

# **Kritikkompetenz als transformative Kraft selbstbestimmter Veränderung**

## **Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen des Ausbildungsberufs von Landwirt:innen in Bayern**

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades Master of Education an dem  
Department Educational Sciences der Technischen Universität München

Betreuerinnen: AORin Elisabeth Zeppenfeld (Fachdidaktik Politik und Gesellschaft)  
und Dr. Antje Eder (Fachdidaktik Agrarwissenschaft)

vorgelegt von: Marie-Helene Stützl

eingereicht am: 22.07.2022

## **Danksagung**

Für das Gelingen dieser Arbeit bin ich einigen Menschen zutiefst dankbar. Voran meinen beiden Betreuerinnen Elisabeth Zeppenfeld und Antje Eder, die mich stetig mit konstruktiven Anmerkungen und weg begleitenden Inspirationen ermutigt haben, diese Arbeit schreiben zu können. Die wertschätzende Zusammenarbeit hat mich sehr berührt und macht mich glücklich und traurig zugleich, da es wohl eine Ausnahme darstellt, in dieser Qualität betreut zu werden. Meiner Mutter Elisabeth Stützl danke ich für das viele Korrekturlesen im Laufe meines Studiums. Ich bin gesegnet, eine so umsorgende Mutter wie Dich zu wissen. Für die emotionale Unterstützung während meiner Masterarbeit danke ich meiner Familie, meinen Freunden und Mitbewohner:innen. Dem Leben selbst danke ich, dass ich Freiräume erhalte, mich aus einer sozio-ökonomisch-ökologisch globalen Situiertheit heraus bilden zu können. Unserem Garten danke ich für die Liebe und den Ausgleich zu dieser Arbeit, die meine Seele spürt, wenn ich darin ruhen oder das daraus geerntete, mich so wohl nährenden Gemüse speisen kann.

## **Zusammenfassung**

Das übergeordnete berufliche Bildungsziel in der dualen Ausbildung von Landwirt:innen gibt vor, Lernende während der Berufslehre dazu zu befähigen, Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten. Bei einer genaueren Betrachtung der vorgesehenen Kompetenzziele, die in lernfeldorientierten Lehrplänen integriert sind, geht hervor, dass das Kompetenzrepertoire die geschilderte Zielintention nicht erfüllen kann. Mit der Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen des Ausbildungsberufs von Landwirt:innen in Bayern kann das geschilderte Bildungsziel erreicht werden und die Tendenz einer „Ökonomisierung der Bildung“ abschwächen. Eine in diesem Beitrag über Begriffsarbeit definierte Kritikkompetenz ermöglicht das Erstellen eines Analyseinstruments der Kritik. Das Instrument bietet die Gelegenheit, Lernende in die Lage zu versetzen, nicht nur die kritischen Äußerungen anderer zu untersuchen, sondern eine Konfrontation mit sich selbst über die eigene Veränderung hinsichtlich der eigenen Umwelt selbstbestimmt zuzulassen. Diese Masterarbeit eröffnet den Diskurs für die Etablierung der Kritikkompetenz in Berufsschulen. Ergänzend zu den hier gewonnenen Erkenntnissen sind allerdings weitere Schritte nötig: zum Beispiel die Evaluierung der Kritikkompetenz unter Wahrung der Würde der einzelnen Schüler:innen oder eine Handlungsanleitung für Kooperationen zwischen Lehrkräften diverser Fachrichtungen mit Lehrer:innen für das Fach Politik und Gesellschaft für eine angemessene Anwendung der Kritikanalyse in unterschiedlichen Fächern.

**Schlüsselworte:** Kritikkompetenz, Kritikorientierung, Kritikanalyse, dualer Ausbildungsgang für Landwirt:innen, Didaktische Jahresplanung, lernfeldorientierte Lehrpläne, Verzahnung überfachlicher Kompetenzen

# Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung .....	I
Abkürzungsverzeichnis .....	IV
Tabellenverzeichnis .....	VI
Abbildungsverzeichnis.....	VI
1 Einleitung .....	1
1.1 Wichtige Begriffe.....	5
1.2 Problemstellung .....	11
1.3 Ziel der Arbeit.....	12
1.4 Aufbau der Arbeit .....	13
2 Berufliche Bildung für Landwirt:innen.....	15
2.1 Überblick der historischen Entwicklung des Ausbildungsberufs für Landwirt:innen.....	15
2.1.1 Von der Hausväterliteratur bis 1945.....	16
2.1.2 Von 1945 bis heute.....	19
2.2 Berufliche Bildung und deren normative Vorstellungen und Ziele .....	25
2.2.1 Grundgesetz .....	25
2.2.2 Berufsbildungsgesetz.....	27
2.2.3 Kompetenzziele in der beruflichen Bildung .....	27
2.3 Der Lernfeldansatz als Fundament des beruflichen Unterrichts .....	30
2.3.1 Prinzipien lernfeldorientierter Curricula.....	30
2.3.2 Aufbau lernfeldorientierter Lehrpläne .....	32
2.3.3 Didaktische Jahresplanung lernfeldorientierter Lehrpläne .....	34
2.4 Lehren und Lernen im Berufsfeld der Landwirt:innen.....	38
2.4.1 Konstruktivistisches Lernverständnis.....	38
2.4.2 Erwerb sozialer Kompetenzen im Unterricht.....	40
2.4.3 Fachdidaktik in der landwirtschaftlichen Ausbildung .....	41
2.4.4 Handlungsorientierter Unterricht und Sozialkompetenz .....	43
2.5 Zwischenfazit.....	45
3 Kritikkompetenz .....	47
3.1 Kritik als Kompetenz der Uneinigkeit.....	47
3.1.1 Kritik als Dimension von Transformation .....	48
3.1.2 Verzeichnis der Kritik .....	52
3.1.3 Zum Begriff Kritikkompetenz.....	53

3.2 Kritikkompetenz im Unterricht .....	55
3.2.1 Analyseinstrument .....	56
3.2.2 Bezugspunkte der Kritikkompetenz mit bereits geforderten Kompetenzzielen .....	59
3.3 Zwischenfazit .....	64
4 Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen für den Ausbildungsberuf von Landwirt:innen in Bayern am Beispiel des Wahlpflichtfachs Mähdruschfrüchte .....	66
4.1 Didaktische Jahresplanung des Wahlpflichtfachs Mähdruschfrüchte .....	69
4.2 Lernsituation für eine spezifische Unterrichtseinheit im Wahlpflichtfach Mähdruschfrüchte .....	78
4.3 Zwischenfazit .....	82
5 Quintessenz.....	83
5.1 Ausblick.....	85
5.2 Fazit .....	86
6 Literaturverzeichnis.....	88
7 Anhang .....	103
7.1 Kompetenzverständnis der KMK.....	103
7.2 Lernstrategien des ISB.....	104
7.3 Konfliktanalyse nach Giesecke .....	106
8 Eidesstattliche Erklärung.....	108

# Abkürzungsverzeichnis

## Abkürzung Langform

AbL	Die Arbeitsgemeinschaft bäuerliche Landwirtschaft
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BLE	Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung
BML	Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BSO	Berufsschulordnung
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
BVerfGE	Bundesverfassungsgericht
DBV	Deutscher Bauernverband
DE	Deutschland
DLG	Deutsche Landwirtschafts-Gesellschaft
EU	Europäische Union
GG	Grundgesetz
Hg.	Herausgeber:in oder Herausgeber:innen
HwO	Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung)
ISB	Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Jh.	Jahrhundert
kg	Kilogramm
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister
LANUV	Landesamt für Natur, Umwelt und Verbraucherschutz Nordrhein- Westfalen
LFK	Lernfeldkonzept
LP	Lehrplan oder Lehrpläne
MWEV	Minister für Wirtschaft, Erziehung und Volksbildung
N	Stickstoff
N <sub>min</sub>	Gehalt an pflanzenverfügbaren mineralischen Stickstoff im Boden
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
o. J.	ohne Jahrgang
P & G	Politik und Gesellschaft
Std.	Stunde oder Stunden
StMELF	Bayerisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten
StMUK	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

**Abkürzung Langform**

ÜA	Überbetriebliche Ausbildung
VLK	Verband der Landwirtschaftskammern
vgl.	vergleiche
WPF	Wahlpflichtfach

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Sechsschrittiges Modell der vollständigen Handlung.....	34
<b>Tabelle 2:</b> Ebenen didaktischer Planung im LFK.....	35
<b>Tabelle 3:</b> Register zur Codierung der didaktischen Jahresplanung lernfeldorientierter Lehrpläne .....	37
<b>Tabelle 4:</b> Verzeichnis der Kritik.....	52
<b>Tabelle 5:</b> Kritikanalyse .....	57
<b>Tabelle 6:</b> Beziehung der Kritikkompetenz mit bereits geforderten Kompetenzziele in der landwirtschaftlichen Ausbildung .....	60
<b>Tabelle 7:</b> Konkretisierungsbeispiel des Wahlpflichtfachs alternative Mähdruschfrüchte .....	68
<b>Tabelle 8:</b> Transfer der Register zur Codierung der didaktischen Jahresplanung lernfeldorientierter Lehrpläne im Wahlpflichtfach Mähdruschfrüchte .....	71
<b>Tabelle 9:</b> Transfer der Unterrichtseinheit zum Thema Machtverhältnisse unterschiedlicher Betriebsmittel-Hersteller:innen in die verschiedenen Handlungsphasen .....	80
<b>Tabelle 10:</b> Definitionen der unterschiedlichen Kompetenzen der KMK.....	103
<b>Tabelle 11:</b> Strategien – Arbeits- und Lerntechniken für Schüler .....	104
<b>Tabelle 12:</b> Kategorien der Begegnung mit dem Politischen .....	106

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Vorstellungen & Absichten in der Bildung auf europäischer Ebene (in %).....	23
<b>Abbildung 2:</b> Generatives Verhältnis: Handeln und Lernen als Transformationsprozess .....	29
<b>Abbildung 3:</b> Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen .....	33



# 1 Einleitung

Das Bild von Bäuerinnen und Bauern<sup>1</sup> als Menschen mit intergrierten dörflichen Sozialbeziehungen hat sich im Laufe der Geschichte grundlegend gewandelt (RUGE 2022: 4). Landwirt:innen sind inzwischen eingebunden in global-ökonomische Zwangsmechanismen (UEKÖTTER 2022: 13; ZUKUNFTSSTIFTUNG LANDWIRTSCHAFT 2013:12), um der Aussicht zu folgen, wirtschaftlich überleben zu können (UEKÖTTER 2022: 13). Die aktuelle gesellschaftliche Situation in Bezug auf die kriegerische Auseinandersetzung zwischen Russland und der Ukraine entfacht medial die globalisierte Ernährungsinterdependenz der Menschen aufs Neue (PREWITT 2022; METHMANN 2022). Fehlende Getreideernten aus der Ukraine führen zu steigenden Hungersproblemen in global sozialungleichen Strukturen (EBD.). Jedoch könnte die derzeitige internationale Nahrungsmittelproduktion zwölf bis vierzehn Milliarden Menschen ernähren<sup>2</sup> (THEMEN DES WELTAGRARBERICHTS O. J.). Dieses quantitative Ernährungspotenzial fußt auf dem Verbrauch endlicher Ressourcen, Zerstörung der Bodenfruchtbarkeit und des Verlusts biologischer Vielfalt (UEKÖTTER 2022: 14; HALLE ET AL. 2020: 73F.; KUCHARZYK 2015: 281F.; MONTGOMERY 2010 [2007]: 247F.). Die geschilderten negativen Auswirkungen stellen jedoch den Raub der unabdingbaren Grundlage dar, Landwirtschaft betreiben zu können. Neben den geschilderten Nachteilen aktueller landwirtschaftlicher Praxis, zeichnet sich aktuell ein Anstieg der Betriebsmittelkosten für landwirtschaftliche Erzeugnisse zu Lasten der Landwirt:innen ab (BÖCK 2021). All diesen Herausforderungen müssen sich (angehende, sich in der dualen Berufsausbildung befindende) Landwirt:innen stellen.

Landwirt:innen stehen in diesem Zusammenhang in einem ständigen Spannungsfeld zu einer pluralistischen Gesellschaft, welche unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf die Bewältigung dieser Probleme<sup>3</sup> diskutiert<sup>4</sup>, denn die Schadmissionen der

---

<sup>1</sup> Es scheint unklar zu sein, inwieweit die Begriffe Bäuerin (oder Bauer) und Landwirt (oder Landwirtin) sich klar voneinander unterscheiden (ZINKE 2020). Landwirt(in) wird im öffentlichen sprachlichen Gebrauch meist mit einem positiven Sinn versehen und Bauer (Bäuerin) je nach Kontext auch mit abwertenden Affirmationen sprachlich genutzt (BIRK 2012: 69; 230). Innerhalb der agrarischen Subkultur jedoch sind sich die dem Berufsstand zugehörigen Menschen uneinig über das soeben Geschilderte (ZINKE 2020). Mit dem Begriff Landwirt:innen kann auch eine industriell gekoppelte, politische Imageaufwertung in Verbindung gebracht werden, hingegen umschreibt das Signifikat von Bauer oder Bäuerin eine Art Naturverbundenheit (EBD.). Siehe dazu zum Beispiel: "WIR SIND BAUERN - Keine Landwirte" unter: <https://www.youtube.com/watch?v=aLt0hfzQydM>.

<sup>2</sup> Der globale Einfluss der Händler:innen und Verarbeiter:innen wirkt sich zudem negativ auf die Preisbildung für landwirtschaftliche Produkte und Lebensmittelkosten aus, da die Machtverhältnisse hierarchische Strukturen zu deren Gunsten aufweisen (ZUKUNFTSSTIFTUNG LANDWIRTSCHAFT 2013:12).

<sup>3</sup> Die zusammenfassende Abstraktion der zu Beginn geschilderten Probleme (Krieg, Umweltschutz, soziale Ungleichheit) ist eine Schnittmenge der von Wolfgang Klafki (2007: 56-60) aufgeführten „Schlüsselprobleme“ dieser Zeit.

<sup>4</sup> Zwischen den Extremen »nur ökologische oder konventionelle Landwirtschaft könne zukünftig die Weltbevölkerung ernähren«, zeichnet sich auch eine gemäßigte Variante ab (z. B. Urs Niggli), in der beide

Landwirtschaft tragen in keinem unerheblichen Anteil dazu bei, den Klimawandel voranzutreiben (UEKÖTTER 2022: 14; HALLE ET AL. 2020: 83). Die damit verbundenen Auswirkungen betreffen die globale Gesellschaft wiederum als Ganzes<sup>5</sup>. Jedoch können die Landwirt:innen selbst nicht ausschließlich dafür verantwortlich gemacht werden<sup>6</sup>, da sie unter anderem an eine historisch gewachsene „technologische Pfadabhängigkeit“<sup>7</sup> gebunden sind (UEKÖTTER 2022: 14). Neben den wirtschaftspolitischen und technologischen Einflüssen haben auch Ernährungsgewohnheiten einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die landwirtschaftliche Praxis. Damit beispielsweise der Verbrauch tierisch erzeugter Lebensmittel in Deutschland gesichert werden kann, ist eine Fläche größer als das Bundesland Hessen erforderlich, um den Sojabedarf der dafür nötigen Futtermittel anbauen zu können (BAAKEN/LEHNEN 2015: 182). Das Beispiel der Futtermittelimporte zeigt die globalen Verflechtungen der Nahrungsmittelproduktion, in die Landwirt:innen eingeschlossen sind. Entscheidungen über die Futtermittelproduktion für die Haltung der eigenen Tiere, die wiederum wichtige betriebseigene Düngemittel für sämtliche Ackerfrüchte eines Betriebes liefern, ist eine wichtige Frage dieser Zeit. Landwirt:innen sind in diesem Zusammenhang gesellschaftlich herausgefordert, ihre Berufspraxis zu hinterfragen und umzugestalten. Deshalb sind Lernende in der landwirtschaftlichen Ausbildung dazu zu befähigen, selbstbestimmt und kritisch den Wandel ihrer Berufswelt mitgestalten zu können, um nicht erneut in weitere technologische Pfadabhängigkeiten hineinzugleiten.

Der Ausschnitt aktueller Problemlagen in der landwirtschaftlichen Praxis zeigt die Verbindung der politischen Dimension mit dem Beruflichen auf. Einige Vertreter:innen der Fachdidaktik für Politik sind der Ansicht, dass politische Bildung nicht auf ein Fach reduzierbar sei<sup>8</sup> (SANDER 2022: 152; AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK 2016: 195), da politische

---

Systeme effektiv eingesetzt werden, wobei der konventionelle Landbau einige Elemente aus der ökologischen Landwirtschaft integrieren muss (HALLE ET AL. 2020: 128FF.; JÖTTEN 2020; ZINKE 2019; WELTAGRARBERICHT 2017; HALBERG 2008: 19). Daraus geht hervor, dass gerade unterschiedliche Vorstellungen einen möglichen Weg anzeigen. Gesellschaftlicher Konsens auf ein Anbausystem bezogen verzichtet auf die Chance, voneinander zu lernen und liquidiert erfolgreiche und nachhaltige Praktiken aus den verschiedenen Systemen.

<sup>5</sup> Das globale Ausmaß solcher Schäden zieht ein klassenunspezifisches Wirken nach sich. Geld kann zwar bis zu einem gewissen Grad als Kompensationshilfe von Risiken eine Rolle spielen, jedoch nicht bei universellen Bedürfnissen wie Wasser oder Luft (BECK 1986: 29F.; 46F.).

<sup>6</sup> Ludger Heidbrink (2022: 23) versteht unter dem Begriff der Verantwortung „interpretative Zurechnungskonstrukte, die erst durch die Verbindung von deskriptiven Beschreibungen mit normativen Wertungen zustande kommen“ (EBD.). Schlussfolgernd daraus besteht ausgehend von reduktionistischen Meinungspositionen die Gefahr, dass durch voreilig unberechtigte Schuldzuweisungen an bestimmte Gesellschaftsgruppen (z. B. Landwirt:innen) Mitverantwortliche (z. B. Akteure in hierarchischen Produktionsstrukturen oder Konsument:innen) in ihrer Verantwortung entlastet werden.

<sup>7</sup> Damit ist gemeint, dass Großinvestitionen in Maschinen und Stallanlagen nur über entsprechende Wirtschaftsweisen kompensierbar sind, wobei das Risiko steigt, wirtschaftlich zu überdauern (UEKÖTTER 2022: 13).

<sup>8</sup> Ähnlich verhält es sich mit den Vorstellungen, Umweltbildung in Berufsschulen zu integrieren (ANDERS ET AL. 2021: 52-55).

Bildung Teilmenge der Allgemeinbildung<sup>9</sup> ist und somit auch fächerübergreifend erlernbar<sup>10</sup> (SANDER 2022: 152; AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK 2016: 195; ZURSTRASSEN 2009: 443F.; ZEDLER 2007: 35). „Das Zusammenführen beruflicher Inhalte mit politischer Bildung in problemorientierten Lernsituationen kann der Erzeugung eines utilitaristisch verengten Praxisverständnisses an Berufsschulen entgegen wirken [sic!], weil durch politische Bildung ein gesellschaftliches Reflexionsmoment im beruflichen Handeln eingeübt wird“ (ZURSTRASSEN 2009: 444). Die Verbindung der politischen Bildung mit anderen Fächern ermöglicht damit erst, das übergeordnete Ziel einer Berufsausbildung zu erreichen (ZURSTRASSEN 2009: 440; ZEDLER 2007: 35F.), das heißt, Auszubildende dazu zu befähigen, an der Gestaltung ihre Arbeits- und Lebenswelt mitzuwirken (KMK 2021: 14).

Über die Konzeption lernfeldorientierter Lehrpläne sollen Zielkompetenzen vermittelt werden, die die Lernenden dazu in die Lage versetzen sollen, ihre Arbeits- und Lebenswelt mitgestalten zu können (KMK 2021; ISB. o. J.). Jedoch werden die reformierten Bildungsstandards<sup>11</sup> in ihrer Kompetenzausrichtung kontrovers diskutiert (HORVATH 2012: 121-131). Kritische Stimmen befürchten eine „Ökonomisierung der Bildungen“ zugunsten wirtschaftspolitischer Zwecke<sup>12</sup> (EBD.: 131-144). Hingegen zeigt eine Zusammenfassung moderaterer Kritikstimmen auf, dass „[...] nicht an der Legitimität des Instruments [Bildungsstandards] oder an der Absicht der Standardisierung und Testung generell gezweifelt wird, sondern an dessen Umsetzung“ (EBD.: 144). Befürworter:innen sehen in der Standardisierung einen Weg der möglichen Senkung der Chancengleichheit<sup>13</sup> (EBD.: 135). Mit der Reform der Bildungsstandards geht einher, dass Bildungsideale wie Mündigkeit, Emanzipation oder Mitbestimmung aufgrund der Schwierigkeit, diese zu vermessen, in den Hintergrund bei der Gestaltung von Lehrplänen rücken (MEYER-HEIDEMANN 2020: 158; HORVATH 2012: 132; KLAFKI 2007: 40).

---

<sup>9</sup> Neben der theoretischen und praktischen Vermittlung berufsspezifischen Wissens ist die Lehre allgemeinbildender Fächer fester Bestandteil der dualen Berufsausbildung, da diese die Schüler:innen dazu befähigt, ihre unterschiedlichen Lebenswelten aktiv mitgestalten zu können (PAHL 2012: 301).

<sup>10</sup> Fächerübergreifende politische Bildung ist kein Ersatz für das Unterrichtsfach selbst. Schüler:innen müssen die erforderlichen Grundlagen vermittelt bekommen, um gesellschaftliche Probleme in einem politikdidaktischen Sinne analysieren zu können. Politische Urteils- und Handlungskompetenz kann nicht durch die Anfügung sozialwissenschaftlichen Gehalts in einem anderen Fach erlangt werden (ZURSTRASSEN 2009: 441F.).

<sup>11</sup> Die Reform zeichnet eine bildungspolitische Reaktion im Zuge der PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 ab, um das Ziel zu verfolgen, die Wirtschaftlichkeit Deutschlands basierend auf „[...]Wissens- und Humanressourcen[...]“ (HORVATH 2012: 15) wettbewerbsfähig zu halten.

<sup>12</sup> Spannend in diesem Zusammenhang sind die Überlegungen von Georg Jochum zu den Entwicklungen der Subjektivierung der Arbeitskraft und der daraus abgeleiteten Utopie. Siehe dazu: Jochum, Georg. 2008: Subjektivierung zwischen hybridem Subjekt und Frontiersubjekt, in: Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.), die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Teilband 1 und 2, Frankfurt: Campus Verlag, S. 4818-4830.

<sup>13</sup> Nadine Bernhard (2017: 458FF.) zeigt jedoch, dass die Reformationsbestrebungen nicht zu mehr Durchlässigkeit führten und dadurch sozialer Ungleichheit nicht entgegengewirkt wurde.

Das Abrücken von Bildungsidealen wie Mündigkeit und Mitbestimmung<sup>14</sup> steht allerdings in einem Widerspruch zu dem genannten übergeordneten Ziel einer Berufsausbildung, „[...] die Schüler und Schülerinnen [dazu zu befähigen, die] Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen[, zu bewältigen]“ (KMK 2021: 14). Das vorgestellte Kompetenzrepertoire der KMK (siehe Anhang Tabelle 10) kann im Zuge der vorgebrachten Kritik der Bildungsstandards auch so verstanden werden, dass Schüler:innen nicht dazu ermächtigt werden, selbstbestimmt Gesellschaft mitzugestalten, sondern drastisch ausgedrückt, an den zweckorientierten wirtschaftlichen Wandel anzupassen sind. Um eine solche Gefahr zu mindern, soll diese Masterarbeit mit der Implementierung der Kritikkompetenz<sup>15</sup> in den aktuellen Lehrplänen der Landwirt:innen präventiv Vorsorge leisten. Damit die „Freiheit als Fähigkeit zur reflexiven Kritik der eigenen [Prägung in Abhängigkeit] von freiheitlicher [Gestalt durch bildungs-]politische Institutionen“ (SCHUBERT 2019: 49) ermöglicht wird.

Demokratien leben von der kontroversen Debatte pluralistischer Weltanschauungen über anstehende Entscheidungsfragen (MARTINSEN 2020: 42; POHL/BUCHSTEIN 2020: 11; 16). Kritische Äußerungen und eigene kommunizierte Kritik beleben diese Entscheidungsprozesse und geben den Bürger:innen gleichzeitig die Fähigkeit und Fertigkeit, diese Dynamiken beeinflussen zu können. Andererseits veranschaulicht eine kritische Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse, und daran gebunden, Meinungsbilder, welche Interessensgruppen aufgrund ihrer ökonomischen Dispositionen politisch durchsetzungsfähig handeln können (ACKERMANN 1993: 13f.). Gerade in ungewissen Zeiten und sich wandelnden gesellschaftlichen Alltagspraktiken ist eine Abbildung und Analyse der vielschichtigen Stimmen unter Bürger:innen im Unterricht zu beleuchten, um bedenklichem Konformitätsdruck selbstbestimmt entgegenzutreten zu können. Jüngste Ergebnisse im Zusammenhang mit dem Coronavirus zeigen auf, wie wichtig es ist, kritische Stimmen anzuhören, und wie gefährlich es ist, sie zu denunzieren, indem sie pauschal in politisch fragwürdige Positionen gedrängt werden, um sie mundtot machen zu können und so Einstimmigkeit zu erzwingen (NIDA-RÜMELIN/WEIDENFELD 2022: 36-39). Julian Nida-Rümelin

---

<sup>14</sup> Dietrich Heither (2013: 159; 169-172) bemängelt, dass Gesellschaft als Gegenstand in der Schulbildung kaum mehr Beachtung erhält, und gibt gleichzeitig Vorschläge, wie dies zu ändern wäre.

<sup>15</sup> Manon Westphal (2020b: 30) unterbreitet, dass „[u]nter Kritikkompetenz [...] die Fähigkeit verstanden [wird], Ausschlüsse von bestehenden „Praktiken, Diskursen und Institutionen“ (Mouffe 2007: 44) zu erkennen und zu problematisieren“ (EBD.: 30). Im Laufe dieser Arbeit zeigt sich, dass diese Kompetenzbeschreibung unter Berücksichtigung der Register der Kritik (siehe Tabelle 4) eine genauere Definition der Kritikkompetenz erfordert.

und Nathalie Weidenfeld (2022: 39) gehen davon aus, dass Gesellschaften Krisen und Probleme nur durch politische Urteilskraft und die „[...] Fähigkeit zur Kritik und zur eigenständigen Stellungnahme jenseits von Konformismus auch in Zeiten der Angst und des Risikos“ (EBD.) überdauern.

## 1.1 Wichtige Begriffe

In Kapitel 1.1 werden die für diese Masterarbeit wichtigen Begriffe erläutert und abgegrenzt: erstens das hier zugrundeliegende demokratische Verständnis und die daraus abgeleiteten Vorstellungen für das Demokratielernen; zweitens das Bildungsideal zur Mündigkeit und die damit verbundene didaktische Idealvorstellung.

### *Demokratie und Demokratiebildung*

Bereits in der Antike gab es demokratische Regierungsformen, die das Kontroverse besonders würdigten (POHL/BUCHSTEIN 2020: 11). „Demokratie bedeutete [damals] den mit Worten ausgefochtenen Streit aller politisch gleichberechtigten Bürger um die richtige politische Entscheidung“ (EBD.: 11). Das heißt, dass gleichberechtigte Bürger:innen ungleiche Vorstellungen beziehungsweise Weltanschauungen in den politischen Entscheidungsprozess einbringen, also Pluralität auf gesellschaftliche Probleme unserer Zeit, wie Rechtspopulismus, Klimawandel und den Umgang mit einem Virus, trifft (EBD.: 16). Zum anderen bedeutet dies aber auch, dass Entscheidungen über etwas eine ergebnisoffene Prozesshaftigkeit verdeutlichen<sup>16</sup>. Auch im heutigen Grundgesetz sind die aus jener Zeit geachteten Werte, wie Gleichheit und Meinungsfreiheit<sup>17</sup>, fest verankert. Die Würdigung der Kontroversität lässt schlussfolgern, dass Demokratie ein „offenes Konfliktfeld“ (MARTINSEN 2020: 42) darstellt, in dem Differenzen in einem nicht endenden Streit unter gleichberechtigten Menschen ausgetragen werden<sup>18</sup>. Demokratie ist aufgrund der Annahme kontroverser Stellungen in einer pluralistischen Gesellschaft von gleichen Bürger:innen, „[...] kein letztgültig zu definierendes Konzept, sondern vielmehr eine permanente politische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Herausforderung [...]“ (EBD.: 42), die über Entscheidungen bewältigt wird. Aus dieser Dynamik des Politischen lässt sich eine

---

<sup>16</sup> Demokratie ist somit ein politisches Entscheidungssystem, das nicht durch eine göttliche Vorbestimmtheit definiert ist, sondern in partizipatorischen Entscheidungsprozessen liegt es in der Hand der Bürger:innen, welches Erscheinungsbild eine Demokratie annimmt (MARTINSEN 2020: 57).

<sup>17</sup> Artikel 3 und 5 decken diese Werte ab. Alle in dieser Arbeit genannten Artikel des Grundgesetzes sind im Internet unter <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/> zu finden.

<sup>18</sup> Einige Strömungen agonaler Demokratietheorien betonen Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen als das dem Sein des Politischen innewohnende Merkmal. Dies soll als ein Produktivitätsfaktor von Demokratien und nicht als Nachteil verstanden werden. Werte wie Gleichheit und Freiheit spielen auch hier eine wichtige Rolle, die aufgrund pluraler Gesellschaftsordnung immer wieder aufs Neue angefochten werden (WESTPHAL 2021: 122).

wesentliche Voraussetzung für demokratische Systeme ableiten: dass Bürger:innen Kontroversität akzeptieren und hinsichtlich anstehender, das Kollektiv betreffender Entscheidungen bereit sein sollten, sich in den Widerstreit einzubringen<sup>19</sup> (AMMERER 2020: 16).

Der Wesenskern demokratischer Herrschaftsformen beschreibt also die Herrschaft durch das Volk, die Volkssouveränität (FALLEND 2020: 33; MARTINSEN 2020: 41). Werte nehmen in solchen Systemen eine nicht unbedeutende Rolle ein. Neben den gerade genannten Werten Gleichheit und Meinungsfreiheit wird der Würde des Menschen<sup>20</sup> (GLOE 2022: 320) oft eine wesentliche Rolle beigemessen, aus der sich weitere Rechte, wie die freie Entfaltung der Persönlichkeit oder Glaubensfreiheit (Artikel 2 und 4 des GG), ableiten lassen. Weiter wird das Beachten von sozial ungleich behandelten Minderheiten<sup>21</sup> sowie der Begrenzung von Herrschaft<sup>22</sup> als zusätzliche Anforderungen an die Demokrat:innen artikuliert (AMMERER 2020: 16). Dies soll gelingen, wenn *der Demos* in einer Verfassung die Werte Freiheit und Gleichheit gewährt (MARTINSEN 2020: 45). Allerdings in welcher partizipierenden Form der Demos an politischen Entscheidungen beteiligt ist, hängt von dem Typus der zugrundeliegenden Demokratieordnung (MARTINSEN 2020: 45)<sup>23</sup>, also der institutionellen Gestalt der Politik, ab (EBD.: 43). In Deutschland beispielsweise durch den Demos<sup>24</sup> gewählte Repräsentant:innen.

---

<sup>19</sup> Partizipationsmöglichkeiten der Bürger:innen an der Politik in Deutschland sind Parlamentswahlen (Bundes- und Länderebene), zu denen die Wähler:innen sich selbst aufstellen lassen können, die Teilnahme an Bürgerräten, oder Volksentscheide auf Länderebene (FALLEND 2020: 40F.; HOLTMANN 2020: 148; HELD/JÖRKE 2020: 269). Das Grundgesetz schließt nicht endgültig aus, direktdemokratische Verfahren in Deutschland aufnehmen zu können (HOLTMANN 2020: 151), wie es beispielsweise in der Schweiz der Fall ist (FALLEND 2020: 41F.). Allerdings wird auch erkenntlich, dass postrepräsentative Partizipationschancen in Deutschland an einen hierarchisch höherstehenden Bildungsstatus gebunden sind (HELD/JÖRKE 2020: 269). Den Bürger:innen steht auch die Option offen, sich in die Debatte des kontrovers Politischen über beispielsweise Petitionen, Demonstrationen oder in Diskussionen auf entsprechenden Plattformen (Zeitung oder Internet) einzubringen (AMMERER 2020: 23; HOLTMANN 2020: 151F.).

<sup>20</sup> Everhard Holtmann (2020: 141-144) gibt eine Zusammenschau, inwieweit diese Werte in dem materiellen Rechtsstaat Deutschlands verankert sind. Die dem Grundgesetz zugrunde liegenden Werte müssen immer wieder aufs Neue überprüft und verteidigt werden (z. B. die künstliche Herstellung von Embryonen) (DETJEN 2009: 37F.), wobei diese auf der Inhaltseite eines sprachlichen Körpers mit dem Wandel einer Gesellschaft veränderbar sind. Die Idee der Würde ist beispielsweise inhaltlich unscharf formuliert, auf der anderen Seite ist diese Idee nicht unausgefüllt, denn der Mensch ist eben kein Objekt, da er nicht zu einer Sache tituliert werden darf (DETJEN 2009: 31F.; 34F.).

<sup>21</sup> Das GG umschließt zwar kein Sozialstaatsgebot, dies wird aber mit Entscheidung des BVerfGE bekräftigt (HOLTMANN 2020: 144).

<sup>22</sup> In parlamentarischen Demokratie Typen, wie in Deutschland, ist eine formale Gewaltenteilung zwischen den staatlichen Institutionen (Exekutive, Legislative und Judikative) gängig (FALLEND 2020: 38). Zudem kann der Bundestag eine Regierung über ein Misstrauensvotum (Artikel 67) auflösen. Aber auch Bundeskanzler:innen können dem Bundestag die sogenannte Vertrauensfrage (Artikel 68) stellen und dabei in Erfahrung bringen, ob ihre Machtposition über den Bundestag weiter legitimiert ist.

<sup>23</sup> Franziska Martinsen (2020: 45F.) und Franz Fallend (2020: 37-42) geben einen groben Überblick zu den Unterscheidungsmöglichkeiten der Typen von Demokratien, wobei Franz Fallend die Vor- und Nachteile der Typen genauer beleuchtet.

<sup>24</sup> Der Demos umfasst, aus der Verfassung (in Deutschland das GG) abgeleitet, die partizipierend an der demokratischen Willensbildung beteiligten Bürger:innen (MARTINSEN 2020: 53). Diese Teilhabe von Bürger:innen und Ausgrenzung von Nicht-Bürger:innen einer Nation wird in kosmopolitischen Theorien aufgrund einer globalisierten Welt kritisch hinterfragt (EBD.: 54). Anders steht es um den radikaldemokratischen

Kontroversen werden in der demokratischen Öffentlichkeit beispielsweise über Parlamente (in Deutschland der Bundestag und die Landtage der Bundesländer<sup>25</sup>) und/oder die Medien (Zeitungen, Fernsehen, Internet) ausgetragen. Die Öffentlichkeit ermöglicht damit nicht nur eine Reflexion hegemonialer Machtgefüge, sondern sie bestimmt weiter den Status politischer Subjekte und wirkt damit einhergehend politisierend (RITZI 2019: 69). Der Ausschluss von bestimmten Menschengruppen, sich öffentlich beteiligen zu können, gibt Auskunft über den Grad einer Entpolitisierung von Demokratien (EBD.: 69). Damit dies vermieden werden kann, muss den bereits angeführten Eigenschaften von Demokratie (Kontroversität, Gleichheit und Freiheit) eine Offenheit für Pluralität und Ergebnisse hinzugefügt werden.

Aus der bereits geschilderten Tatsache heraus, dass Demokratie ein nicht definiertes Konzept in Bezug auf die zu treffenden richtigen Entscheidungen ist, stellt sich die Frage, wie Schüler:innen dazu befähigt werden, als Individuen ihre Interessen in kontroversen Politikdynamiken demokratisch verwirklichen zu können und dabei Grade der Entpolitisierung erkennen. Das Konzept Demokratiebildung kann hier als Fundament herangezogen werden. Darunter wird

„[...] einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit<sup>26</sup>, basierend auf demokratischen Grundwerten und Prinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation“ (KENNER/LANGE 2022: 62) verstanden.

Die Schüler:innen sollen in Anbetracht dieser Definition und des geschilderten Demokratieverständnisses dazu ermächtigt werden, das gegebene demokratische System mit Analyseinstrumenten zu studieren und das Politische hinterfragen zu können, damit sie ihr Leben selbstbestimmt in der vorzufindenden Ordnung gestalten und leben können (GLOE 2022: 326). Demokratiebildung kann aus der angeführten Frage in einer Demokratie als eine schulische Querschnittsaufgabe begriffen werden, die die hier geschilderte

---

Ansatz von Chantal Mouffe (2007 [2004]: 51). Die praktische Umsetzung demokratischer Herrschaftsverhältnisse bedingt die Idee eines Demos, ohne diesen mit dem Nationalstaat gleich zu setzen (EBD.: 51F.). Damit die Globalisierungszunahme die Bewahrung der Pluralität nicht gefährdet, schlägt die Wissenschaftlerin ein föderalistisches Prinzip vor, das regionale und globale Entscheidungsebenen ermöglicht (EBD.: 52F.).

<sup>25</sup> Deutschland ist über föderale Verfassungsprinzipien strukturiert, das heißt, zwischen Bund und Ländern ist neben der Gewaltenteilung eine weitere Machtverteilung (Zuständigkeiten wie Bildung oder Gestaltungsspielräume) erkenntlich (HOLTMANN 2020: 153FF.).

<sup>26</sup> Mündigkeit in Anlehnung an Kant umfasst die Idee, selbst zu denken, ohne sich an den Gedanken oder Meinungen anderer zu bedienen, dabei ist die politische Urteilskompetenz (siehe Tabelle 6) eine wichtige Voraussetzung, Mündigkeit zu erlangen. Sich keiner Fremdbestimmung zu unterwerfen, impliziert einen Emanzipationsprozess hiervon. Im Unterricht müssen somit Inhalte und Kompetenzen konkretisiert werden, die neben dem Urteilen eine aktive Teilnahme am Politischen ermöglichen ( $\cong$  Handeln). Mündigkeit als Bildungsideal wird indirekt über die drei Leitideen des Beutelsbacher Konsens (z. B. Indoktrinationsverbot) transportiert (AMMERER 2020: 19; MEYER-HEIDEMANN 2020: 156FF.; GLOE 2022: 326).

Wertebasis als unhinterfragte Disposition bei der Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements heranzieht<sup>27</sup> (KENNER/LANGE 2020: 50F.).

Ein wichtiger Anhaltspunkt für Lehrende bei der Vermittlung dieser Wertebasis in der politischen Bildung und damit auch für den schulischen Unterricht ist der Beutelsbacher Konsens mit seinen drei Grundsätzen (AMMERER 2020: 19F.). Erstens das *Überwältigungsverbot* (auch Indoktrinationsverbot), das den Lehrenden verbietet, die Schüler:innen politisch zu beeinflussen, auch nicht auf subtile Art und Weise eine gewünschte Meinung herbeizuführen (AMMERER 2020: 19; OBERLE 2020: 30). Die Lernenden sollen ein selbständiges Urteil fällen können und in ihrer Mündigkeit nicht beschnitten werden (AMMERER 2020: 19). Zweitens das *Kontroversitätsgebot*, welches besagt, dass „[...] was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht als kontrovers erscheinen [...]“ (OBERLE 2020: 30). Kontroversität beinhaltet nicht eine Vermittlung einer Schwarz-Weiß-Perspektive, hinsichtlich derer nur Pro- und Contra-Standpunktaufzählungen diskutiert werden (GRAMMES 2020: 133). Es ist darauf zu achten, die Vielfalt der Kontroverse im Unterricht<sup>28</sup> abzubilden<sup>29</sup> (EBD.: 133). Drittens beinhaltet der Beutelsbacher Konsens die Zielformulierung, dass die *Lernenden* dazu ermächtigt werden müssen, ihre *eigenen Interessen* zu untersuchen und in entsprechenden Lebenssituationen daran angelehnt politische Einflussnahme auszuüben (AMMERER 2020: 20; OBERLE 2020: 30).

---

<sup>27</sup> Zwar überschneiden sich die Vorstellungen von Demokratiebildung mit denen von Demokratielernen hinsichtlich der Vermittlung des Bezugstrias (das Demokratische, Demokratie und Demokratisierung) (GLOE 2022: 326). Jedoch kritisieren die Verfechter:innen der Demokratiebildung, dass Demokratielernen eine rein normative Vermittlung von Demokratie darstelle (AMMERER 2020: 20), und setzen deshalb die Mündigkeit in den Vordergrund. Somit wird ermöglicht, die Maxime des Beutelsbacher Konsens einzuhalten, um ein selbstreflektiertes kritisches Urteil fällen zu können (AMMERER 2020: 20; KENNER/LANGE 2022: 69).

<sup>28</sup> Dies impliziert somit auch, dass Lehrkräfte selbst diese Vielfalt erfassen können und in ihrem Wissensstand für den Unterricht aktualisieren.

<sup>29</sup> Johannes Drerup und Douglas Yacek (2020: 20) sind der Meinung, dass nicht alles kontrovers diskutiert werden muss. In Anbetracht der derzeitigen rechtspopulistischen Entwicklungen und der damit verbundenen Instrumentalisierung demokratischer Werte für das Durchsetzen entsprechender Interessen sei Kontroverse nicht annehmbar und über „Framingeffekte“ im Unterricht zu steuern. Dieser Aussage stehen die Grundsätze des Beutelsbacher Konsens gegenüber, der selbst das Herbeiführen gewünschter Meinungen über subtile Taktiken, dazu zählen auch Framingeffekte, verbietet (AMMERER 2020: 19; OBERLE 2020: 30). Die Vorteile (selbst mit Einbezug der Nachteile) von Demokratien mit ihren Wertgrundlagen bieten ausreichend Material, einen Unterricht nach den Maximen des Beutelsbacher Konsens zu gestalten. Nicht Framingeffekte, sondern ein reflektiertes Abgleichen mit den Grundwerten des GG im kombinierten Einsatz mit Fachwissen sind Basis eines guten Politikunterrichts.



### Bildung zur Selbstbestimmung als didaktische Orientierung<sup>30</sup>

Bildung kann hinsichtlich zweier Begründungszusammenhänge unterschieden werden. Zum einen als eine Funktion, das heißt, Menschen durch Bildung passend in gegebene gesellschaftliche Verhältnisse einzubetten<sup>31</sup> (KLAFKI 2007: 50). In Bezug auf die einleitenden Schlüsselprobleme dieser Zeit hieße dies, vorhandene gesellschaftliche Verhältnisse zu verfestigen. Zum anderen kann Bildung zur „Selbstbestimmung, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ führen (KLAFKI 2007: 52). Dies will sagen, dass Menschen in einem Bildungsprozess dazu befähigt werden, in einer demokratischen Ordnung, wie soeben beschrieben, selbstbestimmt handeln zu können und aktiv Gesellschaft mitzugestalten. Wolfgang Klafki (2007: 52-56) formuliert für jegliche Schulform dazu allgemeinbildende Elemente als Voraussetzung und daraus abgeleitet Motive der Unterrichtsgestaltung, Lernzielvorgaben und pädagogische Interventionen (EBD.: 44; 66-69; 74F.)<sup>32</sup>, mit dem Anspruch, dass diese Bildungsinhalte für alle Lernenden gleichermaßen zugänglich gemacht werden, damit soziale Ungleichheit reduzierbar wird (EBD.: 55F.).

Über Bildung in die Lage versetzt zu werden, selbstbestimmt in solidarischer Absicht gesellschaftliche Verhältnisse mitgestalten zu können, heißt auch, sich von unsolidarischen Bedingenden (z. B. Umweltzerstörungen) emanzipieren zu können. Es stellt ein Problem dar, Emanzipation als Lernziel zu formulieren, da Emanzipation das nicht unmittelbar Lehrbare an dieser Zielsetzung ist (SCHMID NOERR 2004: 10; 15). Selbstbestimmung oder Solidarität sind Fähigkeiten, die über einen kommunikativen Prozess lernbar werden (EBD.: 10; 14), eine Art „kritisches Bewusstsein“, dessen Behauptung sich in demokratischen Dynamiken zeigt (EBD.: 14). Der kognitive Anteil des Bewusstseins ist greifbar, beispielsweise ein Urteil anhand bestimmter Kriterien zu bewerten oder Schlussfolgerungen aus bestimmten Sachverhalten ziehen zu können (LANGER 2021: 593F.). Dagegen wird der nichtkognitive Anteil des Bewusstseins (z. B. Gefühle, Gewissen, Wille,

---

<sup>30</sup> Thomas Rucker (2017: 619-622) differenziert allgemeine Didaktik als Forschungsgebiet, welches die Voraussetzungen einer Lerneinheit bestimmt, die wiederum als Beschreibungsorgan von Lehr- und Lernarrangements genutzt werden. Die hier formulierte didaktische Orientierung bezieht sich auf die Bestimmung der Bildungswerte als Voraussetzung einer Lerneinheit. Rucker kritisiert, dass heute die didaktischen Forschungsschwerpunkte auf der Beschreibungsebene verharren und dadurch selbstlimitierende Grenzen in dieser Fachdisziplin gezogen werden (EBD.: 620). Daraus schlussfolgernd möchte er eine Reflexionsinstanz der allgemeinen Didaktik etablieren, die die oben genannte Differenzierung der Didaktik beleuchtet, mit dem Ziel, die für die Verbesserung eines Unterrichts vorgeschlagenen Kriterien selbst reflektieren zu können (EBD.: 622-626).

<sup>31</sup> An den kompetenzorientierten curricularen Strukturen wird beispielsweise kritisiert, dass Bildung als Funktion genutzt wird, einem wirtschaftlichen Arbeitsmarktinteresse zu dienen, ohne die Option der inhaltlichen Auseinandersetzung im Unterricht zu ermöglichen, um diese ökonomisierten Politikinteressen zu beleuchten und daraus die eigenen politischen Teilhabechancen und -optionen ableiten zu können (Eis 2013: 70F.; 73F.).

<sup>32</sup> Dies ist somit, wie bereits Demokratiebildung, als fächerübergreifende Aufgabe zu verstehen.

Ich) in der Lehre meist vernachlässigt (LANGER 2021: 594), da das Ich nicht durch das Anwenden einer richtigen Methode willentlich ist, seine Umwelt behutsam zu behandeln. Den Entschluss fassen zu können, sich gegenüber seinen Mitmenschen und dem Planeten, auf dem sie leben, achtsam zu verhalten, ist ein Handeln aus einer inneren Kraft heraus. Hildegard Macha (2001: 201-204) beschreibt diese Kraft als „[...] emotional-kreative Potentiale und die Fähigkeit, sich gegen Widerstände zu behaupten und sich durchzusetzen“ (EBD.: 204). Diese Kraft kann als eine essenzielle Basis für das Aneignen von Kompetenzen in Interaktion begriffen werden, bei der Körper und Geist verschränkt sind.

Damit Lernende in ihrer Kraft zur Selbstbestimmung angeleitet werden können, die Probleme dieser Gesellschaft nicht nur zu begreifen, sondern auch angehen zu können, formuliert Wolfgang Klafki (2007: 66-69) vier Maxime bei der didaktischen Gestaltung des Unterrichts: 1. Exemplarisches Lernen und Lehren, 2. methodenorientiertes Lernen, 3. handlungsorientierter Unterricht und 4. Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen. Die vierte Maxime umschreibt auch die sozialen Kompetenzen und die Selbstkompetenz, die erforderlich sind, sich in größeren Gemeinschaften „[...] mit Anregungen, Kritik [und] eigenen Argumentationen einbringen zu können“ (KLAFKI 2007: 69). Letztendlich werden die Schüler:innen befähigt, vernetzt denken<sup>33</sup> zu können. Einen Sachverhalt kritisch zu beleuchten und Anregungen zu einer Veränderung artikulieren zu können, beinhaltet gerade dessen Einbettung in soziale Praktiken. Hier wird eine Verbindung von Denken und Tun deutlich, da das Durchdachte praktisch in einer sozialen Interaktionsdynamik angewendet wird.

Damit jedoch aus einer konstruktivistischen Lernperspektive (siehe Kapitel 2.4.1) eine Verbindung zwischen Denken und Tun stattfinden kann, ist es wichtig, an den individuellen Realitäten der Schüler:innen anzuknüpfen. Dies bedingt, bereits bestehende Anschauungen und Kenntnisse der Lernenden in Bezug auf einen Lerninhalt zu evaluieren (KLEE 2007: 119). Die Erhebungen des soeben Geschilderten dienen nicht dazu, die Schüler:innen „[...] wirksamer zu beeinflussen: Politische Bildung als Propaganda“ (GAGEL 2005: 241; DETJEN 2007: 190f.), sondern die Lernenden als individuellen Menschen wahrzunehmen und die Alltagserfahrungen der Schüler:innen aufzugreifen zu können<sup>34</sup>, um

---

<sup>33</sup> Wolfgang Klafki (2007: 63f.) betont, dass das Reflektieren der epochalen Schlüsselprobleme nicht nur mit der Gewinnung von Erkenntnissen verbunden ist, sondern einen Erwerb weiterer Fähigkeiten mit sich bringt, wie das „Zusammenhangsdenken“, hier werden systemübergreifende (z. B. Ökonomie und Politik) Verschränkungen in der Gesellschaft, beispielsweise hinsichtlich des Klimawandels, deutlich.

<sup>34</sup> Studienergebnisse hinsichtlich der Interessen und politischen Einstellungen von Jugendlichen (z. B. Generation What? oder Shell Jugendstudie) können als erste Orientierung für Lehrkräfte dienen. Allerdings handelt es sich bei dem Ausbildungsberuf der Landwirt:innen um eine kleine Subkultur, deshalb empfiehlt es sich, als Lehrkraft über anonyme Fragebögen eine eigene Analyse der (politischen) Interessen und Einstellungen durchzuführen. Hinzu kommt die Kritik an der soeben genannten Shell Jugendstudie, dass

dadurch als Lehrkraft für weiterer Erkenntnisgewinnungsprozesse bei der Vermittlung von Lerngegenständen ansetzen zu können (GAGEL 2005: 243). Der hier verfolgte Ansatz der Schüler:innen-Orientierung geht über die Alltagserfahrungen der Lernenden hinaus, denn ihnen wird ein Mitbestimmungsrecht bei der Auswahl von Lerninhalten und deren methodischer Gestaltung zugesprochen<sup>35</sup> (GAGEL 2005: 238; DETJEN 2007: 190). Schüler:innen-Orientierung<sup>36</sup> in diesem Sinne ist keine methodische Angelegenheit, die die Lernenden zu Objekten reduziert, welche didaktisch lenkbar sind<sup>37</sup>, sondern eine „Appell“ an Lehrkräfte, eine andere Sichtweise auf die Bedingungen des Unterrichts zu forcieren (GAGEL 1991: 26).

Gekoppelt an die Befürchtungen, dass eine Mitbestimmung zu einer Imbalance zwischen Wissensorientierung und Schüler:innen-Orientierung führen könnte, wird heute eine „[...] Balance von Selbststeuerung und strukturierter Instruktion [...]“ (KLEE 2007: 117) angestrebt. Mit der gleichberechtigten Stellung der Wissensorientierung kann die Lehrkraft das abfangen, was den Lernenden eventuell noch nicht bewusst ist, das heißt, die Lerninhalte in der zukünftigen Bedeutung für die Schüler:innen akzentuieren (GAGEL 2005: 239). Offen bleibt weiter, inwieweit eine offene Unterrichtsstruktur bei der Gestaltung von Lehrplänen möglich ist (EBD.: 239). Das Wertvolle an diesem Ansatz ist jedoch, Lernende als Mitbestimmende in demokratischen Ordnungen aktiv zu fördern, damit sie bei gesellschaftlichen Entwicklungen, wie dem technischen Wandel und den damit einhergehenden Auswirkungen für die Menschen und die Gesellschaft, ihr Mitgestaltungspotential entfalten können<sup>38</sup> (KUHN ET AL. 1993: 294).

## 1.2 Problemstellung

Der sich einleitend herauskristallisierende Widerspruch zwischen dem Berufsausbildungsziel, Lernende dazu zu befähigen, die Herausforderungen ihrer Arbeits- und

---

Auszubildenden-Einstellungen nicht gesondert abgebildet werden, obwohl eine Befragung danach sattgefunden hat (ZEDLER 2007: 36FF.). Allgemein ist es fraglich, wie statistische Durchschnittswerte auf das Individuum übertragbar sind. Beispielsweise essen zwei Menschen Nüsse. Beide haben im Durchschnitt eine gegessen, auch dann, wenn einer der beiden beide Nüsse zu sich genommen hat (BECK 1986: 32). Was dieses Beispiel zeigt, ist das, was Elena Esposito (2007: 7F.) mit einer Verdoppelung beschreibt, und zwar ist die Rechnung nicht falsch, auch wenn sie unwahr ist in Bezug auf das hier geschilderte Beispiel. Allerdings leiten und formen diese Wahrscheinlichkeitsrechnungen auch eine Gesellschaft, indem sie Ankerpunkte für mögliche Interaktions- und Entscheidungsprozesse werden. Diese Bildung von Vorurteilen sollte eine Lehrkraft mit eigenen Feststellungen und Beobachtungen über Fragebögen umgehen.

<sup>35</sup> Dies ist bereits eine Erfahrung für Lernende, in selbstbestimmten Ordnungen Verantwortung übernehmen zu können (KLEE 2007: 116).

<sup>36</sup> Die hier geschilderten Überlegungen sind in ihrer Kernidee auf Rolf Schmiederer aus dem Jahr 1977 zurückzuführen (vgl. Schmiederer, Rolf. 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler, Köln: Europäische Verlagsanstalt).

<sup>37</sup> Dies würde gegen die Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsens verstoßen.

<sup>38</sup> In einer pluralistischen Demokratie sind Zukunftsgestaltungsziele und -interessen von vielfältiger Natur, deshalb ist ein Fokus auf mehr Dissensfähigkeit in Betracht zu ziehen (KUHN ET AL. 1993: 296F.; 314F.).

Lebenswelt mitgestalten zu können (KMK 2021; ISB o. J.), und dem dafür zum Einsatz kommenden Instrument der Bildungsstandards führt folgende Problematik ans Licht. Die Gestaltung lernfeldorientierter Lehrpläne und das dafür vorgesehene Kompetenzrepertoire vernachlässigen Bildungsideale wie Mündigkeit<sup>39</sup>, Emanzipation oder Mitbestimmung aufgrund der Schwierigkeit, diese zu operationalisieren. Es besteht jedoch dadurch die Gefahr, dass Bildung für Fremdzwecke ökonomisiert wird. Eine Kompensation dieser potenziellen negativen Effekte auf Bildung soll durch die aktuellen Kompetenzvorstellungen der KMK (2021: 15F.) und die in dieser Arbeit erweiterte Kritikkompetenz von Manon Westphal (2020B: 30) erreicht werden (siehe Fußnote 15 oder Kapitel 3.1.3). Mit der Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen der Landwirt:innen sollen Schüler:innen dazu befähigt werden, als Bürger:innen innerhalb des verfassungsrechtlichen Rahmens an den konflikthafter Kontroversen hinsichtlich demokratischer Entscheidungsvorgänge zu partizipieren. Die immanente Kraft der Kritik, gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern, soll Lernende somit ermächtigen, die Herausforderungen ihrer Arbeits- und Lebenswelt selbstbestimmt mit bewältigen zu können. Die Kritikkompetenz versetzt die einzelnen Schüler:innen in die Lage, selbstreflexiv die eigenen und fremden Filterblasen<sup>40</sup> und die darin zirkulierenden Informationsblasen, in denen sie stehen, zu hinterfragen, anstatt ihnen zu verfallen<sup>41</sup>.

### **1.3 Ziel der Arbeit**

Aus der geschilderten Problemstellung leiten sich folgende Thesen für diese Arbeit ab. Das vorgegebene Repertoire an Kompetenzen aus der Handreichung der KMK (2021) ist innerhalb der zu erlangenden Kompetenzen in der Ausbildung zu Landwirt:innen nicht ausreichend (H1). Es bedarf einer Erweiterung um die Kritikkompetenz, um die normativen Zielvorgaben erfüllen zu können (H2). Nach einer Zusammenfassung der Rahmenbedingungen der landwirtschaftlichen Lehre, die als erstes Ziel den Bedarf einer Kritikkompetenz aufzeigt, folgt über Begriffsarbeit eine daraus abgeleitete Definition der

---

<sup>39</sup> Bildungsziele wie Mündigkeit werden in den Lehrplänen für die Fachklassen Landwirt:innen (ISB 2018: 2F.) und des Unterrichtsfachs Politik und Gesellschaft (ISB 2021: 4F.) nur implizit genannt. Dies zu entschlüsseln, setzt Kenntnis über die Begriffsbedeutung von Mündigkeit voraus.

<sup>40</sup> Bei der Nutzung sozialer Netzwerke greifen im Hintergrund Algorithmen, die die Inhaltsanzeigen der unterschiedlichen User:innen individualisieren, mit dem Ziel, die Nutzungsintensität zu steigern. Der Algorithmus filtert die bereits konsumierten Inhalte der Nutzer:innen und präsentiert daraufhin ähnliche Inhalte (BPB 2022). So können unwissende, nicht-kritische Konsument:innen in einer Blase von bestimmten Inhaltsrealitäten (Informationsblasen) eingenommen werden und übersehen so das Mehr dieser Welt, das ein Algorithmus nicht filtern wird.

<sup>41</sup> Heike Ackermann (1993) beispielsweise schlägt einen nicht-affirmativen Politikunterricht vor. Nur anhand anwendungsbezogener Probleme (EBD.:19F.) können Schüler:innen dazu ermächtigt werden „[...] sich über die Bestimmungsgrundlagen [ihrer] Lebenswirklichkeit Klarheit zu verschaffen“ (EBD.: 20). Im Falle der internetbasierten Inhaltsrealitäten hieße dies, sich kritisch über die Bedingungen der sozialen, ökonomischen und politischen Lebenswirklichkeit des Internets bewusst zu werden.

Kritikkompetenz als weitere Intention. Das sich dabei herauskristallisierende Verzeichnis der Kritik dient als Grundlage, ein Analyseinstrument für diese zu entwickeln. Weiter werden die Beziehungen der mit dieser Arbeit entwickelten Kritikkompetenz mit bereits formulierten Zielkompetenzen der landwirtschaftlichen Ausbildung abgeglichen. Das dritte Bestreben dieser Masterarbeit formuliert einen Implementierungsvorschlag der Kritikkompetenz am Beispiel des WPF „Mähdruschfrüchte“ in den aktuellen Lehrplänen der Landwirt:innen. Aufbauend darauf zeigt eine spezifische Unterrichtssequenz der didaktischen Jahresplanung des WPF „Mähdruschfrüchte“ exemplarisch eine mögliche Etablierung der Kritikkompetenz in der Unterrichtspraxis.

#### **1.4 Aufbau der Arbeit**

Zu Beginn skizziert diese Arbeit die historische Entwicklung der landwirtschaftlichen Ausbildung bis heute (2.1). Die normativen Bildungsvorstellungen (2.2) für den Ausbildungsberuf der Landwirt:innen verdeutlichen die Wichtigkeit einer Etablierung der Kritikkompetenz in die curricularen Strukturen. Somit ist es nötig zu klären, wie das Fundament der beruflichen Bildung aufgebaut ist (2.3) und die Lehr- und Lernbedingungen des Berufsschulunterrichts geprägt sind (2.4), damit das Vorhaben gelingen kann. Hierauf folgt ein erstes Zwischenfazit (2.5).

Nach einer Orientierungsphase hinsichtlich der Rahmenbedingungen wird in Kapitel 3 für die Entwicklung der Kritikkompetenz ein grundlegendes Verständnis für den Begriff Kritik notwendig. Das daraus entwickelte Verzeichnis dient als Werkzeug, die Kritikkompetenz zu definieren (3.1). In einer Zusammenführung des Begriffs mit dem Register der Kritik wird in Anlehnung an Hermann Gieseckes Konfliktanalyse (1970: 99-119) ein Analyseinstrument der Kritik für den Berufsschulunterricht abgeleitet. Weiter soll in diesem Kapitel die Kritikkompetenz in ihrer Beziehung zu bereits vorgegebenen Kompetenzziele erläutern werden, wodurch klar wird, dass die Kritikkompetenz an bereits zu erzielende Fähigkeiten und Kompetenzen der landwirtschaftlichen Ausbildung anknüpft und eine lernfeldübergreifende Aufgabe darstellt (3.2). Abschließen soll Kapitel 3 mit einem zweiten Zwischenfazit (3.3).

In der daran anschließenden Phase wird die in dieser Arbeit konkretisierte Kritikkompetenz am Beispiel des WPF „Mähdruschfrüchte“ des Lehrplans für die Fachklassen der Landwirt:innen implementiert (4.1) und an einer spezifischen Unterrichtssequenz veranschaulicht (4.2). Daran anknüpfend schließt ein drittes Zwischenfazit Kapitel 4 ab (4.3). In einer Quintessenz wird eine Rückschau auf die Arbeit und ein Ausblick auf mögliche

nächste Schritte bei der Verwertung des hier entwickelten Inhalts gegeben (5.1). Abgerundet wird die Arbeit mit einem Gesamtfazit (5.2)<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> In dieser Arbeit wird versucht, darauf zu achten, alle Menschen unabhängig von ihrem (sozialen oder biologischen) Geschlecht anzusprechen, da grundsätzlich alle Menschen in die hier geteilten Überlegungen einbezogen werden sollen. Für die Schreibweise mit Doppelpunkt habe ich mich entschieden, damit elektronische Vorlese-Anwendungen flüssiger laufen, da es bei der Schreibweise mit Stern teilweise zu Schwierigkeiten (Sonderzeichen wird vorgelesen) kommt.

## 2 Berufliche Bildung für Landwirt:innen

Damit die Etablierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen des Ausbildungsberufs für Landwirt:innen in Bayern sinnstiftend verwirklicht werden kann, sind Kenntnisse über das duale Ausbildungssystem hinsichtlich des historischen Entwicklungsverlaufs (2.1), der daraus entstehenden normativen Vorstellung (2.2) sowie des Umsetzens im Berufsschulunterricht (2.4) mittels der aktuellen Lehrplanvorgaben (2.3) unabdingbar. Die entsprechenden Inhalte werden in diesem Kapitel dargestellt und dienen als Rechtfertigungsoptionen für die Ausarbeitung eines Weges zur Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen für den Ausbildungsberuf von Landwirt:innen in Bayern am Beispiel des WPF „Mähdruschfrüchte“ in Kapitel 4.

### 2.1 Überblick der historischen Entwicklung des Ausbildungsberufs für Landwirt:innen

Das duale Ausbildungssystem<sup>43</sup> ( $\cong$  dual-korporatistisches Modell<sup>44</sup>) ist, in Bezug auf den betrieblichen Ausbildungsbereich, bis in das Zunftwesen im Mittelalter (13. Jh.) zurückzuführen. Im Zuge der Industrialisierung wurde der schulische Ausbildungsbereich bis heute als Ergänzung stetig weiterentwickelt (STENDER 2006A: 107). Dieser Reifeprozess kann als Ergebnis verschiedener ökonomischer und politischer Interessen begriffen werden, bei dem das ungenügend industriell entwickelte, etablierte Handwerksausbildungsmodell an die Bedürfnisse der Industrialisierung angepasst wurde (BAETHGE 2008: 548). Im Unterschied zu anderen klassischen Ausbildungsberufen ist die Berufsausbildung im

---

<sup>43</sup> Das duale Ausbildungssystem beschreibt die Dualität zweier Lernorte. Das heißt, dass gleichzeitig eine betriebliche und schulische Ausbildung stattfinden, welche über zwei rechtliche Bereiche geregelt werden. Die privatrechtlichen Gesetze der Betriebe (z. B. Vertragsfreiheit), welche aber über Rahmengesetzgebungen des Bundes begrenzt sind (z. B. BBiG), sind somit in ihrer Handlungsfreiheit staatlich beschränkt. Hingegen ist die Organisation der Berufsschulen in staatlicher Hand (z. B. Schulpflicht auf Länderebene). Der Begriff der Dualität kann allerdings durchaus missverstanden werden. Zum einen in Bezug auf die zeitliche Aufteilung der Ausbildung in den verschiedenen Lernorten, da der betriebliche Bereich überwiegt, und zum anderen ist die Anzahl der Ausbildungsstätten nicht auf zwei Orte beschränkt (z. B. überbetriebliche Ausbildungsstätte wie die DEULA) (STENDER 2006A: 107f.; ACKEREN 2015: 68). In sich wandelnden Lebens- und Arbeitsverhältnissen ist die Frage berechtigt, ob diese Gewichtung noch weiterhin zu rechtfertigen ist, da viele Betriebe im Zuge kapitalistischer Strukturierungen zu Teil- und Ergänzungsbetrieben umgerüstet haben und der Lernort Betrieb sozusagen nur noch spezifische Teilstücke (Teilprozesse) darstellt und die Reichweite einer beruflichen Tätigkeit so nicht gelehrt werden kann (SIEMSEN 2012 [1926]: 155). Muss hier das Zeitverhältnis neu geordnet werden, was sich Anna Siemsen bereits 1926 fragt? Die Berufsschule steht schon lange im Schatten der betrieblichen Ausbildung, so auch heute noch, nicht nur in Bezug auf den zeitlichen Aufwand, sondern im Allgemeinen auf die schulische Gewichtung der daraus entstehenden Leistungen für die gesamte Ausbildung (BAETHGE 2008: 573-576). So waren beispielsweise bis Ende der 1960er-Jahre die Berufsschulen nicht an den Abwicklungen der Lehrlingsprüfungen beteiligt (MÜHL 2000A: 245).

<sup>44</sup> Im europäischen Vergleich haben sich unterschiedliche Ausbildungssysteme entwickelt, wobei in diesem Zusammenhang das deutsche Berufsausbildungssystem als ein dual-korporatistisches Modell zu bezeichnen ist. Hier wird „[...] eine vermittelnde Beziehung zwischen den Bereichen Arbeit, Kapital und Staat [...]“ (GREINERT 2004A: 22) charakteristisch hervorgehoben.

landwirtschaftlichen Bereich verhältnismäßig neu. Zum einen war die Subsistenzwirtschaft<sup>45</sup> in nicht privilegierten Kreisen Normalität und stellte zudem einen Einkommensposten für eine Familie dar (POLANYI 2021 [1944]: 132F.). Zum anderen wurden Literalität und die Grundzüge der Mathematik erst spät an die Landbevölkerung vermittelt (ZABECK, 2009: 51F.).

### **2.1.1 Von der Hausväterliteratur bis 1945**

Im 16. Jh. fand über die sogenannte Hausväterliteratur eine Überlieferung von praktischem Wissen und Erkenntnissen über die Haushaltsökonomie in Kombination mit religiösen Werten statt. Diese Werke umfassten das konzentrierte Wissen von Hausvätern beziehungsweise Hausmüttern in der feudalen Agrargesellschaft. Ab dem 17. Jh. beginnt diese Art von Literatur in ihrer Bedeutung zu steigen. Aus dieser Zeit stammt auch von Johannes Coler das erste Standardwerk für die Landwirtschaft und im Zuge der ersten Färbungen industrialisierter Produktionsverfahren engagierten sich die Literaten<sup>46</sup> dieser Zeit, geprägt von kameralistischen und physiokratischen Ideen, für die Bauern und Bäuerinnen mit dem Ziel, die Produktionskraft im Landbau zu intensivieren. In den Industrieschulen (später Sonntagsschulen) des 18. Jh. fand keine Trennung der Wissensbereiche Industrie und Landwirtschaft statt, sondern alle Schüler:innen wurden in einer Klassengröße von bis zu hundert Lernenden in den Fächern der Landwirtschaft, der Hauswirtschaft und der Allgemeinbildung unterrichtet (MÜHL 2000A: 16-19).

Im Zuge der vermehrten Gründungen von landwirtschaftlichen Gesellschaften (Oeconomischen Societäten) durch die obere Gesellschaftsschicht<sup>47</sup> Mitte des 18. Jh. entwickelte sich auch das Denken und Tun des Adam-Smith-Anhängers Albrecht Thaers hervor. Über die Position als Vorstandsmitglied der Churfürstlich-Braunschweig-Lüneburgischen Landwirtschaftsgesellschaft etablierte Thaers englische Anbauverfahren (Fruchtfolgen, Stallfütterung) im deutschsprachigen Raum. Durch das Wirken Thaers wurde das Wissensobjekt Landwirtschaft auf ein wissenschaftliches Niveau angehoben mit dem Ziel, im Zuge der Bauernbefreiung und Industrialisierung landwirtschaftliche Betriebe auf die steigende Konkurrenz unter Bedingungen eines selbstregulierenden Marktes

---

<sup>45</sup> Auch in modernen Gesellschaften, wie wir sie kennen, wird der Begriff Subsistenz erneut aufgegriffen und deren praktische Etablierung beispielsweise in urbanen Bereichen erforscht. Siehe dazu: Dahm, Daniel/Scherhorn, Gerhard. 2021: Urbane Subsistenz. Die zweite Quelle des Wohlstands, 2. Auflage, München: oekom.

<sup>46</sup> Heribert Mühl (2000A: 16) nennt in diesem Zusammenhang Johann Heinrich Gottlob von Justi und Karl Friedrich Benekendorf.

<sup>47</sup> Interessensgründe hierfür waren unter anderem höhere Steuereinkünfte und den physiokratischen Ideen einen Nährboden zu geben (MÜHL 2000A: 19F.).



vorzubereiten und zu stärken<sup>48</sup>. Die in dieser Zeit entstandenen Lehrinstitute und Akademien zeigen einen diversen Stoffplan auf mit dem Versuch, die praktische und theoretische Sphäre zu vereinen, wobei der Gedanke der Ertrags- und Gewinnsteigerung hervorsteht. Thaers verfolgte außerdem kein humanistisches Bildungsideal, wodurch allgemeinbildende Inhalte vernachlässigt wurden (MÜHL 2000A: 19-23).

Im Laufe des 19. Jh. hat sich im Bereich der Landwirtschaft ein viergliedriges Bildungssystem (Universitäten, Landwirtschaftsschulen, Ackerbauschulen, Winterschulen und ländliche Fortbildungsschulen) herauskristallisiert. Das Fachhochschulwesen, welches die Grundlage für die Ackerbauschulen und Sonntagsschulen bildete, war über unterschiedliche Träger (privat, öffentlich, Vereine<sup>49</sup>) heterogen finanziert, wobei eine Orientierung an den Rationalisierungstendenzen der Landwirtschaft nach Thaers stattfand. Allerdings erfuhren die Ackerbauschulen Gegenwind, da die angesetzte zwei- bis dreijährige Ausbildung einen hohen zeitlichen Aufwand mit sich führte und der Praxisanteil in der Lehre als nicht ausreichend bewertet wurde. Zudem waren die Ackerbauschulen eher von den Söhnen der Großbetriebe besucht und dezimierten sich im Laufe der Zeit. Hingegen stieg die Anzahl der Winterschulen, da sie oft die einzige Bildungsmöglichkeit für Söhne<sup>50</sup> aus kleinen und mittleren Höfen darstellte. Außerdem kam die saisonbedingte Beschulung den arbeitsintensiven Zeiten auf den landwirtschaftlichen Höfen der Bauern entgegen. Allerdings waren die Winterschulen aufgrund regionaler Verbandseinflüsse und dezentralisierter, staatlicher Einflussnahme sehr unterschiedlich organisiert (MÜHL 2000A: 26-41).

Das soeben geschilderte viergliedrige Schulsystem führte zu einer Exklusion der untersten Bevölkerungsschicht. Nicht nur die schulische, sondern auch die Ausrichtung und Einführung einer betrieblichen Ausbildung war für die Söhne von Großbetrieben

---

<sup>48</sup> Der hier beschriebene Weg der Etablierung von wissenschaftlichem Wissen in die gesellschaftlichen Beziehungsgefüge bestätigt die Analyse von Peter Weingart, dass institutionalisierte Wissenschaft im Zuge der Industrialisierung in ein Spannungsverhältnis zwischen der ökonomischen und politischen Sphäre gesetzt und dementsprechend die Produktion von wissenschaftlichem Wissen in dieser Interessenkonstellation sozialisiert wurde (WEINGART 2001: 140-144).

<sup>49</sup> Die Initiierung landwirtschaftlicher Vereine (Lesegesellschaften) war ein Verdienst der oberen Bildungsschicht im Zusammenhang mit der Bauernbefreiung 1897 und hatte das Ziel, die Wissensdefizite in der Praxis vor allem auf großen Gutshöfen auszugleichen und damit Profit zu generieren. Vereine vermittelten neues Wissen und veranstalteten Ausstellungen zu Landtechnik und Tierproduktion, waren Mitbegründer der Wanderlehrer und deren Zusammenarbeit mit Winterschulen, was als Vorläufer der individuellen Betriebsberatung gedeutet werden könnte. Erst nach der preußischen Reform mit dem Recht auf Vereinsfreiheit organisierten sich kleinere Bauern und verfolgten genossenschaftliche Interessen. Bis dahin standen außerstaatliche Vereinigungen unter staatlicher Beobachtung. Die Entwicklung der Vereine kann als Keimzelle für die Bildung der Landwirtschaftskammern gedeutet werden (MÜHL 2000A: 41-47).

<sup>50</sup> Weibliche und männliche Schüler:innen wurden getrennt unterrichtet. Dies spiegelt sich in der Aufgabenverteilung der Lehrpläne wider (MÜHL 2000A: 47-56). Auch heute noch wirken diese binären geschlechtsspezifischen Stigmatisierungen hinsichtlich der innerbetrieblichen Aufgabenverteilung auf einem landwirtschaftlichen Betrieb, auch wenn Frauen leitende Positionen einnehmen (ROSSIER/REISSIG 2015: 4FF.).

angepasst. Obwohl der Gedanke des fachpraktischen Könnens innerhalb einer Berufssparte bis auf die Ideen der Philanthropen wie Pestalozzi zurückzuführen war, kam es jedoch erst 1840 zu vermehrten Diskussionen über eine Abschlussprüfung für Landwirte. Dabei ließen sich zwei gravierende Mängel an der damaligen schulischen Berufserziehung aufdecken: erstens verschiedene Lehrpläne in den unterschiedlichen Regionen des Deutschen Bundes aufgrund diverser Zuständigkeiten und zweitens die unzureichende Ausbildung qualifizierter Lehrkräfte. Auch die Änderung des Schulgesetzes der preußischen Provinz 1904 und die in diesem Zuge eingeführte Fortbildungsschulpflicht<sup>51</sup> genügten den Erfordernissen einer angemessenen Berufsausbildung immer noch nicht (MÜHL 2000A: 82-87).

Das Plädoyer für eine eigenständige Berufsausbildung in der Landwirtschaft von Georg Kerschensteiner im Jahre 1909 fiel zeitgleich mit den Bemühungen des Sonderausschusses der DLG zusammen. Der Sonderausschuss machte es sich zur Aufgabe, das Lehrwesen inklusive Prüfungsverordnung, welche auf den ersten Lehrlingsvermittlungen auf DLG-Ausbildungsbetrieben um 1900 aufbaute, genauer zu präzisieren. Die Lehrlingsprüfungen wurden von der DLG organisiert und 1906 erstmals durchgeführt. Damit hatten diese Abschlussprüfungen jedoch keinen staatlichen Zertifizierungscharakter<sup>52</sup>. Bis in das Jahr 1922 übernahmen die Landwirtschaftskammern das Prüfungsmodell der DLG und dieses wurde somit auf staatlicher Ebene materialisiert. Auch die Besetzung des Prüfungsausschusses erfolgte durch die Mitglieder der DLG, die die mündlichen und praktischen Leistungsnachweise abnahmen. Hier stand allerdings mehr das Können als das Fachwissen im Vordergrund. Abgesehen von dem Kraftaufwand der DLG, ein Prüfungswesen in der Landwirtschaft aufzubauen, konnten aufgrund der strengen Zulassungsregelungen nur Söhne aus großen Betrieben eine Prüfung durchlaufen. Diese Limitierung der Zulassung führte dazu, dass vielen Menschen aus der Landwirtschaft eine Ausbildung verwehrt<sup>53</sup> blieb, da in den entsprechenden Positionen der DLG nicht die Bauern vertreten waren (MÜHL 2000A: 97-104; 126).

---

<sup>51</sup> Allerdings wurde eine allgemeine Schulpflicht erst 1919 in der Weimarer Verfassung manifestiert (ACKEREN ET AL. 2015: 31).

<sup>52</sup> In anderen Berufsfeldern wurde die betriebliche Ausbildung in Anlehnung an das französische Lehrlingsgesetz von 1851 früher eingeführt als in der Landwirtschaft. Somit waren bereits die verflochtenen Zuständigkeiten der gesetzlichen Regelungen zwischen Gewerbe und Kammern ersichtlich (MÜHL 2000A: 88f.).

<sup>53</sup> Wissenschaftliche Untersuchungen der heutigen Zeit zeigen auf, dass das Prinzip der Chancengleichheit in der Bildung über soziale Ungleichheit durch sozio-ökonomische Konditionen in der Familie hinweg reproduziert wird, und sogar statistische Diskriminierungen auf wissenschaftlicher Seite stattfinden (PARSONS 2012 [1959]; SEIBERT/SOLGA 2005; DIEFENBACH 2010; GEIBLER 2014). Deshalb kommt es zu Diskussionen von Fragen, durch welche Maßnahmen sich die Teilhabechancen in der Schulbildung erhöhen könnten (KOLLECK 2020: 24-28).

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 verfolgten diese das Ziel den Flickenteppich an Ungleichheiten in der beruflichen Ausbildung in der Landwirtschaft in den verschiedenen Regionen aufzulösen und zu zentralisieren. In diesem Zuge überlebten die bereits vorhandenen staatlichen Institutionen, wie die Kammern, nicht<sup>54</sup>. Ab 1934 kam es zu einer sukzessiven Abschaffung des vielfältigen mehrstufigen Schulsystems der Landwirtschaft und es entstand ein dreigliedriges System (Berufsschule, Landwirtschaftsschule und höhere Landbauschule). Nach einer zweijährigen Ausbildung<sup>55</sup> legten die Auszubildenden eine Gehilfenprüfung auf ihrem Lehrbetrieb ab. Allerdings wurden die Lehrpläne ihrer naturwissenschaftlichen Bereiche durch völkischen Unterricht zur Indoktrination der Programmatik der NSDAP beraubt. Das Ziel des Führerstaats war keine fachliche Ausbildung der Landwirte, bei der diese Wissen und praktische Handlungsweisen für selbstbestimmtes Arbeiten erlernen, sondern einen autarken Ernährungsstaat zu errichten. Trotz reformaktiver Bemühungen seitens des Staates kam es weiterhin zu keiner Etablierung einer Meisterprüfung in der Landwirtschaft (MÜHL 2000A: 131; 133; 145-148; 155; 161; 167).

### **2.1.2 Von 1945 bis heute**

Die bildungspolitischen Möglichkeiten der Nachkriegszeit sind multifaktoriell geprägt. Im Geiste des Wiederaufbaus und der Entnazifizierungsprogramme stand die landwirtschaftliche Produktion selbst nach Vorschrift der Alliierten unter zwangswirtschaftlichen Konditionen (z. B. niedrige Preise) mit dem Ziel, in kurzer Zeit den Selbstversorgungsgrad mit Lebensmitteln zu erreichen. Außerdem war der landwirtschaftliche Entwicklungsstand in den Industrieländern dadurch gekennzeichnet, dass die Faktoren Arbeit und Markt die betriebswirtschaftliche Ausrichtung eines Hofes bestimmten. In diesem Zuge gewann die Steigerung der Erträge über Betriebsmittel (mineralische Düngemittel, Pflanzenschutzmittel) an Bedeutung. Kleine Betriebe konnten die hohen Kosten von Arbeitskräften<sup>56</sup> oft nicht mehr stemmen und nur größere Betriebe konnten Kapital investieren, also akkumulieren. In diesen Situationskontext wurden auch Bildungsansprüche induziert, was bedeutet, dass der Bauer beziehungsweise die Bäuerin nicht mehr Betriebsleiter:in ist, sondern Unternehmer:in (MÜHL 2000A: 170-176).

Zu Beginn der 50er-Jahre übernahmen die KMK und die Länder einige Strukturen der Ausbildungsabläufe aus der nationalsozialistischen Zeit Deutschlands. Auf die Mängel

---

<sup>54</sup> Die zentrale Stelle des MWEV übernahm alle Aufgaben rund um das Ausbildungssystem in der Landwirtschaft und sorgte für einen einheitlichen Ablauf (≙ Gleichschaltung) und somit auch für die Ausbildung des Lehrpersonals, welche als nicht ausreichend beurteilt werden kann (MÜHL 2000A: 131; 145; 167).

<sup>55</sup> Gärtner:innen durchliefen beispielsweise eine dreijährige Ausbildung (MÜHL 2000A: 155).

<sup>56</sup> Mit steigenden Löhnen in anderen Sektoren wanderten auch viele Arbeitskräfte in andere Industriezweige ab (MÜHL 2000A: 175).

aus dieser Zeit und die fast ausschließliche Elternlehre<sup>57</sup> auf dem eigenen Betrieb der Auszubildenden reagierte die DLG mit einigen Verbesserungsvorschlägen der Ausbildungsvorgänge. Zum Beispiel, dass eigenständige Lehrkräfte für die schulische Berufsbildung zum Einsatz kamen oder dass die schulische und betriebliche Lehrzeit von zwei Jahren auf drei Jahre anzuheben sei, wobei ein gewisser Anteil der Zeit außerhalb des elterlichen Betriebs absolviert werden musste. Die an die KMK weitergereichten Vorschläge der DLG führten bereits 1954 zu ihrer Verabschiedung. Der DBV<sup>58</sup> setzte sich sogar für zwei statt eines Berufsschultags in der Woche ein und für das Einführen eines BGJ. Allerdings war die Umsetzung der Berufsschulpflicht in den Ländern hinsichtlich der Wochenstundenanzahl und Stellung der fachwissenschaftlichen Inhalte<sup>59</sup> sehr unterschiedlich gestaltet (MÜHL 2000A: 178-180; 199).

Die Ordnungsmittel der landwirtschaftlichen Ausbildung umfassten bereits 1950 überbetriebliche Lehrgänge (Maschinenkunde, Tierproduktion), welche ab den 60er-Jahren die DEULA-Schulen und Versuchsbetriebe der Länder übernahmen. Über die Ordnungsmittel waren auch die Ausbildungsziele und -inhalte und Prüfungen sowie weitere Anforderungen, beispielsweise an die Lehrbetriebe oder Ausbilder:innen, formuliert. Ab den 58er Jahren des 20. Jh. stieg zwar die Anzahl der Auszubildenden im landwirtschaftlichen Bereich an, allerdings ging die Anzahl der abgelegten Prüfungen zurück. Heribert Mühl (2000A: 200F.) gibt dafür als Gründe das Nicht-Eintreten der Erwartungen an die Fremdlehre und das Schließen einiger Ausbildungsbetriebe an. Weiter nennt er das Fehlen jeglicher Beteiligung des Berufsstands in den entsprechenden Ausschüssen für das Prüfungswesen bis in die 60er-Jahre. Erfreulich hingegen war, dass im landwirtschaftlichen Bildungszweig ab den 50er-Jahren die ersten Meisterprüfungen in Schleswig-Holstein

---

<sup>57</sup> Ein Ausgleich zum betrieblichen Eindruck auf dem elterlichen Hof sollte mit der Installation von Lehrgängen und Wettbewerben geschaffen werden (MÜHL 2000A: 178).

<sup>58</sup> Die bildungspolitischen Bemühungen des DBV in den 60er- und 70er-Jahren haben sicherlich ihren Wert (MÜHL 2000B: 439FF.), allerdings kann aus heutiger Perspektive auch kritisch über die Arbeit und den Einfluss des DBV in der Politik auf nationaler und europäischer Ebene gestritten werden (SCHIRM 2007: 43- 48; NISCHWITZ ET AL. 2019: 27). Hier kann durchaus hinterfragt werden, inwieweit die Bemühungen den Bauern und Bäuerinnen zugutekommen oder ob es doch nur neoliberale Interessenvertretungen sind. Hingegen ist zum Beispiel die AbL ab Mitte der 70er-Jahre agrarpolitisch den Themenfeldern mit Rücksicht auf Nachhaltigkeit in der landwirtschaftlichen Produktion zugewandt und setzt sich dafür auch ein. Siehe dazu unter: <https://www.abl-ev.de/start>.

<sup>59</sup> Weiter ist die finanziell schlechte Lage der Berufsschulen im Verhältnis zu anderen Schulen als Problem zu definieren. So erhielt eine Berufsschule in Bayern pro Schüler:in 6 DM und im Vergleich dazu zahlte der Freistaat für einen Studenten 1100 DM (MÜHL 2000A: 174). Auch heute noch erhalten Berufsschulen, im Vergleich zu anderen schulischen Einrichtungen, nur einen kleinen Teil des zur Verfügung gestellten Bildungsbudgets der Länder (KLEMM 2008: 249-259). Auch sind insgesamt die politische Willensbildung und politischen Beschlussdynamiken in der Berufsbildungspolitik durch die heterogene Anzahl beteiligter Akteure (mit unterschiedlich unterliegendem Recht) als schwieriger und zeitaufwändiger zu betrachten als in der Allgemeinbildung. Besonders die Berufsschule, durch die Länderebene organisiert, wird strukturell vernachlässigt und kann so nur bedingt als Partner auf Augenhöhe mit den Betrieben kooperieren (MÜNCH 2006: 485F.; 490F.).

abgehalten werden konnten, wofür das BML die hierfür vorgegebenen Rahmenbestimmungen erließ (MÜHL 2000A: 190-193; 200F.; 204; 238; 242).

Ab den 1950er-Jahren wurde bereits immer wieder von unterschiedlichen Interessengruppen in Verbindung mit eingereichten Vorschlägen auf eine Reformation des beruflichen Ausbildungssystems gedrängt. So vermerkte die KMK bereits 1952 in einem Gutachten, dass die Ausbildung auch dazu befähigen müsse „[...] die wirtschaftliche und soziale Kultur [...] zu formen“ (MÜHL 2000A: 245). Konsens aller Reformvorschlagsrichtungen war, die berufliche Ausbildung an die Entwicklungslinien der Arbeitswelt anzupassen (EBD.: 246), also eine sich verstärkende Rationalisierung dieses gesellschaftlichen Bereichs. 1964 reichte auch der Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen Modifikationsvorschläge ein, mit der Empfehlung einer Gleichgewichtung der allgemeinbildenden und beruflichen Fächer und aus einer Intention heraus, die Schüler:innen zum selbstständigen Denken zu befähigen und es ihnen zu ermöglichen, die Zusammenhänge der ökonomischen, sozialen und rechtlichen Dimensionen erschließen zu können (MÜHL 2000A: 246FF.). Georg Picht (1964: 24-29) verstärkte mit seiner düsteren Analyse über die Ausbildungsqualität im internationalen Vergleich die Debatte, die berufliche Bildung auf Bundesebene gesetzlich zu regeln (MÜHL 2000A: 251F.).

Mit der Verabschiedung des BBiG<sup>60</sup> 1969 gewann der Staat im Hinblick auf das Ausbildungssystem an Stärke zurück, welches über mehrere Jahrzehnte in den Händen der Wirtschaft lag (GREINERT 2004B: 504F.). Aus der einseitigen Einflussnahme auf die berufliche Bildung wurde eine ausgedehntere Zuständigkeit verschiedener Akteure. Neben föderalen Aufgabenverteilungen zwischen Bund und Ländern waren Gewerkschaften und teilweise auch die Lehrkräfte<sup>61</sup> nun mitverantwortlich bei der Konzeption der Berufsausbildung (EBD.: 505). Auch die pädagogische Befähigung der Ausbilder:innen nahm ab 1972 eine gesetzlich geregelte Form an (EBD.: 506). Die in den allgemeinbildenden Fächern abzuleistende Grundausbildung breitete sich bundesweit aus und mit der Einführung eines BGJ 1978 fand eine Integration der beruflichen Bildung in das allgemeine Bildungssystem berechtigungspolitisch statt (EBD.: 506). Bis 1971 wurde die Ausbildungsverordnung in Anlehnung an die der Gärtner:innen<sup>62</sup> auf Basis des Entwurfs der

---

<sup>60</sup> Die normativen Ansprüche des BBiG, die heute noch Gültigkeit haben, werden in Kapitel 2.2 näher erläutert.

<sup>61</sup> Die Lehrkräfte konnten in einem überschaubaren Rahmen bei der Konzeption, Gestaltung und Kontrolle der Ausbildung mitwirken (GREINERT 2004B: 505). So vertraten die Lehrkräfte bei Belangen der Ordnungsmittel die Schüler:innen-Seite (HERKNER 2018).

<sup>62</sup> Die Ausbildungsberufe mit agrarischem Hintergrund umfassen laut StMELF bereits 16 Berufe (StMELF o. J.), allerdings werden in Bayern von der zuständigen Stelle nur 14 davon verwaltet.

VLK adaptiert, allerdings blieb der Berufsstand weiterhin darin ausgeschlossen<sup>63</sup> (MÜHL 2000B: 319FF.). Damit die Lehre trotzdem eine Allround-Vermittlung der vielfältigen Tätigkeiten des Berufs weitergeben konnte, war erst ab dem zweiten Lehrjahr eine Spezialisierung in den Fächern Pflanzen- und Tierproduktion angesetzt und die Ausrichtung der Inhalte der Abschlussprüfung orientierten sich daran (EBD.: 322). Auch mussten die Ausbildungsbetriebe nun einen auf den Betrieb zugeschnittenen Ausbildungsplan anfertigen und das gesamte Prüfungswesen des Ausbildungsberufs der Landwirt:innen erweiterte sich um eine verpflichtende Zwischenprüfung (EBD.: 323).

Die Meisterprüfung erfuhr im Zuge der Reform eine Qualitätsminderung, wobei schwerpunktmäßig bei den Prüfungen immer noch das Wissen im Vordergrund stand und nicht, wie dieses in die Praxis transferiert werden könne (MÜHL 2000B: 332F.). Ab 1989 setzte sich der DBV in zunehmendem Maße für eine praxis-theorieverbundene Abschlussprüfung ein (EBD.: 465). Heribert Mühl (2000B: 467) erkannte auch richtig, dass sich das duale Berufsausbildungssystem im zukünftigen Verlauf durch gesteigerte Integrationschritte in die EU weiterentwickeln wird, wobei er daran appelliert, dass die Berufsschule als Partner auf Augenhöhe mit der betrieblichen Ausbildung gesetzt werden müsse. „Gerade in der Bildung kommt es auf Konsens der vielfältigen Gruppeninteressen an, was von allen als oberstes Prinzip anerkannt werden sollte“ (EBD.: 492). Nach dem PISA-Schock im Jahr 2000 (GUNDLACH 2003: 216FF.) und einer Novellierung des BBiG 2005<sup>64</sup>, durch die das Mitgestaltungsrecht der Berufsschulen an der beruflichen Bildung über die Länder gestärkt werden sollte (KREMER, M. 2009: 23FF.), hat Heribert Mühl in Bezug darauf Recht behalten, dass sich auch das Bildungssystem im Zuge steigender Europäisierung auf politischer Ebene anpassen wird. 2002 verpflichteten sich 31 EU-Länder in der Kopenhagen-Erklärung dazu und im Zuge der Bologna-Entwicklungen wurde damit eine steigende Ära europäischer Bildungszusammenarbeit eingeläutet, unter anderem mit dem Ergebnis, dass erlernte Kompetenzen in einem Ausbildungsberuf in der ganzen EU Gültigkeit erfahren (RIEDL 2011: 51). Die auch in diesem Prozess stehenden lernfeldorientierten Lehrpläne für Landwirt:innen werden in Kapitel 2.3 näher beleuchtet.

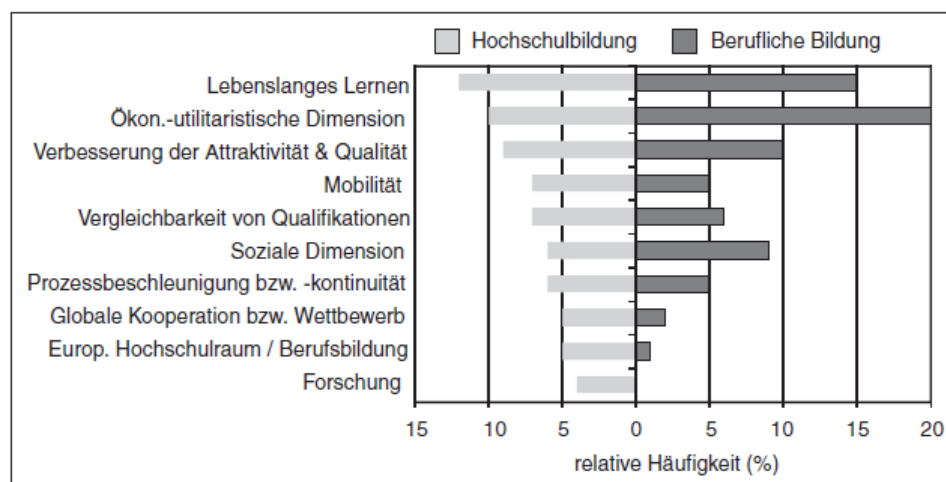
---

<sup>63</sup> Im historischen Verlauf zeichnet sich ab, dass immer mehr Akteure Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungsprozesse ausüben, zumindest auf informeller Ebene, wie die OECD oder Wissenschaftler:innen wie Georg Picht (PARREIRA DO AMARAL 2016: 456).

<sup>64</sup> Seit ca. drei Jahrzehnten ist zu beobachten, dass Bildungspolitik und -verwaltung mehr auf evidenzbasiertem Wissen aufbauen (DEDERING 2016: 53F.). Zum Beispiel wurde in Brandenburg im zuständigen Ministerium eine PISA-AG gegründet (EBD.: 59). Allerdings spielt Evidenz bei politischen Entscheidungen wiederum oft eine zweitrangige Rolle (EBD.: 68F.). Etwa übernahmen die Akteure der deutschen Bildungsreform nur die stetige „[...] Schulevaluation beziehungsweise Lernstandardserhebungen“ (HORVATH 2012: 96F.) aus Ländern wie Finnland, nicht aber die dort vorzufindenden Schulstrukturen (z. B. Kurssysteme oder gesamtschulartiger Aufbau) (EBD.: 96).

Mit der im Mittelalter beginnenden informellen Überlieferung von Wissen über Hausväterliteratur und dem sich im Verlauf der Geschichte herauskristallisierten dualen Ausbildungssystem für Landwirt:innen war die bildungspolitische Ausrichtung der Inhalte im Trend der Industrialisierung und die dadurch einhergehend steigende Rationalisierung mit dem Zweck der Gewinn- und Produktionssteigerung auf Großbetriebe ausgerichtet. Mit der Zeit verloren auch die allgemeinbildenden Fächer mehr und mehr an Bedeutung, was sich in der Gewichtung der Lehrpläne abzeichnet. Erst mit der Bildungsreform 1969 konnte sich die berufliche Bildung schrittweise aus den Fesseln der Industrie lösen und in diesem Zuge Platz für neue bildungspolitische Akteure schaffen. Leider waren der Berufsstand und die Berufsschule bis ins späte 20. Jh. systematisch ausgeschlossen. Verbände wie der DBV setzten sich beispielsweise ab 1980 vermehrt für einen Verbund zwischen Theorie und Praxis in der beruflichen Bildung und Meisterausbildung ein.

Das heute als dual-korporatistisch bezeichnete Modell lässt „[...] eine vermittelnde Beziehung zwischen den Bereichen Arbeit, Kapital und Staat [...]“ (GREINERT 2004A: 22) zu. Umso wichtiger scheint es, auf den unterschiedlichen genannten Ebenen kritikübende Akteure walten zu lassen, was bei den eigentlichen Adressat:innen dieser Ausbildungsrichtung, den Landwirt:innen, beginnt, damit auch unter veränderten europäisierten Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung das Bestmögliche für alle Interessengruppen entwickelt werden kann. Denn wie Abbildung 1 aufzeigt, sieht es aktuell so aus, dass genau wie zu Beginn der Industrialisierung die ökonomischen Interessen im Vordergrund stehen. Aber wie wir in Kapitel 2.2 sehen werden, erfordern die normativen Ansprüche an die berufliche Bildung mehr, als den wirtschaftlichen Interessensvertretungen zu genügen.



**Abbildung 1:** Vorstellungen & Absichten in der Bildung auf europäischer Ebene (in %) (POWELL ET AL. 2012: 445)

Aktuell umfasst die Ausbildungszeit der Landwirt:innen drei Jahre (STMELF 2022: 1), wobei das erste Jahr zur Berufsgrundbildung dient und die zwei darauffolgenden Jahre als Fachklassen der Jahrgangsstufen 11 und 12 definiert sind (STMUK 2018; EDER 2019: 49). Innerhalb des BGJs in Bayern werden die Lernenden über die Organisation der Schulen an vier Tagen in Vollzeit beschult und besuchen in kleinen Gruppen (vier Schüler:innen) einmal wöchentlich einen anerkannten Ausbildungsbetrieb, um das theoretische Fachwissen durch die Praxis zu begleiten. Zusätzlich ist ein fünftägiges Praktikum in den Schulferien auf diesen Betrieben verpflichtend (STMUK 2016: 25FF.; EDER 2019: 49). Parallel zum BGJ sind ÜA mit unterschiedlichen Schwerpunkten aus dem tierischen und agrartechnischen Bereich vorgesehen (STMELF 2022: 2). Ab dem zweiten Ausbildungsjahr beginnt die betriebliche Lehre, wobei die Auszubildenden einmal wöchentlich die Berufsschule besuchen<sup>65</sup>. Dafür sind neun Stunden vorgesehen (STMUK 2018; BLE 2021: 20; BSO<sup>66</sup> § 10). Auch sind die in den ÜA gelehrt Inhalte aus dem BGJ in zwei Vertiefungslehrgängen verpflichtend zu absolvieren (EBD.)<sup>67</sup>. Die rechtlichen Grundlagen der dualen Ausbildung sind über die sogenannten Ordnungsmittel geregelt. Dazu zählen beispielsweise Bundesgesetze wie das GG oder BBiG, aber auch die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne der KMK und die auf Länderebene geltenden Schulgesetze (GERDS/SPÖTTL 2010: 37). Anzumerken ist auch, dass mit dem Beschluss der KMK von 2008 die allgemeinbildenden Fächer in den Berufsschulen als Ausnahmen bundeseinheitlich geregelt wurden (KMK 2008).

---

<sup>65</sup> Allgemein ist die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Lernorten noch nicht ausreichend (HEINEMANN 2015: 21), um den normativen Bildungsansprüchen (siehe Kapitel 2.2) gerecht zu werden. Damit die verschiedenen Lerninhalte der voneinander physisch getrennten Orte angemessen verknüpft werden können, ist eine Institutionalisierung einer solchen strukturellen Dynamik erforderlich (HEINEMANN 2015: 22F.). Vorteil des dualen Systems ist, dass die Schüler:innen innerhalb der unterschiedlichen Lernorte eine qualifizierte Ausbildung erhalten, die nicht nur die betriebsspezifischen Gegebenheiten des Ausbildungsbetriebs aufgreifen, sondern über theoretisches Fachwissen und ÜA ein Allgemeinwissen des Berufs vermittelt werden kann. Auch gibt es im dualen System (demokratische) Kontrollinstanzen, die innerhalb der rechtlichen Verwobenheit der unterschiedlichen Gesetzgebungen (z. B. BBiG, HwO, KMK) greifen (SPÖTTL 2016: 14; 39FF.; 182FF.). So kann die zuständige Stelle (in Bayern ist dies das Bayerische Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten) bei einer nicht den Anforderungen entsprechenden betrieblichen Ausbildung als Vermittler eingreifen (§ 76 BBiG). Das duale System wird in den internationalen Vergleichen für diese Arbeitsteilung geschätzt (SPÖTTL 2016: 14; 260F.). Die hier genannten Paragraphen des BBiG sind unter [https://www.gesetze-im-internet.de/bbig\\_2005/](https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/) abrufbar.

<sup>66</sup> Alle Gesetze der BSO sind unter <https://gesetze-bayern.de/Content/Document/BayBSO>true> abrufbar.

<sup>67</sup> In der „Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt/zur Landwirtin“ sind für die hier geschilderten Inhalte folgende Paragraphen von Relevanz: 2, 3 (vgl. unter [http://www.gesetze-im-internet.de/lwusbv\\_1995/index.html#BJNR016800995BJNE000900000](http://www.gesetze-im-internet.de/lwusbv_1995/index.html#BJNR016800995BJNE000900000)).



## 2.2 Berufliche Bildung und deren normative<sup>68</sup> Vorstellungen und Ziele

Die Vielzahl an Akteuren, die heute an der Ausbildung der Landwirt:innen beteiligt sind und diese optimalerweise aus einer kritischen Haltung heraus mitgestalten, unterliegen den normativen Vorstellungen der beruflichen Bildung. Auch werden anhand der rechtlichen Normen die Gestaltungs- und Zielentwicklung daraus abgeleitet und begründet, wie zum Beispiel die angesiedelten Kompetenzen in den lernfeldorientierten Lehrplänen für die landwirtschaftliche Ausbildung. Im Folgenden wird auf die normativen Vorgaben des Grundgesetzes (2.2.1) und des BBiG (2.2.2) eingegangen, da diese bereits die Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen der Landwirt:innen und die daraus formulierten Zielkompetenzen (2.2.3) für die berufliche Bildung rechtfertigen.

### 2.2.1 Grundgesetz

Das staatliche Erziehungswesen beinhaltet die Essenz der Grundrechtsverwirklichung von (jungen) Menschen (STERZEL 2004: 27; 34), was in den Artikeln 2 und 12 des Grundgesetzes zum Ausdruck kommt.

(1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.

(2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.

Artikel 2 Absatz 1 ermöglicht jedem Menschen das *Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit*, das heißt auch, dass alle Menschen das Recht haben, sich im Alltagsleben frei zu entfalten und dieses auch so zu gestalten, wie sie es für sich und eben nicht fremdbestimmt entscheiden. Dies bedeutet aber auch, dass die eigene Freiheit der Person die Freiheit anderer nicht einschränken darf (BPB 2020). Artikel 12 Absatz 1 ermächtigt die Menschen, ihren *Beruf frei zu wählen*.

(1) Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausübung kann durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes geregelt werden.

Artikel 12 hält also rechtlich fest, dass jeder Mensch sich frei entscheiden kann, welcher beruflichen Tätigkeit er nachgehen möchte oder in welchem Lehrberuf er sich ausbilden lassen will, so können weder die Eltern noch der Staat bestimmen, wie der berufliche Werdegang eines Menschen aussehen soll.

---

<sup>68</sup> „Normen sind manifeste soziale Regeln, das heißt, sie sind uns reflexiv verfügbar“ (MAIWALD/SÜRIG 2018: 119). Normen umfassen somit mehr als nur die gesetzlichen Vorschriften und wirken unsichtbar auf die Interaktionsgefüge im Imperativ in Beziehungen hinein, zum Beispiel sich an der Kasse in einer Schlange einreihen (EBD.: 119FF.).

Dass aber soziale, statusgebundene Zwangsmechanismen auf biografische Gegebenheiten wie die Berufswahl Einfluss üben (WEINHARDT 2014: 302F.), oder auch die zum Teil begrenzenden Faktoren wie das regionale Angebot an Ausbildungsplätzen (KELL 2006: 473), steht auf einem anderen Blatt geschrieben. Damit junge Menschen dazu befähigt werden, die hier geschilderten Grundrechte für sich in Anspruch nehmen zu können, ist das kritische Hinterfragen der eigenen Lebens- und Berufswelt Voraussetzung. Dieses Hinterfragen ist somit auch eine politische Angelegenheit, da das staatliche Erziehungswesen selbst aus politischen Institutionen entspringt und Lehrinhalte selbst eine politische Bildung in der schulischen Sozialisation<sup>69</sup> vorsehen. Dies ist ein Grund mehr, über das Erlernen der Kritikkompetenz Jugendliche dazu zu befähigen, jene Grundwerte an sich selbst verwirklichen zu können. Denn gerade das Jugendalter scheint eine wichtige Phase zu sein, in der heranwachsende Bürger:innen auch über schulische Einrichtungen politisch sozialisiert werden<sup>70</sup> (GROB 2009: 329F.; 339FF.; 464F.).

---

<sup>69</sup> Sozialisation allgemein kann als die Herausbildung der Persönlichkeit in einem konkreten Interaktionsgeflecht materieller, kultureller und sozialer Umgebung verstanden werden. Dabei liegt der Schwerpunkt auf einem spezifischen Austausch von Tätigkeiten, Bezugspersonen (-instanzen) (BAUMGART 2008: 17) und Kommunikation (HURRELMANN 1986: 20). Die Voraussetzung, in der einsozialisierten Umwelt kommunizieren zu können, bedingt die Fähigkeit, eine Erfahrung in ihren Bedeutungen eingliedern zu können (BATESON 2014 [1972]: 256), zum Beispiel, was moralisch akzeptabel ist und was nicht. Sozialisation kann also als eine Initiation (Übertragungsleistung) in die Gesellschaft verstanden werden. Luhmann (2004: 111) geht davon aus, dass diese Entwicklung auf einem reziproken Vorgang gründet, wobei Sozialisationsagenten und Sozialisanden in einer Wechselbeziehung stehen. Dies ist wichtig, um Veränderungen oder Abweichungen im Sozialisationsprozess innerhalb der verschiedenen Generationen erklären zu können. Im gleichen Zuge kritisiert Luhmann an klassischen Sozialisations-theorien, dass der Subjektbegriff nicht klar definiert wird. Daraus resultiert für ihn, dass Fragestellungen hinsichtlich Lernschwächen unter dieser Perspektive nicht analysiefähig sind. Deshalb unterscheidet er auf der einen Seite „psychische Systeme“, denen er das Bewusstsein zuordnet, und auf der anderen Seite „soziale Systeme“, die durch Kommunikation beschrieben werden können (LUHMANN 2004: 112). Hervorzuheben ist, dass Kommunikationen parallele Ereignisse des Bewusstseins sind und somit das „psychische System“ stark an Kommunikation und damit auch an Sprache gebunden ist (EBD.: 113). Dies knüpft an das soeben beschriebene erfolgreiche Einsozialisieren an, welches mit der Entschlüsselung von Inhalten zusammenhängt (BATESON 2014 [1972]: 256). In anderen Worten soll ausgedrückt werden, dass das, was als Subjekt bezeichnet werden kann, eine individuelle Komponente hat, aber diese eben nur durch die gesellschaftlichen objektiven Kommunikationsmöglichkeiten ausgedrückt werden kann und dadurch normalisierende Züge annimmt. Auf diese Art und Weise werden wir „[...] zu Subjekten gemacht“ (FOUCAULT 1994 [1982]: 243) und machen uns auch selbst zu solchen. In dem Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Einzelpersönlichkeit ist der einzelne Mensch eingebettet und muss sich, neben dem Brennpunkt der Generierung von Subjekten durch die Gesellschaft, emanzipieren können (FRIESEN 2019: 317F.). Nur so kann ein Mensch seine Persönlichkeit frei entfalten, deshalb ist die Befähigung zur Kritikkompetenz so wichtig.

<sup>70</sup> Dem Bildungssystem wird unter anderem die Funktion der Sozialisation zugeschrieben, bei der die Lernenden auf unterschiedlichen Ebenen in der Schule (Kommunikationsprozesse der Beziehungsgefüge unter den verschiedenen Teilnehmer:innen an einer Schule) in die demokratische Ordnung eingelernt werden, um die Demokratieverhältnisse so zu sichern (BRETERNITZ 2020: 68). Daraus schlussfolgernd kann abgeleitet werden, dass Demokratie eine aktive Gestaltung durch die Beteiligten ist, damit die demokratische Ordnung aufrechterhalten werden kann.

### 2.2.2 Berufsbildungsgesetz

Mit der Einführung des BBiG 1969 (siehe Kapitel 2.1.2) wurde das berufliche Ausbildungssystem in seinen normativen Vorstellungen reformiert. In Paragraf 1 Absatz 3 werden die Zielvorgaben geschildert (Hervorhebung durch Stützl):

(3) Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung **einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt** notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (**berufliche Handlungsfähigkeit**) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.

Demnach müssen Auszubildende in der Landwirtschaft alle theoretischen und praktischen Gegebenheiten des Berufs in einer sich ändernden Arbeitswelt innerhalb der vorgesehenen Ausbildungszeit erlangen. Inwieweit dem gerecht werden kann, ist sicherlich kontrovers zu diskutieren. Berufliche Handlungsfähigkeit wird heute mit beruflicher Handlungskompetenz gleichgesetzt (RIEDL 2011: 37; WEIß 2018: 1082), dabei werden „[...] ganzheitliche, selbst gesteuerte und reflektierte berufliche Handlungsvollzüge“ (WEIß 2018: 1082) in den Mittelpunkt gestellt. Im weiteren Verlauf der Arbeit stellt sich noch genauer heraus, wie sich diese Leitidee hinsichtlich der anzustrebenden Kompetenzziele des lernfeldorientierten Lernansatzes letztlich über einen handlungsorientierten Unterricht im berufsschulischen Alltag verwirklicht.

Nach Adolf Kell (2006: 453) entsteht im Kontext der normativen Anforderungen der Berufsbildung eine „[...] Spannung [zwischen] Beruf und Bildung, von beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit [...]“ (EBD.). So ist auch in dieser Arbeit der Fokus darauf gerichtet, nicht nur die systembedingten beruflichen Tätigkeiten zu erlernen und unhinterfragt anzuwenden, sondern im Sinne des eingeführten emanzipatorischen Demokratieverständnisses die Anforderungen aus der Arbeitswelt auch durch eine kritische Haltung mitzugestalten, wobei dies über das Erlernen der Kritikkompetenz ermöglicht werden soll.

### 2.2.3 Kompetenzziele in der beruflichen Bildung

Die in Kapitel 2.1 bereits geschilderten bildungspolitischen Veränderungen hin zu einer Europäisierung<sup>71</sup> des Bildungssystems sind auf die Dynamik von einer input-orientierten Bildungsidee hin zu einer output-orientierten Auffassung<sup>72</sup> (RIEDL 2011: 31F.; SCHOTT/AZIZI GHANBARI 2008: 9) zurückzuführen. Kompetenzen erweitern und

---

<sup>71</sup> Inwieweit die Reformationsbestrebungen zu mehr Durchlässigkeit führen und dadurch soziale Ungleichheit verringert werden kann, ist kritisch zu hinterfragen (BERNHARD 2017: 458FF.).

<sup>72</sup> Kontrovers kann hier diskutiert werden, in welchem Ausmaß sich der Bildungsbegriff weiter an einer ökonomischen Ausrichtung orientiert, anstatt die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zu fördern (LEDERER 2014: 522FF.).

synonymisieren in diesem Zusammenhang die Bildungsstandards (SCHOTT/AZIZI GHANBARI 2008: 9; JUNG 2010: 1). Letztere werden dadurch auch mit anderen, in einem Werdeprouzess entstehenden Operationalisierungsinstrumenten zur Erfassung der Kompetenzen eingesetzt (GONON 2006; SCHOTT/AZIZI GHANBARI 2008; SLOANE 2008; JUNG 2010). Was ist aber nun unter dem Begriff Kompetenz zu verstehen? Auch hier sind sich die Autor:innen uneins (JUNG 2010: 10FF.) und der Begriff wird auf unterschiedliche Art und Weise auf der Inhaltsseite eines sprachlichen Körpers verwendet<sup>73</sup>. Alfred Riedl (2011: 32) schlägt zum Beispiel folgende Definition vor: „Kompetenzen sind individuelle Befähigungen einer Person, die auf der Basis dieser Dispositionen in der Lage ist, sich einer Herausforderung zu stellen“ (EBD.)<sup>74</sup>. Messbar wird hier allerdings nicht die Kompetenz, sondern das gezeigte Verhalten in einer herausfordernden Situation, was als Performanz bezeichnend wird (RIEDL 2011: 33FF.). Dieses Verständnis von Kompetenz beschreibt also, einen Menschen dazu zu befähigen, aufgrund seiner Dispositionen herausfordernde Situationen zu bewältigen (JUNG 2010: 13), was in der gezeigten Performanz (Oberflächenstruktur) widergespiegelt wird. Kompetenzen sind somit nicht beobachtbare Veranlagungen (Tiefenstruktur), die über das Handeln (Performanz) in einer spezifischen Aufgabenstellung eines bestimmten Lernbereichs (Domäne) hinausgehen (RIEDL 2011: 33FF.). Kritisiert wird an diesem Begriffsverständnis, dass Volition und Motivation ebenfalls einen Einfluss auf die Performanz haben (RIEDL 2011: 34F.; BAK 2019: 61F.; PITTICH 2018: 103F.).

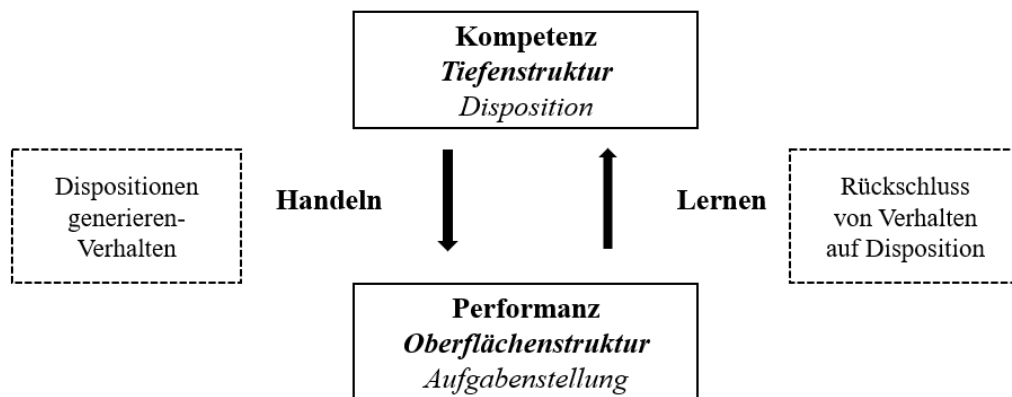
Franz Schott und Shahram Azizi Ghanbari (2008: 29F.) erfassen den Kompetenzbegriff in Bezug auf einen Zweck etwas zu Erreichenden, was messbar ist. Die Beschreibung der Kompetenz (hier gleichgesetzt mit Fähigkeit) wird über drei Ebenen beschrieben. Erstens eine definierte Anzahl an Aufgabenstellungen, die bei entsprechender Kompetenzausstattung bewältigt werden können (Performanz). Zweitens der Grad einer Kompetenz, der bewertet, wie die Aufgabenstellungen praktisch (Performanz) realisiert werden und drittens die Nachhaltigkeit einer erlangten Kompetenz, also das Fortbestehen dieser über eine Zeitdauer (EBD.: 30). Unter den Aufgabenstellungen werden auch Aufgabenklassen subsumiert, die „[...] auch sozial-emotionale und psychomotorische Aspekte beinhalten“ (EBD.: 31) können, beispielsweise das Mülltrennen (EBD.: 36). Das Mülltrennen ist somit

---

<sup>73</sup> Anzumerken ist, dass selbst die KMK bei der Einführung des Kompetenzbegriffs keinen wissenschaftlichen, theoretischen Hintergrund vorweisen konnte (TENBERG ET AL. 2018: 74F.).

<sup>74</sup> Der Kompetenzbegriff geht auf Franz Weinert zurück. Siehe dazu: Weinert, Franz Emanuel. 2001: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hg.), Defining and Selecting Key Competencies, Seattle, WA: Hogrefe and Huber Publishers, S. 45-65.

erlernbar und verändert das Handeln (JUNG 2010: 21). Abbildung 2 verdeutlicht die Beziehungen des Lernens zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur.



**Abbildung 2:** *Generatives Verhältnis: Handeln und Lernen als Transformationsprozess (JUNG 2010: 21)*

In der Handreichung der KMK (2021) kommt dem Erlernen einer (beruflichen) Handlungskompetenz ein hoher Stellenwert zu. Handlungskompetenz wird dabei folgendermaßen definiert: „Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (EBD.: 15). Dabei wird die Handlungskompetenz in unterschiedliche Dimensionen eingeteilt (Fachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz), worüber sich dann die Handlungskompetenz herausbilden soll. Jede Dimension der Handlungskompetenz beinhaltet weitere essenzielle Kompetenzen (Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz, Lernkompetenz) (EBD.: 16), auch zwischen den Dimensionen sind fließende Grenzen anzunehmen (RIEDL 2011: 37)<sup>75</sup>.

Das vorgestellte Repertoire der KMK ist, wie in der vorgestellten These in Kapitel 1.2, nicht ausreichend, um den heutigen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. In der vorgegebenen Definition der Selbstkompetenz wird zwar die Eigenschaft einer Kritikfähigkeit (KMK 2021: 16) genannt, aber nicht weiter Bezug darauf genommen, in welchem Sinne dies zu verstehen ist. Hier wird davon ausgegangen, dass es darum geht, von außen artikuliert Kritik, die beispielsweise im Berufsalltag kommuniziert wird, anzunehmen und reflexiv zu verinnerlichen. Dies kann auch dazu führen, dass die

<sup>75</sup> Im Anhang (Kapitel 7) sind die Definitionen der KMK-Handreichung (2021) zu den unterschiedlichen Kompetenzen tabellarisch aufgelistet.

Persönlichkeitsentwicklung nicht selbstbestimmt verläuft, sondern von außen geformt wird, was wiederum ein Verstoß gegen Artikel 2 des GG wäre.

Neben den genannten Kompetenzzielen der KMK-Handreichung (2021) ist die Realisierung der BNE über die sogenannte Gestaltungskompetenz als Teilkompetenz in Diskussion. Damit ist gemeint: „Die Bedeutung der Partizipation der Lernenden an den Lernprozessen, die Förderung ihrer selbstständigen Urteilsfähigkeit oder die Befähigung zur (Mit-)Gestaltung ihrer Berufs- und Lebenswelt sind seit Langem integraler Bestandteil einer auf „Mündigkeit und Tüchtigkeit“ gerichteten Berufsbildung“ (VOLLMER/KUHLMEIER 2014: 207). Auch mit der Bekanntmachung des StMUK im Jahr 2003 wurden bereits Vorgaben für die BNE an bayerischen Schulen materialisiert (StMUK 2003)<sup>76</sup>, somit ist BNE immanenter Bestandteil beruflicher Bildung. Wie aus den bereits geschilderten Kompetenzzielen ersichtlich wird, ist das Vorhaben der Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen der Landwirt:innen ein komplexes Arbeitsziel. Deshalb wird in Kapitel 3.2.2 nach der Begriffsarbeit zur Kritikkompetenz und einem dazu vorgeschlagenen Analyseinstrument der Kritik eine Übersicht erstellt, die die Beziehungen zu bereits vorhandenen Zielvorstellungen aufzeigt.

## **2.3 Der Lernfeldansatz als Fundament des beruflichen Unterrichts**

Der curriculare Wandel mit der Einführung des LFK 1996 durch die KMK kann als Reaktion auf die beruflichen Anforderungen und in diesem Zusammenhang steigenden Technologisierungen der Arbeitswelt verstanden werden. Damit verbunden ist auch eine veränderte Lernauffassung hin zu einem subjektiven, situationsbedingten Verständnis (RIEDL 2011: 144). Kapitel 2.3 veranschaulicht deshalb die Prinzipien lernfeldorientierter Curricula (2.3.1) und erläutert deren Aufbau in den Lehrplänen (2.3.2). Daran anschließend wird die didaktischen Jahresplanung an den beruflichen Schulen beleuchtet (2.3.3). Das soll die Arbeitsgrundlage für das Vorhaben der Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen für den Ausbildungsberuf von Landwirt:innen in Bayern am Beispiel des WPF „Mähdruschfrüchte“ schaffen.

### **2.3.1 Prinzipien lernfeldorientierter Curricula**

Die Einteilung in drei Prinzipien bestimmt die curriculare Architektur. Erstens das Wissenschaftsprinzip, dabei werden Lehrpläne nach der Gliederung von Wissenschaften organisiert. Zweitens das Situationsprinzip, hier ist das Curriculum durch „[...] Strukturierung[en] aufgrund von objektiven und subjektiven Situationsbedingungen und

---

<sup>76</sup> In das Berufsfeld der Landwirt:innen wurde als erstes der Umweltschutz in die Lerninhalte der Ausbildung integriert (MÜHL 2000B: 323).

Handlungsfeldern“ (REETZ/SEYD 2006: 228) aufgebaut. Drittens das Persönlichkeitsprinzip, hier werden beispielsweise Bedürfnisse an Zielkompetenzen, welche alle Lernenden erlangen sollen, manifestiert (REETZ/SEYD 2006: 228). Allgemein ist eine Tendenz mit dem Schwerpunkt auf dem Situationsprinzip in den lernfeldorientierten Lehrplänen zu verzeichnen, wobei das Wissenschaftsprinzip eine nachgeordnete Stellung einnimmt. Dies wird begründet durch die sich verändernde Silhouette der Berufe aufgrund zunehmender Rationalisierung technologischen Wandels<sup>77</sup> und durch die Folgen zu stark auf dem Wissenschaftsprinzip basierender curricularer Strukturen (mit dem Ergebnis von trägem Wissen<sup>78</sup> bei einem Fokus auf Frontalunterricht, bei dem die Förderung kommunikativer Kompetenzen der Schüler:innen nicht ausreichend stattfindet). Dies soll mit einem handlungsorientierten didaktischen Verständnis (siehe Kapitel 2.4.4) ausbalanciert werden (EBD.: 235; 237F.).

Das Persönlichkeitsprinzip umfasst Kompetenzen wie Mündigkeit und Kreativität, die als Metafähigkeiten benannt werden können, da sie in das Wissenschaftsprinzip und Situationsprinzip hineinwirken und dadurch eine steuernde, also normative Wirkung darauf haben (REETZ/SEYD 2006: 242FF.). In der aktuellen Handreichung der KMK (2021) zur Gestaltung der Lehrpläne der Landwirt:innen ist das Persönlichkeitsprinzip in intentionaler Allgemeinbildung aufgeführt (KMK 2021: 14FF.). Dem Persönlichkeitsprinzip ist auch die hier vorgestellte Kritikkompetenz zuzuordnen als eine Kompetenz, die eine normative Wirkung auf das Wissenschafts- und Situationsprinzip haben wird, damit die Lernenden an der Gestaltung der Berufs- und Arbeitswelt als gleichberechtigte Partner teilnehmen können. Denn die stark durch das Situationsprinzip geprägte curriculare Architektur ist durch die diktierenden Vorgaben der wirtschaftlichen Interessen mit der Gefahr einer „[...] „funktionalistische[n] Verengung“ von Curricula [...]“ (REETZ/SEYD 2006: 246) verbunden. Die Implementierung der Kritikkompetenz soll den Auszubildenden somit präventiv helfen, Lerninhalte und -ziele kritisch hinterfragen zu können, unabhängig davon, welche Interessengruppen eine dominierende Wirkung auf die Lernziele und -inhalte der Lehrpläne ausüben.

---

<sup>77</sup> Mit der Übergewichtung des Situationsprinzips geraten die Berufsschulen erneut in eine untergeordnete Stellung hinsichtlich der Beteiligung an der dualen Ausbildung gegenüber den Betrieben, da die Betriebe die beruflichen Situationen vorgeben, die im Unterricht Gegenstand werden (REETZ/SEYD 2006: 247).

<sup>78</sup> Träges Wissen umfasst bereits erlerntes (schulisches) Wissen, was aber nicht in Anwendungssituationen transferiert werden kann (RIEDL 2011: 112F.).

### 2.3.2 Aufbau lernfeldorientierter Lehrpläne

Die lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne sind, wie soeben beschrieben, an dem Situationsprinzip ausgerichtet<sup>79</sup>. Das heißt, die einzelnen Lernfelder des Lehrplans für Landwirt:innen sind an den beruflichen und betrieblichen Tätigkeitsfeldern orientiert, die aus den Rahmenlehrplänen und den daraus resultierenden Richtlinien der Länder für Lehrpläne an Schulen abzuleiten sind. Aus den länderspezifisch formulierten Lernfeldern in den Lehrplänen werden dann wiederum typische Lernsituationen<sup>80</sup> für den Unterricht transferiert (BADER 2003: 212F; RIEDL 2011: 156). Abbildung 3 verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen.

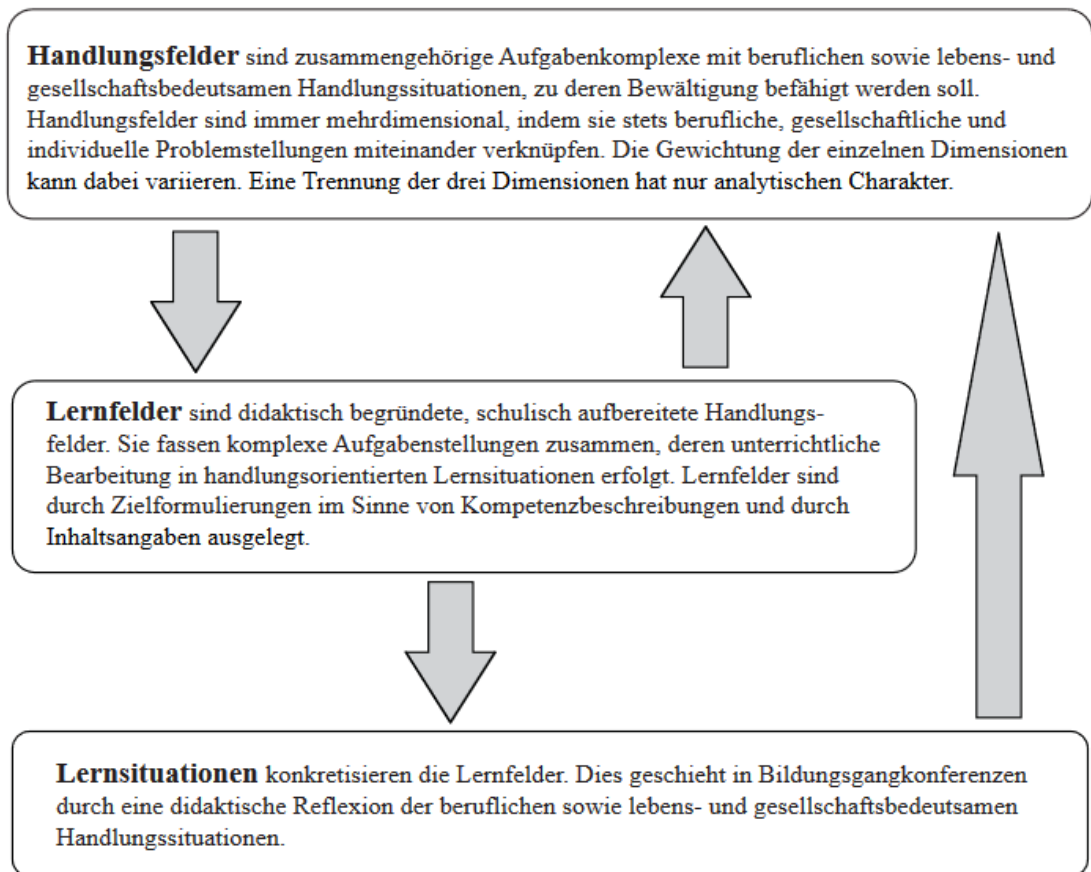
Lernfelder für den schulischen Unterricht werden aus den Handlungsfeldern abgeleitet und darauf basierend Lernziele und -inhalte bestimmt. Die zwei abgebildeten Pfeile in beide Richtungen erlauben auch eine Reflexion des Lernfelds zum Handlungsfeld. Dabei findet eine Überprüfung statt, in welchem Umfang ein Lernfeld qualitativ dazu geeignet ist, berufliche Handlungskompetenz zu entfalten, und es ist feststellbar, ob die unterschiedlichen Dimensionen der Handlungskompetenz (siehe Kapitel 2.2.3) in einem spezifischen Lernfeld greifen (RIEDL 2011: 157FF.). „Stark vereinfacht heißt dies, dass der Bildungsauftrag der Berufsschule die gemeinsame Klammer zwischen beruflichem Handlungsfeld und für die Berufsschule didaktisch aufbereitetem Lernfeld ist“ (EBD.: 159).

---

<sup>79</sup> In der Kontroverse der Schwerpunktsetzung der curricularen Prinzipien kann aus der Literatur mit den Lehrplanreformen auch eine positive Einstellung entnommen werden (PÄTZOLD 2000: 83F.), denn der kritische Punkt von trägem Wissen ist kompensierbar, da die Lernenden so die Chance bekommen, Wissen mit Tun verbinden zu können, das heißt, die Verflechtung von Wissenschaftsprinzip und Situationsprinzip didaktisch zusammenzuführen. Zur kritischen Auseinandersetzung siehe: Bruchhäuser, Hans-Peter. 2009: Lernfeldkonzept in der beruflichen Bildung – Absicht und Realität, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105. Band, Heft 3 (2009), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 428-435; oder Hanschmann, Felix. 2017: Kompetenzorientierung oder die Reduktion des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages, in: Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft, S. 76-100.

<sup>80</sup> Im Wandel der Berufs- und Arbeitswelt sind Lernsituationen hinsichtlich der Leitlinie am Situationsprinzip somit immer wieder zu erneuern und an die vorherrschenden Umstände anzupassen. Zur Überprüfung eignen sich dafür die Leitfragen von Reinhard Bader (BADER 2004: 34FF.). Auch ist der Anspruch zu erheben, dass Lernsituationen einen beruflichen Handlungsauftrag beinhalten, aus dem die Erstellung eines spezifischen Handlungsprodukts (z. B. Konzepte oder Werkzeuge) hervorgeht (STIEHLER 2017: 22).





**Abbildung 3:** Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen (BADER 2003: 213)

Um träges Wissen zu vermeiden, ist die Verbindung zwischen Theorie und Praxis (Verquickung von Situations- und Wissenschaftsprinzip) im berufsschulischen Kontext Voraussetzung. So sollen Schüler:innen fachliches Wissen beziehungsweise fachliche Kenntnisse an praktischen, für den zu erlernenden Beruf typischen Handlungen vermittelt bekommen. Diese für den Beruf bedeutsamen Handlungen sollen durch theoretische Bezüge und Introspektionen verknüpft werden (RIEDL 2011: 162). Damit die Lernenden die anzustrebenden Zielkompetenzen erlangen können, ergeben sich aus den bereits geschilderten Prinzipien und normativen Anforderungen an die berufliche Bildung abgeleitete didaktische Grundsätze. Mittelpunkt didaktischer Überlegungen ist das handlungsorientierte Lernen, welches Voraussetzung für die Gestaltung von Lern- und Lehrarrangements ist. Das BIBB gibt dafür vor, wie berufliche Handlungskompetenz über vollständige Handlungen in sechs Schritten zu erlangen ist (BIBB o. J.). Tabelle 1 erläutert diese sechs Schritte.

**Tabelle 1:** Sechsstufiges Modell der vollständigen Handlung (BIBB o. J.)

Phase	Erläuterung
Informieren	Die Auszubildenden erhalten eine Lern- bzw. Arbeitsaufgabe. Um die Aufgabe zu lösen, müssen sie sich selbstständig die notwendigen Informationen beschaffen.
Planen	Die Auszubildenden erstellen einen Arbeitsablauf für die Durchführung der gestellten Lern- bzw. Arbeitsaufgabe.
Entscheiden	Auf der Grundlage der Planung wird i. d. R. mit dem Ausbilder bzw. der Ausbilderin ein Fachgespräch geführt, in dem der Arbeitsablauf geprüft und entschieden wird, wie die Aufgabe umzusetzen ist.
Ausführen	Die Auszubildenden führen die in der Arbeitsplanung erarbeiteten Schritte selbstständig aus.
Kontrollieren	Die Auszubildenden überprüfen selbstkritisch die Erledigung der Lern- bzw. Arbeitsaufgabe (Soll-Ist-Vergleich).
Bewerten	Die Auszubildenden reflektieren den Lösungsweg und das Ergebnis der Lern- bzw. Arbeitsaufgabe.

Diese Schritte sind in drei Register einteilbar: Wahrnehmen, Denken und Tun, wobei das Tun rückgekoppelt<sup>81</sup> das Denken und Tun modifizieren und daraus Neues dazu gelernt werden kann. Mit der Integration des Registers Tun kann so träges Wissen vermieden werden (RIEDL 2011: 193). Übergeordnet steht hier die Idee, *Lernen zu Handeln* um über das *Handeln zu Lernen* (BIBB o. J.).

### 2.3.3 Didaktische Jahresplanung lernfeldorientierter Lehrpläne

Mit den über die Rahmenlehrpläne der KMK gestalteten lernfeldorientierten Lehrplänen der Länder ändert sich der Aufgabenbereich an Schulen und dadurch auch der Lehrer:innen angesichts derer curricularer Verantwortung und Gestaltung (siehe Tabelle 2). Im Verbund in kollegialen Teams erarbeiten die Lehrkräfte in Zusammenarbeit<sup>82</sup> regionale,

<sup>81</sup> Diese Rückkoppelungsdynamiken basieren auf neuen Erkenntnissen von individuellen Lernprozessen (RIEDL 2011: 191). Siehe dazu Kapitel 2.4.1.

<sup>82</sup> Mit der Implementierung lernfeldorientierter Lehrpläne gehen auch eine veränderte Rollenerwartung, -muster und -strukturen an die Lehrkräfte einer Schule einher (KREMER/SLOANE 2000: 197). Dabei kann es zum Beispiel zu Widerständen und auch zu Generationenkonflikten zwischen jungen und älteren Lehrkräften kommen, sowie zu zeitlichen Engpässen hinsichtlich des Mehraufwands, Innovationen in die schulische Alltagspraxis zu etablieren (BERGER 2004: 331; EDER 2019: 203F.). Die Entwicklung innovativer Ansätze an Schulen in kollegialer Zusammenarbeit ist auch Teil der Kompetenzanforderungen der KMK an Lehrkräfte (KMK 2019: 13-14) und kann insgesamt zu einer höheren Vertrauensbasis zwischen den Lehrenden führen (STIEHLER 2017: 23). Die regelmäßige Absprache zwischen den Lehrkräften ist auch während des Schuljahrs von großer Bedeutung, da sie die Verpflichtungen zwischen den Lehrenden und deren Motivation steigert (RIEDL 2011: 85; PFIRRMANN/DÖRR 2016: 23F.). Dadurch findet eine Vermeidung statt, dass es innerhalb der unterschiedlichen Lernfelder zu unnötigen Wiederholungen kommt. So kann der Einschluss allgemeinbildender Fächer und die Einführung handlungsorientierter Methoden gelingen (PFIRRMANN/DÖRR 2016: 23F.).

an den schulischen Charakteristika orientierte, didaktische Jahrespläne (Mesoebene) mit angepassten übergeordneten Lernsituationen pro Lernfeld<sup>83</sup>. Erst nach dieser managementorientierten Aufgabenbewältigung kann auf der Mikroebene die Ausarbeitung spezifischer Unterrichtseinheiten durch die einzelnen Lehrenden stattfinden. Daraus schlussfolgernd stehen die Meso- und Mikroebene in einer interaktiven Wechselbeziehung und dienen so nur als theoretisches Konstrukt für eine differenzierte Darstellung<sup>84</sup> (KREMER/SLOANE 2000: 176-179; TENBERG ET AL. 2020: 36F.).

**Tabelle 2: Ebenen didaktischer Planung im LFK (TENBERG ET AL. 2020: 37)**

Planungsebene	Gremien/Person	Aufgabe	Planungseinheit	Planungsgegenstände
<b>Makroebene</b>	KMK-LP-Ausschüsse	Lehrplangestaltung	Rahmenlehrplan	Lernfelder
<b>Mesoebene</b>	Kollegiale Teams	Bildungsganggestaltung	Schulnahes Curriculum	Lernsituationen
<b>Mikroebene</b>	Lehrer*innen	Unterrichtsgestaltung	Einzelkonzept	Unterrichtseinheiten

Damit die Vorgehensweise der curricularen Gestaltung mit mehr Gestaltungsfreiräumen für die betroffenen Lehrkräfte (TRAMM 2003: 5) neben den sozialen Beziehungsgefügen und deren Herausforderungen pragmatisch und schulintern gelingen kann, wird das Instrument der didaktischen Jahresplanung vorgestellt. Dieses Instrument dient wiederum zur Veranschaulichung der Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen für den Ausbildungsberuf von Landwirt:innen in Bayern am Beispiel des WPF „Mähdruschfrüchte“ (siehe Kapitel 4).

Die Register zur Codierung der didaktischen Jahresplanung lernfeldorientierter Lehrpläne (ISB o. J.: 32) fungieren als Aufschlüsselung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche des WPF „Mähdruschfrüchte“. Hier beginnt die Arbeit an lernfeldtypischen Lernsituationen, wobei die unterschiedlichen Kompetenzziele ausformuliert und die dazu benötigten Strategien<sup>85</sup> aufzuzeigen sind. Weiter ist die Auflistung didaktischer Optionen und lehrkraftspezifischer Zuständigkeiten vorgesehen. Auch können hier konkrete Raumbelegungen aufgeführt werden, falls beispielsweise Computer für eine berufliche

<sup>83</sup> In einer konkreten Unterrichtssequenz gilt der Anspruch, Lernsituationen zu gestalten, die problemorientiert sind und einen praktischen Kontext aufweisen, dadurch kann Fachwissen mit allgemeinbildenden Kompetenzen verbunden und die Verschränkung von Theorie und Praxis gewährleistet werden (PFIRRMANN/DÖRR 2016: 23).

<sup>84</sup> Eine stärkere Zusammenarbeit könnte auch dazu führen, lernfeldspezifische Lernerfolgskontrollen durchzuführen (PFIRRMANN/DÖRR 2016: 24).

<sup>85</sup> In der Handreichung des ISB (ISB o. J.: 36FF.) werden Strategien aufgeführt, wie die zu erzielenden Kompetenzen erreicht werden können. Siehe dazu Kapitel 7 (Tabelle 11).

Handlung zum Einsatz kommen. In diesem Prozess kristallisieren sich die (allgemeinbildenden) fächerübergreifenden Verknüpfungen heraus, um Wiederholungen zu vermeiden und bereits angelegte Fähigkeiten der Schüler:innen zu nutzen und weiterzuentwickeln (siehe Tabelle 3).

**Tabelle 3:** Register zur Codierung der didaktischen Jahresplanung lernfeldorientierter Lehrpläne (IN ANLEHNUNG AN ISB O. J.: 32)

Lernfeld/Wahlpflichtfach:		Jahrgangsstufe:		
Lernsituationen, Zeitrichtwert	Handlungskompetenz		Didaktik, Organisation, Verantwortlichkeit	Verknüpfung mit Deutsch (D)/Politik und Gesellschaft (P & G)/Englisch (Eng)/Religion (Re)/Ethik (Et)/Sport (Sp)/Umweltbildung (Ub)
	Fachkompetenz (FK)	Selbst- (SeK), Sozial- (SK), Methodenkompetenz (MK)		
<b>Handlungsdimension:</b>  <i>Lernsituation 1</i>	<b>(FK):</b>  <b>(SeK):</b>  <b>(SK):</b>  <b>(MK):</b>  Strategien:			
<b>Handlungsdimension:</b>  <i>Lernsituation 2</i>	<b>(FK):</b>  <b>(SeK):</b>  <b>(SK):</b>  <b>(MK):</b>  Strategien:			

Mit den lernfeldorientierten Lehrplänen der Länder ändert sich nicht nur der Aufgabenbereich der beteiligten Akteure an Schulen, auch die Unterrichtsgestaltung selbst erfährt eine kreative Öffnung für die Initiator:innen. Implementierungsprozesse benötigen nicht nur Zeit, sondern auch eine Gewöhnungsphase der Lehrkräfte an ihre neuen Rollen. Die Kunst dabei ist es, Zeit für kooperatives Zusammenarbeiten zu bekommen, ohne dass dies zu einem zwanghaften Muss wird (BADER C. 2020: 233). Das in Kapitel 2.3.3 vorgestellte Instrument für die didaktische Jahresplanung (Register zur Codierung der didaktischen Jahresplanung) an den Berufsschulen wird in Kapitel 4 auf das WPF „Mährdruschfrüchte“ transferiert.

## **2.4 Lehren und Lernen im Berufsfeld der Landwirt:innen**

Mit dem Aufbau lernfeldorientierter Lehrpläne und der daraus abgeleiteten didaktischen Anforderungen des Lernens in vollständigen Handlungen sind Lehrkräfte dazu aufgefordert, lernpsychologische und lerntheoretische Kenntnisse (2.4.1) in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen. Diese Kenntnisse müssen fachdidaktisch bei der Gestaltung von Lern- und Lehrarrangements (2.4.3) für einen handlungsorientierten Unterricht (2.4.4) berücksichtigt werden, damit der Erwerb der Kritikkompetenz als Sozialkompetenz (2.4.2) gelingen kann.

### **2.4.1 Konstruktivistisches Lernverständnis<sup>86</sup>**

Damit die Anforderungen des Lernfeldansatzes gelingen, ist es wichtig zu verstehen, wie Schüler:innen lernen. Für didaktische Überlegungen im beruflichen Unterricht sind deshalb die Annahmen des wissensbasierten Konstruktivismus in moderater Weise anwendbar (RIEDL 2011: 103-107). Angenommen wird hier, dass Wissen durch das Erkennen ( $\hat{=}$  kognitiver Prozess), beispielsweise von Bodenfruchtbarkeit, erlangt werden kann<sup>87</sup>. Die damit erkenntnistheoretische Perspektive stellt somit das lernende Subjekt in den Mittelpunkt eines individuell konstruierten Wissenserwerbs über subjektive Erfahrungen. Die Sichtweise auf die Realität ist damit an das Bewusstsein eines Individuums geknüpft (RIEDL/SHELLEN 2013: 133). „Etwas verstehen heißt in diesem Sinne, eine Interpretation aufzubauen, die funktioniert, lebensdienlich ist und schlüssig erscheint – somit viabel ist“

---

<sup>86</sup> Da in diesem Kapitel nur auf die nötigsten lerntheoretischen Annahmen zum Erwerb von Sozialkompetenzen eingegangen wird, empfiehlt es sich, zur Vertiefung den Überblick über die unterschiedlichen theoretischen Lernauffassungen und deren Eignung für den Lernfeldansatz im Berufsschulunterricht von Antje Eder (2019: 83-90) zur Hand zu nehmen.

<sup>87</sup> Damit stellt sich die Frage, ob Wissen oder das Wissen über einen Gegenstand überhaupt objektiv sein kann. In Anlehnung an Knorr-Cetina (1998: 90-94; 98-110; 112-115) sollen Objekte mehr als über eine Funktion von Instrumenten oder Waren begriffen werden. Objekte sind weder rein empirisch noch theoretisch zu erfassende Wissensformen, da sie in sozialen Beziehungen und damit in gesellschaftlichen Verhältnissen eingebettet sind. Objekte drücken also diese (Wissens-)Beziehungen aus und fungieren als eine Art Medium in einer Gesellschaft. Der Objektbegriff umfasst auch symbolische Objekte.

(RIEDL/SHELLEN 2013: 133). Lernprozesse modifizieren dadurch die physische Ordnung des Gehirns (FTHENAKIS 2001: 222). Die Lehrkraft muss daraus schlussfolgernd eine Lernumgebung schaffen, an die viele subjektive Schüler:innen-Realitäten aktiv anknüpfen können<sup>88</sup> (RIEDL 2011: 104). Im landwirtschaftlichen Berufsschulunterricht wäre das der landwirtschaftliche Betrieb (EDER 2019: 90). Für die Rolle der Lehrkraft bedeutet dies, von einer Führungsebene auf eine Managementebene zu wechseln, in der Machtstrukturen zwischen Lernenden und Lehrenden sich verändern (JÜRGENS 2008: 76).

Da es sich bei der Implementierung der Kritikkompetenz um eine soziale Kompetenz handelt, sind die Überlegungen des Modelllernens nicht wegzudenken, wobei die Grundsätze des Beutelsbacher Konsens nicht missachtet werden dürfen (siehe dazu Kapitel 1.1). Hier werden über Spiegelneuronen sozial-kognitive Lernprozesse ermöglicht. Verhalten anderer kann über Beobachtung und Nachahmung erworben werden, weil das beobachtete Modell erfolgreich damit ist ( $\triangleq$  stellvertretende Belohnung). Wird die Performanz des Modells im sozialen Situationsgefüge sanktioniert, sinkt die Wahrscheinlichkeit einer Nachahmung (BECKER-CARUS/WENDT 2017: 342-345). Diese lerntheoretischen Überlegungen sind gerade für den Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenzen von hoher Bedeutung (EDER 2019: 86), da Lehrkräfte und Schüler:innen selbst zu Nachahmungsmodellen werden. Jedoch gelten auch die Maximen des Beutelsbacher Konsens, bei dem Schüler:innen nicht über subtile Art und Weise dazu gebracht werden dürfen, eine gewünschte Reaktion (Kritik) zu zeigen. Zudem wäre es ein Einschnitt in die freie Entfaltung der Persönlichkeit. In Bezug auf Kritik kann eine Lehrkraft als Vorbild dienen, indem sie selbst offen für Kritik ist und die vielschichtigen Kontroversen eines Themas in einem Unterrichtsgespräch mit den Schüler:innen analysiert und aufzeigt. Differenziertes Denken der Lernenden wird durch die Lehrkraft entsprechend positiv verstärkt.

Weiter von Bedeutung können die Positionseffekte von Lernelementen bei der Aufbereitung der Lernmaterialien für den Unterricht sein. Zuerst und zuletzt genannte Items einer Unterrichtsstunde haben eine hohe Relevanz für das Erinnern der Inhalte bei den Lernenden (BECKER-CARUS/WENDT 2017: 359F.). Für das Erlernen der Kritikkompetenz kann dies so weit von Bedeutung sein, dass Lernsituationen die Aufforderung zum

---

<sup>88</sup> Das didaktische Prinzip der Schüler:innen-Orientierung spielt in der politischen Bildung eine wesentliche Rolle. Dabei soll berücksichtigt werden, Inhalte und Probleme für den Unterricht so aufzubereiten, dass diese an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen und die Lehrkraft im kommunikativen Austausch die Deutungsmuster der Schüler:innen aufgreifen kann (KEULER 2020: 213F.). Auch Andreas Helmke führt die Schüler:innen-Orientierung als Eigenschaft für guten Schulunterricht auf (HELMKE 2015: 168F.). Mit dieser Vorgehensweise harmonisiert auch die konstruktivistische Lerntheorie (siehe Kapitel 2.4.1). Das in dieser Arbeit vorgesehene Verständnis der Schüler:innen-Orientierung (siehe Kapitel 1.1) bezieht überdies die Mitgestaltungsrechte der Lernenden am Unterricht mit ein.

kritischen Reflektieren beinhalten. So wird bereits zu Beginn einer Unterrichtseinheit darauf hingewiesen, kritische Fragen an das zu Lernende zu stellen und am Ende die Ergebnisse der verschiedenen Schüler:innen-Kritiken auch zu artikulieren. Auch sind Informationsverarbeitungsprozesse ( $\hat{=}$  kognitivistische Lernauffassung) bei der Entwicklung der Kritikkompetenz von Bedeutung, da, wie in Kapitel 3 ersichtlich werden wird, die Register der Kritik unter anderem auch „epistemisch“ und „ästhetisch“ umfassen.

#### **2.4.2 Erwerb sozialer Kompetenzen im Unterricht**

Der Begriff Sozialkompetenz scheint mehr einen Sammelbegriff darzustellen (DE BOER 2014: 24), als sich auf eine Kompetenz reduzieren zu lassen. Denn laut KMK-Handreichung (2021) umfasst die Sozialkompetenz als eine Dimension der Handlungskompetenz zwischenmenschliche Beziehungen auf emotionaler und rationaler Ebene, was individuelle Eigenschaften voraussetzt und kollektive Merkmale, wie Verantwortung und Solidarität für andere, einschließt (siehe Anhang Kompetenzverständnis der KMK). Die unterschiedlichen Charakteristika (z. B. Kooperationsfähigkeit) der sozialen Kompetenzen werden in unterschiedlichen Situationen individuell wahrgenommen und angewandt und beinhalten dadurch allgemeine und situative Merkmale (DE BOER 2014: 25). Für das Erlernen der Sozialkompetenz<sup>89</sup> ist somit ein konstruktivistisches Lernverständnis auf individueller Ebene übertragbar und in sozialen Interaktionsprozessen das Lernen am Modell geeignet (siehe Kapitel 2.4.1). Dies setzt auch ein verändertes Schüler:innen-Lehrkraft-Verhältnis im Unterricht voraus. Soziale Interaktionsprozesse finden zwischen Lernenden statt, wie auch zwischen Lehrkraft und Auszubildenden (DE BOER 2014: 32). Die passive Lehrkraft übernimmt hier die Aufgabe in der Klasse, eine wertschätzende Kommunikationsatmosphäre aufzubauen, und dabei achtet sie darauf, dass das gemeinsam entwickelte, transparente Regelwerk der Klasse und der Lehrperson eingehalten wird. Auch ist der Lehrkraft bewusst, wer welche Kompetenzen<sup>90</sup> hat und macht im Schulunterricht darauf aufmerksam, damit sich andere Schüler:innen an dem Modell orientieren können (EBD.: 32).

---

<sup>89</sup> In Anlehnung an die KMK-Handreichung (2021: 15) wird hier die Einzelform verwendet, obwohl es sich, wie gerade erläutert, um einen Sammelbegriff von Eigenschaften handelt. Eine weitere mögliche Unterteilung der Sozialkompetenz nach Dieter Euler wäre zum Beispiel Kooperationsfähigkeit, Koordinationsfähigkeit und Dialogfähigkeit. Unter Dialogfähigkeit fallen beispielsweise auch Kommunikationsstrukturen zur Mündigkeit (NICKOLAUS 2004: 30F.; 35).

<sup>90</sup> Sozialisierungseffekte über familiäre und schulische Einflüsse spielen eine essentielle Rolle dabei, welche Ausprägung die Sozialkompetenz der einzelnen Schüler:innen hat (DE BOER 2014: 30FF.). Aber auch die Gestaltung des Arbeitsplatzes in den Ausbildungsbetrieben ist von Bedeutung bei der Entwicklung der sozialen Kompetenzen. So wirkt sich zum Beispiel die Anwendung neuer Technologien am Arbeitsplatz negativ auf die Entwicklung der Artikulationsfähigkeit aus (NICKOLAUS 2004: 36).



Für das Erwerben der Sozialkompetenz im Unterricht eignet sich das Situationsprinzip (siehe Kapitel 2.3.1), da die soeben geschilderten Situationen individuell wahrgenommen werden und dadurch auch unterschiedliches Verhalten zum Vorschein kommt. In der Literatur sind dafür verschiedene Methoden genannt, zum Beispiel Rollenspiele, Vorträge oder gruppendynamische Trainingsmethoden, wie etwa Outdoor-Training (EULER/WALZIK 2009: 127). Schnittmenge der hier genannten Lernmethoden ist die hohe Schüler:innen-Aktivität und das passive Verhalten der Lehrkraft. Allerdings ist weiterhin offen, „[...] welche pädagogischen Handlungsprogramme unter den gegebenen institutionellen und berufsspezifischen Bedingungen geeignet sind, zur Kompetenzentwicklung beizutragen [...]“ (NICKOLAUS 2004: 29). Auch scheint es bei der didaktischen Jahresplanung von überfachlichen Kompetenzen (z. B. Sozialkompetenz oder Selbstkompetenz) an Ressourcen zu fehlen, Prozessmodelle<sup>91</sup> umzusetzen (WILBERS 2011: 13).

Die Diagnose der Sozialkompetenz wird auch im wissenschaftlichen Bereich und mit dessen Gütekriterien (z. B. Validität oder Objektivität) differenziert erfasst (EULER 2012: 190). Die Kompetenz-Operationalisierung findet hier in den Bereichen der Kognitionen, des Verhaltens und des Affektiv-Moralischen statt (EULER 2012: 190f.). Für die behaviorale Untersuchung gilt, wie bereits in Kapitel 2.2.3 beschrieben, dass zwar die Performanz diagnostiziert, darüber aber keine endgültige Aussage getroffen werden kann, inwieweit eine Kompetenz bei einem Individuum ausgeprägt ist (EBD.: 191). Daraus geht hervor, dass die Messung sozialer Kompetenzen auf multidimensionale Weise stattfinden muss (EBD.: 193)<sup>92</sup>. Damit die Etablierung der Kritikkompetenz im Unterricht gelingen kann und Lehrkräfte dies auch stemmen können, wird in Kapitel 3.2.1 ein Analyseinstrument vorgestellt, welches die verschiedenen Register der Kritik abdeckt und mit dessen Kriterien auch eine Performanz-Überprüfung stattfinden kann<sup>93</sup>.

### **2.4.3 Fachdidaktik in der landwirtschaftlichen Ausbildung**

Didaktik kann „[...] als die Wissenschaft und Praxis vom Lernen und Lehren [verstanden werden und] befasst sich mit Voraussetzungen, Entscheidungen, Begründungen sowie Prozessen und Ergebnissen bei institutionalisiertem Lehren und Lernen“ (RIEDL 2011: 11).

---

<sup>91</sup> Karl Wilbers (2011: 3-13) zeigt mögliche Schritte auf, wie überfachliche Kompetenzen in Lernfelder integrierbar wären.

<sup>92</sup> Nicht nur die Fremdbewertung, sondern auch die Selbstbewertung oder -einschätzung sind dadurch mit eingebunden (EULER 2012: 193). Dies kann beispielsweise durch entsprechende Aufgabenstellungen im Unterricht oder in Tests mit einbezogen werden, damit werden Lernende auch zur Selbstreflexion aufgefordert.

<sup>93</sup> Das allgemeine Problem kompetenzorientierter Beschulung ist das Nicht-Erfolgen kompetenzorientierter Prüfungen (MÜLLER 2012: 447f.; KLOTZ/WINTHER 2016: 185). Das heißt, dass das Gelernte nicht abgefragt wird und Prüfungen weiter auf dem Wissenschaftsprinzip beruhen. Deshalb müssten Prüfungssituationen so ausgearbeitet werden, dass beispielsweise an einem Produkt (oder einer Situation) die Potenzial- und Performanzebene abgefragt werden kann (MÜLLER 2012: 465).

Dabei pflegt die allgemeine Didaktik eine starke Nähe zur universitären Ausbildung von Lehrenden (EBD.: 11). Die Fachdidaktik in der beruflichen Bildung jedoch sollte interdisziplinäre Wissenszusammenhänge miteinbeziehen, damit komplexe berufliche Handlungen in ihrem Arbeitskontext begriffen werden können (RIEDL 2011: 12). Hier ist die didaktische Position einer konstruktivistischen Didaktik<sup>94</sup> mit einer handlungsorientierten Unterrichtsumsetzung (siehe dazu auch Tabelle 1 und Kapitel 2.4.4) zu fokussieren, die die Bedürfnisse der Lernenden besonders hervorhebt<sup>95</sup> (EBD.: 15).

In der Lehrer:innen-Ausbildung an der Technischen Universität in München liegt deshalb das Hauptaugenmerk auf den Umsetzungsmöglichkeiten lernfeldorientierter Lehrpläne und damit prozess- und kompetenzorientierter Gestaltung von Unterrichtseinheiten (MARTIN/EDER 2019: 135). Bei der Konzeption eines handlungsorientierten Unterrichts spielen somit an die Lebenswelt der Schüler:innen angepasste Lernsituationen, mit Einbezug didaktischer Reduktion, eine beachtliche Rolle. Dabei sollen Handlungsprodukte entstehen, die das Situationsprinzip akzentuieren und so ein nachhaltiges Lernen ermöglichen<sup>96</sup> (EBD.: 136). Eine Lehrkraft muss demzufolge ein vielschichtiges Kompetenzrepertoire aufweisen können, denn neben der Organisation, Durchführung und Evaluation von Lehr- und Lernarrangements ist sie weiter auch pädagogisch lehrende Person, die einen Erziehungsauftrag<sup>97</sup> verfolgt, bei dem sie sich selbst ständig hinterfragt und entwickelt<sup>98</sup> (STÄHLI 2014: 29-33). Die daraus gestellten Anforderungen an den Unterricht in der Berufsschule sind hoch und komplex.

Um die Ansprüche einer handlungsorientierten (kompetenzorientierten) Didaktik zu berücksichtigen, können bezüglich der methodisch-didaktischen Überlegungen für die Konstruktion einer Unterrichtseinheit sechs Kriterien als Leithilfe herangezogen werden (GILLEN 2013: 7F.):

---

<sup>94</sup> Diese didaktische Perspektive baut auf einer konstruktivistischen Lerntheorie auf, siehe weiter dazu Kapitel 2.4.1.

<sup>95</sup> Eine Umfrage zum handlungsorientierten Unterricht zeigt auch, dass Schüler:innen eher Raum für eigene Initiativen und Mitwirkung auf die Unterrichtsgestaltung und -verläufe haben (DIMANSKI 2004: 292f.). Dies kommt der in Kapitel 1.1 vorgestellten Schüler:innen-Orientierung entgegen.

<sup>96</sup> Auch muss die Lehrkraft in einem lernfeldorientierten Unterricht die methodische Gestaltung daran anpassen können, dass eine Vielfalt, in Absprache mit den Kolleg:innen, mit den Lernenden eingeübt wird. Die Anforderungen an die zu lernenden Methoden ergeben sich aus den gemeinsamen Lernsituationen der didaktischen Jahresplanung (PFIRRMANN/DÖRR 2016: 23).

<sup>97</sup> Weiter bleibt offen, wie die didaktische Verbindung zwischen Fachbereich und allgemeinbildenden Fächern in der Planung und Umsetzung gelingen kann. Einen Vorschlag dazu liefert Dietrich Pukas. Zu finden unter: Dietrich Pukas. 2013: Begriffliche Verortung und Strukturkonzept einer Fachrichtung und Lernort übergreifenden Didaktik beruflicher Bildung, in: [http://www.bwpat.de/ausgabe24/pukas\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/pukas_bwpat24.pdf) (07.05.2022).

<sup>98</sup> Roland Stähli (2014) gibt einen umfassenden Überblick über Kompetenzbeschreibungen, die eine Lehrkraft aufweisen sollte, damit qualitativer Unterricht in sozialen Interaktionsprozessen gelingen kann. Die Literatur dazu ist im Literaturverzeichnis aufgeführt.

- Subjektbezug (Entfaltungen von Kompetenzen sind an das Subjekt gebunden)
- Entwicklungsbezug (Kompetenzen realisieren sich im Laufe des Lebens eines Subjekts)
- Interaktion (Kompetenzen entstehen in konkreten, interaktiven Handlungssituationen, in die sie eingebettet sind)
- Kooperation (siehe Interaktion)
- Erfahrung (Kompetenzen formen sich in einer Subjekt-Umwelt-Wechselbeziehung)
- Reflexion (gibt Gelegenheit, auf informelle Lernprozesse aufmerksam zu werden) (GILLEN 2013: 7F.).

Sich als Lehrperson innerhalb dieser Leitkategorien zu hinterfragen, bedeutet auch, Medien und Methoden in die Unterrichtskonzeptionen mit einzuplanen, die an die veränderten Lebenswelten der Jugendlichen ausgerichtet sind. So findet die Wissensvermittlung nicht mehr nur über Bücher oder Lehrerinstruktionen statt, sondern kann den Lernenden bei entsprechender Schulausstattung über multimediale Lernunterlagen (z. B. ein Advanced Organizer<sup>99</sup> auf einer Lernplattform) zur Verfügung stehen (LUND 2018: 27). Es sollte aber beachtet werden, dass sich der Einfluss neuer Technologien negativ auf die Entwicklung der Artikulationsfähigkeit auswirkt (NICKOLAUS 2004: 36). Damit sich die Lernumgebungen positiv auf die Lernmotivation auswirkt (MESSMANN/MULDER 2009), sollte der Einsatz von Hightech-Technologien zwischenmenschliche Kommunikation nicht verhindern, im Zuge dessen dennoch eine innere Differenzierung bei den Lernenden stattfinden kann (EDER/RAMGRABER 2016: 16F.).

#### **2.4.4 Handlungsorientierter Unterricht und Sozialkompetenz**

Damit die kompetenzorientierten Bildungsvorstellungen über die fachdidaktischen Inszenierungen im agrarischen Bereich umsetzbar sind, ist ein handlungsorientierter Unterricht Voraussetzung, welcher mit der konstruktivistischen Lernauffassung (RIEDL/SHELLEN 2013: 101) korreliert. Aus der Perspektive des Berufsschulunterrichts kann Handlungsorientierung folgendermaßen verstanden werden:

„Handlungsorientierter Unterricht bestimmt als konzeptionelle Grundausrichtung des Unterrichts die [...] Lehr-Lern-Einheit. Als mehrdimensionales Unterrichtskonzept mit verschiedenen Planungs-, Gestaltungs- und Zieldimensionen können in einem handlungsorientierten Unterricht unterschiedlichste Methoden bzw. methodische Teilkomponenten einfließen“ (RIEDL 2011: 185).

---

<sup>99</sup> Der Advanced Organizer ist eine visuelle von der Lehrperson zur Verfügung gestellte Lernhilfe. Die Lernenden selbst können im Zuge des Lernprozesses neue Inhaltskontexte mit bereits vorhandenem Wissen (Kompetenzen) vernetzen und Ergänzungen auf dem Advanced Organizer vornehmen (RIEDL 2011: 124F.). Dies knüpft an die konstruktivistische Lernauffassung an, bei der Wissen individuell vernetzt und kontextualisiert wird.

So ist es eben über die didaktische Gestaltung eines handlungsorientierten Unterrichts möglich, mehrere Dimensionen der (beruflichen) Handlungskompetenz zu integrieren (RIEDL 2011: 185). Wie bereits erwähnt, ist das Lernen in vollständigen Handlungen durch das BIBB vorgeschrieben (siehe Tabelle 1). Dabei erweitert sich das Lernen der Schüler:innen neben Wahrnehmung und Denken um das Tun<sup>100</sup> (EBD.: 186). Damit wird im Unterricht etwas produziert, ein Handlungsprodukt (DUBS 2014: 23), welches über die Lernsituation bestimmt ist<sup>101</sup>. Die angenommene didaktische Perspektive ist dadurch so geformt, dass „[...] handlungsorientiertes Lernen in schüleraktiven, ganzheitlichen und problemhaltigen Lernsituationen in einem authentischen, komplexen, lebens- und berufsnahen Kontext“ (RIEDL/SHELLEN 2013: 101) stattfindet. Die situativ am Spezifischen gelernte Theorie soll innerhalb einer Unterrichtseinheit durch Reflexion dennoch hin zu einer Verallgemeinerung führen (EBD.: 102).

Über das Tun, also die Aktivierung der Lernenden, soll somit deren Motivation gesteigert und das Behalten der Lerninhalte ermöglicht werden (GUDJONS 2014: 62F.). Voraussetzung ist jedoch, dass die Handlungen und das damit verbundene zu Lernende an die subjektiven Vorstellungen und Lebenswelten der Schüler:innen anknüpfen (EBD.: 63). Der während des Tuns entdeckende Charakter ist auch für die Aneignung des problemlösenden Handelns Voraussetzung und stimmt somit mit den normativen Zielvorstellungen der beruflichen Ausbildung (siehe Kapitel 2.2) überein. Zusammenfassend lassen sich folgende Merkmale eines handlungsorientierten Schulunterrichts (KRÄFT ET AL. O. J.: 85) anführen:

- authentische Problemstellung
- Lernen in vollständigen Handlungen
- hohe Schüler:innen-Aktivität
- kooperatives Lernen

Mit der Verschiebung hin zur Schüler:innen-Aktivität verändert sich die Lehrer:innen-Rolle hin zu einer organisierenden Person, die Lernprozesse (z. B. Aufgabenstellung, Informationsmaterial oder Werkstoffe) vorbereitet, an denen Lernende selbständig einzeln oder in der Gruppe arbeiten (RIEDL 2011: 202). Die Lehrkraft tritt während der Unterrichtsstunde eher in den Hintergrund und steht den Schüler:innen beratend zur Seite, wobei sie

---

<sup>100</sup> Grundlage dafür ist die materialistische Aneignungstheorie, die die Tätigkeit mit Erkenntnis verbindet, wobei der Aneignungsprozess pädagogisch von außen zu steuern ist. (GUDJONS 2014: 43).

<sup>101</sup> Hier kommt auch das curriculare Situationsprinzip (siehe Kapitel 2.3.1) zum Ausdruck, da an einer berufstypischen Situation gelernt und gehandelt wird.

im Vorfeld eine angemessene, dem Lerngegenstand entsprechende Lernumgebung gestaltet (EBD.: 203).

Bei dem Erwerb von Sozialkompetenz ist das Tun weniger mit dem Erstellen eines Artefaktes verbunden, sondern das Kommunizieren steht im Vordergrund (EULER/BAUER-KLEBL 2009: 34ff.). Dies entspricht der Vorgehensweise im handlungsorientierten Politikunterricht bei dem das „[...] Lernen in Interaktion [...]“ begriffen wird (SCHERB 2020: 105). Dies kann beispielsweise über partizipationsorientierte Aufgabenstellungen erfolgen, wie einen Leserbrief verfassen oder einen Verein ins Leben rufen (BUSCH 2019: 26). An diesen Vorstellungen kann sich auch eine Unterrichtseinheit orientieren, die die Vermittlung der Kritikkompetenz als Ziel innehat.

## 2.5 Zwischenfazit

Der historische Einblick in die Entwicklung der landwirtschaftlichen Ausbildung zeigt eine elitäre Adressat:innen-Ausrichtung in Einbezug des Industrialisierungstrends, bei der die ökonomische Dimension innerhalb der landwirtschaftlichen Produktion hierarchisch an erster Stelle platziert wurde. Daraus schlussfolgernd gilt es bei der Weiterentwicklung der Ausbildungsstruktur und -organisation alle Beteiligten inklusive Schüler:innen<sup>102</sup> mit einzubeziehen, damit es nicht zu einer einseitigen Interessensverwirklichung kommt. Dies widerspricht der heterogenen Interessensvielfalt in Bezug auf das Berufsfeld der Landwirtschaft. Eine ganzheitliche Qualitätsentwicklung der Berufsausbildung für Landwirt:innen ist somit von der Kommunikations- und Inklusionsstruktur der beteiligten Akteure abhängig<sup>103</sup>. Die veränderten normativen Vorstellungen der beruflichen Bildung im Laufe der Zeit und der immer wichtiger werdende Faktor Umweltschutz treffen auf innovative, output-orientierte Kompetenzziele, umgesetzt in lernfeldorientierten Lehrplänen. Damit einher geht ein neues Lernverständnis, welches in modifizierten Lern- und Lehrarrangements über handlungsorientierte Unterrichtseinheiten umgesetzt werden soll. Allerdings bleibt das kompetenzorientierte Prüfen dennoch weiter außen vor.

Das vorgegebene Kompetenzrepertoire der KMK-Handreichung (2021) ist hinsichtlich der Normative, die Arbeits- und Berufswelt mitzugestalten und den gesellschaftlichen Problemen dieser Zeit mit den hier geschilderten demokratischen Werten begegnen zu können, nicht ausreichend. Neben dem Verständnis einer konstruktivistischen

---

<sup>102</sup> Dabei geben gerade die Auszubildenden Einblicke darüber, inwieweit die Ausbildungsvorgaben und -ansprüche überhaupt realisiert werden (LACHMAYR 2017: 244-249) und welche Schlussfolgerungen daraus zu ziehen wären.

<sup>103</sup> Beispielsweise ist eine Lernortkooperation zwischen Betrieb und Berufsschule unausweichlich, um den Entwicklungsanforderungen der beruflichen Handlungskompetenz gerecht werden zu können (PÄTZOLD 2003: 69-72).

Lernauffassung ist hier von großer Wichtigkeit, die Schüler:innen dazu zu befähigen, ihre Lebenswelt auf unterschiedlichen Ebenen zu beleuchten. Zum einen die Reflexion der Gesellschaft und des Politischen (beziehungsweise der Politik) und zum anderen die individuelle Selbstreflexion in dieser Lebenswelt. Deshalb soll die Kritikkompetenz mit dem immanenten Register einer transformativen Kraft in die aktuellen Lehrpläne der Landwirt:innen implementiert werden. So kann diese Kraft der Gesellschaft zur Verfügung stehen und die Menschheit dazu befähigen, den Problemen dieser Zeit demokratisch begegnen zu können. Damit dies über die schulische Bildung gelingt, ist es nötig zu wissen, was in diesem Zusammenhang unter Kritik zu verstehen ist, um daraus ein Analyseinstrument entwickeln zu können, welches sinnstiftend in Unterrichtseinheiten Anwendung findet. Dazu sind die didaktischen Prinzipien der Schüler:innen-Orientierung und das curriculare Situationsprinzip zu vereinen. Diesen Fragen und mehr widmet sich das Kapitel 3 dieser Masterarbeit.

## 3 Kritikkompetenz

Die der Arbeit zugrundeliegenden Thesen besagen, dass das vorgegebene Repertoire der Zielkompetenzen innerhalb der Ausbildung zu Landwirt:innen nicht ausreichend ist und um die Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen der Landwirt:innen erweitert werden muss, damit in einer pluralistischen Lebenswelt die Mitgestaltung in einem ergebnisoffenen Demokratieprozess gelingen kann. Denn erst mit der Kritikkompetenz werden die Lernenden dazu befähigt, ihre Arbeits- und Lebenswelt mit damit verbundenen gesellschaftlichen Problemen und Herausforderungen bewältigen, verändern und mitgestalten zu können. In Kapitel 3 wird deshalb herausgearbeitet, was hier mit Kritik gemeint ist (3.1.1), um daraus anhand eines erstellten Verzeichnisses der Kritik (3.1.2) den Begriff der Kritikkompetenz definieren zu können (3.1.3) und die Begriffsbestimmung von dem einleitend vorgeschlagenen Verständnis der Kritikkompetenz von Manon Westphal (2020B: 30) abzugrenzen (siehe Fußnote 15). Ein nächster Schritt widmet sich dem Erstellen eines Analyseinstruments für den Unterricht (3.2.1), womit zum einen Kritik untersucht werden kann und zum anderen die Schüler:innen dazu befähigt werden können, in reflexiven Prozessen ihr kritisches Verständnis sowie das Kritiküben zu erweitern. Darauf folgend findet eine Ausarbeitung der Zusammenhänge mit bereits etablierten Zielkompetenzen im Ausbildungsberuf der Landwirt:innen statt (3.2.2). Damit präsentiert sich die Integration der Kritikkompetenz in den Lehrplänen als ein realistisches Vorhaben. Nachkommend schließt ein Zwischenfazit (3.3) Kapitel 3 ab.

### 3.1 Kritik als Kompetenz der Uneinigkeit

Je nach theoretischer Auffassung lassen sich verschiedene Kritikbegriffe ableiten<sup>104</sup>. Hier wird für die Entwicklung eines Begriffes zur Kritikkompetenz (3.1.3) von Bedeutung sein, dass ein Verständnis dafür zu entwickeln ist, was Kritik in sozialen Beziehungen ermöglicht (3.1.1) und welche Register sich daraus ableiten lassen (3.1.2). Aus den Ergebnissen soll ein entsprechendes Analyseinstrument für die Aufbereitung im Unterricht gewählt beziehungsweise weiterentwickelt werden, das aber noch einer Konzeption eines reflexiven, empirischen Evaluationsprozesses bedarf (3.2). Denn die Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen der Landwirt:innen befähigt die Schüler:innen dazu, die eingeforderte Mitgestaltung der Arbeits- und Lebenswelt dieser Gesellschaft (siehe Kapitel 2.2) auch umsetzen zu können. Somit zielt das hier

---

<sup>104</sup> Einen Überblick über das vielfältige Verständnis, was Kritik ist, liefert der Sammelband von Jaeggi, Rahel/Wesche Tilo. 2021: Was ist Kritik?, 6. Auflage, Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

zugrundeliegende Verständnis von Kritik darauf ab, die Ordnung des gesellschaftlichen Zusammenlebens kritisieren und darüber mitgestalten zu können (BECKA ET AL. 2020: 7). Dies stimmt mit der einleitenden Auffassung von Demokratie in einer pluralistischen Gesellschaft überein.

### 3.1.1 Kritik als Dimension von Transformation

Das Wort Kritik hat seinen Ursprung im griechischen Verb κρίνω. Darunter werden mehrere Wortsemantiken verstanden, wie unterscheiden, entscheiden oder urteilen, aber auch auseinandersetzen oder trennen (SALONIA 2014: 59; BITTNER 2021: 134F.). Allerdings wird der Begriff Kritik heute semantisch häufig auf das (*moralische*) Urteilen (SALONIA 2014: 59; WESCHE 2021: 199) und somit auf eine kognitive Komponente reduziert (SALONIA 2014: 59). Wenn wir über etwas urteilen, dann bedienen wir uns einer Binarität wie zwischen gut und schlecht oder wahr und falsch (WESCHE 2021:199). Kritik umfasst jedoch mehr als eine rein kognitive Ebene, sondern gleichwohl eine praktische Ebene, und unterscheidet sich somit zugleich von einem Urteil. Wenn wir beispielsweise einen Arbeitsablauf kritisieren, versuchen wir aus einer innerlichen Empörung heraus, diese über Kommunikation innerhalb zwischenmenschlicher Interaktionsbeziehungen kundzutun, mit der Intention, eine *Veränderung* des kritisierten Tuns herbeizuführen (GEISELHART 2021: 10; SALONIA 2014: 60F.). Hier kann das Kritiküben zwischen hierarchisierenden oder gleichgestellten Parteien stattfinden<sup>105</sup>. Durch das Kritisieren, in Form eines Appells, wird beabsichtigt, eine Veränderung herbeizuführen, die die eigene *Existenz* hinsichtlich der Weltanschauung, aber auch des Selbstbezugs sichern soll (BRÖCKLING 2021 [2012]: 316)<sup>106</sup>. Damit möchten wir verursachen, die im *Affekt* angestaute Spannung über Kommunikation in divergierenden Situationen von Ansichten über das Tun *streitbar* zu machen<sup>107</sup>, um damit das Gegenüber in seinem Tun zu stören (EBD.: 315), damit durch eine Unterbrechung über das Ermöglichen einer Differenzierung<sup>108</sup> eine Transformation überhaupt ermöglicht werden kann (SALONIA 2014: 73). So umfasst der Gegenstand der Kritik nicht nur den Gegenstand selbst, sondern den gesellschaftlichen Umgang damit (SALONIA 2014: 60). Dadurch wird der kognitiven Ebene der Kritik über das mögliche Verändern einer Praktik (z. B. Arbeitsabläufe) eine auf das Verhalten gerichtete Ebene hinzugefügt.

---

<sup>105</sup> Hier werden somit auch Machtstrukturen erkenntlich.

<sup>106</sup> In diesem Zusammenhang kann auch von dem Vertreten von subjektiven Interessen gesprochen werden.

<sup>107</sup> Hier bewegen wir uns bereits in dem Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft einer pluralistischen Gesellschaft. Damit hat Kritik auch eine Nähe zum Politischen (GEISELHART 2021: 15).

<sup>108</sup> An dieser Stelle kann auch Raum für Reflexion über eine Handlung oder Praktik gegeben werden, wobei auch die Motivationen der zu kritisierenden Praxis hinterfragt werden können (SALONIA 2014: 74).



Die soeben geschilderte Spannung zeigt eine Ambivalenz zwischen persönlichen und gemeinschaftlichen Interessen auf. Damit sich die Persönlichkeit jedoch frei entfalten kann (Artikel 2 des GG) und nicht von gesellschaftlichen Interessen dominiert wird, kann Kritik dazu führen, zwischen den Dimensionen Individuum und Gesellschaft eine Sphäre (FRIESEN 2019: 331) zu ermöglichen, in der diese Spannung immer wieder aus einer Freiheit heraus ausgehandelt werden kann, und zwar über Kommunikation (EBD.: 334)<sup>109</sup>. Aus einer Freiheit heraus ist hier von entscheidender Bedeutung, da Kritik sich somit von einem Urteil eines Gerichts unterscheidet, welches über das Urteil die Erfüllung von Normen erzwingt. Dahingegen kann das Individuum, welches in seinem Tun (Handeln) in Bezug auf einen Gegenstand kritisiert wird, frei entscheiden, etwas zu ändern oder auch nicht (SALONIA 2014: 62F.; 66F.; 75), solange der rechtliche Rahmen diese Freiheit gewährt. Diese Freiheit ist auch dahingehend entscheidend, weil ein Mensch sich somit von einer Anforderung und auch von sich selbst emanzipieren kann, um etwas oder sich verändern zu können (SCHUBERT 2019: 54), ohne es unter Zwang verbindlich tun zu müssen. Dies gilt gleichermaßen für universalisierte Rechte, wie Würde, die in einer pluralistischen Gesellschaft unter bestimmten Auffassungen der Mitglieder:innen<sup>110</sup> immer wieder neu begründet werden müssen und in deren Verständnis über Kritik dadurch auch veränderbar sind (EBD.: 58F.).

Damit aber bestimmte Auffassungen oder Handlungen angestoßen werden sich zu verändern, ist moralische Kritik nicht ausreichend, weil eine Begründung der Kritik beispielsweise auf gut oder schlecht noch nicht ausreichend Informationen darüber gibt, was gut oder schlecht sein soll. Hier greift das Register *Wissen und Erkenntnis*<sup>111</sup> (BRÖCKLING 2021 [2012]: 315)<sup>112</sup>, denn nur das Wissen über bestimmte Erkenntnisse kann auf die Grenzen derselben hinweisen und so neues Wissen an eine Betrachtungsweise hinzugefügt werden, die die Logik beziehungsweise Gewohnheit einer Erkenntnis brechen und somit transformieren kann (VOGELMANN 2019: 56FF.). Nur durch die Emanzipation bestimmter

---

<sup>109</sup> Kommunikation soll zwischen den Gegensätzen keine Auflösung der Spaltung herbeiführen, sondern eine Emanzipation des Antagonismus hin zu einer Gleichberechtigung der komplementären Dimensionen (FRIESEN 2019: 339).

<sup>110</sup> Dabei wird auch der geschichtliche Aspekt von universalisierten Auffassungen deutlich, der in die Gegenwart mit hineinwirkt, aber durch die Gegenwartsgeschichte auch veränderlich ist.

<sup>111</sup> Erkenntnis und Wissen unterscheiden sich in Anlehnung an Foucault so, dass alle Elemente, die einen Wissensbereich abgrenzen, Voraussetzung für Erkenntnisse sind, die sich über diese Elemente bilden (VOGELMANN 2019: 60). Kritisches Wissen (Frieder Vogelmann nennt dies sperriges Wissen), was sich an die Erkenntnisse angliedert, erweitert sozusagen einen Wissensbereich mit neuen Elementen, aus denen wiederum neue Erkenntnisse gezogen werden können (EBD.: 60).

<sup>112</sup> Ulrich Bröckling nennt nur das Register Epistemologie, aber wie aus der im Text folgenden Argumentation hervorgeht, ist zuerst einmal Wissen in allgemeinerer Form nötig, um Erkenntnisse zu brechen und daran anschließend in der Produktion weitere Erkenntnisse über das neu angesetzte Wissen erlangen zu können.

Wissenskonstrukte über die Differenzierung des Interpretationsspielraums<sup>113</sup> kommt es nicht nur zu einer Transformation eines kritisierten Sachverhalts oder Handelns, sondern kann auch dazu führen, sich selbst zu hinterfragen und gegebenenfalls sich selbst ändern zu wollen ( $\hat{=}$  Selbstkritik) (VOGELMANN 2019: 64). Dies setzt allerdings voraus, sich in einem Bereich mit gewonnenen Erkenntnissen auseinanderzusetzen und zu versuchen zu verstehen<sup>114</sup>. In dieser Annahme liegt auch begründet, warum hier keine Register der Kritik in Anspruch genommen werden, wie etwa Normativität, also einen definierten Ist-Zustand (oder Wissensstand) in einen Soll-Zustand zu überführen. Folgender Absatz erläutert dies.

In der kritischen Theorie<sup>115</sup> wird die gegenwärtige Situation der Gesellschaft als falsch definiert (BITTNER 2021: 138F.). Diese »falsche Welt« soll sich in eine Richtig in der Vorstellung eines »vernünftigen Zustands« umwandeln (EBD.: 138F.). Unabhängig davon, was ein vernünftiger Zustand sein soll, kann erstens daraus ein eindimensionales Ziel erwachsen (FRIESEN 2019: 319), was bereits am Ist-Zustand selbst kritisiert wurde, beruhend auf »[...] Selbsttäuschung und Simplifikation [...]« (WESCHE 2021:197)<sup>116</sup>. Zweitens widerspricht dieser Anspruch an die Kritik dem hier verwendeten Verständnis von Demokratie. Denn mit einem vordefinierten Idealzustand ist ein ergebnisoffener Prozess, in dem sich Individuen in einem verfassungsrechtlichen Rahmen über Entwicklungen und Entscheidungen streiten, entnommen worden. Das Ziel der Kritik, ein übergeordnetes Ideal oder Interesse zu verfolgen (BITTNER 2021: 143F.), würde in einer pluralistischen Gesellschaft wahrscheinlich zu einer Entpluralisierung führen. Denn wie im vorherigen Abschnitt bereits beschrieben, kann Kritik bewirken, dass Wissensgrundlagen sich verändern und dadurch auch den Erfahrungshorizont, der einer Gesellschaft zur Verfügung steht, erweitern (BITTNER 2021: 148) und damit auch die Ziele der Gesellschaft in ihrer Ausrichtung hinterfragen oder es offen halten, diese umzudefinieren.

Michel Foucault (1992 [1990]: 25) zeigt auf, dass eben Rationalisierung selbst Zwangsmechanismen mit sich bringt, die bis in die Ordnung gesellschaftlicher Beziehungen

---

<sup>113</sup> So kann ein Arbeitsablauf beispielsweise in Bezug auf Nachhaltigkeit kritisiert werden, wenn dieser nicht nur auf der betrieblichen Ebene erfasst wird, sondern in globale Zusammenhänge gesetzt wird und somit kann die Ressourcenfrage umfassender bewertet werden. Eine Zusammenführung von Wissensselementen aus mehreren Bereichen findet dadurch statt.

<sup>114</sup> Verstehen bezieht sich hier nicht nur auf das wie, sondern auf etwas, das erfasst wurde, aufgrund eines Verdachtes, um sich auf das Verstandene akkomodieren zu können. Hier wird Sachgebundenheit in Zusammenhang mit dem Verstehen deutlich. Da sich Erfahrungen erweitern, aber auch Sachverhalte ändern können, ist der Prozess des Verstehens ein immer fortwährender Akt (FIGAL 2021: 345-348).

<sup>115</sup> Siehe dazu Max Horkheimers und Theodor W. Adornos Dialektik der Aufklärung (in diversen Verlagen publiziert).

<sup>116</sup> Die Fehlbarkeit des Wissens schließt das Erlangen von Erkenntnissen nicht aus, aber es kann auch das Interesse am weiteren Erkenntnisgewinn beeinträchtigt werden (WESCHE 2021: 205).

hineinwirken. Zum Beispiel kann eine Rationalisierung hinsichtlich der Pflanzenschutzmaßnahmen zwar in einem ersten Beobachtungsschritt zu einer Besserung führen, aber über die Verbreitung von Risiken durch diese Mittel kann eine Wirkung herauskristallisiert werden, die einem Bumerang-Effekt gleichzusetzen ist (BECK 1986: 48FF.). Das heißt, dass die negativen Auswirkungen der konventionellen Landwirtschaft auf Flora und Fauna rückwirkend selbst die Produktionsbedingungen der gesamten Landwirt:innen bedrohen (EBD.: 48FF.). Um zu vermeiden, dass vergebene Ideale der Kritik selbst totalitär werden können, ist der normative Gehalt der Kritik (z. B. über Effizienz von Kritik eine schnellere Rationalisierung voranzutreiben) nicht als Index an das Begriffskonstrukt einer Kritikkompetenz anzufügen, sondern dem Individuum selbst zu überlassen. Damit wird der Kritik eine Art Metaprinzip zugeschrieben (SCHUBERT 2019: 60), das an keinen religiösen, politischen<sup>117</sup> oder wissenschaftlichen Determinismus gebunden ist.

„Wissenschaftliche Erkenntnisse, rationale Argumente oder logisches Denken sind *ein* [Hervorhebung im Original] Zugang [...]“ (BEER 2018: 103) zu dem zu kritisierenden Gegenstand, Sachverhalt oder der Handlung. Der weitere Zugang zur Kritik ist das *ästhetische* Register (BRÖCKLING 2021 [2012]: 315). Zum einen wird damit die individuelle Sinnlichkeit also Wahrnehmung von etwas angesprochen (BEER 2018: 105), aus denen ein Individuum selbst auf der eigenen Wahrnehmung beruhend Schlüsse ziehen kann, allerdings nur in dem Rahmen der ästhetischen Darstellung eines Kunstwerks oder Literatur selbst. Dies ist die andere Seite der ästhetischen Dimension der Kritik, dass ein Kunstwerk selbst auf der Produktion einer ästhetischen Vorliebe des Künstlers oder der Künstlerin entsteht (BRÖCKLING 2021 [2012]: 315), zum Beispiel die im Entstehungsprozess verwendeten Bilderpolitiken oder rhetorischen Mittel. Die Betrachter:innen erschließen sich die kritischen Inhalte eines Kunstwerks allerdings über deskriptive Verfahren, da die Darstellungsform selbst beschreibend ist (WESCHE 2021: 212). Das heißt: „Nicht Überzeugungsabsichten bringen die Wirklichkeit ästhetisch zur Darstellung, sondern die innere Logik der Darstellung, in der etwas sich zeigt“ (EBD.: 212).

Schlussfolgernd darüber, was mit Kritik hier gemeint ist und welche transformative Wirkungsweise sie in interaktionalen Beziehungsgefügen oder auf Wissenskonstrukte hat, lassen sich aus dem soeben Dargestellten acht Register der Kritik ableiten: *Wissen, Erkenntnis, Moral, Ästhetik, Agonie, Affekt, Existenz* und *Transformation*. Das

---

<sup>117</sup> Natürlich sind die Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland leben, an die Verfassung gebunden. Das Kritiküben ist zulässig, was der Artikel 5 des GGs über die Meinungsfreiheit ermöglicht. Aber auch dieses universale Grundrecht wird im Verlauf gesellschaftlicher Veränderungen aufs Neue diskutiert, wie beispielsweise im Fall Rainer Hachfeld 1980. Hier ist ein politischer Determinismus gemeint, der selbst den Grundrechten widerspricht. Damit ist also nicht per se die Verfassung angesprochen, sondern der politische Prozess innerhalb des Rahmens unseres Grundgesetzes.

Herausarbeiten eines Verzeichnisses aus dieser Auflistung ist im folgendem Kapitel Arbeitsziel. Wiederum dient dieses Verzeichnis als Grundlage zur Entwicklung des Begriffs der Kritikkompetenz und dazu, ein Analyseinstrument für den Unterricht zu wählen beziehungsweise zu adaptieren.

### 3.1.2 Verzeichnis der Kritik

Das in Kapitel 3.1.1 erarbeitete Verzeichnis der Kritik soll in diesem Kapitel so zusammengefasst werden, dass es als Arbeitsgrundlage für die Entwicklung eines Kompetenzbegriffs und Analyseinstruments dienlich wird. Die einzelnen Indices der Kritik aus dem vorangegangenen Kapitel sind im Folgenden tabellarisch aufgelistet.

**Tabelle 4:** Verzeichnis der Kritik<sup>118</sup>

<b>Register</b>	<b>Bedeutung</b>
<i>wissenswert</i>	Wissen dient als Grundlage, eine Kritik dadurch in einem Verstehensprozess begründen zu können. Damit wird eine binäre Haltung weitestgehend vermieden und ein breiteres Spektrum an Differenzierung ermöglicht. Durch die Unabgeschlossenheit eines Wissensgegenstands ist dieser Prozess unendlich möglich.
<i>epistemisch</i>	Auf Basis einer Anordnung von Wissenselementen in Bezug auf einen Sachverhalt kann Erkenntnis über wissenschaftliche Arbeitstechniken erreicht werden. Diese Erkenntnis dient dazu, das zu Kritisierende als unwahr zu enthüllen. Allerdings kann eine Erkenntnis über die Erweiterung der Wissensbasis worauf erstere fußt, selbst zum kritisierten Gegenstand werden.
<i>moralisch</i>	Die Kritik an einem Sachverhalt, Prozess oder Handlung eines Menschen, kann auch eine moralische Beurteilung umfassen. Hier wenden die Kritiker:innen an dem zu Kritisierenden individuelle oder verfassungsrechtliche Ansichten in einem binären Schema von richtig und falsch an.
<i>ästhetisch</i>	Neben rationalen Zugängen zur Kritik beinhaltet das Kritisieren auch einen sinnlichen Zugang. Dabei können kritische Äußerungen mündlich und schriftlich oder mittels bildlicher Darstellungen (über bestimmte Stilmittel, z. B. Farbwahl, Anordnung von Licht und Schatten, Satire, Kampfrhetorik) transportiert werden.
<i>agonal</i>	Das zu Kritisierende wird in pluralistischen Gesellschaften durch moralische Diskrepanzen oder divergierende Wissensgrundlagen auf eine Streitbare Ebene gehoben. Selbst in freundschaftlichen Debatten haben kritische Äußerungen einen polemischen Kern, was auf die störende Kraft der Kritik zurückzuführen ist.
<i>affektiv</i>	Durch eine situations- beziehungsweise kontextgebundene Empörung (z. B. Arbeitsablauf, also eine Situation, in der das zu Kritisierende entsteht) über etwas bezwecken die Kritiker:innen, eine innerliche Spannung in der

<sup>118</sup> Sieben von acht Registern stimmen mit den Überlegungen von Ulrich Bröckling (2014: 315f.) überein. Ergänzend zu den Überlegungen zu Ulrich Bröckling werden die hier aufgelisteten Bedeutungen der verschiedenen Register aus den in Kapitel 3.1.1 getroffenen Überlegungen entnommen und entsprechend ergänzt oder geändert.

	Gegenwart und Zukunft aufzulösen, indem sie Kritik üben, um eine Veränderung des zu Kritisierenden herbeizuführen.
<i>existenziell</i>	Das Kritisieren beinhaltet die Absicht, die eigene existentielle Weltanschauung, welche durch ein individuell empfundenes Unrecht gestört wird, zu verteidigen und dient zugleich dazu, sich für sich selbst und seine Weltbezüge (Interessen) einzusetzen.
<i>transformativ</i>	Das transformative Register der Kritik wirkt generell in alle der hier aufgelisteten Punkte des Verzeichnisses der Kritik hinein. Die transformative Kraft der Kritik, zum Beispiel Verhältnisse oder Prozesse zu unterbrechen und daraufhin Veränderungen erst vornehmen zu können oder zu fordern, ist der Grund, sich überhaupt die Mühe zu machen, Kritik zu üben.

Das Verzeichnis der Kritik dient anknüpfend als Grundlage, einen Kompetenzbegriff der Kritik zu entwickeln.

### 3.1.3 Zum Begriff Kritikkompetenz

Der einleitend übernommene Vorschlag von Manon Westphal (2020B: 30), was Kritikkompetenz ausmacht, scheint nach dem Erstellen des Verzeichnisses der Kritik nicht ausreichend zu sein. Westphal schlägt vor, dass „[u]nter Kritikkompetenz [...] die Fähigkeit verstanden [wird], Ausschlüsse von bestehenden „Praktiken, Diskursen und Institutionen“ (Mouffe 2007: 44) zu erkennen und zu problematisieren“ (EBD.: 30). Sinngemäß stimmen die Ansichten der Ausschlüsse dahingehend mit Kapitel 3.1.1 überein, da erläutert wurde, dass Erkenntnissen beziehungsweise Rationalisierungsprozessen eine begrenzte Kraft innewohnt, die in der Folge zu Ausschlüssen führen kann. Dies aber zu begründen, bedingt mehrere Register, wie das Moralische oder Ästhetische. Weiter sind das Erkennen und Problematisieren des zu Kritisierenden aus der hier verfolgten Perspektive nicht ausreichend. Denn eine Empörung ist auf einen existentiellen Notstand der Kritiker:innen zurückzuführen, der eine unangenehme innerliche Spannung mit sich führt, welche über das agonale Register entladen wird mit der Intention, und das ist der springende Punkt, eine Veränderung (Transformation) des individuellen Notstands, der auch ein kollektiver sein kann, herbeizuführen.

Da diese Arbeit das Ziel verfolgt, die Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen der Landwirt:innen zu implementieren, ist eine Definition erforderlich, die als taugliche Ergänzung der bisher formulierten Kompetenzziele der KMK-Handreichung (2021)<sup>119</sup> formuliert ist und sich ausreichend von den bereits definierten Kompetenzen abgrenzt. Da es sich bei der Kritikkompetenz um eine soziale Kompetenz ( $\neq$  der Definition Sozialkompetenz laut der KMK-Handreichung (2021)) handelt, ist es in einem ersten Schritt nötig,

<sup>119</sup> Siehe dazu im Anhang (Kapitel 7) „Kompetenzverständnis der KMK“.

eine Definition heranzuziehen. Dieter Euler und Annette Bauer-Klebl (2009: 23) verstehen unter sozialen Kompetenzen „[...] Dispositionen zur zielgerichteten Interaktion mit anderen Menschen über sachliche, soziale oder persönliche Themen in spezifischen Typen von Situationen“ (EULER/BAUER-KLEBL: 23). Die vorgeschlagene Definition enthält brauchbare Elemente für die Formulierung der Kritikkompetenz. Zum einen die zielgerichtete Interaktion zwischen Menschen und zum anderen das Ausführen dieser Interaktion in unterschiedlichen Situationen, was den Anschluss an das Bildungsziel ermöglicht, die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten, da die Schüler:innen gerade in diesen Welten mit unterschiedlichen Typen von Situationen in Konfrontation stehen.

Aus dem soeben geschilderten Rechtfertigungskontext wird daran anschließend folgende Definition für die Kritikkompetenz vorgeschlagen:

Kritikkompetenz umfasst die Bereitschaft, Fähigkeit und Fertigkeit, eine konstruktive Kommunikation mit anderen Menschen über zu kritisierende Sachverhalte, Prozesse, Institutionen, Diskurse und Zielvorstellungen im gesellschaftlichen Zusammenleben zu leben, um jene zu verändern. Dabei wird insbesondere das Verstehen und Anwenden der Register der Kritik (wissenswert, epistemisch, moralisch, ästhetisch, affektiv, agonial, existenziell und transformativ) fokussiert.

Die hier vorgeschlagene Begriffsbestimmung der Kritikkompetenz ist eine Erweiterung derer von Manon Westphal dahingehend, dass Register für die Anwendung der Kritik definiert wurden, die ein Repertoire an Begründung für das zu Kritisierende liefern. Dieses Verzeichnis wiederum enthält eine Initiationskraft, das gesellschaftliche Zusammenleben zu transformieren. Weiter werden die Schüler:innen nicht nur zur Kritikkompetenz befähigt, sondern zu einer Bereitschaft aufgefordert, die Kritikkompetenz und ihre immanenten Register zu verstehen und in verschiedenen Situationen anzuwenden. Hier wird das Wissen mit dem Tun verbunden. Diese Vorstellung entspricht auch einer konstruktivistischen Lernauffassung (siehe Kapitel 2.4.1), denn die Schüler:innen können über unterschiedliche Register, die sie bereits aus ihrem Erfahrungsschatz kennen, mit dem Kritisieren beginnen und über das Lernen eines Analyseinstruments ihre kritischen Äußerungen erweitern. Diese Umsetzung harmonisiert mit den Prinzipien eines handlungsorientierten Unterrichts (siehe Kapitel 2.4.4), bei dem die Schüler:innen selbst aktiv werden und (Fach-)Wissen in spezifischen Situationen (kritisch) kontextualisieren. Auch die dritte Maxime des Beutelsbacher Konsens (siehe Kapitel 1.1) findet so eine Berücksichtigung, da die Register anschlussfähig an den Erfahrungshorizont der Lernenden sind und überdies die Schüler:innen in ihrer Analysefähigkeit stärken.

Hinsichtlich der Messbarkeit der einzelnen Register der Kritik muss, wie bereits erwähnt, in einem reflexiven nächsten Schritt ein empirischer Prozess evaluiert werden, der die genannten Indices greifen kann. Hier gilt es, die Gebote des Beutelsbacher Konsens zu berücksichtigen, denn moralische Einstellungen, ästhetische Ausdrucksformen der Schüler:innen oder der Punkt, der eine existentielle Bedrohung darstellt, dürfen durch die Lehrkraft nicht indoktriniert werden. Auch die Vielfalt eines Wissensgegenstands darf durch Schwarzweißmalerei die Kontroversität eines Sachverhalts nicht schmälern, sonst besteht die Gefahr, den Schüler:innen über eine reduktionistische Perspektive den Blick auf eine pluralistische Gesellschaft zu verwehren. Einschnitte wie diese widersprechen den in den Artikeln 1, 2, 4 und 5 genannten Grundwerten des GG. Es gilt hier die Grenze zu wahren, bei der die Schüler:innen selbst nicht als Messobjekt fungieren.

### **3.2 Kritikkompetenz im Unterricht**

In einer pluralistischen Gesellschaft existieren unterschiedliche Weltanschauungen. Diese können beispielsweise religiös, politisch oder wissenschaftlich geprägt sein (WESTPHAL 2020A: 41). Damit die individuelle Entwicklung (Artikel 2 GG) nicht durch Zwangsmechanismen unterschiedlicher Art gefährdet wird, gilt es, den verschiedenen Menschen einer solchen Gesellschaft eine Möglichkeit zu geben, den eigenen Entwicklungsprozess, falls dieser gestört sein sollte, dies artikulieren zu können, und zwar über Kritik<sup>120</sup>. „Allerdings stellt die Akzeptanz des Pluralismus liberale Gesellschaften auch vor die Herausforderung, Meinungsverschiedenheiten auszuhalten und Konflikte so auszutragen, dass sie mit der Demokratie vereinbar sind“ (WESTPHAL 2020A: 41). Das heißt, das Erlernen der Kritikkompetenz muss in einem unterrichtlichen Rahmen stattfinden, in dem die demokratischen Prinzipien nicht missachtet werden. Kritik zu äußern, steht jedem Menschen zu und unterscheidet sich von einer bloßen Beleidigung, auch wenn gestritten wird. Deshalb ist eine angemessene Kommunikationskultur im Unterricht unerlässlich. Hermann Giesecke (1970) nennt dafür Verhaltensweisen wie „»Fairneß« [sic!], »Takt«, »Kooperationsfähigkeit«, »Höflichkeit«, »Sachlichkeit«, »Hilfsbereitschaft« usw.“ (EBD.: 97). Diese Verhaltensweisen sind Voraussetzung für das Umsetzen der *Dissenstoleranz* (WESTPHAL 2020A: 43F.), wo unterschiedliche Äußerungen das Recht haben, ohne Konsequenzen des Ausschlusses oder Folgen von Sanktionen artikuliert zu werden.

---

<sup>120</sup> Dies ist über Artikel 5 des GG über Meinungsfreiheit abgesichert.

Wie aber ist die Kritikkompetenz didaktisch realisierbar? Dieser Frage widmet sich Kapitel 3.2.1<sup>121</sup>. Hier wird in Anlehnung an Hermann Gieseckes (1970: 99-119) Analyse eines Konflikts<sup>122</sup> eine Analyse der Kritik konzipiert, die den Lehrkräften und Schüler:innen eine Hilfestellung sein soll, mittels welcher Register kritische Äußerungen analysiert, aber auch kommuniziert werden können. Das Analyseinstrument ist im Unterricht für Schüler:innen und Lehrer:innen zudem auch ein Anhaltspunkt für die Evaluation der Kritikkompetenz, inwieweit die Kritik der Lernenden die genannten Register umfasst. Hier sind aber nicht alle Dimensionen zu bewerten, da mit dem Vergleich der angewandten Register nur Sach-, Analyse- und Methodenkompetenz in den Fokus rücken. Die Bereitschaft, also die Motivation zur und die Entwicklung der Kritikkompetenz bleiben hier außen vor. Für Letzteres empfiehlt sich deshalb die *prozessuale Leistungsbewertung* (DEICHMANN 2022: 556), welche die „[...] Beobachtung, Beschreibung, Bewertung und Förderung [...]“ (EBD.: 556) der einzelnen Schüler:innen hinsichtlich der Entwicklung der Kritikkompetenz<sup>123</sup> umfasst.

Weiter veranschaulicht Kapitel 3.2, mit welchen bereits vorgeschriebenen Zielkompetenzen in der landwirtschaftlichen Ausbildung die Kritikkompetenz harmonisiert (3.2.2). Das heißt, bereits etablierte Bildungsziele begünstigen das Erlernen der Kritikkompetenz und das schulinterne Anknüpfen an vorhandene curriculare Organisationsstrukturen ist damit möglich. Damit sollen auch Bedenken hinsichtlich der Umsetzung der Kritikkompetenz an Schulen eliminiert werden.

### 3.2.1 Analyseinstrument

Die Konfliktanalyse nach Herrmann Giesecke (1970: 99-119) soll hier als Grundlage für die Kritikanalyse gelten. Im Vergleich zu Gieseckes Vorschlag unterscheidet sich dieses Vorhaben dahingehend, dass es sich zum einen nicht um Kategorien handelt<sup>124</sup>, sondern um Indices eines Verzeichnisses. Das heißt, kritische Kommunikation ist bereits mit

---

<sup>121</sup> Rolf Dubs (2006: 192) kritisiert bei Innovationsprozessen in der Bildung vor allem den zu stark gewichteten theoretischen Vermittlungsweg der neuen Ideen. Deshalb soll hier nicht nur theoretisch begründet für die Implementierung der Kritikkompetenz geworben, sondern ein didaktischer Vorschlag an einem spezifischen Lernfeld aufgezeigt werden, wie das in der Lehr- und Lernpraxis umsetzbar wäre.

<sup>122</sup> Siehe dazu im Anhang, Kapitel 7 „Konfliktanalyse“ (siehe Tabelle 12).

<sup>123</sup> Die Beurteilung einer Kritikleistung an dieser Stelle auszuarbeiten, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, ist aber in der Auseinandersetzung mit dem Thema in einem nächsten Schritt unabdingbar! Der Fokus hier liegt auf der didaktischen Vorgehensweise, im Unterricht die Kritikkompetenz anzulegen.

<sup>124</sup> Hermann Giesecke (1970: 99ff.) entwickelt politische Kategorien, um das Politische im Unterricht zum Gegenstand machen zu können, basierend auf dem von ihm entwickelten Politikbegriff, welcher nicht ontologisch begründbar ist, „[...] sondern ein jeweiliges Problematischerwerden der Massenkommunikation“ (EBD.: 100) voraussetzt. Sein Werk ist in den Diskussionskontext der Verwissenschaftlichung der politischen Bildung eingebettet (GAGEL 2005: 152f.). Für Giesecke ist das Erleben des Politischen kein Lerninhalt, sondern wird in Situationen erfahrbar, die ein Gefühl der Zerstreuung bei den Menschen verursachen, welche in Folge das Bedürfnis einer Klarstellung verspüren (EBD.: 159).



einem genannten Register mitteilbar. Zwar ist fraglich, ob das Kritiküben den erwünschten transformativen Effekt ausschließlich über beispielsweise das moralische Register realisiert, dennoch besteht die Option, dies zu tun. Zum anderen sind die Indices des Verzeichnisses nicht voneinander getrennte, autonome Sphären<sup>125</sup>, da die (Meta-)Kraft der Transformation in allen Registern wirkt<sup>126</sup>. Deshalb wird diese nur dann im Unterricht analysiert, falls dort eine Kritik zum Analysegegenstand wird, die bereits die transformative Wirkung aufzeigt. Letztere ist etwas unmittelbar Erfahrbares und kann erst durch die Praxis wahrnehmbar werden, beispielsweise, wenn die Lernenden im Unterricht das Kritisieren in konkreten Situationen einüben. Überdies ist die Kritikanalyse hier in einem doppeldeutigen Sinn zu verstehen. Erstens dient sie den Schüler:innen dazu, kritische Äußerungen zu durchdringen. Zweitens ermöglicht sie aber auch den Lernenden, die eigene Kritikkommunikation zu reflektieren und zu entwickeln beziehungsweise weiterzuentwickeln. Tabelle 5 stellt die hier vorgeschlagene Kritikanalyse vor und zwar in einem Zusammenhang mit potentiellen Leitfragen beziehungsweise Leitgedanken.

**Tabelle 5:** Kritikanalyse<sup>127</sup>

<b>Register</b>	<b>Bedeutung</b>	<b>Leitfragen/Leitgedanken</b>
<i>Das zu Kritisierende</i>	Facette des zu kritisierenden Gegenstands (z. B. Sachverhalte, Prozesse, Institutionen, Diskurse oder Zielvorstellungen)	Identifizierung der Kritik. Wer kritisiert was?
<i>Wissen</i>	Analyse des zum Einsatz kommenden Wissens	Ermittlung, welches Wissen zur Begründung der Kritik zum Einsatz kommt
<i>Erkenntnis</i>	Auswertung der Erkenntnisse, die das zu Kritisierende begründen	Zusammenfassen, welche Erkenntnisse den zu kritisierenden Gegenstand stützen
<i>Moral</i>	Moralische Grundsätze, die der Kritik zugrunde liegen	Untersuchung, ob sich moralische Beweggründe der Kritik analysieren lassen
<i>Ästhetik</i>	Fragen nach den eingesetzten ästhetischen Mitteln	Erforschen, in welcher ästhetischen Form die Kritik zum Ausdruck kommt; Abschätzen, inwieweit die Kritik noch dargestellt werden könnte

<sup>125</sup> Die Kategorien der Konfliktdanalyse können in einer willkürlichen Reihenfolge angewendet werden (GIESECKE 1970: 119).

<sup>126</sup> Siehe dazu Kapitel 3.1, beispielsweise Tabelle 4.

<sup>127</sup> Die Register *Macht(-verhältnis)*, *Ideologie*, *Geschichtlichkeit*, *Solidarität*, *Funktionszusammenhang* sind an Hermann Gieseckes (Kapitel 7 „Konfliktdanalyse“) Kategorien der Konfliktdanalyse angelehnt, jedoch an die in Kapitel 3.1 erarbeiteten Inhalte angepasst.

<i>Agonaler Aspekt</i>	Aufdecken der Anspannungen des Streits	Einschätzen, welche Verhaltensweisen kämpferische Eigenschaften aufweisen
<i>Affekt</i>	Spezifischer Kontext, in dem die kritische Kommunikation zum Ausdruck kommt	Beurteilen, in welcher Situation Kritik geäußert wird
<i>Existenz</i>	Fragen nach den existentiellen Bedrohungen oder Grundrechtsverletzungen (Unterscheidung individuell und kollektiv)	Prüfen, ob die Existenz des kritikübenden Menschen bedroht wird und kontrollieren, ob sich Grundrechtsverletzungen abzeichnen lassen
<i>Machtverhältnis</i>	Liegen hierarchische Machtverhältnisse vor oder nicht	Auswertung sich möglicherweise abzeichnender, hierarchischer Machtverhältnisse
<i>Ideologie</i>	Suchen nach Zusammenhängen in einer umfassenden Ordnungsvorstellung	Einbezug von ideologischen Überlegungen, auf die der/die zu kritisierende Gegenstand/Handlung Bezug nimmt
<i>Geschichtlichkeit</i>	Erörterung der historischen Kontinuität der spezifischen Kritik	Vergegenwärtigen einer möglichen historischen Verbindung zur Kritik
<i>Solidarität</i>	Identifizierung mit Gruppen (z. B. Vereinen oder Parteien), die die gleiche Kritik an dem Gegenstand üben	Einbezug bereits kommunizierter kritischer Darstellungen oder Äußerungen des zu kritisierenden Gegenstands; Welche Gruppen kommunizieren diese Kritik?
<i>Funktionszusammenhang</i>	Untersuchung von Zusammenhängen der spezifischen Kritik mit anderen Lebensbereichen und deren Auswirkung darauf	Schlussfolgern, in welchem übergeordneten Zusammenhang die Kritik steht
<i>Transformation</i>	Urteilen über die Wirkungsmacht der Kritik in spezifischen Situationen, falls diese Wirkung schon analytisch und nicht nur wahrnehmbar greifbar ist	Vergegenwärtigen der Wirkung des geäußerten Prozesses in gesellschaftlichen Beziehungen beziehungsweise Entscheidungen

Die in Tabelle 5 vorgeschlagene Kritikanalyse ist keine schnelllebige Angelegenheit, die am Ende einer Unterrichtseinheit Aufmerksamkeit bekommt. Es scheint sinnvoll zu sein, die sehr zeitintensive Auseinandersetzung mit der Kritik als gesonderte Unterrichtsstunde anzuvisieren. Auch die starke Wissensbetonung innerhalb der Register plädiert dafür, die Kritikanalyse am Ende eines Lernfelds anzusetzen beziehungsweise frühestens nach der Aneignungsphase des Fachwissens innerhalb einer vollständigen Handlung. Der Faktor Zeit im Berufsschulunterricht ist bei der Etablierung von Innovationen ein stark

begrenzender Faktor. Somit empfiehlt es sich aus einem ersten Impuls heraus, die vollständige Analyse in mindestens drei Lernfeldern pro Schuljahr anzuwenden<sup>128</sup>. Das bedeutet aber nicht, dass die Aufforderung an die Schüler:innen zum kritischen Nachdenken und Kritiküben in der restlichen Unterrichtszeit zu ignorieren ist. In diesem Zusammenhang und aufgrund ihres eigenen Kritikkompetenzverständnisses schlägt Manon Westphal (2018: 15) drei Leitfragen vor, die den Lernenden (siehe Kapitel 3.1.3) im Unterricht zu stellen sind: 1. *Wer ist betroffen, wird aber nicht gehört?*, 2. *Welche Pluralität sollte abgebildet werden?* und 3. *Welche Themen fehlen in den Debatten?* Manon Westphals Leitfragen können in den einzelnen Unterrichtsstunden als vorbereitende Fragen auf eine abschließende Kritikanalyse eines Lernfelds in Betracht gezogen werden. Allerdings ergeben diese nur Sinn, wenn entsprechende Lernsituationen im Unterricht zum Einsatz kommen, die Probleme aufzeigen, in denen der zu lernende Gegenstand eingebettet ist. Gegebenenfalls müssen die Fragen adaptiert werden, beispielsweise Frage eins zu: *Was ist überdies betroffen, wird aber nicht berücksichtigt?*

### **3.2.2 Bezugspunkte der Kritikkompetenz mit bereits geforderten Kompetenzziele**

Das hier geschilderte Vorhaben könnte an Berufsschulen bei betroffenen Lehrkräften zu einer unbegründeten Überforderung führen<sup>129</sup>. Die Voraussetzungen, die Kritikkompetenz sinnstiftend in der didaktischen Jahresplanung integrieren zu können, sind mit den darin angegebenen Anforderungen der didaktischen Jahresplanung bereits vorhanden. Die Zusammenarbeit in kollegialen Teams (KMK 2019: 13-14) sowie die regelmäßigen Absprachen zwischen den Lehrkräften an einer Schule sind unerlässlich (RIEDL 2011: 85; PFIRRMANN/DÖRR 2016: 23F.), damit Inklusion allgemeinbildender Fächer und das Lernen handlungsorientierter Methoden im Fachunterricht gelingen können (PFIRRMANN/DÖRR 2016: 23F.). Die dafür nötige Zeit muss im schulinternen Management über die Schulleitung gewährt sein.

Die genannte Zusammenarbeit an den einzelnen Schulen soll erleichtert werden mit der Zusammenfassung der Zusammenhänge der Kritikkompetenz und bereits geforderten Kompetenzziele in der landwirtschaftlichen Ausbildung. Tabelle 6 pointiert die einzelnen Zusammenhänge der Bildungsziele.

---

<sup>128</sup> Den aktuellen Lehrplan der Landwirt:innen betreffend mindestens ein Lernfeld aus den Bereichen „Pflanzliche Erzeugung, Tierische Erzeugung und Betriebsführung“ in den Jahrgangsstufen 11 und 12 (ISB 2018: 4F).

<sup>129</sup> Bei der Implementierung des LFK an den landwirtschaftlichen Berufsschulen wurde von betroffenen Schulen gefordert, dass Entwicklungsprozessen auch die erforderliche Zeit zur Verfügung stehen muss (EDER 2019: 188). Auch wird von den Fachbereichsleiter:innen „[...] eine klare Vorbildfunktion [...] hinsichtlich neuer methodischer und didaktischer Herangehensweisen im Lehrerteam“ (EBD.: 190) erwartet. Weiter sei es wünschenswert, einen Austausch zwischen den Schulen zu ermöglichen (EBD.: 202).

**Tabelle 6:** Beziehung der Kritikkompetenz mit bereits geforderten Kompetenzzielen in der landwirtschaftlichen Ausbildung (EIGENE DARSTELLUNG)

Kompetenz/Fähigkeit/Kennntnis/Prinzip	Bedeutung	Beziehung zur Kritikkompetenz
<i>Pluralität als konstitutives Prinzip freiheitlicher demokratischer Ordnung</i>	Pluralität ist die Grundlage liberaler Demokratie, mit der Meinungs- und Interessenvielfalt basierend auf unterschiedlichen Weltanschauungen (≙ Multiperspektivität (ENGARTNER 2021: 118)) friedlich koexistieren sollen <sup>130</sup> (WINTERMANTEL 2020: 256f.). Die demokratischen normativen Ordnungsvorstellungen sollen in diesem Kontext zu fairen kollektiven Beschlüssen führen (EBD.: 256f.). Für eine friedliche Auseinandersetzung ist deshalb die Einstellung der Bürger:innen in Bezug auf „agree to disagree“ (ENGARTNER 2021: 120) Voraussetzung.	Pluralität ist die Prämisse, unter anderem Kritikkompetenz erlernen zu können (ENGARTNER 2021: 120), denn divergierende Weltanschauungen, die rechtlich Berechtigung haben, sollen auf friedliche Art und Weise verteidigt werden dürfen. Nur über das Zusammenführen pluralistischer Meinungen ist ein möglichst hoher Wahrheitsgehalt der Beschreibung einer konkreten Ist-Situation erreichbar (ENGARTNER 2021: 120) <sup>131</sup> .
<i>Fachkompetenz der KMK</i>	„Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (KMK 2021: 15).	Das erlernte fachliche Wissen dient als Grundlage, kritische Stellungnahmen über die Register Wissen und Erkenntnis tätigen zu können.
<i>Sozialkompetenz der KMK</i>	„Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität“ (KMK 2021: 15).	Die Sozialkompetenz verbindet das Prinzip einer pluralistischen Gesellschaft, in der Konflikte und Meinungsverschiedenheiten alltäglich sind. An der Fähigkeit, dennoch friedliche Beziehungen zu führen, in denen gestritten wird, kann das Erlernen der Kritikkompetenz angeknüpft werden. Die Sozialkompetenz ist Teilmenge der Kritikkompetenz, da Kritik in menschlichen Interaktionsbeziehungen entsteht und kommuniziert wird.
<i>Selbstkompetenz der KMK</i>	„Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen	Die selbstbestimmte Bindung an Werte kann als das Individuelle-Existentielle verstanden werden, was mit einer kritischen Artikulation verteidigt wird. Auch das

<sup>130</sup> Das Grundgesetz sichert diese Behauptung mit den Artikeln 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 20 verfassungsrechtlich ab.

<sup>131</sup> In Kapitel 3.1.1 wurde bereits darauf verwiesen, dass selbst Erkenntnisse oder Rationalisierungsprozesse durch verschiedene Kritik zu weiteren Erkenntnissen führen. Hier wird der Zusammenhang zur Pluralität erkenntlich, da diverse Kritiken Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Erkenntnissen sind.

	zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte“ ( <i>KMK 2021: 15</i> ).	Durchdenken der Anforderungen und Einschränkungen im gesellschaftlichen Leben ist Voraussetzung dafür, kritische Belange in einen Funktionszusammenhang transferieren zu können.
<i>Methodenkompetenz der KMK</i>	„Bereitschaft und Fähigkeit zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte)“ ( <i>KMK 2021: 16</i> ).	Methodenkompetenz ist die Voraussetzung, das Analyseinstrument der Kritik anwenden zu können.
<i>Kommunikative Kompetenz der KMK</i>	„Bereitschaft und Fähigkeit, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen“ ( <i>KMK 2021: 16</i> ).	Kommunikative Kompetenz ist die notwendige Voraussetzung, Kritik äußern zu können und zu verstehen. Die Kritikkompetenz ist somit auch Teilmenge der kommunikativen Kompetenz.
<i>Lernkompetenz der KMK</i>	„Bereitschaft und Fähigkeit, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen“ ( <i>KMK 2021: 16</i> ).	Lernkompetenz ist eine Grundlage, das Analyseinstrument der Kritik einsetzen zu können.
<i>Gestaltungskompetenz der BNE<sup>132</sup></i>	Gestaltungskompetenz ist die Fähigkeit, bestimmte Sachverhalte auszuwerten und das eigene Handeln dahingehend auszurichten. Die Gestaltungskompetenz ermöglicht den Lernenden, sich am gesellschaftlichen Leben gemeinschaftlich zu partizipieren und jenes mitzugestalten (StMUK 2003: 9). Die Gestaltungskompetenz umfasst	Die Kritikkompetenz ist eine Teilmenge der Gestaltungskompetenz. Kritikäußerungen ermöglichen das Partizipieren an beispielsweise Diskursen.

<sup>132</sup> Für eine weitere Vertiefung, erläutert Gerhard de Haan (2008: 29-36) die Komplexität der Gestaltungskompetenz mit insgesamt zehn Teilkompetenzen, wie etwa „[v]orausschauend denken und handeln“ (EBD.: 32). Die zehn Teilkompetenzen sind auf die OECD aus dem Jahr 2005 zurückzuführen (vgl. OECD. 2005: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung, in: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (16.06.2022))

	somit auch die Fähigkeit und Bereitschaft für „[...] Kommunikationskonzepte, um Kritikbereitschaft und Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit und -bereitschaft sowie Empathie zu entwickeln und einzuüben“ (STMUK 2003: 9).	
<i>Demokratiekompetenz<sup>133</sup> nach dem Kompetenzmodell des ISB<sup>134</sup> für P &amp; G</i>	„Verständnis für die Gesellschaft und die Politik, die sie prägt. Bereitschaft, sich in die Gesellschaft und ihre politischen Prozesse verantwortungsbewusst einzubringen“ (ISB 2021: 8).	Das Verständnis für die politische Ordnung ist eine Anforderlichkeit der Kritikkompetenz, da das zu Kritisierende in politischen Zusammenhängen stehen kann und die Kritik selbst einen Weg des sich Einbringens in die demokratischen Verhältnisse darstellt.
<i>Partizipationskompetenz nach dem Kompetenzmodell des ISB für P &amp; G</i>	„Fähigkeit und Bereitschaft, die Möglichkeiten politischer Beteiligung zu kennen und zu nutzen, sowie Chancen des erfolgreichen Einsatzes in konkreten Situationen zu beurteilen“ (ISB 2021: 8).	Das Prüfen der tatsächlichen Partizipationschancen in spezifischen Situationen setzt eine kritische Auseinandersetzung voraus. Somit bedingt die Kritikkompetenz die Partizipationskompetenz.
<i>Urteilskompetenz<sup>135</sup> nach dem Kompetenzmodell des ISB für P &amp; G</i>	„Fähigkeit und Bereitschaft zu differenzierter und rationaler Sach- und Wertbeurteilung sozialer Prozesse und politischer Entscheidungen“ (ISB 2021: 8).	Die Register <i>Wissen, Erkenntnis</i> und <i>Moral</i> der Kritikkompetenz sind Teilmengen der Urteilskompetenz.
<i>Wertekompetenz nach dem</i>	„Fähigkeit und Bereitschaft zu toleranter Auseinandersetzung im	Die Bedrohung der <i>Existenz</i> (individuell oder gesellschaftlich) als

<sup>133</sup> Politische Bildung wird auch als eine fächerübergreifende Angelegenheit verstanden (siehe Einleitung), denn „[...] so scheinbar unpolitische Phänomene wie ein Virus, ein Kopftuch, die Antriebstechnologie von Autos, das Geschäftsmodell von Social-Media-Plattformen oder die Pluralbildung in der deutschen Rechtschreibung [können] höchst politisch werden“ (SANDER 2022: 156). Politische Bildung ist somit fächerübergreifend von Relevanz und kann als Unterrichtsprinzip aller Fächer aufgefasst werden (EBD.: 156). Dies schließt auch an das Situationsprinzip an (siehe Kapitel 2.3.1), wonach konkrete Probleme behandelt werden können und läuft darauf hinaus, politische Bildung als ein *curriculares Netzwerk* zu verstehen und im Lehrplan zu etablieren (SANDER 2022: 158).

<sup>134</sup> Das vorgestellte Kompetenzmodell von Reinhard Krammer (2008: 6f.) für die politische Bildung zeigt das Defizit des Modells des ISB auf. Letzteres nimmt die politische Sachkompetenz nicht mit auf. Dies scheint ein grober Fehler zu sein. Politische Sachkompetenz „[...] reduzier[t] die Vielfalt des Politischen auf einen inhaltlich-fachlichen Kern“ (EBD.: 6). Das Modell des ISB könnte Gefahr laufen, einen rein affirmativen Politikunterricht zu fördern.

<sup>135</sup> In dem Lehrplan für Politik und Gesellschaft an Berufsschulen (ISB 2021) ist Mündigkeit nicht als Bildungsziel ausformuliert. Außer im Lebensbereich Recht wird Mündigkeit lediglich in Klammern gesetzt angeführt (EBD.: 28), wobei dann von einer rechtlichen Rubrik auszugehen ist (z. B. Strafmündigkeit), was hier von dem einleitenden Begriff der Mündigkeit aber auszugrenzen ist. Eventuell ist die Offenheit der Definition und die daraus resultierende Nicht-Messbarkeit der Grund (MEYER-HEIDEMANN 2020: 158) des Nicht-Auftretens in dem Lehrplan. Jedoch spielt die Urteilskompetenz eine wichtige Rolle bei der Vorstellung von Mündigkeit: „Denn nur wer selbst urteilsfähig ist, kann sich selbstbestimmt informieren, entscheiden und sich ohne die Vorgaben eines anderen seines Verstandes bedienen“ (EBD.: 157). Indirekt wird die Mündigkeit im Fach „Politik und Gesellschaft“ trotzdem vermittelt, da der „Beutelsbacher Konsens“ die Grundlage des Faches darstellt (OBERLE 2020: 30). Die normativen Ziele, wie das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und „[...] Schüler\*innen zur Analyse der politischen Situation und ihrer eigenen Interessen sowie zur politischen Einflussnahme zu befähigen“ (EBD.: 30), sind Anhaltspunkte für jede Unterrichtseinheit.

<i>Kompetenzmodell des ISB für P &amp; G</i>	Rahmen der verfassungsrechtlichen Bestimmungen mit anderen Standpunkten sowie die Entwicklung eigener Wertvorstellungen auf der Basis des Wertekanons des Grundgesetzes und der Landesverfassung“ (ISB 2021: 8).	Register der Kritikanalyse kann auf Basis der Werte des GG zusätzlich als Rechtfertigungshorizont der Kritik herangezogen werden.
<i>Methodenkompetenz nach dem Kompetenzmodell des ISB für P &amp; G</i>	„Fähigkeit und Bereitschaft, sich die Informationsgrundlage für eine erfolgreiche Orientierung und Lebensgestaltung in der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft zu schaffen“ (ISB 2021: 8).	Die Register <i>Wissen</i> und <i>Erkenntnis</i> setzen die Bereitschaft voraus, sich mit der Informationsgrundlage einer Kritik zu befassen, um aufzeigen zu können, wo die freiheitlich-demokratische Ordnung verletzt wird.
<i>Kontroversität</i>	Kontroverse Auseinandersetzungen sind Bestandteil pluralistischer Gesellschaftsordnung (siehe Tabelle 6, Punkt Pluralität). In entsprechenden Theorien werden Kontroversen nicht als Nachteil, sondern als Antrieb für soziale Transformationen verstanden (GRAMMES 2020: 132). Der Beutelsbacher Konsens schreibt Kontroversität als didaktisches Prinzip vor (OBERLE 2020: 30), wobei besonders darauf zu achten ist, „undifferenziert[e] Schwarz-Weiß-Zeichnung[en]“ (GRAMMES 2020: 133) zu umgehen, da sie die Vielfalt der Kontroversen nicht abzeichnen (EBD.: 133).	Das zu Kritisierende weist auf kontroverse Vorstellungen, Weltanschauungen, Erkenntnisse hin. Somit ist Kritikkompetenz eine Teilmenge der Kontroversität <sup>136</sup> .
<i>Feedback geben und empfangen</i>	Feedback kann als absichtliche Stellungnahme von außen über Vorgänge, Ergebnisse oder Erzeugnisse verstanden werden und dient als elementare Hilfestellung bei der Steuerung und Reflexion von sozialen Lernvorgängen über die Bestimmung divergierender und konvergierender Fremd- und Selbstperspektive (BEHNKE 2016: 4). Nicht nur Lehrkräfte geben ihren Schüler:innen Feedback, sondern das Feedback der Lernenden ist ein essentieller Baustein der Evaluation	Die Grundhaltung, ein Feedback anzunehmen und nicht negativ auf das Selbstwertgefühl zu beziehen, kann helfen beim Erlernen, Spannungen und Meinungsverschiedenheiten in einer pluralistischen Gesellschaft, aushalten zu können. Der Umgang mit Kritik kann an das hier erlernte Haushalten mit Emotionen <sup>137</sup> anknüpfen.

<sup>136</sup> Manon Westphal (2018: 14f.) leitet ihr Verständnis von Kritik- und Konfliktkompetenz aus dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens ab.

<sup>137</sup> Emotionales Lernen ist auch Teil der politischen Bildung. Hier wird das Rationale nicht getrennt vom Emotionalen betrachtet (PETRI 2022: 342f.), denn erst in der Verschränkung der Ebenen „[...] repräsentiert sich darin ein orientierungsstiftendes und handlungsvermittelndes Wissen darüber, dass etwas nicht stimmt (Orientierungsebene) und dass Widerspruch notwendig ist (Handlungsebene)“ (EBD.: 342). In der politischen Bildung ist jedoch nicht die Vermittlung einer Zieleemotion fokussiert, da dies ein Verstoß gegen das Überwältigungsverbot wäre.

	von Lernen und Unterrichtsentwicklung (BASTIAN ET AL. 2016: 23).	
--	--	--

Die hier geschilderten Zusammenhänge der Kritikkompetenz mit den einzelnen Bildungszielen der beruflichen Ausbildung in der Landwirtschaft machen erkenntlich, dass anzustrebende Kompetenzen der Kritikkompetenz als Teilmenge (z. B. Kontroversität, Kommunikative Kompetenz der KMK), sowie mit den Fähigkeiten, Kenntnissen und Prinzipien (z. B. Fachkompetenz der KMK, Methodenkompetenz der KMK, Pluralität) korrelieren.

### 3.3 Zwischenfazit

Mit der Analyse zum Begriff der Kritik haben sich bestimmte Indices der Kritik in einem Verzeichnis zusammenfassen lassen. Dieses Verzeichnis diene in einem nächsten Schritt als Grundlage, die Kritikkompetenz zu definieren. Der hier erarbeitete Kompetenzbegriff unterscheidet sich somit von dem einleitenden Vorschlag von Manon Westphal. Aus den Registern der Kritik und dem dazugehörigen festgelegten Kompetenzbegriff konnte ein Analyseinstrument der Kritik nach Hermann Gieseckes Konfliktanalyse adaptiert werden, das als didaktisches Instrument für den Unterricht einzusetzen ist. Die anschließenden Bezugspunkte der Kritikkompetenz mit bereits geforderten Kompetenzzielen in der landwirtschaftlichen Ausbildung sollen an den einzelnen Schulen die Zusammenarbeit bei der didaktischen Jahresplanung erleichtern und somit sinnstiftend eine curriculare Vernetzung ermöglichen.

Kritik ist als eine Kunst des Unterscheidens von kontroversen Meinungen und Stellungnahmen in Bezug auf spezifische Sachverhalte, Prozesse, Institutionen, Diskurse und Zielvorstellungen im gesellschaftlichen Zusammenleben nach dem hier Geschilderten zu verstehen. Was sich für ein Individuum als wahr herauskristallisiert und welche Handlungen dafür nötig sind, die eigene Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten, erschließt sich den Schüler:innen reflexiv über das Analyseinstrument der Kritik auf den drei Ebenen *Individuum mit seiner Würde, Gesellschaft und Politik* (das Politische ist hier mit einbezogen). Die Kritikkompetenz kann somit auch als ein Zwischenschritt für ein eigenes Urteil verstanden werden, aus dem sich mögliche demokratische Partizipationsmöglichkeiten ableiten lassen. Die Kritikkompetenz als solche kann auch als ein didaktisches Prinzip der Kritikorientierung verstanden werden. Bei der Gestaltung von Lern- und Lehrarrangements kommen die vorgestellten Fragen nach Manon Westphal (2018: 15) und/oder das entwickelte Analyseinstrument der Kritik (Kapitel 3.2.1) als Reflexionsmittel der zu konzipierenden Lerneinheiten zum Einsatz. Die Vielfalt der Kontroversen eines



Unterrichtsthemen kommen erst in Zusammenhang mit dieser Vorgehensweise vervollständigt zum Ausdruck, um dadurch die daraus folgenden Kritikoptionen transparent zu machen.

Nachdem nun das zweite Ziel dieser Arbeit erreicht ist, zeigt das hier anschließende Kapitel auf, wie die in Kapitel 2 und 3 erarbeiteten Inhalte am Beispiel des WPF „Mähdruschfrüchte“ in den aktuellen Lehrplänen der Landwirt:innen transferiert werden könnten.

## **4 Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen für den Ausbildungsberuf von Landwirt:innen in Bayern am Beispiel des Wahlpflichtfachs Mähdruschfrüchte**

In Kapitel 4 dieser Masterarbeit findet der Transfer der Ergebnisse aus Kapitel 2 und 3 auf das Wahlpflichtmodul „Mähdruschfrüchte“ der Fachklassen der Landwirt:innen statt. Über die beiden Jahrgangsstufen elf und zwölf verteilt sind dafür insgesamt 45 Unterrichtsstunden angesetzt, wobei bei wöchentlicher Beschulung eine Unterrichtsstunde pro Woche pro Schuljahr dafür vorgesehen ist (ISB 2018: 4; 22). Der Lehrplan des ISB (2018: 22) schreibt folgendes „Kompetenzraster“ für das WPF „Mähdruschfrüchte“ vor:

**„Die Schülerinnen und Schüler erzeugen alternative pflanzliche Produkte unter Berücksichtigung ökologischer und ökonomischer Gesichtspunkte.**

Bedeutung  
Botanik  
Verwertungsmöglichkeiten  
Ansprüche  
Aussaat  
Düngung  
Pflegetmaßnahmen  
Pflanzenschutz  
Ernte  
Vermarktung  
Wirtschaftlichkeit“ (EBD.: 22).

Die Ausgestaltung der Wahlpflichtfächer hinsichtlich des inhaltlichen Zuschnitts und dessen Benennung fällt in den Zuständigkeitsbereich der einzelnen Berufsschulen (EBD.: 4). Das im Lehrplan vorgeschlagene Kompetenzraster dient als Orientierung und »Ideen-schmiede« für die Konkretisierung des WPF in der Fachabteilung des Schulstandortes. Im Vergleich zu den anderen Lernfeldern obliegt damit die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung den Schulstandorten, um eine Profilbildung an der Schule (bedingt durch Expertenwissen der Lehrkräfte oder regionaltypische Besonderheiten) vornehmen zu können. Das Kompetenzraster des ISB (2018: 22) soll hier zum einen um die hier vorgeschlagene Kritikkompetenz erweitert und zum anderen im Hinblick auf die inhaltliche Dimension mit den Themenbereichen *Umgestaltung von Betriebszweigen* und *Betriebsmittel im globalen Spannungsfeld* ergänzt werden.

Der Begründungskontext, warum sich die Etablierung der Kritikkompetenz in diesem WPF besonders eignet, ist so umfassend, dass dieser eine separate Arbeit ausfüllen könnte. Aus diesem Grund soll am Beispiel Soja als Futtermittel die globale Gesellschaftskritik skizziert werden. Wie einleitend bereits dargestellt, stehen Landwirt:innen

in einem ständigen Spannungsfeld unterschiedlicher Weltanschauungen, wie Probleme, die im Zusammenhang mit der landwirtschaftlichen Produktion stehen, zu lösen wären. Am Beispiel Soja wird deutlich, wie Ackerflächen dieser Welt für die Zwecke der Fütterung von landwirtschaftlichen Nutztieren zum Einsatz kommen (BAAKEN/LEHNEN 2015: 182). Die Rohstoffimporte aus anderen Ländern stehen unter Kritik, da anderen Ländern diese Flächen für die dortige menschliche Ernährung entzogen werden. Zudem geht die Artenvielfalt aufgrund von Monokulturen zurück (ALBERT SCHWEITZER STIFTUNG FÜR UNSERE MITWELT 2017; BANZHAF 2016: 30F.). Würden Landwirt:innen im eigenen Betrieb auf eine diverse Fruchtfolge setzen und Eiweißfuttermittel selbst anbauen, brächte dies einige Vorteile mit sich:

- Emissionen durch Transportwege und illegale Abholzungen werden verhindert (HALLE ET AL. 2020: 87; BAAKEN/LEHNEN 2015: 181)
- Leguminosen, wie Soja, begünstigen den Stickstoffkreislauf im Betrieb auf Grund der  $N_{\min}$ -Gehalte (z. B. Soja 30-50 kg Stickstoff/Hektar) für die Folgefrucht (ÖKOLANDBAU.DE 2018)
- Diversität auf den Äckern verringert den Krankheits- und Schädlingsdruck in einer Kultur, dadurch kommen weniger Pflanzenschutzmittel zum Einsatz, die wiederum große Schäden am Ökosystem (siehe Einleitung am Beispiel Glyphosat) verursachen (HALLE ET AL. 2020: 73F.)
- Landwirt:innen selbst machen sich unabhängiger von globalen Agrarmärkten und deren Preisschwankungen (REIDY/INEICHEN 2015: 35; 39)

Schon diese wenigen Argumentationspunkte sprechen bereits für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Mähdruschfrüchte und dem Einsatz von alternativen Mähdruschfrüchten.

Aus den zu befolgenden „Kompetenzrastern“ und den hier getätigten Ergänzungen ergibt sich die Ausformulierung des Wahlpflichtmoduls „Mähdruschfrüchte“<sup>138</sup>, welche in Tabelle 7<sup>139</sup> dargestellt ist.

---

<sup>138</sup> Unter Berücksichtigung regionaler Gegebenheiten beispielsweise Soja, Lupinen, Pseudogetreide (z. B. Quinoa oder Buchweizen), Mohn, Sonnenblumen, Hanf, Leinen, Arzneipflanzen und Gewürzpflanzen (z. B. Kamille oder Kümmel)

<sup>139</sup> Die in Klammern gesetzten, kursiv geschriebenen Formulierungen stellen die Mindestinhalte dar.

**Tabelle 7: Konkretisierungsbeispiel des Wahlpflichtfachs alternative Mähdruschfrüchte (EIGENE DARSTELLUNG)<sup>140</sup>**

Wahlpflichtmodul „Mähdruschfrüchte“	45 Std.
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erzeugen alternative Mähdruschfrüchte unter Berücksichtigung ökologischer, ökonomischer und sozialer Gesichtspunkte und hinterfragen dies kritisch.</b></p> <p>Die Schüler:innen knüpfen an den ihnen bekannten alternativen Mähdruschfrüchten an und ermitteln weitere (z. B. <i>Leguminosen, Pseudogetreidearten, Ölfrüchte, Faserpflanzen, Arznei- und Gewürzpflanzen</i>)<sup>141</sup>. Sie informieren sich über die botanischen Grundlagen und recherchieren die damit zusammenhängenden Ansprüche (<i>Boden, Klima, Fruchtfolge, Aussaat, Düngung, Pflegemaßnahmen, präventiver und interventiver Pflanzenschutz, Ernte, Lagerung</i>) für den Anbau der gewählten Mähdruschfrüchte hinsichtlich unterschiedlicher Verwendungszwecke. Sie fragen nach den Interessen von unterschiedlichen Betriebsmittel-Hersteller:innen (<i>Konzerne, Betriebe, Landwirt:innen</i>) und interpretieren die damit einhergehenden Machtverhältnisse kritisch. Sie verschaffen sich einen Überblick über Möglichkeiten und Konflikte bei der Etablierung neuer und Umgestaltung alter Betriebszweige (<i>Betriebsübergabe und -übernahme, Generationenkonflikte, professionelle Begleitungsmöglichkeiten, gesellschaftlicher Wandel</i>), um einen Eindruck zu erhalten. Im Rahmen zweier Exkursionen (<i>Betriebsübergabe, Saatgutvermehrung</i>) intensivieren die Schüler:innen die gelernten fachwissenschaftlichen Inhalte und analysieren Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis.</p> <p>Die Schüler:innen entscheiden sich für vier Mähdruschfrüchte und entwickeln dafür Vermarktungswege (<i>Direktvermarktung, Zusammenschlüsse (z. B. Genossenschaft, Erzeugergemeinschaften), Einzelhandel, Großhandel</i>). Sie beleuchten betriebliche Voraussetzungen (<i>Lage, Arbeitskräfte und deren Fähigkeiten und Vorlieben, regionale Netzwerke unterschiedlicher Vermarktungsrichtungen</i>), um unter nachhaltigen Gesichtspunkten (<i>ökologisch, ökonomisch, sozial</i>) erfolgreich zu wirtschaften (<i>Kosten-Nutzen-Abwägung, Subventionen, Förderprogramm</i>), indem sie das gelernte Fachwissen kritisch einsetzen.</p> <p>Die Schüler:innen transferieren die gelernten Inhalte auf einen spezifischen Betrieb (z. B. elterlicher Betrieb oder Ausbildungsbetrieb). Sie planen selbstständig in Gruppenarbeit die Etablierung alternativer Mähdruschfrüchte in bereits vorhandene Betriebsstrukturen. Sie erstellen Konzepte zur Durchführung des Anbaus alternativer Mähdruschfrüchte hinsichtlich betriebspezifischer Gegebenheiten und veranschaulichen die Ergebnisse in Form von Plänen, Übersichten und Plakaten.</p> <p>Die Schüler:innen präsentieren in einer selbstgewählten Form (analoge oder elektronisch-digitale Präsentationsformen) die Konzepte und bewerten in einer kritischen Reflexion die Ergebnisse aus den verschiedenen Gruppen. Sie diskutieren über mögliche Stärken und Schwachstellen der Entwürfe, letztere überarbeiten sie in der Gruppe. Sie denken darüber nach, welchen regionalen nachhaltigen Gewinn (<i>ökologisch, ökonomisch, sozial</i>)<sup>142</sup> alternative Mähdruschfrüchte haben könnten und hinterfragen kritisch, welche gesellschaftlichen Verhältnisse solche</p>	

<sup>140</sup> Der Formulierungsstil ist an den Lehrplänen der Landwirt:innen (ISB 2016; ISB 2018) angelehnt.

<sup>141</sup> Um das Prinzip der Schüler:innen-Orientierung mit zu berücksichtigen (siehe Kapitel 1.1), wäre es an dieser Stelle sinnvoll, die Lernenden mitbestimmen zu lassen, welche Mähdruschfrüchte in diesem Modul vertieft werden.

<sup>142</sup> Die Dimensionen des Sozialen und Ökonomischen verdeutlichen die Immanenz des Politischen.

Entwicklungen erschweren. Sie vergegenwärtigen sich mögliche Handlungsstrategien, dem entgegenzuwirken. Die Schüler:innen akzeptieren gegebenenfalls abweichende Vorgehensweisen beziehungsweise Handlungsstrategien und regulieren diese.

Das hier vorgeschlagene Umsetzungsbeispiel „alternative Mähdruschfrüchte“ veranschaulicht eine spirallcurriculare Entwicklung vom Einfachen zum Komplexen. Kompetenzen und das dazugehörige Fachwissen aus dem BGJ und den Lernfeldern der Fachklassen 11 und 12 sind hier zusammengeführt, beispielsweise die Ermittlung des Düngedarfs einer Mähdruschfrucht in einer vorhandenen Fruchtfolge<sup>143</sup>. Bei der Konzeption und Durchführung des Wahlmoduls „Mähdruschfrüchte“ ist eine hohe Beteiligung der Schüler:innen vorauszusetzen. Entscheidungen über die Wahl der Mähdruschfrüchte und der Planungen zu Exkursionen werden bewusst in die Verantwortung der Schüler:innen gelegt, um ihre Interessen und Vorlieben miteinzubeziehen. So ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Agrarischen in Verbindung mit eigenen Interessen gewährleistet. Die Lehrkraft sollte sich die Option freihalten, bei den von den Lernenden selbstgewählten alternativen Mähdruschfrüchten mögliche Ergänzungen hinzuzufügen, um eventuell für einseitig gewählte Früchte passende Vervollständigungen in Bezug auf Vielfalt und regionales Potenzial vorzunehmen.

Der weitere Verlauf dieses Kapitels zeigt auf, wie das vorgestellte Konkretisierungsbeispiel des WPF in der didaktischen Jahresplanung (4.1) über die Register zur Codierung aufgeschlüsselt ist. Im Nachfolgenden (4.2) zeigt eine spezifische Lernsituation mit einer daran ausgerichteten Unterrichtseinheit die Implementierung der Kritikkompetenz in dem vorgestellten Wahlmodul auf. Im Anschluss komplementiert ein Resümee Kapitel 4 (4.3).

#### **4.1 Didaktische Jahresplanung des Wahlpflichtfachs Mähdruschfrüchte**

Das vorgestellte Instrument der didaktischen Jahresplanung an Berufsschulen aus Kapitel 2.3.3 wird hier auf das WPF „Mähdruschfrüchte“ transferiert. Die Register zur Codierung der didaktischen Jahresplanung in Anlehnung an das ISB (O. J.: 32) ermöglichen eine Kennzeichnung sich überschneidender Inhalte und Kompetenzen in den verschiedenen Lernfeldern. Schulinterne Absprachen unter Lehrkräften verhindern dadurch überflüssige Wiederholungen. Gute Kommunikation zwischen den Lehrenden hat zum Ziel, eine erfolgreiche Inklusion allgemeinbildender Fächer und das Introdizieren handlungsorientierter Methoden zu ermöglichen (PFIRRMANN/DÖRR 2016: 23F.). Tabelle 8 veranschaulicht

---

<sup>143</sup> Diese Verbindungen werden in Kapitel 4.1 ausführlich verdeutlicht.

den Transfer des Wahlpflichtmoduls „Mähdruschfrüchte“ mit dafür vorgeschlagenen Lernsituationen.

**Tabelle 8:** Transfer der Register zur Codierung der didaktischen Jahresplanung lernfeldorientierter Lehrpläne im Wahlpflichtfach Mähdruschfrüchte

<b>Wahlpflichtfach:</b> Mähdruschfrüchte		<b>Jahrgangsstufe:</b> 11 und 12	
<b>Lernsituationen</b> <b>Zeitrichtwert</b>	<b>Handlungskompetenz</b> <sup>144</sup>		<b>Didaktik,</b> <b>Organisation</b> <sup>145</sup>
	Fachkompetenz (FK)	Selbst- (SeK), Sozial- (SK), Methodenkompetenz (hier sind die Strategien gelistet), Kritikkompetenz (KK)	
<b>Handlungsdimension:</b> Die Schülerinnen und Schüler erzeugen alternative Mähdruschfrüchte unter Berücksichtigung ökologischer, ökonomischer und sozialer Gesichtspunkte und hinterfragen diese kritisch.	<b>Orientieren/Informieren:</b> <b>(FK-1):</b> Die Schüler:innen informieren sich über die botanischen Grundlagen und recherchieren die damit zusammenhängenden Ansprüche (Boden, Klima, Fruchtfolge, Aussaat, Düngung, Pflegemaßnahmen, präventiver und interventiver Pflanzenschutz, Ernte, Lagerung) für den Anbau der gewählten Mähdruschfrüchte hinsichtlich unterschiedlicher Verwendungszwecke.		<b>Wahl der Mähdruschfrüchte/Exkursion/Einladen von Fachreferent:innen:</b> Die Lehrkraft stellt die Ziele und Inhalte des WPF (Advanced Organizer) <sup>147</sup> vor und lässt die Schüler:innen abstimmen (geheim), welche Früchte und Exkursion beziehungsweise externen Fachinput sie präferieren <sup>148</sup> .
			<b>Allgemein:</b> Wer hat wann welche/s Methode/Analyseinstrument in welchem Kontext eingeführt? Welche Kommunikationsregeln wurden vereinbart?  <b>(D)/(Eng):</b> Informationen sinnvoll strukturiert recherchieren und gestalten, wobei die wichtigsten Informationen selektiert für ein Prozessverständnis zum Ausdruck kommen

<sup>144</sup> Die hier präsentierten Ausformulierungen der Handlungskompetenz sind an die „Formulierungshilfen“ der Kompetenzen des ISB (O. J.: 33FF.) angelehnt.

<sup>145</sup> Die in Tabelle 3 angeführten Verantwortlichkeiten in dieser Zelle werden hier weggelassen, da diese schulspezifischen Absprachen unterliegen.

<sup>146</sup> Die Ausdrucksweise der Verbindungen zu anderen Lernfeldern ist zum größten Teil direkt aus den Lehrplänen (ISB 2016; ISB 2018) übernommen worden.

<sup>147</sup> Der Advanced Organizer begleitet die Schüler:innen das gesamte Fach hindurch. Die Verbindung zwischen bereits vorhandenem Wissen und neuen Inhalten (Kompetenzen) ist so möglich. (RIEDL 2011: 124F.).

<sup>148</sup> Die Entscheidung, die Abstimmung zu Beginn des Schuljahres zu treffen, basiert auf organisatorischen Begründungen, damit die Exkursion (Einladung Fachreferent:innen) sinnvoll zwischen den Lernsituationen 1 und 2 platziert wird. Das Organisieren der Exkursion (Referent:innen-Beiträge) und die Absprache mit den Kolleg:innen ist auf die Rücksichtnahme zurückzuführen, um deren Planungen zu ermöglichen.

Lernsituationen Zeitrichtwert	Handlungskompetenz <sup>149</sup>	Didaktik, Organisation	Verknüpfung mit anderen Fächern
<p><b>Lernsituation 1 (25 Std.)</b> Dein:e Lehrmeister:in möchte den ackerbaulichen Betriebszweig Mähdruschfrüchte neu überdenken. Dafür gibt er/sie Dir den Auftrag, Dich über alternative Mähdruschfrüchte zu informieren und die Ergebnisse in Form von Steckbriefen festzuhalten. Die Steckbriefe sollen inhaltlich die botanischen Grundlagen und die damit zusammenhängenden Ansprüche für den Anbau unter Berücksichtigung unterschiedlicher Verwendungszwecke der verschiedenen Kulturen veranschaulichen.</p>	<p><b>(FK-2):</b> Die Schüler:innen fragen nach den Interessen von unterschiedlichen Betriebsmittel-Hersteller:innen (Konzerne, Betriebe, Landwirt:innen) und interpretieren die damit einhergehenden Machtverhältnisse kritisch.</p> <p><b>(FK-3):</b> Die Schüler:innen verschaffen sich einen Eindruck über Möglichkeiten und Konflikte bei der Etablierung neuer und Umgestaltung alter Betriebszweige (Betriebsübergabe und -übernahme, Generationenkonflikte, professionelle Begleitungsmöglichkeiten, gesellschaftlicher Wandel).</p> <p><b>(SeK):</b> Die Schüler:innen stellen sich flexibel auf neue Situationen ein. Sie werden sich ihrer eigenen Bedürfnisse bewusst und artikulieren diese. Sie beobachten sich selbst bei der Entwicklung von eigenen Interessen, beurteilen diese und entwickeln Prioritäten. Dabei sind sie offen und zeigen Akzeptanz gegenüber anderen Denk- und Verhaltensweisen.</p>	<p><u>zu FK-1:</u> <i>Methode:</i> Advanced Organizer, Lernzirkel <i>Lehrkraft:</i> 6 Stationen inklusive Musterlösungen und vorformatierte Arbeitsblätter vorbereiten, vor Beginn des Unterrichts die Stationen aufbauen und passende Räume dafür belegen</p> <p><u>zu FK-2:</u> <i>Methode:</i> Advanced Organizer, arbeitsteilige Gruppenarbeit <i>Lehrkraft:</i> Kritikanalyse <i>Lehrkraft:</i> bereitet Arbeitsauftrag so vor, dass in kleinen Gruppen einzelne Interessen(-skoalitionen) kritisch analysiert werden und stellt dafür nötige Arbeitsmaterialien und Medien (Zeitschriften, Internetseiten, Tablet, Moderationskoffer, Arbeitsblätter) bereit, und die einzelnen Ergebnisse den Schüler:innen zur Verfügung</p>	<p><b>(P &amp; G):</b> demokratische Ordnung in DE, Grundgesetz, Interessenanalyse, Konfliktanalyse, Kritikanalyse, selbstständige Urteilsbildung, politische Handlungsstrategien</p> <p><b>(Re):</b> Akzeptanz unterschiedlicher Weltanschauungen</p> <p><b>(Et):</b> gesellschaftliche Werte und Moral</p> <p><b>(Sp):</b> Selbstwahrnehmung, Kooperation in Gruppen</p> <p><b>(Ub):</b> Dimensionsmodell (ökologisch, ökonomisch, sozial), Schnittpunkte Gestaltungskompetenz</p> <p><b>(LF1-BGJ):</b> Stoff- und Energiekreisläufe in Ökosystemen, Konzepte zum Erhalt und zur Entwicklung einer vielfältigen Kulturlandschaft und die dabei zu beachtenden Vorkehrungen, um Störungen im Ökosystem zu reduzieren</p>

<sup>149</sup> Auf den folgenden Seiten sind die Spaltenbeschreibungen Handlungskompetenz und Verknüpfung mit verschiedenen Fächern aus Platzgründen verkürzt aufgeführt.



Lernsituationen Zeitrichtwert	Handlungskompetenz	Didaktik, Organisation	Verknüpfung mit anderen Fächern
<p>Dein:e Lehrmeister:in ist in zwei Wochen auf einem Landbautag zum Thema „alternative Mähdruschfrüchte“ eingeladen. Sie/Er möchte dort gerne mit ihren/seinen Kolleg:innen über die unterschiedlichen Interessen der Betriebsmittel-Hersteller:innen diskutieren. Dein:e Ausbilder:in gibt Dir die Aufgabe, deren Interessen zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Dabei sollst Du auch beleuchten, wie nachhaltig die unterschiedlichen Interessen in Bezug auf die Endlichkeit der dafür eingesetzten Ressourcen sind. Die Ergebnisse darfst Du in einer selbstgewählten Darstellungsform festhalten.</p> <p>Dein:e Lehrmeister:in möchte sich mit den gewonnenen Informationen gut für ein anstehendes Gespräch mit dem</p>	<p><b>(SK):</b> Die Schüler:innen lernen die eigene emotionale Befindlichkeit und die der anderen wahrzunehmen. Sie drücken ihre Emotionen situationsgerecht aus. In Gruppenarbeitsprozessen geben sie Informationen an andere weiter und nehmen die Beiträge anderer kritisch auf. Das heißt, sie wägen eigene Interessen und Meinungen mit denen der anderen ab. Reflektiert entwickeln sie ein Wahrnehmungs- und Interpretationsvermögen für soziale Interaktionsbeziehungen. Sie können die Lehrkraft bei Problemen um Hilfestellung bitten.</p> <p><b>(KK):</b> Die Schüler:innen kommunizieren konstruktiv mit den anderen über zu kritisierenden Betriebsmitteleinsatz und dessen globale Vernetzungen. Sie erfassen Diskurse und Zielvorstellungen unterschiedlicher Interessensgruppen im gesellschaftlichen Zusammenleben. Sie wenden die Register der Kritik an.</p> <p><b>Strategien:</b> Lesestrategie (siehe Anhang Lernstrategien des ISB), selektive Informationsstrategie (vorgeformatierte Steckbriefe als Hilfestellung), Ressourcenstrategie (siehe Anhang Lernstrategien des ISB), Problemlösestrategie (Kreativitätstechniken, Teamarbeit),</p>	<p><u>zu FK-3:</u>  <i>Methode:</i> Advanced Organizer, Rollenspiel<sup>150</sup>, Mindmap der unterschiedlichen Rolleninteressen, Hefteintrag (Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse)  <i>Lehrkraft:</i> Drehbuch für Rollenspiel schreiben, Arbeitsauftrag vorbereiten, dass in kleinen Gruppen einzelne Interessen(-skoalitionen) kritisch analysiert werden und stellt dafür nötige Arbeitsmaterialien und Medien (Zeitschriften, Internetseiten, Tablet, Moderationskoffer) bereit, Mindmaps für alle verfügbar machen</p>	<p><b>(LF2-BGJ):</b> Beziehungen zwischen Standortbedingungen, Pflanzenbeständen und Kulturmaßnahmen; ganzheitliche Konzepte der nachhaltigen und produktiven Landwirtschaft auf Grundlage eines möglichst geschlossenen Stoffkreislaufes im Betrieb</p> <p><b>(LF4-BGJ):</b> Einteilung der Böden in Bodenarten; Kriterien des Bodenschutzes und Pläne, um Bodenschäden zu vermeiden; Bodenbewertung; Bodenbearbeitungssysteme</p> <p><b>(LF5-BGJ):</b> Bestimmungsmerkmale landwirtschaftlicher Kulturpflanzen; Vermehrungsmöglichkeiten von Pflanzen und die Entstehung von Saatgut; Aussaatplanung; Anbaupläne erstellen; Bedeutung Fruchtfolge; Argumente für die Auswahl geeigneten Saatguts</p>

<sup>150</sup> Die Situation könnte auch als Diskussionsrunde mit unterschiedlichen Rollen (z. B. verschiedene Generationen auf dem Betrieb, Fachberater:innen zur Begleitung von Hofübergabe beziehungsweise Generationenwechsel) mit dem Handlungsprodukt für einen landwirtschaftlichen Podcast für die Internetseite des Betriebs gestaltet werden. Dementsprechend müsste die Lernsituation umformuliert werden.

Lernsituationen Zeitrichtwert	Handlungskompetenz	Didaktik, Organisation	Verknüpfung mit anderen Fächern
Seniorchef/der Seniorchefin und einer Umstellungsberaterin vorbereiten <sup>151</sup> . Die professionelle Begleitung des Generationenwechsels soll gleichzeitig mit einer Umgestaltung des Betriebszweigs „Mähdruschfrüchte“ einhergehen.	Elaborationsstrategie (Advanced Organizer, Mindmap), Reflexionsstrategie (Diskussionen führen, Feedback geben und nehmen, Vergleich der Lösungen)		<b>(LF6-BGJ):</b> Wachstumsfaktoren; Nährstoffbedarf; Düngelpläne; Berechnung von Nährstoff- und Düngermenge; Reife Merkmale und Erntezeitpunkte von landwirtschaftlich genutzten Pflanzen; Pflegemaßnahmen landwirtschaftlicher Kulturen; Kalkulation unterschiedlicher Pflanzenschutzmittel; Krankheiten, Schädlinge, Nützlinge, Beikraut; Reife Merkmale unterschiedlicher Kulturpflanzen
<b>Exkursion/Referent:innen-Beiträge<sup>152</sup> (5 Std.)</b>			
<b>Handlungsdimension:</b> Die Schülerinnen und Schüler planen Konzepte für alternative Mähdruschfrüchte für eine spezifische Betriebssituation und berücksichtigen dabei die Wirtschaftlichkeit unterschiedlicher Vermarktungswege unter Berücksichtigung ökologischer, ökonomischer und sozialer Gesichtspunkte und hinterfragen dies kritisch.	<b>Planen und Durchführen:</b> <b>(FK-4):</b> Die Schüler:innen entwickeln Vermarktungswege für alternative Mähdruschfrüchte. Sie beleuchten betriebliche Voraussetzungen unter nachhaltigen Gesichtspunkten erfolgreich zu wirtschaften, indem sie das gelernte Fachwissen kritisch einsetzen.  <b>(FK-5):</b> Die Schüler:innen transferieren die gelernten Inhalte auf einen spezifischen Betrieb.	zu FK-4: <i> Methode: </i> Advanced Organizer, arbeitsteilige Gruppenarbeit ((regionale) Marktsituation, Vermarktungswege und deren Bedingungen für erfolgreiches Wirtschaften, Anwenden der drei Kritikfragen und Beleuchtung der Dimensionen der Nachhaltigkeit)	<b>(LF14-BGJ):</b> Unternehmensformen; Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit berufsspezifischen Organisationen; Zusammenhänge bezüglich Produktionszweigen und Ressourcenausstattung; vielfältige Einflussfaktoren auf landwirtschaftliche Unternehmen; Betriebsklima

<sup>151</sup> Die Lernsituation ist in Abhängigkeit des Abstimmungsergebnisses der Schüler:innen betreffend des Exkursionsziels zu ergänzen.

<sup>152</sup> In Abhängigkeit des Ergebnisses der Schüler:innen-Abstimmung ist hier entsprechend das Kompetenzspektrum zu bestimmen.

Lernsituationen Zeitrichtwert	Handlungskompetenz	Didaktik, Organisation	Verknüpfung mit anderen Fächern
<p><b>Lernsituation 2 (15 Std.)</b> Dein:e Lehrmeister:in erteilt Dir den Auftrag, Deine gewonnenen Informationen und Erkenntnisse auf den Ausbildungsbetrieb zu transferieren, unter Berücksichtigung betriebsspezifischer Gegebenheiten. Die Ergebnisse kannst Du in selbstgewählten Formen, beispielsweise Plänen, Übersichten und/oder Plakaten festhalten.</p>	<p>Sie planen selbstständig in Gruppenarbeit die Etablierung alternativer Mähdruschfrüchte in bereits vorhandenen Betriebsstrukturen. Sie erstellen Konzepte zur Durchführung des Anbaus alternativer Mähdruschfrüchte hinsichtlich betriebsspezifischer Gegebenheiten und veranschaulichen die Ergebnisse in Form von Plänen, Übersichten und Plakaten.</p> <p><b>(SeK):</b> Die Schüler:innen arbeiten zielgerichtet und bauen dabei selbstbestimmt eigene Werthaltungen auf. Sie bewerten Pläne und argumentieren gewaltfrei.</p> <p><b>(SK):</b> Die Schüler:innen wägen die eigenen Interessen und Meinungen mit denen der anderen ab und setzen sich für diese ein. Sie übernehmen Verantwortung in einer Gruppe. Sie bearbeiten Verständigungsprobleme.</p> <p><b>(KK):</b> Die Schüler:innen kommunizieren konstruktiv und kritisch mit den anderen über Vermarktungswege für alternative Mähdruschfrüchte. Sie wenden die drei Fragen der Kritik an.</p> <p><b>Strategien:</b> Lesestrategie (siehe Anhang Lernstrategien des ISB), selektive Informationsstrategie (z. B. nötige Daten, um betriebsindividuelle Gegebenheiten einschätzen zu können), Ressourcenstrategie (siehe Anhang Lernstrategien des ISB), Problemlösestrategie (Kreativitätstechniken, Teamarbeit),</p>	<p><i>Lehrkraft:</i> bereitet Arbeitsauftrag so vor, dass in kleinen Gruppen einzelne Marktsituationen der unterschiedlichen Mähdruschfrüchte analysiert werden können und sich dadurch die verschiedenartige Rentabilität von Vermarktungswegen abzeichnet. Die drei Fragen der Kritik runden die jeweiligen Ergebnisse der Gruppenarbeit ab. Die Lehrkraft stellt dafür nötige Arbeitsmaterialien und Medien (Zeitschriften, Internetseiten, Tablet, Moderationskoffer, Arbeitsblätter) bereit. Die einzelnen Ergebnisse werden im Anschluss den Lernenden zur Verfügung gestellt.</p> <p><u>zu FK-5:</u> <i>Methode:</i> Advanced Organizer, arbeitsteilige Gruppenarbeit <i>Lehrkraft:</i> stellt Arbeitsauftrag, gestaltet einen Medientisch (Bücher, Zeitschriften, Internetseiten, Flyer von verschiedenen Betrieben), auf dem die bereits gelernten Inhalte komprimiert verfügbar sind (Poster an der Wand mit den Dimensionen der Nachhaltigkeit, Gruppenarbeitsergebnisse der vorherigen Unterrichtseinheiten), je nach Wahl der einzelnen Darstellungsformen müssen eventuell Laptops reserviert werden.</p>	<p><b>(LF15-BGJ):</b> Überblick über landwirtschaftliche Produkte und Dienstleistungen und deren Vermarktungsmöglichkeiten; Erfassung Kosten landwirtschaftlicher Produktion und Möglichkeiten zur Bewertung ihrer Wirtschaftlichkeit; Einflussfaktoren auf die Rentabilität landwirtschaftlicher Unternehmungen; Absatzoptimierung unter Berücksichtigung der Standortfaktoren und rechtliche Grundlagen; Arbeits- und Maschinenkosten sowie Deckungsbeiträge; Agrarmarktanalyse; Bedeutung nachhaltiger Wirtschaftsweisen</p> <p><b>(LF1-11):</b> komplett!!</p> <p><b>(LF5-11):</b> Erkundung des Marktes für landwirtschaftliche Produkte; betriebs-spezifische Produktionsfaktoren; Kosten von Betriebsmitteln; Kenngrößen der Wirtschaftlichkeit; Ermittlung der Einflussfaktoren auf Nachhaltigkeit und Rentabilität; zielgruppenorientierte Vermarktungsstrategien; Erfolg verschiedener Vermarktungsformen</p> <p><b>(LF6-11):</b> komplett!!</p>

Lernsituationen Zeitrichtwert	Handlungskompetenz	Didaktik, Organisation	Verknüpfung mit anderen Fächern
<p>Im Anschluss daran besprichst Du gemeinsam mit Dein:er Ausbilder:in die Ergebnisse und Ihr bewertet zusammen dies kritisch. Zusammen verbessert Ihr mögliche Schwächen des Konzepts. Möglicherweise könnte die Umsetzung des Entwurfs durch äußere gesellschaftliche Gegebenheiten erschwert werden. Gemeinsam entwickelt ihr Strategien dies zu ändern.</p>	<p>Elaborationsstrategie (Advanced Organizer, Konzepte), Reflexionsstrategie (Diskussionen führen, Feedback geben und nehmen, Vergleich mit bereits gelernten Inhalten)</p> <p><b>Bewerten und Reflektieren:</b></p> <p><b>(FK-6):</b> Die Schüler:innen präsentieren in einer selbstgewählten Form (analoge oder elektronisch-digitale Präsentationsformen) die Konzepte und bewerten in einer kritischen Reflexion die Ergebnisse aus den verschiedenen Gruppen.</p> <p><b>(FK-7):</b> Sie diskutieren über mögliche Stärken und Schwachstellen der Entwürfe, letztere überarbeiten sie in der Gruppe.</p> <p><b>(FK-8):</b> Sie denken darüber nach, welchen regionalen nachhaltigen Gewinn (ökologisch, ökonomisch, sozial) alternative Mähdruschfrüchte haben könnten und hinterfragen kritisch, welche gesellschaftlichen Verhältnisse solche Entwicklungen erschweren. Sie vergegenwärtigen sich mögliche Handlungsstrategien dem entgegenzuwirken.</p> <p><b>(SeK):</b> Die Schüler:innen beurteilen die Konzepte der anderen unter Berücksichtigung der eigenen Werthaltungen. Sie üben dabei Kritik und Selbstkritik aus. Sie ziehen die Konsequenzen aus der Kritik.</p>	<p><u>zu FK-6:</u> <i>Methode:</i> Präsentationsmethode Museumsrundgang mit Bewertungsbogen <i>Lehrkraft:</i> formuliert Arbeitsauftrag, stellt Bewertungsbogen</p> <p><u>zu FK-7:</u> <i>Methode:</i> Lehrkraft-Schüler:innen-Gespräch (Besprechung der Bewertungen), arbeitsteilige Gruppenarbeit (Überarbeitung der Verbesserungsvorschläge) <i>Lehrkraft:</i> Tafelnotizen (Zusammenfassung der einzelnen Bewertungen für die verschiedenen Gruppen)</p> <p><u>zu FK-8:</u> <i>Methode:</i> Runder Tisch, drei Fragen der Kritik <i>Lehrkraft:</i> stellt Arbeitsauftrag, organisiert Flipchart (drei Seiten mit Überschriften vorbereiten (Nachhaltigkeit alternativer Mähdruschfrüchte, kritisches Hinterfragen gesellschaftlicher Verhältnisse, mögliche Handlungsstrategien)) und Moderationskoffer, wählt Moderator:in (diese wählt wiederum unterschiedliche Schriftführer:innen für Flipchart)</p>	<p><b>(LF11-12):</b> Preisbildungsmechanismen in globalen und regionalen Zusammenhängen; Marketingkonzeption und Marketinginstrumente; Vermarktungswege und Trends; Kooperationsformen</p>

<b>Lernsituationen Zeitrichtwert</b>	<b>Handlungskompetenz</b>	<b>Didaktik, Organisation</b>	<b>Verknüpfung mit anderen Fächern</b>
	<p><b>(SK):</b> Die Schüler:innen äußern konstruktive Kritik und begründen diese. Dabei respektieren sie Wertvorstellungen anderer und üben dadurch das Wechseln von Perspektiven.</p> <p><b>(KK):</b> Die Schüler:innen kommunizieren konstruktiv und kritisch mit den anderen über gesellschaftliche Verhältnisse, die die Entwicklungen alternativer Mährdruschfrüchte erschweren. Sie wenden die drei Fragen der Kritik an.</p>		

Der Transfer der Register zur Codierung der didaktischen Jahresplanung lernfeldorientierter Lehrpläne veranschaulicht die Implementierung der Kritikkompetenz am Beispiel des WPF „Mähdruschfrüchte“. Die hier vorgestellte didaktische Jahresplanung berücksichtigt das Lernen in vollständigen Handlungen (siehe Tabelle 1). Die Verflechtung von Wissen mit dem Tun findet dadurch statt. Die Balance zwischen Situationsprinzip und Wissenschaftsprinzip (siehe Kapitel 2.3.1) ist einkalkuliert, indem die Aneignung von Fachwissen grundsätzlich sichergestellt ist (z. B. Grundlagenwissen alternativer Mähdruschfrüchte), um dieses im Anschluss an einer individuellen Betriebssituation transferieren (z. B. Integration alternativer Mähdruschfrüchte in betriebsspezifischen Strukturen) zu können. Der Fokus ist damit auf die größtmögliche Aktivierung der Schüler:innen gerichtet, indem die Lehrkraft die Rolle eines Betreuers beziehungsweise einer Betreuerin während der Unterrichtseinheiten einnimmt. Daraus schlussfolgernd steigt der organisatorische Mehraufwand der Unterrichtseinheiten (z. B. die Vorbereitung des Lernzirkels zu den gewählten Mähdruschfrüchten), impliziert aber gleichzeitig eine intensive und differenzierte Begleitung der Schüler:innen während der Erarbeitungsphasen. Auch ist eine präzise Absprache mit den Kolleg:innen wichtig, da die spiralcurriculare Struktur vom Allgemeinen zum Speziellen eine genaue Planung unter Berücksichtigung der Verknüpfung mit anderen Fächern und Lernfeldern (siehe Tabelle 8 rechte Spalte) voraussetzt. Der Fokus des Analyseinstruments der Kritik ist auf eine bestimmte Unterrichtseinheit ausgerichtet (hier die Interessen unterschiedlicher Betriebsmittel-Hersteller:innen zu interpretieren und die damit einhergehenden Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen). Aufgrund des hohen Zeitbedarfs das Analyseinstrument der Kritik anzuwenden, ist der Einsatz der drei Fragen der Kritik in der weiteren Planung des WPF anvisiert (siehe Tabelle 8: FK-4, FK-8).

#### **4.2 Lernsituation für eine spezifische Unterrichtseinheit im Wahlpflichtfach Mähdruschfrüchte**

Die weitere Vertiefung der praktischen Umsetzung der Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen des Ausbildungsberufs von Landwirt:innen in Bayern konkretisiert sich an einer Veranschaulichung der Einplanung des Analyseinstruments der Kritik (siehe Kapitel 3.2.1) an einer spezifischen Unterrichtseinheit des WPF „alternative Mähdruschfrüchte“ (Tabelle 7). Die zu konzipierende Unterrichtseinheit „Machtverhältnisse unterschiedlicher Betriebsmittel-Hersteller:innen“, entnommen aus der vorangegangenen detaillierten Ausarbeitung des WPF „alternative Mähdruschfrüchte“ (siehe Tabelle 8), leitet sich aus folgendem Begründungsraum ab.

Seit dem Frühjahr 2021 nahmen die Düngemittelpreise innerhalb eines halben Jahres um das Dreifache zu (VGL. SCHNEIDER 2021). Im Frühjahr 2022 verhängte Russland, eines der größten Ammonium-Exportländer, einen Exportstopp desselben für zwei Monate bis April 2022 (ZINKE 2022). Olaf Zinke (2022) führt dieses Verhalten auf den Exportstopp von Phosphatdünger aus China zurück. Neben den kommunizierten Vorteilen mineralischer Düngemittel<sup>153</sup> wird ein Nachteil zu den globalen Ressourcen- und Handelsverstrickungen beziehungsweise -abhängigkeiten erkenntlich. Der Verbrauch endlicher Ressourcen (z. B. Erdöl und Erdgas) spielt eine wesentliche Rolle aktueller Fachpraxis landwirtschaftlicher Erzeugungen (KOTSCHI 2013; SMITH 2016: 469F.).

Neben den gesellschaftlichen Folgen des Einsatzes endlicher Ressourcen und den Auswirkungen auf die Umwelt (z. B. Nitratgehalt in Grund- und Trinkwasser<sup>154</sup>, sinkende Bodenfruchtbarkeit) ergeben Betriebsmittelkosten einen hohen Posten innerhalb der variablen Kosten<sup>155</sup>. Zu den Folgen des Einsatzes mineralischer Düngemittel ist die Verwendung der meisten Pflanzenschutzmittel ebenfalls mit Auswirkungen verbunden, die divergierend zu den derzeitigen Umweltansprüchen stehen. Beispielsweise sind in 45 Prozent aller europäischer Böden Rückstände des Pflanzenschutzmittels Glyphosat aufzufinden (SILVA ET AL. 2017: 1354-1357). Die kombinierte Anwendung von Glyphosat und Phosphordüngern bewirkt die Lösung von Aminomethylphosphonsäure an den Bodenpartikeln, einem Abbauprodukt von Glyphosat. Diese Abbauprodukte gelangen dadurch in das Grundwasser (LAITINEN ET AL. 2009: 275FF.)<sup>156</sup>.

Abgesehen von den steigenden variablen Kosten von Betriebsmitteln findet eine vermehrte Auseinandersetzung rund um die Thematik Saatgut statt (LYON ET AL. 2021: 1; BANZHAF 2016: 30F.). Im Fokus steht vor allem die kritische Auseinandersetzung mit der Macht von Konzernen und die damit verbundenen Auswirkungen des Patentrechts sowie des Erhalts der genetischen Vielfalt als menschliche Ressource (LYON ET AL. 2021: 3; BRAUN/GILL 2018: 131-136; BANZHAF 2016: 109-112; 114F.). Beispielsweise setzt sich die europäische Initiative Open Source Seeds des Vereins Agrecol dafür ein, Saatgut, wie

---

<sup>153</sup> Eine zeitlich punktuelle und präzise Düngemittelgabe und hohe Erträge (LANUV o. J.).

<sup>154</sup> Die Belastung der Grundwasser liegt bereits über dem vorgeschriebenen Grenzwert (50 mg/l), gleichzeitig steigt der Einsatz mineralischer Düngemittel weiter (WISOTZKY 2011: 263FF.).

<sup>155</sup> Allgemein werden die Betriebsmittel teurer und der reine Gewinn sinkt (BÖCK 2021).

<sup>156</sup> Neben der Grundwasserproblematik in Bezug auf den Einsatz von Glyphosat kommt es zu Schädigungen wie einer gestörten Pflanzenernährung und Tötung von Nicht-Zielorganismen (GAUPP-BERGHAUSEN ET AL. 2015; SOL BALBUENA ET AL. 2015; EKER ET AL. 2006; SHEHATA ET AL. 2013; MOTTAA ET AL. 2018). Für die Menschen selbst könnte in naher Zukunft die Konfrontation des Gesundheitssystems mit Antibiotikakreuzresistenzen durch Glyphosat zum Problem werden. Wirkstoffe wie Ciprofloxacin und Kanamycin sind gegen multiresistente Keime wirkungslos (KURENBACH ET AL. 2015).

Weizen, Roggen und verschiedene Gemüsekulturen, den Menschen für mehr Souveränität zur Verfügung zu stellen<sup>157</sup>.

Ziel dieser Unterrichtseinheit soll es nicht sein, die Vorteile bekannter praktischer Verfahren wegzuradiieren, sondern angehende Landwirt:innen gedanklich anzustoßen, sich mit den gerade geschilderten Problemen, auseinanderzusetzen, um betriebsspezifische Wege zu entwickeln, den Lebensunterhalt der Familie und den Erhalt des Betriebes erwirtschaften zu können, ohne dabei den Umweltschutz zu vernachlässigen. Wie diese Wege aussehen, ist ungewiss, da sie von den Landwirt:innen selbst gegangen werden müssen. Die hier konzipierte Lerneinheit befasst sich deshalb mit der Thematik „Machtverhältnisse unterschiedlicher Betriebsmittel-Hersteller:innen“ (siehe Tabelle 8: FK-2).

Für die geplante Unterrichtseinheit von 90 Minuten kann folgende Lernsituation zum Einsatz kommen:

*Deine Ausbilderin ist empört über die steigenden Kosten der Betriebsmittel und den gleichzeitig sinkenden reinen Gewinn. Insgesamt ist sie vor allem verunsichert, wie Betriebsmittel zukünftig beschafft werden können, da endliche Ressourcen bei der Produktion zum Einsatz kommen. Langsam stellt sie in Frage, inwieweit die Interessen der Landwirt:innen politisch noch berücksichtigt werden. Sie beauftragt Dich, die Interessensverflechtungen und Machtverhältnisse von Saatgut-, Düngemittel- und Pflanzenschutzmittel-Hersteller:innen kritisch zu erforschen und zu dokumentieren. Die Darstellungsform Deiner Ergebnisse darfst Du frei wählen. Auf Basis der Ergebnisse möchte die Ausbilderin gemeinsam mit ihren Kolleg:innen im Zuge der Landbautage zu alternativen Mähdruschfrüchten darüber debattieren, wie sie gemeinsam die Bedrohung der Wirtschaftlichkeit ihrer Höfe öffentlich kommunizieren können. Was denkst Du, ist die Kritik der Ausbilderin angemessen?*

Die hier vorgestellte Lernsituation kann beispielsweise, wie in Tabelle 9 aufgezeigt, in einer 90-minütigen Unterrichtseinheit geplant werden.

**Tabelle 9:** Transfer der Unterrichtseinheit zum Thema Machtverhältnisse unterschiedlicher Betriebsmittel-Hersteller:innen in die verschiedenen Handlungsphasen

Handlungsphasen	Ziele der einzelnen Handlungsphasen	Lehrform/Medien/Methoden	Handlungsprodukt
<i>orientieren</i>	Die Schüler:innen beschäftigen sich mit der Lernsituation. Sie verschaffen sich einen Überblick unterschiedlicher Betriebsmittel-Hersteller:innen (z. B. Landwirt:innen als Saatgutzüchter:innen ihrer Interessen und Einflussmöglichkeiten und Auswirkungen	- Advanced Organizer und Lernsituation, Fachgespräch im Plenum zwischen Lehrkraft und Lernenden - Think-Pair-Share Methode, Gruppenarbeit und anschließende Besprechung der Vorkenntnisse im Plenum	Plakat

<sup>157</sup> Siehe dazu unter:

<https://opensourceeds.org/blog/%C2%BBein-roggen-der-uns-allen-geh%C3%B6rt%C2%AB-%E2%80%93-gemeinsam-die-%C3%B6kologische-z%C3%BCchtung-st%C3%A4rken>



	auf die landwirtschaftliche Praxis).		
<i>informieren</i>	Die Schüler:innen ermitteln das Analyseinstrument der Kritik. Sie informieren sich über die Interessen und Zusammenhängen ihres gruppenspezifischen Kontextes (z. B. Landwirt:innen als Saatgutzüchter:innen).	- Lehrkraft stellt im Plenum das Analyseinstrument vor und teilt dazu ein Informationsblatt aus, an dem sich die Schüler:innen orientieren können. - arbeitsteilige Gruppenarbeit der Kritikanalyse, unterschiedliche Medien (Zeitschriften, Internetseiten, Tablet, Moderationskoffer, Arbeitsblätter)	frei wählbare Darstellungsform
<i>planen</i>	Die Schüler:innen planen die Vorgehensweise ihres Arbeitsauftrags.		
<i>durchführen</i>	Die Schüler:innen führen den Arbeitsauftrag aus.		
<i>bewerten</i>	Die Schüler:innen präsentieren und bewerten die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Gruppen.	Präsentation (je nach Darstellungsform werden Tafel, PC und Beamer, Pinnwände benötigt) der Arbeitsergebnisse vor der Klasse	
<i>reflektieren</i>	Die Schüler:innen nehmen die Ergänzungen der Besprechung in ihrer Ergebnisse mit auf. Sie reflektieren, wie die Ergebnisse der Kritik aus der Position der Ausbilderin heraus öffentlich kommunizierbar wären. Sie nehmen gegebenenfalls selbst eine kritische Haltung gegenüber der geäußerten Kritik ein.	- arbeitsteilige Gruppenarbeit - Plenumsdiskussion (Advanced Organizer und Lernsituation) - falls keine kritischen Äußerungen aus der Richtung der Lernenden kommen, sollte die Lehrkraft mögliche Kritiken an der Ausbilderin-Kritik aufzeigen, um die Kontroversität des Themas hervorzuheben	

Der konzipierte Unterrichtsverlauf setzt den Schwerpunkt auf die Schüler:innen-Aktivität bei der Erschließung neuer Inhalte (z. B. Think-Pair-Share-Methode, Gruppenarbeit, Schüler:innen-Präsentation). Die Lehrkraft übernimmt eine lernprozessbegleitende Rolle, wobei sie entsprechende Arbeitsmaterialien, Medien und Arbeitsaufträge für die Unterrichtseinheit vorbereitet. Lediglich das Vorstellen des Analyseinstruments der Kritik wird in frontaler Unterrichtsform gestaltet. In der Nachbereitungsphase der Unterrichtseinheit exportiert die Lehrkraft die Schüler:innen-Resultate in eine multiplizierbare Form damit aller Schüler:innen die Ergebnisse in ihren Lernunterlagen einordnen können.

### **4.3 Zwischenfazit**

Das Situationsprinzip sowie das Lernen in vollständigen Handlungen sind innerhalb der didaktischen Jahresplanung zu berücksichtigen. Das Einkalkulieren der Anforderungen der lernfeldorientierten Lehrpläne und die Grundlagen (siehe Kapitel 2.3.2) der Fachdidaktik in der landwirtschaftlichen Bildung (siehe Kapitel 2.4.3) können dadurch erst gelingen. Die Register zur Codierung der didaktischen Jahresplanung für lernfeldorientierte Lehrpläne zeigen die unterschiedlichen Kompetenzziele auf. Das Ergebnis weist die spiralcurricularen Verknüpfungen vom Allgemeinen zum Speziellen mit anderen Lernfeldern auf (siehe Tabelle 8 rechte Spalte). Die Implementierung der Kritikkompetenz zeigt sich neben den aufgeführten Kompetenzzielen in der planerischen Integration der Kritikanalyse und den drei Fragen der Kritik (siehe Tabelle 8: FK-2, FK-4 und FK-8). Die hier konzipierte Unterrichtseinheit bezieht das Situationsprinzip über die Lernsituation ein, da das Situationsprinzip relevant ist bei dem Erwerb sozialer Kompetenzen (siehe Kapitel 2.4.2). Ebenfalls entscheidet die methodische Auswahl über das erfolgreiche Aneignen sozialer Kompetenzen mit. Die hier vorgestellte Unterrichtseinheit legt deshalb den Schwerpunkt auf interaktive und kooperative Lernprozesse. Die konstruktivistische Lernauffassung kommt auch hier zum Tragen, da dem Anknüpfen an die Schüler:innen-Erfahrungen (siehe Tabelle 9: Orientierungsphase) und die reflexiven Lernprozesse (siehe Tabelle 9: Think-Pair-Share-Methode, Reflexionsphase) Beachtung zukommt. Die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt der Kritikanalyse veranlasst, dass die Lehrkraft selbst den Lernstoff kritisch befragen muss.

## 5 Quintessenz

Das Vorhaben, die Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen des Ausbildungsberufs von Landwirt:innen in Bayern zu implementieren, fußt auf dem Widerspruch der normativen Bildungsziele einer beruflichen Ausbildung und dem dafür nicht ausreichend vorgesehenen Kompetenzrepertoire der KMK, Lernende in der Berufsausbildung darauf vorzubereiten, ihre Arbeits- und Lebenswelt in einer demokratischen Herrschaftsform mitzugestalten (H1). Übergeordnete Bildungsziele wie Mündigkeit, Emanzipation oder Mitbestimmung sind in den Lehrplänen nur implizit angeführt, eventuell aufgrund der Schwierigkeit, diese zu operationalisieren. Im Zuge dessen besteht jedoch die Gefahr, Bildung für Fremdzwecke zu ökonomisieren und Auszubildende an aktuelle Entwicklungen anzupassen und nicht zu befähigen, ihre Grundrechte in politischen Entscheidungsprozessen in Anspruch zu nehmen. Der Grundrechtskatalog unseres GG ermöglicht den Lernenden, in dem vorzufindenden demokratischen System politische Entscheidungsprozesse (die zukünftige Gestaltung der Lösungswege aktueller (global) gesellschaftlicher Probleme) mitzugestalten.

In einem ersten Schritt fand eine Analyse über die Kenntnisse des dualen Ausbildungssystems von Landwirt:innen hinsichtlich des historischen Entwicklungsverlaufs statt. Die sich draus entwickelten normativen Vorstellungen dienen heute als Fundament für die Gestaltung des dualen Systems. Die Realisierung der normativen Denkweise wirkt mittels der aktuellen Lehrplanvorgaben bis in den Berufsschulunterricht hinein. Die historische Skizzierung der Entwicklung der landwirtschaftlichen Ausbildung veranschaulicht eine elitäre Adressat:innen-Ausrichtung basierend auf industriellen Produktionstechniken in der Landwirtschaft. Die Dominanz der ökonomischen Dimension aufgrund einseitiger Interessensverwirklichung ist bis heute in den theoretisch fundierten Praktiken in der landwirtschaftlichen Produktion und Ausbildung vorzufinden. Dieser Reifeprozess steht entgegengesetzt zu den heterogenen Interessen in Bezug auf das landwirtschaftliche Ausbildungssystem und das Berufliche im Allgemeinen. Über die chancengleiche Inklusion beteiligter Personen an der Berufsausbildung von Landwirt:innen mit entsprechenden institutionalisierten Kommunikationsstrukturen könnte hier eine Qualitätsentwicklung gelingen, bei der die Belange des Umweltschutzes intensiver berücksichtigt werden. Entsprechende Inhalte in Kombination mit outcome-orientierten Kompetenzziele finden ihre Verankerung in lernfeldorientierten Lehrplänen. Daran ausgerichtete Modifikationen von Lern- und Lehrarrangements über handlungsorientierte Unterrichtseinheiten entwickelten sich auf einem konstruktivistischen Lernverständnis. Allerdings bleibt das kompetenzorientierte Prüfen in den Abschlussprüfungen dennoch weiter außen vor.

Das derzeit aufgeführte Kompetenzrepertoire ist hinsichtlich der normativen Vorschriften weiterhin nicht ausreichend. Schüler:innen explizit darauf vorzubereiten, ihre Lebenswelt auf unterschiedlichen Ebenen zu beleuchten und daraus folgend, diese aktiv mitgestalten zu können, findet in der dualen Berufsausbildung von Landwirt:innen nicht statt. Mit der Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen soll hier Vorsorge geleistet werden (H2). Die in Kapitel 2 gewonnenen Erkenntnisse dienen als Rechtfertigungsoptionen bei der Ausarbeitung eines Weges zur Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen für den Ausbildungsberuf von Landwirt:innen in Bayern.

In einem nächsten Schritt diene das Verzeichnis der Kritik als Grundlage, den Begriff der Kritikkompetenz zu definieren. Ein aus dem Verzeichnis abgeleitetes Analyseinstrument der Kritik für den Berufsschulunterricht ermöglicht zum einen, Kritik zu untersuchen, und zum anderen die Lernenden dazu zu ermächtigen, in reflexiven Prozessen ein kritisches Verständnis sowie das Kritiküben zu erweitern. Die Zusammenhänge bereits etablierter Zielkompetenzen im Ausbildungsberuf der Landwirt:innen mit der in dieser Arbeit ausgearbeiteten Kritikkompetenz machen die Integration derselben in den Lehrplänen über die schulinterne didaktische Jahresplanung zu einem denkbaren Praxisvorhaben.

Mit dem Ergebnis, dass Kritik auf der kognitiven Ebene als eine Kunst des Unterscheidens von kontroversen Meinungen und Stellungnahmen in Bezug auf spezifische Sachverhalte, Prozesse, Institutionen, Diskurse und Zielvorstellungen im gesellschaftlichen Zusammenleben verstanden werden kann, stehen auf der praktischen Seite das Kritik-kommunizieren und damit die transformative Kraft selbstbestimmter Veränderungen im Mittelpunkt. Der sich individuell herauskristallisierende Wahrheitsgehalt eines Sachverhalts und die damit verbundenen nötigen Handlungen, um eine Veränderung zu induzieren, erschließen sich den Schüler:innen reflexiv über das Analyseinstrument der Kritik auf den drei Ebenen »Individuum mit seiner Würde, Gesellschaft und Politik« (das Politische ist hier miteinbezogen). Die Kritikkompetenz kann als ein Zwischenschritt für ein eigenes Urteil herangezogen werden, aus dem sich mögliche, an das Individuum gebundene demokratische Partizipationsmöglichkeiten ableiten.

In einem letzten Schritt dieser Masterarbeit findet ein Transfer der in Kapitel 2 und 3 erarbeiteten Erkenntnisse am Beispiel des WPF „Mähdruschfrüchte“ der aktuellen Lehrpläne der Landwirt:innen statt. Das ausformulierte Umsetzungsbeispiel des WPF „Mähdruschfrüchte“ bildet die Basis der didaktischen Jahresplanung desselben an Berufsschulen. Die Register zur Codierung der didaktischen Jahresplanung begünstigen eine

Markierung sich überschneidender Inhalte und Kompetenzen in den unterschiedlichen Lernfeldern, ermöglichen so schulinterne Absprachen unter Lehrkräften hinsichtlich gemeinsamer Lernsituationen und verhindern dadurch überflüssige Wiederholungen. Das Veranschaulichen der praktischen Umsetzung der Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen des Ausbildungsberufs von Landwirt:innen in Bayern konkretisiert weiter die Einplanung des Analyseinstruments der Kritik.

Die didaktische Jahresplanung berücksichtigt das Situationsprinzip über entsprechende Lernsituationen unter dem Aspekt des Lernens in vollständigen Handlungen. Die Berücksichtigung der Ansprüche der Fachdidaktik im agrarischen Bereich findet darüber ihre Umsetzung. Das Aufzeigen der unterschiedlichen Kompetenzziele in der didaktischen Jahresplanung verweist auf eine spiralcurriculare Verknüpfung vom Allgemeinen zum Speziellen mit anderen Lernfeldern des WPF „alternative Mähdruschfrüchte“. Die Implementierung der Kritikkompetenz macht in diesen Zusammenhang auf die Anwendung des Analyseinstruments der Kritik in Kombination mit den drei Fragen der Kritik aufmerksam. Die aufgeführte, problemorientierte Unterrichtskonzeption berücksichtigt das Situationsprinzip, damit der Erwerb sozialer Kompetenzen erfolgt. Die methodische Auswahl mit dem Schwerpunkt auf interaktive und kooperative Lernprozesse knüpft an die Schüler:innen-Erfahrungen an und fördert ebenfalls den Kompetenzerwerb der Kritikkompetenz. Die Vorbereitung von Unterrichtseinheiten, die die Aneignung der Kritikkompetenz fokussieren, veranlassen, dass die Lehrkraft selbst den Lernstoff in seiner Aufarbeitung kritisch befragen muss. Daraus abgeleitet wird das kritische Hinterfragen zu einem didaktischen Prinzip.

## **5.1 Ausblick**

Die Implementierung der Kritikkompetenz in den aktuellen Lehrplänen des Ausbildungsberufs von Landwirt:innen in Bayern kompensiert zum einem die Tendenz der Ökonomisierung von Bildung und vervollständigt zum anderen innerhalb der Bildungsbemühungen das Kompetenzrepertoire, das Schüler:innen dazu befähigen soll, ihre Arbeits- und Lebenswelt aktiv mitzugestalten. Die Ergebnisse dieser Masterarbeit münden in verschiedene Diskurse der Sozialwissenschaften. Innerhalb der bildungstheoretischen Diskussion ergänzt die Kritikkompetenz als ein Kompromiss das Spannungsfeld zwischen Befürworter:innen und Gegner:innen der Bildungsreform seit PISA. Der fachdidaktische Diskurs unterschiedlicher Disziplinen kann über die Implementierung der Kritikkompetenz in den Lehrplänen allgemein durch die Verzahnung überfachlicher Kompetenzen zu mehr Kooperationen und Austausch führen. Das innovative der Etablierung der Kritikkompetenz

ist zudem ein weiterer Schritt, lernfeldorientierte Lehrpläne qualitativ im Sinne der Allgemeinbildung zu verbessern.

Da dieser Beitrag einen einleitenden Prozess zur Implementierung der Kritikkompetenz darstellt, sind einige nächste Überlegungen und Untersuchungen vorzunehmen. Erstens ist ein Entwurf nötig, der die Messung der Kritikkompetenz ermöglicht. Die Register der Kritik dienen als ein erster Anhaltspunkt dafür. Jedoch ist dabei zu berücksichtigen, dass die Würde der Schüler:innen bewahrt bleibt, indem keine Vermessung der Lernenden stattfindet. Zweitens muss eine Performanz-Überprüfung über die Anwendung der Register für Lehrer:innen im Sinne der hier bereits vorgeschlagenen Bewertung eines Prozesses entwickelt werden. Drittens wäre ein begleitendes Erforschen der kritikorientierten Lehr- und Lernarrangements sinnvoll, damit sich für aufkommende Schwierigkeiten in der Unterrichtspraxis angemessene Lösungen finden lassen und gelungene Szenarien schulübergreifend kommuniziert werden können. Viertens könnte eine Handlungsanleitung sinnvoll erscheinen, damit die Kritikkompetenz in Kooperation zwischen Lehrkräften aus unterschiedlichen Fächern mit Lehrer:innen für das Fach Politik und Gesellschaft glückt. Unterschiedliche Inhalte der Lehrpläne erhalten so eine angemessene Prüfung in Bezug auf ihre Eignung für die Anwendung der Kritikanalyse.

## **5.2 Fazit**

Die Würde des Menschen ist unantastbar. Bildungsreformen dürfen deshalb nicht zu einer Vermessung der Schüler:innen über die Ökonomisierung der Bildung führen. Mit der Implementierung der Kritikkompetenz soll damit eine Gegenbewegung der geschilderten Tendenz entfacht werden. Neben dem Meta-Ziel nimmt diese Masterarbeit das Bildungsziel in den Fokus, Schüler:innen dazu zu ermächtigen, selbstbestimmt ihre Lebenswelten und die der Gesellschaft auf demokratische Weise mitgestalten zu können. Dies erfolgt darüber, dass Kritikkompetenz als ein Zwischenschritt für die (politische) Urteilskompetenz gesehen werden kann, woraus sich individuelle Partizipationsmöglichkeiten am politischen Geschehen der Arbeitswelt, in der die Menschen eingebettet sind, ableiten lassen. Das Analyseinstrument der Kritik befähigt Lernende nicht nur, die kritischen Äußerungen anderer zu untersuchen, sondern ermöglicht eine intellektuelle Auseinandersetzung mit sich selbst über die eigene Veränderung hin zu Mündigkeit und Autonomie in Bezug auf die eigene Umwelt. Die Kritikkompetenz erlaubt zudem, die Ebene des Politischen im Beruflichen individuell zu erschließen. Die hier vorgestellten Ergebnisse können, über das Kompetenzverständnis hinaus, als didaktisches Prinzip für die Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements mit der Verzahnung der Prinzipien der Schüler:innen-Orientierung, Problemorientierung und Handlungsorientierung herangezogen werden.

Diese Verflechtung der didaktischen Prinzipien begünstigt es, Schüler:innen dazu zu befähigen, sich selbst zu bilden, und ermächtigt sie, ihr Leben selbstbestimmt zu transformieren.

## 6 Literaturverzeichnis

- ACKEREN, ISABELL VAN/KLEMM, KLAUS/KÜHN, SVENJA MAREIKE. 2015: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung, Wiesbaden: Springer VS.
- ACKERMANN, HEIKE. 1993: Was heißt, über Politik aufzuklären? Vom Anspruch und der Notwendigkeit nicht-affirmativer Politischer Bildung, in: Sander, Wolfgang (Hg.), Konzepte der Politik-Didaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven, Hannover: Metzler Schulbuchverlag, S. 9-22.
- ALBERT SCHWEITZER STIFTUNG FÜR UNSERE MITWELT. 2017: WWF-Bericht zu Fleisch: Appetit auf Zerstörung, in: <https://albert-schweitzer-stiftung.de/aktuell/wwf-bericht-fleisch> (11.07.2022).
- AMMERER, HEINRICH. 2020: Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer, in: Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.), Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer, Münster: Waxmann Verlag, S.15-29.
- ANDERS, YVONNE/DANIEL, HANS-DIETER/HANNOVER, BETTINA/KÖLLER, OLAF/LENZEN, DIETER/MCELVANY, NELE/ROBBACH, HANS-GÜNTHER/SEIDEL, TINA/TIPPELT, RUDOLF/WÖBMAN, LUDGER. 2021: Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss. Gutachten, Münster: Waxmann Verlag.
- AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK. 2016: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Sander, Wolfgang/Reinhardt, Sibylle/Petrik, Andreas/Lange, Dirk/Henkenborg, Peter/Hedtke, Reinhold/Grammes, Tilman/Besand, Anja (Hg.), Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- BAAKEN, HERMANN-JOSEF/LEHNEN, JULIA 2015: Nachhaltige Futtermittelwirtschaft im Kontext einer globalen Rohstoffbeschaffung, in: für Verbraucherschutz und Lebensmittelsicherheit, 2015, Vol. 10 (2), 179-184.
- BADER, CHRISTINA. 2020: Didaktische Jahresplanung – Curriculum durch Kooperation. Kooperative Tätigkeiten von Lehrkräften in der schulischen Curriculumentwicklung an Berufsschule und Wirtschaftsschule in Bayern, Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- BADER, REINHARD. 2003: Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule, in: Die berufsbildende Schule (BbSch) 55 (7-8), S. 210-217.
- BADER, REINHARD. 2004: Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituation. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischer Jahresplanung für die Berufsschule, in: Bader, Reinhard/Müller, Martina (Hg.), Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 11-37.
- BAETHGE, MARTIN. 2008: Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, vollständige überarbeitete Ausgabe 2008 [1979], Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 541-597.
- BAK, PETER MICHAEL. 2019: Lernen, Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie II – das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert, Deutschland: Springer-Verlag.
- BANZHAF, ANJA. 2016: Saatgut. Wer die Saat hat, hat das Sagen, München: oekom Verlag.



- BASTIAN, JOHANNES/COMBE, ARNO/LANGER, ROMAN. 2016: Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, 4. erweiterte und überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.
- BATESON, GREGORY. 2014 [1972]: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, 11. Auflage, Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- BIRK, BETTINA FELICITAS. 2012: Konnotation im Deutschen. Eine Untersuchung aus morphologischer, lexikologischer und lexikographischer Perspektive, Inaugural-Dissertation in Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- BAUMGART, FRANZJÖRG. 2008: Theorie der Sozialisation, 4. Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- BIBB. O. J.: Didaktische Prinzipien der Ausbildung, in: <https://www.bibb.de/de/141447.php> (27.04.2022).
- BEER, RAPHAEL. 2018: Die Ästhetik des Subjekts, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- BECK, ULRICH. 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt: Suhrkamp.
- BECKA, MICHELLE/EMUNDS, BERNHARD/EURICH, JOHANNES/KUBON-GILKE, GISELA/MEIREIS, TORSTEN/MÖHRING-HESSE, MATTHIAS. 2020: Sozialethik als Kritik, Baden-Baden. Nomos Verlagsgesellschaft.
- BECKER-CARUS, CHRISTIAN/WENDT, MIKE. 2017: Allgemeine Psychologie. Eine Einführung, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, Deutschland: Springer Verlag.
- BEHNKE, KRISTIN. 2016: Umgang mit Feedback im Kontext Schule. Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- BERGER, BIRGIT. 2004: Teamarbeit mit Lernfeldern. Erfahrungen aus dem Modellversuch SELUBA – Sachsen-Anhalt, in: Bader, Reinhard/Müller, Martina (Hg.), Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 309-314.
- BERNHARD, NADINE. 2017: Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich, Berlin: Budrich UniPress.
- BITTNER, RÜDIGER. 2021: Kritik, und wie es besser wäre, in: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.), Was ist Kritik?, 6. Auflage, Frankfurt: Suhrkamp Verlag, S. 134-149.
- BLE. 2021: Berufsbildung in der Landwirtschaft. Ausbildung – Fortbildung – Studium, 10. Auflage, Referat 412, Experten- und Fachkommunikation.
- BPB. 2020: Das Recht auf Freiheit. einfach POLITIK, in: <https://www.bpb.de/themen/politisches-system/politik-einfach-fuer-alle/236726/das-recht-auf-freiheit/> (20.04.2022).
- BPB. 2022: Filterblase. einfach POLITIK, in: Lexikon, Meyer, D./Schüller-Ruhl, T./Vock, R./u.a. (Autor:innen), Hilpert, Wolfram (verantw. Redaktion), Bonn, in: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-in-einfacher-sprache/303050/filterblase/> (12.04.2022).
- BÖCK, ALEXANDER. 2021: Betriebsmittel werden teurer und teurer. Heuer konnten sich die Landwirte wieder einmal über hohe Erzeugerpreise freuen. Doch mit ihnen sind auch die Kosten für Betriebsmittel angestiegen. Die fressen das Plus gleich wieder auf, in: <https://landwirt-media.com/betriebsmittel-werden-teurer-und-teurer/> (30.06.2022).

- BOER, HEIKE DE. 2014: Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess, in: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentin, Christian (Hg.), Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 23-38.
- BRAUN, VEIT/GILL, BERNHARD. 2018: Lost in Translation: Biofakten auf dem Weg vom Labor ins Patentamt, in: Gill, Bernhard/Torma, Franziska/Zachmann, Karin (Hg.), Mit Biofakten leben. Sprache und Materialität von Pflanzen und Lebensmitteln, Baden-Baden: Nomos, S. 129-154.
- BRETERNITZ, ANNIKA. 2020: Sichtweisen von Lehrkräften auf Schülerfehler. Eine länderübergreifende qualitative Studie in Finnland und Nordrhein-Westfalen, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- BRÖCKLING, ULRICH. 2021 [2012]: Der Kopf der Leidenschaft. Soziologie und Kritik, in: Büttner, Sebastian/Laux, Thomas (Hg.), Umstrittene Expertise. Zur Wissensproblematik der Politik, Leviathan, 49. Jg., Sonderband 38/2021, Baden-Baden: Nomos, S. 309-323.
- BUSCH, MATTHIAS. 2019: Partizipationsorientierte Aufgabenkultur im Fachunterricht, in: <https://doi.org/10.25656/01:17741> (06.05.2022).
- DEDERING, KATHRIN. 2016: Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, in: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 53-73.
- DEICHMANN, CARL. 2022: Politische Bildung bewerten: Methoden der Evaluation und Leistungsbewertung, in: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.), Handbuch politische Bildung, 5. vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 553- 561.
- DETJEN, JOACHIM. 2007: Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- DETJEN, JOACHIM. 2009: Verfassungswerte. Welche Werte bestimmen das Grundgesetz?, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- DIEFENBACH, HEIKE. 2010: Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4., aktual. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 221–245.
- DIMANSKI, BIRGIT. 2004: Handlungsorientierter Unterricht aus der Sicht von Lernenden. Empirische Befunde zu Unterrichtsformen in den Berufsfeldern Bautechnik sowie Ernährung und Hauswirtschaft an ausgewählten Berufsschulen Sachsen-Anhalts, in: Bader, Reinhard/Müller, Martina (Hg.), Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 279-300.
- DRERUP, JOHANNES/YACEK DOUGLAS. 2020: Wir können, müssen aber nicht über alles kontrovers diskutieren. Über Grenzen des politischen Streits und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote, in: Journal für politische Bildung 4/2020, S. 18-23.
- DUBS, ROLF. 2006: Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule, in: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.), Handbuch der Berufsbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 191-203.
- DUBS, ROLF. 2014: Unterrichtsplanung in der Praxis. Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- EDER, ANTIJE/RAMGRABER, MARION. 2016: Chancen und Grenzen neuer Medien, in: B & B Agrar, 2-2016, 69. Jahrgang, S. 15-17.

- EDER, ANTJE. 2019: Implementierung des Lernfeldkonzepts im landwirtschaftlichen Unterricht in Bayern, Berlin: Peter Lang.
- EIS, ANDREAS. 2013: Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt?, in: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hg.), Was heißt heute Kritische Politische Bildung, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 69-77.
- EKER, SELIM/OZTURK, LEVENT/YAZICI, ATILLA/ERENOGLU, BULENT/ROMHELD, VOLKER/CAKMAK, ISMAIL. 2006: Foliar-Applied Glyphosate Substantially Reduced Uptake and Transport of Iron and Manganese in Sunflower (*Helianthus annuus* L.) Plants. in: Journal of Agricultural and Food Chemistry 2006, 54, 10019-10025.
- ENGARTNER, TIM. 2021: Pluralität und Kontroversität, in: Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina (Hg.), Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 117-124.
- ESPOSITO, ELENA. 2007: Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität, Frankfurt: Suhrkamp.
- EULER, DIETER/BAUER-KLEBL, ANNETTE. 2009: Präzisierung, in: Euler Dieter (Hg.), Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung, Berne: Verlag Haupt, S. 23-59.
- EULER, DIETER/WALZIK, SEBASTIAN. 2009: Gestaltung. Ansatzpunkte zur Förderung von Sozialkompetenzen, in: Euler Dieter (Hg.), Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung, Berne: Verlag Haupt, S. 117-148.
- EULER, DIETER. 2012: Von der programmatischen Formel zum didaktischen Konzept: Sozialkompetenzen präzisieren, fördern und beurteilen, in: Niedermair, Gerhard (Hg.), Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, Österreich: Trauner Verlag, S. 183- 197.
- FALLEND. FRANZ. 2020: Was ist Demokratie? Definitionen, Typen, Leistungen und Gefährdungen aus politikwissenschaftlicher Sicht, in: Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.), Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer, Münster: Waxmann Verlag, S.31-48.
- FIGAL, GÜNTER. 2021: Verstehen – Verdacht – Kritik, in: Jaeggi, Rahel/Wesche Tilo (Hg.), Was ist Kritik?, 6. Auflage, Frankfurt: Suhrkamp Verlag, S. 339-352.
- FOUCAULT, MICHEL. 1992 [1990]: Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- FOUCAULT, MICHEL. 1994 [1982]: Michel Foucault Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Aufl., Übersetzung Rath, C./Raulff, U., Weinheim: Beltz.
- FRIESEN, HANS. 2019: Macht und Kritik. Im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft: Zum Wandel der philosophischen Ansätze von Horkheimer über Foucault und Waldenfels bis Habermas, in: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie 105, 2019/3, S. 317–339.
- FTHENAKIS, WASSILIOS E. 2001: Der kompetenzorientierte Ansatz, in: Wiater, Werner (Hg.), Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens, Donauwörth: Auer Verlag, S. 207-229.
- GAGEL, WALTER. 1991: Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer, Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- GAGEL, WALTER. 2005: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- GAUPP-BERGHAUSEN, MAILIN/HOFER, MARTIN/REWALD, BORIS/ZALLER, JOHANN G. 2015: Glyphosate-based herbicides reduce the activity and reproduction of earthworms and lead to increased soil nutrient concentrations. in: Scientific Reports volume 5, Article number: 12886.

- GEISELHART, KLAUS. 2021: Der Wille zur Verantwortung. Transaktionale Anthropologie und Kritik als Mediation, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- GEIBLER, RAINER. 2014: Die Sozialstruktur Deutschlands, 7., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- GERDS, PETER/SPÖTTL, GEORG. 2010: Entwicklungstendenzen des deutschen Berufsbildungssystems und Folgerungen für die duale Ausbildung im Handwerk, Bremen: Institut Technik und Bildung 2010, 50 S. - (ITB-Forschungsberichte; 48), in: DOI: 10.25656/01:8692.
- GIESECKE, HERMANN. 1970: Didaktik der politischen Bildung, 5. Auflage, München: Juventa Verlag.
- GILLEN, JULIA. 2013: Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curriculärer und methodischer Aspekte, in: [http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf) (07.05.2022).
- GLOE, MARKUS. 2022: Demokratielernen als politische Bildung, in: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.) Handbuch politische Bildung, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 338- 345.
- GONON, PHILIPP. 2006: Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung, in: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.), Handbuch der Berufsbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 561-573.
- GRAMMES, TILMAN. 2020: Kontroversität, in: Achour, Sabine/ Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 132-134.
- GREINERT, WOLF-DIETRICH. 2004A: Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung, in: Berufsbildung. Europäische Zeitschrift, Nr. 32 Mai - August 2004/II, S. 18-26.
- GREINERT, WOLF-DIETRICH. 2004B: Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland, in: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.), Handbuch der Berufsbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 499-508.
- GROB, URS. 2009: Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation?, in: Fend, Helmut/Berger, Fred/Grob, Urs (Hg.), Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie, Wiesbaden: Springer VS, S. 329-372.
- GUDJONS, HERBERT. 2014: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbstständigkeit – Projektarbeit, 8. aktualisierte Ausgabe, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- GUNDLACH, ERICH. 2003: Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?, in: Hansel, Toni (Hg.), PISA – UND DIE FOLGEN?, Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule, Herbolzheim: Centaurus Verlag, S. 216-236.
- HAAN, GERHARD DE. 2008: Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Bormann, Inka/Haan, Gerhard de (Hg.), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden: VS Verlag, S. 23-43.
- HALBERG, NIELS. 2008: Wie ökologischer Landbau die Welt ernähren könnte. [Organic agriculture and global food security.], in: Ökologie & Landbau, 148 (4), S. 19-21.

- HALLE, LISA/MOAKES, SIMON/NIGGLI, URS/RIEDEL, JUDITH/STOLZE, JUDITH/THOMPSON, MICHAEL. 2020: Entwicklungsperspektiven der ökologischen Landwirtschaft in Deutschland, Texte 32/2020, Projektnummer 113 177, FB000234, im Auftrag des Umweltbundesamtes.
- HEIDBRINK, LUDGER. 2022: Kritik der Verantwortung. Zu den Grenzen verantwortlichen Handelns in komplexen Kontexten, durchgesehene und um ein Nachwort erweiterte Neuauflage, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- HEINEMANN, CHRISTIAN. 2015: Lernortkooperation als Motor, in: B & B Agrar, 4-2015, 68. Jahrgang, S. 21-23.
- HEITHER, DIETRICH. 2013: Das Verschwinden von Gesellschaft in der Schule. Plädoyer für eine gesellschaftskritische Bildung, in: Dust, Martin/ Kluge Alfter, Sven/Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid/ Salomon, David/Springer, Jürgen-Matthias/Gerd, Steffens/Weiß, Edgar (Hg.), Jahrbuch für Pädagogik 2013, Krisendiskurse, Frankfurt: Peter Lang GmbH, S. 159-173.
- HELD, CHRISTOPH/JÖRKE, DIRK. 2020: Postdemokratie, in: Kost, Andreas/Massing, Peter/ Reiser, Marion (Hg.), Handbuch Demokratie, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 263-270.
- HELMKE, ANDREAS. 2015: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung. 6. Auflage, Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- HERKNER, VOLKMAR. 2018: Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 1969 – Wendepunkt in der Geschichte beruflicher Bildung in der Bundesrepublik, in: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/280840/verabschiedung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig-von-1969-wendepunkt-in-der-geschichte-beruflicher-bildung-in-der-bundesrepublik/#node-content-title-3> (15.06.2022).
- HOLTMANN, EVERHARD. 2020: Grundlegende Prinzipien, in: Kost, Andreas/Massing, Peter/ Reiser, Marion (Hg.), Handbuch Demokratie, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 141-156.
- HORVATH, WOLFGANG. 2012: Glücklich standardisiert. Vom heimlichen Nutzen der Bildungsstandards, Wien: Erhard Löcker GesmbH.
- HURRELMANN, KLAUS. 1986: Sieben Maximen der Sozialisationstheorie, in: Baumgart, Franzjörg (Hg.), Theorie der Sozialisation, 4. Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 2008, S. 19-28.
- ISB. o. J.: Didaktische Jahresplanung. Kompetenzorientierten Unterricht systematisch planen. Leitfaden. Berufliche Schulen, in: <http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/materialien/d/didjp/> (28.04.2022).
- ISB. 2016: Lehrpläne für die Berufsschule Berufsgrundschuljahr Agrarwirtschaft Schwerpunkt: Tierischer Bereich. Jahrgangsstufe 10, in: [https://www.isb.bayern.de/download/23775/bs\\_lp\\_bgj\\_agrarwirtschaft\\_tierischer\\_bereich.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/23775/bs_lp_bgj_agrarwirtschaft_tierischer_bereich.pdf) (28.06.2022).
- ISB. 2018: Lehrpläne für die Berufsschule. Fachklassen Landwirt Landwirtin. Jahrgangsstufen 11 bis 12, in: [http://www.isb.bayern.de/download/23997/bs\\_lp\\_landwirt.pdf](http://www.isb.bayern.de/download/23997/bs_lp_landwirt.pdf) (27.05.2022).
- ISB. 2021: Lehrplan für die Berufsschule und die Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Politik und Gesellschaft. Jahrgangsstufen 10 bis 12, in: [https://www.isb.bayern.de/download/24895/lp\\_bs\\_politik\\_und\\_gesellschaft.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/24895/lp_bs_politik_und_gesellschaft.pdf) (30.05.2022).
- JÖTTEN, FREDERIK. 2020: „Wir essen buchstäblich den Planeten auf“. Der international anerkannte Experte für Biolandbau, Urs Niggli, über gesunde wie effiziente Kühe, nachhaltige Landwirtschaft in Afrika und wünschenswertes Konsumverhalten, in: <https://www.fr.de/zukunft/stories/ernaehrung/bio-experte-urs-niggli-nachhaltige-landwirtschaft-konsum-afrika-90053854.html> (07.07.2022).
- JUNG, EBERHARD. 2010: Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- JÜRGENS, EIKO. 2008: Was ist guter Unterricht? Neue Zusammenhänge in der Unterrichtsentwicklung, in: Stadler-Altman, Ulrike/Schindele, Jürgen/Schraut, Alban (Hg.), Neue Lernkultur – neue Leistungen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 68-89.
- KELL, ADOLF. 2006: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung, in: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.), Handbuch der Berufsbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 453-484.
- KENNER, STEVE/LANGE, DIRK. 2020: Demokratiebildung, in: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 48-51.
- KENNER, STEVE/LANGE, DIRK. 2022: Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe, in: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.), Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 62-71.
- KEULER, CHARLOTTE. 2020: Schülerorientierung, in: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 213-215.
- KLAFKI, WOLFGANG. 2007: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.
- KLEE, ANDREAS. 2007: Schüler- und Teilnehmerorientierung, in: Lang, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.), Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 2: Strategien der politischen Bildung, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 115-123.
- KLEMM, KLAUS. 2008: Bildungsausgaben: Woher sie kommen, wohin sie fließen, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, vollständige überarbeitete Ausgabe 2008 [1979], Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 245-280.
- KLOTZ, VIOLA KATHARINA/WINTHER, ESTHER. 2016: Kompetenzorientierte Assessments in der beruflichen Bildung – Zur Gestaltung eines kompetenzorientierten Prüfungswesens, in: Dietzen, Agnes/Nickolaus, Reinhold/Rammstedt, Beatrice/Weiß, Reinhold (Hg.), Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 173-188.
- KMK. 2008: Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.05.2008 i. d. F. vom 24.09.2020), in: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_05\\_07-Wirtschafts-Sozialkundeunt-Berufsschule\\_01.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_05_07-Wirtschafts-Sozialkundeunt-Berufsschule_01.pdf) (21.04.2022).
- KMK. 2019: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, in: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) (28.04.2022).
- KMK. 2021: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, in: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_06\\_17-GEP-Handreichung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf) (23.04.2022).
- KNORR CETINA, KARIN. 1998: Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in posttraditionalen Wissensgesellschaften, in: Rammert, Werner (Hg.), Technik und Sozialtheorie, Frankfurt: Campus Verlag, 1998, S. 83-120.

- KOLLECK, NINA. 2020: Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen in unseren Schulen?, in: <http://library.fes.de/pdf-files/fes/16009.pdf> (11.04.2022).
- KOTSCHI, JOHANNES. 2013: Landwirtschaft im Umbruch?, in: <https://www.boell.de/de/oekologie/oekologie-mineralduenger-agrarpolitik-landwirtschaft-16392.html> (30.06.2022).
- KRÄFT, ANGELA/EISELE, LUTZ/KLOSE, REINHARD. O. J.: Handlungsorientierter Unterricht an Berufsschulen. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Bonn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.
- KRAMMER, REINHARD. 2008: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 29, Innsbruck–Bozen–Wien, S. 5-14.
- KREMER, MANFRED. 2009: Implikationen der BBiG-Novelle auf die Kooperation von Schule und Betrieb in der Berufsausbildung, in: Zöller, Arnulf (Hg.), Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems?, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7-35.
- KREMER, H.-HUGO/SLOANE, PETER F. E. 2000: Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula, in: Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hg.), Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 170-182.
- KUCHARZYK, KAROLINE. 2015: Unsere Lehrbücher zum Bodenschutz: Von welchem Naturverständnis gehen sie aus? Und geben sie eine Orientierung zum Handeln?, in: Wessolek, Gerd (Hg.), Von ganz unten. Warum wir unsere Böden besser schützen müssen, München: oekom Verlag, 2015, 273-284.
- KUHN, HANS-WERNER/MASSING, PETER/SKUHR, WERNER. 1993: Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven, 2. Auflage, Opladen., Leske + Budrich: Deutschland.
- KURENBACH, BRIGITTA/MARJOSHI, DELPHINE/AMÁBILE-CUEVAS, CARLOS F./FERGUSON, GAYLE C./GODSOE, WILLIAM/GIBSON, PADDY/HEINEMANN, JACK. A. 2015: Sublethal Exposure to Commercial Formulations of the Herbicides Dicamba, 2,4-Dichlorophenoxyacetic Acid, and Glyphosate Cause Changes in Antibiotic Susceptibility in *Escherichia coli* and *Salmonella enterica* serovar Typhimurium, Giovanni, S. Oregon State University.
- LACHMAYR, NORBERT. 2017: Die Lehre aus Sicht der Lernenden: Lehrlinge als neue Anspruchsgruppe im Qualitätsdiskurs beruflicher Lernprozesse, in: Schlögl, Peter/Stock, Michaela/Moser, Daniela/Schmid, Kurt/Gramlinger, Franz (Hg.), Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ..., Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 241-252.
- LANGER, DIETMAR. 2021: Mündigkeit ist lernbar – auch lehrbar? Über den pädagogischen Umgang mit menschlichen Freiheiten und seiner Bedeutung für eine vernünftige Selbstbestimmung, in: Pädagogische Rundschau, Volume 75, Number 5, S. 585-606.
- LANUV. O. J.: Mineralische Dünger, in: <https://www.lanuv.nrw.de/verbraucherschutz/marktueberwachung/duengemittel/mineralische-duenger> (30.06.2022).
- LAITINEN, PIIRKKO/RÄMÖ, SARI/NIKUNEN, UNTO/JAUHAINEN, LAURI/SIIMES, KATRI/TURTOLA, EILA. 2009: Glyphosate and phosphorus leaching and residues in boreal sandy soil, in: Plant Soil 323 (2009), S. 267–283.

- LEDERER, BERND. 2014: Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis, Innsbruck: innsbruck university press.
- LUHMANN, NIKLAS. 2004: Sozialisation und Erziehung, in: Lenzen, Dieter (Hg.), Niklas Luhmann, Schriften zur Pädagogik, Frankfurt: Suhrkamp, S. 111-122.
- LUND, DANIELA. 2018: Einfluss der Digitalisierung auf schulisches Lehren und Lernen in Lernfeldern – Brauchen wir eine neue fachdidaktische Perspektive?, in: <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3224/hibifo.v7i1.02> (07.05.2022).
- LYON, ALEXANDRA/FRIEDMANN, HARRIET/WITTMANN, HANNAH. 2021: Can public universities play a role in fostering seed sovereignty?. Elem Sci Anth, 9: 1. DOI: <https://doi.org/10.1525/elementa.2021.00089>.
- MACHA, HILDEGARD. 2001: Bildung, in: Wiater, Werner (Hg.), Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens, S. 188-206.
- MAIWALD, KAI-OLAF/SÜRIG, INKEN. 2018: Mikrosoziologie. Eine Einführung, Wiesbaden: Springer VS.
- MARTIN, MICHAEL/EDER, ANTJE. 2019: Berufliche Fachrichtung und Fachdidaktik Agrarwirtschaft, in: Kalisch, Claudia/Kaiser, Franz (Hg.), Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse, Bielefeld: wbv Puplicat, S. 129-140.
- MARTINSEN, FRANZISKA. 2020: Kernbegriffe und theoretische Grundlagen der Demokratie, in: Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser, Marion (Hg.), Handbuch Demokratie, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 41-57.
- MESSMANN, GERHARD/MULDER, REGINA H. 2009: Zusammenhänge zwischen Lernmotivation und Lernumgebungsmerkmalen an beruflichen Schulen. Jugendliche ohne Ausbildungsplatz und Auszubildende im Vergleich, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105. Band, Heft 3 (2009), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 343-360.
- METHMANN, CHRIS. 2022: Was der Ukraine-Krieg für die globale Ernährung bedeutet, in: <https://www.sonnenseite.com/de/umwelt/was-der-ukraine-krieg-fuer-die-globale-ernaehrung-bedeutet/> (06.07.2022).
- MEYER-HEIDEMANN, CHRISTIAN. 2020: Mündigkeit, in: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 156-158.
- MONTGOMERY, DAVID R. 2010 [2007]: dreck. Warum unsere Zivilisation den Boden unter den Füßen verliert, Übersetzung Walter, Eva, München: oekom Verlag.
- MOTTA, ERIK V.S./RAYMANNA, KASIE/MORANA, NANCY A. 2018: Glyphosate perturbs the gut microbiota of honey bees, in: <https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.1803880115> (30.06.22).
- MOUFFE, CHANTAL. 2007 [2004]: Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft, in: Nonhoff, Martin (Hg.), Diskurs radikale Demokratie Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe, Bielefeld: transcript Verlag, S. 41-53.
- MÜHL, HERIBERT. 2000A: Berufliche Bildung in der deutschen Landwirtschaft. Entwicklung, Band 1, Bonn: Deutscher Agrar-Verlag.



- MÜHL, HERIBERT. 2000B: Berufliche Bildung in der deutschen Landwirtschaft. Bildungspolitik, Band 2, Bonn: Deutscher Agrar-Verlag.
- MÜLLER, HANS-JOACHIM. 2012: Didaktische Transformation zur Gestaltung kompetenzorientierter Lehr- und Prüfungsarrangements, in: Niedermair, Gerhard (Hg.), Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, Österreich: Trauner Verlag, S. 447- 472.
- MÜNCH, JOACHIM. 2006: Berufsbildungspolitik, in: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.), Handbuch der Berufsbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 485-498.
- NICKOLAUS, REINHOLD. 2004: Soziale Kompetenzentwicklung in der beruflichen (Aus)bildung – Annahmen zu Möglichkeiten der Förderung und empirische Befunde zur Entwicklung, in: Pilz, Matthias (Hg.), Sozialkompetenzen zwischen theoretischer Fundierung und pragmatischer Umsetzung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 29-46.
- NIDA-RÜMELIN, JULIAN/WEIDENFELD, NATHALIE. 2022: Urteilskraft und Risiko. Von der Sehnsucht nach Konformität in Krisenzeiten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 23–25/2022, S. 33-39.
- NISCHWITZ, GUIDO/CHOJNOWSK, PATRICK/ ELLER, ANNIK. 2019: Verflechtungen und Interessen des Deutschen Bauernverbandes (DBV), Berlin/Bremen: iaw/NABU.<sup>158</sup>
- OBERLE, MONIKA. 2020: Beutelsbacher Konsens, in: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt: Wochenschau Verlag, 30-32.
- ÖKOLANDBAU.DE. 2018: Ökologischer Sojabohnenanbau, in: <https://www.oekolandbau.de/landwirtschaft/pflanze/spezieller-pflanzenbau/koernerleguminosen/sojabohnen/> (11.07.2022).
- PAHL, JÖRG-PETER. 2012: Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- PÄTZOLD, GÜNTER. 2000: Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik, in: Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hg.), Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 73-86.
- PÄTZOLD, GÜNTER. 2003: Lernfelder - Lernortkooperationen. Neugestaltung beruflicher Bildung, 2. Auflage, in: [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1895/pdf/Paetzold\\_Lernfelder\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1895/pdf/Paetzold_Lernfelder_D_A.pdf) (07.05.2022).
- PARREIRA DO AMARAL, MARCELLO. 2016: Neue Akteure der Governance des Bildungssystems – Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente, in: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 455-477.
- PARSONS, TALCOTT. 2012 [1959]: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 103-124.
- PETRI, ANNETTE. 2022: Emotionen und politisches Lernen, in: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.), Handbuch politische Bildung, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 338-345.
- PFIRRMANN, ANDREA/DÖRR, ROLAND. 2016: Gemeinsam zu mehr Unterrichtsqualität, in: B & B Agrar, 4-2016, 69. Jahrgang, S. 22-24.
- PICHT, GEORG. 1964: Die Bildungskatastrophe, Freiburg: Walter-Verlag.

<sup>158</sup> NABU ≙ Naturschutzbund Deutschland e.V.

- PITTICH, DANIEL. 2018: Kompetenzen als Zielperspektive technischer Bildung, in: Zinn, Bernd/Tenberg, Ralf/Pittich, Daniel (Hg.), Technikdidaktik. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 101-114.
- POHL, KERSTIN/BUCHSTEIN, HUBERTUS. 2020: Die Kontroverse als Konsens? Kontroversität in der Demokratie und der politischen Bildung, in: Journal für politische Bildung, 4/2020, S. 10-16.
- POLANYI, KARL. 2021 [1944]: The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen, 15. Auflage, Wien: Suhrkamp.
- POWELL, JUSTIN J. W./BERNHARD, NADINE/GRAF, LUKAS. 2012: Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung?, Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung, in: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.), Soziologische Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 473-458.
- PREWITT, TIM. 2022: Der Krieg in der Ukraine ist eine globale Krise der Ernährungssicherheit, in: <https://das-hunger-projekt.de/news/der-krieg-in-der-ukraine-ist-eine-globale-krise-der-ernaehrungssicherheit/> (06.07.2022).
- REETZ, LOTHAR/SEYD, WOLFGANG. 2006: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung, in: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.), Handbuch der Berufsbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 227-259.
- REIDY, BEAT/INEICHEN, SIMON. 2015: Rationszusammensetzung und Futterautonomie von Schweizer Milchproduktionsbetrieben, in: 59. Jahrestagung der AGGF in Aulendorf (2015), Tagungsband, S. 35-39.<sup>159</sup>
- RIEDL, ALFRED. 2011: Didaktik der beruflichen Bildung, 2. komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- RIEDL, ALFRED/SHELLEN, ANDREAS. 2013: Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- RITZI, CLAUDIA. 2019: Politische Öffentlichkeit zwischen Vielfalt und Fragmentierung, in: Hofmann, Jeanette/Kersting, Norbert/Ritzi, Claudia/Schünemann, Wolf J. (Hg.), Politik in der digitalen Gesellschaft. Zentrale Problemfelder und Forschungsperspektiven, Bielefeld: transcript Verlag, S. 61-82.
- ROSSIER, RUTH/REISSIG, LINDA. 2015: Zwischen Betrieb und Familie: landwirtschaftliche Betriebsleiterinnen in der Schweiz. Eine Zeitbudgeterhebung, Ökonomie Agroscope Transfer Nr. 78/2015.
- RUCKER, THOMAS. 2017: Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz, Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung, in: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 5, S. 618-635.
- RUGE, UTA. 2022: Die Welt in den Dörfern und die Dörfer in uns, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 15-17/2022, S. 04-08.
- SALONIA, MICHELE. 2014: "Die kritische Gewalt". Über die Wirkungsweise von Kritik, in: Romero, José M. (Hg.), Immanente Kritik heute. Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs, Bielefeld: transcript Verlag, S. 59-78.
- SANDER, WOLFGANG. 2022: Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule, in: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.), Handbuch politische Bildung, 5. vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 152-159.

---

<sup>159</sup> AGGF  $\triangleq$  Arbeitsgemeinschaft Grünland und Futterbau

- SCHERB, ARMIN. 2020: Handlungsorientierung, in: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 105-106.
- SCHIRM, STEFAN A. 2007: Der Einfluss endogener Interessen und Normen auf nationale Positionen zur Global Economic Governance. Abschlussbericht über das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Forschungsprojekt „Global Economic Governance“, Bochum: Lehrstuhl für Internationale Politik.
- SCHMID NOERR, GUNZELIN. 2004: Emanzipation des Subjekts – von sich selbst? Pädagogisches Handeln angesichts der Paradoxien der Moderne, in: Zeitschrift für kritische Theorie, Heft 18-19/2004, S. 9-27.
- SCHNEIDER, CHRISTINE. 2021: Teurer Dünger belastet Landwirte, in: <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/unternehmen/duengerpreise-landwirtschaft-101.html> (30.06.2022).
- SCHOTT, FRANZ/AZIZI GHANBARI, SHAHRAM. 2008: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards, Münster: Waxmann Verlag.
- SCHUBERT, KARSTEN. 2019: Freiheit als Kritik. Zur Debatte um Freiheit bei Foucault, in: Marchart, Oliver/Martinsen, Renate (Hg.), Foucault und das Politische, Transdisziplinäre Impulse für die politische Theorie der Gegenwart, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 49-64.
- SEIBERT, HOLGER/SOLGA, HEIKE. 2005: Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. Zeitschrift für Soziologie, 34(5), S. 364–382.
- SHEHATA, AWADA/SCHRÖDL, WIELAND/ALDIN, ALAA A./HAFEZ, HAFEZ M./KRÜGER, MONIKA. 2012: The Effect of Glyphosate on Potential Pathogens and Beneficial Members of Poultry Microbiota In Vitro. in *Current Microbiology* (2013) 66:350–358  
DOI 10.1007/s00284-012-0277-2.
- SIEMSEN, ANNA. 2012 [1926]: Zur Entwicklung von Beruf und Berufserziehung, in: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hg.), Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt, Wiesbaden: Springer VS, S. 153-165.
- SIVLA, VERA/MONTANARELLA, LUCA/JONES, ARWAYN/FERNÁNDEZ-UGALDE, OIHANE/G. J. MOL, HANS/RITSEMA, J. COEN/GEISSEN, VIOLETTE. 2018: Distribution of glyphosate and aminomethylphosphonic acid (AMPA) in agricultural topsoils of the European Union, in: *Science of the Total Environment* 621 (2018), S. 1352-1359.
- SLOANE, PETER F. E. 2008: Vermessene Bildung – Überlegungen zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104. Band, Heft 4 (2008), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 481- 502.
- SMITH, ALEXANDER. 2016: Treibstoff der Macht. Eine Geschichte des Erdöls und der europäischen Einfuhrabhängigkeit, Dissertation Universität Innsbruck, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- SOL BALBUENA, MARÍA/TINSON, LÉA/HAHN, MARIE-LUISE/GREGGERS, UWE/MENZEL, RANDOLF/FARINA, WALTER M. 2015: Effects of sublethal doses of glyphosate on honeybee navigation. in: *The Journal of Experimental Biology* 218, 2799-2805 doi:10.1242/jeb.117291.
- SPÖTTL, GEORG. 2016: Das Duale System der Berufsausbildung als Leitmodell. Struktur, Organisation und Perspektiven der Entwicklung und europäische Einflüsse, Frankfurt: Peter Lang.

- STÄHLI, ROLAND. 2014: Optimieren des Lehrerhandelns von landwirtschaftlichen Berufsschullehrpersonen. Unter besonderer Berücksichtigung der Reflexionsfähigkeit, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- STENDER, JÖRG. 2006A: Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lehrbuch. Teil 1 Strukturprobleme und Ordnungsprinzipien des dualen Systems, Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- STENDER, JÖRG. 2006B: Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lehrbuch. Teil 2 Reformansätze in der beruflichen Bildung, Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- STERZEL, DIETER. 2004: Entstaatlichung der beruflichen Schulen. Verfassungsrechtliche Grenzen einer Privatisierung des Lernorts Schule im Dualen System der Berufsausbildung. Rechtsgutachten erstattet im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt, für den Druck überarbeitete Fassung vom 27.08.2004, Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- STIEHLER, JOHANNES. 2017: Lernfeldkonzept auf gutem Weg, in: B & B Agrar, 1-2017, 70. Jahrgang, S. 21-23.
- STMELF. 2022: Hinweise zum Berufsausbildungsvertrag für den Beruf Landwirt/Landwirtin, in: [https://www.stmelf.bayern.de/mam/cms01/berufsbildung/dateien/berufsausbildungsvertrag\\_hinweise\\_landwirt.pdf](https://www.stmelf.bayern.de/mam/cms01/berufsbildung/dateien/berufsausbildungsvertrag_hinweise_landwirt.pdf) (21.04.2022).
- STMELF. o. J.: Berufe im Agrarbereich, in: <https://www.stmelf.bayern.de/berufsbildung/berufe/index.php> (15.04.2022).
- STMUK. 2003: Richtlinien für die Umweltbildung an den bayerischen Schulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 22. Januar 2003 Nr. VI/8 S4402/7 - 6/135767, in: [https://www.isb.bayern.de/download/728/richtlinien\\_fuer\\_die\\_umweltbildung.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/728/richtlinien_fuer_die_umweltbildung.pdf) (24.04.2022).
- STMUK. 2016: Lehrpläne für die Berufsschule. Berufsgrundschuljahr Agrarwirtschaft, in: [https://www.isb.bayern.de/download/23775/bs\\_lp\\_bgj\\_agrarwirtschaft\\_tierischer\\_bereich.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/23775/bs_lp_bgj_agrarwirtschaft_tierischer_bereich.pdf) (21.04.2022).
- STMUK. 2018: Lehrpläne für die Berufsschule. Fachklassen Landwirt/Landwirtin, in: [https://www.isb.bayern.de/download/23997/bs\\_lp\\_landwirt.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/23997/bs_lp_landwirt.pdf) (25.04.2022).
- TENBERG, RALF/BACH, ALEXANDRA/PITTICH, DANIEL. 2018: Didaktik technischer Berufe, Band 1 – Theorie & Grundlagen, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- TENBERG, RALF/BACH, ALEXANDRA/PITTICH, DANIEL. 2020: Didaktik technischer Berufe, Band 2 – Praxis & Reflexion, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- THEMEN DES WELTAGRARBERICHTS. o. J.: Hunger im Überfluss, in: <https://www.weltagrarbericht.de/themen-des-weltagrarberichts/hunger-im-ueberfluss.html> (06.07.2022).
- TRAMM, TADE. 2003: Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung, in: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm\\_bwpat4.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.shtml) (03.05.2022).
- UEKÖTTER, FRANK. 2022: Ein durchaus eigenwilliges Gewerbe. Kurze Geschichte der Landwirtschaft in Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 15-17/2022, S. 09-14.
- VOGELMANN, FRIEDER. 2019: Kritik als Emanzipation. Zur Produktion sperrigen Wissens, in: Langer, Antje/Nonhoff, Martin/ Reisigl, Martin (Hg.), Diskursanalyse und Kritik, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 45-67.

- VOLLMER, THOMAS/KUHLMEIER, WERNER. 2014: Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, in: Kuhlmeier, Werner/ Mohorič, Andrea/Vollmer, Thomas (Hg.), Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke, Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag, S. 197-223.
- WEINGART, PETER. 2001: Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Weilerswist: Velbrück-Verlag.
- WEINHARDT, MICHAEL. 2014: Der Einfluss von Werten auf die Berufswahl und die intergenerationale Transmission sozialer Ungleichheit. Mikroanalysen für Deutschland, Dissertation am Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften, Berlin: Freien Universität.
- WEIß, REINHOLD. 2018: Arbeit, Bildung und Qualifikation, in: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 1071-1091.
- WELTAGRARBERICHT. 2017. Nachrichten. Neue Studie: Bio kann die Welt ernähren, aber weniger Fleischkonsum nötig, in: <https://www.weltagrarbericht.de/aktuelles/nachrichten/en/32851.html> (07.07.2022).
- WESCHE, TILO. 2021: Reflexion, Therapie, Darstellung. Formen der Kritik, in: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.), Was ist Kritik?, 6. Auflage, Frankfurt: Suhrkamp Verlag, S. 193-220.
- WESTPHAL, MANON. 2018: Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 13-14/2018, S. 12-17.
- WESTPHAL, MANON. 2020A: Demokratische Streitkultur für eine pluralistische Gesellschaft: Orientierungen für die politische Bildung, in: gegen Vergessen – für Demokratie e. V. (Hg.), Konstruktive Kommunikation in der Demokratie. Ein Baustein in der politischen Bildung, Berlin: gegen Vergessen – für Demokratie e. V., S. 41-51.
- WESTPHAL, MANON. 2020B: Kritik- und Konfliktkompetenz als Auftrag politischer Bildung, in: Journal für politische Bildung 4/2020, S. 28-33.
- WESTPHAL, MANON. 2021: Das Politische, agonale Politik und das Widerständige der politischen Praxis, in: Flügel-Martinsen, Oliver/ Martinsen, Franziska/Saar, Martin (Hg.), Das Politische (in) der Politischen Theorie, Baden-Baden: Nomos, S. 121-139.
- WILBERS, KARL. 2011: Integration überfachlicher Kompetenzen in Lernfelder, in: [http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/wilbers\\_ft19-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/wilbers_ft19-ht2011.pdf) (05.05.2022).
- WINTERMANTEL, VANESSA. 2020: Der Wert der Vielfalt: Gesellschaftliche Pluralität, Meinungsvielfalt und demokratische Legitimität, in: Kneip, Sascha/Merkel, Wolfgang/Weßels, Bernhard (Hg.), Legitimitätsprobleme. Zur Lage der Demokratie in Deutschland, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 255-286.
- WISOTZKY, FRANK. 2011: Angewandte Grundwasserchemie, Hydrogeologie und hydrogeochemische Modellierung. Grundlagen, Anwendungen und Problemlösungen, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- ZABECK, JÜRGEN. 2009: Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie, Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- ZEDLER, REINHARD. 2007: Politische Bildung in der Berufsausbildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 32-33/2007, S. 34-38.

ZINKE, OLAF. 2019: Landwirtschaft: Öko ist nicht nachhaltiger als Konventionell. Eine nachhaltige Landwirtschaft: Das wollen Bauern, Verbraucher und Politik. Doch eine einfache Antwort gibt es nicht, in: <https://www.agrarheute.com/management/betriebsfuehrung/landwirtschaft-oeko-nachhaltiger-konventionell-561175> (07.07.2022).

ZINKE, OLAF. 2020: Bauer oder Landwirt – eine Frage der Ehre?, in: <https://www.agrarheute.com/management/betriebsfuehrung/bauer-landwirt-politische-frage-573545> (19.07.2022).

ZINKE, OLAF. 2022: Düngerpreise spielen verrückt: Russland stoppt Export von Ammonium, in: <https://www.agrarheute.com/markt/duengemittel/duengerpreise-spielen-verrueckt-russland-stoppt-export-ammonium-590099> (30.06.2022).

ZUKUNFTSSTIFTUNG LANDWIRTSCHAFT. 2013: Wege aus der Hungerkrise. Die Erkenntnisse und Folgen des Weltagrarberichts: Vorschläge für eine Landwirtschaft von morgen, Hamm: AbL Verlag.

ZURSTRASSEN, BETTINA. 2009: Das Lernfeldkonzept an Berufsschulen: Von der Chance, berufliche und politische Bildung zu vereinen, in: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung, Heft 3 (2009), S. 437-448.

## 7 Anhang

Im Anhang befinden sich die im Fließtext genannten Ergänzungen. Sie sind in der Reihenfolge ihres Auftretens im Text aufgelistet.

### 7.1 Kompetenzverständnis der KMK

*Tabelle 10: Definitionen der unterschiedlichen Kompetenzen der KMK (KMK 2021: 15F.<sup>160</sup>)*

Kompetenz	Definition
Handlungskompetenz	Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz.
Fachkompetenz	Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.
Selbstkompetenz	Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.
Sozialkompetenz	Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.
Methodenkompetenz	Bereitschaft und Fähigkeit zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte).
Kommunikative Kompetenz	Bereitschaft und Fähigkeit, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.
Lernkompetenz	Bereitschaft und Fähigkeit, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.

<sup>160</sup> Die in Tabelle 10 geschilderten Formulierungen sind wörtlich aus der Handreichung übernommen.

## 7.2 Lernstrategien des ISB

**Tabelle 11:** Strategien – Arbeits- und Lerntechniken für Schüler (ISB o. J.: 36FF.<sup>161</sup>)

Strategien	Definition	Konkretisierungsmöglichkeiten in folgenden Techniken
Lesestrategie	Verstehen und Erfassen von Informationen aus textlichen, bildlichen und zahlenbasierten Darstellungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen von Gesetzestexten</li> <li>• Mündliches/schriftliches Exzerpieren</li> <li>• Unterstreichen/Markieren</li> <li>• Fragen stellen an den Text</li> <li>• Überfliegen/Querlesen eines Textes</li> <li>• 5-Schritt-Lesemethode/SQ3R-Methode/aktives Lesen</li> <li>• Kenntnis von Abkürzungen</li> <li>• Bildliche Darstellungen erklären und interpretieren:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhalt (Was stellt die Grafik dar?) und Aufbau (Bezeichnung der waagrechten und senkrechten Achsen) der Grafik verdeutlichen</li> <li>- wichtigste Aussagen herausstellen und Hintergrundinformationen beisteuern</li> <li>- Regelmäßigkeiten feststellen</li> <li>- Nennung von Zahlen abwechslungsreich gestalten</li> <li>- am Ende: Zusammenfassung der auffälligsten Zahlen</li> <li>- am Ende: evtl. Vorausschau auf die zukünftige Entwicklung geben</li> </ul> </li> <li>• ...</li> </ul>
Informationsbeschaffungsstrategie	Informationsquellen beschaffen, sinnvoll und richtig verwenden, bewerten und auswählen; kritische Medienbetrachtung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritische Internetrecherche mit Hilfe von Suchmaschinen</li> <li>• Stichwort-/Inhaltsverzeichnis nutzen</li> <li>• Medienbewertung</li> <li>• Richtige Bibliotheksnutzung</li> <li>• Nutzung des Mediums Telefon</li> <li>• Expertenbefragung</li> <li>• ...</li> </ul>
Selektive Informationsstrategie	Erfassen der situativ notwendigen und geeigneten Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgerichtetes Markieren und Exzerpieren</li> <li>• (Rand-)Notizen machen</li> <li>• Mitschreiben des Lehrervortrages</li> <li>• Selektive Informationsauswahl</li> <li>• ...</li> </ul>
Ressourcenstrategie	Umgang mit objektiven Umgebungsfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitmanagement</li> <li>• Arbeitsplatzorganisation (Lüften, sauberer/aufgeräumter Arbeitsplatz, ruhige Umgebung, keine Musik, ...)</li> <li>• Motivationstechniken</li> <li>• Konzentrationstechniken (Brain Gym, Musik mit einem Taktschlag von 72-80, Akupressur, ...)</li> </ul>

<sup>161</sup> Die Formulierungen der Strategien sind wörtlich aus der Handreichung zur didaktischen Jahresplanung des ISB in Tabelle 11 übertragen.



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teamorganisation (Arbeitsteilung, ...)</li> <li>• Zeitplan erstellen</li> <li>• Arbeitsplan erstellen</li> <li>• Simulierte Stresssituation</li> <li>• Fakten und Daten durch Tabellen strukturieren</li> <li>• ...</li> </ul>
Problemlösungsstrategie	Nutzung von Informationen zur kreativen und sinnvollen Lösungserarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausschlussverfahren (mögliche Lösungen durchgehen)</li> <li>• Trial and Error</li> <li>• Szenariomethode (analytisches Durchdenken aller extremen zukünftigen Szenarien, um abschließend ein Trendszenario abzubilden mit dem Ziel, im Heute richtige Entscheidungen zu treffen)</li> <li>• Zukunftswerkstatt (Wie soll mein Idealzustand / der erwünschte Zustand sein?)</li> <li>• Pro- und Conralisten erstellen</li> <li>• Planspiel</li> <li>• Kreativitätstechniken (Brainstorming, Brainwriting)</li> <li>• Nutzung von Kooperationstechniken (Teamarbeit)</li> <li>• Nutzung von Kommunikationstechniken (aktives Zuhören, Feedbacktechnik, Kommunikationsmodell „Eisberg“ nach Watzlawick, ...)</li> <li>• Vergleich mit ähnlichen Problemstellungen</li> <li>• Diskussion</li> <li>• Stationengespräch</li> <li>• ...</li> </ul>
Elaborationsstrategie	Erkenntnisse in veränderter Darstellungsform wiedergeben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mind Mapping</li> <li>• Plakat erstellen</li> <li>• Diagramme erstellen</li> <li>• Tabellen oder andere Visualisierungen</li> <li>• Texte erstellen</li> <li>• Rollenspiele vorbereiten und durchführen</li> <li>• Film erstellen/Videokamera einsetzen</li> <li>• Interview führen</li> <li>• Checkliste erstellen</li> <li>• Formulare erstellen</li> <li>• Merkblatt erstellen</li> <li>• Tafelbild erstellen</li> <li>• Hefteintrag erstellen</li> <li>• Übersicht erstellen</li> <li>• Argumentationstechniken</li> <li>• Präsentationstechniken (Vortrag halten, ...)</li> <li>• Handbuch erstellen</li> <li>• ...</li> </ul>
Reflexionsstrategie	Fähigkeit, die eigene Arbeit selbstständig und selbstkritisch zu hinterfragen, konstruktiv zu bewerten und aufgrund eines Abgleichs zwischen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung (Test zu Selbst- und Fremdbild)</li> <li>• Lösungen vergleichen</li> <li>• Lösungsordner einsehen</li> <li>• Fragebogen</li> <li>• Stimmungsbarometer</li> </ul>

	Anforderungen und Fähigkeiten Defizite zu erkennen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spinnennetz</li> <li>• Lerntagebuch</li> <li>• Portfolioanalyse</li> <li>• Punktabfrage mittels Klebepunkten</li> <li>• Protokoll</li> <li>• Diskussion</li> <li>• Blitzlicht</li> <li>• Klassen-/Gruppeninterview</li> <li>• Stellung nehmen</li> <li>• Feedback geben und nehmen</li> <li>• ...</li> </ul>
Regulationsstrategie	Defizite beheben bzw. verbessern und Konsequenzen daraus ziehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Lösungen verbessern</li> <li>• Zielvereinbarungen</li> <li>• Brief an sich selbst schreiben</li> <li>• Vogelperspektive einnehmen</li> <li>• Perspektivwechsel einnehmen</li> <li>• Realistisches Selbstkonzept entwickeln</li> <li>• Metakognitive Prozesse auslösen</li> <li>• ...</li> </ul>

### 7.3 Konfliktanalyse nach Giesecke

**Tabelle 12:** Kategorien der Begegnung mit dem Politischen (GIESECKE 1970: 99-119)

Kategorie	Bedeutung	Leitfragen für den Unterricht
<i>Konflikt</i>	Facette der Auseinandersetzung zwischen Menschen/des (latenten oder manifesten) Konflikts	Worin besteht bei einer politischen Situation oder Aktion die Gegnerschaft?
<i>Konkretheit</i>	Spezifische Situation, in der etwas Konkretes entschieden wird	Worum geht es im Einzelnen bei dieser Auseinandersetzung?
<i>Macht</i>	Möglichkeiten der Machtausübung	Welcher Zwang kann zur Aufrechterhaltung einer Situation und zur Durchsetzung einer Aktion angewandt werden?
<i>Recht</i>	Rechtlicher Rahmen der Entscheidung beziehungsweise Machtausübung	Welche Rechtsbestimmungen werden durch eine politische Situation oder Aktion verletzt?
<i>Funktionszusammenhang</i>	Zusammenhänge der spezifischen Konfliktsituation mit anderen Lebensbereichen einer arbeitsteiligen Gesellschaft	Wie wirkt eine Situation oder Aktion auf andere Situationen oder Aktionen ein?
<i>Interesse</i>	Subjektives (materiell und/oder immateriell) Interesse	Welche Vorteile habe ich von einer Situation?
<i>Mitbestimmung</i>	Formen der Mitbestimmung, um Interessen durchzusetzen	Wie kann ich angesichts einer Situation oder Aktion meinen Einfluss geltend machen?

<i>Solidarität</i>	Identifizierung mit Gruppen, denen Interessen anvertraut werden können	Welcher Gruppe nützt eine politische Situation oder Aktion?
<i>Ideologie</i>	Maskierungseffekt partikularen Interesses und Theorie für die Ordnung, Priorisierung des Ganzen	Welche Ordnungsvorstellungen liegen einer Situation oder Aktion zugrunde?
<i>Geschichtlichkeit</i>	Einfluss der historischen Kontinuität des Faktischen unter einem spezifischen Aspekt	Welche geschichtlichen Auseinandersetzungen kommen in einer Situation oder Aktion zum Ausdruck?
<i>Menschenwürde</i>	Wirkung des Konflikts auf die betroffenen Menschen und deren Würde	Wie wirkt eine Situation oder Aktion auf die davon unmittelbar oder mittelbar betroffenen Menschen?

## **8 Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen sind, wurden als solche kenntlich gemacht.

**München, 22.07.2022,**

Ort, Datum, Unterschrift