



# Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum  
Sekundarstufe I

BILDUNGSLAND  
Hessen 

Politik und Wirtschaft



# Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum  
Sekundarstufe I

## Impressum

- Herausgeber:** Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)  
Walter-Hallstein-Straße 5–7  
65197 Wiesbaden  
Telefon: 0611/5827–0  
Telefax: 0611/5827–109  
E-Mail: [info@iq.hessen.de](mailto:info@iq.hessen.de)  
Internet: [www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de)
- Gestaltung:** pi.Design Group, Darmstadt  
[www.pi-design.de](http://www.pi-design.de)
- Titelfoto:** Alexander Kuzovlev, iStockphoto
- Druck:** Werbedruck GmbH Horst Schreckhase
- Auflage:** Erste Auflage (2011)
- Hinweis:** Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation unter:  
[www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de)

Dieser Leitfaden wurde von Fachkommissionen, bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern, unter Berücksichtigung externer fachdidaktischer Expertise erstellt. Die Arbeit der Fachkommissionen wurde durch das Koordinatorenteam der Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula begleitet.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden. Jede missbräuchliche Verwendung der Publikation ist untersagt.

## Inhalt

Vorwort	4
<b>A Allgemeiner Teil</b>	
1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen	5
1.1 Schulinterne curriculare Planung	5
1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern	9
1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln	13
2 Rechtliche Grundlagen	14
<b>B Fachbezogener Teil</b>	
1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach	15
2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung	18
2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	18
2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	24
3 Fachbezogene Materialien	37
<b>C Anhang</b>	
1 Glossar	I
2 Materialien	IV
3 Literaturhinweise/Links	VI

# Vorwort

## Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dieser Leitfaden möchte Sie bei der Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule unterstützen und begleiten. Im neuen Kerncurriculum für Hessen sind die wesentlichen Bildungsziele verbindlich festgelegt durch: überfachliche Kompetenzen, allgemeine fachliche Kompetenzen (Bildungsstandards), wesentliche Inhalte (Inhaltsfelder). Die Frage, wie Kompetenzen entwickelt und gefördert werden können, ist mit dem Kerncurriculum allein noch nicht beantwortet. Sie ist aber Ausgangspunkt und Zielstellung zugleich für den hier vorliegenden Leitfaden zur Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule.

In engagierter pädagogischer Praxis finden sich dafür bereits vielfältige Anknüpfungspunkte und Beispiele: Lernangebote und Lernumgebungen, die kognitiv aktivieren; Lernsituationen mit komplexen Anforderungen und herausfordernden Aufgaben; Lehrende, die sich nicht nur als Vermittler von Lerninhalten verstehen, sondern auch als Lernbegleiter, die Leistungserwartungen transparent machen und variantenreiche Formen finden, wie Lernwege dokumentiert und Lernerfolge beurteilt werden können.

Diese und weitere Merkmale guten Unterrichts leiten viele erfahrene und engagierte Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung. Hieran gilt es anzuknüpfen. Gleichwohl geht es bei der Umsetzung des Kerncurriculums auch darum, bewährte Vorgehensweisen und Schwerpunkte des eigenen Unterrichtens zu sichten und zu prüfen: Hat die gezielte Förderung von Kompetenzen (im Sinne nachweisbaren und anwendungsbezogenen Könnens) in der täglichen Unterrichtspraxis bereits den ihr angemessenen Stellenwert oder müssen hier gegebenenfalls Akzente und Prioritäten verstärkt oder neu gesetzt werden?

Für diese Prozesse der Bestandsaufnahme und Vergewisserung, aber auch der veränderten Perspektive und Neuausrichtung, soll das neue Kerncurriculum für Hessen auf Landesebene zur wichtigen Grundlage werden. Darin sind zwar die Ziele in Form von Könnensbeschreibungen festgelegt, nicht aber die Wege, wie diese erreicht werden. Insbesondere hier liegt der Gestaltungsspielraum der Schulen. Diese haben dadurch die Möglichkeit, regionale und schulspezifische Besonderheiten vor Ort in ihren schulinternen curricularen Planungsentscheidungen zu berücksichtigen.

Die unterschiedlichen Aspekte, die im Umgang mit dem Kerncurriculum und seiner Konkretisierung auf Fachkonferenz- und Unterrichtsebene eine Rolle spielen, werden in den einzelnen Kapiteln des Leitfadens erläutert. Diese praxisnahen Hinweise können – besonders im fachbezogenen Teil B – nur exemplarischen Charakter haben und müssen den Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Insofern sind die Beispiele lediglich als Anregungen und Impulse zu verstehen.

Bitte schreiben Sie uns, wenn Sie Anregungen, Ergänzungsvorschläge und auch kritische Hinweise haben.

Mit den besten Wünschen für eine erfolgreiche Arbeit

**Bernd Schreier**  
Direktor  
[b.schreier@iq.hessen.de](mailto:b.schreier@iq.hessen.de)

**Axel Görisch**  
Abteilungsleiter  
[a.goerisch@iq.hessen.de](mailto:a.goerisch@iq.hessen.de)

**Dr. Gunther Diehl**  
Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula  
[g.diehl@iq.hessen.de](mailto:g.diehl@iq.hessen.de)

**Petra Loleit**  
Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula  
[p.loleit@iq.hessen.de](mailto:p.loleit@iq.hessen.de)

## A Allgemeiner Teil

### 1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen

#### 1.1 Schulinterne curriculare Planung

Die schulinterne curriculare Entwicklungs- und Planungsarbeit hat das Ziel, das neue Kerncurriculum für Hessen in Form von Fachcurricula zu konkretisieren. Die Aufgabe der Fachkonferenzen bzw. Planungsgruppen in den einzelnen Schulen besteht darin, sich über die Leitlinien pädagogischen Handelns und den Kompetenzaufbau in den einzelnen Fächern – aber auch über die Fächergrenzen hinweg – zu verständigen, Vereinbarungen darüber herbeizuführen und diese zu dokumentieren. Die Fachcurricula sind die wesentlichen Elemente eines Schulcurriculums<sup>1</sup>.

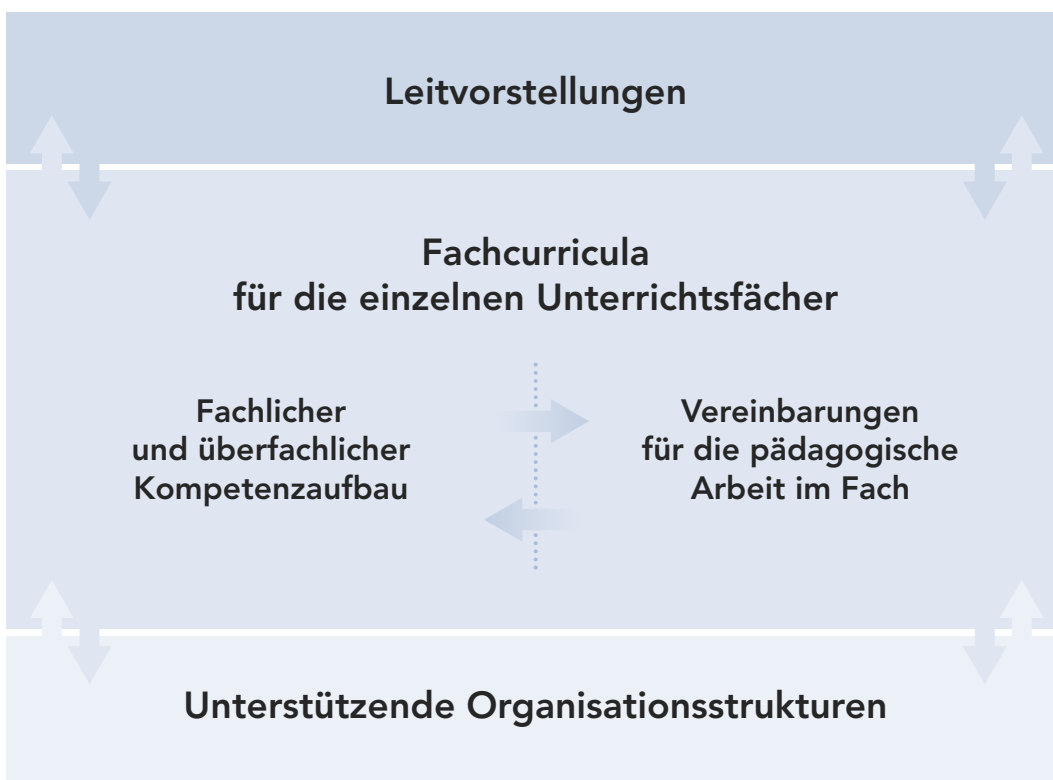


Abb. 1: Elemente des Schulcurriculums

Bildungsstandards und Inhalte sind im hessischen Kerncurriculum bewusst getrennt aufgeführt, denn Kompetenzen entwickeln sich nachhaltig in der Auseinandersetzung mit variablen Inhalten. In der schulischen Planung werden Kompetenzen dann mit konkreten Inhalten, die sich aus den Inhaltsfeldern ableiten lassen, verbunden. Dadurch wird es möglich, die unterschiedlichen schul- und lerngruppenspezifischen Bedingungen vor Ort zu berücksichtigen. Die Vielfalt möglicher Verknüpfungen, ihre Passung zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Anschlussfähigkeit bezogen auf weitere Lernprozesse – all das ist eine wesentliche Grundlage dafür, dass vernetztes und auf Anwendung bezogenes Wissen in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erworben werden kann.

<sup>1</sup> vgl. hierzu die Ausführungen in der Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, [www.kultusministerium.hessen.de](http://www.kultusministerium.hessen.de)

Indem Kompetenzen und Inhalte miteinander verknüpft werden, wird es möglich, inhaltsbezogene Kompetenzen zu formulieren<sup>2</sup>. Diese überfachlichen und fachlichen Anforderungen beschreiben, was die Lernenden in den Kompetenzbereichen, bezogen auf ausgewählte Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhalte, nach einer bestimmten Lernzeit in der Regel wissen und können sollen. Mit zunehmender Lernzeit werden die formulierten Anforderungen immer komplexer.

Die für zielgerichtete Kompetenzentwicklung geeigneten Inhalte werden nach fachsystematischen bzw. fachdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt, strukturiert und inhaltlich-thematisch konkretisiert. Zugleich ist die Auswahl der Inhalte aber immer auch an die übergeordneten inhaltlichen Konzepte eines Faches gebunden. Inhaltliche Konzepte repräsentieren Wissensmodelle, die die grundlegenden Prinzipien und Erkenntnisse sowie die Fachsystematik vereinfacht abbilden (ausgenommen Moderne Fremdsprachen). Sie helfen zudem, Wissensnetze aufzubauen (vgl. Kap. 5 in den Kerncurricula der Fächer). Wissensnetze entwickeln sich, wenn neue Inhalte an Vorwissen anknüpfen, wenn Erfahrungen, Vorstellungen, Fragen der Kinder und Jugendlichen einbezogen und neu gewonnene Erkenntnisse in übergreifende Zusammenhänge eingebettet werden.

Zur Auswahl geeigneter Inhalte können die an den Schulen bereits vorhandenen Fachcurricula mit einer erweiterten Zielstellung herangezogen, überprüft und neu bewertet werden. Dabei sollten die folgenden beiden Fragen berücksichtigt werden:

- (1) Inwieweit können die Setzungen im bereits vorliegenden Fachcurriculum den Inhaltsfeldern und inhaltlichen Konzepten des Kerncurriculums zugeordnet werden?
- (2) Inwieweit können über die bisher festgelegten Themen, Inhalte und Methoden die im Kerncurriculum beschriebenen Kompetenzen erworben werden?

Die curriculare Planungsarbeit ist einem zweifachen Anspruch verpflichtet. Zum einen müssen selbstverständlich und unverzichtbar fachbezogene Strukturen des Wissensaufbaus berücksichtigt werden – die Schwerpunktsetzung im Inhaltlichen richtet sich nach sachlogischen Aspekten des Faches. Zum anderen – so belegt es die Lernforschung – sollte neues Wissen immer an bereits vorhandenes anschließen bzw. in bestehende Wissensmodelle integriert werden können. Vor allem aber ist das (neu) erworbene Wissen in unterschiedlichen Kontexten zu erproben, zu sichern und anzuwenden.

In der Fachkonferenz werden auf diese Weise ausgewählte Unterrichtsschwerpunkte<sup>3</sup> – auf die Jahrgangsstufen bzw. Doppeljahrgangsstufen bezogen – erarbeitet und schulintern verbindlich vereinbart. Sie stellen die wesentlichen Elemente eines Fachcurriculums dar. Ergänzend trifft die Fachkonferenz Vereinbarungen darüber, wie die Schwerpunkte im Unterricht umgesetzt werden können. Die Fachcurricula sind als entwicklungs offene Arbeitspläne angelegt.

In Teil B dieses Leitfadens finden sich mögliche Darstellungsformate, jeweils fachbezogen und beispielhaft ausgefüllt, um zu vielfältig anderen sinnvollen Dokumentationsformen anzuregen. Die Abbildung auf der folgenden Seite veranschaulicht die Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Unterrichtsschwerpunktes:

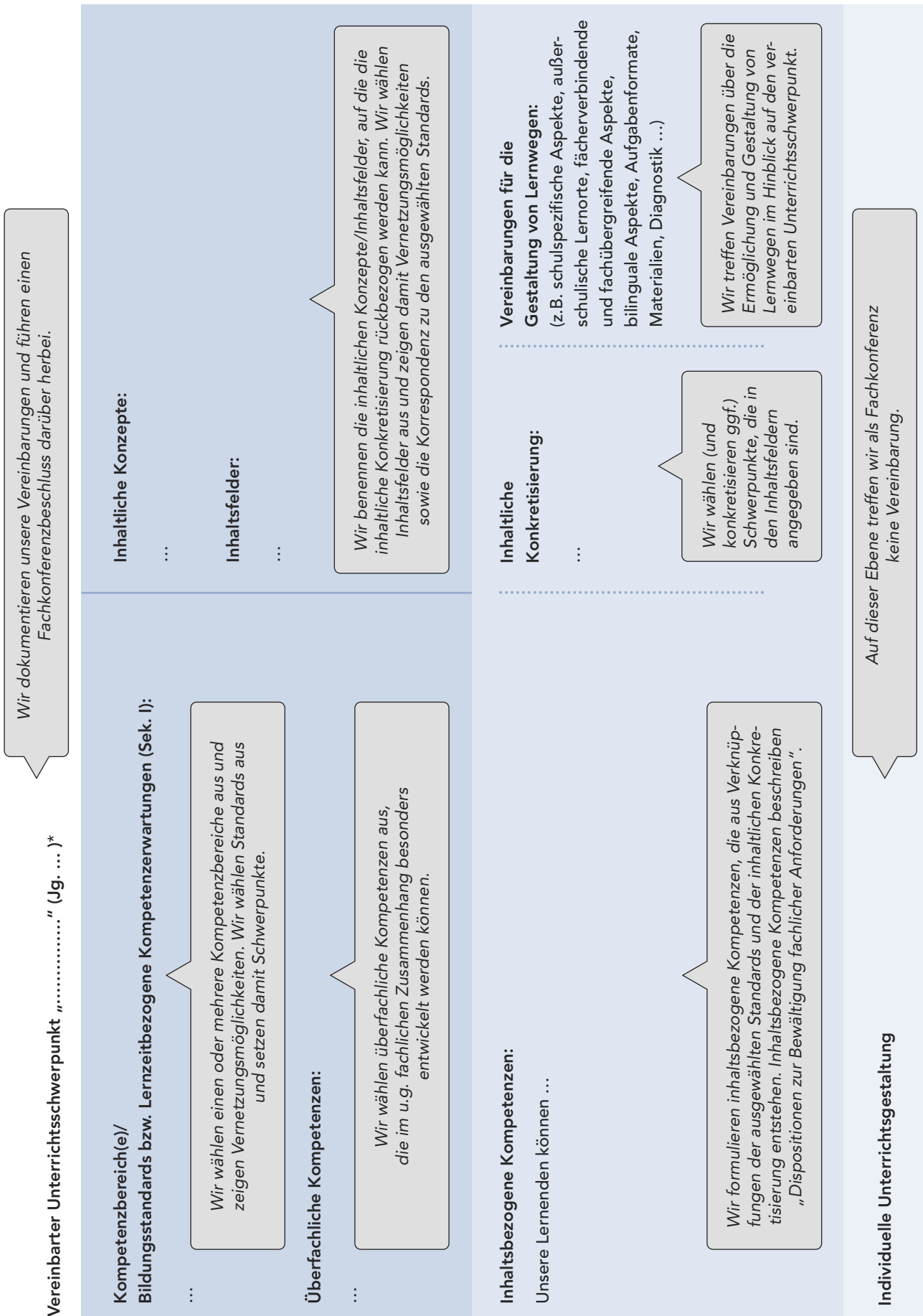
<sup>2</sup> vgl. Formulierungshilfen –  
Inhaltsbezogene Kompetenzen  
(Teil C Anhang, Materialien)

<sup>3</sup> vgl. Teil C Anhang, Glossar



## Kerncurriculum – hessenweit verbindlich

## Fachcurriculum – schulintern verbindlich



\* längerfristig angelegt

Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

Für die Erarbeitung von **Unterrichtsschwerpunkten** sind folgende Arbeitsschritte denkbar:

- **Auswählen und Verknüpfen** – Bildungsstandards bzw. Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder
  - Welche Kompetenzen sollen Lernende im Fach erwerben?
  - Was müssen sie dazu wissen und können?
- **Konkretisieren und Sequenzieren** – bezogen auf Jahrgangsstufen/Doppeljahrgangsstufen
  - Inhalte thematisch entfalten
  - Inhaltsbezogene Kompetenzen formulieren
  - Kompetenzaufbau langfristig anlegen
- **Planen und Gestalten**
  - Mögliche kompetenzorientierte Lernwege, Aufgaben (Lern- und Leistungsaufgaben), Instrumente zur Feststellung von Lernständen (z. B. Kompetenzraster, Checklisten) konzipieren
- **Dokumentieren und Vereinbaren**
  - Form der Dokumentation finden
  - Unterrichtsschwerpunkte schulintern verbindlich festlegen
- **Evaluiere und Optimieren**
  - Getroffene Vereinbarungen überdenken und ggf. verändern (Fachcurriculum als offenes Entwicklungskonzept)

Unabhängig davon, ob das oben vorgeschlagene oder ein anderes Darstellungsformat verwendet wird, ist es wesentlich, dass hier Vereinbarungen, die die Fachkonferenz trifft, dokumentiert werden. Sie fungieren als schulintern verbindliche Vorgaben und bilden den Rahmen für die individuelle Unterrichtsplanung. Beginnen kann die Arbeit, indem zunächst wenige wesentliche Vereinbarungen getroffen werden, die alle Mitglieder der Fachkonferenz mittragen. Entscheidend ist, dass sich alle Beteiligten über die fachlichen, überfachlichen und fachübergreifenden Ziele verständigen, um die Kompetenzentwicklung aller Lernenden wirksam zu fördern. Darüber hinaus können schulspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden.

## 1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern

Die Ziele und Schwerpunkte für den Unterricht sind durch das Kerncurriculum vorgegeben. Es ist damit Ausgangs- und Bezugspunkt für die Planung von Lernprozessen, deren Evaluation und die Weiterentwicklung des Unterrichts. Die Festlegungen im Kerncurriculum treffen bewusst keine Aussagen dazu, wie ein Unterricht gestaltet sein muss, der den Erwerb und den Aufbau von Kompetenzen fördert und dabei die Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Die folgenden Ausführungen geben daher Anregungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Lernarrangements.

### Lernsituationen gestalten

Häufig wird zwischen der Setzung von Standards – normierten Leistungserwartungen – und dem Anspruch, den individuellen Möglichkeiten, Lernwegen und Präferenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, ein Widerspruch gesehen.

Individualisierender Unterricht bedeutet allerdings nicht, auf die Vorgabe von Zielen, die (möglichst) alle Lernenden erreichen sollen, zu verzichten. Entscheidend ist vielmehr – den Gedanken der Gleichförmigkeit von Lernprozessen aufgebend –, den Unterricht so zu gestalten, dass die angestrebten Kompetenzen in unterschiedlicher Breite und Tiefe, ggf. auch durch thematisch variable Schwerpunktsetzungen, erworben werden können.

Schülerorientierung in diesem Sinne findet ihren Ausdruck beispielsweise darin, Lern- und Leistungssituationen zu trennen sowie selbstständiges Lernen, das für individuelle Lernwege Spielräume lässt, stärker zu betonen und Situationen zu schaffen, die gemeinsames Lernen ermöglichen. Die Lernenden sind damit mehr als bisher in die Planung von Unterricht einbezogen und ihnen wird deutlicher, was Gegenstand des Lernens sein wird und welche Leistungserwartungen an sie gestellt werden.

In einer unterstützenden Unterrichtsatmosphäre erleben sie sich als kompetente und selbstbestimmte Lerner. Sie werden begleitet und beraten, erfahren aber auch eine orientierende, strukturierte Anleitung und ein informatives Feedback in geeigneten Reflexionskontexten.

Der Aufbau von Kompetenzen benötigt Zeit – es geht hier um eine langfristige Perspektive. Daher ist es erforderlich, in größeren Entwicklungsabschnitten zu denken. Das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden werden berücksichtigt und auf dieser Grundlage wird neues Wissen erworben und angewendet. Kapitel 1 (Teil B) nennt u. a. wesentliche Aspekte im Zusammenhang eines fachlich anzubahmenden Kompetenzaufbaus und konkretisiert diese Aussagen in exemplarischer Weise.

Welche Lernsituationen sind geeignet, um Kompetenzen langfristig aufzubauen? Entscheidend sind kognitiv herausfordernde Lernumgebungen sowie Lernaufgaben<sup>4</sup>, die – ausbalanciert zwischen Strukturiertheit und Offenheit – lebensnahe Zusammenhänge, variable Zugänge und unterschiedliche Verarbeitungstiefen bieten. Darüber hinaus ermöglichen kompetenzorientierte Lernaufgaben, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, Ziele zu klären und eine Sinn- oder Bedeutungsvorstellung bezüglich der jeweiligen Lerninhalte zu entwickeln. Diese Aspekte sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lernende die Anforderungen, die mit ihrem Lernen im schulischen Unterricht verbunden sind, aktiv angehen.

---

<sup>4</sup> vgl. hierzu Teil C Anhang, Glossar (Begriff „Lernaufgabe“), Materialien (Kriterien für Lernaufgaben) sowie Literaturhinweise/Links

Aufgabenstellungen, die den Kompetenzerwerb sichern, sind dabei ebenso wichtig wie solche, die einen Transfer des Gelernten auf neue Anwendungssituationen erfordern.

### Leistungssituationen gestalten

Damit kompetenzfördernder Unterricht gelingen kann, ist es einerseits notwendig, sinnvolle *Lernsituationen* zu schaffen. Doch auch die *Leistungssituationen* müssen entsprechend gestaltet werden und es gilt, sinnvolle Formen für eine leistungs- bzw. kompetenzfördernde Beurteilung zu finden. Hier geht es darum, die formative (unterrichtsbegleitende, gestaltende) und die summative (abschließende, an Sachkriterien orientierte, i.d.R. bewertete) Leistungsbeurteilung – Leistungsfeststellung, Feedback und Bewertung – in den Unterricht zu integrieren. Dabei müssen Lernsituationen konsequent und für die Lernenden transparent von Leistungssituationen getrennt werden (vgl. Winter 2004).

Leistungsbeurteilung als Kompetenzeinschätzung

- bezieht sich auf Leistungen im Lernprozess und auf das Lernergebnis gleichermaßen,
- knüpft an den Anforderungen des Unterrichts unmittelbar an,
- bezieht sich auf zu erreichende Ziele, transparente Kriterien und Beurteilungsmaßstäbe (Niveaus),
- bezieht sich auf den individuellen Lernfortschritt oder ein möglichst von allen zu erreichendes Ziel,
- macht Stärken und Entwicklungsbedarf gleichermaßen deutlich.

Um Kompetenzen zu entwickeln, ist die formative, fördernde Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern von besonderer Bedeutung, weil sie orientierend und stärkend im Lernprozess wirkt, Fehler erlaubt sind und keine ‚schlechte Note‘ daraus folgt. Fehler sind Fenster in Lernprozessen: Sie bieten Ansatzpunkte für die individuelle Förderung. Diese setzt an den Stärken der Lernenden an.

Die Beurteilung der Leistungen schließt das Lernergebnis ebenso ein wie die Prozessleistung. Die Leistungen zu dokumentieren ist dabei besonders wichtig. Als Dokumentationsformen eignen sich z. B. Lernberichte oder Portfolios.

Ist die Rückmeldung zu individuellen Lernergebnissen und -prozessen wertschätzend, kriterienorientiert und realistisch, wirkt sie sich positiv auf den Lernfortschritt aus. Gespräche über Lernwege und -ergebnisse fördern individuelles Lernen, Verstehen und Behalten. Verfahren der Selbsteinschätzung schärfen im Sinne selbstregulativen Lernens den Blick auf die eigene Leistung und unterstützen eine eigene Zielsetzung. Auch die Mitlernenden sollten die Möglichkeit haben, ein Feedback zu geben.

## Lehr- und Lernprozesse gestalten

Lernaufgaben und Leistungsaufgaben sowie passende Lernumgebungen und ein förderliches Lernklima prägen den Unterricht und seine Resultate. In Kapitel 2 (Teil B) werden für jedes Fach exemplarische Lernaufgaben präsentiert. Sie beziehen sich auf das Kerncurriculum bzw. auf ein mögliches Fachcurriculum und geben Anregungen dazu, wie derartige Aufgaben konzipiert und im Unterricht umgesetzt werden können.

Die Vorschläge orientieren sich an dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“: Es greift die wechselseitige Beziehung von Lehren und Lernen in Unterrichtsprozessen auf und akzentuiert wesentliche Aspekte, die einen kompetenzorientierten Unterricht – als langfristig angelegten Prozess – strukturieren und charakterisieren.

Dieses Prozessmodell macht es möglich, sich einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung schrittweise zu nähern. So kann es bereits für die Planung und Umsetzung des nächsten Unterrichtsvorhabens genutzt werden. Dabei können Lehrerinnen und Lehrer immer an gute Erfahrungen aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis anknüpfen. Das Prozessmodell kann allen Beteiligten den Unterricht transparenter machen. Für die Evaluation bietet es eine Grundlage, auf die das Unterrichtsgeschehen und die Entwicklung von Unterricht immer rückbezogen werden können (vgl. Grafik, folgende Seite).

## Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten

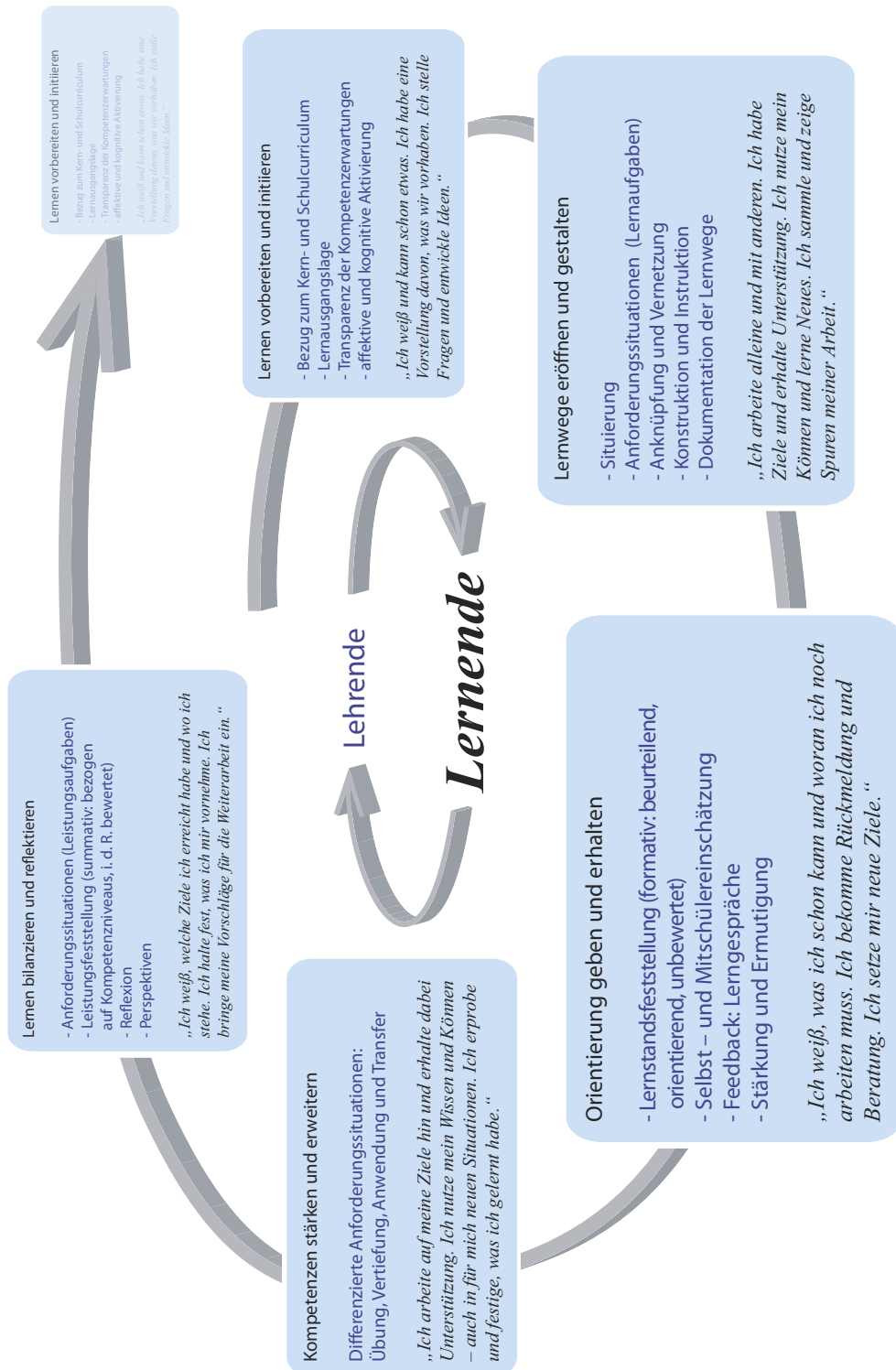


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

### 1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln

Unterrichtsentwicklung wird hier verstanden als eine gemeinsame Aufgabe. Sie knüpft an den Erfahrungen der Lehrkräfte und bereits erarbeiteten und erfolgreichen Konzepten an.

Unterricht zu evaluieren und weiterzuentwickeln heißt,

- das eigene pädagogische Handeln und seine Wirkungen auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren,
- zu prüfen, ob und in welchem Maße die angestrebten Ziele des Unterrichts erreicht wurden – eine Grundlage hierfür liefern die Ergebnisse von vergleichenden Klassenarbeiten, Lernkontrollen und Lernstandserhebungen –,
- gezielte Fördermaßnahmen auf der Grundlage von Lernstandsfeststellungen zu ergreifen,
- den Entwicklungsbedarf für den Unterricht festzustellen,
- Ziele und Zeitplanung für die Unterrichtsentwicklung festzulegen.

In diesem Sinne wird Unterrichtsentwicklung verstanden als ein systematischer, zielgerichteter und reflexiver Prozess, der auf einen längeren Zeitraum angelegt ist. Ein wichtiger und hilfreicher Schritt in diesem Prozess ist es, ein schulinternes Curriculum in den Fachkonferenzen zu erstellen. Hier wird der gemeinsame Diskurs über Unterricht angestoßen und fortgeführt, Unterstützungsbedarf festgestellt und dokumentiert. Dies ist dann Grundlage für die Planung schulorganisatorischer Maßnahmen und die Auswahl von Unterstützungsangeboten (Fortbildung etc.)<sup>5</sup>. Unterrichtsentwicklung gelingt am erfolgreichsten im Team und entlastet dadurch die einzelne Lehrperson.

---

<sup>5</sup> vgl. „Handreichung vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, [www.kultusministerium.hessen.de](http://www.kultusministerium.hessen.de)

## 2 Rechtliche Grundlagen

Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern stellt die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an Hessens allgemeinbildenden Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) in folgenden Fächern dar: Deutsch, Moderne Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch), Kunst, Musik, Sport, Latein, Griechisch, Erdkunde, Geschichte, Politik und Wirtschaft, Arbeitslehre, Evangelische Religion, Katholische Religion, Ethik, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Sachunterricht.

Allgemeine Rechtsgrundlagen für das Kerncurriculum sind der §4 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) und die Verordnung zum Kerncurriculum. Ergänzend erscheinen eine Handreichung des Hessischen Kultusministeriums mit dem Titel „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ und „Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum“ des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) für die oben genannten Fächer. Die Leitfäden des IQ für die Religionen werden per Erlass in Kraft gesetzt. Zum Aspekt der Leistungsbewertung geben die entsprechenden Ausführungen/Regelungen im HSchG nähere Auskunft.



## B Fachbezogener Teil

### 1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach

Dieser Leitfaden konkretisiert das Kerncurriculum für das Fach Politik und Wirtschaft und bietet unterrichtspraktische Hinweise dazu, wie ein kompetenzorientierter Unterricht mit Bezug auf das Kerncurriculum angelegt werden kann. Die im Kerncurriculum festgelegten Bildungsstandards in den Kompetenzbereichen Analysekompetenz, Urteilskompetenz (bezogen auf Sach- und Werturteile), Handlungskompetenz sowie fachspezifische Methodenkompetenz bilden zusammen mit den im Kerncurriculum zugleich verbindlich formulierten Inhaltsfeldern die Grundlage hierfür.

#### **Kompetenzaufbau und Wissenserwerb durch anregende und herausfordernde Lernvorhaben – gestützt auf das Kompetenzmodell im Fach Politik und Wirtschaft**

Aufgabe und oberstes Ziel des Faches Politik und Wirtschaft ist es, die Lernenden im Sinne politischer und wirtschaftlicher Mündigkeit zum selbstständigen Denken sowie zum eigenverantwortlichen und verantwortungsbewussten Handeln zu befähigen.

Die Lernenden erwerben Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, politische und wirtschaftliche Sachverhalte zu analysieren und zu beurteilen sowie darauf aufbauend entsprechende Handlungskonzepte zu entwickeln. Hierfür benötigen sie Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie fachspezifisches Wissen. Der Aufbau von Kompetenzen sowie der Erwerb von Wissen, das zum Handeln in wirtschaftlichen, politischen oder gesellschaftlichen Situationen genutzt werden soll, kann nur als Zusammenhang begriffen werden. Hierfür bedarf es anregender und herausfordernder Lernarrangements in Form von komplexen Lernaufgaben, die sich auf gesellschaftspolitische und ökonomische Problemstellungen beziehen und es Lernenden ermöglichen, Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen. Derartig herausfordernde Aufgaben zeichnen sich durch Offenheit in den Lernwegen aus und sollten so angelegt sein, dass bei ihrer Bewältigung Kompetenzen aus allen Kompetenzbereichen (Analyse-, Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz – vgl. Kerncurriculum, Kap. 4 und 6) gefördert werden. In Bezug auf politische und wirtschaftliche Sachverhalte entwickelt sich dabei über die Erarbeitung von Faktenwissen hinaus ein Verständnis von Zusammenhängen. Weiterhin erfordern solche Aufgaben und Lernarrangements sehr oft kooperative Arbeitsprozesse sowie Varianten selbstständigen Lernens und sind in der Tradition des handlungsorientierten Unterrichts auf die kreative Anwendung von erworbenem Wissen sowie auf das Erstellen von Lernprodukten fokussiert.

Als Ausgangspunkt für Lernvorhaben dieser Art bieten sich reale oder fiktive politische und wirtschaftliche Dilemmata, Probleme oder Konflikte an, die in Form von anschaulichen Fallbeispielen präsentiert werden.

Diese werden von den Lernenden zunächst einmal einer genauen Analyse (Analysekompetenz) unterzogen, was ausgehend von problemorientierten Fragestellungen oder Thesen geschehen kann. So könnte zum Beispiel analysiert werden, welche Akteure in einem Konflikt vertreten sind, welche Interessen ihren Positionen und Handlungen zugrunde liegen und innerhalb welcher Systeme und Strukturen sie agieren. Eine solche Analyse sollte von den Lernenden im Rahmen eines vorstrukturierten Lernweges möglichst eigenständig durchgeführt werden. Mit steigendem Fähigkeitsniveau strukturieren die Lernenden ihren Lernweg zunehmend selbstständig. Dabei sollten sie auf vorhandenes Können und Wissen zurückgreifen, zugleich aber auch neue Fähigkeiten, Fertigkeiten und

Kenntnisse erwerben. Neues Wissen und Können wird in Beziehung zum jeweilig relevanten Vorverständnis der Lernenden gesetzt.

Bezüglich der Gestaltung und Organisation von Lernwegen ist es daher unerlässlich, dass Lehrende die Lernausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie möglichst deren Voreinstellungen kennen. Diagnostische Gesichtspunkte werden daher in Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsvorhaben im Fach Politik und Wirtschaft eine bedeutsamere Rolle spielen müssen als bisher. Dabei geht es allerdings nicht um Defizitdiagnostik, sondern darum, bereits vorhandenes Können und Wissen, an das im Rahmen des Lernvorhabens dann systematisch angeknüpft werden kann, zu erfassen. Diagnoseprozesse können in unterschiedlichen Phasen des Lernprozesses unter Verwendung unterschiedlicher Diagnose-Instrumente und auf methodisch vielfältige Weise stattfinden.<sup>6</sup>

Sich in Bezug auf politische und wirtschaftliche Problemstellungen eigene Urteile bilden zu können, gehört zu den zentralen Fähigkeiten, die im Fach Politik und Wirtschaft erworben werden sollen. Dabei gilt es zwischen Sach- und Werturteilen zu unterscheiden, wobei diese beiden Dimensionen nicht selten ineinander greifen. Unterricht hat das Ziel, Lernende dazu zu befähigen, dass sie fachbezogene Problemstellungen in zunehmendem Maße differenziert und komplex beurteilen können. Lernen ist dann erfolgreich, wenn diese Fähigkeit gestärkt wird. Es ist daher unerlässlich, dass die Auseinandersetzung mit einem politischen oder wirtschaftlichen Dilemma, Problem oder Konflikt nicht auf der Analyseebene stehen bleibt. Die Lernenden werden darüber hinaus dazu befähigt, hierauf bezogene Urteile auszubilden, wofür mehrfache Perspektivwechsel und kritisches Hinterfragen unerlässliche Voraussetzungen sind. Eine Lernaufgabe sollte so formuliert sein, dass den Lernenden unmittelbar einsichtig wird, worüber sie urteilen sollen.

Bei der Auseinandersetzung mit politischen und wirtschaftlichen Sachverhalten gilt es zudem, die Handlungsdimension im Blick zu behalten. Im Unterricht des Fachs Politik und Wirtschaft sollen die Lernenden dazu befähigt werden, ihre eigenen Positionen und Interessen im politischen und wirtschaftlichen Raum vertreten zu können. Dementsprechend geht es darum, ausgehend von der Analyse, der Beurteilung und Bewertung eines Dilemmas, eines Problems oder eines Konflikts auch Handlungsvarianten oder Lösungsansätze zu entwickeln, die ebenso (etwa mit Blick auf ihre Praktikabilität und Tragfähigkeit) analysiert und beurteilt werden.

Analysieren, Beurteilen und Handeln ist ohne methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht möglich. Zugleich werden durch Analysieren, Beurteilen und Handeln aber auch methodische Kompetenzen gefördert. Insofern sollten anregende und herausfordernde Aufgaben und Lernarrangements so angelegt sein, dass sie die bereits vorhandenen fachbezogenen wie überfachlichen Kompetenzen berücksichtigen und gleichzeitig gezielt erweitern.

Das Analysieren und Beurteilen politischer und wirtschaftlicher Sachverhalte sowie die Entwicklung von Handlungsvarianten können nur in Verbindung mit fachbezogenen Inhalten erprobt werden, auf die bezogen neue Kenntnisse und Erkenntnisse erworben werden müssen.

In der Frage, welche Inhalte im Mittelpunkt eines Unterrichtsschwerpunkts und einer Lernaufgabe stehen sollen, stellen die im Kerncurriculum ausgewiesenen Inhaltsfelder den verbindlichen Bezugsrahmen dar. Bei der Erarbeitung von Unterrichtsschwerpunkten sind die inhaltlichen Aspekte aus den Inhaltsfeldern entsprechend zu konkretisieren. Dabei ist bezüglich der Auswahl der Inhalte wie der Erarbeitung hierauf bezogenen Wissens darauf zu achten, dass ein klarer Kontextbezug im Sinne einer anwendungsbezogenen Situation gegeben ist und Lernende so zu einem fundierten Verständnis fachlich relevanter Zusammenhänge gelangen können (vgl. Formatvorschläge, Kap. 2.1).

<sup>6</sup> vgl. zur Bedeutung von Diagnostik und zum Einsatz verschiedener Diagnoseinstrumente im Fach Politik und Wirtschaft: Sander 2008 sowie Fächter 2010

### Zum Zusammenhang der Fächer Geschichte, Politik und Wirtschaft sowie Erdkunde

Für den fach- bzw. fächerübergreifenden kompetenzorientierten Unterricht in den Fächern Geschichte, Politik und Wirtschaft sowie Erdkunde können Lernumgebungen und darin Lernvorhaben auf der Basis verschiedener Verzahnungsmöglichkeiten der fachlichen Inhalte aus den Inhaltsfeldern geplant und umgesetzt werden. Ebenso beziehen sich die Kompetenzbereiche der Fächer aufeinander und stehen in einem unmittelbaren Ergänzungsverhältnis zueinander.

So ist es im Rahmen eines Unterrichtsschwerpunkts beispielsweise möglich, Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens aus dem Inhaltsfeld „Internationale Beziehungen und Globalisierung“ (Politik und Wirtschaft) mit Aspekten aus dem Inhaltsfeld „Räumliches Orientierungswissen“ (Erdkunde) fachübergreifend zusammenzuführen und in produktiver Weise zunehmend komplexe Vorstellungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu entwickeln. Weitere Fragestellungen könnten sich ergeben, wenn aus dem Fach Geschichte Aspekte aus „Bewältigung und Nutzung von Räumen“ einfließen und fächerübergreifend bearbeitet werden.

Die Kompetenzbereiche der o. a. Fächer bieten aufgrund gemeinsamer „Kompetenzkerne“ sinnvolle Überschneidungen zur Planung und Umsetzung von fach- bzw. fächerübergreifendem Unterricht

Im Kern werden in den o. a. Fächern Kompetenzen gefördert, die es den Lernenden ermöglichen,

- durch ihre eigene Wahrnehmung und Deutung zu fachlichen Problemstellungen selbst Fragen zu stellen und ggf. Thesen bzw. Hypothesen aufzustellen. Damit wird eine wichtige Voraussetzung für eigenes Lernen erfüllt: Die Lernenden erhalten Anschluss an das je eigene Präkonzept.
- neues Fakten-, Konzept- und Anwendungswissen zu erwerben, mit vorhandenem Wissen zu verbinden und aus verschiedenen fachlichen Perspektiven Problemstellungen zu analysieren.
- auf dieser Basis zu begründeten Sach- und Werturteilen zu kommen.
- darauf aufbauend auf unterschiedlichen Ebenen Handlungsmöglichkeiten zu formulieren und ggf. umzusetzen.
- ihren eigenen Lernprozess und die Lernergebnisse zu reflektieren, zu organisieren und darstellen zu können.
- methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben und anzuwenden.

Weitere Ausführungen und Hinweise hierzu finden sich im Kerncurriculum, Teil B, Kapitel 3: „Kompetenzorientierung in den Fächern Geschichte, Politik und Wirtschaft und Erdkunde“. Diese fach- bzw. fächerübergreifenden Dimensionen sollten bei der Gestaltung von Lernvorhaben aufgegriffen und fruchtbar gemacht und z. B. in gemeinsamen Fachkonferenzen vereinbart werden.

### Kumulativer Kompetenzaufbau von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe I

Der Aufbau von Kompetenzen sowie der Erwerb von Wissen im Fach Politik und Wirtschaft beginnt nicht erst in der Sekundarstufe I. Ausgehend von den in der Primarstufe bereits entwickelten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen muss in der Sekundarstufe I ein weiterführender Kompetenzaufbau und Wissenserwerb stattfinden.

Die Aufgabe von Fachschaften wird darin bestehen, auf der Grundlage des Kerncurriculums schulinterne Fachcurricula zu erstellen, die einen solchen kumulativen Kompetenzaufbau ermöglichen.

Im Rahmen der Erarbeitung solcher Fachcurricula werden Unterrichtsschwerpunkte hergeleitet, die sich auf Kompetenzerwartungen und Inhalte, wie sie im Kerncurriculum formuliert werden, beziehen.

Die Aufgabe der einzelnen Lehrkräfte wird es dann sein, auf der Grundlage des schulinternen Fachcurriculums anregende und herausfordernde Lernprozesse im oben beschriebenen Sinne zu organisieren und damit die Kompetenzentwicklung ihrer Lernenden zu fördern.

## 2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung



### 2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Globale Abhängigkeiten – Welternährung“ (Jg. 9 Gymnasium)

#### Kompetenzbereiche/Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:

Die Lernenden können ...

##### Analysekompetenz

- eigene Fragen zu einem gesellschaftlichen Problem stellen,
- Lebensverhältnisse von Menschen in Abhängigkeit von den natürlichen, wirtschaftlichen, politischen und den soziokulturellen Bedingungen beschreiben, unterscheiden und einordnen,
- politische, wirtschaftliche [...] Sachverhalte [...] unterscheiden, einordnen und problematisieren,
- kontroverse Positionen zu einem aktuellen Konflikt aus Politik, Gesellschaft, Wirtschaft [...] nach [...] verfolgten Interessen der Beteiligten und möglichen Auswirkungen beschreiben und unterscheiden,
- Ursachen und Gründe für gesellschaftspolitische Konflikte herausarbeiten und unterscheiden,
- die Bedeutung der unterschiedlichen ökonomischen Akteure [...] für die wirtschaftliche Entwicklung analysieren und beschreiben.

##### Urteilskompetenz

- zu einem aktuellen gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Konflikt aus verschiedenen Blickwinkeln Zusammenhänge, Argumente [...] beurteilen [...].
- die eigenen Deutungsmuster zu politischen, sozialen, rechtlichen, wirtschaftlichen Aspekten und Wertefragen (...) selbstständig hinterfragen, überprüfen, bewerten und Schlussfolgerungen daraus ziehen,
- das Ausmaß und die Folgen menschlicher Eingriffe in die natürlichen Kreisläufe bewerten,
- Thesen zu gesellschaftlichen Entwicklungen formulieren und selbstständig überprüfen,
- die Bedeutung der unterschiedlichen ökonomischen Akteure [...] für die wirtschaftliche Entwicklung weitgehend selbstständig einschätzen und bewerten.

##### Handlungskompetenz

- demokratische Beteiligungsmöglichkeiten im politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben reflektiert nutzen,
- eigene Positionen zu politischen und wirtschaftlichen Lösungsmöglichkeiten formulieren und vor anderen begründend vertreten,
- sich in politischen Auseinandersetzungen reflektiert mit sozialer [...] Differenz auseinandersetzen und einen an den Menschen und Grundrechten orientierten Standpunkt [...] einnehmen,

#### Inhaltliche Konzepte:

Systeme und Strukturen  
Prozesse und Handlungen  
Akteure

#### Inhaltsfelder (Schwerpunkte):

Wirtschaft:  
internationale Verflechtung von Wirtschaft und Gesellschaft;  
Angebotsbetrachtung aus Sicht kritischer Verbraucher/innen

Gesellschaft und Natur:  
Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Ökologie; nachhaltige Entwicklung

Internationale Beziehungen:  
Chancen und Risiken der Globalisierung; internationale politische und ökonomische Verflechtungen und daraus resultierende globale Abhängigkeiten; Konflikte vor dem Hintergrund unterschiedlicher politischer und ökonomischer Interessenlagen

- im Spannungsverhältnis von Ökonomie und Ökologie reflektierte politische und wirtschaftliche Entscheidungen selbstständig nach rationalen Kriterien formulieren, vertreten und Umsetzungsmöglichkeiten nennen,
  - Konsumentscheidungen als kritische Verbraucherinnen und Verbraucher – auch im Sinne von Nachhaltigkeit – begründet treffen.
- Methodenkompetenz**
- aus unterschiedlichen Medien selbstständig und gezielt [...] relevante Informationen entnehmen, aufbereiten und darstellen,
  - die Arbeitsvorhaben in einer Lerngruppe unter dem Aspekt des methodischen Vorgehens entwickeln, anwenden und kritisch reflektieren,
  - geeignete mediale Lernprodukte [...] im Rahmen von Präsentationen einsetzen.
- Überfachliche Kompetenzen:**
- Personale Kompetenz: Selbstregulierung, Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses  
 Sozialkompetenz: Rücksichtnahme und Solidarität, Kooperation und Teamfähigkeit  
 Lernkompetenz: Problemlöse-, Arbeits- und Medienkompetenz  
 Sprachkompetenz: Lesekompetenz, Textinterpretation, adressaten- und anlassbezogene Textproduktion, Kommunikationskompetenz

### Inhaltsbezogene Kompetenzen:

- Unsere Lernenden können ...
- die weltweit ungleichen Ernährungsmöglichkeiten beschreiben und als Verteilungsproblem analysieren,
  - Hypothesen zu möglichen Ursachen der gegenwärtigen Welternährungssituation formulieren, die Tragfähigkeit der Hypothesen überprüfen, indem sie unterschiedliche und kontroverse Standpunkte zu den Ursachen von Hunger und Unterernährung kennen und einordnen,
  - politische Handlungsoptionen zur Verbesserung der Welternährungssituation in Abhängigkeit von Erklärungsmodellen formulieren,
  - persönliche, öffentliche und politische Handlungsmöglichkeiten suchen und prüfen,
  - Ergebnisse aus der Bearbeitung der Themenschwerpunkte präsentieren,
  - mit Kontroversität und Uneindeutigkeit umgehen und gleichwohl einen begründeten persönlichen Standpunkt einnehmen und überzeugend vertreten.

### Inhaltliche Konkretisierung:

- Hunger und Unterernährung im Kontext globaler Abhängigkeiten;
- Globale Einflussfaktoren auf die weltweiten Nahrungsressourcen:
  - Fleischkonsum in Industrie- und Schwellenländern (Tierzucht und Agrarproduktion);
  - wachsende Anbauflächen für Biotreibstoffe;
  - Subventionspolitik von Industriestaaten;
  - Landnahme/-kauf („Land Grabbing“) von staatlichen und privaten Investoren aus den Industrie- und Schwellenländern;
  - Spekulationsgeschäfte an Warenterminbörsen
- Lösungsansätze und Handlungsoptionen auf politischer und persönlicher Ebene

### Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- selbstständiges Formulieren von Leitfragstellung und Hypothesen
- Bildung von Arbeitsgruppen nach Motivation und Lernausgangslage
- selbstständiges Forschen/ eigenständiges Strukturieren des Arbeitsprozesses
- Präsentation mit Feedback
- Reflexion praxisbezogener Handlungsorientierungen
- rezipientenorientierte Darstellung zentraler Arbeitsergebnisse (Ausstellung)

### Individuelle Unterrichtsgestaltung

## Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Betriebliche Mitbestimmung: Gestaltung von Arbeitsverhältnissen in der sozialen Marktwirtschaft“ (Jg. 9 Realschule)

### Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards:

Die Lernenden können ...

#### Analysekompetenz

- die eigenen Deutungsmuster zu [...] sozialen [...] und wirtschaftlichen Aspekten und Wertefragen wahrnehmen und darstellen,
- Zielkonflikte in wirtschaftlichen Entscheidungssituationen beschreiben,
- kontroverse Positionen zu einem [...] Konflikt [...] nach offenkundigen und impliziten Werthaltungen, verfolgten Interessen der Beteiligten und möglichen Auswirkungen beschreiben und unterscheiden.

#### Urteilskompetenz

- zu einem [...] wirtschaftlichen Konflikt aus verschiedenen Blickwinkeln Zusammenhänge, Argumente und Lösungsmöglichkeiten beurteilen und sich für eine Lösungsperspektive begründet entscheiden,
- eigene und begründete Lösungen für Zielkonflikte in wirtschaftlichen Zusammenhängen entwickeln,
- die Rolle von Interessenvertretungen im [...] wirtschaftlichen Leben [...] einschätzen und bewerten.

#### Handlungskompetenz

- demokratische Beteiligungsmöglichkeiten im [...] wirtschaftlichen Leben reflektiert nutzen,
- Handlungsmöglichkeiten im Rahmen organisierter Interessenwahrnehmung [...] simulativ erproben,
- weitgehend selbstständig eigene und begründete Lösungen für Zielkonflikte in wirtschaftlichen Zusammenhängen in Handlungssituationen konsequent umsetzen.

### Überfachliche Kompetenzen:

### Basiskonzepte/Inhaltsfelder:

Systeme und Strukturen  
Prozesse und Handlungen  
Akteure

### Inhaltsfeld/-er:

Es werden Aspekte aller Inhaltsfelder angesprochen.

Der Schwerpunkt liegt jedoch auf dem Inhaltsfeld

Wirtschaft:

„Im Mittelpunkt des Inhaltsfeldes [...] (steht) die soziale Marktwirtschaft [...]. Von Bedeutung sind ... die Funktionsprinzipien des Marktes (und) gesellschaftlich verantwortliches Handeln in der Wirtschaft [...]. Beachtet werden ... die Chancen organisierter Interessenwahrnehmung [...].“

Personale Kompetenz: Selbstregulierung  
 Sozialkompetenz: Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität, Kooperation und Teamfähigkeit, Umgang mit Konflikten, Gesellschaftliche Verantwortung  
 Lernkompetenz: Problemlösekompetenz, Arbeitskompetenz  
 Sprachkompetenz: Lesekompetenz, Kommunikationskompetenz

## Inhaltsbezogene Kompetenzen:

- Unsere Lernenden können ...
- ausgehend von Beispielen (z. B. unterschiedliche Entlohnungsformen) Kriterien wirtschaftlichen Handelns beschreiben,
  - Gesichtspunkte zur Beurteilung komplexer betrieblicher Entscheidungssituationen beschreiben und analysieren,
  - Zielkonflikte und Interessengegensätze identifizieren,
  - Konfliktlösungen unter Berücksichtigung der damit verbundenen ökonomischen wie sozialen Chancen und Risiken beurteilen,
  - Verfahren der Konfliktbewältigung simulativ erproben,
  - die Bedeutung von betrieblicher Mitbestimmung erläutern,
  - eigene und begründete Lösungen für betriebliche Konflikte unter Berücksichtigung ökonomischer und sozialer Gesichtspunkte entwickeln,
  - die Positionen der an einem betrieblichen Konflikt beteiligten Parteien im Sinne eines Perspektivwechsels übernehmen und vertreten.

## Inhaltliche Konkretisierung:

- ökonomische und soziale Kriterien bei der Gestaltung von Arbeitsverhältnissen (Effektivität, Effizienz, Konkurrenzfähigkeit, Arbeitsbedingungen, Frage der Gerechtigkeit)
- gemeinsame und unterschiedliche Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern bei der Gestaltung von Arbeitsverhältnissen sowie aus Interessengegensätzen resultierende Konfliktpotentiale
- betriebliche Mitbestimmung: rechtliche Grundlagen, Elemente und Institutionen der Konfliktregelung und des Interessenausgleichs, Chancen und Grenzen betrieblicher Mitbestimmung
- betriebliche Mitbestimmung als Pfeiler der sozialen Marktwirtschaft
- ggf. Arbeitnehmermitbestimmung im historischen Kontext

## Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

Bearbeitung eines Fallbeispiels: Auseinandersetzung mit einem innerbetrieblichen Konflikt, Entwicklung einer Konfliktlösung durch die Lernenden, exemplarisches und problemorientiertes Vorgehen, Ermöglichung von Perspektivwechseln und Rollenübernahmen durch entsprechende Methoden (Planspiel, Entscheidungsspiel, Rollenspiel)

## Individuelle Unterrichtsgestaltung

## Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Sozialstaat Deutschland“ (Jg. 9 Gymnasium)

### Kompetenzbereiche/Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:

Die Lernenden können ...

#### Analysekompetenz

- eigene Fragen zu einem gesellschaftspolitischen Problem stellen,
- die eigenen Deutungsmuster zu politischen, sozialen [...] Aspekten und Wertefragen wahrnehmen und darstellen,
- Lebensverhältnisse von Menschen in Abhängigkeit von den [...] soziokulturellen Bedingungen beschreiben, unterscheiden und einordnen,
- Ursachen und Gründe für gesellschaftspolitische Konflikte herausarbeiten und unterscheiden.

#### Urteilskompetenz

- zu einem aktuellen gesellschaftlichen [...] Konflikt aus verschiedenen Blickwinkeln Zusammenhänge, Argumente und Lösungsmöglichkeiten beurteilen und sich für eine Lösungsperspektive begründet entscheiden,
- Thesen zu gesellschaftlichen Entwicklungen formulieren und selbstständig überprüfen.

#### Handlungskompetenz

- demokratische Beteiligungsmöglichkeiten im politischen [...] und gesellschaftlichen Leben reflektiert nutzen,
- eigene Positionen zu politischen [...] Lösungsmöglichkeiten formulieren und vor anderen begründet vertreten,
- Möglichkeiten zur politischen Gestaltung und Einflussnahme unter Berücksichtigung verschiedener Handlungsalternativen im Sinne von Perspektivwechsel formulieren und vertreten.

#### Methodenkompetenz

- aus unterschiedlichen Medien selbstständig und gezielt politisch [...] relevante Informationen entnehmen, aufbereiten und darstellen,

### Basiskonzepte/Inhaltsfelder:

Systeme und Strukturen  
Prozesse und Handlungen  
Akteure

### Inhaltsfelder:

Es werden Aspekte aller Inhaltsfelder angesprochen.  
Der Schwerpunkt liegt jedoch auf den Inhaltsfeldern

### Demokratie:

Der grundgesetzlich verankerte Auftrag zum Sozialstaat ist in der Bundesrepublik Deutschland die Basis gesellschaftlich organisierter sozialer Gerechtigkeit.

### Individuum und Gesellschaft:

Probleme der Sozialstruktur, der Genderproblematik, des sozialen Wandels und Möglichkeiten und Grenzen politischer Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen [...]



- Methoden anderer Fächer gewinnbringend für die Lösung gesellschaftspolitischer Problemstellungen weitgehend selbstständig einsetzen (Statistik, [...] etc.).

## Überfachliche Kompetenzen:

- Personale Kompetenz: Selbstwahrnehmung
- Sozialkompetenz: Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität, Umgang mit Konflikten, Gesellschaftliche Verantwortung
- Lernkompetenz: Problemlösekompetenz, Arbeitskompetenz, Medienkompetenz
- Sprachkompetenz: Lesekompetenz

## Inhaltsbezogene Kompetenzen:

- Unsere Lernenden können ...
- die Grundlagen des bundesdeutschen Sozialstaates (Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes, Säulen der Sozialversicherung etc.) mit eigenen Worten beschreiben,
- gesellschaftliche und soziale Entwicklungen beschreiben sowie Gründe und Ursachen hierfür eigenständig erarbeiten,
- gesellschaftliche und soziale Probleme und Konflikte unter Berücksichtigung verschiedener Zusammenhänge eigenständig analysieren, beschreiben und beurteilen,
- unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und Interessen Lösungsansätze für gesellschaftliche und soziale Probleme und Konflikte beurteilen sowie eigene Lösungsansätze entwickeln,
- Möglichkeiten der Interessenwahrnehmung zur Beeinflussung sozialpolitischer Debatten reflektiert nutzen.

## Inhaltliche Konkretisierung:

Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes, Sozialpolitik in der Bundesrepublik Deutschland (Familienpolitik, Steuerpolitik etc.), Solidargemeinschaft als Funktionsprinzip der Sozialversicherung (Säulen der Sozialversicherung: Arbeitslosen-, Pflege-, Kranken-, Rentenversicherung), Solidargemeinschaft und individuelle Verantwortung, Sozialstruktur in Deutschland (Altersentwicklung, Einkommens- und Vermögensstruktur, neue Armut etc.), gesellschaftliche Entwicklungen bzw. sozialer Wandel und neue Wege in der Sozialpolitik (z. B. gesetzliche und private Altersvorsorge), Möglichkeiten der Interessenwahrnehmung zur Beeinflussung sozialpolitischer Debatten

## Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

Arbeit mit konkreten Fallbeispielen (aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler), Ermöglichung von Perspektivwechseln, Feldforschung (Erkundungen, Interviews etc.), Auswertung von Graphiken, Texten und empirischen Materialien, Erstellen eigener Graphiken und Schaubilder etc.

## Individuelle Unterrichtsgestaltung

## 2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

Anhand von zwei Lernaufgaben wird im Folgenden gezeigt, wie kompetenzorientierter Unterricht im Fach Politik und Wirtschaft gestaltet werden kann. Dabei wird allerdings nicht der Anspruch erhoben, einen allgemeinverbindlichen Weg vorzugeben. Indem sie unterschiedliche Planungsvarianten und Zugänge verfolgen, zeigen die beiden Aufgaben vielmehr zwei Möglichkeiten unter vielen auf, wie unter Bezugnahme auf das neue Kerncurriculum für Hessen sowie in Orientierung an dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (vgl. A Allgemeiner Teil) Lehren und Lernen organisiert werden können. Die Lernaufgaben sind so angelegt, dass durch ihre Bearbeitung diverse fachbezogene wie überfachliche Kompetenzen erweitert und erworben sowie in Bezug auf verschiedene Inhaltsfelder neue Kenntnisse vermittelt und Erkenntnisse gewonnen werden. Bezüglich der Kompetenzebene wurde darauf geachtet, dass der Aufbau von Kompetenzen über den Bereich der Analysekompetenz hinausgeht und die für das Fach Politik und Wirtschaft grundlegenden Bereiche Urteilskompetenz und Handlungskompetenz umfasst. Da es mit Blick auf eine solche Zieldimension eines komplexen Lernarrangements bedarf, ist die Sequenzierung der Lernaufgaben explizit am o. g. Prozessmodell orientiert.

### Lernaufgabe A „Globale Abhängigkeiten – Welternährung“

#### Einführende Überlegungen

Mit dem vorliegenden Beispiel wird versucht, eine gleichermaßen kompetenzorientierte wie inhaltsbezogene Lernaufgabe für den Politik- und Wirtschaftsunterricht zu konzipieren, die den gleichlautenden „Vereinbarten Unterrichtsschwerpunkt“ in einen Unterrichtsvorschlag umsetzt. Dabei gilt grundsätzlich: Nicht jeder Inhalt bzw. jedes Thema eignet sich in gleicher Weise dafür, einzelne Kompetenzen zu entwickeln, und nicht jede Kompetenz lässt sich sinnvoll jedem Inhalt zuordnen. Fachkonferenzen kommt daher die Aufgabe zu, ein kompetenzbezogenes Fachcurriculum zu entwickeln, das systematisch

- a) die Basiskonzepte (Systeme und Strukturen/Prozesse und Handlungen/Akteure) mit den konkreten Inhalten der sechs Inhaltsfelder sowie mit den – allgemeinen fachlichen – Kompetenzen sinnvoll verknüpft,
- b) dabei eine fachliche, methodische und kompetenzorientierte Progression enthält (steigender Schwierigkeits- bzw. Abstraktionsgrad),
- c) vom Ziel, den Bildungsstandards bzw. den lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 9/10, her geplant und konzipiert wird.

Das hier vorgestellte Beispiel einer Lernaufgabe kann nicht als Teil eines solch systematischen „Makro-Gesamttabelleaus“ verstanden werden, da es aus einem systematischen curricularen Aufbau herausgelöst ist. Es veranschaulicht aber gleichsam auf der „Mikro-Ebene“, wie Kompetenzen einzelner Kompetenzbereiche mit fachlichen Inhalten sowie fachspezifischen Methoden sinnvoll verbunden werden können.

Der nachfolgenden Lernaufgabe bzw. der inhaltsbezogenen Verlaufsskizze kompetenzorientierten Unterrichtens liegt ein für das Unterrichtsfach Politik und Wirtschaft kennzeichnender Unterrichtsverlauf zugrunde: Zu einem relevanten gesellschaftswissenschaftlichen Problem erarbeiten die Lernenden selbstständig zunächst eine Leitfragestellung im Sinne einer Problemorientierung. Sie analysieren auf der Grundlage von Fachwissen, das sie sich möglichst selbstständig aneignen, die Ursachen dieses Problems – auch in der häufig vorliegenden Kontroversität (Analysekompetenz).

Die Lernenden hinterfragen und beurteilen mögliche Folgen bzw. unterschiedliche Lösungsansätze (Urteilskompetenz) und formulieren und diskutieren daraus resultierende (mögliche) Handlungsoptionen (Handlungskompetenz). Zugleich werden in diesem Arbeitsprozess fachspezifische Methoden erlernt und gelernte vertieft (Methodenkompetenz).

Die vorliegende Lernaufgabe bezieht sich auf das Inhaltsfeld „Internationale Beziehungen und Globalisierung“ und thematisiert globale Verflechtungen bzw. Abhängigkeiten am Beispiel von Welternährung bzw. -hunger. Globale politische, ökonomische und soziale Verflechtungen könnten selbstverständlich auch durch andere Schwerpunktsetzungen thematisiert werden (z. B. globale Produktions- und Vertriebsketten/weltweite Wirtschafts- und Finanzkrisen/Migrationsprozesse etc.). Aufgrund einer hohen Affektivität des Themas eignet sich die vorliegende Lernaufgabe besonders für Schülerinnen und Schüler, die sich am Ende der Sekundarstufe I befinden (Jahrgangsstufe 9/10 im Gymnasium bzw. Jahrgangsstufe 10 in der Realschule).

Die Frage, wie der Hunger in der Welt reduziert bzw. die Welternährung für alle Menschen gesichert werden kann, gilt als eine der drängendsten unserer Zeit und besitzt daher eine hohe didaktische Relevanz. Mit den sog. Millenniumszielen haben die Vereinten Nationen im September 2000 eine Zielvorgabe formuliert, die diese Dringlichkeit dokumentiert: Der Anteil der Weltbevölkerung, der hungert, soll danach bis zum Jahr 2015 halbiert werden. Von diesem Ziel ist die Staatengemeinschaft weit entfernt. Der Anteil der Hungernden in den Entwicklungsländern hat sich im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts praktisch nicht verändert; fast eine Milliarde Menschen hungern im Jahr 2010.

Inhaltlich geht es in der Lernaufgabe um Auswirkungen globaler Beziehungen bzw. Abhängigkeiten wie die eines fleisch-orientierten Ernährungs- und Konsumverhaltens, eines zunehmenden Landkaufs („Land Grabbing“), einer aggressiven Agrar- bzw. Subventionspolitik der Industrienationen, der Börsen-Spekulationen und damit verbundene Preissteigerungen für Grundnahrungsmittel sowie eines rasanten Preisanstiegs durch die Deckung des wachsenden Energiebedarfs der Industrienationen durch Agrartreibstoffe auf die Länder des Südens, insbesondere in Afrika und Südamerika.

Mit dieser Auswahl werden nicht alle Ursachen von Hunger und Unterernährung zum Unterrichtsgegenstand gemacht. (Einen guten Überblick über alle relevanten Ursachen von Hunger und Unterernährung vermittelt das 2011 herausgegebene „Handbuch Welternährung“.) Endogene Faktoren von Armut und Unterentwicklung etwa werden in der vorliegenden Lernaufgabe zunächst nicht berücksichtigt, wären aber für eine umfassende Analyse der Situation der Welternährung relevant. Dass hier der Fokus exemplarisch auf die exogenen Faktoren gerichtet wird (als weitere exogene Ursachen im Kontext globaler Abhängigkeiten wären hier auch steigende Energiepreise bzw. die „terms of trade“ insgesamt zu nennen), ergibt sich aus der o. g. thematischen Schwerpunktsetzung (globale Verflechtungen und Abhängigkeiten). Es liegt dies aber auch darin begründet, dass bei den exogenen Faktoren die individuellen Handlungsmöglichkeiten der Lernenden größer sind als bei den endogenen Faktoren.

Die Lernaufgabe soll Lehrkräften Überlegungen und Hilfestellungen anbieten, auf welche Weise die Arbeit an Inhalten zur Entwicklung von Kompetenzen führen kann und was bei der Planung einer solchen Aufgabe zu berücksichtigen ist. Es handelt sich dabei nicht um eine komplett ausgearbeitete Unterrichtssequenz; im Sinne des Exemplarischen sind hier daher nur Aufgabenstellungen für zwei der fünf Arbeitsgruppen ausgearbeitet worden. Schlüsselstellen innerhalb der Lernaufgabe wie etwa der Einstieg (Aufbau der Leitfragestellung) oder die Arbeitsgruppenphasen sind ebenfalls detaillierter ausformuliert.

### Hinweise und Anregungen zur Umsetzung der Lernaufgabe

Die folgenden Hinweise orientieren sich an dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr und Lernprozesse gestalten“ (vgl. A Allgemeiner Teil) und den dort formulierten Handlungsfeldern bez. der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.

Für eine Durchführung dieser Lernaufgabe sollten etwa sechs bis sieben, bei leistungsschwächeren Lerngruppen bis zu acht Doppelstunden veranschlagt werden. Folgende fächerverbindende Aspekte sind in der Lernaufgabe enthalten:

- Geschichte: Kolonialismus / Imperialismus;
- Biologie: Ökologie/Nachhaltigkeit/Klima/Landwirtschaft/Bedeutung des Regenwalds/Wasserproblematik);
- Erdkunde: Landwirtschaft/Klimazonen;
- Kunst (bei der Gestaltung von Ausstellungstafeln).

### Lernen vorbereiten und initiieren

Die konkrete Umsetzung bzw. Bearbeitung der hier geplanten Lernaufgabe muss den je spezifischen Lernvoraussetzungen angepasst werden. Diese beziehen sich auf fachlich-inhaltliche, methodische sowie soziale Kompetenzen („Lernausgangsanalyse“). Für die Bearbeitung der vorliegenden Lernaufgabe lauten diese bspw. hinsichtlich

- **fachlich-inhaltlicher Voraussetzungen:** Ursachen und Auswirkungen der Kursbewegungen/Kursentwicklung von Aktienkursen einschätzen; über Wissen zu Institutionen und Funktionsmechanismen der EU verfügen; Subventionen in der Wirtschaft und deren Auswirkungen beschreiben und erläutern;
- **methodischer Voraussetzungen:** Strategien der Textarbeit anwenden; Statistiken und Schaubilder analysieren und interpretieren; variable Präsentationsverfahren anwenden;
- **sozialer Voraussetzungen:** Aufgaben in Gruppen bearbeiten; Ziele für den Arbeitsprozess setzen und diesen selbst organisieren.

Die Lehrperson, die die Lerngruppe bereits einen längeren Zeitraum unterrichtet, kennt diese Lernvoraussetzungen aufgrund des eigenen Unterrichts. Bei neu übernommenen Lerngruppen ist es sinnvoll, diese Anforderungen zur Lernausgangslage vorab zu überprüfen bzw. abzufragen.

Zu Beginn der Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe wird ein stummer Impuls zur affektiven Aktivierung der Lernenden gesetzt. Dazu sind die kontrastierenden Materialien entsprechend ausgewählt. Mit ihrer Hilfe sollte die Leitfragestellung, die sich aus dem Bezug von Material M1 und M2 ergibt, von den Lernenden selbstständig erarbeitet werden können.

### Lernwege eröffnen und gestalten

Durch die Materialien M3 bis M7 erfolgt eine kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Sie führen in zentrale Ursachenkomplexe ein und ermöglichen eine erste Hypothesenbildung, die im weiteren Unterrichtsverlauf zu einer arbeitsteiligen Arbeitsgruppenphase führt.

Die Struktur des Unterrichts folgt der Logik sozialwissenschaftlicher Verfahrensweisen. Diese sollte den Lernenden nach der Hypothesenbildung – nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Transparenz der weiteren Vorgehensweise – deutlich werden (ggf. kann diese Vorgehensweise am Ende der Lernaufgabe noch einmal reflektiert werden). Damit wird eine (sozial)wissenschaftliche Vorgehensweise vorgestellt und im weiteren Verlauf praktiziert, die auf andere Gegenstandsbereiche des Fa-

ches Politik und Wirtschaft übertragbar ist. Die Lernenden erhalten hierzu folgende Übersicht zum weiteren Unterrichtsverlauf:

- Erarbeitung einer Leitfrage „Warum hungern ...“
- Hypothesenbildung zu Ursachen der gegenwärtigen Welternährungssituation
- Bearbeitung der Hypothesen in Arbeitsgruppen (AG-Phase I)
- Präsentation der Arbeitsgruppenergebnisse im Plenum (mit Feedback)
- Diskussion möglicher Lösungsansätze in Arbeitsgruppen (AG-Phase II)
- Präsentation der Arbeitsergebnisse in einer Ausstellung
- Bilanzierung und Reflexion der Arbeit

In dieser Phase werden zudem formale Anforderungen im Hinblick auf die Präsentation und die Ausstellung besprochen und gemeinsam geklärt: Zeitrahmen/Art und Weise der Präsentation (Medieneinsatz)/formale und inhaltliche Anforderungen an die Ausstellungstafeln etc. Hierbei werden die Lernenden angemessen beteiligt und Vereinbarungen sinnvollerweise schriftlich fixiert.

Da die Themen und Materialien, die in den Arbeitsgruppen zu bearbeiten sind, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen, sollte die jeweilige Zusammensetzung der Gruppen Motivation sowie Kenntnisstand und Kompetenzen der einzelnen Lernenden berücksichtigen.

Bei der vorliegenden Lernaufgabe werden die folgenden Arbeitsgruppen gebildet:

AG 1: Konsum- bzw. Ernährungsverhalten („Fleisch frisst Land“)

AG 2: Biokraftstoffe

AG 3: Subventionspolitik der Industriestaaten

AG 4: Landnahme/-kauf („Land Grabbing“)

AG 5: Spekulationsgeschäfte an Terminbörsen

Die weitere Ausgestaltung des Lernweges erfolgt anschließend in der jeweiligen Arbeitsgruppe. Mittels eines gleich lautenden und vergleichsweise abstrakten Arbeitsauftrags bearbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig Hypothese und Fragestellungen. Wie dies problemorientiert erfolgen kann, wird exemplarisch an den beiden Arbeitsgruppen „Fleisch frisst Land“ (M8–M17) und „Land Grabbing“ (M18–M27) verdeutlicht. Als Hilfestellung – auch im Hinblick auf die Sicherung von Basiswissen – dient leistungsschwächeren Lerngruppen ein vorstrukturiertes Arbeitsblatt (M7, Arbeitsblatt 1), dem bei der Präsentation die Funktion eines „Spickzettels“ zukommt.

Wie Möglichkeiten einer Binnendifferenzierung (hier für leistungsstarke Schüler) aussehen könnten, verdeutlichen die Zusatzmaterialien und -aufgaben M15–M17 („Fleisch frisst Land“) bzw. M26–M27 (Landnahme/„Land Grabbing“), die für leistungsstarke Lernende gedacht sind und dabei teilweise fächerübergreifende Aspekte enthalten.

### **Orientierung geben und erhalten**

Die Präsentation der Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen kann als eine erste unbewertete Feststellung des erreichten Lernstandes dienen. Der Sicherstellung der Arbeitsergebnisse aller Arbeitsgruppen dient eine „Übersicht“ (M27, Arbeitsblatt 2), deren Struktur schwächere Lernende in der Arbeitsgruppenphase (Arbeitsblatt 1) bereits kennen gelernt haben und mit der das Basiswissen, das in dieser Arbeitsphase erworben wurde, festgehalten werden kann.

Das sich anschließende Feedback sollte sich sowohl auf die Art und Weise des mediengestützten Vortrags als auch auf dessen inhaltliche Aspekte beziehen. (Zu letzteren sollte das o.g. „Arbeitsblatt 2“ herangezogen werden.) Die jeweilige Arbeitsgruppe sollte dabei die (positive wie negative) Kritik schriftlich festhalten und bei der Weiterarbeit (Gruppenarbeitsphase 2, Ausstellung) berücksichtigen.

### **Kompetenzen stärken und erweitern**

In dieser Phase sollen die Lernenden, ausgehend von dem gesicherten Basiswissen, ihre Kenntnisse vertiefen, erweitern und anwenden (M28 und 29, Arbeitsblätter 3 und 4).

Dabei ist darauf zu achten, dass den jeweiligen Handlungsoptionen ein Reflexionsprozess zugrunde liegt, in den die Ergebnisse der Analyse einfließen. Hierzu eignen sich rezipientenorientierte Darstellungen (Informationen), in denen auf das Gelernte zurückgegriffen wird. Grundsätzlich ist dabei zu differenzieren zwischen Lösungsansätzen, die sich unmittelbar auf hiesiges (Konsum-)Verhalten richten (siehe beispielhaft die Aufgaben der AG 1) und Handlungsmöglichkeiten, die stärker auf Wege der politischen Partizipation („mittelbare Intervention“) zielen (Öffentlichkeit herstellen/

Forderungen an politische Mandatsträger artikulieren; Unterstützung von NGOs wie etwa kirchliche Träger oder „Eine-Welt-Gruppen“ – vgl. AG 4).

### **Lernen bilanzieren und reflektieren**

Die Lernaufgabe kann durch einen Test bzw. eine Klausur abgeschlossen werden. Die dort zu bearbeitenden Aufgaben sind dem Anspruch verpflichtet, Basiswissen (vgl. M27, Arbeitsblatt 2) mit Spezialwissen zu verknüpfen.

Alternativ wird hier eine produktionsorientierte Leistungsfeststellung vorgeschlagen, die – neben der Dokumentation des Gelernten – handlungsorientiert den Lernenden zugleich den Sinn arbeitsteiliger Gruppenarbeit verdeutlicht. Auf diese Form der (benoteten) Ergebnissicherung muss aber frühzeitig hingewiesen werden (siehe „Lernwege eröffnen und gestalten“).

Kriterien für die Beurteilung der Qualität der Ausstellungstafeln (und damit für die Benotung) sind u. a.:

- Fachwissen im Sinne sozialwissenschaftlichen Vorgehens (Beschreibung/Analyse/Beurteilung/ Handlungsmöglichkeiten);
- Rezipientenorientierung (Anschaulichkeit/Verständlichkeit/sinnvolle Visualisierungen);
- Einbezug der Feedback-Kritik;
- formale Kriterien (Ausführung/Fehler etc.).

### **Kollegiale Reflexion der Lernaufgabe und der Unterrichtserfolge Lehren bilanzieren, reflektieren und sichern**

Lernaufgaben sind Teil eines von Fachschaften entwickelten bzw. von Fachkonferenzen beschlossenen Curriculums. Aus diesem Grund sollten auch die Lernaufgabe als solche und ihr Einsatz in der Fachschaft bilanziert bzw. reflektiert und die Ergebnisse der Reflexion gesichert werden.

Fragestellungen hierzu sind u. a.:

- Eignet sich die Lernaufgabe grundsätzlich dazu, fachliche Ziele wie festgelegte Kompetenzen zu erreichen?
- Welche Transfermöglichkeiten bzw. Verallgemeinerungen werden durch die Lernaufgabe ermöglicht?
- Ist das Anspruchsniveau von Materialien und Aufgabenstellungen der Lernaufgabe altersadäquat?
- Sind (weitere) Hilfestellungen im Hinblick auf mögliche Binnendifferenzierungen nötig, sinnvoll, denkbar?
- Ergeben sich durch Änderungen und Ergänzungen von Materialien und Aufgabenstellungen weitere sinnvolle Bezüge zu den zu entwickelnden Kompetenzen?
- Welche Probleme haben sich bei der Durchführung der Lernaufgabe ergeben? Wie lassen sich diese zukünftig vermeiden?
- Welche Optimierungen der Lernaufgabe sind denkbar?
- Lässt sich die Aufgabe im Hinblick auf Selbstständigkeit und eigenverantwortliches Lernen optimieren? Wenn ja, auf welche Weise kann das gelingen?

Materialien und Arbeitsblätter, aber auch didaktische Hinweise sollten nach diesem Reflexionsprozess ggf. verändert werden, um zukünftiges Unterrichten zu erleichtern und zu verbessern.

Handlungsfelder kompetenzorientierten Lernens (Prozessmodell)	Unterrichtsgeschehen	Kompetenzen (in Anlehnung an die Standards des Kerncurriculums und auf den Lernprozess bezogen)
<p><b>Lernen vorbereiten und initiieren</b></p> <p>Aufbau einer Leitfragestellung</p>	<p>Die Lernenden werden mit einem stillen Impuls in die Lernaufgabe eingeführt: Armut/Mangel – Reichtum/Überfluss (kontrastive Fotos, <b>M1</b>): Sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• artikulieren ihr Vorwissen und ihre Voreinstellungen;</li> <li>• benennen das Paradoxon zwischen weltweit ausreichendem Nahrungsangebot und gleichzeitig vorhandener Unterernährung (<b>M2</b>);</li> <li>• formulieren selbstständig die zentrale Leitfrage der Lernaufgabe: <i>„Warum hungern weltweit Menschen trotz ausreichender Nahrungsmittel?“</i></li> </ul>	<p><b>Analysekompetenz:</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– eine Leitfrage zu einem gesellschaftlichen Problem formulieren,</li> <li>– Aspekte von ungleichen Lebensverhältnissen beschreiben und einordnen.</li> </ul> <p><b>Methodenkompetenz:</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– aus unterschiedlichen Medien (Fotos/Text) gezielt Informationen entnehmen und darstellen.</li> </ul>
<p><b>Lernwege eröffnen</b></p>	<p>Die Lernenden werden zu zentralen Aspekten der o.g. Leitfrage geführt (<b>M3–M7</b>) und werden aktiv, indem sie selbstständig erste Hypothesen formulieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Weltweit hungern Menschen trotz ausreichenden Nahrungsmittelangebots, weil</li> <li>– der weltweit steigende Fleischkonsum die Nahrungsmittelknappheit verschärft (M3);</li> <li>– der Bedarf an Energiepflanzen und Agrartreibstoffen in den Industrieländern das Menschenrecht auf Nahrung bedroht (M4);</li> <li>– die EU mit Nahrungs-/Lebensmitteln zu Dumpingpreisen auf dem afrikanischen Markt die einheimischen Kleinbauern verdrängt (M5);</li> <li>– ausländische Investoren fruchtbare Ackerböden aufkaufen (M6);</li> <li>– an den Warenterminbörsen mit Nahrungsmitteln spekuliert wird (M7).“</li> </ul>	<p><b>Analysekompetenz:</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– politische und wirtschaftliche Sachverhalte im Hinblick auf die Leitfrage unterscheiden, einordnen und problematisieren,</li> <li>– in politischen Aussagen Beschreibungen von Sachverhalten von subjektiven Wertungen unterscheiden,</li> <li>– Ursachen und Gründe für gesellschaftspolitische Konflikte herausarbeiten und unterscheiden,</li> <li>– die Bedeutung der unterschiedlichen ökonomischen Akteure für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung beschreiben und analysieren.</li> </ul> <p><b>Urteilskompetenz:</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Hypothesen zu gesellschaftlichen Entwicklungen formulieren und überprüfen,</li> </ul>



<p><b>... und gestalten</b></p>	<p>(Hier erhalten die Lernenden eine Übersicht zum Unterrichtsverlauf, wobei bewusst gemacht wird, dass das Problem von Hunger/Unterernährung nur im Hinblick auf den Ursachenkomplex „globale Abhängigkeiten“ thematisiert wird.)</p> <p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bearbeiten in Arbeitsgruppen             <ul style="list-style-type: none"> <li>– AG 1: „Fleisch frisst Land“ (<b>M8–M17</b>)</li> <li>– AG 2: „Biosprit“</li> <li>– AG 3: Subventionspolitik der EU</li> <li>– AG 4: Landnahme/-kauf („Land Grabbing“) (<b>M18–M27</b>)</li> <li>– AG 5: Warenterminbörsen</li> </ul> </li> </ul> <p>unter Auswertung unterschiedlicher Materialien (Basismaterial und Vertiefungen) die in den Hypothesen formulierten Ursachen nach folgender Struktur: Sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– beschreiben den Sachverhalt;</li> <li>– erarbeiten Gründe und Ursachen,</li> <li>– arbeiten unterschiedliche Interessenlagen der beteiligten Akteure heraus und erläutern daraus resultierende Folgen und Auswirkungen;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• überprüfen die aufgestellten Ausgangshypothesen und beurteilen deren Tragfähigkeit;</li> <li>• bereiten einen mediengestützten Vortrag für die Klasse vor.</li> </ul> <p>Bei leistungsschwächeren Lerngruppen wird eine unterstützende Hilfestellung gegeben (<b>M7, Arbeitsblatt 1</b>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zusammenhänge und Argumente beurteilen (je nach Aspekt und Arbeitsgruppe),</li> <li>– Ausmaß und Folgen menschlicher Eingriffe in natürliche Kreisläufe und in soziale Systeme bewerten,</li> <li>– die Bedeutung der unterschiedlichen ökonomischen Akteure für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung selbstständig einschätzen und bewerten.</li> </ul> <p><b>Methodenkompetenz:</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– aus unterschiedlichen Medien selbstständig und gezielt politisch und ökonomisch relevante Informationen entnehmen und aufbereiten,</li> <li>– die Arbeitsvorhaben unter dem Aspekt des methodischen Vorgehens entwickeln, anwenden und kritisch reflektieren.</li> </ul>
<p><b>Orientierung geben und erhalten</b></p>	<p>Die Arbeitsgruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• präsentieren ihre Arbeitsergebnisse.</li> </ul> <p>Die Mitschülerinnen und Mitschüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• geben ein Feedback, bezogen auf Art und Weise (Form) sowie Inhalt der Präsentation (z. B. Feedback-Bogen);</li> <li>• sichern die Arbeitsergebnisse mit Hilfe einer vorstrukturierten Übersicht (<b>M27, Arbeitsblatt 2</b>).</li> </ul>	<p><b>Analysekompetenz:</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– politische und wirtschaftliche Sachverhalte im Hinblick auf die Leitfrage unterscheiden und einordnen.</li> </ul> <p><b>Methodenkompetenz (Schwerpunkt):</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– politisch und ökonomisch relevante Informationen darstellen.</li> </ul>

Fortsetzung auf der nächsten Seite

<p><b>Handlungsfelder kompetenzorientierten Lernens (Prozessmodell)</b></p>	<p><b>Unterrichtsgeschehen</b></p> <p>Die Lernenden vertiefen und erweitern in einer zweiten Gruppenarbeitsphase ihre Kenntnisse: Sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diskutieren und beurteilen mögliche Lösungsansätze;</li> <li>• reflektieren rezipientenorientiert Umsetzungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten;</li> <li>• planen ggf. Handlungs- und/oder Unterstützungsaktionen.</li> </ul> <p>(Bei den Lösungsansätzen ist zu differenzieren zwischen solchen, die sich unmittelbar auf eigenes Konsumverhalten richten (AG 1; <b>M28, Arbeitsblatt 3</b>), und solchen, die stärker auf Wege der politischen Partizipation zielen: Öffentlicher artikulieren; Forderungen an politische Mandatsträger artikulieren; NGOs wie etwa kirchliche Träger oder „Eine-Welt-Gruppen“ unterstützen (AG 4; <b>M29, Arbeitsblatt 4</b>).</p>	<p><b>Kompetenzen (in Anlehnung an die Standards des Kerncurriculums und auf den Lernprozess bezogen)</b></p>
<p><b>Kompetenzen stärken und erweitern</b></p>		<p><b>Analysekompetenz</b> Vertiefung o. g. Analysekompetenzen</p> <p><b>Handlungskompetenz (Schwerpunkt)</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– demokratische Beteiligungsmöglichkeiten reflektieren,</li> <li>– eigene Positionen zu politischen und wirtschaftlichen Lösungsmöglichkeiten formulieren und vor anderen begründend vertreten,</li> <li>– sich in politischen Auseinandersetzungen reflektiert auseinandersetzen und einen an den Menschen und Grundrechten orientierten Standpunkt einnehmen,</li> <li>– im Spannungsverhältnis von Ökologie und Ökonomie reflektierte Entscheidungen selbstständig nach rationalen Kriterien formulieren, vertreten und Umsetzungsmöglichkeiten nennen.</li> </ul>
<p><b>Lernen bilanzieren und reflektieren</b></p>	<p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erstellen Schautafeln für eine Präsentation;</li> <li>• organisieren eine Ausstellung in der Schule, bei der sie als Experten für (Rück-)Fragen zur Verfügung stehen;</li> <li>• resümieren ihren Lernweg und Lernerfolg.</li> </ul>	<p><b>Methodenkompetenz:</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– geeignete mediale Lernprodukte zur Analyse politischer und wirtschaftlicher Fragestellungen kriterienorientiert entwickeln, aufbereiten und im Rahmen von Präsentationen einsetzen,</li> <li>– ihre Lernwege kritisch reflektieren.</li> </ul>

## Lernaufgabe B

### „Welches Entlohnungssystem nutzt wem? Wir setzen uns mit einem betrieblichen Interessenkonflikt auseinander und entwickeln in einem Entscheidungsspiel eine Lösung“, Klasse 9 (Realschule)

Die Lernaufgabe bezieht sich auf den Ausschnitt aus dem Fachcurriculum zum Unterrichtsschwerpunkt „Betriebliche Mitbestimmung: Gestaltung von Arbeitsverhältnissen in der sozialen Marktwirtschaft“. Sie greift einige der hier dargestellten Kompetenzerwartungen und Inhalte auf und ermöglicht hierauf bezogene Lernprozesse. Ablauf und Struktur der Lernaufgabe werden im Folgenden beschrieben und im Anschluss daran in Form einer tabellarischen Verlaufsplanung noch einmal anschaulich zusammengefasst. In den folgenden Ausführungen sowie im Verlaufsplan finden sich zudem Hinweise auf Materialien, die im Anhang einsehbar sind und konkretere Einblicke in die Lernsequenz bieten. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass die Materialien nur Anregungen bieten können und vor einem Einsatz im Unterricht kritisch auf ihre Tauglichkeit für die jeweilige Lerngruppe zu überprüfen sind.

Als Ausgangspunkt der Lernaufgabe dient ein Konflikt in einem Unternehmen (**M 1**). Dabei besteht der Kern des Konfliktes darin, dass die Geschäftsführung ein neues Entlohnungssystem (Akkordlohn statt Zeitlohn) einführen will, was beim Betriebsrat auf Widerstand stößt. Dieser Konflikt steht im Mittelpunkt der gesamten Lernaufgabe und ist somit für die Unterrichtssequenz leitend. Obgleich es erstrebenswert ist, im Fach Politik und Wirtschaft reale Konflikte zu thematisieren, ist das für die hier vorgestellte Lernaufgabe konstitutive Fallbeispiel rein fiktiver Natur. Es wurde unter didaktischen Gesichtspunkten konstruiert und beinhaltet in einigen Facetten daher eine bewusste Vereinfachung der realen Verhältnisse.

#### Lernen vorbereiten und initiieren

Zu Beginn der Lernaufgabe werden die Lernenden zunächst mit dem Fallbeispiel und dem darin angelegten Konflikt konfrontiert. Dabei können die Art und Weise der Konfrontation sowie die darauf folgenden Lernwege allerdings nur unter Einbeziehung der Lernausgangslage geplant werden. Konfrontiert man zum Beispiel eine Lerngruppe mit dem Fallbeispiel, in der grundlegende Kenntnisse über betriebliche Mitbestimmung (Aufgabe und Funktion eines Betriebsrates, Betriebsverfassungsgesetz etc.) noch nicht vorhanden sind, sollten zunächst hierauf bezogene Lernwege eröffnet werden. Im Rahmen der Konfrontation könnten unbekannte Begriffe und offene Fragen gesammelt und diese dann im nächsten Schritt geklärt und beantwortet werden.

Für diese Lernaufgabe wird davon ausgegangen, dass dieser Lernweg nicht noch einmal beschränkt werden muss, weil diesbezügliches Wissen bereits vorhanden ist. Insofern konzentriert sich die Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel alleine auf den in ihm angelegten Zielkonflikt.

Am Anfang dieses Lernprozesses wird der Konflikt von den Lernenden mit eigenen Worten grundlegend beschrieben und zusammengefasst, was eine nicht zu unterschätzende analytische Kompetenz erfordert. Im Anschluss daran artikulieren sie im Rahmen eines Positionslinienspiels ihre bereits vorhandenen Deutungen und Einschätzungen zu dem Konflikt. Hierzu positionieren sie sich zu verschiedenen, auf das Fallbeispiel bezogenen Thesen (**M 2**) entlang einer Linie und begründen ihre Positionierung in einem anschließenden Unterrichtsgespräch. Die Thesen sollen die Lernenden dazu veranlassen, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessenlagen über die Positionen der Konfliktparteien sowie die Vorteile und Nachteile verschiedener Entlohnungssysteme nachzudenken, was analytische Fähigkeiten erfordert und trainiert. Das Positionslinienspiel hat darüber hinaus aber auch eine wichtige diagnostische Funktion, weil es Lehrenden wichtige Informationen über die Lernausgangslage ihrer Lerngruppe liefert.

### Lernwege eröffnen und gestalten

In der nun folgenden Phase erwerben die Lernenden über ihre Lernausgangslage hinausgehende Kenntnisse und Erkenntnisse über verschiedene Entlohnungssysteme, um hierdurch den Konflikt sowie die hinter dem Konflikt stehenden Interessen differenzierter beschreiben und einordnen zu können. Dies geschieht in unserer Lernaufgabe im Rahmen eines arbeitsteiligen und kooperativen Lernarrangements. Die Lernenden erarbeiten, welche Vor- und Nachteile Akkordlohn- bzw. Zeitlohnmodelle für Arbeitgeber und Arbeitnehmer haben und benennen dann mögliche Gründe für die Positionen der Konfliktparteien. Die Ergebnisse werden auf Plakaten dargestellt und anschließend im Plenum präsentiert (**M 3–4**). Neben analytischen Fähigkeiten werden hierdurch auch fachbezogene methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie überfachliche Kompetenzen wie Kooperation und Teamfähigkeit oder Medienkompetenz trainiert.

### Orientierung geben und erhalten

Die nächste Phase dient der Orientierung und Zwischenreflexion. Dabei beurteilen die Lernenden anhand eines Selbsteinschätzungsbogens, was sie in Bezug auf den im Fallbeispiel angelegten Konflikt bislang gelernt haben (**M 5**). So sollen Reflexion und Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess angeregt und gefördert werden. Sollten Aspekte, die für die Beurteilung des Konfliktes grundlegend sind, noch nicht verstanden worden sein, müssen zusätzlich Lernangebote unterbreitet werden, um die Lücken aufzuarbeiten.

### Kompetenzen stärken und erweitern

Die Anwendung und Erprobung der bisher erworbenen Kenntnisse und Erkenntnisse steht dann im Mittelpunkt der nächsten Phase. Hierfür steht ein komplexes Lernarrangement zur Verfügung. Die Lernenden übernehmen die Rollen der am Konflikt beteiligten Parteien sowie die Rolle eines Schlichters und entwickeln in einem Entscheidungsspiel eine Konfliktlösung (**M 6–9**). In diesem Entscheidungsspiel wird ein Verfahren vor der Einigungsstelle des Unternehmens simuliert, wobei der Ablauf didaktischen Überlegungen folgt und somit mit der Realität nicht deckungsgleich ist. Indem im Rahmen eines Entscheidungsspiels von den Lernenden selbstständig eine Lösung für einen wirtschaftlichen Konflikt entwickelt wird, dient diese Phase in erster Linie der Erweiterung und der Stärkung von Kompetenzerwartungen aus dem Bereich der Handlungsfähigkeit. Zugleich werden dadurch aber erneut auch zahlreiche überfachliche Kompetenzen wie Problemlösekompetenz, Kommunikationsfähigkeit oder die Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen, gestärkt.

### Lernen bilanzieren und reflektieren

Die letzte Phase dient schließlich dem Bilanzieren und Reflektieren des Lernprozesses. Es geht nun darum, die gefundene Konfliktlösung zu bewerten und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen, wodurch die Urteilskompetenz gefördert wird. Die Beurteilung einer Konfliktlösung sollte aus verschiedenen Perspektiven geschehen. In der hier vorgestellten Lernaufgabe werden die im Entscheidungsspiel verkörperten Rollen daher zunächst beibehalten, indem über das Agieren im Einigungsverfahren sowie die gefundene Konfliktlösung in Form eines Tagebucheintrags reflektiert wird (**M 10–12**). Im Anschluss daran wird die Konfliktlösung im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs aus einer Rollendistanz heraus beurteilt. Zum Abschluss ziehen die Lernenden eine auf das gesamte Lernvorhaben bezogene Bilanz und geben dem/der Lehrenden ein Feedback (**M 13**).

Handlungsfelder kompetenzorientierten Lernens (Prozessmodell)	Unterrichtsgeschehen	Kompetenzen (auf Lernprozess bezogen)
<p><b>Lernen vorbereiten und initiieren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Konfrontation mit dem Fall</li> <li>– Erhebung der Lernausgangslage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Konflikt in der Firma ROGONTI über das zukünftige Entlohnungssystem (M 1) wird von den Lernenden mit eigenen Worten beschrieben und zusammengefasst.</li> <li>• Die Lernenden positionieren sich zu Fragen bezüglich des Konfliktes; die Positionierung wird im Unterrichtsgespräch begründet. (M 2)</li> </ul>	<p><b>Analysekompetenz:</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– einen Zielkonflikt in einer wirtschaftlichen Entscheidungssituation beschreiben,</li> <li>– erste eigene Deutungsmuster zu einem wirtschaftlichen Konflikt darstellen.</li> </ul>
<p><b>Lernwege eröffnen und gestalten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Kenntnisse und Erkenntnisse in Bezug auf den im Fallbeispiel angelegten Konflikt erarbeiten</li> <li>– Lernwege alleine und in Kooperation mit anderen beschreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lernenden erarbeiten anhand von Texten arbeitsteilig die Vor- und Nachteile verschiedener Entlohnungssysteme für Arbeitgeber und Arbeitnehmer; sie erschließen hiervon ausgehend mögliche Ursachen und Gründe für die Positionen der Konfliktparteien im Fall ROGONTI. (M 3–4) Alternativ zur direkten Auswertung der Texte könnten leistungsfähige Schülerinnen und Schüler (zunächst) selbst mögliche Vor- und Nachteile der Entlohnungssysteme finden. Die Ergebnisse könnten z. B. in einer Mind-Map zusammengetragen und visualisiert werden. Die Texte hätten dann die Funktion, noch fehlende Gesichtspunkte zu ergänzen.</li> <li>• Die Ergebnisse werden im Plenum präsentiert.</li> </ul>	<p><b>Analysekompetenz</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ursachen und Gründe für einen wirtschaftlichen Konflikt herausarbeiten und unterscheiden,</li> <li>– kontroverse Positionen zu einem wirtschaftlichen Konflikt unter dem Aspekt der Auswirkungen auf Beteiligte sowie auf deren Interessen beschreiben und unterscheiden.</li> </ul> <p><b>Methodenkompetenz</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– aus Texten gezielt ökonomisch relevante Informationen entnehmen, aufbereiten und darstellen.</li> </ul> <p><b>Überfachliche Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Arbeitskompetenz, Kooperation und Teamfähigkeit, Lesekompetenz, Medienkompetenz</li> </ul>
<p><b>Orientierung geben und erhalten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lernstandsfeststellung (unbewertet, orientierend)</li> <li>– Selbsteinschätzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lernenden bereiten zu dem Konflikt in der Firma ROGONTI ein Entscheidungsspiel vor. Sie übernehmen hierbei die Rollen der am Konflikt beteiligten Parteien. (M 6–9)</li> <li>• Das Entscheidungsspiel wird durchgeführt; eine Konfliktlösung entwickelt.</li> </ul>	<p><b>Handlungskompetenz:</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Handlungsmöglichkeiten im Rahmen organisierter Interessenwahrnehmung simulativ erproben,</li> <li>– weitgehend selbstständig eigene und begründete Lösungen für Zielkonflikte in wirtschaftlichen Zusammenhängen in einer Handlungssituation konsequent umsetzen.</li> </ul> <p><b>Überfachliche Kompetenzen:</b> Arbeitskompetenz, Problemlösekompetenz, Kommunikationskompetenz, Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität, Umgang mit Konflikten, Gesellschaftliche Verantwortung</p>

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Handlungsfelder kompetenzorientierten Lernens (Prozessmodell)	Unterrichtsgeschehen	Kompetenzen (auf Lernprozess bezogen)
<p><b>Lernen bilanzieren und reflektieren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Reflexion der Konfliktlösung aus verschiedenen Perspektiven</li> <li>– Bilanzierung des gesamten Lernvorhabens</li> <li>– Feedback</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lernenden blicken in Form eines Tagebucheintrags auf das Entscheidungsspiel zurück. Dabei bewerten sie ihr eigenes Agieren sowie die gefundene Konfliktlösung unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien. <b>(M 10–12)</b></li> <li>• Die Lernenden verlassen die im Entscheidungsspiel verkörperten Rollen; die Konfliktlösung wird im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs aus einer Rollendistanz heraus beurteilt.</li> <li>• Eine Bilanz des gesamten Lernvorhabens wird gezogen; Feedback wird gegeben. <b>(M 13)</b></li> </ul>	<p><b>Urteilskompetenz:</b> Die Lernenden können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– eine Problem- und Konfliktlösung überprüfen, bewerten und Schlussfolgerungen daraus ziehen.</li> </ul> <p><b>Überfachliche Kompetenzen:</b> Arbeitskompetenz und Selbstregulierung: Die Lernenden reflektieren (selbst-)kritisch ihren gesamten Lernprozess und ziehen daraus Schlussfolgerungen.</p>

### 3 Fachbezogene Materialien

Materialien zur Lernaufgabe A „Globale Abhängigkeiten – Welternährung“

Lernen initiieren – Aufbau der Leitfragestellung

M1: Stiller Impuls (Armut/Mangel - Reichtum/Überfluss)



Im Flüchtlingslager Kasese (Zaire), © dpa



Blick in die Regale eines Supermarktes, © dpa

**M2: Verheerende Bilanz: Jeder Siebte muss in unserer Welt hungern**

[...] Der Hunger in der Welt nimmt zu. [...] Weltweit sind nach Schätzung der Welternährungsorganisation (FAO) nahezu eine Milliarde Menschen unterernährt. Das ist in etwa jeder Siebte auf unserem Planeten. [...]

Das Tragische daran: Diese verheerende Situation müsste eigentlich nicht sein. Denn tatsächlich fehlt es derzeit noch nicht an Lebensmitteln für alle, sondern es mangelt an der richtigen Verteilung. Nach dem Welternährungsbericht könnte die Landwirtschaft heute zwölf Milliarden Menschen normal ernähren – das heißt mit 2700 Kalorien pro Kopf täglich versorgen. Auf der Erde leben derzeit etwa 6,7 Milliarden Menschen. [...]

(aus: Der Westen (Portal der WAZ-Gruppe) vom 15.10.2008 (Verf.: Thorsten Keim)

[www.derwesten.de/nachrichten/politik/Verheerende-Bilanz-Jeder-Siebte-muss-in-unserer-Welt-hungern-id2957.html](http://www.derwesten.de/nachrichten/politik/Verheerende-Bilanz-Jeder-Siebte-muss-in-unserer-Welt-hungern-id2957.html)

(Zugriff: 19.10.2011)

#### Aufgaben:

1. Notiert spontane Einfälle zu beiden Fotos.
2. Formuliert unter Einbezug von **M 2** schriftlich eine Fragestellung zum Thema „Welternährung“.

## Lernwege eröffnen

### M3: „Fleisch frisst Land“



[...] Der WWF (World Wide Fund for Nature) warnt vor den drastischen Folgen eines weltweit wachsenden Fleischkonsums, der die Nahrungsmittelknappheit verschärft [...]. "Obwohl Fleisch nicht einmal ein Fünftel zur Welternährung beiträgt, ist die Viehwirtschaft bereits heute der mit Abstand größte globale Landnutzer", sagt Tanja Dräger de Teran, Ernährungsexpertin des WWF. Derzeit werde ein Drittel der gesamten Landoberfläche als Weideland oder Ackerfläche zur Futtermittelproduktion genutzt. Tendenz steigend. [...]

Jeder Deutsche isst laut der Studie pro Jahr gut 60 Kilogramm Fleisch [...]. Hinzu kommen pro Kopf noch einmal knapp 20 Kilogramm für Katzen- und Hundefutter. „Um diesen Fleischhunger zu stillen, ist eine Anbaufläche von 8,4 Millionen Hektar notwendig, das entspricht der Größe Österreichs“, sagt Tanja Dräger [...]. Weil die Ackerflächen in Deutschland dafür bei weitem nicht ausreichen [...], muss ein großer Teil importiert werden. [...]

süddeutsche.de vom 13.10.2011, [www.sueddeutsche.de/wirtschaft/raubbau-am-regenwald-fleisch-frisst-land-1.1161723](http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/raubbau-am-regenwald-fleisch-frisst-land-1.1161723), Verf.: Silvia Liebrich (Zugriff: 29.10.2011). Bild: © Petra Eckerl - Fotolia.com.

### M4: „Wer will schon Hunger tanken?“ – Eine Aktion von „Brot für die Welt“



[...] 10.000 Menschen haben sich der Aktion „Wer will schon Hunger tanken?“ von „Brot für die Welt“ angeschlossen. „Die Menschenrechte auf Nahrung und Wasser müssen Vorrang haben vor unseren Mobilitätsansprüchen“, erklärte Bernhard Walter. „Die Menschen, die jetzt das Gros der Nahrungsmittel herstellen, sind auf fruchtbare Böden und Wasser angewiesen. Ihre natürlichen Ressourcen dürfen nicht durch unseren Bedarf an Energiepflanzen und Agrartreibstoffen aus

Zuckerrohr, Mais, Soja und Ölpalmen gefährdet werden“, so der Ernährungsexperte von „Brot für die Welt“. [...]

Brot für die Welt, [www.ekd.de/aktuell/78634.html](http://www.ekd.de/aktuell/78634.html) (Zugriff: 29.10.2011)



**M5: EU-Exporte verschärfen Hunger in Afrika**

[...] Tiefgefrorenes Schweinefleisch aus Europa wird [...] in Kamerun für ein Euro pro Kilo verkauft, frische, heimische Ware dagegen zum Preis von 2,50 Euro. [...] Regionale Anbieter werden [...] vom Markt verdrängt. Das Preisdumping bedroht viele afrikanische Züchter, Mäster, Schlachter, Verarbeiter etc. [...] Das bedeutet den Verlust von 210.000 Arbeitsplätzen

in Afrika. Da in Afrika jeder Vollarbeitsplatz ungefähr sieben Menschen ernährt, heißt das ungefähr 1,4 Millionen Menschen werden durch diese Exporte in die Armut geschickt.“ [...] Deutschland ist der wichtigste Exporteur von Schweinefleisch in Europa. In der Bundesrepublik, wie in der EU, drückt ein Überangebot an Schweinefleisch den Preis. Um die Überproduktion abzubauen, fördert die EU den Export und drängt so auf neue Absatzmärkte, auch zum Beispiel in Afrika. [...]

REPORT MAINZ vom 28.04.2008, [www.swr.de/report/presse/-/id=1197424/nid=1197424/did=3456870/skip2y/index.html](http://www.swr.de/report/presse/-/id=1197424/nid=1197424/did=3456870/skip2y/index.html) (Zugriff: 29.10.2011)

**M6: „Grenzenlose Gier nach Land“**

In diesen Tagen ist es Äthiopien, das [...] Schlagzeilen macht. Hunderttausende Menschen sind dort von einer katastrophalen Dürre und einer Hungersnot bedroht. Trotzdem haben Regierung und Behörden in anderen Teilen des Landes gerade in den letzten Monaten fruchtbare Böden in großem Stil an ausländische Firmen verpachtet.

Ein Investor aus Indien beispielsweise hat die riesige Gambella-Farm im Westen des Landes übernommen. Mit ihren 300 000 Hektar ist sie fast so groß wie Luxemburg. Dort soll Baumwolle für den Export angebaut werden. Saudische Investoren wollen für ihren Heimatmarkt eine Million Tonnen Reis pro Jahr in Äthiopien anbauen. Und erst in der vorigen Woche besuchte eine weitere Gruppe indischer Investoren das Land. 2,5 Milliarden Dollar wollen sie in Äthiopien, Tansania und Uganda investieren [...]. Das Hungerland Äthio-

prien schickt sich an, die Kornkammer der aufstrebenden Nationen Asiens zu werden.

(aus: Frankfurter Rundschau Online vom 12.8.2011, Verf.: Martina Doering unter: [www.fr-online.de/politik/land-grabbing-grenzenlose-gier-nach-land,1472596,10423620.html](http://www.fr-online.de/politik/land-grabbing-grenzenlose-gier-nach-land,1472596,10423620.html), Abb. aus: [www.inkota.de/uploads/tx\\_ttproducts/datasheet/Aktionszeitung\\_Land\\_Grabbing\\_02.pdf](http://www.inkota.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Aktionszeitung_Land_Grabbing_02.pdf), Zugriff am 15.12.2011)

### M7: Spekulation mit Nahrungsmitteln

Innerhalb von drei Jahren sind die Nahrungsmittelpreise auf den Weltmärkten zwei Mal in die Höhe geschossen. Die Preisschwankungen haben zugleich deutlich zugenommen. Maßlose Spekulationen mit Agrarrohstoffen [...] sind für die starken Preissprünge der letzten Jahre mitverantwortlich und tragen so zu globalen Nahrungsmittelkrisen bei. Bei der Spekulation gehen Finanzakteure [...] bewusst Risiken ein, indem sie auf steigende oder fallende Nahrungsmittelpreise setzen, in der Hoffnung, schnell hohe Gewinne zu erzielen.

Laut Studien der Weltbank, der UNCTAD und des International Food Policy Research Institute (IFPRI) trieben Finanzspekulanten in den Jahren 2007/2008 die Getreidepreise in die Höhe. In Äthiopien stiegen die Maispreise um 100 Prozent, in Uganda um 65 Prozent und in Tansania um 54 Prozent. Die Weizenpreise stiegen in Somalia um 300 Prozent, im Senegal um 100 Prozent und im Sudan um 90 Prozent. Nahrungsmittel wurden für viele Familien unbezahlbar. [...] Die Zahl der Hungernden stieg um mehr als 100 Millionen und überschritt im Jahr 2009 erstmals die Rekordmarke von einer Milliarde Menschen.

Quelle: Oxfam Deutschland e.V. ([www.oxfam.de/mahlzeit/spekulation](http://www.oxfam.de/mahlzeit/spekulation) , Zugriff: 15.12.2011)

#### Aufgaben:

1. Untersucht die Materialien im Hinblick auf mögliche Ursachen für den zunehmenden Hunger in der Welt.
2. Formuliert zu jedem Material eine Hypothese (= Vermutung) für die Weiterarbeit nach dem Muster: „Weltweit verhungern Menschen trotz ausreichenden Nahrungsmittelangebots, weil ...“

#### Aufgaben für die Gruppenarbeit:

1. Überprüft die aufgestellte Hypothese, indem ihr
  - a) die mit dem Problem verbundenen Sachverhalte genau darstellt,
  - b) Gründe und Ursachen erarbeitet,
  - c) Interessen/Interessenlagen der beteiligten Akteure benennt und
  - d) Folgen und Auswirkungen aufzeigt.
2. Bereitet einen mediengestützten Vortrag vor, mit dem ihr die Klasse über euer Thema informiert.

## Arbeitsblatt 1: Arbeitsgruppe .....

### Aufgaben

1. Überprüft die aufgestellte Hypothese, indem ihr
  - a) die mit dem Problem verbundenen Sachverhalte genau darstellt,
  - b) Gründe und Ursachen erarbeitet,
  - c) Interessen/Interessenlagen der beteiligten Akteure benennt und
  - d) Folgen und Auswirkungen aufzeigt.
2. Erstellt mit Hilfe dieses Arbeitsblatts einen „Spickzettel“, der die wichtigsten Ergebnisse eurer Arbeit enthält.
3. Bereitet einen mediengestützten Vortrag vor, mit dem ihr die Klasse über euer Thema informiert.

<b>Hypothese</b>	Weltweit verhungern Menschen trotz ausreichendem Nahrungsmittelangebot, weil ...  .....
<b>Beschreibung des Sachverhalts/Problems</b>	
<b>Gründe/Ursachen</b>	
<b>Interessen beteiligter Akteure</b>	
<b>Auswirkungen und Folgen</b>	

## Arbeitsgruppe 1: „Fleisch frisst Land“

### M8: Nahrungsmittel – Wohlstand als Preistreiber

Es ist paradox. Ausgerechnet der wachsende Wohlstand in Schwellenländern wie China, Indien und Brasilien wird zum entwicklungspolitischen Bumerang. Bei den aufstrebenden Mittelschichten dieser Länder kommen immer häufiger Fleisch und Milchprodukte auf den Teller. Weltweit wandert deswegen immer mehr Getreide in die Futtertröge der Rinder- und Hühnerzüchter. Seit Mitte der Achtzigerjahre hat sich der Fleischkonsum in Brasilien verdoppelt, in China fast verdreifacht. Noch stärker stieg der Milchkonsum. Das Problem: Für die Produktion von einem Kilo Fleisch sind sieben bis acht Kilo Getreide nötig. Effekt: Die Getreidepreise steigen.

Wie westliche Essgewohnheiten in Asien Einzug halten, lässt sich besonders in China beobachten, wo in den großen Städten die Einkommen seit Jahren um jährlich 15 bis 20 Prozent steigen. „China verwandelt sich infolge veränderter Essgewohnheiten immer stärker vom Agrarexporteur zum Importeur“, sagt Eugen Weinberg, Rohstoffanalyst der Commerzbank. McDonald's hat rund 1000 Burger-Bratereien im Reich der Mitte eröffnet, die Konkurrenz von Kentucky Fried Chicken ist mit knapp 2500 Hühnchen-Stationen vertreten. [...]

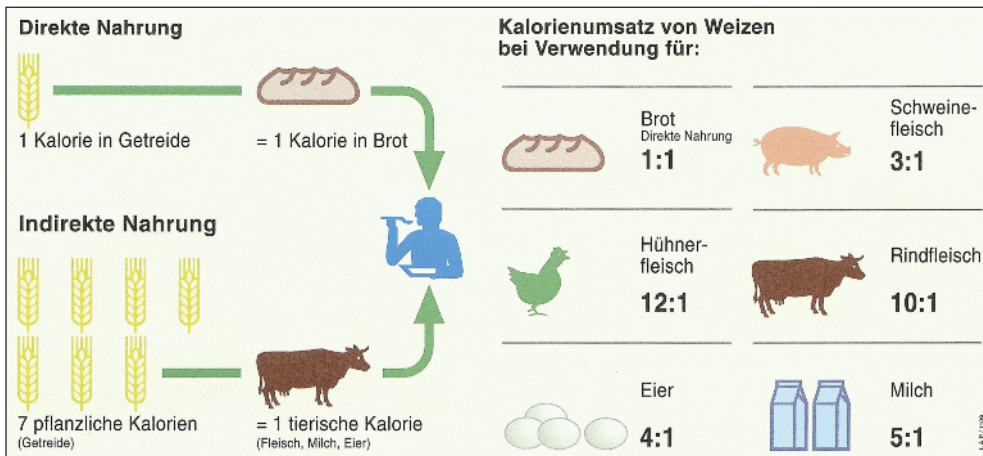
(aus: Wirtschaftswoche vom 26.1.2011, Ver.: Bert Losse, [www.wiwo.de/politik/konjunktur/nahrungsmittel-wohlstand-als-preistreiber/5155428.html](http://www.wiwo.de/politik/konjunktur/nahrungsmittel-wohlstand-als-preistreiber/5155428.html), Zugriff: 29.10.2011)

### M9: Die Welt – dargestellt unter dem Aspekt „Fleischkonsum“

Eine Weltkarte zur Thematik Fleischkonsum (Fleischexport/-import) findet sich unter: [www.worldmapper.org](http://www.worldmapper.org)

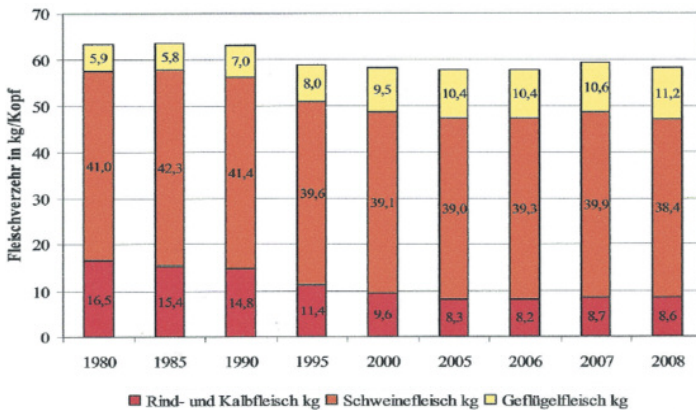
**TIPP:** Dort sind auch zahlreiche weitere Weltkarten, die wesentliche Aspekte der Weltentwicklung graphisch veranschaulichen, verfügbar.

## M10: Kalorienumsätze



(aus: Heither, D. / Klöckner, E. / Wunderer, H.: Mensch und Politik S. I, Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Braunschweig 2004, S. 134)

## M11: Pro-Kopf-Verbrauch an Fleisch in Deutschland 1980–2008 (in kg)



Quelle: Angaben für 1989 bis 2000: Statistisches Jahrbuch über Ernährung, Landwirtschaft und Forsten der Bundesrepublik Deutschland, verschiedene Jahrgänge; Angaben für 2001 bis 2008: [www.bmelv-statistik.de/index.php?id=139](http://www.bmelv-statistik.de/index.php?id=139) (Universität Göttingen, Diskussionsbeitrag1002\_Low Meat Consumption.pdf, Zugriff am 15.12.2011)

## M12: Soja – Futter für die Massentierhaltung

In deutschen Massentierhaltungen gibt es etwa 14 Millionen Rinder, 23 Millionen Schweine, eine Million Schafe und Millionen Stück Geflügel. Zusammen genommen sind sie schwerer als alle 82 Millionen Einwohner Deutschlands. Und irgendwie müssen diese Nutztiere ernährt werden. Aber wie? Unsere heimischen Anbauflächen für Futtermittel sind zu klein. Wo also kommen die Futtermittel für unsere Nutztiere her?

Die Futtermittel müssen importiert werden, und zwar hauptsächlich in Form von Soja. Das Soja wird in riesigen Plantagen in Südamerika auf Flächen angebaut, die ehemals von einzigartigen tropischen Regenwäldern bedeckt waren. 80 Prozent des Sojas landen als eiweißreiches Mastfutter in den

Massentierhaltungen von Nordamerika und der EU, 10 Prozent werden zu Agrartreibstoffen verarbeitet, 9 Prozent werden in der Margarineherstellung verwendet und etwa 1 Prozent für andere Soja-Lebensmittel. [...]

Der Zyklus, in dem der Regenwald vernichtet wird, lautet: Holz, Vieh, Soja. Holzfäller schlagen die wertvollen Bäume und öffnen den Wald. Viehzüchter folgen den Holzfällern und verbrennen die restlichen, weniger wertvollen Bäume. Weil die Viehzucht nicht profitabel ist, folgen auf die Viehzüchter die Sojapflanzer und pflanzen Soja. Das bringt mehr Profit.

Soja ist heute im Tierfutterbereich der konventionellen Landwirtschaften Europas und Nordamerikas eines der wichtigsten Eiweißfuttermittel. Es wird vor allem an Schweine, an Geflügel und auch an Rinder verfüttert. Unsere Nutztiere fressen buchstäblich den Regenwald. [...]

Die Nachfrage nach Soja steigt. Bis ins Jahr 2000 steigerte Brasilien den Export von Sojabohnen um mehr als das Dreifache! In den letzten 10 Jahren hat die Regierung die Anbaufläche für Soja um mehr als 10 Prozent erhöht. Allein Brasilien hat die Produktion von Sojabohnen im Jahr 2004 auf 51 Millionen Tonnen gesteigert. Um dieses Ziel zu erreichen mussten die Anbauflächen von ehemals 13,5 Millionen Hektar auf 39 Millionen Hektar verdreifacht werden.

Hauptabnehmer von brasilianischen Sojabohnen und argentinischem Sojaschrot (Nebenprodukt bei der Herstellung von Sojaöl) sind Deutschland und Frankreich: Vom deutschen Futtermittelverbrauch deckt Soja rund 30 Prozent ab, das sind mehr als 4,2 Millionen Tonnen jährlich. Die deutschen Sojaimporte sind fast vollständig für den Futtermittelbereich bestimmt. [Der ehemalige] Umweltminister Sigmar Gabriel im Mai 2008: „Die Profiteure der Regenwaldabholzung sind weit mehr die deutschen Bauern als die brasilianischen Landwirte“. [...]

Brasilien ist eines der führenden Länder im Futtermittelexport, aber etwa 60 Prozent der Bevölkerung leiden unter Mangelerscheinungen, die auf schlechte Ernährung zurückzuführen sind. Während etwa 42 Millionen Brasilianer hungern müssen, exportiert das Land Millionen Tonnen Soja! So ist es häufig in den Ländern der Tropen: Die Regenwälder werden nicht gerodet um die arme Landbevölkerung zu ernähren, sondern für die Anlage riesiger Weideflächen für Rinder, sowie Plantagen für Soja und Palmöl. Der Flächenanteil, der für die Ernährung der Menschen gerodet wird, fällt bei dieser Rechnung nicht ins Gewicht. [...]

(Verf.: T. Deuschle, unter Verwendung von Daten aus: Reichholf, J.: Der Tanz um das goldene Kalb. Der Ökokoonialismus Europas. Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 2004/2011) [www.faszination-regenwald.de/info-center/zerstoerung/soja.htm](http://www.faszination-regenwald.de/info-center/zerstoerung/soja.htm), Zugriff: 19.10.2011)

### M13: Folgen für die Bevölkerung – Fakten zum Soja-Anbau in Südamerika

- Die Schaffung von neuen Sojafeldern führt zu Landenteignungen. Der Aufbau einer Soja-Industrie mit auswärtigen Arbeitskräften führt in den betroffenen Regionen zu sozialer Desorientierung und zu Landflucht.
- Der grossflächige Soja-Anbau ist nicht sehr arbeitsintensiv. Pro 100 bis 200 Hektare wird lediglich eine Arbeitskraft benötigt.
- Eine der wenigen Tätigkeiten, für die Arbeitskräfte benötigt werden, ist die Entfernung der Vegetation. Die Arbeitsbedingungen sind oft sehr schlecht und die Mindestlöhne werden unterschritten. Die Internationale Arbeitsorganisation ILO hat mehrere Fälle von Zwangsarbeit festgestellt.
- Die Wertschöpfung der Soja-Produktion fließt mehrheitlich in die Taschen von Großgrundbesitzern, Banken, Handelshäusern und Transportunternehmen. Für die lokale Bevölkerung bleibt wenig übrig.
- Der Soja-Anbau beeinträchtigt die Gesundheit der lokalen Bevölkerung aufgrund von Waldbränden, Wasserverschmutzung, Absenkung des Grundwasserspiegels und dem Verlust an natürlichen Nahrungsquellen.

- Durch die Entwaldung verliert die lokale Bevölkerung die Möglichkeit, im Wald Nahrung und Medizinalpflanzen zu sammeln.
- Langfristige Investitionen in Soja-Infrastruktur erhöhen die Schulden der öffentlichen Hand und können sich als Fehlinvestition erweisen, wenn durch Überproduktion die Marktpreise einbrechen.

[http://assets.wwf.ch/downloads/faktenblatt\\_soja\\_d.pdf](http://assets.wwf.ch/downloads/faktenblatt_soja_d.pdf). (Quelle: [www.wwf.ch](http://www.wwf.ch), Zugriff am 15.12.2011)

## M14: Brasilianische Sojaexporteure verbannen Regenwald-Soja

Im Kampf um die Erhaltung des brasilianischen Regenwaldes haben Umweltschützer der Agrarindustrie ein wichtiges Zugeständnis abgerungen: Die brasilianischen Sojaexporteure verpflichten sich ab Oktober dazu, für zunächst zwei Jahre keine Ware zu vertreiben, die aus kürzlich abgeholzten Flächen im Amazonasgebiet stammt. Das teilten der Brasilianische Verband der Pflanzenölindustrie und die Nationale Vereinigung der Getreideexporteure am Montag mit.

Den Verbänden, die in die von der Umweltorganisation Greenpeace erstrittene Vereinbarung einwilligten, gehören eine Reihe von internationalen Lebensmittelgiganten wie der US-Konzern Cargill, die französische Louis-Dreyfus-Gruppe und die deutsche Firma Bunge an. Die Firmen wurden zuvor heftig von Greenpeace kritisiert. [...]

Greenpeace hatte in einer monatelangen Kampagne gegen die Abholzung des Amazonaswaldes für den Sojaanbau protestiert. [...]

Der deutsche Verbraucher wird trotz Vereinbarung noch längere Zeit vorsichtig sein müssen: „Es sind ja bereits Produkte im Handel, die von den eine Million Hektar großen Sojafeldern im Regenwald stammen“, sagt Oliver Salge von Greenpeace Deutschland. Nun gelte es, die Einhaltung des Soja-Exportverbots zu überprüfen.

[www.taz.de/1/archiv/archiv?dig=2006/07/26/a0103](http://www.taz.de/1/archiv/archiv?dig=2006/07/26/a0103) (Zugriff: 19.10.2011)

## Vertiefungsaspekt zu AG 1 „Fleisch frisst Land“

### Ökologische Folgewirkungen

## M15: Futtermittelimporte nach Deutschland (2006)

Land	Einfuhren (t)	Anteil (Prozent)
Peru	204.718	2,9
Indonesien	209.325	3,0
Malaysia	213.641	3,0
Tschech. Republik	226.468	3,2
USA	305.952	4,3
Frankreich	627.992	8,9
Argentinien	1.058.667	15,0
Brasilien	1.262.793	18,0
Niederlande	1.954.714	27,8
<b>Einfuhren Insgesamt</b>	<b>7.034.562</b>	

Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen. Aus: Deutscher Bundestag, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/5346, S. 11/12

### M16: Der Transport der Futtermittel



Lösung der Ladung (Futtermittel)

Bild: © schaltwerk - Fotolia.com



Futtermittel-Transporte: Silo-Fahrzeug mit ca. 30m<sup>3</sup> Volumen für den Futtermitteltransport

Bild: © dpego - Fotolia.com

Die Futtermittel aus Südamerika werden in der Regel mit Schiffen transportiert. Ihre Ladung wird in den großen Häfen der Bundesrepublik (Bremen/Hamburg/Wilhelmshafen/Kiel etc.) gelöscht und über die Binnenschifffahrt weiter transportiert bzw. in Silo-Fahrzeuge umgefüllt. Von dort gelangen die Futtermittel zu Sammelstellen bzw. den Agrarbetrieben.

### M17: Rindfleischproduktion und Energieverbrauch

Deutschland erzeugte nach offiziellen statistischen Angaben im Jahre 2008 insgesamt 1,2 Millionen Tonnen Rindfleisch und 5,1 Millionen Tonnen Schweinefleisch. Einen ebenfalls großen Posten stellte die Produktion von 1,2 Millionen Tonnen Geflügelfleisch dar, während Schaf- und Ziegenfleisch nur gut 26.000 Tonnen ausmachte. (...) Setzt man nun für die Erzeugung von Rindfleisch in Deutschland auch 8 Liter pro Kilogramm wie in den USA ein [Der Wissenschaftler Jeremy Rifkin stellte für die USA fest, dass die Erzeugung von jedem Kilogramm Rindfleisch einen Aufwand von etwa acht Litern Treibstoff (also »fossilem Brennstoff«) erforderte. Entsprechende Angaben für Deutschland waren nicht zu finden. Daher werden diese US-amerikanischen Werte für die nachfolgenden Kalkulationen zugrunde gelegt. Die Ergebnisse fallen mit Sicherheit viel zu niedrig aus, weil die Rindfleischerzeugung in Deutschland in weitaus stärkerem Maße auf die Stallviehhaltung und damit auf importierte Futtermittel angewiesen ist, als das für die USA der Fall war], so ergibt das rund 12 Milliarden Liter Treibstoff. Zum Vergleich: Der Jahresbetrieb von Privat-PKWs in Deutschland kann bei einem Durchschnittsverbrauch an Kraftstoff von 7 Litern pro 100 Kilometern und 15.000 Kilometern Fahrleistung pro Jahr auf gut 1.000 Liter veranschlagt werden. Der Energieeinsatz für die Rindfleischerzeugung käme somit dem Jahresbetrieb von 10 bis 15 Millionen Privat-PKWs gleich. Werden ähnliche Werte wie für die Rindfleischerzeugung für die Produktion von Schweinefleisch eingesetzt, kämen Gleichwerte von 28,5 Millionen PKWs hinzu. Die Gesamtzahl der in Deutschland zugelassenen PKWs verbrannte etwa die gleiche Menge an Benzin, wie sie für die Produktion von 5,8 Millionen Tonnen Rindfleisch (1996) aufgewandt werden musste.

aus: Reichhoff, J.: Der Tanz um das goldene Kalb. Der Ökokolonialismus Europas. Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 2004/2011, S. 117 f.



**Aufgaben:**

1. Ermittelt mit Hilfe eines Atlanten den Soja-Transportweg (zurückgelegte Kilometer) von Brasilien nach Frankfurt (per Schiff; Löschung der Ladung in Kiel; Weitertransport mit LKW).
2. Ermittelt, wie viele LKW-Fahren erforderlich sind, um die brasilianischen Futtermittelimporte in Deutschland zu verteilen.
3. Findet heraus, wie viel Kraftstoff eine LKW-Fuhre (M16) für den Transport Kiel-Frankfurt benötigt.
4. Erläutert die ökologische Problematik des Futtermittelimports.

**Arbeitsgruppe 4: Landnahme/-kauf („Land Grabbing“)****M18: „Land Grabbing“ als neue Form der Landnahme**

[...] Es ist nicht neu, dass ausländische Investoren Land in Entwicklungsländern kaufen oder pachten, um dort auf Plantagen industrielle Landwirtschaft zu betreiben. In den letzten Jahren hat Landnahme in den Entwicklungsländern aber eine solch rasante Entwicklung genommen, dass ein neuer Begriff die Debatte prägt: „Land Grabbing“, auf Deutsch auch Landraub genannt. [...] Beim Land Grabbing eignen sich einheimische oder ausländische Konzerne riesige Landflächen durch Pacht oder Kauf an. Das Land dient dem industriellen Anbau von Nahrungs- und Futtermitteln sowie Energiepflanzen, deren Erträge überwiegend für den Export bestimmt sind.

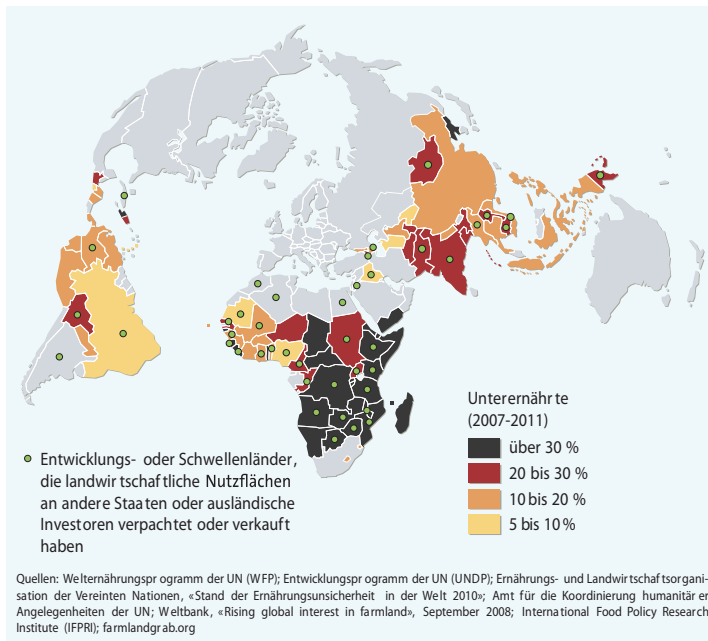
[www.brot-fuer-die-welt.de/downloads/niemand-ist-fuer-sich-allein/Kampagnenblaetter\\_\\_Land\\_Grabbing\\_BfdW\\_04\\_2011.pdf](http://www.brot-fuer-die-welt.de/downloads/niemand-ist-fuer-sich-allein/Kampagnenblaetter__Land_Grabbing_BfdW_04_2011.pdf)  
(Zugriff: 29.10.2011)

**M19: Umfang und Ausmaß des „Land Grabbing“**

[...] Der Ausverkauf von Land ist weitaus dramatischer als bisher angenommen [...]. Nach Oxfams Untersuchungsergebnissen wurden seit dem Jahr 2001 weltweit insgesamt bis zu 227 Millionen Hektar Land aufgekauft oder gepachtet, ein Großteil davon in den letzten beiden Jahren. Dies entspricht einer Fläche von der Größe Westeuropas. Damit hat die weltweit steigende Nachfrage nach Landflächen ein weitaus größeres Ausmaß erreicht als von der Weltbank angenommen. Diese hatte den Umfang großflächiger Landgeschäfte für das Jahr 2009 mit 45 Millionen Hektar beziffert. [...]

VENRO (Hrsg): 2015 aktuell, 9/2011 (Newsletter 09/2011), [www.2015.venro.org/nl\\_archiv.html?nl=22#con218](http://www.2015.venro.org/nl_archiv.html?nl=22#con218), (Zugriff: 29.10.2011)

## M20: „Land Grabbing“ in Entwicklungs- und Schwellenländern



aus : LE MONDE diplomatique, September 2011

### TIPP: Interaktive Weltkarte zum Land Grabbing:

[www.inkota.de/nc/themen-kampagnen/welternaehrung-landwirtschaft/land-grabbing/interaktive-weltkarte/](http://www.inkota.de/nc/themen-kampagnen/welternaehrung-landwirtschaft/land-grabbing/interaktive-weltkarte/)

Durch das Anklicken einzelner Länder erfährt ihr, welche Investoren Ackerland aufkaufen oder pachten, was dort angebaut werden soll und welche Auswirkungen dies auf die Bevölkerung hat.

## M21: „Land Grabbing“ in Äthiopien – ein Fallbeispiel

[...] In der Packstation der Jittu-Horticultures-Gemüsefarm in Debreseit, 50 Kilometer entfernt von Addis Abeba, steht Jan Prins, ein Niederländer. [...] Die Farm beschäftigt 3000 Menschen, sie ist ein High-Tech-Dorado mit einer computergesteuerten Pump-Station, die jeden Sektor der riesigen Farm einzeln ansteuern kann, um die Pflanzen mit Wasser und gleichzeitig mit Dünger, Herbi-, Fungi- oder Pestiziden zu versorgen.

„Pro Woche erzeugen wir 180.000 Kilogramm Gemüse und bringen damit jede Woche 200.000 Dollar ins Land“, sagt Prins. [...] 2005 kam er als Berater [...] nach Äthiopien und hat schnell gemerkt, dass Gemüseerzeugung hier noch viel profitabler ist als in den Niederlanden. „Uns stehen hier verschiedene Höhenlagen zur Verfügung“, sagt Prins. „Brokkoli erzeugen wir auf 1900 Metern, Tomaten auf 1600 Metern und Erdbeeren auf 2400 Metern, wir brauchen uns nur auszusuchen, welche Temperatur wir brauchen.“

Das Klima ist also ideal, Arbeitskräfte sind billig und die lukrativsten Märkte der Welt sind nur zwei Flugstunden entfernt. Jittu Horticultures beliefert Kunden im Nahen Osten, Fünf-Sterne Hotels in Dubai, in Katar, Bahrain und Saudi-Arabien. „Die geben am Morgen ihre Bestellung auf, mittags verlassen unsere Produkte die Farm, abends sind sie am Flughafen und am folgenden Morgen beim Kunden“, sagt Jan Prins.

Gemüse in Spitzenqualität für Ölmilliardäre – hergestellt in Äthiopien, dem Land, das wie vielleicht

kein anderes in Afrika mit Hunger und Unterernährung verbunden ist. Jeder Zehnte der 80 Millionen Äthiopier ist, während Brokkoli aus Debreseit in der Hotelküche in Katar vor sich hin gart, vom Wohlwollen internationaler Geber abhängig.

Dazu sagt Jan Prins: „Die Regierung braucht Devisen. Wir bringen Devisen ins Land, und damit kann sie den Weizen für die Hungernden kaufen.“ Und: „Menschen ernähren, die sich nichts kaufen können, ist die Aufgabe der Regierung.“

Abends im Quartier einer Arbeiterin der Gemüsefarm. Sanait ist 20 Jahre alt. Gemeinsam mit einer anderen Arbeiterin lebt sie in einem kleinen Verschlag. Gestampfter Lehmboden, in der Ecke liegt eine Matratze für beide Frauen, von der Decke baumelt eine Glühbirne. Wasser müssen die beiden kanisterweise kaufen und hunderte Meter heranschleppen. [...] Seit einem Jahr arbeitet sie auf der Farm. Sie erntet, und manchmal pflanzt sie Setzlinge aus. Sie arbeitet sechs Tage pro Woche von sechs Uhr früh bis halb fünf nachmittags mit 90 Minuten Pause, und verdient umgerechnet etwa 16 Euro. Das ist auch für äthiopische Verhältnisse wenig. „Ich habe das Gemüse von der Farm noch nie gegessen“, sagt Sanait. „Es ist verboten, es zu probieren.“ [...]

aus: Der Tagesspiegel vom 3.4.2011, Verf.: Christian Brüser,  
[www.tagesspiegel.de/politik/landnahme-in-aethiopien/v\\_print,4016844.html?p=](http://www.tagesspiegel.de/politik/landnahme-in-aethiopien/v_print,4016844.html?p=) (Zugriff: 29.10.2011)

## M22: Investoren auf der Jagd nach Ackerland

[...] Die Grenze zwischen den Akteuren kann nicht immer eindeutig gezogen werden, jedoch verbergen sich hinter den Investitionen jeweils konkrete Motive.

### *Schwellenländer streben nach Unabhängigkeit vom Weltmarkt*

Die staatlichen oder halbstaatlichen Akteure [...] verfolgen die langfristige Versorgung der eigenen Bevölkerung mit Nahrung und Agrarrohstoffen. Darunter fallen vor allem Akteure aus den Schwellenländern, die zukünftig stark von Nahrungsmittelimporten und damit von den globalen Märkten und Preisschwankungen abhängig sein werden. Insbesondere Länder wie China, Indien und Südkorea mit rapide steigendem Bedarf an Nahrungsmitteln, Futterpflanzen und Agrarrohstoffen sowie die Golfstaaten mit begrenzten Land- und Wasserressourcen verfügen über unzureichende landwirtschaftliche Produktionsflächen, um ihre Bevölkerung autark zu versorgen. [...] Durch den Aufkauf von Ackerland in den Entwicklungsländern wollen die auf Nahrungsmittelimporte angewiesenen Länder größere Unabhängigkeit von den internationalen Märkten erlangen.

### *Energiekonzerne graben nach Land*

Auch Energiekonzerne – insbesondere aus den Industrieländern, aber zunehmend auch aus den Schwellenländern – eignen sich riesige Flächen an, um darauf Energiepflanzen für den Export anzubauen. Der Mangel an verfügbaren Flächen im eigenen Land und die günstigeren Produktionskosten und -bedingungen in Afrika und anderen Regionen machen Land Grabbing zu einem lukrativen Geschäft. Die politische Förderung von Agrarkraftstoffen in der EU und den USA sowie die steigenden Ölpreise haben den „Run“ auf Ackerland noch beschleunigt.

### *Ackerland: Grünes Gold für Investmentfonds*

Recht neu ist das gewaltige Interesse von Investmentfonds an großflächigen Land Deals. Seit der Finanzkrise sind Investitionen in Land, Wasser und Nahrungsmittel Trendprodukte auf den internationalen Finanzmärkten. Angesichts einer steigenden Weltbevölkerung und zunehmender Probleme mit dem Klimawandel spekulieren Fonds mit der Wertsteigerung des Landes durch eine Flächenverknappung und erwarten erhebliche Renditen.

[www.inkota.de/landgrabbing](http://www.inkota.de/landgrabbing) (Zugriff: 29.10.2011)

### M23: Fehlende Landrechte

Die Regierungen in Entwicklungsländern [...] vergeben großzügig Ackerböden als Pachtland an ausländische Firmen, in vielen Fällen ohne Steuern zu erheben oder soziale und ökologische Garantien einzufordern. Die Verträge umfassen oft nur wenige Seiten. [...] Die Verhandlungen finden meist hinter verschlossenen Türen statt, ohne die Beteiligung der lokalen Bevölkerung. [...]

In vielen Ländern herrschen korrupte und undemokratische Regierungen, sodass die lokale Bevölkerung kaum über Mitspracherechte verfügt und auch von dem Nutzen der Projekte wenig oder nichts bei ihnen ankommt. So vergeben die Menschen immer wieder ihr Land, weil ihnen leere Versprechungen gemacht werden oder ihnen die Folgen nicht klar sind.

Bei vielen Pachtverträgen ist die Rede von „brachliegendem“ Land, das an Investoren vergeben wird und das somit nicht in Konkurrenz mit den bereits bestehenden Ackerflächen der lokalen Bevölkerung tritt. Das auf dem Papier ungenutzte Land wird aber durchaus von den Menschen vor Ort genutzt. Traditionelle Landrechte sind meist nicht schriftlich festgehalten, d.h. die Menschen haben keine offiziellen Landtitel. Land wird gemeinschaftlich genutzt, insbesondere von Frauen, um dort Brennholz und Wildfrüchte zu sammeln oder Wasser zu holen. In Afrika südlich der Sahara leben 60 Millionen Nomaden, deren Weideland zu den freien Flächen gezählt wird. [...] Die von Regierungen und Studien deklarierten „freien“ landwirtschaftlichen Flächen rechnen all diese Nutzungsformen nicht ein. [...]

([www.brot-fuer-die-welt.de/downloads/niemand-isst-fuer-sich-allein/Kampagnenblaetter\\_\\_Land\\_Grabbing\\_BfdW\\_04\\_2011.pdf](http://www.brot-fuer-die-welt.de/downloads/niemand-isst-fuer-sich-allein/Kampagnenblaetter__Land_Grabbing_BfdW_04_2011.pdf), Zugriff: 15.12.2011)

### M24: „Land Grabbing“ – die Folgen

[...] Die im Rahmen von ‚Land Grabbing‘ angebauten Nahrungsmittel werden fast ausschließlich für den Export produziert. So kommen die Länder, die Agrarland zur Verfügung stellen, zwar zu Deviseneinnahmen, dies bedeutet [...] nicht, dass auf dem heimischen Markt mehr Nahrungsmittel zur Verfügung stehen.

Gerade jene Staaten, die von Nahrungsmittelimporten abhängig sind, übergeben immer mehr Land an ausländische Investoren, ohne ausreichende Bedingungen für eine verbesserte Einkommens- und Ernährungssicherung ihrer eigenen Bevölkerung zu stellen. Selten werden die Agrar-Investitionen so gestaltet, dass eine echte Teilhabe der einheimischen Bevölkerung stattfindet: Zwar wird in manchen Fällen von ‚Land Grabbing‘ darauf hingewiesen, dass die Investitionen neue Erwerbsmöglichkeiten für Kleinbauern bieten, beispielsweise indem sie als Vertragsanbauer für den Investor tätig werden.

Dieser Vertragsanbau ist jedoch oft nachteilig für die Farmer: Sie geraten schnell in die Abhängigkeit von einem einzigen Abnehmer, erzielen dadurch nur sehr niedrige Einnahmen und verschulden sich oft gegenüber den Firmen. Zusätzlich sinkt ihre Ernährungssicherheit in dem Maße, in dem sie den Anbau von Grundnahrungsmitteln aufgeben und vom Lebensmittelkauf abhängig werden.

Die Alternative der Selbstversorgung ist damit abgeschnitten; zwar erwirtschaften die Bauern durch den Vertragsanbau Einkommen, doch gerade im Fall steigender Lebensmittelpreise stehen sie unter Umständen schlechter da als zuvor. Der Weg vom Kleinbauern zum billigen Arbeiter ist kurz; in einigen Fällen von ‚Landnahme‘ arbeiten die Bauern schließlich in sklavenähnlichen Arbeitsverhältnissen für die Investoren.

Noch weniger Entwicklungsimpulse setzen Investoren, die ihre eigenen Arbeitskräfte aus dem Ausland mitbringen. [...] Die heimische Landwirtschaft wird hierbei ohne Schaffung von neuen Einkommensmöglichkeiten für heimische Bauern verkauft. Damit verlieren Klein- und Subsistenzbauern

nicht nur ihre Ernten und ihr Einkommen, sondern schlussendlich auch den Zugang zu angemessener Nahrung.

„Land Grabbing“ birgt sozialen [...] Konfliktstoff: Infolge der ‚Landnahme‘ bleibt häufig zu wenig Land übrig, um alle Bewohner der betroffenen Region zu beschäftigen und zu ernähren. Zudem versprechen Investoren nicht selten einzelnen Betroffenen Kompensationszahlungen und Geschenke und spalten so Gemeinschaften.

[www.welthungerhilfe.de/uploads/tx\\_dwhhinfomaterial/Brennpunkt\\_8\\_Land\\_Grabbing.pdf](http://www.welthungerhilfe.de/uploads/tx_dwhhinfomaterial/Brennpunkt_8_Land_Grabbing.pdf), Verf.: Dr. Rafaël Schneider/  
Constanze von Oppeln (Zugriff: 7.11.2011)

### M25: Entwicklungsminister Dirk Niebel: „Viele Länder brauchen Investitionen“

Welche Haltung hat die Bundesregierung zum Phänomen des Land-Grabbing, der Landnahme zu- meist in Entwicklungsländern?

Investitionen in landwirtschaftliche Vorhaben, die sowohl wirtschaftliche, soziale als auch ökologische Belange berücksichtigen, sind [...] zunächst nichts Schlechtes. Viele Länder sind sogar auf private Investitionen in bessere Infrastruktur, Produktionsbedingungen und auf Kapital- und Technologietransfer angewiesen. Sind solche Investitionen aber mit einer Verletzung von Menschenrechten oder Bevölkerungsverreibungen verbunden, so sind sie für mich nicht akzeptabel.

Was ist an diesem Prozess negativ, welche positiven Aspekte könnte er aber auch haben?

Investitionen in die Landwirtschaft können zu Kapital- und Technologietransfer, Produktivitätssteigerungen sowie erleichtertem Marktzugang und besserer Infrastruktur führen. Dadurch entstehen Einkommenschancen für die lokale Bevölkerung, die auch vom Know-how-Transfer profitiert, und nicht zuletzt auch für den Staat.

Werden aber auf den verkauften oder verpachteten Flächen keine Nahrungsmittel oder überwiegend Nahrungsmittel für den Export angebaut, kann dies zu einer Verschärfung der Ernährungssituation führen. Wenn internationale Investoren zudem ausschließlich eigene Arbeitskräfte beschäftigen, ohne dass lokale Arbeitskräfte geschult werden, können der lokalen Bevölkerung die Beschäftigungsmöglichkeiten genommen werden. Hinzu können negative Wirkungen auf Umwelt und Ökosysteme kommen. [...]

(aus: Frankfurter Rundschau Online vom 12.8.2011, Interviewerin: Martina Doering, [www.fr-online.de/politik/interview-dirk-niebel-viele-laender-brauchen-investitionen-,1472596,10423018.html](http://www.fr-online.de/politik/interview-dirk-niebel-viele-laender-brauchen-investitionen-,1472596,10423018.html), Zugriff: 7.11.2011)

### Vertiefungsaspekt zu AG 4: Landnahme/-kauf („Land Grabbing“)

#### Kolonialismus in neuem Gewand?

### M26: Eine historische Zeitreise



Mit der Gründung einer privaten Finanzgesellschaft im Jahr 1876 wollte sich Belgiens König Leopold II. die Kontrolle über die heutige Demokratische Republik Kongo sichern. Um seine imperialen und materiellen Absichten zu verbergen, tarnte er das Unternehmen als wissenschaftlich-philantropische Gesellschaft. Mit diesem Trick gelang es Leopold auf der Berliner Konferenz von 1884/85, die Abgesandten der USA und 13 europäischer Staaten von der Ehrenhaftigkeit seiner Pläne zu überzeugen. Die Konferenz fasste den Beschluss, dem belgischen König die Souveränität über den Freistaat am Kongo zu übertragen. So begann die koloniale Zerstückerung des afrikanischen Kontinents.

Eine Zeitreise von 125 Jahren: Am 18. November 2009 hält Tony Blair (...) eine Rede vor dem so

genannten Sierra Leone Investment Forum. Zu den Organisatoren der Veranstaltung gehörte die von Blair gegründete African Governance Initiative (AGI), die darauf aus ist, Sierra Leone an potenzielle Investoren zu verkaufen. Der ehemalige britische Premierminister verweist die Interessenten auf die „Millionen Hektar landwirtschaftlich nutzbarer Flächen“, die in Sierra Leone zu haben sind. In seinem Eifer scheint Blair ganz entgangen zu sein, dass auf diesen Flächen ein paar Millionen Landeskinder leben, die auf deren Erträge angewiesen sind.

Der alte König Leopold hätte sich auf diesem Investment Forum bestimmt wie zu Hause gefühlt und wissend mit dem Kopf genickt, als Blair seine Zuhörer aufforderte, Land und Strände in Sierra Leone aufzukaufen und damit stattliche Gewinne zu machen. Auch der hehre Anspruch, „einen praktikablen Ansatz im Sinne von Entwicklung und Armutsbekämpfung“ zu verfolgen, hätte dem belgischen König ein nostalgisches (...) Gefühl vermittelt: Sein damaliger Plan, sich einen großen Teil von Afrika einzuverleiben – natürlich im Namen von Entwicklung und Fortschritt –, hat offenbar (...) erfolgreiche Nachahmer gefunden.

Die neuerliche Zerstückelung Afrikas hat begonnen. Nur sind die Akteure heute nicht die Könige und Königinnen kolonialer Reiche, sondern die Majestäten der Finanzmärkte, Großkonzerne und reichen Staaten. Sie richten ihre begehrliehen Blicke auf das Kapital, das sich noch im Besitz der Afrikaner befindet: der landwirtschaftlich nutzbare Boden. Internationale Banken und Investmentfonds, Industrieländer, Agrarkonzerne und reiche Einzelunternehmer wollen auf Riesenflächen gigantische industrielle Großfarmen aufziehen, die Nahrungsmittel und Biosprit produzieren sollen – für den Export und den Profit, versteht sich.

Joan Baxter, *Wie Gold, nur besser*, in: *Le Monde diplomatique* vom 15.1.2010. Abb.: Titelbild zu Daus, R. (1983): *Die Erfindung des Kolonialismus*. Wuppertal: Hammer Verlag.

#### **Aufgaben:**

1. Gebt die „Zeitreise“ in M 26 wieder und erklärt die Absicht, die der Autor mit der Gegenüberstellung des Handelns von Leopold II. im 19. Jahrhundert und Toni Blair in der Gegenwart verfolgt.
2. Informiert euch in euren Geschichtsbüchern über den historischen Kolonialismus bzw. Imperialismus.
3. Beurteilt, ob „Land Grabbing“ ein neuer Kolonialismus/Imperialismus ist.

M27: Arbeitsblatt 2

	AG1 „Fleisch frisst Land“	AG2 Biokraftstoffe	AG3 Subventionspolitik	AG4 „Land Grabbing“	AG5 Spekulationsgeschäfte
Hypothese	„Weltweit verhungern Menschen trotz ausreichenden Nahrungsmittelangebots, weil ...“				
Beschreibung des Problems					
Gründe/ Ursachen					
Interessen beteiligter Akteure					
Auswirkungen und Folgen					

**M28: Arbeitsblatt 3****Kompetenzen stärken und erweitern: Lösungsansätze und Handlungsmöglichkeiten****AG 1: „Fleisch frisst Land“****Aufgaben:**

1. Diskutiert in eurer Gruppe, welche Konsequenzen sich für euer eigenes Konsum- bzw. Ernährungsverhalten ergeben (können), und erstellt ein Flugblatt zum Thema „Fleisch frisst Land“, das sich an Mitschülerinnen und Mitschüler und/oder Eltern richtet und das die Ergebnisse eurer Arbeit beinhaltet.
2. Greift von nachfolgenden Anregungen eine auf:
  - **Eine Woche ohne Fleisch:**  
Überlegt, wie ihr gegebenenfalls eure Eltern von diesem Vorschlag überzeugen könnt.
  - **Befragung von Marktleitern und Fleischern:**  
Informiert euch bei Marktleitern von Supermärkten bzw. Fleischern über deren Haltung zum Thema „Fleisch frisst Land“. Stellt in eurer Gruppe gemeinsam entsprechende Fragen zusammen.
  - **Exkursion zum Bio-Bauern:**  
Besucht einen Bauernhof. Diskutiert mit dem Bauern auf der Grundlage eurer Kenntnisse über Fleischproduktion.
  - **Ein Plakat erstellen:**  
Mit dem Slogan „Fleisch ist ein Stück Lebenskraft“ warb das Fleischerhandwerk vor einigen Jahren für seine Erzeugnisse. Gestaltet ein Plakat mit diesem Slogan, in das die Ergebnisse eurer Arbeitsgruppe eingehen.
  - **Diskussionen via Internet:**  
Um im Internet eine möglichst breite Diskussion über die Folgen des Fleischkonsums anzustoßen, startete der WWF eine Online-Aktion mit dem Titel „Die Fleischfrage“. Internetnutzer werden aufgefordert über Facebook und Twitter Freunden und Bekannten Fragen zum Thema Fleischkonsum zu stellen, so die Debatte anzuregen und mit Experten im Chat zu diskutieren. Erstelle eine Liste von Fragen zum Fleischkonsum, die über Facebook und Twitter verbreitet werden könnten.
3. Gestaltet Ausstellungstafeln zum Thema „Fleisch frisst Land“ (max. zwei) für eine Präsentation in der Schule. Berücksichtigt dabei auch das Feedback, das ihr bei eurem Vortrag vor der Klasse erhalten habt.



## M29: Arbeitsblatt 4

## Kompetenzen stärken und erweitern: Lösungsansätze und Handlungsmöglichkeiten

## AG 4: Landnahme/-kauf („Land Grabbing“)

**Aufgaben:**

1. Erstellt einen Forderungskatalog zum „Land Grabbing“, der Bedingungen enthält, die die Lebens- bzw. Ernährungssituation der Menschen in den betroffenen Ländern verbessern.
2. Diskutiert, wie ihr eure Forderungen zum „Land Grabbing“ in die Öffentlichkeit und in die Politik einbringen könnt. Entscheidet euch für eine Möglichkeit.

Ihr könnt z. B. **Öffentlichkeit herstellen**, indem ihr

- auf einem Elternabend die Eltern informiert,
- einen Artikel zum „Land Grabbing“ für die Schülerzeitung und/oder die Lokalzeitung schreibt,
- die Lokalzeitung zu einem Pressegespräch einladet,
- kirchliche Gruppen (Brot für die Welt, Misereor) oder Eine-Welt-Gruppen vor Ort besucht und mit den Mitgliedern diskutiert,
- ...

Ihr könnt z. B. **politisch aktiv werden**, indem ihr

- euch über Aktionen und Kampagnen zum „Land Grabbing“ im Internet informiert und diese ggf. unterstützt (z. B: Inkota, ein ökumenisches Netzwerk entwicklungspolitischer Basisgruppen, Weltläden und Kirchengemeinden: [www.inkota.de/themen-kampagnen/welternaehrung-landwirtschaft/land-grabbing/](http://www.inkota.de/themen-kampagnen/welternaehrung-landwirtschaft/land-grabbing/), Brot für die Welt, eine Hilfsaktion der evangelischen Kirche in Deutschland: [www.brot-fuer-die-welt.de/downloads/niemand-isst-fuer-sich-allein/Kampagnenblaetter\\_Land\\_Grabbing\\_BfdW\\_04\\_2011.pdf](http://www.brot-fuer-die-welt.de/downloads/niemand-isst-fuer-sich-allein/Kampagnenblaetter_Land_Grabbing_BfdW_04_2011.pdf), Misereor, das Hilfswerk der katholischen Kirche: [www.misereor.de/themen/hunger-bekaempfen/land-grabbing.html](http://www.misereor.de/themen/hunger-bekaempfen/land-grabbing.html), Oxfam, eine unabhängige Hilfs- und Entwicklungsorganisation [www.oxfam.de/mahlzeit/grabbing](http://www.oxfam.de/mahlzeit/grabbing))
- euren Wahlkreiskandidaten im Bundestag in seiner Bürgersprechstunde besucht und mit ihm diskutiert,
- einen Brief an politische Mandatsträger schreibt (euren Wahlkreisabgeordneten im Bundestag, den Minister für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, die Bundeskanzlerin)
- ...

3. Gestaltet Ausstellungstafeln zum Thema „Land Grabbing“ (max. zwei) für eine Präsentation in der Schule. Berücksichtigt dabei auch das Feedback, das ihr bei eurem Vortrag vor der Klasse erhalten habt.

**Materialien zur Lernaufgabe B „Welches Entlohnungssystem nutzt wem? Wir setzen uns mit einem betrieblichen Interessenkonflikt auseinander und entwickeln in einem Entscheidungsspiel eine Lösung.“**

### **M1 Fallbeispiel**

Die Firma ROGONTI hat sich im Bereich der Produktion von Gewinden einen guten Namen gemacht. Die Geschäftsführung möchte die Stellung des Unternehmens nun weiter ausbauen. Dazu möchte sie unter anderem die Arbeiterinnen und Arbeiter nach einem neuen System entlohnen. Momentan erfolgt die Entlohnung nach Zeitlohn. Das heißt: Die Arbeiterinnen und Arbeiter bekommen pro geleisteter Arbeitsstunde 12 Euro, was bei einem Arbeitstag von 8 Stunden 96 Euro täglich macht. Durchschnittliche Arbeiterinnen und Arbeiter drehen derzeit 6 Gewinde pro Stunde. Das Entlohnungsmodell, nach dem die Arbeiterinnen und Arbeiter in Zukunft bezahlt werden sollen, sieht wie folgt aus:

Die Bezahlung erfolgt nicht mehr nach Zeitlohn, sondern nach Akkordlohn. Demnach orientiert sich die Entlohnung daran, wie viele Gewinde ein Arbeiter/eine Arbeiterin in der Stunde dreht. Für jedes gedrehte Gewinde erhält der Arbeiter/die Arbeiterin 2 Euro. Er/Sie muss es allerdings schaffen, pro Stunde mindestens 6 Gewinde von angemessener Qualität zu drehen. Schafft ein Arbeiter/eine Arbeiterin dies nicht, erhält er/sie für die geleistete Arbeitsstunde lediglich einen Grundlohn von 10 Euro.

Die Geschäftsführung hat ihr neues Entlohnungsmodell dem Betriebsrat vorgelegt, der laut Betriebsverfassungsgesetz – ein Tarifvertrag gilt in der Firma ROGONTI nicht – bei der Einführung eines neuen Entlohnungssystems ein Mitbestimmungsrecht hat.

Nach langen Beratungen ist der Betriebsrat schließlich zu dem Ergebnis gekommen, dem Modell seine Zustimmung zu verweigern. Er ist der Meinung, dass die Arbeiterinnen und Arbeiter weiterhin nach Zeitlohn bezahlt werden sollten.

### **M2 Aussagen für Positionslinie**

1. Die Geschäftsführung handelt aus der Perspektive des Unternehmens richtig, wenn sie das bestehende Zeitlohn- durch ein Akkordlohnmodell ersetzen will.
2. Die Geschäftsführung bedenkt bei ihren Reformplänen nicht, dass ein Akkordlohnmodell für ein Unternehmen viele Nachteile hat.
3. Der Betriebsrat handelt aus der Perspektive der Arbeiterinnen und Arbeiter richtig, wenn er an dem bestehenden Zeitlohnmodell festhalten will.
4. Der Betriebsrat bedenkt nicht, dass ein Akkordlohnmodell den meisten Arbeiterinnen und Arbeitern einige Vorteile bringen könnte.

### M3 Akkordlohn – Vor- und Nachteile

Beim Akkordlohn richtet sich die Entlohnung danach, welche Stückzahlen der Arbeitnehmer<sup>7</sup> in einer bestimmten Zeit produziert oder in welcher Zeit er einen bestimmten Arbeitsvorgang verrichtet. Die Entlohnung orientiert sich somit an der erbrachten Leistung, weshalb der Akkordlohn auch als Leistungslohn bezeichnet werden kann. Ein nach Akkordlohn arbeitender Arbeitnehmer hat einen hohen Anreiz, seinen Arbeitsvorgang möglichst schnell zu erledigen oder hohe Stückzahlen in kurzer Zeit zu produzieren, weil sich sein Lohn hiernach bemisst. Mehrarbeit zahlt sich für ihn aus! Der Arbeitgeber muss den Lohn eines Arbeitnehmers immer wieder neu berechnen, was vielfach aufwändiger und komplizierter ist als eine Bezahlung nach Zeitlohn. Der Drang des Arbeitnehmers, in kurzer Zeit viel zu erledigen und zu produzieren, bleibt häufig nicht ohne Einfluss auf die Produktqualität. So nimmt der Arbeitnehmer möglicherweise in Kauf, dass sein Produkt nicht immer von allerhöchster Qualität ist, wenn dies nicht in die Lohnberechnung mit einfließt. Dies kann insbesondere dann zu einem Problem werden, wenn in einem Betrieb qualitativ hochwertige Produkte hergestellt werden. Darüber hinaus hat das Akkordlohnmodell den Nachteil, dass es bei Gerätschaften und Material zu einem erhöhten Verschleiß kommen kann, da weniger genau und sorgfältig gearbeitet wird. Bei Akkordlohnarbeit besteht die Gefahr, dass sich Arbeitnehmer geistig und körperlich überanstrengen. Der Unfallgefahr ist daher erhöht, weshalb Akkordarbeit in gefährlichen Bereichen nicht in Frage kommt. Ein Akkordlohnsystem beeinflusst aber auch das Klima in einem Betrieb auf vielfältige Weise. Akkordlohn ist auf der einen Seite ein gerechter Lohn, da die Arbeitnehmer, die eine höhere Leistung erbringen, mehr verdienen als Kollegen, die weniger leisten. Dies erzeugt ein Gefühl der Lohngerechtigkeit. Da die Arbeitnehmer ein hohes persönliches Risiko tragen, dass ihr Lohn niedriger als erhofft ausfällt, werden sie sich in vielen Fällen aber auch egoistischer verhalten als in einem Zeitlohnmodell. Alle arbeiten in gewisser Weise für sich selbst. Eine Folge davon kann sein, dass eine Verbesserung von Arbeits- und Produktionsvorgängen verhindert wird. Wem es gelingt, Vorgänge effektiver und schneller zu erledigen, wird dies – wenn es keinen Anreiz gibt – für sich behalten, weil er verhindern möchte, dass andere von seiner Entdeckung profitieren.

(Autorentext)

---

<sup>7</sup> Aufgrund einer besseren Lesbarkeit wird hier die männliche Form des Nomens gewählt. Gemeint sind immer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

### Aufgaben zum Text: Akkordlohn – Vor- und Nachteile

#### A. Aus der Arbeitgeberperspektive

1. Erarbeite anhand des Textes, welche Vor- und Nachteile eine Bezahlung nach Akkordlohn aus der Sicht eines Arbeitgebers hat. Stelle die Vor- und Nachteile in einer Tabelle gegenüber. (Einzelarbeit)
2. Finde dich mit einem Mitschüler/einer Mitschülerin zusammen, der/die ebenfalls die Vor- und Nachteile einer Bezahlung nach Akkordlohn aus der Sicht eines Arbeitgebers erarbeitet hat. Tragt euch eure Ergebnisse gegenseitig vor und ergänzt eure Tabellen gegebenenfalls. (Partnerarbeit)
3. Zählt mögliche Gründe dafür auf, warum die Geschäftsführung der Firma ROGONTI ein Akkordlohnmodell einführen möchte. (Partnerarbeit)
4. Fertigt ein Plakat an, auf dem ihr die Vor- und Nachteile einer Bezahlung nach Akkordlohn aus der Sicht eines Arbeitgebers anschaulich und übersichtlich darstellt. Bereitet euch darauf vor, das Plakat vor der Klasse zu präsentieren. Im Rahmen der Präsentation solltet ihr die einzelnen Vor- und Nachteile aus Arbeitgebersicht näher erläutern sowie darauf eingehen, wieso die Geschäftsführung der Firma ROGONTI ein Akkordlohnmodell einführen möchte. (Partnerarbeit – Plenum)

#### B. Aus der Arbeitnehmerperspektive

1. Erarbeite anhand des Textes, welche Vor- und Nachteile eine Bezahlung nach Akkordlohn aus der Sicht eines Arbeitnehmers hat. Stelle die Vor- und Nachteile in einer Tabelle gegenüber. (Einzelarbeit)
2. Finde dich mit einem Mitschüler/einer Mitschülerin zusammen, der/die ebenfalls die Vor- und Nachteile eine Bezahlung nach Akkordlohn aus der Sicht eines Arbeitnehmers erarbeitet hat. Tragt euch eure Ergebnisse gegenseitig vor und ergänzt eure Tabellen gegebenenfalls. (Partnerarbeit)
3. Zählt mögliche Gründe dafür auf, warum der Betriebsrat der Firma ROGONTI ein Akkordlohnmodell verhindern möchte. (Partnerarbeit)
4. Fertigt ein Plakat an, auf dem ihr die Vor- und Nachteile eine Bezahlung nach Akkordlohn aus der Sicht eines Arbeitnehmers anschaulich und übersichtlich darstellt. Im Rahmen der Präsentation solltet ihr die einzelnen Vor- und Nachteile aus Arbeitnehmersicht näher erläutern sowie darauf eingehen, wieso der Betriebsrat der Firma ROGONTI ein Akkordlohnmodell verhindern möchte. (Partnerarbeit – Plenum)

### M4 Zeitlohn – Vor- und Nachteile

Beim Zeitlohn richtet sich die Entlohnung nach der geleisteten Arbeitszeit (zum Beispiel: Bezahlung nach gearbeiteten Stunden – Stundenlohn). Dem Arbeitnehmer verschafft dies ein fest kalkulierbares Einkommen; der Arbeitgeber kann den zu überweisenden Lohn relativ einfach berechnen. In einem Zeitlohnsystem bleibt unberücksichtigt, was ein Arbeitnehmer in seiner Arbeitszeit hinsichtlich Quantität und Qualität tatsächlich geleistet hat. Es bestehen somit nur geringe Leistungsanreize. Dies kann insbesondere bei Arbeitnehmern, die überdurchschnittliche Leistungen erbringen, zu Frustration und Unzufriedenheit führen. Ein Arbeitnehmer, der Arbeitsanforderungen nicht gerecht wird und weniger leistet als er sollte, schadet somit zunächst einmal mehr seinem Betrieb und möglicherweise seinen Kollegen als sich selbst. Der Arbeitgeber wird daher häufigere Kontrol-

len als bei leistungsorientierten Entlohnungssystemen anstreben. Ein großer Vorteil des Zeitlohnsystems besteht darin, dass seltener als bei einem Akkordlohnsystem ein überhastetes Arbeitstempo aufkommt. Die Arbeitnehmer arbeiten in der Regel genauer und sorgfältiger, was die Produktqualität positiv beeinflusst und bei Geräten und Materialien einen geringeren Verschleiß zur Folge hat. Insbesondere bei Tätigkeiten, die viel Aufmerksamkeit und Sorgfalt verlangen sowie mit einer hohen Unfallgefahr verbunden sind, ist ein Zeitlohn einem Akkordlohn daher immer vorzuziehen. Ein Zeitlohnsystem schont die Gesundheit der Arbeitnehmer und hat darüber hinaus auch einen positiven Einfluss auf das Klima im Betrieb. Die Arbeitnehmer sind eher bereit zu kooperieren, wovon auch das Unternehmen profitieren kann. Während nach Akkordlohn bezahlte Arbeitnehmer dazu neigen, von ihnen entdeckte Verbesserungen für sich zu behalten, weil sie hinsichtlich der Bezahlung selbst davon profitieren wollen, besteht in einem Zeitlohnsystem eine höhere Bereitschaft, andere daran teilhaben zu lassen.

(Autorentext)

### Aufgaben zum Text: Zeitlohn – Vor- und Nachteile

#### A. Aus der Arbeitgeberperspektive

1. Erarbeite anhand des Textes, welche Vor- und Nachteile eine Bezahlung nach Zeitlohn aus der Sicht eines Arbeitgebers hat. Stelle die Vor- und Nachteile in einer Tabelle gegenüber. (Einzelarbeit)
2. Finde dich mit einem Mitschüler/einer Mitschülerin zusammen, der/die ebenfalls die Vor- und Nachteile eine Bezahlung nach Zeitlohn aus der Sicht eines Arbeitgebers erarbeitet hat. Tragt euch eure Ergebnisse gegenseitig vor und ergänzt eure Tabellen gegebenenfalls. (Partnerarbeit)
3. Zählt mögliche Gründe dafür auf, warum die Geschäftsführung der Firma ROGONTI das bisherige Zeitlohnmodell abschaffen möchte. (Partnerarbeit)
4. Fertigt ein Plakat an, auf dem ihr die Vor- und Nachteile einer Bezahlung nach Zeitlohn aus der Sicht eines Arbeitgebers anschaulich und übersichtlich darstellt. Im Rahmen der Präsentation solltet ihr die einzelnen Vor- und Nachteile aus Arbeitgebersicht näher erläutern sowie darauf eingehen, wieso die Geschäftsführung der Firma ROGONTI das bisherige Zeitlohnmodell abschaffen möchte. (Partnerarbeit – Plenum)

#### B. Aus der Arbeitnehmerperspektive

1. Erarbeite anhand des Textes, welche Vor- und Nachteile eine Bezahlung nach Zeitlohn aus der Sicht eines Arbeitnehmers hat. Stelle die Vor- und Nachteile in einer Tabelle gegenüber. (Einzelarbeit)
2. Finde dich mit einem Mitschüler/einer Mitschülerin zusammen, der/die ebenfalls die Vor- und Nachteile einer Bezahlung nach Zeitlohn aus der Sicht eines Arbeitnehmers erarbeitet hat. Tragt eure Ergebnisse gegenseitig vor und ergänzt eure Tabellen gegebenenfalls. (Partnerarbeit)
3. Zählt mögliche Gründe dafür auf, warum der Betriebsrat der Firma ROGONTI an dem bisherigen Zeitlohnmodell festhalten möchte. (Partnerarbeit)
4. Fertigt ein Plakat an, auf dem ihr die Vor- und Nachteile einer Bezahlung nach Zeitlohn aus der Sicht eines Arbeitnehmers anschaulich und übersichtlich darstellt. Im Rahmen der Präsentation solltet ihr die einzelnen Vor- und Nachteile aus Arbeitnehmersicht näher erläutern sowie darauf eingehen, wieso der Betriebsrat der Firma ROGONTI an dem bisherigen Zeitlohnmodell festhalten möchte. (Partnerarbeit – Plenum)

### M5 Selbsteinschätzungsbogen

Ich kann ...	sehr gut	gut	nicht so gut	noch nicht
... den Konflikt in der Firma ROGONTI mit eigenen Worten zusammenfassen.				
... mit eigenen Worten erklären, wie ein Modell, in dem die Arbeiterinnen und Arbeiter nach Akkordlohn entlohnt werden, funktioniert.				
... mit eigenen Worten erklären, welche Vor- und Nachteile ein Akkordlohnmodell für einen Arbeitgeber hat.				
... mit eigenen Worten erklären, welche Vor- und Nachteile ein Akkordlohnmodell für einen Arbeitnehmer hat.				
... mit eigenen Worten erklären, wie ein Modell, in dem die Arbeiterinnen und Arbeiter nach Zeitlohn entlohnt werden, funktioniert.				
... mit eigenen Worten erklären, welche Vor- und Nachteile ein Zeitlohnmodell für einen Arbeitgeber hat.				
... mit eigenen Worten erklären, welche Vor- und Nachteile ein Zeitlohnmodell für einen Arbeitnehmer hat.				
... mögliche Gründe dafür nennen, warum die Geschäftsführung der Firma ROGONTI das Zeitlohn durch ein Akkordlohnmodell ersetzen möchte.				
... mögliche Gründe dafür nennen, warum der Betriebsrat der Firma ROGONTI an dem Zeitlohnmodell festhalten möchte.				

## M6 Ablauf Schlichtungsverfahren

Das Betriebsverfassungsgesetz sieht vor, dass Konflikte, in denen sich Arbeitgeber und Arbeitnehmer zunächst auf keine Lösung verständigen können, vor der Einigungsstelle des Unternehmens entschieden werden. Ein solches Einigungsverfahren, an dem Arbeitgebervertreter und Betriebsratsmitglieder in gleicher Anzahl teilnehmen, wird von einem neutralen Vorsitzenden (Schlichter) geleitet. Beide Parteien müssen sich auf diese Person verständigen.

Auch der Konflikt in der Firma ROGONTI um die zukünftige Entlohnung der Arbeiterinnen und Arbeiter ist schließlich vor der Einigungsstelle gelandet. Als Schlichter konnten sich die Konfliktparteien auf Hermann Lindner, den früheren Bürgermeister der Stadt, in der die Firma ROGONTI ihren Sitz hat, verständigen. Hermann Lindner gilt als gerecht und umsichtig und hatte bereits in seiner Amtszeit als Bürgermeister stets die Interessen von Arbeitgebern wie Arbeitnehmern im Blick. Zudem haben sich Betriebsrat und Geschäftsführung darauf verständigt, dass das Verfahren einem ganz bestimmten Verlauf folgen soll:

### 1. Runde

- Ein Arbeitgebervertreter stellt in einem Vortrag vor, nach welchem Modell die Arbeiterinnen und Arbeiter in Zukunft entlohnt werden sollen bzw. wie die einzelnen Regelungen konkret aussehen sollen. Er legt außerdem dar, welche Argumente für das neue Modell sprechen. Der Vortrag sollte durch Medien unterstützt werden.
- Ein Arbeitnehmervertreter stellt in einem Vortrag die Gegenposition dar und begründet, warum Arbeiterinnen und Arbeiter auch in Zukunft nach dem Zeitlohnmodell entlohnt werden sollen bzw. wie die einzelnen Regelungen konkret aussehen sollen. Auch dieser Vortrag sollte durch Medien unterstützt werden.

### 2. Runde:

- Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter diskutieren über ihre unterschiedlichen Positionen (freier Schlagabtausch). Dabei sollten sie sich aber möglichst auf die Argumente der gegnerischen Seite beziehen.

### 3. Runde:

- Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter ziehen sich zurück und beraten, ob sie an ihren Modellen festhalten oder sich auf die gegnerische Seite zubewegen wollen. Es ist möglich, mit der gegnerischen Seite Kontakt aufzunehmen, um einen Kompromiss auszuhandeln.

### 4. Runde

- Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter kommen wieder im Plenum zusammen und verkünden, ob und inwiefern es zu einem Kompromiss gekommen ist oder nicht. Dabei müssen sie ihre jeweilige Entscheidung begründen. Ist es zu einem Kompromiss gekommen, ist das Verfahren beendet. Konnten sich die Konfliktparteien auf keinen Kompromiss verständigen, legt der Schlichter eine von ihm entwickelte Konfliktlösung, die die Interessen beider Seiten berücksichtigen sollte, vor. Diese Lösung ist von beiden Seiten als verbindlich anzuerkennen.

### M7 Perspektive der Geschäftsführung

#### Rollenkarte Geschäftsführung

Die Aufgabe eurer Gruppe besteht darin, die Geschäftsführung im bevorstehenden Einigungsverfahren zu verkörpern. Euer Ziel ist es, den Betriebsrat davon zu überzeugen, ein Akkordlohnmodell einzuführen. Euch ist klar, dass ihr hierfür gute Argumente bringen und viel Überzeugungsarbeit leisten müsst. Ihr seid zu Kompromissen bereit, dabei muss allerdings Folgendes sichergestellt sein: Es muss zu einem Einstieg in ein Entlohnungsmodell kommen, das mehr Leistungsanreize als das bisherige Zeitlohnmodell bietet. Für die Einführung eines solchen Systems seid ihr notfalls auch bereit, dem Betriebsrat in Fragen der Bezahlung entgegenzukommen. Hierbei müsst ihr allerdings unbedingt verhindern, dass Kosten auf das Unternehmen zukommen, die das neue System unrentabel machen.

### M 8 Perspektive des Betriebsrats

#### Rollenkarte Betriebsrat

Die Aufgabe eurer Gruppe besteht darin, den Betriebsrat im bevorstehenden Einigungsverfahren zu verkörpern. Euer Ziel ist es, die Geschäftsführung davon zu überzeugen, an der bisherigen Entlohnung nach Zeitlohn festzuhalten. Einem Akkordlohnmodell würdet ihr nur dann zustimmen, wenn kein Arbeiter/keine Arbeiterin hierdurch Nachteile und die Mehrheit eindeutige Vorteile gegenüber dem bisherigen Zeitlohnmodell hätte.

### M 9 Perspektive eines Schlichters

#### Rollenkarte Schlichter

Du verkörperst im bevorstehenden Einigungsverfahren den Schlichter Hermann Lindner. Dir ist wichtig, dass das Verfahren sachlich und konstruktiv abläuft. Geschäftsführung und Betriebsrat sollen sich die Positionen der anderen Seite noch einmal gut anhören und darüber nachdenken. Sollte es zu Beleidigungen und Beschimpfungen kommen, würdest du die Beteiligten zur Ordnung rufen. Natürlich hättest du es gerne, wenn sich die beiden Konfliktparteien verständigen könnten. Dir ist aber auch klar, dass du möglicherweise eine Konfliktlösung wirst vorlegen müssen. Da dir wichtig ist, dass diese von beiden Seiten auch wirklich akzeptiert wird, machst du dir bereits im Vorfeld des Verfahrens viele Gedanken darüber, wie eine solche Konfliktlösung aussehen könnte.



**M10 Bewertung der Konfliktlösung – Tagebucheintrag eines Mitglieds der Geschäftsführung**

Du hast als Mitglied der Geschäftsführung an dem Einigungsverfahren teilgenommen. Abends sitzt du über deinem Tagebuch und ziehst Bilanz. Folgende Fragen gehen dir dabei durch den Kopf:

- Haben wir unsere Interessen wirksam vertreten und unser Ziel erreicht?
- Nutzt die gefundene Lösung dem Unternehmen bzw. trägt sie dazu bei, seine Stellung auf dem Markt zu verbessern?
- Werden auch die Arbeiterinnen und Arbeiter mit der gefundenen Lösung leben können?
- Wo hätten wir noch bessere und überzeugendere Argumente bringen können, um die Gegenseite von unserer Position zu überzeugen?
- Wo hätten wir unnachgiebiger, wo kompromissbereiter sein müssen?
- Was habe ich ganz persönlich durch das Einigungsverfahren gelernt?

*Verfasse einen Tagebucheintrag, in dem du eine ehrliche Bilanz des Einigungsverfahrens ziehst.*

**M11 Bewertung der Konfliktlösung – Tagebucheintrag eines Mitglieds des Betriebsrats**

Du hast als Mitglied des Betriebsrats an dem Einigungsverfahren teilgenommen. Abends sitzt du über deinem Tagebuch und ziehst Bilanz. Folgende Fragen gehen dir dabei durch den Kopf:

- Haben wir unsere Interessen wirksam vertreten und unser Ziel erreicht?
- Nutzt die gefundene Lösung den Arbeiterinnen und Arbeitern?
- Nutzt die gefundene Lösung auch dem Unternehmen insgesamt?
- Wo hätten wir noch bessere und überzeugendere Argumente bringen können, um die Gegenseite von unserer Position zu überzeugen?
- Wo hätten wir unnachgiebiger, wo kompromissbereiter sein müssen?
- Was habe ich ganz persönlich durch das Einigungsverfahren gelernt?

*Verfasse einen Tagebucheintrag, in dem du eine ehrliche Bilanz des Einigungsverfahrens ziehst.*

**M12 Bewertung der Konfliktlösung – Tagebucheintrag des Schlichters**

Du hast als Schlichter das Einigungsverfahren geleitet. Abends sitzt du über deinem Tagebuch und ziehst Bilanz. Folgende Fragen gehen dir dabei durch den Kopf:

- Habe ich als Schlichter dazu beigetragen, dass das Verfahren sachlich und konstruktiv abgelaufen ist?
- Haben sich die beiden Konfliktparteien noch einmal ernsthaft die Positionen der anderen Seite angehört und darüber nachgedacht?
- Ist der ggf. gefundene Kompromiss mit Blick auf die Interessen der Arbeiterinnen und Arbeiter sowie auf die Interessen des Unternehmens insgesamt eine gute Lösung?
- Was würde ich als Schlichter im Nachhinein anders machen?
- Was habe ich ganz persönlich durch das Einigungsverfahren gelernt?

*Verfasse einen Tagebucheintrag, in dem du eine ehrliche Bilanz des Einigungsverfahrens ziehst.*

## M13 Feedbackbogen

Der Unterricht ...	stimmt absolut				stimmt nicht
	1	2	3	4	5
... war interessant.					
... hat mich überfordert.					
... war sehr theoretisch.					
... war sehr praxisorientiert.					
... war verständlich angelegt.					
... hatte erkennbare Ziele.					
... war stark auf Stoffvermittlung ausgerichtet.					
... hat mich über die Stoffvermittlung hinaus gefördert.					
... hat mich zur Mitarbeit motiviert.					
... hat mich viel zum Sprechen und Handeln gebracht.					
... hat die Teamarbeit gefördert.					
... hat Raum für eigene Gedanken gelassen.					
... hat mir insgesamt Spaß gemacht.					

Bitte fasse noch einmal mit deinen eigenen Worten kurz zusammen, was du durch die Auseinandersetzung mit dem Interessenkonflikt in der Firma ROGONTI gelernt hast:

.....

.....

.....

.....

Was ich sonst noch sagen möchte:

.....

**Literaturhinweise/Links**

Zu Lernaufgabe A „Globale Abhängigkeiten – Welternährung“

Weltbank (Hrsg.) (2008): Weltentwicklungsbericht 2008 – Agrarwirtschaft für die Entwicklung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Weingärtner, L. / Trentmann, C. (2011): Handbuch Welternährung. Hrsg. von der Deutschen Welthungerhilfe e.V.). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (Hrsg.) (2011): Datenreport 2011.

Welzer, H. / Wiegandt, K. (Hrsg.) (2011): Perspektiven einer nachhaltigen Entwicklung. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Hahlbrock, K. (2007): Kann unsere Erde die Menschen noch ernähren? Bevölkerungsexplosion – Umwelt – Gentechnik. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Reichholf, J. H. (2011): Der Tanz um das goldene Kalb. Der Ökokolonialismus Europas. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Landes, D. (2010): Wohlstand und Armut der Nationen. Warum die einen reich und die anderen arm sind. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Meyns, P. (2009): Hunger und Ernährung. In: Ders. (Hrsg.) (2009): Handbuch Eine Welt. Entwicklung im Globalen Wandel. Wuppertal: Hammer-Verlag, S. 124-132.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2006): Afrika verstehen lernen. 12 Bausteine für Unterricht und Projekttag. Bonn.

Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 6/7 (2009): „Welternährung“. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Informationen zur politischen Bildung, Heft 302 (2009): Afrika – Länder und Regionen. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Praxis Politik, Heft 3 (2009): „Welternährung“. Braunschweig: Westermann.

Praxis Politik, Heft 1 (2010): „Entwicklungspolitik (Schwerpunkt Afrika)“. Braunschweig: Westermann.

Wochenschau, Nr. 1 (2008): „Entwicklungspolitik“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

*Allgemein/Kompetenzorientierung im Fach Politik und Wirtschaft*

*Füchter, A.* (2010): Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

*GPJE* (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

*Henkenborg, P.* (2008): Kategoriale Bildung und kompetenzorientierte politische Bildung. In: *Weißeno, G.* (Hrsg.) (2008): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 645. Bonn, S. 213–230.

*Moegling, K. / Overwien, B. / Sachs, W.* (Hrsg.) (2010): Globales Lernen im Politikunterricht. Reihe: Erfahrungsorientierter Politikunterricht. Band 1. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

*Overwien, B. / Rathenow, H.* (Hrsg.) (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

*Wochenschau Verlag* (Hrsg.) (2010): Kompetenzen im Politikunterricht. Sonderausgabe Nov. 2010, Schwalbach/ Ts.

[www.gpje.de](http://www.gpje.de) (hier sind u. a. die Standards der GPJE zum Download zu finden)

[www.globaleslernen.de](http://www.globaleslernen.de) (zahlreiche Unterrichtsmaterialien und Literaturhinweise, Portal des BMZ)

[www.bne-portal.de](http://www.bne-portal.de) (geeignete Projektbeispiele und Literaturtipps, im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung.“ 2005–2014)

## C Anhang

### 1 Glossar

*Das im nachfolgenden Glossar dokumentierte Begriffsverständnis dient dem praxisorientierten Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen, der Handreichung des Hessischen Kultusministeriums („Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“) und den entsprechenden, durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) herausgegebenen fachbezogenen Leitfäden. Das Glossar erhebt nicht den Anspruch, den auf die jeweiligen Begriffe bezogenen umfassenden wissenschaftlichen Diskurs widerzuspiegeln.*

#### **Allgemeine fachliche Kompetenzen:**

Könnensbeschreibungen mit eindeutig fachlichem Profil. Diese sind aber nicht bis auf die Ebene einzelner inhaltlicher Bezüge konkretisiert. Bildungsstandards und lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums beschreiben allgemeine fachliche Kompetenzen. In der Regel sind diese – da hier keine Aussagen auf Unterrichtsebene getroffen werden – (noch) nicht an konkrete Inhalte gebunden.

#### **Bildungsstandards:**

Abschlussbezogene Könnensstandsbeschreibungen als normative Vorgaben für den Unterricht. Im neuen Kerncurriculum für Hessen werden Bildungsstandards als allgemeine fachliche Kompetenzen, die weitgehend inhaltsunabhängig formuliert sind, für die Jahrgangsstufen 4, 9, 10 und 9/10 (Primarstufe, Haupt- und Realschule sowie gymnasialer Bildungsgang) festgelegt.

#### **Fachcurriculum:**

In der jeweiligen Fachkonferenz oder dem jeweiligen Planungsteam der Schule zu vereinbarendes fachbezogenes Curriculum, in dem die drei Komponenten des Kerncurriculums – Überfachliche Kompetenzen, Bildungsstandards und Inhaltsfelder – zusammengeführt werden. Dies geschieht durch die Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen im Rahmen festzulegender Unterrichtsschwerpunkte (vgl. Kap. 2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum) und der Vereinbarung darüber, welche dieser Kompetenzen bezogen auf bestimmte Inhalte über die Jahrgangsstufen hinweg erwartet werden (vgl. Kap. 1 Kompetenzaufbau (Orientierungsgrundlage)). Auf diese Weise werden sowohl auf die einzelne Jahrgangsstufe oder auf Doppeljahrgangsstufen bezogen als auch in der Progression über die Jahrgangsstufen hinweg Aussagen des Kerncurriculums konkretisiert und dokumentiert. Die Festlegungen des Fachcurriculums gelten als schulintern verbindliche Umsetzung des Kerncurriculums (vgl. Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ (Hrsg. Hessisches Kultusministerium) sowie Teil A des vorliegenden Leitfadens).

#### **Inhaltliche Konzepte (Basiskonzepte, Leitideen, Kernbereiche, Leitperspektiven):**

Wesentliche Erkenntnisleistungen der jeweiligen Fächer für das „Verständnis von Welt“. Inhaltliche Konzepte bilden die Fachsystematik im Sinne grundlegender Prinzipien vereinfacht ab und repräsentieren die Struktur der fachlichen Inhalte. Konkrete Inhalte und inhaltliche Zusammenhänge, die mit dem Ziel Kompetenzen zu entwickeln ausgewählt werden, sind stets auf die übergeordneten jeweiligen inhaltlichen Konzepte rückbezogen.

**Inhaltsbezogene Kompetenzen:**

Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen in inhaltlichen Kontexten. Inhaltsbezogene Kompetenzen werden im Zusammenhang schulischer Planung formuliert, um eine Konkretisierung der allgemeinen fachlichen Kompetenzen unter Bezugnahme auf Aussagen in den Inhaltsfeldern zu realisieren (vgl. *Fachcurriculum*). In inhaltsbezogenen Kompetenzen sind Könnensbeschreibungen explizit an inhaltliche Zusammenhänge gebunden. Inhaltsbezogene Kompetenzen lassen sich auf der unterrichtlichen Ebene noch weitergehend konkretisieren.

**Inhaltsfelder:**

Darstellung aller für den Kompetenzerwerb innerhalb eines Faches grundlegenden Wissens Elemente in ihren Zusammenhängen. Die einzelnen Inhaltsfelder eines Faches stehen in enger Vernetzung miteinander. Die in den Inhaltsfeldern formulierten Aspekte bilden den verbindlichen Bezugspunkt für alle weiteren nötigen und sinnvollen inhaltlichen Konkretisierungen (Unterrichtseinheiten/Stundenthemen) in der unterrichtlichen Umsetzung.

**Kerncurriculum:**

Formulierung wesentlicher, unverzichtbarer Anforderungen – der „Kern“ – bezogen auf Wissen und Können, das von Lernenden in der Schule erworben werden soll. Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern ist die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an hessischen Schulen in allen Fächern der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Hier finden sich Aussagen zu überfachlichen und allgemeinen fachlichen Kompetenzen sowie inhaltliche Festlegungen (vgl. hierzu auch die Ausführungen unter §4, Abs. 4 HSchG, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011).

**Kompetenz:**

Bezeichnung der „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.)

**Kompetenzmodelle:**

- (A) „(...) beschreiben (...) das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell)“;
- (B) „(...) liefern (...) wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).“ (Klieme 2007, S. 74)

**Kumulativer Kompetenzaufbau:**

Stufenweiser, systematischer Aufbau von Kompetenzen auf der Grundlage bereits erworbener sowie deren Erweiterung und Vertiefung. Damit sich Kompetenzen kumulativ aufbauen können, ist es nötig, dass sie in langfristiger Perspektive kontinuierlich und systematisch gefördert werden und der Aspekt der Anschlussfähigkeit dabei berücksichtigt wird.

**Lernaufgabe:**

Anforderungssituation, die an das Vorwissen und die Vorerfahrungen von Lernenden anknüpft und individuelle Zugangsweisen sowie Lernwege ermöglicht. Durch die Bewältigung von Lernaufgaben wird ein Kompetenzzuwachs angestrebt. Eine Lernaufgabe bietet auch Bezugspunkte dafür an, mit Lernenden den (eigenen) Lernprozess, eventuell auftretende Lernschwierigkeiten sowie auch fest-

stellbare Lernfortschritte zu reflektieren. Sie ist in der Regel unbewertet (vgl. auch Kriterien für Lernaufgaben, Teil C, Kap. 2 Materialien).

**Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:**

Könnensstandsbeschreibungen, in der Regel bezogen auf Doppeljahrgangsstufen. Die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen haben orientierende Funktion für die Gestaltung des kumulativen Kompetenzaufbaus: Sie treffen Aussagen zu erwartbaren Könnensständen – auf Lernzeitabschnitte bezogen – auf dem Weg hin zu jenen Kompetenzen, die in abschlussbezogenen Bildungsstandards ausgewiesen sind.

**Schulcurriculum:**

Das Schulcurriculum enthält nachfolgende Elemente: Leitvorstellungen – Fachcurricula (s. o.) sowie Vereinbarungen über die pädagogische Arbeit im Fach – unterstützende Organisationsstrukturen (vgl. Teil A, Kap. 1). Schulen können das Kerncurriculum in Form eines Schulcurriculums weiter konkretisieren, welches dadurch eine schulspezifische Prägung erhält. Die Erarbeitung eines Schulcurriculums geht einher mit einem Reflexionsprozess aller für den Unterricht Verantwortlichen. Im Hessischen Schulgesetz finden sich diesbezüglich folgende Aussagen: „Schulen können mit weiteren inhaltlichen Konkretisierungen aus den Kerncurricula einschließlich der zugrundeliegenden Wissensstände ein Schulcurriculum entwickeln, in dem der Aufbau überfachlicher Kompetenzen beschrieben wird und profilbezogene Ergänzungen aufgenommen werden.

Das Schulcurriculum soll Orientierung für kompetenzorientiertes Unterrichten der einzelnen Lehrkräfte in bestimmten Fächern, Jahrgangsstufen und Lerngruppen geben. Dabei sind als zentrale Aspekte pädagogischen Handelns Individualisierung und Differenzierung, Diagnose und Förderung, Beurteilung und Bewertung sowie die Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben zu berücksichtigen. Die Möglichkeit der Schulen, ihr eigenes pädagogisches Konzept sowie die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit zu entwickeln, ist dabei zu beachten.“ (HSchG §4, Abs. 4, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011)

**Überfachliche Kompetenzen:**

Übergreifende Könnensdimensionen und -aspekte, die im Unterricht aller Fächer zu entwickeln sind. Im Kerncurriculum sind überfachliche Kompetenzen gegliedert nach den Bereichen: Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz. Für jeden Bereich werden Kompetenzdimensionen und diese weiter konkretisierende Kompetenzaspekte entfaltet (vgl. Kap. 2, Hessisches Kerncurriculum).

**Unterrichtsschwerpunkt:**

Eine innerhalb der Fachkonferenz gefundene Einigung darüber, in welchem inhaltlichen Kontext eine gezielte Entwicklung von Kompetenzen – unter Bezugnahme auf das Kerncurriculum – stattfinden soll. Unterrichtsschwerpunkte weisen daher Bezüge zu einer überschaubaren, für einen gezielten Kompetenzaufbau sinnvollen Auswahl von Bildungsstandards und einem oder mehreren Inhaltsfeldern aus. Unterrichtsschwerpunkte sind auf einen längeren Zeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. Durch die Auswahl bestimmter Inhalte und Themen wird dieser weiter konkretisiert. Bezogen darauf lassen sich inhaltsbezogene Kompetenzen (s. o.) formulieren. Dabei verständigt sich die Fachkonferenz darüber, was alle Lernenden nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht wissen und können sollen.

## 2 Materialien

### M 1

Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen

<p><b>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</b> Unsere Lernenden können ...</p>	<p><b>Inhaltliche Konkretisierung:</b> ...</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir formulieren inhaltsbezogene Kompetenzen, die aus Verknüpfungen der ausgewählten Standards und der inhaltlichen Konkretisierung entstehen. Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir wählen (und konkretisieren ggf.) Schwerpunkte, die in den Inhaltsfeldern angegeben sind.</i></p> </div>

Primarstufe	Sekundarstufe I
<p><b>Definition:</b> <i>Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p>	
<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wörter und Sprachmuster in sprachlichen Anforderungssituationen (z. B. Austausch von Informationen über die Lieblingskleidung, Personenbeschreibung) korrekt verwenden.</li> </ul>	<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ in einem Gespräch landeskundliches Wissen strukturiert präsentieren (Barcelona und Umgebung: Sehenswürdigkeiten, Freizeitmöglichkeiten).</li> </ul>
<p><b>Abgrenzung zu Lernzielen:</b></p> <p><b>Definition:</b> <i>Lernziele beschreiben den angestrebten Lerngewinn der Schülerinnen und Schüler bezogen auf ein aktuell relevantes Thema.</i></p>	
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– können Vokabeln auswendig aufsagen</li> <li>– können einen Steckbrief erstellen</li> <li>– können einen Beitrag für ein Freundebuch leisten</li> </ul>	<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– können Schlüsselwörter in einem Text finden</li> <li>– können vorgegebene Textbausteine in die richtige Reihenfolge bringen</li> <li>– können eine Mind-Map zum Thema „Freizeitaktivitäten von Jugendlichen“ erstellen</li> </ul>



**Kriterien zur Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen:**

Sie ...

- stellen eine Performanzsituation dar,
- sind in Aufgabenstellungen umsetzbar,
- müssen überprüfbar sein,
- konkretisieren die ausgewählten Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums,
- sind inhaltlich auf den gewählten Unterrichtsschwerpunkt bezogen,
- vermeiden Verben wie: entwickeln, erkennen, wissen, erschließen,
- haben ein eindeutiges fachliches Profil,
- zeigen einen Ausprägungsgrad.

Beispiele für geeignete Verben:

beurteilen, analysieren, deuten, einordnen, erläutern, beschreiben, erklären, rekonstruieren, übertragen, anwenden, schlussfolgern, nachvollziehen, entscheiden, vergleichen, beobachten, messen, untersuchen, interpretieren, reflektieren, Stellung nehmen, präsentieren, etc.

**M 2**

Kriterien – Lernaufgaben

**Kriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben**

(nach Prof. J. Leisen, Universität Mainz, [www.aufgabenkultur.de](http://www.aufgabenkultur.de))

Die nachfolgend aufgeführten Kriterien stellen eine Bewertungshilfe für die Auswahl und Konstruktion von Lernaufgaben dar. Sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind in Abhängigkeit von Lernarrangement, Kontext und Zielstellung anzuwenden.

Lernaufgaben ...

- stellen die Bewältigung bedeutsamer authentischer Anforderungssituationen ins Zentrum (Anwendungs- und Verwertungsaspekt),
- sind auf Kompetenzen hin ausgerichtet (Bezug zu den Kompetenzbereichen),
- ermöglichen schrittweise (strukturiert) den Erwerb neuen Wissens und den Umgang damit,
- sind an das Fähigkeitsniveau (Denk- und Handlungsmöglichkeiten) der Lernenden angepasst,
- haben ein eindeutiges Profil (Lernaufgabe: an Bekanntes anknüpfen – Neues lernen),
- bieten komplexe Anforderungen auf unterschiedlichen Niveaus,
- sind in einen sinnvollen Kontext eingebunden,
- zielen auf ein auswertbares Lernprodukt,
- sind durchstrukturiert oder nur anstrukturiert (Setting, Bearbeitungsaufträge),
- bieten verschiedene Bearbeitungswege,
- lassen ein variierendes Lerntempo zu,
- lassen mehr als eine Lösung zu,
- bieten Anknüpfungsmöglichkeiten an bekannte Strategien und Modelle oder stellen diese zur Verfügung,
- bieten aus unterschiedlichen Perspektiven einen Blick auf die Lerninhalte,
- erfordern eine intensive, selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- erfordern eine kommunikative und kooperative Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- haben meta-reflexive Anteile,
- lassen Fehler zu und sind nicht auf richtige Lösungen hin konzipiert,
- bieten Möglichkeiten der Selbstkorrektur,
- machen Kompetenz erfahrbar.

### 3 Literaturhinweise/Links

#### Literaturhinweise

*Bartnitzky, H. / Hecker, U.* (Hrsg.) (2009): Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 127/128. Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

*Bartnitzky, H. / Speck-Hamdan, A.* (Hrsg.) (2004): Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118. Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

*Bauch, W. / Maitzen, C. / Katzenbach, M.* (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten – Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung. Amt für Lehrerbildung Frankfurt/M (in Vorbereitung).

*Brunner, I. / Schmidinger, E.* (2004): Leistungsbeurteilung in der Praxis – Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.

*Friedrich Jahresheft* (2003): Aufgaben – Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag.

*Hasselhorn, M. / Gold, A.* (2006): Pädagogische Psychologie – Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.

*Helmke, A.* (2009): Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In: Klinger, U. (Hrsg.) Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. for.mat Kultusminister Konferenz. Köln: Bildungsv Verlag EINS.

*Helmke, A.* (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

*Klieme, E. et al.* (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).

*Lersch, R.* (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule (99), H. 4, S. 434–446.

*Lersch, R.* (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Eigenverantwortung in der Praxis. Tagungsdokumentation und ergänzende Beiträge. Hessisches Kultusministerium (Wiesbaden), Amt für Lehrerbildung (Frankfurt/M.), Institut für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden), S. 147 ff.

*Mandl, H. / Gerstenmaier, J.* (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.

*Oelkers, J. / Reusser, K. et al.* (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 27.

*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Hrsg.) (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Bonn, Berlin.

*Wahl, D.* (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

*Weinert, F. E.* (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

*Winter, F.* (2004): Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

*Ziener, G.* (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Seelze: Klett, Kallmeyer.

## Links

[www.aufgabenkultur.de](http://www.aufgabenkultur.de)

[www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de)

- Erläuternde Begleittexte zum Ansatz: „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ sowie zu einzelnen Fächern
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen: Kerncurricula nach Fächern für Primarstufe und Sekundarstufe I
- Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum

[www.kultusministerium.hessen.de](http://www.kultusministerium.hessen.de)

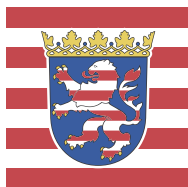
- Handreichung: „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“

[www.kmk-format.de](http://www.kmk-format.de)

Für Ihre Notizen



HESSEN



Hessisches  
Kultusministerium

 Institut für  
Qualitätsentwicklung

Walter-Hallstein-Straße 5–7  
65197 Wiesbaden  
[www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de)

BILDUNGSLAND  
Hessen 