Käthi Theiler-Scherrer, Corinne Senn Keller

Simulationsspiel als subjektorientierte Konsumbildung

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

Schlüsselwörter: Lebensweltbezug, Handlungsorientierung, Perspektivenwechsel, Planspiel, Einkaufswelten

1 Einführung

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

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

Zudem werden Bezüge zu den neusten Lehrplanentwicklungen in der Schweiz hergestellt. Der Deutschschweizer Lehrplan 21 (D-EDK, 2013[a]), der bis Ende 2014 fertiggestellt sein soll, zielt auf einen kompetenzorientierten Unterricht ab.

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

2 Simulationsspiel in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer

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

2.1 Fachwissenschaftliche Veranstaltung zur Konsumbildung

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

2.2 Spielverlauf im Planspiel „Shoppingcenter"

Die Hälfte der Jugendlichen in der Schweiz gibt laut James-Studie 2012 (Willemse et al. 2012) „Shoppen" als regelmässige Freizeitbeschäftigung an. Wobei dies mehr Mädchen als Jungen tun. Zudem treffen sich drei Viertel aller Jugendlichen gerne mit Freunden. Wer sich selber in Einkaufszentren aufhält, kann beobachten, wie Jugendliche sich in Gruppen insbesondere bei Bekleidungs- und Elektronikgeräteanbietern aufhalten. Genauso sind sie bei Verpflegungsangeboten und Aufenthaltsflächen wie Sitzgruppen, Treppen und Galerien anzutreffen. Das Planspiel „Shoppingcenter" greift dies auf und führt die Spielenden in der Rolle verschiedener Jugendlicher im Alter von 16 – 19 Jahren durch ein virtuelles Einkaufszentrum zu bekannten, aber auch weniger beachteten Orten der Konsumwelt.

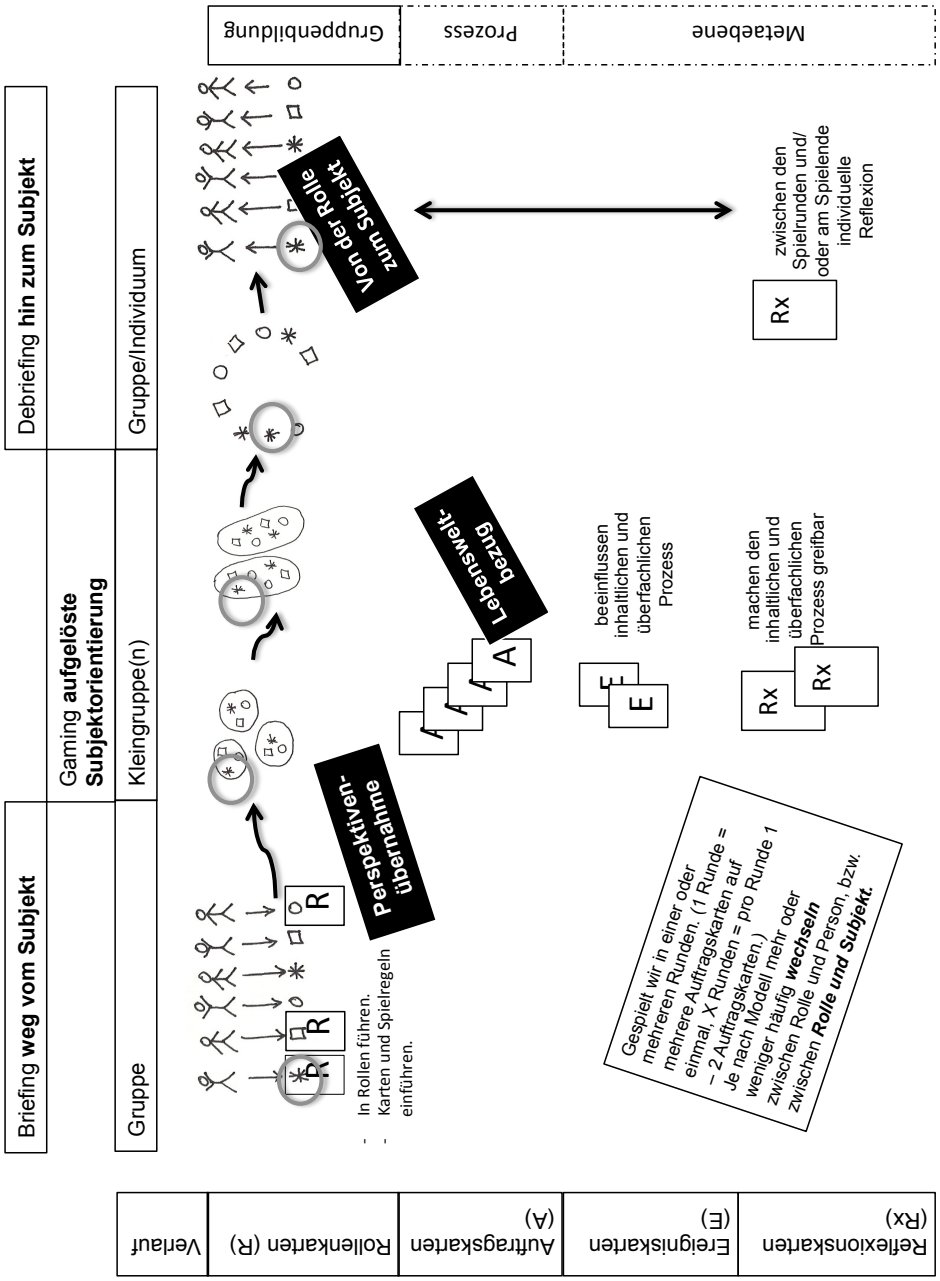

Abb. 1: Spielanlage und Spielverlauf im Planspiel „Shoppingcenter“ - hervorgehobene Elemente weisen auf Aspekte der Subjektorientierung hin (Senn Keller/Theiler-Scherrer 2013)

In Abbildung 1 sind die Spielkarten, der Spielverlauf und bedeutsame Ebenen visualisiert. Zur besseren Orientierung ist ein Spieler durchgehend hervorgehoben.
In der ersten Spielphase, dem *Briefing*, wird den Spielenden das virtuelle Shoppingcenter vorgestellt und eine Rolle zugeteilt, Spielgruppen (Kleingruppen) werden gebildet und allgemeine Regeln durch die Spielleitung bekannt gegeben. Die Rollen orientieren sich an den Typen der Sinus Milieus[1]. Damit sich die Spielenden in ihre Rolle versetzen können, werden sie aufgefordert an Hand der Informationen auf der Rollenkarte (R) einen für die Rolle typischen Tagesablauf zu beschreiben (vgl. Abb. 2). Mit diesem stellen sie sich dann auch ihrer Kleingruppe vor.

Sozialökologisch • Distanziert sich von materialistischen Werten • Verzicht in der Überflussgesellschaft ein Gebot • Werte wie Demokratie, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit sind bedeutsam • Versuchen andere für ihre Ansichten zu gewinnen • Interessieren sich für Politik und Gesellschaft	
Name	**Barbara Bleuer**
Geschlecht, Alter	**weiblich, 18 Jahre**
Schule/Beruf/Tätigkeit	Gymnasiastin möchte Umweltwissenschaft oder Politologie studieren
Herkunftsfamilie • Berufe der Eltern • Wohnort • Geschwister • Interessen	Vater, Projektleiter in Industriebetrieb Mutter arbeitet Teilzeit als Lehrerin Leben im Stadtbezirk West mit guter Anbindung an ÖV und viel Grünfläche Schwester, 20 in Ausbildung Engagiert sich in der IG ‚Gutes Leben im Stadtbezirk West'
Freundeskreis Freizeitverhalten	Trifft sich gerne mit Freunden, die sich auch für sozialökologische und kulturelle Themen interessieren. Geniesst Momente der Ruhe. Geht gerne ins Theater und besucht interessante Ausstellungen in Museen. Belegt eine zweite Fremdsprache aus dem Freifachangebot. Nutzt Notebook und Handy für ihre Anliegen (Informationssuche und – austausch).
Bevorzugte Konsumgüter	Theater, Musik, Ausstellungen; No Name Kleidung; Qualität vor Quantität
Finanzielle Situation	
Einnahmen monatlich	
• Taschengeld	Fr. 180.- (inkl. Kleidergeld)
• Nebenjobs	Fr. 200.- (arbeitet im Bio-Supermarkt)
• Lehrlingslohn	
Ausgaben monatlich	
• Abgaben Wohnort	-
• Sparen	-
• Abzahlung/Schulden	-
•	
Quellen: Thomas, Peter Martin/ Calmbach, Marc (2013): Jugendliche Lebenswelten. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum und www.budgetberatung.ch	

Abbildung 2: Beispiel einer Rollenkarte (Senn Keller/Theiler-Scherrer 2013)

[1] „Sinus Milieus gruppieren Menschen, die sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähneln." Thomas/Calmbach 2013, S. 18

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

	Freizeit und Sport
Titel	**Bedürfnisorientiert reisen**
Kompetenz	Sie können eine Ferienreise planen unter Berücksichtigung des vorhandenen Budgets, der Bedürfnisse der Gruppe und Kriterien der Nachhaltigkeit.
Ausgangslage	Sie planen mit ihrer Gruppe einen Badeurlaub. Über das Reiseziel sind Sie sich noch nicht einig. Spanien, Türkei und Italien stehen zur Auswahl. Damit Sie die Ferienansprüche am Arbeitsplatz rechtzeitig einreichen können, setzten Sie sich jetzt zusammen.
Auftrag	Sie besprechen im Voraus: • das Budget • Bedürfnisse und Wünsche • einen Aspekt der Nachhaltigkeit, den Sie berücksichtigen wollen Jeder Mitspieler/jede Mitspielerin wählt zwischen Reisebüro und/oder Internet und stellt einen Vorschlag zusammen.
Produkt/Ergebnis	Sie stellen den Kollegen/Kolleginnen gegenseitig die Reisevorschläge vor. Gemeinsam entscheiden Sie sich für ein Angebot und begründen die Wahl.
Material	• www.migrosreisen.ch • www.travel.ch • www.kuoni.ch • www.ebookers.ch • www.labelinfo.ch • www.wwf.ch/de/aktiv/bewusst/tipps/ • WWF (Hrsg.) (2010): Umweltbelastungen verschiedener Ferienszenarien. WWF Schweiz

Abbildung 3: Beispiel einer Auftragskarte (Senn Keller/Theiler-Scherrer 2013)

Die Auftragskarten beinhalten Hinweise zu geeigneten Quellen. Die Spielenden sind aber auch aufgefordert nach Interesse und Spielverlauf weitere Informationen

zu beschaffen. Durch die unterschiedlichen Rollen innerhalb der Gruppen werden Entscheidungskonflikte ausgelöst. Verschiedene Argumente aus der Perspektive verschiedener Milieu-Typen kommen zur Sprache. Unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen treffen aufeinander. Die Auftragskarte ist dann erfüllt, wenn die begründeten Entscheidung(en) und wesentliches Fachwissen festgehalten und an der Steckwand für die anderen Gruppen sichtbar publiziert sind. Nebst schriftlichen Formen gibt es auch Aufträge bei denen beispielsweise eine Tonaufnahme eines Verkaufsgesprächs gefordert ist. In diesem Fall wird der Hinweis auf die Tonaufnahme publiziert.
Die Spielleitung bestimmt, ob und welche Reihenfolge bei den Spielkarten zu befolgen ist, wie viel Zeit für eine Karte zur Verfügung steht und wie viele Karten mindestens gespielt werden müssen. Bei Bedarf setzt sie Ereignis- und Reflexionskarten ein. So kann sie zum Beispiel bei der Wahl nach dem passenden Ferienangebot den Aspekt ‚sicher Einkaufen im Internet' mit einer Ereigniskarte einbringen, falls dies die Spielenden ausser acht lassen. Wenn der Prozess bei der Suche nach dem geeigneten Bankkonto stockt, setzt die Spielleitung eine Reflexionskarte ein und fordert damit die Spielenden auf, kurz inne zu halten und sich über ihr weiteres Vorgehen abzusprechen.
Am Ende einer Gamingphase vergleichen jeweils zwei Gruppen, die mit derselben Spielkartenauswahl gearbeitet haben, ihre Konsumentscheidungen. Von Interesse ist dabei vor allem, inwiefern sich die Konsumentscheidungen unterscheiden und mit welchen Perspektiven und Argumente diese zustande gekommen sind. So werden also beispielsweise die Ferienreisen oder die Reklamationsschreiben verglichen. Das *Debriefing* bildet den Abschluss. Zuerst in der ganzen Gruppe der Studierenden, dann aber auch individuell wird der fachliche und überfachliche Prozesse reflektiert. Anhand eines Fragebogens erfassen die Studierenden ihre Erfahrungen zu Fachinhalten wie auch zu überfachlichen Aspekten und zum Spielverlauf. Insbesondere werden sie hier auch aufgefordert die Konsumsituationen und –entscheidungen aus ihrer realen Perspektive zu analysieren. Wie würden sie als Studierende entscheiden?
Das Spiel wird idealerweise in mehreren Runden mit jeweils einer oder mehreren Spielkarten gespielt. So kann die Spielleitung bei Bedarf den Prozess insbesondere auf der fachlichen Ebene steuern und gezielt auf den Bedarf an Fachwissen eingehen zu Themen, die die Studierenden durch ihre Auseinandersetzung aufwerfen oder die aus der Sicht der Dozentin wesentlich sind.

Das Planspiel berücksichtig folgende Bildungsziele nach REVIS (aid, 2013):
Die Schülerinne und Schüler....
- ... treffen Konsumentscheidungen reflektiert und selbstbestimmt.
- ... gestalten die Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen.
- ... treffen Konsumentscheidungen qualitätsorientiert.
- ... entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.

Aus dem LP 21 (D-EDK (2013[e]) berücksichtigt das Spiel aus den Kompetenzbereichen Konsum und Lebensstil gestalten und Märkte und Handel verstehen – über Geld nachdenken folgende Kompetenzen:

- Die Schülerinnen und Schüler können Einflüsse auf Konsumgewohnheiten und Konsumhandlungen reflektieren.
- Die Schülerinne und Schüler können Folgen des Konsum analysieren.
- Die Schülerinnen und Schüler können Konsumentscheide abwägen, reflektieren und verantwortlich handeln.
- Die Schülerinnen und Schüler können das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage von Gütern und Dienstleistungen auf Märkten erklären.
- Die Schülerinnen und Schüler können einen verantwortungsvollen Umgang mit Geld entwickeln.

2.3 Theoretischer Hintergrund von Simulationsspielen

Die Spielenden „erfahren im Plan-/Simulationsspiel einen ausgewählten Teil der Wirklichkeit sehr direkt, indem sie sich aktiv an der Simulation der Wirklichkeit beteiligen.“ (Capaul/Ulrich 2010, S. 17) Planspiele fordern auf Entscheidungen zu treffen und soweit möglich Konsequenzen im simulierten System zu erfahren. Sie können laut Mandl/Hense (2012) als problemorientierte Lernumgebungen betrachtet werden. Hervor zu heben sind die authentischen und anwendungsnahen Lernanlässen, sowie der Einbezug von multiplen Perspektiven und die Einbettung des Lernens in soziale Kontexte (vgl. Mandl/Hense 2012).

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

Der Spielverlauf erfolgt wie in Abbildung 1 dargestellt in den drei Phasen Briefing, Gaming und Debriefing (vgl. auch Capaul/Ulrich 2011, S. 18). Erst durch das Zusammenspiel dieser Phasen wird Lernen ermöglicht. Wenn zwischen „den Ebenen der unmittelbaren Erfahrung auf die Ebene der Reflexion und des Lernens“ ge-

wechselt wird (Hense/Mandl 2012, S. 16). Wenn also nach dem Gaming zur Metaebene und der Reflexion im Debriefing gewechselt wird und wenn die Erkenntnisse daraus im Briefing und Gaming der nächsten Spielrunde wieder einfliessen.
In der ersten Phase, im Briefing werden die Spielenden eingeführt in die Rahmensituation, informiert über die Spielregeln und den organisatorischen Rahmen und insbesondere zur Übernahme der Rolle angeleitet. Dies ermöglicht Distanz zum Subjekt zu bekommen, andere als nur die eigene Perspektive einzunehmen und von sich unabhängigere Entscheidungen zu treffen. So entscheidet sich die Spielende in der Rolle der Sozialökologischen Spielerin vielleicht für nachhaltige Ferien, auch wenn sie dies in der Realität nicht tun würde. Die Spielerin diskutiert mit Mitspielenden in der Rolle verschiedener Sinus-Milieus, mit denen sie im Alltag weniger Kontakt hat. Dabei kann sie mit Argumenten konfrontiert werden, die sie bisher gar nicht beachtet hat und die auch im Widerspruch zu den eigenen stehen können. Innerhalb des Spiels und in der Rolle können die unterschiedlichen Argumente eher zugelassen und auch diskutieren werden.
Im Gaming stehen Aufträge aus der Lebenswelt der Jugendlichen im Zentrum. Der konstruierte Lebensweltbezug ist nicht bei allen Karten gleichermassen authentisch (vgl. Kiper et al. 2010). Es geht darum den Spielenden auch Lernaufgaben „abseits von Standard- und Routineaufgaben“ anzubieten und ihnen damit Lernsituationen „...die versuchen, die komplexe Wirklichkeit widerzuspiegeln.“ (Tafner 2012 S. 80) zu ermöglichen. Also beispielsweise das Einfordern der Konsumentenrechte bei einer Reklamation am Beispiel der Textilreinigung durchzuspielen. Tafner sieht in diesem Sinne eine wesentliche Stärke des Planspiels im kompetenzorientierten Unterricht (vgl. Tafner 2012). Die Auftragskarten sind immer gleich strukturiert und beziehen Vorwissen und Präkonzepte (vgl. Bartsch/Methfessel 2014 S. XX) mit ein, indem sie beispielsweise das Wissen zu Nachhaltigkeit und die Vorgehensweise bereits gebuchter Reisen berücksichtigt. In der dritten Phase, werden die Spielenden angeleitet sich bewusst von ihrer Rolle und dem Spiel in der Gruppe zu verabschieden. Beim Debriefing geht es darum mit geeigneten Reflexions- und Moderationsmethoden „einmalige Spielerfahrungen zu generalisieren, das heisst in Beziehung zu typischen realen Verhaltensmustern zu setzen.“ (Kriz 2013, Position 2666). Im vorliegenden Spiel sollen die Studierenden, die begründeten Konsumentscheidungen reflektieren und den Prozess im Planspiel insgesamt analysiert. Ziel ist es ihre mentalen Modell und subjektiven Handlungstheorien in Frage zu stellen (vgl. Kriz 2013) und Erkenntnisse für das reale Konsumhandeln abzuleiten. Dazu müssen insbesondere die folgenden Fragen beantwortet werden:

- Wie hast du dich gefühlt?
- Inwiefern unterscheidet sich das Planspiel von der Realität?
- Was habe ich dazugelernt?
- Wie würde ich als reale Person Konsumentscheidungen zu den Auftragskarten treffen?

- Welche Konsumentscheidungen treffe ich im Alltag? Wie habe ich die Entscheidungen bisher getroffen?
- Welche Erkenntnisse leite ich für zukünftige Konsumentscheidungen ab?

3 Subjektorientierung im Simulationsspiel

Der folgende Abschnitt zeigt auf, welches didaktische Vorgehen gewählt werden kann, damit Subjektorientierung in der Planung von Unterricht integriert werden kann. wird. Am Beispiel des Simulationsspiels folgt eine weitere Differenzierung.

3.1 Handlungs- und erkenntnisorientierte Didaktik

Im erkenntnispsychologischen Lernkonzept von Landwehr (2008) werden drei Merkmale miteinander verbunden: die Prozessorientierung, die Problemorientierung und die Subjektorientierung.
Das Konzept möchte erreichen, dass Lernende den Lernstoff nicht nur aufnehmen und speichern. Vielmehr ist das Ziel einer erkenntnisorientieren Wissensvermittlung neues Wissen in die kognitive Struktur des Lernenden zu integrieren. „Entsprechend ist im erkenntnisvermittelnden Unterricht nicht mehr die originalgetreue Reproduktion der Wissensinhalte das zentrale Erfolgskriterium für einen gelungenen Lehr- und Lernprozess, sondern die ‚Evaluierung' des bereits vorhandenen subjektiven Wissens der Lernenden und die daraus resultierende Umgestaltung und Weiterentwicklung des individuellen Denk- und Erfahrungshorizonts." (Landwehr 2008, Seite 31)
Lernende sind dabei aktive Mitgestalter ihres eigenen Lernprozesses und Lehrpersonen werden dann eher zur Lernbegleiter. Der Bezugspunkt bildet dabei der subjektive Verarbeitungsprozess der Lernenden und das vorhandene subjektive Wissen ist zentraler Ausgangspunkt. Dabei wird das vorhandene subjektive Wissen verändert. Lernen in diesem Verständnis setzt voraus, dass die Lernenden das vorhandene subjektive Wissen aktivieren und mit dem vorliegenden Informationsangebot vergleichen und anschliessend das fehlende Wissen ergänzen oder korrigieren. Die Orientierung am Subjekt, wird dabei zur Notwendigkeit für einen erkenntnisorientierten Unterricht (vgl. Landwehr, 2008).
Die Planung des Unterrichts wird als problemorientierter Auseinandersetzungsprozess konzipiert. Damit der Lerninhalt verstanden werden kann, braucht es eine erkenntnisleitende Problemstellung, möglichst aus der Lebenswelt der Lernenden. Die Problemstellung kann ein kognitiver Konflikt sein, der am Anfang des Lernprozesses steht. Lernen bedeutet für die Schülerinnen und Schüler sich in einem ständigen Such- und Entdeckungsprozess zu befinden. Sie suchen selber aktiv nach geeigneten Lösungsmöglichkeiten und können die gewonnenen Erkenntnisse gegen Ende des Lernprozesses anwenden.

Das erkenntnisorientierte Unterrichtskonzept erfüllt wichtige Bedingungen einer Subjektorientierten Didaktik. Das Vorwissen und der Lebensweltbezug der Schülerinnen und Schüler stehen konsequent am Beginn jeder Lernauseinandersetzung. In diesem Heft werden in verschiedenen Beiträgen methodisch-didaktische Wege gefordert, die eigenständige Konstruktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler möglich machen (Brandl, 2014). Die Lehrpersonen sollen „gegenwartsbezogene Horizonte eröffnen und persönlich bedeutsame Handlungsalternativen entwickeln (...). Dazu gehört, dass die Verantwortung für das Alltaghandeln stets bei den Lernenden bleibt“ (Bartsch/Methfessel, 2014 S.XX). So gesehen ist das Konzept des erkenntnisorientieren Unterrichts eine Möglichkeit, der Subjektorientierung in einem Umsetzungsmodell für den Unterricht Gewicht zu geben. Zu einem möglichen Planungsvorgehen eines erkenntnisorientierten Unterrichts ist auf den Artikel in diesem Heft (Wespi/Senn, 2014) hinzuweisen.

3.2 Erkenntnisorientierung und Subjektorientierung im Planspiel

Die Ausarbeitung eines Planspiels ist aufwendig und braucht grundsätzliche Vorüberlegungen. Der Zusammenhang zum problemorientierten, resp. erkenntnisorientierten Unterrichtskonzept wurde schon im Kapitel 2.3 vorgestellt. Ebenfalls wurde auf den Lebensweltbezug und die damit verbundenen authentischen und anwendungsnahen Lernanlässe hingewiesen. Im weiteren werden die drei Phasen des Planspiels: Briefing, Gaming und Debriefing im Zusammenhang mit der Subjektorientierung untersucht. Beim Briefing werden die Spielregeln vorgestellt und die Spielenden erhalten eine zugewiesene Rollenkarte (Abb 2.) Auf den ersten Blick widerspricht ein solches Vorgehen der Vorstellung die Schülerinnen in ihrem Lebensweltbezug und ihrem Vorwissen abzuholen. Eine Rolle einzunehmen kann jedoch Raum geben für Kreativität und Spontanität. Nicht alle Menschen können damit gleich gut umgehen. Dies gilt es zu berücksichtigen und braucht von Seiten der Spielleitung Begleitung. In eine Rolle schlüpfen zu können kann aber auch schützend wirken, indem die eigene Privatheit nicht offen gezeigt werden muss. Bei der Konzeption des Planspiels wurde die Lebenswelt bei den Rollenkarten, insofern berücksichtigst, dass sie auf der Sinus-Milieu Studie beruhen und auf die Zielgruppe der jungen Erwachsenen/Jugendlichen abgestimmt sind. Während der Gaming-Phase müssen die Spielenden in ihrer Rolle Aufgaben lösen und Konsumentscheidungen treffen. Sie spielen in Kleingruppen und müssen sich gegenseitig absprechen. Dabei entsteht ein wechselseitiger Austausch, Interessenkonflikte müssen ausgetragen werden und Kompromisse werden ausgehandelt. Dadurch wird der von Landwehr (2008) beschriebene Such- und Entdeckungsprozess unterstützt (vgl. Kapitel 2.2.), indem neues Wissen beschafft und aufgebaut werden muss. Der Aushandlungsprozess hilft eigene Ansichten und Denkweisen sprachlich zu formulieren und seine Argumente stichhaltig und überzeugend in die Diskussion einzubringen. Die Phase

des Gaming kann den Kooperativen Lernformen zugeordnet werden (Bartsch/Methfessel, 2014) und löst die Forderung ein, dass in einem kompetenzorientierten Unterricht fachliche und überfachliche Kompetenzen gelernt werden sollen. Die Ereigniskarten können den Spielverlauf unterstützen oder ihn unterbrechen. Die Spielleitung/Lehrperson hat die Befugnis in das Spielgeschehen einzugreifen und es zu beeinflussen. Im Kontext Schule und Unterricht soll der Einsatz dieser Karten immer „lernprozessdienlich" gestaltet sein. Der Lebensweltbezug wird sichtbar, indem unvorhergesehene Ereignisse eingestreut werden, wie das im realen Leben auch geschehen kann. Am Ende der Gaming Phase wird in der Kleingruppe über den fachlichen und überfachlichen Prozess reflektiert. Es folgen weitere Reflexionsrunden mit anderen Kleingruppen und weitere Spielrunden. Nun folgt die letzte Phase das Debriefing. Hierbei wird das Spiel aufgelöst, indem über das Spielgeschehen in verschiedenen Formationen reflektiert wird. Dabei lösen sich nun die Spielenden von ihrer Rolle wieder ab und werden wieder sich selber. Mit Hilfe eines Fragebogens überlegen sich die Spielenden nun, wie sie als reale und authentische Person gehandelt hätten. Dabei knüpfen sie an ihre subjektiven Theorien an und überprüfen ihr vorhandenes Wissen und können es gegebenenfalls anpassen, Lernen wird sichtbar. (Bartsch/Methfessel, 2014)
Ein Nebeneffekt der hier noch erwähnenswert ist, bezieht sich auf angehende Lehrpersonen. Der geforderte Lebensweltbezug in allen Fächer ist nicht neu und wird auch nicht bestritten. Die Frage ist vielmehr, wie er in konkreten Unterrichtsplanungskonzepten eingelöst werden kann. Dazu schlägt Kappman (1997) mit seiner didaktischen Rekonstruktion einen gangbaren Weg vor (Bartsch/Methfessel, 2014). Wenn Studierende eine Rolle einnehmen müssen, die ihrer Lebenswelt und ihrem Milieu gar nicht entspricht, können die Erlebnisse im Spiel und der Perspektivenwechsel, den Zugang zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Die Studierenden können Verständnis und Sensibilität entwickeln, diese dann im besten Fall bei ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen.

4 Simulationsspiele im Unterricht

In diesem Abschnitt wird ein Bezug zu den neusten bildungspolitischen Entwicklungen in der Schweiz hergestellt. Mit der Implementierung eines kompetenzorientierten Lehrplans werden von den Lehrpersonen veränderte Unterrichtkonzepte erwartet. Das Simulationsspiel „Shoppingcenter" könnte dazu ein Beitrag sein.

4.1 Kompetenzorientierung

Die Forderung nach einer Konsumbildung, in der die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, in unterschiedlichen Situationen und angesichts wechselnder Problemlagen als Konsumenten angemessen handeln zu können, wurde schon im Forschungsprojekt REVIS (aid, 2013) eingefordert. Die Verbraucherbildung wird aus

der Perspektive der Menschen als handelnde Konsumenten betrachtet, es geht dabei um die Interaktion zwischen Mensch und Markt. Das Konzept „Consumer Literacy" zielt auf eine weitgehend verantwortungsvolle, gleichberechtigte, und erfolgreiche Teilhabe an der (Konsum)-Gesellschaft ab. Damit diese Teilhabe gelingt braucht es im Umgang mit Konsumentscheidungen während der obligatorischen Schulzeit entsprechende Bildungsangebote (Schlegel-Matthies, 2004).

Der Lehrplans 21 basiert auf Kompetenzformulierungen über die gesamt Volksschulzeit (Kindergarten bis zum 9. Schuljahr) und soll ab Mitte 2015 alle bisherigen Lehrpläne in der Deutschschweiz ersetzten. Die Orientierung an Kompetenzen stellt andere Anforderungen an die Planung und Durchführung von Unterricht, als die frühere Auflistung von Grobzielen und Inhalten in den Lehrplänen. Die Kompetenzorientierung richtet den Blick auf die Frage, welches nutzbare Wissen und welche anwendbaren Fähigkeiten, in welcher Inhaltsqualität Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben sollen. Im Lehrplan wird also die Kompetenzerwartung formuliert.

Schülerinnen sind beispielweise in einem Fach kompetent, wenn sie

- Zentrale fachliche Begriffe und Zusammenhänge verstehen, sprachlich zum Ausdruck bringen und in Aufgabenzusammenhängen nutzen können
- Fachlich bedeutsame Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen und zur Bewältigung von Aufgaben nutzen können
- Auf vorhandenes Wissen zugreifen oder sich das notwendige Wissen beschaffen können
- Ihr sachbezogenes Tun zielorientiert planen und in der Durchführung angemessene Handlungsentscheidungen treffen können
- Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert nutzen und dabei Lernstrategien einsetzten können
- Fähig sind, ihre Kompetenzen auch in Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen

Bei der Kompetenzorientierung wird nicht reines Faktenwissen aufgebaut, vielmehr sollen Schülerinnen und Schüler sich aktiv mit den Lerninhalten auseinandersetzen und dabei Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen entwickeln. Das bereits vorhandene Wissen und die gemachten Erfahrungen sind Ausgangspunkt für die Planung des Lernprozesses. Motivierende Aufgaben im Unterricht sind wichtige Gestaltungselemente. Sie lassen zu, dass die Schülerinnen und Schüler individuelle Lernwege beschreiten können. In diesem Sinne erhält bei einem kompetenzorientierten Unterricht das Subjekt eine grössere Bedeutung. Das Lernen der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers rückt bei der Planung und Durchführung von Unterricht viel stärker in den Vordergrund (EDK, 2013[b]). Das entwickelte Simulationsspiel erfüllt aus Sicht der Autorinnen wichtige

Aspekte eines kompetenzorientierten Unterrichts. Vergleicht man die oben aufgeführten Ansprüche und allgemeinen Kompetenzziele mit der Spielanlage des Planspiel werden weitgehend alle Punkte erfüllt. Einzig die Frage nach der Motivation und der Volition müsste noch genauer betrachtet werden, insbesondere auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler.

4.2 Rolle der Lehrperson

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

5 Fazit und Ausblick

Die Subjektorientierung wird im Unterrichtskonzept von Landwehr (2008) ausdifferenziert und wird somit für die Unterrichtsplanung und -durchführung handhabbarer. Simulationsspiele beinhalten Kriterien einer Subjektorientierung, in dem sie einen ausgewählten Teil der Wirklichkeit darstellen und somit die Forderung nach einem Lebensweltbezug einlösen. Ebenso werden das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Spielenden einbezogen. Während des Spiels werden anforderungsreiche Aufgaben gesellt, in denen Faktenwissen aufgebaut und Probleme gelöst werden. Sie fordern weitere Entscheidungen heraus, die in Gruppen diskutiert und ausgehandelt werden. Das Gruppenresultat wird veröffentlich, sodass andere Kleingruppen davon profitieren können. Ein solches Vorgehen entspricht einem Erkenntnisorientierten Unterricht nach (Landwehr, 2008; Wespi/Senn, 2014) mit den Lernschritten: Problemkonfrontation, aktive Lösungssuche, Lösungsevaluation, Anwendung der Erkenntnisse.
In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wird das Planspiel als Möglichkeit genutzt, das aufgebaute Wissen in konkreten Situationen zu üben und anzuwenden. Wie bei der Kompetenzorientierung gefordert, rückt Wissen und Können nahe zueinander oder wird sogar miteinander verbunden. Durch eine aktive Lernausei-

nandersetzung können die Studierenden ihren individuellen Lernstand erkennen, erweitern und reflektieren. Für Studierende entsteht somit ein pädagogischer Doppeldecker. Durch die Selbsterfahrungen als Spieler oder Spielerin, können sie Fachkompetenzen aufbauen und lernen zugleich eine interessante Methode kennen, die sie später in ihrem eigenen Unterricht anwenden können. Durch den Rollenwechsel wird ihnen bewusst, dass Menschen ihre Konsumentscheidungen auf Grund ihrer Herkunft unterschiedlich tätigen und begründen können. Dies eröffnet ihnen die Perspektive, dass ihre Schülerinnen aus sehr unterschiedlichen Lebenswelten kommen und eine individuelle Lernbegleitung notwendig wird. Die Erarbeitung eines Simulationsspiels erfordert einen hohen Zeitaufwand, sinnvollerweise sollte dies in Fachgruppen geschehen. In der Unterrichtspraxis kann die Lehrperson sich auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler konzentrieren und ihre Aufgabe als Lernbegleiterin resp. Lernbegleiter wahrnehmen. Das Simulationsspiel erfüllt somit wichtige Anforderungen eines kompetenzorientierten Unterrichts, indem die Lernenden eine hohe Eigenaktivität und individuelle Lernzeit haben. Sie werden herausgefordert selbständig zu arbeiten, ihre eigenen Lernstrategien zu entwickeln und das neue Wissen indirekt/direkt anzuwenden. In den Aushandlungsprozessen werden überfachliche Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit gelernt.

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

Literatur

aid (Hrsg.) (2013): REVIS – Ernährungs- und Verbraucherbildung im Unterricht. Bonn: aid Infodienst

Bachner, Johann /Willnecker, Marko (2011): „der Weg ist das Ziel – Entwicklung eines Planspiels mit Nachwuchsführungskräften. In: Hitzler, Sebastian/ Zürn, Birgit/ Trautwein, Friedrich (Hrsg.) (2011): Planspiel – Qualität und Innovation. Neue Ansätze aus Theorie und Praxis. ZMS-Schriftenreihe, Band 2. S. 145 – 168

Bartsch, Silke (2008). Subjektorientierung in der Ernährungs- und Gesundheitsbildung. Ernährung im Fokus, 2008 H. 3, S.100 - 106

Bartsch, Silke; Methfessel, Barbara (2014). “Der subjektive Faktor“. Bildung in einem lebensweltorientierten Fach. In: Haushalt in Bildung und Forschung 3/2014 S.

Birgmayer, Renate (2011): Planspielleistung beurteilen – ein Widerspruch?. In: Hitzler, Sebastian/ Zürn, Birgit/ Trautwein, Friedrich (Hrsg.) (2011):

Planspiel – Qualität und Innovation. Neue Ansätze aus Theorie und Praxis. ZMS-Schriftenreihe, Band 2. S. 39 -56

Brandel, Werner (2014). Blabla. In: Haushalt in Bildung und Forschung 3/2014. S.

Capaul, Roman/ Ulrich, Markus (2010): Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training. Altstätten: Tobler Verlag

D-EDK (2013[a]). Lehrplan 21. Konsultationsversion vom Juni 2013. http://konsultation.lehrplan.ch (04.06.2014)

D-EDK (2013[b]). Lehrplan 21. Einleitung. Konsultationsversion vom Juni 2013. http://konsultation.lehrplan.ch/downloads/container/31_102_0_1_0.pdf (04.06.2014)

D-EDK (2013[e]). Lehrplan 21. Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Konsultationsversion vom Juni 2013. http://konsultation.lehrplan.ch/downloads/container/31_6_3_3_0_1.pdf (04.06.2014)

Hense, Jan/ Mandl, Heinz (2012): Curriculare Herausforderungen bei der Integration von Planspielen. In: Schwägle, Sebastian/ Zürn, Birgit/ Trautwein, Friedrich (Hrsg.): Planspiel – Lernen im Methoden-Mix. Integrative Lernkonzepte in der Diskussion. ZMS-Schriftenreihe, Band 4. S. 11 – 25

Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3(3). 3-18.

Klippert, Heinz (2008): Planspiele. 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Kiper, Hanna/ Meints, Waltraud/ Peters, Sebastian/ Schlump, Stephanie/ Schmit, Stefan (Hrsg.) (2010): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer

Kriz, Willy Christian (2011): Qualitätskriterien von Planspielanwendungen. In: Hitzler, Sebastian/ Zürn, Birgit/ Trautwein, Friedrich (Hrsg.) (2011): Planspiel – Qualität und Innovation. Neue Ansätze aus Theorie und Praxis. ZMS-Schriftenreihe, Band 2 S. 11 – 37

Kriz, Willy Christian (2013): Erwerb von Systemkompetenz mit Planspielmethode. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.) (2013): Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: Hep-verlag. E-book Position 2162 - 2887

Landwehr, Norbert (2008). Neue Wege der Wissensvermittlung. Oberentfelden: Sauerländer

Schlegel-Matthies, Kirsten (2004). Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS - Grundlagen. Parderbroner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung: REVIS - Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2

Senn Keller, Corinne/ Theiler-Scherrer, Käthi (2013): Planspiel Shoppingcenter. Basel und Brugg: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz FHNW

Tafner, Georg (2012): Integrative Wirtschaftsethik erleben. Das Planspiel im kompetenzorientierten Unterricht. In: Schwägle, Sebastian/ Zürn, Birgit/ Trautwein, Friedrich (Hrsg.): Planspiel – Lernen im Methoden-Mix. Integrative Lernkonzepte in der Diskussion. ZMS-Schriftenreihe, Band 4. S. 79 - 94

Thomas, Peter Martin/ Calmbach, Marc (2013): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik, Gesellschaft. Berlin Heidelberg: Springer Spektrum

Wespi, Claudia; Senn Keller, Corinne. (2014). Subjektorientierung in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption. In: Haushalt in Bildung und Forschung 3/2014, S.

Willemse, Isabel/ Waller, Gregor/ Süss, Daniel/ Genner, Sarah/ Huber Anna-Lena (2012): JAMES - Jugend, Aktivitäten, Medien - Erhebung Schweiz. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Zürich. http://www.jugendundmedien.ch/fileadmin/user_upload/Fachwissen/Ergebnisbericht_JAMES_2012.pdf

Verfasserinnen

Käthi Theiler-Scherrer
Corinne Senn Keller

Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Sekundarstufe I und II
Professur Gesundheit und Hauswirtschaft
Clarastrasse 57
CH-4051 Basel

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