Christoph Bohne & Jana Hinneburg

Verbraucherbildung mit digitalen Medien in der Fort- und Weiterbildung von Berufsschulpersonal

Die Interdisziplinarität von Verbraucherbildung verlangt den Erwerb vielfältiger Alltagskompetenzen. Damit Lehrende die Entwicklung von Alltagskompetenzen bei ihren Schülerinnen und Schülern fördern und diese zu informierten Entscheidungen befähigen können, bietet ein mediengestütztes Fort-/Weiterbildungskonzept die Möglichkeit zur fachlichen und didaktisch-methodischen Qualifizierung.

Schlüsselwörter: Fort-/Weiterbildung, Verbraucherbildung, Alltagskompetenz, Berufsbildung, Blended Learning

1 Wie treffen Verbraucherinnen und Verbraucher informierte Entscheidungen?

Die Bewältigung des Alltags erfordert zahlreiche unausweichliche Entscheidungen: Nehme ich an der Krebsfrüherkennungsuntersuchung teil oder nicht? Welches Ticket benötige ich, um vom Berliner Hauptbahnhof zum Wannsee zu gelangen? Kaufe ich im Supermarkt eine Milch aus ökologischer Erzeugung oder ein kostengünstigeres konventionelles Produkt?

Diese Beispiele erfordern Alltagsentscheidungen, die Verbraucherinnen und Verbraucher täglich in einem teils widersprüchlichen Spannungsfeld treffen müssen. Zur Bewältigung dieser Entscheidungen bedarf es Alltagskompetenzen (KMK, 2013). Doch können Verbraucherinnen und Verbraucher Expertinnen und Experten in allen Bereichen wie Gesundheit, Medien und Konsum sein? Die AutorInnen verneinen diese Frage. Nach Oehler (2013) stellt das Leitbild einer/eines omnikompetenten, mündigen Verbraucherin/Verbrauchers eine Illusion dar. Nicht jede/r kann alles wissen und tun, und gleichzeitig immer auf dem neuesten Stand sein. Es ist nicht ausreichend, Verbraucherinnen und Verbrauchern möglichst viele Informationen zur Verfügung zu stellen. Wichtig ist die Bereitstellung leicht verständlicher, transparenter und evidenzbasierter Informationen. Damit wird Expertise bereitgestellt, anstatt zu verlangen, dass jede/r zur Expertin/zum Experten wird (Oehler, 2013). Verbraucherinnen und Verbraucher sollen befähigt werden diese Informationen zu finden, zu verstehen und zu bewerten, um Situationen des alltäglichen Lebens beurteilen zu können. Angestrebt wird, Bürgerinnen und Bürger an

 HiBiFo 4/2017, S. 114-125. https://doi.org/10.3224/hibifo.v6i4.08

Entscheidungsprozessen zu beteiligen und ihnen informierte Entscheidungen zu ermöglichen.

Im Gesundheitsbereich stellen kompakte Faktenboxen einen Weg dar, dieses Ziel zu erreichen. Sie präsentieren die beste verfügbare Evidenz zu einem Thema klar verständlich und vereinfacht. Dabei werden Nutzen und Schäden einer medizinischen Intervention einander in Tabellenform gegenübergestellt. Abbildung 1 zeigt exemplarisch eine Faktenbox zur Brustkrebs-Früherkennung. Alle Frauen ab 50 Jahren werden in Deutschland mit der Entscheidung konfrontiert, am Mammographie-Screening teilzunehmen oder nicht.

Brustkrebs-Früherkennung
durch Mammographie-Screening

HARDING-ZENTRUM FÜR RISIKOKOMPETENZ

Zahlen für Frauen ab 50 Jahren*, die 10 Jahre oder länger am Screening teilgenommen oder nicht teilgenommen haben.

Mittels Mammographie-Screening konnte die Anzahl an Frauen, die an Brustkrebs starben, gesenkt werden. Allerdings hatte dies keinen Einfluss auf die Gesamtzahl an Frauen, die an Krebs starben. Von allen Frauen, die an dem Screening teilnahmen, wurden einige mit nicht fortschreitendem Krebs überdiagnostiziert und unnötig behandelt.

	1.000 Frauen ohne Screening	1.000 Frauen mit Screening
Nutzen		
Wie viele Frauen starben an Brustkrebs?	5	4
Wie viele Frauen starben insgesamt an Krebs?	21	21
Schaden		
Wie viele Frauen erhielten fälschlicherweise ein positives Ergebnis und hatten zusätzliche Untersuchungen oder eine Biopsie?	–	ca. 100
Wie viele Frauen mit nicht fortschreitendem Krebs hatten eine unnötige teilweise oder vollständige Entfernung der Brust?	–	5

*Waren keine Zahlen für Frauen ab 50 Jahren verfügbar, beziehen sie sich auf Frauen ab 40 Jahren.

Quelle: Gøtzsche & Jørgensen. Cochrane Database Syst Rev 2013(6):CD001877.

Letztes Update: März 2014

Abb. 1: Faktenbox zur Brustkrebs-Früherkennung.[1]

Faktenboxen lassen sich im Gesundheits- und Ernährungsbereich, aber auch für weitere alltagsrelevante Fragestellungen entwickeln. Ebenso können sie als Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden, um Schülerinnen und Schülern alltagsrelevante Risiken zu präsentieren. Lehrpersonen als auch ihre Schülerinnen und Schüler können befähigt werden, anhand der aktuell besten verfügbaren Evidenz (z.B. systematische Übersichtsarbeiten und Metaanalysen) eigenständig Faktenboxen zu entwickeln. Damit stellen Faktenboxen einen Weg dar, Alltagskompetenzen zu fördern.

2 Relevanz und Situation der Verbraucherbildung

Verbraucherbildung als Teil des Verbraucherschutzes zielt vor allem auf die Stärkung der Alltagskompetenzen ab. Mit Blick auf die 17 *Sustainable Development Goals* lässt sich Verbraucherbildung vor allem *quality education* und *responsible consumption and production* zuordnen.[2] In Deutschland wird die Verankerung von Verbraucherbildung in Schulen in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz

(KMK, 2013) und seitens der Verbraucherzentrale Bundesverband (vzbv, 2010) explizit gefordert.

In den deutschen Bundesländern ist Verbraucherbildung bisher unterschiedlich stark in den Lehrplänen verankert und in den Schulalltag implementiert (KMK, 2015a; vzbv, 2014). In Schleswig-Holstein gibt es seit 2009 das Fach Verbraucherbildung an Gemeinschaftsschulen (KMK, 2015a; vzbv, 2010). In fast allen deutschen Bundesländern existiert an allgemeinbildenden Schulen ein Leitfach zur Verbraucherbildung, die meist integriert unterrichtet wird. Ferner bestehen in allen Bundesländern Kooperationen mit externen Partnern (KMK, 2015a).

In Österreich wurde der *Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung* beschlossen (BMBF, 2015). Schülerinnen und Schüler sollen einerseits kompetent und moralisch verantwortlich als Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger und andererseits als Verbraucherinnen und Verbraucher agieren. Obwohl der Erlass auf die *Agenda 21*[3] und damit nachhaltige Entwicklung verweist, wird die ökonomische Bildung in den Vordergrund gerückt. Die im Erlass formulierten Ziele und Inhalte sollen sowohl im traditionellen Fächerunterricht als auch fächerübergreifend als Unterrichtsprinzip realisiert werden und sind als Empfehlung zur Fort-/Weiterbildung von Lehrpersonal zu betrachten (BMBF, 2015). Auf der Fachtagung *Lernen fürs Leben. Konsumentenschutz macht Schule* in Wien wurde unter anderem von Neuweg (2013) dafür plädiert, das Unterrichtsfach Verbraucherbildung zu schaffen, da die Verantwortlichkeit bei der Umsetzung als Unterrichtsprinzip nicht klar definiert sei.

Aus AutorInnensicht lässt sich Verbraucherbildung nicht einem bestimmten Unterrichtsfach zuordnen. Überdies bedarf es auch keines expliziten Faches namens *Verbraucherbildung*. Entsprechend des KMK-Beschlusses tangiert Verbraucherbildung verschiedenste Bereiche wie Gesundheit, Medien und Konsum und ist daher nur interdisziplinär zu realisieren. Dies ist auch dadurch begründet, dass Schnittbereiche wie eHealth, mHealth (Gigerenzer et al., 2016) oder eCommerce (Reisch et al., 2015) existieren. Demzufolge wird ein fächerübergreifender Ansatz als sinnstiftend erachtet, der jedoch das Problem der diffusen Verantwortlichkeit aufwirft.

Diesem Problem soll mit entsprechender Fort-/Weiterbildung entgegnet werden. Im berufsschulischen Lehren und Lernen bietet das Lernfeldkonzept eine sehr gute Ausgangsbedingung zur Implementierung von Verbraucherbildung. Die in den Lernfeldern aufgegriffenen beruflichen Problemstellungen weisen stets eine Mehrdimensionalität auf, die eine interdisziplinäre Betrachtungsweise erfordern (KMK, 2011). Über die Identifizierung von Anknüpfungspunkten in den Rahmenlehrplänen als auch in den schulischen Curricula können Inhalte von Verbraucherbildung sehr gut integriert werden.

3 Fort-/Weiterbildung von Berufsschulpersonal zur Umsetzung von Verbraucherbildung

Hinsichtlich der oben beschriebenen Situation der Verbraucherbildung scheinen berufliche Schulen und damit das Berufsschulpersonal nahezu ausgenommen oder zumindest deutlich unterrepräsentiert zu sein, da allgemeinbildende Schulen fokussiert werden (KMK, 2015). Die Fort-/Weiterbildung kann als wichtige Stellgröße zur Qualitätssicherung im berufsschulischen Lehren und Lernen begriffen werden. Bei Betrachtung der Anforderungen an das Berufsschulpersonal wird deutlich, dass dieses multiprofessionelle Kompetenzen benötigt, um den Herausforderungen in einer nach Innovation strebenden Berufsbildungspraxis entgegentreten zu können. In den gewerblich-technischen Berufen müssen Lehrende Kenntnisse zu technischen, arbeitsbezogenen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Berufe und die Berufswelt besitzen. Zur Erschließung dieser Anforderungen ist eine berufswissenschaftliche Kompetenz erforderlich. Zur Unterrichtskonzeption müssen Lehrende zudem berufspädagogische und didaktische Kompetenzen besitzen (Becker & Spöttl, 2013).

Neben berufstypischen Handlungskompetenzen muss das Berufsschulpersonal ihre Schülerinnen und Schüler ebenso auf Herausforderungen im gesellschaftlichen Alltag vorbereiten. So obliegt Lehrenden gemäß der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule die Aufgabe, „[...] den Schülerinnen und Schülern den Erwerb berufsbezogener und berufsübergreifender Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu ermöglichen. [Die Berufsschule] befähigt zur Ausübung eines Berufes und zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung“ (KMK, 2015b, S. 2). Lehrende sind jedoch auch selbst betroffen und stehen im Alltag vor Herausforderungen, in denen sie reflektierte und verantwortungsbewusste Entscheidungen treffen sollten. In einigen Bereichen verfügen Lehrende womöglich selbst über eine unzureichende Alltagskompetenz und können ihre Schülerinnen und Schüler nicht bei der Entwicklung dieser unterstützen. Als Beispiele lassen sich die Einkommensteuererklärung und die umfassenden Vertragsbedingungen handelsüblicher Versicherungen (Hausrat, Rechtschutz, etc.) anführen.

Die Planung eines gestaltungsorientierten Unterrichts (Rauner, 2006), welcher um verbraucherbezogene Aspekte ergänzt wird, obliegt dem Berufsschulpersonal, das zuvor durch entsprechende Fort-/Weiterbildungsangebote zu qualifizieren ist. Illusorisch ist der Anspruch, dass bei allen Lehrenden ein Interesse für Verbraucherbildung vorhanden und damit die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme sinnvoll ist. Vielmehr sollte die Qualifizierung jenen Lehrenden ermöglicht werden, die bspw. aufgrund von persönlicher Betroffenheit oder einem ausgeprägten subjektiven Vorverständnis ein besonderes Interesse haben. Nur bei entsprechen-

dem Engagement kann prospektiv das Ziel einer dauerhaften Implementierung in die Berufsbildungspraxis erreicht werden.

4 Mediengestützte Fort-/Weiterbildung zur Verbraucherbildung

4.1 Überblick und Beteiligte

Um das Berufsschulpersonal hinsichtlich der Verbraucherbildung zunächst formal zu qualifizieren, wurde ein vierphasiges Fort-/Weiterbildungskonzept herausgearbeitet (Abb. 2). Dieses orientiert sich am klassischen Dreischritt, d.h. der Planung, Durchführung und Auswertung von Lehr-Lernprozessen, und ergänzt diesen um den Transfer. Die angegebenen Zeiträume sind dabei als Richtwerte zu verstehen.

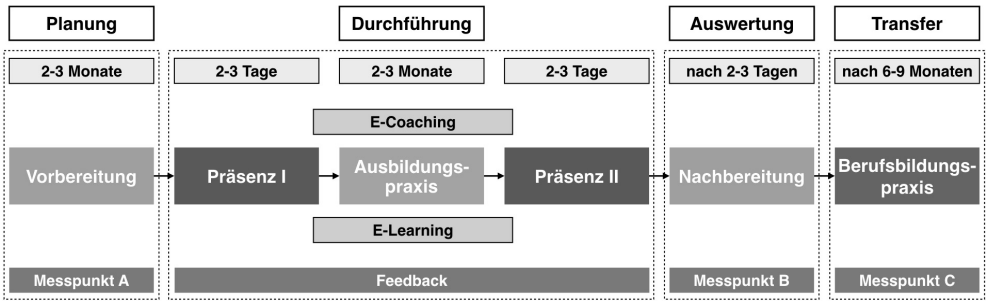

Abb. 2: Mediengestütztes Fort-/Weiterbildungskonzept zur Verbraucherbildung (modifiziert nach Bohne, 2017a, S. 251).

Um das Konzept umzusetzen, sind mindestens drei erfahrene Expertinnen und Experten erforderlich, die das Koordinationsteam bilden:

- ein/e Netzwerkinitiator/in bzw. ein/e Netzwerkmoderator/in, der/die als Fort-/Weiterbildner/in in der Lehrerbildung tätig und mediendidaktisch qualifiziert ist,
- ein/e Lernprozessbegleiter/in mit ausgewiesener Expertise hinsichtlich Verbraucherbildung (möglichst in der beruflichen Bildung) und
- ein/e Medientechniker/in bzw. ein/e Informatiker/in für die digitale Umsetzung und Unterstützung.

4.2 Planung

In der Planungsphase (Vorbereitung) wird ein offenes Fort-/Weiterbildungskonzept entwickelt. Offen bedeutet hier, dass das Angebot für Lehrende sämtlicher Fachrichtungen geeignet ist und durch die Interdisziplinarität den Kompetenzerwerb der Teilnehmerinnen und Teilnehmer befördern soll. Zunächst empfiehlt es sich, (über-)regional auf das Qualifizierungsangebot hinzuweisen (z.B. Newsletter, Zeitschriften, Konferenzen). Aufgrund der Diversität des Berufsschulpersonals (French & Bohne, 2017) sollte die Lerngruppe 20 Personen nicht überschreiten. Infolgedessen bietet sich die Subjektorientierung als didaktisches Prinzip im Lehr-Lernprozess an (Bartsch, 2012) – sowohl bei Lehrenden als auch bei Schülerinnen und Schülern. Subjektorientierung erfordert einen „reflektierten Umgang der Lehrenden mit ihrem eigenen Alltagshandeln“ (Bartsch, 2012, S. 62). Ihr Alltagshandeln (z.B. Entscheidung für oder gegen die Krebsfrüherkennung) stellt einen geeigneten Ausgangspunkt für die Planung der Fort-/Weiterbildung dar, weil u.a. der Einbezug persönlicher Erfahrungen zu einer Zunahme der persönlichen Bedeutsamkeit führt (Bartsch, 2012). Demgemäß findet nach der Anmeldung zur Fort-/Weiterbildungsveranstaltung eine Erhebung der verbraucher- und medienbezogenen Kenntnisse und Erfahrungen statt. Weiterhin wird erfragt, inwiefern Kenntnisse und Erfahrungen hinsichtlich der Gestaltung entsprechender Unterrichtsvorhaben existieren (Messpunkt A). Die Ergebnisse werden zur Verstetigung der Planung herangezogen.

4.3 Durchführung

Eine zwei- bis dreitägige Präsenzveranstaltung bildet den Auftakt der Durchführungsphase (Präsenz I). Hier wird eine Einführung in die Verbraucherbildung gegeben, das Konzept und die digitale Lernplattform vorgestellt sowie die subjektorientierte Qualifizierung gemeinsam besprochen. Es folgt die etwa zweieinhalbmonatige berufliche Lehr-Lernpraxis, die von E-Learning und E-Coaching (Bohne, 2014, 2017a) flankiert wird (Ausbildungspraxis). Diese Phase dient der Reflexion, Entwicklung, Erprobung und Evaluation von eigenen Unterrichtsvorhaben, die um den Aspekt Verbraucherbildung ergänzt werden. Wichtig ist es, dass es sich hier um problembasiertes Lehren und Lernen (Eicker, Bohne & Haseloff, 2016; Jannack et al., 2016) handelt, welches alltagstypische komplexe Problemsituationen aufgreift und individuelle Lösungsalternativen ermöglicht (Bartsch, 2012). Während des Lernprozesses erhält das Berufsschulpersonal seitens des Fort-/Weiterbildungsteams vielfältige Unterstützung.

Das enorme Angebot digitaler Medien eröffnet die vielfältige Unterstützung von Lehr-Lernprozessen. Einer Trendstudie ist zu entnehmen, dass dem Blended Learning nach wie vor die größte Bedeutung im betrieblichen Lernen beigemessen wird (mmb-Institut, 2017). Analog dazu verhält es sich mit Blended Learning im

hochschulischen Lernen (Adams Becker, Cummins, Davis, Freeman, Hall Giesinger & Ananthanarayanan, 2017). Im Vergleich zum E-Learning wird beim Blended Learning der reduzierten Beziehungsqualität entgegnet.

Als geeignete Lernplattform schlagen die AutorInnen das Learning Management System ILIAS vor. Dieses hat sich in den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekten EMAG[4] und LAGL[5] im Rahmen der Fort-/Weiterbildung von Berufsschulpersonal und in schülerInnenorientierten Lernprojekten als geeignet erwiesen (Eicker & Bohne, 2015; Bohne & Eicker, 2017). Welche der dort integrierten Services und Werkzeuge genutzt werden, muss in der Planungsphase gemeinsam diskutiert werden. Es ist nicht entscheidend, kontinuierlich innovative Tools in Lehr-Lernprozesse einzubinden. Wichtiger ist es, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht durch den Einsatz digitaler Medien überfordert fühlen, sondern ihre Medienkompetenz berücksichtigt wird. Sobald seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgeprägte Hemmnisse hinsichtlich der Bedienbarkeit verspürt werden, droht das Qualifizierungsangebot zu scheitern. So hat sich in der Vergangenheit häufig gezeigt, dass digitale Medien nicht in die Praxis implementiert werden konnten, da eine mangelnde Medienkompetenz, eine schlechte Usability, ein fehlendes Interesse oder ein nicht erkenntlicher individueller Nutzen vorlagen (Eicker & Bohne, 2015; Bohne & Eicker, 2017). Um dies abzuwenden, ist zu untersuchen, welche Voraussetzungen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mitbringen, welche Ansprüche sie an digitale Medien stellen und wie diese beschaffen sein müssen, um die subjektorientierten Lernaufgaben in der Fort-/Weiterbildung gestaltungskompetenzorientiert (Eicker, 2009) lösen zu können. Möglicherweise ist eine Modifikation der verfügbaren Werkzeuge hinsichtlich einer klaren Struktur, einer intuitiven Bedienbarkeit und der Ausblendung nicht benötigter bzw. zu komplexer Bedienelemente notwendig. Ein responsives Design wird zudem empfohlen.

In diesem Konzept dient das E-Learning dem Lernmaterialmanagement und der Kommunikation zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren. Ergänzend dient das E-Coaching der subjektorientierten Förderung in einem geschützten virtuellen Lernraum. Ausdrücklich empfohlen wird ein E-Portfolio. Es erhöht die Transparenz von Lern- und Reflexionsprozessen und erlaubt das Eingehen auf individuelle Lernbedürfnisse. Sämtliche Erlebnisse (z.B. im Alltagshandeln), Erfahrungen (z.B. im Unterricht), Lernprozesse und -fortschritte zur Verbraucherbildung können hiermit erfasst und als Artefakte hinterlegt werden (z.B. Videobeiträge, Audioaufzeichnungen, Mindmaps). Welche Artefakte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nur für das Einzelcoaching nutzen oder gemeinsam mit allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern teilen und diskutieren, ist gemeinsam festzulegen.

Nach der mediengestützten Hauptphase findet erneut eine zwei- bis dreitägige Präsenzveranstaltung zur Ergebnispräsentation und -diskussion statt (Präsenz II). Es wird darüber diskutiert, wie Verbraucherbildung in schulische Curricula aufge-

nommen werden kann und welche Handlungsschritte sich daraus ergeben. Die gesamte Durchführungsphase wird durch Feedback begleitet, um den aktuellen Lernprozess kontinuierlich zu verbessern und eine möglichst subjektorientierte Förderung zu gewährleisten (formative Evaluation).

4.4 Auswertung

In der Auswertungsphase ist die gesamte Planung, Durchführung und Organisation der Fort-/Weiterbildungsmaßnahme zu evaluieren. Dazu zählen bspw. Meilensteine, Budget, Zeitrahmen, Lernräume und -materialien sowie die Kommunikation zwischen dem Fort-/Weiterbildungsteam und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Die subjektive Einschätzung erworbener Kompetenzen wird hier anhand der Differenz der Messpunkte A und B erhoben (Pre-Post-Test). Das gesamte Feedbackverfahren während der Durchführungsphase wird auch vor dem Hintergrund der Gruppendynamik eruiert. Von den Ergebnissen sind Konsequenzen für Folgeveranstaltungen abzuleiten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten am Ende ein anerkanntes Zertifikat. Das Konzept bedarf nach einer Pilotierung vermutlich einer Modifikation.

4.5 Transfer

Der/die Moderator/in weist auf die Möglichkeiten des informellen Netzwerklernens im Rahmen der E-Community of Practice hin. Netzwerke können als eine mögliche Antwort auf die permanenten Veränderungsprozesse in der beruflichen Bildung bezeichnet werden (Kremer, 2004). Das Netzwerklernen sollte dabei dynamisch, flexibel und teilnehmerorientiert ausgerichtet sein (Diettrich, 2015). Die notwendige Fort-/Weiterbildung des Berufsschulpersonals kann durch eine mediengestützte Vernetzung befördert werden (Bohne, 2017b). Mittels eines Webinars über die Best Practice Beispiele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer können potenzielle Interessentinnen und Interessenten auf die Relevanz von Verbraucherbildung, das Qualifizierungsangebot und dessen Lernergebnis aufmerksam gemacht werden. Ferner kann ein konnektivistischer Massive Open Online Course dazu beitragen, Verbraucherbildung in der (beruflichen) Bildung zu verankern.

5 Vernetzte mediengestützte Multiplikation in beruflichen Schulen

Sobald die Lehrenden qualifiziert und motiviert sind Veränderungen anzustoßen, sollten sie als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in ihrer Schule wirken. Vor allem interessierte Kolleginnen und Kollegen sowie potenzielle Netzwerkpartnerinnen und -partner sollen durch die Multiplikatorentätigkeit auf das medienge-

stützte Netzwerk hingewiesen und gewonnen werden. Soll Verbraucherbildung in beruflichen Schulen implementiert werden, handelt es sich um eine schul- und personalentwickelnde Maßnahme und damit einen Veränderungsprozess. Mögliche Widerstände und Konflikte sind hierbei zu diskutieren und alternative Lösungen zu suchen. Einzelpersonen werden nur in seltenen Fällen eine Innovation verankern können. Infolgedessen wird empfohlen Coping-Gruppen (Erpenbeck et al., 2015) zu bilden. Regionale Lerntandems bestärken durch den persönlichen Kontakt das soziale Miteinander und erlauben die Kommunikation über alle Sinnesmodalitäten. Die qualifizierten Lehrenden können auf mehrere Weisen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wirken. Zum einen können sie in Curriculumarbeitsgruppen und Bildungsgangteams mitwirken und behilflich sein, Anknüpfungspunkte für Verbraucherbildung zu identifizieren und diese anschließend gezielt zu integrieren. Zum anderen können sie Kolleginnen und Kollegen durch Hospitationen im Unterricht Möglichkeiten zur Integration von Verbraucherbildung aufzeigen – sowohl im eigenen als auch im Unterricht der interessierten Lehrenden.

6 Handlungsempfehlungen zur Implementierung

In (beruflichen) Schulen fehlt zumeist eine systematische Personalentwicklung (Terhart, 2016). Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens und zur Qualitätsverbesserung des Lehrens und Lernens sollte hierfür eine Funktionsstelle eingerichtet werden. Es ist wichtig, dass der Diversität des Berufsschulpersonals mit einem individuellen und systematischen Qualifizierungs-/Professionalisierungsplan begegnet wird. Dieser wird gemeinsam zwischen der Lehrperson selbst, der Personalentwicklerin/dem Personalentwickler und der Schulleitung ausgehandelt, permanent reflektiert und im Verlauf ggf. korrigiert.

Ferner kann über die Schaffung einer weiteren Funktionsstelle und eine entsprechende Freistellung der Multiplikatorin/des Multiplikators die sukzessive Implementierung von Verbraucherbildung erfolgen. Grundsätzlich müssen Lehrenden zur erfolgreichen Umsetzung von Verbraucherbildung zeitliche Ressourcen eingeräumt werden. Sie dürfen die verbraucherbildungsbezogene Qualifizierung nicht als weitere Arbeitsbelastung empfinden bzw. interpretieren. Ihr individuelles, privates und schulisches Interesse an Verbraucherbildung sollte geweckt werden. Weiterhin bedarf es professioneller Unterstützung bei der Identifizierung von Anknüpfungspunkten im Curriculum und der entsprechenden Umsetzung in den Lehr-Lernarrangements. Aufgrund des deutlichen Forschungsdesiderats in der Planung, Durchführung und Auswertung von Fort-/Weiterbildungskonzepten zur Verbraucherbildung und deren Umsetzung in der berufsschulischen Praxis, ist eine wissenschaftliche Begleitung unerlässlich.

Verbraucherbildung ist in unserer globalisierten, intransparenten, mediatisierten und sich stetig verändernden Welt ein notwendiger Bildungsaspekt, der sich an

der Leitidee einer Bildung für nachhaltige Entwicklung orientieren sollte. Die Fort-/Weiterbildung von Bildungspersonal leistet einen Beitrag zur Verankerung von Verbraucherbildung in Schulen.

Anmerkungen

1 www.harding-center.mpg.de/de/faktenboxen/krebsfrueherkennung/brustkrebs-frueherkennung
2 https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs
3 www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag21dok/index.htm
4 Entwicklung und Erprobung eines Medienkonzeptes zur Aneignung von Gestaltungskompetenz in vernetzten Lernorten der beruflichen Bildung.
5 Lehr-Lernkonzept zur Aneignung beruflicher Gestaltungskompetenz in einer digitalen und vernetzten Lernumgebung im Tourismus und Gastgewerbe.

Literatur

Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C. & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Bartsch, S. (2012). Subjektorientierung. Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Aufgabengestaltung in der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung, 1*(3), 52-64.

Becker, M. & Spöttl, G. (2013). Ausbildung von Berufsschullehrkräften – Anforderungen, Konzepte und Standards. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42*(2), 15-19.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). *Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung.* Wien.

Bohne, C. (2014). *Blended Coaching als Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung.* Hamburg: Igel RWS.

Bohne, C. (2017a). Blended Coaching zur Professionalisierung des Berufsbildungspersonals – Ein möglicher Schlüssel zu einer gestaltungsorientierten Berufsbildungspraxis. In M. French & A. Diettrich (Hrsg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben – Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien* (S. 239-262). Rostock: Universität Rostock.

Bohne, C. (2017b). Shaping and networking with digital media in Further Education: Conceptional and strategic considerations. In F. Eicker, G. Haseloff & B. Lennartz (Hrsg.), *Vocational Education and Training in Subsahara Africa – Current Situation and Development* (S. 264-274). Bielefeld: Bertelsmann.

Bohne, C. & Eicker, F. (2017). *Lehr-Lernkonzept zur Aneignung beruflicher Gestaltungskompetenz in einer digitalen und vernetzten Lernumgebung im Tourismus und Gastgewerbe (LAGL).* Schlussbericht. Siegen.

Diettrich, A. (2015). Kooperationsraum: Lernen in Kooperationen und Netzwerken. In W. Wittwer, A. Diettrich & M. Walber (Hrsg.), *Lernräume* (S. 163-170). Wiesbaden: Springer VS.

Eicker, F. (2009): Grundlagen eines mitgestaltungs- und kompetenzorientierten beruflichen Lehrens und Lernens. In F. Eicker (Hrsg.), *Innovation durch universitäre berufliche Bildung – zum gestaltungs- und kompetenzorientierten Lehren in der Gebäudeautomation* (S. 135-146). Bremen: Donat.

Eicker, F. & Bohne, C. (2015). *Entwicklung und Erprobung eines Medienkonzeptes zur Aneignung von Gestaltungskompetenz in vernetzten Lernorten der beruflichen Bildung (EMAG).* Schlussbericht. Rostock.

Eicker, F., Bohne, C. & Haseloff, G. (2016). The problem with the problem – on student orientation in advanced problem based teaching and learning pathways. *RicercAzione, 8* (2), 211-226.

Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2015). *E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. Wiesbaden: Springer Gabler.

French, M. & Bohne, C. (2017). Potenziale für inklusives Lehren und Lernen durch die Diversität des Berufsbildungspersonals. Diversitätssensible Professionalisierungsaspekte in projekterprobten Fort- und Weiterbildungskonzepten. In M. French & A. Diettrich (Hrsg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben – Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien* (S. 213-238). Rostock: Universität Rostock.

Gigerenzer, G., Schlegel-Matthies, K. & Wagner, G. G. (2016). *Digitale Welt und Gesundheit. eHealth und mHealth – Chancen und Risiken der Digitalisierung im Gesundheitsbereich.* Berlin.

Jannack, V., Knemeyer, J-P. & Marmé, N. (2016). Problembasiertes Lernen in der Lehrkräftefortbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11*(3), 39-52.

KMK – Kultusministerkonferenz (2011). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

KMK – Kultusministerkonferenz (2013). *Verbraucherbildung an Schulen.*

KMK – Kultusministerkonferenz (2015a). *Bericht zur Verbraucherkompetenz von Schülerinnen und Schülern.*

KMK – Kultusministerkonferenz (2015b). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule.*

Kremer, H.-H. (2004). Qualifizierungsnetzwerke – Lernumgebung für Lehrkräfte? In F. Gramlinger, S. Steinemann & T. Tramm (Hrsg.), *Lernfelder gestalten – miteinander Lernen – Innovationen vernetzen* (*S*. 82-95).

mmb-Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH (2017). *Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren. Corporate Learning wird zum Cyber-Learning. Ergebnisse der 11. Trendstudie*. I/2017. Essen.

Neuweg, G. H. (2013). *Konturen moderner Verbraucherbildung. Erweiterte Fassung eines Vortrages auf der Fachtagung Lernen fürs Leben. Konsumentenschutz macht Schule.* Wien.

Oehler, A. (2013). Neue alte Verbraucherleitbilder: Basis für die Verbraucherbildung? *Haushalt in Bildung & Forschung 2* (2), 44-60.

Rauner, F. (2006). Gestaltung von Arbeit und Technik. In R. Arnold & A. Lipsmeier, *Handbuch der Berufsbildung* (S. 55-70). Wiesbaden: Springer VS.

Reisch, L. A. et al. (2015). Verbraucher und die digitale Welt – wo geht die Reise hin? *Wirtschaftsdienst, 95*(12), 807-824.

Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 279-300). Wiesbaden: Springer VS.

vzbv – Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (2010). *Konsumkompetenz frühzeitig fördern – mehr Verbraucherbildung in die Schulen! Stellungnahme des Verbraucherzentrale Bundesverbandes zur Verankerung der Verbraucherbildung in der Schule.*

vzbv – Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (2014). *Fachtagung Verbraucherbildung.* Dokumentation der Veranstaltung des vzbv am 11. Juni 2014. Berlin.

Verfasser/Verfasserin

Christoph Bohne

Medizinische Hochschule Brandenburg Theodor Fontane

Nicolaiplatz 19
D-14770 Brandenburg an der Havel

E-Mail: christoph.bohne@mhb-fontane.de
Internet: www.mhb-fontane.de

Jana Hinneburg

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Harding-Zentrum für Risikokompetenz

Lentzeallee 94
D-14195 Berlin

E-Mail: hinneburg@mpib-berlin.mpg.de
Internet: www.harding-center.mpg.de/de