

13. Jahrgang  
Heft 1  
2024

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

# Bildung & Haushalt in Forschung



*Zusammenspiel von  
fachlicher und  
überfachlicher  
Kompetenzförderung*

ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

## Impressum

### Haushalt in Bildung & Forschung (HiBiFo)

#### Herausgeber:

HaBiFo Haushalt in Bildung und Forschung e.V.

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

#### Redaktion:

Assoz.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Claudia Maria Angele, Universität Wien

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Angela Häußler, PH Heidelberg

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Julia Kastrup, FH Münster

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

Claudia Wespi lic. phil., PH Luzern

E-Mail: [redaktion@hibifo.de](mailto:redaktion@hibifo.de)

Internet: <https://hibifo.de>

#### Erscheinen und Bezugsbedingungen:

Die Zeitschrift erscheint 4 x jährlich mit einem Jahresumfang von rd. 400 Seiten (Print und Online).

Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

**Das digitale Angebot, alle Informationen zum Abonnement sowie zu Einzelausgaben finden Sie auf <https://hibifo.budrich-journals.de>.**

**Bestellungen** bitte an den Buchhandel oder an:

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen

Tel.: +49 (0) 2171.79491.50, Fax: +49 (0) 2171.79491.69, [info@budrich.de](mailto:info@budrich.de)

<https://shop-hibifo.budrich.de> • [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de) • [www.budrich.de](http://www.budrich.de)

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: HIBIFO24 vom 01.01.2024

**Fachliche Betreuung des Heftes:** Claudia Wespi

**Endlayout der Druckvorlage & Titelbild:** Werner Brandl; Bildnachweis © Alexas/Pixabay

Heft 1, Jg. 13, 2024

© 2024 Verlag Barbara Budrich GmbH Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

**Druck:** paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

**ISSN 2193-8806**

Online-ISSN 2196-1662

<i>Claudia Wespi</i> Editorial .....	2
<i>Werner Brandl</i> TEO, SOLO & Co. – Was und wie Taxonomien zum kompetenzorientierten Lehren und Lernen beitragen können .....	3
<i>Volker Kreß</i> Wirksame didaktische Muster bei künftigen Lehrkräften für das Fach Wirtschaft–Technik–Haushalt/Soziales ausbilden .....	25
<i>Susanna Ursula Holliger</i> Kompetent in Beratung und Begleitung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen .....	39
<i>Claudia Wespi &amp; Christian Graf</i> Recherchieren, Argumentieren und Debattieren als zentrale Handlungskompetenzen der alltäglichen Lebensführung .....	53
<i>Nicolai Kozakiewicz, Isabelle Bosset, Josef Buchner &amp; Johannes Reitingner</i> Entdeckend-forschendes Lernen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung .....	68
<i>Susanne Lütolf</i> Planspielbasiert und ko-konstruktiv – fachliches und überfachliches Lernen in der Lernumgebung „Wirtschaft entdecken“ .....	85
<i>Isabel Frese &amp; Corinne Senn</i> Was Schülerinnen und Schüler über Arbeitswelten denken. Anknüpfungspunkte für den Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen .....	99
<i>Laura Iller-Louis</i> Interkulturalität im Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt .....	114

Es gehört zu den zentralen Aufgaben der allgemeinbildenden Schule, Heranwachsende in ihrer Autonomie im Denken und Handeln zu stärken, sie im selbstständigen Erwerb von Wissen und Fähigkeiten zu unterstützen, sie in der persönlichen und sozialen Identitätsentwicklung zu fördern, um eine selbstständige Lebensführung sowie verantwortungsbewusste Partizipation am gesellschaftlichen Zusammenleben zu ermöglichen. Auch im Unterricht für Lebensführung ist das Fördern von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zentral. Gesellschaftliche Entwicklungen schreiten stetig voran, sodass Heranwachsende Strategien benötigen, damit sie in zukünftigen – aktuell nicht vorhersehbaren – Situationen der alltäglichen Lebensführung verantwortungsbewusst und reflektiert agieren können.

Die Beiträge dieser Ausgabe greifen die Thematik auf und geben Einblick in unterschiedliche Auseinandersetzungen und Projekte, die sich der fachlichen und überfachlichen Kompetenzförderung widmen.

*Werner Brandl* stellt in einer informativen und kompakten Tour d’Horizon die Vielfalt an Taxonomien und ihren Beitrag zum kompetenzorientierten Lehren und Lernen vor.

*Volker Kreß* beschäftigt sich damit, wie künftige Lehrkräfte des Fachs Wirtschaft–Technik–Haushalt/Soziales wirksame didaktische Muster entwickeln, damit sie Lernende im Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen fördern können. *Susanna Ursula Holliger* gibt Einblick in ein kollaboratives Ausbildungssetting, in welchem Lehramtsstudierende Kompetenzen in der Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern erwerben. *Claudia Wespi und Christian Graf* legen dar, wie angehende Lehrpersonen im Lernsetting „Recherchieren, Argumentieren und Debattieren“ grundlegende Kompetenzen entwickeln können, die es für das Treffen von reflektierten Entscheidungen in der alltäglichen Lebensführung braucht.

*Nicolai Kozakiewicz, Isabelle Bosset, Josef Buchner und Johannes Reitingner* zeigen auf, inwiefern entdeckend-forschendes Lernen im Lernarrangement „Heute für morgen handeln“ zur Entfaltung gelangt und einen Beitrag leisten kann, fachliche und überfachliche Kompetenzen aufzubauen. *Susanne Lütolf* gibt Einblick in Ergebnisse eines Forschungsprojekts und legt dar, wie es Lernenden der Sekundarstufe I gelingt, mittels eines planspielbasierten, ko-konstruktiven Lernsettings ihre Vorstellungen zu wirtschaftlichen Zusammenhängen zu verbessern. *Isabel Frese und Corinne Senn* präsentieren eine Erhebung von Schülerinnen- und Schülervorstellungen zum Thema Arbeit und thematisieren Anknüpfungspunkte für fachliches und überfachliches Lernen. *Laura Iller-Louis* diskutiert am Beispiel der Nahrungszubereitung das Potenzial, Lernende nicht nur fachlich, sondern auch in der Entwicklung sozialer und interkultureller Kompetenzen zu fördern.

Claudia Wespi

---

Werner Brandl

## TEO, SOLO & Co. – Was und wie Taxonomien zum kompetenzorientierten Lehren und Lernen beitragen können

Taxonomien mit evident kognitivem Fokus – als hierarchisch strukturierte Kategorisierungen von Lernzielen, z. B. Taxonomy of Educational Objectives (TEO) bzw. von Learning Outcomes, z. B. Structure of the Observed Learning Outcome (SOLO) – wird mit Bezug auf die Kompetenzorientierung ein etwas defizitärer Status zugeschrieben, geradezu apodiktisch: *Wissen ist keine Kompetenz!* Für die demgegenüber vehement geforderte Kompetenz als Trias von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen gilt wohl ebenso: *Ohne Wissen gibt es keine Kompetenz!* Eine informative Tour d'Horizon in einer kompakten Übersicht.<sup>1</sup>

**Schlüsselwörter:** Kompetenz, Lehr- und Lerntaxonomien, Ernährungs- und Verbraucherbildung, fachdidaktische Integration und Implementation

### TEO, SOLO & Co. – What and how taxonomies can contribute to competence-orientated teaching and learning

Taxonomies with an evident cognitive focus—as hierarchically structured categorisations of learning objectives, e.g., Taxonomy of Educational Objectives (TEO), or of learning outcomes, e.g., Structure of the Observed Learning Outcome (SOLO)—are ascribed a somewhat deficient status concerning competence orientation, almost apodictically: *Knowledge is not competence!* In contrast, competence, as the vehemently demanded triad of knowledge, skills, and attitudes, is probably just as valid: *Without knowledge, there is no competence!* An informative tour d'horizon in a condensed overview.

**Keywords:** competence, taxonomies of teaching and learning, nutrition and consumer education, subject didactic integration and implementation

---

## Was sagt KI eigentlich dazu?

Frage: Welche Taxonomien können für das kompetenzorientierte Lehren und Lernen verwendet werden?

Antwort: Es gibt verschiedene Taxonomien, die für das kompetenzorientierte Lehren und Lernen verwendet werden können. Einige Beispiele sind:

- *Bloom's Taxonomie:* Eine der bekanntesten Taxonomien, die in kognitive, affektive und psychomotorische Bereiche unterteilt ist.

- *SOLO Taxonomie*: Eine Taxonomie, die sich auf die Qualität des Verständnisses konzentriert und die Lernenden durch fünf Stufen führt: prä-strukturell, unstrukturell, multistrukturell, relational und erweitert abstrakt.
- *Webb's Depth of Knowledge (DoK)*: Eine Taxonomie, die sich auf die Komplexität von Lernzielen konzentriert und die Lernenden durch vier Stufen führt: Recall and Reproduction, Skills and Concepts, Strategic Thinking and Reasoning, Extended Thinking.
- *Fink's Taxonomie*: Eine Taxonomie, die sich auf die Gestaltung von Lernzielen konzentriert und die Lernenden durch sechs Stufen führt: Foundational Knowledge, Application, Integration, Human Dimension, Caring, Learning How to Learn.
- *Marzano's Taxonomie*: Eine Taxonomie, die sich auf die Gestaltung von Lernzielen konzentriert und die Lernenden durch vier Stufen führt: Retrieval, Comprehension, Analysis, Knowledge Utilization.

Die Verwendung einer bestimmten *Taxonomie* hängt von den spezifischen Bedürfnissen und Zielen des Lehrenden und der Lernenden ab. Es ist wichtig, eine Taxonomie auszuwählen, die den *Lernzielen und Kompetenzen* entspricht, die erreicht werden sollen.



generiert mit *Perplexity*<sup>2</sup>

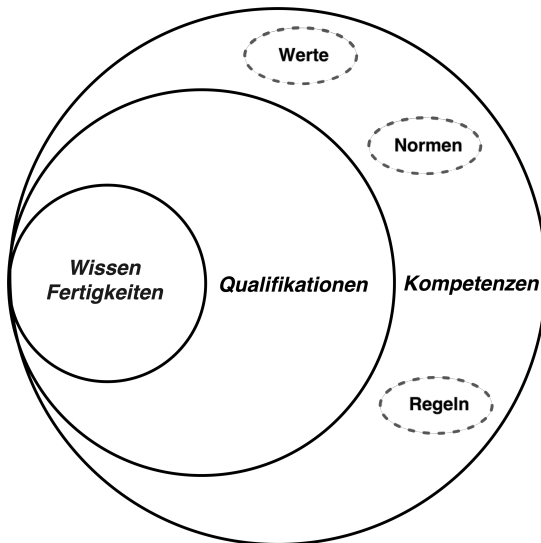
## 1 Bildung vs. Kompetenz vs. Wissen & vice versa?

Die kompetenzorientierten Bildungsprogramme der Gegenwart drohen ihren Bezug zum Individuum als Subjekt des Bildungsprozesses zu verlieren. (Zenkert, 2019, S. 81)

Die *Lernzieltaxonomien* und *Kompetenzorientierung* werden nicht nur kontrovers und vice versa diskutiert, beiden wird auch gerne ein zumindest problematisches Verhältnis zur Bildung attestiert, in Bezug auf *Bildung – Wissen – Kompetenz* mit deutlichen Worten z. B. Pongratz et al. (2007) und Arnold & Erpenbeck (2021) mit dem Verdikt *Wissen ist keine Kompetenz*. Einerseits wird die Verengung auf kognitive Lernziele beklagt, die einer umfassenderen Kompetenzentwicklung nicht genügen können, andererseits wird beiden ein eher bescheidener Beitrag zur Allgemeinbildung bescheinigt: „Der Wechsel vom Paradigma der Bildung zum Kompetenzmodell geht einher mit der begrifflichen Auflösung der Instanz, die diese Kompetenzen in sich vereinigen soll. Sie wird zur Verfügungsmasse einer ebenso anonymen Gesellschaft, deren Probleme zu lösen der einzige Legitimationsgrund des Daseins zu sein scheint“ (Zenkert, 2019, S. 84).

Kompetenzen allein machen demnach noch keine Bildung aus, so die gern geteilte Schlussfolgerung. Denn in der narrativen Logik des Kompetenzdenkens bedarf es dazu eigentlich einer „Kompetenzkompetenz“ (Zenkert, 2011, S. 84), die das Einschätzen von Situationen, das Erkennen von Möglichkeiten und das Identifizieren der dazu passenden Kompetenzen überhaupt erst ermöglicht.

## 1.1 Wissen – Qualifikationen – Kompetenzen



- *Wissen* – als Kombination von explizitem und implizitem Wissen – ist die Gesamtheit der durch Lernen und Verstehen erworbenen Fakten, Prinzipien, Theorien und Praktiken.
- *Qualifikation* bezieht sich auf die Sachebene (Objektorientierung) und umfasst klar beschreibbare und überprüfbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- *Kompetenz* bezieht sich auf das Individuum (Subjektorientierung) und bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Wissen und Methoden sowie persönliche und soziale Fähigkeiten anzuwenden.

Abb. 1: ‚Inklusionsmodell‘ Wissen – Qualifikationen – Kompetenzen (Quelle: eigene Darstellung, adaptiert nach Erpenbeck, 2012, S. 16)

Wissen, Qualifikation und Kompetenz sind tatsächlich „ein aufklärungsbedürftiger Zusammenhang“ (Rauner, 2010), inklusive „kritischer Anmerkungen zum Kompetenzbegriff“ Vonken, 2011), den man pointiert auf den Punkt bringen kann:

Es gibt dabei keine Kompetenzen ohne Wissen im engeren Sinne und Fähigkeiten sowie Qualifikationen. Wissen und Qualifikation **sind** aber keine Kompetenzen. Sie bilden lediglich die notwendige Voraussetzung für den Kompetenzaufbau. (Erpenbeck & Sauter, 2020)

Nicht nur diese Differenzierung, auch die Kompetenzdefinition von Erpenbeck,

Individuelle Kompetenzen werden

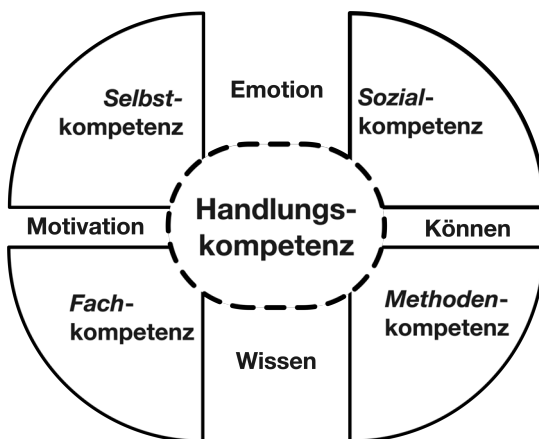
- von Wissen *fundiert*,
- durch Werte *konstituiert*,
- als Fähigkeiten *disponiert*,
- durch Erfahrungen *konsolidiert* und
- aufgrund von Willen *realisiert*. (Erpenbeck, 2012, S. 34)

die zwar komprimiert, aber dennoch die Facetten der Kompetenz präzise beschreibt, wird als Standard anerkannt, auf die sich auch Varianten für unterschiedliche Bereiche wie Bildung in Schule und Hochschule, auch die „Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik“ (Reusser, 2014) und die Kompetenzdiagnostik in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Beruf (Winther, 2010; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007) beziehen:

## 1.2 Handlungskompetenz: Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz

Dem *Handbuch Kompetenzmessung* zufolge lassen sich Kompetenzen vier Definitionensclustern<sup>3</sup> zuordnen. Demnach fungieren Kompetenzen als ökonomisierte Varianten von Bildung, allgemeinsten Handlungsrahmen, kognitive Leistungsdefinitionen und kreative Selbstorganisationsfähigkeiten. (Erpenbeck et al., 2017, S. XXIV)

Der *Handreichung der Kultusministerkonferenz (KMK)* nach wird *Handlungskompetenz* verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. *Handlungskompetenz* entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. (Kultusministerkonferenz [KMK], 2021, S.15)



- *Fachkompetenz*: umfasst neben dem Fachwissen die Fähigkeit, Zusammenhänge herzustellen und Wissen zielgerichtet anzuwenden.
- *Methodenkompetenz*: umfasst die Fähigkeit, sich Wissen anzueignen, rationell zu arbeiten, Problemlösungsstrategien situationsgerecht zu beherrschen und Ergebnisse zu strukturieren.
- *Selbstkompetenz*: umfasst Leistungsbereitschaft, das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen, Selbstvertrauen und Selbstständigkeit.
- *Sozialkompetenz*: umfasst die Bereitschaft und Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten, tolerant und empathisch zu handeln und mit Konflikten umzugehen.

Abb. 2: Handlungskompetenz (Quelle: eigene Darstellung, adaptiert nach Kaufhold, 2011, S. 41)

## 2 TEO Taxonomy of Educational Objectives

*Taxonomien* (griechisch *táxis* = Ordnung und *nomos* = Gesetz) beschreiben (nach DUDEN) die Einordnung in ein bestimmtes System, ein einheitliches Verfahren, um

Objekte nach vorgegebenen Kriterien zu ordnen, stellen also *Klassifikationsschemata* dar. Sie werden in verschiedenen Wissenschaftsbereichen verwendet, z. B. in der Botanik, der Zoologie, aber auch in der Linguistik. Für den *Bildungsbereich* wurden sie insbesondere für *Lernziele* und *Kompetenzen* entwickelt. Bezüglich seiner *Taxonomie von Unterrichtsmethoden* verlangt z. B. Baumgartner (2011, S. 53f), dass bei der Konstruktion einer Taxonomie die allgemeinen Kriterien, Strukturen, Bedingungen und Schwierigkeiten beachtet werden müssen:

#### Taxonomien

- haben ihren spezifischen Wirkungsbereich (Reichweite)
- haben eine spezifischen Grad an Detailliertheit (Granularität)
- treffen keine Werturteile
- sind kognitive Werkzeuge
- sind heuristische Werkzeuge
- sind innovative Werkzeuge
- erfordern Operationalisierung
- müssen konsistent und kohärent sein

## 2.1 Classification of Educational Goals (Bloom et al., 1956)

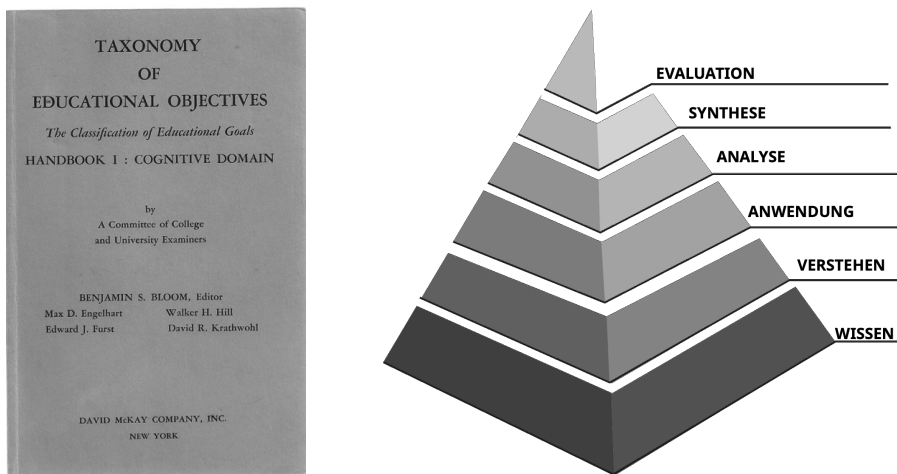


Abb. 3: Taxonomy of Educational Objects (TEO) (Quelle: Cover Bloom et al., 1956 & eigene Darstellung)

Mit dieser Klassifikation von Lernzielen begann tatsächlich die „Rezeptionsgeschichte eines pädagogischen Bestsellers“ (Göldi, 2011), der das Denken, Fühlen und Handeln in den „drei Domänen: Kopf, Herz und Hand“ (Göldi, 2011, S. 23) mit dem kognitiven, affektiven und psychomotorischen Etikett versah. Ursprünglich war nämlich eine

# | Taxonomien – Kompetenzen

vollständige Taxonomie dreier Hauptbereiche vorgesehen: kognitiv, affektiv und psychomotorisch:

- Der *kognitive Bereich* umfasst Ziele, die sich auf den Erwerb von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen.
- Der *affektive Bereich* bildet den zweiten Teil der Taxonomie. Hier werden Ziele zusammengefasst, die Veränderungen von Interessen, Einstellungen und Werthaltungen beschreiben.
- *Manuelle und motorische Fähigkeiten* bilden einen dritten Bereich. Allerdings wurde es 1956 nicht als sinnvoll erachtet, eine Klassifikation dieser Ziele zu entwickeln – sie wurden später dann ‚nachgeliefert‘!

Bloom's *Taxonomie des kognitiven Bereichs* ist derjenige ‚Teil‘, der am ausführlichsten ausgearbeitet und disziplinübergreifend implementiert wurde – und sich oft einer überaus erfrischenden Visualisierung anbot (vgl. Abbildung 4)!

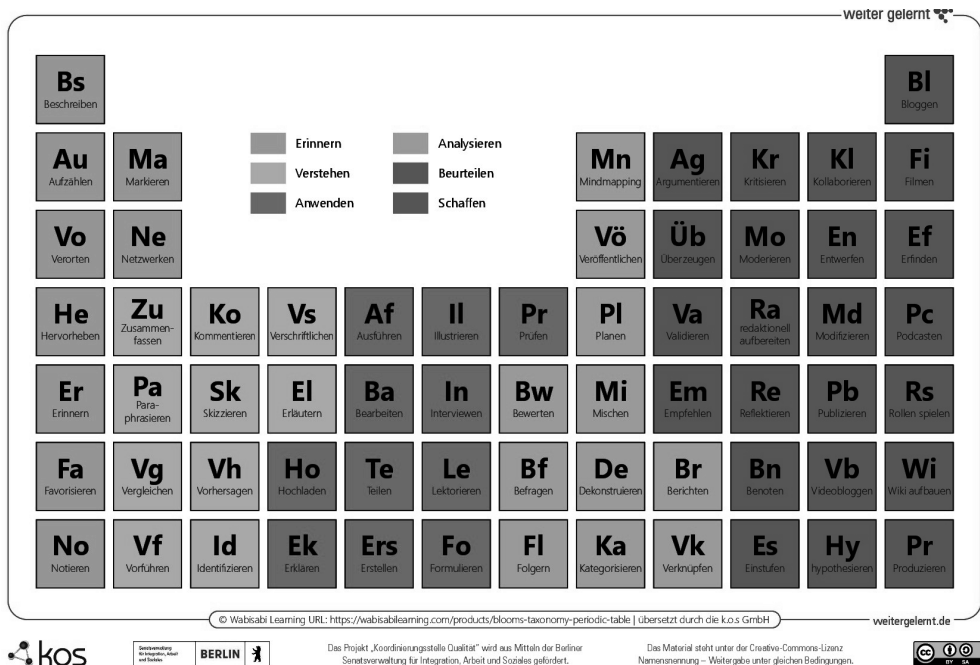


Abb. 4: Bloom's Taxonomie als Periodensystem (Quelle: <https://weitergelernt.de/lernzieltaxonomie-digitales-periodensystem/>)

## 2.2 Revision of Bloom's Taxonomy (Anderson et al., 2001)

Unter den Taxonomie-Varianten der ‚Nach-Bloom-Ära‘ kommen zwei Entwürfen besondere Bedeutung zu, nämlich ‚der unter Mitwirken eines Autors des Originals entstandenen «Revision of Bloom's Taxonomie» (Anderson et al. 2001) sowie der «New

Taxonomy» von Marzano und Kendall als jüngster Revision aus dem Jahr 2007“ (Göldi, 2011, S. 20).

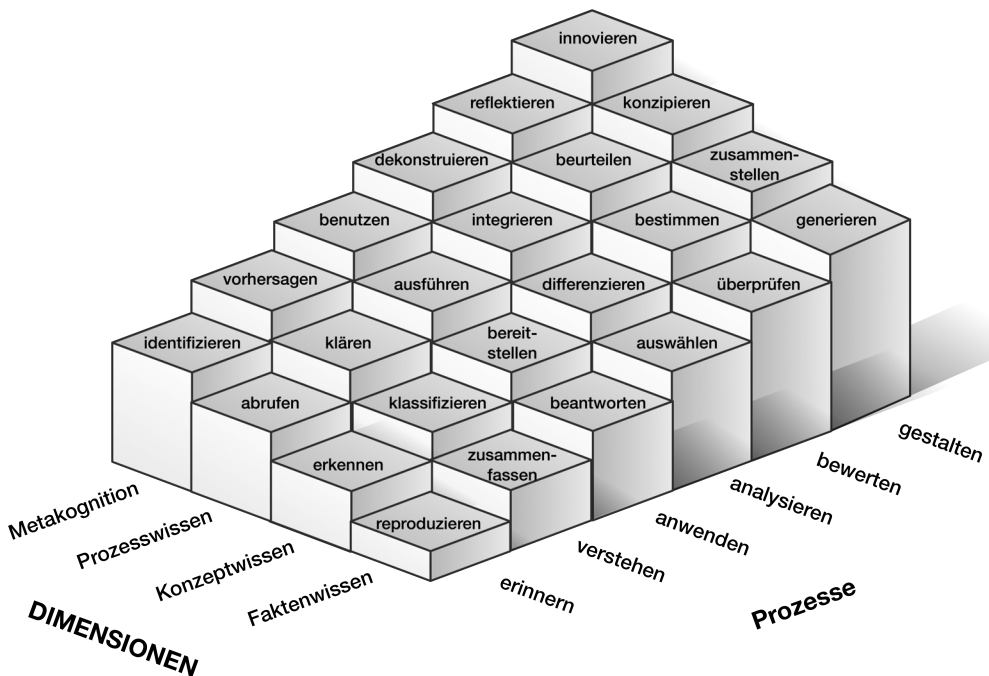


Abb. 5: Revision Bloom's Taxonomie (Quelle: eigene Darstellung, adaptiert nach Anderson et al., 2001 und Heer, 2012)

Die im Untertitel als eine *Taxonomie für Lernen, Lehren und Bewertung* ausgewiesene Revision weist damit nicht nur auf eine quantitative Erweiterung der Bloom'schen hin: Mit dem „Fokus auf schülerorientierte, lernbasierte, eindeutige und bewertbare Aussagen über beabsichtigte kognitive Ergebnisse (Anderson et al., 2001, S. 23) haben die Autoren z. B. mit dem Tausch der wichtigsten kognitiven Prozesskategorien – *gestalten* anstelle *bewerten* als die komplexeste Kategorie (Anderson et al., 2001, Appendix A12, S. 310) und – nebenbei auch gänzlich mit dem *Wechsel von Substantiven hin zu Verben* – auch inhaltlich ein Stück weit umgekrempelt, allerdings immer mit Bezug auf die Vorläuferversion, die sie als „seiner Zeit voraus“ durchaus gewürdigt haben. Darüber hinaus sei es notwendig gewesen, „neue Erkenntnisse und Überlegungen in den Orientierungsrahmen zu integrieren“ (Anderson et al., 2001, S. XXII). Mit Hinweis auf die Entwicklungen, die inzwischen in der Kognitiven Psychologie stattgefunden haben, empfehlen sie den Einbezug der vier Wissensdimensionen:

- **Faktenwissen:** Die grundlegenden Elemente, die Lernende kennen müssen, um sich mit einem Fachgebiet vertraut zu machen oder Probleme in diesem Fachgebiet zu lösen.

## | Taxonomien – Kompetenzen

- *Konzeptwissen*: Die Wechselbeziehungen zwischen den Grundelementen innerhalb einer größeren Struktur, die ihr Zusammenwirken ermöglichen.
- *Prozesswissen*: Wie man etwas durchführt, Untersuchungsmethoden und Kriterien für die Anwendung von Fähigkeiten, Algorithmen, Techniken und Methoden.
- *Metakognitives Wissen*: Wissen über das Denken im Allgemeinen sowie Bewusstsein und Wissen über die eigene Denkweise. (Anderson et al., 2001, S. 29)

Die im Kapitel 3 vorgestellten *Verfahren – Medien – Aufgaben* beziehen sich dezidiert und explizit auf diese Taxonomie.

### 2.3 New Taxonomy of Educational Objectives (Marzano & Kendall, 2007)

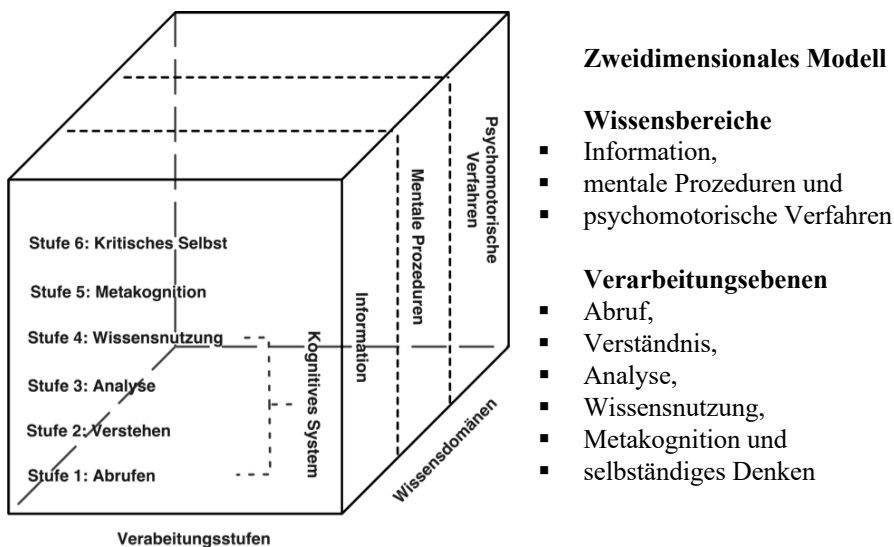


Abb. 6: New Taxonomy of Educational Objectives (Quelle: eigene Darstellung, adaptiert nach Marzano & Kendall, 2007, S. 13)

Das „Neue“ in der New Taxonomy von Marzano und Kendall (2007) besteht nicht in der Einführung von mentalen Prozeduren und der psychomotorischen Verfahren – diese hatten Bloom und Co. ebenfalls bereits angedacht – „Die ursprünglichen Pläne der Kommission sahen eine vollständige Taxonomie in drei Hauptbereichen vor: den kognitiven, den affektiven und den psychomotorischen Bereich (Bloom et al., 1956, S. 7) – und dann später auch ‚separat nachgereicht‘. Marzano und Kendall integrierten diese in ihr zweidimensionales Modell mit *sechs Verarbeitungsebenen* (1 bis 4 als Ausprägungen des kognitiven Systems) mentaler Prozesse und *drei Wissensbereichen* und ermöglichten und errichteten eine Brücke zur Selbst- und Methodenkompetenz.

### 3 Kognition – Komplexität – Signifikanz

*Kognition* bezieht sich auf mentale Prozesse wie Wahrnehmen, Denken, Erinnern und Problemlösen. *Komplexität* bezieht sich auf den Grad der Vielschichtigkeit eines Systems oder Problems. *Signifikanz* bezieht sich auf die Bedeutung oder Wichtigkeit der Ergebnisse und ihrer Beziehungen. Diese sind insofern miteinander verbunden, als komplexe kognitive Prozesse signifikante Auswirkungen haben können und signifikante Ergebnisse häufig auf komplexe kognitive Prozesse zurückzuführen sind.

*Taxonomien* stellen den Zusammenhang her und die Grundlagen dar und berücksichtigen damit sowohl dezidiert kognitive Aspekte, inklusive Wissensdiagnostik (Hossiep, 2021), als auch die Komplexität des jeweiligen Bereichs und heben die Bedeutung von Prozessen und Ergebnissen im Kontext von *kompetenzbasiertem Lehren und Lernen* hervor.

#### 3.1 SOLO Taxonomie (Biggs & Collis, 1982)

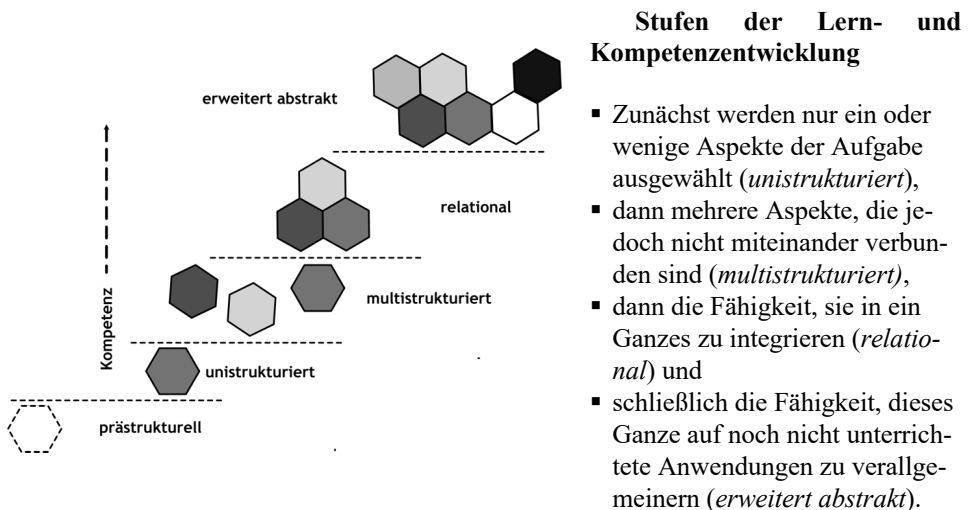


Abb. 7: SOLO Taxonomy (Quelle: eigene Darstellung, adaptiert nach Biggs & Collis, 1982 und Hook, 2022)

Die SOLO-Taxonomie ist ein Verfahren zur Klassifizierung von Lernergebnissen in Bezug auf ihre Komplexität und bietet eine strukturierte Methode zur Messung und Bewertung von Lernkompetenzen. Für den Bereich der Hochschuldidaktik konstatiert beispielsweise Volk (2020), dass im Gegensatz zur Taxonomie nach Bloom oder nach Anderson und Krathwohl der Fokus der SOLO-Taxonomie

- auf der Zunahme von Komplexität bei der Lernleistung von Studierenden in Bezug auf akademische Kompetenzen beim Umgang mit wissenschaftlichen Inhalten und

- der Denkleistung im Zusammenhang mit Komplexität als relevante Lernzielkategorien von Hochschullehre liegt. (Volk, 2020, S. 231)

SOLO bietet dazu ein relativ einfaches, dennoch zuverlässiges und durchaus tragfähiges Modell für die postulierten *drei Ebenen des Verstehens* an – eine eher oberflächliche, eine zunehmend tiefergehende und die konzeptuelle Ebene:

Auf der *prästrukturellen* Ebene des Verstehens wird die Aufgabe unangemessen angegangen. Hilfe wird benötigt. Die *unistrukturelle* und die *multistrukturelle* Ebene beziehen sich auf die Informationsaufnahme (Oberflächenverständnis). Auf der *unistrukturellen* Ebene wird ein Aspekt der Aufgabe erfasst, der (noch) nicht verknüpft werden kann. Auf der multistrukturellen Ebene findet ein *quantitativer* Sprung statt. Es sind mehrere Aspekte der Aufgabe bekannt. Die Beziehungen untereinander und zum Ganzen sind jedoch noch nicht erkannt. Der Übergang zum *relationalen und erweiterten abstrakten* Wissen ist dagegen ein qualitativer. Auf der *relationalen* Ebene sind die Aspekte miteinander verbunden und integriert. Sie tragen zu einem tieferen, kohärenteren Gesamtverständnis bei. Auf der *erweiterten abstrakten* Ebene erfolgt das Verständnis auf eine neue Art und Weise. Sie bietet die konzeptuelle Grundlage für Vorhersagen, Verallgemeinerungen und Reflexionen.

### 3.2 Fink's Taxonomie (Fink, 2013)

Die *Taxonomie des bedeutungsvollen Lernens* geht nach Fink über das ‚schlichte‘ Verstehen und Erinnern hinaus – und sogar über das Anwendungslernen. Sie hat damit zwei wichtige Implikationen für die Lehre in petto:

- Die zu erreichenden Lernziele sollten über das bloße „Beherrschen des Stoffes“ hinausgehen.
  - Durch die Kombination bedeutsamer Lernziele ergeben sich gleichermaßen bedeutsame Interaktions- und Synergieeffekte. (Fink, 2013, S. 38)
1. *Grundkenntnisse und -verständnis* umfassen nicht nur Wissen, sondern auch Gedächtnis, die Fähigkeit, neue Informationen zu behalten, und die Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln und Verständnis zu fördern;
  2. *Anwendung* in einer Situation, in der die Lernenden lernen, neue intellektuelle, physische, soziale und andere Aktivitäten zu kombinieren;
  3. *Verknüpfung* umfasst die Fähigkeit, Lerninhalte z. B. in den Alltag zu integrieren, aber auch komplexe Projekte zu bewältigen;
  4. Die *personale Dimension* verbindet Selbst- und Umweltverständnis mit der Fähigkeit, sich in soziale Prozesse einzubringen;
  5. *Engagement* bedeutet, neue Bedeutungen, Interessen und Werte zu entwickeln, die zu neuer Motivation und Freude am Lernen führen;
  6. *Lernstrategien* umfassen das Streben nach Lernerfolg mit der Fähigkeit zum Selbststudium und dem Interesse am Thema. (S. 34-36)

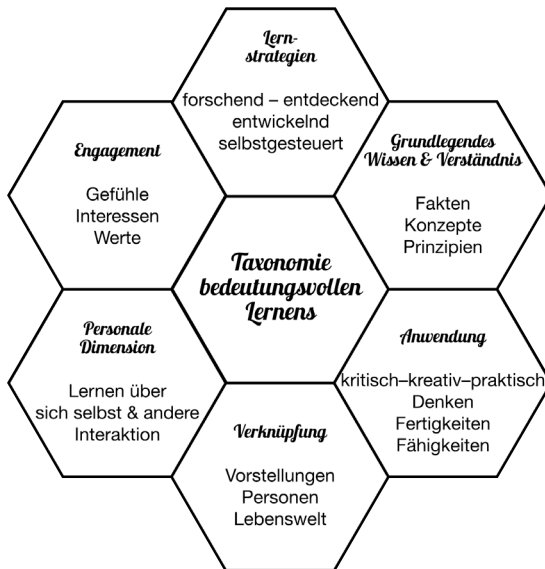


Abb. 8: Fink's Taxonomy of Significant Learning (Quelle: eigene Darstellung, adaptiert nach Fink, 2013, S. 35)

### Lernende

- verstehen die zentralen Konzepte, Begriffe, Beziehungen usw. und behalten sie im Gedächtnis.
- wissen, wie sie den Inhalt in der Praxis anwenden können.
- können Verbindungen zwischen diesem und anderen Themen herstellen.
- verstehen die persönlichen und sozialen Auswirkungen des Themas.
- interessieren sich für das Thema und haben den Wunsch, mehr darüber zu erfahren.
- wissen, wie sie nach dem Lernprozess mit dem Thema weiterarbeiten können.

### 3.3 DoK Depth of Knowledge (Webb, 1997)

DoK ist ein Rahmen zur Klassifizierung der Komplexität von Inhalten in Bezug auf das Niveau und die Art der mentalen Anforderungen, die an Lernende gestellt werden, um eine Frage zu beantworten, ein Problem zu lösen oder ein Produkt herzustellen.

- DoK Stufe 1 *Erworbenes Wissen erinnern und wiedergeben*  
Auf dieser Stufe geht es darum, Informationen aus dem Gedächtnis abrufen zu können. Dazu gehört Basiswissen wie Fakten, aber auch Formeln, Begriffe oder Definitionen.
- DoK Stufe 2 *Grundlegendes Denken und Wissen anwenden*  
Diese Stufe bezieht sich auf die Anwendung und den Vergleich von Wissen. Dazu gehört grundlegendes logisches Denken, das Erklären eines Konzepts und das Überlegen von Lösungen.
- DoK Stufe 3 *Analysieren und strategisches Denken*  
Hier geht es um strategisches Denken, Planung und komplexe Schlussfolgerungen, wobei Wissen und Verstehen in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden.
- DoK Stufe 4 *Erweitertes kritisches Denken und Vertiefung*  
Hier liegt der Schwerpunkt auf der Verknüpfung von Faktenwissen, der Bewertung von Argumenten, kritischem Denken, der Vertiefung von Wissen und Verstehen und der Entwicklung von Lösungsstrategien.

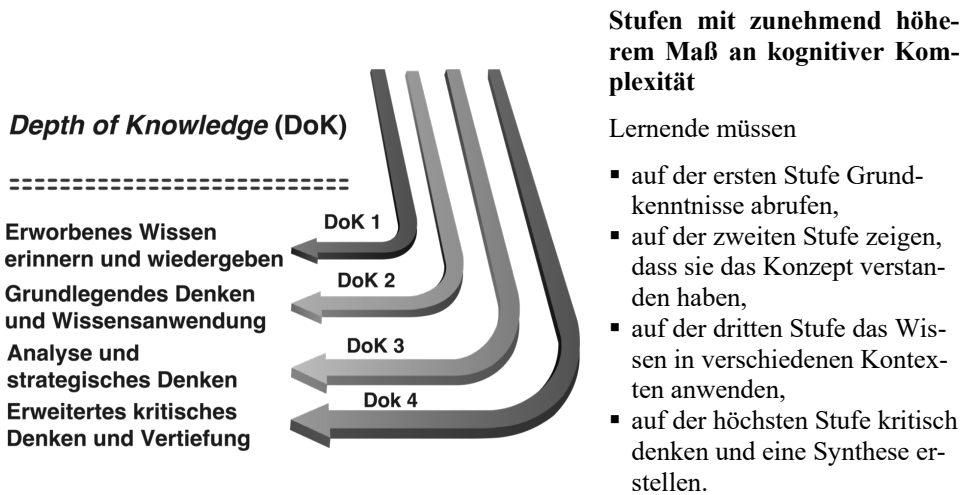


Abb. 9: Depth of Knowledge DoK (Quelle: eigene Darstellung, adaptiert nach Webb, 1997)

## 4 Verfahren – Medien – Aufgaben

Mit der Konzeption und Konstruktion von Taxonomien allein ist es nicht getan. Um die in den Taxonomien klassifizierten Lernziele und angestrebten Kompetenzen in entsprechende Lehr-Lernarrangements zu überführen und erfolgreich umzusetzen, bedarf es geeigneter Verfahren, adäquater Medien und nicht zuletzt didaktisch aufbereiteter Aufgabenstellungen.

### 4.1 IQES Kompetenzrad und Fragewürfel

Nach Brägger (2023, S. 48) können mit Hilfe des Kompetenzrades Lernaufgaben direkt auf ihr Potenzial zur kognitiven Aktivierung und Anregung von Erkenntnisprozessen überprüft werden. Basierend auf der überarbeiteten Bloom'schen Taxonomie von Anderson et al. (2001) lassen sich mit dem Kompetenzrad unterschiedlichste Aufgabenformate den Kompetenzstufen zuordnen und so gestalten, dass sie auf allen Stufen lernwirksam eingesetzt werden können. Die Differenzierung von Lern- und Leistungsaufgaben nach Kompetenzniveaus (von *Wissen* bis *Können*) ermöglicht ein kompetenzorientiertes Erbringen, Wahrnehmen und Beurteilen von Leistungen.

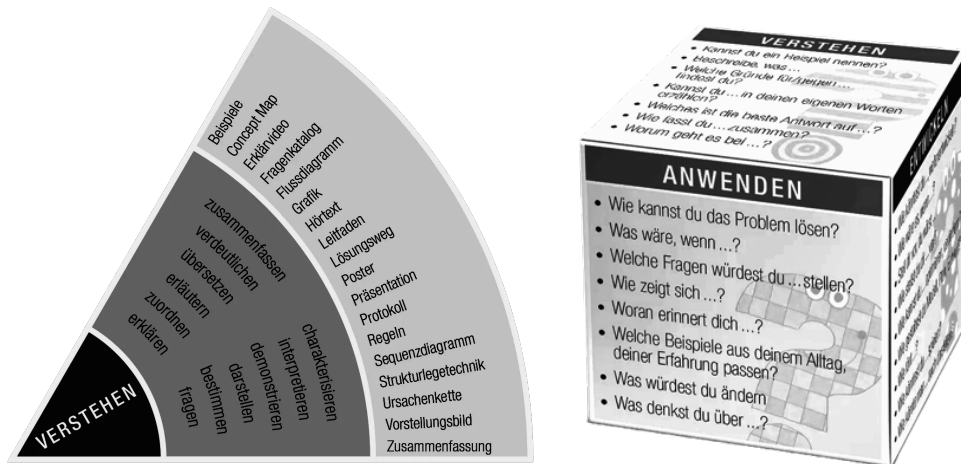


Abb. 10: IQES-Kompetenzrad (Segment *Verstehen* und Fragewürfel)  
 (Quelle: <https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/werkzeuge-kompetenzrad-fragewuerfel-aufgabenmap/>)

Das Kompetenzrad stellt die *sechs Kompetenzstufen* in drei Kreisen dar:

- Der *innerste Kreis* bezeichnet die *Stufen des Wissens und Könnens*,
- der *mittlere* führt *Verben* auf, mit denen dazu gehörende Lernhandlungen beschrieben werden können, und
- der *äußere Kreis* schließlich führt eine *Palette von Lernprodukten und Handlungsproben* auf, deren erfolgreiche Realisierung das entsprechende Kompetenzniveau fördern und (er)fördern.

Der *Fragewürfel* regt zu Fragen auf verschiedenen Denkebenen an. Aber: Didaktisch gelungene Fragen zu stellen ist nicht so einfach, wie es sich anhört.

Was den *Fragetyp* betrifft, so erfüllen *geschlossene und zu eng formulierte Fragen* (die meist auch nur wenige Antwortalternativen (an)bieten) im Rahmen des fragend-entwickelnden Unterrichts zwar ihren Zweck, reines (meist auch ‚träges‘) Wissen zu überprüfen, sie fordern die Lernenden aber intellektuell in keiner Weise und bringen auch kaum neue Erkenntnisse.

Anders verhält es sich mit *offenen Fragen*: Sie fordern die Lernenden intellektuell heraus und bieten deutlich mehr Möglichkeiten zur Auseinandersetzung, sie eröffnen Denkhorizonte und lassen Raum zum Nach- und Überdenken, zum Bilden einer eigenen Meinung und zum Ziehen eigener Schlussfolgerungen. Solche Fragen, die zu kritischem, kreativem und problemlösendem Denken anregen, vermitteln nicht nur Wissen, sondern provozieren geradezu, Fach- und Methodenkompetenz zu entwickeln.

## 4.2 Learning Objective Design Deck



Abb. 11: Kartenlegeset *Learning Objective Design Desk*  
(Quelle: <https://learningdesign.tools/start>)

### Das Toolkit *Learning Objective Design Deck*

- basiert auf der bewährten Revised Taxonomy (Anderson et al.);
- kombiniert Elemente der Strukturlegetechnik (Kruse, 2022), der Erzähltheorie (Narratologie) und des kartenbasierten Designs;
- ist ein praktisches Hilfsmittel, um den Prozess der Definition von Lernzielen und Bewertungsstrategien einfacher, kreativer und kooperativer zu gestalten;
- hilft, effektive/re Lernprozesse zu planen und Evaluationsstrategien zu entwickeln. (Recke & Perna, 2021)

Für die Anwendung der Taxonomie bietet sich die *kartenbasierte Methode* an: Die Karten können im Lernziel-Design-Deck umsortiert und neu angeordnet werden. Auf diese Weise können sie an den konzeptionellen Kontext des Lehr-Lern-Arrangements angepasst werden.

Es steht in drei Versionen zur Verfügung:

1. ein *Design Deck Pack* als Basis für die kognitive Dimension und die Wissensdimension;
2. ein erweitertes *Expansion Pack* für die affektive und psychomotorische Dimension,
3. ein auf die kognitiven Dimensionen ausgerichtetes *Assessment Deck* mit abgestimmte Bewertungsstrategien.

Das Kartenset steht kostenlos zum Herunterladen und Ausdrucken zur Verfügung, kann aber auch als ‚echtes‘ Kartenset käuflich erworben werden.

Für Blended- oder Distance-Learning-Szenarien kann zudem das *Learning Objective Design Board* verwendet werden, das unter: <https://miro.com/miroverse/learning-objective-design-board/> zu finden ist.

### 4.3 LUKAS LUzerner Modell zur Entwicklung Kompetenzfördernder AufgabenSets

Aufgaben sind als didaktisch inszenierte Lerngelegenheiten die Fixpunkte der Unterrichtsplanung und des fachlichen und überfachlichen Kompetenzaufbaus. (Luthiger et al., 2018, S. 69)

Nach Reusser definieren *Aufgabenkulturen*,

- wie mit der Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen im Unterricht umgegangen wird,
- in allen Phasen des Unterrichts das Niveau der kognitiven Aktivierung, der Verknüpfungstätigkeit und damit des Kompetenzerwerbs von Lernenden. (Reusser, 2013, S. 4)

#### *Aufgaben*

- gelten in der Allgemeinen Didaktik, in den Fachdidaktiken sowie in der Unterrichts- und Lehr-Lernforschung als zentrales Instrument des Unterrichts.
- werden zur Planung, Durchführung, Steuerung, Bewertung und Reflexion von Unterricht eingesetzt.
- sind damit maßgeblich am institutionalisierten Lernen in unserer Gesellschaft beteiligt. (Maier et al., 2014)

Tab. 1: Allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben (Quelle: Maier et al., 2014, S. 344)

Dimension	Ausprägungen			
Wissensart	Fakten	Prozeduren	Konzepte	Metakognition
Kognitiver Prozess	Reproduktion	Naher Transfer	Weiter Transfer	Problemlösen
Wissenseinheiten	Eine WE	Bis zu 4 WE	Mehr als 4 WE	
Offenheit	Definiert/konvergent	Definiert/divergent	Ungenau/divergent	
Lebensweltbezug	Kein	Konstruiert	Authentisch	Real
Sprachlogische Kompl.	Niedrig	Mittel	Hoch	
Repräsentationsformen	Eine	Integration	Transformation	

Das wesentliche Gerüst für das LUzerner Modell zur Entwicklung Kompetenzfördernder AufgabenSets (LUKAS) sind zum einen das Kategoriensystem und zum anderen das Prozessmodell (Luthiger et al., 2014; Wespi et al., 2015).

## | Taxonomien – Kompetenzen

Um die Qualität von Aufgaben näher bestimmen zu können, bedarf es einer Taxonomie, welche die Anforderungsprofile der Aufgaben charakterisiert, indem sie sprachlich die Operationen beschreibt, die bei der Aufgabebearbeitung vorgenommen werden müssen. (Luthiger et al., 2018, S. 31)

Tab. 2: LUKAS-Kategoriensystem (Auswahl; Quelle: Luthiger et al., 2018, S. 59)

	<b>Merkmale</b>	<b>Ausprägungen</b>
<b>Kognition</b>	Arbeit an (Prä-)Konzepten	ohne implizit explizit reflektierend
	Wissensart	Fakten Fertigkeiten Konzepte Metakognition
	kognitiver Prozess	Reproduktion naher Transfer weiter Transfer kreativer Transfer
<b>Komplexität</b>	Struktur	vorstrukturiert teilstrukturiert unstrukturiert
	Repräsentationsformen	singulär integrierend transformierend

Mit dem LUKAS-Lernprozessmodell erfolgt eine Zuordnung verschiedener Aufgabentypen zu fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, durchaus im Sinne als tragende „Elemente einer protoberuflichen Fachdidaktik“ (Koeber & Wittig, 2023).

Unabhängig davon, ob Lernaufgaben in analogen oder digitalen Lernumgebungen eingesetzt werden, sind für ihren *Beitrag zur Kompetenzentwicklung* entscheidend

- die *didaktische Funktion*, die Aufgaben im Lernprozess haben, sowie
- ihre *lernrelevanten Eigenschaften*, insbesondere
- ihr *Potenzial*, jene Reflexionsprozesse anzuregen, die für die Entwicklung der angestrebten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unabdingbar sind. (Luthiger & Wirt, 2021, S. 677)

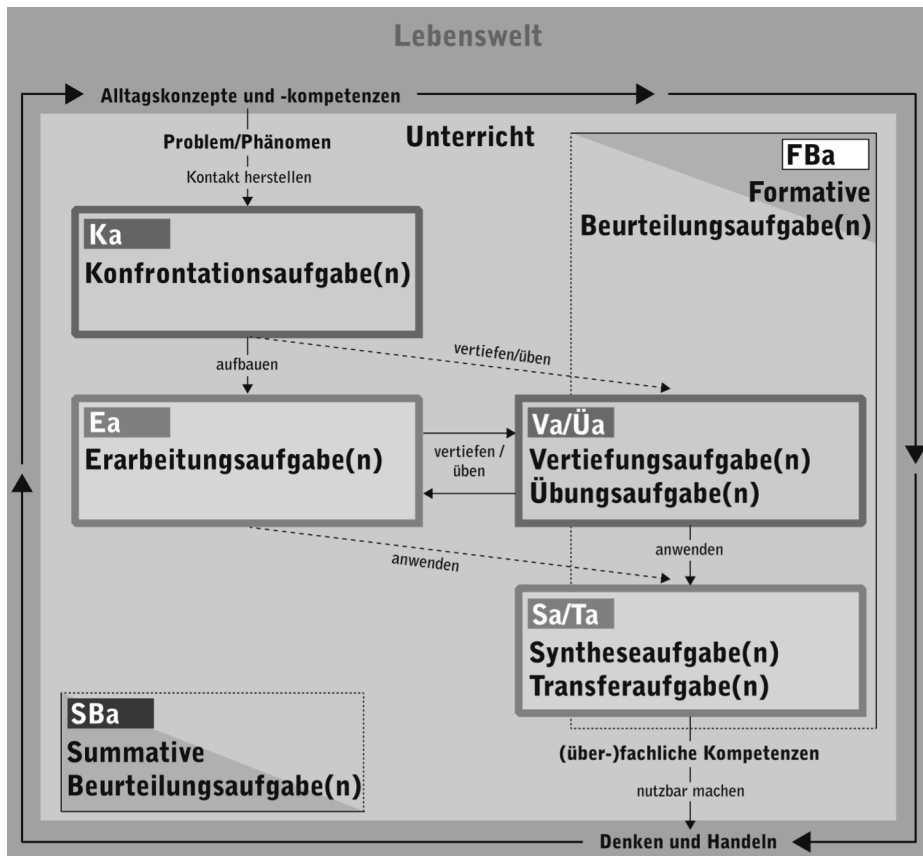


Abb. 12: LUKAS-Lernprozessmodell LUzerner Modell zur Entwicklung Kompetenzfördernder Aufgabensets (Quelle: Luthiger et al., 2018, S. 42)

Als explizit auf Aufgaben bezogenes Lernprozessmodell dient es durch die Fokussierung auf die funktionale Qualität von Aufgaben dazu, die Unterrichtsplanung auf den Outcome auszurichten und die Zielsetzungen von Aufgaben bewusst zu machen. (Luthiger et al., 2018, S. 41)

Aufgaben sind demnach als konstitutives Element des Unterrichts **der** Schlüssel zu einer kompetenzfördernden Lehr-Lern-Kultur: „Sie sind zugleich Träger der Lerninhalte (Aufgabenqualität) und Strukturgeber für die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler (Lernprozessqualität) sowie Stifter von Interaktionen und Lerndialogen zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern (Qualität der Aufgabensituation“ (Luthiger et al., 2018, S. 24). Dazu sind unterschiedliche Aufgabentypen erforderlich, die einerseits als *Lernaufgaben* den Aufbau und die Entwicklung von Kompetenzen ermöglichen sowie Übungsmöglichkeiten anbieten und andererseits *Beurteilungsaufgaben* zur Diagnose und Überprüfung von Kompetenzen.

Im LUKAS-Lernprozessmodell sind acht *Aufgabentypen* verankert:

- *Konfrontationsaufgaben* (Ka): konfrontieren die Lernenden mit einem kognitiv aktivierenden Problem, Phänomen oder Ereignis
- *Erarbeitungsaufgaben* (Ea): dienen dem Aufbau von Wissen und Können, dem Entdecken von Zusammenhängen, dem Reflektieren von Einstellungen
- *Vertiefungsaufgaben* (Va): dienen der Vertiefung, der Differenzierung, der Erschließung von Optionen und der Herstellung von Zusammenhängen
- *Übungsaufgaben* (Üa): dienen der Festigung und Automatisierung
- *Synthesaufgaben* (Sa): führen verschiedene (Teil-)Kompetenzen zusammen
- *Transferaufgaben* (Ta): erfordern die Anwendung erworbener Kompetenzen in neuen Situationen
- *Formative Assessmentaufgaben* (FBa): liefern diagnostische Informationen über die Lernvoraussetzungen und den Lernstand der Lernenden
- *Summative Assessmentaufgaben* (SBa): dienen der Bilanzierung und Bewertung des Lernprozesses

## 5 ‚Fazit‘ der KI

Taxonomien können einen erheblichen Beitrag zum kompetenzorientierten Lehren, Lernen und letztendlich zur Bildung leisten:

- *Klarheit bei Lernzielen*: Taxonomien bieten eine strukturierte Hierarchie von Lernzielen und kognitiven Fähigkeiten. Sie helfen Lehrenden dabei, klare und spezifische Lernziele zu formulieren, die den Lernenden helfen, den Fokus und die Erwartungen zu verstehen.
- *Curriculumgestaltung*: Taxonomien helfen bei der Planung von Lehrplänen und Bildungsprogrammen, indem sie den Lernprozess strukturieren und klare Schritte für die Wissensaneignung und Kompetenzentwicklung vorgeben. Lehrpläne können so besser auf die gewünschten Lernziele ausgerichtet werden.
- *Lernfortschrittsmessung*: Die Hierarchie der Taxonomien ermöglicht eine bessere Messung des Lernfortschritts. Lehrende können einschätzen, auf welcher Stufe der Taxonomie sich die Lernenden befinden und wie sie sich weiterentwickeln. Dies hilft, den Unterricht gezielt anzupassen und individualisierte Lernwege zu gestalten.
- *Feedback und Bewertung*: Die klare Hierarchie der Taxonomien erleichtert die Erstellung von differenzierten Aufgaben und die Bewertung von Lernleistungen. Lehrkräfte können gezielteres Feedback geben und die Lernenden verstehen besser, auf welcher Ebene sie sich befinden und wie sie sich verbessern können.
- *Metakognition fördern*: Taxonomien ermutigen Lernende, über ihre eigene Denkweise und ihr Verständnis nachzudenken. Indem sie sich bewusst sind, auf welcher Ebene sie sich befinden und wie sie auf eine höhere Ebene gelangen können, fördert dies die Metakognition und das selbstgesteuerte Lernen.
- *Vorbereitung auf komplexe Anforderungen*: Taxonomien helfen Lernenden dabei, sich auf komplexe Herausforderungen vorzubereiten, indem sie schrittweise auf

höhere Denkstufen hinarbeiten. Dies ist besonders wichtig in einer sich schnell verändernden Welt, in der kritisches Denken und Problemlösungsfähigkeiten gefragt sind.

- *Kompetenzentwicklung*: Taxonomien unterstützen die Entwicklung von kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten, indem sie verschiedene Stufen des Denkens und Verstehens definieren. Lehrende können so darauf hinarbeiten, dass Lernende nicht nur Wissen aufnehmen, sondern auch höhere kognitive Fähigkeiten wie Analyse, Synthese, Bewertung und Problemlösung entwickeln.



generiert mit *Perplexity*

Ganz schön *perplex*, pardon: verblüffend – nicht wahr?

## Anmerkungen

- 1 Als *Supplement* gibt es mit gleicher Thematik eine *Pitch-Präsentation* unter: <https://pitch.com/v/Taxonomien-Kompetenzen-qw7quw>



- 2 *Perplexity* ist eine Chatbot-ähnliche Suchmaschine, die künstliche Intelligenz, natürliche Sprachverarbeitung und maschinelles Lernen nutzt, um Ergebnisse zu komplexen wissenschaftlichen Fragen zusammenzufassen und mit Quellenangaben zu versehen. Die „*Copilot*“-Funktion ermöglicht darüber hinaus eine erweiterte KI-Suche mit Folgefragen zur Präzisierung des Themas.

<https://www.perplexity.ai>

- 3 Aktuell sind verstärkt Bestrebungen zu erkennen, ein 5. *Cluster* zu eröffnen, die „Modellierung digitaler Kompetenz durch Kombination von Computational Thinking mit allgemeinen Lerntaxonomien“ (Schreiner & Wiesner, 2023) – und dies auf der Grundlage, dass „Computerunterstütztes Denken – mehr als eine Variante wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung“ ist, nicht mit Fragezeichen, sondern mit Ausrufezeichen! (Hoppe & Werneburg, 2019)

## Literatur

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning*,

- teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). Longman.
- Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2021). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 77; 5. Aufl.). Schneider Verlag. <https://t1p.de/i6wuu>
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt* (2., akt. u. korrr. Aufl.). Waxmann.
- Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Academic Press.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longman, Green and Co.
- Brägger, G. (2023). Kompetenzorientiertes Lernen mit digitalen Medien. *Pädagogik*, 7-8, 46-51. <https://doi.org/10.3262/PAED2308046>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (Hrsg.). (2007). *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* (Bildungsforschung Band 20). <https://t1p.de/9qb06>
- Erpenbeck, J. (2012). Was »sind« Kompetenzen? In G. Faix (Hrsg.), *Kompetenz. Festschrift. Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag* (S. 1-57). Steinbeis-Edition. <https://t1p.de/jhfem>
- Erpenbeck, J., Grote, S. & Sauter, W. (2017). Einführung. In J. Erpenbeck, S. Grote, S. & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarb. u. erw. Aufl.; S. IX-XXXVII). Schaeffer-Poeschel.
- Fink, L.D. (2013). *Creating significant learning experiences. An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Göldi, S. (2011). *Von der bloomschen Taxonomie zu aktuellen Bildungsstandards. Zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte eines pädagogischen Bestsellers*. hep.
- Hook, P. (2022). *SOLO Taxonomy and Hexagonal Thinking. Using hexagons to think critically, creatively, and collaboratively*. Essential Resources Educational Publishers.
- Hoppe, H.U. & Werneburg, S. (2019). Computational Thinking—More Than a Variant of Scientific Inquiry! In S.C. Kong, & H. Abelson (Eds), *Computational Thinking Education* (pp. 13-30). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7_2)
- Kaufhold, M. (2011). Ein Analyseraster zur Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. In M. Bethscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 33-48). <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/6647>
- Koerber, R. & Wittig, K. (2023). Lernaufgaben als Element einer protoberuflichen Fachdidaktik. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 5(1), 36–57. <https://doi.org/10.11576/pflb-6259>

- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets: Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(3), 56-66. <https://t1p.de/m8y5r>
- Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis*. hep.
- Luthiger, H. & Wildhirt, S. (2021). Kompetenzfördernde Aufgabensets konzipieren – das LUKAS-Modell. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch: Lernen mit digitalen Medien* (2., korrig. Aufl.; S. 676-699). Beltz.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 84-96. <https://doi.org/10.25656/01:13734>
- Maier, U., Bohl, T., Drüke-Noe, C., Hoppe, H., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2014). Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 340–358. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.3.2014.9596>
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Corwin Press.
- Pongratz, L., Reichenbach, R., & Wimmer, M. (Hrsg.). (2007). *Bildung – Wissen – Kompetenz*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20141218-143543-5>
- Rauner, F. (2010). Qualifikation, Kompetenz und berufliches Wissen – ein aufklärungsbedürftiger Zusammenhang. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung: Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 86-102). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413708.86>
- Recke, M.P. & Perna, S. (2021). *Collaborative Card-Based Learning Objective Design*. <https://learningdesign.tools/wp-content/uploads/2021/08/Collaborative-Card-Based-Learning-Objective-Design.pdf>
- Reusser, K. (2013). Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. *Profi-L*, (3), 4-6. <https://doi.org/10.5167/uzh-87667>
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325-339. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.3.2014.9595>
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2023). Modelling Digital Competence by Combining Computational Thinking with General Learning Taxonomies. *The European Educational Researcher*, 6(1), 21-42. <https://doi.org/10.31757/euer.612>
- Volk, B. (2020). Ordnung von Lernzielen – Ordnung des Wissens. Die Bedeutung der Taxonomie von Bloom für die Wissenschaftlichkeit und Praxis der Hochschuldidaktik. In P. Tremp & B. Eugster, B. (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Doing Higher Education* (S. 219-233). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28124-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28124-3_13)
- Vonken, M. (2011). Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In M. Bethscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.) (2011), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 21-32). wbv. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/6647>

## | Taxonomien – Kompetenzen

- Webb, N. L. (1997). Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education (Research Monograph No. 8). Council of Chief State School Officers Washington, DC. <https://t1p.de/kcuad>
- Wespi, C., Luthiger, H. & Wilhelm, M. (2015). Mit Aufgabensets Kompetenzaufbau und Kompetenzförderung ermöglichen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(4), 31-46. <http://dx.doi.org/10.3224/hibifo.v4i4.21292>
- Winther, E. (2010). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004148w>
- Zenkert, G. (2019). Individualität, Entfremdung, Identität? Koordinaten der Bildung bei Humboldt und Hegel. *heiEDUCATION JOURNAL*, 3, 81-100. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.3.23954>

## Internet

- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2020). *Kompetenz* [online]. *socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Kompetenz>
- Heer, R. (2012). *A Model of Learning Objectives–based on A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. Iowa State University. <https://t1p.de/sg5id>
- Hossiep, R. (2021). Wissensdiagnostik [online]. In M.A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/wissensdiagnostik>
- Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen (IQES). *Werkzeuge: Kompetenzrad, Fragewürfel, Aufgabenmap*. <https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/werkzeuge-kompetenzrad-fragewuerfel-aufgabenmap/>
- Kruse, J. (2022). Strukturlegetechniken [online]. In M.A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/strukturlegetechniken>
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. <https://t1p.de/0fpsa>
- Learning Design Tools. <https://learningdesign.tools/start>

## Verfasser

Werner Brandl M. A.  
Institutsrektor i. R.

Volkartstr. 79  
D-80636 München

E-Mail: [mail@wbrandl.de](mailto:mail@wbrandl.de)

---

Volker Kreß

## Wirksame didaktische Muster bei künftigen Lehrkräften für das Fach Wirtschaft–Technik–Haushalt/Soziales ausbilden

Welcher Unterricht ist tatsächlich kompetenzorientiert? Im Alltag gibt es dazu offensichtlich sehr unterschiedliche Vorstellungen. Der Beitrag wirbt für ein pragmatisches Verständnis des Kompetenzbegriffes und stellt konkrete Möglichkeiten vor, wie zukünftige Lehrkräfte des Faches Wirtschaft–Technik–Haushalt/Soziales (WTH/S) wirksame didaktische Muster für kompetenzorientiertes Unterrichten verinnerlichen können.

**Schlüsselwörter:** Wirtschaft–Technik–Haushalt/Soziales, Lehrkräftebildung, kompetenzorientierter Unterricht, fachliche Kompetenzen, Querschnittskompetenzen

### Developing effective didactic patterns in prospective teachers of Economy–Technology–Home Economics/Social Affairs

Which lessons are actually competency-orientated? There are obviously very different ideas about this in everyday life. This article promotes a pragmatic understanding of the concept of competence and presents specific ways in which prospective teachers of Economy–Technology–Home Economics/Social Affairs can internalise effective didactic patterns for competence-oriented teaching.

**Keywords:** Economy–Technology–Home Economics/Social Affairs, teacher education, competence-orientated teaching, subject-specific competences, cross-sectional competencies

---

## 1 Einführung

Begriffe wie Kompetenzen, kompetenzorientierter Unterricht, fachliche oder überfachliche Kompetenzen sind seit dem sogenannten PISA-Schock im Jahr 2000 zum festen Vokabular geworden – auch und vor allem im Kontext von Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen. Zuweilen bekam man in den vergangenen 20 Jahren den Eindruck, einem inflationären Gebrauch des Kompetenzbegriffes beizuwohnen, wenn dieses Wort zum Beispiel in Lehrplänen oder bildungspolitischen Papieren andere, bis dato übliche Einträge (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten etc.), ersetzte. Dem gegenüber steht eine – wodurch auch immer begründete – Skepsis vieler Lehrkräfte dem Kompetenzbegriff gegenüber, so dass man als Fortbildner in Schulen manchmal den Rat bekommt, dieses Wort besser zu vermeiden. Zahlreiche theoretische Modelle versuchten und versuchen, die Konstrukte Kompetenz bzw. kompetenzorientierter

Unterricht wissenschaftlich zu beschreiben, zu erklären und damit verbundene Handlungsempfehlungen abzuleiten. All diesen Bemühungen zum Trotz gibt es bis heute zahlreiche Fehlvorstellungen darüber, was im Zusammenhang mit Kompetenz und dem Bemühen, vor allem in Schulen dahingehend wirksam zu werden, eigentlich im Kern gemeint ist (Heyse, 2015, S. 20). Man sehe sich dazu gern auf YouTube die Ausführungen des renommierten Wissenschaftlers Harald Lesch („Unser Schulsystem ist Mist!“) an, dessen Gebrauch des Konstruktes Kompetenz man sofort widersprechen möchte – ungeachtet der überwiegend berechtigten Kritik am System Schule.

Mit diesen Rahmenbedingungen sehen sich auch Lehrkräftebildende konfrontiert, deren Aufgabe es ist, angehende Lehrerinnen und Lehrer für die Aufgaben in der Schule von heute ebenso vorzubereiten, wie für die Bewältigung der zahlreichen Herausforderungen (z. B. Klimawandel und KI), die zukünftig allen gesellschaftlichen Institutionen in immer rascherem Tempo Veränderungsprozesse abverlangen werden (Scobel, 2022). Und zu den Aufgaben in der Schule von heute gehört es – daran wird sich auch in absehbarer Zeit wenig ändern – Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihr persönliches und berufliches Leben sowie die Anforderungen der Gesellschaft erfolgreich zu bewältigen. Das ist, etwas einfacher formuliert, der Kern von Handlungskompetenz, dem zentralen Ziel beruflicher Bildung wie auch des protoberuflichen Faches Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S). An der Überzeugung, dass dieses Ziel richtig ist und dem Willen, es auch zu erreichen, mangelt es mehrheitlich nicht. Es sind nach Auffassung des Autors vor allem drei Dinge, die verbessert werden sollten, damit dies auch gelingen kann: es braucht einen pragmatischen, für die alltägliche Unterrichtspraxis geeigneten Ansatz von Kompetenzorientierung (der kognitive Aspekt), zweitens das entsprechende Know-how für kompetenzorientierten Unterricht (der methodische Aspekt) und drittens eine Ausbildung entsprechender wirksamer didaktischer Muster (der handlungsorientierte Aspekt). Im Folgenden wird an konkreten Beispielen gezeigt, wie ein Unterricht im sächsischen Fach WTH/S geplant und gestaltet werden kann, der nicht nur den Anspruch erhebt, Kompetenzen zu entwickeln, sondern dies auch tatsächlich tut. Vieles davon lässt sich auch auf den Unterricht in anderen Fächern bzw. Lernfeldern adaptieren.

## 2 Kompetenzorientierter Unterricht: ein Test

„Welche der nachfolgend kurz skizzierten Unterrichtsstunden ist Ihrer Meinung nach kompetenzorientiert?“ Diese Frage stellte der Autor des Beitrags den Lehramtsstudierenden für das Fach WTH/S in einem Seminar des zweiten Semesters und Lehrkräften, die bereits im Schuldienst sind, im Rahmen von Fortbildungen. Die abgebildeten Stunden beziehen sich auf den Lernbereich 2: Fertigung materieller Güter (Lehrplan für WTH/S Klassenstufe 7). Das Lernziel heißt dort „Kennen der Einteilung von Gütern und ihrer Gebrauchseigenschaften“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK], 2019).

Tab. 1: Zwei Unterrichtsskizzen (Quelle: eigene Darstellung)

A	B
<p>Lehrperson (LP) nennt den SuS die Lernziele und verdeutlicht, woran diese am Ende des Unterrichts erkennen, ob die Ziele erreicht wurden (<i>„Ihr könnt erklären, was Güter sind und wie man sie einteilen kann.“</i>)</p>	<p>LP pinnt verschiedene Bilder an die Tafel und bittet die SuS, auf dieser Basis zu erraten, welches Thema heute Gegenstand des Unterrichts ist</p>
<p>LP stellt in einem Lehrervortrag den Begriff und die Einteilung von Gütern vor (Übersicht) – SuS hören zu und schreiben nicht</p>	<p>SuS sollen selbstständig den Begriff „Güter“ definieren; anschließend Vergleich mit der Definition der LP im Plenum</p>
<p>SuS skizzieren die Übersicht aus dem Gedächtnis; anschließend Austausch in Partnerarbeit (PA)/Ergänzen der eigenen Übersicht; zum Schluss Vergleich im Plenum</p>	<p>SuS erhalten Arbeitsblatt und Auftrag, sich die Einteilung der Güter mit Hilfe des Lehrbuchs zu erarbeiten – anschließender Vergleich im Plenum</p>
<p>SuS übernehmen die Übersicht in ihre Hefter, ergänzen selbstständig je zwei Beispiele und „übersetzen“ den Begriff in Symbole</p>	<p>Klasse wird in vier Gruppen eingeteilt; jede Gruppe soll ein Kriterium für Gebrauchseigenschaften von Gütern bearbeiten und ein Plakat dazu anfertigen</p>
<p>SuS erklären sich in PA, was Güter sind sowie die Einteilung von Gütern – anschließend „stiller Vortrag“</p>	<p>Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse vor der Klasse; LP fotografiert die Plakate und stellt in Aussicht, diese in der nächsten Stunde als Kopie auszugeben</p>
<p>Abschließend spricht eine Schülerin/ein Schüler(frei) im Plenum; LP gibt Feedback; alle anderen SuS vergleichen</p>	<p>Stundenabschluss</p>
<p>Stundenabschluss</p>	<p>Stundenabschluss</p>

Die Ergebnisse dieses kleinen Tests geben Aufschluss darüber, welche Vorstellungen von den Konstrukten Kompetenz und kompetenzorientierter Unterricht die Teilnehmenden verinnerlicht haben. Gleichmaßen ernüchternd wie aufschlussreich ist der Umstand, dass alle vor diese Aufgabe gestellt waren, nachdem sie Gelegenheit hatten, sich vorher mit einem entsprechenden Modell für kompetenzorientierten Unterricht auseinander zu setzen. Jeweils mehr als zwei Drittel der Befragten sahen den im Beispiel B skizzierten Unterricht als kompetenzorientiert an. Zugegeben, das tatsächlich kompetenzorientierte Lernsetting A wirkt auf den ersten Blick nicht besonders attraktiv. Jedoch hilft gerade diese Kontrastierung, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren: was ist eigentlich im Kontext schulischen Lernens eine Kompetenz und was braucht es, diese zu entwickeln. Darum soll es im Folgenden gehen.

### 3 Kompetenz: ein pragmatischer Ansatz

Jenseits aller Kompetenzmodelle, die in den letzten Jahren in unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen – auch in Fachdidaktiken – entwickelt wurden, dürfte es Konsens der meisten Lehrkräfte sein, andere kompetent machen zu wollen. Aus der Sicht der Lernenden wird die Relevanz des Begriffes noch deutlicher: niemand will schließlich inkompetent sein (Ziener, 2008, S. 13), was vor allem heißt, bei anderen nicht diesen Eindruck zu hinterlassen. Ziener (2008, S. 18) bezieht sich bei seinem praxisorientierten Ansatz auf Heinrich Roth (1971) und fokussiert den Kern dessen, worum es bei Kompetenz geht: etwas zu können.

Kompetenzen geben Auskunft über das, was jemand kann, und zwar in dreifacher Hinsicht: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeit, damit umzugehen und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen. (Ziener, 2008, S. 20)

Betrachtet man unter diesem Aspekt noch einmal die Unterrichtsskizzen A und B, fällt auf, dass den Lernenden in Stunde A bereits zu Beginn ein Können am Ende des Lernprozesses (der auf 45 Minuten begrenzt und damit nicht abgeschlossen ist) in Aussicht gestellt wird. Und die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler hat aufgrund der angebotenen Lernumgebung zumindest die Chance, dieses Können am Ende zu erreichen. Eine Schülerin oder ein Schüler stellt dies schließlich (exemplarisch) unter Beweis, ermöglicht so allen anderen Lernenden einen Vergleich mit dem eigenen Leistungsstand und gibt der Lehrperson eine Rückmeldung, ob der Lernprozess erfolgreich war. In Stunde B dagegen gab es zu keinem Zeitpunkt eine Orientierung, welches Können – fachlich, lernmethodisch, sozial etc. – erreicht werden sollte. Ansatzmöglichkeiten fachlicher und auch überfachlicher Art waren durchaus gegeben, wurden aber nicht genutzt. Es darf sogar angenommen werden, dass weder die Definition noch der Inhalt des Arbeitsblattes oder der präsentierten Plakate die Chance hatten, ins Langzeitgedächtnis überführt zu werden. Wie auch? Ja, in Stunde A ging es zunächst um nicht mehr als den Erwerb von Kenntnissen, aber auch nicht um weniger. Es braucht Zeit, Lerngelegenheiten und die entsprechende Methodik, um sich Informationen einzuprägen und daraus reproduzierbare Kenntnisse zu generieren. Das jedoch ist die Voraussetzung, mit den Kenntnissen umzugehen und eine eigene Beziehung dazu einzugehen. Es braucht dafür weder einen Paradigmenwechsel noch eine grundsätzliche Reform des Bildungswesens, wenn man als Lehrperson die Lernenden in den Blick nimmt und für jede Unterrichtsstunde einen der folgenden Sätze für sich zu Ende denkt: Am Ende der Stunde erwarte ich, dass die Schülerinnen und Schüler ... (beschreiben, erklären, auf andere Zusammenhänge anwenden) können. Oder, ... da sollte es keine Schülerin und keinen Schüler mehr geben, die/der nicht mindestens ... (Ziener, 2008, S. 15). Ist das der Lehrperson klar, kann – nein, sollte sie es sich zur Routine machen, die Lernenden daran teilhaben zu lassen – egal, auf welche Art. Klarheit und Glaubwürdigkeit der Lehrperson wurden von Hattie als besonders lernförderlich identifiziert (Hattie & Zierer, 2020, S. 308-309). An dieser Stelle, wo es um einen in Aussicht gestellten Zuwachs an Können geht, sind sie besonders wichtig. Und noch etwas macht diesen pragmatischen Ansatz für Lehrpersonen so greifbar: es geht in Schule

um Leistungen, die in irgendeiner Weise bewertet werden. Voraussetzung für Letzteres ist, dass die Leistung beobachtbar ist. In der Begrifflichkeit des Kompetenzkonstrukts heißt das Performanz – meint aber im Kern das Gleiche. Leistungen geben Auskunft darüber, was die Person kann. Der sächsische Lehrplan verwendet auch Operatoren, die im Sinne des hier präferierten pragmatischen Ansatzes keine Kompetenzen als Lernziele beschreiben (z. B. Einblick gewinnen oder kennen). Deshalb erscheint es ratsam, dass sich Lehrpersonen bei der Umsetzung des Lehrplans immer die Frage stellen: Was sollten die Schülerinnen und Schüler können, wenn dieses Ziel erreicht ist? Für beide Unterrichtsskizzen heißt das Lernziel „Kennen der Einteilung von Gütern und ihrer Gebrauchseigenschaften“. Welche Leistung erwartet die Lehrperson, wenn die Lernenden über diese Kenntnisse verfügen? In entsprechenden Kontrollen/Prüfungen wird ohnehin mit gängigen Operatoren (beschreibe, erkläre etc.) gearbeitet, warum nicht gleich zu Beginn des Lernprozesses in Form einer klaren, transparenten, auf den Kompetenzzuwachs abhebenden Zielorientierung, wie sie im Beispielunterricht A zu lesen ist.

## 4 Kompetenzorientierter Unterricht

Ein Unterricht, der Kompetenzen entwickeln will, sollte sich also durch eine Zielstellung auszeichnen, die das erreichbare Können fokussiert. Daneben braucht es vor allem Lerngelegenheiten, die einen solchen Zuwachs an Können auch tatsächlich ermöglichen. Dies gilt für fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzerwerb gleichermaßen und inkludiert, „dass Lehrkräfte parallel zur Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ... vor allem über die dabei relevant werdenden Lernprozesse nachdenken müssen“ (Kiper & Mischke, 2008, S. 15). Lersch und Schreder (2013, S. 37-38) forderten deshalb schon vor 10 Jahren eine „Veränderung der bislang dominierenden Unterrichtsskripte, die in erster Linie auf die Vermittlung von Inhalten ausgerichtet waren“. Hier ist demnach der eigentliche Hebel zur Veränderung von Unterricht zu suchen, der auf einen sicheren Umgang mit stabilen Kenntnissen und auf ebensolche Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielt: bereits bei der Planung ein besonderes Augenmerk auf die für den Kompetenzerwerb nötigen Lernprozesse zu legen und entsprechende Lerngelegenheiten zu schaffen (Lersch & Schreder, 2013, S. 40-41). Wie solche Gelegenheiten konstituiert sein sollten, damit Lernprozesse auch tatsächlich ermöglicht werden, folgt an späterer Stelle. Hier geht es zunächst darum zu zeigen, nach welcher Logik das Lernsetting im Beispiel A aufgebaut war. Es ist im Grunde simpel, weil es der uralten Logik folgt, dass Übung den Meister mache. Lersch (2007, 2010) hat dies in einem gut nachvollziehbaren Modell dargestellt (Abbildung 1).

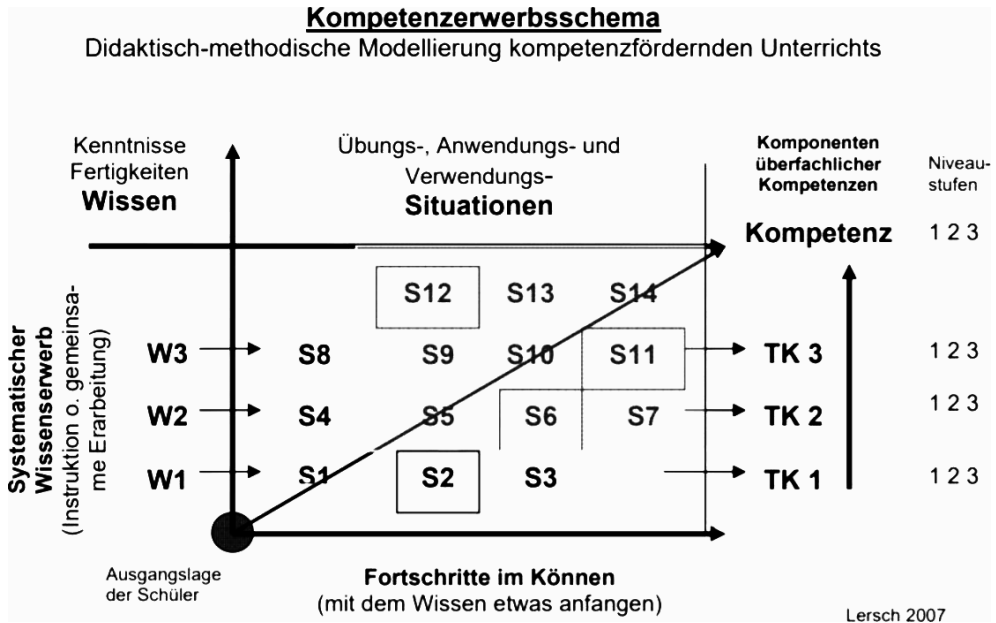


Abb. 1: Kompetenzerwerbsschema (Quelle: nach Lersch, 2007/2010)

Es verdeutlicht vor allem eins: Fortschritte im Können sind nur dann zu erwarten, wenn es entsprechende Übungs-, Anwendungs- und Verwendungssituationen gibt. Betrachten wir auf dieser Basis den Unterricht aus Beispiel A: orientiert am Output des Unterrichts, wird zunächst die angezielte Teilkompetenz 1 (TK 1) in den Blick genommen, dann deren inhaltliche Grundlage (W1) bestimmt, bevor anschließend die Lerngelegenheiten (S1, S2 ...) analysiert werden:

TK 1: Die Lernenden **erklären**, was Güter sind und wie man sie einteilen kann.

W1: Begriff Güter; Einteilung von Gütern

S1: Reaktivieren der Übersicht aus dem Gedächtnis in Form einer Skizze

S2: Austausch in Partnerarbeit/Vergleich und Ergänzung der Übersichten

S3: Selbstständiges Ergänzen zweier Beispiele in der Übersicht im Hefter

S4: „Übersetzen“ des Begriffs Güter in Symbole

S5: gegenseitiges Erklären in Partnerarbeit

S6: stiller Vortrag

Diese Zuordnung erlaubt es, entsprechende Verwendungssituationen zu identifizieren. Man kann darüber streiten, ob es sinnvoll und notwendig ist, dass die Lernenden neben der Einteilung von Gütern auch den Begriff Güter erklären können. Es geht lediglich darum zu zeigen, dass es bei kompetenzorientierter Planung genug Raum und Zeit für

entsprechende Verwendungssituationen gibt. Und weil es sich in Abbildung 1 um ein Modell handelt, stehen die jeweils drei bis vier Verwendungssituationen auch nur beispielhaft für die vielen Übungen, die tatsächlich benötigt werden, ehe man von Können sprechen kann. Im Beispiel B, bei dem sich verschiedene Erarbeitungsphasen abwechseln und Ergebnissicherung die Übernahme von zuvor erarbeiteten Lerninhalten in Form von Hefteinträgen, Arbeitsblättern bzw. später zur Verfügung gestellten Fotos meint, sucht man die Verankerung von Wissen im Gedächtnis vergeblich. Dabei ist Letztere nicht nur die Voraussetzung dafür, mit dem Wissen etwas anzufangen und eine Beziehung dazu aufzubauen, sondern auch die Grundlage, im weiteren Verlauf der Bildungsbiografie selbstgesteuert zu lernen. Dass es wichtig ist, Informationen mehrfach zu wiederholen (S2, S5, S6), dürfte den meisten Schülerinnen und Schülern bekannt sein, aber bekommen sie dazu im Unterricht auch regelmäßig die Gelegenheit? Sind ihnen andere Prozesse des Wissenserwerbs wie das Organisieren (Übersichten/Tabellen/Mind-Maps etc.) vertraut? Erhalten sie Möglichkeiten, Unterrichtsinhalte zu kodieren (S4) oder zu elaborieren (S1-S3)? Passiert das alles in der dafür vorgesehenen schulischen Lernzeit oder gilt immer noch die Regel „Im Unterricht wird erarbeitet, gelernt wird zu Hause.“? Sind den Lehrpersonen selbst die hier aufgeführten Prozesse des Wissenserwerbs und die damit einhergehenden Lerntechniken geläufig? Werden diese im Unterricht zum Gegenstand gemacht, regelmäßig angewendet und reflektiert? Wenn ja, darf davon ausgegangen werden, dass zumindest die grundlegenden fachlichen Inhalte zu stabilen Kenntnissen werden, mit denen die Lernenden etwas anfangen (beschreiben, erklären, anwenden etc.) können. Und nicht zuletzt haben die Schülerinnen und Schüler in solchen methodischen Settings die Chance, eine zentrale überfachliche Kompetenz zu erwerben: Lernkompetenz. Doch gerade das Erlernen von Querschnittskompetenzen erfordert noch einmal einen genaueren didaktischen Blick auf die Gestaltung dafür geeigneter Lernsituationen. Dies soll der nächste Abschnitt zeigen.

## 5 Erwerb von Querschnittskompetenzen

Lersch und Schreder (2013, S. 43-44) folgend wird hier für die sogenannten überfachlichen Kompetenzen der Begriff Querschnittskompetenzen (angelehnt an den englischen Fachbegriff *cross curricular competencies*) verwendet. Er schließt jene personalen, kommunikativen, sozialen u. a. Skills ein, deren Förderung quer zu allen Fächern/Lernfeldern liegt, also allgemeines Unterrichtsprinzip sein sollte. Im Kompetenzerwerbsschema (Abbildung 2) steht dafür der diagonale Pfeil. Weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich diese Querschnittskompetenzen von selbst entwickeln, wenn nur oft genug entsprechende methodische Settings (wie z. B. Gruppenarbeit hinsichtlich der Entwicklung sozialer Kompetenzen, die Gestaltung von Plakaten bezogen auf die Förderung lernmethodischer Fähigkeiten oder die Präsentation solcher Lernprodukte mit Blick auf die Arbeit an personalen Skills) im Unterricht eingesetzt werden, braucht es dafür „eigene Lerngelegenheiten, die auch bewusst geplant sein wollen“ (Lersch & Schreder, 2013, S. 44). Zusätzlich bedarf der Prozess ihres

Erwerbs der Reflexion durch die Lernenden, damit eigene Stärken und Verbesserungsmöglichkeiten bewusst ins Selbstkonzept integriert werden können. Wie könnte eine solche Lerngelegenheit im Beispielunterricht B aussehen? Vorangestellt sei der Hinweis, dass die benötigte effektive Lernzeit für dieses Setting durch eine bessere Planung gewonnen werden kann. Zentral ist auch hier der zu Beginn des Unterrichts klar und fokussiert in Aussicht gestellte Lernzuwachs: „Nach dieser Doppelstunde sollte jede Schülerin und jeder Schüler mindestens ... (fachliche Kompetenz). In der Gruppenarbeit legt Ihr heute Euer Augenmerk auf gegenseitige Unterstützung. Bei der Erarbeitung und Präsentation der Plakate, die Ihr anfertigen werdet, achtet Ihr auf die Einhaltung der bekannten Regeln für die Plakatgestaltung und darauf, dass jede/r von Euch das Plakat am Ende auch vor der Klasse präsentieren kann und weiß, wovon sie/er spricht.“ Grundlage solch komplexer Lernsettings ist ein schriftlich formulierter Arbeitsauftrag, wie er nachfolgend beispielhaft dargestellt ist:

### **Arbeitsauftrag**

Lest Euch die Aufgaben gründlich durch und besprecht danach in der Gruppe, was zu tun ist.

1. Erarbeitet zunächst in Einzelarbeit zur jeweiligen Gebrauchseigenschaft das notwendige Wissen mit Hilfe des Lehrbuchs. (5 Minuten)
2. Besprecht anschließend in der Gruppe, was es heißt, dass Güter ... (zum Beispiel umweltverträglich) sein sollten. Unterstützt Euch dabei, indem Ihr dafür sorgt, dass alle zu Wort kommen und ausreden können. (10 Minuten)
3. Überlegt jetzt, wie Ihr das Plakat so gestaltet, dass es den Regeln entspricht. Unterstützt Euch gegenseitig, indem alle ihre Idee dafür einbringen können. (5 Minuten)
4. Gestaltet jetzt das Plakat. Während der Arbeit am Plakat sprecht Ihr über den Inhalt. Alle erklären dabei einmal der Gruppe den Inhalt. Helft Euch gegenseitig. Denkt daran: jedes Gruppenmitglied sollte das Plakat präsentieren können. (10 Minuten)

Voraussetzung für den Erfolg solcher Lernsettings ist das explizite Thematisieren der erwünschten Referenzrahmen für die – in diesem Fall drei – Teilkompetenzen der Querschnitts-Skills: Wie kann ich andere am besten unterstützen und woran erkenne ich, dass ich von anderen unterstützt werde? Welche Regeln gelten für die Erarbeitung eines Plakates? Und was ist zu tun, damit ich das Lernprodukt vor der Klasse frei und verständlich präsentieren kann? Bevor die Schülerinnen und Schüler sich an die Bewältigung des Arbeitsauftrags machen, muss sichergestellt werden, dass für die Antwort auf die vorangestellten Fragen bei allen Lernenden eine klare Orientierungsgrundlage vorhanden ist, dass alle zumindest wissen, welches Verhalten in diesen Zusammenhängen erwartet wird. Die Thematisierung kann in einem Unterrichtsgespräch erfolgen, durch einen knappen Input der Lehrperson oder auch mit Verweis auf

schon bekannte Regeln (z. B. in Form eines Methodenblattes „Regeln der Plakatgestaltung“), das bereits zu einem früheren Zeitpunkt eingeführt wurde. Je mehr Fachlehrerinnen und -lehrer von diesem Vorgehen überzeugt sind, umso mehr Chancen bekommen die Lernenden, entsprechende Fähigkeiten einzuüben und regelmäßig zu trainieren. Sind die Schülerinnen und Schüler an diese integrierte Förderung von Querschnittskompetenzen gewöhnt, kann die oben dargestellte Ausführlichkeit des Arbeitsauftrags schrittweise reduziert werden. Abschließend bedarf es nach der jeweiligen Übungsmöglichkeit in der konkreten Lernsituation einer Reflexion (Brüning & Saum, 2007, S. 135). Gelungenes wird bekräftigt und konkrete Verbesserungsmöglichkeiten werden aufgezeigt. Dazu sind die Lernenden durchaus selbst in der Lage, vorausgesetzt, die weiter oben angesprochenen Referenzrahmen dienen dafür als Grundlage. All das braucht Zeit, viel Zeit. Diese ist jedoch vorhanden, wenn Unterricht inhaltlich auf das absolut Notwendige (und nachhaltig im Gedächtnis zu Verankernde) reduziert wird. Der sächsische Lehrplan für WTH/S bietet durchaus diesen Rahmen.

## 6 Wirksame didaktische Muster ausbilden

Nachdem ein pragmatischer Ansatz für Kompetenzen im Abschnitt 3 vorgestellt und die entsprechenden methodischen Basics für den Erwerb selbiger in den letzten beiden Passagen erörtert wurden, bleibt die Frage, warum der Beispiel-Unterricht B bei vielen angehenden und praktizierenden Lehrpersonen trotzdem in einem besseren Licht erscheint, als der tatsächlich kompetenzorientierte im Beispiel A. Eine Erklärung könnten die Belege zu sogenannten subjektiven Theorien liefern. Damit sind jene Alltagstheorien gemeint, die aus Beobachtungen gebildet und nur zum Teil bewusstwerden, sowie individuell bleiben. Dennoch sind diese handlungsleitend und erweisen sich gegenüber wissenschaftlichen Theorien oft als wesentlich stabiler (Tenberg, 2011, S. 321-322). In Anlehnung an Krapp und Weidenmann (2001) stellt Tenberg das pädagogische Handeln von Lehrpersonen als begrenzt kognitiv reflektiert dar: weil im Alltag nach unmittelbar verfügbaren Routinen gehandelt werde, orientieren sich Lehrpersonen überwiegend an den eigenen Schulerfahrungen (2011, S. 322). Eine ähnliche – auf unmittelbar verfügbare Routinen orientierte – Anforderung stellt auch die Entscheidung im Eingangstest dar. Hinzu kommt, dass offenbar die im Beispielunterricht B eingesetzte Gruppenarbeit sowie die selbstgesteuerte Erarbeitung von Plakaten mit dem Label ‚Kompetenzorientierung‘ assoziiert werden. So begründen es mehrheitlich die bisherigen Testteilnehmenden. Die trotz allem vorherrschende Inhaltsorientierung ohne jegliche Konsolidierung entspricht wohl den selbst gemachten Erfahrungen in Bildungskontexten – bis hin zur aktuellen universitären Lehrkräftebildung. In sich abgeschlossene Module, die untereinander oft wenig kohärent sind und nach wie vor eine Dominanz von Vorlesungen bzw. textgebundenen Aneignungsformaten vorschreiben, lassen nur begrenzt Spielraum für die nachhaltige Veränderung entsprechender didaktischer Muster angehender Lehrpersonen. Wahl (2020, S.178) fordert „deshalb eine neuartige, handlungspsychologisch fundierte Hochschuldidaktik, die deutlich stärker kompetenzorientiert und deutlich weniger wissensorientiert ausgerichtet ist.“

Angesichts der Stabilität universitärer Strukturen, die unter dem Banner der Freiheit von Forschung und Lehre auch dringend notwendige Reformen ausbremsen und verschleppen können, besteht wenig Hoffnung auf eine umfassende Veränderung im Sinne der Forderungen Wahls. Andererseits bietet gerade jene Freiheit der Lehre die Möglichkeit, auch in der ersten Phase der Lehrkräftebildung konsequent Kompetenzorientierung vorzuleben. Das Prinzip des „Pädagogischen Doppeldeckers“, bereits 1985 von Geissler erstmals beschrieben und durch Diethelm Wahl (2013, 2020) neu belebt, meint, „dass eine Person in Übereinstimmung mit jenen Botschaften handelt, die sie anderen nahelegt“ (Wahl, 2020, S. 214). Davon profitieren Lernende in zweifacher Hinsicht: einmal wird ihnen vorgelebt (anstatt lediglich verbal vermittelt), was von ihnen erwartet wird und andererseits haben sie die Chance – im Sinne der „Meisterlehre“ (cognitive apprenticeship) – am Modell zu lernen, wie sie sich später in der Schule verhalten sollen (Wahl, 2020, S. 214). Das ist keine Garantie dafür, verinnerlichte didaktische Muster zu „überschreiben“, aber es kann ein Anfang sein. In jedem Fall erscheinen Lehrkräftebildnerinnen und -bildner glaubwürdiger, wenn sie selbst als gutes Beispiel fungieren. Glaubwürdigkeit von Lehrpersonen ist, wie bereits dargestellt, als besonders lernförderlicher Faktor identifiziert worden (Hattie & Zierer, 2020, S. 308). Gelingt es Lehrpersonen nicht, ihr Handeln in Einklang mit den eigenen Botschaften zu bringen, nehmen die Lernenden diesen Widerspruch wahr und fragen sich zu Recht, „wie wichtig denn eine Botschaft sein kann, wenn nicht einmal die Expertinnen und Experten ihr Handeln danach ausrichten?“ (Wahl, 2020, S. 215). Dem „Pädagogischen Doppeldecker“ folgend ist es der Anspruch des Autors, in allen universitären Lehrveranstaltungen der Lehrkräftebildung im Fach WTH/S die bisher dargestellten methodischen Aspekte von Kompetenzorientierung vorzuleben. So wird zum Beispiel auch im klassischen Vorlesungsformat eine Zielstellung vorangestellt, welche jene Teilkompetenzen ausweist, die mindestens angestrebt werden (z. B. „Sie beschreiben je zwei Möglichkeiten und Grenzen nachhaltigen Verbraucherverhaltens. Und Sie benennen drei einschlägige Kriterien und Informationsquellen für nachhaltigen Verbrauch.“). Weiterhin werden stets Möglichkeiten angeboten, das Vorwissen zur Thematik zu reaktivieren (z. B. „Wie gut/aktuell sind Sie über Ihre Rechte als Verbraucherin/Verbraucher informiert? Notieren Sie bitte, was sich für Sie als Verbraucherin/Verbraucher seit Anfang des Jahres ... geändert hat.“), Think-Pair-Share-Phasen zur Übung/Anwendung der zentralen Inhalte sowie Möglichkeiten zur Anwendung von Lern-/Gedächtnistechniken (z. B. „Reduzieren Sie den Inhalt auf fünf zentrale Schlagworte/Begriffe.“ oder „Finden Sie für diese Merkmale jeweils ein passendes Symbol.“) eingebaut. Unabdingbar ist bei all diesen methodischen Elementen die anschließende Reflexionsphase sowie der Austausch zu Möglichkeiten und Grenzen des Transfers in die spätere Schulpraxis. Kritiker dieses Vorgehens werden jetzt einwenden, dass dies keine akademische Lehrkräftebildung mehr sei. Dem können (mindestens) zwei Argumente entgegengesetzt werden: einmal sind es die Erkenntnisse der aktuellen Lehr-/Lernforschung, die hier zur Anwendung kommen, das heißt, das Vorgehen ist sehr wohl wissenschaftlich fundiert. Zum anderen darf es auch der Anspruch akademischer Bildung sein, dass die Studierenden mit dem erworbenen Wissen etwas anfangen können. Wollen wir Lehrkräfte in die zweite Phase entlassen,

die drei verschiedene theoretische Modelle (mehr oder weniger gut) referieren können oder ist es unser Anspruch, dass sie eines davon verstanden haben, damit „beherrschen“ und sicher anwenden können, bevor sie sich dem nächsten Modell zuwenden? Deutlich besser als Vorlesungen sind universitäre Seminarveranstaltungen geeignet, um den „Pädagogischen Doppeldecker“ zu leben. Nichts spricht dagegen, diese als gute Modelle für kompetenzorientierte Lernsituationen mit dem Ziel zu konzipieren, wirksame didaktische Muster auszubilden. Dabei sollte der Bezug zum zukünftigen beruflichen Handeln von angehenden Lehrkräften eine tragende Rolle spielen. Der folgende Abschnitt liefert dafür ein Beispiel.

## 7 Kompetenzorientierung im WTH/S-Unterricht

Der aktuell gültige Lehrplan für das Fach WTH/S bietet für die Ausbildung fachlicher Kompetenzen und die immanente Förderung von Querschnitts-Skills einen perfekten Rahmen, der allerdings in der schulischen Praxis noch zu selten lebendig wird. Mit den drei übergreifenden Zielstellungen, die – hier auf deren Kern reduziert – für alle Lernbereiche der Klassenstufen 7-9 gelten, fokussiert der Lehrplan auf einen lebenswelt-, handlungs- und gleichermaßen kompetenzorientierten Unterricht:

Die Schülerinnen und Schüler...

- ... lösen (eine) realitätsbezogene Aufgaben-/Problemstellung sach-/fachgerecht.
- ... erkennen komplexe Zusammenhänge der Lebens-/Arbeitswelt.
- ... arbeiten und lernen partnerschaftlich und kooperativ.

Ausgangspunkt des Unterrichts sollte demnach eine Aufgaben-/Problemstellung mit konkretem Bezug zur Lebensrealität der Lernenden sein. Diese ist kooperativ zu lösen, was einschließt, dass es vor der Partner- bzw. Gruppenarbeit Zeit für eigene, individuelle Überlegungen geben sollte. Werden nur diese beiden Zielstellungen umgesetzt, ergeben sich vielfältige Ansatzpunkte für eine integrierte Förderung verschiedener Querschnittskompetenzen: um eine Aufgaben-/Problemstellung zu bewältigen, braucht es Analyse-, Planungs-, Organisations-, Recherche- und viele andere Teilkompetenzen, die für späteres berufliches Handeln unabdingbar sind. Und wer bereits in der Schule daran gewöhnt ist, kooperativ zu arbeiten und die dafür notwendigen Fähigkeiten trainiert, hat beste Voraussetzungen für die Arbeitswelt von heute und morgen, die ohne Kooperation nicht mehr vorstellbar ist. Gerade für das Schulfach WTH/S erscheint es sinnvoll, vorwiegend praktische Aufgaben, aber auch kognitiv zu bewältigende Problemstellungen an den Anfang des Lernprozesses zu stellen. Sie ermöglichen es, dass dabei und/oder anschließend komplexe Zusammenhänge der Lebens- und Arbeitswelt reflektierend erkannt werden. Auf diese Weise wird Erfahrungswissen, das in vielen Fällen bereits vorhanden ist, bewusstgemacht. Dies soll auch das nachfolgend dargestellte Unterrichtsbeispiel aus dem Lernbereich 4 (Leben im privaten Haushalt/Lehrplanziel: Einblick gewinnen in Möglichkeiten zur Betreuung und

## | Wirksame didaktische Muster ausbilden

Versorgung von Haushaltsmitgliedern am Beispiel der Vorratswirtschaft) der Klassenstufe 9 veranschaulichen:

### **Einstieg**

Wandert gedanklich durch Eure Wohnung (und gern auch die Wohnungen Eurer Großeltern). An welchen Orten werden dort Vorräte gelagert? (1 Minute zum Überlegen) Nennt diese Orte.

*Lehrperson sammelt Ergebnisse an der Tafel*

### **Erarbeitung**

Vergleicht diese Orte miteinander. Was sind die Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede erkennt Ihr? Warum lagern Deine Eltern/Großeltern bestimmte Vorräte gerade dort, andere Vorräte an anderen Orten? (1Min. EA/3 Min. PA)

Entwickelt gemeinsam ein Schaubild, in dem Ihr typische Orte der **Vorratswirtschaft im privaten Haushalt** darstellt. Ergänzt das Schaubild durch jeweils 1-2 typische Eigenschaften des Ortes und jeweils 2-3 Dinge, die dort gelagert werden. Beachtet die Regeln zur Erstellung eines Schaubildes. (15 Min. PA)

### **Ergebnissicherung**

*Drei Schaubilder (Zufallsprinzip) werden präsentiert*

Vergleicht die vorgestellten Ergebnisse mit Euren eigenen Schaubildern. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede stellt Ihr fest? Wenn Ihr auf ein Problem stößt, fragt nach.

*Lehrperson gibt ein Feedback bezogen auf die Aufgabe und den Prozess*

Welche Erkenntnisse hast Du für Dich persönlich aus dem Unterricht mitgenommen? Was war neu? Worüber hattest Du vielleicht bis jetzt noch nicht nachgedacht? Was war überraschend? Notiere das in Deine Unterlagen. (5 Min. EA/5 Min. Vergleich im Plenum)

Bewusst wird in diesem Unterricht lediglich eine typische Lern- und Arbeitstechnik explizit (mit Bezug auf die bereits bekannten Regeln) geübt: das Reduzieren und Strukturieren von Informationen in Form eines Schaubildes. Dazu gibt die Lehrperson ein aufgaben- und prozessbezogenes Feedback (Hattie & Zierer, 2020, S. 308) und unterstützt auf diese Weise den Lernprozess bezogen auf diese Querschnittskompetenz. Weniger, dafür aber regelmäßig, sollte auch beim Training dieser Skills ein didaktisches Maß sein. Das dargestellte Beispiel ist Bestandteil eines Seminars im Lehramtsstudium angehender Lehrkräfte des Faches WTH/S. Die Studierenden absolvieren das Lernsetting zunächst selbst (als wären sie Schülerin bzw. Schüler einer 9. Klasse) und reflektieren anschließend nicht im Hinblick auf das Thema Vorratswirtschaft, sondern bezogen auf eine Unterrichtsgestaltung, die den drei Kernzielen des WTH/S-Unterrichts (siehe Seite 11) folgt. Weitere Gegenstände der theoriegeleiteten

Reflexion sind die Klarheit von Aufgabenstellungen, deren Potenzial zur kognitiven Aktivierung und das Formulieren lernförderlichen Feedbacks. Diese und weitere Erkenntnisse moderner Unterrichtsforschung spielen in fast allen Seminaren des Moduls eine Rolle – in Form unterschiedlicher Verwendungssituationen. Auf diese Weise wird vorgelebt, was der Kern kompetenzorientierter Lernsituationen ist: Übung und Anwendung.

## Literatur

- Brüning, L. & Saum, T. (2007). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung* (3. überarb. Aufl.). Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2020). *Visible Learning. Unterrichtsplanung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Heyse, V. (2015). Wissen gleich Fachkompetenz? Zur Vermessung der Schulwelt und des Schülergedächtnisses. In V. Heyse, J. Erpenbeck & S. Ortmann (Hrsg.), *Kompetenz ist viel mehr. Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis* (S. 19-66). Waxmann.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Kohlhammer.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2001). *Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.). Beltz.
- Lersch, R. (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. *Pädagogik*, 12/2007, 36-43. Beltz.
- Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. *Schulpädagogik heute*, 1(1). [https://www.schulamt-nl.de/attachments/article/506/Lersch\\_Didaktik%20und%20Praxis%20kompetenzfördernden%20Unterrichts.pdf](https://www.schulamt-nl.de/attachments/article/506/Lersch_Didaktik%20und%20Praxis%20kompetenzfördernden%20Unterrichts.pdf)
- Lersch, R. & Schreder, G. (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichts. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Barbara Budrich.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie* (Bd. 1). Schroedel.
- Scobel, G. (2022). *Wie sich Bildung radikal ändern muss*. <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/bildung-zukunft-terrax-gert-scobel-kolumne-100.html>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2019). *Lehrplan Oberschule. Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales*. SMK.
- Tenberg, R. (2011). *Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen. Theorie und Praxis der Technikdidaktik*. Franz Steiner Verlag.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Klinkhardt.
- Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Klinkhardt.
- Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Kallmeyer.

| Wirksame didaktische Muster ausbilden

## **Verfasser**

Dr. Volker Kress

TU Dresden

Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung

Fakultät Erziehungswissenschaften

Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken

Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S)

D-01217 Dresden

E-Mail: [volker.kress@tu-dresden.de](mailto:volker.kress@tu-dresden.de)

---

Susanna Ursula Holliger

## Kompetent in Beratung und Begleitung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

Wie können angehende Lehrpersonen befähigt werden, im Fachunterricht Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH) die Schülerinnen und Schüler in ihrer Kompetenzentwicklung zu beraten und zu begleiten? Im Modul „Beratung und Begleitung“ des Integrierten Bachelor- und Masterstudiums an der Pädagogischen Hochschule Bern erwerben Studierende in einem kollaborativen Setting die notwendigen Kompetenzen in der Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern.

**Schlüsselwörter:** Beratung und Begleitung, Problem-based Learning, Selbstverantwortung, fachliche und überfachliche Kompetenzen

### Competent in counselling and guidance of subject-specific and interdisciplinary competencies

How can prospective teachers be enabled to advise and support students in their competence development in Economy, Work, and Home Economics lessons? In the “Counselling and Guidance” module of the Integrated bachelor’s and master’s degree programme at the Bern University of Teacher Education, students acquire the necessary competences in counselling and guidance in a collaborative setting.

**Keywords:** counselling and guidance, problem-based learning, personal responsibility, subject-specific and interdisciplinary competences

---

## 1 Ausgangslage

In der Ausbildung zur Lehrperson für die Sekundarstufe I werden im Integrierten Bachelor- und Masterstudium an der Pädagogischen Hochschule Bern die Grundsätze der Individualisierung und Flexibilisierung sowie der Selbstverantwortung der Studierenden realisiert (Pädagogische Hochschule Bern [PHBern], 2022a). Den unterschiedlichen Lebenssituationen der Studierenden werden in einem individuell gestaltbaren und praxisnahen Studium Rechnung getragen. Eine Teilanstellung an der Volksschule, Nachgehen anderen beruflichen Verpflichtungen und/oder Familienarbeit lassen sich mit der Ausbildung zur Lehrperson auf der Sekundarstufe I vereinbaren. Die Vorbildung der Studierenden kann bei der Zusammenstellung der Lerngelegenheiten aus den Bachelormodulen stärker berücksichtigt werden. Sie bestimmen ihren Lernweg selbst, indem sie aus einem Angebot an Lerngelegenheiten innerhalb eines Moduls passende Lerngelegenheiten auswählen oder sich die jeweiligen Indikatoren aus dem Modul auf

eine andere Weise selbstorganisiert aneignen und ausweisen. Die 14 Bachelormodule orientieren sich an den Handlungsfeldern des Lehrberufs im Orientierungsrahmen der PHBern (PHBern, 2012):

- Fachkompetenz
- Fachkompetenz und Mehrperspektivität im Integrationsfach
- Mikroplanung
- Makroplanung
- Fachunterricht im Praktikumsteam (Praktikum)
- Formative Beurteilung
- Summative und prognostische Beurteilung
- Beratung und Begleitung
- Klassenführung
- Zusammenarbeit und Kommunikation
- Organisation und Forschung im schulischen Kontext
- Persönliche und professionelle Entwicklung (Berufseignungspraktikum)
- Berufskonzeptentwicklung und individuelle Vertiefung
- Semesterpraktikum

In den Modulen bieten die 15 Fachbereiche, die Erziehungs- und Sozialwissenschaften und die Querschnittsthemen (Berufliche Orientierung und Berufswahl, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Digitalität, Inklusion und Heterogenität, Sprachkompetenz und Sprachkompetenzförderung und Forschungs- und Berufsfeldorientierung) verschiedene Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Formaten an. Diese werden in Form von Quartalskursen, Semesterkursen, Blocktagen oder -halbtagen, synchron oder asynchron durchgeführt. Die Module im Umfang von je 10 ECTS sind in der Reihenfolge frei wählbar. Das integrierte Bachelor- und Masterstudium Sekundarstufe I erfordert ein hohes Maß an Selbstverantwortung. Orientierung für sinnvolle Studienverläufe geben dabei strukturierende Vorgaben und Empfehlungen (PHBern, 2022a).

Ein Modul wird mit einem Leistungsnachweis in einem der sechs angebotenen Kompetenzüberprüfungswochen während des Studienjahrs abgeschlossen, dabei können Studierende jeweils aus zwei Leistungsnachweisvarianten (z. B. mündlich oder schriftlich) auswählen.

Im Masterstudium liegt der Fokus in der individuellen Profilbildung. Module aus den Fachbereichen zur Weiterentwicklung des fachspezifischen Unterrichtens, zur Rolle und zu den Aufgaben der Klassenlehrperson, zu den Querschnittsthemen, zur Masterarbeit und zur Profilbildung in Form von interdisziplinär konzipierten Lerngelegenheiten werden angeboten. Die Studierenden übernehmen die Verantwortung, sich optimal auf das Berufsfeld vorzubereiten, in dem sie die Inhalte und die Lernwege entsprechend ihrem Kompetenzstand mitbestimmen und mitgestalten. In diesem Kontext sind Schulen wichtige Partner, welche den Studierenden ermöglichen, im Berufsfeld Erfahrungen zu sammeln. Fachdidaktische Fragen können in Lerngelegenheiten und/oder in Zusammenarbeit mit Praxislehrpersonen diskutiert werden. Erarbeitete didaktische Settings können in Schulen umgesetzt und reflektiert werden. Die Module

im Master haben einen Umfang zwischen 5 ECTS – 20 ECTS und werden mit einem individualisierten Leistungsnachweis abgeschlossen.

## 2 Modul „Beratung und Begleitung“

Um den Grundsätzen des Integrierten Bachelor- und Masterstudiums nachzukommen, orientiert sich das Konzept des Moduls „Beratung und Begleitung“ am Ansatz des Problem-based Learning (PBL). Soziale und kommunikative Kompetenzen, die Selbststeuerung, ein interdisziplinäres Denken, die Transferleistung auf andere Problemsituationen und ein nachhaltiges, problemorientiertes, kollaboratives und netzbastriertes Lernen werden insbesondere mit PBL entwickelt und weiter vertieft (Weber, 2004; Reusser, 2005). Studierende aus allen Studiengängen erfahren in einem kollaborativen Prozess, basierend auf einer eigenen oder gegebenen Problemsituation, was Beraten und Begleiten von Lernen und Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bedeuten kann.

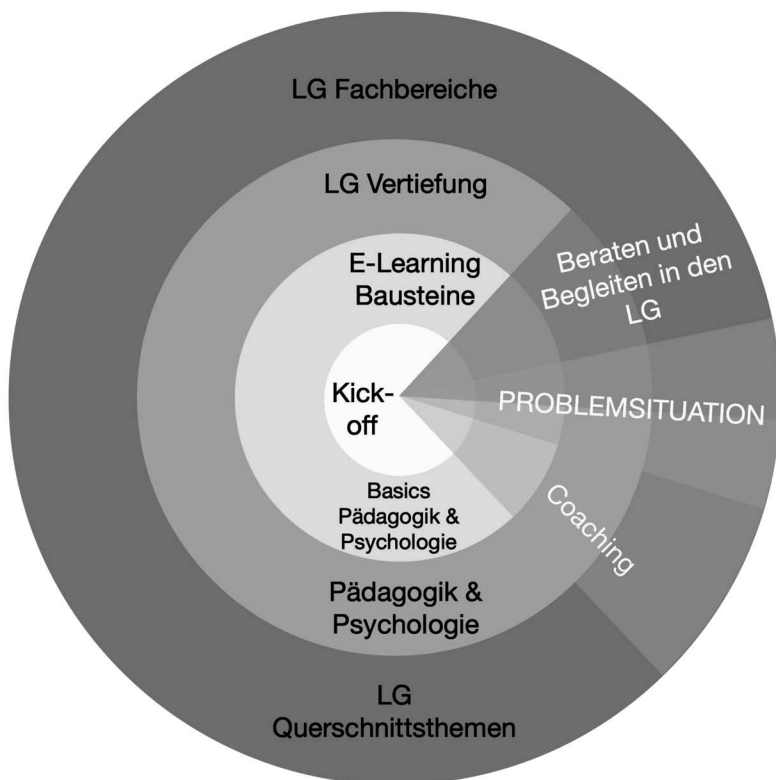


Abb. 1: Konzept Modul „Beratung und Begleitung“ PHBern Sekundarstufe I (Quelle: eigene Darstellung)

## | Beratung und Begleitung

Dabei wird in verschiedenen Lerngelegenheiten innerhalb des Moduls die Auseinandersetzung mit der folgenden Modulkompetenz ermöglicht:

Die Studierenden können die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen und in ihrer persönlichen Entwicklung beraten und begleiten und sie in ihren überfachlichen (methodischen, personalen und sozialen) Kompetenzen auch fachspezifisch fördern (PHBern, 2022a).

Im Folgenden wird nun auf das Konzept des Moduls „Beratung und Begleitung“ näher eingegangen (Abbildung 1). Es besteht aus drei Bereichen:

- Bereich Lerngelegenheiten: aus den Fachbereichen und den Erziehungs- und Sozialwissenschaften (von innen nach außen)
- Bereich Begleitschiene: in Form von Coachingangebote und Beratung und Begleitung in den Lerngelegenheiten
- Bereich Problemsituation: leitend in den Lerngelegenheiten und Coachingangeboten

### **Kick-off Veranstaltung**

Das Modul „Beratung und Begleitung“ startet vor dem Semester mit einer gemeinsamen Kick-off Veranstaltung. Studierende aus allen Studiengängen und Fachbereichen können daran teilnehmen. Diese wird vor Ort und online angeboten. Die Studierenden werden in das Konzept des Moduls „Beratung und Begleitung“ (siehe Abbildung 1) eingeführt. Die Lernwege, wie Problemsituationen in kollaborativen Settings bearbeitet werden können, werden vorgestellt und Empfehlungen dazu abgegeben. Mit ersten Übungen werden die Studierenden an das methodisch differenzierte Lehr- und Lernkonzept des problemorientierten Lernens (Becker et al., 2019) und die Beschreibung einer Problemsituation (Müller, 2012) herangeführt.

### **E-Learning Bausteine**

Für die Erarbeitung der Basics in Pädagogik und Psychologie, im Zusammenhang mit beraten und begleiten von Schülerinnen und Schülern, stehen den Studierenden E-Learning Bausteine im Sinne eines Flipped-Classroom (Volk, 2023) zur Verfügung. Zu folgenden Themenschwerpunkten werden E-Learning Bausteine angeboten:

- Einführung Entwicklungspsychologie
- Jugend und Gesellschaft
- Biologisch-psychologische Veränderungen
- Kognitive Entwicklung
- Entwicklungsaufgaben
- Identitätsentwicklung
- Autonomieentwicklung
- Soziale Interaktion
- Früherkennung von Risikoentwicklungen
- Ethik in der Beratung und Begleitung von Jugendlichen

Die Begleitung von Studierenden erfolgt in den einzelnen Lerngelegenheiten, wo Bezüge zu den E-Learning Bausteinen hergestellt werden. Zudem dienen die E-Learning Bausteine dazu, sich selbstständig die erforderlichen Kompetenzen anzueignen und den Lernprozess selbst zu steuern. Damit werden die Ziele verfolgt, dass die Studierenden zu basalen Themen der Pädagogik und Psychologie Kompetenzen erwerben können. Mit den anschließenden vertiefenden Lerngelegenheiten kann das Interesse an pädagogischen und psychologischen Themen geweckt werden.

### **Lerngelegenheiten Vertiefung Pädagogik und Psychologie**

Weiterführenden Lerngelegenheiten in Pädagogik und Psychologie sind zum Beispiel: „Ethische Aspekte in der Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern“ und „Transitionsprozesse von Jugendlichen verstehen“. Die zu bearbeitende Problemsituation begleitet die Studierenden bei den Lerngelegenheiten. Erarbeitete Elemente aus den Lerngelegenheiten fließen in die Fallbearbeitung mit ein.

### **Lerngelegenheiten Fachbereiche**

13 Fachbereiche (ohne Latein und Rätoromanisch) bieten Lerngelegenheiten an, in welchen der Fokus auf dem fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb unter Berücksichtigung des aktuellen Kompetenzstands und der persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler liegt. Dabei werden pädagogische und psychologische Aspekte bei der Fallbearbeitung wieder aufgenommen. Die Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern wird aus der Fachperspektive erarbeitet. Es besteht auch hier die Möglichkeit, in den Lerngelegenheiten an der eigenen Problemsituation zu arbeiten.

### **Lerngelegenheiten Querschnittsthemen**

Die Integration der transversalen Kompetenzen zu verschiedenen Themen haben im Master of Arts in Secondary Education an der PHBern einen besonderen Stellenwert (PHBern, 2022b). Die entwickelten Lerngelegenheiten zu den Querschnittsthemen zielen darauf ab, die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen durch die Stärkung der explizit ausgewiesenen Querbezüge zueinander zu fördern (ebd.). Damit wird das Konzept „tacit knowing view“ (Neuweg, 2018; Polanyi, 1985) aufgegriffen und in den Studienplan 22 der PHBern aufgenommen. Die Könnerschaft und das Expertentum beruht auf dem komplexen Zusammenwirken verschiedener Wissensbestände (PHBern, 2022b). So werden in der Lerngelegenheit zum Querschnittsthema „Bildung für Nachhaltigkeit“ die Zukunftskompetenzen aufgegriffen und in der „Digitalität“ z. B. digitale Lern- und Arbeitsstrategien und Gamification (Tschopp, 2023). Lerngelegenheiten aus den Erziehungs- und Sozialwissenschaften wie auch aus den Fachbereichen können sich mit einem Label von einem Querschnittsthema versehen lassen. Lerngelegenheiten werden als Querschnittsthema gelabelt, wenn explizit eine vertiefte und systematische Auseinandersetzung mit deren Inhalten ausgewiesen wird und wesentlich zu dessen Kompetenzentwicklung beiträgt (PHBern, 2022b).

## **Beraten und Begleiten in den Lerngelegenheiten**

In den verschiedenen Lerngelegenheiten setzen sich die Studierenden interdisziplinär und kollaborativ mit einem konkreten Fall während eines Semesters oder auch länger auseinander (siehe Abbildung 1). Die Lehrenden bieten im Rahmen ihrer Lerngelegenheiten verschiedene Beratungsmöglichkeiten an, z. B. Sprechstunden, Zeitgefäße innerhalb Lerngelegenheiten für Beratungen in Gruppen oder selbstorganisiert in Peer-groups, Zusammenarbeit mit Praxislehrpersonen vor Ort oder in der Schule.

### **Coaching**

Mit den Lerngelegenheiten „Vom Peercoaching zum Lerncoaching“ und „Lösungsorientierte Fallbearbeitung“ und den diesbezüglichen Sprechstunden wird den Studierenden ermöglicht, sich mit ihrer Problemsituation auseinanderzusetzen.

„Lerncoaching ist eine Form von Beratung, welche Veränderungsprozesse fördert“ (Krummenacher, 2023a in Anlehnung an Pallasch & Hameyer, 2012; Hardeland, 2021). Die Lerngelegenheit „Vom Peercoaching zum Lerncoaching“ ist so ausgerichtet, dass in einer Coachingsituation durch eine beratende Person eine Reflexion an der eigenen Situation vorgenommen wird und diese zur Entwicklung von Lösungsideen beitragen kann (Krummenacher, 2023a). In der Lerncoachingsituation mit einer beratenden Person entwickeln die Studierenden pragmatisch, ressourcen- und lösungsorientierte Ideen für ihr eigenes Lernen und können sie zielgerichtet in Form von Zusammenarbeit und Austausch miteinander interagieren (Krummenacher, 2023b). In selbstorganisierten Peergroups wenden die Studierenden das Fachwissen zum Lerncoaching an und leiten daraus Überlegungen zu ihrem zukünftigen Auftrag „Begleitung ihrer Schülerinnen und Schüler ab“ (ebd.). Damit wird der Aufforderung „Lehrpersonen haben den Auftrag die Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler differenziert zu beobachten und zu fördern“ nachgekommen (PHBern, 2012, S. 17).

### **Problem-based Learning**

Mit einer Problemsituation aus der (zukünftigen) Berufspraxis wird beim PBL das notwendige Wissen und Können im Prozess der Problembearbeitung selbst erarbeitet (Müller Werder, 2013). Das Theoriewissen wird in Anwendungssituationen nutzbar gemacht, träges Wissen wird damit verhindert (ebd.). Zudem werden Studierende dazu befähigt, eine Analyse vorzunehmen sowie Probleme zu lösen und ihre Entscheidungskompetenz wird gefördert (Fischer, 2004; Dietrich, 2014). Mit den Kerngedanken des problemorientierten Lernens werden im Modul „Beratung und Begleitung“ verschiedene inhaltlich ausgerichtete Lerngelegenheiten angeboten, um an der Problemsituation zu arbeiten. Eine interdisziplinäre und kollaborative Auseinandersetzung mit der Problemsituation wird ermöglicht, indem in unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen gearbeitet wird. In den Lerngelegenheiten innerhalb der Fachbereiche werden fachspezifische Handlungsfelder im Zusammenhang mit der Problemstellung diskutiert und weiterentwickelt. Die Studierenden nehmen mit der Problembearbeitung die Herausforderung des selbstständigen Lernens an (Reusser, 2005). Eine solche

neue möglicherweise ungewohnte Lernsituation für Studierende ist gut einzuführen. Dafür ist die Kick-off Veranstaltung (siehe Abbildung 1) geschaffen worden.

Der Ablauf des problemorientierten Lernens (Abbildung 2) gliedert sich in sechs Schritte (Müller Werder, 2013):

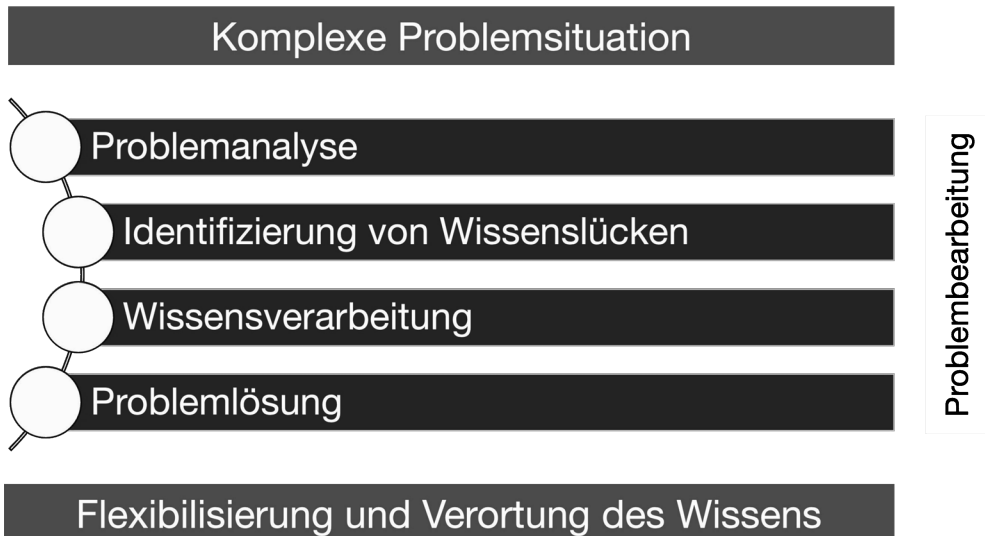


Abb. 2: Ablauf des problemorientierten Lernens (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Müller Werder, 2013)

Der Ausgangspunkt bildet ein komplexes und fachbedeutsames Problem, welches es zu lösen gilt. Eine Problemsituation wird gemäß Müller (2012) durch drei Aspekte charakterisiert. Dem Ausgangszustand, einem Zielzustand und das nicht unmittelbare Gelingen, um vom Ausgangszustand in den Endzustand zu gelangen. Kennzeichnend für ein Problem ist, dass eine Person keine Mittel oder Verfahren kennt, den Ausgangszustand in den Zielzustand zu transformieren (ebd.). Diese Lücke vom Vorwissen und dem benötigten Wissen für die Lösung des Problems steuert den Verlauf des Lernens (ebd.). Nicht ungeachtet ist dabei die Rolle der Lehrenden. Sie wechseln von der Wissensvermittlung zur Beraterin bzw. zum Berater und unterstützen die Studierenden auf dem Weg der Lösungsfindung ihrer Problemsituation.

Bei der Beschreibung von effektiven Problemsituationen hält Müller (2012) folgende Merkmale fest:

- **Authentisch und relevant:** Der Beschrieb des Problems stammt aus einer aktuellen oder zukünftigen Berufssituation, dabei soll das Problem offen und mit Kontroversen oder Entscheidungssituationen verknüpft sein.
- **Angemessen komplex:** Die Bearbeitung der Problemsituation soll eine Herausforderung, also komplex sein. Dabei soll kein bestehendes einzelnes Modell eingesetzt werden. Es bedarf einer interdisziplinären Betrachtungsweise in einem kollaborativen Setting.

- **Narrative Struktur:** Wenn möglich sollte das Problem als Geschichte dargestellt werden, dabei können verschiedene Rollen bei der Problembearbeitung eingenommen werden. Das Verständnis des Problems kann damit gefördert werden, der Behaltenseffekt wird erhöht und die Anwendbarkeit von Wissen und Können verbessert.

Basierend auf der Problembeschreibung wird das Problem identifiziert und gegebenenfalls in Teilprobleme zerlegt (Müller, 2012). Wissen, welches für die Bearbeitung der Problemsituation notwendig ist, wird mit Unterstützung der Lehrenden eruiert. Die Studierenden lenken hierbei den Lern- und Problemlöseprozess selbst, in dem sie dafür relevantes Wissen aus dem Angebot von Lerngelegenheiten zusammenstellen und/oder weitere Lerngelegenheiten selbst implementieren, wie z. B. der Einbezug der Schule. Für die Wissensverarbeitung stehen den Studierenden verschiedene Lerngelegenheiten mit unterschiedlichen Formaten zur Verfügung. Aus der Vielfalt von Lerngelegenheiten und Begleitangeboten werden die verschiedenen Erkenntnisse und Informationen für eine mögliche Lösung des Problems zusammengetragen und ausformuliert. Während des ganzen Prozesses werden verschiedene Methoden wie Diskussionen, Brainstorming, Brainwriting, Präsentationen, Lernformen wie z. B. Peer-Teaching und verschiedene Sozialformen eingesetzt (Becker et al., 2019). Die Studierenden eignen sich dabei überfachliche Kompetenzen an. In der Bearbeitung von weiteren Problemsituationen kann erworbenes Wissen und Können flexibilisiert eingesetzt werden.

In einem Leistungsnachweis präsentieren die Studierenden ihren bearbeiteten Fall zu einer Beratungssituation in einem schulischen Kontext in schriftlicher Form oder in einer praktischen Arbeit (Entwicklung Instrument für eine Beratungssituation).

### **3 Beratung und Begleitung im Unterricht für alltägliche Lebensführung**

„Problemlösen ist eine Lebensform und dient der Lebensbewältigung“ (Reusser, 2005, S. 163). Der produktive Umgang mit Problemen ist eine zentrale und zu kultivierende Ressource des lebenslangen Lernens (ebd.). Reusser (2005) führt aus, dass Probleme nicht nur die kleineren und größeren Herausforderungen im Zuge des Berufs- und Alltagshandelns, des Wahrnehmens, Nachdenkens oder Verhaltens sind. Im Schulkontext sind es die Problemstellungen und Aufgaben, welche das Denken in Bewegung bringen. Die überfachlichen Kompetenzen dienen dazu, dass die Schülerinnen und Schüler Problemstellungen mit Hilfe strategischem und reflexivem Vorgehen überwinden und Herausforderungen mit Zuversicht begegnen (Karlen et al., 2022). Sie setzen sich mit gegenteiligen Meinungen auseinander und nehmen andere Standpunkte ein. Sie arbeiten mit anderen Schülerinnen und Schüler zusammen und erwerben dabei soziale und kommunikative Kompetenzen. Damit lernen sie sich als denkende, lernende und führende Menschen besser kennen. Daher sind die überfachlichen Kompetenzen für eine erfolgreiche Lebensweltbewältigung zentral (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz [D-EDK], 2016). Diese werden im Deutschschweizer Lehrplan 21 als

personale, soziale und methodische Kompetenzen verstanden, welche oft im Schulalltag nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind (ebd.; Karlen et al., 2022, S. 11):

Unter personalen Kompetenzen werden Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihr Denken und Handeln zu regulieren, zu überwachen und zu reflektieren, um zunehmend Selbstständigkeit zu entwickeln und eigenständig Ziele zu erreichen. → Deutschschweizer Lehrplan 21: Selbstständigkeit, Eigenständigkeit und Selbstreflexion.

Unter sozialen Kompetenzen werden Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihr Tun in Kommunikations- und Interaktionssituationen so zu kontrollieren und zu regulieren, dass die gemeinsamen Ziele erreicht werden. → Deutschschweizer Lehrplan 21: Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Umgang mit Vielfalt.

Unter methodischen Kompetenzen werden Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, Herausforderungen und Lernaufgaben zielgerichtet, sowie strategisch zu lösen. → Deutschschweizer Lehrplan 21: Sprachfähigkeit, Informationen nutzen und Aufgaben/Probleme zu lösen.

Im schulischen Kontext werden die in der Familie und die aus dem sozialen Umfeld angebahnten überfachlichen Kompetenzen über alle Schuljahre weiterentwickelt und ausgebildet (D-EDK, 2016). Ausgewählte überfachliche Kompetenzen werden an fachliche Inhalte gebunden. Um überfachliche Kompetenzen in verschiedene Situationen transferieren zu können, sind vielfältige Lernsituationen zu generieren. Dazu sind Übungs- und Vertiefungsmöglichkeiten anzubieten. Lernförderliche Feedbacks während der Lernprozesse sind zentral. Sie dienen dazu, den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zu ihrer aktuellen Kompetenzentwicklung zu geben. Feedbacks wirken ermutigend und bestärkend für die nächsten Schritte. Zunehmend erlangen Lernende eine Selbstständigkeit darin, ihr Lernen gezielt zu überwachen, zu regulieren und weiterzuentwickeln (ebd.).

Die Förderung von fachlichen wie auch überfachlichen Kompetenzen im Unterricht auf der Zielstufe gehört zur professionellen Kompetenz einer Lehrperson. Bleck et al. (2022) beschreiben im Zusammenhang mit der Lehrerprofessionalität vier Kompetenzbereiche. Mit dem ersten Kompetenzbereich, dem Professionswissen, ist das Fachwissen und fachdidaktische Wissen gemeint, welches einen Zusammenhang zueinander aufweist. Mit dem Fachwissen z. B. über Reflexionsfähigkeit oder Lernstrategien verfügen Lehrpersonen über Grundlagen, um diese kompetent zu fördern. Zugleich dienen die Lehrpersonen als Modell dafür. Für die Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lernprozessen ist ein fächerübergreifendes bildungswissenschaftliches Wissen notwendig. Laut Bleck et al. (2022) beeinflusst das fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissen die Unterrichtsgestaltung sowie das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Der zweite Kompetenzbereich widmet sich den Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrpersonen. Individuelle Vorstellungen, Annahmen und Urteile über schulische und unterrichtliche Phänomene, welche auf eigenen Erfahrungen aus der Schulzeit basieren, sind zu reflektieren und deren Bedeutsamkeit zu hinterfragen.

Die Förderung der überfachlichen Kompetenzen haben mit der Implementierung des Lehrplans 21 (D-EDK, 2016) einen höheren Stellenwert als in früheren Lehrplänen, daher ist dem zweiten Kompetenzbereich besondere Beachtung zu schenken. Im dritten Kompetenzbereich wird die Lehrpersonenmotivation fokussiert. In diesem Zusammenhang wird die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen aufgegriffen, wie zukünftige Aufgaben im Lehrerberuf bewältigt werden können, wenn es auch mal schwierig und anspruchsvoll wird (Bleck et al., 2022). Der vierte Kompetenzbereich beschreibt die selbstregulativen Fähigkeiten, wie Lehrpersonen im Umgang mit beruflichen Anforderungen umgehen und wie sie mit ihren Ressourcen haushalten (ebd.). Der dritte und vierte Kompetenzbereich einer Lehrpersonenprofessionalität lässt Schülerinnen und Schüler erleben, wie Lehrpersonen mit (herausfordernden) Aufgaben und Anforderungen im Berufsalltag umgehen. Damit ist die Lehrperson ein Vorbild für die Schülerinnen und Schüler, sie wirkt als Modell.

## 4 Skizze eines möglichen Lernweges

Exemplarisch wird folgend der Lernweg des Studenten Max (WAH) im Modul „Beratung und Begleitung“ skizziert (Abbildung 3):

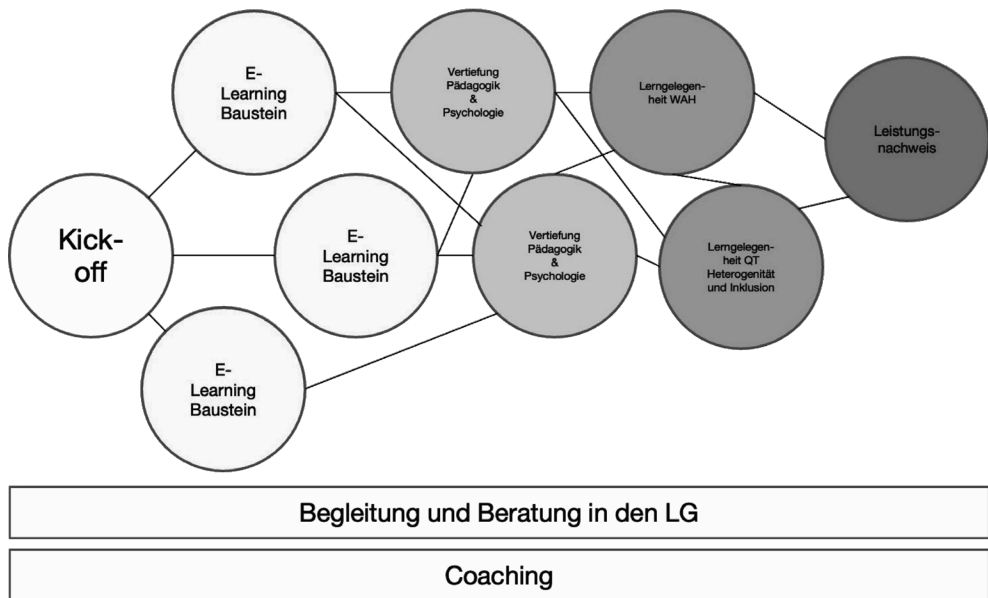


Abb. 3: Möglicher Lernweg im Modul „Beratung und Begleitung“ (Quelle: eigene Darstellung)

Damit wird aufgezeigt, wie individuell der Lernweg gestaltet werden kann, um sich mit einer Problemsituation auseinanderzusetzen. Max befasst sich damit, wie er im

ernährungspraktischen Unterricht an einer 8. Klasse in der Phase des „Planens und Entscheidens“ basierend auf dem Handlungsmodell für zielführendes Arbeitsvorgehen (Wespi et al., 2021a, 2021b) die Schülerinnen und Schüler beraten und begleiten kann. Der Fokus liegt dabei in der gemeinsamen Essensplanung in Dreier-Gruppen in einer niveau- und altersdurchmischten Lerngruppe.

In der Kick-off Veranstaltung erfährt er, dass im Modul „Beratung und Begleitung“ eine Problemsituation aus dem Berufsfeld leitend ist. Er lernt das Konzept des PBL mit seinen Schritten kennen. Während der Kick-off Veranstaltung wird er angeleitet, sich mit der Beschreibung der Problemsituation auseinanderzusetzen. Aus dem Fachpraktikum wählt er eine für ihn anspruchsvolle Situation aus, welche er genauer beleuchten möchte. Mit Unterstützung der Lehrenden überprüft er, ob die gewählten Lerngelegenheiten zur Bearbeitung der Problemsituation beitragen. In der Kick-off Veranstaltung lernt er zwei Kolleginnen mit dem Studienfach WAH und einen Kollegen mit dem Studienfach Textiles und Technisches Gestalten (TTG) kennen, welche eine ähnliche Problemsituation wie er bearbeiten (Planungsarbeit in Gruppen). Mit seinen Kolleginnen und dem Kollegen entscheiden sie sich, das begleitende Angebot „Vom Peer-Coaching zum Lerncoaching“ zu besuchen.

Max bearbeitet als erstes die E-Learning Bausteine „Einführung Entwicklungspsychologie“, „Soziale Interaktion“, „Autonomieentwicklung“ und „Ethik in der Beratung und Begleitung von Jugendlichen“. Als Vertiefung besucht er die Lerngelegenheit „Soziale Interaktion“ und „Videogestützte Unterrichtsentwicklung: Erkennung und Planung wirksamer Lernprozesse bei Jugendlichen“. Wichtige Erkenntnisse im Zusammenhang mit seiner Problemsituation hält er im SWITCH-Portfolio fest.

Im Studienfach WAH gibt es eine passende Lerngelegenheit, welche sich mit der Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern im ernährungspraktischen Unterricht auseinandersetzt. Dort werden die verschiedenen Problemsituationen der WAH-Studierenden ausgelegt und geordnet. Der Problembeschrieb wird geschärft, so dass anschließend eine Analyse gemacht werden kann. Es wird ersichtlich, wo Max noch Wissenslücken hat. Er wird sich genauer mit dem Hintergrund des Handlungsmodells für zielführendes Arbeitsvorgehen (Wespi et al., 2021a) auseinandersetzen. Dazu orientiert er sich im „Das WAH-Buch“ (Wespi et al., 2021a), dem dazugehörigen *filrouge* (Wespi et al., 2021b) sowie dem Lernarrangement „Arbeitseffizienz – die Dinge richtig tun“ (Lehrplan- und Lehrmittelkommission – Natur, Mensch, Gesellschaft [LPLMK-NMG], 2021). Er arbeitet heraus, welche überfachlichen Kompetenzen (D-EDK, 2016) in der Phase „Planen und Entscheiden“ in seiner Problemsituation relevant sind. Fachlich und didaktisch setzt er sich mit den Aspekten der Essensplanung und dem Handeln im Team auseinander (Angele et al., 2021; Bartsch, 2022; Wespi et al., 2021a, 2021b). Mit seinen zwei Kolleginnen bucht er eine Sprechstunde bei der Lehrenden, um mögliche Lösungsansätze zu schärfen. Zudem plant Max einen Unterrichtsbesuch bei einer Praxislehrperson, damit er die begleitende Rolle der Lehrperson bei der Essensplanung beobachten und diskutieren kann.

In der Lerngelegenheit zum Querschnittsthema „Heterogenität und Inklusion“ erhält er weitere Impulse zum Unterricht in alters- und niveaudurchmischten Lerngruppen, der inneren Differenzierung sowie der Fremd- und Selbststeuerung (Eckhart,

2020). In der Lerngelegenheit WAH wird fachspezifisch auf die Differenzierung eingegangen, indem er die Antworten zur Differenzierung von verschiedenen Dozierenden und Lehrpersonen aus dem Buch „Wirksamer Unterricht für Lebensführung“ (Schlegel-Matthies & Wespi, 2021) konsultiert und für sich hilfreiche Aspekte für seinen Fall herausarbeitet. Die beiden Studienkolleginnen WAH zeigen sich interessiert und lesen ebenfalls die Beiträge. Sie treffen sich, um die verschiedenen Antworten zur Differenzierung in WAH zu diskutieren.

In der Begleitschiene „Peercoaching zum Lerncoaching“ wird in Peergroups das fachspezifische Coaching von Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Essensplanung in Gruppen erarbeitet. Den Leistungsnachweis erbringen die WAH-Studierenden zu dritt, indem sie ein Flussdiagramm mit verschiedenen Entscheidungsfelder für eine Essensplanung im Team erstellen und den Hintergrund dazu verschriftlichen.

## 5 Fazit

Eine mögliche Antwort auf die Frage „Wie können angehende Lehrpersonen befähigt werden, im Fachunterricht Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH) die Schülerinnen und Schüler in ihrer Kompetenzentwicklung zu beraten und zu begleiten?“ liegt in der problemorientierten Lernumgebung in der Lehrpersonenausbildung. In den interdisziplinär und kollaborativ angelegten Lerngelegenheiten werden Handlungskompetenzen für die Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schüler weiterentwickelt und in Problemsituationen direkt oder adaptiert angewendet. Das Konzept des Moduls „Beratung und Begleitung“ setzt an der Motivation, einen (eigenen) Fall zu bearbeiten, und dem Erleben von Selbstwirksamkeit an.

## Literatur

- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung*. utb.
- Bartsch, S. (2022). Sicher handeln bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 319-344). utb.
- Becker, J., Mayer, V. & Kauffeld, S. (2019). Problemorientiertes Lernen. In S. Auffeld & J. Ohmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 303-310). Springer.
- Bleck, V., Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2022). Lehrerprofessionalität. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 619-637). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7\\_34](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_34)
- Deutscher Erziehungsdirektoren Konferenz. (2016). *Deutschschweizer Lehrplan 2021*. D-EDK. <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C3>
- Dietrich, J. (2014). *Fallbasierte Unterrichtsgestaltung Grundlagen und Konzepte: Didaktischer Leitfaden für Lehrende*. Kohlhammer.

- Eckhart, M. (2020). Modell für selbstorganisiertes Lernen. In Ch. Ammann-Tinguely & C. Sahli Lozano (Hrsg.), *Selbst organisiertes Lernen auf der Sekundarstufe I. Grundlagen und Umsetzung* (S. 89-98). hep.
- Fischer, R. (2004). *Problembasiertes Lernen in Theorie und Praxis. Leitfaden für Gesundheitsfachberufe*. Kohlhammer.
- Hardeland, H. (2021). *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen – Ein Buch zu (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz* (8. Aufl.). Schneider Verlag Hohengrehren.
- Karlen, Y., Bühlmann, F., Compagnoni, M., Pfaffhauser, R., Schuler, N. & Zimmerli, C. (2022). *Überfachliche Kompetenzen stärken. Anregungen für die Planung, Förderung und Einschätzung überfachlicher Kompetenzen*. Pädagogische Hochschule FHNW. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-4854>
- Lehrplan- und Lehrmittelkommission – Natur, Mensch, Gesellschaft. (2021). *Arbeitseffizienz – die Dinge richtig tun*. Erziehungsdirektion des Kantons Bern. <https://www.faechnet.bkd.be.ch/de/start/dienstleistungen/natur-mensch-gesellschaft/umsetzungshilfen-nmg/nmg-wah-3-zyklus/lernarrangement-3-8-sj.html>
- Krummenacher, I. (2023a). *Lerncoaching: Veränderungsprozesse fördern. Studierende coachen Studierende*. Innovationspool Lehre 2022/2023. PHBern.
- Krummenacher, I. (2023b). *Vom Peercoaching zum Lerncoaching. Ausschreibung Lerngelegenheit im Anlassverzeichnis*. PHBern.
- Müller, C. (2012). Wie sieht ein gutes Problem aus. *Folio 3/2012, Die Zeitschrift des BCH/FPS für Lehrpersonen in der Berufsbildung*, 26-31. [https://phzh.ch/MAPortrait\\_Data/91919/22/1203\\_claude\\_m%C3%BCller\\_definitiv.pdf](https://phzh.ch/MAPortrait_Data/91919/22/1203_claude_m%C3%BCller_definitiv.pdf)
- Müller Werder, C. (2013). Problem-based Learning erfolgreich gestalten. In H. Bachmann (Hrsg.), *Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele* (S. 50-77). hep.
- Neuweg, G. (2018). Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In F. Rauner & Ph. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. erw. Aufl.; S. 713-720). Bertelsmann.
- Pallasch, W. & Hameyer, U. (2012). *Lerncoaching: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*. Beltz Juventa. Pädagogische Hochschule Bern. (2012). *Dreiphasige Entwicklung (Orientierungsrahmen PHBern 2012)*. PHBern. <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/hochschule/portraet/orientierungsrahmen>
- Pädagogische Hochschule Bern. (2022a). *Studienplan Sekundarstufe I Integriertes Bachelor- und Masterstudium PHBern*. PHBern. [https://www.phbern.ch/sites/default/files/2022-01/2022jan\\_integriertes-ba-ma\\_web\\_provisorisch\\_0.pdf](https://www.phbern.ch/sites/default/files/2022-01/2022jan_integriertes-ba-ma_web_provisorisch_0.pdf)
- Pädagogische Hochschule Bern. (2022b). *Leitfaden für das Labeling der Querschnittsthemen (Internes Dokument)*. PHBern.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Suhrkamp.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159-182.

- Schlegel-Matthies, K. & Wespi, C. (2021). *Wirksamer Unterricht für Lebensführung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Tschopp, L. (2023). Brokkoli mit Schokoladenguss. *EDUCATION* 3.23, 22-23.
- Volk, B. (2023). *Flipped Classroom*. utb.
- Weber, A. (2004). *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. hep.
- Wespi, C., Senn, C. & Schelbert, Z. (2021a). *Das WAH-Buch, Themenbuch*. Schulverlag plus.
- Wespi, C., Senn, C. & Schelbert, Z. (2021b). *filrouge Das WAH-Buch*. Schulverlag plus.

## **Verfasserin**

Susanna Ursula Holliger

Pädagogische Hochschule Bern  
Fabrikstrasse 8  
CH-3012 Bern

E-Mail: [susanna.holliger@phbern.ch](mailto:susanna.holliger@phbern.ch)

Internet: [www.phbern.ch](http://www.phbern.ch)

Claudia Wespi & Christian Graf

## **Recherchieren, Argumentieren und Debattieren als zentrale Handlungskompetenzen der alltäglichen Lebensführung**

Das Treffen von reflektierten Entscheidungen ist eine zentrale Handlungskompetenz in der alltäglichen Lebensführung von Menschen. Im Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt lassen sich mit dem Lernsetting „Recherchieren, Argumentieren und Debattieren“ die dafür notwendigen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entwickeln, und zwar sowohl von angehenden Lehrpersonen wie auch von Lernenden auf der Zielstufe.

**Schlüsselwörter:** Recherchieren – Argumentieren – Debattieren, Handlungskompetenzen, alltägliche Lebensführung, Lehrpersonenbildung

### **Researching, arguing, and debating as key action competences in conduct of everyday life**

Making well-considered decisions is a key action competence in conduct of everyday life. In the subject of Economy – Work – Home Economics, the learning setting “Researching, arguing, and debating” can be used to develop the necessary subject-specific and interdisciplinary competences, both in prospective teachers and in learners at the target level.

**Keywords:** researching – arguing – debating, action competence, conduct of everyday life, teacher education

---

## **1 Einleitung**

Menschen treffen im Rahmen ihrer Lebensführung viele unterschiedliche Entscheidungen. So sind sie im politischen Diskurs als Bürgerinnen und Bürger aufgefordert, ein Urteil über eine Sache zu fällen und sich inhaltlich zu positionieren. Sie nehmen damit Einfluss auf die Verhältnisse und die Bedingungen, unter denen sie ihr Leben führen. Täglich haben sie zudem in einer Vielzahl an Situationen zwischen mehreren Möglichkeiten auszuwählen bzw. zwischen Handlungsalternativen abzuwägen und sich somit für oder gegen etwas zu entscheiden.

Da sich die Lebensgestaltung und Lebensführung von Menschen im Zusammenspiel und in wechselseitiger Abhängigkeit von privaten Haushalten, Märkten und Staat sowie zivilgesellschaftlichen Organisationen – dem sogenannten Versorgungsverbund – vollziehen (Schlegel-Matthies, 2018, S. 11), sind Entscheidungssituationen in diesen Kontext zu stellen. Im Rahmen einer Bildung für alltägliche Lebensführung ist es deshalb wichtig, diese gegenseitige Bedingtheit von privater

Lebensgestaltung, Wirtschaft und Gesellschaft in den Blick zu nehmen und das sich dabei eröffnende Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Verantwortung zu thematisieren (Schlegel-Matthies, 2018, S. 13).

In diesem Beitrag stellen wir vor, wie wir im Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (WAH) an der Pädagogischen Hochschule Luzern im Studiengang Sekundarstufe I seit einigen Jahren bereits im ersten Ausbildungsmodul Auseinandersetzungen integrieren, damit Studierende Kompetenzen im reflektierten Umgang mit Entscheidungssituationen entwickeln können. Wir richten dabei den Fokus auf Entscheidungssituationen, die viele Menschen betreffen, und fokussieren die Auswirkungen entlang der drei Nachhaltigkeitsaspekte Soziales, Ökologie und Ökonomie. Dabei bietet es sich an, nicht einzig den fachlichen Lernzuwachs anzuvisieren, sondern zugleich auch die überfachliche Kompetenzentwicklung in den Bereichen Recherchieren, Argumentieren und Debattieren zu fördern. Dies führt zu einem handlungsorientierten Lernsetting, das nicht nur in der Ausbildung von Lehrpersonen interessant und bedeutsam ist, sondern sich auch für den Einsatz auf der Zielstufe anbietet. Deshalb setzen sich die Studierenden im weiteren Verlauf ihres Studiums auch in der Fachdidaktik damit auseinander, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung dieser zentralen Handlungskompetenzen im Rahmen des WAH-Unterrichts fördern können.

## **2 Recherchieren, Argumentieren und Debattieren im fachlichen Kontext**

Debattieren, verstanden als das Verhandeln von bedeutsamen Argumenten zu einer Frage oder Situation, wird im Kontext von Schule in der Regel eher aus sprachlicher Sicht betrachtet und dem Fach Deutsch zugeordnet. Im Lehrplan 21 des Fachs Deutsch findet sich beispielsweise für die Sekundarstufe I die Kompetenz D.3.C1j: „Schülerinnen und Schüler können in Debatten argumentieren und einen Perspektivenwechsel vollziehen“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2014a). Für die Politische Bildung wird Debattieren ebenfalls als wichtig erachtet und mit Projekten wie beispielsweise „Jugend debattiert“ (Young Enterprise Switzerland, 2023) oder „Schweiz debattiert“ (Netzwerk „Schweiz debattiert“, 2023) über die obligatorische Bildung hinaus gefördert. Auch für das Fach WAH ist Debattieren und die damit einhergehenden Teilschritte des Recherchierens, Bewertens und Gewichtens von Argumenten bedeutsam. Im Folgenden soll deshalb aufgezeigt werden, weshalb aus fachlicher Sicht Recherchieren, Argumentieren und Debattieren in der alltäglichen Lebensführung zentrale Handlungskompetenzen darstellen. Des Weiteren wird die (anspruchsvolle) Wahl und Formulierung von geeigneten Streitfragen thematisiert. In diesem Schritt muss es gelingen, sowohl die fachlichen Bildungsanliegen wie auch die Perspektive der Lernenden zu berücksichtigen, damit es zu vertieften Auseinandersetzungen mit fachlichen Konzepten und individuellen Standpunkten kommen kann.

## 2.1 Bildungsrelevanz für „Wirtschaft – Arbeit – Haushalt“

Haushalte sind der Lebensort von Menschen, von hier aus führen diese ihr Leben. Dabei bewältigen sie im Rahmen ihrer alltäglichen Lebensführung basale Aufgaben, die zur Lebenserhaltung beitragen bzw. das Überleben sichern. Menschen sind aufgefordert, eine Kultur des Zusammenlebens und Zusammenwirtschaftens zu entwickeln, sich diesbezüglich ein gemeinsames Wertesystem zu erarbeiten und dieses stetig mit den Erfordernissen und Veränderungen im Alltag abzustimmen und gegebenenfalls anzupassen (von Schweitzer, 2003, S. 24). Menschen führen ihr Leben jedoch nicht einzig in einem privaten Haushalt, sondern auch in einem lebensweltlichen Kontext. Diese Lebenswelt ist gemäß Schütz und Luckmann (2017, S. 109) „weder meine private Welt noch deine private Welt, ... sondern die Welt unserer *gemeinsamen* Erfahrung“. Deshalb ist wenig erstaunlich, wenn in der Bundesverfassung der Schweiz in Artikel 6 der Allgemeinen Bestimmungen die individuelle und gesellschaftliche Verantwortung des Einzelnen erwähnt wird: „Jede Person nimmt Verantwortung für sich selber wahr und trägt nach ihren Kräften zur Bewältigung der Aufgaben in Staat und Gesellschaft bei“ (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2023). Damit Menschen diese Erwartung zu erfüllen vermögen, braucht es entsprechende Förderung im Rahmen der allgemeinbildenden Schule. In den Anforderungen an die „Grundbildung“ hält die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren in Artikel 3 u. a. fest: „Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstützt“ (EDK, 2007, S. 3).

Da private Haushalte vielfältige Schnittstellen und Verknüpfungen mit den diversen gesellschaftlichen Institutionen aufweisen, ist es logisch und nachvollziehbar, dass sich die Haushaltswissenschaft mit dem „Spannungsfeld zwischen der Förderung und Sicherung individueller Lebensqualität und sozialer Gemeinschaft einerseits und der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung andererseits“ (Schlegel-Matthies, 2022, S. 32) beschäftigt. Dabei soll die Einflussnahme von Menschen in Haushalten auf Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt wahrgenommen sowie im Gegenzug realisiert werden, wie das Handeln im privaten Haushalt durch Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt mitbestimmt wird (Thiele-Wittig, 2003, S. 3-4).

Im Rahmen einer Bildung für Lebensführung sollen sich Jugendliche deshalb mit den wechselseitigen Verknüpfungen und Abhängigkeiten auseinandersetzen. Anhand von Situationen der alltäglichen Lebensführung sollen sie „sowohl individuelle Handlungsspielräume als auch Möglichkeiten der gesellschaftlichen Mitverantwortung erkennen“ (Wespi et al., 2019, S. 14). Heranwachsende eignen sich im Rahmen ihres Sozialisationsprozesses im familiären Kontext einen bestimmten Umgang mit Situationen der alltäglichen Lebensführung an und wissen somit bereits, „wie es geht“ bzw. was als „richtig“ und „falsch“ beurteilt wird (Wespi et al., 2023, S. 22). Im Unterricht ist es deshalb gemäß Schlegel-Matthies (2022, S. 43) ein wichtiges Ziel, Lernende zu befähigen, dass sie vermeintliche Gewissheiten hinterfragen können, indem sie eine Vielzahl unterschiedlicher Standpunkte überblicken und

dabei auch Zielkonflikte und widersprüchliche Ansprüche wahrnehmen können. Dies soll einerseits eine selbstständige Urteilsbildung unterstützen und auch ermöglichen, andere Meinungen zu akzeptieren und respektieren. Weiter sind Reflexionen zu initiieren, um zu entscheiden „ob, wie und wofür Verantwortung übernommen werden kann und sollte“ (Schlegel-Matthies, 2022, S. 43). Im Zusammenhang mit der Verantwortungszuschreibung thematisiert Schlegel-Matthies (2022, S. 41) am Beispiel des Konsums die Verschmelzung der Rollen von Konsumierenden und Bürgerinnen und Bürgern („Consumer Citizenship“ bzw. „Citizen Consumer“). Sie weist dabei auf Yang und Baringhorst (2017, S. 191), die sich damit beschäftigten, wie es gelingen kann, dass sich Bürgerinnen und Bürger für das Gemeinwohl einsetzen, um somit beispielsweise „auch im Bereich des alltäglichen Konsums wie ein/e Bürger/in zu agieren“. Damit Lernende ihre Kompetenzen in unterschiedlichen Situationen anwenden können, braucht es gemäß Schlegel-Matthies (2022, S. 52) „auch ein Verständnis davon, weshalb sich ein Sachverhalt so konstituiert, wie er geworden ist, was sein Kern und was seine (vielfältigen, variantenreichen) Facetten sind“. Weiter ist aus ihrer Sicht ein situatives Verständnis notwendig, damit herausgearbeitet werden kann, was auf die konkrete Situation bezogen relevant, weniger relevant oder vernachlässigbar ist.

Mit dem Debattieren und damit einhergehenden Recherchieren und Argumentieren wird möglich, die vorangehend angesprochene lebensweltliche Realität im unterrichtlichen Kontext zu simulieren. Lernende sind aufgefordert, ausgehend von einer Streitfrage die Perspektive der Konsumentin bzw. des Konsumenten und die Perspektive der Bürgerin bzw. des Bürgers einzunehmen. Damit ist das Ziel verbunden, jene fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu entwickeln, die es für den Umgang mit den angesprochenen situativen Anforderungen braucht.

## **2.2 Geeignete Streitfragen geben den Takt an**

Viele unserer täglichen Entscheidungen laufen automatisiert ab, sind eingebunden in soziale Praktiken und werden nicht mehr reflektiert (John & Rückert-John, 2016, S. 274). Andere Entscheidungen sind jedoch auch von Prozessen im wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Umfeld getrieben und verlangen nach einer rationalen Abwägung der Positionen und der möglichen Auswirkungen eines Entscheids.

Für das Fach WAH sind Entscheidungs- bzw. Handlungssituationen im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft besonders wertvoll und lernerziebig, denn sie wirken als kognitiv aktivierender Motivator für die vertiefte Auseinandersetzung mit fachlichen Konzepten. Um anregende Streitfragen formulieren zu können, brauchen Lehrpersonen einerseits Kompetenzen bezüglich fachwissenschaftlich bedeutsamer Konzepte, andererseits Vorstellungen über die Präkonzepte und Zugänge der Lernenden zur Streitfrage und drittens – aufbauend auf den beiden vorgenannten – Ideen für die didaktische Umsetzung eines kompetenzorientierten und den Lernenden angepassten Lernsettings. Die Perspektiven des Fachs und diejenigen der Lernenden werden in der Formulierung der Streitfrage zusammengeführt. Diese

wiederum gibt den Takt an für die didaktische Umsetzung eines kompetenzfördernden Lernsettings (vgl. dazu Abschnitt 3.1).

Das Vorgehen – bei der Entwicklung der Streitfrage und der daran anknüpfenden Auseinandersetzung im Unterricht – erfolgt in grossen Teilen nach dem Modell der didaktischen Rekonstruktion (Wilhelm & Kalcsics, 2017, S. 16f.). Ausgehend von einer geeigneten Streitfrage entfaltet sich der Dreischritt Recherchieren – Argumentieren – Debattieren. Die Recherche dient dazu, Informationen und Argumente für die Beantwortung der Streitfrage zu finden. In der Phase der Argumentation geht es darum, Meinungen und Begründungen anderer zu beurteilen und zu gewichten. Die Debatte dient als Synthese der Auseinandersetzung mit anderen Standpunkten. Diese Gesprächsform fokussiert – anders als die Diskussion, die auf Klärung einer Frage zielt – die Entscheidung. Streitfragen für eine Debatte lassen sich deshalb nur mit ja/nein beantworten. Bei einem „Ja“ sind konkrete Maßnahmen umzusetzen, eine Veränderung des aktuellen Zustands wird also unumgänglich.

Folgende sechs Kriterien für geeignete Streitfragen im Fach WAH beziehen sich sowohl auf die Zielstufe wie auch auf den Einsatz von Debatten in der Lehrpersonenbildung:

#### **Kriterien aus der Fachperspektive**

1. Die Streitfrage greift Kompetenzbereiche aus dem Lehrplan auf. Bezogen auf den WAH-Lehrplan im Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2014b) sind dies beispielsweise die Kompetenzen mit Fokus auf Produktion von Gütern (WAH.1.3), Konsumfolgen (WAH.3.3), Globale Herausforderungen der Ernährung (WAH.4.5) sowie auf Rechtliche Aspekte im Alltag (WAH.5.2)
2. Die Streitfrage hat hohe Relevanz für die alltägliche Lebensführung, und zwar hinsichtlich der Rolle als Konsumentin bzw. Konsument und derjenigen als Bürgerin bzw. Bürger.

#### **Kriterien aus der Perspektive Lernende**

3. Die Streitfrage hat einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen und greift deren Interessen und Einstellungen auf.
4. Die Streitfrage geht von vorhandenen Konzepten und Vorstellungen der Lernenden aus, die aufgrund von empirischen Studien, Beobachtungen aus dem Unterricht und Präkonzepterhebungen bekannt sind.

#### **Kriterien aus didaktischer Perspektive**

5. Die Streitfrage ist in der Komplexität den Lernenden zugänglich, dies insbesondere durch eine präzise und konkrete Formulierung der Fragestellung.
6. Die Quellen für eine fundierte Recherche zur Streitfrage sind für die Lernenden gut zugänglich, es finden sich ausformulierte Argumentationen für beide Positionen.

Insgesamt eignen sich Fragestellungen, bei denen sich Aspekte von Nachhaltigkeit und Eingriffe von übergeordneten Stellen (Staat, Behörden) direkt auf die Lebensführung vieler Menschen auswirken. Die Streitfrage “Sollen in unserer Schulmensa nur noch vegetarische Produkte angeboten werden?” beispielsweise löst diesen Anspruch ein.

Von der passenden Streitfrage – formuliert aus fachlicher Optik und den Lernenden angepasst – und der klaren Performanzsituation der Schlussdebatte hängt das Gelingen des kompetenzorientierten Unterrichts maßgeblich ab. Sie sind die Treiber des Lernprozesses, der fachliche und überfachliche Kompetenzen verbindet und erfahrungsgemäß von den Lernenden in der Reflexion als fördernd in vielfältiger Hinsicht bezeichnet wird.

### **3 Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen**

Die fachlich begründete Streitfrage eröffnet einen kompetenzorientierten Lernprozess, der in grossen Teilen entlang des Lehrgangs „Jugend debattiert Deutschland“ (Hiel-scher et al., 2010) in der Version für die Schweiz strukturiert wird (Graf et al., 2016) Als Synthese der Erarbeitungs- und Übungsreihe sollen die Lernenden die Streitfrage in einer Debatte zu viert ohne Gesprächsleitung kompetent beantworten können. Die vier Debattierenden zeigen (und erleben) dabei, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sie im Laufe der Bearbeitung der Streitfrage weiterentwickeln konnten.

#### **3.1 Recherchieren, Argumentieren und Debattieren lernen**

Der Lehrgang zeichnet sich durch ein induktives Vorgehen aus. Nach einer kurzen Einführung in Form und Regeln der Debatte machen die Lernenden in einer sogenannten „Schnupperdebatte“ zu einer selbst formulierten Streitfrage erste Erfahrungen. Die Reflexion der Debattierenden anhand der Frage „Wie ist es euch ergangen?“ und einem anschließenden (positiven) Feedback des Publikums führt erfahrungsgemäß zu einer präzisen Zusammenstellung von Aspekten für die bevorstehende Übungsphase. Dabei geht es sowohl um die inhaltliche Vorbereitung wie auch um das Zusammenspiel und um sprachliche Muster in der Debatte. Der Abschluss des Lehrgangs ist geprägt durch die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von maximal 24-minütigen Debatten ohne Gesprächsleitung, in denen sich der Zuwachs an Kompetenzen gegenüber der anfänglichen Schnupperdebatten manifestiert.

Mit Bezug zum LUKAS-Modell (Luthiger et. al, 2018) können folgende Phasen (vgl. Tabelle 1) unterschieden werden:

Tab. 1: Der Lehrgang „Debattieren lernen“ im Überblick (Quelle: eigene Darstellung)

<b>Funktion</b>	<b>Arbeitsschritte</b>
Konfrontation	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Erhebung bei den Lernenden:</li> <li>▪ Erwartungen und Befürchtungen zum Debattieren vor Publikum (dient als Ausgangspunkt bei der Schlussreflexion)</li> <li>▪ Einführung in Form und Regeln des Debattenmodells</li> <li>▪ Schnupperdebatte zu selbst formulierten Streitfragen</li> </ul>
Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexion der Schnupperdebatte und Zusammenfassung des Übungsbedarfs aufgrund der vier Kriterien einer guten Debatte</li> </ul>
Üben und vertiefen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eine bis zwei Übungen zu den drei Phasen der Debatte (Eröffnung – freier Austausch – Zusammenfassung/Schluss)</li> </ul>
Synthese	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vorbereitete Debatten vor Publikum</li> </ul>
Transfer	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einzelne Übungen oder gesamte Debatte in thematisch anderem Zusammenhang zur Klärung einer kontroversen Situation</li> </ul>

Seit fast zwanzig Jahren und in verschiedenen Anwendungsfeldern überzeugt der Lehrgang besonders durch folgende Setzungen: das induktive Vorgehen mit der frühen Modelleinführung der Debatte, die starken Bilder (beispielsweise Pfeilbogenschüssen im Zusammenhang mit dem Zielsatz in der Eröffnungsrede) durch wenige, aber zielführende Übungen und die starke Betonung der förderorientierten Beurteilung durch intensives Feedback und Selbstreflexion.

In kurzer Zeit erleben die Lernenden einen Zuwachs an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, wie die folgenden zwei Statements aus Durchführungen des Lehrgangs zeigen:

Ich habe die freie Rede schätzen gelernt, auch weiss ich, wie wichtig es ist, Gegenpositionen zu kennen und zu anerkennen. (Schüler, 15-jährig)

Man muss darauf achten, dass man nicht zu emotional wird, denn man gerät schnell in ein hitziges Gespräch und muss dabei rasch auf die anderen Argumente reagieren können und dabei entsprechende Gegenargumente finden, wobei man ein wenig in eine Stresssituation geraten kann. Es war jedenfalls eine gute Erfahrung für mich. (Schülerin, 16-jährig)

### **3.2 Zusammenspiel von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen**

Die vier Kriterien einer guten Debatte (Hielscher et al., 2010) werden von den Debattierenden selbst und dem Publikum bei der Auswertung eigener Debatten oder Teilen

davon jeweils reflektiert und kommentiert: Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft.

Die Sachkenntnis bezieht sich auf fachliche Konzepte von Kompetenzen aus dem WAH-Lehrplan, das mündliche Ausdrucksvermögen ist im Fach Deutsch verortet. Hier verbinden sich also Sache und Sprache quasi wie zwei einzelne Okulare bei einem Feldstecher. Die beiden weiteren Kriterien betreffen überfachliche Kompetenzen: die Gesprächsfähigkeit zeigt auf, wie gut es gelingt, anderen zuzuhören und darauf einzugehen, aber auch, wie das soziale Zusammenspiel im Team funktioniert. Die Überzeugungskraft beschreibt – im Sinne einer Zusammenfassung – die Kompetenz einer Person, die Debatte mittels Sprache, einer adäquaten Mimik und Gestik sowie einem passenden Verhalten in der Teamsituation zu bereichern.

Durch die einfachen Regeln und die klaren Strukturen der Debatte einerseits, die förderorientierte Lernbegleitung und dichte Reflexions- und Feedbacksituationen andererseits werden beiläufig oder gezielt zahlreiche weitere Teilkompetenzen eingeübt und weiterentwickelt.

Der Grundsatz, dass immer beide Positionen vorbereitet werden müssen, fördert den Perspektivenwechsel, das vorgegebene Modell der Debatte unterstützt die Fähigkeit, ein Gespräch nach Regeln zu führen und die eigenen Gedanken strukturiert und gezielt einzubringen. Damit werden Kompetenzen gefördert, die in vielen Auftrittssituationen in Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit gefragt sind und zunehmend an Gewicht gewinnen, zum Beispiel in Überzeugungsreden, Präsentationen oder Bewerbungsgesprächen. Das Formulieren von präzisen Gedanken in einer klar strukturierten Abfolge verhilft auch vielen Texten zu mehr Beachtung, beispielsweise in Erörterungen, Leserbriefen oder der Beantwortung von Reklamationsschreiben.

In Bildungskreisen wird seit einigen Jahren viel vom Modell der 4K gesprochen: Nach Jöran Muuß-Merholz (2022, S. 6) gelten Kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kollaboration „als elementar für das Lernen im 21. Jahrhundert“. Recherchieren, Argumentieren und Debattieren fördern die 4Ks in verschiedener Hinsicht: Wenn Lernende in Gruppen Debatten erfolgreich gestalten wollen, müssen sie sowohl in Vorbereitung wie Durchführung gut kooperieren. Die gemeinsame Suche und Gewichtung der Argumente ist die Basis jeder guten Debatte. Dabei werden die Argumente kritisch reflektiert und entsprechend beurteilt. In der Debattensituation selbst wird Kommunikation miteinander statt gegeneinander sichtbar, im Sinne von Zuhören, Anknüpfen, Kontern und kreativen Formulierungen.

## **4 Recherchieren, Argumentieren und Debattieren in der Lehrpersonenbildung lernen**

Angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I mit Fachwahl WAH setzen sich an der Pädagogischen Hochschule Luzern bereits in ihrem ersten Ausbildungsmodul zum Fach- und Bildungsverständnis WAH mit den stetig voranschreitenden gesellschaftlichen Entwicklungen auseinander. Dadurch sollen sie u. a. realisieren, dass

sich in vielen Entscheidungssituationen der Lebensführung die forschungsbasierten Wissensgrundlagen laufend verändern und somit Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen auch im Hinblick auf die Informationsbeschaffung und -beurteilung Kompetenzen benötigen. Weiter sollen sie sich mit der Wichtigkeit der Kontroversität auseinandersetzen, die grundlegend für einen reflektierten Umgang mit Entscheidungssituationen im Rahmen der alltäglichen Lebensführung ist und somit auch im Unterricht auf der Zielstufe berücksichtigt werden soll. Im Folgenden stellen wir vor, wie wir das Recherchieren, Argumentieren und Debattieren in der Ausbildung integrieren, damit angehende Lehrpersonen WAH selbst Kompetenzen für einen reflektierten Umgang mit Entscheidungssituationen entwickeln. Zudem sollen sie ausgehend vom eigenen Erleben auch das Lernen ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen.

#### **4.1 Wissensaktualisierung und -erweiterung als zentrale Fachkompetenz von Lehrpersonen WAH**

Die geeignete Streitfrage ist der kognitiv aktivierende Motivator einer Debatte (siehe 2.2). In den vergangenen Jahren war es jeweils Aufgabe der Studierenden, eine geeignete Fragestellung zu entwickeln. Damit war das Ziel verbunden, sich im Prozess der Frageentwicklung mit dem Lehrplan WAH (D-EDK, 2014b) auseinanderzusetzen, sich einen Überblick über die inhaltlichen Facetten des zukünftigen Bildungsauftrags zu verschaffen und die Vielzahl an Entscheidungssituationen zu erkennen, die im Rahmen der alltäglichen Lebensführung anfallen. Zudem sollten sie eigene Interessen einbringen dürfen und ihr Knowhow im Formulieren von inhaltlich ergiebigen Streitfragen anwenden bzw. erweitern. Für Studierende, die erst am Anfang der Auseinandersetzung mit dem fachlichen Bildungsauftrag standen, war dies ein anspruchsvoller und auch zeitaufwändiger Prozess.

Deshalb wurde im Herbst 2023 das Vorgehen angepasst. Die Studierenden wählten interessengeleitet eine Streitfrage aus der folgenden vorgegebenen Auswahl aus:

- Soll Detailhändlern in der Schweiz verboten werden, Frischfleisch mit Mengenrabatt zu verkaufen?
- Sollen alle importierten Nahrungsmittel gemäss den ihnen zugeordneten Emissionen (CO<sub>2</sub>-Fussabdruck inkl. Logistik) mit einer inländischen Lenkungsabgabe auf Treibhausgasausstoss belegt werden?
- Soll die Schweiz aus Umweltschutzgründen mehr Nahrungsmittel aus dem Ausland importieren als bisher?
- Soll der Bund die tierische Produktion in der Schweiz einschränken und im Gegenzug den Konsum von pflanzlicher Nahrung fördern?

Alle Streitfragen waren auf Basis aktueller Medienberichte entwickelt worden, fokussierten inhaltlich den Konsumbereich Ernährung und hatten das Potenzial, sowohl die Rolle der Konsumentin und der Bürgerin bzw. des Konsumenten und des Bürgers anzusprechen. Für die Erstauseinandersetzung mit der Streitfrage standen den Vierergruppen jeweils zwei Medienberichte zur Verfügung, die bereits unterschiedliche

Facetten der mit der Streitfrage verbundenen Thematik beleuchteten. Den Studierenden wurde die Möglichkeit eingeräumt, die Fragestellung – falls sinnvoll – anzupassen. Die Erarbeitung von Argumenten sollte zur individuellen Wissensaktualisierung und -erweiterung basierend auf vertrauenswürdigen und wissenschaftlich anerkannten Quellen beitragen. Sie hatte somit auch eine exemplarische Funktion im Hinblick auf zukünftig erwartete Vorgehensweisen im weiteren Studium. Die Vorbereitung auf die Debatte erfolgte in Zweierteams und sollte die Intensität der Auseinandersetzung erhöhen.

Um die Studierenden an die Debatte als Redeform heranzuführen, wurde eine Probedebatte zu einer von der Modulgruppe eingebrachten Thematik bzw. formulierten Streitfrage durchgeführt. Dieses Vorgehen ermöglichte den Studierenden, eine Vorstellung zum angestrebten Ziel und den damit verbundenen Anforderungen aufzubauen. Im Rahmen einer Modulveranstaltung wurde ebenfalls besprochen, was Kriterien für vertrauenswürdige Quellen sind, wie sich Argumente inhaltlich kategorisieren lassen und wie sich die Relevanz von Argumenten beurteilen lässt. Das von den Studierenden erwartete Vorgehen ist in der Leistungsnachweisbeschreibung des Moduls wie folgt beschrieben:

- Recherchieren von bedeutsamen Argumenten, sowohl zur Pro- wie auch zur Kontra-Position. Verwenden von vertrauenswürdigen, wissenschaftsbasierten Quellen.
- Befragen von zwei Personen, was sie zur gewählten Frage antworten würden. Erhaltene Antworten bezüglich der fachlichen Relevanz beurteilen. Einbeziehen der erhaltenen Antworten in die Recherche und/oder die Suche nach Argumenten.
- Vorbereitung auf die Teilnahme an der Debatte zur gewählten Fragestellung. Erst unmittelbar vor der Durchführung wird die Zuteilung der einzunehmenden Position ausgelost.
- Die Kurz-Debatten finden in den beiden letzten Modulveranstaltungen statt.
- Reflektieren und bilanzieren der durchgeführten Debatte und der eigenen Auseinandersetzung.

Für die Modulerfüllung musste in den Zweierteams eine Dokumentation erstellt werden. Zu den Bestandteilen dieser Dokumentation gehörten: Begründung zur fachlichen Relevanz der Streitfrage; Sammlung an Pro- und Kontra-Argumenten, Einschätzung der fachlichen Relevanz der Argumente, Quellenangabe, Beurteilung der fachlichen Vertrauenswürdigkeit der verwendeten Quellen; Antworten und Auswertung der Befragung inkl. Einschätzung der fachlichen Relevanz der erhaltenen Antworten. Die Durchführung der Debatte wurde als Lernprozess betrachtet und deshalb förderorientiert durch Mitstudierende und Dozentin befeedbackt. Zusätzlich waren die Studierenden aufgefordert, im Rahmen der Dokumentation die Durchführung der Debatte zu reflektieren, indem sie zentrale Anforderungen und Gelingensbedingungen einer Debatte notieren sollten. Weiter mussten sie eine Reflexion zum persönlichen Lernzuwachs hinsichtlich Wahl der Fragestellung, Recherche von Argumenten, Durchführung der Debatte, Arbeitsorganisation im Team integrieren.

## 4.2 Zentrale Aspekte für die Förderung von Recherchieren, Argumentieren und Debattieren im Fach WAH

Im Fachdidaktikmodul des fünften Ausbildungssemesters wird jeweils das Recherchieren, Argumentieren und Debattieren wieder aufgegriffen. Nun rücken die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in den Fokus. Die Studierenden setzen sich intensiver mit den folgenden drei Schwerpunkten auseinander:

- Differenzierungsmöglichkeiten beim Recherchieren, Argumentieren und Debattieren
- Lernbegleitung, Feedback und formative Beurteilung
- Modulare Einsatzmöglichkeiten der Elemente des Lehrgangs

In der fachdidaktischen Auseinandersetzung geht es darum, die in allgemeindidaktisch ausgerichteten Modulen erarbeiteten Schwerpunkte zu reaktivieren – beispielsweise zu heterogenen Lernvoraussetzungen, adaptivem Unterricht, Feedback, formativer Beurteilung – und in Verbindung mit Recherchieren, Argumentieren und Debattieren zu bringen.

Bei den Differenzierungsmöglichkeiten werden insbesondere Überlegungen zur Auswahl und inhaltlichen Komplexität von Streitfragen angestellt. Die Verortung in der Lebensführung von Menschen hilft Lernenden, die Streitfragen zu verstehen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können. Beim Finden der Argumente geht es insbesondere um die Entscheidung, ob Lernende geeignete Quellen selbst recherchieren sollen oder ob es sinnvoll ist, eine Vorauswahl an geeigneten Quellen zur Verfügung zu stellen. Bei der Erarbeitung von Argumenten wird der Einbezug von sprachlichen Gerüsten thematisiert. Solche Sprachhilfen können auch die Durchführung der Debatte unterstützen. Zudem hilft es den Lernenden, wenn sie an die allenfalls im Deutschunterricht erworbenen Kompetenzen anknüpfen können.

Der Lehrgang lebt von der stimmigen Anleitung und förderorientierten Begleitung der Lernenden. Dazu gehören insbesondere die Entwicklung von starken und vielfältig einsetzbaren Bildern im Zusammenhang mit einzelnen Übungen, die Einführung von wiederkehrenden Modellen, beispielsweise für die Auswertung und Reflexion von Übungen und Debatten mittels Selbst- und Fremdeinschätzung und differenziertem Feedback. Für einzelne Lernende kann das Debattieren vor der Klasse zu Beginn eine große, unüberwindbar scheinende Exposition sein. Hier gilt es, den richtigen Grad an Herausforderung für diese Lernenden zu erkennen und flexibel Methoden, Aufträge und Settings anzupassen.

Einmaliges Recherchieren, Argumentieren und Debattieren im Unterricht reicht nicht aus, um Kompetenzen zu entwickeln, wie sie im Rahmen der alltäglichen Lebensführung gebraucht werden. Deshalb lohnt es sich, Elemente aus dem Lehrgang – beispielsweise das Instrument des Fragefächers entlang der sieben W-Fragen zur Erschließung von Unterfragen und Antworten zur Streitfrage oder die Übung „Dafür spricht – Dagegen spricht“, in der im Kreis rasch abwechslungsweise Argumente zu einer Streitfrage geäußert werden – wiederholt in anderen Zusammenhängen im Unterricht einzubinden, sie zu üben und zu automatisieren. Da im Rahmen des Moduls

auch die Vorbereitung auf ein mehrwöchiges Praktikum integriert ist, werden die Studierenden aufgefordert, die Integration von Teilelementen des Recherchierens, Argumentierens und Debattierens in ihren Unterricht zu prüfen.

## 5 Fazit

Nach erstmaliger Durchführung des veränderten Settings im ersten Ausbildungssemester lässt sich aufgrund der Studierendenarbeiten Folgendes feststellen: Die Vorgabe von Streitfragen führt die Studierenden in intensivere und tiefergehende Auseinandersetzungen, was auch in differenzierten Reflexionen resultiert.

Die im Folgenden dargestellten Einblicke in die Erfahrungen mit Recherchieren, Argumentieren und Debattieren stammen aus den Leistungsnachweisen von Studierenden aus dem Herbstsemester 2023. Es handelt sich dabei nicht um die Darlegung einer inhaltsanalytischen Auswertung, sondern um die Auslegung unterschiedlichster Aspekte, die in den Reflexionen der Studierenden erwähnt werden.

Zur Ausgangslage mit vorgegebener Streitfrage und entsprechenden Medienberichten findet sich beispielsweise folgende Aussage:

Mir persönlich hat es sehr geholfen, dass die Fragen vorgegeben und bereits mit den ersten Texten verknüpft waren. Zum einen konnten wir dadurch nach Interessen die Gruppenbildung machen, zum anderen hatten wir einen Leitfaden und einen Anhaltspunkt, um zu starten. Denn die Recherche und Vorbereitung auf die Debatte gab schon so genug zu tun. (Stud\_12)

Weiter sprechen die Studierenden die Sinnhaftigkeit des Debattierens grundsätzlich und bezogen auf das Fach WAH an und betonen die Wichtigkeit des Perspektivenwechsels:

Debattieren ist anspruchsvoll. Es führt zu einer sachlichen Auseinandersetzung, bei der das Ziel nicht das „Recht haben“ ist, sondern die „saubere Argumentation“, auf deren Basis sich die Zuhörenden ihre eigene Meinung bilden können. (Stud\_9)

Ich finde, die Debatte hatte einen sehr guten Bezug zum Fach WAH. Die Streitfrage ist gut mit dem Lehrplan 21 des Fachs WAH verknüpft. Es ist wichtig, sich mit Alltagssituationen oder aktuellen Themen auseinanderzusetzen. Außerdem ist es hilfreich, mit anderen Personen darüber zu debattieren. Dadurch kann man eine Problematik aus verschiedenen Perspektiven betrachten. (Stud\_8)

Während dem Debattieren kann man sich ein ideales Bild von seiner ursprünglichen, realen Meinung (Pro) machen, wenn man die Pro-Seite in der Debatte argumentieren hört. Dies führt zu einer besseren Reflexion der eigenen, realen Meinung, aber auch dazu, dass man anders mit den Leuten umgehen kann, die nicht meiner Meinung sind, weil ich jetzt ihre Gedanken besser nachvollziehen kann, dadurch dass ich ihre Haltung vertreten habe. (Stud\_14)

Die folgende Aussage eines Studenten zeigt aber auch, wie die enge Verknüpfung der drei Teilkompetenzen Recherchieren, Argumentieren und Debattieren wahrgenommen und erlebt wurden:

Die eigentliche Durchführung der Debatte war eine spannende Erfahrung. Das direkte Aufeinandertreffen verschiedener Positionen erforderte nicht nur das geschickte Präsentieren von Argumenten, sondern auch die Fähigkeit, adäquat auf Gegenargumente zu reagieren. Während der Debatte musste ich meine Position flexibel anpassen und in Echtzeit auf neue Informationen reagieren, was mir half, meine Fähigkeit zur schnellen Argumentation und zur Anpassung meiner Argumentation zu verbessern. (Stud\_6)

Die Lernreflexionen können aber auch anhand der vier Kriterien für gute Debatten gelesen werden.

#### Sachkenntnis

Bei der Ausarbeitung der Argumente für beide Perspektiven waren wir gezwungen, sich in beide Standpunkte einzufühlen. Es erwies sich als äußerst wertvoll, sich mit den Perspektiven der Wirtschaft, der Gesellschaft (Soziales) und der Ökologie gleichermaßen auseinanderzusetzen. (Stud\_3)

#### Gesprächsfähigkeit und Ausdrucksvermögen

Für mich war der Lernzuwachs, dass es gar nicht so einfach ist meine eigenen Argumente zu bringen und gleichzeitig auf die Argumente der Gegenpartei einzugehen. Auch wollte ich einiges erwähnen, aber der Themenaspekt hatte sich bereits geändert. (Stud\_7)

#### Überzeugungskraft

Mit aufrechter Körperhaltung, klarer Stimme und weiteren non-verbalen Kommunikationsmitteln lässt sich die eigene Position in der Debatte stärken. (Stud\_9)

Mit den detaillierten Analysen der Studierenden im Rahmen der Lernreflexion und den verfügbaren Videoaufnahmen der Debatten liegt wertvolles Material vor, an dem im 5. Ausbildungssemester die fachdidaktische Auseinandersetzung anknüpfen kann. Dies war bisher erfahrungsgemäss aufgrund des zeitlichen Abstands von zwei Jahren nicht so einfach möglich. Wenn Lernen als längerfristiger Prozess betrachtet und entsprechend institutionell verankert wird, dann ist verstärkt über die produktive Überwindung von zeitlichen Abständen nachzudenken, um aktuelle Auseinandersetzungen mit „früheren“ Erfahrungen in Verbindung zu bringen. Dies beschäftigt nicht nur uns in der Lehrpersonenbildung, sondern müsste auch auf der Zielstufe zentrales Anliegen sein.

## Literatur

- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2014a). *Lehrplan 21 – Sprachen*. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. [https://v-fe.lehrplan.ch/container/V\\_FE\\_DE\\_Fachbereich\\_SPR.pdf](https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_SPR.pdf)
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2014b). *Lehrplan 21 – Wirtschaft, Arbeit, Haushalt*. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. [https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan\\_printout.php?k=1&z=3&ekalias=0&fb\\_id=6&f\\_id=3](https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&z=3&ekalias=0&fb_id=6&f_id=3)
- EDK. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Graf, Ch., Hachen, Ch. & Schaeren, L. (2016). *Debattieren lernen. Lehrgang in 7 Schritten und Anwendungshilfen. Leitfaden für Lehrpersonen der Sekundarstufe I*. Jugend debattiert Schweiz.
- Hielscher, F., Kemmann, A. & Wagner, T. (2010). *Debattieren unterrichten I. Curriculum, Übungsbeschreibungen und Systematik*. Klett-Kallmeyer.
- John, R. & Rückert-John, J. (2016). Innovativität der Konsumpraktiken. In C. Besio & G. Romano (Hrsg.), *Zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Klimawandel. Kooperationen und Kollisionen* (S. 269-292). Nomos.
- Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis*. hep.
- Muuß-Merholz, J. (2022). Die 4K-Skills – ein kunstvoll geflochtener Zopf. *Profil-Das Magazin für das Lehren und Lernen*, (2), 6-9. Schulverlag plus.
- Schlegel-Matthies, K. (2018). Konsum, Ernährung und Gesundheit als zentrale Handlungsfelder für die alltägliche Lebensführung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 7(3), 3-17. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i3.01>
- Schlegel-Matthies, K. (2022). Ernährungs- und Verbraucherbildung. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 21-61). Barbara Budrich.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt*. (2. Aufl.). UVK.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2022). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999* (Stand 13. Februar 2022). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de>
- Netzwerk „Schweiz debattiert“ (o. D.). „Schweiz debattiert“. <https://schweizdebattiert.ch>
- Thiele-Wittig, M. (2003). Kompetent im Alltag: Bildung für Haushalt und Familie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (B 9), 3-6.
- von Schweitzer, R. (2003). Fokus Haushalt – Herausforderungen für Bildung und Politik. In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 15-34). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Wespi, C., Senn, C. & Schelbert, Z. (2019). *Das WAH-Buch. filRouge-Broschüre. Kommentar für Lehrpersonen*. Schulverlag plus.

- Wespi, C., Kaspar, A. & Wettstein, P. (2023). Dürfen Lehrpersonen rauchen? Fliegen? Mit Lernenden ausschliesslich vegan kochen? – Lehrpersonen im Spannungsfeld von Bildungsauftrag und persönlicher Lebensführung. In P. Tremp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz. Aus Anlass des 20-Jahre-Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern* (S. 19-30). Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10033437>
- Wilhelm, M. & Kalcsics, K. (2017). *Lernwelten Natur-Mensch-Gesellschaft. Weiterbildung. Grundlagen und Planungsbeispiele*. Schulverlag plus.
- Yang, M. & Baringhorst, S. (2017). Politischer Konsum im Netz als Ausdruck des Wandels politischer Partizipation. In M. Jaeger-Erben, J. Rückert-John & M. Schäfer (Hrsg.), *Soziale Innovationen für nachhaltigen Konsum, Innovation und Gesellschaft*. Wissenschaftliche Perspektiven, Strategien der Förderung und gelebte Praxis (S.191-215). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-16545-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16545-1_9)
- Young Enterprise Switzerland (2023). *Programm „Jugend debattiert“* <https://yes.swiss/programme/jugend-debattiert>

## Verfasserin/Verfasser

Claudia Wespi, lic. phil.

Pädagogische Hochschule Luzern  
Studiengang Sekundarstufe I  
Fachleitung Wirtschaft – Arbeit – Haushalt  
Sentimatt 1  
CH-6003 Luzern

E-Mail: [claudia.wespi@phlu.ch](mailto:claudia.wespi@phlu.ch)  
Internet: [phlu.ch](http://phlu.ch)

Christian Graf

Bildung & Kommunikation  
CH-8645 Jona

E-Mail: [mail@christiangraf.ch](mailto:mail@christiangraf.ch)  
Internet: [christiangraf.ch](http://christiangraf.ch)

Nicolai Kozakiewicz, Isabelle Bosset, Josef Buchner & Johannes Reitinger

## **Entdeckend-forschendes Lernen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Der Beitrag diskutiert die konsequente Berücksichtigung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lernarrangement „Heute für morgen handeln“ des Regionalen Didaktischen Zentrums Gossau. Auf der Grundlage einer quantitativen Studie wird gezeigt, inwiefern die Integration von überfachlichen Strategien des entdeckend-forschenden Lernens stattfindet. Dabei wird diskutiert, inwiefern dies für den Erwerb relevanter Kompetenzen einer Bildung für (nachhaltige) Lebensführung dienen kann.

**Schlüsselwörter:** Lernwerkstatt, Bildung für nachhaltige Entwicklung, entdeckend-forschendes Lernen

### **Exploratory learning in the context of education for sustainable development**

The article discusses the consistent consideration of education for sustainable development in the learning arrangement “Acting today for tomorrow” at the Regional Didactic Centre Gossau. Based on a quantitative study, it is shown to what extent the integration of general strategies of discovery-based learning takes place. The extent to which this can serve the acquisition of relevant competences for an education for (sustainable) conduct of life is discussed.

**Keywords:** learning workshop, education for sustainable development, exploratory learning

---

## **1 Einleitung**

Um in einer zunehmend komplexen und herausfordernden Gesellschaft bestehen zu können, sollen junge Menschen lernen, sich selbstständig und systematisch mit neuen Kontexten auseinanderzusetzen und Kompetenzen aufzubauen, um Antworten auf (teilweise epochaltypische) Schlüsselprobleme (Reitinger et al., 2021) zu entdecken und somit „selbstbestimmt und verantwortlich ihre individuellen Vorstellungen von einem ‚guten‘ und ‚gelingenden‘ Leben umsetzen [zu] können“ (Schlegel-Matthies, 2019, S. 88).

Eine zeitgemäße Bildung für Lebensführung verbindet dabei die Befähigung zum individuellen Bestehen in dieser Welt immer mehr und zurecht auch mit denjenigen Handlungskonzepten, welche solidarisch zum Erhalt unseres Planeten übernommen werden sollen. Die dafür notwendigen inhaltlichen und didaktischen Werkzeuge für

den Unterricht sind mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) glücklicherweise seit längerem im Fokus der Bildungsakteure.

Dieser Beitrag zeigt auf, inwiefern entdeckend-forschendes Lernen als eines der BNE-Prinzipien von *éducation21* (2023a) im Lernarrangement „Heute für morgen handeln“ des Regionalen Didaktischen Zentrums (RDZ) Gossau (Pädagogische Hochschule St.Gallen, 2023a) zur Entfaltung kommt und dieses handlungsorientierte Lernsetting einen Beitrag leisten kann, fachliche und überfachliche Kompetenzen im Kontext einer alltäglichen und nachhaltigen Lebensführung aufzubauen.

Der Beitrag eröffnet mit einer kurzen Beschreibung des Verständnisses von BNE, den damit einhergehenden Kompetenzen und Prinzipien sowie der Bedeutung von BNE im Lehrplan der Deutschschweizer Volksschulen.

Es folgt eine Argumentation der didaktischen Axiome und Intentionen des Lernarrangements und der damit verbundenen Passung mit den präsentierten Forderungen an eine zeitgemäße Bildung für Lebensführung, insbesondere bezüglich der Integration von überfachlichen Strategien des entdeckend-forschenden Lernens als förderlicher Ansatz für den Erwerb relevanter Kompetenzen. Diese Überlegungen werden untermauert durch Ergebnisse und Erkenntnisse aus einer quantitativen Studie mit rund 380 Lernenden des zweiten und dritten Zyklus der Volksschule, welche die Manifestation von entdeckend-forschendem Lernen in Verbindung mit hohen Partizipations- und Selbstbestimmungsgraden im besagten Lernarrangement untersuchte.

Der Beitrag endet mit einem Appell für eine stärkere Berücksichtigung von Lernsettings, welche selbstgesteuertes und entdeckend-forschendes Lernen dezidiert ermöglichen und einfordern können, um bedeutsame fachliche und überfachliche Kompetenzen zu erwerben.

## **2 BNE: ein Bildungsprojekt im Aufbau**

### **2.1 Das nationale Kompetenz- und Dienstleistungszentrum *éducation21***

*éducation21* ist eine privatrechtliche Stiftung und das nationale Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schweiz. Im Auftrag der Kantone, des Bundes und der Zivilgesellschaft unterstützt *éducation21* die Umsetzung und Verankerung von BNE auf Ebene obligatorische Schule und Sekundarstufe II. *éducation21* trägt dazu bei, Kinder und Jugendliche auf ein selbstständiges und selbstverantwortliches Leben in einer immer komplexer werdenden Welt vorzubereiten.

Lehrpersonen, Schulleitungen und weitere Akteure finden bei *éducation21* pädagogisch geprüfte Lernmedien, Orientierung, Beratung, Finanzhilfen für Schul- und Klassenprojekte sowie Angebote von schulexternen Akteuren. Auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen arbeitet *éducation21* mit den Pädagogischen Hochschulen und anderen Aus- und Weiterbildungsstätten für Lehrpersonen zusammen.

## 2.2 BNE in der Schweiz und im Lehrplan 21

Die Bundesverfassung erklärt nachhaltige Entwicklung im Art. 2 BV („Zweck“) als Staatsziel. Außerdem werden im Art. 73 BV („Nachhaltigkeit“) der Bund und die Kantone dazu aufgefordert, Nachhaltigkeit umzusetzen. Die Agenda 2030 (United Nations, 2015), mit ihren 17 Zielen für eine nachhaltige Entwicklung, bildet dazu den Rahmen.

Das Unterziel 4.7 des Ziels 4 „Hochwertige Bildung“ betrifft BNE und fordert, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben (ebd., S. 18).

Das in den letzten zwei Jahren überarbeitete und aktualisierte BNE-Verständnis von *éducation21* hat u. a. zur Formulierung von Sinn, Ziel und Zweck von BNE geführt: Der *Sinn* von BNE besteht darin, zu einer nachhaltigeren Welt beizutragen. Das *Ziel* von BNE besteht darin, an der Umgestaltung des Lehrens und Lernens mitzuwirken, damit die Bildung den (wahrgenommenen) Bedürfnissen der Gegenwart und Zukunft entspricht. Der *Zweck* der BNE besteht darin, die Lernenden mit Wissen und Kompetenzen auszustatten, damit sie in einer komplexen Welt, die von tiefgreifenden ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen geprägt ist, eigenständig denken und handeln können (*éducation21*, 2023b).

Darauf aufbauend werden zurzeit sowohl die BNE-Prinzipien nach aktuellen Erkenntnissen umformuliert als auch die BNE-Kompetenzen reorganisiert und angepasst, u. a. in Anlehnung an die Typologie von Pellaud et al. (2021) und in Anreicherung durch sozio-emotionale Kompetenzen (*éducation21*, 2023d).

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist im Lehrplan 21 als Leitidee aufgeführt und wird durch sieben fächerübergreifende Themen abgebildet: Natürliche Umwelt und Ressourcen, Geschlechter und Gleichstellung, Gesundheit, Globale Entwicklung und Frieden, Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung, Wirtschaft und Konsum sowie Politik, Demokratie und Menschenrechte. Diese werden mit Querverweisen bei passenden Kompetenzen in den verbindlichen Fachbereichslehrplänen abgebildet, wobei das in einer Bildung für Lebensführung hauptsächlich relevante Thema Wirtschaft und Konsum im Wesentlichen durch die Fächer Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG, Zyklus 1 und 2) und Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH, Zyklus 3) verantwortet wird. Die didaktische Umsetzung von BNE soll sich dabei insbesondere an Zukunftsorientierung, vernetztem Lernen und Partizipation orientieren, wobei die meist komplexen Fragestellungen überdies insbesondere eine fächerübergreifende Herangehensweise verlangen (*éducation21*, 2023c). Dabei stellen Lernarrangements, wie das nachfolgend beschriebene, ein vielversprechendes Format dar.

## 2.3 Außerschulische Lernumgebungen als wertvoller Bestandteil von BNE

Im Kontext der Digitalisierung, des lebenslangen Lernens, der Kompetenzentwicklung, der zunehmend heterogenen Lerngruppen und letztlich der Nachhaltigen

Entwicklung werden nach neuen Lehr- und Lernmöglichkeiten gesucht (Stang, 2016) die den verschiedenen Herausforderungen gerecht werden. Ein Lernarrangement wie „Heute für morgen handeln“ bietet eine Ergänzung zum Schul- und Klassensetting, welche im Einklang steht mit dem Ziel von BNE, im Sinne eines Whole School Approaches eine Transformation der (u. a. schulischen) Strukturen anzustreben (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021).

Darüber hinaus tragen Lernarrangements als Alternative zum Schulsetting zur pädagogischen Hybridisierung bei, die im BNE-Verständnis von *éducation21* angestrebt wird und mit dem Nachhaltigkeitswert der sozialen Gerechtigkeit in enger Verbindung stehen. Unter diesem Begriff wird eine kohärente und fruchtbare Kombination aus mehreren Dimensionen von Lehr- und Lernpraktiken. Sie beinhaltet die Diversifikation folgender Elemente: räumliche und zeitliche Parameter, soziale Dynamik, Werkzeuge und Ressourcen, Pädagogik, Ziele und Bewertung. Dies ermöglicht flexible Lernerfahrungen und Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden sowie Wahlfreiheit der Lernenden bei den Lernaktivitäten. Die Vorteile der Hybridisierung, also der Berücksichtigung von (eher) instruktionalen sowie (eher) konstruktivistisch orientierten Lernformen, sind u. a. ein erhöhter schulischer Erfolg sowie die Steigerung der Motivation und des Engagements der Lernenden (Paquelin & Lachapelle-Bégin, 2022).

Zudem ist darauf hinzuweisen, dass Lernarrangements nicht nur Manifestation von BNE, sondern auch Erkenntnisquelle des pädagogisch-didaktischen Aufbaus derselben sein können. Indem, wie in diesem Beitrag angestrebt, forschungsbasierte Einsichten aus der Umsetzung von Lernarrangements gewonnen werden, lassen sich Rückschlüsse auf die Ausgestaltung von u. a. lernendenzentrierten, kooperativen und entdeckend-forschenden Lernprozessen elaborieren.

### **3 „Heute für morgen handeln“ im RDZ Gossau**

#### **3.1 Die Regionalen Didaktischen Zentren als Drehscheibe zwischen Theorie und Praxis**

Die Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG) unterhält an fünf Standorten des Kantons Regionale Didaktische Zentren mit dem Ziel, den Brückenschlag zu schaffen zwischen den RDZ und der Berufspraxis sowie zwischen den Leistungsbereichen der PHSG (Forschung & Entwicklung, Dienstleistung, Ausbildung und Weiterbildung). Dies soll zukünftig noch stärker gelingen, indem u. a. innovative Lernarrangements/Lernumgebungen sowie Medien- und Materialangebote entwickelt und vielfältig genutzt werden, die RDZ als Drehscheibe im Wissenschafts-Praxis-Dialog wirken, die eigenen Forschungsaktivitäten gestärkt werden, Weiterbildungsangebote sowie Dienstleistungsangebote gebündelt und in den Regionen gestärkt sowie externe Partnerschaften gefestigt werden (Zehnder et al., 2023).

Dabei verstehen sich die RDZ sowohl als Lernwerkstatt für die Volksschule als auch als Hochschullernwerkstatt. Dies bedeutet zum einen, dass Schülerinnen und

Schüler in einer Lernwerkstatt das Fragen lernen, selbstständig, selbstverantwortlich, individuell und gemeinsam arbeiten sowie den eigenen Lernprozess reflektieren und dokumentieren sollen (Gabriel et al., 2009). Zum anderen ermöglichen die RDZ durch ihre materielle Ausstattung und flexible Raumgestaltung vielfältige Lernerfahrungen für Studierende und werden von verschiedenen Akteuren aus der Berufspraxis und Hochschule als Erfahrungsraum genutzt, um zur Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen beizutragen (Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V., 2023) und um die Praxisrelevanz der Hochschultätigkeiten zu stärken.

Als theoretisches Fundament der Lernwerkstattarbeit dienen verschiedene und bisweilen eng miteinander verwandte Konzepte und Zugänge, wie Meier (2015) ausführlich darlegt. Darunter sind: Erfahrungsbasiertes Lernen (Dewey, 1916/1994), Konstruktivismus (Piaget, 2016), Entdeckungslernen (Bruner, 1981; Brunner et al., 2013), Problemlösen (Dunker, 1935) sowie verstehensorientierter (Reusser & Reusser-Weyeneth, 1994) bzw. kognitiv-konstruktivistisch orientierter (Meier, 2015) Unterricht.

In der Arbeit in Lernwerkstätten nimmt das entdeckend-forschende Lernen traditionell eine wichtige Rolle ein. Wesentlich ist dabei, dass es sich nicht ausschließlich um ein unstrukturiertes Lernen in (bisweilen endlos) offenen Lernumgebungen handelt. Entdeckend-forschendes Lernen kann unterschiedlich gestaltet werden und auf einem Kontinuum von offen und projektähnlich bis stark gelenkt erfolgen (Zehnder et al., 2021). Die Unterstützung durch didaktisierte Materialien und die Lernbegleitung erfolgt hierbei adaptiv zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schülern (Helmke, 2010).

### **3.2 Das Lernarrangement „Heute für morgen handeln“**

Das diesem Forschungsprojekt zugrunde liegende Lernarrangement „Heute für morgen handeln“ wurde ursprünglich vom RDZ Wattwil entwickelt und ist auch in den Räumen des RDZ Gossau als Wohnung der Familie Lebeschlau konzipiert, mit Küche, Bad, Wohnzimmer, Kinderzimmer, Ankleide, Werkstatt, Keller und Garten.

Angeleitet durch einladend gestaltete Entdeckungsorte werden die Lernenden von der ersten bis neunten Klasse motiviert, die Verhaltensweisen der Familie Lebeschlau zu erkennen, bezüglich eines verantwortungsbewussten Umgangs mit den natürlichen Ressourcen kritisch zu reflektieren und die relevanten Kompetenzen zur Gestaltung ihrer eigenen Lebenswelt zu erweitern (vgl. 3.4). Bei der Konzeption der anregungsreichen Lerngelegenheiten wurde durch die eingesetzten Materialien ein einladendes, fragengenerierendes Lernmilieu zu lebensweltlichen Phänomenen (Hedtke, 2018) entwickelt, das jedem Lernenden individuelle Lernwege eröffnet und dabei Umwege und Fehler bewusst zulässt (Zehnder et al., 2021).

Während des Klassenbesuchs übernehmen die Lernbegleitungspersonen, oft unterstützt durch studentische Mitarbeitende, die Betreuung der Schülerinnen und Schüler. In dieser Lernbegleitung liegt der Fokus auf dem Beobachten der Lernprozesse und der impulsgebenden Unterstützung bei den selbstbestimmten und selbstorganisierten Lerngelegenheiten, in welchen sich die Schülerinnen und Schüler mit

vielfältigen Materialien (multifunktionalen, analogen wie digitalen, auch didaktisch aufbereiteten) auseinandersetzen (Buchner & Kerres, 2021).

### 3.3 Berücksichtigung der BNE-Prinzipien von *éducation21*

Den BNE-Prinzipien von *éducation21* (2023b) folgend, geht es im Lernarrangement zum einen darum, eine optimistische Zukunftsvision zu entwerfen, die es allen ermöglicht, ein „gutes Leben“ zu führen. Katastrophenrhetorik wurde vermieden, um die Lernenden nicht zu paralysieren. Lernende sind jeweils aufgefordert, sich mit einem Themenbereich zu beschäftigen und anschließend ihre Wünsche und Vorstellungen für eine gute Zukunft (Muheim et al., 2014) festzuhalten, die einerseits die soziale Gerechtigkeit, andererseits die planetarischen Grenzen berücksichtigen.

Des Weiteren wurden mit den Dimensionen „lokal-global“, „Ökologie-Ökonomie-Gesellschaft-Kultur“ und „Gegenwart-Zukunft“ verschiedene Sichtweisen und Fachbereiche in Beziehung zueinander gesetzt. Dies steht im Einklang mit einem systemischen und komplexen Ansatz, bei dem eingeräumt wird, dass es keine Patentlösung für Nachhaltigkeitsprobleme gibt und setzt u. a. voraus, dass man bescheiden mit Fakten umgeht, die Lernenden nicht indoktriniert und Kontroversen den nötigen Raum gibt. Auch wenn die Familie Lebeschau vieles richtig macht, darf doch jeder für sich entscheiden, was er oder sie tun oder lassen möchte.

Das Lernarrangement bietet in erster Linie einen Zugang über die ökologischen Dringlichkeiten. Bezüge mit den sozialen Dringlichkeiten werden eher wenige hergestellt. Diese Herangehensweise beugt dem häufigen Missverständnis vor, dass es bei der Nachhaltigkeit nur um ökologische Dringlichkeiten wie Klimaerwärmung, Verlust von Biodiversität u. v. a. geht (Block & Paredis, 2019).

Zudem richten sich die Entdeckungsorte auf lokale Nachhaltigkeitsprobleme und konkrete Fragen aus. Das Lernarrangement zeigt somit auf, wie die in der Schule entwickelten Kenntnisse und Kompetenzen in alltäglichen Situationen, aber auch in Situationen, in denen politische und ethische Dimensionen eine Rolle spielen, genutzt werden können. Durch die Konzipierung des Lernarrangements als lebensnahes Setting in Form der Nachstellung einer Wohnung gelingt es zudem, den Transfer zwischen dem Unterricht und dem Alltag zu fördern (Östman et al., 2019).

Zuletzt sollte sichergestellt werden, dass alle Lernenden ihre Stimme einbringen können und u. a. Konzepte wie Macht, Organisation einer Gesellschaft, Analyse der eigenen Interessen und Alternativen zu berücksichtigen sind, um sich in der Gesellschaft positionieren und letztlich mitwirken zu können. Dies geschieht im Rahmen des Klassenbesuchs zum einen durch die weitgehend selbstverantworteten Lernpfade als auch durch die abschließende Auswertung, bei welcher die individuell und gemeinsam entwickelten Handlungsmöglichkeiten thematisiert und diskutiert werden.

### 3.4 Förderung bedeutsamer fachlicher Kompetenzen

Die über 25 Entdeckungsorte des Lernarrangements umfassen verschiedene Handlungsfelder der Alltagsgestaltung und weisen dadurch eine breite Themenvielfalt und

Bezüge zu verschiedenen Fachlehrplänen sowie fächerübergreifenden Themen des Bildungsprojekts und der Leitidee BNE (vgl. 2.2) auf. Im für diesen Beitrag bedeutsamen Kontext einer Bildung für Lebensführung seien im Folgenden beispielhafte Lehrplanbezüge (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016) angeführt, wobei detaillierte und weitere Angaben zu Entdeckungsorten und den damit verbundenen Lernzielen online abrufbar sind (siehe PHSg, 2023a).

Die Lernenden setzen sich mit Re- und Upcycling auseinander, werden sich der Problematik des Ressourcenverbrauchs bewusst und können Einflüsse des Menschen auf die Natur einschätzen und über eine nachhaltige Entwicklung nachdenken (NMG.2.6). Sie beschäftigen sich mit der Problematik des Elektroschrotts und können die Produktion und den Weg von Gütern beschreiben (NMG.6.3) sowie die Produktion von Gütern und Dienstleistungen vergleichen und beurteilen (WAH.1.3). Sie hinterfragen ihr Konsumverhalten, indem sie Tauschbeziehungen untersuchen und einfache wirtschaftliche Regeln erkennen (NMG.6.4), Einflüsse auf die Gestaltung des Konsumalltages erkennen (WAH.3.1), über die Verwendung von Gütern nachdenken (NMG.6.5), die Folgen des Konsums analysieren (WAH.3.2) sowie kriterien- und situationsorientierte Konsumententscheidungen (WAH.3.3) treffen. Und indem die Lernenden Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen Lebensstilen (WAH.3.1), Lebensweisen und Lebensräumen von Menschen wahrnehmen, einschätzen und sich als Teil der einen Welt einordnen (NMG.7.4), machen sie sich Gedanken, wie und wo sie im Alltag nachhaltiger leben können und erkennen, dass jeder Mensch als Teil des Ganzen in der eigenen, kleinen Alltagswelt etwas bewirken und beitragen kann (Pädagogische Hochschule St.Gallen, 2023b).

### **3.5 Förderung bedeutsamer überfachlicher Kompetenzen**

Ob die Auseinandersetzung „allein oder in Gruppen, (...) durch Versuch, Beobachtung oder Recherche geschieht, hängt von den Forscherinnen und Forschern selbst ab“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung [DKJS], 2023).

Dabei kommt der Gestaltung der fachbedeutsamen (Bisang et al., 2021) Lernaufgabe eine Schlüsselrolle zu (Zehnder et al., 2021). Bei „Heute für morgen handeln“ bedeutet dies die Integration aktueller fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Erkenntnisse der Verbraucherbildung und BNE in die Entwicklung der Entdeckungsorte mit dem Anspruch, durch reduzierte oder gar fehlende Handlungsanleitungen bedeutsame Interaktionen zwischen den Lernenden zu fördern (Meier & Vogt, 2015).

Das diesem Credo entsprechend konzipierte Lernarrangement „Heute für morgen handeln“ fördert somit bedeutsame überfachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler: Sie reflektieren und verfolgen eigene Ziele und Werte (personale Kompetenzen), erweitern ihre Dialog- und Kooperationsfähigkeit, indem sie sich mit ihren Mitmenschen austauschen und zusammenarbeiten (soziale Kompetenzen) oder Nutzen und verarbeiten Informationen, indem sie diese suchen, bewerten und aufbereiten (methodische Kompetenzen) (Pädagogische Hochschule St.Gallen, 2023b).

Bezugnehmend auf Lernprozesse, in denen unter Berücksichtigung aktuellen Wissens und persönlicher als auch gesellschaftlicher Anliegen etablierte Denkweisen

hinterfragt und zukunftsweisende Handlungsoptionen entwickelt werden (éducation21, 2016), öffnet sich eine Bildung für nachhaltige Entwicklung wenig überraschend dem Prinzip des entdeckend-forschenden Lernens.

### **3.6 Entdeckend-forschendes Lernen als zentrales didaktisches Prinzip**

Von dieser Form des Lernens wird erwartet, dass sich Lernende kritisch mit relevanten Fragestellungen möglichst eigenständig und mit adäquaten Methoden auseinandersetzen. Auf diese Weise werden tragfähige Wissensbestände recherchiert und teils auch selbst generiert, welche im Lernprozess schließlich für Problemlösungen nutzbar gemacht werden können (Huber & Reinmann, 2019; Reitinger, 2013). Hinter dieser überfachlichen Zielperspektive verbirgt sich eine weitere Erwartung, die entdeckend-forschendem Lernen das Potenzial zuschreibt, als Motor für den Erwerb bestimmter Fachkompetenzen (vgl. 3.4) zu dienen.

Konzeptionell kann entdeckend-forschendes Lernen einem Begriffsbündel zugeordnet werden, in dem auch korrespondierende Konstrukte, wie z. B. forschendes Lernen oder forschungsnahes Lernen Platz finden. Huber und Reinmann (2019) folgend muss zur Kenntnis genommen werden, dass im aktuellen Bildungsdiskurs diese verschiedenen Begrifflichkeiten weder inhaltlich noch konzeptionell einheitlich gedeutet werden. Was das forschende Lernen betrifft, so hat im deutschsprachigen Raum neben unzähligen anderen Definitionen Hubers Verständnis eine breite Anerkennung gewonnen. Huber (2009) geht davon aus, dass sich forschendes Lernen dadurch auszeichnet, „dass die Lernenden den Prozess des Forschungsvorhabens (...) in wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit (...) (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (S. 11). Zudem sollten laut Huber die gewonnenen Erkenntnisse für Dritte interessant sein. Diese Definition ist klar formuliert und mit Blick auf die Praxis des Lernens handhabbar. Zugleich verlangt sie aber aufgrund der Nähe zur wissenschaftlichen Forschung den Lernenden sehr viel ab. Mit Blick auf schulische und schulbegleitende Lernfelder, wie z. B. den Lernwerkstätten, besteht demnach das Desiderat eines weniger anspruchsvollen Konstrukts des forschungsnahen Lernens (Reitinger, 2016). Hierfür bietet sich das 4-Kriterien-Modell (Reitinger, 2013, S. 41ff.; Reitinger et al., 2020) an, welches einen entdeckend-forschenden Lernprozess über vier Merkmale – so genannte forschungsbezogene Handlungsdomänen – bestimmt. Es handelt sich hierbei um a) das erfahrungsbasierte Hypothesieren, b) das authentische Explorieren, c) den kritischen Diskurs und d) den konklusionsbasierten Transfer (siehe Tabelle 1). Je stärker diese überfachlichen Merkmale in Lernprozessen zum Ausdruck gebracht werden können, umso mehr kann von entdeckend-forschendem bzw. forschungsnahem Lernen gesprochen werden.

Tab. 1: Kriterien forschenden Lernens (Reitinger, 2013, S. 41ff.)

<b>Kriterium (Merkmal)</b>	<b>Beschreibung</b>
<i>Erfahrungsbasiertes Hypothesieren (Vermuten)</i>	Generierung von persönlich relevanten Fragestellungen, Vermutungen und Konzepten
<i>Authentisches Explorieren (Untersuchen)</i>	Eigentliches, konzeptualisiertes Entdecken; Erarbeiten von Lösungen (recherchierend, explorierend, gedanklich)
<i>Kritischer Diskurs (Miteinander reden)</i>	Kollaborative Gespräche des Arbeitsverlaufs; kritische Reflexion der Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse
<i>Konklusionsbasierter Transfer (Anwenden)</i>	Verbreitung persönlicher Überlegungen und Konzeptionen zur Lösungsfindung; Anwendung der Entdeckungen

Diese Merkmale sind zwar zum forschenden Lernen oder zur wissenschaftlichen Forschung kompatibel, verlangen aber im Kontext von Lernarrangements entsprechend dem 4-Kriterienmodells nicht die hinreichende Einlösung forschungstypischer Strukturelemente wie z. B. Berücksichtigung gesicherten disziplinären Wissens, wissenschaftliche Reflexion der Methodenwahl, Orientierung an Gütekriterien, konsequente Forschungsprozessorientierung, Gewinnung neuer Erkenntnisse, (Reitinger & Gunzenreiner, 2023, S. 59). Folglich setzen solche Lernarrangements seitens der Lernenden auch keine forschungsmethodologischen oder wissenschaftspropädeutischen Grundkenntnisse voraus. Erwartet wird lediglich, dass sich Lernende auf Prozesse des Vermutens, des Untersuchens, des gemeinsamen Gesprächs und der Anwendung bzw. Dissemination gefundener Erkenntnisse einlassen. Die hierzu nötige Bereitschaft wird unterstützt, indem die Lernenden im Lernarrangement im höchstmöglichen Grad inhaltlich und methodisch partizipieren dürfen. Dass gerade Lernwerkstätten das Potenzial haben, diese Ansprüche eines forschungsnahen Lernens einzulösen, liegt auf der Hand (Wedekind, 2013).

Wenn man – der *éducation21*-Konzeption entsprechend – eine Bildung für nachhaltige Entwicklung an das Prinzip des entdeckend-forschenden Lernens anlehnt (*éducation21*, 2023a) und zugleich das 4-Kriterienmodell als gangbare Ausdifferenzierung entdeckend-forschenden Lernens in Lernwerkstätten anerkennt, so würde die Konklusion lauten, dass lernseitig erlebte Prozesse des erfahrungsbasierten Hypothesierens, des authentischen Explorierens, des kritischen Diskurses und des konklusionsbasierten Transfers einem in Lernwerkstätten stattfindenden BNE-Lernarrangement sinnstiftend zuträglich sind. Hier eröffnet sich nun die berechtigte Frage, ob es in solchen Lernarrangements denn auch tatsächlich gelingt, diese forschungsbezogenen Handlungsdomänen zu entfalten.

## 4 Forschungsprojekt „Entdeckend-forschendes Lernen im Lernarrangement ‘Heute für morgen handeln’“

Um zu klären, inwiefern das Lernarrangement „Heute für morgen handeln“ einem entdeckend-forschenden Lernen gerecht wird, versuchten wir zu erheben, ob die partizipierenden Schülerinnen und Schüler dem Lernarrangement die vorangehend beschriebenen Merkmale entdeckend-forschenden Lernens tatsächlich zuschreiben. Mit Blick auf diese Merkmale lässt sich die Forschungsfrage wie folgt ausdifferenzieren:

Inwieweit kommt es im Lernarrangement „Heute für morgen handeln“ zu einer Entfaltung  
a) erfahrungsbasierten Hypothesisierens, b) authentischen Explorierens, c) eines kritischen Diskurses und c) eines konklusionsbasierten Transfers?

Operationalisierungen dieser vier Merkmale in Form standardisierter Fragebogenbatterien liegen mit dem CILI-D (deutschsprachige Version des „Criteria of Inquiry Learning Inventory“; Reitinger et al., 2020) und der SVF-Kurzskala (Permanschlager et al., 2018) vor, die jedoch für das vorliegende Projekt eine nicht hinreichende Passung aufweisen. Das CILI-D (16 Items) ist sprachlich herausfordernd formuliert und eher für Untersuchungen im tertiären Bildungssektor geeignet. Die SVF-Kurzskala misst die forschungsinteressanten Merkmale in sehr reduktionistischer Manier mit 4 Single-Items (1 Item pro Merkmal), was für die vorliegende Untersuchung einen zu unscharfen Blick ins Forschungsfeld ergeben würde. Deshalb leitete das Forschungsteam im Vorfeld der Untersuchung aus den zur Verfügung stehenden Inventaren eine dritte Skala ab, die mit insgesamt 8, direkt auf das Lernarrangement bezogenen Items die stichprobebedingten Mankos der zugrundeliegenden Itembatterien kompensiert (siehe Tabelle 2).

Diese Itembatterie wurde einer sprachlich-inhaltlichen Prüfung in Form zweier Expertinnenreviews unterzogen. Auf eine Vollstandardisierung dieses Instruments (Überprüfung anhand einer randomisierten Gruppe mit faktorenanalytischen Verfahren) wurde vorerst aufgrund der straffen Zeitschiene des Projektes verzichtet.

Die untersuchte Stichprobe besteht aus N = 387 Lernenden (202 Schüler, 178 Schülerinnen, 7 anderes) der Zyklen 2 (N = 126; 3. bis 6. Klasse) und 3 (N = 261; 7. bis 9. Klasse) der Volksschule, die im Zeitraum Mai 2023 bis Oktober 2023 am Lernarrangement „Heute für morgen handeln“ partizipiert haben.

Tab. 2: Kriterien forschenden Lernens und Items (Quelle: eigene Darstellung)

<b>Kriterium (Merkmal)</b>	<b>Items*</b>
<i>Erfahrungsbasiertes Hypothesisieren (Vermuten)</i>	Hast du im RDZ über interessante Sachen nachgedacht? Hast du über mögliche spannende Lösungen von Problemen nachgedacht?
<i>Authentisches Explorieren (Untersuchen)</i>	Hast du durch das Tüfteln und Experimentieren viel Neues gelernt? Durftest du selbständig interessante Sachen herausfinden?

<i>Kritischer Diskurs (Miteinander reden)</i>	Konntest du mit anderen viel über Dinge sprechen, die dir wichtig sind? Waren die Gespräche im RDZ für dich sinnvoll?
<i>Konklusionsbasierter Transfer (Anwenden)</i>	Wirst du dich weiter mit dem beschäftigten, was du im RDZ gemacht hast? Hast du viele Ideen, was du mit dem Gelernten alles machen kannst?

\* Skala: fünfstufig, kindgerechte Smileys, farblich abgestimmt von grün über gelb bis rot; Merkmalsausprägungen beschriftet mit: JA, EHER JA, TEILS TEILS, EHER NEIN, NEIN

Die Fragebogenbatterie wurde von den Lernenden im Anschluss an das Lernarrangement vor Ort in der Lernwerkstätte (RDZ Gossau) unter Instruktion der Lernbegleitungspersonen ausgefüllt (postaktionale Einmalerhebung; Paper-Pencil-Befragung).

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Datenanalyse

Die erhobenen Daten wurden zunächst in ein Excelsheet übertragen und anschließend in SPSS 28 importiert. Die einzelnen Klassen wurden jeweils ihrem entsprechenden Zyklus zugeordnet; z. B. wurden die Daten aller Lernenden der 4. Klasse Zyklus 2 zugewiesen. Um die Ausgeprägtheit der vier Dimensionen zu bestimmen, wurden die Items jeweils zu ihrer entsprechenden Skala zusammengeführt: Erfahrungsbasiertes Hypothesisieren (Vermuten), 2 Items, Cronbachs Alpha = 0.53; Authentisches Explorieren (Untersuchen), 2 Items, Cronbachs Alpha = 0.55; Kritischer Diskurs (Miteinander reden), 2 Items, Cronbachs Alpha = 0.57; und Konklusionsbasierter Transfer (Anwenden), 2 Items, Cronbachs Alpha = 0.73.

Um einen Gesamteindruck der Bewertung des Lernarrangements hinsichtlich forschenden Lernens zu erhalten, wurden die Items zu einer Skala zusammengefasst; 8 Items, Cronbachs Alpha = 0.82. Inwieweit die Kriterien für forschendes Lernen im Lernarrangement zur Entfaltung kommen, wird durch Präsentation der deskriptiven Statistik dargestellt.

Weiter wurden auf der Basis der Ergebnisse der deskriptiven Statistik weitere Analysen durchgeführt, um mögliche bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der Zykluszugehörigkeit sowie des Geschlechts aufdecken zu können.

### 5.2 Deskriptive Statistik

Die Werte für jede Subkategorie sowie für die Gesamteinschätzung der Entfaltung forschenden Lernens können in Tabelle 3 eingesehen werden. Zudem wird ausgewiesen, wie sich die Werte nach Geschlecht und Zykluszugehörigkeit verteilen.

Tab. 3: Deskriptive Werte der Entfaltung forschenden Lernens (Quelle: eigene Darstellung)

	Lernende gesamt (N = 387)	Mädchen (N = 178)	Jungen (N = 202)	Zyklus 2 (N = 126)	Zyklus 3 (N = 261)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Vermuten	3,99 (0,84)	4,22 (0,68)	3,82 (0,88)	4,13 (0,84)	3,91 (0,84)
Untersuchen	4,24 (0,78)	4,38 (0,67)	4,11 (0,84)	4,46 (0,85)	4,13 (0,71)
Miteinander reden	3,75 (0,92)	4,07 (0,76)	3,50 (0,93)	3,98 (1,01)	3,63 (0,85)
Anwenden	3,65 (1,08)	4,08 (0,74)	3,30 (1,16)	4,04 (1,07)	3,46 (1,03)
<b>Forschendes Lernen</b>	<b>3,91 (0,71)</b>	<b>4,19 (0,53)</b>	<b>3,68 (0,76)</b>	<b>4,15 (0,78)</b>	<b>3,79 (0,65)</b>

Bereits in den deskriptiven Werten wird deutlich, dass das Lernarrangement sowohl in Abhängigkeit des Geschlechts als auch des Zyklus unterschiedlich bewertet wird. Inwieweit diese Unterschiede bedeutsam sind, wird folglich untersucht.

Insgesamt zeigt sich, dass das Lernarrangement von den Lernenden ( $M = 3,91$ ) hinsichtlich der Entfaltung forschenden Lernens mit „eher ja (4)“ eingestuft wird.

### 5.3 Tests auf Unterschiede

Um die in Tabelle 1 abgebildeten deskriptiven Unterschiede auf Signifikanz zu überprüfen, wurden t-Tests bei unabhängigen Stichproben gerechnet.

Für das Geschlecht zeigen sich in allen Subkategorien sowie für die Entfaltung forschenden Lernens signifikante Unterschiede, wobei jeweils die Mädchen höhere Werte berichten (alle Ergebnisse korrigiert aufgrund fehlender Varianzgleichheit; Levene-Tests): Vermuten,  $t(371,62) = 5,03$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,51$ ; Untersuchen,  $t(374,10) = 3,51$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,36$ ; Miteinander reden,  $t(376,33) = 6,51$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,66$ ; Anwenden,  $t(345,84) = 7,92$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,79$ ; Forschendes Lernen,  $t(360,22) = 7,62$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,77$ .

Hinsichtlich der Zykluszugehörigkeit (2 oder 3) zeigt sich, dass die erfassten Subkategorien sowie das Forschende Lernen insgesamt von Lernenden des 2. Zyklus signifikant höher eingestuft werden: Vermuten,  $t(385) = 2,39$ ,  $p < 0,05$  ( $=0,017$ ),  $d = 0,26$ ; Untersuchen,  $t(385) = 3,95$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,43$ ; Miteinander reden (korrigiert aufgrund fehlender Varianzgleichheit; Levene-Test),  $t(214,68) = 3,33$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,38$ ; Anwenden,  $t(385) = 5,19$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,56$ ; Forschendes Lernen (korrigiert aufgrund fehlender Varianzgleichheit; Levene-Test),  $t(209,76) = 4,58$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,53$ ).

## 6 Diskussion und Implikationen der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der Förderung von BNE hat sich das Lernarrangement „Heute für morgen lernen“ zum Ziel gesetzt, entdeckend-forschendes Lernen anzuregen.

Inwieweit die bisherige Umsetzung des Lernarrangements die Dimensionen nach Reitinger (2013) adressieren kann, wurde mittels einer Fragebogenerhebung erfasst.

Zunächst zeigen die Ergebnisse, dass die beteiligten Schülerinnen und Schüler das Lernarrangement durchaus als entdeckend-forschendes Lernangebot wahrnehmen und hinsichtlich der Entfaltung mit „eher ja“ bewerteten.

Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse zeigt sich, dass Mädchen die vier Dimensionen sowie das entdeckend-forschende Lernen insgesamt signifikant ausgeprägter wahrnehmen. Um diesen Befund erklären zu können, sind weitere Untersuchungen notwendig. In diesen sollen neben quantitativen auch qualitative Erhebungsverfahren eingesetzt werden, sodass konkrete Vorschläge zur Überarbeitung des Lernarrangements abgeleitet werden können.

Weiter offenbart sich, dass jüngere Lernende die Entfaltung entdeckend-forschenden Lernens signifikant höher bewerten im Vergleich zu den älteren Lernenden. Als Erklärung kann hier ein möglicherweise höheres Vorwissen zum Thema angeführt werden, welches in der Folge die Bearbeitung schwierigerer und offenerer Aufgabenstellungen ermöglicht. Konsequenterweise wird eine Überarbeitung des Lernarrangements für die Lernenden der 7. bis 9. Klassen angedacht.

Die Ergebnisse der vier Subkategorien werden aufgrund der niedrigen Cronbachs Alpha-Werte, Ausnahme ist die Dimension „Anwenden“, nicht näher diskutiert. Die Ergebnisse sollten entsprechend zurückhaltend interpretiert werden und dienen in erster Linie für praxisrelevante Weiterentwicklungen des Lernarrangements.

## 7 Fazit

Mit dem Lernarrangement „Heute für morgen handeln“ erhalten die Lehrpersonen die Möglichkeit, ihren Klassen eine hochwertige Lerngelegenheit zu ermöglichen. Gleichzeitig können sie sich davon für ihren zukünftigen Unterricht inspirieren zu lassen, indem sie sich mit den Potenzialen und didaktischen Prämissen von selbstgesteuertem und entdeckend-forschendem Lernen und den Herausforderungen in der Entwicklung einer entsprechenden Lernumgebung auseinandersetzen.

Dabei profitieren die Lehrpersonen zum einen von der vorweggenommenen Übersetzungsleistung von wissenschaftlichen Daten bzw. Befunden (Bromme et al., 2014) durch die an der Entwicklung beteiligten Personen (z. B. Lernbegleitungspersonen, Expertinnen und -experten, Studierende). Zum anderen führt die konsequente Berücksichtigung hoher didaktischer Ansprüche an die Lernarrangements dazu, dass die Besucherinnen und Besucher der RDZ eine hohe Praxistauglichkeit erfahren – was wiederum Hand bietet, dass die Dissemination neuer fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisse nicht an einem vermeintlich fehlenden, respektive nicht wahrgenommenen, Praxisnutzen (Brühwiler & Leutwyler, 2020) scheitert.

Des Weiteren hat die didaktische Analyse des Lernarrangements unter Betrachtung der BNE-Prinzipien von *éducation21* beleuchtet, dass es zukünftig konsequenter zu beachten gilt, lokale Nachhaltigkeitsfragen zum einen mit dem Handlungsfeld

Schule, zum andern mit globalen Konsequenzen zu verbinden sowie alle Dimensionen der Nachhaltigkeit explizit in die Lerngelegenheiten zu integrieren.

Wie die diesem Beitrag zugrunde liegende Studie aufzeigt, gilt es bei der Entwicklung zukünftiger Lernarrangements vertiefter zu überlegen, wie entdeckend-forschendes Lernen insgesamt und insbesondere für Jungen und für ältere Schülerinnen und Schüler weiter gestärkt werden kann, um das Potenzial dieser Form des Lernens in einer Bildung für (nachhaltige) Lebensführung noch dezidierter zur Entfaltung zu bringen: indem die Lernenden Strategien entwickeln und erproben, um selbstgesteuert Wirkungszusammenhänge zu ergründen und zu diskutieren.

## Literatur

- Bisang, U., Bräm, U. & Richli, L. (2021). *Leitende Prinzipien für guten NMG-Unterricht. Anregungen zur kompetenzorientierten Gestaltung des eigenen Unterrichts im Fach Natur, Mensch, Gesellschaft*. PH Zürich.
- Block, T. & Paredis, E. (2019). Four misunderstandings about sustainability and transitions. In K. von Poeck, L. Östman & J. Öhman (Eds.), *Sustainable Development Teaching* (pp. 15-27). Routledge.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(17), 3-54.
- Brühwiler, C. & Leutwyler, B. (2020). Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 21-36.
- Bruner, J. S. (1981). Some elements of discovery. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 3(1), 26-31. <https://doi.org/10.5840/thinking19813154>
- Brunner, W., Dörig, H.-P., Gunzenreiner, J., Schlittler, H., Sarbach, S. & Andreas, S. (2013). Entdeckendes Lernen. Ein Lernwerkstattangebot des Regionalen Didaktischen Zentrums Gossau. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 71-83). Springer.
- Buchner, J. & Kerres, M. (2021). Lernwerkstattarbeit in der digital vernetzten Welt. Die Perspektive der gestaltungsorientierten Mediendidaktik. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *Lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 137-146). Klinkhardt.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. (2023). *Was ist eine Lernwerkstatt?* <https://www.forschendes-lernen.net/was-ist-eine-lernwerkstatt.html>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Lehrplan 21 – Gesamtausgabe*. [https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan\\_printout.php?e=1&k=1](https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1)
- Dewey, J. (1916/1994). *Erziehung durch und für Erfahrung* (2. Aufl.). Klett-Cotta.
- Dunker, K. (1935). *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Springer-Verlag.
- éducation21. (2016). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Ein Verständnis von BNE und ein Beitrag zum Diskurs*. [https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/BNE-Verstaendnis\\_Langversion\\_2016.pdf](https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/BNE-Verstaendnis_Langversion_2016.pdf)

- éducation21. (2023a). *BNE-Prinzipien*. <https://www.education21.ch/de/bne-prinzipien>
- éducation21. (2023b). *BNE-Verständnis. Eine Arbeitsdefinition für éducation21*. [Internes Dokument].
- éducation21. (2023c). *BNE in den Lehrplänen: Unsere Dienstleistungen*. <https://www.education21.ch/de/bne-und-lehrplaenen>
- éducation21. (2023d). *Was ist BNE? Wozu soll das gut sein?* <https://www.education21.ch/de/bne>
- Gabriel, E., Gunzenreiner, J., Hagstedt, H., Hangartner, W., Kieweg, U., Krauth, I., Munk, W., Rangosch-Schneck, E., Speck-Hamdan, A. & Wedekind, H. (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach. [https://www.forschendes-lernen.net/files/forschen\\_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf](https://www.forschendes-lernen.net/files/forschen_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf)
- Hedtke, R. (2018). *Das Sozioökonomische Curriculum*. Wochenschau Verlag.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). *Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur, 1*, 69-108.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS.
- Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. (2023). *Begriffsbestimmung*. <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstaetten>
- Meier, A. (2015). *Motivation, Emotion und kognitive Prozesse beim Lernen in der Lernwerkstatt. Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudie und einer qualitativen Videostudie mit Grundschulkindern*. Logos.
- Meier, A. M. & Vogt, F. (2015). The potential of stimulated recall for investigating self-regulation processes in inquiry learning with primary school students. *Perspectives in Science*, 5, 45-53. <https://doi.org/10.1016/j.pisc.2015.08.001>
- Muheim, V., Künzli David, C., Bertschy, F. & Wüst, L. (2014). *Querblicke Grundlagenband. Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung vertiefen*. Ingold Verlag.
- Östman, L., Van Poeck, K. & Öhman, J. (2019). Principles for sustainable development teaching. In L. Östman, K. von Poeck, J. Öhman (Eds.), *Sustainable Development Teaching* (pp. 40-55). Routledge.
- Pädagogische Hochschule St.Gallen. (2023a). *Lernarrangement „Heute für morgen handeln“*. <https://blogs.phsg.ch/rdz-heute-fuer-morgen/>
- Pädagogische Hochschule St.Gallen. (2023b). *Ziele und Kompetenzen* <https://blogs.phsg.ch/rdz-heute-fuer-morgen/lernarrangement/seite-3/>
- Paquelin, D. & Lachapelle-Bégin, L. (2022). Hybridation : principes et repères. Université Laval. <https://hal.science/hal-03718900/document>
- Pellaud, F., Shankland, R., Blandenier, G., Dubois, L., Gey, N., Massiot, Ph. & Gay, Ph. (2021). The Competencies That School-Leavers Should possess in Order to

- Meet the Challenges of the 21st Century. *Frontiers in Education*, 6.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.660169>
- Permenschlager, W., Reitinger, D., Reitinger, J., Seyfried, C. & Waid, A. (2018). Singworkshops in der schulischen Nachmittagsbetreuung und ihr Potential für selbstbestimmtes, vertrauensbasiertes und forschendes Lernen. *Pädagogische Horizonte*, 2(2), 37-54.
- Piaget, J. (2016). *L'epistemologia genetica*. Edizioni Studium S.r.l.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements* (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 12). Prolog.
- Reitinger, J. (2016). Die Lern- bzw. Studienwerkstatt als Raum für selbstbestimmtes forschendes Lernen. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (S. 37-53). Springer VS.
- Reitinger, J., Pürstinger, A. & Oyrer, S. (2021). 'CrEEd for Future Schools': An actualization of the school improvement concept CrEEd for Schools in consideration of epochal key problems. *#schuleverantworten*, 1(3), 36-51.  
<https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a114>
- Reitinger, J., Schude, S., Cihlars, D. & Bosse, D. (2020). Forschendes Lernen in der tertiären Bildungslandschaft: Empirische Zugänglichkeit anhand des Criteria of Inquiry Learning Inventory D (CILI-D). In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken. forschen. fördern. Themenband PHSt-Studienbuchreihe* (S. 227-245). Leykam.
- Reitinger, J. & Gunzenreiner, J. (2023). Forschungsnahe und forschendes Lernen. Modellierung übergeordneter Kriterien und Darlegung dessen, was diese Kriterien für eine authentische und wissenschaftsorientierte Bildungspraxis leisten können. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Qualifizierung für Lehre und Unterricht?* (S. 59-63) [Tagungsdokumentation]. PH Luzern.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.). (1994). *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Verlag Hans Huber.
- Schlegel-Matthies, K. (2019). Haushaltsbezogene Bildung – quo vadis? Daseinsvorsorge und Lebensführung im Wandel. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(2), 88-106. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i2.07>
- Stang, R. (2016). *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. De Gruyter Saur.
- United Nations. (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung*. Generalversammlung der Vereinten Nationen.  
<http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*.  
<https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf>
- Wedekind, H. (2013). Lernwerkstätten in Hochschulen. Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen.

- In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 21-30). Springer.
- Zehnder, S., Eckstein, B., Locher, F., Paraskevopoulos, I., Höhener, D., Jent, M., Kozakiewicz, N. & Wunder, U. (2021). *Projektbericht RDZ Futur I* [Internes Dokument]. Pädagogische Hochschule St.Gallen.
- Zehnder, S., Locher, F., Kugler, R., Obendrauf, M. & Zraggen, J. (2023). *Leistungsportfolio. RDZ Futur II* [Internes Dokument]. Pädagogische Hochschule St.Gallen.

## **Verfasserin/Verfasser**

Nicolai Kozakiewicz, M.A. HSG, Dipl. Wipäd

Regionales Didaktisches Zentrum Gossau, Pädagogische Hochschule St.Gallen  
Seminarstrasse 7  
CH-9200 Gossau

E-Mail: [nicolai.kozakiewicz@phsg.ch](mailto:nicolai.kozakiewicz@phsg.ch)  
Internet: [www.phsg.ch/rdzgossau](http://www.phsg.ch/rdzgossau)

Dr.<sup>m</sup> Isabelle Bosset

éducation21  
Monbijoustrasse 31  
CH-3011 Bern

E-Mail: [isabelle.bosset@education21.ch](mailto:isabelle.bosset@education21.ch)  
Internet: [www.education21.ch](http://www.education21.ch)

Dr. Josef Buchner

Pädagogische Hochschule St.Gallen, Institut Digitale und Informatische Bildung  
Müller-Friedbergstrasse 34  
CH-9400 Rorschach

E-Mail: [josef.buchner@phsg.ch](mailto:josef.buchner@phsg.ch)  
Internet: [phsg.ch/idib](http://phsg.ch/idib)

Prof. Dr. Johannes Reitinger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
Salesianumweg 3  
A-4020 Linz

E-Mail: [johannes.reitinger@ph-linz.at](mailto:johannes.reitinger@ph-linz.at)  
Internet: [www.ph-linz.at](http://www.ph-linz.at)

---

Susanne Lütolf

## **Planspielbasiert und ko-konstruktiv – fachliches und überfachliches Lernen in der Lernumgebung „Wirtschaft entdecken“**

Webbasierte Planspiele und computergestützte Simulationen bergen aus lernpsychologischer Sicht großes Potenzial für fachliches und überfachliches Lernen. So zeigten Lernende der Sekundarstufe I, welche das webbasierte Planspiel „Wirtschaft entdecken“ in einem ko-konstruktiven Setting erlebt haben, eine signifikante Verbesserung ihrer Vorstellungen zu wirtschaftlichen Zusammenhängen.

**Schlüsselwörter:** Planspieldidaktik, ko-konstruktives Lernsetting, wirtschaftliche Zusammenhänge, fachliche und überfachliche Kompetenzförderung

### **Simulation game-based and co-constructive—subject-specific and interdisciplinary learning in the learning environment “Discovering economy”**

From a learning psychology perspective, web-based simulation games and computer-aided simulations harbour great potential for subject-specific and interdisciplinary learning. For example, lower secondary school learners who experienced the web-based simulation game “Discovering Economy” in a co-constructive setting showed a significant improvement in their understanding of economic relationships.

**Keywords:** simulation game didactics, co-constructive learning setting, economic contexts, subject-specific and interdisciplinary competence development

---

## **1 Ausgangslage**

Der Verein wirtschaftsbildung.ch (vormals Ernst Schmidheiny Stiftung, ESST) setzt sich mit seinen Programmen seit über fünfzig Jahren für die Förderung wirtschaftlicher Bildung bei Jugendlichen ein. Mit Hilfe von digitalen Unternehmenssimulationen erleben die Schülerinnen und Schüler Wirtschaft in der Rolle von Unternehmensleitungen. Auf diese Weise erfahren sie unternehmerische Herausforderungen und Zielkonflikte und entwickeln ein Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge.

Die bisherigen Programme von wirtschaftsbildung.ch wurden für die Sekundarstufe II entwickelt. Mit der Einführung des Lehrplans 21 hat das Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (WAH) in der Schweiz eine inhaltliche Erweiterung erfahren, so dass die Bildungsziele auf der Sekundarstufe I neu wirtschaftliche Kompetenzen enthalten. In Entsprechung dazu hat wirtschaftsbildung.ch die Entwicklung der

Lernumgebung „Wirtschaft entdecken“ initiiert, eine auf die Kompetenzen des Lehrplans WAH abgestimmte, variantenreich einsetzbare Lernumgebung. Sie ist in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Luzern entstanden und wird n den Lehrpersonen für den Einsatz im Unterricht zur Verfügung gestellt. In der Ausbildung von Lehrpersonen kann die Lernumgebung zudem für die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Schwerpunkten genutzt werden (Wespi & Steiner, 2019, S. 86). Rückmeldungen zeigen, dass die Simulation vielerorts erfolgreich eingesetzt wird.

Die Programme von wirtschaftsbildung.ch wurden bis anhin noch nie auf ihre Lernwirksamkeit überprüft. Entsprechend wurde eine wissenschaftliche Studie in Auftrag gegeben, um in der Folge die bedarfsgerechte Weiterentwicklung der Programme gewährleisten zu können. Im folgenden Beitrag wird das Lernpotenzial der Lernumgebung „Wirtschaft entdecken“ in Bezug auf fachliche und überfachliche Kompetenzförderung untersucht. Die Inhalte stammen aus einer Studie, welche an der Pädagogischen Hochschule Luzern durchgeführt wurde.

## 2 Lernpotenzial der webbasierten Simulation „Wirtschaft entdecken“

Das lernbezogene Potenzial von „Wirtschaft entdecken“ lässt sich sowohl mit der computergestützten Anlage des Planspiels als auch mit dem zugrunde liegenden konstruktiven Lernverständnis begründen (Wespi & Steiner, 2019, S. 83).

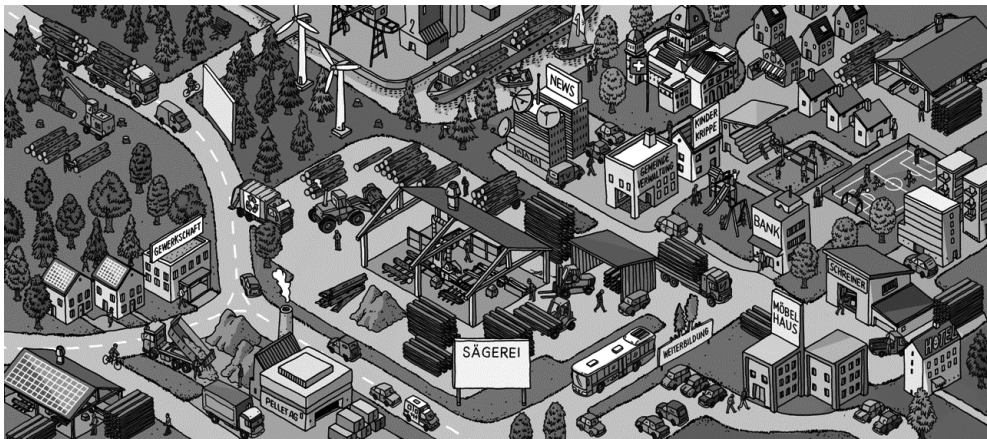


Abb. 1: Lernbild Waldwil (Quelle: Ernst Schmidheiny Stiftung [ESST], 2017a)

Die Schülerinnen und Schüler übernehmen in 3er-Gruppen einen Sägereibetrieb in der fiktiven Gemeinde „Waldwil“ (siehe Abbildung 1) und versuchen, diesen während drei aufeinanderfolgenden Geschäftsjahren durch gemeinsame Aushandlungsprozesse weiterhin nachhaltig zu führen. Dabei gilt es, das Zusammenspiel und die Wechselwirkungen ökonomischer, ökologischer und sozialer Faktoren zu berücksichtigen.

## 2.1 Planspielbasiertes Lernen

Der Lernumgebung „Wirtschaft entdecken“ liegt ein spielorientierter Ansatz zugrunde. Die Lernenden tauchen in der Perspektive der Sägereileitung in einen Ausschnitt aus der Realität ein. In einem ersten Schritt (siehe Abbildung 2) gilt es, das Umfeld anhand der Informationen, welche auf der Plattform vorhanden sind, zu analysieren (z. B. Entwicklung des Marktwachstums / Preiserwartung der Kunden).

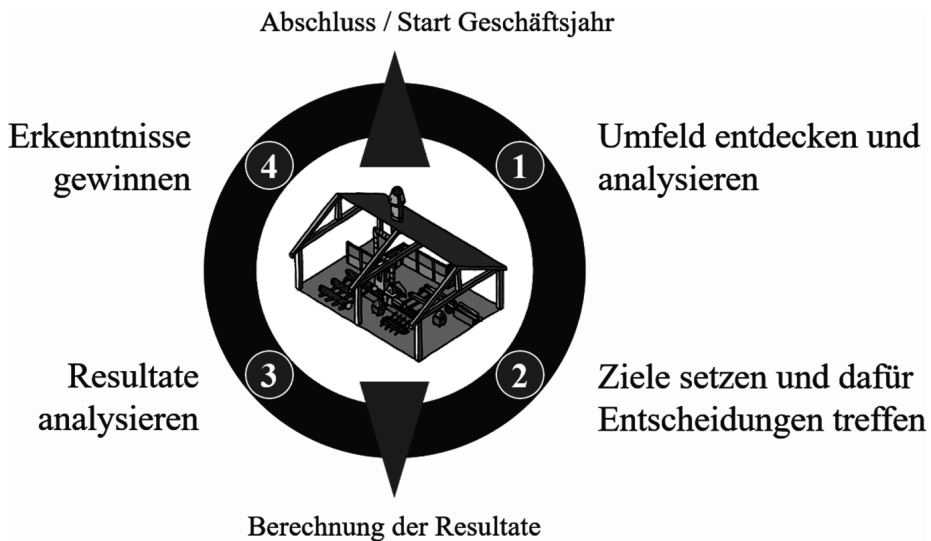


Abb. 2: Planspielphase – Verlauf eines Geschäftsjahres in vier Schritten (Quelle: ESST, 2017b)

Gestützt auf ihre Analyse fällen die Lerngruppen in einem zweiten Schritt ihre Entscheidungen (Verkaufspreis und Produktionsmenge in Level 1), wobei mit jedem Level zusätzliche Entscheidungen dazukommen. Aufgrund der Eingaben der Sägereileitungen berechnet die computerbasierte Simulation die Ergebnisse der einzelnen Unternehmen im Hintergrund. Dabei modelliert die Anlage die Konkurrenzsituation des Marktes und die wechselseitigen Auswirkungen der Entscheidungen auf die Ergebnisse der verschiedenen Sägereien, welche von der Simulation in Form eines einfachen Reportings aufbereitet werden. Anschließend präsentiert die Lehrperson ausgewählte Geschäftsergebnisse in der Klasse, worauf die Schülerinnen und Schüler in einem dritten Schritt die Resultate ihrer Sägerei auf Basis der Ergebnisse, welche nun auf der Plattform ersichtlich sind, analysieren. Die Lernenden werden in dieser Phase fragegeleitet unterstützt und halten ihre Erkenntnisse in einem vierten Schritt schriftlich fest (Lütolf, 2023, S. 11).

Die beschriebenen vier Arbeitsschritte lassen sich auch als Interaktionszirkel zusammenfassen. Dieser ist in jeder Spielrunde bzw. für jedes Level identisch, wobei die Anzahl der möglichen Entscheidungen mit jedem Level steigt und die Komplexität entsprechend zunimmt (Lütolf, 2023, S. 11) Durch die Führung des Sägereibetriebs wird den Lernenden eine Perspektivenübernahme ermöglicht. Sie agieren in der Rolle

der Sägereileitung und sehen sich mit „realen“ Situationen aus der Unternehmenswelt konfrontiert. Sie müssen komplexe Entscheidungen treffen und mögliche Folgen antizipieren. Der geschützte Rahmen der Simulation bietet die Möglichkeit für exploratives Probehandeln. Die Lernenden erfahren die Auswirkungen ihrer Entscheidungen durch die Rückmeldung der Simulation, welche die fachlichen Zusammenhänge sichert und den Spielverlauf steuert. Durch den kumulativen Aufbau der Anlage können die Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis zu wirtschaftlichen Zusammenhängen mit jeder Spielrunde vertiefen und erweitern (Lütolf, 2023, S. 11).

Digitale Technologien bestimmen zunehmend nicht nur unseren Alltag, sondern auch das Lernen. Derzeit erfahren spielorientierte Lernkonzepte einen deutlichen Aufschwung (Schwägele, 2012, S. 28), wobei sie als motivierender und lernförderlicher gelten als textorientierte Lernformen (Höntzsch et al., 2013, S. 3). Eine methodische Ausprägung davon ist das Planspielen. Dabei werden experimentelle Lernwelten kreiert, in denen die Lernenden in eine simulierte Realität eintauchen, bzw. einen ausgewählten Teil der Wirklichkeit erfahren, welcher ein vereinfachtes Abbild der Realität darstellt (Capaul & Ulrich, 2010, S. 16). Ausgangssituation in Planspielen bildet eine Aufgabe oder Situation, mit der die Lernenden konfrontiert werden (Schwägele, 2016, S. 95). In einem ersten Schritt machen sie sich mit dem Szenario vertraut, analysieren die Ausgangslage und die Ziele, führen dann Verhandlungen und fällen konkrete Entscheidungen. Mithilfe des Planspielmodells wird daraus die Ausgangslage für die nächste Spielrunde ermittelt oder durch die computerbasierte Simulation zurückgemeldet (Capaul & Ulrich, 2010, S. 17). Dabei stehen die direkten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum des Lernprozesses (Capaul & Ulrich, 2010, S. 37).

## 2.2 Ko-konstruktives Lernen

Durch die Aufgaben, die es gemeinsam in den Sägereileitungen zu bewältigen gilt, können die Lernenden ihr heterogenes Wissen in die Diskussion einbringen, Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Wissensbeständen herstellen sowie mögliche Folgen abwägen und diskutieren. Am Ende eines Geschäftsjahres analysieren die Schülerinnen und Schüler die von der Simulation zurückgemeldeten Geschäftsergebnisse und versuchen, daraus Erkenntnisse für die nachfolgenden Geschäftsjahre zu ziehen. Dabei bildet die Reflexion in der Gruppe das zentrale didaktische Instrument, da dann die getroffenen Entscheidungen und ihre Auswirkungen diskutiert und überdacht werden. Ohne gezielte Reflexion besteht die Gefahr, dass die Lernenden Entscheidungen intuitiv treffen, ohne sich Gedanken über mögliche Konsequenzen zu machen (Liening, 2015, S. 120). Die Fähigkeit zu reflektieren ist keine Selbstverständlichkeit und muss als überfachliche Kompetenz stufenweise entwickelt werden (Schubiger, 2019, S. 82). Nicht das Planspielen als solches bewirkt Lernen, sondern das Nachdenken darüber und das Einordnen der damit zusammenhängenden Erfahrungen (Wespi & Steiner, 2019, S. 83). Die Aushandlungsprozesse in der ko-konstruktiven Gruppenphase sind somit von zentraler Bedeutung für die Kompetenzentwicklung der Lernenden.

Kooperativem Lernen wird das Potenzial zugeschrieben, die Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu fördern (Adl-Amini & Völlinger, 2021, S. 4). So kann durch das Lernen in Teams gezielt die Entwicklung sozialer Kompetenzen gefördert werden, da es gilt, gegebene Informationen zu analysieren, den eigenen Standpunkt auszudrücken, Gedanken klar zu formulieren, mögliche Konsequenzen verschiedener Lösungen vorauszusehen und das eigene Verständnis- und Wahrnehmungsniveau mit anderen zu vergleichen (Capaul & Ulrich, 2010, S. 17). Studien zeigen einen deutlichen Vorteil von kooperativem im Vergleich zu individuellem Lernen. Die Schülerinnen und Schüler lernen in der gezielten Interaktion von Austausch und Diskussion miteinander (Konrad, 2014, S. 81) und können dadurch neues Verständnis oder neue Formen der Problemlösung entwickeln (Lipowsky, 2015, S. 85). Die Heterogenität der Lernenden wird dabei als Ressource beurteilt, welche für das Erreichen gemeinsamer Lernerfolge nutzbar gemacht werden kann (Völlinger et al, 2018, S. 160). Ko-konstruktive Lernsettings sind jedoch auch mit Herausforderungen verbunden und es gibt keine Garantie, dass die erwarteten Wechselwirkungen tatsächlich eintreten (Konrad, 2014, S. 81). So sind die gegenseitige Unterstützung und der Austausch unter den Lernenden Voraussetzung, damit es überhaupt zu ko-konstruktiven Momenten kommt (Bleck & Lipowsky, 2020, S 3). Diese Voraussetzungen setzen hohe Anforderungen an die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler voraus, bzw. bedingen eine positive Interdependenz zwischen den Lernenden im Bewusstsein, dass die Aufgabe nur zusammen gelöst werden kann (Lipowsky, 2015, S. 85). Entsprechend ist das Nachdenken über die Interaktion und die Arbeitsweise in der Gruppe ein wichtiger Bestandteil, um bei Bedarf Anpassungen vorzunehmen, damit die gestellten Anforderungen und Ziele erreicht werden können (Lipowsky, 2015, S. 85-86).

### 3 Forschungszugang

Im Rahmen der Lernwerkstatt an der Pädagogischen Hochschule Luzern erhielten zwölf Klassen der Sekundarstufe I die Gelegenheit, sich einen Tag lang mit der Lernumgebung „Wirtschaft entdecken“ auseinanderzusetzen. Die Teilnahme stand Schulklassen des 8. und 9. Schuljahres aller Niveaus offen. Während der Lernwerkstatt sowie im Regelunterricht wurden die empirischen Daten für die beschriebene Studie erhoben. Aus den Befragungen der Schülerinnen und Schüler resultierte eine Stichprobengröße von  $N = 200$  (Lütolf, 2023, S. 16). Im Folgenden wird das Vorgehen beschrieben und werden die Forschungsfragen dargelegt sowie die Datenerhebung und die Datenauswertung erläutert.

#### 3.1 Vorgehen und Forschungsfragen

Um das Lernpotenzial von „Wirtschaft entdecken“ zu überprüfen, wurde die Vorstellungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu wirtschaftlichen Zusammenhängen in der Unternehmensperspektive in den Blick genommen. Dabei wurde eine

qualitative Analyse angewendet (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 129-156; Mayring, 2016, S. 216-219). Folgende Forschungsfragen standen im Zentrum der Untersuchung (Lütolf, 2023, S. 15).

F1: Welche Vorstellungen zu wirtschaftlichen Zusammenhängen können Jugendliche aus dem Lernbild Waldwil herauslesen?

F2: Wie begründen die Schülerinnen und Schüler ihre Entscheidungen?

F3: Welche Erkenntnisse formulieren die Lernenden nach den drei Levels in Bezug auf wirtschaftliche, ökologische und soziale Aspekte?

F4: Welche Vorstellungen zu wirtschaftlichen Zusammenhängen können die Schülerinnen und Schüler am Beispiel der Sägerei auch nach einem zeitlichen Abstand zur Erarbeitung aufzeigen?

Die Forschungsfragen F1 und F4 beziehen sich auf die Vorstellungsentwicklung zu wirtschaftlichen Zusammenhängen und F2 und F3 auf das erarbeitete Wissen entlang der Simulation.

### 3.2 Datenerhebung

Ausgehend von den Fragestellungen erfolgte für die empirische Datenerhebung die Entwicklung zweier Fragebögen in Form eines Paper-Pencil-Tests. Grundlage dafür bildete der qualitative Fragebogen mit offenem Antwortformat nach Hartinger und Murmann (2018, S. 51-60) als Prä-Post-Design.

Mit dem ersten Fragebogen, dessen Einsatz während der Lernwerkstatt erfolgte, wurden in Teil 1 die individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu wirtschaftlichen Zusammenhängen am Beispiel der Sägerei erhoben. Die Lernenden wurden aufgefordert, anhand des Lernbilds (Abbildung 1) möglichst viele Stichworte zu notieren, welche für sie im Zusammenhang mit der Sägerei standen. Danach galt es, mögliche Gründe zu nennen, weshalb die Sägerei seit zehn Jahren erfolgreich wirtschaftet. Des Weiteren sollten die Schülerinnen und Schüler erklären, wer am Erfolg ihres Unternehmens interessiert ist und diese Nennungen begründen. Tabelle 1 zeigt die drei Fragestellungen zu den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler.

Tab. 1: Fragebogen 1/Teil 1 (Quelle: Lütolf, 2023, S. 44-45)

1. Was siehst du auf dem Bild, das mit der Sägerei zu tun hat? Kreise ein und beschrifte.
2. Was alles trägt dazu bei, dass eine Sägerei erfolgreich ist? Begründe möglichst ausführlich.
3. Wer alles ist interessiert daran, dass es der Sägerei gut geht und warum?

Der zweite Fragebogen wurde mit einem zeitlichen Abstand zur Lernwerkstatt im Regelunterricht eingesetzt. Er enthielt die identischen Fragen zu den Vorstellungen der

Schülerinnen und Schüler zu wirtschaftlichen Zusammenhängen am Beispiel der Sägerei wie der erste Fragebogen Teil 1. Mit diesem Vorgehen war die Absicht verbunden, die Vorstellungsentwicklung der Lernenden überprüfen zu können.

Tab. 2: Fragebogen 1/Teil 2 (Quelle: Lütolf, 2023, S. 50-52)

<b>Entscheidungen im Geschäftsjahr 13</b>
Wir haben den bisherigen Verkaufspreis (kreuze an) beibehalten   erhöht   gesenkt, weil...
Den Jahreslohn der Mitarbeitenden (kreuze an) haben wir beibehalten   erhöht   gesenkt, weil...
Den Jahreslohn der Sägereileitung (kreuze an) haben wir beibehalten   erhöht   gesenkt, weil...
Zur Aus- und Weiterbildung unserer Mitarbeitenden haben wir uns überlegt: ...
Ein Engagement im sozialen Bereich (Gesellschaftliche Aufwendungen) ist uns wichtig   nicht wichtig weil...
<b>Unsere Erkenntnisse im Geschäftsjahr 13</b>
Welche Zusammenhänge erkennen wir zwischen Preis und Absatz?

Die Fragestellungen zur Vorstellungserhebung der Lernenden sind bedeutsam, da sie auf wirtschaftlichen Konzepten basieren, die im Planspiel zum Einsatz gelangen. So erfahren die Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung in der Simulation, wie die Wertschöpfungskette der Sägerei funktioniert und was es braucht, um als Sägereibetrieb erfolgreich zu sein. Sie kommen in ihrer Rolle als Sägereileitung in Kontakt mit den verschiedenen Anspruchsgruppen der Sägerei und müssen sowohl ökonomische, ökologische und soziale Entscheidungen rund um die Triple Bottom Line fällen, wobei die Komplexität mit jedem Level steigt.

Mittels Teil 2 des ersten Fragebogens wurde das erarbeitete Wissen während der Planspielphase in der Gruppe abgefragt (Tabelle 2). Er bestand mehrheitlich aus halb-offenen Items, wobei zuerst die jeweilige Entscheidung als geschlossenes Item markiert werden musste, bevor dazu die Begründung erfolgte. Das letzte (offene) Item bezog sich auf die Erkenntnisse im jeweiligen Geschäftsjahr, wobei die Zusammenhänge zwischen Preis und Absatz beschrieben werden mussten (Lütolf, 2023, S. 18-19).

Die beiden Fragebögen wurden pilotiert, sodass sie in der Folge optimiert werden konnten. Damit sollte sichergestellt werden, dass die verwendeten Stimuli gemäß Reinders (2011, S. 57-70) für die Lernenden verständlich waren und in der Folge möglichst reichhaltige empirische Daten generiert werden konnten.

### 3.3 Datenauswertung

Die erhobenen Daten wurden mittels strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2016, S. 114-115) mit theorie- und empiriegeleiteter Kategorienbildung methodengeleitet ausgewertet und quantifiziert. Dabei muss zwischen den Daten zur Vorstellungsentwicklung (N = 200) und den Daten zur Planspielphase (N = 71) unterschieden werden.

Beim Material zur Vorstellungsentwicklung erfolgte die Kategorienbildung in einem ersten Schritt induktiv, um einen Überblick über das Datenmaterial zu gewinnen. In einem zweiten Schritt wurden die Kategorien theoriebasiert abgeleitet, wodurch die Daten verdichtet und strukturiert werden konnten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 70-82; Mayring, 2010, S. 68-69). Die deduktiv abgeleiteten Kategorien zur Vorstellungsentwicklung beziehen sich auf die drei wirtschaftlichen Konzepte der „Wertschöpfungskette“, „Erfolgsfaktoren“ und „Anspruchsgruppen“ (siehe Fragen in Tabelle 1), welche in der Simulation angelegt sind. So wird im Lernbild von „Waldwil“ (Abbildung 1) eine Wertschöpfungskette ersichtlich, welche die Herstellung von Produkten aus Holz vom Rohstoff Holz bis zum Verkauf des Endproduktes sowie das Recycling der in der Produktion anfallenden Sägespänen (Restholz) umfasst. Die im Lernbild dargestellten verschiedenen Stationen der Wertschöpfung wurden als Kategorien bestimmt („Rohstoff“, „Transport“, „Lagerhaltung“, „Verarbeitung“, „Verkauf Endprodukt“ und „Recycling“). Die Kategorien zu den Erfolgsfaktoren wurden auf Basis der Entscheidungen festgelegt, die im Level 3 anstehen („Preis“, „Absatz“, „Umweltfreundlichkeit“, „Mitarbeitende“, „Werbung“, „Sägereileitung“ und „Gesellschaftliche Aufwendungen“). In der Planspielphase lernen die Schülerinnen und Schüler die wichtigsten Anspruchsgruppen der Sägerei und ihre jeweiligen Interessen kennen. Diese bilden die Kategorien für die Anspruchsgruppen („Kunden“, „Mitarbeitende“, „Lieferanten“, „Mitbewerber“ und „Öffentlichkeit“). Um die Kategorisierung zu erleichtern, wurde ein Codierleitfaden mit den entsprechenden Kategorien, Definitionen, Ankerbeispielen und Codierregeln entwickelt. Bei der Ausarbeitung des Kategoriensystems wurden die Daten von zehn zufällig ausgewählten Lernenden (entspricht zwanzig Prozent des Materials) nochmals von einer zweiten Raterin ausgewertet, um dessen Objektivität und Reliabilität zu bestimmen und so ein wichtiges Gütekriterium qualitativer Forschung zu erfüllen (Göhner & Krell, 2020, S. 213-214). Die gemessene Intercoderreliabilität entsprach einem Cohen's Kappa von 0.9 und kann als „fast perfekte Übereinstimmung“ (0.81-1) gewertet werden (Landis & Koch, 1977, S. 165). Mittels des so entwickelten und überprüften Kategoriensystems konnten nun die Aussagen der Schülerinnen und Schüler systematisch ausgewertet werden. Aus den Auswertungen resultierten die beiden Testwerte V1 und V2 zu den Prä-Post-Vorstellungen anhand derer die Vorstellungsentwicklung der Lernenden überprüft werden konnte.

Für die Auswertung der Daten aus der Planspielphase (erarbeitetes Wissen entlang der Simulation) wurde ein Evaluationsinstrument entwickelt, mit dem die Entscheidungen sowie die Erkenntnisse der Schülerinnen und Schüler auf ihre fachliche Korrektheit sowie auf ihre logische Konsistenz überprüft werden konnten. Dabei wurden die empirischen Daten im abschließenden Level 3 in den Blick genommen,

da es für die Kompetenzentwicklung der Lernenden entscheidend ist, welche Zusammenhänge zu diesem Zeitpunkt verstanden wurden. Da die Daten der Schülerinnen und Schüler derselben Sägereileitung aufgrund der vorhergehenden Diskussion praktisch identisch waren, wurde jeweils nur ein Datensatz pro Gruppe berücksichtigt ( $N = 71$ ). Aus dieser Auswertung resultierte ein Testwert  $P$ , auf dessen Basis Aussagen zur Qualität der Planspielphase der Gruppen gemacht werden konnten.

Aufgrund der drei Testwerte  $V1$ ,  $V2$  und  $P$  wurden die Daten nun statistisch ausgewertet. In einem ersten Schritt wurde das Material zu den Lernendenvorstellungen mittels deskriptiver Statistik evaluiert, um die Prä-Post-Vorstellungen miteinander vergleichen zu können und den Lerneffekt zu messen. In einem zweiten Schritt erfolgte die Überprüfung durch Testung des Mittelwertsunterschiedes zwischen  $V1$  und  $V2$ . Weiter wurde eine Multiple Regressionsanalyse angewendet, um zu untersuchen, durch welche Faktoren der Lerneffekt beeinflusst wird. Als Moderatoren wurden das Vorwissen ( $V1$ ), der Wert aus der Planspielphase ( $P$ ) sowie die Kontrollvariablen Schulstufe (8. oder 9. Schuljahr), Geschlecht und Muttersprache untersucht.

## 4 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse aus den Auswertungen der empirischen Beforschung bezüglich der Vorstellungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, dem erarbeiteten Wissen entlang der Simulation sowie den Einflüssen auf den Lernzuwachs in den Blick genommen.

*Vorstellungsentwicklung:* Die Ergebnisse aus der Auswertung mittels deskriptiver Statistik auf Basis der Prä-Post-Vorstellungen (Codehäufigkeiten  $V1$  und  $V2$ ) der Lernenden ( $N = 200$ ) zeigten für die drei Fragestellungen zu wirtschaftlichen Zusammenhängen eine positive Entwicklung. Die positive Gesamtabweichung konnte auch durch den Mittelwertsvergleich nachgewiesen werden. Der Unterschied zwischen  $V1$  und  $V2$  war signifikant, was sich mit einem Wert von  $p < 0.001$  aus dem t-test mit einer Effektstärke von Cohen's  $d = 0.51$  belegen ließ.

*Erarbeitetes Wissen entlang der Simulation:* Die Auswertung des Datensatzes der Planspielphase ( $N = 71$ ) zeigte, dass die Messwerte einer Normalverteilung entsprachen. Sie bewegten sich zwischen null und achtzehn. Am häufigsten wurde der Testwert  $P = 8$  erreicht (elf Gruppen). Bei zehn Gruppen resultierte ein Testwert von  $P = 5$ . Je acht Gruppen erzielten einen Testwert  $P = 11$ ,  $P = 6$  oder  $P = 9$ .

*Einflüsse auf den Lernzuwachs:* Mittels Multipler Regressionsanalyse mit Moderation wurde untersucht, ob zwischen den Testwerten  $V1$  und  $V2$  eine Beziehung vorhanden ist, wobei gleichzeitig der Einfluss des Testwerts  $P$  (Qualität der Planspielphase) sowie der Kontrollvariablen Stufe, Geschlecht und Muttersprache als mögliche Moderatoren geprüft wurde. Auf diese Weise konnte die Beziehung zwischen  $V1$  und  $V2$  nachgewiesen werden. Dabei wurden 21 % der Datenvarianz durch das Modell erklärt mit  $F(9, 186) = 6.70$ ,  $p < 0.001$ . Der Testwert  $V1$  sagte den Testwert  $V2$  signifikant positiv vorher ( $\beta = 0.38$ , resp.  $r = 0.43$ , und  $p = 0.019$ ). Die

untersuchten Moderatoren – Qualität der Planspielphase ( $\beta = 0.02$ ,  $p = 0.803$ ), Stufe ( $\beta = -0.07$ ,  $p = 0.612$ ), Geschlecht ( $\beta = 0.02$ ,  $p = 0.911$ ) sowie Muttersprache ( $\beta = -0.04$ ,  $p = 0.780$ ) – hatten dagegen keinen Einfluss auf diese Beziehung. Der Effekt war somit unabhängig von den untersuchten Moderatoren vorhanden.

## 5 Fachliche und überfachliche Kompetenzförderung in der computerbasierten Simulation „Wirtschaft entdecken“

Im vorliegenden Kapitel werden die Forschungsfragen beantwortet und die Forschungsergebnisse mit Blick auf das Potenzial fachlicher und überfachlicher Kompetenzförderung interpretiert. Anschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse mit einem Ausblick ergänzt.

### 5.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Wie unter den Erkenntnissen erwähnt, zeigte sich bei den drei Fragestellungen zur Vorstellungsentwicklung insgesamt eine klare Wertzunahme im Prä-Post-Test. Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden im Folgenden die Entwicklungen der einzelnen Kategorien in den Blick genommen.

*Elemente der Wertschöpfungskette:* Die meisten Begriffe verzeichnete die Kategorie „Transport“ (Prä-/Post-Vorstellungen – 287/319). Auch der Kategorie „Rohstoff“ konnten eine große Anzahl Nennungen zugeordnet werden (262/220) gefolgt von den Kategorien „Verarbeitung“ (151/176), „Verkauf Endprodukt“ (121/216), „Lagerhaltung“ (95/121) und „Recycling“ (84/176). Über alle Kategorien zu den Elementen der Wertschöpfungskette konnte eine Wertzunahme von 23 % (1000/1230) eruiert werden.

*Erfolgsfaktoren:* Hier konnten die Lernenden die höchste Anzahl Verbindungen mit der Kategorie „Mitarbeitende“ herstellen (171/160), gefolgt von der Kategorie „Werbung“ (72/76), „Preis“ (47/73) und „Umweltfreundlichkeit“ (5/31). Insgesamt zeigte sich für die Kategorien zu den Erfolgsfaktoren eine Zunahme von 28 % (347/444).

*Anspruchsgruppen:* Der Kategorie „Kunden“ konnten die meisten Begriffe zugeordnet werden (180/241), gefolgt von den Kategorien „Mitarbeitende“ (107/117), „Lieferanten“ (33/52) und „Öffentlichkeit“ (1/15). Interessanterweise wurden mit der Kategorie „Mitbewerber“ keine Begriffe in Verbindung gebracht. Für die Kategorien zu den Anspruchsgruppen konnte insgesamt ein Wertzuwachs von +32 % (321/425) verzeichnet werden.

Das erarbeitete Wissen entlang der Simulation konnte aufgrund der Entscheidungsbegründungen und der Darstellung der Erkenntnisse in Level 3 mit dem entwickelten Testinstrument ausgewertet werden. Aus den 71 Gruppen resultierten insgesamt 109 korrekte Begründungen für die Veränderung des Verkaufspreises. In 75 Fällen wurde die Veränderung des Jahreslohnes der Mitarbeitenden korrekt

begründet, während dies für die Sägereileitung in 72 Fällen geschah. Die Entscheidung bezüglich Aus- und Weiterbildung der Mitarbeitenden wurde in 21 Fällen, die Gesellschaftlichen Aufwendungen in 66 Fällen korrekt begründet. Aufgrund der (halb-)offenen Fragestellung, mit denen die Lernenden Mühe bekundeten und aus denen entsprechend nur spärliche Antworten resultierten, war die Messbarkeit der Antworten jedoch erschwert. Da es den Lernenden oftmals nicht gelungen war, die erfahrenen Zusammenhänge schriftlich festzuhalten, umfassten die durch die Lernenden formulierten Erkenntnisse lediglich 37 korrekte Begründungen bezüglich des Zusammenhangs von Preis und Absatz. Auffallend ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Erkenntnisse in erster Linie mit ökonomischen Aspekten begründeten.

## 5.2 Erkenntnisse

Für die drei Fragestellungen „Elemente der Wertschöpfungskette“, „Anspruchsgruppen“ und „Erfolgsfaktoren“ zu den Prä-Post-Vorstellungen konnte sowohl mittels deskriptiver Statistik wie auch mit Multipler Regressionsanalyse unter Beachtung möglicher Moderatoren eine Zunahme der Gesamtwerte für die Kategorien nachgewiesen werden. Bei den Lernenden hat somit eine Vorstellungsentwicklung durch die Simulation stattgefunden. Die Annahme, dass mit computergestützten Simulationen durch die aktive und partizipative Auseinandersetzung ein positiver Lerneffekt erzeugt werden kann (Jones & Bursens, 2018, S. 38) und die Simulation die Förderung fachlicher Kompetenzen im ko-konstruktiven Lernsetting unterstützt (Adl-Amini & Völlinger, 2021, S. 4), konnte somit bestätigt werden. Aus den Ergebnissen der deskriptiven Statistik lässt sich zudem schließen, dass die Schülerinnen und Schüler Vorkenntnisse zu wirtschaftlichen Zusammenhängen mitbringen, die in der Simulation relevant sind, und an die demzufolge angeknüpft werden kann. Durch den positiven Prädiktor Vorwissen (Testwert V1) wird weiter ersichtlich, dass die Vorkenntnisse der Lernenden bedeutsam sind für den Lernprozess. Je grösser das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, desto höher der resultierende Lerneffekt durch die Simulation. „Wirtschaft entdecken“ ermöglicht den Lernenden somit, bereits vorhandenes Wissen einzubringen und darauf aufzubauen. Gemäß Schwägele (2012, S. 95) stellt dies eine wichtige Eigenschaft von Lernumgebungen dar. Bezüglich den Einflüssen auf den Lernzuwachs hat sich gezeigt, dass weder die Schulstufe (8. oder 9. Schuljahr), das Geschlecht oder die Muttersprache Einfluss auf den Lernzuwachs haben (Lütolf, 2023, S. 29). Der Einfluss des Wertes aus der Planspielphase (Qualität der Planspielphase, bzw. erarbeitetes Wissen entlang der Simulation) ist noch nicht abschließend geklärt, da sich die Auswertungen aufgrund der empirischen Daten als schwierig erwiesen (siehe 5.1).

## 6 Fazit und Ausblick

Mit den bis jetzt ausgewerteten Daten der vorgestellten Studie lässt sich die These belegen, dass webbasierte Planspiele und computergestützte Simulationen fachliches Lernen ermöglichen können. Die Studienergebnisse verdeutlichen, dass die Teilnehmer, die das webbasierte Planspiel „Wirtschaft entdecken“ in einem ko-konstruktiven Setting erlebt haben, signifikante Verbesserungen in ihrem Verständnis wirtschaftlicher Zusammenhänge zeigten. Die Studie unterstreicht somit die Wirksamkeit webbasierter Planspiele in fachlicher Hinsicht. Was die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen wie z. B. verstärkter Teamarbeit, verbesserter Kommunikationsfähigkeiten oder erhöhter Problemlösungskompetenz betrifft, so soll der Beitrag der Simulation zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen in einer weiterführenden Studie untersucht werden. Dabei stehen die Transferfähigkeit, der Umgang mit Komplexität sowie der Einfluss der Motivation auf den Lernzuwachs im Fokus. Auf Basis von Videosequenzen aus der Lernwerkstatt sollen zudem die Gruppenarbeitsphasen auf das Auftreten ko-konstruktiver Prozesse analysiert werden. Falls sich diese Analyse als ergiebig erweist ist das Ziel, in der Folge die ko-konstruktiven Prozesse unter verschiedenen Gesichtspunkten zu analysieren und ihren Einfluss auf die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen zu klären.

### Literatur

- Adl-Amini, K. & Völlinger, V. (2021). Kooperatives Lernen im Unterricht. *Wirksamer Unterricht*, 4, 1-19.
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2020). Kooperatives Lernen – Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Konsequenzen für die Implementierung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-19). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_44-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_44-1)
- Capaul, R. & Ulrich, M. (2010). *Planspiele: Simulationsspiele für Unterricht und Training* (2., aktual. Aufl.). Tobler.
- Ernst Schmidheiny Stiftung. (2017a). *Lernumgebung „Wirtschaft entdecken“: Computerbasierte Simulation*. Ernst Schmidheiny Stiftung.
- Ernst Schmidheiny Stiftung. (2017b). *Lernumgebung „Wirtschaft entdecken“. Kommentar für Lehrpersonen*. Ernst Schmidheiny Stiftung.
- Göhner, M. & Krell, M. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse in naturwissenschaftsdidaktischer Forschung unter Berücksichtigung von Gütekriterien: Ein Review. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 26(1), 207-225. <https://doi.org/10.1007/s40573-020-00111-0>
- Harteringer, A. & Murmann, L. (2018). Schülervorstellungen erschliessen – Methoden, Analyse, Diagnose. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“: *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 51-62). Verlag Julius Klinkhardt.

- Höntzsch, S., Katzky, U., Bredl, K., Kappe, F. & Krause, D. (2013). Simulationen und simulierte Welten. Lernen in immersiven Lernumgebungen. *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologie*, 8 (2. Aufl.), 1-8.
- Jones, R. & Bursens, P. (2018). Die Effekte von aktivierenden Lernumgebungen: Wie Simulationen affektives Lernen fördern. In W. Muno, A. Niemann & P. Gusti (Hrsg.), *Politische Bildung. Europa spielerisch erlernen: Didaktische Überlegungen und Praxisbeispiele zu EU-Simulationen* (S. 37-51). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17463-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17463-7_3)
- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04986-7>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarb. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Juventa Verlag.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Liening, A. (2015). *Ökonomische Bildung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09727-1>
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69-118). Springer.
- Lütolf, S. (2023). *Lernwirksamkeitsstudie „Wirtschaft entdecken“*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Neuausgabe). *Beltz Pädagogik*. Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1143991>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarb. Aufl.). *Pädagogik*. Beltz. <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-407-25734-5.pdf>
- Reinders, H. (2011). Fragebogen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (S. 50–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubiger, A. (2019). *Wie Transfer gelingt: Warum wir nicht immer tun, was wir wissen*. hep.
- Schwägele, S. (2012). Integriertes Lernen mit Planspielen. In S. Schwägele, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *ZMS-Schriftenreihe: Bd. 4. Planspiele – Lernen im Methoden-Mix: Integrative Lernkonzepte in der Diskussion* (S. 27-47). Books on Demand.
- Schwägele, S. (2016). *Planspiel – Lernen – Lerntransfer: Eine subjektorientierte Analyse von Einflussfaktoren*. Books on Demand.
- Völlinger, V. A., Supanc, M. & Brunstein, J. C. (2018). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 159-176. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0>
- Wespi, C. & Steiner, M. (2019). „Wirtschaft entdecken“ – eine computergestützte Lernumgebung mit Lernpotenzial für Lernende und Lehrpersonen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(4), 77-89. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i4.05>

| Lernen mit Simulationen

## **Verfasserin**

Susanne Lütolf, lic. rel. int., Executive MBA

Pädagogische Hochschule Luzern

Institut für Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft

Sentimatt 1

CH-6003 Luzern

E-Mail: [susanne.luetolf@phlu.ch](mailto:susanne.luetolf@phlu.ch)

Internet: [www.phlu.ch](http://www.phlu.ch)

---

Isabel Frese & Corinne Senn

## **Was Schülerinnen und Schüler über Arbeitswelten denken. Anknüpfungspunkte für den Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen**

Ziel ist es, im Fach „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ (WAH) Schülerinnen und Schüler zu einer gelingenden Lebensführung zu befähigen. Damit Lernprozesse entsprechend initiiert werden können, ist es zentral Präkonzepte zu kennen. Der vorliegende Beitrag stellt eine Erhebung von Schülerinnen- und Schülervorstellungen zum Thema Arbeit vor und zeigt, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen im Unterricht gelernt werden können.

**Schlüsselwörter:** Schülerinnenvorstellungen, Arbeitswelten, Didaktische Rekonstruktion, personale und soziale Kompetenzen

### **What learners think about the world of work. Starting points for the acquisition of subject-specific and interdisciplinary competences**

The aim of the subject “Economy, Work, Home economics” is to enable learners to lead a successful life. To be able to initiate learning processes accordingly, it is essential to know pre-concepts. This article presents a survey of learners’ perceptions on the topic of work and shows which subject-specific and interdisciplinary competences can be learned in the classroom.

**Keywords:** learners’ perceptions, working environments, didactic reconstruction, personal and social competences

---

## **1 Ausgangslage und Hintergrund**

Mit der Einführung des Lehrplans 21 in der Deutschschweiz und der neuen Fachbezeichnung „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ (WAH) auf der Sekundarstufe I erhielt das frühere Fach Hauswirtschaft eine inhaltliche Erweiterung um die Perspektiven Wirtschaft und Arbeit. Die Veränderung der Haushalte und ihres gesellschaftlichen Umfeldes haben zu vielfältigen Verbindungen von Haushalten und Unternehmen geführt, die Güter und Dienstleistungen anbieten. Die Zunahme dieser Außenbeziehungen stellt an Menschen neue Anforderungen (Senn & Wespi, 2018). Dies trägt den ständig steigenden und sich wandelnden Ansprüchen an die alltägliche Lebensführung Rechnung. Das Fach WAH nimmt die alltägliche Lebensführung von Menschen in ihrer ganzen Breite in den Blick. Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler zu einer gelingenden Lebensführung und -gestaltung zu befähigen (Schlegel-Matthies, 2018). WAH nimmt verschiedene disziplinäre Perspektiven zwischen

privaten Haushalten, Gesellschaft und Wirtschaft ein und vernetzt diese miteinander. Haushalte und Wirtschaft sind aufeinander angewiesen und somit in einer wechselseitigen Abhängigkeit. Arbeit wird sowohl in den Haushalten und der Gesellschaft als auch in der Wirtschaft geleistet. Im Fach WAH wird die Bedeutung von Arbeit im Alltag von Menschen und in unserer Gesellschaft thematisiert.

Der folgende Beitrag befasst sich mit Schülerinnen- und Schülervorstellungen zur Bedeutung von Arbeit und Arbeitswelten. Dieser Kompetenzbereich ist erst seit der Einführung des Lehrplans 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016a) Teil des Curriculums im Fach WAH. Aus diesem Grund ist es wichtig, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu erheben und die Erkenntnisse daraus für die Unterrichtsgestaltung zu nutzen.

Mit dieser Untersuchung soll herausgefunden werden, welche Erfahrungen, Erlebnisse, Erinnerungen und Kenntnisse zu Sachen und Situationen der Mitwelt Schülerinnen und Schüler zu Arbeit und Arbeitswelten mitbringen. Es soll damit sichtbar gemacht werden, wie Jugendliche über verschiedene Formen von Arbeit denken, wie sie ihre tägliche Umgebung und die darin geleisteten Tätigkeiten wahrnehmen und beschreiben können.

Für die Planung von Unterricht sind die Resultate aus der Befragung wertvoll, damit an den Vorstellungen angeknüpft werden und der Aufbau von fachlichen Inhalten gelingen kann. Dabei sollen, wie im Kompetenzbegriff angelegt, neben fachlichen Kompetenzen auch überfachliche Kompetenzen aufgebaut werden. Zum Thema Arbeitswelten sind dies insbesondere personale und kommunikative Kompetenzen.

### **1.1 Kompetenzen zum Thema Arbeit im Lehrplan 21**

Im Unterrichtsfach WAH wird Arbeit als Bindeglied zwischen Haus- und Familienarbeit und Erwerbsarbeit angesehen. In beiden Bereichen wird gearbeitet. Beide Formen der Arbeit tragen zum Wohl der Menschen und zum Lebensunterhalt bei und sind Teil der alltäglichen Lebensführung. Neben Haus- und Familienarbeit, sowie Erwerbsarbeit zählen auch Freiwilligenarbeit und Care-Arbeit zu den Arbeitsformen dazu. Arbeiten kann sowohl bezahlt als auch unbezahlt sein. Gemäß dem Bundesamt für Statistik (2020) hat die gesamte ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren in der Schweiz 9,8 Milliarden Stunden unbezahlte Arbeit geleistet, während die gleiche Bevölkerung 7,6 Milliarden Stunden gegen Bezahlung gearbeitet hat. Dabei wurde die unbezahlte Arbeit zu 60,5% von Frauen geleistet, 61,4% der Männer übernahmen das bezahlte Arbeitsvolumen. Gut drei Viertel des Gesamtvolumens an unbezahlter Arbeit machen die Hausarbeiten mit 7,6 Milliarden Stunden aus. Die Betreuungsaufgaben für Kinder und Erwachsene im eigenen Haushalt lassen sich mit 1,6 Milliarden Stunden oder 16% des Gesamtvolumens pro Jahr beziffern. Für Freiwilligenarbeit wurden 621 Millionen Stunden aufgewendet.

Nach dem Fachverständnis des Lehrplans 21 setzen sich die Schülerinnen und Schüler in WAH mit dem Wandel des Arbeitsbegriffs, mit Fragen nach dem Zweck sowie dem Wert der Arbeit und ihrer Bedeutung für Menschen, mit Fragen der

Verteilung von Arbeit und dem Verlust von bezahlter Arbeit, mit Formen von Arbeitsteilung und mit technologischen Folgen in Arbeitswelten auseinander. Weitere Fragen betreffen Formen von Arbeitsteilung sowie mit technologischen und digitalen Folgen in Arbeitswelten (D-EDK, 2016a).

Die folgenden zwei Kompetenzen von insgesamt 16 im Fach WAH sind unter „Produktion und Arbeitswelten erkunden“ im Lehrplan 21 (D-EDK, 2016b) aufgelistet:

- Die Schülerinnen und Schüler können über die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung von Arbeit nachdenken.
- Die Schülerinnen und Schüler können Anforderungen und Gestaltungsspielräume in Arbeitswelten vergleichen.

Die beiden Kompetenzen machen deutlich, dass es im Rahmen des Fachs WAH nicht um Berufliche Orientierung im engeren Sinn geht. Die Berufliche Orientierung im Sinne der Begleitung des Berufswahlprozesses von Schülerinnen und Schülern wird im Lehrplan 21 separat ausgewiesen (D-EDK, 2016c). Sie wird in der Regel von der Klassenlehrperson unterrichtet. Der Fokus im Fach WAH soll eine Ergänzung zur Beruflichen Orientierung sein. Arbeit wird im Fach WAH in einen umfassenden Sinn betrachtet und beschränkt sich somit nicht nur auf die Erwerbsarbeit.

## 1.2 Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

Das Fach WAH ist zusammen mit weiteren Fächern Teil des Bereichs „Natur, Mensch, Gesellschaft“. Schülerinnen und Schüler sollen sich darin mit der Welt in verschiedenen Dimensionen, wie zum Beispiel kulturelle, technische oder historische auseinandersetzen. Dabei erweitern sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten, damit sie sich in der Welt orientieren können, sie verstehen können, sie mitgestalten und verantwortungsvoll darin handeln können. Die fachlichen Kompetenzen zur Arbeit wurden in Abschnitt 1.1 schon beschrieben. Der Erwerb der fachlichen Kompetenzen geht einher mit der Ausbildung von überfachlichen Kompetenzen. Überfachliche Kompetenzen dienen der erfolgreichen Bewältigung von Aufgaben und Situationen in ganz unterschiedlichen Lebensbereichen. Im Lehrplan 21 werden die überfachlichen Kompetenzen in drei Bereiche aufgeteilt: personale, soziale und methodische. Sie gelten für alle Fächer vom 1. bis zum 11. Schuljahr. Die überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21 sind auf den schulischen Kontext ausgerichtet und lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen. Lehrpersonen haben den verbindlichen Auftrag, fachliche und überfachliche Kompetenzen aufzubauen und zu fördern (D-EDK, 2016a). In der Auseinandersetzung zum Thema Arbeit werden personale Kompetenzen gefördert, indem Schülerinnen und Schüler über eigene Ziele und Werte ihres zukünftigen Lebens nachdenken. Dazu gehört zu lernen, Argumente abzuwägen und einen eigenen Standpunkt einzunehmen. Bei den sozialen Kompetenzen geht es um die Bereitschaft, Dialog- und Kooperationsfähigkeit zu schulen. Am Beispiel des Themas Arbeit können Lernende für den Umgang mit Vielfalt sensibilisiert werden, indem Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrgenommen und verstanden werden (D-EDK, 2016a).

Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts im Fach WAH ist die Weiterentwicklung der Schülerinnen- und Schülervorstellungen sowie der Aufbau tragfähiger Lernmotivation. Ausgehend von den Fragen der Jugendlichen steht das aktiv entdeckende, handlungsorientierte Lernen im Vordergrund. Indem die Schülerinnen und Schüler subjektiv bedeutsame Problemstellungen bearbeiten und Lösungen in ihrer eigenen Sprache präsentieren, kann anwendungsorientiertes, anschlussfähiges und integriertes Wissen aufgebaut werden. Damit wird der Anspruch auf Gleichwertigkeit von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in Lernumgebungen eingelöst.

### **1.3 Schülerinnen- und Schülervorstellungen**

Schülerinnen und Schüler haben bereits Erfahrungen, Erlebnisse, Erinnerungen und Kenntnisse zu Sachen und Situationen der Mitwelt, bevor sie im Unterricht entsprechenden Themen begegnen. Aufgrund ihrer Alltagserfahrungen und geprägt durch Begegnungen haben sie auch bereits bestimmte Interessen sowie Einstellungen gegenüber Gegenständen, Personen, Situationen, Inhaltsbereichen und Themen entwickelt (Adamina, 2008, S. 19).

In der Literatur werden für Vorstellungen, die bereits vor dem Unterricht vorhanden sind, unterschiedliche Begriffe verwendet. So gibt es Begriffe, die insbesondere aufzeigen, dass das vorhandene Wissen nicht kompatibel ist mit den wissenschaftlichen Konzepten. Beispiele hierfür sind die Begriffe Fehlkonzepte, Misconceptions (Möller, 2018), Fehlvorstellungen oder spontanes Denken (Wilhelm, 2005). Die Ausdrücke Alltagstheorien und Alltagsvorstellungen haben keine negative Konnotation, sie zeigen vielmehr auf, wie ein Phänomen erklärt wird (ebd.). Andere Begriffe betonen vermehrt, dass die Vorstellungen bereits vor dem Unterricht vorhanden sind. Hier sind Vorerfahrung, Vorverständnis, Vorwissen oder auch Präkonzepte häufig verwendete Beispiele (Möller, 2018). Häufig werden in der Literatur auch die Bezeichnung Schülerinnen- und Schülervorstellungen eingesetzt (Miller-Betzitza, 2019; Möller, 2018; Wilhelm, 2005). Wilhelm (2005) hält basierend auf Schecker (1984) zudem fest, dass zu Schülerinnen- und Schülervorstellungen Interessen und Einstellungen gehören und somit ein allgemeiner Denkraum zu betrachten ist. Für die Benennung der Vorstellungen im Vorfeld des Schulunterrichts hat sich auch der Ausdruck Präkonzepte etabliert, wobei während und nach dem Unterricht von Zwischen- bzw. Postkonzepten gesprochen wird (Möller, 1999 zitiert nach Möller, 2019).

In der vorliegenden Studie werden Schülerinnen- und Schülervorstellungen als gedankliches Konglomerat aus Erfahrungen, Wahrnehmungen, Kenntnissen, Einstellungen, Interessen, Wertungen zu Sachen und Situationen bzw. zu Inhalten und Themen verstanden. Vorstellungen ergeben sich aus kognitiven und affektiven Komponenten (Adamina, 2008, S. 19). Aus lernpsychologischer Perspektive ist die Berücksichtigung von Schülerinnen- und Schülervorstellungen sehr relevant. Aus kognitivistischer Sicht wird Lernen als Conceptual-Change-Prozess verstanden (Möller, 2019), wobei die bei Schülerinnen und Schülern vorhandenen Präkonzepte entscheidend sind, um neue Vorstellungen aufzubauen (Möller, 2018).

## 2 Forschungsprojekt

Im folgenden Abschnitt wird das Forschungsprojekt zu den Schülerinnen- und Schülervorstellungen zum Thema Arbeit vorgestellt. Anschließend folgt der Stand der Forschung zu Schülerinnen- und Schülervorstellungen in der ökonomischen Bildung. Danach werden das Vorgehen und die Ergebnisse des Projekts vorgestellt und ein Fazit gezogen.

### 2.1 Forschungsstand und Fragestellung

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, Schülerinnen- und Schülervorstellungen zum Thema „Arbeit“ zu erheben und damit herauszufinden, welche Erfahrungen, Erlebnisse, Erinnerungen und Kenntnisse Schülerinnen und Schüler dazu mitbringen. Es soll damit sichtbar gemacht werden, wie Jugendliche über verschiedene Formen von Arbeit denken, wie sie ihre tägliche Umgebung und die darin geleisteten Tätigkeiten wahrnehmen und beschreiben können.

Für spezifische wirtschaftliche Themen (z. B. Strom, Lohn, Wirtschafts- und Finanzkrise, Wirtschaftsordnung) sind Studien zu Schülerinnen- und Schülervorstellungen vorhanden (Aprea, 2013; Birke & Seeber, 2012; Friebel et al., 2016; Szoncsitz, 2020). Auch existieren Studien zum Thema Arbeit und Arbeitslosigkeit (Baumgardt, 2011; Gläser, 2002; Hungerland et al., 2005; Kölzer, 2014) sowie zum Arbeitsmarkt (Böhmer & Cebulla, 2011). Diese fokussieren aber andere Fragestellungen und Schulniveaus. Studien zu Schülerinnen- und Schülervorstellungen der ökonomischen Bildung im Rahmen von WAH auf der Sekundarstufe I fehlen, da das Fach in seiner jetzigen Konzeption neu ist. Der vorliegende Beitrag nimmt mit der Erhebung von Schülerinnen- und Schülervorstellungen zum Themenbereich „Arbeit“ die inhaltliche Erweiterung des Fachs WAH in den Fokus.

Dabei sind die folgenden Fragen handlungsleitend:

- Welche Vorstellungen haben Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I zum Thema Arbeit?
- Welche Unterschiede zeigen sich bezüglich Vorstellungen und Interessen zwischen Mädchen und Jungen?

### 2.2 Forschungsdesign

Die Studie wurde als qualitative Fragebogenstudie (online Befragung) im Frühsommer 2022 durchgeführt. Es wurden je drei Klassen verschiedener Leistungsniveaus im 7. Schuljahr in Baselland und Basel-Stadt vor Beginn des Unterrichts im Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt befragt. Die Stichprobengröße betrug 101, wobei 92 Fragebögen ausgewertet werden konnten. Die Lernenden waren zum Befragungszeitpunkt zwischen 12 und 15 Jahre alt, die meisten Schülerinnen und Schüler waren 13 und 14 Jahre alt. Im April 2023 wurden leitfadengestützte Interviews mit zwölf

Schülerinnen und Schülern durchgeführt, um einzelne Aspekte zu vertiefen. Die Interviews wurden an den gleichen Schulen wie die Fragebogenstudie durchgeführt. Es wurden 6 Jungen und 6 Mädchen im Alter von 13 und 14 Jahren im mittleren Leistungsniveau befragt. Diese Schülerinnen und Schüler haben die Fragebogenstudie nicht ausgefüllt, da sie erst im August 2022 in 7. Klasse gekommen sind. Die Auswertung erfolgte mittels strukturierter Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016).

### **2.3 Ausgewählte Ergebnisse**

Die Lernenden wurden zunächst gefragt, was sie im Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt zum Thema Arbeit zu lernen erwarten. Knapp 35% der befragten Schülerinnen und Schüler beziehen das Thema Arbeit auf Arbeit im Haushalt. Dementsprechend werden kochen, backen, arbeiten im Haushalt genannt. Die Antworten beschränken sich somit auf sichtbare Hausarbeit. Organisatorische, planerische und zwischenmenschliche Aspekte werden noch nicht wahrgenommen.

#### *2.3.1 Verständnis von Arbeit*

Auf die Frage „Welche Formen von Arbeit kennst du?“ nennen die meisten Schülerinnen und Schüler verschiedene berufliche Tätigkeiten oder konkrete Berufe. Meist werden Arbeit und Beruf synonym verwendet. Eine Differenzierung zwischen unbezahlter und bezahlter Arbeit findet sich nur selten. Einzelne Schülerinnen und Schüler differenzieren zwischen körperlicher und geistiger Arbeit. Als Form von Arbeit wird somit hauptsächlich Erwerbsarbeit genannt. Auch Baumgardt (2011) und Hungerland et al. (2005) haben in ihren Untersuchungen ermittelt, dass sich Arbeit fast ausschließlich auf Erwerbsarbeit bezieht. Ein umfassendes Verständnis der Formen von Arbeit, wie es WAH zugrunde liegt, das Haus- und Familienarbeit, Erwerbsarbeit, Care-Arbeit und Freiwilligenarbeit unterscheidet, ist noch nicht vorhanden. Umso wichtiger ist die Kompetenz 1.1a aus dem Lehrplan 21: Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Formen von Arbeit unterscheiden (z. B. Erwerbsarbeit, Haus-, Betreuungs- und Familienarbeit, Freiwilligenarbeit), d. h. bezahlte und unbezahlte Arbeit.

Auffallend war, dass Beruf und Arbeit gleichgesetzt wurden. Aus diesem Grund sollte dieser Aspekt mit einer Interviewfrage vertieft werden. Die Auswertung der Interviews ergaben differenziertere Aussagen. Arbeit wird von den Schülerinnen und Schüler gleichgesetzt mit einer ausführenden Tätigkeit, die man im Zweifel auch ohne Ausbildung ausführen kann. „Arbeit ist etwas das man macht.“ Dies steht in Übereinstimmung mit dem Arbeitsbegriff von Füllsack (2009), Komlosy (2014) und Flecker (2017), nach welcher Arbeit eine zielgerichtete, soziale, planmäßige und bewusste, körperliche und geistige Tätigkeit ist.

Die Schülerinnen und Schüler vertreten die Auffassung, dass man für die Arbeit außer Haus an einen bestimmten Ort geht. Zu Hause wird nicht gearbeitet und Familienarbeit stellt für sie keine Arbeit dar. Unter Beruf wird eine (erlernte) Tätigkeit

verstanden, mit der jemand sein Geld verdient. Es werden konkrete Berufe wie Anwalt oder Arzt genannt.

### 2.3.2 Erwerbsarbeit

Nach der Bedeutung von Arbeit gefragt, steht für die meisten Schülerinnen und Schüler der Aspekt, den Lebensunterhalt zu sichern, im Vordergrund. Damit liegt der Fokus wiederum auf der Erwerbsarbeit. Diese Auffassung steht ebenfalls in Einklang mit dem Arbeitsbegriff von Füllsack (2009), Komlosy (2014) und Flecker (2017), nach der Arbeit eine Tätigkeit zur Existenzsicherung, zur Behebung eines Mangels bzw. einer unbefriedigenden Situation ist.

Einem Teil der Schülerinnen und Schüler ist bewusst, dass Arbeit ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens ist. Aspekte der Selbstverwirklichung und Sinngebung von Arbeit werden noch sehr wenig genannt. Bei der Beantwortung dieser Frage zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Für die Jungen ( $n = 24$ ) scheinen die monetären Aspekte wesentlich wichtiger zu sein als für die Mädchen ( $n = 14$ ). Die restlichen Befragten haben sich dazu nicht geäußert.

Auch wenn für knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der monetäre Aspekt der Arbeit im Vordergrund steht, spielt Freude an der Arbeit für zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle. Weitere Aspekte von Arbeit wie z. B. Erfüllung oder Sinn einer Tätigkeit oder auch ein netter Kollegenkreis und ein angenehmes Arbeitsumfeld werden noch nicht erwähnt. Auch Aufstiegsmöglichkeiten oder „Karriere“ werden kaum genannt. Wenn Entwicklungsmöglichkeiten genannt werden, dann in Form des persönlichen Lernens. Die wesentlichen Faktoren der Arbeitszufriedenheit sind den Schülerinnen und Schüler bekannt, die „Feinheiten“ sind ihnen noch nicht bewusst. Auch den Befragten der Studie von Böhmer und Cebulla (2011) bedeutet Erwerbsarbeit vor allem die Sicherung der materiellen Existenz, weniger jedoch die Möglichkeit zur persönlichen Entwicklung oder Befriedigung.

Es überrascht, dass die befragten Schülerinnen und Schüler Sinngebung und Selbstverwirklichung und damit einen wichtigen Aspekt der Arbeit, nicht thematisieren, weshalb auch dieser Punkt mit einer Interviewfrage vertieft wurde. Die Schülerinnen und Schüler können aus vorgegebenen Aussagen wählen, welche Beschreibungen von Arbeit sie wichtig und welche sie unwichtig finden.

Besonders wichtig ist den Schülerinnen und Schüler ( $N=12$ ), dass

- das, was sie tun, eine positive Wirkung hat ( $n = 12$ )
- sie eine vielfältige Arbeit ausüben, nicht jeder Tag gleich ist ( $n = 11$ )
- sie mit Menschen in Kontakt sind ( $n = 9$ )
- sie mit dem Kopf arbeiten können ( $n = 9$ )
- sie eine kreative Arbeit verrichten, mit Fantasie etwas entwerfen oder gestalten ( $n = 8$ )
- sie sich die Arbeitszeit flexibel einteilen können ( $n = 8$ )

## | Schülerinnen- und Schülervorstellungen

- sie mit Kopf und den Händen arbeiten, sodass sie sehen können, was sie gearbeitet haben (n = 8)

Als unwichtig erachten die Schülerinnen und Schüler:

- beratende Tätigkeiten
- eine leitende Funktion zu haben.

Vom Arbeitsalltag haben die Schülerinnen und Schüler eine stark routinisierte Vorstellung: „7.30 Uhr aus dem Haus, 12.30 Uhr Pause, 14.00 Uhr weiterarbeiten, 19.00 Uhr nach Hause gehen.“ Sie stellen sich den Alltag eher stressig und anstrengend vor, aber auch langweilig. Weber (2023) stellt hierzu fest: „Demgegenüber erscheint Arbeit negativ besetzt als mühsame Perspektive des Gelderwerbs, womit sie zusätzlich auf Erwerbsarbeit unter Ausblendung anderer Arbeitsformen eingeschränkt wird.“ Von den inhaltlichen Tätigkeiten hatten die Lernenden zunächst keine Vorstellung. In den Interviews schildern sie jedoch recht präzise die inhaltlichen Tätigkeiten von ihnen nahestehenden Personen.

Bei der Fragebogenstudie wurde die Frage gestellt, welche Folgen der Verlust der Arbeitsstelle hat. 55% der Schülerinnen und Schüler äußern, dass sie sich eine neue Stelle suchen müssten. Über 40% der Lernenden nennen als Folge, dass sie kein Geld mehr verdienen würden. Diese Folge schätzen sie gravierend ein. So nennen sie Geldprobleme und Verschuldung bis hin zur Obdachlosigkeit.

Gut ein Drittel nennen emotionale Aspekte wie z. B. Verzweiflung und Traurigkeit. Außerdem suchen die Schülerinnen und Schüler die Gründe für Arbeitslosigkeit bei eigenen Fehlern, was der von Schmitt (2017) festgestellten Schuld-Schicksals-Individualisierung entspricht. Andererseits geben sie sich auch pragmatisch und äußern Dinge wie „man muss nach vorne schauen“ oder „ich hätte einen anderen Plan gefunden“. Insgesamt zeichnen sich die Aussagen fast durch zwei Pole aus: einerseits lässt sich ein pragmatisches und lösungsorientiertes Vorgehen erkennen, andererseits ist die emotionale Betroffenheit und die Sorge vor Armut hoch. Dass es Sozialleistungen gibt, ist den Lernenden noch nicht bewusst. Kölzer (2014) konstatiert in diesem Zusammenhang sowohl bei der Ursachenattribution als auch bei den Maßnahmen eine Problemindividualisierung.

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über gut entwickelte Vorstellungen zu den Einflussfaktoren auf den Verdienst (Lohn). Auf die Frage, warum nicht alle Menschen gleich verdienen, nennen sie eine unterschiedliche Ausbildung: „Weil sie nicht in der Schweiz studiert oder nicht in die Schule gegangen sind und daher nicht gute Berufe machen können“ und unterschiedliche Arbeiten und Berufe: „Weil nicht alle Arbeiten gleich wichtig sind“. Auch bei dieser Frage zeigen sich geschlechterspezifische Unterschiede. Während mehr Mädchen eine unterschiedliche Ausbildung (n = 13 Mädchen, n = 7 Jungen) als Ursache für einen unterschiedlichen Verdienst ansehen, wird von den Jungen öfter (n = 21 Mädchen, n = 27 Jungen) ein unterschiedlicher Beruf als Einflussfaktor gesehen.

Danach befragt, ob sie lieber Vollzeit oder lieber Teilzeit arbeiten würden, führen die Schülerinnen und Schüler als Begründung für eine Vollzeittätigkeit monetäre

Aspekte an, wie z. B. „Vollzeit, weil mehr Geld“, während die Präferenz für eine Teilzeitstelle mit Freizeit, Hobbies und (zukünftiger) Familie begründet wird: „Teilzeit, weil auch noch Zeit mit meiner Familie haben.“ Bei dieser Frage zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede: 2/3 der Mädchen möchten Teilzeit arbeiten, während 2/3 der Jungen Vollzeit arbeiten möchten.

Zahlen der Shell Jugend Studie (Albert et al., 2019) und die Arbeitskräfteerhebung des Bundesamtes für Statistik (2023) zeigen ein ähnliches Bild. 2022 gingen 73% einer Teilzeiterwerbstätigkeit nach (1,272 Millionen Frauen gegenüber 471 000 Männer). Bei den Frauen ist diese Arbeitsform dreimal häufiger als bei den Männern (57,9% gegenüber 18,7%). Als Hauptgründe für die Teilzeitarbeit werden Kinderbetreuung und andere familiäre Verpflichtungen genannt (BfS, 2023). Die Zahlen aus der Shell Studie (Albert et al., 2019) beziehen sich auf die Befragung im Alter von 12 bis 25, die Arbeitskräfteerhebung (BfS, 2023) bezieht sich auf die erwachsene Bevölkerung. Beide Stichproben sind zudem wesentlich grösser als in der vorliegenden Studie zu den Schülerinnen und Schülervorstellungen.

### 2.3.3 Unbezahlte Arbeit

Knapp 58% der Schülerinnen und Schüler können auf die Frage, welche Haus- und Familienarbeiten sie kennen, drei Tätigkeiten im Haushalt nennen. Sie nennen zumeist putzen, kochen und waschen. Die praktischen täglichen und somit sichtbaren Hausarbeiten sind der Mehrheit der Lernenden vertraut und geläufig. Es werden dementsprechend Reinigungs- und Instandhaltungsarbeiten genannt. Die Planung, Organisation und Administration des Haushaltes werden von ihnen jedoch (noch) nicht wahrgenommen. Auch die Pflege von Beziehungen (Partnerschaft; Pflege und Betreuung von Kindern oder auch Eltern, Freundschaften) sowie die Sicherung und Erhalt der körperlichen Leistungsfähigkeit sind ihnen noch nicht bewusst. Dabei spielen manuelle Faktoren, die unter die Bezeichnung „Haushaltsarbeit“ gefasst werden können, psychisch-emotionale Faktoren wie einfühlen, trösten, Beziehungen gezielt pflegen usw. sowie organisatorische Faktoren wie z. B. die Planung des Einkaufs und Terminplanung, eine Rolle. Da die organisatorischen, emotional-psychologischen und manuellen Faktoren bei vielen Tätigkeiten im Haushalt ineinandergreifen, sind sie in ihrer Gesamtheit bedeutsam (Arn, 2000). Der Aspekt, welche Tätigkeiten Hausarbeit darstellen und welche nicht, wurde in den Interviews vertieft. Auch wenn die Auswertung der Interviews ein differenzierteres Bild ergibt, zeigt sich wiederum, dass vor allem sichtbare Tätigkeiten als Hausarbeit wahrgenommen werden. Hausarbeit umfasst für die Schülerinnen und Schüler unter anderem Kinder betreuen, Kleider waschen und trocknen, mit dem Hund spazieren gehen, Mittagessen kochen, Pflanzen gießen sowie Rechnungen bezahlen.

Für die Mehrheit sind Tätigkeiten wie Auto in die Werkstatt bringen, E-Mails beantworten, Fahrdienst für einen Arztbesuch der Oma erledigen, Terminabsprachen treffen keine Hausarbeit. Bei den Tätigkeiten Ferien buchen und Geburtstagsfeier planen, sind die Aussagen ausgeglichen. Für die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sind dies Hausarbeiten für die andere Hälfte nicht.

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden zwischen Arbeit und Freizeit, obwohl der Begriff Freizeit bei der Befragung nie verwendet wurde.

Hausarbeit ist für die Lernenden etwas, das man im Haus und für das Haus sowie für die Familie macht. Dinge, die schnell erledigt sind, sind keine Hausarbeit. Hausarbeit ist, das, was wichtig ist: „Das ist wichtig, denke ich mal. Kleider waschen und trocknen: Das ist genau dasselbe. Das muss man machen, ansonsten würde man nackt rausgehen oder mit dreckigen Kleidern.“ Hausarbeit bezieht sich auf Tätigkeiten, die notwendig sind für ein geregeltes Leben: „Weil wenn du es nicht machen würdest, könntest du nicht in einer Wohnung wohnen oder du müsstest kündigen, weil du die Sachen nicht bezahlst.“

### **3 Nutzen der Forschungsergebnisse für den Unterricht**

Gemäß Möller (2018) müssen Lernprozesse so gestaltet sein, dass zunächst die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler ermittelt werden. Anschließend wird selbstständiges Denken und Problemlösen angeregt. Eigene Hypothesen und Vermutungen werden entwickelt und überprüft, die in unterschiedlichen sozialen Settings (ganze Klasse, Kleingruppen, Partnerarbeit) diskutiert werden. Abschließend wird über das eigene Lernen nachgedacht (Reflexion). Diese Aspekte implizieren eine bestimmte Rolle der Lehrpersonen. Sie sollen unterstützend und die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigend agieren (ebd.). Ohne ein Wissen um die Vorstellungen ist nicht nur ein Lernen im konstruktivistischen Verständnis nicht möglich, sondern auch die Lernbegleitung kann nicht adäquat ausgestaltet werden. Insgesamt ist festzuhalten, dass ein erfolgreicher Lernprozess nur gelingen kann, wenn bekannt ist, welche Vorstellungen bei den Lernenden vorhanden sind, wie sie unterstützt und welche potenziellen Entwicklungsziele erreicht werden können.

Reusser (2014) betont, dass ein Unterricht, der fachliche und überfachliche Kompetenzen im Lernprozess berücksichtigt, stets exemplarisch sein und in einem situiert fachlichen Kontext stehen sollte. Dabei sind individuelle und sozial geprägte Auseinandersetzungen auf kultur-fachlicher Ebene bedeutsam.

Wenn Vorstellungen von Schülerinnen und Schüler in den Lernprozess integriert werden, können individuelle Sichtweisen aus ihrer Lebenswelt aufgenommen werden. Sie sind Ausgangslage für die Unterrichtsziele und den Unterrichtsverlauf.

Reusser (2014) führt weiter aus, dass der Unterricht kognitiv anregend, interaktiv und partizipativ sein soll. Nicht zuletzt gelten die Selbstreflexion und Metakognition als weitere Faktoren für einen gelungenen kompetenzorientierten Unterricht.

Bei den vorliegenden Kompetenzen zur Arbeit, sind Schülerinnen und Schüler aufgefordert sich mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu befassen, indem sie beispielweise Informationen zu Arbeit vergleichen und Schlüsse für ihre eigene Lebenswelt ziehen. Solche Lernaufgaben zeigen auf, dass fachliche und überfachliche Kompetenzen eng miteinander verschränkt sind. Im Bereich der methodischen Kompetenzen im Lehrplan 21 (D-EDK, 2016a) sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, Informationen zu suchen, sie zu bewerten und aufzubereiten und zu vergleichen. Gerade beim Thema Arbeit sind diese überfachlichen

Kompetenzen sehr gefragt und können angewendet und trainiert werden. Im Bereich der personalen Kompetenzen des Lehrplans 21 (D-EDK, 2016a) sollen Schülerinnen und Schüler lernen, die eigenen Einschätzungen und Beurteilungen mit anderen zu vergleichen.

In der Lernauseinandersetzung mit Arbeit kommen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Vorstellungen in den Unterricht, die sie in ihrer Familie und Lebenswelt aufgebaut haben. Im Unterricht soll nun das Spektrum von Arbeit in seiner ganzen Breite erweitert werden. Es entsteht eine Wechselwirkung zwischen den Vorstellungen und dem neu aufgebauten Wissen und Können zum Thema Arbeit. Dies kann zu Irritationen, aber auch zu Erweiterung von Wissen und damit zu neuen Erkenntnissen führen. Schülerinnen und Schüler brauchen dazu Reflexionskompetenzen, damit sie die eigenen Gedanken ordnen und daraus weitere Schlüsse ziehen zu können.

## 4 Fazit

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler über Vorstellungen zum Thema Arbeit verfügen, diese aber noch wenig differenziert sind und einer Erweiterung bedürfen. Unterschiede bezüglich der Differenziertheit der Antworten zeigen sich bei den Lernenden nicht hinsichtlich der verschiedenen Schulniveaus, sondern im sprachlichen Ausdruck.

Als Form von Arbeit wird hauptsächlich Erwerbsarbeit genannt. Die Nutzenorientierung der Erwerbsarbeit (Einkommen) steht im Vordergrund, auch wenn genügend Freizeit neben der Berufstätigkeit eine Rolle spielt. Aspekte der Selbstverwirklichung und Sinngebung von Arbeit werden so gut wie gar nicht genannt. Arbeit ist in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler an einen Ort gebunden, man geht für die Arbeit außer Haus an einen bestimmten Ort und sie wird mit einer ausführenden Tätigkeit gleichgesetzt. Zu Hause wird nicht gearbeitet. Unter Beruf wird eine (erlernte) Tätigkeit verstanden, mit der jemand sein Geld verdient. Ein umfassendes Verständnis der Formen von Arbeit, wie es WAH zugrunde liegt, das Haus- und Familienarbeit, Erwerbsarbeit, Care Arbeit und Freiwilligenarbeit unterscheidet, ist noch nicht vorhanden. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler zum Thema Hausarbeit beschränken sich auf sichtbare Hausarbeit, organisatorische und planerische Aspekte werden noch nicht wahrgenommen. Auch die Pflege von Beziehungen, sowie die Sicherung und Erhalt der körperlichen Leistungsfähigkeit sind ihnen noch nicht bewusst. Alle Tätigkeiten, die nicht sichtbar sind, werden nicht wahrgenommen und möglicherweise auch deshalb unterschätzt. Umso wichtiger ist die Kompetenz aus dem Lehrplan 21: 1.1a: Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Formen von Arbeit unterscheiden (z. B. Erwerbsarbeit, Haus-, Betreuungs- und Familienarbeit, Freiwilligenarbeit) ≙ bezahlte und unbezahlte Arbeit.

Der Begriff der Arbeit und das Verständnis der Hausarbeit und des Arbeitsalltages muss deshalb erweitert werden. Da Arbeit mehr als Erwerb ist, muss auch dieses Thema weiterentwickelt werden. Zudem muss der Zusammenhang von Lohnabzügen und Sozialversicherungen aufgezeigt werden. Der Lehrplan 21 (D-EDK, 2016b)

formuliert als Kompetenz hierzu: Die Schülerinnen und Schüler können Überlegungen zu Sicherheit und Vorsorge im Umgang mit Risiken des täglichen Lebens formulieren (z. B. obligatorische und freiwillige Versicherungen, finanzielle Reserven). Darüber hinaus gilt es das Thema „Arbeit“ von der beruflichen Orientierung abzugrenzen. Im Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt denken Lernende über die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung von Arbeit nach. Sie vergleichen die Anforderungen und Gestaltungsspielräume von verschiedenen Arbeitswelten. Das Thema Arbeit wird somit aus verschiedenen Ebenen, Perspektiven und Zusammenhängen betrachtet. Damit wird die Berufliche Orientierung unterstützt, bei der es v. a. darum geht, eine Anschlusslösung nach der obligatorischen Schulzeit zu finden und zu erkennen, welcher Beruf passen könnte. Die Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu kennen hilft, den Lernprozess zu initiieren, damit Kompetenzen aufgebaut werden können. Die Ergebnisse liefern wichtige Anhaltspunkte, um Lernprozesse initiieren zu können.

Bei einzelnen Themen (Vollzeit-/Teilzeitarbeit, Bedeutung von Arbeit, unterschiedliche Bezahlung von Arbeit) fallen geschlechterspezifische Unterschiede auf. Zum Thema Vollzeit-/Teilzeitarbeit finden sich tradierte Vorstellungen. Vor dem Hintergrund sich weiter verändernder Familienstrukturen und gesellschaftlicher Herausforderungen kommt der Erwerbstätigkeit der Frau jedoch nochmals eine andere Rolle zu.

Die Teilhabe am Arbeitsleben ist von wesentlicher individueller und gesellschaftlicher Bedeutung. Aus diesem Grund ist es zentral, im Unterricht an den Schülerinnen- und Schülervorstellungen anzuknüpfen und die Konzepte zu Arbeit weiterzuentwickeln.

## 5 Ausblick

Nach dem Ausfüllen des Fragebogens wurden die Schülerinnen und Schüler um ihre Meinung zu den Fragen gebeten. Die überwiegende Mehrheit fand es interessant, über solche Fragen einmal nachzudenken, auch wenn sie noch zu Hause bei ihrer Familie wohnen und noch wenig Verantwortung übernehmen müssen. Ihnen ist dennoch bewusst, dass der Berufswahlprozess im nächsten Schuljahr beginnen wird und sie in zwei Jahren, am Ende der obligatorischen Schulzeit, eine Anschlusslösung haben müssen. Diese kann in eine weiterführende Schule führen oder für die Mehrheit in eine Berufslehre.

Arbeit als Teil des menschlichen Daseins zu sehen und nicht nur als Erwerbsarbeit, welche die Existenz sichert, ist ein wesentliches Ziel der alltäglichen Lebensführung und somit auch des Fachs Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Dabei werden fachliche und überfachliche Kompetenzen im gleichen Maß geübt und erworben. Die Vorstellungen von Schülerinnen und Schüler helfen dabei einen kompetenzfördernden Unterricht zu gestalten.

## Literatur

- Adamina, M. (2008). *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern*. [Dissertation, Universität Münster].
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz.
- Aprèa, C. (2013). Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen: Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise. In T. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II: Konzepte, Analysen und empirische Befunde* (S. 100-111). Wochenschau.
- Arn, C. (2000). *HausArbeitsEthik: Strukturelle Probleme und Handlungsmöglichkeiten rund um die Haus- und Familienarbeit in sozialetischer Perspektive*. Rügger.
- Baumgardt, I. (2011). Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern. In D. Lange & S. Fischer (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein: Untersuchungen zu fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung* (S. 179-198). Wochenschau.
- Birke, F. & Seeber, G. (2012). Lohnunterschiede im Schülerverständnis: Eine phänomenographische Untersuchung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung* (S. 223-237). Wochenschau.
- Böhmer, N. & Cebulla, B. (2011). Arbeitsmarktvorstellungen von Schülern. In D. Lange & S. Fischer (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein: Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung* (S. 163-178). Wochenschau Verlag.
- Bundesamt für Statistik. (2020). *Satellitenkonto Haushaltsproduktion 2020*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/2022-0551-d>
- Bundesamt für Statistik. (2023). *Vollzeit und Teilzeit*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/erwerbstaetigkeit-arbeitszeit/merkmale-arbeitskraefte/vollzeit-teilzeit.html>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016a). *Lehrplan 21. Grundlagen. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage* (Bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Luzern. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016b). *Lehrplan 21. Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage* (Bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Luzern. <https://bs.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|3>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016c). *Lehrplan 21. Berufliche Orientierung. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage* (Bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Luzern. <https://bs.lehrplan.ch/index.php?code=b|13|0&la=yes>
- Flecker, J. (2017). *Arbeit und Beschäftigung: Eine soziologische Einführung*. UTB.

- Friebel, S., Kirchner, V. & Loerwald, D. (2016). Schülervorstellungen zum Handel mit Strom: Eine qualitative Interviewstudie im Feld der ökonomischen Energiebildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 5, 169-189.
- Füllsack, M. (2009). *Arbeit*. facultas.
- Gläser, E. (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern: Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien* [Dissertation, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg].
- Hungerland, B., Liebel, M., Liesecke, A. & Wihstutz, A. (2005). Bedeutungen der Arbeit von Kindern in Deutschland: Wege zu partizipativer Autonomie? *Arbeit: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 14(2), 77-93.
- Kölzer, C. (2014). *Hauptsache ein Job später: Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund*. transcript.
- Komlosy, A. (2014). *Arbeit: Eine globalhistorische Perspektive; 13. bis 21. Jahrhundert*. Promedia.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarb. Aufl.). Beltz.
- Miller-Betzita, U. (2019). *Analyse verschiedener Einflussfaktoren auf Schülervorstellungen zu Anpassung und Auslese* [Dissertation, Pädagogische Hochschule Weingarten].
- Möller, K. (2018). Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In M. Adamina, K. Kübler, S. Kalcsics, M. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle ...*“ *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 35-50). Klinkhardt.
- Möller, K. (2019). Lernen von Naturwissenschaften heisst: Vorstellungen verändern. In P. Labudde & S. Metzger (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft: 1.-9. Schuljahr* (3. Aufl., S. 59-74). Haupt.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325-339.  
<https://doi.org/10.25656/01:13873>
- Schecker, H. (1984). Eigenständige Schülerprozesse in Mechanik. In FA Didaktik der Physik DPG (Hrsg.), *Vorträge auf der Physikertagung 1984, Gießen* (S. 179-184).
- Schlegel-Matthies, K. (2018). Konsum, Ernährung und Gesundheit als zentrale Handlungsfelder für die alltägliche Lebensführung. *HiBiFo – Haushalt in Bildung und Forschung*, 7(3), 5-6.
- Schmitt, S. (2017). *Jenseits des Hängemattenlandes: Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Jugendlichen. Eine Rekonstruktion ihrer Orientierungen und ihre Bedeutung für die politische Bildung*. Wochenschau.
- Senn, C. & Wespi, C. (2018). Wirtschaft – Arbeit – Haushalt: Was ist das „Neue“ an diesem Fach? *Lehrmittel für die Schweiz*, 2, 4-7.

- Szoncsitz, J. (2020). *Ökonomische Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe: Eine empirische Studie zu Vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht*. Facultas.
- Weber, B. (2023). *Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen*. Wochenschau Ökonomie.
- Wilhelm, T. (2005). *Konzeption und Evaluation eines Kinematik/Dynamik-Lehrgangs zur Veränderung von Schülervorstellungen mit Hilfe dynamisch ikonischer Repräsentationen und graphischer Modellbildung* [Dissertation, Julius-Maximilianis-Universität Würzburg].

## **Verfasserinnen**

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Isabel Frese  
Corinne Senn

Pädagogische Hochschule FHNW  
Institut Sekundarstufe I und II  
Hofackerstrasse 30  
CH-4132 Muttenz

E-Mail: Isabel.Frese@fhnw.ch  
E-Mail: Corinne.Senn@fhnw.ch

Laura Iller-Louis

## Interkulturalität im Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt

Am Beispiel der Nahrungszubereitung erwerben die Lernenden im Unterricht Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH) nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern sie können auch in der Entwicklung sozialer und interkultureller Kompetenzen gefördert werden. Durch das gemeinsame Kochen und Essen erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Rahmen, in dem sie interkulturelle Vielfalt erleben, sich austauschen und voneinander lernen können.

**Schlüsselwörter:** Nahrungszubereitung, interkulturelle Kompetenzen, Vielfalt

### Interculturality in the subject of Economy, Work, Home Economics

Using the example of food preparation, learners not only acquire technical competences in Economy, Work and Home Economics lessons, but they can also be encouraged to develop social and intercultural competences. Cooking and eating together provides learners with a framework in which they can experience intercultural diversity, exchange ideas, and learn from each other.

**Keywords:** food preparation, intercultural competences, diversity

---

## 1 Einleitung

Angesichts der aktuellen demografischen Entwicklungen und der verstärkten globalen Mobilität stehen Bildungseinrichtungen vor der Herausforderung, Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Kulturen gerecht zu werden und einen integrativen Lern- und Lebensraum zu schaffen. Ziel dieses Artikels ist, die Bedeutung des interkulturellen Austauschs im WAH-Unterricht zu veranschaulichen und Chancen und Herausforderungen im Zusammenhang mit der Nahrungszubereitung aufzuzeigen. Basierend auf der Zielsetzung lauten die Forschungsfragen wie folgt:

1. Inwieweit findet interkultureller Austausch im WAH-Unterricht statt?
2. Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich für den Bereich Nahrungszubereitung im WAH-Unterricht?

Bei der Nahrungszubereitung treffen unterschiedliche kulturelle Vorstellungen, Wertungen, Ansprüche und Abneigungen aufeinander und zugleich wird soziale Zugehörigkeit hergestellt und gefestigt. Die Lernenden erleben im WAH-Unterricht einen Prozess der Enkulturation und Sozialisation, der weit über die reine Nahrungszubereitung hinausgeht. Die gemeinsame Zubereitung von Mahlzeiten und das gemeinsame

Essen ermöglichen den Lernenden, verschiedene Kulturen kennenzulernen und die Integration derjenigen mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Dieser interkulturelle Austausch bietet sowohl Chancen als auch Herausforderungen für den WAH-Unterricht.

Der interkulturelle Austausch im Rahmen der Nahrungszubereitung fördert Toleranz, Respekt und interkulturelle Sensibilität. Lernende können über den Tellerrand ihrer eigenen kulturellen Perspektiven hinausblicken und sich mit den Sichtweisen anderer auseinandersetzen. Ein inklusiver und vielfältiger Unterricht entsteht, der zur sozialen Integration und Entwicklung interkultureller Kompetenzen aller beiträgt und positiv auf das Schulleben und andere Fächer ausstrahlen kann. Dabei müssen auch kulturbedingte Herausforderungen bewältigt werden, z. B. sprachliche Schwierigkeiten, Vorurteile und Stereotype.

Um den Forschungsfragen nachzugehen, wurde auf Basis eines Forschungsprojektes eine theoretische Analyse und ein qualitatives Forschungsvorgehen im Kanton Basel-Stadt durchgeführt, das den WAH-Unterricht und insbesondere die Bedeutung des interkulturellen Austauschs in Bezug auf die Nahrungszubereitung untersucht hat.

Die Ergebnisse zeigen, dass der WAH-Unterricht ein erhebliches Potenzial hat, soziale Interaktionen und kulturellen Austausch zwischen den Lernenden unterschiedlicher Herkunft zu fördern. Durch gemeinsame Nahrungszubereitung und gemeinsames Essen entstehen Voraussetzungen, die das Verständnis für kulturelle Unterschiede verbessern, ein stärkeres Zusammengehörigkeitsgefühl schaffen und die Integration unterstützen. Den Herausforderungen kann mit gezielten Maßnahmen entgegen gewirkt werden, um die Chancen zu nutzen und interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Die Berücksichtigung kultureller Sensibilität in Bezug auf die Nahrungszubereitung und die individuellen Essbiografien der Lernenden sind dabei von zentraler Bedeutung.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Das Fach WAH

Die Schule fungiert als ein Ort, an dem die Vielfalt und Heterogenität von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen, ethnischen und religiösen Hintergründen aufeinandertreffen und gemeinsames Lernen und Leben ermöglicht wird. In der Sekundarstufe I nimmt das Fach WAH als Teil des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), dessen Zielsetzung die „Auseinandersetzung mit der Welt“ ist (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt [ED BS], 2016), in diesem Kontext eine besondere Stellung ein. Das Fach ist darauf ausgerichtet, Jugendliche bei der Gestaltung ihrer Lebenswelt und der Orientierung in Beruf und Gesellschaft zu unterstützen. Durch die multiperspektivische Erschließung von Erfahrungen werden die Lernenden angehalten, über Werthaltungen und Zielkonflikte nachzudenken und zunehmend differenzierte und eigenständige Entscheidungen zu begründen. Hierdurch werden Kompetenzen erworben, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen,

eine „verantwortungsvolle Mitgestaltung einer gegenwärtigen und zukünftigen Welt für alle“ anzustreben (ED BS, 2016).

Im WAH-Unterricht wird die Nahrungszubereitung auf Basis der Kompetenzen des Lehrplans 21 gelehrt und gelernt. Dabei steht die Förderung der Fertigkeiten und Kenntnisse im Vordergrund, um deren erfolgreiche Anwendung im Alltag zu gewährleisten. Im täglichen Leben schafft die Integration neuer Zutaten und Gewürze in unsere Speisen und Rezepte eine kulinarische und kulturelle Erweiterung, die zur Diversifizierung unserer Ernährungsgewohnheiten beiträgt. Diese Erweiterung kann im Rahmen des WAH-Unterrichts ebenfalls Berücksichtigung finden und somit die Lernenden für eine Vielfalt an Geschmacksrichtungen und Kulturen sensibilisieren. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Integration deshalb auch nach Giesenkamp et al. (2013, S. 10) als „Eingliederung von meist Aussenstehendem in etwas Bestehendes“ verstanden: Es ist ein „Prozess der Annäherung, Auseinandersetzung mit dem Gegenüber, meint aber nicht die Aufgabe der eigenen kulturellen und religiösen Wurzeln. Es wird jedoch durchaus die Bereitschaft zur Anpassung an die mehrheitlich gelebten Grundeinstellungen vorausgesetzt“ (Giesenkamp et al., 2013, S. 10). Die Schulküche und die Lerninhalte in Bezug auf die Kultur und Technik der Nahrungszubereitung stellen integrale Elemente des Fachs WAH dar, welche im Rahmen des vorgegebenen Lehrplans 21 verankert sind. Dieser ist in den kulturellen Kontext der Schweiz eingebettet und orientiert sich an dessen spezifischen Normen und Werten. In diesem Kontext können jedoch kulturelle Vielfalt und Unterschiede durch den Austausch von Rezepten, Zutaten und Geschmacksrichtungen bereichert werden. Durch die Einbindung unterschiedlicher kultureller Praktiken und Traditionen erhalten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Gelegenheit, ihr eigenes Essverhalten und damit ihre eigene Essbiografie zu hinterfragen und dabei gleichzeitig voneinander zu lernen sowie Verständnis füreinander zu entwickeln.

## 2.2 Interkulturalität im Fach WAH

In der Schule treffen die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen kulturellen Hintergründen aufeinander, wodurch eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zum Vorschein kommt. Diese Überschneidungssituationen der Interaktion mehrerer Kulturen wird als „Interkulturalität“ bezeichnet (Genkova, 2019, S. 142). Die Unterschiede, die auf kulturellen Kontexten und den damit einhergehenden Regeln beruhen, führen deutlich häufiger zu Irritationen und Konflikten als die individuellen Unterschiede zwischen den betreffenden Personen. Im Kontext dessen hat der Begriff Interkulturalität in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen und wurde zudem kontrovers diskutiert.

Interkulturalität kann allgemein verstanden werden als Prozess des Austauschs, der Verständigung, der Konstruktion, aber auch der Überraschung, der Irritation; ebenso Selbstvergewisserung, der Deformation, der Erweiterung und des Wandels, die dann bedeutsam werden, wenn Kultur auf der Ebene von Gruppen, Individuen und

Symbolen in Kontakt miteinander kommt. (Barmeyer, 2010, S. 35, zitiert nach Genkova, 2019, S. 142)

Laut Barmeyer (2010) manifestiert sich Interkulturalität in der wechselseitigen Kommunikation von Individuen aus unterschiedlichen Kulturen, welche nicht über dieselben Denk- und Verhaltensmuster, Wertorientierungen und Normen verfügen (Barmeyer, 2010, zitiert nach Genkova, 2019, S. 142). In diesem Kontext können auch Phänomene wie „Sprachmischungen, Formen von kultureller [sic!] Mischungen und Synkretismus und Prozesse der kreativen Integration fremder Kulturen entstehen“ (Lüsebrink, 2005, zitiert nach Genkova, 2019, S. 142). Daher wird der Begriff der „Interkulturalität“ häufig in der Literatur im Gegensatz zu den Begriffen „Multikulturalität“ und „Transkulturalität“ betrachtet. Die Multikulturalität beschreibt das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Eigenschaften innerhalb eines sozialen Systems. Im Gegensatz dazu beschreibt die Transkulturalität eine „[...] Verwischung oder sogar Aufhebung von kulturellen Grenzen durch Vernetzung und Verflechtung vieler Einzelkulturen durch eigen- sowie fremdkulturelle Elemente. Dabei entstehen jedoch keine neuen homogenen Kulturen, sondern vielmehr Gemeinschaften, die pluralistische kulturelle Identitäten in sich tragen“ (Lüsebrink, 2005; Welsch, 1999; Barmeyer, 2010, zitiert nach Genkova, 2019, S. 143). Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff „Interkulturalität“ gemäß der Definition von Barmeyer (2010) verwendet.

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Interkulturalität im Kontext der Nahrungszubereitung im WAH-Unterricht erlaubt es, auch die individuelle Essbiografie und das individuell geprägte Essverhalten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Denn die Art und Weise, wie Lebensmittel wahrgenommen, ausgewählt und zubereitet werden, ist stark von der kulturellen Herkunft, der Familie und dem Umfeld, beeinflusst. Essverhalten ist ein kontinuierlicher Prozess der Aneignung.

## 2.3 Esskultur

Das Essverhalten eines Individuums ist nicht angeboren, sondern wird erlernt. Jedes Kind wird in eine bestimmte esskulturelle Umgebung hineingeboren, die sehr unterschiedlich und vielfältig sein kann. Die Schwierigkeit der Definition des Begriffs „Esskultur“ liegt darin, dass es je nach gewählter Perspektive unterschiedliche Aspekte des Essverhaltens gibt, die betrachtet werden können. Nach Methfessel (2016) umfasst der Begriff Ess- und Ernährungskultur alles, „was Essen und Ernährung betrifft, sowohl materielle (Lebensmittel, Produktionstechniken, die räumliche und sachliche Gestaltung des Verzehrs etc.) wie auch immaterielle Errungenschaften (Wissen, Vorstellungen, Werte, Mythen etc.)“ (Methfessel et al., 2016, S. 77).

Ingrid Geiger (2007a, 2007b) untersucht die Ernährung im multikulturellen Kontext und betont, dass Globalisierung, Migration und Diversität zur Beeinflussung der Esskultur beitragen. Sie hat ein Mehrperspektiven-Modell für Esskulturen entwickelt, das dazu beitragen soll, die vielfältigen und oft widersprüchlichen Hintergründe für das Essverhalten in multikulturellen Kontexten zu entschlüsseln. Dieses Modell

ermöglicht einen strukturierten und gleichzeitig ganzheitlichen sowie systematischen Zugang zur Esskultur und berücksichtigt dabei zehn verschiedene Perspektiven: (1) physische, (2) gesundheitliche, (3) geografische, (4) ökonomische, (5) politische, (6) psychische, (7) religiöse, (8) soziale, (9) migrationsspezifische und (10) kulturelle Perspektive (Geiger, 2007b, S. 24). Die Anwendung dieses ganzheitlichen Ansatzes im Rahmen des WAH-Unterrichts und insbesondere der Nahrungszubereitung kann dazu beitragen, stärker auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einer heterogenen Klasse eingehen und kultursensible Optionen erschließen zu können. Dabei werden sowohl die gesundheitlichen als auch die migrationsspezifischen und kulturellen Aspekte der Lernenden berücksichtigt. Dies unterstützt nicht nur die praktische Arbeit in Bezug auf die Ernährung, sondern fördert auch das Verständnis für die individuellen Hintergründe des Essverhaltens der Schülerinnen und Schüler und für deren einzigartigen Essbiografien. Bei der Nahrungszubereitung treffen eine Vielzahl von Wertungen und Ansprüchen aufeinander. Diese umfassen religiöse, sozio- und interkulturelle sowie aktuelle gesellschaftliche und familiäre Wertungen sowie individuelle Vorlieben und Abneigungen der Lernenden. Die Interaktion und Integration dieser Faktoren können eine komplexe Angelegenheit darstellen, da sie vielfach miteinander im Konflikt stehen oder sich sogar widersprechen können. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit diesen Faktoren kann dabei helfen, den Lernenden ein vertieftes Verständnis von Vielfalt und Komplexität der kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhänge zu ermöglichen.

### **2.4 Die sozialisierende Kraft einer Mahlzeit**

Essen ist ein materieller Prozess, der untrennbar mit Raum, Zeit und Personen verbunden ist und sowohl sozialen als auch individuellen Vorstellungen unterliegt. Die Entscheidungen über das „Was“ und „Wie“ des Essens sind nicht ausschließlich individuell, sondern werden auch von makrostrukturellen Gegebenheiten beeinflusst, die das gesamte Ernährungssystem von der Produktion bis zum Konsum betreffen und durch politische Rahmenbedingungen, Gesetzgebungen und globale Faktoren gestaltet werden. Gesellschaftliche Normen und Werte, Essverhalten und Lebensmittelauswahl legen Vorstellungen von einer „gesunden Ernährung“ und einer „idealen Körperform“ fest, jedoch bleibt die Frage offen, wo und wie solche Entscheidungen getroffen werden. Im Zusammenhang mit dem Essen identifiziert Barlösius (2016) drei Institutionen, die sie als menschlich-universell betrachtet, da sie in den meisten Gesellschaften anzutreffen sind: (1) „die kulturelle Bestimmung von essbar und nicht essbar“, (2) „die Küche als Regelwerk der Speisenzubereitung“, (3) „die Mahlzeit als soziale Situation des Essens“ (Barlösius, 2016, S. 48). Die Autorin zeigt auf, wie sich in diesen Institutionen Ernährungspraktiken sowohl integrativ als auch distinktiv zeigen können. Sie schaffen einerseits Gemeinschaft und Zusammengehörigkeit, andererseits aber auch Distanz und Abgrenzung zwischen den sozialen Akteurinnen und Akteuren. In Bezug auf den WAH-Unterricht wird folgend die Mahlzeit als soziale Situation des Essens näher betrachtet.

Gemäß Barlösius (2016) ist die Mahlzeit eine universelle soziale Institution, die eine Symbolik der Gemeinschaft, Zugehörigkeit und Anerkennung trägt. Keine andere Institution kann in gleicher Weise so verbinden wie die gemeinsame Nahrungsaufnahme. „Durch die Teilnahme an einer Mahlzeit, das Teilen der Nahrung, wird man Mitglied einer Gemeinschaft“ (Barlösius, 2016, S. 180). Bereits Georg Simmel (1910) betrachtete Essen als ein Ereignis von physiologischer Primitivität, das allen Menschen gemeinsam ist, da sie essen und trinken müssen. Dabei handelt es sich laut Simmel (1910, S. 1, zitiert nach Geser, 2023) um das egoistischste Bedürfnis, das ein Individuum hat, da das, was ein Mensch isst, unter keinen Umständen von einem anderen gegessen werden kann. Simmel betont, dass Mahlzeiten immer in Gesellschaft eingenommen werden und dass sie daher eine „starke sozialisierende Kraft“ besitzen. Sogar Personen mit unterschiedlichen Interessen können durch gemeinsames Essen zusammengeführt werden (Simmel, 1910, S. 1, zitiert nach Geser, 2023).

In den verschiedenen Gesellschaften existieren soziale Formen des Essens, die durch ethnische, regionale und soziale Unterschiede geprägt sind. Die Verhaltensstandards bei Tisch, die Art und Weise der Präsentation, des Angebots und des Servierens von Speisen und Getränken spiegeln sowohl kulturelle Eigenheiten als auch soziale Unterschiede wider, die vor allem auf sozioökonomische Faktoren wie Schichtzugehörigkeit, Alter und Geschlecht zurückzuführen sind. Durch die Verknüpfung des Geschmacks einer Speise mit den kulturellen und sozialen Gegebenheiten wird das Gefühl der Zugehörigkeit und Gemeinschaft hervorgerufen. In diesem Sinne fungieren Speisen als Identitätsmarker. Aufgrund der sozialen Funktionen wird das Essverhalten des Individuums gelenkt und erfüllt sowohl integrative als auch distinktive Funktionen, d. h., dass Essen nicht nur dazu dient, sich sozial zu integrieren und zugehörig zu fühlen, sondern auch um sich von anderen abzugrenzen und Unterschiede zu betonen.

Die Nahrungszubereitung im Rahmen des Fachs WAH hat das Potenzial, insbesondere Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Kulturen zusammenzubringen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, voneinander zu lernen. Die Zubereitung von Speisen und das gemeinsame Essen können dabei, als bedeutendes soziokulturelles Phänomen betrachtet werden, das integrativ Wirkung hat und das Zusammengehörigkeitsgefühl stärken kann. Insgesamt kann der WAH-Unterricht die Integration fördern, indem er dazu beiträgt, dass die Lernenden ein Verständnis für kulturelle Unterschiede und die Bedeutung von Kultur in Verbindung mit Essen entwickeln.

## **2.5 Zwischen Ernährungsbildung, Interkulturalität und Nahrungszubereitung**

Der Zusammenhang zwischen Ernährungsbildung, Interkulturalität und Nahrungszubereitung ist ein komplexes und vielschichtiges Thema, das in der pädagogischen Praxis und Forschung zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die Ernährungsbildung als zentraler Bestandteil der schulischen Bildung zielt darauf ab, Wissen und Fertigkeiten im Bereich der Nahrungszubereitung und -auswahl zu vermitteln und eine gesunde und ausgewogene Ernährung zu fördern. In diesem Kontext spielt die Nahrungszubereitung im Fach WAH eine wichtige Rolle, da sie nicht nur praktische Fertigkeiten

## | Interkulturalität

vermittelt, sondern auch eine Vorbildfunktion für das soziale Leben der Jugendlichen hat.

In Anbetracht der zunehmenden kulturellen Vielfalt in Schulen ist es von entscheidender Bedeutung, die Interkulturalität in der Nahrungszubereitung zu berücksichtigen. Die kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler beeinflussen dabei nicht nur die Art der Nahrungszubereitung, sondern auch die Einstellung zur Ernährung und die Bedeutung, die dieser im Alltag beigemessen wird. Eine kultursensible Auseinandersetzung mit der Nahrungszubereitung kann daher dazu beitragen, eine Kultur der Anerkennung und Verständigung zu fördern und die Integration von Schülerinnen und Schülern anderer Kulturen zu verbessern. Dabei sind bestimmte Kompetenzen von entscheidender Bedeutung. Nach Methfessel (2022) müssen Lernende in der Lage sein, die vielfältigen Einflussfaktoren auf das Essverhalten zu analysieren und zu bewerten. Dazu gehört auch die Reflexion eigener Essbiografien sowie die kritische Auseinandersetzung mit vermeintlich „normalen“ oder „selbstverständlichen“ Essgewohnheiten und den dahinterstehenden Einflüssen. Nur so können Handlungsalternativen für eine bewusste Gestaltung des Essverhaltens entwickelt werden (Methfessel, 2022, S. 296). Darüber hinaus sind Kompetenzen im Bereich der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung unerlässlich. Sie ermöglichen es den Menschen, eigenständig und selbstbestimmt ihren Essalltag zu planen und zu organisieren sowie die sensorische, ernährungsphysiologische und auf Nachhaltigkeit bezogene Qualität von Nahrungsmitteln und Speisen zu bewerten und reflektiert mit dem Marktangebot umzugehen. Die Weitergabe von Kulturwissen ist dabei ein wichtiger Aspekt, um eine sichere Ernährungsversorgung zu gewährleisten und die kulturelle Leistung hinter der Nahrungszubereitung erfahrbar zu machen (Bartsch, 2022, S. 335). Durch die Förderung dieser Kompetenzen können Jugendliche ihre kulturellen Hintergründe und Erfahrungen einbringen und sich aktiv im Unterricht beteiligen.

Darüber hinaus hat die Ernährungsbildung auch eine soziale und gesundheitspolitische Bedeutung. Eine gezielte Ernährungsbildung kann dazu beitragen, einen gesundheitsförderlichen Lebensstil zu unterstützen und somit langfristig die Gesundheit und Lebensqualität aller Lernenden zu verbessern.

Insgesamt lassen sich die Zusammenhänge zwischen Ernährungsbildung, Interkulturalität und Nahrungszubereitung als ein komplexes Wechselspiel verstehen, das nicht nur pädagogische und didaktische, sondern auch kulturelle, soziale und gesundheitspolitische Aspekte berücksichtigt. Eine ganzheitliche Betrachtung dieser Zusammenhänge ist daher von entscheidender Bedeutung, um eine erfolgreiche Ernährungsbildung mit Einbindung der Interkulturalität in der schulischen Praxis zu gewährleisten.

Um ein tieferes Verständnis für die Nahrungszubereitung im WAH-Unterricht und dessen Bedeutung für den interkulturellen Austausch zu erlangen, wurde eine qualitative Forschungsstudie durchgeführt. Diese wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

### 3 Ergebnisse des qualitativen Forschungsvorgehens

Im vorangegangenen Abschnitt wurde eine Grundlage für das Verständnis der relevanten Konzepte und Zusammenhänge geschaffen. Der nun folgende empirische Teil knüpft an diese Erkenntnisse an und widmet sich der Untersuchung der Ausgangsfragestellungen:

1. Inwieweit findet interkultureller Austausch im WAH-Unterricht statt?
2. Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich für den Bereich Nahrungszubereitung im WAH-Unterricht?

Um Antworten auf diese Forschungsfragen zu erhalten, bedarf es zunächst einer passenden Forschungsmethode. Qualitative Forschung in Form einer schriftlichen Online-Befragung ist in diesem Zusammenhang besonders geeignet, da sie dabei hilft, ein tiefgründiges Verständnis der Erfahrungen und Perspektiven von unterschiedlichen Personen im Hinblick auf den WAH-Unterricht und die Nahrungszubereitung zu entwickeln. „Interkulturalität“ ist ein sensibles Thema, umso wichtiger ist es den teilnehmenden Personen einen sicheren Raum zu bieten, sodass auch persönliche und heikle Fragen beantwortet werden können. Die Fragestellungen, die in dieser Arbeit untersucht werden, beziehen sich auf komplexe und vielschichtige soziale Prozesse, die stark von individuellen und kulturellen Faktoren beeinflusst werden. Daher bietet die qualitative Forschung den Vorteil, diese Prozesse und Faktoren detailliert und kontextbezogen zu analysieren.

Aus Gründen der Ressourcenbeschränkung und um eine effektive Datenerfassung und -analyse zu gewährleisten, wurde beschlossen, maximal zehn Personen für diese Untersuchung zu befragen. Folgende Gruppen von Teilnehmenden wurden mit dem Ziel einer holistischen Sichtweise auf das Thema zur qualitativen Forschung ausgewählt: Schulleitung, WAH-Hochschullehrpersonen, WAH-Lehrpersonen, WAH-Studierende, Schülerinnen und Schüler, schulische Heilpädagogen und Fachpersonen der Erziehungswissenschaften. Folgend werden die Ergebnisse der qualitativen Forschung vorgestellt und in Bezug zur Theorie und Forschung interpretiert.

#### 3.1 Interkultureller Austausch im WAH-Unterricht

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass im WAH-Unterricht interkultureller Austausch und Integration stattfindet. Laut den Befragten können die Schülerinnen und Schüler ihre kulturellen Hintergründe durch die Wahl von individuellen Rezepten einbringen und somit ihre eigene Kultur repräsentieren. Die Lernenden können sich als „kompetent und selbstwirksam“ erleben, indem sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten mit ihren Mitschülern und Mitschülerinnen teilen und voneinander lernen. Jugendliche unterschiedlicher kultureller Herkunft können als Bereicherung erlebt und wahrgenommen werden. Es wird erwähnt, dass kulturelle Unterschiede sowohl bei der Zubereitung von Gerichten als auch beim Essen sichtbar werden und zu spannenden Diskussionen führen können. In diesem Kontext wird auch die Frage aufgeworfen, ob der

WAH-Unterricht tatsächlich interkulturell seitens der Lehrperson „bespielt“ wird und ob Stereotypen reproduziert werden. Die Befragten betonen, dass die Lehrpersonen eine wichtige Rolle bei der Bewusstmachung von Herkunft und kulturellen Einflüssen und bei der Integration gelebter Kulturen in den Unterricht spielen. Besonders hervorgehoben wird die Bedeutung der didaktischen Planung und Umsetzung von Lehr- und Lernarrangements, um die im Unterricht aufeinandertreffenden Kulturen und Ressourcen zu nutzen und interkulturelles Verständnis zu fördern. Auf diese Erkenntnis weist ebenfalls der Lehrplan 21 hin (ED BS, 2016).

Die befragten Personen betonen verschiedene Facetten der Interkulturalität, wie auch Barmeyer (2010) diese definiert. Im Rahmen des WAH-Unterrichts treffen Lernende mit ganz unterschiedlichen Essbiografien aufeinander und werden durch die gemeinsame Nahrungszubereitung und Essen zusammengeführt (Simmel, 1910, zitiert nach Geser, 2023; Barlösius, 2016; Bartsch, 2008). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass der WAH-Unterricht die Reflexion über Stereotypen und deren Reproduktion, die Entwicklung von Kompetenzen und Selbstwirksamkeit sowie den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Lernenden unterschiedlicher kultureller Hintergründe fördern kann. Die Nahrungszubereitung kann zudem als „kulturelles Phänomen“ nach Barlösius (2016) wahrgenommen werden. Sie bietet Raum für Diskussionen über unterschiedliche Religionen, Kulturen, Geschmäcker, Ernährungsregeln und Geschlechterrollen, wodurch das Verständnis füreinander erhöht wird. Der WAH-Unterricht kann somit dazu beitragen, dass kulturelle Unterschiede sichtbar werden, ein kultureller Austausch und zugleich Integration stattfindet.

### **3.2 Herausforderungen im Bereich der Nahrungszubereitung**

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass es im Bereich der Nahrungszubereitung verschiedene sprachliche, esskulturelle und ethnische sowie religiöse Herausforderungen gibt, die den erfolgreichen Unterricht und den kulturellen Austausch beeinflussen können.

Zu den sprachlichen Herausforderungen gehören insbesondere das Verständnis von Rezepten und Textsorten sowie fehlende Kenntnisse von Fachbegriffen und Wörtern in Bezug auf Küchengeräte, Zubereitungsarten und Lebensmitteln. Ferner werden Schwierigkeiten in der Kommunikation und Verständigung bei der Menü- und Einkaufsplanung genannt. Laut den Befragten beziehen sich esskulturelle Hürden insbesondere auf das Verständnis und die Toleranz für unterschiedliche Esskulturen und Essbiografien. Erwähnt werden Stigmatisierungen und Stereotypisierungen hinsichtlich der Nahrungszubereitung, aber auch der „Essensregeln“ und Tischsitten. Darüber hinaus wird als Schwierigkeit genannt, den „Sinn und Zweck“ von nachhaltigem Kochen zu vermitteln, da unterschiedliche kulturelle Wahrnehmungen bestehen. Bei den ethnischen und religiösen Herausforderungen werden Hürden im Umgang mit „zu vielen“ unterschiedlichen Anforderungen und Esskulturen in einer Klasse hervorgehoben, darunter zum Beispiel die Menüplanung, die die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigen sollte. Zudem wird die Herausforderung von

mangelndem Wissen der Lehrpersonen, die Unsicherheit der Lernenden sowie Intoleranz und Inakzeptanz hinsichtlich der verschiedenen Esskulturen formuliert.

Die Antworten zu den esskulturellen Herausforderungen bestätigen die Aussagen von Kriesi und Leemann (2020) sowie die von Adam (2015) hinsichtlich der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen und damit der Bildungsungleichheit. Mit dem Eintritt in die Sekundarschule haben die Schülerinnen und Schüler Ernährungsbildung im Fach WAH und setzen sich erstmals intensiv außerhalb des familiären Umfeldes mit der eigenen Essbiografie und anderen Esskulturen auseinander. Inwiefern die Lernenden Verständnis und Toleranz für unterschiedliche Esskulturen aufbringen ist abhängig von unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen – Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe, Gesellschaft – wie es auch Rademacher (2013) aufführt. Hinsichtlich der Antworten zu den ethnischen und religiösen Herausforderungen kann Bezug hergestellt werden zu dem „Mehrperspektiven-Modell“ von Ingrid Geiger (2007a), welches die Konsequenzen für die Forschung zum Aufeinandertreffen unterschiedlicher Esskulturen veranschaulicht.

Die Ergebnisse legen nahe, dass es einer gezielten Förderung von sprachlichen Kompetenzen, einer Sensibilisierung für unterschiedliche Esskulturen und einer umfassenden Wertschätzung von Vielfalt und Diversität bedarf. Darüber hinaus sind eine offene Kommunikation und gegenseitige Rücksichtnahme unerlässlich, um die Herausforderungen im Kontext von ethnischer und religiöser Vielfalt erfolgreich zu bewältigen. Diese Untersuchungsergebnisse sind insbesondere für Lehrpersonen und Schulen von großer Bedeutung, um einen integrativen und erfolgreichen WAH-Unterricht zu gestalten, der allen Lernenden zugutekommt.

### 3.3 Chancen im Bereich der Nahrungszubereitung

Die Umfrageergebnisse zeigen Chancen und Maßnahmen im Bereich der Nahrungszubereitung auf. Als Chance wird von den Befragten betont, dass die Vielfalt der Esskulturen und Traditionen in einer Klasse die Möglichkeit für kulturellen Austausch bietet und gleichzeitig den Jugendlichen neue Erfahrungen und Geschmackserlebnisse eröffnet. Dadurch können Vorurteile abgebaut und ein interkulturelles Verständnis gefördert werden. Weiterhin wird thematisiert, dass die Teilnahme am WAH-Unterricht den Lernenden ermöglicht, überfachliche Kompetenzen zu entwickeln und ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Sie haben die Chance, ihre kulinarischen Sichtweisen zu erweitern und ein Bewusstsein für die globalisierte Welt und die Bedeutung von Ernährung zu entwickeln.

Diese Umfrageergebnisse zu den Chancen im Bereich der Nahrungszubereitung lassen sich mit den Erkenntnissen zur Entwicklung des Essverhaltens erklären und der besonderen Bedeutung von außerfamiliären Institutionen (Kitas, Kindergärten, Schulen) im Prozess der Enkulturation, die maßgeblich Einfluss auf die Ernährungsgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen haben (Lampert & Richter, 2009; Rademacher, 2013; Bartsch, 2008; Reitmeier, 2013; Hurrelmann & Quenzel, 2022).

Um die Chancen zu nutzen, empfehlen die Befragten verschiedene Maßnahmen. Eine Möglichkeit besteht darin, unterschiedliche Rezepte und Menüs einzubeziehen,

um den Lernenden eine Vielfalt an Kochtechniken und -traditionen zu vermitteln. Die Integration von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Kulturen spiele dabei eine wichtige Rolle, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wird, Menüs aus ihrer eigenen Kultur vorzustellen und ihre Eltern in den Prozess einzubeziehen und damit den kulturellen Austausch und die Kommunikation unter den Lernenden zu fördern. Ein Vorschlag ist, eine Jahresplanung zu gestalten, bei der einzelne Schüler und Schülerinnen oder auch Gruppen die Möglichkeit erhalten, Menüs aus ihrem Kulturkreis inklusive Eigenheiten zu präsentieren. Darüber hinaus werden didaktische Herangehensweisen erläutert, die darauf abzielen, die Zusammenhänge verschiedener kulturell bedingter Aspekte im WAH-Unterricht sichtbar zu machen. Zum Beispiel Esskultur explizit im Lehrmittel zu thematisieren und entsprechende Unterrichtseinheiten zu gestalten. Oder Lernende ihre eigene Esskultur und Essbiografie erforschen zu lassen und anhand eines Auftrags ein Gericht aus ihrer „Küche“ kochen zu lassen.

Die Vorschläge können dazu beitragen, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln und Vorurteile abzubauen. Dies zeigen auch die Kompetenzempfehlungen von Methfessel (2022) und Bartsch (2022). Die Weitergabe von Kulturwissen und kultureller Leistung hinter der Nahrungszubereitung erfahrbar machen sowie die Reflexion eigener Essbiografien sind dabei von zentraler Bedeutung.

Die Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass der WAH-Unterricht nicht nur ein Fach für das Erlernen der Nahrungszubereitung ist, sondern eine Plattform für interkulturellen Austausch, soziales Lernen und die Förderung von überfachlichen Kompetenzen darstellt. Die Einbeziehung der Jugendlichen sowie die Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt tragen dazu bei, ein integratives und respektvolles Umfeld zu schaffen, in dem alle ihre kulturellen Hintergründe einbringen können. Die Ergebnisse liefern demnach wichtige Merkmale für die Gestaltung des WAH-Unterrichts, um eine inklusive Bildungsumgebung zu schaffen, die den Bedürfnissen und Erfahrungen aller Lernenden gerecht wird. Dies zeigen auch die Forschungen von Bartsch und Brandstädter (2013), Hirschfelder (2018), Ketschau (2013), Leitner (2013), Rössler-Hartmann (2012) etc., die die kulturellen Aspekte der Nahrungszubereitung und ihre Auswirkungen auf die Integration von Lernenden mit Migrationshintergrund in der Schule untersuchten.

### **3.4 Interkulturelle Kompetenzen**

Die Auswertung der Fragebögen liefert wichtige Hinweise über die Förderung interkultureller Kompetenzen im Bereich der Nahrungszubereitung sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Lernenden. Die Befragten betonen die Bedeutung von interkulturellen Kompetenzen, um ein Verständnis für andere Kulturen zu entwickeln und Vorurteile abzubauen. Insbesondere Lehrpersonen sollten über fachliche Kompetenzen in Bezug auf die Nahrungszubereitung verfügen und Kenntnisse über verschiedene Kulturen und Religionen haben. Sensibilität, Offenheit, Empathie, Reflexionsfähigkeit und kommunikative Fähigkeiten sind weitere Merkmale, die Lehrpersonen im Umgang mit interkultureller Vielfalt besitzen sollten. Auch bei den Lernenden wurden verschiedene interkulturelle Kompetenzen identifiziert. Offenheit, Neugierde, Selbstvertrauen,

Verständnis, Empathie, Verantwortungsübernahme, Kommunikationsfähigkeiten, Teamarbeit, Respekt und Wertschätzung wurden als Schlüsselemente genannt.

Um diese interkulturellen Kompetenzen zu fördern, werden von den Befragten verschiedene Maßnahmen empfohlen. Dazu gehören die Bereitstellung von Materialien und Lerngelegenheiten, die bewusst gestaltet werden, um interkulturelles Verständnis zu entwickeln. Der Austausch in Fachgruppen, Weiterbildungen sowie die praktischen Erfahrungen können zudem die Unterrichtsgestaltung ergänzen. Ferner werden die Einbeziehung der Lernenden in Entscheidungsprozesse und die Schaffung von Mitbestimmungsmöglichkeiten als wirksame Ansätze genannt. Lehrpersonen sollten als Vorbilder agieren und interkulturelle Kompetenzen vorleben.

Die Ergebnisse legen dar, dass der WAH-Unterricht überfachliche Kompetenzen insbesondere interkulturelle Kompetenzen fördern kann. Die Förderung dieser Kompetenzen verlangt jedoch die gezielte Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und die Implementierung geeigneter didaktischer Ansätze, wie es ebenfalls der Lehrplan 21 vorsieht. Indem Lehrpersonen interkulturelle Kompetenzen vorleben und entsprechende Lerngelegenheiten schaffen, können Lernende ihr Verständnis für andere Kulturen erweitern und ihre interkulturellen Fähigkeiten stärken. Die interkulturellen Kompetenzen müssen jedoch, wie von Weinert (2001) beschrieben, „aktiv erworben, gefördert und gezielt“ entwickelt werden.

## 4 Fazit

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass der WAH-Unterricht ein erhebliches Potenzial hat, soziale Interaktionen und kulturellen Austausch zwischen den Lernenden unterschiedlicher Herkunft zu fördern. Dies kann zum besseren Verständnis für kulturelle Unterschiede, zur Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls und zur Förderung der Integration beitragen. Die kultursensible Auseinandersetzung im Bereich der Nahrungszubereitung und die Berücksichtigung individueller Essbiografien sind dabei von entscheidender Bedeutung, um die Bedürfnisse aller Lernenden zu erfüllen.

Die theoretische Analyse zeigt, dass die Nahrungszubereitung im Rahmen des WAH-Unterrichts eine Vielzahl von Chancen und Herausforderungen bietet. Die Chancen liegen in der Förderung praktischer Fertigkeiten, einer gesunden Ernährung sowie der Schaffung eines Bewusstseins für kulturelle Vielfalt und deren Bedeutung im Zusammenhang mit Essen. Dies kann zu einem gesundheitsförderlichen Lebensstil beitragen und den kulturellen Austausch unterstützen.

Allerdings sind auch Herausforderungen zu berücksichtigen, wie sprachliche Barrieren, kulturelle Konflikte und der Bedarf an angemessenen Ressourcen und Organisation. Diese Herausforderungen erfordern eine bewusste Auseinandersetzung und entsprechende Maßnahmen, um eine erfolgreiche Nahrungszubereitung im WAH-Unterricht zu gewährleisten. Es liegt in der Verantwortung der Bildungsinstitutionen, diese Herausforderungen anzugehen und klare Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche kultursensible Nahrungszubereitung im WAH-Unterricht zu schaffen.

Die empirischen Ergebnisse deuten ebenfalls darauf hin, dass der WAH-Unterricht interkulturelle Begegnungen durch gemeinsames Kochen und Essen ermöglicht. Die Lernenden haben die Möglichkeit sich einzubringen und können so voneinander lernen. Bei der Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede spielen die Lehrpersonen eine wichtige Rolle. Das Fach WAH kann somit die Reflexion über Stereotypen, die Entwicklung von Kompetenzen und den Austausch zwischen den Jugendlichen mit unterschiedlicher kultureller Herkunft fördern.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass es Herausforderungen gibt, die den erfolgreichen Unterricht und den interkulturellen Austausch beeinflussen können. Dazu gehören sprachliche Barrieren, das Verständnis für unterschiedliche Esskulturen und die Berücksichtigung ethnischer und religiöser Besonderheiten. Eine erfolgreiche Integration erfordert daher gezielte Maßnahmen wie die Förderung sprachlicher Kompetenzen, die Sensibilisierung für unterschiedliche Esskulturen und eine offene Kommunikation. Die Förderung interkultureller Kompetenzen bei Lehrpersonen und Lernenden ist entscheidend, um Verständnis für andere Kulturen zu entwickeln und Vorurteile abzubauen. Um die Chancen des WAH-Unterrichts zu nutzen und interkulturelle Kompetenzen zu fördern, werden verschiedene Maßnahmen empfohlen. Dazu gehören die Einbeziehung unterschiedlicher Menüs, die Anpassungen von Rezepten, die Einbindung der Lernenden in den Entscheidungsprozess und die Schaffung von Mitbestimmungsmöglichkeiten. Lehrpersonen sollten als Vorbilder agieren und interkulturelle Kompetenzen vorleben.

Abschließend kann festgestellt werden, dass sowohl der theoretische als auch der empirische Teil der vorliegenden Untersuchung wichtige Erkenntnisse zur Bedeutung des Fachs WAH in Bezug auf überfachliche Kompetenzen liefern. Sie betonen die Bedeutung interkultureller Kompetenzen und zeigen Wege auf, wie die Nahrungszubereitung für interkulturellen Austausch und soziales Lernen genutzt werden kann. Die Förderung interkultureller Kompetenzen setzt gezielte Maßnahmen und die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Schulleitung und anderen Akteuren sowie Akteurinnen im schulischen Umfeld voraus.

## Literatur

- Adam, M. (2015). Steine auf dem Bildungs- und Lebensweg. *Bildung Schweiz Pädagogik*, 160(6).
- Barlösius, E. (2016). *Soziologie des Essens: Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung* (3. Aufl.). Grundagentexte Soziologie. Beltz Juventa. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2618-4> <https://doi.org/442618>
- Barmeyer, C. (2010). Interkulturalität. In C. Barmeyer, P. Genkova & J. Scheffer (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft: Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume* (2. Aufl., S.129-155). Stutz.
- Bartsch, S. (2008). *Jugendesskultur: Bedeutungen des Essens für Jugendliche im Kontext Familie und Peergroup. Forschung und Praxis der*

- Gesundheitsförderung* (Bd. 30). Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (BZgA). <https://shop.bzga.de/pdf/60630000.pdf>
- Bartsch, S. (2022). Sicher Handeln bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit: Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 319-344). Barbara Budrich.
- Bartsch, S. & Brandstädter, J. (2013). „Erlebnisküche“ – eine Inspirationsquelle für die Fachpraxis Ernährung?! *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 61-71. <https://budrich-journals.de/in-dex.php/HiBiFo/article/viewFile/15208/13317>
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (Hrsg.). (2016). *Lehrplan 21*. <https://bs.lehrplan.ch/>
- Geiger, I. K. (2007a). Ess-Kulturen: Ernährung im multikulturellen Kontext verstehen – Teil 2. *Ernährungs-Umschau*, 54(2), 73-75.
- Geiger, I. K. (2007b). Ess-Kulturen: Ernährung im multikulturellen Kontext verstehen – Teil 1. Ernährungslehre und -praxis. *Ernährungs-Umschau*, 54(1), 23-26. [https://www.ernaehrungs-umschau.de/fileadmin/Ernaehrungs-Umschau/pdfs/pdf\\_2007/01\\_07/EU01\\_23\\_26.pdf](https://www.ernaehrungs-umschau.de/fileadmin/Ernaehrungs-Umschau/pdfs/pdf_2007/01_07/EU01_23_26.pdf)
- Genkova, P. (2019). *Interkulturelle Wirtschaftspsychologie* (1. Aufl.). Springer-Lehrbuch. <https://permalink.obvsg.at/>
- Geser, H. (2023). *Georg Simmel: Soziologie der Mahlzeit: Der Zeitgeist, Beiblatt zum Berliner Tageblatt Nr. 41 vom 10. Oktober 1910* (= Festnummer zum hundertjährigen Jubiläum der Berliner Universität), S. 1-2. Soziologisches Institut der Universität. <https://socio.ch/sim/verschiedenes/1910/mahlzeit.htm>
- Giesenkamp, J.-E., Leicht-Eckardt, E. & Nachtwey, T. (2013). *Inklusion durch Schulverpflegung: Wie die Berücksichtigung religiöser und ernährungsspezifischer Aspekte zur sozialen Inklusion im schulischen Alltag beitragen kann* (2. Aufl.). *Interreligiöse Perspektiven* (Bd. 6). Lit. <https://permalink.obvsg.at/AC10895740>
- Hirschfelder, G. (2018). Gesundheit und Ernährung: Die Macht der Kultur. *Biologie unserer Zeit*, 48(2), 106-112. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/biuz.201810643?download=true>
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Aufl.). Grundlagentexte Soziologie. Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-2624-5.pdf>
- Kettschau, I. (2013). Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(1), 3-15. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=20947](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20947)
- Kriesi, I. & Leemann, R. J. (2020). *Tertiarisierungsdruck. Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das Individuum* (Swiss Academies Communications, 15, 6). [https://zenodo.org/record/3678523#.ZGUbxU\\_P3l0](https://zenodo.org/record/3678523#.ZGUbxU_P3l0)
- Lampert, T. & Richter, M. (2009). Gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen. In M. Richter & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Gesundheitliche*

- Ungleichheit: Grundlagen, Probleme, Perspektiven* (2. Aufl., S. 209-230). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leitner, G. (2013). Die (Schul-)Küche als (Lern-)Ort der Gastfreundschaft. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 72-82. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1205969>
- Lüsebrink, H.-J. (2005). Interkulturelle Kommunikation: Herausforderungen, Praxisfelder, Wissenschaftsdisziplinen. In H.-J. Lüsebrink (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer* (S. 1-6). J. B. Metzler [https://doi.org/10.1007/978-3-476-00046-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-476-00046-0_1)
- Methfessel, B. (2022). Einflussfaktoren auf Essverhalten identifizieren und analysieren sowie ihre Bedeutung für Essbiografien reflektieren. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit: Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 281-301). Barbara Budrich.
- Methfessel, B., Höhn, K. & Miltner-Jürgensen, B. (2016). *Essen und Ernährungsbildung in der KiTa: Entwicklung; Versorgung; Bildung*. Kohlhammer. <https://content-sel-ect.com/de/portal/media/view/58b02f78-5b60-47e4-86eb-64a8b0dd2d03>
- Rademacher, C. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *Ernährung Umschau*, 60(2), 84-95. [https://www.ernaehrungs-umschau.de/fileadmin/Ernaehrungs-Umschau/pdfs/pdf\\_2013/02\\_13/EU02\\_2013\\_M084\\_M095.qxd.pdf](https://www.ernaehrungs-umschau.de/fileadmin/Ernaehrungs-Umschau/pdfs/pdf_2013/02_13/EU02_2013_M084_M095.qxd.pdf)
- Reitmeier, S. (2013). *Warum wir mögen, was wir essen: Eine Studie zur Sozialisation der Ernährung. Kultur und soziale Praxis*. transcript. <http://www.transcript-verlag.de/media/pdf/10d3a03694ba176ab74fad2908e8f197.pdf>
- Rössler-Hartmann, M. (2012). Esskultur – eine zentrale Kategorie der Nahrungszubereitung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(4), 99-107. Barbara Budrich.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz. <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz090448693rez.htm>
- Welsch, W. (1999). Transculturality – The Changing Forms of Cultures Today. In Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr und Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften (Hrsg.), *The Contemporary Study of Culture* (S. 217-244). Turia & Kant.

## Verfasserin

Laura Iller-Louis

M.A. in Secondary Education

M.A. in Ethnology

Sekundarschule Sandgruben

Schwarzwaldallee 161

CH-4058 Basel

E-Mail: [laura.iller@edubs.ch](mailto:laura.iller@edubs.ch)

Internet: [www.sek-sandgruben.ch](http://www.sek-sandgruben.ch)

# 20 Jahre Verlag Barbara Budrich

Wir bedanken uns bei  
Ihnen für die letzten  
20 Jahre und freuen  
uns auf die nächsten!

#20jahrebudrich



Verlag Barbara Budrich  
Stauffenbergstr. 7  
51379 Leverkusen

[www.budrich.de](http://www.budrich.de) | [www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de) | [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de)



Anna C. Reinhardt

## Schule, Migration, Übergang

Eine situationsanalytische Rekonstruktion und theoretische Reflexion zur Beschulung von neu Zugewanderten

*Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions, Band 11*

2024 • ca. 480 S. • kart. • 58,00 € (D) • 59,70 € (A)

ISBN 978-3-8474-2526-7 • eISBN 978-3-8474-1718-7

Der Zugang zu Bildung und damit der Übergang in das Regelschulsystem findet für neu zugewanderte und geflüchtete Kinder und Jugendliche oft durch eine institutionell gerahmte Zwischenphase in Vorbereitungsklassen statt. Aus einer ungleichheitsrelevanten Perspektive rekonstruiert Anna C. Reinhardt in ihrer qualitativen Studie diese Vorbereitungsklassen als komplexe Übergangssituationen und dekonstruiert ihr relationales Zustandekommen als konflikthaften Aushandlungsprozess um Teilhabe und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft.

Die Autorin:

Dr. Anna C. Reinhardt, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)

