

3. Jahrgang
Heft 3
2014

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung



*Subjektorientierung in der
Ernährungs- und
Verbraucherbildung*

ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

<i>Silke Bartsch & Claudia Wespi</i> Editorial.....	2
<i>Silke Bartsch & Barbara Methfessel</i> Der „subjektive Faktor“. Bildung in einem lebensweltorientierten Fach.....	3
<i>Werner Brandl</i> Bausteine und Baustelle einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens...	33
<i>Claudia Wespi & Corinne Senn Keller</i> Subjektorientiertes Lernen und Lehren in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption.....	54
<i>Käthi Theiler-Scherrer & Corinne Senn Keller</i> Simulationsspiel als subjektorientierte Konsumbildung.....	75
<i>Barbara Methfessel & Bärbel Schön</i> Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse als „Brücke“ zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und systematischen Lehr-Lernprozessen – Erfahrungen aus einem Lehr-Forschungsprojekt.....	91
<i>Nicola Kluß</i> Ernährungswissen und -handeln am Beispiel von Vollkorn – ein Lehr- Forschungsprojekt.....	109
<i>Werner Brandl</i> Rezension: Didaktische Prinzipien.....	121
<i>Melanie Lukas</i> Rezension: Wesen und Wege nachhaltigen Konsums.....	122

Eine Exploration der Verwendung von pädagogischen und didaktischen Begriffen macht schnell deutlich, dass in der Literatur und im (hochschul-)pädagogischen Alltag unterschiedliche Vorstellungen mit den Fachbegriffen verknüpft sind, welche ihrerseits Unterrichtsgestaltung beeinflussen. Das vorliegende Heft der Zeitschrift *Haushalt in Bildung & Forschung* hat als Schwerpunktthema „Subjektorientierung“ gewählt – und damit einen Begriff, zu dem weder eine einheitliche Definition noch ein abgestimmtes Verständnis vorliegen. Das war Anlass, sich in zwei Workshops an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe mit dem Begriff „Subjektorientierung“ auseinanderzusetzen und aus der Perspektive der Fachdidaktik EVB zu nähern. Die Beiträge in diesem Heft geben Einblick in die geführte Diskussion.

Mit dem Beitrag von *Silke Bartsch und Barbara Methfessel* wird der Stand der Diskussion in der EVB zur Subjektorientierung skizziert. Dieser grundlegende Beitrag soll das Spannungsverhältnis von „Subjektivität“ und pädagogischem Auftrag näher bestimmen und so die Begriffe um die „Subjektorientierung“ für die EVB schärfen. *Werner Brandl* knüpft daran an, indem er in enger Verbindung mit der Lern- und Lehrforschung einen Diskussionsvorschlag zu einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens unterbreitet.

*Claudia Wespi und Corinne Senn Keller** geben nicht nur einen Einblick in die Curriculumsarbeit der Deutschschweiz, sondern stellen mit ihrem Beitrag das erkenntnisorientierte Unterrichtskonzept von Landwehr vor, das mit Blick auf den subjektorientierten Zugang auf die EVB adaptiert wird, um Lehrpersonen konkrete Hilfestellung bei der Planung von kompetenzorientiertem Unterricht zu geben.

Der Einfluss Subjektorientierung auf die Hochschuldidaktik und fachdidaktische Forschung wird durch die letzten drei Beiträge illustriert. Zwei Beiträgen zeigen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für die Hochschullehre. *Käthi Theiler-Scherrer und Corinne Senn Keller** führen mit dem detailreich ausgearbeiteten und durchdachten Simulationsspiel für eine subjektorientierte Konsumbildung das Potenzial eines spielerischen Zugangs vor Augen. Lernen macht hier richtig Freude und Lust auf mehr, ohne dass die Fachlichkeit leidet. *Barbara Methfessel und Bärbel Schön* schöpfen aus ihrem Erfahrungsschatz zum biografischen Lernen und geben wertvolle Einblicke in die praktische Arbeit mit Lehramtsstudierenden.

Der Beitrag von der Nachwuchswissenschaftlerin aus Heidelberg, *Nicola Kluß* widmet sich einem spannenden Lehr-Forschungsprojekt, das bereits auf dem DGE Kongress 2013 mit viel Erfolg gemeinsam mit Silke Bartsch vorgestellt wurde. Am Beispiel vom Umgang mit Vollkornprodukten wird die Bedeutsamkeit einer theoriegeleiteten Fachpraxis offenbar. Sie ermöglicht, einen reflektierten Umgang mit Vorwissen zum Aufbau von belastbarem Fachwissen.

Viel Freude bei der Lektüre wünschen

Silke Bartsch & Claudia Wespi

* Die Beiträge folgen der schweizerischen Rechtschreibung.

Silke Bartsch & Barbara Methfessel

„Der subjektive Faktor“. Bildung in einem lebensweltorientierten Fach

Der Artikel diskutiert Zielsetzungen, Begriff und didaktische Implikationen der „*Subjektorientierung*“ aus der Perspektive der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB). Er soll einen Beitrag dazu leisten, Theorien und Begriffe kritischer zu differenzieren und so zur fachdidaktischen Diskussion über die Herausforderungen einer lebensweltbezogenen Bildung beitragen.

Schlüsselwörter: Ernährungs- und Verbraucherbildung, Subjektorientierung, Lebensweltorientierung, Konstruktivismus

„... the structure of a student's existing knowledge is regarded as the crucial factor influencing new learning, retention, and problem-solving.“
David Paul Ausubel (1968, p. 76)

1 „Der subjektive Faktor“ in einer lebensweltbezogenen Bildung

1.1 Einleitung

Die Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) setzt sich mit Inhalten auseinander, die in der Schule „objektiven“ wissenschaftlichen Grundlagen folgend vermittelt werden, zu denen die Lernenden¹ jedoch auch über ein lebensweltlich gewonnenes Vorwissen und damit verbundene Bewertungen und Haltungen verfügen. Die Unterrichtsinhalte sind also nicht ‚neutral‘, vor allem nicht, wenn mit der EVB auch der Anspruch auf ‚Befähigung zur Lebensgestaltung‘ verbunden ist.

Lernen erfolgt *individuell*, d. h. von jedem Individuum, einzeln. Und es erfolgt *subjektiv*, d. h. es ist in gesellschaftliche bzw. soziokulturelle Strukturen eingebunden, auf deren Basis Inhalte jeweils individuell strukturiert, bewertet und integriert werden. Das so erworbene Wissen wird als individuell *und* subjektiv, d. h. einzigartig und mit eigenen Wertungen versehen, wahrgenommen, ist jedoch auch soziokulturell beeinflusst (vgl. Brandl, i. d. H.).

Mit dem Titel des Beitrags „Der subjektive Faktor“ sollen diese zugleich individuellen und subjektiven² Voraussetzungen und Zielsetzungen fokussiert werden. Sie gehen daher darüber hinaus, was traditionell bei Unterrichtsplanungen unter den „soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen“ gefasst wird. Während

„Der subjektive Faktor“

Ausubel (1968) sich in dem Artikel vorangestellten Zitat auf die Unterschiede des Vorwissens (vgl. dazu Info 1) und ihre Bedeutung für den weiteren Lernerfolg bezog (Wissen des Lernenden als bester Prädiktor für weiteres Lernen), soll hier zusätzlich die ‚Subjektivität‘, die mit den Vorstellungen und Wertungen des Vorwissens verbunden ist, thematisiert werden. Hinzu kommt die Frage nach der Offenheit gegenüber neuen und vor allem anderen bzw. (bezogen auf das eigene Vorwissen) widersprüchlichen Inhalten und den damit verbundenen Folgerungen und Wertungen. Ausubels Aussagen treffen hier ebenso zu.

Pädagogische Erkenntnisse zu Lehren und Lernen verlangen, dass diese (individuellen und) *subjektiven* Voraussetzungen in den fachdidaktischen Konzepten berücksichtigt werden. Bei der Literaturdurchsicht zu Lehr- und Lernprozessen zeigt sich, dass unterschiedliche Vorstellungen mit dem Begriff der ‚Subjektorientierung‘ verknüpft sind. Auch im (hochschul-)pädagogischen Alltag und bei anderen Fachbegriffen lässt sich dies beobachten. Bezogen auf die anthropologischen Voraussetzungen sowie auf die Definitionen aus der Lehr-Lernpsychologie, die Werner Brandl³ in seinem Beitrag in diesem Heft zusammenfasst, wird in diesem Beitrag der Versuch gewagt, sich im Dickicht der Begriffe zu orientieren und die Relevanz der jeweiligen Diskussionen für die eigene Fachdidaktik zu klären. Mangels eines anderen oder besseren Begriffes wird hier der Begriff *Subjektorientierung* oder *subjektorientiert* genutzt, ohne damit einer der diskutierten (auch unterschiedlichen und widersprüchlichen) Theorien zur Subjektorientierung zu folgen.

Zunächst wird im ersten Kapitel auf die Besonderheit lebensweltbezogener Bildung eingegangen. Im zweiten Kapitel wird eine Einordnung zentraler Begriffe vorgenommen. Darauf gestützt sollen die unterschiedlichen Strukturen und Bedeutungen von Vorwissen einen analytischen Zugang zu Lernvoraussetzungen bieten. In Kapitel 3 werden zunächst allgemeine fachdidaktische Überlegungen zur Relevanz eines Konzeptes zur ‚Subjektorientierung‘ als didaktische Orientierung vorgestellt. Die Arbeitsergebnisse aus den Workshops⁴ fließen hier in unsere Überlegungen ein. Daran schließen Ausführungen zu fachspezifischen methodischen Zugängen an. Unser Ziel ist, den Blick für ‚subjektorientierte‘ Zugänge zu öffnen, um Möglichkeiten und Grenzen der ‚Subjektorientierung‘ im Fachunterricht aufzuzeigen. Herausforderungen und Potenziale werden in Kapitel 4 dargestellt, zunächst mit dem Schwerpunkt der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung, um darauf bezogen in Kapitel 5 die hochschuldidaktischen Besonderheiten aufzuzeigen.

Wenn im Folgenden von EVB gesprochen wird, ist dies vorrangig der Tatsache geschuldet, dass im bildungspolitischen Wandel und nach länderspezifischen Eigenheiten unterschiedliche Fachnamen und Fachkonzepte vorliegen. Dabei beziehen wir uns hier auf Fächer, in denen der Fokus auf die private Lebensführung von Haushalten bzw. Familien (oder anderen Lebensformen) gemeinsam ist. EVB ist damit eingeordnet in die private Lebensführung und -gestaltung sowie die damit verbundenen Lebensbedingungen sowie die Entscheidungen über Lebensformen und Lebensstile. Die Inhaltsbereiche sind daher stärker durch die jeweiligen Voraussetzungen und

Zielsetzungen der Haushaltsmitglieder beeinflusst, was sich auf den Umgang der Lernenden mit den zu lernenden Inhalten auswirken kann.

In Abgrenzung dazu bezieht sich die Berufsbildung auf professionelle Arbeitsprozesse und dafür angestrebte Qualifikationsprofile mit weitgehend vereinheitlichten Handlungsstrukturen, die nicht beliebig in Frage gestellt werden können. Während private Handlungen durch subjektive Präferenzen (Bevorzugung bestimmter Ernährungsstile), Wertungen (z. B. gegenüber Sauberkeit) oder andere Zielsetzungen (z. B. Vorrang von Kommunikation vor rationellen Arbeitsmethoden) bestimmt sind und die Gewichtungen situationsbezogen gewechselt werden können, müssen im beruflichen Bereich die jeweils gegebenen und notwendigen Vorgaben eingehalten werden. Beispielsweise muss die Restaurantmitarbeiterin das Essen nicht selbst mögen. Dies darf aber nicht beeinflussen, ob oder wie sie lernt, es zuzubereiten und zu präsentieren. Hygiene und Sauberkeit haben z. B. ebenfalls im privaten Haushalt eine Bedeutung, im Beruf müssen jedoch die Verantwortung für andere (und weitaus mehr) Personen übernommen und entsprechende (rechtliche) Vorschriften eingehalten werden. Die Lernenden sind meist eher bereit, sich auf eine professionelle Perspektive einzulassen. Durch die geringere ‚private Betroffenheit‘ ist die subjektive Perspektive für diesen Bildungsprozess anders als für die Allgemeinbildung. Da die Lernenden jedoch auch durch ihr Vorwissen und ihre damit verbundenen Wertungen beeinflusst sind, ist die Auseinandersetzung damit auch wichtig, wie die Diskussion im Rahmen der Beruflichen Bildung zeigt⁵.

1.2 Lebenswelt als Bildungsgegenstand

Alle Schulfächer können einen direkten und/oder indirekten Bezug zur Lebenswelt herstellen, wenn auch jeweils in unterschiedlicher und für die Lernenden nicht immer sofort erkennbarer Weise. Gleichzeitig bringen Lernende aus ihren Lebenswelten sowohl mehr oder weniger fundiertes (auch fachliches) Vorwissen als auch unterschiedliche Einstellungen („Mädchen können kein Mathe“, „Gedichte braucht man nicht zum Leben“) und Interessen („Biologie ist langweilig“, „Geschichte ist spannend“) mit. Diese beeinflussen deren Lernen (Schlegel-Matthies, 2005; Bartsch, 2012).

Fast alle Fächer haben den Anspruch, fachspezifisches Wissen und darauf bezogene Kompetenzen zu vermitteln. Allerdings dient der Bezug auf die Lebenswelt dabei eher der Sinngebung und weniger dem (direkten) Ziel, den Alltag zu bewältigen⁶. EVB hat dagegen das Ziel, Handlungskompetenzen für die private, d. h. haushaltsbezogene Alltagsbewältigung bzw. -gestaltung aufzubauen. Bildungsziele, wie sie z. B. beim REVIS-Rahmencurriculum⁷ zur Ernährung- und Verbraucherbildung – ebenso im Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVA) in Österreich und in der Ernährungs- und Konsumbildung in der Schweiz – definiert sind, folgen daher den Herausforderungen einer Alltagsbewältigung. Die Wissenschaftssystematik tritt dahinter zurück, ohne die Fachlichkeit aufzugeben. Vielmehr

„Der subjektive Faktor“

stellen Alltagsherausforderungen Lernanlässe dar, die fachlich strukturiert werden können und zum mehrperspektivischen Herangehen und spiralcurricularen Einsatz herausfordern. Entsprechend spielt in der Lehramtsausbildung die Wissenschaftssystematik auch eine andere Rolle als in der Schule. Beispielsweise sind Kenntnisse zur Verdauung – anders als im Biologieunterricht – den Fragen zum Einfluss der Ernährung auf die Gesundheit, zur individuellen Verträglichkeit, zum Körperumgang oder zur Mahlzeitenzubereitung zu- und untergeordnet. Fachliches Wissen dient also als Grundlage für Handlungsempfehlungen (z. B. „Zehn Regeln“ der DGE) und/oder -alternativen und zu deren Bewertung für Entscheidungen.

Ziel des Unterrichts ist, die Kompetenz für eine weitgehend selbstbestimmte⁸ und verantwortliche Lebensführung zu fördern, was das Verständnis für den Zusammenhang von individuellem Handeln und gesellschaftlichen Folgen voraussetzt. Entscheidungen der Lebensführung werden von Jugendlichen (und auch Erwachsenen) zunächst als individuelle und subjektive Entscheidungen wahrgenommen. Bei sämtlichen Themen, vom Fleischverzehr über die körperliche Gesundheit bis hin zum Sozialverhalten, sind jedoch immer auch die soziale Gemeinschaft, d. h. die Gruppen im Nahbereich (Familie, Freundeskreis etc., je nach Kultur auch Nachbarschaft oder andere soziale Gemeinschaften), die die jeweilige Lebensführung direkt beeinflussen) und die (Welt-)Gesellschaft betroffen. Die Frage, wie Zeit und Geld individuell verteilt sind bzw. eingesetzt werden, beeinflusst nicht nur das Zusammenleben im sozialen Nahbereich (Familie), sondern auch die gesellschaftliche und die globale Entwicklung (z. B. bezogen auf Nachhaltigkeit). Menschen sollten als Teil der Gemeinschaft und Gesellschaft für ihr Handeln Verantwortung übernehmen (lernen), als Individuen auch Bürger und Bürgerinnen sein, wie dies im Rahmen der ‚aktiv citizenship‘ und ‚consumer citizenship‘ gefordert wird. Da Schule auch eine Sozialisationsinstanz ist, ist folglich im Unterricht darauf zu achten, dass ‚Sinnhaftigkeit‘ nicht nur individuell für den ‚privaten Bereich‘ gedeutet wird (vgl. auch Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). Damit beinhaltet lebensweltbezogene Bildung die Auseinandersetzung mit Werten und Verantwortung. Bildung ist – wie das Vorwort jedes Bildungsplanes belegt – immer normen- und wertegeleitet. „Die Frage ist nicht, ob Normen gesetzt werden – das werden sie immer, ob bewusst oder nicht, sondern welche, wie, von wem, mit welchem Interesse und für wen“ (Methfessel, 2014, i. Druck). Zur Lehrkompetenz (und Handlungskompetenz) gehört, diese Zusammenhänge zu reflektieren und situationsbezogen und verantwortlich entscheiden zu können.

EVB bezieht sich auf die Lebensführung der Menschen und damit auch (in der individuellen Wahrnehmung oft nur oder vorrangig) auf einen ‚privaten‘ Raum, der als solcher auch vor Ein- und Übergriffen verteidigt wird. Lernende kommen nicht nur mit divergierenden Erfahrungen und Wertungen, sondern sehen sich auch (direkt oder indirekt) mit der Analyse des häuslichen ‚privaten Tuns‘ konfrontiert. Hier kann es auch zum Widerstand gegen ‚schulische Einmischung in private Fragen‘ kommen. Das ist nicht mit Anwendungsbeispielen aus anderen Fächern gleichzusetzen, z. B.

Fliehkräfte beim Radfahren (Physik) oder Dialoge im Fremdsprachenunterricht. Lebensweltbezogene Bildung kann zugleich Sinn geben („ich weiß, dass ich für mich selbst lerne“) und durch diese Ichbezogenheit gleichzeitig zum Lernen motivieren.

2 Das „entscheidende“ Vorwissen

2.1 Vorwissen – Präkonzepte – subjektive Theorien

Mit dem obigen Zitat von Ausubel (1968) soll die Bedeutung des bereits vorhandenen Wissens von Lernenden für die Fachdidaktik der EVB hervorgehoben werden. Schon vorhandenes Wissen (vgl. Info 1) bietet Anknüpfungsmöglichkeiten und kann das Lernen erleichtern. Auf der anderen Seite kann fachlich nicht belastbares Vorwissen eine Lernbarriere darstellen: Es kann die Aufnahme, Zuordnung und Bewertung neuen Wissens auch behindern und/oder fehlleiten (Wilhelm, 2012). In diesem Beitrag interessiert daher, wie mit Vorwissen so umgegangen werden kann, dass das durch Erfahrungen erworbene (Vor-)Wissen (auch als Erfahrungswissen bezeichnet, vgl. Info 2) in das Wechselspiel zwischen (Re-)Konstruktion, Dekonstruktion und Interaktion einbezogen wird.

Aufgrund der hohen Bedeutsamkeit des Vorwissens werden in vielen Fachdidaktiken Möglichkeiten des Umgangs damit gesucht und gefunden. Insbesondere zur Auseinandersetzung mit Lernbarrieren, die mit dem Vorwissen verbunden sein können, wurden Differenzierungen und Strukturierungen des Vorwissens wie *Präkonzepte* oder *Subjektive Theorien* vorgenommen, die die Analyse und Gewichtung des Vorwissens und spezifische didaktisch-methodische Zugänge im Unterricht erleichtern (vgl. Info 1).

Info 1: Vorwissen, Vorstellungen, Präkonzepte, subjektive Theorien

Vorwissen : „Was Sie schon heute ... wissen, beeinflusst in entscheidender Weise die Qualität und Schnelligkeit Ihrer Informationsaufnahme und -verarbeitung (...). Bereits verfügbares Wissen bezeichnen wir als Vorwissen. In der Regel sind wir beim Lernen umso erfolgreicher, je mehr relevantes, d. h. inhaltsbezogenes Vorwissen zur Verfügung steht. ... Das Ausmaß und die Qualität inhaltsbezogenen Vorwissens ist für einen großen Teil der Unterschiede des sichtbaren Lernerfolgs verantwortlich“ (Hasselhorn & Gold, 2006, S. 81).

Vorwissen⁹ wird in der (fach-)didaktischen Literatur (z. B. van Dijk & Kattmann, 2010; Landwehr, 2008; vgl. auch Renkl, 2010; Brandl, 2012) häufig als Überbegriff von Vorstellungen, Wissens-elementen und Erfahrungen genutzt; dabei werden in Differenzierungen unterschiedliche Begriffe genutzt, die wir hier kurz vorstellen wollen:

Vorstellungen: „Unter ‚Vorstellungen‘ fassen wir kognitive Konstrukte verschiedener Komplexitätsebenen, also Begriffe, Konzepte, Denkfiguren und Theorien, zusammen (...) Die Schülervorstellungen sind in dem Kontext zu verstehen, in dem sie vom Individuum gebildet werden. Bei der Interpretation von Schüleräußerungen ist vorauszusetzen, daß die in ihnen enthaltenen Vorstellungen für die Schülerinnen und Schüler (in ihrem jeweiligen kon-

„Der subjektive Faktor“

zeptuellen Rahmen und Kontext) sinnvoll und stimmig sind“ (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997, S. 11; vgl. auch Gropengießer, 1999). Zu den Vorstellungen gehören auch *Meinungen*, welche eine *bewertete Vorstellung* über einen Sachzusammenhang beinhalten. Diese kann, muss aber nicht begründet und reflektiert sein.

Präkonzepte: Bei den Lernenden führen vor allem Alltagserfahrungen, trivialisierte Erklärungen, z. B. aus Medien, oder die unterschiedliche Fähigkeit bzw. Übung in abstraktem Denken (auch gemischt mit schulischem bzw. wissenschaftlichen Wissen) zu sog. Präkonzepten (Weitzel & Gropengießer¹⁰, 2009). Als mehr oder weniger fehlerhafte Varianten des Vorwissens beeinflussen Präkonzepte (im Sinne von vorwissenschaftlichen Konzepten) die Lernprozesse. Die Auseinandersetzung mit Präkonzepten wurde besonders in den Naturwissenschaften geführt.

Wilhelm (2012, S. 25f.) unterscheidet *vier Kategorien von Präkonzepten*, die den individuellen Kompetenzerwerb im Lernprozess und im Lernergebnis beeinflussen:

- (1) fehlende oder labile Vorstellungen,
- (2) stabile (wissenschaftlich nicht haltbare) Vorstellungen als sog. „Fehlkonzept“,
- (3) absolute Vorstellungen sowie
- (4) belastbare Vorstellungen.

Eine solche Strukturierung kann hilfreich sein, denn die unterschiedenen Vorstellungen erfordern im Lehr-Lern-Prozess verschiedene Zugänge und beinhalten unterschiedliche Herausforderungen der ‚Re- und Dekonstruktion‘.

Subjektive Theorien: Der Begriff *Subjektive Theorien* umfasst mehr als einzelne (Prä-)Konzepte, „...bezeichnet das durch persönliche Erfahrungen und durch in praktischer Belehrung aufgebaute Wissen“ (Beck & Krapp, 2001, S. 53 mit Bezug auf Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988). Sie werden auch als *Laientheorie* umschrieben und zeichnen sich aus durch:

- (1) lebensgeschichtlich erworbene Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- (2) ein komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur mit Hypothesen, ‚Wenn-Dann-Beziehungen‘, theoretischen Folgerungen etc.,
- (3) parallele Funktionen zu objektiven wissenschaftlichen Theorien und
- (4) damit zusammenhängend die Funktion als/für Erklärung, Prognose und Technologie (Groeben et al., 1988; Beck & Krapp, 2001, S. 55f.; zur Bedeutung für die Gesundheitswissenschaft vgl. Faltermaier, 2005, S. 189ff.). *Subjektive Theorien* haben damit Voraussetzungen, die bei Kindern und Heranwachsenden selten gegeben sind. Sie sind jedoch in der Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen zu berücksichtigen, weil diese sich – ohne sich dessen bewusst zu sein – auch von subjektiven Theorien leiten lassen. *Subjektive Theorien* werden in den Modellen der Allgemeinen Didaktik im Bereich „Alltagswissen“ in Abgrenzung von wissenschaftlichen Konstrukten, Modellen und Theorien angesiedelt (vgl. Terhart, 2009; Beck & Krapp, 2001, S. 53; vgl. auch Holzbrecher, 1999; Faulstich & Ludwig, 2004; Ludwig, 2005).

Wissenschaftliche Theorien sind dagegen Konstrukte, die intersubjektiv überprüfbar logisch und/oder empirisch belegt sein müssen (Beck & Krapp, 2001; Wahl, 2006; Konrad & Traub, 2010) bzw. intersubjektive Theorien oder „Konstruktionen, mit denen wir arbeiten, solange sie sich für unsere Zwecke bewähren“ (Terhart, 2009, S. 132), d. h. solange sie nicht durch neue Erkenntnisse widerlegt sind. Dieses Wissen ist die fachliche Grundlage des Unterrichts

und stellt entsprechend die verbindliche und gemeinsame Basis (vgl. Wahl, 2006: „intersubjektive Theorien“) für die individuelle bzw. subjektive Auseinandersetzung im Lernprozess dar.

Lebensweltlich erworbenes Wissen ist, verglichen mit einem systematischen Aufbau von Fachwissen, i. d. R. eher zufällig, unvollständig, begrenzt verallgemeinerbar etc. Gleichzeitig ist es persönlich bedeutsam und häufig emotional besetzt (Methfessel & Schön, 2002; Bartsch, 2008, 2012). Dieses (emotional besetzte) Erfahrungswissen ist damit meist mit Bewertungen und subjektiven Schlussfolgerungen verbunden. Die Beachtung des Vorwissens und seiner Struktur und Qualität – d. h. auch der besonderen Mischung von Vorwissen, das in der Schule erworben wurde und damit wissenschaftlichen Kriterien genügen sollte und außerschulisch erworbenem Erfahrungswissen, das eine unterschiedliche Qualität haben kann, – sind daher für die EVB besonders relevant. Wird dieses Vorwissen sowie die mit ihm verbundenen Vorstellungen und Bewertungen nicht berücksichtigt, kann das Ziel gefährdet sein, Handlungskompetenzen zu entwickeln, die einerseits an die individuellen Bedürfnisse, Bedarfe und Situationen angepasst werden können sowie andererseits die Bereitschaft und Fähigkeit zur reflektierten und verantwortlichen Gestaltung der eigenen Lebensführung beinhalten¹¹.

Info 2: Wissen

Was Wissen ist und wie es entsteht, ist seit der Antike eine philosophische Frage, die nicht entschieden ist (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2000).

„In der heute zunehmend komplexer werdenden Welt, in der der einzelne einer kaum noch überschaubaren Flut und Vielfalt von Information und Wissen ausgesetzt ist, gewinnt das Wissen als Gegenstand der psychologischen Forschung an hoher Aktualität. Im Rahmen der Kognitionspsychologie (Kognition) hat sich seit Mitte der 80er Jahre die Wissenspsychologie (...) entwickelt, die verschiedene Forschungsinhalte wie Modelle der Wissensrepräsentation (Gedächtnis), Erwerb von Wissen (Lernen), Anwendung von Wissen (Denken; Entscheidung; Handlung) und Wissensveränderung...“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2000).

Neben solchen psychologischen Definitionen von Wissen findet sich eine Reihe weiterer Wissensbegriffe in den fachdidaktischen Diskussionen, die im Folgenden kurz erläutert werden.

Fachwissen ist

- nach den Regeln wissenschaftlichen Arbeitens geprüft und legitimiert, d. h. es ist logisch, empirisch, theoretisch fundiert und intersubjektiv überprüfbar und umfasst
- in Abhängigkeit von den (Hoch-)Schulformen die von der jeweiligen *scientific community* als notwendig erachteten wissenschaftlichen Grundlagen der Disziplin, die in einem Curriculum organisiert sind. In Lehramtsstudiengängen wird dieses Curriculum an den Bildungsbedarf angepasst, muss aber über die Bildungspläne hinausführen. Lehrpersonen benötigen ein umfassendes Wissen,

„Der subjektive Faktor“

um angemessen reduzieren und auf veränderte Bedingungen und Anforderungen reagieren zu können. Synonym werden auch *Basiswissen*, *Grundwissen*, *Grundlagenwissen* genutzt.

Fachwissen kann des Weiteren differenziert werden in *Basiswissen* bzw. *fachliche Grundlagen* (s. o.).

Strukturwissen, „d. h. Wissen über die Art und Weise, wie die Variablen des Systems zusammenhängen, wie sie sich beeinflussen“ (Dörner, 2008, S. 64). Zur Problemlösung in komplexen Situationen (wie auch der des Alltags) ist nicht nur breites Grundlagenwissen notwendig, sondern auch ein „Vorrat an Strukturierungsprinzipien“ (Dörner, 2008, S. 58ff.), der hilft, einzelne Informationen sinnvoll zu ordnen und ihre Zusammenhänge zu analysieren – und die Fähigkeit, diesen zu nutzen.

Orientierungswissen, d. h. Wissen über Bewertungs- und Entscheidungskriterien, die in der Situation und für die eigene Person und Position relevant sind und über das man sich eine Position, Zielsetzung und konkrete Entscheidungsschritte erarbeiten kann (vgl. auch Thiele-Wittig, 1996; Schlegel-Matthies, 2003).

Fachwissen wird über unterschiedliche Wege und für unterschiedliche Ziele angeeignet und entsprechend differenziert verwendet:

Schulisches Wissen kennzeichnet Fachinhalte, die in schulischen Lehr-Lernprozessen, meist auch mit entsprechenden Systematisierungen etc. vermittelt werden.

Professionelles Wissen umfasst das mit der Profession, dem Beruf verbundene Fachwissen.

Regelwissen: Unter *Regelwissen* werden Wissensbestände des *professionellen Wissens* gefasst, die – dem Stand der Forschung entsprechend – Empfehlungen und Handlungsanleitungen beinhalten, die im Professionalisierungs- und Qualifizierungsprozess vermittelt werden und von deren Einhaltung (im schulischen und beruflichen Zusammenhang) ausgegangen wird. Diese reichen z. B. von Ernährungsempfehlungen für die Gemeinschaftsverpflegung über Verfahrenstechniken bis hin zu Sicherheits- und Hygienestandards. Sie müssen (überzeugend) vermittelt und eingeübt werden und sollten/dürfen im professionellen Bereich nicht individuellen Wertungen untergeordnet werden.

Kulturwissen umfasst das Wissen, das die Teilhabe an einer Kultur und deren weiterer Gestaltung ermöglicht. In der ‚Pisa-Diskussion‘ wurden daraus die als notwendig erachteten fachlichen Grundlagen der Allgemeinbildung sowie darauf bezogene *Kulturkompetenzen* abgeleitet.

Darüber hinaus sind für die EVB folgende Wissensbegriffe relevant:

Alltagswissen umfasst Inhalte bzw. Wissensbestände, die über die alltägliche Lebensführung erworben werden. Alltagswissen ist abhängig von den Möglichkeiten des Wissenserwerbs. Diese werden einerseits durch das Alter und andererseits durch das soziale Umfeld (soziales Milieu, berufliches Umfeld etc.) und die damit verbundenen Angebote und Einflüsse ermöglicht oder begrenzt. Alltagswissen unterliegt entsprechend keiner wissenschaftlichen Kontrolle, sondern einer sozialen Kontrolle und der ‚Überprüfung‘ seiner Nützlichkeit durch das Alltagsleben.

Erfahrungswissen wird lebensgeschichtlich über die gemachten Erfahrungen erworben. Es bezieht sich einerseits auf Erlebnisse, d. h. Handlungszusammenhänge, und ist daher andererseits meist mit daraus abgeleiteten Folgerungen und Wertungen verbunden. Letztere verändern sich im Laufe des Lebens durch jeweils neue Erfahrungen.

Lebensweltliches Wissen bzw. lebensweltlich erworbenes Wissen umfasst Alltagswissen und Erfahrungswissen.

2.2 „Richtig“ oder „falsch“

Damit das in der Schule angeeignete Wissen im Alltagshandeln relevant wird und kein ‚träges Wissen‘ bleibt, sollte ein auf die Lebenswelt bezogener Lehr-Lernprozess nicht nur die jeweils angestrebten fachlichen Zusammenhänge erfassen und an einzelnen Beispielen explizieren. Er sollte auch die genannten Barrieren thematisieren sowie Gründe oder Widerstände dagegen, sie verändern oder überwinden zu wollen. Die *Volition*, also der Wille, bestimmte Ziele zu erreichen und die Handlungsstrukturen daran auszurichten, kann durch Wissen geleitet bzw. gestärkt werden. Die Reflexion alltäglicher Handlungsstrukturen und ihrer Einflussmöglichkeiten auf die eigenen Werten und Zielsetzungen ermöglicht Kognitionen (Erkenntnisse), die Grundlage selbstbestimmter Handlungen werden können (Brandl, 2012, 2013). Wieweit und wie schnell dies angesichts der Komplexität des Alltags und der Stabilität von Routinen möglich wird, ist eine andere Frage. ‚Kognitiv‘ wird im pädagogischen Diskurs um ‚Ganzheitlichkeit‘ und vor allem in der Praxis häufig zur (negativen) Kennzeichnung von didaktischen Konzepten genutzt, nicht selten verbunden damit, dass ‚Wissen‘ gegen Emotionen, ‚Theorie‘ gegen ‚Praxis‘ oder gegen Lebensweltorientierung gesetzt wird und dann gefordert wird, dass nicht ‚nur kognitiv‘ gelernt werden soll. Dies macht deutlich, dass der Begriff *kognitiv* wenig verstanden ist (und evtl. mit dem sog. ‚trägen Wissen‘ gleichgesetzt wird). Wenn so von ‚nur Wissen und ‚nur‘ kognitiv gesprochen wird, dann hätte dies nur eine Berechtigung, wenn eine Abgrenzung zu (unkontrollierten) Emotionen erfolgen soll. Alles andere berührt unterschiedliche Ebenen des Wissens.

Wie in allen Wissenschaftsdisziplinen gilt auch in unserer Fachdidaktik dasjenige als ‚Fachwissen‘, was nach den Regeln wissenschaftlichen Arbeitens geprüft und legitimiert ist, d. h. es ist logisch, empirisch, theoretisch fundiert und intersubjektiv überprüfbar. In schulischen Zusammenhängen wird von Schülerinnen und Schülern einerseits (z. B. in Klassenarbeiten) die Aneignung, Wiedergabe oder Nutzung des Fachwissens verlangt. Andererseits sollen sie in Diskussionen und Reflexionen von Themen der Lebenswelt bzw. Lebensführung ihre Erfahrungen und das darüber erworbene Wissen einbringen und tun dies, auch wenn Letzteres nicht mit dem Fachwissen übereinstimmt. Konflikte entstehen in diesen Zusammenhängen meist aus einer Bewertung (durch die Lehrpersonen oder auch andere Lernende) der Aussagen, die auf Erfahrungswissen aus dem Alltag oder aus übernommenen Informationen aus Medien beruhen. Lebensweltlich, d. h. über Erfahrungen erworbenes Wissen kann aus wissenschaftlicher Sicht auch Fehler beinhalten und als ‚fehlerhaft‘ bewertet werden. Für die Lernenden ist dieses aus pädagogischer Sicht als problematisches Vorwissen wahrgenommene Wissen aber ‚ihr‘ Wissen – ein Wissen, das eng verbunden ist mit ihrer Biographie in Verbindung mit der familiären Sozialisation sowie

„Der subjektive Faktor“

den sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen. Es sollte als solches ernsthaft aufgegriffen und bearbeitet werden (Methfessel & Schön, 2002). Respekt gegenüber individuellen Erfahrungen und daraus gewonnenem Wissen heißt jedoch nicht, Letzteres auf dem gegebenen Stand zu lassen oder nachweisbar fachliche Fehler oder Fehlinterpretationen hinzunehmen.

In ‚subjektorientierten‘ Ansätzen wird gefordert, das *Expertentum* der Betroffenen, d. h. der Lernenden anzuerkennen. Die Frage ist, worauf sich das Expertentum bezieht: Die Betroffenen kennen ihre Lebens- und Handlungszusammenhänge und die damit verbundenen Erfahrungen, Gefühle und Bewertungen. Sie haben aber selten die Expertise für die fachlichen Zusammenhänge und – je nach Alter – auch nicht die für den Umgang mit Widersprüchen zwischen subjektiven Wahrnehmungen und Interessen und Fachwissen.

Fehlendes Wissen kann in der Regel ergänzt werden, ohne Widerstände zu erzeugen. Mit dem Vorwissen verbundene Fehlinformationen zu korrigieren, beinhaltet für den Lehr- und Lernprozess eine andere Herausforderung, vor allem wenn mit diesen Fehlinformationen problematische Folgerungen und/oder Wertungen verbunden sind. Besonders in den Naturwissenschaften hat man sich mit diesen als Präkonzepte bezeichneten Lehr- und Lern-Voraussetzungen beschäftigt und daraus Konzepte für die Lehr-Lernarrangements entwickelt (vgl. Info 1 zu Wilhelm, 2012). Die Auseinandersetzung um solche Präkonzepte ist auf naturwissenschaftliche Theorien bezogen und stellt eine andere didaktisch-methodische Herausforderung als für die Analyse und Bewertung von Handlungsprozessen im Rahmen der privaten Lebensführung dar. Auch hier sind natur- und/oder gesellschaftswissenschaftliche Zusammenhänge ebenso grundlegend und auf fachliche Korrektheit zu überprüfen. Die Schlüsse für die Nutzung zur Lebensführung und die damit verbundene Bewertung erfolgt jedoch im jeweiligen Lebenszusammenhang. Die von Wilhelm (2012) vorgestellten Ansätze zum Umgang mit Präkonzepten sind daher zwar wertvoll, weil sie eine allgemeine fachliche Kontrolle ermöglichen. Sie sind aber nicht ausreichend, weil sie die Frage nach den subjektiven Bewertungen des Vorwissens und des darin beinhalteten Erfahrungswissens nicht berücksichtigen.

Eine besondere Bedeutung, die hier nicht weiter vertieft werden kann, hat auch das *Metawissen*, d. h. das Wissen über das eigene Wissen, seine Ursprünge und Veränderungen (Hasselhorn & Gold, 2006, S. 89ff.). Je älter die Lernenden werden, desto wichtiger wird das Reflexionsvermögen über die eigenen Lernprozesse, u. a. auch, um die für den Umgang mit Komplexität notwendige Frustrations-, Widerspruchs- und Ambiguitätstoleranz zu entwickeln.

Die Definition von *Lernen* erscheint aus psychologischer Sicht einfach: Lernen umfasst alle Veränderungen des Wissens und ggf. Verhaltens (Städler, 1998). Die Erkenntnis, dass das individuelle Lernen nicht dem entspricht, was – wie auch immer – gelehrt wird bzw. gelernt werden soll, ist alt. Die ‚konstruktivistische Wende‘ hat in der pädagogischen und fachdidaktischen Diskussion neue Entwicklungen angestoßen (vgl. Brandl, 1999).

Die Unsicherheit darüber, wie effektiv Lehre ist und wie Lernprozesse initiiert und gefördert werden können, mag zwar sprachliche ‚Purzelbäume‘ (Schöler, 2004) und problematische pädagogische Ansätze hervorbringen, ändert aber nichts an der Herausforderung, den Lehrprozess so zu gestalten, dass effektiv, zielgerichtet gelernt und vor allem auch behalten werden kann – eine Aufgabe der Fachdidaktik. Die Tatsache, dass nur *individuell* gelernt werden kann, sollte nicht zu der Ableitung führen, dass Lehren als eigene Professionalität überflüssig wird und der Blick auf die Lehre (und deren Qualität) weniger relevant wird (Wahl, 2006; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Reinmann, 2012; Brandl, 2014). Lehrende können zwar nicht garantieren, was letztlich gelernt wird, aber Lernbedingungen und -herausforderungen mehr oder weniger effektiv gestalten. Dies wird und kann angesichts der unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Lernenden mitbringen, nicht für alle gleich sein.

Auch wenn in manchen Diskursen nicht mehr über Lehren gesprochen wird, soll hier weiter begrifflich unterschieden werden zwischen Lernen und Lehren; für die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichtes nutzen wir weiter den Begriff des Lehr-Lernarrangements und Lehr-Lernkonzepte bzw. -prozesse (vgl. dazu auch Reinmann, 2012).

2.3 Herausforderungen und Grenzen der Kompetenzorientierung

Die PISA-Untersuchung zum Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler hat vor rund zehn Jahren für Aufregung, ja sogar Erschrecken geführt, weil deutlich wurde, dass deutsche Kinder und Jugendliche ihr (schulisches) Wissen kaum anwendungsbezogen nutzen können (BMBF, 2003). „Sieger“ der PISA-Studie waren Länder, deren Bildungskonzepte eine stärkere Ausrichtung auf die Nutzung des Wissens in der Lebenswelt haben, wie zum Beispiel Finnland. Die darauf folgende Diskussion zu Kulturkompetenzen und das (erweiterte) Literacy Konzept führten zur Orientierung auf den Kompetenzerwerb als „Output“ der Bildungsprozesse. Kompetenzen umfassen nicht nur Kenntnisse, sondern auch Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen (Weinert, 2001, S. 27; vgl. auch OECD, 2001; sowie Brandl, i. d. H.). Für die haushaltsbezogene Bildung und damit auch die EVB ist dies eine Bestätigung ihres Ansatzes – wurde sie bisher doch wegen des ‚Praxisbezugs‘ eher als weniger wichtige Bildung bewertet. Für andere Disziplinen, die vor PISA wenig lebensweltbezogen gearbeitet haben, beinhaltete der Kompetenzanspruch eine Neuorientierung.

Wilhelm (2012) bezeichnet die mit der Performanz, mit ‚Umsetzungskompetenz‘ bzw. ‚sichtbarer Problemlösefähigkeit‘ verbundene Anforderung als „Falle“ (Wilhelm, 2012, S. 16), weil Unterricht nicht mit der außerschulischen Lebenswelt gleichzusetzen ist. Eine lebensweltbezogene EVB hatte – zumindest idealtypisch – immer die alltägliche Lebensführung als Ausgang und Ziel, wodurch die Kompeten-

„Der subjektive Faktor“

zorientierung immer schon eine fachdidaktische Herausforderung und zugleich Stärke war. Durch das lebensweltbezogene Curriculum und vor allem durch die Fachpraxis konnten lebensweltliche Handlungsfelder schon im Unterricht integriert werden – was auch die Akzeptanz des Unterrichtes durch den Lernenden erhöht (vgl. u. a. *Haushalt in Bildung & Forschung*, Heft 3/2013). Die in der Fachdidaktik notwendige Verknüpfung von natur- und gesellschafts- bzw. sozialwissenschaftlichen Inhalten sowie die Orientierung auf Handlungskompetenzen begleiten die fachdidaktische Diskussion und die Reform der EVB. Von den Arbeiten von Gerda Tornieporth¹² bis zu der Systematik von Buchner (2013) finden sich in den letzten 30 Jahren zahlreiche Beispiele. Die im REVIS-Rahmencurriculum formulierten Kompetenzen werden wie folgt eingeleitet: „Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage ...“. Damit werden Ziele formuliert, die zumindest für die außerschulischen Handlungen nicht überprüfbar sind. Diese Formulierung soll aber verdeutlichen, dass nicht nur die Motivation als Handlungsimpuls und -bereitschaft, sondern auch Volition, die Entwicklung von Willen (und Willenskraft) zur Durchsetzung notwendig sind.

Mit der Volition ist die Frage nach der *Sinnhaftigkeit* eng verbunden. Im REVIS-Rahmencurriculum wird als eine Dimension der Ausrichtung des Lehrens und Lernens die salutogenetische Orientierung aufgeführt. *Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit* und *Sinnhaftigkeit* sind nach Antonovski (1997) zentrale Komponenten des Kohärenzgefühls, die auch als Dimensionen der Kompetenzentwicklung interpretiert werden (Haushalt & Bildung, 2002; Methfessel, 2007, 2008). Die Verknüpfung von *Verstehbarkeit* und *Handhabbarkeit* war (unter den Begriffen Wissen und Können bzw. der Verbindung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘) immer schon Ziel eines lebensweltorientierten Unterrichts (Brandl, 2013). Die *Sinnhaftigkeit* war meist dadurch impliziert, dass für das Alltagsleben relevante Inhalte bzw. Themen bearbeitet werden. Diese Annahme ist aber nicht verallgemeinerbar: Zwar betreffen Kompetenzen für die Lebensgestaltung alle. Die damit verbundenen *Sinngebungen* können aber kulturell (Schlegel-Matthies, 2005), für Mädchen und Jungen (Bartsch & Methfessel, 2012) und dabei auch wieder individuell unterschiedlich relevant sein und beeinflussen entsprechend das ohnehin individuell unterschiedliche Vorwissen. *Sinnhaftigkeit* muss folglich individuell (von jedem Einzelnen) und subjektiv (abhängig von den jeweiligen Bedingungen und Zielen) hergestellt werden. Diese Trias eines Kohärenzgefühls im Sinne der Salutogenese widerspricht nicht dem Anspruch auf verantwortliches Handeln, denn auch letzteres muss als verstehbar, handhabbar und sinnvoll empfunden werden.¹³

3 Fachdidaktische Diskussion zu einer Didaktik des „subjektorientierten“ Lehrens und Lernens

3.1 Allgemeine Überlegungen zu subjektorientierten Zugängen

Bei den mit dem fachdidaktischen Auftrag verbundenen Lehr-Lernprozessen sind drei Aufgaben zu beachten: *Erstens* ist das übergeordnete Ziel, die Entwicklung von Handlungskompetenzen zu ermöglichen, *zweitens* sollte das Vorwissen beachtet und *drittens* sollten die Inhalte und Fragestellungen für die Lernenden subjektiv bedeutsam sein bzw. werden, d. h. deren Interessen sollten angemessen berücksichtigt werden. Die dazu erforderliche Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lehrinhalten (inklusive der damit verbundenen Werte und Ziele) kann auf unterschiedlichen Wegen ermöglicht werden (Wahl, 2006; Konrad & Traub, 2010). Unabhängig von methodischen Entscheidungen ist allen gemeinsam die Orientierung auf die Lernenden, die befähigt werden sollen, ihre private Lebensführung selbstverantwortlich zu gestalten.

Vermutlich würden alle Lehrpersonen von sich behaupten, dass sie die individuellen Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen bei ihrer Planung für einen differenzierten Unterricht beachten. Was allerdings darunter verstanden wird, dürfte sehr unterschiedlich sein. Die Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lernenden hängt nicht nur von Rahmenbedingungen und Methodenkenntnissen ab, sondern auch von grundlegenden Einstellungen (vom ‚Menschenbild‘ bis zum professionellen Selbstverständnis).

Von der Arbeitsgruppe EVB wurde eine Annäherung an ein Verständnis von ‚Subjektorientierung‘ erarbeitet (vgl. Info 3). Was unter ‚Subjektorientierung‘ zu verstehen ist, wird in unterschiedlichen Diskursen und auf sehr verschiedenen Ebenen diskutiert (Übersicht z. B. bei Ludwig, 2005). Entwickelt auch als ‚Kampfbegriff‘ gegen einen Unterricht, der die Voraussetzungen und Interessen der Lernenden nicht angemessen berücksichtigt (Holzkamp, 1995), hat sich – auch im Zusammenhang mit der sog. konstruktivistischen Wende – ein Diskurs entwickelt, wie die individuellen und subjektiven Voraussetzungen der Lernenden stärker berücksichtigt werden können. Ein Konsens hinsichtlich zentraler Aussagen oder gar einer einheitlichen Definition wurde bisher wohl nicht gefunden. In Ermangelung eines ausreichend entwickelten Konzeptes einer ‚Subjektorientierung‘ als didaktisches Prinzip im Lehr-Lern-Prozess hat die Arbeitsgruppe EVB für sich zusammengefasst, was an der Diskussion für sie relevant ist und wie sie die bisherigen Ergebnisse für sich strukturieren kann.

Info 3: Ergebnisse der Arbeitsgruppe EVB zur „Subjektorientierung in der EVB“

*Subjektorientierung als didaktisches Prinzip*¹⁴

„Subjektorientierung“ als didaktisches Prinzip umfasst die drei Grundorientierungen *Bedeutung geben, Schülerinteressen berücksichtigen und Vorerfahrungen und Vorwissen einbeziehen und ggf. bearbeiten*.

Lernende sind ‚gewordene Akteure‘ ihres Lernprozesses

Die Grundannahme, dass der Aufbau von Wissen ein Konstruktionsprozess ist und vom Vorwissen abhängt, beinhaltet nicht, dass die Lehrenden keine Verantwortung für diesen Lern- bzw. Konstruktionsprozess hat. Stellt man die Frage nach der Verantwortlichkeit für die Lernerfolge, kann man die Lernenden zugespitzt als „Opfer“ und „Täter“ ihrer „Lerngeschichte“ sehen. Eine andere Perspektive ist, Lernen als biographisch *gestaltbaren* Prozess und Lernende als ‚gewordene‘ und ‚werdende‘ Lernende zu sehen, die in ihren Entwicklungen auch von den Lernimpulsen, also auch den Lehrenden abhängig sind. Lehrpersonen beeinflussen nicht nur das Verhältnis zum Lernen, zu Lerninhalten und die Lernergebnisse der Lernprozesse der Gegenwart, sondern auch die der Zukunft.

Pädagogische Haltung bzw. professionelles Selbstverständnis und Vorbildrolle

Eng mit diesem Verständnis verknüpft ist die *pädagogische Haltung* (vgl. Meyer, 2011) bzw. das *professionelle Selbstverständnis* (Methfessel & Schön, 2002; Schön, 2003; Brandl, 2004; Bartsch, 2008, 2012) von Lehrpersonen gegenüber den Lernenden. Lernende sitzen in ihrer ‚Gewordenheit‘ in Lerngruppen, die mehr oder weniger zufällig durch Alter, Wohnort, Schul- und Fachwahl etc. zusammengewürfelt sind und unterschiedliche Lebenserfahrungen gemacht haben. Heterogen in ihren Bewältigungsstrategien und Handlungskompetenzen in Schule und Lebenswelt ist allen (also auch den Lehrenden) gemeinsam, dass sie tagtäglich essen und trinken, sich kleiden, Geld ausgeben und mehr oder weniger gut in ihrem Alltag zurechtkommen. Alle – Lehrende und Lernende – können folglich auf Vorwissen zurückgreifen und bringen eine entsprechende Lernbiografie mit in den Unterricht. Lehrende müssten dies bei der Vorbereitung des Unterrichtes nicht nur bezogen auf die Lernenden, sondern auch auf sich selbst reflektieren.

In der EVB bezieht sich die *Vorbildrolle* der Lehrpersonen nicht nur auf allgemeine Handlungsweisen (z. B. gerecht versus ungerecht) oder Eigenschaften (sympathisch oder unsympathisch), sondern auch darauf, wie sie sich selbst im Verhältnis zu ihrem Unterrichtsinhalten verhält: Raucht sie? Was isst sie? Hat sie Übergewicht? Welche Marken kauft sie? Welches Auto fährt sie? Dabei geht es nicht (nur) darum, ob sie sich so verhält, wie sie es im Unterricht empfiehlt, sondern auch darum, wie sie mit Widersprüchen zwischen Empfehlungen und Handlungen umgehen kann und ob dieser Umgang problematische Verhaltensweisen legitimiert oder Reflexionen fördert. Fachliche Argumentationen dienen der Orientierung bei Alltagsentscheidungen, sie können aber weder für Lernende noch für Lehrende privaten *Handlungsvorschriften* inkludieren. Auf der anderen Seite ist eine Lehrperson, die selbst nicht ernst nimmt, was sie unterrichtet, so unglaubwürdig wie eine Englischlehrerin/ein Englischlehrer, die/der kein Englisch kann. *Authentizität* sollte also mit fachdidaktischen Zielen vereinbar sein. Authentizität kann andererseits auch problematisch werden: Extreme Lebenskonzepte (z. B. illegales „Containern“, auch Mülltauchen genannt) können thematisiert, dürfen aber nicht propagiert werden; ebenso kann zu veganen Lebenskonzepten informiert und darüber nachgedacht werden, aber Fleisch und andere tierische Produkte (Wolle, Lederschuhe)

im Unterricht gänzlich auszusparen oder zu tabuisieren, wäre problematisch. Lehrkräfte müssten also ein „professionelles Selbst“ entwickeln, das „zwischen der eigenen Person und den beruflichen Aufgaben“ vermittelt (Schön, 2003, S. 16; vgl. auch Methfessel & Schön, i. d. H.).

Für die Haushaltswissenschaft, eine der Bezugswissenschaften der EVB, ist der Begriff ‚Subjektorientierung‘ schon lange durch das Forschungsprojekt ‚subjektorientierte Soziologie‘ und die ihnen vorausgehenden (meist aus der Frauenforschung kommenden) und darauf folgenden Diskurse bekannt (Voß & Pongratz, 1997). Die Frage danach, wie Menschen trotz vieler Widrigkeiten ihre alltägliche Lebensführung auf ihre jeweilige Weise bewältigen, hat viele positive Impulse für die weitere Forschung und auch für die Fachdidaktik der EVB gegeben (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2003; Schlegel-Matthies, 2003).

Für die in Kap. 1 und 2 geschilderten Herausforderungen der EVB beinhaltet der Ansatz der ‚Subjektorientierung‘ die Option einer didaktischen Orientierung, welche geeignet ist, die viel zitierte Kluft zwischen ‚Wissen‘ und ‚Handeln‘ zu thematisieren und subjektiv akzeptierte Handlungsalternativen für die alltägliche Lebensführung zu suchen. Methodische Konzepte können darauf hin analysiert werden, wie durch sie einem solchen Anspruch der ‚Subjektorientierung‘ entsprochen werden kann.

3.2 Methodische Überlegungen zu subjektorientierten Zugängen

Die o. g. Anforderungen können im Unterricht in unterschiedlicher Weise berücksichtigt werden (vgl. Meyer, 2011; Jank & Meyer, 1991; Terhart, 2009). Im Folgenden soll kein weiteres Konzept entwickelt werden; durch die Polarisierung von drei Zugängen soll aber verdeutlicht werden, wie unterschiedlich ‚Subjektorientierung‘ bzw. eine Orientierung an Vorwissen, Einstellungen und Interessen der Lernenden erfolgen kann (vgl. Info 4). Dies kann in unterschiedlichen Konzepten erfolgen und soll Konzepte und Modelle, wie sie z. B. Buchner (2013) entwickelt hat, weder ersetzen, noch in Frage stellen. Aus didaktischer Perspektive sind im Unterricht unterschiedliche Zugänge möglich, die hier zur Verdeutlichung auf drei reduziert werden sollen, die alle jeweils zu differenzieren sind und im Wechselverhältnis zueinander stehen: *Erstens* über die ‚Sache‘, d. h. Fachwissen und Grundfertigkeiten, *zweitens* über ‚Probleme‘ bzw. zu bearbeitende Aufgaben oder *drittens* über das ‚Subjekt‘, die Lernenden und ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen zu den Inhaltsbereichen.

Info 4: Beispiele für drei didaktisch-methodische Zugänge¹⁵

Sachzugang: Informationen zu fachlichen Grundlagen

Für jeden Inhaltsbereich bilden fachliche Grundlagen die notwendige Basis für Handlungskompetenzen. Zum Aufbau von notwendigem Fachwissen gibt es unterschiedliche Methoden der Vorstellung, Bearbeitung und Einübung (z. B. Lehrgänge, Lernzirkel). Inhalte sind hier in erster Linie curricular begründet.

„Der subjektive Faktor“

‘Subjektorientierung‘ darf nicht missverstanden und nicht mit „selbstbestimmten“ oder „freiem“ Lernen gleichgesetzt werden, das sich ausschließlich an den Interessen der Lernenden orientiert. Obwohl der Zugang hier über die ‚Sache‘, d. h. über Fachinhalte hergestellt wird, kann das Vorwissen der Lernenden angemessen berücksichtigt werden). Demgemäß spielt bei den Lehr-Lernprozessen das Wechselspiel zwischen (Re-)Konstruktion, Dekonstruktion und Interaktion eine Rolle. Das ändert nichts an der Tatsache, dass Lernende definierte Inhaltsbereiche als (auch deklaratives) Wissen und/oder Fertigkeit beherrschen müssen, ob die Inhalte über einen Vortrag oder eine Lerntheke angeboten werden.

Zugang über „problemorientierte“ Aufgabenformate

Dass Wissen i. S. von reproduzierbaren Inhalten oder Fertigkeiten nicht automatisch zur Handlungskompetenz und -bereitschaft führt, ist eine alte Erfahrung. Als Reaktion auf den ‚Sputnik-Schock‘ rückten in der Bildungsdiskussion der 1970er Jahre stärker die Fragen nach der Fähigkeit, Wissen zur Aufgabenbewältigung nutzen zu können sowie nach der Einbindung in übergeordnete Zielsetzungen in den Mittelpunkt. Im Ansatz von Roth (1976), den Zugang über zu lösende Probleme zu nutzen, wird die Aneignung von Fachwissen mit der Sinngebung für dieses Fachwissen verbunden. Eine solche ‚Problemorientierung‘ findet sich in vielen verschiedenen Methoden bzw. Unterrichtsverfahren wie Experiment, diverse Fallmethoden, Projekt, Schülerwarentest.

Zugang über das ‚Subjekt‘, d. h. die Vorerfahrungen der Lernenden

Bei vielen Themen haben die Lernenden Vorwissen und können auf Erfahrungen zurückgreifen. Diese Erfahrungen können zum Ausgangspunkt der Bearbeitung von Themen gemacht werden, in dem sie erinnert, in Gruppen verglichen werden, um dann damit verbundene Fragen und Vertiefungsinteressen zu sammeln und zu bearbeiten (vgl. Scheller, 1987). Hier ist der Zugang explizit subjektorientiert.

Beispiel:

Das gleiche Thema „Schneidetechniken“ bei der Zubereitung von Nahrung und Speisen kann mit unterschiedlicher Zielsetzung über die drei verschiedenen Zugänge bearbeitet werden:

Sachzugang: Mit dem ‚Schneidelehrgang‘ (Tornieporth, Boudodimos & Palmer, 1989) werden Fertigkeiten des Schneidens eingeübt. Hier geht es darum, erprobte handwerkliche Fertigkeiten als Fachwissen zu lehren (vgl. auch Renkl, 2010). Dabei ist es am effektivsten, dieses über einen Lehrgang zu realisieren. Darüber hinaus wäre es für Lernende frustrierend, wenn sie am Ende einer ‚ergebnisoffenen‘ Suche nach einer optimalen Schneidetechnik mit (nur) *einer* optimalen Lösung konfrontiert würden, die sie selbst nicht hätten entwickeln können.

Problemorientierter Zugang: Dagegen können Vor- und Nachteile verschiedener Schneidetechniken unter verschiedenen Zielsetzungen (Ressourcenallokation, Zeitersparnis, Sicherheit, Professionelles Arbeiten im Haushalt etc.) verglichen werden (Tornieporth, 1993), indem der Zugang über eine Problemstellung gesucht wird. Hierbei können Problemlösekompetenzen gefördert werden. Offene Aufgaben eignen sich dazu (vgl. Bartsch, 2012).

Zugang über das Subjekt: Geht es um die explizite Bearbeitung von Vorwissen (und ggf. damit verbundenen Präkonzepten), wird ein Zugang über die individuellen Erfahrungen, Widerstände, Präferenzen etc. gewählt. Zum Beispiel Angst vor der Arbeit mit großen Messern, Verteidigung der bisherigen Praxis mit kleinen Messern zu arbeiten, wie Lernende es u. a. bei ihren Müttern abgeschaut haben. Ziel ist die Reflexion von Alltagserfahrungen, ohne diese zu „entwerten“.

Bei zentralen Themen (dazu gehören auch die – zumindest exemplarische – Bewertung professioneller Arbeitsmethoden) kann es lohnend sein, alle drei Zugänge zu nutzen.

Eine Orientierung an ‚Lernenden‘, d. h. hier am Vorwissen und an den Interessen kann bei allen Zugängen erfolgen.

‚Sachorientierter Zugang‘ – Instruktion zu fachlichen Grundlagen

Generell kann bei jedem Thema den Lernenden erläutert oder gar mit ihnen beraten werden, welchen Sinn es für ihre Gegenwart und Zukunft hat (vgl. auch Klafki, 2007). Das muss nicht immer bei allen auf Zustimmung stoßen, kann jedoch helfen, Bedeutung zu geben und Fachwissen mit Strukturwissen und Orientierungswissen zu verbinden (vgl. Info 2). Mit dem *Modell der Didaktischen Rekonstruktion* (zur weitergehenden Erklärung vgl. Brandl, i. d. H.; s. auch Wespi & Senn Keller, i. d. H.) wird im Planungsprozess die „didaktische Strukturierung“ auf der Basis von „Schülerperspektiven“ und „fachlicher Klärung“, die in dem sog. „fachdidaktischen Triplett“ in ihren wechselseitigen Beziehungen wahrgenommen werden, vollzogen (Kattmann et al., 1997; van Dijk & Kattmann, 2010; Wilhelm, 2012).

Beispiel: Das Thema Zucker ist ein Thema, das meist durch subjektive Vorlieben und Erfahrungen ‚besetzt‘ ist. Die Einsicht auf die Notwendigkeit des Fachwissens kann durch einen kontextbezogenen Einstieg gemäß dem Situirtheitsansatz¹⁶ (vgl. z. B. Renkl, 2011) gefördert werden.-So kann das Lesen der Zutatenliste eines Müsliriegels oder eines anderen Produktes mit vielen verschiedenen Zuckerarten motivierend wirken¹⁷, um herauszufinden, was hinter den Begriffen steht und damit die Sinnhaftigkeit des Fachwissens über Zucker verdeutlichen. Der kontextbezogene Einstieg kann als Ausgangspunkt der Systematik von Zucker- bzw. Kohlenhydratarten dienen, weil damit Basis- und Strukturwissen als Grundlage für Entscheidungen geschaffen wird.

‚Problemorientierter Zugang‘ – Aneignung von Wissen über Lösen von Problemen

Folgt man Roth (1976), dann soll Unterricht an Problemen anknüpfen, die möglichst von den Lernenden formuliert werden und aus deren lebensweltlichen Erfahrungen stammen. Ist dies nicht gegeben, sollte mit den Lernenden eine von ihnen akzeptierte Fragestellung zu einem Thema bearbeitet werden. Eine Beteiligung der Lernenden setzt eine vorherige Absprache voraus oder kann im Lernprozess entwickelt werden. Nur von Lehrenden vorgegebene Fallbeispiele oder Probleme, die es von Lernenden zu lösen gilt, sind damit nicht gemeint. Problemorientierte Unterrichtsmethoden wurden in den letzten Jahrzehnten stark differenziert (vgl. auch Funke & Zumbach, 2006; Bartsch, 2008, 2012; Landwehr, 2008; Wespi & Senn Keller, i. d. H.). Allen sollte gemeinsam sein, dass zur Klärung der Fragen das Vorwissen der Lernenden analysiert und darauf die zur Lösung fehlenden Informationen definiert werden müssen. Dabei kann die Fragestellung auch weiter eingegrenzt bzw. differenziert werden, es können Schwerpunkte für den Lehr-Lernprozess gelegt werden (z. B. Informationssuche und -auswertung). Letztlich können unterschiedli-

„Der subjektive Faktor“

che Ergebnisse und/oder Lösungswege entwickelt werden, die gegen- oder untereinander abgewogen werden. In all diesen Stufen sollten – idealtypisch – die Lernenden ihr Vorwissen und ihre Sicht auf Lösungswege und -alternativen einbringen. Auch in diesen Diskussionen kann eine De- und Rekonstruktion von Vorwissen notwendig sein.

Beispiel: Die (meist von Lehrenden aufgeworfene) Frage, „Warum ist Zucker ein Problem?“ kann ein sachorientierter Zugang sein, wenn hier eine Antwort durch die Wiedergabe von Fachwissen möglich ist. Die Frage kann (auch) zu einem problemorientierten Zugang führen, wenn darüber hinaus analysiert werden muss, welche Informationen vorhanden sind, welche fehlen, wie man sie beschaffen, nutzen und auswerten kann, welche Widersprüche sie beinhalten etc. Allerdings fehlt hier die Möglichkeit individueller Lösungen, da die Lösung fachlich vorgegeben ist.

Die Frage „Wie erreicht man, dass man süß essen kann, ohne dass Zucker ein Problem wird?“ bietet einen stärker problemorientierten Zugang, weil hier wissensbasiert Handlungsalternativen entwickelt und bewertet werden können.

„Subjektorientierter“ Zugang – Reflexion von Erfahrungen und dazu notwendige bzw. erwünschte Vertiefung von Wissen

„Unter subjektorientierten Methoden werden im Allgemeinen Konzepte verstanden, die am subjektiven Vorverständnis der Lernenden ansetzen und dieses (auch) zur Arbeitsgrundlage für den Unterricht machen“ (Bartsch, 2012, S. 54). Dazu gehören biographische oder erfahrungsbezogene Methoden, bei denen das sich zu erarbeitende Wissen nach den Fragen richtet (richten sollte), die sich im Rahmen der Reflexion ergeben (vgl. Methfessel & Schön, i. d. H.). Während die anderen Methoden vor allem Möglichkeiten der Einbeziehung der Lernenden bieten, orientiert sich der Lehr-Lernprozess hier (zunächst nur) an den Erfahrungen der Lernenden und vergleicht und reflektiert diese. Auch die daraus entwickelten Fragestellungen sollten sich an den Interessen der Lernenden orientieren, die Bearbeitung allerdings einen Beitrag zum Fachwissen liefern (vgl. hierzu das Konzept von Scheller, 1987; auch in Methfessel & Schön, i. d. H.).

Beispiel: Themenstellungen wie „Zucker und ich“ oder „Zucker in meinem Leben“ zielen zunächst nur auf die eigenen Erfahrungen, die mit den Mitlernenden ausgetauscht werden. Daraus kann man erste gruppen- und generationenspezifische Schlussfolgerungen ziehen. Die können dann mit übergeordneten Fragen wie z. B. zu Wandel der Esskultur, entwicklungsgeschichtlich oder biographisch erworbenen Geschmacksvorlieben oder Geschmackskonditionierung durch Lebensmittel vertieft werden, falls die Diskussionen darauf hinführen und ein Interesse daran besteht.

Exkurs: Kooperatives Lernen¹⁸

Im Zusammenhang mit der Methodendiskussion lohnt es sich auch, die Potenziale des kooperativen Lernens zu beachten (Bartsch, 2012). „Kooperatives Lernen“ wird als „eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben“ verstanden (Kon-

rad & Traub, 2010, S. 5) und entspricht der Vorstellung, dass Lernen in sozialen Zusammenhängen geschieht, ein aktiver und kommunikationsbasierter Prozess ist (ebd.) und daher die subjektive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien fördern kann. Kooperative Lernformen sind beispielsweise in Lehr-Lernarrangements nach dem *Sandwichprinzip* bei Wahl (2006) systematisch eingesetzt, um nach Phasen der Wissensvermittlung individuellen Lernprozessen einen Platz (und Lernzeit) im Unterricht einzuräumen. Die Interaktion zwischen den Lernenden wird zur Rückkoppelung genutzt, um kognitive Dissonanzen aufzuspüren und zu lösen. Das *Expertenpuzzle* ist z. B. nach diesem Schema aufgebaut. Entscheidend ist dabei, dass in Unterrichtssituationen wohldurchdachte didaktische Impulse von außen (also von Lehrpersonen) Lernprozesse anstoßen und in einem Lehr-Lernarrangement Bedingungen geschaffen werden, die die subjektive Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Lerninhalten fördern und fordern. Dadurch grenzt sich kooperatives Lernen – das von Außenstehenden zuweilen als „Kaffeekränzchen“ belächelt wird – vom informellen Lernen im Alltag ab. Die Effektivität dieser oder ähnlicher Unterrichtsmethoden hängt allerdings weiter davon ab, dass die Qualität des gegenseitigen Austausches von der Lehrkraft theoriebasiert angeleitet wird und ein systematischer Abgleich mit wissenschaftlichen Theorien erfolgt (Konrad & Traub, 2010; vgl. auch Bartsch, 2012).

4 Fachdidaktische Herausforderungen und Potenziale

Die EVB ist mit einer doppelten fachlichen und didaktischen Herausforderung konfrontiert: Die Bildungsinhalte betreffen die Lebenswelt und die private Lebensführung und sie sollen zugleich darauf vorbereiten, dass sich beides schnell wandelt. In vielen Unterrichtsfächern bleibt das grundlegende Fachwissen weitgehend gleich oder muss ggf. etwas aktualisiert werden. Auch von den naturwissenschaftlichen und sozioökonomischen bzw. soziokulturellen Grundlagen der EVB bleibt ein wesentlicher Teil erhalten; die sich schnell ändernden lebensweltlichen Anforderungen erfordern jedoch immer mehr und unterschiedliche Korrekturen und Ergänzungen des Fachwissens, um den gesellschaftlichen Bedingungen angemessen begegnen zu können. Verstärkt wird dies durch zahlreiche neue und sich wandelnde oder wechselnde Handlungsempfehlungen, die geprüft und angepasst werden müssen. ‚Ernährungsmoden‘ und ‚Gesundheitshypes‘ (und dazu kreierte Theorien und Produkte), Empfehlungen zum nachhaltigen Konsum, Bestimmungen des Verbraucherrechts u. v. a. m. verwirren Menschen und erschweren ihnen Alltagsentscheidungen. Neue, stark beworbene Produkte versprechen einfache, schnelle Lösungen oder verleiten zum Kauf, indem sie Grundbedürfnisse aktivieren und deren Befriedigung versprechen. Auch dies müssen fachdidaktische Konzepte berücksichtigen (Methfessel, 2009).

„Der subjektive Faktor“

In der EVB ist also Fachwissen so aufzubauen, dass es dazu dienen kann, mit der Dynamik und der Komplexität des Alltags umzugehen, sich mit Widersprüchen und Alltagsbarrieren auseinanderzusetzen und sich lebenslang weiteres Wissen anzueignen. Die Kombination von Grundlagen- bzw. Basiswissen mit dem Verständnis von Strukturen und den Orientierung gebenden Werten und Zielen hilft, auch in komplexen Situationen Entscheidungen treffen zu können. Damit kann auch der Anspruch auf die schon genannten salutogenetisch orientierten Lehr-Lernprozessen berücksichtigt werden (vgl. REVIS Fachgruppe, 2005; Bartsch, 2008; Brandl, i. d. H.).

Die Nähe der EVB zur Lebenswelt birgt gleichzeitig Potenziale: Fachspezifische Unterrichtsverfahren und Methoden können auf Alltagssituationen und Problemstellungen und/oder Situationen des Alltags aufbauen oder diese zumindest als Lernanlass und -begründung nehmen. Die Nützlichkeit für das eigene Leben ist schneller erkennbar und damit auch die Bedeutsamkeit des Lernens weitaus leichter zu vermitteln (vgl. Bartsch, 2008, 2012). Der Alltagsbezug führt schnell zu Missverständnissen, da über „Selbstverständlichkeiten“ nicht weiter nachgedacht wird, Widersprüche zu bisherigem Wissen nicht wahrgenommen und auch nicht geklärt werden. Darüber hinaus kann ein fehlendes Durchdenken aus der Alltagsperspektive dazu führen, dass Fachwissen von den Lernenden nicht mit Fragen der Alltagsbewältigung verbunden wird und so auch nicht zum Ausbau der Handlungskompetenz genutzt werden kann (Bartsch, 2012). Subjektive Erfahrungen, Vorkenntnisse und Interessen sollten daher nicht – wie die oftmals als Checkliste abgearbeiteten Punkte der Unterrichtsentwürfe – lediglich als eine Randbedingung behandelt werden, sondern Lehrende sollten auf die Auseinandersetzung mit ihnen fachlich und didaktisch-methodisch vorbereitet sein.

Die folgenden Anforderungen sind nicht spezifisch für die EVB, sind z. T. auch schon genannt worden, werden hier aber noch abschließend aufgeführt, um zu verdeutlichen, dass sie in dieser Auseinandersetzung mit dem Vorwissen und den Erfahrungen der Lernenden nicht weniger, sondern eher mehr Bedeutung erlangen:

- *Kompetenzen der Lehrperson*

Um flexibel mit den Lernvoraussetzungen und -interessen der Lernenden umzugehen, ist ein großes Reservoir an fachlichem und fachdidaktischem Wissen notwendig. Fachdidaktische Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, angemessen auf Unterrichtssituationen reagieren zu können, sollte damit verbunden sein.

- *Vielfalt der Lehr-Lernformen*

Handlungskompetenz lässt sich nur durch die Berücksichtigung aller Kompetenzebenen (Wissen und damit verbunden Können, inkl. Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation und Volition) erlangen. Diese sind durch die Nutzung unterschiedlicher Methoden zu fördern.

- *Respekt und Kritik*

Gefordert ist, respektvoll und anerkennend mit den Kenntnissen und Anliegen der Lernenden umzugehen, diese ernst zu nehmen und ihnen Perspektiven zu eröffnen, ihre Lebensführung weitgehend selbstbestimmt zu gestalten. Dazu gehört auch die Voraussetzung, dass die Verantwortung für das Alltagshandeln stets bei den Lernenden bleibt und bleiben wird. Gleichzeitig bleibt es die Verantwortung der Lehrkraft, in der Schule nach fachlich legitimierte Regeln zu arbeiten und systematisch Lernprozesse zu ermöglichen. Dazu gehört auch eine konstruktive, kritische Auseinandersetzung mit den Positionen und Arbeitsergebnissen der Lernenden. Gleichgültigkeit gegenüber der Qualität der Lernprozesse ist die ‚andere Medallenseite‘ von zu verletzender Kritik, wie sie Prengel (2013) beschreibt. Kritikfähigkeit und Frustrationstoleranz sind zudem wichtige Vorbereitung für das Erwachsenenleben.

- *Trennung zwischen Lehr-Lernprozessen und Leistungsüberprüfung*

Um offene Diskussionen zu ermöglichen, in denen das Vorwissen und subjektive Überlegungen und Wertungen ‚gefahrlos‘ eingebracht werden können, sollten Lern- und Bewertungssituationen für die Lernenden klar getrennt werden. Es wird eine Aufgabe der Entwicklung der Unterrichtskultur sein, dass Lernende die Erfahrung machen, dass es sich für sie und für alle Beteiligten lohnt, ihre Positionen ernsthaft in die Gespräche einzubringen und diese auch kritisch reflektieren zu lassen. Letzteres verweist darauf, dass dies nicht gleichzusetzen ist mit Beliebigkeit und Willkür von Äußerungen, die im Schulalltag allzu oft anzutreffen sind.

Die geforderte Trennung zwischen Lehr-Lernprozessen und Leistungsüberprüfung bezieht sich nicht nur auf schriftliche Noten. Auch für mündliche Noten gilt, dass sie als mündliche Leistungsüberprüfung oder die Bewertung der Arbeit von Arbeitsgruppen angekündigt sein sollten, damit die Lernenden gezielt zeigen können, welches Niveau sie erreicht haben (Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2010; Luthiger, 2012).

5 Hochschuldidaktische Folgerungen

Wie im Einführungskapitel schon angesprochen, gibt es zwischen den fachdidaktischen und hochschuldidaktischen Herausforderungen durch die Alltagsnähe Parallelen. Das Anforderungsniveau an die vor allem selbstständige Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen und Aneignung von Wissen sowie die Bereitschaft zu Reflexion und die Kritikfähigkeit unterscheidet sich zwischen Schule und Hochschule – wenngleich diese Anforderungen auch nach zwölf oder dreizehn Schuljahren (in Deutschland) für Studierende zunächst häufig eine Überforderung darstellt und unter Anleitung gelernt werden müssen. Die grundlegenden Unterschiede liegen im Aufbau einer Professionalität und beruflichen Qualifikation, was Folgendes erfordert:

„Der subjektive Faktor“

Erstens grundlegendes Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, zweitens reflektierter Umgang mit dem (eigenen) Alltagswissen bezogen auf die Fachinhalte und drittens Bearbeitung der Vorstellungen der Lehramtsstudierenden über Lehren und Lernen in EVB.

Ad 1: Neben pädagogischen Grundlagen sind in der Ausbildung für das Lehramt fachliche und fachdidaktische Grundlagen zu erwerben. Dazu gehören die folgenden, oft zu wenig beachteten Bildungsziele (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2013, 2014): (1) Die Notwendigkeit, fachliche (und fachdidaktische) Inhalte kritisch reflektieren zu können. Diese wird, wie erwähnt, angesichts der Dynamik der geforderten Kompetenzen immer wichtiger. In der EVB stehen Lehrende vor einer ‚Quadratur des Kreises‘, wenn sie im Sinne der didaktischen Reduktion Handlungsempfehlungen und Regelwissen vermitteln sollen und gleichzeitig zu deren kritischen Diskussion anleiten sollen. (2) Die Notwendigkeit der (Selbst-)Reflexion der eigenen Positionen: Das eigene Wissen wird meist darauf überprüft, ob es für das Unterrichtsthema ‚ausreicht‘. Die Überlegungen zur Unterrichtsplanung beziehen sich dann meist auf die methodischen Herausforderungen. In der EVB sind zudem auch die fachlichen Grundlagen auf ihre Durchmischungen mit subjektiven Wertungen oder Alltagstheorien zu hinterfragen. Ebenso wenig wird die eigene kulturelle Begrenztheit reflektiert, der das eigene Alltagshandeln unterliegt.

Beispiel: Ein gutes Beispiel liefert dafür die Behandlung des Themas Schulfrühstück im Unterricht, bei der meist unhinterfragt die (mit DGE-Empfehlung kompatiblen) individuellen und regionalen Frühstücksgewohnheiten empfohlen werden, auch wenn 70 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund haben und in ihrer Kultur andere, ernährungsphysiologisch durchaus empfehlenswerte Traditionen vorherrschen.

Ad 2: Studierende, die ein Studienfach zur EVB wählen, haben sich aufgrund ihres fachlichen Interesses (meist an Ernährungsthemen) über die (laienhafte) Beschäftigung mit fachspezifischen Inhalten ein – über die schulische Allgemeinbildung hinausgehendes – Vorwissen und Einstellungen dazu entwickelt. Im Lehralltag trifft man daher ebenso auf sog. *Fehlkonzepte* (*misconceptions*) mit (nach Wilhelm, 2012, vgl. Info 1) *relativ stabilen* und *absoluten*, wissenschaftlich aber unhaltbaren oder auch *fachlich belastbaren* Vorstellungen. Unproblematisch sind die *belastbaren* Vorstellungen, weil sie ergänzt und vertieft werden können, ohne dass *Fehlkonzepte* eine Barriere bilden. *Fehlkonzepte* und sog. *absolute Präkonzepte*, insbesondere wenn sie – wie bei den subjektiven Theorien – in ein ‚geschlossenes‘ Denkkonzept integriert sind, sind schwerer zugänglich. In den Studienplänen ist i. d. R. meist nur eine allgemeine Reflexion von Fachinhalten festgeschrieben. Aufgabe ist daher, in die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrangebote eine berufsbiografische und fachdidaktische Auseinandersetzung auch explizit zu integrieren.

Ad 3: Verschiedene Lehr-Lernkonzepte bieten dazu in den angebotenen Lehrveranstaltungsformaten unterschiedliche Potenziale. Für die Entwicklung einer hochschulischen Lehr-Lernkultur ist hilfreich und sinnvoll, die Funktionen der unter-

schiedlichen Lehrveranstaltungsformate und ihre Anforderungen an die Lernenden („studieren lernen“) zu verdeutlichen. Das vielfach eingeforderte „selbstorganisierte“ Lernen darf nicht der ‚Freiheit zur Beliebigkeit‘ dienen, sondern erfordert von allen Beteiligten, vor allem Verantwortung für eine professionelle Entwicklung zu übernehmen (vgl. dazu Brandl, 2004).

Anmerkungen

Wir danken allen, die uns in Diskussionen zum Thema unterstützt haben; unser besonderer Dank gilt den Kolleginnen Claudia Wespi, PH Luzern (Schweiz) und Ursula Buchner, PH Salzburg (Österreich) sowie dem Kollegen Werner Brandl (Staatsinstitut München) für ihre ausführlichen, kritischen und konstruktiven Rückmeldungen, die uns sehr geholfen haben.

Unser Beitrag soll zur Diskussion anregen, was eine Berücksichtigung des Vorwissens und der Erfahrungen der Lernenden lebensweltorientierte EVB an Herausforderungen und Möglichkeiten mit sich bringen. Im REVIS-Curriculum (2005) finden sich Bildungsziele und Kompetenzformulierungen für die Alltagsbewältigung, die – wie hier diskutiert – über Wissen und Fähigkeiten hinaus auch die Bereitschaft zum entsprechenden Handeln beinhalten. Die Herausforderungen sind nicht allein mit ‚subjektorientierten‘ Ansätzen zu bewältigen, aber auch nicht bzw. schwierig ohne diese. Die Aufforderung zur Berücksichtigung des Vorwissens ist nicht neu. Die damit zu verbindende Auseinandersetzung mit Erfahrungen sowie daran geknüpfte Vorstellungen und Wertungen sind jedoch nicht selbstverständlich. Ob die Kennzeichnung ‚subjektorientiert‘ diesen Fokus besonders fördert oder ermöglicht oder ob dies nur ‚alter Wein in neuen Schläuchen‘ ist, der zu begrifflichen Verwirrungen führt, wird sich zeigen.

Die auf dem didaktischen Würfel von REVIS genannten zentralen Prinzipien für die EVB sind salutogenetisch orientiertes, kompetenzorientiertes und lebensbegleitendes (Lehren und) Lernen. Diese didaktischen Prinzipien erfordern die Entwicklung von fachdidaktischen Konzepten, die den Lernenden Wege aufzeigen, wie sie mit Hilfe fachlicher Fundierungen ihr Leben selbstbewusst, weitgehend selbstbestimmt und verantwortlich gestalten und den gesellschaftlichen Wandel als Herausforderung annehmen können. Dieses Ziel kann die EVB nicht alleine bewältigen. Hat man es aber nicht vor Augen, kann man sich ihm auch nicht nähern. In diesem Sinne wünschen wir uns eine lebendige fachdidaktische Diskussion.

¹ Die nachfolgenden Überlegungen gelten weitgehend sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Studierende. So setzen sich alle mit Inhalten auseinander, die sich auf die eigene Lebensführung beziehen. Auch deshalb wird von Lernenden gesprochen. Sind es ausschließlich auf die Schule oder Hochschule bezogene Ausführungen, wird das mit den Begriffen Schüler und Schülerinnen bzw. Studierende belegt. Das gleiche gilt für Lehrende.

² *Individuell* bezieht sich auf den Einzelnen; ist dabei allerdings auch zweideutig, es steht nämlich für allein und unverwechselbar und gleichzeitig für das Individuum ‚im Allgemeinen‘, die Summe der Individuen. Der *Subjekt*-Begriff ist schillernder: Das Subjekt als ‚Unterworfenen‘ bezieht sich auf die (physische, psychische und soziale) Abhängigkeit des Menschen. Zugleich ist *Subjekt* in der modernen Philosophie das *mit Bewusstsein ausgestattete, denkende, erkennende und handelnde Wesen*.

[http://universal_lexikon.deacademic.com/8964/Subjekt]. Auf diese Perspektive beziehen sich Ansätze, die die Eigen- und Widerständigkeit des Menschen betonen.

„Der subjektive Faktor“

- ³ In Ergänzung dazu wird ein begleitendes Glossar (als Onlinematerial unter [www.hibifo.de/glossar.html]) zur Verfügung gestellt. Dieses soll in den nächsten Monaten von den Fachdidaktischen Gesellschaften im D-A-CH-Verbund erweitert und ggf. verändert werden, um für die gemeinsame Diskussion zu zentralen Begriffen auch gemeinsame Definitionen nutzen zu können.
- ⁴ In einer von Silke Bartsch (PH Karlsruhe) initiierten und geleiteten Arbeitsgruppe EVB wurden in zwei Workshops an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe im Februar 2013 sowie daran anknüpfend im April 2014 insgesamt drei Tage intensiv zum Verständnis des schillernden Begriffes „Subjektorientierung“, seinen Implikationen, Vor- und Nachteilen gearbeitet. Daran teilgenommen haben (in alphabetischer Reihenfolge): Werner Brandl (Staatsinstitut München), Petra Bürkle (PH Freiburg), Anna Fruh (PH Karlsruhe), Nicola Kluß (PH Heidelberg), Lena Lapschansky (PH Karlsruhe), Barbara Methfessel (PH Heidelberg), Kirsten Quellmalz (Univ. Paderborn), Corinne Senn Keller (PH Basel), Käthi Theiler-Scherrer (PH Basel), Claudia Wespi (PH Luzern). Die Arbeitsergebnisse der Workshops fließen in unseren Beitrag ein.
- ⁵ Auf diese Diskussion kann hier nicht weiter eingegangen werden (vgl. dazu Tramm, Fischer & Naeve-Stoß, 2014).
- ⁶ Die Ausführungen beziehen sich auf grundlegende Gegenüberstellungen, wohlwissend dass es Übergänge gibt. In der aktuellen Curriculumsarbeit in Deutschland wird tendenziell eine Wertevermittlung, die auch zu Handlungsbereitschaften führen soll, zu fachübergreifenden Bildungsinhalten wie BNE, kulturelle Vielfalt etc. von allen Fächern verlangt.
- ⁷ REVIS-Curriculum (2005) als Download unter [www.evb-online.de/evb_revis.php]. Weiterführende Informationen zum REVIS-Projekt in Fachgruppe REVIS (2005). REVIS-Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen (REVIS). 2003-2005. Paderborn.
- ⁸ Der Mensch als soziales und damit auch begrenztes Wesen kann nie völlig selbstbestimmt agieren. Insbesondere in einer heutigen ökonomisch dominierten Konsum- und Mediengesellschaft sind schon strukturell der ‚*homo oeconomicus*‘ oder der ‚*mündige Bürger*‘ nicht möglich. Wenn im REVIS-Konzept von *selbstbestimmt* gesprochen wird, dann ist dabei gemeint, dass aufgrund von Wissen und Reflexion eine weit(er)gehende Entscheidungs- und Handlungskompetenz erreicht werden kann und sollte.
- ⁹ Das Vorwissen sowie Lernsituationen sind individuell bedeutsam, emotional konnotiert und beeinflussen *Metaprozesse*, die sich wiederum (de-)motivierend auswirken können. Weiterführende Literatur dazu u. a. Deci & Ryan (1993), Renkl (2004; 2010; 2011) Schiefele & Streblov (2006), Vollmeyer (2006).
- ¹⁰ Im Zeitschriftenbeitrag steht abweichend von der sonstigen Schreibweise „Gropengieser“ statt „Gropengießer“.
- ¹¹ Zur Vertiefung lohnt sich die Auseinandersetzung mit den sozialen Praktiken und mit im Alltag aufgebauten, häufig unhinterfragten Routinen, da diese an Barrieren und Widerstände beteiligt sein können (vgl. Reckwitz, 2003; Jäger-Erben, 2010).
- ¹² Vollständige Literaturliste zu Gerda Tornieporth als Onlinematerial unter [www.hibifo.de/03_2014.html].
- ¹³ Wie wenig selbstverständlich diese Kompetenzdimensionen sind, ist zu erkennen, wenn man z. B. die Grundlagen und daraus zu folgenden Regeln für Lern- und Leistungsprozesse analysiert, wie sie Luthiger (2012) bezogen auf die Aufgabenstellungen zusammenfasst. Dort findet man keine Aussage dazu, wie (im Sinn einer salutogenetisch orientierten Didaktik) Verständnis, Handhabbarkeit und Sinnggebung berücksichtigt werden.

- ¹⁴ Zur Diskussion im Umgang mit der Flut von didaktischen Prinzipien vgl. Brandl (i. d. H.). Einen Überblick über didaktische Prinzipien gibt Beyer (2014).
- ¹⁵ Luthiger, Wilhelm & Wespi (eingereicht) erarbeiten ein Kategoriensystem für ein kompetenzorientiertes Aufgabenset, in welchem auch der Umgang mit Vorwissen berücksichtigt ist.
- ¹⁶ Es gibt unterschiedliche Ansätze, wie situiertes Lernen stattfinden kann. Weiterführende Literatur z. B. Lave & Wenger (1991) und Mandl, Gruber & Renkl (2002).
- ¹⁷ Motivationen werden in der Unterrichtsplanung oft nur noch zur ‚Lenkung der Aufmerksamkeit‘ genutzt und stehen bei Unterrichtsbesuchen mit hohem Kreativitätsdruck. Der eigentliche Sinn der Motivation, zum Lernen zu motivieren, geht dabei oft verloren.
- ¹⁸ Der Begriff wird hier von Konrad & Traub übernommen. Nach psychologischer Definition (vgl. Brandl, i. d. H.) handelt es sich um wechselseitige bzw. interaktive Lehrformen, welche die Lernprozesse begünstigen sollen.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. (Deutsche erweiterte Herausgabe von A. Franke). Tübingen: dgvt.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view* (2. Aufl.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bartsch, S. (2008). Subjektorientierung in der Ernährungs- und Gesundheitsbildung. *Ernährung - Wissenschaft und Praxis*, 2(3), 100-106.
- Bartsch, S. (2012). Subjektorientierung. Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Aufgabengestaltung in der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung* 1(3), 52-64.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2012). Haushaltslehre – Vom Emanzipations- zum Kompetenzdiskurs. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 199-212). Wiesbaden: VS Verlag.
- Beck, K. & Krapp, A. (2001). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 31-73). Weinheim: Beltz.
- Beyer, K. (2014). *Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. W. & Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Brandl, W. (1999). „Konstruktivistische“ Wende auch in der hauswirtschaftlichen Bildung? *Haushalt & Bildung*, 76(3), 104-111.
- Brandl, W. (2004). *Portfolio – Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?* (Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 5). Universität Paderborn.
- Brandl, W. (2012). Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(4), 3-16.

„Der subjektive Faktor“

- Brandl, W. (2013). Wissen und Handeln: Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(3), 3-20.
- Brandl, W. (2014). Durch pädagogische Begleitung selbst organisiert lernen – Widerspruch oder doch konsequent? *Hauswirtschaft & Wissenschaft*, 62(1), 25-27.
- Buchner, U. (2013). Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 3-17.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (Bildungsforschung Bd. 1: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards). Bonn: BMBF.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Dörner, D. (2008). *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen* (7. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Fachgruppe REVIS (2005). *Bildungsziele und Kompetenzen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung*.
[www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/docs/kompetenzraster-vertikal-endfassung.pdf].
- Faltermeier, T. (2005). *Gesundheitspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (2004). Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In P. Faustich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 10-28). Baltmannsweiler: Schneider.
- Funke, J. & Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 206-220). Göttingen: Hogrefe.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke.
- Gropengießer, H. (1999). Was die Sprache über unsere Vorstellungen sagt. Kognitionslinguistische Analyse als Methode zur Erfassung von Vorstellungen: Das Beispiel Sehen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft*, 5(2), 57-77.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Förderung der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit bei Jugendlichen. In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 199-220). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haushalt & Bildung (2002). *Schwerpunkt: Salutogenese*, 79(3).
- Haushalt in Bildung & Forschung (2013). *Schwerpunktthema: Lernaufgaben kompetenzorientiert konzipieren*, 1(3).
- Holzbrecher, A. (1999). Subjektorientierte Didaktik. Die Deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (5. Beiheft). In H. G. Holtappels & M. Horstkemper (Hrsg.), *Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens* (S. 141-168). Frankfurt: Campus.

- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Jäger-Erben, M. (2010). *Zwischen Routine, Reflektion und Transformation – die Veränderung von alltäglichem Konsum durch Lebensereignisse und die Rolle von Nachhaltigkeit eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung praxistheoretischer Konzepte*. Dissertation an der Technischen Universität Berlin. [<http://opus4.kobv.de/opus4-tuberlin/frontdoor/index/index/docId/2661>].
- Jank, W. & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt/M: Cornelsen.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft*, 3(3), 3-18.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Konrad, K. & Traub, S. (2010). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Landwehr, N. (2008). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Sauerländer.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Ludwig, J. (2005). Modelle subjektorientierter Didaktik. *Report*, 28(1), 75-80.
- Luthiger, H. (2012). Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 1(3), 3-14.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (eingereicht). Kategoriensystem für ein kompetenzorientiertes Aufgabenset. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(3).
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 139-149). Weinheim: Beltz.
- Methfessel, B. (2007). Salutogenese – ein Modell fordert zum Umdenken heraus. *Ernährungs Umschau*, 54, 704-709.
- Methfessel, B. (2008). Salutogenese – ein Modell fordert zum Umdenken heraus. Teil 2. Herausforderungen an die Gesundheitsförderung. *Ernährungs Umschau* 55, 37-43.
- Methfessel, B. (2009). Anforderungen an eine Reform der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung. In M. Kersting (Hrsg.), *Kinderernährung aktuell. Schwerpunkte für Gesundheitsförderung und Prävention* (S.102-116, 211-213). Sulzbach: Umschau Verlag.
- Methfessel, B. (2014, i. Dr.). Welche Moral hätten Sie denn gerne? Essen im Konflikt zwischen unterschiedlichen Anforderungen an die Lebensführung. In G. Hirschfelder, A. Ploeger, J. Rückert-John & G. Schönberger (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

„Der subjektive Faktor“

- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (Hrsg.). (2003). *Fokus Haushalt – Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts*. Baltmannsweiler: Schneider .
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2013). Für eine veränderte Fachpraxis – Zur Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 2(4), 49-60.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2014). Alltagskultur: Viel beschworen, wenig wissenschaftlich durchdrungen? *Hauswirtschaft & Wissenschaft*, 62(1), 28-37.
- Methfessel, B. & Schön, B. (2002). Biographie und Lernprozess – ein Lehrforschungsprojekt. In A. Wellensiek & H.-B. Petermann (Hrsg.), *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Perspektiven für innovative Ausbildungskonzepte* (S. 112-125). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden – Theorieband* (14. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- OECD (2001). *Definition and selections of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*.
[www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf].
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 282-230.
- Reich, K. (2004). *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Weinheim: Beltz.
- Reinmann, G. (2012). Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? In E. Heran-Dörr, H. Giest & C. Archie (Hrsg.), *Lernen und Lehren im Sachunterricht* (S. 25-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2000). *Wissen*. Lexikon der Psychologie, Spektrum Akademischer Verlag.
[www.spektrum.de/lexikon/psychologie/wissen/16892].
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601-646). Weinheim: Beltz.
- Renkl, A. (2004). Fürs Leben lernen. Träges Wissen aus psychologisch-pädagogischer Sicht. *Schulmagazin 5-10*, 2004 (4), 5-8.
- Renkl, A. (2010). Lehren und Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 737-751). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Renkl, A. (2011). Aktives Lernen = gutes Lernen? Reflexion zu einer (zu) einfachen Gleichung. *Unterrichtswissenschaft*, 39, 194-196.
- Roth, H. (1976). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Scheller, I. (1987). *Erfahrungsbezogener Unterricht*. Frankfurt/M.: Scriptor.

- Schiefele, U. & Streblov, L. (2006). Motivation aktivieren. In H. Mandl & H. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 232-247). Göttingen: Hogrefe.
- Schlegel-Matthies, K. (2003). Bildung für Lebensführung – eine neue Aufgabe für die Schule!? In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt – Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 71-84). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität im haushaltsbezogenen Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 197-218). Münster: LIT-Verlag.
- Schöler, H. (2004). „Viel Lern um Nichts!“? *Inflation von Attributen des Lernens oder Nutzen einer Mehrfachattributierung?*
[www01.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Datein/Lern-um-Nichts.pdf].
- Schön, B. (2003). Biographisch bedeutsames Lernen. *Haushalt & Bildung*, 80(1), 13-24.
- Städtler, T. (1998). *Lexikon der Psychologie*. Stuttgart: Kröner.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Thiele-Wittig, M. (1996). Neue Hausarbeit im Kontext der Bildung für Haushalts- und Lebensführung. In U. Oltersdorf & T. Preuß (Hrsg.), *Haushalte an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend* (S. 342-361). Frankfurt/M.: Campus.
- Tornieporth, G. (1993). Technik im Haushalt. Ökologie und Gebrauchswert von Haushaltsgeräten. Unter Mitarbeit von Martina Weinig-Neckarmann. In UNESCO-Verbindungsstelle für Umwelterziehung im Umweltbundesamt (Hrsg.), *Unterrichtshilfen zur Umwelterziehung in der Arbeitslehre* (Bd. I, S. 1-108). Berlin: UBA.
- Tornieporth, G., Boudodimos, H. & Palmer, C. (1989). Handhabung und Beurteilung von Schneidewerkzeugen – ein Unterrichtsexperiment zum handelnden Lernen. In R. Oberliesen (Hrsg.), *Lernfeld Arbeitslehre: Lernen und Handeln – Handelnd Lernen* (S. 211-222). Oldenburg: BIS.
- Tramm, T., Fischer, M. & Neve-Stoss, N. (Hrsg.). (2014). Berufliche Bildung aus der Perspektive des lernenden Subjekts. [www.bwpat.de/ausgabe/26/faultstichbracker].
- Van Dijk, E. M. & Kattmann, U. (2010). Evolution im Unterricht: Eine Studie über fachdidaktisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft*, 16, 7-21.
- Vollmeyer, R. (2006). Ansatzpunkte für die Beeinflussung von Lernmotivation. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 223-231). Göttingen: Hogrefe.
- Voss, G. & Pongratz, H. J. (Hrsg.). (1997). *Subjektorientierte Soziologie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

„Der subjektive Faktor“

- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weitzel, H. & Gropengiesser, H. (2009). Vorstellungsentwicklung zur stammesgeschichtlichen Anpassung: Wie man Lernhindernisse verstehen und förderliche Lernangebote machen kann. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft*, 15, 287-305.
- Wilhelm, M. (2012). Kompetenzorientierten Unterricht konzipieren – am Beispiel der Naturwissenschaften. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(3), 15-30.

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ Dr. Silke Bartsch
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Bismarckstr. 10
D-76133 Karlsruhe

E-Mail:
silke.bartsch@jugendesskultur.de
Internet:
www.jugendesskultur.de

Prof.ⁱⁿ (i. R.) Dr. Barbara Methfessel
(Dipl. troph, Dr. phil.)

bis zur Pensionierung Herbst 2013 Professorin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

E-Mail:
methfessel@ph-heidelberg.de
Internet:
www.ph-heidelberg.de/alltagskultur-und-gesundheit/alltagskultur-und-gesundheit/gesundheits-und-ihre-didaktik/personen/im-ruhestand/prof-dr-barbara-methfessel.html

Werner Brandl

Bausteine und Baustelle einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens

Didaktik – kurz gefasst als die Wissenschaft vom Lernen und Lehren – ist nicht allein mit Begriffen „einheimischer“ Provenienz zu begründen – die Diskussion über die theoretische Tragweite und praktische Belastbarkeit einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) verweist notwendigerweise auf eine lern- und lehrtheoretische Fundierung.

Schlüsselwörter: Didaktik, subjektorientiertes Lernen und Lehren, adaptive Lehrkompetenz

1 Was ist das Subjekt?

Schon Kant (1789) kam in der Beantwortung der eigentlich genuin *anthropologischen* Fragestellung „Was ist *der* Mensch?“ nicht umhin, auf Basis einer „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ sich auf spezifische Aspekte des *Menschseins* zu beziehen: „Der Mensch ist durch seine Vernunft bestimmt, in einer Gesellschaft mit Menschen zu sein, und in ihr sich durch Kunst und Wissenschaft zu kultivieren, zu zivilisieren und zu moralisieren“ (S. 324).

Mit einem Blick auf die wissenschaftliche Betrachtung des Menschen wird schon evident, dass in den diversen Natur- und Geisteswissenschaften und dort je nach Standpunkt je spezifische Aspekte des *Menschseins* im Zentrum der theoretischen Fassung stehen. Der *evolutionsbiologischen* Systematik nach ist die Einordnung als *homo sapiens* und Abgrenzung von anderen *Lebewesen* noch recht einfach und einsichtig, in der Einschätzung als „Primus inter Primates“ beginnen dann allerdings bereits die differenten Blickwinkel mit einem spezifischen *Menschenbild*, das je nach Zugehörigkeit zu einer historischen Epoche, einem Kulturkreis, einer Religion, politischen Verfassung, sozio-ökonomischen Status etc. sehr unterschiedlich und vielfältig in der Interpretation als *soziales Wesen* ausfallen kann: Die Vorstellungen vom Ebenbild des Schöpfers bis zum Sündenfall, von der Krone der Schöpfung bis zum GAU der Weltgeschichte, vom Untertan bis zur Ich-AG, vom Wesen mit freiem Willen und dem Gegenteil, vom *homo oeconomicus* zum *homo educandus* usw. usf. waren und sind *anthropogene Konstruktionen* einer *anthropologischen Natur des Menschen* – allein die Blickwinkel auf und Begründungen dafür wechseln (vgl. Abb. 1)!

Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens

Auffällig ist allerdings auch, dass alltagssprachlich wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch neben der Begriffsbestimmung *ex termini* unmittelbar eine Konnotation *ex negativo* existiert: Subjekt vs. Objekt, Individuum vs. Gruppe (o. Ä.), Person: natürliche vs. juristische. Ob gewollt oder nicht bzw. bewusst oder unbewusst, erfährt der jeweilige Terminus auf einer Plus-Minus-Skala eine eindeutige Einordnung, der man (so es überhaupt denkbar ist) den gegenteiligen Pol argumentativ nur sehr eingeschränkt bzw. gar nicht zuordnen kann: Wer möchte schon, dass der Schüler ausschließlich als *Objekt* betrachtet, auf ein Gruppenmitglied im *Klassenverband* reduziert wird und *nicht als Person* behandelt wird? – die Würde des *Menschen* ist sowieso unantastbar!

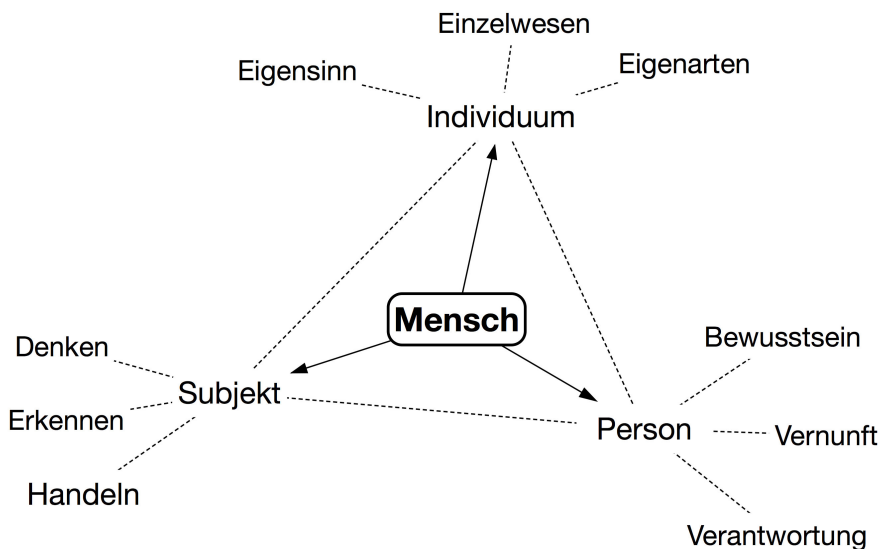


Abb. 1: Der Mensch – und seine Facetten (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Konzeption einer subjektorientierten Didaktik kommt insofern auch nicht umhin, dem unmittelbar positiv konnotierten *Begriff der Subjektorientierung* nicht ‚blindlings‘ zu folgen und ebenfalls nicht über dem *Subjekt*begriff die für einen alltags- und lebensweltorientierten Ansatz (vgl. Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014) geradezu essenziellen anderen Facetten zu vernachlässigen. Die Komplexität des Gegenstandsbereiches der Ernährungs- und Verbraucherbildung und der Lebensumstände der Akteure bzw. Adressaten machen es unumgänglich, die spezifischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten von *Person*, *Subjekt* und *Individuum* bezüglich der

- biografischen Lebens-Geschichte(n)
- aktuellen Lebens-Welt(en)

Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens |

- perspektivischen Lebens-Konzept(en)
- tatsächlichen Lebens-Praxen

einzubringen und abzubilden – und die *strukturellen* Aspekte darüber nicht zu vernachlässigen, die sich als Spannungsfeld zwischen (individuellem) *Verhalten* und den (sozio-ökonomischen) *Verhältnissen* – zwar knapp, aber stimmig – zusammenfassen lässt: „Die alltägliche Lebensführung ist zwar eine individuelle Leistung, die aber durch die Rahmenbedingungen der jeweiligen sozialen Gemeinschaft/Gruppe beeinflusst, wenn nicht sogar gesteuert wird“ (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014, S. 34). Die unterschiedliche, potenziell gegensätzliche Betrachtung aus der *Innen-* und/oder *Außenperspektive* (vgl. Abb. 2) setzt sich in ebensolchen Differenzen fort, mit der mittels *deskriptiv-explanativen*, *präskriptiven* und *normativen* Zugängen gleiche oder ähnliche Sachverhalte und Beziehungen thematisiert werden: Das Verbraucherhandeln stellt sich in der Beschreibung und Begründung aus der Innenperspektive oftmals anders als in der Erklärung aus der Außenperspektive dar.

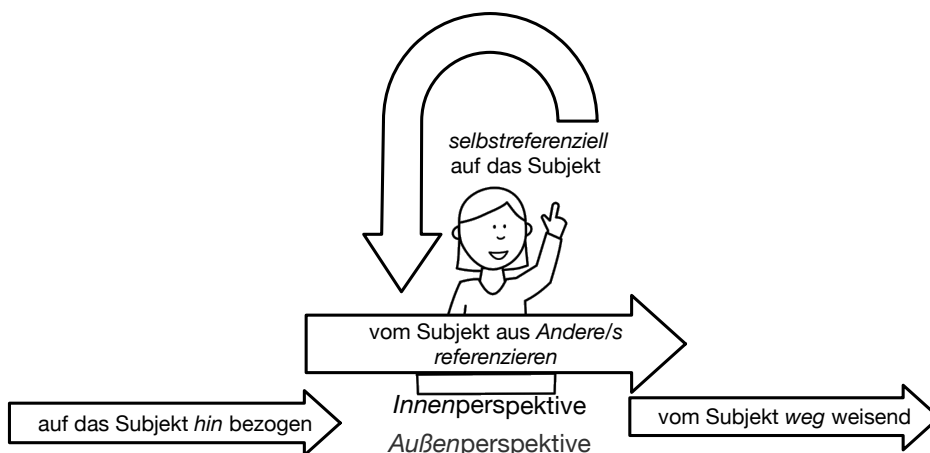


Abb. 2: Das Subjekt in der Innen-/Außenperspektive (Quelle: Eigene Darstellung)

Ohne allzu sehr in die philosophischen, soziologischen, ökonomischen, psychologischen und sonstigen Ableitungen und Begründungen für deren begriffliche Verwendung einzusteigen (vgl. dazu Bräuer, 2003; Keupp, 2012; Lüdtkke & Matsuzaki, 2011), bleibt festzuhalten, dass mit dem *Individuum* nicht nur dessen (physische wie psychische) Eigenheiten als Einzelwesen gemeint sind, sondern ebenso die für Lernprozesse förderlichen wie hinderlichen eigenwilligen und eigensinnigen Zugänge. Als subjektives Denken, Erkennen und Handeln gefasst, konstituieren diese im Kern das, was das *Subjekt* als Akteur im Unterschied zu ihm als Adressat von Lernansprüchen ausmacht. Und als *Person* betrachtet, ist es diejenige Instanz, die mit Bewusstsein, Vernunft und Willen ausgestattet, die Verantwortung für das eigene Handeln trägt – und das nicht nur beim Lernen!

2 Lernen subjektorientiert verstehen...

Eigentlich eine Selbstverständlichkeit: Wer, außer den Lernenden als Subjekte, kann, will, soll und muss lernen? „Verstehen und Lernen als Aneignung von bislang nicht Verstandenem, bislang nicht Gewusstem und nicht Gekomtem stellen unverwechselbare Subjektleistungen dar“ (Meueler, 2011, S. 974). Und dennoch ist die lerntheoretische und didaktische Diskussion über den geeigneten Weg und dazu passende Maßnahmen nicht abgeschlossen – wird vielmehr in letzter Zeit wieder vehement geführt. Ausgangspunkt bleibt der Disput über das jeweilig zugrundeliegende Menschenbild – nicht unbedingt als rein anthropologische Frage nach der Erziehungsbedürftigkeit und Lernfähigkeit des Menschen, sondern in Bezug auf die Bildungsziele und Gestaltung von entsprechenden Lernumgebungen.

Die Frage nach dem „subjektiven Faktor in einer lebensweltbezogenen Bildung“ (Methfessel und Bartsch i. d. H) und die Diskussion über eine Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens (vgl. Tulodziecki, 2002; Bartsch, 2008; 2012), thematisieren erneut (und mit etwas anderem) Blick die bereits im REVIS-Projekt explizierten Bildungsziele und *das salutogenetisch orientierte und kompetenzorientierte Lernen* als zentrale didaktische Prinzipien (neben dem lebensbegleitenden Lernen).

2.1 Grundlegende psychologische Bedürfnisse

Eine dezidiert alltags- und lebensweltbezogene Bildung, wie sie die Ernährungs- und Verbraucherbildung darstellt, ist in Bezug auf die „Subjekte“ in einer Weise befasst, die diese in zweifacher Hinsicht tangiert: Zum einen sind sie als unmittelbar in dieser Lebenswelt verankerte *Akteure* betroffen und zum anderen werden ihnen als *Adressaten* extern – der eigenen Lebenswelt entnommene – Lerninhalte an sie zur Bearbeitung herangetragen, die sie (hoffentlich) mit Surplus wieder zurückerhalten!

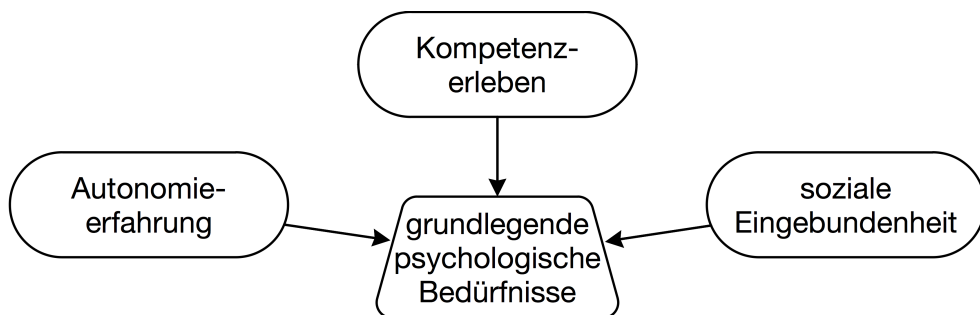


Abb. 3: „Basic human needs“ nach Deci & Ryan (2000) (Quelle: Eigene Darstellung)

Mit den *grundlegenden psychologischen Bedürfnissen* („Basic human needs“; vgl. Deci & Ryan, 2000) werden nicht nur die „Basics“ für die gelingende Gestaltung von Biografie und Lebenslauf präsentiert, sondern darüber hinaus diese „individuellen

Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie“ (Krapp, 2004) postuliert und als damit grundlegende Bedingung für erfolgreiche Lernprozesse formuliert. Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation spielen die Aspekte des Erlebens von *Kompetenz*, der Erfahrung von *Autonomie*, aber auch die Notwendigkeit *sozialer Eingebundenheit* (vgl. Abb. 3) eine erhebliche Rolle.

Für eine Ernährungs- und Verbraucherbildung mit Bezug auf die alltägliche Lebensführung und -gestaltung sind diese grundlegenden Bedürfnisse nicht nur Bedürfnisse im Sinne einer *Defizitbeseitigung*, sondern zentrale Ausgangs- Prozess- und Zieldimensionen pädagogischen Einwirkens: Ob und wie sich Verbraucher z. B. in ihrem Ernährungsverhalten als kompetent betrachten, als autonom handelnd sehen und sozial akzeptiert fühlen – und wenn nein, warum und was dem entgegensteht – ist nicht nur auf der deskriptiven Ebene als status quo interessant, sondern bedeutet auf der präskriptiv-normativen Ebene Entscheidungen über die Ziel- und Prozessvariablen für als notwendig erachtete pädagogische Interventionen.

2.2 Salutogenese – didaktisch betrachtet

Im REVIS-Projekt wurde *das salutogenetisch orientierte Lernen* als ein zentrales didaktisches Prinzip (neben dem kompetenzorientierten und lebensbegleitenden Lernen; vgl. Methfessel, 2007; 2008) für das Lernen in der EVB ausformuliert. Antonovskys Überlegungen, dass das *Kohärenzgefühl* mit den Komponenten *Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit* und *Bedeutsamkeit/Sinnhaftigkeit* (siehe: Glossar [www.hibifo.de/glossar.html]) unschätzbare Ressourcen für die *Gesunderhaltung* (auch unter widrigen Situationen) darstellen, wurden für die *Ernährungs- und Verbraucherbildung* adaptiert.

Mit dem *Kohärenzsinn bzw. -gefühl* beschreibt Antonovsky „eine globale Orientierung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem jemand ein durchdringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat,

- dass erstens die Anforderungen aus der inneren oder äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind und
- dass zweitens die Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden.
- Und drittens, dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investition und Engagement verdienen“ (Antonovsky zit. nach Bengel et al., 2001, S. 30).



Abb. 4: Kohärenzsinn und -gefühl – nicht nur salutogenetisch, auch didaktisch! (Quelle: Eigene Abbildung)

Der salutogenetische Ansatz mit den Ankeren der *Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit* und *Bedeutsamkeit/Sinnhaftigkeit* gibt auch unter didaktischen Gesichtspunkten einen Blick auf Unterricht und Erziehung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung frei, der zunächst unstatthaft erscheint, auf einen zweiten Blick hingegen Sinn macht: Die Lerngegenstände und – was das Wesentliche ist – die Lernergebnisse sind ganz unmittelbar als Handlungsoptionen in den Lebenskontext eingebunden, der mit den Aspekten der *Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit* und *Bedeutsamkeit/Sinnhaftigkeit* eine Überführung in tatsächliches Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherhandeln befördern oder auch behindern kann.

2.3 Kompetenzen

Mit dem *Kompetenzbegriff* wird im Zusammenhang mit Lernen und Lehren sehr gehadert – insbesondere von Seiten der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik. Allerdings weniger wegen der begrifflichen Fassung von Kompetenz als solcher, sondern vielmehr als ein Angriff auf die genuine Zuständigkeit für die Bildung; hier sieht man den Bildungsbegriff in einer Reduktion insofern ausgehöhlt, als man mit dem Erwerb und der Entwicklung von Kompetenzen eine reine Funktionalität in Wirtschaft und Gesellschaft unterstellt, die den individuellen Bildungsanspruch konterkariert. Dass der Kompetenzbegriff insbesondere von der empirischen Bildungsfor-

schung favorisiert wird, verstärkt die Vorbehalte ebenfalls – bis hin zu „Verschwörungstheorien“ mit „Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen“ ist da alles vertreten (vgl. Krautz, 2012). Gerade in der Ernährungs- und Verbraucherbildung ist mit dem Begriff der Kompetenz (auch in der ubiquitären Weinert’schen Fassung) sowohl der Gegenstandsbereich als auch der erwünschte und gewollte Outcome präzise(r) zu beschreiben und in entsprechende Lernprozesse überzuführen; mit REVIS liegt diesbezüglich ein tragfähiges Konzept vor!

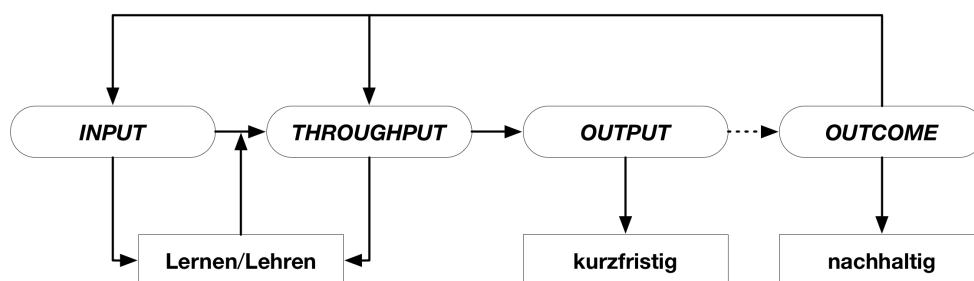


Abb. 5: Von Input zu Outcome – und vice versa (Quelle: Eigene Darstellung)

Das didaktische Denken erfährt insofern eine radikale Richtungsänderung, als nicht mehr ausschließlich Überlegungen zum *Input* am Beginn der didaktischen Überlegungen einschließlich der methodischen *Throughput*-Prozesse stehen und (und man am *Output* misst, was kurzfristig davon noch übriggeblieben ist), sondern vom gewünschten nachhaltigen *Outcome* her (quasi rückwärts) bestimmt, was als Input dafür tauglich ist und mit welchen Prozessen des *Throughputs* dieser auch erreicht werden kann; dass darin und dazwischen auch der Output überprüft und entsprechende Qualifikationen erteilt werden können, widerspricht der damit intendierten *Kompetenzentwicklung* nicht!

Mit Kompetenzen wird ja nicht einfach nur das Verfügen über fachspezifisches Wissen postuliert, sondern in der Formulierung entsprechender Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zur Lösung von Aufgaben- und Problemstellungen wird sehr deutlich die Verklammerung von Wissen und Handeln (vgl. Brandl, 2013) – und nicht deren sukzessive Abfolge – thematisiert. Damit Wissen überhaupt handlungsrelevant werden kann – und als „träges Wissen“ dafür nicht zur Verfügung steht – ist bereits beim Erwerb sicherzustellen, dass nicht (ausschließlich) die Fachsystematik die Lerninhalte vorgibt, sondern darüber hinaus über authentische Bezüge und situierendes Lernen sichergestellt wird, dass (fach-)wissenschaftliche *Konzepte* der EVB in alltagsrelevante lebensweltliche *Kontexte* eingebunden werden. Der Gefahr, dass die Anbindung an Alltag und Lebenswelt lediglich eine motivationsauslösende und -fördernde Funktion im Rahmen des Unterrichts darstellt und dementsprechend „oberflächlich“ – weil allzu offensichtlich – gehandhabt wird, ist demgegenüber dafür Sorge zu tragen, dass Lernumgebungen „nicht nur konkrete Lehr-Lern-

Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens

arrangements umfassen, sondern als theoretische Voraussetzung auch fachdidaktisch durchdrungene Spezifizierungen und Strukturierungen von Lerngegenständen“ (Prediger et al., 2013, S. 11). Dies bedeutet

- fachliche Substantialität im Hinblick auf bildungswirksame Rekonstruktion des Gegenstandsbereichs,
- explizite unterrichtliche Anknüpfungen an Vorerfahrungen und Perspektiven der Lernenden,
- Berücksichtigung von Eigen- und Fremdperspektiven in der individuellen Sinnkonstruktion für die Strukturierung des Lerngegenstandes,
- Situierung in tragfähigen Kontexten, die zum einen Zugänglichkeit und zum anderen Transferierbarkeit ermöglichen.

2.4 Lerntheoretische Grundlagen einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens

Traditionelle Lerntheorien sind nach Faulstich (2013) insofern zu einem vorläufigen Ende gekommen, als sie zwar auf die eigenen Aktivitäten und Konstruktionen durch die Individuen abstellen, allerdings den „missing link“ zwischen *Subjekt und Struktur* noch schuldig blieben: „Alle Versuche, die Psyche aus der Psyche zu begreifen, drehen sich im Kreis. Erst wenn man das Ich-Welt-Verhältnis nicht mehr nur als psychisches Problem, sondern als Resultat eingreifender Praxis auffasst, durch Hinwendung zur Praxistheorie, kann der Zirkel durchbrochen werden“ (S. 13).

Der "theoretische Kern" eines Lernbegriffs, der nicht nur lerntheoretischen, sondern auch bildungstheoretischen Ansprüchen der „*Resubjektivierung von Kultur*“ (Plöger, 2011, S. 93) gerecht wird, besteht in folgenden Eckpunkten:

- „Lernen ist immer ein Neu-, Hinzu- und Umlernen, dessen Ergebnis in einer Struktur vorliegt.
- Lernen bringt das Strukturelle und Allgemeine des betreffenden Sachverhaltes zu Ausdruck.
- Lernen als Reduktion von Vielfalt und Komplexität bedeutet zwar Verlust an Konkretheit, dafür aber auch Gewinn an Klarheit und Einsicht in den Sachverhalt.
- Der Grad der notwendigen Reduktion von Vielfalt und Komplexität ist vom jeweiligen Lerngegenstand abhängig.
- Die durch Beziehungsstiftung gewonnenen Strukturen stehen ihrerseits immer im Zusammenhang mit vorangegangenen bzw. weiterführenden Beziehungsstiftungen“ (Plöger, 2011, S. 92/93).

Unschwer zu erkennen ist im Kern die konstruktivistische Basistheorie von Piaget, nach der das Wissen und Können in Form sensorischer, begrifflicher und operatorischer *Schemata* vorliegen. Damit erfolgt auch die „Welterschließung“: Solange die

Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens |

Anwendung vorhandener Schemata ausreicht, bestimmte Aufgaben zu bewältigen, besteht wenig Anlass, diese Schemata zu ändern. Piaget beschreibt diesen Prozess als *Assimilation*. Sollten diese Schemata zum Problemlösen (auf bislang unbekanntem Terrain) allerdings nicht ausreichen, ist die *Aneignung neuer Schemata* notwendig. Diesen Prozess versteht Piaget mit dem Begriff der *Akkommodation* – eine Bezeichnung für den eigentlichen Lernprozess. Konkret: Mit den oft so genannten „Einführungsstunden“ ist immer eine Akkommodation gefordert, so genannte „Anwendungs- und Übungsstunden“ hingegen sind „klassische“ Assimilationen. Über die stets notwendige und stattfindende *Adaptation* erfolgt permanent die Anpassung der kognitiven Struktur an die Erfordernisse der Bewältigung von (Lern-)Aufgaben und Problemen (vgl. Brandl, 2012).

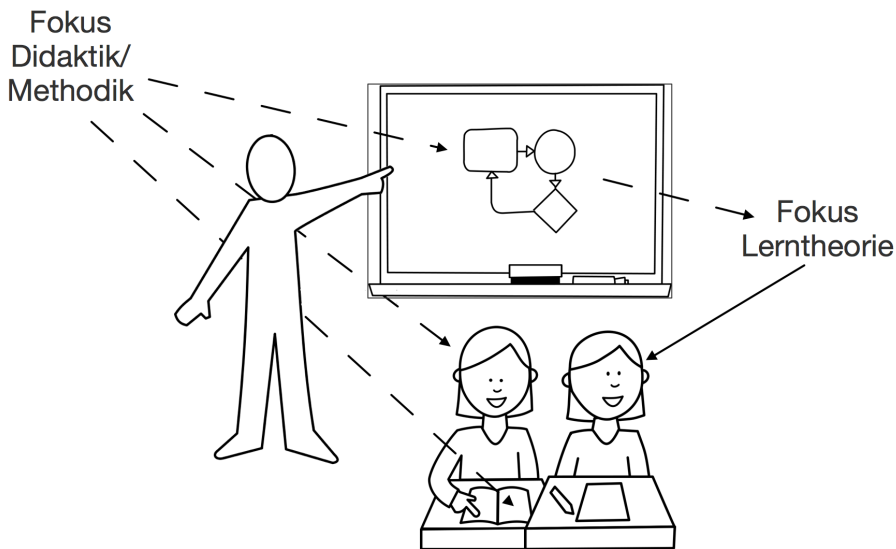


Abb. 6: Lernen im Fokus von Lerntheorie und (Fach-)Didaktik

Neben einer lerntheoretischen Fundierung bedarf subjektorientiertes Lernen und Lehren ebenfalls einer didaktischen Ausrichtung. Dabei ist „Bescheidenheit“ insofern angesagt, als „dass wir nicht so sehr ‚neue‘ didaktische Theorien brauchen, die sich gegen andere abgrenzen und ihre selektive Leistung für das ‚Ganze‘ ausgeben, sondern *integrative Perspektiven*, durch die die Anschlussfähigkeit zwischen Theorien und deren spezifischer Stellenwert sichtbar wird“ (Scholl, 2011, S. 39). Vielmehr ist das Augenmerk darauf zu richten, die „begriffliche und strukturelle Grundlagen für eine integriert(er)e *didaktische Theorie des Unterrichts* zu schaffen“ (Scholl, 2011, S. 39). Und eine dieser grundlegenden Begriffe ist Lernen: „Lernen ist für Schülerinnen und Schüler *die* zentrale Tätigkeit im Unterricht. Um so erstaunlicher ist es, dass in den ‚großen‘ didaktischen Theorien das Thema *Lernen* mehr oder weniger ausgeblendet wird“ (Plöger, 2011, S. 85) – und auch in dezidiert fachdidak-

Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens

tischen Überlegungen gerät das Lernen über die Fokussierung auf die fachwissenschaftlich begründete Auswahl der Inhalte und Diskussion der Bedingungen der methodischen Unterrichtsgestaltung dann und wann ins Hintertreffen. „Diese *Bedingungen* sollten aber nicht mit dem *Prozess des Lernens* gleich gesetzt werden. Denn eine Entität, die eine andere bedingt, kann mit dieser anderen nicht identisch sein“ (Plöger, 2011, S. 85). Plöger (2011) moniert damit zu Recht, dass Lernen ein „blinder Fleck in Unterrichtstheorien“ ist, den man mit „einheimischen“ Mitteln aus dem Haus der Didaktik allerdings nicht beseitigen kann und das lerntheoretische Fundament deshalb „aushäusig“ suchen und finden muss.

Nach Faulstich (2013) müssen sich Lerntheorien, insbesondere solche mit einer „praxeologischen, subjekt- und gleichzeitig kontextorientierten“ (S.19) Ausrichtung, „an den Anforderungen Konsistenz, Komplexität, Angemessenheit und Offenheit“ (S. 11) messen lassen. Eine angemessene Lerntheorie sollte demnach:

- begrifflich hinreichend geklärt und möglichst konsistent sein,
- hinreichende Komplexität aufweisen, welche den Gegenstand nicht vor-schnell vereinfacht und ihn unangemessen begrenzt,
- gegenstandsadäquat sein: Eine Lerntheorie, welcher es um ein Erfassen menschlichen Lernend geht, ist einzubeziehen in Konzepte der gesellschaftlichen Tätigkeit bzw. des bewussten Handelns,
- sinnvollerweise durch Offenheit gekennzeichnet sein., dabei auch die bedingte Freiheit menschlichen Handelns berücksichtigen, bei dem Aneignung immer auf die je eigene Entscheidung zurückzuführen ist,
- immer auf konkrete Fälle menschlichen Lernens fokussieren. Diese zu interpretieren und auf ihren Kontext zu reflektieren, ist Aufgabe theoretischer Modelle und empirischer Konzepte menschlichen Lernens (Faulstich, 2013, S. 9/10).

3 ...und Lehren vom Standpunkt des lernenden Subjekts aus denken

„Unter subjekttheoretischer Perspektive muss es auf der Lehrenden-Seite darum gehen, im Gegenüber die Hauptperson der Lehr-Lern-Zusammenhänge zu sehen. Das heißt Abschied zu nehmen von dem Missverständnis, Lehre würde automatisch Lernen zur Folge haben“ (Meueler, 2011, S. 976).

Jenseits der (Schein-)Gefechte über die Tragfähigkeit und Reichweite konstruktivistischer Theorien (vgl. Gruschka, 2011) und „unabhängig davon, ob sie sich radikal, strikt, gemäßigt, kommunikativ oder realistisch verstehen – alle Protagonisten betonen in der Regel (und das ist wohl der kleinste gemeinsame Nenner aller konstruktionistischen wie konstruktivistischen Positionen), dass Menschen bei ihrem Handeln, aber auch bei dem selektiven Auf- und Ausbau von

Wissen und auch bei der Wahrnehmung immer und unhintergebar von den Normen und Werten der jeweiligen Gesellschaft, von den Konventionen ihrer Gruppe und natürlich von den aktuellen Machtverhältnissen geleitet, geführt oder gar gesteuert werden und dass all dies mittels Kommunikation geschieht“ (Reichertz, 2013, S.62).

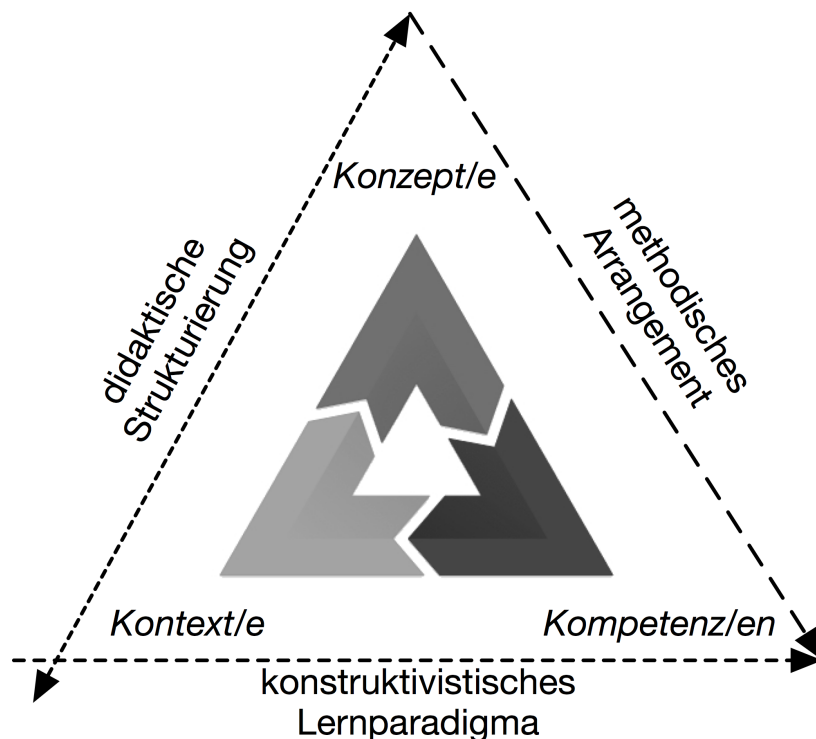


Abb. 7: Konstruktivismus – Kontext/e – Konzept/e – Kompetenz/en

3.1 Konstruktivistisches Lernparadigma

In Bezug auf ein *konstruktivistisches Lernparadigma* und der darauf aufbauenden Konzeptionen konstruktivistischer Didaktik(en), ist ein Ertrag festzuhalten, nämlich, „dass der Konstruktivismus einerseits eine faszinierende Denkschule ist, die viele Anregungen für den Pädagogen bereithält, dass er andererseits aber nicht als Grundlagentheorie für die Pädagogik ausreicht“ (de Haan & Rülcker, 2009, S. 189). Die Sicht auf die Lernenden und Lern-Lehrprozesse ist damit geschärft und die „Denkrichtung“ geändert worden, auch wenn die Quintessenz eigentlich recht banal daherkommen mag: „Lernen kann jeder nur für sich allein; aber Vieles, was man sich aneignen will, kann man *nur mit Hilfe anderer* erlernen“ (Plöger, 2011, S. 86). Geschärft wurde mit konstruktivistischen Denkmustern generell der Fokus auf das Lernen und – daraus folgernd – auf den Weg zu einer Theorie „lernseits“ von Unterricht (Schratz, 2009) das „Lehren im Modus des Lernens“ zu denken.

Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens

Konstruktivistischen Ansätzen ist nach Tulodziecki et al. (2009) eine (mehr oder weniger stark ausgeprägte ähnliche) Sicht auf Unterricht gemein:

Unterricht sollte demnach

- „den Lernenden Möglichkeiten eröffnen, individuelle Vorstellungen, Sinn- und Bedeutungskonstruktionen in den Lehr-Lernprozess einzubringen und sich mit eigenen und den Konstruktionen anderer in vergleichender Weise auseinander zu setzen.
- individuelle Vorstellungen zu bestimmten Wirklichkeitsbereichen mit neuen Erfahrungen zu kontrastieren und auf ihre ‚Viabilität‘ hin zu prüfen.
- Lerngegenstände aus unterschiedlichen Perspektiven mit unterschiedlichen Methoden zu erschließen und in ihrer jeweiligen Vorläufigkeit und Situationsgebundenheit zu erschließen.
- in seiner Planung und Durchführung als ein reflexiver Prozess aufgefasst werden, der zu einer variantenreichen und situationsangemessenen Gestaltung und Auswertung von Lehr- und Lernprozessen führt und damit auch auf eine ständige Qualitätsverbesserung ausgerichtet ist“ (S. 257).

3.2 Subjektorientierte Unterrichtskonzeption: Lehren im Modus des Lernens denken

Die (zunehmend) feststellbare sprachliche Kennzeichnung in der Reihenfolge Lernen-Lehren (und z. B. nicht mehr Lehr-Lern-Forschung) ist nicht willkürlich (wie es scheinen mag), sondern verdankt sich einem (nur sprachlich marginalen) Perspektivwechsel: „Lehre weist mögliche sinnvolle Lernwege durch die Berge des Wissens. Gehen müssen die Pfade aber die Lernenden selbst. Es geht um Vermitteln von Lerninteressen und Lernproblematiken“ (Faulstich, 2013, S. 18).

Kernelemente einer subjektorientierten Unterrichtskonzeption für die Ernährungs- und Verbraucherbildung sind (vgl. Brandl, 2008, S. 6) eine

- dezidiert *subjektbezogene Sichtweise*, die sich
 - an der *Lebenswelt*,
 - den Erfahrungen und Gestaltungsmöglichkeiten im *Alltag* und
 - am Status und dem Potenzial der *biografischen Entwicklung* orientiert
- *kontextorientierte Anbindung*, die
 - die *subjektive Relevanz* von Lernprozessen und -resultaten
 - mit *fachsystematischen Erfordernissen* verknüpft und
 - *Strukturen für Handlungsoptionen* aufweist
- eine *handlungsorientierte Ausrichtung*, die

Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens |

- auf der Basis von *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Selbststeuerung/-regulation*
- die Möglichkeit zur *persönlichen Entwicklung* anbietet

und ein „konsequentes Bemühen um die Förderung nachhaltigen Lernens“ (Beyer, 2014, S.299) nach folgenden zentralen Prinzipien (Beyer, 2014, S. 300-303):

- Sicherstellung
 - der Bedeutsamkeit des zu Lernenden
 - der erforderlichen Lernvoraussetzungen
- Einbettung des Lernstoffs in Aufgaben, Fragen oder Problemen
- Förderung
 - kumulativen Lernens
 - kooperativen Lernens
 - kategorial strukturierten Lernens
 - anwendungsbezogenen Lernens

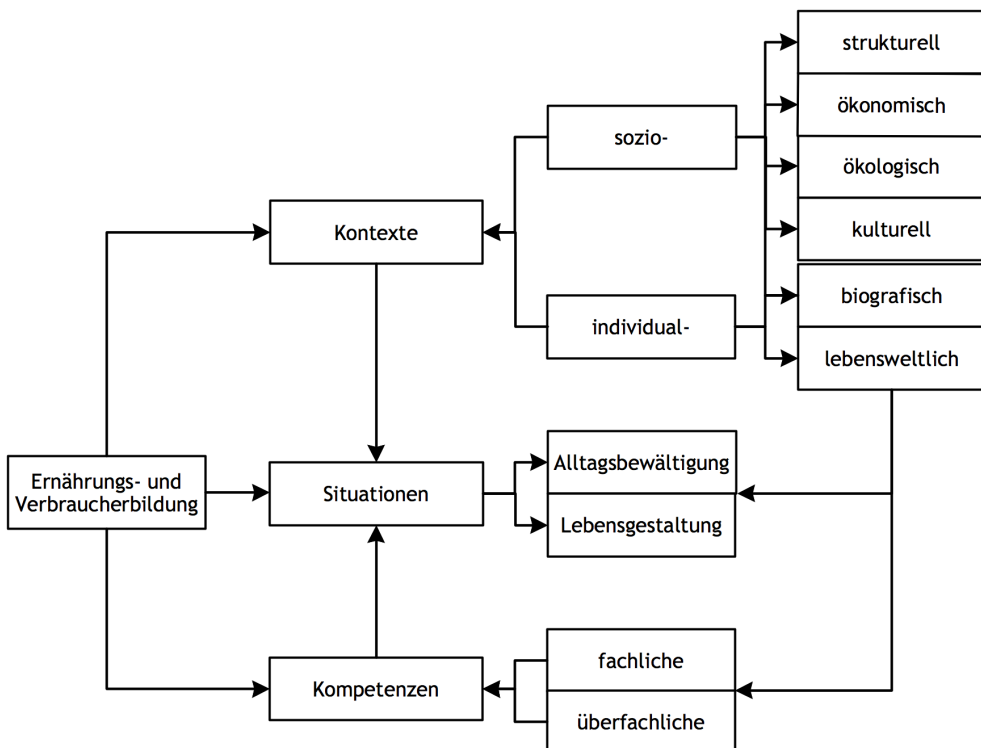


Abb. 8: Kontexte – Situationen – Kompetenzen (Quelle: Eigene Darstellung)

3.3 Didaktische Reflexion...

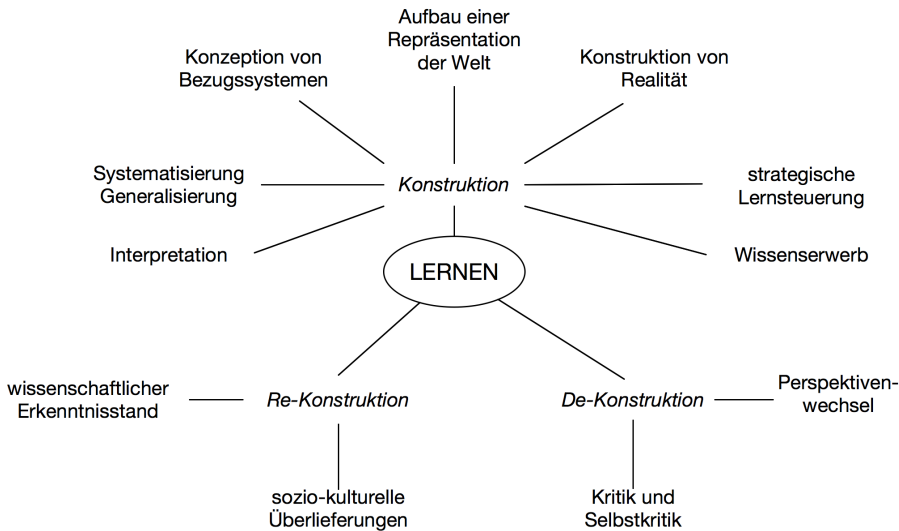


Abb. 9: Konstruktivistisches Lernen (Quelle: nach Andersen, 2010, S. 11; verändert)

Folgt man den griffigen Vorstellungen einer konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012), sind – zunächst unabhängig von bestimmten Fächern und Gegenständen – prinzipiell drei Zugänge für eine konstruktivistische Unterrichtsgestaltung denkbar:

- *Konstruktion*: Nach einem konstruktivistischen (auch neurobiologischen) Grundverständnis ist jegliche Wissensaneignung eine Konstruktionsleistung der lernenden Subjekte. Die Lerninhalte können nur verstanden werden, wenn sie in die vorhandenen Schemata eingebunden und mit Sinn verbunden werden können. Ein unmittelbarer Transfer des Wissens vom Lehrenden zum Lernenden ist somit ausgeschlossen; Lehrende können lediglich (aber das durchaus) Angebote in entsprechenden Lernumgebungen machen.
- *Re-Konstruktion*: Nicht alle Lerninhalte sind von den Lernenden immer wieder und absolut neu in allen Facetten selbst zu erarbeiten; über die gedanklich strukturelle Kopplung und instruktionale Kommunikation der Lehrenden mit den Lernenden ist ein re-konstruierender Nachvollzug vorhandenen Wissens möglich.
- *De-Konstruktion*: Weder die Lerninhalte selbst, noch die Zugänge zu diesen sind unveränderbar festgeschrieben: Unterschiedliche Blickwinkel, Perspektiven, auch Zweifel und Kritik verändern gleichermaßen die

Sache und den Betrachter: Im Gegensatz zum „Mainstream“ lassen sich Gegenstände, Personen, Situationen, Prozesse etc. auch (ganz) anders betrachten und behandeln.

Konstruktion, Re-Konstruktion und De-Konstruktion können als Folie einer didaktischen Reflexion zur Aufgabenstellung sowohl für Lernende als auch Lehrende dienen:

Tab. 1: Didaktische Reflexionstafel (Quelle: Eigene Darstellung nach Reich, 2012, S. 182; verändert und ergänzt)

	Prozess/e	Methode/n	Resultat/e
De-Konstruktion	Enttarnen/lassen	Bezweifeln/lassen	Verständnis
Konstruktion	Erfinden/lassen	Begründen/lassen	Erkenntnis
Re-Konstruktion	Entdecken/lassen	Verallgemeinern/lassen	Kenntnis

3.4 ...und „Didaktische Rekonstruktion“

Für die *didaktische Strukturierung* des Gegenstandsbereiches der EVB bietet sich das Modell der „Didaktischen Rekonstruktion“ (Kattmann et al., 1997; Kattmann, 2007; Duit et al. 2012; Gropengießer & Kattmann, 2013) – obwohl als „Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung“ entwickelt – insofern geradezu auch für die EVB an, als mit der kennzeichnenden Wechselwirkung von fachlichen, didaktischen sowie subjektbezogenen Aspekten die komplexen (fach-)wissenschaftlichen Inhalte nicht 1:1 und damit unverändert in den schulischen Fachunterricht übernommen werden können, sondern in überfachliche Bezüge interdisziplinär und der Berücksichtigung sozialer, kultureller und individueller Zusammenhänge eingebettet werden müssen.

Die Didaktische Rekonstruktion ist „eine praktische Theorie“ (Kattmann, 2007): „Damit werden die wesentlichen Teile fachdidaktischer Arbeiten explizit gemacht, systematisch aufeinander bezogen und für die Praxis relevant. Dadurch sollen die im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion durchgeführten Forschungsarbeiten lernförderlicher werden als solche, die sich allein auf eine fachwissenschaftliche Sachstruktur oder lernpsychologische Prinzipien stützen könnten“ (Kattmann, 2007, 94).

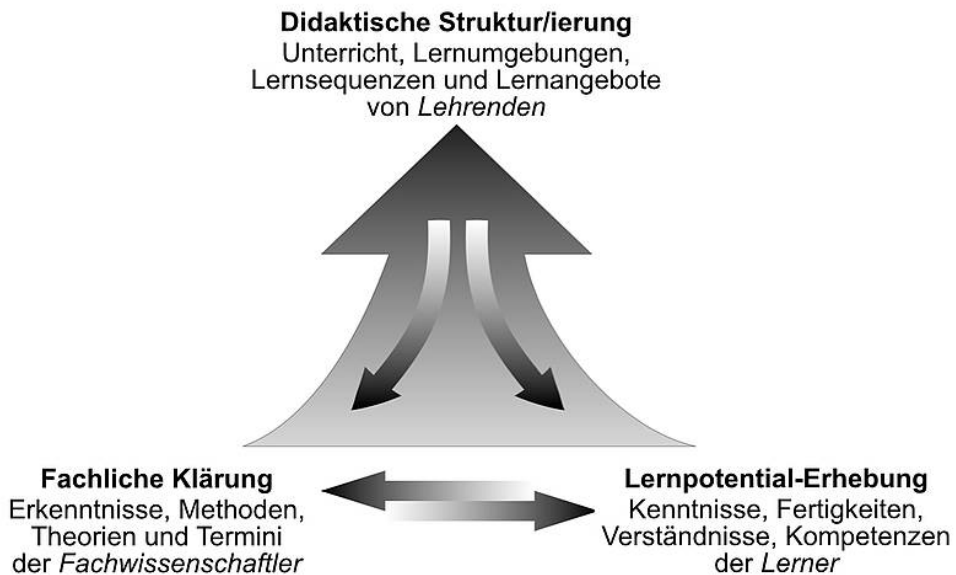


Abb. 9: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Quelle: mit Genehmigung aus Gropengießer & Kattmann, 2013)

Sie versteht sich als eine Metatheorie, die sich mehrerer Teiltheorien bedient und u. a. auf konstruktivistische Theorien vom Lernen und Lehren, auf die Theorie vom erfahrungsbasierten Verstehen und Theorien zur Vorstellungsbildung und -änderung (Kattmann, 2007, S. 97) stützt, diese zusammenführt, modifiziert und nutzbar macht. „Man mag die Didaktische Rekonstruktion wegen des bloßen Zusammenbringens von Theorien nicht selbst als Theorie betrachten. Dies wäre jedoch verfehlt, da durch das Zusammenfügen der Charakter der Teil-Theorien verändert und eine neue Qualität erreicht wird“ (Kattmann, 2007, S. 97/98).

4 Adaptive Lehrkompetenz und Lernumgebungen

„Lerntheorie braucht ein angemessenes Konzept von Lehre“ (Faulstich, 2013, S. 18) – und auf der personalen Seite eine entsprechend elaborierte Lehrkompetenz!

Ausgangspunkt der Überlegungen zur Konzeption des Konstrukts „adaptive Lehrkompetenz“ ist nach Brühwiler (2014) die ausgeprägte *Individualität* der Schülerinnen und Schüler – was die Persönlichkeitsmerkmale und Lernvoraussetzungen im Allgemeinen anbelangt – und die daraus resultierende *Heterogenität* von Schulklassen, die die Lehrkräfte in sehr anspruchsvoller Weise herausfordern: „Sie sollen nicht lediglich Stoff an eine Klasse vermitteln, sondern ihr unterrichtliches Handeln auf die unterschiedlichen individuellen Lernbedürfnisse der einzelnen Schülerinnen

und Schüler ausrichten, um so deren Lernen bestmöglich zu unterstützen“ (Brühwiler, 2014, S. 11). Adaptive Lehrkompetenz als adaptive Planungs- und Handlungskompetenz gefasst (Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014), bezeichnet die Fähigkeit, Planung und Durchführung des Unterrichts auf die Heterogenität und Individualität der Schülerinnen und Schüler situationsspezifisch so auszurichten, dass für möglichst viele Schülerinnen und Schüler bestmögliche Bedingungen für die Kompetenzentwicklung bestehen. „Adaptive Lehrkompetenz bedeutet in didaktischer Hinsicht eine empiriegestützte Beurteilung von unterschiedlichen Unterrichtsverfahren und ihre darauf abgestützte adaptive Verwendung im Unterricht, je nach den vorhandenen Bedingungen und den angestrebten Zielen“ (Beck et al., 2008, S. 46)

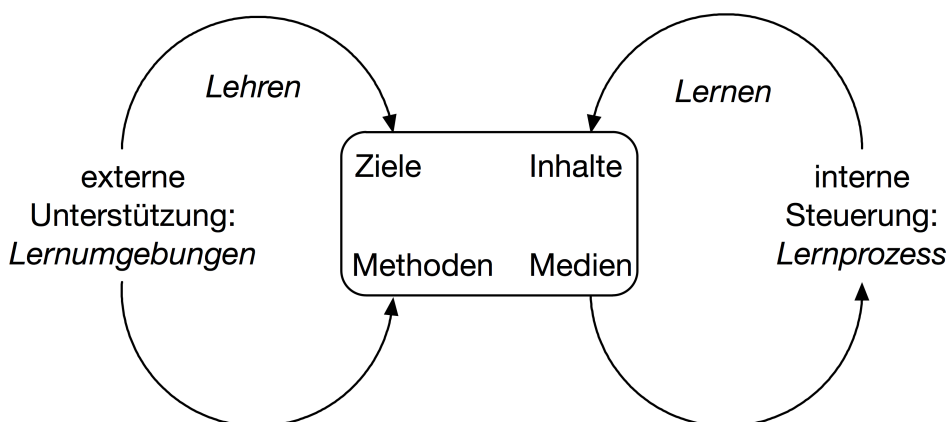


Abb. 10: Adaptivität: Lehren und Lernen (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Unterrichtsprinzipien *Differenzierung* und *Individualisierung* sind in allen didaktischen Modellen unbestritten, mit der adaptiven Lehrkompetenz „liegt ein kognitiv-konstruktivistisches Verständnis von Lernen zugrunde“ (Beck et al, 2008, S 39), das eine deutliche Trennung zwischen der je individuellen *Steuerung des Lernens* durch die Lernenden und den (prinzipiell beschränkten) Einfluss, den Lehrende auf diesen *Lernprozess* nehmen können. Mit der *Gestaltung von Lernumgebungen* kann lediglich – aber dies durchaus – eine entsprechende Unterstützung erfolgen.

Dieses setzt voraus, dass die Lehrenden nach Beck et. al. (2008, S. 41/42) (zumindest) über die folgenden Teilkompetenzen verfügen:

- *Sachkompetenz*: reichhaltiges, flexibel nutzbares Sachwissen, in dem sich die Lehrperson leicht und rasch geistig bewegen kann;
- *diagnostische Kompetenz*: die Lernenden bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen (Vorwissen, Lernweisen, Lerntempo, Lernschwächen) und bezogen auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand sowie ihrer Lernergebnisse zutreffend einschätzen können;

Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens

- *didaktische Kompetenz*: reichhaltiges methodisch-didaktisches Wissen und Können einschließlich der Kenntnisse der Vor- und Nachteile und der Erfolg versprechenden einsetzbaren didaktischen Möglichkeiten
- *Klassenführungskompetenz*: die Klasse so zu führen, dass sich die Lernenden aktiv, anhaltend und ohne zu viel störende Nebenaktivitäten mit dem Unterrichtsgegenstand als Grundlage für Lernfortschritt und Lernerfolg auseinandersetzen können.

Zwischenstand und Wiederanstoß

Die Vielfalt, mit der ein *Subjektstandpunkt* und/oder die *Subjektorientierung* zur Begründung pädagogisch/psychologisch/didaktisch/methodisch interessanter Momente des Lernens und Lehrens fungieren, liegt sowohl in der offenen begrifflichen Fassung von „Subjekt“, als auch in derjenigen ihrer differenten kategorialen Verortung in diversen „didaktischen Häusern“ – eine „Subjektorientierte Didaktik“ in der EVB muss sich der Klärung dieser Frage- und Problemstellung stellen. Bartsch (2012) hat dieses Desiderat angesprochen: „Erkenntnisse aus der Lernpsychologie und der allgemeinen Pädagogik [sind] hilfreich, dennoch ersetzen sie keine fachdidaktische Forschung, deren Weiterentwicklung bezüglich der Subjektorientierung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung sicherlich lohnenswert wäre“ (S. 62)!

Anmerkung

¹ „Moderne“ pädagogische Anthropologie differenziert diesen Ausgangspunkt: Der Mensch ist demnach ein Wesen, das *als* Mensch gleichzeitig

- erzogen wird und selbst erzieht;
- lernfähig und lernbedürftig ist;
- bildungsfähig und bildungsbedürftig ist,
- lehrend und unterrichtend ist;
- sich sozialisiert und kultiviert (vgl. Wulf & Zirfas, 2014, S. 14).

Literatur

- Andersen, K.N. (2010). *Methodenpool Grundschule. Unterricht konstruktivistisch gestalten*. Weinheim: Beltz.
- Bartsch, S. (2008). Subjektorientierung in der Ernährungs- und Gesundheitsbildung. *Ernährung – Wissenschaft und Praxis*, 2(3), 100-106.
[DOI: 10.1007/s12082-008-0152-5].
- Bartsch, S. (2012). Subjektorientierung. Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Aufgabengestaltung in der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(3). 52-64.

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, P., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Voigt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H. (2001). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert* (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd.6, erw. Neuaufl.). Köln: BZgA. [www.bzga.de/botmed_60606000.html].
- Beyer, K. (2014). *Didaktische Prinzipien. Eckpfeiler guten Unterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bräuer, H. (2003). Person. In W.D. Rehfus (Hrsg.), *Handwörterbuch Philosophie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. [www.philosophie-woerterbuch.de].
- Brandl, W. (2008). Unterricht/en in der Ernährungs- und Verbraucherbildung. *Haushalt & Bildung*, 85(3), 3-20.
- Brandl, W. (2012). Begriffe – Konzepte – Argumente: Bausteine für mentale Konstruktionsprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(3), 31-51.
- Brandl, W. (2013). Wissen und Handeln: Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(3), 3-20.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen: Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „What“ and „Why“ of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01].
- de Haan, G. & Rülcker, T. (2009). *Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M. & Parchmann, I. (2012). The Model of Educational Reconstruction – A Framework for Improving Teaching and Learning Science. In Jorde, D. & Dillon, J. (eds.), *Science Education Research and Practice in Europe* (S. 13-37). Rotterdam: Sense Publishers.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.
- Gropengießer, H. & Kattmann, U. (2013). Didaktische Rekonstruktion. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie* (9. Aufl., S. 16-23). Hallbergmoos: Aulis Verlag.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1798). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. [www.korpora.org/kant/aa07/324.html].

Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens

- Kattmann, U. (2007). Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 93-104). Berlin: Springer.
- Kattman, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3-18.
- Keupp, H. (2012). Subjektgenese, Enkulturation und Identität. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S.98-102). München: kopaed.
[www.kubi-online.de/artikel/subjektgenese-enkulturation-identitaet].
- Krapp, A. (2004). Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 275-287). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Krautz, J. (2012). Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In U. Frost & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform* (Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, S. 119-161). Paderborn: Schöningh.
- Ludwig, J. (2005). Modelle subjektorientierter Didaktik. *REPORT*, 28(1), 75-80.
[www.die-bonn.de/doks/ludwig0501.pdf].
- Ludwig, J. & Rihm, T. (2013). Der Subjektstandpunkt in der Didaktik. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (JfAD), 3, 83-96.
- Lüdtke, N. & Matsuzaki, H. (Hrsg.). (2011). *Akteur – Individuum – Subjekt. Fragen zu "Personalität" und „Sozialität“*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Methfessel, B. (2007). Salutogenese – ein Modell fordert zum Umdenken heraus – Teil 1 – Antonovskys Modell der Salutogenese. *Ernährungsumschau*, 55(1), 704-709.
- Methfessel, B. (2008). Salutogenese – ein Modell fordert zum Umdenken heraus – Teil 2 – Herausforderungen für die Gesundheitsförderung. *Ernährungsumschau*, 55(1), 37-43.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2014). Alltagskultur: viel beschworen, wenig wissenschaftlich durchdrungen?! *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 62(1), 28-37.
- Meueller, E. (2011). Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt & A.v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 973-987). Wiesbaden: VS Verlag.
- Muckenfuß, H. (2004). Themen und Kontexte als Strukturelemente des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Zu den Schwierigkeiten, systematisches Physiklernen zu organisieren. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 3(2), 57-66.
[<http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid/article/view/23/23>].

- Plöger, W. (2011). Lernen – ein blinder Fleck in Unterrichtstheorien?! In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.) (2011), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 85-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prediger, S., Komorek, M., Fischer, A., Hinz, R., Hußmann, S., Noschner, B. Ralle, B. & Thiele, J. (2013). Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In M. Komorek & S. Prediger, S (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 9-23). Münster: Waxmann.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reichertz, J. (2013). Grundzüge des Kommunikativen Konstruktivismus. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichertz (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz* (S. 49-68). Wiesbaden: SpringerVS.
- Scholl, D. (2011). Der Unterrichtsbegriff in allgemeindidaktischen Theorien. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.) (2011), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 37-49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M. (2009). "Lernseits" von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12, 16-21.
- Terhart, E. (2013). Neuansätze in der Allgemeinen Didaktik: Ein Kommentar. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik (JfAD)*, 3, 219-228.
- Tulodziecki, G. (2002). Handlungsorientiertes Lernen zwischen Subjekt- und Sachorientierung. In B. Herzig & U. Schwerdt (Hrsg.), *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem* (S. 79-105). Münster: LIT-Verlag.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S (2009). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik* (2. Aufl.). KlinkhardtUTB.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2014). Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In C. Wulf & J. Zirfas. (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 9-27). Wiesbaden: SpringerVS.

Verfasser

Werner Brandl M.A.
Institutsrektor

Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern
– Abteilung II –

Am Stadtpark 20
D-81243 München

Claudia Wespi & Corinne Senn Keller

Subjektorientiertes Lernen und Lehren in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption

Ein Vorgehen zur Unterrichtsplanung wird vorgestellt, das kompetenzorientiertes und subjektorientiertes Lernen und Lehren berücksichtigt. Der erkenntnisorientierte Unterricht nach Landwehr (2008) ist Grundlage für beides und hat das Potential, auch fachspezifische Aspekte zu integrieren.

Schlüsselwörter: Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung, Lebensweltbezug, erkenntnisorientierter Unterricht, Didaktische Rekonstruktion, subjektorientiertes Lernen

1 Einleitung

Mit der Forderung nach einem kompetenzorientierten Unterricht stellt sich die Frage, wie ein solcher Unterricht zu konzipieren ist resp. was sich im Vergleich zum bisherigen Vorgehen (bspw. einem lernzielorientierten Unterricht) ändert. Aus der Perspektive der Fachdidaktik stellt sich zudem die Frage, wie fachspezifische Besonderheiten (bspw. fachspezifischer Umgang mit subjektorientiertem Lernen und Lehren) darin Platz finden können.

Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in die aktuelle bildungspolitische Diskussion in der Schweiz – die Erarbeitung eines kompetenzorientierten Lehrplans für alle Deutschschweizer Kantone. Die Frage stellt sich, wie auf dieser Basis zukünftig von Lehrpersonen Unterricht zu planen ist, der kompetenzorientiertes Lernen ermöglicht. Der Unterricht muss für die Schülerinnen und Schüler anschlussfähig sein an ihre Lebenswelt, die sie „mitnehmen“ in den Unterricht. In ihrer Lebenswelt müssen die im Unterricht entwickelten Kompetenzen aber auch nutzbar werden. Damit wird Bezug genommen auf Anliegen, die bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts z. B. von Dewey (1916) formuliert und in verschiedenen (fach)didaktischen Ansätzen aufgenommen wurden. Mit dem erkenntnisorientierten Unterricht nach Landwehr (2008) wird ein Vorgehen zur Unterrichtsplanung vorgestellt, welches auch die Forderung kompetenzorientierten Lernens einlösen kann. Zudem soll gezeigt werden, weshalb ein erkenntnisorientiertes Unterrichtsvorgehen das Potential hat, subjektorientiertes Lernen konsequent zu verfolgen. Anliegen einer Bildung für alltägliche Lebensführung wie zum Beispiel fachspezifische Aspekte subjektorientierten Lernens und Lehrens lassen sich in einem erkenntnisorientierten Unterrichtsvorgehen problemlos integrieren.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Erstmals ist in der Schweiz ein kompetenzorientierter Lehrplan in Arbeit. Die Diskussionen zum kompetenzorientierten Unterricht haben sich damit intensiviert. In jedem Fachbereich soll Schülerinnen und Schüler über alle elf obligatorischen Schuljahre hinweg ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau ermöglicht werden. Dieses Kapitel gibt Einblick in die Entwicklung dieses bildungspolitischen Prozesses und zeigt auf, wie neue Fachbezeichnungen am Entstehen sind – dies betrifft u. a. auch das Unterrichtsfach¹ „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“, in welchem die Ernährungs- und Konsumbildung² integriert ist.

2.1 Projekt Lehrplan 21 – ein kompetenzorientierter Lehrplan für alle Deutschschweizer Kantone

Mit Annahme der neuen Bildungsverfassung im 2006 sind in der Schweiz Bund und Kantone verpflichtet, wichtige Eckwerte im Bildungsbereich zu harmonisieren (BV Art. 62 Abs. 4). Im sogenannten „Harmos-Konkordat“ hat die Erziehungsdirektorenkonferenz³ eine interkantonale Vereinbarung verabschiedet, die u. a. einen gemeinsamen Lehrplan der Deutschschweizer Kantone vorsieht (Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren, 2011). Das Projekt „Lehrplan 21“ ist ambitiös und steht unter hohem Erwartungsdruck. Der Bildungsauftrag der Schulen wird erstmals in Form von Kompetenzen beschrieben und soll allen Schülerinnen und Schülern über die gesamten elf Schuljahre (inkl. Vorschule) in allen Fachbereichen einen über die verschiedenen Schulstufen hinweg koordinierten Kompetenzzuwachs ermöglichen. Die Anliegen von 21 Projektkantonen sind dabei einzubeziehen und zu koordinieren (Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010).

In einer breit angelegten Konsultation wurde der erste Entwurf im Jahr 2013 öffentlich diskutiert. Die Auswertung der Konsultation zeigt, dass die Kompetenzorientierung breit abgestützt ist, jedoch insbesondere Umfang, Ansprüche und Detaillierungsgrad im Lehrplan zu reduzieren sind. Aktuell wird der Lehrplan überarbeitet. Im Herbst 2014 soll der definitive Lehrplan vorliegen und von der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz zur Einführung an die Kantone freigegeben werden. Anschliessend sind die einzelnen Kantone zuständig für die Implementierung der Lehrpläne an den Schulen (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2014).

Im „Lehrplan 21“ gehört die bisherige hauswirtschaftliche Bildung zum Fachbereich „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (NMG) und wird in „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ umbenannt sowie inhaltlich erweitert. Im Vorschul- und Primarschulbereich (1./2. Zyklus) werden in NMG vier inhaltliche Perspektiven zusammengeführt: Natur und Technik (NT), Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG), Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) und Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH). Für das Unterrichten wird von einer integrierenden Zugangsweise ausgegangen. In der Sekundarstufe 1

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

(3. Zyklus) erfolgt ein stärkerer fachlicher Zugang und es werden die vier inhaltlichen Perspektiven als je eigenständige Fachbereiche unterrichtet. Auf diese Weise ist eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung in WAH über alle drei Zyklen der obligatorischen Schulzeit gewährleistet (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013a).

Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH) ist im 3. Zyklus in folgende Kompetenzbereiche eingeteilt: Konsum und Lebensstil gestalten, Märkte und Handel verstehen – über Geld nachdenken, Produktions- und Arbeitswelten erkunden, Ernährung und Gesundheit – Zusammenhänge verstehen und reflektiert handeln, Haushalten und Zusammenleben gestalten (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013b). Die bisherige hauswirtschaftliche Bildung erhält damit eine Erweiterung um die Bereiche Wirtschaft und Arbeit. Der inhaltliche Fokus von WAH richtet sich auf unterschiedliche Anforderungen, welche die alltägliche Lebensgestaltung an den Menschen stellt. Die Chancen eines selbstbestimmten Lebens bei gleichzeitig vielfältig vorhandenen Möglichkeiten fordert den Menschen kontinuierlich zum Entscheiden auf. Vieles selber entscheiden zu dürfen bedeutet eine Zunahme der Verantwortlichkeiten in der Gestaltung des eigenen Lebens, des Zusammenlebens sowie für die Koordination beruflicher und privater Verpflichtungen. Jeder Mensch ist zudem aufgefordert, die Gestaltung seines Alltags mit den individuell verfügbaren materiellen, kulturellen, personalen und sozialen Ressourcen abzustimmen (Kudera, 2000).

2.2 Ein kompetenzorientierter Lehrplan als Ausgangslage für einen kompetenzorientierten Unterricht

Mit der Ausrichtung an Kompetenzen rückt der Lehrplan 21 aus didaktischer Sicht den kompetenzorientierten Unterricht und damit die für die Kompetenzentwicklung notwendigen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum. Kompetenzen legen fest, welches nutzbare Wissen, welche anwendbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Inhaltsqualität im jeweiligen Fachbereich von den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln sind (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013c). Mit der Kompetenzorientierung wird das übergeordnete Ziel verfolgt, Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, dass sie in der Lebenswelt kompetent handeln können.

Ein kompetenzorientierter Unterricht muss Schülerinnen und Schülern Lerngelegenheiten bieten, so dass erwünschte lehrplanbezogene Kompetenzen daran entwickelt oder gefestigt werden können (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013c). Kompetenzen können nicht einfach gelehrt werden, sondern müssen von den Schülerinnen und Schüler aktiv erworben werden. Die Erarbeitung von Wissen und Können soll deshalb situiert erfolgen. Für die Planung und Gestaltung von Unterricht bedeutet dies eine Fokussierung auf die Performanzsituationen (Lersch, 2010). Authentische, die Schülerinnen und Schüler angemessen herausfordernde Anforderungssituationen sind zentraler Bestandteil eines kompetenzorientierten Un-

terrichts. „Wenn jemand merkt, dass der Unterricht hilft, Problemstellungen zu bearbeiten, die einem selber wirklich betreffen oder es plausibel ist, dass sie einem betreffen könnten, dann ist der Boden bereitet für einen nachhaltigen Kompetenzaufbau“ (Joller, 2013). Werden solche sogenannten Anforderungssituationen ins Zentrum von Unterricht gestellt, wird ermöglicht, Wissen und Können situiert zu erwerben und sind nebst fachlichen auch überfachliche Kompetenzen gefragt (Lersch, 2010; Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013c).

Eine erfolgreiche Bewältigung von Anforderungssituationen bestätigt zudem, dass Schülerinnen und Schüler über die geforderte(n) Kompetenz(en) verfügen. Das Anliegen der Situationsorientierung in einem kompetenzorientierten Unterricht hat zur Folge, dass im Unterricht in vielfältiger Weise mehrere Perspektiven (fachliche und überfachliche) zu berücksichtigen sind.

3 Lebenswelt und Lernsituationen im Unterricht

Die Forderung, dass Bildung eine Verbindung zur Lebenswelt der jungen Menschen herstellen müsse, ist nicht neu. In der Diskussion zum kompetenzorientierten Unterricht wird sie jedoch wieder vermehrt geführt. Nachfolgend sind ausgewählte Überlegungen dargestellt, wie und weshalb Schule allgemein einen Lebensweltbezug zu berücksichtigen hat, wie dies auf unterrichtlicher Ebene einzulösen und damit in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption zu integrieren ist.

3.1 Schule und ihr Auftrag der Lebensweltorientierung

Bereits John Dewey (1859-1952) macht in seinen Ausführungen „Mein pädagogischen Credo“ (1897) darauf aufmerksam, wie Schule sich am Leben der Kinder zu orientieren hat. „Ich glaube, dass die Schule das gegenwärtige Leben repräsentieren muss – als ein Leben, das dem Kind so real erscheint wie das was es zuhause, in der Nachbarschaft und auf dem Spielplatz führt“ (S. 12). Erziehung müsse als fortwährende Rekonstruktion von Erfahrung verstanden werden. Dabei sollen Kinder und Jugendliche als aktive Persönlichkeiten die eigenen Fähigkeiten in einer Gemeinschaft üben und ausprobieren können. Immer neue Anforderungen aus der Umwelt erfordern neue Handlungskonzepte und fordern zu kreativen Problemlösungen auf. Dies führt zu einer ständigen Konstruktion und Neuorientierung der Wahrnehmungen in der eigenen Welt (Dewey, 1897). In seinem Werk „Demokratie und Erziehung“ (1916) betont Dewey zudem, dass unterrichtliche Schwerpunkte denjenigen Sinngehalten entsprechen müssen, die dem gegebenen Gemeinschaftsleben Bedeutung verleihen.

Bildung bedeutet nach Klafki (1959), das Erschliessen der dinglichen und geistigen Wirklichkeit durch den Menschen. Aufgrund der Komplexität der Welt bedingt das eine Auswahl geeigneter grundlegender Sachverhalte und Probleme. Diese müssen das Potential haben, anschlussfähig an die gegenwärtige Lebenswelt der jungen

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

Menschen und bedeutsam für die Zukunft zu sein. Mit der Aufzählung von epochaltypischen Schlüsselproblemen legt Klafki (2007) ein Orientierungsinstrument für die Auswahl geeigneter Bildungsschwerpunkte vor. Als epochaltypische Schlüsselprobleme bezeichnet er jene Probleme, die von gesamtgesellschaftlicher und meistens auch übernationaler resp. weltumspannender Bedeutung sind. Dazu gehören zum Beispiel die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit (zwischen Klassen und Schichten, Männern und Frauen, Behinderten und Nichtbehinderten, Arbeitenden und Arbeitslosen, Einheimischen und Ausländern, entwickelten und weniger entwickelten Länder). Weiter gehören dazu die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs- und Informations- und Kommunikationsmedien sowie die Subjektivität des Einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischen menschlicher Verantwortung und der Anerkennung des anderen (Klafki, 2007). Bildung, die eine verantwortungsvolle Lebensführung unterstützen will, muss den Gegenwarts- und Zukunftsbezug im Blick haben und sich für die Auswahl geeigneter und relevanter Schwerpunkte an epochaltypischen Schlüsselproblemen orientieren. Damit wird sowohl die Integration der Lebenswelt der Jugendlichen berücksichtigt, wie auch für zentrale Fragen der Gesellschaft sensibilisiert.

Bildung für die alltägliche Lebensführung hat in Anlehnung an Dewey (1897) den Auftrag, die Alltagsrealität von Schülerinnen und Schülern in den Unterricht zu holen und zum Thema der Auseinandersetzung zu machen, indem die bisherigen Erfahrungen beispielsweise im Umgang mit Konsumsituationen rekonstruiert werden. Das bedeutet, sich die bisherigen – vermutlich je unterschiedlichen – Erfahrungen vor Augen zu führen und auf ihre Bedingungen und Wirkungen zu befragen.

Alltagsbedingungen verändern sich ständig. Kinder und Jugendliche, die heute die Schule besuchen, sollen deshalb das lernen, was sie heute, morgen und übermorgen auch noch brauchen können, um mit diesen Veränderungen im Alltag situationsgerecht und selbstbestimmt umzugehen sowie das gesellschaftliche Leben bewusst und verantwortlich mitzugestalten. (Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005). Die Konsumgesellschaft hat zum Beispiel zur Folge, dass der einzelne Mensch mehr Verantwortung für sein Handeln übernehmen muss. Junge Menschen sollen aus diesem Grund befähigt werden, in unterschiedlichen Situationen und wechselnder Problemlagen als Konsument resp. Konsumentin angemessen zu handeln. Sie sollen Zielkonflikte erkennen und Entscheidungen selbstbestimmt und reflektiert treffen können (Schlegel-Matthies, 2005). Mit der Auswahl solcher Bildungsschwerpunkte werden auch in der Ernährungs- und Verbraucherbildung die Anliegen von Klafki (1959; 2007) verfolgt, indem die Lebenswelt der Jugendlichen berücksichtigt und zum Thema wird. Auch die Sensibilisierung für zentrale Fragen der Gesellschaft ist damit beabsichtigt.

3.2 „Modi der Weltbegegnung und Weltaneignung“

Jedes Schulfach nimmt eine bestimmte Perspektive zur Welt ein und ermöglicht einen bestimmten Zugang und Denkrahmen zur Welt. „Modi der Weltbegegnung“ hat dies Baumert (2002) genannt und darunter unterschiedliche Formen der Rationalität verstanden, die in menschlichen Handlungen zur Geltung kommen. Schmit (2010) betont in seiner Verwendung dieses Begriffes, dass es in den einzelnen Schulfächern nicht nur um eine unterschiedliche Betrachtung der Welt geht, sondern auch um unterschiedliche „Modi der Weltaneignung“. Nebst der Sachlogik geht es auch um die Erschliessungslogik, also das Lernen in Bezug auf die Erschliessung der Sache. Durch unterschiedliche Schulfächer soll sichergestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer schulischen Allgemeinbildung in unterschiedliche Modi der Weltbegegnung eingeführt werden. Zu berücksichtigen ist, dass schulische Fächer dabei nicht primär Abbildungen von wissenschaftlichen Disziplinen sind und auch nicht nur aus lebensweltlichem Erfahrungswissen bestehen, sondern eine Zwischenstellung einnehmen. Lehrpersonen sind aufgefordert, nebst dem Fachwissen, auch über Wissen zu den zugrundeliegenden Bezugswissenschaften zu verfügen (Schmit, 2010).

Die „Modi der Weltbegegnung und Weltaneignung“ dienen der Entwicklung des Fachbereichslehrplans „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (Projekt Lehrplan 21) als Orientierung. Eine gemeinsame Grundlage war zu schaffen, welche die diesem Fachbereich zugeordneten Fächer – Natur und Technik (Biologie, Chemie, Physik, Technik); Räume, Zeiten, Gesellschaft (Geographie und Geschichte); Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Lebenskunde, Ethik und Religionen); Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (Hauswirtschaft) – verbindet.

Allen ist das Ziel einer je spezifischen Auseinandersetzung mit der Welt gemeinsam. Natürliche, kulturelle, wirtschaftliche, soziale und historische Phänomene, Situationen und Sachen werden fokussiert, ebenso die Wechselwirkungen zwischen Menschen und ihrer Um- und Mitwelt (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013a). Kinder und Jugendliche haben durch ihre Erfahrungen je eigene Vorstellungen und Einstellungen von der Welt entwickelt. Diese sind Ausgangspunkt für das weitere Lernen im Fachbereich „Natur, Mensch, Gesellschaft“. „Im Fachbereich NMG erweitern Schülerinnen und Schüler ihr Wissen und Können, ihre Erfahrungen und Interessen, um sich in der Welt orientieren, diese verstehen, sie aktiv mitzugestalten und in ihr verantwortungsvoll handeln zu können“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013a, S. 1).

Der gemeinsame Nenner der verschiedenen fachlichen Perspektiven (NT, ERG, RZG, WAH, vgl. Kap. 2.1) innerhalb von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ wurde in den überfachlichen Handlungsaspekten⁴ gefunden: die Welt wahrnehmen, sich die Welt erschliessen, sich in der Welt orientieren, in der Welt handeln. Diese beschreiben die Anforderungen, mit welchen Lernende in der Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt konfrontiert sind (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkon-

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

ferenz, 2013a). Die gemeinsame Rahmung mit den Handlungsaspekten musste von jeder fachlichen Perspektive inhaltlich ausdifferenziert werden.

Im Fachbereich „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ entwickeln Schülerinnen und Schüler Kompetenzen zur Gestaltung der alltäglichen Lebensführung. Dazu gehören Fragen zur Sicherung des Lebensunterhaltes, des Zusammenlebens und der Gesundheit. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Konsum und Produktion von Gütern auseinander. Sie nehmen verschiedene Perspektiven ein und erkennen Wechselwirkungen und Zielkonflikte zwischen Haushalt, Arbeits- und Produktionswelten. Die Schülerinnen und Schüler diskutieren, wie das Alltagsleben in einer zunehmend globalisierten Welt verantwortungsbewusst gestaltet werden kann. Sie setzen sich mit Entscheidungen und möglichen Folgen für den einzelnen Menschen, das Zusammenleben und die Gesellschaft auseinander (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013a; 2013b).

Diese Beschreibung zeigt die Art der Weltbegegnung, die Schülerinnen und Schülern im Fachbereich „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ zu ermöglichen ist. Der gesellschaftliche Bezug – der Lebensweltbezug – ist im Fokus auf die alltäglichen Handlungen und Erfahrungen deutlich sichtbar (siehe auch die Übersicht über die Kompetenzbereiche im Kap. 2.1).

3.3 Unterrichtsgestaltung und Lebensweltbezug

Ein kompetenzorientierter Unterricht stellt das Können der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum – sowohl in Bezug auf die Ausgangslage wie auch als Ziel des Unterrichts. Schülerinnen und Schüler kommen bereits mit Vorwissen in den Unterricht. Sie haben Kenntnis von unterschiedlichen Dingen, sie haben Gewohnheiten, Handlungsroutinen und somit Erfahrungen im Umgang mit alltäglichen Situationen, sie haben Meinungen und Haltungen entwickelt (vgl. Bartsch & Methfessel, i. d. H.). Diese sind im Unterricht aufzugreifen und in den Lernprozess zu integrieren. Damit Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts Kompetenzen entwickeln können, braucht es weiter die Auseinandersetzung mit kognitiv anforderungsreichen Situationen. Diese ermöglichen die Erarbeitung von Wissen und die Anwendung des Wissens in Bezug auf eine ganz bestimmte Situation, ein Problem, einen ausgewählten Kontext (Lersch, 2010; Feindt & Meyer, 2010). Zu den Kompetenzen des Lehrplans sind somit anforderungsreiche Situationen zu finden. Die Begründungsanalyse nach Klafki (2007) hilft bei der Klärung, indem die Frage nach der Bedeutsamkeit von Kompetenzen für die Gegenwart und Zukunft der Schülerinnen und Schüler gestellt wird. Sie hilft exemplarische Situationen zu finden, die im Leben der Schülerinnen und Schüler relevant sind oder noch werden.

Anforderungssituationen initiieren in einem kompetenzorientierten Unterricht Lernprozesse und deren erfolgreiche Bewältigung ist gleichzeitig auch das Ziel des Unterrichts. Damit wird die Nähe des kompetenzorientierten Unterrichts zum „situ-

ierten Lernen“ (Lave & Wenger, 1991; Reinmann & Mandl, 2006), wie auch dem „problemorientierten Lernen“ (z. B. Reinmann & Mandl, 2006) offensichtlich.

Durch situierte Lernumgebungen sollen die Lernenden neue Inhalte in spezifischen Kontexten verstehen, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten flexibel anwenden können, darüber hinaus aber auch Problemlösefähigkeiten und andere kognitive Strategien entwickeln, um zunehmend selbstorganisiert zu lernen (Reinmann & Mandl, 2006). Im situierten Lernen wird von der Auffassung ausgegangen, dass der Entstehung von tragem Wissen entgegengewirkt wird, wenn die Lernsituationen den realen Anforderungssituationen nahe kommen und dass Wissensinhalte, die nicht kontextualisiert erworben wurden, sich nur schlecht auf neue Situationen übertragen lassen. Flexibel nutzbares Wissen soll vorzugsweise in semantisch reichhaltigen, möglichst authentischen Kontexten, also nicht von Anfang an komplexitätsreduzierten Kontexten erworben werden (Reusser, 2005). „Mit dem Begriff des situierten Lernens wird im Kern nichts anderes postuliert als die prinzipielle Nicht-Trennbarkeit von Kognition und Kontext, Lernprodukt und Lernprozess, Inhalt und Form, Wissen und Anwendung“ (S. 162).

Den unterschiedlichen Konzepten problemorientierten Lernens ist gemeinsam, dass sie im Unterricht von authentischen oder realitätsnahen Situationen, Ereignissen oder Fällen ausgehen und dadurch eine motivierende Funktion haben, jedoch insbesondere „einen zentralen Anker des Lernens und Lehrens bilden“ (Reinmann & Mandl, 2006, S. 639). Probleme halten unser Denken in Bewegung. Reusser (2005) bezeichnet Problemlösen deshalb auch als Lebensform und der Lebensbewältigung dienend, da es wohl kaum eine anspruchsvolle Tätigkeit oder ein Lernen gibt, das nicht Züge des Problemlösens aufweist. Probleme dynamisieren unser geistiges Leben und geben unserem Suchen und Lernen Motivation und Richtung. Ein produktiver Umgang mit Problemen „ist eine zentrale, zu kultivierende Ressource des lebenslangen Lernens, und die Arbeit an Problemen, sei es als Mittel oder Zweck, eine zentrale Aufgabe der Didaktik“ (a. a. O., S. 163f.).

Schülerinnen und Schüler sind in einem kompetenzorientierten Unterricht mit Lernaufgaben zu konfrontieren, die einer kognitiven anforderungsreichen Situation entsprechen und einen Lebensweltbezug integrieren. Dieses Anliegen haben Maier, Kleinknecht & Metz (2010) in ihrem Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben aufgenommen. Sie „definieren Lebensweltbezug als Relation zwischen domänenspezifischen Fachwissen und Erfahrungs- und Lebenswelt des Schülers“ (a. a. O., S. 35) und unterscheiden vier Ausprägungen, die in Aufgaben vorkommen können:

- Aufgaben ohne Lebensweltbezug: keine Verknüpfung von Fachwissen und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler.
- Aufgaben mit konstruiertem Lebensweltbezug: Situation in der Aufgabe ist konstruiert und hat kaum Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

- Aufgaben mit konstruiertem und authentisch wirkendem Lebensweltbezug: der Lebensweltbezug in der Aufgabe ist zwar konstruiert, wirkt jedoch authentisch, weil sinnvolle Anwendungen von Fachwissen im Alltag in die Aufgabe eingebunden sind.
- Aufgaben mit realem Lebensweltbezug: Ein real vorhandenes Problem muss gelöst werden. Zwischen Aufgabe und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler gibt es praktisch keine Differenz. (Maier, Kleinnecht & Metz, 2010)

In der Ernährungs- und Konsumbildung² ist der Lebensweltbezug in den Lernaufgaben für Schülerinnen und Schüler einfach herzustellen, da der Alltag resp. die alltägliche Lebensführung und somit die Lebenswelt der Lernenden diesem Fach seine inhaltliche Orientierung gibt. Kognitiv anforderungsreiche Situationen – alltagsnahe und weitgehend authentische Probleme (Bender, 2013) – bilden den Ausgangspunkt für Lernprozesse hin zur Kompetenzentwicklung. Im Alltag werden viele Handlungen aus Gewohnheit oder Routine ausgeführt, ohne darüber nachzudenken welche Wirkungen dies hat. Die Auseinandersetzung mit alltagsnahen Situationen soll Schülerinnen und Schülern ermöglichen, bisher Unhinterfragtes in den Blick zu nehmen und in Frage zu stellen, resp. auch (noch) nicht Beachtetes zu entdecken und somit ihre Übersicht über ihre Lebenswelt zu erweitern und auszudifferenzieren. Bei der Entwicklung solcher anforderungsreichen Alltagssituationen und bei deren Bearbeitung im Unterricht ist „die ‚Machbarkeit‘ und die ‚Vereinbarkeit‘ mit grundlegenden (alltags-)kulturellen Strukturen zu berücksichtigen“ (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014, S. 34). Schülerinnen und Schüler wachsen in unterschiedlichen Sozialisationskontexten auf und verfügen somit über unterschiedliche Erfahrungen. Im Unterricht sind bei der Gestaltung von alltagsnahen Lernsituationen die heterogenen „Verhältnisse“ zu beachten, unter denen die individuelle alltägliche Lebensführung gestaltet wird (ebd.). Dies ist ein bedeutsamer fachspezifischer Aspekt, der die Kontextualisierung der Alltagssituation betrifft und in der Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schüler herauszuarbeiten ist. Er fördert bei den Lernenden die Perspektivenübernahmefähigkeit für individuelle Anforderungen alltäglicher Lebensführung aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen (ebd.).

4 Konzept des erkenntnisorientierten Unterrichts nach Landwehr (2008)

Mit dem erkenntnisorientierten Unterricht⁵ legt Landwehr (2008) eine Unterrichtskonzeption vor, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum rückt und das Handeln der Lehrperson in den Dienst dieser je individuellen Lernprozesse stellt. Die Unterrichtskonzeption ist für einen kompetenzorientierten und subjektorientierten Unterricht interessant, weil viele in diesem Zusammenhang zu berücksichtigenden Aspekte von Landwehr (2008) mitgedacht sind, resp. sich entsprechend einfügen

lassen. Im erkenntnisorientierten Unterrichtsvorgehen steckt für die Ernährungs- und Konsumbildung das Potential, alltägliche Situationen als lernergiebige Problemstellungen in den Unterricht hineinzubringen und durch Betrachtung unterschiedlicher Aspekte mehrere Antwortmöglichkeiten zu finden. Die Schülerinnen und Schüler werden nebst der inhaltsbezogenen Auseinandersetzung auch unterstützt, Problemlösestrategien aufzubauen, wie sie die tägliche Lebensbewältigung erfordert.

4.1 Drei Merkmale: Prozess-, Subjekt- und Problemorientierung

Drei Merkmale charakterisieren die erkenntnisorientierte Unterrichtskonzeption: Prozessorientierung, Subjektorientierung, Problemorientierung (Landwehr, 2008)⁶.

- **Prozessorientierung:** Der Erkenntnisprozess, der zur Entstehung des Wissens führt, wird als notwendiger Bestandteil in den Unterricht integriert. Schülerinnen und Schüler sind nicht einfach Empfänger von Wissen, sondern sie sollen die Möglichkeit erhalten, an der Entstehung des beabsichtigten Wissens beteiligt zu sein. Dadurch soll Wissen für die Lernenden nachvollziehbar und verstehbar werden.
- **Problemorientierung:** Durch eine problemorientierte Auseinandersetzung soll bei den Lernenden ein Such- und Entdeckungsprozess angeregt werden. Eine erkenntnisleitende Problemstellung ist zu finden, die das Potential hat, „den zentralen Wissensinhalt als Problemklärungs- bzw. Problemlösungshilfe erscheinen zu lassen“ (Landwehr, 2008, S. 34). Sie stammt nach Möglichkeit aus der Lebenswelt der Lernenden, damit ein plausibler Anlass entsteht, dieses Wissen selber zu entdecken. Die Problemstellung – ob authentisch oder konstruiert – muss das Potential haben, bei den Lernenden einen kognitiven Konflikt auszulösen, der seinerseits einen Akkomodationsprozess in Gang setzt (vgl. kognitive Entwicklung nach Piaget). Dies ist aus lernpsychologischer Sicht wichtig, da ein kognitiver Konflikt eine subjektive Repräsentation eines nach aussen sichtbaren Problems darstellt und den Lernprozess in Bewegung bringt. Die Problemorientierung ist auch für einen kompetenzorientierten Unterricht brauchbar. Authentische, die Schülerinnen und Schüler angemessen herausfordernde Anforderungssituationen sind zentraler Bestandteil eines kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. Kap. 2.2, Kap. 3.3) und entsprechen einer problemorientierten Auseinandersetzung, wie sie Landwehr (2008) propagiert und sie in der Ernährungs- und Verbraucherbildung im Unterricht häufig anzutreffen sind.
- **Subjektorientierung:** Das vorhandene subjektive Wissen sowie der subjektive Verarbeitungsprozess der Lernenden sind zentrale Bezugspunkte für die Wissenserarbeitung. Nicht die erfolgreiche Aufnahme, Speicherung und Reproduktion von Informationen stehen im Vordergrund, son-

dem die Aktivierung des subjektiven Vorwissens und dessen Untersuchung im Hinblick auf Ergänzungs-, Korrektur- und Ausdifferenzierungsbedarf. „Subjektorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Wissensinhalte didaktisch so aufbereitet werden müssen, dass sie innerhalb des Horizontes des lernenden Subjektes neu entstehen können“ (Landwehr, 2008. S. 36).

4.2 Klären der Ausgangslage eines erkenntnisorientierten Unterrichtsvorgehen anhand der Didaktischen Rekonstruktion

Die im vorangehenden Kapitel dargestellten Merkmale eines erkenntnisorientierten Unterrichts spielen nicht erst im Unterrichtsverlauf, sondern bereits bei der Planung des Unterrichts eine zentrale Rolle.

Landwehr (2008) schlägt ursprünglich vor, eine leitende Problemstellung zu bestimmen (die bei den Lernenden einen bedeutsamen Erkenntnisprozess auslösen kann), deren Erkenntnisgewinn zu reflektieren (was einer Sachanalyse der Problemstellung gleichkommt) sowie den Erkenntnisprozess zu analysieren (worunter die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Problemstellung und deren Erkenntnisgehalt zu verstehen ist). Aufgrund des kompetenzorientierten Lehrplans weichen wir von diesem Vorgehen etwas ab.

Mit einem kompetenzorientierten Lehrplan sind die Bildungsabsichten definiert, über die Schülerinnen und Schüler am Ende der Lernauseinandersetzung verfügen sollen. Es macht deshalb Sinn, die Unterrichtsplanung auf diese Kompetenzen zu beziehen. Wie bereits in Kap. 3.3 erwähnt, sind Anforderungssituationen zu finden, anhand welcher sich die ausgewählte Kompetenz aus dem Lehrplan entwickeln lässt. Damit die Passung zwischen Anforderungssituation und Lehrplan-Kompetenz stimmt, muss eine Klärung der Sache (Sachanalyse) vorgenommen werden. Wespi & Senn Keller (2013) schlagen vor, sich dabei an der Didaktischen Rekonstruktion von Kattmann, Duit, Gropengiesser & Komorek (1997) zu orientieren (vgl. Brandl, i. d. H.). Nebst der Klärung des fachwissenschaftlichen Gehalts der Kompetenz werden in der Didaktischen Rekonstruktion auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, sowie die didaktische Strukturierung des Lernprozesses angedacht. Ziel dieses Vorgehens ist, bereits bei der fachlichen Vorbereitung des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler mit ihren Voraussetzungen mitzudenken um „lernförderliche Korrespondenzen und voraussehbare Lernschwierigkeiten“ (Kattmann et al., 1997, S. 12) zu erkennen, die in der didaktischen Strukturierung des Unterrichts zu berücksichtigen sind. Interessant daran ist die gleichwertige Behandlung von fachlichen Konzepten und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler. Wespi & Senn Keller (2013) ergänzen das ursprüngliche Modell um die fachdidaktische Perspektive, damit auch die fachdidaktischen Lernanforderungen der Kompetenz beleuchtet

werden, die ebenfalls Hinweise auf die Lernprozessgestaltung und damit das didaktische Vorgehen geben können (vgl. Abb. 1).

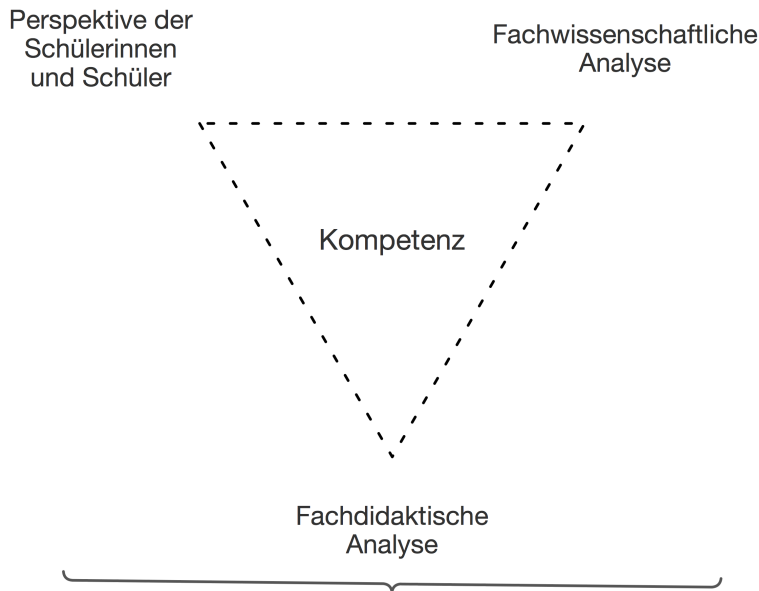


Abb. 1: Didaktische Rekonstruktion in Anlehnung an Kattmann et al. (1997), ergänzt nach Wespi & Senn (2013)

4.2.1 Perspektive der Schülerinnen und Schüler erfassen

Die zu entwickelnde Kompetenz aus der Perspektive der Jugendlichen zu betrachten, trägt dazu bei, ihre Voraussetzungen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Motivationen, Problemlösefähigkeiten) sorgfältig zu überblicken. Dadurch können verschiedene Aspekte sichtbar werden:

- im Alltag erworbene Vorerfahrungen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen)
- im schulischen Unterricht bereits thematisierte oder entwickelte Kompetenzen
- Zugänge und motivationale Aspekte der Jugendlichen
- Heterogenität der Voraussetzungen in der Klasse
- für die Entwicklung der ausgewählten Kompetenz anstehende Lernschritte

Als „Quellen“ für diese Abklärungen dienen idealerweise Forschungsergebnisse, in denen bereichs- und themenspezifische Denkweisen von Schülerinnen und Schülern erfasst wurden (Kattmann et al., 1997). Leider liegen nicht in allen Fachbereichen

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

genügend Forschungsergebnisse vor, auf die zurückgegriffen werden kann. Eine Lehrperson kann sich damit behelfen, sich in Bezug auf die Kompetenz an Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sowie an eigene Erfahrungen aus bisherigem Unterricht zu erinnern, Vermutungen zu formulieren oder durch konkretes Befragen der Lernenden Hinweise zu erhalten.

4.2.2 *Fachwissenschaftliche Analyse*

In der fachwissenschaftlichen Analyse werden wichtige Sachverhalte, Begriffe oder Zusammenhänge durch Studium von aktueller und relevanter Fachliteratur zusammengestellt (Kattmann et al., 1997). Die eigenen fachlichen Kenntnisse resp. deren Korrektheit, Vollständigkeit und Aktualität werden durch Studium von Fachbüchern, Fachartikeln dadurch gleichzeitig auch überprüft resp. allenfalls erweitert. Die fachliche Klärung einer Kompetenz bedeutet insbesondere die Wissensaspekte einer Kompetenz herauszuarbeiten, wie z. B. Fachbegriffe, Theorien, Konzepte, Zusammenhänge und Hintergründe.

4.2.3 *Fachdidaktische Analyse*

Die fachdidaktische Analyse soll klären, welche fachspezifischen Besonderheiten die Lernprozesse auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung verlangen. Fokussiert werden somit die Anforderungen, die in der Erarbeitung mit den Wissensaspekten einer Kompetenz für die Lernenden entstehen. Beleuchtet werden auch die Könnensaspekte einer Kompetenz, um die Anforderungen zu erfassen, die mit der Wissensanwendung resp. -situierung verbunden sind (Wespi & Senn Keller, 2013).

Als Ausgangspunkt für das Nachdenken über die erforderlichen Lernprozesse orientiert sich Kiper (2010) an den Choreographien unterrichtlichen Handelns (Oser, Patry, Elsässer, Sarasin & Wagner, 1997). Diese Choreographien entsprechen dem Versuch, Lernprozesse zu systematisieren. Kiper (2010) schlägt in Anlehnung an Oser et al. (1997) zwölf Basismodelle des Lernens vor, von denen hier zehn dargestellt sind: 1) Erfahrungen machen und auswerten, 2) Wissen erwerben, 3) Reflexion über Inhalte, 4) Reflexion über Werte, 5) Handeln in der äusseren Welt (z. B. Handlungspläne entwickeln, nachvollziehen) 6) Operieren, 7) Problemlösen und Entdecken, 8) Argumentieren im Diskurs, 9) Argumentieren beim Aushandeln, 10) Gestalten/Ausdrücken durch Worte und Schrift.

4.2.4 *Didaktische Strukturierung*

In der didaktischen Strukturierung werden diese drei Perspektiven zusammengeführt und werden Leitgedanken formuliert, die im didaktischen Vorgehen im Unterricht zu berücksichtigen sind (Kattmann et al., 1997).

Die erkenntnisorientierte Unterrichtsgestaltung, die im nächsten Kapitel vorgestellt wird, liefert dabei eine wertvolle Grundstruktur für die Lernprozessgestaltung, da der Unterricht mit einer leitenden Problemstellung resp. Anforderungssituation beginnt und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aktiv in den Lernprozess integriert werden.

4.3 Schritte eines erkenntnisorientierten Unterrichts

Landwehr (2008) schlägt für ein erkenntnisorientiertes Unterrichtsvorgehen insgesamt sieben Schritte vor. Im Folgenden werden jene vier Schritte vorgestellt, die sich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung beziehen – im Vergleich zu Landwehr (2008) in modifizierter Form⁷. Die Anpassungen basieren auf Erfahrungen in der Arbeit mit Lehramtsstudierenden (PH FHNW, PH Luzern), entsprechen seinem Konzept und seinen Überlegungen, präzisieren jedoch seine Ausführungen.

4.3.1 Unterrichtsschritt 1: Eine geeignete Form der Problemkonfrontation wählen, um das Vorwissen zu aktivieren

Eine erkenntnisleitende Problemstellung soll den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler in Gang bringen. Somit ist einerseits eine Problemstellung zu überlegen, welche das entsprechende Potential hat. Andererseits ist die Gestaltung der Unterrichtssituation, in der die Lernenden einen Erstkontakt mit dieser Problemstellung haben, sorgfältig zu planen. Die erkenntnisleitende Problemstellung muss für die beabsichtigte Wissenserarbeitung brauchbar und gleichzeitig geeignet sein, die Lernenden „abzuholen“, damit sie Interesse und Bereitschaft entwickeln können für die aktive Mitarbeit an der Problemlösung resp. -klärung. Eine Problemstellung die dies kann, soll bei den Lernenden einen kognitiven Konflikt provozieren. Die Lernenden müssen realisieren, dass ihr vorhandenes Wissen für die Problemlösung nicht ausreicht. Ein Denk- und Suchprozess muss bei den Lernenden angestoßen werden (Landwehr, 2008).

Bei diesem Unterrichtsschritt bewährt sich, nicht nur implizit das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, sondern dieses auch sichtbar zu machen. Es ermöglicht Lernenden, sich ihr eigenes Wissen vor Augen zu führen, dessen Richtigkeit sowie Ergiebigkeit in Bezug auf die Problemstellung in Frage zu stellen, die Unzulänglichkeit der eigenen Antwort zu erkennen oder die Heterogenität der Antworten in der Klasse zu überblicken. All dies löst die Frage aus, was denn nun wirklich stimmt und damit ist genau das in Gang gekommen, was beabsichtigt war. Das Sichtbarmachen des Vorwissens hat zudem den Vorteil, dass im weiteren Unterrichtsverlauf darauf zurückgegriffen werden kann. Mit der Aktivierung des Vorwissens bereits bei der Problemkonfrontation weichen wir von Landwehr (2008) ab, was Folgen für den nächsten Unterrichtsschritt mit sich zieht (vgl. Kap. 4.3.2).

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

Eine bedeutsame und ergiebige, den beabsichtigten Erkenntnisprozess unterstützende Problemstellung ist der zentrale Ausgangspunkt eines erkenntnisorientierten Unterrichts. Es verwundert deshalb nicht, dass die Suche einer geeigneten Problemstellung ein anspruchsvoller Prozess ist. Je besser abgestützt das Fachwissen der Lehrperson ist, je mehr das subjektive Vorwissen der Lernenden durch die Lehrperson bereits im Voraus antizipiert werden kann, desto einfacher wird die Formulierung geeigneter Problemstellungen und die Schaffung ergiebiger Problemkonfrontationen. Das Finden einer Problemstellung wird unterstützt durch die Analyse der Kompetenz anhand der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kap. 4.2) sowie durch die Begründungsanalyse (vgl. Kap. 3.3), welche die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Schülerinnen und Schüler fokussiert.

Die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler im Unterricht in Kontakt mit dieser Problemstellung kommen, ist gut zu durchdenken. Ein methodisches Arrangement muss gewählt werden, damit sich die Lernenden angesprochen fühlen, der kognitive Konflikt provoziert, allenfalls persönliche Betroffenheit ausgelöst oder die Neugierde für die Lösungsfindung geweckt werden. Eine Vielfalt an methodischen Varianten ist vorstellbar, z. B. Konfrontation mit kontroversen Auffassungen, praktische Aufgabestellungen, Aufgreifen eines aktuellen Ereignisses, provokative Informationen, Fallschilderungen, Entscheidungssituationen (Landwehr, 2008). Obwohl Landwehr (2008) konsequent von Problemstellungen spricht, wird durch diese Aufzählung deutlich, dass er ein breites Verständnis von „Problemen“ hat. Er verbindet damit in erster Linie denkanregende Fragen, die in vielfältigen Kontexten aufgeworfen werden können und im schulischen Unterricht dem Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler dienen.

4.3.2 Unterrichtsschritt 2: Die Lernenden aktiv in die Lösungssuche einbeziehen, um Begründungen zur Beantwortung der Problemstellung zu finden und zu verstehen

Da das subjektive Vorwissen der Lernenden bereits bei Schritt 1 aktiviert wurde, geht es hier nun um die Erarbeitung von Begründungen, die zur Beantwortung der Problemstellung – und damit auch zur Überprüfung des subjektiven Vorwissens – beitragen. Schülerinnen und Schüler sollen möglichst selbstständig Antworten erarbeiten. Je nach Voraussetzungen unterstützt die Lehrperson diese Phase mit geeigneten Vorgehensweisen und Hilfsmitteln (z. B. Vorauswahl von Internetseiten, Sammlung von unsortierten oder vorstrukturierten Informationsmaterialien) oder ermöglicht den Lernenden eigenes Strukturieren der Lösungssuche. Auch eine arbeitsteilige Antwortsuche bietet sich an. Ergiebige Problemstellungen zeichnen sich dadurch aus, dass in verschiedene Richtungen nach Antworten gesucht werden können resp. verschiedene Aspekte zur Beantwortung beitragen. Wichtig ist, dass die Antwortsuche mit einer Phase abschliesst, in der die gefundenen Antworten gesammelt und ausgewertet werden. Ziel dieses Abschlusses ist, dass die Schülerinnen und

Schüler die gefundenen Antworten verstehen. Dies ermöglicht im nächsten Schritt dann auch zu klären, wie die gefundenen Antworten zur Beantwortung der Problemstellung beitragen.

Schülerinnen und Schüler sollen in diesem Unterrichtsschritt nicht „nur“ fachlich begründete Antworten zur leitenden Problemstellung finden, sondern ebenfalls in der Erarbeitung von Strategien zur selbstständigen Lösungssuche unterstützt werden. Dadurch werden in diesem Unterrichtsschritt Lernprozesse zur Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gefördert.

4.3.3 Unterrichtsschritt 3: Ein Arrangement für die Lösungsevaluation suchen, um die gefundenen Begründungen in Verbindung mit der Problemstellung und dem eigenen Vorwissen zu bringen

Bei der Lösungsevaluation werden die gefundenen Antworten geprüft, wie und inwiefern sie zur Beantwortung der Problemstellung beitragen. Die Lernenden sollen verstehen, weshalb eine bestimmte Antwort zur Problemstellung passt, resp. nicht passt oder inwiefern von verschiedenen richtigen Antworten, die eine oder andere bedeutsamer für die Lösung ist. Der Begründungsaspekt sollte deshalb in der Evaluationsphase im Mittelpunkt stehen (Landwehr, 2008).

Explizit soll in diesem Schritt auch eine Rückkoppelung zu den Erstantworten gemacht werden, welche die Schülerinnen und Schüler bei der Problemkonfrontation eingebracht haben. Die Lernenden sind aufgefordert, ihr Vorwissen mit den gefundenen Antworten in Verbindung zu bringen. Sie sollen verstehen und begründen können, weshalb ihr Vorwissen nach wie vor seine Gültigkeit hat oder inwiefern dieses weshalb nicht mehr stimmt und weshalb die gefundene Antwort besser passt. Hier wird deutlich, was mit der aktiven Auseinandersetzung mit dem Vorwissen gemeint ist.

4.3.4 Unterrichtsschritt 4: Möglichkeiten zur Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse schaffen, um zur Sicherung resp. zum Transfer der Erkenntnisse beizutragen

Die im vorangegangenen Auseinandersetzungsprozess erarbeiteten Erkenntnisse sollen nun vertieft und gefestigt und die relevanten Anwendungsbereiche sollen verdeutlicht werden (Landwehr, 2008). Damit soll geprüft werden, ob die Lernenden nun fähig sind, das Gelernte auf neue Situationen zu übertragen und ob die Erkenntnisse sich auch auf andere Bereiche und Situationen übertragen lassen. Diese Anwendungssituationen können variantenreich gestaltet werden. Indem sie ähnliche Bedingungen integrieren, die auch im Erkenntnisprozess vorhanden waren, kann Schülerinnen und Schüler die Übertragung der Erkenntnisse auf die neue Situation einfacher fallen. Die Wahl von Anwendungssituationen, welche neue Aspekte integrieren, kann auch einer neuen Problemkonfrontation entsprechen. Soeben erworbene Erkenntnisse sind einzubringen, auf früher erarbeitete Kompetenzen ist zurückzu-

greifen oder eine neue Lösungssuche ist anzugehen. Die Auseinandersetzung mit möglichst verschiedenartigen Anwendungssituationen, verbunden mit vielfältigen Verknüpfungen zu früher erworbenen Kompetenzen führt zu einer besseren Verankerung in der kognitiven Struktur des Individuums (Landwehr, 2008).

5 Erkenntnisorientierung in einem kompetenzorientierten und subjektorientierten Unterricht

Mit dem erkenntnisorientierten Unterricht wird ein Unterrichtsvorgehen vorgeschlagen, das kompetenzorientiertes und subjektorientiertes Lernen ermöglicht. Dieses Potential – insbesondere auch für ein Unterrichtsfach, das sich mit alltäglicher Lebensführung beschäftigt – wird nachfolgend zusammenfassend herausgearbeitet.

Ein erkenntnisorientierter Unterricht (Landwehr, 2008) berücksichtigt konsequent, dass Lernen ein individueller Prozess ist, der von jedem Einzelnen vollzogen werden muss und der somit im Unterricht zu ermöglichen ist. Die Lernenden müssen ihr Vorwissen in Bezug zur aufgeworfenen Problemstellung aktivieren und sind nach der Lösungssuche aufgefordert, sich damit nochmals auseinanderzusetzen. Sie sind aufgefordert, die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug zu ihrem Vorwissen zu setzen. Damit werden die Schülerinnen und Schüler unterstützt, über ihren Lernprozess nachzudenken und zu verstehen, weshalb ihr Ausgangswissen nach wie vor richtig ist, resp. weshalb es ausdifferenziert oder verändert werden musste. Ein expliziter und reflektierender Umgang mit Präkonzepten ist im Unterrichtsvorgehen angelegt und unterstützt die Schülerinnen und Schüler darin, die Sinnhaftigkeit neuer fachlicher Vorstellungen zu erkennen (Luthiger, Wilhelm & Wespi, eingereicht).

Da sich Landwehr (2008) unter Problemstellungen sowie bei der Lösungssuche eine Vielzahl an Varianten vorstellen kann, lassen sich auch fachspezifische Überlegungen subjektorientierten Lernens berücksichtigen. „Anders als bei rezepthaften ‚Ideallösungen‘ ist bei subjektorientierten Vorgehensweisen die Komplexität des Alltags mit ihren Widersprüchen und Widrigkeiten Teil des Unterrichtsgegenstandes“ (Bartsch, 2012, S. 57). Der Lebensweltbezug (vgl. Kap. 3) lässt sich in den Problemstellungen eines erkenntnisorientierten Unterrichts gut unterbringen, resp. es entspricht sogar dem Anliegen Landwehrs. Alltagsherausforderungen liefern lernerziehbige Situationen, die sich multiperspektivisch betrachten lassen, somit eine variantenreiche Lösungssuche ermöglichen und Schülerinnen und Schüler mit ihren heterogenen Voraussetzungen zum Mitdenken aktivieren. Die Komplexität des Alltags, auf die Bartsch (2012) hinweist, wird somit nicht ausgeblendet und vereinfacht. Ein erkenntnisorientiertes Unterrichtsvorgehen ermöglicht, Lösungsalternativen zu finden, welche Handlungsspielräume im Alltag erweitern, was im Sinne einer Bildung für die alltägliche Lebensführung ist. Für Schülerinnen und Schülern kann dadurch

auch ersichtlich werden, in welcher Art „Weltbegegnung“ und „Weltaneignung“ (vgl. Kap. 3.2) in diesem Unterricht verstanden wird.

6 Fazit

Ein Unterricht, der die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler beabsichtigt und subjektorientiertes Lernen ermöglicht, braucht bereits ein daran angepasstes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung. Eine Schlüsselfunktion haben dabei Anforderungssituationen, welche anschlussfähig an die Voraussetzungen der Lernenden sind, einen Lebensweltbezug herstellen und kognitiv herausfordern, damit die Kompetenzentwicklung in Gang kommt. Zum hier vorgeschlagenen Planungsvorgehen wurden in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Luzern und Nordwestschweiz bereits Erfahrungen gesammelt. Erste Arbeiten der Studierenden liegen vor und stimmen zuversichtlich, dass das vorgeschlagene Vorgehen handhabbar ist und einer kompetenzorientierten und subjektorientierten Unterrichtsdurchführung in der Ernährungs- und Konsumbildung dienen können.

Die hier vorgestellte Unterrichtskonzeption ist eine Grundlage, die weiterentwickelt werden kann, um beispielsweise weitere fachdidaktische Anliegen zu integrieren resp. in der konkreten Umsetzung inhaltspezifische Ausdifferenzierungen zu berücksichtigen.

Anmerkungen

- ¹ „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ ist ein Unterrichtsfach und kein Fächerverbund.
- ² Ernährungs- und Konsumbildung ist gleichzusetzen mit Ernährungs- und Verbraucherbildung (Deutschland und Österreich). Wie in den anderen D-A-CH-Ländern entspricht auch die Ernährungs- und Konsumbildung in der Schweiz nicht der Bezeichnung des Unterrichtsfaches.
- ³ Dies entspricht der Kultusministerkonferenz in Deutschland. In Österreich fallen die Lehrpläne in die Agenda des Bundesministeriums für Unterricht und Frauen.
- ⁴ Im Fachbereichslehrplan „Natur, Mensch, Gesellschaft“ werden Kompetenzen als Zusammenspiel von Wissens- und Handlungsaspekten formuliert (vgl. Lersch, 2010). Unter Wissensaspekten ist die inhaltliche Dimension einer Kompetenz gemeint, mit Handlungsaspekten die Könnensdimension, mit der beschrieben wird, was Schülerinnen und Schüler mit dem Wissen anfangen müssen.
- ⁵ Landwehr (2008) grenzt sich von einem kenntnisvermittelnden Unterricht ab und spricht deshalb von einem erkenntnisvermittelnden Unterricht. Um eine falsche Konnotation mit dem Begriff „Vermittlung“ zu verhindern, wird in diesem Artikel konsequent von erkenntnisorientiertem Unterricht geschrieben. Diesen Begriff verwendet Landwehr ebenfalls.
- ⁶ Landwehr (2008) integriert in seinem Unterrichtskonzept viele Überlegungen, die auf die „Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens“ von Heinrich Roth (1906-1983) zu-

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

rückgehen. Den erkenntnisorientierten Unterricht hat Landwehr Anfang der 1980er-Jahre im Rahmen seiner Tätigkeit in der Lehrpersonenbildung Hauswirtschaft entwickelt.

- ⁷ Im Konzept von Landwehr (2008) geht es im ersten Unterrichtsschritt nur um die Problemkonfrontation, im zweiten erst um die Aktivierung des subjektiven Wissens, im dritten um dessen Überprüfung durch Einbezug von geeigneten „Informationen“ sowie im vierten Schritt um die Anwendung der „Erkenntnisse“.

Literatur

- Bartsch, S. (2012). Subjektorientierung. Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Aufgabengestaltung in der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 52-64.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, N. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- Bender, U. (Hrsg.). (2013). *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Bern: Schulverlag bmv.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2013a). *Konsultation Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel*. Konsultationsfassung Juni 2013. Luzern.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2013b). *Konsultation Lehrplan 21. Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Kompetenzaufbau*. Konsultationsversion Juni 2013. Luzern.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2013c). *Konsultation Lehrplan 21. Einleitung*. Konsultationsversion Juni 2013. Luzern.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2014). *Auswertung der Konsultation zum Lehrplan 21*. 27. März 2014. Luzern. [www.lehrplan.ch]
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed (H. Schreier, Übers.). In H. Schreier (Hrsg.) (2001), *Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis* (S. 9-22). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education (E. Hylla, Übers.). In J. Oelkers (Hrsg.) (1993), *John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21*. Verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010. Luzern.
- Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen*. [www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/evb_revis_schlussbericht.php].
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. Eine didaktische Schatzsuche. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, 29-33.

- Joller, K. (2013). *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Stand Dezember 2013*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3-18.
- Kiper, H. (2010). Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmidt (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 44-59). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Klafki, W. (1959). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In W. Klafki (1961), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 25-45). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kudera, W. (2000). Lebensführung als individuelle Aufgabe. In W. Kudera & B. Voss (Hrsg.), *Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung* (S. 77-89). Opladen: Leske + Budrich.
- Landwehr, N. (2008). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Oberentfelden: Sauerländer Verlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (eingereicht). Kategoriensystem für ein kompetenzorientiertes Aufgabenset. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(3).
- Maier, U., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2010). Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 28-43). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2014). Alltagskultur: viel beschworen, wenig wissenschaftlich durchdrungen!? *Haushalt und Wissenschaft*, 62(1), 28-37.
- Oser, F., Patry, J.-L., Elsässer, T., Sarasin, S. & Wagner, B. (1997). *Choreographien unterrichtlichen Handelns. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfond zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Projektnummer 113-042353.94/1. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613-658). Weinheim: Beltz Verlag.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159-182.

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

- Roth, H. (1976). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Zwischen Selbstbestimmung und Verantwortung – Herausforderungen für Verbraucherbildung. *Haushalt und Bildung*, 82(1), 25-33.
- Schmit, S. (2010). Modi der Weltbegegnung als Denkraumen der Unterrichtsfächer – über das Verstehen fachlicher Operationen aus einer Metaperspektive. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump, S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 237-250). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2011). *Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harmos-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar. Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrumente*. Bern.
- Wespi, C. & Senn Keller, C. (2013). *Unterrichtseinheiten Hauswirtschaft. Planungsvorgehen für Unterrichtseinheiten*. Version vom September 2013. Pädagogische Hochschule Luzern, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Verfasserinnen

Claudia Wespi, lic. phil.

Pädagogische Hochschule Luzern
Studiengang Sekundarstufe 1
Fachleitung Hauswirtschaft / Wirtschaft-
Arbeit-Haushalt

Löwengraben 14
CH-6004 Luzern

E-Mail: claudia.wespi@phlu.ch
Internet: www.phlu.ch

Corinne Senn Keller

Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Sekundarstufe I und II
Professur Gesundheit und Hauswirt-
schaft

Clarastrasse 57
CH-4051 Basel

E-Mail: corinne.sennkeller@fhnw.ch
Internet: www.fhnw.ch/ph
www.gesundheitundhauswirtschaft.ch

Käthi Theiler-Scherrer & Corinne Senn Keller

Simulationsspiel als subjektorientierte Konsumbildung

Im Planspiel Shoppingcenter werden Kaufentscheidungen simuliert, indem Aufgaben gelöst und reflektiert werden. Am Ende erfolgt eine Reflexion, welche v. a. den Lernprozess, resp. den Lernzuwachs des Subjekts fokussiert. Anlage und Anleitung eines Simulationsspiels scheinen auf den ersten Blick komplex, versprechen lebensnahe Lernauseinandersetzungen, die Anforderungen einer Subjekt- und einer Kompetenzorientierung einlösen können.

Schlüsselwörter: Lebensweltbezug, Handlungsorientierung, Perspektivenwechsel, Planspiel, Einkaufswelten

1 Einführung

Die grossen Einkaufszentren in der Schweiz heissen Tivoli, Shopyland, Westside oder Sihlcity. Sie stehen für eine urbane und moderne Konsumkultur und können den Vergleich mit den amerikanischen Vorbildern, den Shopping Malls, aufnehmen. Für das vorliegende Planspiel dienen die Shoppingcenter mit vielversprechenden Namen als Spielszenario und bilden den imaginären Raum in dem Aufgaben gestellt und Kaufentscheidungen getroffen werden.

Dieser Beitrag zeigt eine Möglichkeit auf, wie Konsumbildung konkret umgesetzt werden kann. Das Spiel wurde so konzipiert, dass es in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und mit Anpassungen in der Weiterbildung von Lehrpersonen eingesetzt werden kann. Dort soll es für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I von den Lehrpersonen selber weiter bearbeitet werden.

Zudem werden Bezüge zu den neusten Lehrplanentwicklungen in der Schweiz hergestellt. Der Deutschschweizer Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2014), der bis Ende 2014 fertiggestellt sein soll, zielt auf einen kompetenzorientierten Unterricht ab. Das Unterrichtskonzept von Landwehr (2008) möchte aufzeigen, wie ein kompetenzorientierter Unterricht aufgebaut werden kann und fokussiert die Subjektorientierung in einer konkreten Unterrichtsgestaltung.

Inwieweit ein Simulationsspiel diese Anforderungen erfüllen kann und welche Zusammenhänge zur Subjektorientierung als didaktischem Prinzip bestehen, werden ebenfalls beschrieben. Der Beitrag möchte zudem auf Herausforderungen und Gelingensbedingungen hinweisen.

2 Simulationsspiel in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer

Das Planspiel Shoppingcenter wird im Folgenden zusammenfassend beschrieben und dessen Einsatz in der Ausbildung verortet. Die Spielunterlagen und der Spielverlauf werden mit ausgewählten Aspekten zur Theorie von Planspielen beleuchtet, insbesondere unter Berücksichtigung der Subjekt-, Kompetenz- und Erkenntnisorientierung.

2.1 Fachwissenschaftliche Veranstaltung zur Konsumbildung

Im Rahmen des Studiums zur Lehrperson Sekundarstufe 1 besuchen die Studierenden an der PH FHNW fachdidaktische und fachwissenschaftliche Veranstaltungen. Die Ausbildung ist modular aufgebaut. Dies bedeutet, dass die Studierenden nicht zwingend die empfohlene Reihenfolge der Module besuchen, sondern, dass sie auch vertiefende Angebote vor den Grundlagenmodulen in ihrem individuellen Studienplan belegen. Studierende innerhalb einer Veranstaltung bringen also häufig unterschiedliche fachliche Kompetenzen mit. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf eine fachwissenschaftliche Veranstaltung unter dem Titel „Haushalte als Konsumenten“, die für die Vertiefungsphase vorgesehen ist. Der Wissensaufbau erfolgt zu Themen wie Wirtschaftskreislauf aus der Perspektive der Haushalte, Haushaltstheorie, Konsumverhalten und -entscheidungen, Konsumentenverantwortung und Einflüsse des Marketings. Je nach individuellem Studienplan bringen die Studierenden Kompetenzen im Bereich Nachhaltigkeit mit. Nach dem Wissensaufbau zum Schwerpunkt Konsum folgt eine Sequenz mit dem Planspiel Shoppingcenter. Die Studierenden sollen das Fachwissen an konkreten Aufgaben anwenden und reflektieren und so ihr Können unter Beweis stellen. Die Methode Planspiel wird in Absprache mit der Fachdidaktik eingesetzt. So soll nebst dem fachlichen Kompetenzaufbau das Planspiel als Methode erlebt und für fachdidaktische Fragestellungen genutzt werden (pädagogischer Doppeldecker).

2.2 Spielverlauf im Planspiel Shoppingcenter

Die Hälfte der Jugendlichen in der Schweiz gibt laut James-Studie 2012 (Willemse et al., 2012) „Shoppern“ als regelmässige Freizeitbeschäftigung an. Wobei dies mehr Mädchen als Jungen tun. Zudem treffen sich drei Viertel aller Jugendlichen gerne mit Freunden. In Einkaufszentren kann beobachtet werden, wie Jugendliche sich in Gruppen insbesondere bei Bekleidungs- und Elektronikgeräten Anbietern aufhalten. Genauso sind sie bei Verpflegungsangeboten und Aufenthaltsflächen wie Sitzgruppen, Treppen und Galerien anzutreffen. Das Planspiel Shoppingcenter greift dies auf und führt die Spielenden in der Rolle verschiedener Jugendlicher im Alter von 16-19

Subjektorientierte Konsumbildung |

Jahren durch ein virtuelles Einkaufszentrum zu bekannten, aber auch weniger beachteten Orten der Konsumwelt.

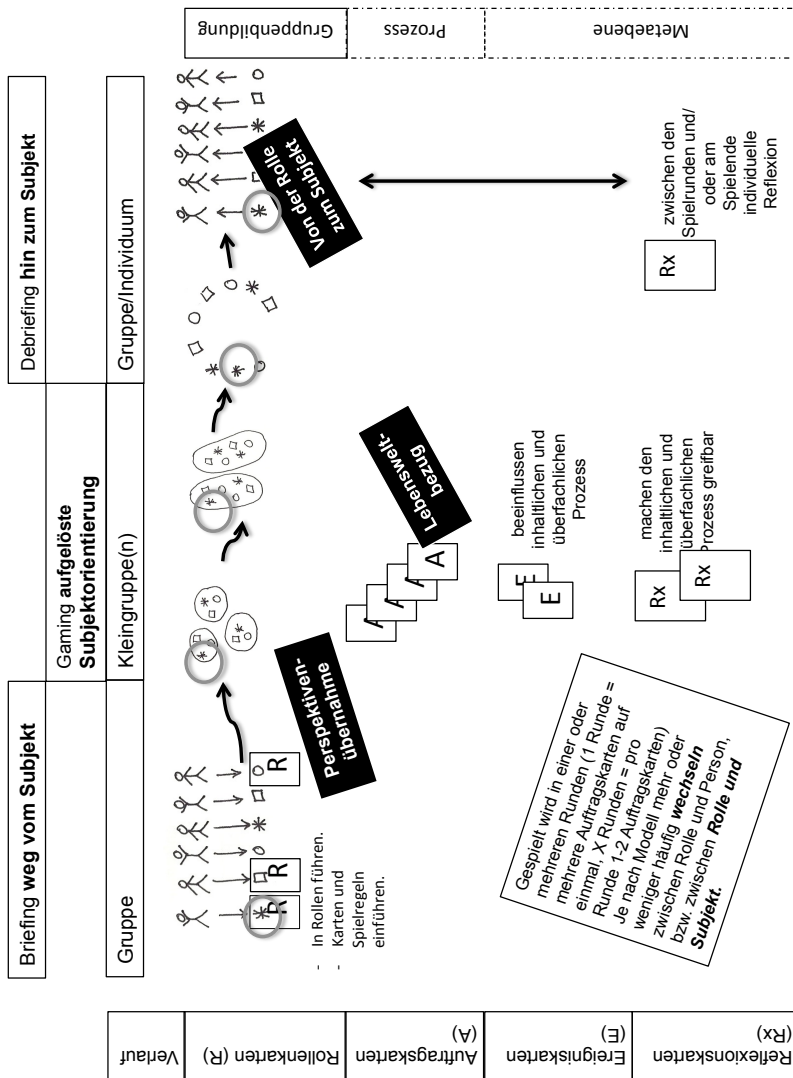


Abb. 1: Spielanlage und Spielverlauf im Planspiel „Shoppingcenter“ – hervorgehobene Elemente weisen auf Aspekte der Subjektorientierung hin (Senn Keller & Theiler-Scherrer, 2013).

Subjektorientierte Konsumbildung

In Abbildung 1 sind die Spielkarten, der Spielverlauf und bedeutsame Ebenen visualisiert. Zur besseren Orientierung ist ein Spieler durchgehend hervorgehoben.

Sozialökologisch	
<ul style="list-style-type: none"> distanziert sich von materialistischen Werten Verzicht in der Überflussgesellschaft ein Gebot Werte wie Demokratie, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit sind bedeutsam versuchen andere für ihre Ansichten zu gewinnen interessieren sich für Politik und Gesellschaft 	
Name	Barbara Bleuer
Geschlecht, Alter	weiblich, 18 Jahre
Schule/Beruf/Tätigkeit	Gymnasiastin möchte Umweltwissenschaft oder Politologie studieren
Herkunftsfamilie	<ul style="list-style-type: none"> Vater, Projektleiter in Industriebetrieb Mutter arbeitet Teilzeit als Lehrerin Leben im Stadtbezirk West mit guter Anbindung an ÖV und viel Grünfläche Schwester, 20 in Ausbildung engagiert sich in der IG ‚Gutes Leben im Stadtbezirk West‘
Freundeskreis Freizeitverhalten	<ul style="list-style-type: none"> trifft sich gerne mit Freunden, die sich auch für sozialökologische und kulturelle Themen interessieren. geniesst Momente der Ruhe. geht gerne ins Theater und besucht interessante Ausstellungen in Museen. belegt eine zweite Fremdsprache aus dem Freifachangebot. nutzt Notebook und Handy für ihre Anliegen (Informationssuche und Informationsaustausch).
Bevorzugte Konsumgüter	Theater, Musik, Ausstellungen; No Name Kleidung; Qualität vor Quantität
Finanzielle Situation	
Einnahmen monatlich	
• Taschengeld	Fr. 180.- (inkl. Kleidergeld)
• Nebenjobs	Fr. 200.- (arbeitet im Bio-Supermarkt)
• Lehrlingslohn	
Ausgaben monatlich	
• Abgaben Wohnort	
• Sparen	
• Abzahlung/Schulden	
•	
Quellen: Thomas, P. M. & Calmbach, M. (2013). Jugendliche Lebenswelten. Berlin: Springer Spektrum und [www.budgetberatung.ch]	

Abb. 2: Beispiel einer Rollenkarte (Senn Keller & Theiler-Scherrer, 2013)

In der ersten Spielphase, dem *Briefing* (vgl. Capaul & Ulrich, 2010), wird den Spielenden das virtuelle Shoppingcenter vorgestellt und eine Rolle zugeteilt, Spielgruppen (Kleingruppen) werden gebildet und allgemeine Regeln durch die Spielleitung bekannt gegeben. Die Rollen orientieren sich an den Typen der Sinusmilieus¹. Damit sich die Spielenden in ihre Rolle versetzen können, werden sie aufgefordert

Subjektorientierte Konsumbildung |

anhand der Informationen auf der Rollenkarte (R) einen für die Rolle typischen Tagesablauf zu beschreiben (vgl. Abb. 2). Mit diesem stellen sie sich dann auch ihrer Kleingruppe vor.

In der eigentlichen Spielphase, dem *Gaming* (vgl. Capaul & Ulrich, 2010), treffen die Gruppen Konsumententscheidungen ausgehend von Auftragskarten (A), mit mehr oder weniger offenen Aufträgen. Berücksichtigt werden die Konsumfelder Finanzen und Dienstleistungen, Kleidung und Mode, Wohnen und Geräte, Esskultur und Ernährung sowie Freizeit und Sport. So suchen die Spielenden beispielsweise ein passendes Ferienangebot für eine gemeinsame Reise im Sommer und begründen die Wahl (Abb. 3). Oder sie beraten sich gegenseitig zu Bankkonten und wählen ein Angebot mit bedarfsgerechten Dienstleistungen aus. Für die Reklamation zu einem schlecht gereinigten Schlafsack informieren sie sich über ihre Rechte und formulieren ihre Forderungen in einem Reklamations schreiben.

	Freizeit und Sport
Titel	Bedürfnisorientiert reisen
Kompetenz	Sie können eine Ferienreise planen unter Berücksichtigung des vorhandenen Budgets, der Bedürfnisse der Gruppe und Kriterien der Nachhaltigkeit.
Ausgangslage	Sie planen mit ihrer Gruppe einen Badeurlaub. Über das Reiseziel sind Sie sich noch nicht einig. Spanien, Türkei und Italien stehen zur Auswahl. Damit Sie die Ferienansprüche am Arbeitsplatz rechtzeitig einreichen können, setzen Sie sich jetzt zusammen.
Auftrag	Sie besprechen im Voraus: <ul style="list-style-type: none"> • das Budget • Bedürfnisse und Wünsche • einen Aspekt der Nachhaltigkeit, den Sie berücksichtigen wollen <p>Jeder Mitspieler/jede Mitspielerin wählt zwischen Reisebüro und/oder Internet und stellt einen Vorschlag zusammen.</p>
Produkt/Ergebnis	Sie stellen den Kollegen/Kolleginnen gegenseitig die Reisevorschläge vor. Gemeinsam entscheiden Sie sich für ein Angebot und begründen die Wahl.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • www.migrosreisen.ch • www.travel.ch • www.kuoni.ch • www.ebookers.ch • www.labelinfo.ch • www.wwf.ch/de/aktiv/bewusst/tipps/ • WWF (Hrsg.) (2010): Umweltbelastungen verschiedener Ferienszenarien. WWF Schweiz

Abb. 3: Beispiel einer Auftragskarte (Senn Keller & Theiler-Scherrer, 2013)

Die Auftragskarten beinhalten Hinweise zu geeigneten Quellen. Die Spielenden sind aber auch aufgefordert, nach Interesse und Spielverlauf weitere Informationen zu beschaffen. Durch die unterschiedlichen Rollen innerhalb der Gruppen werden Entscheidungskonflikte ausgelöst. Verschiedene Argumente aus der Perspektive verschiedener Milieu-Typen kommen zur Sprache. Unterschiedliche Bedürfnisse

Subjektorientierte Konsumbildung

und Interessen treffen aufeinander. Die Auftragskarte ist dann erfüllt, wenn die begründete(n) Entscheidung(en) und wesentliches Fachwissen festgehalten und an der Steckwand für die anderen Gruppen sichtbar publiziert sind. Neben schriftlichen Formen gibt es auch Aufträge, bei denen beispielsweise eine Tonaufnahme eines Verkaufsgesprächs gefordert ist. In diesem Fall wird der Hinweis auf die Tonaufnahme publiziert.

Die Spielleitung bestimmt, ob und welche Reihenfolge bei den Spielkarten zu befolgen ist, wie viel Zeit für eine Karte zur Verfügung steht und wie viele Karten mindestens gespielt werden müssen. Bei Bedarf setzt sie Ereignis- und Reflexionskarten ein. So kann sie zum Beispiel bei der Wahl nach dem passenden Ferienangebot den Aspekt „sicher einkaufen im Internet“ mit einer Ereigniskarte einbringen, falls dies die Spielenden ausser Acht lassen. Wenn der Prozess bei der Suche nach dem geeigneten Bankkonto stockt, setzt die Spielleitung eine Reflexionskarte ein und fordert damit die Spielenden auf, kurz innezuhalten und sich über ihr weiteres Vorgehen abzusprechen.

Am Ende einer Gamingphase vergleichen jeweils zwei Gruppen, die mit derselben Spielkartenauswahl gearbeitet haben, ihre Konsumententscheidungen. Von Interesse ist dabei vor allem, inwiefern sich die Konsumententscheidungen unterscheiden und mit welchen Perspektiven und Argumente diese zustande gekommen sind. So werden also beispielsweise die Ferienreisen oder die Reklamationsschreiben verglichen. Das *Debriefing* bildet den Abschluss. Zuerst in der ganzen Gruppe der Studierenden, dann aber auch individuell wird der fachliche und überfachliche Prozess reflektiert. Anhand eines Fragebogens erfassen die Studierenden ihre Erfahrungen zu Fachinhalten wie auch zu überfachlichen Aspekten und zum Spielverlauf. Insbesondere werden sie hier auch aufgefordert, die Konsumsituationen und -entscheidungen aus ihrer realen Perspektive zu analysieren. Wie würden sie selbst entscheiden?

Das Spiel wird idealerweise in mehreren Runden mit jeweils einer oder mehreren Spielkarten gespielt. So kann die Spielleitung bei Bedarf den Prozess insbesondere auf der fachlichen Ebene steuern und gezielt auf den Bedarf an Fachwissen eingehen zu Themen, die die Studierenden durch ihre Auseinandersetzung aufwerfen oder die aus der Sicht der Dozentin resp. des Dozenten wesentlich sind.

Das Planspiel berücksichtigt folgende Bildungsziele nach REVIS:

„Die Schülerinnen und Schüler ...

- treffen Konsumententscheidungen reflektiert und selbstbestimmt.
- gestalten die Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen.
- treffen Konsumententscheidungen qualitätsorientiert.
- entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil“ (REVIS-Fachgruppe, 2005).

Aus dem LP 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013a) berücksichtigt das Spiel aus den Kompetenzbereichen „Konsum und Lebensstil gestalten“ und „Märkte und Handel verstehen – über Geld nachdenken“ die folgenden Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Einflüsse auf Konsumgewohnheiten und Konsumhandlungen reflektieren.
- Folgen des Konsums analysieren.
- Konsumententscheidungen abwägen, reflektieren und verantwortlich handeln.
- das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage von Gütern und Dienstleistungen auf Märkten erklären.
- einen verantwortungsvollen Umgang mit Geld entwickeln.

2.3 Theoretischer Hintergrund von Simulationsspielen

Die Spielenden „erfahren im Plan-/Simulationsspiel einen ausgewählten Teil der Wirklichkeit sehr direkt, indem sie sich aktiv an der Simulation der Wirklichkeit beteiligen“ (Capaul & Ulrich, 2010, S. 17). Planspiele fordern auf, Entscheidungen zu treffen und soweit möglich Konsequenzen im simulierten System zu erfahren. Sie können laut Hense & Mandl (2012) als problemorientierte Lernumgebungen betrachtet werden. Hervorzuheben sind die authentischen und anwendungsnahen Lernanlässe, sowie der Einbezug von multiplen Perspektiven und die Einbettung des Lernens in soziale Kontexte (vgl. Hense & Mandl, 2012). Das Simulationsspiel geht davon aus, dass die Lernenden aktive Mitgestalter ihres Lernprozesses sind und die geforderten Aufgaben möglichst selbstständig lösen können. Landwehr (2008) geht davon aus, dass ihr subjektives Wissen mit neuem Wissen verknüpft wird und in einer Problemsituation zur Anwendung kommen kann.

Ausgangspunkt des vorgestellten Planspiels ist die komplexe Wirklichkeit der Konsumwelt. Im Zentrum der Simulation steht der Lebensweltbezug Jugendlicher, die ihre Freizeit im Shoppingcenter verbringen und Konsumententscheidungen treffen. Mit Rollen, Regeln und Aufträgen werden reale Vorgänge in reduzierter Komplexität und ohne reale Gefahren – wie beispielsweise zu viel Geld auszugeben – simuliert. Für den Grad der Abstraktion ist „die didaktisch angemessene Reduktion der Realität“ (Kriz, 2011, S. 16) entscheidend. So werden im vorliegenden Spiel jeweils nur eine Auswahl der Sinusmilieu-Typen² pro Spielgruppe berücksichtigt, so dass die Spielenden zwar mit unterschiedlichen Perspektiven konfrontiert werden, sie aber gleichzeitig gemeinsam Konsumententscheidungen aushandeln können. Dafür wird auch mit Rollenkarten mit Jugendlichen über 18 Jahren gespielt, damit der Einsatz von Kreditkarten und die Möglichkeit Verträge abzuschließen einbezogen werden kann. Preise und Budget werden bei verschiedenen Auftragskarten thematisiert, aber es ist kein Geld im Spiel.

Subjektorientierte Konsumbildung

Der Spielverlauf erfolgt wie in Abbildung 1 dargestellt in den drei Phasen Briefing, Gaming und Debriefing (vgl. auch Capaul & Ulrich, 2011, S. 18). Erst durch das Zusammenspiel dieser Phasen wird Lernen ermöglicht, wenn zwischen „den Ebenen der unmittelbaren Erfahrung auf die Ebene der Reflexion und des Lernens“ gewechselt wird (Hense & Mandl, 2012, S. 16). Um Lernen zu ermöglichen, muss also nach dem Gaming zur Metaebene und der Reflexion im Debriefing gewechselt werden und müssen idealerweise die Erkenntnisse daraus im Briefing und Gaming der nächsten Spielrunde wieder einfließen.

In der ersten Phase – dem Briefing – werden die Spielenden eingeführt in die Rahmensituation, informiert über die Spielregeln und den organisatorischen Rahmen und insbesondere zur Übernahme der Rolle angeleitet. Dies ermöglicht, Distanz zum Subjekt zu bekommen, andere als nur die eigene Perspektive einzunehmen und von sich unabhängige Entscheidungen zu treffen. So entscheidet sich die Spielende in der Rolle der „Sozialökologischen Spielerin“ (vgl. Abb. 2) vielleicht für nachhaltige Ferien, auch wenn sie dies in der Realität nicht tun würde. Die Spielerin diskutiert mit Mitspielenden in der Rolle verschiedener Sinusmilieus, mit denen sie im Alltag weniger Kontakt hat. Dabei kann sie mit Argumenten konfrontiert werden, die sie bisher gar nicht beachtet hat und die auch im Widerspruch zu den eigenen stehen können. Innerhalb des Spiels und in der Rolle können die unterschiedlichen Argumente eher zugelassen und auch diskutiert werden.

Im Gaming stehen Aufträge aus der Lebenswelt der Jugendlichen im Zentrum. Der konstruierte Lebensweltbezug ist nicht bei allen Karten gleichermassen authentisch (vgl. Kiper et al., 2010). Es geht darum, den Spielenden auch Lernaufgaben „abseits von Standard- und Routineaufgaben“ anzubieten und ihnen damit Lernsituationen zu ermöglichen „die versuchen, die komplexe Wirklichkeit widerzuspiegeln“ (Tafner, 2012, S. 80), also beispielsweise das Einfordern der Konsumentenrechte bei einer Reklamation anhand der Textilreinigung durchzuspielen. Tafner (2012) sieht in diesem Sinne eine wesentliche Stärke des Planspiels im kompetenzorientierten Unterricht. Die Auftragskarten sind immer gleich strukturiert und beziehen Vorwissen und Präkonzepte (vgl. Bartsch & Methfessel, i. d. H.) mit ein, indem sie beispielsweise das Wissen zu Nachhaltigkeit und die Vorgehensweise bereits gebuchter Reisen berücksichtigen.

In der dritten Phase – dem Debriefing – werden die Spielenden angeleitet, sich bewusst von ihrer Rolle und dem Spiel in der Gruppe zu verabschieden. Es geht darum, mit geeigneten Reflexions- und Moderationsmethoden „einmalige Spielerfahrungen zu generalisieren, das heisst in Beziehung zu typischen realen Verhaltensmustern zu setzen“ (Kriz, 2013, Position 2666). Im vorliegenden Spiel sollen die Studierenden einerseits die begründeten Konsumententscheidungen reflektieren und andererseits den gesamten Prozess im Planspiel analysieren. Ziel ist, ihre mentalen Modelle und subjektiven Handlungstheorien in Frage zu stellen (vgl. Kriz, 2013) und Erkenntnisse für das tatsächliche Konsumhandeln abzuleiten. Dazu müssen insbesondere die folgenden Fragen beantwortet werden:

- Wie hast du dich gefühlt?
- Inwiefern unterscheidet sich das Planspiel von der Realität?
- Was habe ich dazugelernt?
- Wie würde ich als reale Person Konsumententscheidungen zu den Auftragskarten treffen?
- Welche Konsumententscheidungen treffe ich im Alltag? Wie habe ich die Entscheidungen bisher getroffen?
- Welche Erkenntnisse leite ich für zukünftige Konsumententscheidungen ab?

3 Subjektorientierung im Simulationsspiel

Der folgende Abschnitt zeigt auf, mit welchem didaktischen Vorgehen subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Planung von Unterricht integriert werden kann und wie das Simulationsspiel das aufgreift.

3.1 Handlungs- und erkenntnisorientierte Didaktik

Im erkenntnisorientierten Unterrichtskonzept von Landwehr (2008) werden drei Merkmale miteinander verbunden: die Prozessorientierung, die Problemorientierung und die Subjektorientierung.

Der Unterricht soll ermöglichen, dass Lernende den Lernstoff nicht nur aufnehmen und speichern. Vielmehr ist das Ziel, mit einer erkenntnisorientierten Wissensvermittlung neues Wissen in die kognitive Struktur des Lernenden zu integrieren. „Entsprechend ist im erkenntnisvermittelnden Unterricht nicht mehr die originalgetreue Reproduktion der Wissensinhalte das zentrale Erfolgskriterium für einen gelungenen Lehr- und Lernprozess, sondern die ‚Evaluierung‘ des bereits vorhandenen subjektiven Wissens der Lernenden und die daraus resultierende Umgestaltung und Weiterentwicklung des individuellen Denk- und Erfahrungshorizonts“ (Landwehr, 2008, S. 31).

Lernende sind dabei aktive Mitgestalter ihres eigenen Lernprozesses und Lehrpersonen werden dann eher zu Lernbegleiter. Der Bezugspunkt bildet dabei der subjektive Verarbeitungsprozess der Lernenden und das vorhandene subjektive Wissen ist zentraler Ausgangspunkt. Dabei wird das vorhandene subjektive Wissen verändert. Lernen in diesem Verständnis setzt voraus, dass die Lernenden das vorhandene subjektive Wissen aktivieren und mit dem vorliegenden Informationsangebot vergleichen und anschliessend das fehlende Wissen ergänzen oder korrigieren. Die Orientierung am Subjekt, wird dabei zur Notwendigkeit für einen erkenntnisorientierten Unterricht (Landwehr, 2008).

Die Planung des Unterrichts wird als problemorientierter Auseinandersetzungsprozess konzipiert. Damit der Lerninhalt verstanden werden kann, braucht es

Subjektorientierte Konsumbildung

eine erkenntnisleitende Problemstellung, möglichst aus der Lebenswelt der Lernenden. Die Problemstellung, die am Anfang des Lernprozesses steht, soll bei den Lernenden einen kognitiven Konflikt auslösen. Lernen bedeutet für die Schülerinnen und Schüler, sich in einem ständigen Such- und Entdeckungsprozess zu befinden. Sie suchen selber aktiv nach geeigneten Lösungsmöglichkeiten und können die gewonnenen Erkenntnisse gegen Ende des Lernprozesses anwenden.

Das erkenntnisorientierte Unterrichtskonzept erfüllt wichtige Bedingungen subjektorientierten Lernens und Lehrens. Der Lebensweltbezug und die Aktivierung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler bilden den Beginn jeder Lernauseinandersetzung. So gesehen ist das Konzept des erkenntnisorientierten Unterrichts eine Möglichkeit, die Subjektorientierung konsequent im Unterricht zu integrieren (vgl. Wespi & Senn, i. d. H.).

3.2 Erkenntnisorientierung und Subjektorientierung im Planspiel

Die Ausarbeitung eines Planspiels ist aufwändig und braucht grundsätzliche Vorüberlegungen. Der Zusammenhang zum problemorientierten, resp. erkenntnisorientierten Unterrichtskonzept wurde schon im Kapitel 2.3 vorgestellt. Ebenfalls wurde auf den Lebensweltbezug und die damit verbundenen authentischen und anwendungsnahen Lernanlässe hingewiesen. Im Weiteren werden die drei Phasen des Planspiels: Briefing, Gaming und Debriefing im Zusammenhang mit der Subjektorientierung untersucht.

Beim Briefing werden die Spielregeln vorgestellt und die Spielenden erhalten eine zugewiesene Rollenkarte (vgl. Abb 2.) Auf den ersten Blick widerspricht ein solches Vorgehen der Vorstellung, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lebensweltbezug und mit ihrem Vorwissen abzuholen. Eine Rolle einzunehmen kann jedoch Raum geben für Kreativität und Spontaneität. Nicht alle Menschen können damit gleich gut umgehen. Dies gilt es zu berücksichtigen und braucht von Seiten der Spielleitung Begleitung. In eine Rolle schlüpfen zu können, kann aber auch schützend wirken, indem die eigene Privatheit nicht offen gezeigt werden muss. Bei der Konzeption des Planspiels wurde die Lebenswelt bei den Rollenkarten, insofern berücksichtigt, dass sie auf der Sinusmilieu Studie beruhen und auf die Zielgruppe der jungen Erwachsenen/Jugendlichen abgestimmt sind.

Während der Gaming-Phase müssen die Spielenden in ihrer Rolle Aufgaben lösen und Konsumententscheidungen treffen. Sie spielen in Kleingruppen und müssen sich gegenseitig absprechen. Dabei entsteht ein wechselseitiger Austausch, Interessenkonflikte müssen ausgetragen und Kompromisse ausgehandelt werden. Dadurch wird der von Landwehr (2008) beschriebene Such- und Entdeckungsprozess unterstützt (vgl. Kapitel 2.2.), indem neues Wissen beschafft und aufgebaut werden muss. Der Aushandlungsprozess hilft eigene Ansichten und Denkweisen sprachlich zu formulieren und seine Argumente stichhaltig und überzeugend in die Diskussion einzubringen. Die Phase des Gaming kann den kooperativen Lernformen zugeordnet

werden und löst die Forderung ein, dass in einem kompetenzorientierten Unterricht fachliche und überfachliche Kompetenzen gelernt werden sollen. Die Ereigniskarten können den Spielverlauf unterstützen oder ihn unterbrechen. Die Spielleitung/Lehrperson hat die Befugnis in das Spielgeschehen einzugreifen und es zu beeinflussen. Im Kontext Schule und Unterricht soll der Einsatz dieser Karten immer „lernprozessdienlich“ gestaltet sein. Der Lebensweltbezug wird sichtbar, indem unvorhergesehene Ereignisse eingestreut werden, wie das im Leben auch geschehen kann. Am Ende der Gaming-Phase wird in der Kleingruppe über den fachlichen und überfachlichen Lernprozess reflektiert.

In der Debriefing-Phase wird das Spiel aufgelöst, indem über das Spielgeschehen in verschiedenen Formationen reflektiert wird. Dabei legen die Spielenden ihre Rolle ab. Mit Hilfe eines Fragebogens überlegen sich die Spielenden, wie sie tatsächlich in ihrem Leben gehandelt hätten. Dabei knüpfen sie an ihre subjektiven Theorien an und überprüfen ihr vorhandenes Wissen und können es gegebenenfalls anpassen, Lernen wird sichtbar.

Ein erwähnenswerter Nebeneffekt des Planspiels bezieht sich auf die Anforderungen als angehende Lehrperson. Der in allen Fächern geforderte Lebensweltbezug ist nicht neu und wird auch nicht bestritten. Die Frage ist vielmehr, wie er im Unterricht und damit auch in konkreten Unterrichtsplanungskonzepten eingelöst werden kann. Diesbezüglich schlagen Kattmann et al. (1997) mit der didaktischen Rekonstruktion einen gangbaren Weg vor (vgl. Wespi & Senn, i. d. H.).

Wenn Studierende eine Rolle einnehmen müssen, die ihrer Lebenswelt und ihrem Milieu gar nicht entspricht, können die Erlebnisse im Spiel und der Perspektivenwechsel, den Zugang zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Die Studierenden können Verständnis und Sensibilität entwickeln und diese dann im besten Fall bei ihrer zukünftigen Unterrichtsplanung berücksichtigen.

4 Simulationsspiele im Unterricht

In diesem Abschnitt wird ein Bezug zu den neusten bildungspolitischen Entwicklungen in der Schweiz hergestellt. Mit der Implementierung eines kompetenzorientierten Lehrplans werden von den Lehrpersonen veränderte Unterrichtskonzepte erwartet. Das Simulationsspiel Shoppingcenter kann dazu ein Beitrag leisten.

4.1 Kompetenzorientierung

Die Forderung nach einer Konsumbildung, in der die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, in unterschiedlichen Situationen und angesichts wechselnder Problemlagen als Konsumenten angemessen handeln zu können, wurde schon im Forschungsprojekt (REVIS-Fachgruppe, 2005) eingefordert. Die Verbraucherbildung wird aus der Perspektive der Menschen als handelnde Konsumenten betrachtet. Es geht dabei um die Interaktion zwischen Mensch und Markt. Das Konzept „Consumer

Subjektorientierte Konsumbildung

Literacy“ zielt auf eine weitgehend verantwortungsvolle, gleichberechtigte, und erfolgreiche Teilhabe an der (Konsum)-Gesellschaft ab. Damit diese Teilhabe gelingt, braucht es im Umgang mit Konsumententscheidungen während der obligatorischen Schulzeit entsprechende Bildungsangebote (Schlegel-Matthies, 2004).

Der Lehrplan 21 basiert auf Kompetenzformulierungen über die gesamte Volksschulzeit (Vorschule bis zum 9. Schuljahr) und soll ab Ende 2014 alle bisherigen Lehrpläne in der Deutschschweiz ersetzen. Die Orientierung an Kompetenzen stellt andere Anforderungen an die Planung und Durchführung von Unterricht als die frühere Auflistung von Grobzielen und Inhalten in den Lehrplänen. Schülerinnen und Schüler sollen sich aktiv mit den Lerninhalten auseinandersetzen und dabei Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen entwickeln. Das bereits vorhandene Wissen und die gemachten Erfahrungen sind Ausgangspunkt für die Planung des Lernprozesses. Im Lehrplan sind für die verschiedenen Fachbereiche die Kompetenzerwartungen an Schülerinnen und Schüler definiert (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013b).

Schülerinnen und Schüler sind beispielweise in einem Fach kompetent, wenn sie

- zentrale fachliche Begriffe und Zusammenhänge verstehen, sprachlich zum Ausdruck bringen und in Aufgabenzusammenhängen nutzen können
- fachlich bedeutsame Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen und zur Bewältigung von Aufgaben nutzen können
- auf vorhandenes Wissen zugreifen oder sich das notwendige Wissen beschaffen können
- ihr sachbezogenes Tun zielorientiert planen und in der Durchführung angemessene Handlungsentscheidungen treffen können
- Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert nutzen und dabei Lernstrategien einsetzen können
- fähig sind, ihre Kompetenzen auch in Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen. (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013b)

Aufgaben im Unterricht sind wichtige Gestaltungselemente. Sie lassen zu, dass die Schülerinnen und Schüler individuelle Lernwege beschreiten können. In diesem Sinne erhält bei einem kompetenzorientierten Unterricht das Subjekt eine grössere Bedeutung. Das Lernen der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers rückt bei der Planung und Durchführung von Unterricht viel stärker in den Vordergrund (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2013b).

Das entwickelte Simulationsspiel erfüllt aus Sicht der Autorinnen wichtige Aspekte eines kompetenzorientierten Unterrichts. Vergleicht man die oben aufgeführten Ansprüche und allgemeinen Kompetenzziele mit der Spielanlage des Planspiels, werden weitgehend alle Punkte erfüllt. Einzig die Frage nach der Motivation und der

Volition müsste noch genauer betrachtet werden, insbesondere auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler.

4.2 Rolle der Lehrperson

Werden Planspiele im Unterricht oder in der Lehre eingesetzt, steht eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen im Zentrum (vgl. Klippert, 2008). Dies bedeutet, dass die Lehrperson bzw. die Dozierende sich ihrer Rolle bewusst ist und darauf achtet, dass instruktionale Unterstützung sehr gezielt und insbesondere zurückhaltend eingesetzt wird (vgl. Hense & Mandl, 2012). Im Vordergrund steht eine ressourcenorientierte Haltung der Spielleitung, die den Lernenden etwas zutraut und auch zumutet und sie wenn nötig berät. Fehler und Lernumwege werden zugelassen, die Lernenden werden durch Zielvorgaben und adaptive Lernbegleitung unterstützt (Klippert, 2008). Eine solche Haltung und Lernbegleitung ermöglicht Vorwissen und Präkonzepte der Lernenden gezielt einzubeziehen und der Subjektorientierung damit Rechnung zu tragen. Idealerweise verfügen die Lernenden bereits über Grundlagen überfachlicher Kompetenzen wie beispielsweise sich in Gruppen zu organisieren, selbstständig zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen. Dies sind hilfreiche Grundvoraussetzungen für das Simulationsspiel.

5 Fazit und Ausblick

Subjektorientiertes Lernen und Lehren wird im Unterrichtskonzept von Landwehr (2008) ausdifferenziert und ist somit für die Unterrichtsplanung und -durchführung handhabbarer. Simulationsspiele beinhalten Elemente einer Subjektorientierung, in dem sie einen ausgewählten Teil der Wirklichkeit darstellen und somit die Forderung nach einem Lebensweltbezug einlösen. Ebenso werden das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Spielenden einbezogen. Während des Spiels werden anforderungsreiche Aufgaben bearbeitet. Dabei wird Fachwissen aufgebaut, das für die Problemlösung notwendig ist, aber auch darüber hinausgeht. Die Aufgaben fordern Entscheidungen heraus, die in Gruppen diskutiert und ausgehandelt werden. Das Gruppenresultat wird veröffentlicht, sodass andere Kleingruppen davon profitieren können. Ein solches Vorgehen entspricht einem erkenntnisorientierten Unterricht (Landwehr, 2008; vgl. Wespi & Senn, i. d. H.) mit den Lernschritten: Problemkonfrontation, aktive Lösungssuche, Lösungsevaluation, Anwendung der Erkenntnisse.

In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wird das Planspiel als Möglichkeit genutzt, das aufgebaute Wissen in konkreten Situationen zu üben und anzuwenden. Wie bei der Kompetenzorientierung gefordert, rückt Wissen und Können nahe zueinander oder wird sogar miteinander verbunden. Durch eine aktive Lernauseinandersetzung können die Studierenden ihren Lernstand erkennen, erweitern und reflektieren. Für Studierende entsteht somit ein pädagogischer Doppeldecker (Kriz, 2013). Durch die Selbsterfahrungen als Spieler oder Spielerin, können sie Fach-

Subjektorientierte Konsumbildung

kompetenzen aufbauen und lernen zugleich eine interessante Methode kennen, die sie später in ihrem eigenen Unterricht anwenden können. Durch den Rollenwechsel wird ihnen bewusst, dass Menschen ihre Konsumententscheidungen auf Grund ihrer Herkunft unterschiedlich tätigen und begründen können. Dies eröffnet ihnen die Perspektive, dass ihre Schülerinnen und Schüler aus sehr unterschiedlichen Lebenswelten kommen und eine individuelle Lernauseinandersetzung und Lernbegleitung notwendig wird.

Die Erarbeitung eines Simulationsspiels erfordert einen hohen Zeitaufwand, sinnvollerweise sollte dies in Fachgruppen geschehen. In der Unterrichtspraxis kann sich die Lehrperson auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler konzentrieren und ihre Aufgabe als Lernbegleiterin resp. Lernbegleiter wahrnehmen. Das Simulationsspiel erfüllt somit wichtige Anforderungen eines kompetenzorientierten Unterrichts, indem die Lernenden eine hohe Eigenaktivität und individuelle Lernzeit haben. Sie werden herausgefordert selbstständig zu arbeiten, ihre eigenen Lernstrategien zu entwickeln und das neue Wissen indirekt/direkt anzuwenden. In den Aushandlungsprozessen werden überfachliche Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit gelernt.

„Subjektorientierung als didaktisches Prinzip trägt zu kompetenzorientiertem, salutogenetischem und lebensbegleitendem Lernen bei“ (Bartsch, 2008, S. 100). Das Simulationsspiel Shoppingcenter ist ein methodisches Beispiel, wie man entsprechende, aktuelle Forderungen an einen modernen Unterricht einlösen kann.

Anmerkungen

- ¹ „Sinusmilieus gruppieren Menschen, die sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähneln“ (Thomas & Calmbach, 2013, S. 18).
- ² SINUS-Lebensweltenmodell U18 für 14-17-Jährige in D
[www.sinus-akademie.de/fileadmin/user_files/Presse/SINUS-Jugendstudie_u18_2012/%C3%96ffentlicher_Foliensatz_Sinus-Jugendstudie_u18.pdf].

Literatur

- aid (Hrsg.). (2013). *REVIS – Ernährungs- und Verbraucherbildung im Unterricht*. Bonn: aid Infodienst.
- Bachner, J. & Willnecker, M. (2011). „Der Weg ist das Ziel“ – Entwicklung eines Planspiels mit Nachwuchsführungskräften. In S. Hitzler, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiel – Qualität und Innovation. Neue Ansätze aus Theorie und Praxis*. (S. 145-168). ZMS-Schriftenreihe (Band 2).
- Bartsch, S. (2008). Subjektorientierung in der Ernährungs- und Gesundheitsbildung. *Ernährung – Wissenschaft und Praxis*, 2 (3), 100-106.

- Birgmayr, R. (2011). Planspielleistung beurteilen – ein Widerspruch? In S. Hitzler, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiel – Qualität und Innovation. Neue Ansätze aus Theorie und Praxis* (S. 39-56). ZMS-Schriftenreihe (Band 2).
- Capaul, R. & Ulrich, M. (2010). *Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training*. Altstätten: Tobler Verlag.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2013a). *Lehrplan 21. Wirtschaft, Arbeit, Haushalt*. Konsultationsversion vom Juni 2013. [http://konsultation.lehrplan.ch/downloads/container/31_6_3_3_0_1.pdf].
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2013b). *Lehrplan 21. Einleitung*. Konsultationsversion vom Juni 2013. [http://konsultation.lehrplan.ch/downloads/container/31_102_0_1_0.pdf]
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2014). *Lehrplan 21*. [www.lehrplan.ch]
- Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen*. [www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/evb_revis_schlussbericht.php].
- Hense, J. & Mandl, H. (2012). Curriculare Herausforderungen bei der Integration von Planspielen. In S. Schwägle, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiel – Lernen im Methoden-Mix. Integrative Lernkonzepte in der Diskussion* (S. 11-25). ZMS-Schriftenreihe (Band 4).
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3-18.
- Kiper, H., Meints, W., Peters, S., Schlump, S. & Schmit, S. (2010). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klippert, H. (2008). *Planspiele. 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kriz, W. C. (2011). Qualitätskriterien von Planspielanwendungen. In S. Hitzler, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiel – Qualität und Innovation. Neue Ansätze aus Theorie und Praxis* (S. 11-37). ZMS-Schriftenreihe (Band 2).
- Kriz, W. C. (2013). Erwerb von Systemkompetenz mit Planspielmethode. In H. Bachmann (Hrsg.), *Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Bern: Hep-Verlag. E-book Position 2162-2887.
- Landwehr, N. (2008). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Schlegel-Matthies, K. (2004). *Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2/2004*. Paderborn: Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung.

Subjektorientierte Konsumbildung

- Senn Keller, C. & Theiler-Scherrer, K. (2013). *Planspiel Shoppingcenter*. Basel und Brugg: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz FHNW.
- Tafner, G. (2012). Integrative Wirtschaftsethik erleben. Das Planspiel im kompetenzorientierten Unterricht. In S. Schwägle, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiel – Lernen im Methoden-Mix. Integrative Lernkonzepte in der Diskussion* (S. 79-94). ZMS-Schriftenreihe (Band 4).
- Thomas, P. M. & Calmbach, M. (2013). *Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik, Gesellschaft*. Berlin Heidelberg: Springer Spektrum.
- Willemse, I., Waller, G., Süss, D., Genner, S., Huber A.-L. (2012). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
[www.jugendundmedien.ch/fileadmin/user_upload/Fachwissen/Ergebnisbericht_JAMES_2012.pdf].

Verfasserinnen

Käthi Theiler-Scherrer
Corinne Senn Keller

Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Sekundarstufe I und II
Professur Gesundheit und Hauswirtschaft

Clarastrasse 57
CH-4051 Basel

E-Mail: kaethi.theiler@fhnw.ch; corinne.sennkeller@fhnw.ch
Internet: www.fhnw.ch/ph und www.gesundheitundhauswirtschaft.ch

Barbara Methfessel & Bärbel Schön

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse als „Brücke“ zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und systematischen Lehr-Lernprozessen – Erfahrungen aus einem Lehr-Forschungsprojekt

Erfahrungen aus einem Lehr-Forschungsprojekt zu biographisch orientierten Lehr-Lernprozessen werden beschrieben und zusammenfassend bewertet. Die Arbeit mit (auto-)biographischen Ansätzen erweist sich als wesentlich für die Reflexion der eigenen Bildungsbiographie und die Entwicklung des pädagogischen Selbstverständnisses.

Schlüsselwörter: Biographie und Lernen, lebensweltliche Lernprozesse, biographische Methoden, Lehr-Forschungsprojekt

„Wir glauben Erfahrungen zu machen, aber die Erfahrungen machen uns.“
(Eugène Ionesco)

1 Lehrerausbildung: die Quadratur des Kreises?

Regelmäßig wird darüber gestritten, welche Elemente mit welchem Gewicht Bestandteile einer akademischen Lehramtsausbildung sein sollen. Sowohl historisch als auch im internationalen Vergleich wurden und werden unterschiedliche Modelle mit unterschiedlichen Akzenten verfolgt. Trotz aller Unterschiede ist im Kern unstrittig, dass zur Professionalisierung drei Kernkompetenzen gehören:

- Eine fachliche Qualifizierung, in der die angehenden Lehrkräfte die notwendigen fachlichen Kompetenzen für die später zu unterrichtenden Fächer erwerben,
- eine fachdidaktisch-methodische Qualifizierung, bei der die Fragen im Zentrum stehen, was, wie, wann, wo, durch wen gelehrt/gelernt werden kann/soll,
- eine „pädagogische“ Qualifizierung, bei der es insbesondere darum geht, wie Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler miteinander in Beziehung stehen und interagieren können.

Darüber hinaus sollen Studierende Praktika absolvieren und erste Erfahrungen in der Schulpraxis sammeln.

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

Hinter den einzelnen fachlichen, didaktisch-methodischen und pädagogischen Qualifizierungskonzepten steht eine Vielzahl von differenzierten wissenschaftlichen Fachprofilen. Jede Disziplin ist von der eigenen Bedeutung und Relevanz für die späteren Lehrkräfte überzeugt. Zugleich ist unübersehbar, dass jede Disziplin nur einen kleinen Teil dessen, was ihr „eigentlich wichtig“ ist, einbringen kann. Darüber, wie viel Gewicht der jeweiligen Disziplin im Rahmen der Lehramtsausbildung eingeräumt werden sollte, ist kaum Einigkeit herzustellen.

Lehrkräfte verfügen bei ihrem jeweiligen Abschluss des Studiums zwangsläufig nur über einen Teil der Qualifikationen, die beim Studienabschluss einer Disziplin, (z. B. einer Naturwissenschaft oder Sozialwissenschaft) erworben werden sollten. Zugleich benötigen sie aber Kompetenzen, die über Fachwissenschaften hinausgehen. Erfolgreicher Unterricht rückt die Lernprozesse von Schülern und Schülerinnen ins Zentrum. Dazu bedarf es der Verbindung bzw. Durchmischung der jeweiligen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Kompetenzen der Lehrkraft. Es ist wichtig, Schüler/-innen dort abzuholen, ‚wo sie stehen‘. Lehrkräfte sollen Lernenden den Sinn und die Bedeutung von Lernprozessen vermitteln, ihnen zeigen, dass diese über formale Aspekte hinaus (höherer Schulabschluss, mehr berufliche Möglichkeiten) nützlich sind, für ihre Lebenswelt, zur Erweiterung ihrer Erfahrungen, zum Verstehen ‚ihrer eigenen‘ und der globalen Welt.

Bei ihrem alltäglichen Unterricht lassen sich Lehrkräfte allerdings häufig nicht (nur) vom im Studium und Referendariat Gelernten leiten, sondern auch von ihrem eigenen Erfahrungshintergrund: als Kind, als Schüler/-in und Erwachsene/Erwachsener in einem bestimmten Milieu und Umfeld. Dieser biographische Hintergrund prägt (oft unbewusst bzw. unreflektiert) ihr Handeln sowie ihre pädagogische und fachdidaktische Haltung. Nicht selten lässt sich auch ein ‚Abspalten‘ zwischen schulischen Lehr-Lernprozessen und eigener Lebenswelt beobachten.

Eine Studentin führte eine Unterrichtsstunde im Rahmen des Schulpraktikums durch. Sie konfrontierte die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Verständnis einer gesundheitsorientierten Lehrmeinung zum Thema *Zucker*: Dass Cola-Getränke wenig gesundheitsförderlich sind, weil sie extrem zuckerhaltig sind, wurde demonstriert und gelehrt.

Nach der Stunde zog die Studentin eine Flasche Cola aus ihrer Tasche, weil sie „das auf diesen Stress erst einmal braucht“. Sie war sich des Widerspruchs nicht bewusst und konnte ihn, darauf angesprochen, auch nicht reflektieren.

Und wie haben die Schüler/-innen diese Stunde erlebt? Werden sie auch erst einmal zur Cola greifen, um sich davon zu erholen?

Was sich hier beobachten lässt, ist die Geringschätzung des Gelehrten. Die Lehrkraft/Studentin präsentiert das *ihrer* Meinung nach zu Lehrende (was in der fachdidaktischen Ausbildung *so* nicht gelehrt wird); sie begreift es nicht als bedeutsam für die eigene Lebenswelt bzw. die eigenen Ernährungsgewohnheiten. Welche – objektive und/oder subjektive – Bedeutung sie dem Thema für die Schüler/-innen gibt, bleibt unklar. Als Folge werden keine Wege gesucht und erst recht nicht gefunden,

wie in Lehr-Lernprozessen mit dem Widerspruch zwischen Lehrmeinung und alltäglichen Erfahrungen und Handlungen umgegangen werden kann.

In Seminaren zu interdisziplinären und biographisch orientierten Lehr-Lern-Prozessen sahen wir eine Chance, Studierende zum ‚Querdenken‘ zwischen den beiden Disziplinen sowie zwischen Lernprozessen und Lebenswelt anzuregen und eine andere Sichtweise auf schulisches Lernen zu ermöglichen, die auch die beobachteten Widersprüche zum Thema macht. Wir begaben uns auf die Suche, wollten gemeinsam miteinander ausprobieren und weiterentwickeln, was passiert, wenn wir nicht (nur) zielorientiert lehren, was wir wissen, sondern Prozesse anstoßen, die erst im gemeinsamen Interaktions- und Kommunikationsprozess ‚Gestalt annehmen‘, Fragen (auch unerwartete) aufwerfen und daher nur begrenzt planbar, d. h. in der Entwicklung offen sind. So entwickelten wir das Lehr-Forschungsprojekt *Biographie und Lernprozess*. Bis 2012 führten wir viele Jahre lang einmal jährlich ein gemeinsames Hauptseminar durch, in dem wir die jeweilige Expertise als Ernährungs- und Haushaltswissenschaftlerin und Fachdidaktikerin und als Erziehungswissenschaftlerin/Pädagogin eingebracht und miteinander vernetzt haben. Wir wollten biographische Erfahrungen „zum Sprechen bringen“ und Interdisziplinarität einfordern und einlösen.

2 Lehr-Forschungsprojekt Biographie und Lernprozess

Autobiographische Erfahrungen¹ bilden, wie im o. g. Zitat von Ionesco zugespitzt formuliert, den – oft unhinterfragten – Hintergrund für die Herausbildung der Persönlichkeitsentwicklung, der Überzeugungen und Werte sowie der Ressourcen. Sie beeinflussen zudem, wie Menschen mit herausfordernden Lebenssituationen und Problemen umgehen. Entsprechend können Erfahrungen die Gestaltung und die Wirkung pädagogischen Handelns maßgeblich beeinflussen. Ein Verständnis für die Bedeutung der eigenen Biographie für die eigene Entwicklung und die damit verbundene ‚pädagogische Haltung‘ sowie die bevorzugten fachdidaktischen Orientierungen kann somit wesentlich für die professionelle Entwicklung sein. Ebenso kann die Auseinandersetzung mit Erfahrungen anderer nicht nur Verständnis für diese ermöglichen, sondern auch Impulse geben, die eigenen Erfahrungen neu zu reflektieren und ggf. anders zu bewerten. Diese Prozesse wollten wir Studierenden vermitteln, indem wir sie für sie *erfahrbar* machen.

Biografisch orientierte Lehr-Lernkonzepte verfolgen somit drei – miteinander in Zusammenhang stehende – Ziele: (1) einen reflexiven Umgang mit der eigenen Biographie entwickeln, (2) die Bedeutung biographischer Zusammenhänge für den Lehr-Lernprozess erkennen und fruchtbar machen und (3) Widerspruch und Komplementarität schulischer und lebensweltbezogener Lernprozesse erkennen und pädagogisch, (fach-)didaktisch und methodisch sinnvoll in das Lehr-Lern-Verhältnis integrieren.

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

Hierfür haben wir in den Seminaren unterschiedliche Wege gesucht, ausprobiert und reflektiert.² Voraussetzungen für die biographische Arbeit waren u. a.

- spezifische räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen
- transparente Einstiege in die Seminare, die einen ersten Eindruck vom Konzept, den Anforderungen und dem methodischen Vorgehen ermöglichen, sodass die Studierenden sich bewusst für oder gegen ein solches Konzept entscheiden konnten
- die Kommunikation über Erinnerungen und Erfahrungen so zu gestalten, dass deren Reflexion einen „tieferen“ Einstieg in die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten ermöglicht und deren ‚objektive‘ und ‚subjektive‘ Relevanz gefördert und gefordert wird
- den Umgang der jeweiligen Studierenden mit sich selbst und den anderen mit Offenheit und Authentizität zu begleiten, bei Bedarf auch Grenzen zu setzen/Grenzsetzungen zu ermutigen
- Impulse für das weitere Studium und die spätere Arbeit als Lehrer/-in zu geben.

Um den Zusammenhang von Biographie und Lernprozessen zu erarbeiten, bekamen die Studierenden ‚biographische‘ Aufgaben, die dann im Seminar in Kombination mit theoretischen und empirischen Befunden zum jeweiligen thematischen Schwerpunkt bearbeitet wurden. Dazu gehörte:

- zu ausgewählten Themen autobiographische Anteile „erforschen“, (ausschnitthaft) mitteilen und reflektieren
- ausgewählte Aspekte der Biographien anderer Menschen (insbesondere durch Interviews) erforschen und im Vergleich zur eigenen Biographie analysieren und würdigen. Ein besonderer Fokus lag dabei auf dem Vergleich zwischen Generationen (Großeltern, Eltern, Kinder), ein zweiter auf dem Vergleich zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen
- die Bedeutung schulischer Lern- und Bildungsprozesse im Kontext biographischer Erfahrungen erinnern und analysieren. Auch hierzu wurden autobiographische Fragen bearbeitet oder biographische Interviews durchgeführt und ausgewertet.

Die thematischen Schwerpunkte der Seminare kamen aus unterschiedlichen (sich z. T. überschneidenden) Themenfeldern. Wiederholungen (mit neuen Akzentuierungen) dienten dazu, Erfahrungen früherer Seminare zu nutzen, das Konzept zu verbessern oder neue Methoden und Techniken einzuüben. Die gewählten Themen sollten sowohl von individueller als auch von fachdidaktischer und pädagogischer Bedeutung sein, um Erfahrungen und professionelle Anforderungen in Beziehung zueinander setzen zu können.

Alle Seminare haben wir gemeinsam mit den Studierenden ausgewertet und als Wissenschaftlerinnen miteinander reflektiert und fortlaufend weiterentwickelt. Die

Arbeit mit Biographien und Erfahrungen wurde auch in weiteren fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Seminaren und im Schulpraktikum eingeübt.

Als *Ergebnis* können wir feststellen: Die Arbeit mit Biographien kann eine ‚Brücke‘ zwischen Lebenswelt und (hoch-)schulischen, d. h. systematischen (einem Fachcurriculum folgenden) Lehr-Lernprozessen sein. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie erfolgt insbesondere durch das angeleitete Erinnern oder durch das ‚Herstellen‘ von neuen Erfahrungen durch entsprechende Herausforderungen und Konfrontationen. Dies ermöglicht, mit einem ‚fremden Blick‘ auf scheinbar Vertrautes zu sehen, sich (mit ungewohnten Fragen) vertrauten und fremden Menschen respektvoll und interessiert zu nähern und Neues auszuprobieren. Die Auseinandersetzung mit den Biografien anderer erweitert die Perspektive und ermöglicht den Studierenden, das Handeln und die Haltungen anderer besser zu verstehen und neue Orientierungen zum Umgang mit den späteren Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern zu finden. Auch dabei wird die eigene Biographie im Vergleich neu wahrgenommen und bewertet.

Die gemeinsame Reflexion von Erfahrungen und deren Analyse und Bewertung ermöglicht eine andere Qualität von Lernprozessen als das systematische Erarbeiten von Professionswissen (welches ebenfalls unverzichtbar ist). Das ‚Bearbeiten‘ der Erinnerungen, der damit verbundenen Erfahrungen und der unbewussten und/oder bewussten Folgerungen daraus erfordern eine häufige ‚Überquerung der Brücke‘ zwischen Fachdidaktik und Pädagogik in die eine und die andere Richtung. Der Professionalisierungsprozess im Lehramt erfordert, wissenschaftliche Expertise *und* individuelle Erfahrungen in Beziehung zueinander zu setzen, die Widersprüche zwischen beiden zu erkennen und zu bearbeiten und dabei den jeweiligen Nutzen von Erfahrungswissen und professionellem Fachwissen zu bewerten. Auf diese Weise erhalten diese jeweils ihren Platz, können auf ihre (unterschiedliche) Weise respektiert werden und in der Arbeit in der Schule konstruktiv genutzt werden. In diesem Beitrag wollen wir einen Einblick in die Arbeit in den Seminaren geben. Zu weitergehenden Grundlagen und Diskussionen sei auf frühere Beiträge verwiesen (Methfessel & Schön, 2002; Schön, 2014; s. auch Beiträge in Haushalt & Bildung, 2003³).

3 Biographie und Lernen – Ziele, Hintergründe und Wege

Unter *Biographie* versteht man „... eine in einem lebenslangen Prozess erworbene Aufsichtung von Erfahrungen, die bewußt oder unbewußt geronnen in unser Handeln eingehen“ (Gudjons, Pieper & Wagener, 1986, S. 16). *Erfahrung* ist „... ein ganzheitlicher, den Körper und das ganze Spektrum sinnlicher, vorbewußter, unbewußter und rationaler Potentiale einschließender Vorgang“ (ebd.).

Biographien geben Einblick in übergeordnete Rahmenbedingungen und soziale und historische Handlungszusammenhänge und ermöglichen so Verständnis für die

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

Grenzen, innerhalb derer Handeln möglich war/ist, sowie für die Begrenzung der Handlungsalternativen. Sie können so auch Ausgangspunkt für soziale, kulturelle und/oder historische Zusammenhänge sein, wenn nach dem Zusammenhang der Entwicklung einzelner Personen und dem Einfluss der jeweiligen (politischen, technologischen, ökonomischen, kulturellen etc.) Bedingungen gefragt wird (vgl. Schulze, 1993). Eine gezielte Auseinandersetzung mit Biographien kann daher Einflussfaktoren, Zusammenhänge und den jeweiligen Umgang damit deutlich und verständlich machen, der Reflexion, Bewertung und ggf. Veränderung zur Verfügung stellen und die – in Lebenssituationen bewiesenen – Potenziale herausstellen und bewusst machen. Dies ermöglicht auch, Erfahrungen neu zu interpretieren und zu bewerten und damit neue, veränderte Sichtweisen zu gewinnen. Erschließt sich ein Zusammenhang, dann können – falls notwendig und erwünscht – eher alternative Handlungsstrukturen entwickelt werden (vgl. die Beispiele von Heindl, 2003; Heindl, Rütth & Wilke, 1996; Schlegel-Matthies, 2003).

In den Sozialwissenschaften verdeutlichen die Forschungen zur Lebensführung sowie die damit verbundene Biographieforschung, *dass* und *wie* Menschen in ihrer Lebensführung einerseits durch makrosoziologische Zusammenhänge wie Geschichte und Kultur bestimmt bzw. begrenzt werden, sie andererseits jedoch individuell eigenwillige Wege finden und beschreiten, um Lebenssituationen zu bewältigen und zu verarbeiten.⁴ Daraus entwickelte sich seit den 1980er Jahren eine pädagogische Diskussion um die Bedeutung der ‚inneren Prozesse‘, d. h. der Haltung der Lernenden zur Schule, zu Unterricht, der (empfundenen) Sinnhaftigkeit oder Sinnlosigkeit von Lernprozessen sowie der Verarbeitung von Erfahrungen für Erfolg oder Scheitern von Lernprozessen. Die Biographiearbeit dient im Bildungszusammenhang der Erinnerung, (teilweisen) Offenlegung und Bearbeitung von Erfahrungen, insbesondere im Zusammenhang mit Erziehung, Bildung, Sozialisation und Schule als Institution.⁵ Je weniger die Fachinhalte das individuelle Alltagsleben betreffen, desto eher dient die biographische Auseinandersetzung zur allgemeinen Auseinandersetzung mit schulischen Prozessen. Je näher sie der Lebenswelt sind und (wie Ernährungs- oder Gesundheitsverhalten) eine Infragestellung des individuellen Handelns beinhalten können, desto stärker kann in den Fokus rücken, wie auch das Lernen und später das Lehren von Inhalten durch Erfahrungen beeinflusst werden kann.

Erfahrungen, so betonen Gudjons et al. (1986), sind eine zentrale, aber wenig beachtete Lernvoraussetzung. Als schon vorhandenes Wissen (bzw. Vorwissen)

- strukturieren und selektieren sie Wahrnehmungen,
- steuern sie die Aufmerksamkeit,
- bilden sie Interpretationsrahmen für neue Erfahrungen und/oder Lernprozesse.

Über Erfahrungen werden ‚Schemata‘ bzw. ‚Skripte‘ herausgebildet, mit denen Lernen, aktuelle Handlungsentwürfe und Konfliktlösungsmuster gesteuert werden. Studierende sollten um diese Zusammenhänge wissen, ihre persönliche Involviertheit

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse |

analysieren und reflektieren können und darüber entscheiden können, was dies für den jeweils anstehenden Lehr-Lernprozess bedeutet. Dazu sollten sie in der Hochschule wenigstens einmal exemplarisch eine Lehrveranstaltung besuchen, in denen diese Fragen thematisiert und sie mit für Erwachsene/Studierende angemessenen Methoden konfrontiert werden und erste Erfahrungen „am eigenen Leibe“ sammeln.

In der Arbeit mit Biographien unterscheiden wir in Anlehnung an Schulze (1993) zwischen

- ‚*lebensweltlichem* Lernen‘, das sich unmittelbar in der Lebenswelt (auch in der Lebenswelt Schule, allerdings nicht im Zusammenhang mit den systematischen Lernprozessen) vollzieht,
- *schulischem* Lernen, das – einem Curriculum folgend – im institutionellen Zusammenhang von Schule erfolgt und
- *lebensgeschichtlichem* Lernen, ein ‚Meta-Lernen‘, bei dem das Subjekt, das, was es lernt, gelernt hat oder lernen will, in einen Sinnzusammenhang des eigenen Lebens einordnet und für sich selbst mehr oder weniger bewusst resümiert und für das weitere Leben als Erfahrungen nutzt.

Die Unterschiede sowie die widersprüchlichen oder komplementären Beziehungen zwischen dem ‚lebensweltlichen‘ und ‚schulischen‘ Lernen waren immer wieder Thema in den Seminaren. Lernen in der Lebenswelt kann Prozesse beinhalten, an welche schulische Lehr-Lernprozesse problemlos und sinnvoll anknüpfen können. Schulische Lernprozesse können aber auch erschwert oder blockiert werden, wenn sie aus lebensweltlicher Perspektive als unsinnig oder überflüssig erscheinen.

Die Thematisierung dieser Zusammenhänge ermöglicht den reflektierten Umgang mit den bisherigen lebensweltlich beeinflussten Lernprozessen. So waren die Studierenden immer wieder gefordert, sich mit Komplementarität und Widersprüchen zwischen schulischem und lebensweltlichem Lernen zu beschäftigen und daraus Konturen für angemessene/sinnvolle Lehr-/Lernprozesse zu entwickeln.

Eine weitere Herausforderung bezieht sich auf die Wertschätzung von lebensweltlich erworbenem Wissen. Neben den angesprochenen eher prekären Teilen des Vorwissens, die nicht despektierlich behandelt, aber erweitert oder korrigiert werden sollten, ist ein weiterer Teil der Erfahrungen und des daraus abgeleiteten Wissens dadurch bestimmt, dass sie in spezifischen Lebenssituationen als sinnvoll und hilfreich wahrgenommen wurden. Alltägliche Lebensführung ist nicht nur durch viele – wissenschaftlich nicht ausreichend zu berücksichtigende – Variablen beeinflusst, sondern unterliegt auch den Anforderungen der Situation und den jeweiligen subjektiven Zielsetzungen der Betroffenen. All dies führt zu einer ‚subjektiven Rationalität‘ wie u. a. bei Bourdieu (1993) oder in der ‚subjektorientierten Soziologie‘ oder der ‚Soziologie alltäglicher Lebensführung‘ diskutiert wird (u. a. Jurczyk & Oechsle, 2008; Voß & Wehrich, 2001; vgl. auch Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014). In diesem Sinne sind die Lernenden die Experten und Expertinnen, denn sie kennen ihre Lebenszusammenhänge. Auf der anderen Seite fehlen ihnen nicht selten die

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

Grundlagen für eine differenzierte Bewertung und Reflexion, aus der auch Handlungsalternativen erwachsen können.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie führt auch in unseren Seminaren dazu, dass Studierende ihre Erfahrungen kommunizierten und reflektierten. Sie konnten sich so selbst beim ‚*lebensgeschichtlichen* Lernen begleiten‘, über das ‚Meta-Lernen‘ neue Sinnzusammenhänge entwickeln und feststellen, dass sie ihre Biographie ‚neu schrieben‘, weil sie Erfahrungen anders zuordneten.

Die Reflexion von Biographien ermöglicht ein Verständnis des ‚individuell Gegebenen‘ als ‚Gewordenem‘ und damit auch der Perspektive des ‚Werdenden‘ als ‚Veränderbaren‘. Dies eröffnet Chancen, Menschen als eingeschränkte, aber dennoch aktive Gestalter der (eigenen) Lebensprozesse zu begreifen. Das Ziel dieser Arbeit ist Reflexivität. Das beinhaltet und benötigt ‚Entstrukturierungen‘ von Gewissheiten und Gewohnheiten, Wahrnehmen der eigenen Rolle/Verantwortung für den jeweiligen Lernprozess, Verständnis der eigenen Lernprozesse und des dabei bedeutsamen Kontextes, die gezielte aktive Gestaltung des eigenen Lernprozesses (Homfeldt & Schulz, 1996). Im (Aus-)Bildungsprozess geht es allerdings nicht um die Bearbeitung belastender Erfahrungen und einen damit verbundenen therapeutischen Prozess⁶, sondern um eine auf ein Ziel bezogene Analyse des Wechselverhältnisses von Rahmenbedingungen und individueller Entwicklung.

Zur systematischen Bearbeitung von Erfahrungen/Biographien und zu deren wissenschaftlichen Reflexion bzw. Fundierung bietet sich auch für die Hochschule das Konzept von Scheller (1987) an. Anders als die (leider) häufige Vorgehensweise, zu Beginn des Unterrichts nach Erfahrungen zu fragen, um diese dann schnell auf das Konzept der geplanten Stunde zu lenken, verlangt dieses Konzept eine systematische Bearbeitung der Erfahrungen, indem zunächst (einzeln) Erfahrungen erinnert, dann in Kleingruppen mit anderen ausgetauscht und verglichen, um dann gemeinsam reflektiert zu werden (z. B. bezogen auf generationsspezifische Perspektiven, auf soziale, kulturelle und/oder historische Einflussfaktoren). Im dritten Schritt werden daraus Fragen entwickelt, die fachlich/wissenschaftlich bearbeitet werden. Da diese Fragen interessengeleitet sind, können sie unterschiedlich sein und parallel von Gruppen oder Einzelpersonen bearbeitet werden. Die von Scheller geforderte anschließende Veröffentlichung soll die Ergebnisse zusammenführen und weitere Diskussionen initiieren. So können auch andere von der Reflexion und Bearbeitung von Erfahrungen profitieren. Die Phasen machen deutlich, dass es vor allem um *Bearbeitung* von Erfahrungen geht.

Erfahrungsbezogener Unterricht ist der Didaktik subjektorientierter Lehr-Lernprozesse zuzuordnen. Ein solches Vorgehen verlangt Kompetenz und Offenheit: Lehrende wissen nicht, mit welchen Erfahrungen und welchen Fragen der Lernenden sie konfrontiert werden, sie können die anstehenden Prozesse daher nur mit Einschränkungen vorbereiten und planen. Lernende sollen parallel verschiedene Fragen bearbeiten können und müssen dabei betreut werden.

4 Lebenswelt, Biographie und Lernen – Erfahrungen aus den Seminaren

Im Folgenden werden ausgewählte Erfahrungen und Ergebnisse aus Seminaren vorgestellt. Um einen Eindruck von der Vielfalt der Möglichkeiten zu bieten, kann hier nur ein Überblick gegeben werden. Dabei ist uns wichtig, dass die genannten Methoden/Übungen nicht ‚technisch‘ zu handhaben sind, sondern Sinn und Qualität der Verwendung von pädagogischer und fachdidaktischer Professionalität geleitet sein muss. Sie können also nicht zusammenhangslos übernommen werden.⁷

4.1 Arbeit mit eigenen Biographien

4.1.1 Zugang zu eigener Biographie finden

Im Rahmen eines relativ offen formulierten thematischen Schwerpunktes bestand die erste Aufgabe der Studierenden meist darin, zunächst einen eigenen inhaltlichen Schwerpunkt und eine dazu passende Fragestellung zu formulieren. Schon dies war eine Herausforderung, die einen ersten bewussten Umgang mit dem eigenen (Lern-) Interesse verlangte.

Studierende legten z. B. bei dem Themenbereich *Ernährung und Gesundheit* den Fokus auf die *Bedeutung* von Ernährung, Schönheit, Gesundheit. Einige haben für sie wichtige Lebensmittel (z. B. Schokolade) herausgestellt, andere ihr problematisches Verhältnis zum Essen (wegen ihres Kampfes um eine schlanke Figur), wieder andere Verbindungen zwischen Essen und sozialen Situationen/Familienmahlzeiten. Die Bedeutung der Themen bewegte sich im Spannungsverhältnis von sozialer Identität, Trost und Bedrohung.

Methoden/Übungen: Einstieg: sich selbst mit Symbolen* vorstellen

Biographische Arbeit: über Fotos aus Kindheit und Jugend Erinnerungen nachträglich reflektieren, über eine Fieberkurve* den Bedeutungswandel in der Biographie verfolgen, durch ein Selbstinterview* zu ausgewählten Fragen biographische Erlebnisse erinnern und aus heutiger Perspektive reflektieren.

Fachwissenschaftliche Vertiefung: Einflussfaktoren auf das Essverhalten; empirische und theoretische Grundlagen zur Körperbeziehungen von Jugendlichen.

Erfahrungen/Ergebnisse: Die meisten haben zum ersten Mal:

- ihre Biographie unter einer bestimmten Fragestellung reflektiert, erkannt, dass der Vergleich von Unterschieden und Gemeinsamkeiten sowie die Einordnung in entwicklungspsychologische, soziale und gesellschaftlich-historische Kontexte die individuelle Sicht verändern kann,
- reflektiert, wie stark und warum ‚privates Handeln‘ (vor allem Ernährung/Essen) meist nicht von wissenschaftlichen Konzepten oder Empfehlungen zur gesunden Ernährung geleitet ist, sondern in den unterschiedlichen Situationen von verschiedenen Zielen (Körperbild, Stimmungen, sozialen Einflüssen) bestimmt wird.

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

4.1.2 Bedeutung von Ressourcen, u. a. am Beispiel Geld

Methoden: Vorstellung mit Symbol für Geld

Biographische Arbeit/Übungen: Die eigene ‚Geldbiographie‘ unter ausgewählten Fragestellungen nachvollziehen; Selbstinterview* nach Schlegel-Matthies (2003) mit ausgewählten Fragen zum Umgang mit Geld (z. B. „Geben Sie Bettlern Geld?“); (Auto-)Biographie und Interviews zum Einfluss von Geld auf die (Bildungs-)Biographie⁸, auch im Vergleich der Generationen oder mit Personen aus einem jeweils anderen sozialen Milieu; Vergleich von Gemeinsamkeiten und/oder Differenzen von ökonomischen, sozialen und personalen Ressourcen (Was hat mir wann geholfen, eine Krise zu bewältigen? Vergleich von Biographien zum Geldumgang aus der (Fach-)Literatur – und Rückbezug (mit Reflexion) auf die eigene Biografie; Biographische und aktuelle Bedeutung von Geld in Zeittabelle* eintragen oder auf ‚Bewertungsstrahl‘* zwischen 1-100 einordnen; Übung „Ein Schritt nach vorn“.⁹

Beispiel: In der Übung „Ein Schritt nach vorn“ aus dem „kompass.humanrights“ bekommen Gruppenmitglieder Rollenkarten mit jeweils unterschiedlichem sozio-ökonomischem Hintergrund (Tochter eines Professors, Sohn einer alleinerziehenden Mutter, die Hartz-IV bezieht). Sie stellen sich an einer gemeinsamen Linie im Raum auf. Dann werden ihnen Aufgaben gestellt. Auf Basis ihrer Rollenkarte und des damit verbundenen sozioökonomischen Hintergrundes müssen sie entscheiden, ob sie die Aufgabe lösen können und einen Schritt vorgehen dürfen oder stehen bleiben müssen. Die Differenzen zeigen sich nach Abschluss der Übung symbolisch durch unterschiedliche Positionen im Raum; die Rollen eröffnen einen Zugang zu den damit verbundenen Emotionen (einsam an der Spitze, abgehängt, bewegungsunfähig. Ein sonst eher abstraktes Thema (gesellschaftliche Ungleichheit) wird mit (Er-)Leben gefüllt. In der Reflexion wurde den Studierenden mit Erschrecken klar, dass sie auf dem Weg zum Studium auch viele Mitschüler/-innen ‚überholt‘ und ‚abgehängt‘ haben, wie wohl die (räumliche) Verteilung in ihren späteren Schulklassen aussehen wird und was das für ihre Arbeit als Lehrkraft bedeutet.

Fachwissenschaftliche Vertiefung: Statistik zur Einkommensverteilung; Einkommens- und Verbrauchsstatistiken im Vergleich zur eigenen Geld- und Konsumbiographie; Struktur der Lebensführungskosten; Sinus-Milieus (Vergleich des eigenen Herkunfts- und studentischen Milieus mit dem der künftigen Schüler/-innen).

Im Zusammenhang mit dem Thema *Betteln*: Verknüpfung der Verhaltensweisen mit Aussagen zur „protestantischer Ethik“ (Weber, 1991) und „katholischen“ Traditionen im Umgang mit Arbeit, Luxus und Geld.

Erfahrungen/Ergebnisse: Die Studierenden gewinnen einige Einsichten in das Wechselverhältnis von Geld und anderen Ressourcen und in die Bedeutung des soziokulturellen Milieus auf die Haltung zu Bildung, Konsum und zum Geld. Ein Ergebnis war: „Geld hat umso mehr Bedeutung, je weniger man hat, je mehr man dafür arbeiten muss und/oder je unsicherer die Quellen sind“. Studierende aus wohlhabenden Elternhäusern, die das noch nie reflektiert hatten und die relativ geringe Bedeutung von Geld bis dahin als ‚ethisch fundiert‘ bewerteten (z. B. auf dem 1-100 Bewertungsstrahl), konnten erkennen, dass ihre Haltung dem ihnen zugehörigen sozialen Milieu und der damit verbundenen Sicherheit entspricht. Auch die Beeinflussung der Bewertung durch den Kontext (z. B. Wann teilt man? Mit wem teilt man?) sorgte für Nachdenken.

4.1.3 Bildungsbiographien, Studium, Berufswahl

Seminarschwerpunkte: Bildungsbiographie, Lernerfahrungen und ihre Bedeutung für die Berufswahl und das Selbstverständnis als Lehrer/-in.

Biographische Methoden/Übungen: Vergleich einer ‚Lebensfieberkurve‘ und einer ‚Bildungsfieberkurve‘; Wohlfühlen und Krisen in Lernentwicklung und Bildungssituationen (auch im Vergleich zwischen Lebenswelt und Schule); Erinnern von Schulsituationen und deren Beschreibung aus der (erinnerten) Perspektive über Geschichten, Gedichte, Brief an einen Freund oder eine Freundin, Zeitungsartikel etc.¹⁰; Gegenüberstellung eines ‚guten‘ und/oder ‚schlechten‘ Tags in der Schule; erinnern, wann/wozu sich Lernen gelohnt hat und wann/wozu nicht (aus damaliger und heutiger Sicht); wichtige Lernsituationen in der Lebenswelt; gute und schlechte Lehrer/-innen und Reflexion der Vorbildbedeutung für die eigene Berufswahl und Berufsentwicklung.

Wissenschaftliche Vertiefung: Historischer Vergleich: Gesellschaftlicher Wandel inklusiv Individualisierung und Demokratisierung, breitere Bildungsmöglichkeiten durch „mehr Schule für alle“ und freiere Berufswahl, Möglichkeiten der Emanzipation und Selbstbestimmung (Fachliteratur zu Statistiken, Entwicklung von Kindheit und Schule, Vergleich sozialer Milieus und Aufstiegschancen sowie Wandel der Geschlechtsrollen); Analyse der Unterschiede des Lernens in Schule und Lebenswelt (Fachliteratur pädagogische und fachdidaktische Literatur; Curricula); Vergleich der eigenen außerschulischen Lernprozesse und Erfahrungen mit den Vorschlägen von Elschenbroich (2001) zum „Weltwissen der Siebenjährigen“; Auseinandersetzung darüber, welche Lernmöglichkeiten Kindern gegeben werden sollten und welche Aufgaben die Schule dabei hat.

Erfahrungen/Ergebnisse: Viele Studierende hatten sich bis dahin noch nicht mit ihrer eigenen Lern- und Berufsbiographie auseinandergesetzt. Ihnen fiel auf, dass sie für das Studium keine eigenen Lernziele hatten, sondern z. B. bei Seminarwahl und Seminarbeteiligung im Studium mehr oder weniger ziellos agierten, ihre Freiheiten nicht nutzten und weniger die geforderte zukünftige Professionalität als die anstehenden Leistungserwartungen (und die damit z. T. verbundenen Noten) im Blick hatten. Die Entwicklung eines ‚Metawissens‘ war für sie eine neue Herausforderung.

Unangenehme Schulerfahrungen bezogen sich auf Ungerechtigkeit, fehlende Sinnhaftigkeit von Lerninhalten und Hausaufgaben, Nichtbeachtung von Anstrengungen und von lebensweltlichen Erfahrungen durch Lehrer/-innen. Die Berufs- und Fachwahl wurde häufiger durch das Vorbild der Fachlehrer/-innen beeinflusst als durch die Analyse der eigenen Fähigkeiten. Die Reflexion der Bildungslaufbahn half, sich selbst als Individuen und als ‚Vertreter/-innen sozio-kultureller Entwicklungen‘ zu erkennen. Interessant war auch, dass die Erinnerungen an Beziehungen meist haften blieben, Lernprozesse eher ‚verschwommen‘ erinnert wurden.

4.2 Exkurs: Zwei- und Drei-Generationen-Vergleich

Methode: Die Studierenden führten zu spezifischen Themen, z. B. Arbeit (Erwerbs- und Hausarbeit), Erziehung und Bildung, mit Personen der Generation der Großeltern und Eltern sowie der eigenen Generation Interviews durch. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf den Lebensbedingungen, Lebenszielen und der Lebensgestaltung. Viele Studierende erfuhren zum ersten Mal differenziert etwas über die Lebenswelt der Großeltern(-generation). Sie hörten

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

etwas von der Begrenzung durch Armut, rigide Geschlechterrollen und Vorstellungen von dem, was man tut, aber auch der Kraft, damit umzugehen und ein eigenes Leben zu gestalten, ohne den Mut zu verlieren. Die Studierenden fragten die Interviewten auch danach, welche Ideen sie für die Erziehung und Bildung der eigenen Kinder hatten und was sie davon realisieren konnten. Die Ergebnisse wurden dann mit den Autobiographien der Studierenden verglichen.

Wissenschaftliche Vertiefung: Historische, soziologische, pädagogische und hauswirtschaftswissenschaftliche Fachliteratur.

Erfahrungen/Ergebnisse: Die Wahrnehmung der eigenen Begrenzungen führte bei Großeltern und Eltern meist dazu, der nächsten Generation mehr Freiheiten zu ermöglichen. Sie förderten bei der Erziehung ihrer Kinder die Äußerung einer ‚eigenen Meinung‘ oder bezüglich der Geschlechterrollen mehr Emanzipation und Selbstbestimmung der Töchter. Mit den Veränderungen des Schulsystems und der steigenden Quote höherer Schulabschlüsse formulierten die vorangegangenen Generationen auch zunehmend mehr Erwartungen an höhere Bildungsabschlüsse und bessere berufliche Positionen ihrer Kinder. Die Erfahrung, dass viele Großeltern noch keine weiterführende Schule besuchen durften bzw. konnten, dass viele der Großmütter keine Ausbildung und nur eine kurze Schulbildung (oft ohne Abschluss) hatten und eine sogar keine Schulbildung hatte und Analphabetin blieb, verdeutlichte den Studierenden, dass sie Vertreter/-innen einer privilegierten Generation sind. Ein relativ hoher Anteil von Studierenden gehörte zur ersten Generation in der Familie, die Abitur machten und/oder studierten und somit erfolgreich aufgestiegen waren. Die Studierenden gewannen oft neues Wissen über ihre eigene Herkunftsfamilie (bzw. deren Lebensbedingungen), entwickelten Respekt vor der Lebensleistung ihrer Eltern und Großeltern und Dankbarkeit für die eigenen Bildungschancen und Möglichkeiten einer individuellen Entwicklung. Sie formulierten aber auch, unter welchem Druck sie sich fühlen, den Anforderungen gerecht zu werden.

Auffällig war zugleich, dass ein Teil der Studierenden, deren Eltern Akademiker sind, auf andere akademische Berufe verzichteten, weil sie nach familienfreundlichen (vor allem Frauen) oder nach freizeitskompatiblen (vor allem Männer) Arbeitsbedingungen suchten und ihre Berufswahl nicht vorrangig durch die beruflichen Aufgaben im engeren Sinne bestimmt war.

Andere Studierende führten *Interviews mit Personen* aus der *Generation der Schüler und Schülerinnen* und *insbesondere deren Eltern* durch. Dabei stand die Frage im Zentrum, wie diese Schule, Unterricht und Lehrkräfte erleben, welche positiven und negativen Erfahrungen sie in diesem Zusammenhang gemacht haben und was sie sich für ihre Kinder und die Ausbildung der Studierenden wünschen. Bedingung war dabei, Vertreter/-innen außerhalb des eigenen sozialen Milieus zu finden, um den eigenen Horizont zu erweitern.

Erfahrungen/Ergebnisse: Studierende wurden mit sehr unterschiedlichen und auch schwierigen Lebensbedingungen von Eltern konfrontiert: Schwierige Arbeitsbedingungen, Arbeitslosigkeit, Alleinerziehend sein, Alkoholismus, Migrationshintergrund mit Sprachproblemen etc. erschweren oder verhindern eine Kooperation mit der Schule. Einige berichteten auch über Arroganz von Lehrkräften, über mangelndes Verständnis für ihre Lebenssituation und über das Gefühl, der Schule ausgeliefert zu sein.

Beindruckend war auch die Konfrontation mit den unterschiedlichen Förderbedarfen der Kinder und Eltern, die von der Vermittlung zum Jugendamt über Sprachförderung bis ‚nur‘ zur sozialen Integration in die Klasse reichten.

4.3 Systematische Arbeit mit Biographien anderer – Vergleich von Biographien

Die Arbeit mit Biographien anderer Menschen ermöglicht, die individuelle Entwicklung der jeweiligen Personen im Spannungsverhältnis von historischen/sozialen Rahmenbedingungen und persönlichen Eigenschaften und Zielen zu analysieren und zu reflektieren. Dabei wird immer der Vergleich zu weiteren fremden Biographien und zur eigenen biographischen Entwicklung gezogen.

Je nach thematischem Schwerpunkt konnten die Studierenden auch hier unterschiedliche Aufgaben bearbeiten:

- Analyse von veröffentlichten Biographien historischer Persönlichkeiten und/oder von herausragenden Bildungsbiographien (meist Frauen, die sich der Frauenrolle ihrer Zeit widersetzen) unter ausgewählten Aspekten. Diese Biographien dienen der Analyse von historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und deren Veränderung und der Reflexion der eigenen Biographie (vgl. Methfessel, 2003, S. 36).
- Analysen von biographischen Interviews aus Forschungsprojekten: Auswertung, Diskussion und Reflexion u. a. bezogen auf Bewältigungsstrategien bei konfliktbeladenen Lebensbedingungen, Umgang mit materiellen Ressourcen (besonders Geld), Bedeutung von Ressourcen für die Bildungsbiographien der Kinder. In die Diskussion wurden auch die daraus resultierenden Aufgaben für die Lehrkräfte thematisiert.
- Interviews mit Menschen aus einem (für die Studierenden) eher unbekanntem sozialen Milieu bzw. mit Erfahrungen aus entsprechenden Lebenswelten, z. B. mit Personen mit Migrationshintergrund oder anderen Kulturen wie Roma, mit anderen Bildungs- und Berufsbiographien wie Handwerker, Arbeitslose oder Studierende des zweiten Bildungsweges.

Dabei war die Konfrontation mit divergierenden Werten und Normen anderer Kulturen (z. B. zur Autonomie und Individualität, zum Geschlechterverhältnis, zum Eigentum anderer) eine besondere Herausforderung. Im Bemühen um Akzeptanz von Heterogenität und Toleranz wussten Studierende häufig nicht mit inneren Widerständen umzugehen, die sie im Umgang mit den Fremden entwickelten. Hier war wichtig zu klären, dass ein Verständnis für die Genese und kulturelle Bedeutung bestimmter Normen und Werte nicht unbedingt deren Akzeptanz beinhalten muss (und in Deutschland das Grundgesetz beachten und zu verteidigen ist), dass die Kritik an anderen Kulturen auch die Offenheit für die Kritik an der eigenen Kultur beinhalten sollte (vgl. auch Schlegel-Matthies, 2005).

- Interviews mit Schülern und Schülerinnen zur Sensibilisierung für die Heterogenität in Klassen und zur Suche nach (ausreichend pragmatischen) Zugängen zur individuellen Förderung.

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

Im Lehr-Forschungsprojekt standen die pädagogischen Zusammenhänge im Vordergrund: hinter dem Schüler/der Schülerin die Person und deren Kontext sehen, andere Menschen auch in ihrer Andersartigkeit respektieren, bei Schülerinnen/Schülern die vorhandenen Ressourcen erkennen und fördern, Schüler/-innen und Eltern als Expertinnen/Experten ihrer Lebenswelt ansehen, die für sich um eine gute Lösung ringen usw. Wir legten jedoch auch Wert auf eine fachliche und didaktisch-methodische Vertiefung, um zu zeigen, dass und wie die Arbeit mit Biographien auch für die Aneignung fachlicher Zusammenhänge und die damit verbundene Gestaltung von Lehr-Lernprozessen genutzt werden kann.

5 Biographie bezogene Lehr-Lernprozesse in der Schule

Nicht nur für Studierende, auch für Schüler/-innen ist die Auseinandersetzung mit der eigenen ‚Gewordenheit‘ ein wichtiger Schritt zum Verständnis ihrer Entwicklung sowie der Möglichkeiten, diese zu beeinflussen. Impulse zur Biographie-Arbeit finden sich daher im REVIS-Curriculum¹¹, wenn die Auseinandersetzung mit der eigenen Ess- oder Konsumbiographie gefordert wird, und inzwischen auch in einigen Bildungsplänen.

Unsere Seminare waren so konzipiert, dass die meisten der dort bearbeiteten Fragestellungen und die Methoden prinzipiell auch für den Unterricht in der Schule genutzt werden können. Allerdings geht es in der Arbeit mit Studierenden, die erwachsen sind und in den Lehrberuf gehen wollen, zunächst um professionelle Herausforderungen und die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen, die so von Kindern und Jugendlichen nicht erwartet oder gar verlangt werden dürfen. Für den schulischen Unterricht müssen die Methoden dem Alter angepasst und die Fragestellungen entsprechend reduziert werden, in dem z. B. nur einzelne Fragen thematisiert werden wie Lieblingsgerichte, Verknüpfung von Gerüchen und Geschmäckern mit Emotionen. Hilfreich kann auch sein, fallbezogen an *fremden* Biographien zu arbeiten (über Literatur, Interviews oder Befragungen externer Experten, die in die Schule eingeladen werden).¹²

Generell sollten Lehrkräfte keine Methoden an den Lernenden ‚ausprobieren‘, die sie nicht überschauen und – besonders bezogen auf biographische Methoden – selbst eingeübt haben. Um die Wirkung der Arbeit auf ihre Klasse und einzelne Schüler/-innen einschätzen zu können, muss die Lehrkraft mit Schülern und Schülerinnen so vertraut sein, dass Anlässe für Verletzungen, Beschämung oder Mobbing vermieden werden. Letzteres gilt vor allem beim autobiographischen Arbeiten. Angesichts des Alters und der Sozialisation der ‚Facebook-Generation‘ ist die Gefahr einer verletzenden Verbreitung privater Berichte der Mitschüler/-innen gestiegen. Lehrkräfte müssen gezielt darauf achten, dass beim biographischen Arbeiten keiner-

lei Druck ausgeübt wird, eigene Erfahrungen preiszugeben. Sie sollten auch eigene Erfahrungen sehr bedacht einbringen (selektive Authentizität).

Bei der Arbeit mit Biographien heißt ‚Ressourcenorientierung‘, dass an Erfahrungen und daraus gewonnenen Stärken gearbeitet wird: z. B. wenn Schüler/-innen etwas geschafft haben, obwohl sie es sich nicht zugetraut hatten, wenn sie erinnern, dass sie als Experten und Expertinnen ihre Eltern über Handy-Nutzung und Verträge aufklären oder wenn sie aus Migrationserfahrungen berichten konnten. Das Projekt zur *Mittelmeerküche* (Haushalt & Bildung, 4/2006) bietet überzeugende Beispiele dafür, dass der biographische Zugang nicht nur die Bereitschaft zur Aneignung von Fachwissen fördern kann, sondern für ‚schwache‘ und ‚schwierige‘ Schüler/-innen auch mehr Möglichkeiten eröffnet, Beiträge zum Unterricht zu liefern, und sie so besser in die Diskussion einbezogen werden können. Auf der Ebene der Erinnerung wird nicht zwischen ‚richtig‘ und ‚falsch‘ differenziert, was die Schüler/-innen zusätzlich motivieren kann, engagiert mitzuarbeiten. Für Kinder mit Migrationshintergrund war zudem ermutigend, dass ihre Erfahrungen im Vergleich der Kulturen eine besondere Bedeutung bekommen.

Letztendlich ist zu beachten, dass Lehrkräfte keine Therapeuten sind: Biographie und Lernen sind stark miteinander verknüpft. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist ein pädagogisches Ziel. Sie ist notwendig zur Entwicklung von Selbstkompetenz und zur Fähigkeit der Steuerung der eigenen Lernprozesse. (Selbst-)Reflexion darf jedoch nicht mit therapeutischer Bearbeitung von problematischen biographischen Ereignissen verwechselt werden (Methfessel, 2003; Schön, 1998a, 1998b, 2014).

Anmerkungen

- ¹ In der Entwicklungspsychologie ist Erfahrung, als die im Gehirn abgespeicherten Ereignisse, die Basis für jegliche Entwicklung. Die in der Pädagogik übliche Unterscheidung zwischen (unmittelbaren) Primärerfahrung und Sekundärerfahrung (aus der Wahrnehmung anderer oder aus Medien übernommen) wird hier nicht übernommen. Hier interessiert, dass lebensweltlich gemachte Erfahrungen – deutlich stärker als die Aufnahme von sachbezogenen Informationen – mit Gefühlen und Wertungen verbunden sind.
- ² Differenzierte Informationen, weitere Literatur und Materialien können online abgerufen werden unter: [www.hibifo.de/03_2014.html].
- ³ Überschneidungen zu diesen Veröffentlichungen bitten wir nachzusehen.
- ⁴ Viele Beispiele dafür finden sich auch in der Frauenforschung der 1980er Jahre, die u. a. auch in das Projekt ‚subjektorientierte Soziologie‘ (Voss & Pongratz, 1997) oder in Arbeiten zur ‚alltäglichen Lebensführung‘ (Voß & Wehrich, 2001) eingeflossen sind.
- ⁵ Die Arbeit mit Biographien wurde auch in Fachdidaktik der Ernährungs- und Haushaltswissenschaften/Ernährungs- und Verbraucherbildung integriert (u. a. Heindl et al., 1996; Methfessel, 1999; s. auch Haushalt & Bildung, 1/2003).
- ⁶ Die Gefahr der Aktivierung von negativen Erfahrungen ist immer gegeben. So brach eine Studierende nach einer Schulstunde mit einem Lernzirkel zu Weihnachtsbräuchen und deren kulturellen Hintergründen in Tränen aus, weil ihr bewusst wurde, dass sie nie ein schönes Weihnachtsfest erlebt hatte.

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

- ⁷ Eine kurze Beschreibung ausgewählter Übungen/Methoden (mit * gekennzeichnet) sowie weiteres Material zu den Seminaren wird online zur Verfügung gestellt. Die Einschränkung gilt auch für diese Zusammenstellung.
- ⁸ Ein Ergebnis dieser Interviews wurde veröffentlicht unter Quellmalz (2009).
- ⁹ Siehe: [http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcatart=302].
- ¹⁰ Hier nutzten wir auch das Modell ‚pädagogischer Ethnographie‘ von Zinnecker (2001, S. 153ff.).
- ¹¹ Im Kooperationsprojekt „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“ (REVIS) wurde 2005 ein reformiertes Bildungskonzept entwickelt, das inzwischen im deutschsprachigen Raum als fachdidaktische Orientierung anerkannt ist. Unter www.evb-online.de finden sich Unterlagen zum REVIS-Projekt und dessen Ergebnissen. Das Konzept kann hier nicht ausführlich dargestellt werden (vgl. zur Struktur und Diskussion Heindl, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2011; Methfessel, 2009).
- ¹² Beispiele zum biographischen Arbeiten sind schon in unterschiedlichen Zusammenhängen veröffentlicht worden, u. a. in *Haushalt & Bildung* Heft 1/2003 zu Biographie und Lernprozess oder Heft 4/2006 zum Thema Esskultur mit Erfahrungen aus dem Projekt zur Mittelmeerkost.

Literatur

- Bourdieu, P. (1993). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann (hier Ed. Büchergilde).
- Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B. (1986). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Reinbek: Rowohlt.
- Haushalt & Bildung (2003). *Themenschwerpunkt: Biographie und Lernen*, 80(1).
- Haushalt & Bildung (2006). *Themenschwerpunkt: Esskultur*, 83(4).
- Heindl, I. (2003). Themenfeld Ernährung – zur Bedeutung der Biographiearbeit (nicht nur) in der Lehrerbildung. *Haushalt & Bildung*, 80(1), 3-12.
- Heindl, I., Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2011). Ernährungssozialisation und -bildung und die Entstehung einer ‚kulinarischen Vernunft‘. In A. Ploeger, G. Hirschfelder & G. Schönberger (Hrsg.), *Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen* (S. 187-201). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Heindl, I., Rüth, M. & Wilke, E. (1996). „Loch im Bauch“ – Biographische Aspekte von Essen, Trinken und Ernährung. In W. Schulz (Hrsg.), *Lebensgeschichten und Lernwege* (S. 100-114). Baltmannsweiler: Schneider.
- Homfeldt, H.-G. & Schulz, W. (1996). Strukturmomente der pädagogischen Ausbildung. In W. Schulz (Hrsg.), *Lebensgeschichten und Lernwege* (S. 229-238). Baltmannsweiler: Schneider.
- Jurczyk, K. & Oechsle, M. (Hrsg.). (2008). *Das Private neu denken. Erosionen, Ambivalenzen und Leistungen*. Münster: Dampfboot.

- Methfessel, B. (Hrsg.). (1999). *Essen lehren – Essen lernen. Beiträge zur Diskussion und Praxis der Ernährungsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (2003). „Biographie und Lernen“ – Allgemeine Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen in einem lebensweltbezogenen Fach. *Haushalt & Bildung*, 80(1), 32-42.
- Methfessel, B. (2009). Anforderungen an eine Reform der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung. In M. Kersting (Hrsg.), *Kinderernährung aktuell. Schwerpunkte für Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 102-116, S. 211-213). Sulzbach: Umschau Verlag.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2014). Alltagskultur: Viel beschworen, wenig wissenschaftlich durchdrungen? *Hauswirtschaft & Wissenschaft*, 62(1), 28-37.
- Methfessel, B. & Schön, B. (2002). Biographie und Lernprozess – ein Lehrforschungsprojekt. In A. Wellensiek & H.-B. Petermann (Hrsg.), *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Perspektiven für innovative Ausbildungskonzepte* (S. 112-125). Weinheim: Beltz.
- Quellmalz, K. (2009). Ressourcen einer ‚typischen‘ Studentin? *Haushalt & Bildung*, 86(2), 30-32.
- Scheller, I. (1987). *Erfahrungsbezogener Unterricht*. Frankfurt/M.: Scriptor.
- Schlegel-Matthies, K. (2003). Die Auseinandersetzung mit Geld und Konsum – Erfahrung mit einem biographischen Ansatz an der Hochschule. *Haushalt & Bildung*, 80(1), 25-31.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität im haushaltsbezogenen Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 197-218). Münster: LIT-Verlag.
- Schön, B. (1998a). Veränderte Kindheit – unveränderte Schule? In V. Strittmatter-Haubold & T. Häcker (Hrsg.), *Das Ende der Erziehung?* (S. 13-34). Weinheim: Juventa.
- Schön, B. (1998b). Wieviel Therapie braucht die Schule? In B. Schön (Hrsg.), *Wieviel Therapie braucht die Schule?* (S. 16-51). Donauwörth: Auer.
- Schön, B. (2014). Kindheit und Schule zwischen Subjektorientierung und erzieherischem Deutungsmuster. In R. Anhorn & M. Balzereit (Hrsg.), *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit* (im Druck). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulze, T. (1993). Lebenslauf und Lebensgeschichte. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 174-226). Weinheim: Juventa.
- Voß, G. & Pongratz, H. J. (Hrsg.). (1997). *Subjektorientierte Soziologie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Voß, G. & Weirich M. (Hrsg.). (2001). *tagaus – tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung*. München: Hampp.

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

- Weber, M. (1991). *Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung herausgegeben von J. Winckelmann* (8. Aufl.). Gütersloh: GTB Siebenstern.
- Zinnecker, J. (2001). Schule als Lebenswelt des Kindes. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kindheiten* (S. 153-178). Weinheim: Juventa.

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ i. R. Dr. Barbara Methfessel
bis Herbst 2013 Professorin an der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Privatanschrift:

Sitzbuchweg 61
D-69118 Heidelberg

E-Mail: methfessel@ph-heidelberg.de

Internet:

www.ph-heidelberg.de/alltagskultur-und-gesundheit/alltagskultur-und-gesundheit/gesundheits-und-ihre-didaktik/personen/im-ruhestand/prof-dr-barbara-methfessel.html

Prof.ⁱⁿ Dr. Bärbel Schön

Institut für Erziehungswissenschaft,
Pädagogische Hochschule Heidelberg

Keplerstr. 87
D-69120 Heidelberg

E-Mail: schoen@ph-heidelberg.de

Internet:

www.ph-heidelberg.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/personen/lehrende/schoen.html

Nicola Kluß

Ernährungswissen und -handeln am Beispiel von Vollkorn. Ein Lehr-Forschungsprojekt

Für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) ist wichtig, dass Fachwissen auch für die Fachpraxis handlungsleitend wird. Im Lehr-Forschungsprojekt¹ wird am Beispiel von Vollkornprodukten aufgezeigt, dass dieses durch entsprechende Lehr-Lernarrangements in der Hochschullehre angebahnt werden muss.

Schlüsselwörter: Ernährungswissen, Erfahrungswissen, Ernährungshandeln, Ernährungs- und Verbraucherbildung

1 Einleitung

1.1 Ausgangssituation

Die Pädagogische Hochschule in Heidelberg bietet für Lehramtsstudierende des Faches „Alltagskultur und Gesundheit“ Seminare an, die die drei Arbeitsschwerpunkte des Faches, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Fachpraxis miteinander verbinden. Diese sollen die zukünftigen Lehrkräfte dazu befähigen, Jugendliche neben fundierten Fachkenntnissen und Fertigkeiten in der Fachpraxis für einen selbstverantwortlichen Lebens- und Essstil zu sensibilisieren. Bei der Zubereitung und Verkostung von Mehlspeisen in den fachpraktischen Seminaren fiel auf, dass die Studierenden fast ausnahmslos zu der Mehlspeise 405 griffen. Sie benannten diese Mehlspeise als das „normale“ Mehl. Das hatte zur Folge, dass kaum Geschmackserfahrungen über Weißmehl hinaus im Seminar möglich waren. Diese Ausgangssituation forderte zur Veränderung heraus. Dabei stellt sich nachfolgende Frage: Wie kann erreicht werden, dass Studierende auch Mehlspeisen mit höherem Ausmahlungsgrad bei der Nahrungszubereitung berücksichtigen?

1.2 Warum gerade Vollkorn?

In Anbetracht der alarmierenden Zahlen zum Gewichtsstatus (z. B. Hölling et al., 2012) und zum Essverhalten von Jugendlichen (z. B. Max-Rubner-Institut, 2008) leitet sich als eine Aufgabe der Ernährungsbildung ab, das Ernährungswissen und das Spektrum an (gesundheitsförderlichen) Handlungsalternativen zu erweitern. Die Erfüllung dieser Aufgabe wird jedoch in Frage gestellt, wenn ernährungsphysiologisch wertvolle Lebensmittel wie Gemüse oder hier Vollkornprodukte bei der

Vom Wissen zum Handeln

Nahrungszubereitung von Lehramtsstudierenden nicht von Anfang an genutzt werden (Bartsch et al., 2013). Im Sinne eines subjektorientierten Vorgehens sollten dazu Erfahrungswissen und -handeln der Schülerinnen und Schüler in den Lehr-Lernprozessen gezielt aufgegriffen, analysiert und reflektiert werden (Bartsch, 2008; 2012; Brandl, 2008).

Im Lehr-Forschungsprojekt sollen am Beispiel von Vollkornprodukten Geschmacksbarrieren bei den Studierenden aufgespürt, hinterfragt und gegebenenfalls erweitert werden. Die Intention ist, angehende Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, eine reflektierte Planung, Zubereitung und Verkostung von Speisen mit ihren Lerngruppen durchzuführen. Dazu sollen sie ihr Ernährungswissen erweitern und für die Genese ihrer eigenen Ernährungsgewohnheiten sensibilisiert werden.

Dies beinhaltet, sich mit Grundnahrungsmitteln während des Studiums hinsichtlich ihres Gesundheitswertes auseinanderzusetzen, unabhängig von (bisherigen) persönlichen Vorlieben. Ziel ist, Studierende zu befähigen, Lebensmittel mit einer hohen Nährstoffdichte wie Vollkornprodukte regelmäßig und selbstverständlich in der Schulpraxis einzusetzen. Ausgehend von der Seminarsituation und den DGE Ernährungsempfehlungen (DGE, 2013), wurden Vollkornprodukte als Beispiel gewählt. Diese gehören zu der Gruppe der nährstoffdichten Lebensmittel, die mit einer geringen Energiedichte einen hohen Gehalt an Vitaminen, Mineral- und Ballaststoffen aufweisen. Die Sättigung hält durch den hohen Ballaststoffgehalt verhältnismäßig lange an, die Insulinausschüttung ist gemäßigt. Darüber hinaus geht es im Seminar darum, die von der DGE (ebd.) und der Vollwerternährung (von Körber et al., 2012) empfohlene Norm zu diskutieren und zu reflektieren sowie eventuelle Verzehrbarrieren gegenüber den empfohlenen Lebensmitteln zu hinterfragen.

2 Ernährungswissen und Erfahrungswissen

Die befragten Studierenden bringen unterschiedliches Vorwissen aus Alltag und Schule mit. Allen gemeinsam ist, dass sie die Grundlagenvorlesung „Ernährung und Esskultur“ besucht haben. In dieser spielt „Vollkorn“ z. B. in Bezug auf Nährstoffe bzw. als Teil von Ernährungskonzepten eine Rolle. Die Fachinhalte wurden über eine Klausur abgeprüft.

Das in der Vorlesung thematisierte Fachwissen scheint jedoch weder für privates noch für zukünftig professionelles Handeln leitend zu sein, so die Beobachtung aus den Seminaren. Beispielsweise nutzten die Studierenden für ihre Nahrungszubereitung kaum Vollkornprodukte, ohne dazu explizit aufgefordert zu werden. Zu vermuten ist, dass das in Vorlesungen vermittelte Wissen mit den außerschulischen Kenntnissen und Vorerfahrungen der Studierenden verbunden werden muss, um zu ernährungsförderlichem Handeln im privaten wie professionellen Bereich zu führen (Bartsch, 2008; Bartsch & Methfessel, i. d. H.). Mögliche Vorurteile und bisherige Erfahrungen der Studierenden sollen dazu aufgegriffen und deren Hintergrün-

de für Ernährungsgewohnheiten beleuchtet sowie den Kenntnissen über Ernährung gegenübergestellt werden. Lehrkräfte in der Ernährungsbildung sollten reflektiert mit der eigenen Essbiographie umgehen können (vgl. Methfessel & Schön, i. d. H.). Nur, wenn sie eigene Barrieren kennen, kann es gelingen, auch bei Lernenden Ernährungswissen mit Ernährungsgewohnheiten in Einklang zu bringen.

3 Ziel der Studie

In der vorliegenden Studie soll am Beispiel der Nutzung von Vollkornprodukten geklärt werden, welchen Wissens- und Handlungszuwachs Lehramtsstudierende aus den fachwissenschaftlichen und fachpraktischen Seminaren mitnehmen. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen helfen, die Lehre der fachpraktisch ausgerichteten Seminare weiter zu entwickeln. Erste Ergebnisse liegen dazu vor (Kluß & Bartsch, 2013). Aufgrund der gemachten Erfahrungen (ebd.) können folgende Hypothesen aufgestellt werden: Lehrerinnen und Lehrer können eine gesundheitsförderliche Essweise bei Kindern und Jugendlichen fördern, wenn sie

1. bei der Nahrungszubereitung sowie der Verkostung von Speisen eine Vielfalt gesundheitsförderlicher Lebensmittel verwenden (dazu gehören auch Vollkornmehle),
2. ihr eigenes, von den Ernährungsempfehlungen der DGE oder dem Ernährungskonzept der Vollwerternährung abweichendes Verhalten bewusst wahrnehmen und lernen, dieses auf der professionellen Ebene als Lehrende zu reflektieren.

4 Methode

An der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg wurden im Lehr-Forschungsprojekt explorative Interventionsstudien durchgeführt: Zu Beginn (Prätest) und am Ende (Posttest) der entsprechenden Lehrveranstaltung wurde mittels Fragebogen untersucht, ob (1) die Intervention erfolgreich war, d. h. sich das Fachwissen vergrößert hatte und (2) inwiefern das Wissen um ernährungsförderliche Lebensmittel, hier am Beispiel von Vollkornprodukten, nun besser mit dem Alltags- bzw. dem professionellen Handeln von Lehramtsstudierenden verbunden werden konnte.

Da die erhofften Veränderungen auf Seiten der Studierenden durch verschiedene Interventionen im Laufe der Seminare bewirkt werden sollten, erfolgen zunächst einige Ausführungen zu diesen. In zwei Seminarsitzungen wurden zunächst fachwissenschaftlich die Unterschiede zwischen Auszugsmehlen und Vollkornmehlen sowie ihrer Auswirkungen auf den Körper vorgestellt und diskutiert. Darüber hinaus wurden die Zubereitungspraxis und die Verkostung im Hinblick auf die Verwendung unterschiedlicher Mehltypen gemeinsam mit den Studierenden geplant, durchgeführt

Vom Wissen zum Handeln

und ausgewertet. Damit wurde sichergestellt, dass alle Speisen aus Auszugsmehlen, Mischmehlen und Vollkornmehlen hergestellt wurden. Die Speisen wurden dann verkostet, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Aussehen, Geruch, Geschmack und Konsistenz gegenüber gestellt und bewertet. Dies erfolgte bei jeder der zehn Sitzungen im Plenum.

Ziel der Intervention war, dass Studierende ihr eigenes Essverhalten bezüglich Vollkornprodukten reflektieren und möglicherweise ihr Essverhalten ändern. In den Lehrveranstaltungen wurde z. B. über Geschmacksbarrieren diskutiert, Befindlichkeiten bei neuen Geschmackserlebnissen beschrieben und bewertet. Auf eine offene und wertschätzende Atmosphäre zwischen der Dozentin und den Lernenden wurde Wert gelegt, um die Gefahr von sozial erwarteten Antworten in den Befragungen zu reduzieren. Die Studierenden stellten während der gesamten Seminardauer häufig Verständnisfragen zu Vollkornprodukten und während der Nahrungszubereitung zu deren küchentechnischen Eigenschaften. Diese wurden umfassend beantwortet, auch wenn es sich zum Teil um Fragen handelte, die die Studierenden aufgrund ihres vorangegangenen Studiums schon hätten wissen müssen. Während der Verkostung wurden die individuellen Vorstellungen der Studierenden, wie die zubereiteten Speisen ihrer Meinung nach schmecken sollten, mit dem Geschmack der tatsächlich zubereiteten Speisen durch sensorische Beschreibungen verglichen. Es gab keine Be- oder Abwertung von vorgenommenen Bewertungen oder Haltungen gegenüber den selbst hergestellten Produkten. Darüber sollten eigene Geschmacksvorlieben reflektiert und gegebenenfalls erweitert werden.

Insgesamt 72 Lehramtsstudierende des Faches „Alltagskultur und Gesundheit“, die später in der Sekundarstufe I unterrichten wollen, nahmen an der Befragung teil. Typisch für die Domäne EVB war die geringe Zahl der teilnehmenden männlichen Befragten mit nur 4 % ($N = 3$) (Bartsch & Methfessel, 2012). Das Alter der meisten Studierenden lag zwischen 21 bis 25 Jahren, nur zwei Teilnehmerinnen waren zwischen 33 bis 50 Jahren alt. Fast 70 % der Befragten hatten ein Gymnasium besucht: Mehr als Zweidrittel der Studierenden hatten somit das Fach, das sie später lehren sollen, als Schülerin und Schüler selbst nicht kennen gelernt und keine eigenen Schulesserfahrungen gesammelt.

Der Fragebogen enthält überwiegend geschlossene Fragen zum (1) *Ernährungswissen*, (2) *dem Konsum von Vollkornprodukten*, (3) *zur Ernährungssozialisation* und (4) *zu den eigenen Schulesserfahrungen* der Studierenden. Die Antwortmöglichkeiten waren entweder dichotom als Ja-Nein (1-0) oder in Form von Ratingskalen mit vier bis fünf Stufen von vollkommen zutreffend (1) bis überhaupt nicht zutreffend (4; 5) formuliert. Der Fragebogen umfasst folgende Teile:

(1) Ernährungswissen

Mit Fragen nach den Inhaltsstoffen von Vollkornprodukten z. B. bezüglich des höheren Vitamin-, Mineralstoff- und Ballaststoffgehalts, sollte das Wissen der Studierenden über die Nährstoffverteilung bei Vollkornprodukten differenziert erfasst werden.

(2) Konsum von Vollkornprodukten

Diese Fragen beziehen sich auf den Essalltag der Studierenden, beispielsweise wie oft sie Vollkornmehl, Mischmehl bzw. Auszugsmehl bei der privaten Nahrungszubereitung verwenden und welche Vollkornprodukte sie wie häufig kaufen.

(3) Ernährungssozialisation

Mit diesen Fragen soll erfasst werden, ob in der Herkunftsfamilie der Studierenden Vollkornmehle verwendet bzw. welche Produkte wie oft als Vollkornvariante gekauft wurden.

(4) Eigene Schulesserfahrungen

Hier wird gefragt, welche Erfahrungen die Studierenden mit Vollkornprodukten in der Schule und während des Studiums im Umgang mit Ausbilderinnen/Ausbildern gemacht haben. Zudem sollen sie aufschreiben, welche Erwartungen sie an sich von Seiten der Schule gerichtet sehen, Vollkornprodukte mit einzubeziehen.

Im Sommersemester 2012 wurde der Fragebogen erstmals eingesetzt und aufgrund der Erfahrungen optimiert. Die standardisierte Befragung fand zu Beginn und am Ende von zwei zehnwöchigen Seminaren („Kultur und Technik der Nahrungszubereitung“ und „Ausgewählte Fragestellungen zur Nahrungs-, Mahlzeiten- und Esskultur“) im Wintersemester 2012/13 und im Wintersemester 2013/2014 statt (vgl. dazu Kluß & Bartsch, 2013). Die Teilnahme war freiwillig und anonym. Die Teilnehmenden trugen einen persönlichen Code in die Kopfzeile des Fragebogens ein, so dass Eingangs- und Ausgangsbefragungsbogen individuell zugeordnet werden können. Die Daten wurden mit den entsprechenden Statistikroutinen des Statistikprogrammpaketes SPSS ausgewertet.

5 Ergebnisse

Aufgrund der Datenfülle werden nur Ergebnisauszüge, vorrangig zur Beantwortung der in diesem Beitrag aufgeworfenen Fragestellungen (siehe 1.1), dargestellt. Die Darstellung beschränkt sich dabei im Wesentlichen auf Ergebnisse, bei denen statistische Signifikanz (Irrtumrisiko $\alpha < 0.05$) festgestellt wurde.

5.1 Fachwissen

Die hier zu beantwortende Frage war, ob das Fachwissen der Studierenden nach der Intervention, d. h. am Ende der Lehrveranstaltung, im Sinne des Lehrzieles angestiegen ist. Die zweifache Varianzanalyse mit den beiden Hauptfaktoren Studienjahrgang (WS 2012/13 und WS 2013/14) und dem Studienjahr (Modul 2 und Modul 3) sowie dem Messwiederholungsfaktor (Veranstaltungsbeginn und -ende) bestätigt den Wissenszuwachs: Zum einen ergibt sich ein Effekt der Lehre

($F = 15.80$; $p < 0.001$), zum anderen aber auch ein Effekt der Studienjahrgänge ($F = 5.91$; $p = 0.02$): Der zweite Studienjahrgang startet auf einem höheren Niveau des Fachwissens als der erste Studienjahrgang. Ein erwartbarer Effekt des Studienjahres (Modul 2 vs. Modul 3) bleibt hingegen aus, d. h. die Studierenden im Modul 3, die einen Wissensvorsprung gegenüber den Studierenden im Modul 2 haben sollten, erreichen keine besseren Werte. Zwar steigt das Fachwissen bezüglich Vollkornprodukten durch die Lehre an, dennoch ist erstaunlich, dass zwischen den Studienjahren kein Wissenszuwachs zu erkennen ist.

5.2 Geschmack, Aussehen und Verzehrhäufigkeit

Nach Pudel und Westenhöfer (2003) beeinflussen (pseudo-)rationale Einstellungen das Ernährungsverhalten, und zwar in Abhängigkeit vom Lebensalter. Ältere Personen lassen sich mehr davon leiten als jüngere. Bei Jüngeren sind eher die Außenreize handlungsleitend. Aus diesem Grund interessierte: *Sind im Lebensalter der Studierenden schon die rationalen Einstellungen zum Ernährungswissen handlungsleitend, so dass sie durch mehr Wissen auch mehr Vollkornprodukte konsumieren?* Zur Beantwortung wurden vor allem die Antworten auf die Fragen herangezogen, die Aufschluss über das Konsumieren von Vollkornprodukten durch deren Kauf oder Herstellung geben. Zunächst wird im Folgenden dargestellt, inwiefern sich die Bewertungen hinsichtlich Aussehen und Geschmack von Vollkornprodukten durch die Intervention bei den Studierenden ändern.

Die Beurteilung des *Geschmacks* von Vollkornprodukten verändert sich durch die Lehre statistisch nicht signifikant, die Geschmackspräferenzen sind in Prä- und Posttest vergleichbar, wie dies die Skalenmittel zu Beginn und am Ende der Veranstaltung zeigen ($M_1 = 1.8$; $SD_1 = 0.6$ vs. $M_2 = 1.7$; $SD_2 = 0.5$; $t_{\text{(abhängig)}} = 0.85$; $p = 0.40$). Die Korrelation ist hingegen statistisch bedeutsam, wenn auch nicht besonders eng ($r = .38$; $p < 0.01$).

Vergleichbare Ergebnisse wie beim Geschmack zeigen sich bei der Bewertung des *Aussehens* von Vollkornprodukten: Zwischen Beginn und Ende des Seminars verändern sich die Beurteilungen statistisch nicht bedeutsam ($M_1 = 2.4$; $SD_1 = 1.4$; $M_2 = 2.2$; $SD_2 = 1.4$; $t_{\text{(abhängig)}} = 0.96$; $p = 0.34$). Ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang besteht aber wieder zwischen den beiden Beurteilungen ($r = 0.38$; $p < 0.01$).

Die Studierenden bewerten am Anfang des Semesters das Aussehen von Vollkornprodukten mehrheitlich als „ansprechend“. Am Ende des Semesters ist den meisten Studierenden das Aussehen „egal“. Diese Veränderung in der Antwortverteilung ist statistisch signifikant (exakter Test nach Fisher 25.4 ($p < 0.001$)).

Die Studierenden beider Studienjahrgänge kreuzen am Ende des Seminars bedeutsam mehr Vollkornprodukte (Nudeln, Reis, Brot, Pfannkuchen, Gebäck und andere) an, die sie essen, als sie dies zu Beginn angegeben haben ($t_{\text{(abhängig)}} = 7.02$; $p < 0.001$). Die zweifache Varianzanalyse mit den Faktoren Studienjahrgang

(WS 2012/13 und WS 2013/14) und Studienjahr (Modul 2 und Modul 3) sowie dem Wiederholungsfaktor „Lehre“ (Beginn und Ende) zeigt allerdings ein differenziertes Bild. Der Studienjahrgang wirkt sich auf die Zahl gerne gegessener Vollkornprodukte insofern aus, als die Studierenden des Jahrgangs 2013/14 zwar vergleichbar viele Vollkornprodukte essen wie die des Jahrgangs 2012/13. Während aber beim Jahrgang 2012/13 ein bedeutsamer Effekt durch die Lehre nachgewiesen werden kann, ist dies beim Jahrgang 2013/14 nicht der Fall.

Die Modul 3-Studierenden konsumieren zu Beginn der Lehrveranstaltung mehr Vollkornprodukte als die Modul 2-Studierenden. Im Durchschnitt steigt in beiden Modulen zwischen Beginn und Ende der Lehrveranstaltung der Verzehr von Vollkornprodukten um insgesamt 1,2 der anzukreuzenden Produkte (Nudeln, Reis, Brot, Pfannkuchen, Gebäck und andere) an. Hat z. B. zu Beginn der Lehrveranstaltung ein Studierender des Modul 2b Seminars im Durchschnitt 2,5 der anzukreuzenden Produkte als Vollkornvariante verzehrt, so sind dies am Ende der Veranstaltung durchschnittlich 3,7 der verschiedenen Produkte.

Aufgrund zum Teil fehlerhafter Kodierungen der Eingangs- und Ausgangsfragebögen der Studierenden war die Frage leider nicht zu beantworten, ob ein erhöhtes Fachwissen mit einem erhöhten Konsum von Vollkornprodukten in Beziehung steht.

5.3 Geplanter Einsatz von Vollkornprodukten in der Schule

Rund 90 % der Befragten gaben an, dass sie als zukünftige Lehrerin oder Lehrer regelmäßig Vollkornprodukte in der Schule einsetzen möchten. Hiervon würden ca. 55 % Vollkornprodukte jedes Mal im Unterricht berücksichtigen, rund 43 % alle paar Wochen.

Die Frage nach den Erwartungen, die die Schule u. a. von Seiten des Kollegiums, des Rektors, der Eltern an die künftigen Lehrkräfte richtet, war offen zu beantworten. Nahezu alle Studierende gaben an, dass sie davon ausgehen, Vollkornprodukte im Rahmen einer vollwertigen Ernährung in der Schule anbieten zu müssen. Etwa ein Drittel der Studierenden notierte zudem, dass nur durch den regelmäßigen Einsatz von Vollkornprodukten eine Geschmackserweiterung bei den Kindern und Jugendlichen erzielt werden kann.

5.4 Esserlebnisse

Bei dieser offen formulierten Frage sollten die Studierenden angeben, ob sie sich an positive oder negative Esserlebnisse beim Verzehr von Vollkornprodukten erinnern konnten. Nur wenige beantworteten diese Frage. Eindeutig war jedoch, dass positive Erfahrungen stets mit einer positiven Essatmosphäre verbunden wurden (z. B. Geburtstage, besonderes Erlebnis beim Bäcker oder bei der Oma). Das entspricht dem Stand der Literatur (Bartsch, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2006). Negative Esserlebnisse beruhten zumeist auf einer Situation, die als erdrückend

oder als Zwang empfunden wurden, wie z. B. nachfolgende Erlebnisse von Studierenden zeigen: *„Beim Kindergeburtstag eines Freundes gab es Vollkornspaghetti mit Ketchup. Nachdem ich das nicht gegessen und die Mutter des Geburtstagskinde meiner Mutter davon berichtet hatte, bekam ich Ärger“*. *„In der Prüfungswoche wollte ich meine Lieblingsspeise, Kaiserschmarrn, zubereiten, hatte aber nur Vollkornmehl da. Ich dachte, ich beiße in etwas Leckeres aus meiner Kindheit, aber dem war nicht so. Ich war sehr enttäuscht und das zog mich runter.“*

6 Diskussion

6.1 Fachwissen

Die Lehre hat den gewünschten Effekt erzielt. Ein Zuwachs von Wissen ist bei den Studierenden zu verzeichnen. Dennoch bleibt zu hinterfragen, warum Modul 3 Studierende gegenüber Modul 2 Studierenden keinen Wissensvorsprung aufweisen. Hier kann vermutet werden, dass das vermittelte Fachwissen zu den bisherigen Erfahrungen und Einstellungen der Modul 3 Studierenden im Widerspruch steht, so dass mittel- und langfristig auf gewohntes Ernährungsverhalten zurückgegriffen wird. Es kann aber auch gezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen rationalen Einstellungen und dem Ernährungsverhalten bei den Studierenden besteht (vgl. Pudiel & Westenhöfer, 2003). So schreibt eine Studentin: *„Ich ernähre mich viel öfter von Vollkornprodukten, seitdem ich weiß, dass sie viel gesünder sind“* (S. 47).

In Modul 2 geht es um Fachwissen, das sowohl für die Nahrungszubereitung bedeutsam ist als auch bei der Verkostung thematisiert wird. Bezüglich Vollkorn bedeutet dies, dass die Studierenden in der Theorie die Inhaltsstoffe dieser Produkte kennen lernen und in Bezug zu Auszugsmehlen setzen. In der Praxis erleben die Studierenden die küchentechnischen Eigenschaften verschiedener Mehltypen. Während der Verkostung beschreiben die Studierenden zunächst Geschmack, Aussehen, Konsistenz, Geruch, um daran anschließend einen Bezug zu ihren Vorlieben herzustellen. Bevor die Lernenden das Seminar Modul 3 besuchen, vergehen in der Regel ein bis zwei Semester. In dieser Zeit manifestiert sich das Erlernte oder verliert sich wieder. Für die Lehre bedeutet dies, dass noch stärker gelebter Alltag mit den dahinterstehenden Vor- und Einstellungen der Studierenden im Hochschulseminar thematisiert und reflektiert sowie mit Wissenschaftstheorien verknüpft werden muss (vgl. Bartsch & Methfessel, i. d. H). Dauerhaft muss in den betreffenden Seminaren die Aufarbeitung und Reflexion der Einstellungen und Vorurteile der Studierenden (z. B. *„Vollkorn kann ich mir nicht leisten“*; *„Vollkorn ist grob und passt nicht zu Süßspeisen“*; *„Vollkorn ist schwer zu verarbeiten“*) und die Verknüpfung mit Fachwissen und Fachpraxis erfolgen.

6.2 Aussehen, Geschmack und Verzehrhäufigkeit

Das dunklere Aussehen von Vollkornprodukten scheint den Ergebnissen nach kein Grund zu sein, Vollkornprodukte abzulehnen. Dass das Aussehen der Vollkornprodukte durch die Studierenden am Ende der Veranstaltung mit „egal“ bewertet wird, zeigt außerdem, dass es im Verlauf des Semesters unwichtiger geworden ist.

Durch die zehnwöchige Lehre ließen sich die Geschmackspräferenzen der Studierenden nicht verändern. Wenig verwunderlich, so ist Geschmack Gewohnheit (Methfessel, 2005) – oder wie Bourdieu (1993) es formuliert – Teil des Habitus. Geschmack gibt Sicherheit; er verortet das Individuum in seinem Umfeld, grenzt ab und aus (Barlösius, 2011; Methfessel, 2005). Studienzeit ist eine Umbruchphase im Leben der Studierenden, in der sie nach neuen Erfahrungen streben und diese häufig aufgrund des Auszuges aus dem Elternhaus auch machen. Situationen mit biografischen Übergängen bergen die Chance, Bisheriges zu überdenken, Neues zu erproben und (veränderte) Alltagsroutinen beizubehalten oder zu etablieren (Brombach, 2000).

6.3 Esserlebnisse – Verzehr von Vollkornprodukten

Positive und negative Esserlebnisse sind für den weiteren Umgang mit den jeweiligen Lebensmitteln und Speisen überwiegend prägend (vgl. Methfessel, 2005 und die dort angegebene Literatur). Um Jugendlichen sowie Studierenden positive Esserfahrungen mit Vollkornprodukten zu ermöglichen und darüber den langfristigen Konsum zu erhöhen, bedarf es einer offenen, wertschätzenden Lernumgebung, die ohne Zwang und Druck Erfahrungen im Umgang mit neuen Speisen zulässt. Bestehende Geschmäcker dürfen dabei nicht diffamiert, abgewertet oder ausgegrenzt werden (vgl. dazu auch Bartsch, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2006).

Die Zahl konsumierter Vollkornprodukte hat sich bei den Studierenden nach der zehnwöchigen Lehre erhöht. Dies spricht zum einen dafür, dass im Seminar durch den wertschätzenden Umgang miteinander neue positive Geschmackserlebnisse ermöglicht wurden. Zum anderen konnten die Studierenden durch die Lehre und das damit einhergehende vielfältigere Angebot an Vollkornprodukten neue Alternativen für den eigenen Verzehr erleben. Wenn auch, wie oben beschrieben, die Geschmacksvorlieben verhältnismäßig stabil sind, konsumieren die Modul 3 Studierenden mehr Vollkornprodukte als die Modul 2 Studierenden. Vorsichtig kann dies als Indiz gewertet werden, dass das curriculare Angebot von zwei aufeinander aufbauenden Lehrveranstaltungen zu einer Erweiterung bzw. Ergänzung des Verzehrs von Vollkornprodukten beigetragen hat.

Beim Vergleich der Studienjahre sind die Unterschiede bezüglich des Verzehrs von Vollkornprodukten nur gering. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass sich nicht nur der Geschmack, sondern auch Gewohnheiten wie der Einkauf von Lebensmitteln schwierig und zeitaufwändig verändern lassen. Das Vorhaben, Vollkornprodukte zu kaufen, könnte u. a. schon daran scheitern, dass keine, dem eigenen Geschmack und

Vom Wissen zum Handeln

dem eigenen Geldbeutel passenden Geschäfte auf dem alltäglich zurückgelegten Arbeitsweg liegen.

Damit im Rahmen der Hochschule vermitteltes Ernährungswissen mit dem eigenen Ernährungshandeln verknüpft werden kann, müssen über konkrete Alltagssituationen Handlungsalternativen angeboten werden. Im Allgemeinen lassen sich neue Handlungsmuster im Essalltag gut integrieren, wenn sie in den persönlichen Alltagsablauf ohne große Schwierigkeiten einzubauen sind. Solch eine Alltagssituation ist u. a. der Einkauf von Lebensmitteln, der Teil der Fachpraxis ist (Bartsch & Bürkle, 2013). In den Seminaren stellten die Studierenden häufig die Frage, wo es auf ihrem Weg zur Hochschule oder nach Hause preiswert Vollkornprodukte zu kaufen gäbe.

6.4 Einsatz von Vollkornprodukten in der Schule

Aus hochschuldidaktischer Sicht ist insbesondere die Lehrkompetenz zur Vernetzung von „Theorie und Praxis“ in Unterrichtssituationen mit Nahrungszubereitung interessant (Bartsch & Bürkle, 2013). Die Antworten der Studierenden zeigen, dass alle davon ausgehen, Vollkornprodukte in der Schule einsetzen zu *müssen*. Nahezu alle Studierende gaben zudem an, Vollkornprodukte in der Schule einsetzen zu *wollen*. Rund die Hälfte beabsichtigt dies bei jeder Nahrungszubereitung bzw. Verkostung, was aber gleichsam bedeutet, dass die andere Hälfte der Studierenden Vollkorn nur alle paar Wochen einsetzen würde. Verkannt wird aber m. E. wie bedeutsam es ist, Vollkorn neben anderen Mehlen *immer* als Teil einer vollwertigen Ernährung *anzubieten*. Es sollte nicht als das „andere Mehl“, das „dunkle Mehl“, das „besondere Mehl“ von den Schülerinnen und Schülern gesehen werden, sondern immer als eine „normale“ Möglichkeit, Speisen zuzubereiten. Werden im Schulalltag Begriffe wie das „normale Mehl“ von den Lernenden verwendet, gilt es über die dahinter stehende Bedeutung zu reflektieren, denn Sprache schafft Wirklichkeit. Wenn bei der Zubereitung von Mehlspeisen völlig selbstverständlich auf verschiedene Mehltypen zurückgegriffen werden kann und wird, wird vorbildhaft und implizit immer der Nutzen und die Nutzung einer Vielfalt von Nahrungsmitteln präsentiert.

7 Fazit

Ziel der Verkostung von Speisen nach der gemeinsamen Nahrungszubereitung in den fachdidaktischen Seminaren mit Fachpraxis ist, die Speisen entsprechend der jeweiligen Zielsetzung, z. B. in Bezug auf Zusammensetzung, Aussehen, Geruch, Geschmack, Konsistenz etc. oder hinsichtlich positiver und negativer Voreinstellungen der Probierenden zu reflektieren und darüber eine Geschmackserweiterung anzubahnen (Bartsch & Bürkle, 2013; Methfessel & Schlegel-Matthies, 2013). Mit dem beschriebenen Lehr-Forschungsprojekt liegen Hinweise vor, dass dies sowohl bei Modul 2- als auch bei Modul 3-Studierenden gelungen ist. Die Seminarkonzept-

tion sieht eine Verknüpfung der Vermittlung von Fachwissen, der Nahrungszubereitung sowie der Reflexion der zubereiteten Speisen vor, um eigenes Ernährungsverhalten zu hinterfragen, Geschmackserweiterungen zu fördern, und Handlungsalternativen aufzubauen. Bestätigen lässt sich, dass sich Geschmack als sehr stabil und nur längerfristig veränderbar erweist, trotz zunehmendem Fachwissen. Wenn sich Studierende an einschneidende Esserlebnisse mit Vollkornprodukten erinnern konnten, polarisierten diese meistens. Dies führte entweder zum bevorzugten Konsum dieser Lebensmittel oder Speisen oder zur völligen Ablehnung. Es geht somit auch in der Hochschullehre darum, positive Esserlebnisse zu ermöglichen.

Individuelle Erfahrungen, die den Alltag stark bestimmen und die bei Routinetätigkeiten und -entscheidungen handlungsleitend sind, werden im Seminar aufgegriffen, um sie den Studierenden bewusst zu machen. Die Reflexion von essbiografisch bedeutsamen Erlebnissen scheint ein Schlüssel für Modifikationen und Erweiterungen der bisherigen Handlungsrouninen und des Wissens zu sein (vgl. auch Methfessel & Schön, i. d. H.). Auch bei der Zubereitung der Speisen sowie deren Verkostung erscheint es wichtig, an die individuellen Erfahrungen und Einstellungen anzuknüpfen. Eine positive Lehr-Lernatmosphäre ist dabei förderlich.

Anmerkungen

- ¹ Herzlichen Dank an Prof. Dr. B. Methfessel und Prof. Dr. S. Bartsch für ihre Unterstützung bei der Durchführung der Untersuchung sowie Prof. Dr. B. Methfessel und Prof. Dr. H. Schöler bei der Auswertung und der Diskussion der Ergebnisse.

Literatur

- Barlösius, E. (2011). *Soziologie des Essens* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Bartsch, S., Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2006). Pizza, Pasta, Döner Kebab – Mittelmeerkost im Alltag deutscher Jugendlicher. *Haushalt & Bildung*, 83(4), 17-26.
- Bartsch, S. (2008). Subjektorientierung in der Ernährungs- und Gesundheitsbildung. *Ernährung*, 3, 100-106.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2012). Haushaltslehre – Vom Emanzipations- zum Kompetenzdiskurs. In C. Wiepcke & M. Kampshoff (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 199-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bartsch, S. & Bürkle, P. (2013). Lernort Küche. Nahrungszubereitung als methodischer Zugang zur Fachpraxis Ernährung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 18-31.
- Kluß, N. & Bartsch, S. (2013). Ernährungswissen und -einstellungen von Studierenden im Hinblick auf die Ausbildung von Professionalität. In DGE (Hrsg.),

Vom Wissen zum Handeln

- Proceedings of the German Nutrition Society. Abstractband zum 50. Wissenschaftlichen Kongress* (Vol. 18, S. 77).
- Bartsch, S. et al. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *ErnährungsUmschau*, 2, 84-95.
- Bourdieu, P. (1993). *Die feinen Unterschiede* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Brandl, W. (2008). Unterricht/en in der Ernährungs- und Verbraucherbildung: Vom didaktischen Modell zur methodischen Modellierung. *Haushalt & Bildung*, 85(3), 3-20.
- Brombach, C. (2000). *Ernährungsverhalten im Lebensverlauf von Frauen über 65 Jahren. Eine qualitativ biographische Untersuchung*. Gießen: Köhler.
- DGE (Hrsg.). (2013). *Vollwertig essen und trinken nach den 10 Regeln der DGE*. [www.dge.de/pdf/10-Regeln-der-DGE.pdf].
- Hölling, H., Schlack, R., Kamtsiuris, P., Butschalowsky, H., Schlaud, M. & Kurth, B. M. (2012). Die KIGGS-Studie. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 6-7, 836-842.
- Körper, K.W. v. et al. (2012). *Vollwerternährung: Konzeption einer zeitgemäßen und nachhaltigen Ernährung* (11. Aufl.). Heidelberg: Karl F. Haug Verlag.
- Max-Rubner-Institut (Hrsg.). (2008). *Nationale Verzehrsstudie II*. [www.mri.bund.de/fileadmin/Institute/EV/NVSII_Abschlussbericht_Teil_2.pdf]
- Methfessel, B. (2005). Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung. *Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung* (Band 07/2005).
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2013). Für eine veränderte Fachpraxis – zur Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 49-60.
- Pudel, V. & Westenhöfer, J. (2003). *Ernährungspsychologie. Eine Einführung* (3. Aufl.). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.

Verfasserin

Dipl. Päd.ⁱⁿ Nicola Kluß

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Im Neuenheimer Feld 561

D-69120 Heidelberg

E-Mail: kluss@ph-heidelberg.de

Internet: www.ph-heidelberg.de

Beyer, K. (2014). *Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts. Ein theoriebasiertes und praxisorientiertes Handbuch in Tabellen für den Unterricht auf der Sekundarstufe II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 453 Seiten. ISBN 978-3-8340-1315-6. 28,00 Euro.

Auf über 450 Seiten legt Klaus Beyer einen *bildungstheoretisch und allgemeindidaktisch fundierten* Überblick über *30 zentrale didaktische Prinzipien* und ein *Prinzipienregister* mit Hinweisen auf *weitere 32 didaktische Prinzipien* vor, die sich (so auch in der Gliederung) primär auf

- die *Leitziele* des Unterrichts (S. 23-92)
- *zentrale Teilziele* des Unterrichts (S. 93-161)
- die *Inhalte* des Unterrichts (S. 162-266)
- die *Lernprozesse* der Schüler (S. 267-396)
- die *formale Organisation* des Unterrichts (S. 397-442)

beziehen.

Anlass und Notwendigkeit einer solchen umfangreichen Darstellung sieht Beyer darin, dass es in der neueren didaktischen Literatur zwar eine Fülle an Publikationen zu *einzelnen* didaktischen Prinzipien (z. B. *Offenheit*) bzw. zu *Sets* von Prinzipien bestimmter Didaktik-Konzepte (z. B. des *schülerorientierten Unterrichts*) gäbe, aber keine mit einer *systematisch angelegten Prinzipienlehre*. Eine theoretische Begründung bleibt Beyer nicht schuldig, stellt er doch die *zentralen Elemente einer wissenschaftlichen Prinzipienlehre* (S. 7-20) voran und erläutert – in der gebotenen Kürze – *Begriff, Normativität, Reichweite, Gewinnung und Legitimation, Arbeitswert, Kritik, Funktionen, relativer Gültigkeitsanspruch* didaktischer Prinzipien und den *Umgang mit antinomischen Prinzipien*. Darüber hinaus verweist er auf die *Urteilkraft als Voraussetzung einer theoretischen wie praktischen Vernunft*, die sich in beiden Denkrichtungen Theorie \rightleftharpoons Praxis sicher bewegt und den Blick für den *Zusammenhang von didaktischen Prinzipien, Unterrichtszielen und Bedingungen des Unterrichts* schärft sowie die Frage der *Wirksamkeit der Orientierung an didaktischen Prinzipien* bearbeitet.

Wer mit dem *Unterrichten* – theoretisch wie praktisch – befasst ist, und deshalb (neben einem gut begründeten und systematischen Konzept unterrichtsleitender *Ziele*) ein strukturiertes Netz *geprüfter didaktischer Prinzipien* zur inhaltlichen und methodischen Umsetzung benötigt, dem liefert das Buch eine gute Reflexionsgrundlage für die *Eckpfeiler guten Unterrichts*!

Die einzelnen Prinzipien werden begrifflich präzise geklärt, in ihrer Bedeutung für den Unterricht dargestellt, die praktischen Konsequenzen dargelegt, der Bezug zu anderen Prinzipien hergestellt und die Schwierigkeiten in der Umsetzung aufgezeigt. Ein Manko bleibt: *Subjektorientierung* als didaktisches Prinzip fehlt (noch)!

Werner Brandl

Defila, R., Di Giulio, A. & Kaufmann-Hayoz, R. (Hrsg.). (2011). *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt „Vom Wissen zum Handeln – Neue Wege zum nachhaltigen Konsum“*. München: Oekom Verlag. ISBN 978-3-86581-296-4; 498 Seiten; 34,50 Euro; auch als E-Book erhältlich. *

Die prägenden Leitbilder der Gesellschaft setzen bis heute Werte wie Zufriedenheit, Wohlstand und Glück mit einer hohen Konsumquote in Relation. Die Konsequenz ist die Distinktion über Konsumgüter und die damit steigenden individuellen Nutzungs- und Verbrauchswerte mit Bezug auf die natürlichen Ressourcen, die uns von der Umwelt zur Verfügung gestellt werden. Diese heutige Nutzungsform ist nicht unendlich möglich. Transformationsansätze in Wissenschaft, Gesellschaft und Politik sind gefragt, diese Veränderung voranzutreiben und gemeinsam zu schaffen. Insbesondere Lösungsansätze auf der Individualebene, die im Rahmen dieser Überlegungen einen Mehrwert leisten und Wege zur innovativen Bewältigung dieser soziokulturellen Herausforderungen zeigen, sind mittlerweile für Forschung und Bildung essentiell – nicht zuletzt, um das Konzept des „nachhaltigen Konsums“ noch mehr in die alltäglichen Handlungsmuster zu transferieren.

In diesem Zusammenhang gibt die Publikation im ersten Teil einen sehr umfassenden und eindrucksvollen Überblick über die aktuellen Herausforderungen für Wissenschaft und Forschung. Die Autoren skizzieren dazu den wissenschaftlich fundierten Syntheserahmen zum Thema Nachhaltigkeit und Konsum. Im Fokus steht die Idee der sozial-ökologischen Forschung, nachhaltige Konsumstrategien im Alltag zu implementieren und Akteure zu ermuntern, diese zu reflektieren und mitzugestalten. Zwei Leitfragen der Veröffentlichung weisen den Weg:

- *Welcher Bedürfnisbegriff ist verträglich mit der Idee der Nachhaltigkeit einerseits und den Vorstellungen des guten Lebens andererseits?*
- *Was ist unter „nachhaltigem Konsum“ zu verstehen?*

Die sechs Kapitel des ersten Teils befassen sich ausführlich mit der Definition, der Bedeutung, der Beurteilung und den theoretischen Perspektiven rund um das Konzept des nachhaltigen Konsums (Kapitel 1-4) und verorten das Konzept in Gesellschaft und Wissenschaft (Kapitel 5-6).

Im Rahmen des hier vorliegenden Bandes erscheint es wertvoll, einen Blick in das Kapitel zum Syntheserahmen des Buchs zu werfen. Hier werden Kernfragen formuliert, die auch für künftige Forschungsprojekte sinnvoll und nutzbar erscheinen. Insbesondere dann, wenn das private Konsumhandeln in einen gesellschaftlichen Kontext gestellt wird.

Die Sammlung der Methodenkombination hat einen besonderen Wert für die heutige Transformationsforschung und der im Buch vorgestellte Fundus erscheint, unabhängig von Forschungsdisziplinen, wertvoll und hilfreich. Der anschließende Ergebnisteil im zweiten Teil des Buches rundet das Bild ab und gibt einen Überblick

über die Erkenntnisse der einzelnen Themenschwerpunkte, wie z. B. über die Bildungsorganisationale Konsumkultur im Kontext des jugendlichen Konsumlernens.

Die Beiträge zeigen die Vielfältigkeit der Zugänge und der Disziplinen, den es bedarf, will man einen kundigen Überblick zum Thema geben. So wird z. B. der private Wärmeenergie- und Stromkonsum in Haushalten genauso betrachtet wie Gender-Aspekte beim nachhaltigen Konsumieren. Das Buch fokussiert sich zwar stark auf die deutsche Debatte rund um den nachhaltigen Konsum, zeigt aber sehr umfassende auf, welche Möglichkeiten und Herausforderung auch zukünftig nicht nur auf die deutschen Forschungsteams zukommen werden. Abschließend lässt sich sagen, dass die gesamte Veröffentlichung sehr anschaulich und gleichzeitig wissenschaftlich fundiert erklärt, welch breites Spektrum sich auf der privaten Konsumebene eröffnet. Somit ist es als Nachschlagewerk für die Hochschullehre in der Domäne von Ernährungs- und Verbraucherbildung wahrlich geeignet.

*Die Rezension bezieht sich primär auf den ersten Teil der Veröffentlichung (S. 23-175).

Melanie Lukas

Fachhochschule Münster

Corrensstr. 25

D-48149 Münster

E-Mail: melanie.lukas@fh-muenster.de