

Katja Faulstich-Christ/ Gabriel Hund-Göschel

Ökonomie und Ökologie – Welches Können kann gefördert werden?

Schülerinnen und Schüler der elften Jahrgangsstufe erforschen den Konflikt um die gewerbliche Nutzung und Bebauung des „Langen Feldes“ in Kassel.

Zusammenfassung:

Der folgende Praxisbeitrag stellt eine von zwei Kollegen konzipierte und durchgeführte kompetenzorientierte Unterrichtsreihe innerhalb des Halbjahresthemas „Ökologie und Marktwirtschaft“ im Fach Politik und Wirtschaft eines hessischen Gymnasiums in der elften Jahrgangsstufe vor. Damit wird in gewisser Weise vorausgedacht, denn die fachlichen Standards für das Fach werden aller Voraussicht nach im nächsten Jahr in Hessen zunächst nur für die Sekundarstufe I umgesetzt.

Im Sinne forschenden und zugleich nachhaltigen Lernens soll dabei ein regionaler Konflikt exemplarischer Unterrichtsgegenstand werden. Zeitgleich erschließen die Lernenden verschiedene wirtschaftspolitische Konzepte, schwerpunktmäßig auch die soziale Marktwirtschaft.

Die hier vorgestellte Unterrichtsreihe will den Bedingungen handlungs- und kategorienorientierten Unterrichts gerecht werden. Dieser konzeptionellen Ausrichtung entsprechen dann die Methoden, wie z.B. durch Konfliktanalyse vorbereitete Expertengespräche und einer gemeinsamen Vor-Ort-Erkundung.

Schlüsselworte: Kompetenzorientierung, Handlungs- und kategorienorientierter Politikunterricht, Spannungsfeld von Ökonomie und Ökologie

1 Anmerkungen zur didaktisch-methodischen Konzeption

Ausgangspunkt der hier vorgestellten Unterrichtsreihe ist ein regionalpolitischer Konflikt, der paradigmatisch für das Spannungsfeld Ökonomie und Ökologie ist¹. In allen beteiligten Kursen suchten die Lernenden nach ökonomisch-ökologischen Konflikten im Nahbereich, das „Lange Feld“ wurde überall genannt und liegt als Teil des Kasseler Stadtgebietes im Wohnumfeld einiger Schülerinnen und Schüler. Seit vielen Jahren bestimmt die Umwandlung des „Langen Feldes“ in ein Gewerbegebiet die lokalpolitischen Diskussionen. Die derzeit unbebaute Fläche befindet sich östlich des Autobahnkreuzes „Kassel-West“ und ist damit am Rande begrenzt durch zwei Autobahnen und die Fulda. Die politischen Entscheidungen sind getroffen, jedoch zeigt sich nach wie vor ein starkes Interesse von Bürgerinnen und Bürgern an der weiteren Mitgestaltung des Planungsprozesses.

Unterricht in Politik und Wirtschaft hat als übergeordnetes Ziel die Bildung von mündigen Bürgerinnen und Bürgern. Das setzt neben der Entwicklung der fachlichen Kompetenzen auch die Förderung allgemeiner Kompetenzen wie der psychosozialen und der methodi-

¹ Von den Lernenden selbstständig entwickelte Leitfragen zum Halbjahresthema lauteten „Welche (regionalen, nationalen, internationalen) Konflikte ergeben sich aus dem Spannungsverhältnis von Ökonomie und Ökologie?“, „Welche Akteure haben bei der Umsetzung ihrer Interessen welche Macht im Rahmen der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse?“, „Wie kann man eine erfolgreiche Marktwirtschaft mit ökologischen Zielen vereinbaren?“ usw.

schen (die teilweise durchaus auch fachbezogen sein können) Fähigkeiten voraus. Als fachliche Kompetenzen des Faches Politik und Wirtschaft gelten hier nach Meinung der Verfasser die Wissens-, die Analyse-, die Handlungskompetenz, die Methoden- und die Urteilskompetenz.

Daraus ergibt sich ein handlungsorientierter Zugang, der sich an Kategorien orientiert und sich konflikthafter Sachverhalten widmet. Wenngleich der Handlungsbegriff selbst sehr vielschichtig und in verschiedenen Theorien unterschiedlich bestimmt worden ist, orientieren wir uns an der grundlegenden Definition von Max Weber: Handeln bezeichnet jegliches menschliches Handeln, mit dem der Handelnde einen subjektiven Sinn verbindet (Weber 1964, § 1). „Soziales Handeln“ hingegen ist auf das Handeln anderer bezogen (vgl. Reinhardt 2005, 106).² Handlungsorientierung ist – so die Definition im zweiten Band des 2007 erschienenen Handbuchs für den sozialwissenschaftlichen Unterricht – eine der Strategien der Politischen Bildung, „die Hinweise darauf [liefert], wie die inhaltlichen Gegenstände der Politischen Bildung im Unterricht erlernt werden können“ (Lange 2007, 3).

Verwiesen sei an dieser Stelle auf die Konzeption von Reinhardt (2005, 106f.), die Handlungsorientierung als ein ganzheitliches, wirklichkeitsnahes und demokratisches Lernen kennzeichnet und auf der Basis lebendigen, aktiven und selbstständigen Lernens durch die Aktivität, Kooperation, Kommunikation, Produktivität und Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler eine Demokratisierung des Lernprozesses anbahnt. Die verschiedenen Konzepte des handlungsorientierten Politikunterrichts beziehen sich a) auf das möglichst selbstaktive Handeln im Rahmen des und außerhalb des Unterrichts, b) das eigene politische Handeln sowie c) die Analyse des Handelns anderer. Umstritten ist nach wie vor die direkte Teilnahme an Formen politischer Beteiligung im Rahmen des Unterrichts.³ Dabei muss ein anspruchsvolles politikdidaktisches Konzept der Handlungsorientierung nach Moegling von der Integration von Aktion und Reflexion und der kritischen Selbstprüfung im Handeln und der latenten Notwendigkeit zur kritischen Urteilsbildung ausgehen (vgl. Moegling 2007, 101).

Zur Analyse, zum Verstehen und zur Beurteilung halten die Verfasser eine Orientierung an politikdidaktischen Kategorien für unerlässlich (vgl. Breit / Weißeno 2004, 20). Die Kategorien haben auch eine normative Bedeutung als Bewertungsmaßstäbe und stellen eine orientierende Hilfe dar.⁴ Die Konzeption basiert auf dem politikdidaktischen Ansatz von Giesecke (1979, zuerst 1965)⁵, der fall- und konfliktorientiert ist und aktuelle gesellschaftspolitische Konflikte in den Politikunterricht einbezieht. Die Bearbeitung des Politischen Handelns lenken elf politisch-didaktische Kategorien, die auch noch in seinen späteren Veröffentlichungen enthalten sind (Giesecke 2000, vgl. Moegling 2006, 40).

² Nur verwiesen kann an dieser Stelle auf weitere Theorien, etwa erfahrungsorientierte Handlungstheorien (Dewey), kognitive Handlungstheorie (Aebli), Konzept des systematischen Handelns im Sinne eines planvollen und zielgeleiteten Handelns, das einen anspruchsvollen kognitiven Vorgang voraussetzt oder die interaktionistische Handlungstheorie (Krappmann), die Handeln als Kommunikation bestimmt, die identitätsstiftend ist sowie ein Ausdruck von Identitätsbalance darstellt. Es existieren verschiedene Ansätze handlungsorientierten Politikunterrichts, vgl. u. a.: Grammes (1997), Massing (1998a/b und 1999), Reinhardt (1998) Moegling (2003).

³ Verwiesen sei auch auf die von Klippert (Klippert 1991, 13) vorgestellte Unterscheidung von Realem Handeln (betrifft die Wirklichkeit außerhalb der Schule und „reale“ Realität in der Schule), Simulativem Handeln (Als-ob-Handeln in Form von Rollenspielen, Hearings etc.) und Produktivem Gestalten.

⁴ Problematisch ist die Frage, ob die Vorgabe von Kategorien die Schüler als Subjekt des Lernprozesses an ihren eigenen Erkenntnissen behindert (zur konstruktivistischen Kritik siehe Scherb 2007, 135). Darüber hinaus kritisiert Henkenborg (2000, 223) zu Recht, dass die bestehenden Kategoriensysteme „blinde Flecken“ aufweisen: vor allem Geschlecht und Gesellschaftswandel.

⁵ Verwiesen sei auf weitere Kategoriensysteme von: Bernhard Sutor (1984), Peter Henkenborg (1997), vgl. die Diskussion in Scherb (2007) bzw. Massing (1999).

Abb. 1: Die 11 Kategorien der Konfliktanalyse nach Giesecke (1979, 161–172, ergänzt um Leitfragen aus Reinhardt 2005, 79f.):

<p>1. Konflikt: Wer streitet mit wem?</p>	<p>4. Konkretheit: Worum wird konkret gestritten (Handlungsmöglichkeiten und deren Folgen)?</p>
<p>2. Macht: Wer hat welche Möglichkeiten sich durchzusetzen? Wie kann Macht vermehrt werden (benachteiligte Gruppen)?</p>	<p>5. Recht: Welche rechtlichen Rahmenbedingungen existieren?</p>
<p>3. Interesse: Wer hat welches Interesse? Gemeint sind materielle wie immaterielle Wünsche und Bedürfnisse, deren Erfüllung an politisch gesellschaftliche Voraussetzungen gebunden ist.</p>	<p>6. Solidarität: Wer unterstützt wen bei der Durchsetzung? Und: Welche Organisationen vertreten welche Interessen? Welche sind mögliche Bündnispartner? (Herdegen 2007, 125)</p>
<p>7. Mitbestimmung: „Die Mitbestimmung ist ein Fundamentalprinzip unseres Grundgesetzes, weshalb wir sie früher schon als oberstes Lernziel für den politischen Unterricht setzten.“ (Giesecke 1979, 168) Wer kann wie mitbestimmen bei der Entscheidung? [Wo sind diese Möglichkeiten nicht hinreichend vorhanden?]</p>	<p>9. Funktionszusammenhang: „Diese Kategorie sucht der Tatsache Rechnung zu tragen, daß unter modernen politisch-soziologischen Bedingungen alle politischen Einzelaktionen und Situationen auf zahlreiche andere einwirken, daß es also in der arbeitsteiligen Gesellschaft keine isolierten politisch-gesellschaftlichen Erscheinungen mehr gibt.“ (ebd., 168) Welche Auswirkungen können welche Entscheidungen haben? [hier geht es um Folgen, Zukunft, auch globale Zusammenhänge]</p>
<p>8. Ideologie: „Es wird nach übergreifenden Ordnungsvorstellungen gesucht, die zur Begründung von Entscheidungen verwendet werden, die aber auch zur Verschleierung von politischen Interessen missbraucht werden können.“ (Herdegen 2007, 126) Welche Motive (Interessen) stecken hinter den Argumenten (behauptetes Allgemeininteresse)?</p>	<p>10. Geschichtlichkeit: „[Diese Kategorie] fragt nach dem Geschichtlichen, insofern es einen Konflikt mitbestimmt oder geradezu mitbegründet. [...] Keine wesentliche politisch-gesellschaftliche Streitfrage [...] ist begreifbar ohne diesen historischen Aspekt.“ (Giesecke 1979, 170) Ist die Geschichte des Konflikts wichtig und wodurch?</p>
<p>11. Menschenwürde: „Die Kategorie der Menschenwürde ergibt sich aus den Maximen der Grundrechte und prüft politische Aktionen und Situationen darauf hin, in welcher Weise sie auf die davon betroffenen Menschen einwirken.“ (ebd., 171) Ist jemandes Menschenwürde berührt?</p>	

Aus dieser politikdidaktischen Ausrichtung des Unterrichts leiten sich verschiedene Methodenbausteine ab: Runde Tische (Simulation von Akteursgruppen), Podiumsdiskussion mit Experten und Expertinnen, projektorientierte Arbeitsphasen in Gruppen zur Erschließung der Argumente von Akteursgruppen, und schließlich auch kriteriengeleitete Präsentation der Ergebnisse. Hier sollte bereits deutlich werden, dass kompetenzorientierter Unterricht immer ein hohes Maß an Selbst- und Mitbestimmung auf Seiten der Lernenden mit sich bringt. Sinnvoller Weise soll eine Sicherung und Reflexion der Arbeitsschritte mit Hilfe von Portfolioarbeit erfolgen.

Ein Charakteristikum aller beteiligten Kurse ist, dass eine recht große Heterogenität bezüglich des Vorwissens erkennbar ist. Diese Verschiedenheit lässt sich durch die sehr verschiedenen Lernbiographien der Lernenden erklären: Einige hatten an den Schulen, die sie bis zur zehnten Klasse besuchten Wahlunterricht im Bereich „Wirtschaft“, andere hingegen an anderen Schulen einen eher soziologisch geprägten Unterricht oder historisch orientierte Gesellschaftslehre. Diese Heterogenität soll hier mit verschiedenen kooperativen Unterrichtsverfahren nutzbar gemacht werden.

An der Schule sind mit einer Bibliothek und einer sehr guten informationstechnischen Ausstattung Bedingungen für gelingende Recherchen gegeben. Des Weiteren erhielten bereits alle Lernenden der Jahrgangsstufe eine Einführung an einer der universitären Bibliotheken Kassels.

Das nachfolgende Kapitel zeigt auf – wie ausgehend von der dargestellten fachdidaktischen Grundlagen – eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung erfolgen kann.

2 Zur kompetenzorientierten Planung der Unterrichtsreihe

Die Verfasser favorisieren in der Planung von Unterricht das Kompetenzen-Standards-Indikatoren-Modell. Die hier festgehaltenen Standards entsprechen jeweils einem „Regelstandard“. Berücksichtigt werden muss dabei aber unbedingt der Hinweis, dass besonders die Indikatoren nur exemplarisch genannt sein können, weil sie zum einen nur Teile der beobachtbaren Unterrichtswirklichkeit abbilden können und zum anderen die Planung für mehrere Lerngruppen, die sehr verschieden strukturiert sind, erfolgte.

Außerdem sei darauf verwiesen, dass die Verfasser für die explizite Ausweisung einer fachspezifischen Wissenskompetenz votieren im Sinne eines zu erwerbenden Gegenstandswissens.

Tab. 1: Kompetenzen, Standards und Indikatoren in der Unterrichtsreihe

Kompetenzen	Standards Die Schülerinnen und Schüler ...	Exemplarische Indikatoren Die Schülerinnen und Schüler ...
Politische Wissens- kompetenz	...kennen die im Lehrplan benannten Wissensbestände und haben diese durch zuzuordnendes Zusatzwissen die Region Kassel betreffend erweitert.	<p>... zeigen durch sicheres Verwenden und Übertragen des Begriffes „Nachhaltigkeit“ und seiner Dimensionen, genauso aber auch des Begriffes „Wirtschaftswachstum“ dass sie sie verstanden haben.</p> <p>...kennen die über die Konfliktdanalyse erschlossenen Bereiche Macht, Recht, Interesse und Geschichte und verstehen damit wesentliche Entwicklungen des Konfliktes.</p> <p>... kennen und verstehen wirtschaftspolitischen Vorstellungen bestimmen das „Lange Feld“ geographisch und kennen die ökologische Bedeutsamkeit des Biotops.</p>

Kompetenzen	Standards Die Schülerinnen und Schüler ...	Exemplarische Indikatoren Die Schülerinnen und Schüler ...
Politische Analysekompetenz	... erfassen den Konflikt um das „Lange Feld“ weitestgehend.	<p>... können angeleitet sowie selbstständig eine Konfliktanalyse durchführen.</p> <p>... können aus den Bebauungsplänen für das „Lange Feld“ Konsequenzen für Gesellschaft, Ökonomie und Ökologie ableiten.</p> <p>... analysieren den Konflikt um das „Lange Feld“ hinsichtlich Wechselwirkungen von Politik und Wirtschaft.</p> <p>... leiten aus Beiträgen von Konfliktakteuren deren (auch wirtschaftspolitisches) Interesse ab und können es entsprechenden Konfliktparteien zuordnen.</p>
Politische Urteilskompetenz	<p>... können den Konflikt um das „Lange Feld“ mehrdimensional bewerten.</p> <p>... bewerten die bisher diskutierten Lösungswege.</p>	<p>... beurteilen reflektiert schriftlich und mündlich den Konflikt aus Sicht von Anwohnern, gesamtgesellschaftlicher, ökonomischer und ökologischer Sicht.</p> <p>... bewerten nachvollziehbar die Lösungswege unter Berücksichtigung eines dreidimensionalen Nachhaltigkeitskonzeptes (ökonomisch, ökologisch, sozial).</p>
Politische Handlungskompetenz	<p>... können einen begründeten Standpunkt in ihrer Lerngruppe vertreten und gestalten die Suche nach Lösungsmöglichkeiten im Sinne unterrichtlichen Handelns aktiv mit.</p> <p>... planen eine Podiumsdiskussion und führen diese durch.</p>	<p>... vertreten den von ihnen erarbeiteten Standpunkt sprachlich angemessen und inhaltlich nachvollziehbar.</p> <p>... erweitern die von den Mitlernenden genannten Lösungsmöglichkeiten und verhandeln offen und sachlich über deren Sinnhaftigkeit.</p> <p>... entscheiden selbstständig und gemeinsam, welche Akteure bzw. Vertreter an der Veranstaltung teilnehmen und organisieren deren Teilnahme</p> <p>... beteiligen sich an der Podiumsdiskussion aktiv mit inhaltlich fundierten und das Gespräch weiterführenden Beiträgen und Fragen</p>

Kompetenzen	Standards Die Schülerinnen und Schüler ...	Exemplarische Indikatoren Die Schülerinnen und Schüler ...
Methodenkompetenz	<p>... haben einen sicheren Zugang zu statistischem Material.</p> <p>... weisen einen geübten Umgang mit Texten auf.</p> <p>... arbeiten selbstständig und kriteriengeleitet an ihren Portfolio-Mappen</p>	<p>... können Statistiken mündlich und schriftlich auswerten, mit Hintergrundwissen verknüpfen, des Weiteren aber auch deren Aussage kritisch würdigen.</p> <p>... verfügen über ein nachprüfbares Wissen zu mehrschrittigen Lesemethoden und wenden diese erkennbar und sinnvoll an.</p> <p>Fragen- und kriteriengeleitete Erschließungen gelingen ebenso wie Visualisierungen von Textzusammenhängen.</p> <p>...gliedern das Portfolio nachvollziehbar. Die relevanten Arbeitsprozesse werden sachlich richtig und mehrdimensional dargestellt. Dabei werden die gemeinsam vereinbarten Kriterien eingehalten.</p>

Eine zentrale Herausforderung von Schule ist es, sich mit der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler zu befassen und sie möglichst individuell zu fordern und zu fördern. Hierfür ist eine Diagnose der jeweiligen Stärken und Schwächen einzelner Schüler/-innen notwendig. Aus der Vielzahl bestehender Diagnose- und Förderinstrumente wurden im Rahmen der Unterrichtsreihe einerseits Selbstdiagnosebogen zum Bereich Marktwirtschaft bzw. Ökonomie eingesetzt (vgl. auch den Beitrag von Fächter im vorliegenden Band sowie Fächter 2010) sowie zum Beginn die Lernausgangslage durch die Formulierung problemhaltiger Schlüsselfragen an das Halbjahresthema festgestellt, andererseits sollte insbesondere die Methode eine Förderung von Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die in Ergebnissicherungs- bzw. Diskussionsphasen eher zurückhaltend sind.

Das oben dargestellte Gruppenpuzzle stellt eine Methode dar, bei der gegenseitig Ergebnisse von arbeitsteiligen Gruppenarbeiten vermittelt werden (vgl. Frey-Eiling / Frey 1999). Dabei sind alle Lernenden zunächst in kleineren Gruppen aktiv und können im quasi "geschützten Raum" Thesen äußern und überprüfen, in der Präsentationsphase sind dann alle an der Weitergabe und dem Austausch der Gruppenergebnisse beteiligt. Diese Form der Gruppenarbeit haben wir gewählt, weil sie einen hohen Grad an Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler aufweist. Besonders hervorzuheben ist, dass gerade Schülerinnen, die sich in Diskussionen nur selten geäußert haben, aktiv an der Präsentation und Beurteilung der jeweiligen Ergebnisse beteiligt haben.

Zuletzt sei – neben der Förderung der psychosozialen Kompetenz wie der Handlungs- und Methodenkompetenz – hervorgehoben, dass die kategorienorientierte Erschließung des Konfliktes insbesondere die Politische Analysekompetenz fördert, da ein Instrumentarium zur Analyse politischer Konflikte angeeignet und zugleich auf einen konkreten regionalen Umweltkonflikt übertragen wird, sodass „anschlussfähiges Wissen“ angebahnt werden kann.

Dass der kategoriale Zugang zudem eine fundierte und reflektierte Beurteilung ermöglicht, haben die intensiven Diskussionsrunden in der Phase der Urteilsbildung deutlich gemacht.

3 Zur Durchführung der Unterrichtseinheit: Planung, Durchführung und Darstellung von Unterrichtssequenzen

3.1 Überblick über den Verlauf der Unterrichtsreihe

Die Unterrichtsreihe wird im Folgenden tabellarisch dargestellt. Eine genaue Einteilung in Stunden verbietet sich wegen der Heterogenität der Kurse. Es handelt sich hier nur um einen Ausschnitt aus einer langfristig geplanten Halbjahresreihe.

Tab. 2: Tabellarische Darstellung der Unterrichtsreihe

Phase / Funktion	Inhaltlicher Schwerpunkt	Methode / Medien
Hinführung und Erarbeitung	Zeitungsberichte mit Texten zum „Langen Feld“, Fragengeleitete Erschließung wesentlicher Grundinformationen zum Konflikt, Formulierung von Überschriften auf Folienstreifen	EA / PA, Z
Ergebnissicherung	Präsentation der Überschriften, Klärung von Fragen	UG, OH
Vertiefung / Erarbeitung	Visualisierung des Konflikts bezogen auf <i>Akteure</i> und deren <i>Interessen</i> via Concept-Maps	EA, Z
Ergebnissicherung	Präsentation und Diskussion der Concept-Maps (Methode „Gallery Walk“)	GA, UG
Erarbeitung / Ergebnissicherung	Binnendifferenziertes Gruppenpuzzle zu den Aspekten Geschichte, Recht und Macht	GA, C
Anwendung	Runder Tisch, nach Möglichkeit geleitet von einer Schülerin / einem Schüler als Moderator	S
Evaluation	Evaluation zur Ausgangslage „Wirtschaftliches Grundwissen“, Wissen, Motivation und Einstellungen	EA
Lehrgang	Kurzer Überblick zu Wirtschaftstheorien	UG

Anwendung	Binnendifferenziertes Vertiefung mit Textbeispielen zu den versch. Wirtschaftstheorien	
Klausur	Problemorientierte Bearbeitung von Texten und Karikaturen bezogen auf ökologisch-ökonomische Interdependenzen	
Vertiefung / Erarbeitung	Marktwirtschaft am Beispiel	
Erarbeitung / Ergebnissicherung	Talkshow zu den Zielkonflikten in der Marktwirtschaft („Vom magischen Vier zum Sechseck“), mehrperspektivische Reflexion (Urteils- und Handlungskompetenz)	GA, UG, AB
Lehrgang	Empirische Sozialforschung mit Anwendungsübungen	UG, GA
Anwendung	Interviews mit Akteuren des Konflikts, Auswertung	EA / PA / GA
Ergebnissicherung	Kurzpräsentationen zu den Ergebnissen der empirischen Sozialforschung im Plenum	GA, UG
Erkundung	Fächerübergreifende Erkundung des „Langen Felds“, Expertengespräch, Auswertung, Artikel für die Schülerzeitung	UG, AB, Z
Lehrgang	Aufgaben und Probleme staatlicher Umweltpolitik	UG, OH
Erarbeitung	Ökonomie und Ökologie: Lösungsansätze in der Diskussion (Stationenlernen), hier u.a.: staatliche Umweltpolitik (Erweiterung), Ökobilanzen, internationale Vereinbarungen, Bedeutung marktwirtschaftlicher Instrumente	GA, UG
Podiumsdiskussion	Podiumsdiskussion mit verschiedenen Vertretern der Konfliktparteien, Auswertung, Artikel für die Schülerzeitung, Alternative: Podcast	UG, AB, Z
Lehrgang, Erarbeitung, Ergebnissicherung	Lehrgang und binnendifferenzierte Anwendungsaufgaben: Ökologie als Standortfaktor	UG, EA

Vertiefung	Ökologie als Standortfaktor: regionale Bezüge, Internetrecherche, Auswertung als Gruppenpuzzle	PA
Abschluss	Abschlussevaluation, Concept-Map	AB, UG

EA = Einzelarbeit, PA = Partnerarbeit, GA= Gruppenarbeit, UG = Unterrichtsgespräch, S = Simulation, OH = Nutzung des Overhead-Projektors bzw. des Beamers, AB = Arbeitsblatt, C = Computer, Z = Zeitungsartikel

In der nachfolgenden Darstellung werden einige der Unterrichtssequenzen exemplarisch dokumentiert und reflektiert, zum Teil unter Rückgriff auf vorliegende Produkte der Schülerinnen und Schüler.

3.2 Problemorientierter Unterrichtseinstieg und Halbjahresplanung

Ausgangspunkt der Halbjahresplanung stellte die Erarbeitung von leitenden Problemfragen für das Spannungsfeld „Ökologie und Marktwirtschaft“ dar. In der Auseinandersetzung mit dem Lehrplan und einer Karikatur haben die Schülerinnen und Schüler zum einen eine Problembeschreibung des Zusammenhangs von „Ökologie und Ökonomie“ formuliert, wobei sie auf unterschiedliche Akteure und Interessen eingehen sollten.

Arbeitsauftrag in Einzelarbeit: Formulieren Sie mithilfe der Schlüsselfragen Konkretheit, Akteure und Interessen eine kurze Beschreibung des Konfliktes Ökonomie und Ökologie (etwa fünf Sätze).

Beispielhafte Problembeschreibung des Zusammenhangs „Ökologie und Ökonomie“ (Jahrgangsstufe 11, leicht verändert durch die Verfasser)

„Nicht immer stehen Ökologie und Ökonomie im Gleichgewicht. Oft leidet die Ökologie unter Maßnahmen der Ökonomie, z.B. beim Bau von Flughäfen (Beispiel: Kassel-Calden). Viele große Unternehmen sind sehr profitorientiert und schädigen die Umwelt. Kontrahenten sind zum Beispiel Umweltschützer/-innen, die sich für die Umwelt einsetzen, um Lebensräume für Tier und Mensch zu erhalten.“

„Ökonomie und Ökologie stehen in einem Balanceakt zueinander. Die Gesellschaft, Politiker, Unternehmer und Umweltschützer haben es nicht leicht, ihre Interessen in ein Gleichgewicht zu bringen. Beispielsweise wollen viele Firmen möglichst billig produzieren, was die Umwelt schädigen kann. Deutlich ist aber, dass nicht zwei Parteien in Konflikt miteinander stehen und sich einigen können. Unzählig viele Akteure und Interessen spielen eine Rolle, sodass der Prozess des Ausgleichs zwischen Ökonomie und Ökologie nicht abgeschlossen sein wird, sondern der Balanceakt immer bestehen wird.“

Ausgehend von den oben dargestellten Fragen der Konfliktanalyse haben die Lernenden Schlüsselfragen zur Erschließung des Themenfeldes erarbeitet, die im Laufe des Halbjahres diskutiert und beurteilt werden sollen.

Beispielhafte Schlüsselfragen zur Bearbeitung des Zusammenhangs „Ökologie und Ökonomie“ (Jahrgangsstufe 11, leicht verändert durch die Verfasser)

- Was ist (soziale) Marktwirtschaft und welche Bedeutung hat sie für unsere Gesellschaft?
- Wie lässt sich Wirtschaftswachstum mit Umweltschutz vereinbaren?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Ökologie und Ökonomie zu beurteilen – ist eine der beiden Größen wichtiger für bestimmte Interessengruppen und wie kann ein Ausgleich aussehen?
- Welche (regionalen, nationalen, internationalen) Konflikte ergeben sich aus dem Spannungsverhältnis von Ökonomie und Ökologie?
- Welche Maßnahmen der Umweltpolitik gibt es und wie sind deren Folgen zu beurteilen? (Stichworte: „Klimakonferenz“, Nutzung regenerativer Energien wie Windkraft)
- Kann Deutschland durch Umweltpolitik das Klima beeinflussen?
- Sind erneuerbare Energien für die Energieversorger für viele Länder möglich?
- Steigern sie die Energiekosten?
- Ist der Emissionshandel ein „schmutziges Geschäft“?
- Wie ökologisch ist mein eigener Haushalt, meine Schule bzw. wie ökologisch sind die Unternehmen in meiner Umgebung (Stichwort: „Ökobilanz“)?
- Ist ökologisches Verbraucherverhalten „teurer“ als nicht-ökologisches?
- Welche Möglichkeiten gibt es, um endliche Ressourcen zu schonen (Stichworte: „Nachhaltigkeit“, „Recycling“)?

In dieser ersten Phase konnten das Vorwissen aktiviert und erste Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Themenfeld erschlossen werden.

Die Verweise auf die verschiedenen regionalen Konfliktfelder – neben der Bebauung des Langen Feldes wurden die Versalzung der Werra durch Kali+Salz sowie der Flughafenausbau Kassel Calden genannt – führten zu einer ersten Begegnung mit einem Zeitungsartikel zur Bebauung des Langen Feldes („Sorge um grüne Lunge“, HNA vom 24.06.2009), wobei die Lernenden folgenden Arbeitsauftrag erhielten:

Aufgabenstellung:

1. Einzelarbeit: Lesen Sie den Zeitungsartikel unter der Fragestellung: Welchen Konflikt gibt es?
2. Partnerarbeit: Formulieren Sie das Problem in Form einer Überschrift für einen Zeitungsartikel.

Die hier exemplarisch angeführten Überschriften zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler in dieser ersten Herangehensweise den Konflikt pointiert herausgearbeitet haben:

- Niederzwehren: Arbeitsplätze oder Umweltschutz?
- Grün war gestern, ab heute qualmt es!

- Bald nur noch mit Gasmasken durch Kassel?
- 4000 Arbeitsplätze gegen die Umwelt?
- Keine frische Luft mehr für Kassel?
- Wirtschaft als Umweltschädler in Kassel?
- 30 Millionen Steuergelder für eine Umweltsünde?

In der Diskussion der Überschriften wurde aber auch thematisiert, dass die Schülerinnen und Schüler eher negative Aspekte der Bebauung herausgestellt haben, während der positive Aspekt der Schaffung von Arbeitsplätzen für Kassel und die Region Nordhessen weniger stark gemacht wurde.

In einem zweiten Schritt haben die Schülerinnen und Schüler den Auftrag erhalten, die beteiligten Akteure und deren Interessen herauszuarbeiten, wobei sie auf weitere Zeitungsartikel und -kommentare zurückgreifen sollten. Die Ergebnisse sollten auf Schaubildern grafisch visualisiert werden. In einem Rundgang wurden die Plakate vorgestellt und von der Lerngruppe visualisiert.

Die entstandenen Produkte sind sehr unterschiedlich ausgefallen, was die grafische Ausgestaltung und die jeweilige Informationsdichte betrifft. Einige Arbeitsergebnisse seien beispielhaft dargestellt:

Abb. 2: Grafisch mit Power-Point aufbereitete Darstellung der Akteure durch eine Schülergruppe:

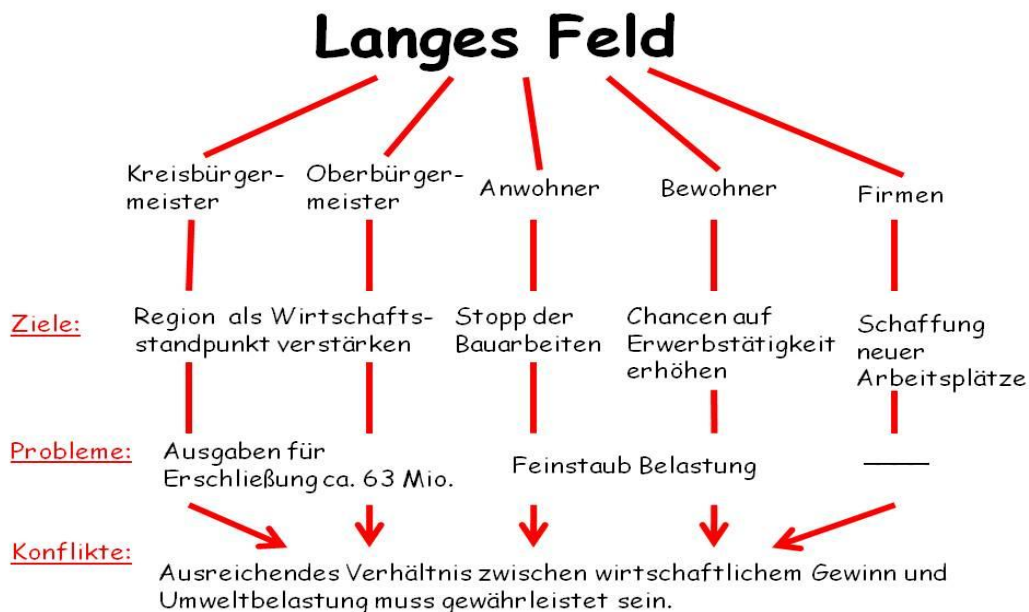
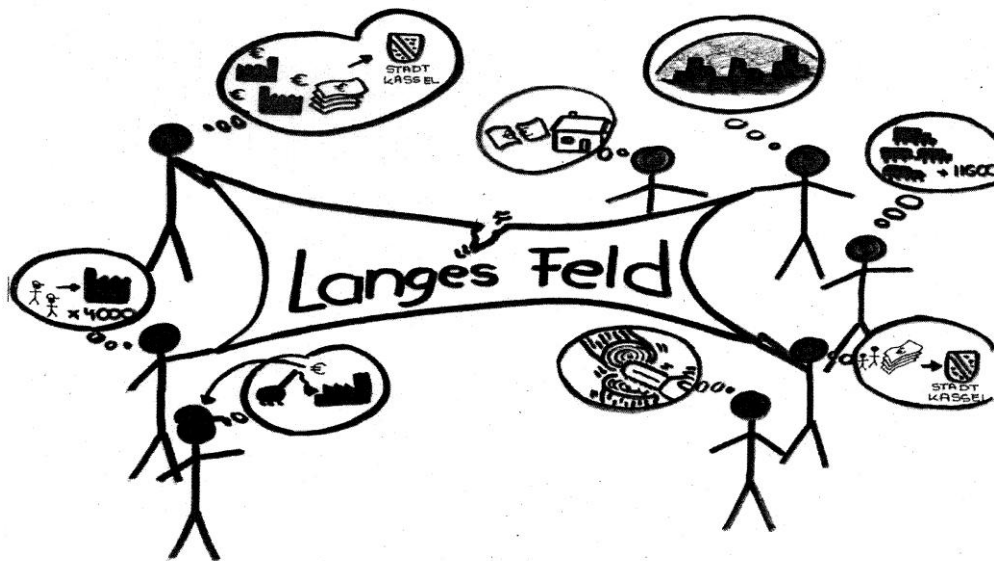


Abb. 3: Plakat zweier Schülerinnen



Zu sehen sind links die Interessengruppen Stadt Kassel sowie (Bau-) Unternehmen, rechts Umweltschützer und Anwohner bzw. Einwohner Kassels. Auffallend ist besonders die kreative Ausgestaltung, die weitgehend auf sprachliche Elemente verzichtet und die Interessen bzw. Befürchtungen der Akteure bildlich repräsentiert, zum Beispiel in Form einer „Smog-Wolke“ über Kassel oder der Gewinnung von 4.000 Arbeitsplätzen.

Als weiteres Beispiel eine tabellarische Übersicht aus einem der angefertigten Portfolios, die die ersten Arbeitsergebnisse zusammenführt:

Tab.3: Darstellung der Akteure und ihrer Interessen in einem Portfolio

Akteure	(Vermutete) Interessen und Befürchtungen
Stadt Kassel (OB: Bertram Hilgen)	Erschließung eines Gewerbegebietes auf der Grünfläche des „Langen Feldes“ <ul style="list-style-type: none"> • mehr Steuereinnahmen (Gewerbsteuer) • Senkung der Arbeitslosenzahlen (bis zu 4.000 neue Stellen) • Kooperation mit den „Nachbarkommunen“: keine Konkurrenz um das Gewerbe
Landkreis Kassel BG Baunatal: Manfred Schaub BG Fuldabrück: Dieter Lengemann BG Lohfelden: Michael Reuter	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Konkurrenz um das Gewerbe • Allgemeiner Profit (Einnahmen der Gewerbesteuer) • Bessere Zusammenarbeit möglich
Unternehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Standorterweiterung • Mehr Einnahmen • Regionale Bauunternehmen bekommen die

	Aufträge zur Errichtung des Gewerbegebiets
Bürgerinnen und Bürger Bürgerinitiative „Pro Langes Feld“ und Umweltschützerinnen und Umweltschützer	<ul style="list-style-type: none"> • Letzte Frischluftschneise wird zerstört • Womöglich mehr Smog in der Stadt • größere Lärm- und Abgasbelastung durch zusätzlichen Verkehr (bis zu 11.600 Fahrzeuge mehr pro Tag) • Senkung des Werts ihrer Immobilien • befürchten Schuldenfalle (Erschließungskosten höher als Verkaufserlös) • Lebensraum einiger Tierarten wird zerstört • Abholzung und Zerstörung einer 122,7 Hektar großen Grünfläche
Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bzw. Arbeitslose / alle Akteure	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsplatzbeschaffung (bis zu 4.000 neue Stellen) • Schaffung neuer Arbeitsplätze • Fortbildungsmöglichkeiten
Bundesverkehrsministerium	<ul style="list-style-type: none"> • Keine neuen Autobahnanbindungen wegen der Errichtung eines Gewerbegebiets.

Dieser Arbeitsschritt zielte neben einer ersten Identifikation von Akteuren und deren (zum Teil nur hypothetisch formulierbaren) Interessen auch dazu, zu ermitteln, ob Interessengruppen bislang nicht berücksichtigt wurden. Zweitens sollten sich die Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe gezielt eine Gruppe von Akteuren aussuchen, um deren Interessen zu recherchieren. Hierzu wurden in einem Zwischenschritt mögliche Methoden der Recherche (qualitative oder quantitative Interviews, Zeitungsrecherche im Archiv der HNA u.a.) vorgestellt und diskutiert. Die Lernenden sollten sich selbstständig und begründet für ein Vorgehen entscheiden.

Alternativ haben zwei andere Lerngruppen eine Gruppenarbeit zu verschiedenen, gemeinsam festgelegten Konfliktkategorien durchgeführt. Als Ergebnissicherung wurde die Gestaltung von Plakaten vereinbart, die von den Gruppen arbeitsteilig vorgestellt werden sollten.

3.3 Binnendifferenzierte Konfliktanalyse – Exemplarische Kurzskeizze einer durchgeführten kompetenzorientierten Unterrichtssequenz

Die hier betrachtete Sequenz bezieht sich auf den Schwerpunkt, der oben als die siebte Phase innerhalb der Unterrichtsreihe skizziert wurde. Damit wird es um eine selbstgesteuerte und selbstständige Erarbeitung der Kategorien „Geschichte“, „Recht“ und „Macht“ gehen. Die Vorteile kooperativen Lernens sollen hier mit bestimmten Förderangeboten (vgl. Kap. 5) im Sinne binnendifferenzierten Unterrichts ergänzt werden.

Anhand nur einer ausgewählten Kompetenz soll nun modellhaft skizziert werden, wie eine kompetenzorientierte Stunde geplant werden kann. Wie bereits in Kap. 2 wird hier mit dem Kompetenzen-Standards-Indikatoren-Schema gearbeitet. Die hier benannten Indikatoren dienen erneut nur als Orientierungspunkte.

Tab. 4: Überblick über die angestrebten Erweiterungen der exemplarisch gewählten Analysekompetenz

Kompetenz	Standards Die Schülerinnen und Schüler ...	Indikatoren Die Schülerinnen und Schüler ...
Politische Analysekompetenz	... erfassen den Konflikt um das „Lange Feld“ weitestgehend, durch das Erschließen der Kategorien „Geschichte“, „Recht“ und „Macht“ in inhaltshomogenen und -heterogenen Gruppen	<p>... arbeiten selbstständig analysierend und zielgerichtet in der Themengruppe ...</p> <p>...„Geschichte“ und erkennen die wesentlichen historischen Prozesse, deren beteiligte Akteure und können daraus die Gegenwartsbedeutung ableiten.</p> <p>... „Recht“ und bestimmen mit Hilfe des Grundgesetzes und der Hessischen Gemeindeordnung (HGO) den rechtlichen Rahmen des Konfliktes und die Möglichkeiten, die diese Gesetze für die Akteure schaffen (z.B. „HGO §8: Bürgerbegehren)</p> <p>... „Macht“ und erkennen, die Bedeutung der Bürger, die über politische Beteiligungsmechanismen, wie z.B. Bürgerinitiativen Einfluss auf lokales politisches Handeln nehmen können und schätzen deren Einflussgröße realistisch ein.</p> <p>... erfassen in den Materialien und in den Beiträgen der Mitlernenden das Konfliktpotential im Rahmen der vorgegebenen Kategorien.</p>

Eine genauere Darstellung des Unterrichtsverlaufes erübrigt sich hier, da die Phasierung des Unterrichts nicht trennscharf ist und nur wenig aussagekräftig wäre.⁶

Die Arbeitsgruppen haben während der gesamten Projektzeit intensiv gearbeitet, sowohl außerhalb wie innerhalb des Unterrichts. Sie haben viele Arbeitsschritte sehr selbstständig organisiert, beispielsweise haben zwei Gruppen Interviews geführt, zum einen mit einem Vertreter des Amtes für Stadtplanung und Bauaufsicht der Stadt Kassel sowie mit einem Mitglied der Bürgerinitiative „Pro Langes Feld“.

Die Kategorien und die in den Gruppen in Rücksprache mit den Lehrenden ausgeschärften Leitfragen haben zu einer vertieften Beschäftigung mit den jeweiligen Aspekten des Themas geführt. Insbesondere wurden die Interessen differenziert herausgearbeitet. Bemerkenswert ist auch, dass einzelne Gruppen bereits in der Arbeitsphase kategoriale Zusammenhänge, zum Beispiel zu den Kategorien „Macht“ und „Recht“ erschlossen oder problema-

⁶ Eine sehr gelungene Darstellung kooperativer Methoden, ihrer wissenschaftstheoretischen Verortung und ihrer Vor- und Nachteile liegt von Anne Huber (2004) vor. Huber (2004, 51) nennt als Belege für die Wirksamkeit der Gruppenpuzzelmethode drei Faktoren: die „Förderung einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff“, die „Unterstützung der Lernprozesse“ durch entsprechende Lernstrategien sowie die intensive „Auseinandersetzung mit dem Lernstoff durch den Expertenstatus beim Lernen.“

tisiert haben. Beispielhaft seien die Ergebnisse zweier Schüler dargestellt, das Plakat wurde zur besseren Darstellung in einen chronologischen Fließtext überführt:

Tab. 5: Produkt zweier Schüler bezogen auf die Kategorie „Akteure: Bürgerinitiative Pro Langes Feld“

<p>Allgemeines:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Im Jahr 2000 von betroffenen Bürgerinnen und Bürgern, größtenteils Anwohner aus den Stadtteilen Ober- und Niederrzwehren, gegründet. • Zurzeit wird die Initiative von 200 Bürgerinnen und Bürgern unterstützt. • Derzeitiger Sprecher und Vorsitzender ist Herbert Schwarz. • Spricht sich gegen die Bebauung des Langen Feldes aus.
<p>Die Bürgerinitiative verfolgt ihr Ziel mittels:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informationsveranstaltungen • Beteiligung am Wahlkampf • Unterstützung der Anwohnerinnen und Anwohner
<p>Argumente der Bürgerinitiative gegen die Bebauung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einschränkung der Frischluftzufuhr für das Kasseler Becken (Innenstadt), ohne die Smog entstehen könnte • Einbetonierung eines Landschafts- und Naherholungsgebiets • Beeinträchtigung der Gesundheit und Lebensqualität der Bürgerinnen und Bürger, besonders der Anwohner • Überflüssiges Gewerbegebiet neben den schon bestehenden in Kassel und im Landkreis • höhere Erschließungskosten als Verkaufserlös (90 €/m² für Erschließung, 60 €/m² für Verkauf) • Kritik: Verzögerung der Veröffentlichung von Gutachten, Zweifel an den Gutachten: Fordert die Stadt so lange Gutachten, bis diese ihren Vorstellungen entsprechen?)
<p>Recht der Bürgerinitiative:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Bürgerinitiative beruft sich auf: • Recht auf Versammlungsfreiheit • Recht zur freien Meinungsäußerung • Demokratie: Die Staatsgewalt geht vom Volke aus.

Wie die nachstehende Darstellung der rechtlichen Aspekte des Konfliktes zeigt, haben die Schülerinnen und Schüler in der betreffenden Gruppe eine Vielfalt rechtlicher Bezüge erarbeitet. In der Präsentations- und Diskussionsphase wurde deutlich, dass auch zwischen einzelnen Rechtsnormen Konflikte entstehen können, etwa zwischen dem Auftrag der Kommunen, die Arbeits- und Wirtschaftsbedingungen so auszugestalten, dass eine Arbeitsplatzförderung möglich ist und gleichzeitig Persönlichkeitsrechte der Bürgerinnen und Bürger betroffen sein können, etwa die der Anwohnerinnen und Anwohner.

Abb. 4: Produkt einer Schülerin bezogen auf die Kategorie „Recht“



3.4 Fächerübergreifende Erkundung des „Langen Feldes“

Anfang Juni, das heißt inmitten der selbstständig verantworteten Erkundungen und Forschungen und noch vor der Podiumsdiskussion wurde die von den Lernenden mitgeplante fächerübergreifende Erkundung des „Langen Feldes“ von einer am Unterrichtsvorhaben beteiligten Klasse vorgenommen. Als Experte erklärte sich ein Mitarbeiter des Kasseler Regierungspräsidiums bereit, die Gruppe zu begleiten und besonders im Bereich Immissionsschutz für Fragen zur Verfügung zu stehen.

Die Teilnehmenden hatten sich entsprechend ihrer verschiedenen Erkenntnisse bezüglich der Interessen der Akteure mit Fragenkatalogen vorbereitet. Das Fragenspektrum reichte von der recht einfachen, aber für Oberstufenschüler durchaus interessanten Fragestellung nach dem Werdegang des Experten bis hin zu technischen Fragen nach der Messung von Lärm. Der Beamte des Regierungspräsidiums klärte Nachfragen zu geographischen Gegebenheiten, der landwirtschaftlichen und verkehrswirtschaftlichen Situation und den derzeitigen gewerblichen Bedürfnisse in der Kasseler Region. Als besonders aufschlussreich erwies sich das von dem Experten bereitgestellte Material. So konnten die Lernenden Lärmmessungen mit einem neuen, sehr wertvollen Gerät nachvollziehen. Außerdem konnte gerade auch am aktuellen Bebauungsplan die vorgesehene Nutzung des bisherigen Natur- und Landwirtschaftsgebietes nachvollzogen und diskutiert werden.

Besonders im Bereich von Erlassen, Gesetzen (z.B. dem Bundes-Immissionsschutzgesetz) und der rechtlichen Situation bezüglich gewerblichen und industriellen Bauens wurde vertiefendes Wissen erworben. Dennoch hatten laut der Evaluation ein größerer Teil der Lernenden gerade bezüglich der hier vertieften Kategorie „Recht“ Probleme des Nachvollziehens, was auch mit dem z.T. mangelnden Interesse einiger an diesem Bereich zusammenhängt. Andererseits kann eine ernstgemeinte Diskussion des regionalpolitischen Konfliktes „Langes Feld“ nicht ohne die ausführliche Auseinandersetzung mit rechtlichen Aspekten erfolgen. Für zwei Schülerinnen, die sich bereits für den Leistungskurs für Politik und Wirtschaft entschieden haben und als weitere Perspektive ein Jura-Studium benennen, konnten hier ihren Interessen entsprechend

Kenntnisse erweitern. Immer wieder verlangten die Schülerinnen und Schüler auch nach persönlichen Stellungnahmen des Experten und kamen darüber auch zu Diskussionen. Damit stand hier neben der Wissenskompetenz und Methodenkompetenz in einem eher fächerübergreifenden Sinn die politische Urteilskompetenz im Mittelpunkt. Das „Lange Feld“ hat nun auch für diejenigen Lernenden Relevanz gewonnen, die dieses Konfliktthema des Nahbereiches nur „aus der Ferne“ kannten. Für die nachfolgende Podiumsdiskussion kann dies nur ein Gewinn sein.

Das hier durchgeführte Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes wurde durchgeführt im Sinne eines Versuches der „Synthese aus wissens- und handlungsorientiertem Unterricht.“ (Moegling 2006, S.54) Dabei ist die *politische Handlungskompetenz* im Zusammenhang mit der Exkursion zugunsten einer eher allgemeinen Handlungskompetenz zurückgetreten, soll aber mit der Podiumsdiskussion wieder stärker fokussiert werden.

Insgesamt stieß besonders die mehrdimensionale Erschließung des bisher recht abstrakten Unterrichtsgegenstandes auf Zustimmung. Andererseits ist, auch im Sinne der Rückmeldungen der Lerngruppe, zu überlegen, ob eine solche Exkursion nicht auch mit anderen Experten, wie z.B. einem Vertreter einer Bürgerinitiative durchgeführt werden kann. Zukünftig wäre zu überlegen, ob eine erneut durchgeführte Erkundung des Gebietes mit einem größeren Zeitumfang (hier: 2 Zeitstunden) erfolgen müsste, damit auch binnendifferenziert, z.B. in Forschungsgruppen mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten gearbeitet werden könnte.

4 Anmerkungen zur kompetenzorientierten Portfolioarbeit

Die Einbindung von Portfolios wird insbesondere im Hinblick auf die Individualisierung des Lernens gefordert (vgl. Brunner/ Häcker/ Winter 2006, 7). Portfolioarbeit hilft den Lernenden, ihre Leistungen und Entwicklungsfortschritte selbst zu erkennen und ihre Lernanstrengungen dementsprechend zu gestalten. Notwendig für den Einsatz von Portfolios ist die Vereinbarung der zeitlichen Rahmenbedingungen sowie der inhaltlichen wie formalen Anforderungen sowie gegebenenfalls der Beurteilungskriterien (vgl. den Vorschlag für einen Bewertungsbogen auf der Material-CD, zur Portfolioarbeit im Politikunterricht siehe außerdem Altmann 2010).

Außerdem sollten die Lehrenden sich vorab um eine Festlegung der mit dem Portfolio-Einsatz angestrebten Kompetenzentwicklung bemühen und entsprechende Zielsetzungen vorab festlegen.

Tab. 4: Angestrebte Kompetenzentwicklung der Gruppenarbeit und des Portfolio-Einsatzes:

Kompetenzen	Standards	Exemplarische Indikatoren
Politische Wissenskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler kennen Leitfragen der Konfliktanalyse. Die Schüler sind in der Lage, sich anhand von zwei selbst gewählten Problemstellungen vertiefend Wissen zu erschließen.	Sie verwenden Kategorien wie z.B. Akteure, Interessen, Macht, Recht usw. zur Darstellung ihrer Ergebnisse. Die Gruppe „Recht“ stellt beispielsweise die Grundlagen eines Bürgerentscheids auf kommunaler Ebene dar. Die Gruppe „Geschichte“ zeigt den zeitlichen Verlauf des Konfliktes auf.

Politische Analysekompetenz	Sie sind in der Lage, den Konflikt um die Bebauung des Langen Feldes aufgrund unterschiedlicher Kategorien zu analysieren.	Sie erörtern zum Beispiel die Interessen der jeweilig zu bearbeitenden Akteursgruppe. Sie legen Interessenkonflikte zwischen einzelnen Akteuren, z. B. zwischen der Bürgerinitiative „Pro Langes Feld“ und der Stadt Kassel bzw. dem Magistrat dar.
Politische Urteilskompetenz	<i>Auf das Portfolio bezogen:</i> Die Lernenden sind in der Lage, eigene Arbeitsprozesse und -produkte zu reflektieren. Sie können die Ergebnisse in Beziehung setzen zu den Zielsetzungen der Unterrichtsreihe und ein abschließendes Urteil über ihren Lernprozess fällen. Auf die Inhaltsebene bezogen: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, die Ergebnisse zu den jeweiligen Kategorien kritisch zu beurteilen.	Sie beurteilen z.B. ihren Arbeitsprozess; differenzieren zwischen Gelingenem und Verbesserungswürdigem und ziehen eine Bilanz für zukünftige Arbeitsvorhaben. Sie wägen mithilfe der Kategorien „Effizienz“ (Arbeitsplätze schaffen, mögliche Steuerschulden etc.) und „Legitimität“ (Gesundheitsschutz, Menschenwürde u.a.) zwischen unterschiedlichen Argumenten ab. Sie formulieren ein begründetes Urteil, ob sie für oder gegen die Bebauung des Langen Feldes votieren.
Politische Handlungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, die in den Gruppen erarbeiteten Ergebnisse selbstständig und am Leitfaden orientiert zu versprachlichen.	Die Schüler erstellen beispielsweise das Portfolio orientiert an den formalen wie inhaltlichen Vorgaben und wählen eigenständig und selbstgesteuert geeignete Dokumentationsformen (Fotos, Schaubilder, Karten, Statistiken etc.).
Politische Methodenkompetenz	Die Lernenden können das Portfolio ihrer Altersgruppe entsprechend nutzen. Sie können den erforderlichen Arbeitsprozess weitgehend eigenständig organisieren. Sie können verschiedene Recherchemöglichkeiten und Dokumentationsformen nutzen.	Die Lernenden legen ein fachlich wie formal angemessenes Portfolio an. Die Lernenden recherchieren zielgerichtet in verschiedenen Medien zu ihrem Thema. Sie protokollieren fortführend ihre Arbeitsschritte.
Psycho-soziale Kompetenz	Sie können Gruppen-Ziele vereinbaren und legen fest, dass und inwiefern jeder an deren Erreichung mitwirkt. Sie sind in der Lage, die Bedeutung einer guten Zusammenarbeit und einer gelungenen Arbeitsteilung zu erkennen. Sie arbeiten selbstgesteuert und teilweise in Eigenverantwortung.	Sie arbeiten kooperativ und in etwa gleichen Anteilen gemeinsam an ihrem Arbeitsvorhaben; formulieren z.B., dass eine gute Zusammenarbeit und Arbeitsteilung die Ergebnisse verbessern kann; planen in Zusammenarbeit mit der Lehrperson das Vorgehen zur Bearbeitung ihrer jeweiligen Arbeitsvorhaben und bestimmen selbst, welche Themen sie eigenständig vertiefen wollen. Sie bewerten ihre Arbeit selbstständig u. reflektieren Vorgehen und Ergebnisse.

Im Folgenden sollen einige Beispiele aus den Portfolios zur Überprüfung der Entwicklung der (vorrangig der psychosozialen) Kompetenzentwicklung herangezogen werden:

Reflexion: *Aha-Erlebnisse während des Lernprozesses? Hindernisse im Lernprozess? Was will ich mir merken?*

Reflexion 1, Schülerin:

Zuerst bildeten wir eine Expertengruppe zu einem bestimmten Themenfeld. Ich arbeitete mit [Namen der Gruppenmitglieder, Anm. KF-C] in einer Gruppe zu dem Thema „Recht“. Unsere Teamarbeit lief meines Erachtens problemlos ab. In der Anfangsphase kommunizierten wir ziemlich viel miteinander, da wir zuerst einige Fragen klären mussten, da uns anfangs nicht ganz klar war, was unter „Recht“ im Zusammenhang auf das Themenfeld „Langes Feld“ zu verstehen ist und was von uns erwartet wird. Deswegen recherchierten wir im Internet, um auch die Fragen zu unserem Thema, die auf dem Arbeitsblatt standen, zu beantworten.

Anschließend tauschten wir uns in unserer Expertengruppe über unsere Ergebnisse aus und erstellten ein Plakat, das unsere Ergebnisse übersichtlich wiedergibt. [...]

Ich denke, dass die Arbeit in den Gruppen sehr viel gebracht hat, da ich viel dazu gelernt habe und es eine gute Abwechslung zu dem „normalen Unterricht“ war. Außerdem hat die Gruppenarbeit sehr viel Spaß gemacht, da wir Neues ausprobiert haben. Ich habe mich in meiner Gruppe sehr wohl gefühlt und war mit dem Ergebnis auch sehr zufrieden. Die Aufgaben wurden fair verteilt und gewissenhaft von jedem erledigt. Ich denke auch, dass wir fleißig gearbeitet haben und so Probleme selbst klären konnten.

Reflexion 2, Schülerin:

Die Gruppenarbeit ist immer wieder eine gute Übung für das spätere Leben, wo man in vielen Situationen auch im Team arbeiten muss.

Hindernisse gab es nur kleine in unserer Gruppe, da wir anfangs nicht genau wussten, was wir alles in unser Thema einbringen sollten. Deswegen war am Anfang nur wenig Material vorhanden, was später aber überhaupt kein Problem mehr war, da sich alle Fragen geklärt haben.

Die Plakatbeschriftung verlief ziemlich schnell, da wir alle gleichzeitig auf das Plakat geschrieben haben. Jeder hat etwas dazu beigetragen unser Plakat so zu strukturieren, dass auch unsere Mitschüler so schnell wie möglich unser System und unser Thema verstehen. Solch eine Zusammenarbeit ist immer wieder ein Erlebnis, weil man immer wieder etwas Neues dazu lernen kann.

Beiden Reflexionen ist zu entnehmen, dass die Gruppenarbeit als notwendig erachtet wurde, sowohl als Vorbereitung auf spätere Berufskompetenzen als auch auf die möglichst effiziente Arbeitsteiligkeit des Vorhabens. Außerdem wurde die Gruppenarbeit als hilfreich beim eigenen Lernprozess erachtet, da entstehende Fragen gemeinsam geklärt werden konnten. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hat den gemeinsamen Arbeitsprozess als erfolgreich gewertet, insofern sie einen Erkenntnisfortschritt festgestellt haben, als auch arbeitsteilig und verantwortungsvoll gearbeitet wurde.

Zu diesem positiven Gesamtfazit der Gruppenarbeit hinzu kommt im Hinblick auf die psychosoziale Kompetenzentwicklung, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsprozesse selbstständig geplant, organisiert und abschließend eigenverantwortlich in ein Portfolio über-

führt haben. Auftretende Fragen wurden in der Gruppe reflektiert, anschließend wurde zielorientiert recherchiert und diskutiert, um gemeinsam die Fragestellung zu lösen. Viele Schülerinnen und Schüler haben diese Selbstverantwortung für ihren Lernprozess als positiv herausgestellt.

Weitere interessante Ergebnisse aus den Portfolios

- Einer Schülerin hat besonders gefallen, dass gleiche wie unterschiedliche Texte in der Gruppe gemeinsam diskutiert werden konnten, da dieses dialogische Vorgehen für die eigene Erkenntnis sowie als Hilfestellung bei Verständnisbarrieren besonders ertragreich war.
- Mehrere Schüler haben es als positiv hervorgehoben, dass durch das arbeitsteilige Vorgehen in der Lerngruppe ein komplexes Thema in Bausteinen erschlossen werden konnte, so dass durch die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse ein sehr differenziertes Gesamtbild entstanden sei.
- Die Präsentation der Ergebnisse in Form von Plakaten wurde aufgrund der Anschaulichkeit sowie der „praktikablen Form der Ergebnissicherung“ besonders gelobt.
- Kritisch wurde von zwei Schülerinnen herausgestellt, dass sie sich insgesamt mehr Bearbeitungszeit gewünscht hätten.

Die Portfolios lassen in besonderer Weise den Lernfortschritt und den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler erkennen, wie er in Form von Klausuren nicht abgefragt werden kann. Sie haben somit ein außerordentlich hohes diagnostisches Potential, das zudem der Selbststeuerung und Selbstverantwortung der Lernenden in hohem Maße entgegenkommt. Wie die im Unterricht eingesetzten Visualisierungsstrategien geben sie Raum für kreative Ausgestaltung und individualisierte Lernzugänge.

5 Zusammenfassung und Abschlussreflexion

Wie die Darstellung zeigt, wurde besonderen Wert auf einen konfliktorientierten Zugang einerseits zum Halbjahresthemenfeld, zum anderen zur Erschließung des regionalen Konfliktes „Bebauung des Langen Feldes: Umweltschutz oder Arbeitsplätze“ gelegt. Die Schülerinnen und Schüler haben eine Vielzahl problem-orientierter Fragestellungen entwickelt und konnten hier sowohl ihr Vorwissen als auch ihre (Vor-)Urteile einbringen. Die Konflikt- und Handlungsorientierung hat bislang zu einer erfreulich vertieften Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich geführt, wobei sich sehr viele Schülerinnen und Schüler aktiv in die Erarbeitungs- und Diskussionsphasen eingebracht haben.

Es zeigte sich in mündlichen wie schriftlichen Beiträgen, dass die Regelstandards aller Kompetenzbereiche erreicht werden konnten. Auf dem Weg dorthin wurden nur wenige Fördermaßnahmen beansprucht. Gezielt für die einzelnen Kurse formulierte Optimalstandards (z.B. im Bereich der politischen Analysekompetenz: „Die Schülerinnen und Schüler erfassen die rechtliche Dimension basierend auf dem Grundgesetz und der Hessischen Gemeindeordnung umfassend und ordnen die vorrangig relevanten Rechtsbereiche den entsprechenden Konfliktakteuren zu“) wurden bereits von einigen Lernenden erreicht.

Als ein Gesamtergebnis des Unterrichtsprojekts wurde in der Abschlussdiskussion von den Lernenden hervorgehoben, dass die Vertiefung mit den jeweiligen Interessen der Akteu-

re und den von ihnen hervorgebrachten Argumenten die eigene Beurteilung erschwert. Den Schülerinnen und Schülern ist bewusst geworden, dass ihre ersten, vorab gefällten „Vorausurteile“ im Laufe der Unterrichtseinheit mit sachlichen Argumenten konfrontiert wurden (Ebene der „Sachurteile“), die am Schluss nur unter Berufung auf Wertmaßstäbe in ein begründetes Urteil überführt werden können (Ebene der „Werturteile“). Insbesondere die Abwägung zwischen einer möglichen Schaffung von Arbeitsplätzen und den von allen Schülerinnen und Schülern sehr kritisch beurteilten möglichen Auswirkungen auf die Umwelt und die Frischluftzufuhr für Kassel haben sie als überaus problematisch bezeichnet. Des Weiteren haben sie kritisch hervorgehoben, dass einzelne Akteure zu wenig auf die inhaltlichen Argumente der Gegenpartei eingehen sowie dass es sehr schwierig ist, die Validität von Gutachten einzuschätzen.

In den Kollegien der Schulen wird derzeit immer wieder diskutiert, inwiefern Kompetenzorientierung überhaupt ein neues Unterrichtsverständnis bedeute. Der Leserin/ dem Leser mag aufgefallen sein, dass vieles der hier skizzierten Unterrichtsreihe sich nach der bereits seit Jahren praktizierten Konflikt- und Handlungsorientierung ausrichtet.

In diesem Sinne ist zu begründen, dass die Kompetenzorientierung bestehende „gute Unterrichtspraxis“ aufgreift und fortführt. Insofern aber eine konsequente Ausrichtung auf die Förderung aller (!) Kompetenzbereiche in einer möglichst problemhaltigen Lernsituation erfolgt und eine Planung quasi „vom Ende her“ der antizipierten Kompetenzentwicklung angelegt ist, lässt sich auch eine deutliche Differenz zur eher einseitig inhaltsorientierten Unterrichtsplanung sehen, die die Lehrplaninhalte quasi in „Häppchen“ aufteilt und sukzessive abarbeitet – im Sinne von *„Wir machen jetzt noch Soziale Marktwirtschaft und dann den Klimawandel.“*

Literatur:

- Altmann, Tobias (2010): Möglichkeiten und Chancen der Portfolioarbeit im Unterricht Politik & Wirtschaft der Sekundarstufe I. In: Altmann, Tobias/ Faulstich, Katja/ Heinzeroth, Helena: *Moderner Unterricht in den Sekundarstufen I und II. Theorie und Praxis kompetenzfördernden, individualisierten und selbstständigen Lernens.* Immenhausen bei Kassel, 152-185.
- Breit, Gotthard/Weißenö, Georg (2004): *Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung.* 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Brunner, Ilse/ Häcker, Thomas/ Winter, Felix (2006): „Vorwort der Herausgeberinnen und der Herausgeber.“ In: Brunner, Ilse/ Häcker, Thomas/ Winter, Felix (Hg.) (2008): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung.* Seelze-Velber, 7-8.
- Frey-Eiling, Angela / Frey, Karl (1999): Das Gruppenpuzzle. In: Wiechmann, Jürgen (Hg.): *Zwölf Unterrichtsmethoden.* Weinheim / Basel, 52-60.
- Füchter, Andreas (2010): *Diagnostik und Förderung im gesellschaftskundlichen Unterricht. Politik, Geschichte, Erdkunde. Didaktische Konzeption und Ansätze für die Unterrichtspraxis und die Lehrerbildung.* Immenhausen bei Kassel.
- Giesecke, Hermann (2000): *Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit.* 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim, München.
- Giesecke, Hermann (1979): *Didaktik der politischen Bildung.* 11. Aufl. München.

- Henkenborg, Peter (2000): Politische Bildung und sozialer Wandel - neue Anforderungen an die Kategorien der politischen Bildung. In: Oechsle, Mechthild/Wetterau, Karin (Hg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, 223-245.
- Henkenborg, Peter (1997): Gesellschaftstheorien und Kategorien der Politikdidaktik. In: Politische Bildung, H. 2, 95-121.
- Herdegen, Peter (2007): Das Politische als Konflikt. In: Lange, Dirk (Hg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Baltmannsweiler, 122-130.
- Huber, Anne (2004): Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit. Leipzig u.a.
- Klippert, Heinz (1991): Handlungsorientierter Politikunterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Methoden der politischen Bildung - Handlungsorientierung. Bonn, 9-30.
- Lange, Dirk (2007): Einleitung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Strategien der politischen Bildung. Baltmannsweiler, 1-7.
- Massing, Peter (1999): Wege zu einem kategorialen und handlungsorientierten Politikunterricht. In: Kuhn, Hans W./Massing, Peter (Hg.): Politikunterricht - kategorial + handlungsorientiert. Ein Videobuch. Schwalbach/Ts., 5-38.
- Moegling, Klaus (2007): Politisches Handeln/Handlungsorientierung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Strategien der politischen Bildung. Baltmannsweiler, 100-107.
- Moegling, Klaus (2006): Politik Unterrichten in der Sekundarstufe II. Handlungsorientierung versus Wissenschaftspropädeutik.
- Reinhardt, Sibylle (2005): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Scherb, Armin (2007): Kategoriale Politische Bildung. In: Lange, Dirk (Hg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Baltmannsweiler, 131-140.
- Sutor, Bernhard (1984): Neue Grundlegung politischer Bildung. Bd. 1: Politikbegriff und politische Anthropologie. Paderborn.
- Weber, Max (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Köln, Berlin. [zuerst 1921]

Dr. Katja Faulstich-Christ,

geb. 1974, Promotion im Fachgebiet Sprachwissenschaft (Universität Kassel), von 2002 bis 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel, seit 2009 Lehrerin für Deutsch sowie Politik und Wirtschaft an der Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule, Gymnasium des Landkreises Kassel, Ausbildungsbeauftragte für das Fach Politik und Wirtschaft am Studienseminar für Gymnasien in Kassel und Autorin germanistischer wie fachdidaktischer Publikationen, Redaktionsmitglied von „Schulpädagogik – heute“.

Gabriel Hund-Göschel,

geb. 1982,
Studium an der Universität Kassel, Referendariat und 2. Staatsexamen,
Lehrer für Politik und Wirtschaft sowie evangelischen Religionsunterricht an der Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule in Kassel,
Mitglied der Redaktion der Online-Zeitschrift ‚Schulpädagogik-heute‘.