

Silke Bartsch

Subjektorientierung. Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Aufgabengestaltung in der Verbraucherbildung

Steigende Anforderungen des Konsumalltags und geringe Konsumkompetenzen von Jugendlichen rufen nach neuen Wegen in der Verbraucherbildung. Vielversprechend sind Bildungskonzepte, die den konsumierenden Menschen in den Mittelpunkt stellen. Die Subjektorientierung als didaktisches Prinzip befördert die Chancen zum Aufbau von Konsumkompetenzen und beschreibt die Konsequenzen für eine kompetenzorientierte Aufgabengestaltung.

Schlüsselwörter: Subjektorientierung, Kompetenzorientierung, Aufgabengestaltung, Verbraucherbildung

1 Jugendliche Konsumenten und Verbraucherbildung

1.1 Situation von jugendlichen Konsumenten

Jugendliche wachsen in einer Konsum- und Informationsgesellschaft auf. Sie bekommen meist nicht nur Taschengeld und Geldgeschenke, sondern eine steigende Zahl verdient durch sog. Schülerjobs bereits das erste Geld. Viele nehmen am bargeldlosen Geldverkehr teil. 85 % der 13- bis 20-Jährigen haben mindestens ein Girokonto, davon verfügt wiederum rund ein Viertel über mindestens eine Kreditkarte (Dreblow & Schönheit, 2010). Hinzu kommen mit digitalen Medien verbundenen Internetgeschäfte, z.B.. Handeln bei Ebay, Downloads von Apps, Klingeltönen etc. Zu den traditionellen Konsumfeldern treten neue Konsummöglichkeiten, für die es kein tradiertes Erfahrungswissen in den Familienhaushalten gibt, bei denen die Rechtsprechung Lücken aufweist und die bevorzugt von Jüngeren in der Bevölkerung genutzt werden. Trotz vielfältiger Konsumerfahrungen haben Jugendliche aus allen Bildungsmilieus geringe Konsumkompetenzen. Das hat Auswirkungen. Als ein Alarmzeichen wird die Überschuldung von derzeit rund 3 Millionen Haushalten in der Bundesrepublik gewertet (SCHUFA Holding AG, 2008). Bei den 13- bis 24-Jährigen haben 12 % Schulden (ebd.). Weitere Indizien wie unpassende Handyverträge, fehlende Konsumkenntnisse (vgl. Dreblow & Schönheit, 2010) untermauern diese Besorgnis.

1.2 Herausforderungen für die Verbraucherbildung

In der haushaltsbezogenen Bildung werden die gesellschaftlichen Veränderungen der Konsumgesellschaft und deren Folgen auf die Situation von privatem Haushalte seit Jahren wahrgenommen (z.B. *Haushalt & Bildung* Heft 4/2001 zum Schwerpunkt: *Lebensstile* und *Haushalt & Bildung* Heft 3/2003 zum Schwerpunkt: *Verbraucherbildung*). Bezogen auf die institutionalisierte Allgemeinbildung wird dabei sowohl die unzureichende Verankerung von konsumbezogenen Themen zur Förderung von Verbraucherkompetenzen in den *schulischen Curricula* (vgl. Schlegel-Matthies, 2011) als auch der fehlende *Transfer* des Unterrichtsstoffes auf Alltagssituationen (vgl. Methfessel & Schön, 2002; Heindl, 2003; Methfessel, 2003 sowie *Haushalt & Bildung* Heft 1/2003 zum Schwerpunkt: Biographie und Lernprozess) diskutiert. Impulse zur Diskussion zum Konstruktivismus wurden dabei aufgenommen (Brandl, 1999). Ebenso flossen Ergebnisse aus der Lehr-Lernforschung in die fachdidaktische Entwicklung ein (z.B. Methfessel & Schön, 2002; Bartsch, 2003; 2008 und die jeweils dort genannte Literatur).

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit Transferprozessen. Dargestellt wird, inwiefern sich Subjektorientierung als didaktisches Prinzip zur Förderung von Handlungskompetenzen eignet und welche Konsequenzen für die Aufgabenstellung daraus resultieren. Der Fokus liegt dabei auf den Herausforderungen eines alltagsbezogenen Faches.

Zum einen sind das die Erfahrungen, Präkonzepte und subjektiven Theorien der Lernenden und Lehrenden, die in Lernprozessen Barriere oder Ressource sein können. Im Laufe des Lebens entwickeln sich aus Präkonzepten i. d. R. unbewusst subjektive Theorien. Um eine unkontrollierte Bildung von subjektiven Theorien einzudämmen, ist eine Reflexion von Präkonzepten und Erfahrungen sinnvoll. Da Kinder und Jugendliche meist noch keine verfestigten Theorien haben, wird für diese Altersgruppe der Begriff „Präkonzepte“ bevorzugt oder von „Erfahrungen“ gesprochen. Zum anderen erfordert die Vielfalt der Themen, die zudem einem raschen Wandel unterliegen, erweiterte Kompetenzen, die eigenverantwortliches Konsumieren jetzt *und* zukünftig ermöglichen.

Kompetenzen benötigen nach Weinert (2001, S. 27f.) außer den individuell verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft sowie Fähigkeiten, die mögliche Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich erkennen und verantwortungsvoll einsetzen zu können. Entsprechend wird durch die Subjektorientierung u. a. auch die Weckung der Bereitschaft von Lernenden intendiert, sich mit den Fachinhalten in Bezug auf deren Bedeutsamkeit für das persönliche Leben auseinanderzusetzen – in Abgrenzung zur fachlichen Begriffsbildung und deren Folgewirkungen (siehe Beitrag Brandl im vorliegenden Heft).

2 Subjektorientierung als didaktisches Prinzip in der Verbraucherbildung

2.1 Begriffsverwendung Subjektorientierung

Unter subjektorientierten Methoden werden im Allgemeinen Konzepte verstanden, die am subjektiven Vorverständnis der Lernenden ansetzen und dieses (auch) zur Arbeitsgrundlage für den Unterricht machen, z.B. beim biographischen Lernen oder erfahrungsbezogenen Unterricht (Methfessel & Schön, 2002; Bartsch, 2003; Heindl, 2003; Methfessel, 2003; vgl. auch Bartsch, 2008). In Abgrenzung zu einem Verständnis, das sich v. a. durch methodische Vorgehensweisen definiert, wird hier der Begriff in seiner Erweiterung als didaktisches Prinzip verwendet. Auf die dahinter stehenden didaktiktheoretischen Konzepte in ihren Differenzierungen wird hierbei nicht weiter eingegangen (vgl. u. a. Ludwig, 2005 und die dort genannte Literatur). Entsprechend werden alle Orientierungen einbezogen, die Lernende als Akteure ihres Lernprozesses verstehen und deren Bedürfnisse, Erfahrungen und biographische Gewordenheit in den Mittelpunkt des Lernprozesses rücken. Diese hier allgemein formulierte Erweiterung wird als sinnvoll erachtet, da daraus eine grundlegende Haltung von Lehrpersonen gegenüber Lernenden resultiert, die auch die Überlegungen zu den Lehr-Lernarrangements mit den dazugehörigen Aufgabenstellungen leitet. Grundsätzlich sind die äußere Organisation des Lernens sowie die Gestaltung der Lernprozesse in den Lehrarrangements von den „inneren“ Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler zu unterscheiden; in der Praxis wirken beide zusammen. Ist eine theoretische Unterscheidung nicht Gegenstand der Überlegungen wird daher der Begriff Lehr-Lernarrangement verwendet.

2.2 Perspektivwechsel

Rücken die handelnden Jugendlichen mit ihren Konsumerfahrungen aus ihren meist heterogenen Lebenswelten in den Mittelpunkt des Lernens (vgl. dazu das *REVIS*-Konzept [www.evb-online.de]), ändert sich die Perspektive auf den Unterrichtsinhalt. Was bedeutet dieser Perspektivwechsel von der Inhalts- zur Subjektorientierung?

Anders als bisher werden fachwissenschaftliche Inhalte nicht durch die Systematik der Fachwissenschaften didaktisch strukturiert, sondern das *Alltagshandeln der Lernenden ist Ausgangspunkt* für unterrichtliche Überlegungen und teilweise gleichzeitig auch der Lerngegenstand. Intendiert ist eine subjektive Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten aus dem Blickwinkel der individuellen Bedeutsamkeit (vgl. Wahl, 2006).

Ein Ziel der unterrichtlichen Überlegungen sollte daher sein, dass Lernende die persönliche Bedeutsamkeit der Fachinhalte erkennen (können) und sich im Hinblick

auf deren Relevanz für das eigene Handeln damit auch auseinanderzusetzen. Dazu ist eine Reflexion der eigenen Erfahrungen in Verbindung mit den Fachinhalten notwendig. Um in Alltagssituationen bedenken und begründen zu können, was man will und/oder braucht, zu welchem Preis mit welchen Folgen für sich und andere und entsprechend verantwortlich handeln zu können, sollen sich die Lernenden mit ihrem Vorwissen, ihren Erfahrungen sowie ihren Präkonzepten, die ihr Handeln leiten, auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung stützt sich auf zwei Säulen: Erstens eigene oder beobachtete Konsumerfahrungen der Schülerinnen und Schüler in den Lerngruppen und zweitens (Fach-)wissen und Reflexion. Durch die Verknüpfung beider Säulen wird die Erweiterung der verfügbaren Handlungsmöglichkeiten im Alltag begünstigt.

Können Erfahrungen, eigene Fragen etc. in den Unterricht eingebracht werden, steigt i. d. R. die persönliche Bedeutsamkeit für die Lernenden (und häufig auch für die Lehrenden). Um Entscheidungskompetenzen zu fördern, muss gleichzeitig in Unterrichtssituationen die Verantwortung für das Lernen und Handeln bei den Lernenden bleiben. Sind zum Beispiel Handlungsstrategien in Konsumsituationen Unterrichtsgegenstand, dann sind vorgegebene „Patentrezepte“ oder Handlungsanweisungen für Kaufsituationen fehl am Platz! Unterrichtsergebnis könnte vielmehr das Überdenken eigener Wünsche oder die Klärung des persönlichen Bedarfs oder der dahinter stehenden Bedürfnisse sein.

Viele fachspezifische Methoden implizieren oder ermöglichen einen solchen Perspektivwechsel. Allerdings müssen Lehrende das damit verbundene didaktische Prinzip verstehen. Beispielsweise kommt es beim sog. „Schülerwarentest“ (Bartschek & Tornieporth, 1994) nicht vorrangig auf die Durchführung vorgegebener Experimente, sondern v. a. auf die Erarbeitung und Begründung der Testkriterien sowie auf die am alltäglichen Gebrauch orientierten Testmethoden an.

2.3 Subjektorientierung in einem Fach mit hohem Alltagsbezug

Häufig werden in Gesprächen im Kollegenkreis die Fachlehrpersonen der alltagsbezogenen Fächer beneidet, da sie in ihrem Unterricht keinen Lebensweltbezug künstlich herstellen müssen. Auf den zweiten Blick zeigt sich die Kehrseite der Medaille: Wohl sind die Inhalte aus dem Alltag bekannt, die von den Lehrpersonen erwünschte Anwendung bleibt oftmals aus, da Präkonzepte den Kompetenzaufbau eher behindern. Was bedeutet Subjektorientierung als didaktisches Prinzip folglich für ein Fach mit hohem Alltagsbezug?

Missverständnisse und normative Setzung behindern Kompetenzaufbau

(Nicht nur) Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass Alltagsbegriffe unterschiedlich konnotiert sind, ganz besonders zwischen Menschen, die aus unterschiedlichen Milieus kommen, wie es in Lerngruppen häufig ist. Erschwerend kommt hinzu, dass

Subjektorientierung

Lehrpersonen zuweilen ihre Erfahrungen aus ihren Lebenswelten mit ihrem Fachwissen mischen.

So können alltagsnahe Fachbegriffe eine zusätzliche Barriere (Beispiel: „Überschuldung, Verschuldung, Schulden“ etc.) darstellen. Alltagsbegriffe, die alle kennen, können mit unterschiedlichen Vorstellungen verknüpft sein und werden entsprechend unterschiedlich verstanden (Schlegel-Matthies, 2005; vgl. auch Buchner, 2011). Daher sollte stets das (scheinbar) Selbstverständliche geklärt werden. Ein weiterer Schritt ist die Auseinandersetzung mit den dahinter stehenden Wertungen und subjektiven Theorien. *Welche Vorstellungen und Wünsche verknüpfen die einzelnen mit dem Unterrichtsthema? Sind die Inhalte und die Erfahrungen im Umgang damit bereits emotional besetzt?* Ein Beispiel ist das bei vielen Lehrkräften Thema „Sparen für eine größere Anschaffung“: Obwohl viele Jugendliche ein Girokonto haben, wissen nur vergleichsweise wenige, dass es zum Sparen ungeeignet ist (Dreblow & Schönheit, 2010). Dagegen gehören Sparen und Girokonto für Lehrende als Fachpersonen selbstverständlich nicht zusammen.

Ebenso trifft man vielfach auf die normative Vorstellung von Lehrenden, dass auf größere Anschaffungen gespart werden müsse. Das sollte überdacht werden, denn unhinterfragte normative Setzungen und dazugehörige Handlungsstrategien bremsen eher die persönliche Relevanz und das Interesse an Fachinhalten von Lernenden aus und fördern ein Bedienen der Lehrpersonen mit den gewünschten stereotypen Antworten. Hinzu kommt, dass beispielsweise auch ein Teil der Lehrkräfte bei Immobilien- und Autokäufen einen Kredit aufnehmen. Implizit wird wahrscheinlich die Anschaffung eines Autos oder einer Wohnung von den Betroffenen anders kategorisiert oder sie legen dabei persönlich andere Kriterien zugrunde.

Deshalb sollten verwendete Alltagsbegriffe (Beispiel: „größere Anschaffung“ im Bereich des Konsumierens oder als Investition für beispielsweise die Ausbildung, „Sparen“ im Zusammenhang mit Sparformen) zunächst hinsichtlich ihrer normative Setzungen von Lehrenden und Lernenden zumindest offengelegt und besser noch hinterfragt und dann fachlich geklärt werden. Damit können Lehrende und Lernende sich einbringen und mit ihrem persönlichen Bezug zum Thema wiederfinden. Beispielsweise spielen Erfahrung und Einstellungen für den weiteren Verlauf dieser Unterrichtseinheit eine Rolle: *Welche Erfahrungen aus dem elterlichen Haushalt bringen die Lernenden mit? Ist „Sparen“ im Einzelfall ein Erziehungsziel der Eltern, das die Freiheit des Schülers oder der Schülerin im Umgang mit dem Taschengeld einschränkt? Welche alternativen Möglichkeiten zum Sparen kennen und erleben die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt? Bei welchen „größeren Anschaffungen“ ist Sparen eine gute Möglichkeit des eigenen Finanzmanagements, in welchen Fällen behindert Sparen eher ein vernünftiges Finanzmanagement?* (Unterrichtshilfen im Internet z.B. beim Kooperationsprojekt zum Umgang mit Geld und Konsum [www.unterrichtshilfe-finanzkompetenz.de]. Online-Materialkompass zur Verbraucherbildung [www.verbraucherbildung.de])

Erfahrungsschätze von heterogenen Lerngruppen nutzen

Subjektorientierte Vorgehensweisen bieten die Chance, gegenseitiges Lernen durch didaktisch-methodisch durchdachte Lehr-Lernarrangements über den zufälligen alltäglichen Erfahrungsaustausch zu fördern. Heterogene Lerngruppen, die zu einem gleichberechtigten Austausch angeleitet werden, bieten hier aufgrund ihrer unterschiedlichen Erfahrungen und/oder Bewältigungsstrategien in ihren Lebenswelten besonders ideale Voraussetzungen (Schlegel-Matthies, 2005). Auch deshalb sollten kooperative Lernformen einen prominenten Platz im Unterricht bekommen.

Lehrpersonen als Experten ihres Faches und als Coach für Lernprozesse

Anders als in Alltagssituationen, in denen ebenfalls informelles, zufälliges Lernen stattfindet, unterscheiden sich Unterrichtssituationen im Idealfall durch ihre Lehr-Lernarrangements, in denen Lernprozesse zum Kompetenzaufbau gefördert werden. Lehrpersonen sind für die Bereitstellung von didaktisch-methodisch durchdachten Unterrichtsarrangements verantwortlich, die ein exemplarisches und strukturiertes Lernen an geeigneten Beispielen ermöglichen. Dabei verändert sich allerdings das Lehr-Lernverhältnis, so begleiten und überzeugen Lehrende den Lernprozess durch ihre Fachexpertise bei Moderation, Anleitung, Beratung etc. Sie sind als solche von den Schülerinnen und Schülern als „Lerncoach“ i.d.R. hoch anerkannt und gefragt (im wahrsten Sinn des Wortes), ohne „allwissend“ sein zu können und zu müssen.

Mit Widersprüchen umgehen

Anders als bei rezepthaften „Ideallösungen“ ist bei subjektorientierten Vorgehensweisen die Komplexität des Alltags mit ihren Widersprüchen und Widrigkeiten Teil des Unterrichtsgegenstandes d.h. die Komplexität des Alltags wird nicht durch „Ideallösungen“, die „Idealbedingungen“ voraussetzen, ausgeblendet oder vereinfacht. Vielmehr sind Lösungsalternativen willkommen, die die Frage nach „richtig“ und „falsch“ so nicht stellen, sondern Handlungsspielräume im Alltag erweitern. Dazu gehören Bewertungen mit fachlich fundierten Kriterien aus unterschiedlichen Perspektiven: Nachhaltigkeit, Gesundheit, Gebrauchswert, Freizeitwert etc.

Handlungsstrategien und Fachinhalte

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Handlungsstrategien und Fachinhalten liegt auf der Hand. Zu einer hohen Problemlösekompetenz, die domänenspezifisch ist (Funke & Zumbach, 2006), gehören Kenntnisse von Fachinhalten. Fachinhalte werden zwar teilweise „beiläufig“ gelernt, aber nicht von selbst. Das bedeutet: Im Fachunterricht müssen passende Inhaltsbausteine angeboten werden, die Basiswissen sichern und exemplarisch Regelwissen etc. aufbauen. Ausgangspunkt bei der Subjektorientierung ist daher keinesfalls die Fachsystematik, sondern die Alltags Herausforderungen, die mithilfe der Kenntnisse um Dinge und Zusammenhänge gelöst werden können.

3 Lehr-Lernarrangements: Vom trägen Wissen zur Kompetenzorientierung

Bei schulischen Bildungsprozessen ist allgemein beobachtbar, dass sich Detailkenntnisse während der Schulzeit im Durchschnitt erhöhen, doch sich wenig beim konkreten Handeln im Alltag ändert. Allgemein wird dafür das für schulisches Lernen typische „träge Wissen“ verantwortlich gemacht (z.B. Brandl 1999; vgl. auch Renkl, 2004; 2011).

Für die fehlende oder begrenzte Anwendbarkeit des sog. „trägen Wissens“ in Handlungssituationen werden seit vielen Jahren verschiedene Gründe diskutiert. Entsprechend der konstruktivistisch orientierten Auffassung von Lernprozessen (Brandl, 1999) muss angenommen werden, dass über die spätere Handlungskompetenz bereits beim Aneignungsprozess entschieden wird. *Defizitäre Metaprozesse*, *Strukturdefizite* und *fehlende Situiertheit* werden als Hauptgründe für den mangelnden Transferprozess diskutiert (nach Brandl, 1999; vgl. u. a. Bartsch, 2008). In diesem Abschnitt werden erste Antworten auf die Frage, welche Folgerungen können daraus für die Aufgabengestaltung in der Verbraucherbildung gezogen werden, gegeben. Dazu werden die Schwerpunkte Alltag als Lerngegenstand, konzeptuelles Wissen und kooperative Lernformen auf der Grundlage der Fachdiskussion in Verknüpfung mit Impulsen aus der allgemeinen Pädagogik und Lehr-Lernforschung bearbeitet.

3.1 Alltag im Zentrum des Lehrens und Lernens

Beispiel: Ein beliebtes Unterrichtsthema ist der „Handykauf“ (Aktuelle Verkaufszahlen legen heute allerdings das Thema „Smartphones“ nahe; vgl. z.B. Focus online am 16.4.2012), da Lehrende den unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen sehen und auf deren Interesse und Aufmerksamkeit setzen können. Am Kaufgegenstand „Smartphone“ sollen dann die grundlegenden Prinzipien eines Kaufvertrages erlernt werden. Im Idealfall wird die Entscheidungskompetenz im Auge behalten, in dem Informationsrecherchen angestellt und individuelle Bedürfnisse und der daraus resultierende Bedarf berücksichtigt werden. In der Form finden sich Exemplarität und Lebensweltbezug in einigen Unterrichtsmaterialien. Allerdings münden typische Aufgabenvorschläge (*Beispiel: Vergleiche ein Vertragshandy mit einem Handykauf ohne Vertrag für Viel- und Wenigtelefonierer*) häufig in vorgegebene Antwortmuster. Bei subjektorientierten Unterrichtsplanungen leiten jedoch die Interessen und die Fragen der Schülerinnen und Schüler den Blick auf den Unterrichtsgegenstand, denn sie sind die Experten für ihre Erfahrungen und ihre Wünsche (*Beispiel: Anders als bei der Vergleichsaufgabe nutzt eine Schülerin ihr Smartphone v. a. für SMS, ein Schüler wünscht sich ein Gerät, das er zum Geocaching nutzen kann etc.*). Interessen der Lernenden sind vielfältig, divergent und ändern sich von Schuljahr zu Schuljahr.

Sie führen zu Fragestellungen und Lösungsansätzen, die im Schulbuch meist so nicht vorgesehen, aber für die subjektive Bedeutsamkeit evident sind. Entsprechend bieten sich *lösungsoffene Aufgabenstellungen* an. Dabei sind Lehrende als Moderierende, beratende Fachexperten gefragt. Fragestellungen, Lösungswege und Lernergebnisse sind offen – und das ist genau der Punkt, bei dem Unsicherheiten bei den Lehrende auftreten, da sie erstens die Verantwortung für den Lernprozess offensichtlich auch an die Lernenden abgeben (müssen) und zweitens eine hohe Flexibilität und Fachkompetenz zur Erfüllung des Bildungsplans erforderlich wird.

Jugendliche Selbstbestimmung

Ein Beispiel für defizitäre Metaprozesse ist die fehlende Motivation, die den Wissenstransfer vermindert. Die Lernmotivation hängt in erster Linie von der Kompetenzwahrnehmung, der Selbstbestimmung, der soziale Einbindung und der persönlichen Bedeutsamkeit ab (Schiefele & Streblov, 2006; vgl. auch Deci & Ryan, 1993). Alle vier Komponenten können Jugendliche in außerhäuslichen Situationen mit der Peergroup als positiv erleben. Dagegen fühlen sie sich in eher belehrenden Unterrichtssituationen, die lediglich die Lebenswelt als „zu korrigierende Rahmenbedingung“ beachten, vergleichsweise inkompetent und fremdbestimmt. Werden Konsumerfahrungen Teil des Unterrichtsinhalts, ist eine höhere Lernmotivation zu erwarten.

Die Gegenwartsorientierung und der Drang nach Selbstbestimmung sind im Jugendalter meist besonders hoch (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2011; Fend, 2005). Beides findet bei subjektorientierten Vorgehensweisen Berücksichtigung. So bleibt die Verantwortung für das Alltagshandeln und den Lernprozess bei den Lernenden und ermöglicht einen hohen Grad an Selbstbestimmung. Dadurch kann beim Lernprozess das Lehr-Lern-Verhältnis *nicht* hierarchisch organisiert sein. Das schließt zwar eine Bewertung der Lernergebnisse nicht aus, es bleibt jedoch ein Konflikt zwischen institutioneller Hierarchie und nicht-hierarchisch zu organisierenden Lernprozessen. Möglich wird das durch eine Kooperation, bei denen Schülerinnen und Schüler als Verantwortliche für ihr Alltagshandeln angesprochen werden, die Erfahrungen mitbringen. Lehrende haben die Verantwortung für die didaktisch-methodische Gestaltung, begleiten Lernprozesse mit ihrer Fachexpertise. Gleichzeitig bleibt die Verantwortung für ihr Lernen und Handeln bei den Lernenden, die sich entsprechend als kompetent erleben und ihre Alltagskompetenz ausbauen können. Die persönliche Bedeutsamkeit liegt hier auf der Hand und schließt einen hohen emotionalen Gehalt ein, der sich durch die Verbindung von Inhalt und Interessen ebenfalls lernförderlich auswirkt.

Persönliches Interesse von Lehrpersonen an Fachinhalten

Besonders in Bezug auf die soziale Einbindung schließt sich die Frage nach der Rolle der Lehrperson an. Neben dem in der Literatur gefundenen präferierten partnerschaftlichen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden findet man hierzu in der

Subjektorientierung

Literatur u. a. auch die extreme Position, dass das persönliche Interesse der Lehrperson am Stoff der entscheidende Faktor für die Lernmotivation (Lernerfolg) sei (vgl. dazu Schiefele & Streblow, 2006; Vollmeyer, 2006). Unbestritten ist der Zusammenhang an sich, jedoch nicht deren Stellenwert – ganz besonders vor dem Hintergrund der Zielgruppe. Hier sind neben weiteren Faktoren, auch die Haltung der Mitlernenden als Teil der Altersgruppe und Peergroup besonders für das Lernen bedeutsam.

3.2 Problemorientiertes Vorgehen und konzeptuelles Wissen

Der Situietheitsansatz der Lehr-Lernforschung zeigt, dass Lernen immer in der Auseinandersetzung mit Lernsituationen/-umgebungen stattfindet und Wissen situativ gebunden ist (Renkl, 2010; Deci & Ryan, 1993). Folglich sollten für die Förderung alltagsrelevanter Kompetenzen, die Bezugssysteme Alltag und Schule bereits in der Lernsituation verknüpft werden. Um diese Brücke zwischen Schule und Alltag zu schlagen, bietet die Verbraucherbildung zahlreiche methodische Möglichkeiten, z.B. fachpraktische Übungen, Exkursionen, Konsumtagebücher etc. Angemerkt sei, dass das emotionale Erleben ebenfalls eine wichtige Rolle spielt.

Konzeptuelles Wissen ermöglicht kompetentes Handeln jetzt und in Zukunft. Exemplarisch erarbeitete Lösungswege, bei denen Regeln und Prinzipien erlernt werden sollen, fördern konzeptuelles Wissen. Zur Verbindung von Schule und Alltag bietet sich dazu ein problemorientiertes Vorgehen an, das von den Interessen der Lernenden ausgeht.

Beispiel:

In Unterrichtsmaterialien finden sich als „Konsumtagebücher“ bezeichnete „Einnahme-Ausgabelisten“. Oftmals werden diese Tabellen in der Schule mehr oder weniger pflichtbewusst mit Blick auf die Erwartungshaltung der Lehrerin oder des Lehrers erstellt. Als Ausgangspunkt für eine Reflektion des Konsumverhaltens sind diese jedoch nicht geeignet. Konsumtagebücher im Sinne der Subjektorientierung sind anders. Zunächst muss die Sinnhaftigkeit über die Einsicht einer Notwendigkeit zur Erstellung eines Konsumtagebuches hergestellt werden. Dazu eignen sich Fragen oder Alltagsprobleme der Jugendlichen, die das Interesse und die Motivation, über ihr Konsumverhalten etwas herausfinden zu wollen, erhöhen. Dabei ist ein mehrperspektivisches und problemorientiertes Lernen mit komplexen, realitätsnahen Problemen, das mehrere, individuelle Lösungsmöglichkeiten zulässt, anzustreben. Dass ein solches Vorgehen bereits in der Grundschule möglich ist, demonstriert das Material zum Thema „Taschengeld“ der österreichischen Dolceta-Homepage:

[www.dolceta.eu/osterreich/Mod4/Schau-auf-dein-Geld-Volksschule-1.html].

3.3 Kooperative Lernformen

Kooperative Lernformen sind grundsätzlich geeignet, um die eigene Denkarbeit anzuregen und die Eigenverantwortlichkeit sowie den Austausch zwischen den Lernenden zu fördern. Um lernwirksam zu werden, sind Aufgaben des kooperativen Lernens so zu formulieren, dass eine kognitive Elaboration stattfindet, multiple Perspektiven hergestellt werden und gemeinsames Wissen konstruiert wird (Konrad & Traub, 2010).

Häufig wird dieses durch mindestens eine zweistufige Aufgabenstellung erreicht. In einem der ersten Schritte sollen eigene Lösungswege elaboriert werden mit dem Ziel Neues in vorhandene Wissensstrukturen zu integrieren. Konrad und Traub (2010, S. 162) halten für die Elaboration, „Lösungen gründlich auszuarbeiten und umfassend und sprachlich exakt darzustellen, zu begründen und zu belegen“ für notwendig, anders als beim biographischen Arbeiten nach Scheller (Scheller, 1987, vgl. auch Heindl, 2003), der andere Darstellungsformen (Zeichnungen, Fotos etc.) für ausreichend erachtet. Der zweite Schritt ist der Austausch zwischen den Schülerinnen und Schüler. Um das wechselseitige Lernen zu fördern, sollte bereits die Aufgabenstellung die Sichtweisen anderer vorsehen. Damit soll zum einen das „Auswendiglernen“ verhindert werden und zum anderen die Offenheit für viele Lösungsalternativen sowie die Anwendung des Gelernten in unterschiedlichen Situationen begünstigt werden. Um nicht in das viel zitierte Schema für **Teamarbeit** „Toll ein anderer macht's“ zu verfallen, sollte die Aufgabe den Austausch zwischen den Einzelnen implizieren und nur durch Beiträge von allen lösbar sein. Ziel ist, in sozialen Interaktionen gemeinsames Wissen zu konstruieren. Auch hierbei ist die veränderte Rolle der Lehrenden wichtig. So ermöglicht eine Zurücknahme den offenen Austausch zwischen den Lernenden, da sie nicht in jedem Fall die Mitwissenschaft der Lehrperson schätzen.

Kooperative Lernformen sollten einen festen Platz in Lehr-Lernarrangements haben, um die subjektive Auseinandersetzung zwischen den Lernenden zu fördern.

Das Sandwichprinzip nach Wahl (2006) ist eine durchdachte Strukturierung für Lehr-Lernarrangements, bei dem Phasen der subjektiven Auseinandersetzung unter Einbezug des wechselseitigen Lernens mit Phasen der Vermittlung von Expertenwissen („intersubjektiven Theorien“) abwechseln. Dieses bewährte Sandwichprinzip lässt sich mit den fachspezifischen Unterrichtsverfahren und Methoden der Verbraucherbildung gut kombinieren.

4 Ausblick

Der im Beitrag vorgestellte Perspektivwechsel von der Inhalts- zur Subjektorientierung erfordert gerade in einem alltagsbezogenen Unterrichtsfach einen reflektierten Umgang der Lehrenden mit ihrem eigenen Alltagshandeln. Das gilt gleichermaßen für den Unterricht an Schulen und Hochschulen und setzt entsprechende Ausbildungsangebote an den Hochschulen voraus. Die Reflektion über die eigene Konsumgeschichte gehört zum Professionalisierungsprozess, um ein Bewusstsein über Präkonzepte, subjektive Theorien in Abgrenzung zu Fachtheorien zu erlangen.

Darüber hinaus bieten transparent gestaltete Lehr-Lernsituationen während des Studiums einen Erfahrungsraum für Studierende, die dazu geeignet sind, Prinzipien des Lernens in der Verknüpfung mit persönlichen Lernerfahrungen zu erleben, zu systematisieren und zu reflektieren. Entsprechend anregend wirkt eine methodische Vielfalt in der Passung zur Zielsetzung und zu den Inhalten der Lehrveranstaltungen unter Beachtung der Subjektorientierung als didaktisches Prinzip auf Studierende. Situiertes Lernen in den Seminaren fördert zudem einen Aufbau von souveränem Fachwissen in den Fachwissenschaften *und* in der Fachdidaktik, das kompetent in Unterrichtssituationen eingesetzt werden kann. Transparenz zum Aufbau der Lehr-Lernarrangements sowie die Reflektion und Auswertung der Lernerfahrungen bieten hier Lernmöglichkeiten, die Lehrkompetenzen und Fachkompetenzen gemeinsam fördern.

Bei den vorstehenden Überlegungen waren Erkenntnisse aus der Lernpsychologie und der allgemeinen Pädagogik hilfreich, dennoch ersetzen sie keine fachdidaktische Forschung, deren Weiterentwicklung bezüglich der Subjektorientierung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung sicherlich lohnenswert wäre.

Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2011). *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bartoschek, K. & Tornieporth, G. (1994). *Waren- und Dienstleistungstest als Unterrichtsmethode. Zur Handlungsorientierung im Lernfeld Arbeitslehre*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bartsch, S. (2003). Hungrig im Konsumdschwungel - Essverhalten Jugendlicher unterwegs. *Haushalt & Bildung*, 80 (3), 3-12.
- Bartsch, S. (2008). Subjektorientierung in der Ernährungs- und Gesundheitsbildung. *Ernährung - Wissenschaft und Praxis*, 2 (3), 100-106. [www.springer-gup.de/media/pdf/fuer_alle_lesbar/ewp/ausgabe_2008_03/s12082-008-0152-5.pdf].

- Brandl, W. (1999). "Konstruktivistische" Wende auch in der hauswirtschaftlichen Bildung? *Haushalt & Bildung*, 76 (3), 104-111.
- Buchner, U. (2011). Lernen im Lernfeld Ernährung. In U. Buchner, G. Kernbichler, G. & G. Leitner (Hrsg.), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (S. 42-64). Innsbruck: Studienverlag .
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Dreblow, M. & Schönheit, I. (2010). *Konsumkompetenz von Jugendlichen. Ein Überblick über Kernaussagen aus aktuellen Jugendstudien*. Berlin: Verbraucherzentrale Bundesverband e. V. (vzbv).
- Focus online (16.04.2012). Bitkom: Smartphones überholen Handys. [www.focus.de/digital/multimedia/telekommunikation-bitkom-smartphones-ueberholen-handys_aid_738381.html].
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Funke, J. & Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 206–220). Göttingen: Hogrefe.
- Heindl, I. (2003). Themenfeld Ernährung – zur Bedeutung der Biographiearbeit (nicht nur) in der Lehrerbildung. *Haushalt & Bildung*, 80 (1), 3-12.
- Heseker, H., Schlegel-Matthies, K., Heindl, I. & Methfessel, B. (2005). *REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen (REVIS)*. 2003-2005. Paderborn. [www.evb-online.de/evb_revis_schlussbericht.php].
- Konrad, K. & Traub, S. (2010). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ludwig, J. (2005). Modelle subjektorientierter Didaktik. *Report 28* (1), S. 75–80.
- Methfessel, B. & Schön, B. (2002). Biographie und Lernprozess – ein Lehrforschungsprojekt. In A. Wellensiek & H.-B. Petermann (Hrsg.), *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Perspektiven für innovative Ausbildungskonzepte* (S. 112-125). Weinheim: Beltz.
- Methfessel, B. (2003) „Biographie und Lernen“ - Allgemeine Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen in einem lebensweltbezogenen Fach. *Haushalt & Bildung* 80 (1), S. 32–42
- Renkl, A. (2004). Fürs Leben lernen. Träges Wissen aus psychologisch-pädagogischer Sicht. *Schulmagazin 5-10*, 4, 5-8.
- Renkl, A. (2010). Lehren und Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 737–751). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Renkl, A. (2011). Aktives Lernen = gutes Lernen? Reflektion zu einer (zu) einfachen Gleichung. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (3) 194-196.
- Scheller, I. (1987). *Erfahrungsbezogener Unterricht*. Frankfurt/M.: Skriptor.

Subjektorientierung

- Schiefele, U. & Streblow, L. (2006). Motivation aktivieren. In H. Mandl & H. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 232-247). Göttingen: Hogrefe.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität im haushaltsbezogenen Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 197-218). Münster: LIT-Verlag.
- Schlegel-Matthies, K. (2011). Was ist Verbraucherbildung? Was kann sie leisten? *Haushalt & Bildung*, 88 (4), 3-10.
- SCHUFA Holding AG (Hrsg.) (2008). *Schulden-Kompass 2008. Empirische Indikatoren der privaten Ver- und Überschuldung in Deutschland*. Wiesbaden.
- Vollmeyer, R. (2006). Ansatzpunkte für die Beeinflussung von Lernmotivation. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 223-231). Göttingen: Hogrefe.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz.

Verfasserin

Prof. Dr. Silke Bartsch

Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Abteilung Alltagskultur und Gesundheit
Bismarckstr. 10
76133 Karlsruhe

E-Mail: bartsch@ph-karlsruhe.de

Internet: www.jugendesskultur.de