Silke Bartsch & Barbara Methfessel

„Der subjektive Faktor“. Bildung in einem lebensweltorientierten Fach

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

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

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

1 „Der subjektive Faktor“ in einer lebensweltbezogenen Bildung

1.1 Einleitung

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

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

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

„Der subjektive Faktor“

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

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

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

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

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

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

1.2 Lebenswelt als Bildungsgegenstand

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

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

„Der subjektive Faktor“

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

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

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

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

2 Das „entscheidende“ Vorwissen

2.1 Vorwissen – Präkonzepte – subjektive Theorien

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

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

Info 1: Vorwissen, Vorstellungen, Präkonzepte, subjektive Theorien

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

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

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

„Der subjektive Faktor“

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

Präkonzepte: Bei den Lernenden führen vor allem Alltagserfahrungen, trivialisierte Erklärungen, z. B. aus Medien, oder die unterschiedliche Fähigkeit bzw. Übung in abstraktem Denken (auch gemischt mit schulischem bzw. wissenschaftlichen Wissen) zu sog. Präkonzepten (Weitzel & Gropengiesser¹⁰, 2009). Als mehr oder weniger fehlerhafte Varianten des Vorwissens beeinflussen Präkonzepte (im Sinne von vorwissenschaftlichen Konzepten) die Lernprozesse. Die Auseinandersetzung mit Präkonzepten wurde besonders in den Naturwissenschaften geführt.

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

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

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

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

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

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

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

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

Info 2: Wissen

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

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

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

Fachwissen ist

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

„Der subjektive Faktor“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Darüber hinaus sind für die EVB folgende Wissensbegriffe relevant:

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

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

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

2.2 „Richtig“ oder „falsch“

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

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

„Der subjektive Faktor“

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Herausforderungen und Grenzen der Kompetenzorientierung

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

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

„Der subjektive Faktor“

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

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

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

3.1 Allgemeine Überlegungen zu subjektorientierten Zugängen

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

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

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

„Der subjektive Faktor“

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

Subjektorientierung als didaktisches Prinzip¹⁴

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

Lernende sind ‚gewordene Akteure‘ ihres Lernprozesses

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

Pädagogische Haltung bzw. professionelles Selbstverständnis und Vorbildrolle

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

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

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

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

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

3.2 Methodische Überlegungen zu subjektorientierten Zugängen

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

Info 4: Beispiele für drei didaktisch-methodische Zugänge¹⁵

Sachzugang: Informationen zu fachlichen Grundlagen

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

„Der subjektive Faktor“

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

Zugang über „problemorientierte“ Aufgabenformate

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

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

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

Beispiel:

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

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

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

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

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

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

‚Sachorientierter Zugang‘ – Instruktion zu fachlichen Grundlagen

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

Beispiel: Das Thema Zucker ist ein Thema, das meist durch subjektive Vorlieben und Erfahrungen ‚besetzt‘ ist. Die Einsicht auf die Notwendigkeit des Fachwissens kann durch einen kontextbezogenen Einstieg gemäß dem Situertheitsansatz¹⁶ (vgl. z. B. Renkl, 2011) gefördert werden. So kann das Lesen der Zutatenliste eines Müsliriegels oder eines anderen Produktes mit vielen verschiedenen Zuckerarten motivierend wirken¹⁷, um herauszufinden, was hinter den Begriffen steht und damit die Sinnhaftigkeit des Fachwissens über Zucker verdeutlichen. Der kontextbezogene Einstieg kann als Ausgangspunkt der Systematik von Zucker- bzw. Kohlenhydratarten dienen, weil damit Basis- und Strukturwissen als Grundlage für Entscheidungen geschaffen wird.

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

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

„Der subjektive Faktor“

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

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

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

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

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

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

Exkurs: Kooperatives Lernen¹⁸

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

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

4 Fachdidaktische Herausforderungen und Potenziale

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

„Der subjektive Faktor“

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

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

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

- *Kompetenzen der Lehrperson*

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

- *Vielfalt der Lehr-Lernformen*

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

- *Respekt und Kritik*

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

- *Trennung zwischen Lehr-Lernprozessen und Leistungsüberprüfung*

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

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

5 Hochschuldidaktische Folgerungen

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

„Der subjektive Faktor“

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

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

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

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

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

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

Anmerkungen

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

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

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

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

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

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

„Der subjektive Faktor“

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

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

Literatur

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

„Der subjektive Faktor“

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

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

„Der subjektive Faktor“

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

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

„Der subjektive Faktor“

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

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ Dr. Silke Bartsch
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Bismarckstr. 10
D-76133 Karlsruhe

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

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

bis zur Pensionierung Herbst 2013 Professorin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

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