

WAH

Das WAH-Buch
filRouge
Kommentar für Lehrpersonen

Impressum



Koordination mit der Interkantonalen
Lehrmittelzentrale

Autorinnen- und Autorenteam

Claudia Wespi, PH Luzern; Corinne Senn, PH FHNW;
Zora Schelbert, PH Luzern; Iwan Raschle (Recherchen
und Redaktion)

Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten

Carmen Amrein, Anna Bänziger, Christian Blaim, Livio Blättler,
Irene Krummenacher, Zora Schelbert, Aline Seebacher,
Robert Wüest

Wir danken der PH Luzern und der PH FHNW für die Zu-
sammenarbeit und Unterstützung sowie allen weiteren
Personen, die uns bei der Entwicklung der Materialien mit
Informationen, Abklärungen, Hinweisen, Unterlagen und
Gesprächen geholfen haben.

Fachliche und fachdidaktische Begleitung

Sam Belgaid; Gaby Heiniger; Yvonne Bucheli, PH Zürich;
Susanna Holliger, PH Bern; Claudia Schütz, PH St.Gallen;
Käthi Theiler, PH FHNW

Expertinnen und Experten

Ursula Affolter; Angelika Hayer, Schweizerische Gesellschaft
für Ernährung SGE; Niels Jungbluth, ESU-services; Markus
Steiner, HSS Sursee; Markus Wilhelm, PH Luzern; Projekt-
team Kochbuch «Greentopf»

Projektleitung

Christian Graf (Gesamtprojektleitung)
Sandro Steffen (Herstellung)

Rechteabklärungen

Katja Iten

Grafische Konzeption und Gestaltung

raschle & partner
Atelier für Gestaltung und Kommunikation GmbH



1. Auflage 2019
© Schulverlag plus AG

Art.-Nr. 89347

www.schulverlag.ch | www.wahbuch.ch

Nicht in allen Fällen war es dem Verlag möglich, den Rechte-
inhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden
im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Nachdruck, Vervielfältigung jeder Art oder Verbreitung –
auch auszugsweise – bedürfen der vorgängigen schriftlichen
Genehmigung des Verlages.



Inhalt

Das Lehrmittel im Überblick	4
So funktionieren die Kapitelübersichten	6
So funktioniert der filRouge digital	8
So funktioniert das Themenbuch	10
So funktioniert die Doku	11
So funktioniert WAH-digital	11
WAH als Teil von Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) in allen drei Zyklen	12
WAH im 3. Zyklus	13
Fokus auf die Alltägliche Lebensführung	13
Förderung der individuellen und gesellschaftlichen Verantwortung	14
Entwicklung von bedeutsamen (über)fachlichen Fähigkeiten und Strategien	16
Planung des WAH-Unterrichts in kantonalen Strukturen	20
Vorschlag zur Zyklusplanung	22
Verbindung zu Fächern, Modulen und zur Leitidee Nachhaltige Entwicklung	28
Lernen und Lehren im Fach WAH	30
Kompetenzförderung	30
Relevante Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH)	34
Bedeutsame Anliegen in Lernarrangements	36
Kompetenzentwicklung initiieren, begleiten, beurteilen	40
Lernvoraussetzungen berücksichtigen	40
Didaktische Rekonstruktion	41
Differenzieren	43
Kompetenzentwicklung sichtbar machen	44
Lernprozess reflektieren	44
Beurteilen und Bewerten	44
Als Lehrperson den Unterricht evaluieren	45
Literatur	46

Zum Einstieg

Die Lebenswelt von Menschen wird zum Gegenstand, zum Ausgangspunkt und zum Ziel des Faches Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (WAH).

Das interkantonale Lehrmittel «Das WAH-Buch» zum gesamten WAH-Lehrplan fokussiert den Lernprozess eines kompetenzfördernden Unterrichts im Hinblick auf die Alltägliche Lebensführung.

Die angebotenen Materialien basieren auf fachwissenschaftlicher Literatur, sind anschlussfähig an heterogene Voraussetzungen der Jugendlichen und werden periodisch aktualisiert.

Die Auswahl und Passung an die unterschiedlichen kantonalen und lokalen Voraussetzungen bleiben als Kernauftrag in der Verantwortung der Lehrpersonen.

Der dreiteilige filRouge unterstützt Lehrpersonen in ihrer Arbeit.

In der vorliegenden Broschüre werden die fachwissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Grundlagen des kompetenzfördernden WAH-Unterrichts dargelegt, und es wird aufgezeigt, wie diese in den unterschiedlichen Lehrmittelteilen umgesetzt werden. Damit kann sich die Leserin, der Leser ein Bild machen über das gesamte Lehrmittel und dessen Verwendung.

In den 16 beiliegenden Kapitelübersichten werden die einzelnen Kapitel des Lehrmittels überblicksartig dargestellt. Sie dienen primär als Grundlage für die Zyklus- und Jahresplanung des WAH-Unterrichts im 3. Zyklus.

Der digitale filRouge enthält zu jedem Kapitel alle Informationen zur Planung, Durchführung und Auswertung des kompetenzfördernden Unterrichts.

Aktuelle Informationen zum Lehrmittel sind unter www.wahbuch.ch zu finden.

Das Lehrmittel im Überblick

Kommentar für Lehrpersonen

filRouge

Der filRouge ist das Leitmedium des Lehrmittels «Das WAH-Buch». Der Printteil enthält die allgemeinen Ausführungen zum gesamten Lehrmittel sowie die Kapitelübersichten. Hier integriert ist die Lizenz für den digitalen filRouge. Diese ist 5 Jahre gültig.

Mit der Lizenz erhalten die Lehrpersonen Zugang zum filRouge digital. Dieser ist das zentrale Element für die Unterrichtsplanung. Im Zentrum steht die Beschreibung der kompetenzfördernden Aufgabensets. Darin eingebettet sind die für den Lernprozess nötigen Materialien (z. B. Text, Bild, Ton, Film), die für die Lernenden teilweise auch über WAH-digital zugänglich sind. Im filRouge digital kann die Lehrperson eigene Materialien oder Links speichern. Eine Redaktion sorgt für die regelmässige Aktualisierung, um fachliche Entwicklungen zu integrieren.

→ Dieses Zeichen verweist auf den filRouge digital.

Material für Schülerinnen und Schüler

Themenbuch

Das Themenbuch für die Lernenden fokussiert die Fachkonzepte, die in den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans enthalten sind. In journalistischer Form werden Sachinformationen, Porträts von unterschiedlichen Menschen in alltäglichen Situationen sowie originale Medienbeiträge aufgearbeitet. Damit wird das Themenbuch zu einem Werk- und Arbeitsmaterial, das die vielfältigen Bezüge des Fachs WAH im Alltag aufzeigt.

Doku

Die Doku für Lernende hat die Funktion der fachlichen Synthese und des Transfers von Kompetenzen auf neue Situationen. Die Sammlung von Einzelblättern zu jedem Kapitel enthält Gestaltungsspielraum für individuelle fachliche Ergebnissicherungen und kann als Grundlage für die formative Beurteilung und für Lernreflexionen dienen. Der Doku liegt die Lizenz für WAH-digital für die Lernenden bei. Diese ist 4 Jahre gültig.

WAH-digital

Im Themenbuch und in der Doku hinterlegte Codes führen auf WAH-digital, die Plattform der Lernenden, die Originalbeiträge in Bild, Ton und Text sowie Lese- und Interpretationshilfen bietet. Die allgemeinen Fachkonzepte aus dem Themenbuch werden durch aktuelle Beispiele illustriert. Die regelmässige Aktualisierung der Beiträge auf der Plattform wird durch eine Redaktion sichergestellt. Damit soll der Dynamik der in WAH zentralen Themen und Entwicklungen Rechnung getragen werden.

Zusatzmaterialien

Im «WAH-Buch» und in den Aufgaben wird oft mit Fotos gearbeitet, um den Schülerinnen und Schülern die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Situationen zugänglich zu machen, in denen sich die WAH-Kompetenzen im Alltag zeigen. Eine Fotosammlung steht als Zusatzmaterial zur Verfügung.

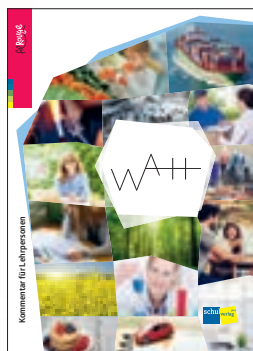
Zusatzmaterialien zur Nahrungszubereitung

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltung der Nahrungszubereitung in den einzelnen Kantonen werden im «WAH-Buch» zwei unterschiedliche Unterrichtsphasen zu den Lehrplankompetenzen der Nahrungszubereitung (WAH.4.4 und 5.1) skizziert: die Basisphase (etwa 8 Wochen) sowie die Erweiterungsphase. Für beide ist der «Tiptopf» in der Ausgabe 2008 das zentrale Arbeitsmittel. Speziell zur Unterstützung der Nahrungszubereitung in der Basisphase wird den Schülerinnen und Schülern eine App zur Verfügung gestellt.

Lehrpersonen finden zudem im «Greentopf» zusätzliche Anregungen. Die Publikation wurde von der Timeout-Klasse Frauenfeld initiiert und gemeinsam mit der Akademie Hiltl entwickelt. «Greentopf» enthält über 210 vegetarische und vegane Rezepte aus der Schweiz und aller Welt. Wissenswertes zu Nahrungsmitteln und Gewürzen der vegetarischen Küche sowie Geschichten der Timeout-Lernenden rund um Essen und Kochen ergänzen die Rezepte.



Lehrpersonen



filRouge

Broschüre

- Grundinformationen
- Lizenz filRouge digital

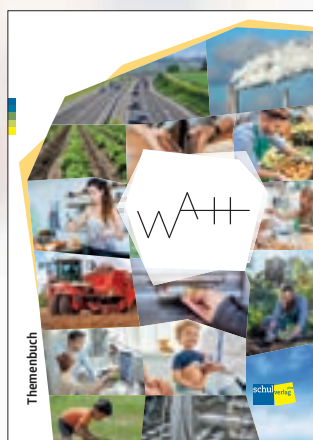
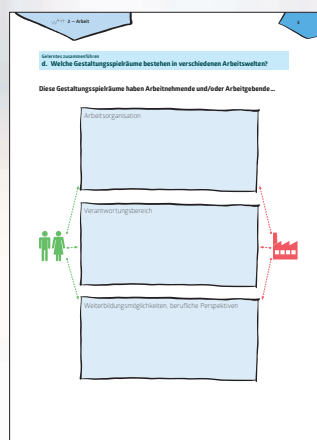
Kapitelübersichten

- Fachliche Anliegen des Lehrplans zu jedem Kapitel

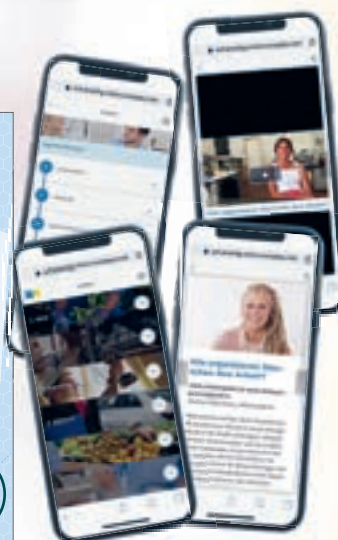
digital

- Unterrichtsplanung
- Pro Kapitel: Aufgabensets
- Arbeitsmaterial

Schülerinnen und Schüler



Codes im Themenbuch
und in der Doku für
Zugang zu WAH-digital



Doku

- Dokumentation Lernprozess
- Synthese, Reflexion
- Transfer von Kompetenzen
- Formative Beurteilung

Themenbuch

- Texte, Grafiken (Fachkonzepte für Erarbeitung)
- Medienberichte (gesellschaftliche Relevanz)
- Porträts (Menschen berichten)

WAH-digital

- Erarbeitung, Vertiefung, Übung
- Aktuelle Situationen/Inhalte
- Wird regelmässig aktualisiert

So funktionieren die Kapitelübersichten

Die fachlichen Anliegen des Lehrplans werden auf den Vorderseiten der Kapitelübersichten zusammenfassend dargestellt.

Konsumfolgen

8

Leitfrage des Kapitels

Welche Folgen hat Konsum?

Sich einen Überblick über das Kapitel verschaffen

Darum geht es

Leitend für die Entwicklung der Kompetenz ist die Frage «Welche Folgen hat Konsum?».

Die Schülerinnen und Schüler realisieren, welche ökologischen Folgen mit alltäglichen Konsumsituationen verbunden sind. Sie betrachten Folgen des Konsums mehrperspektivisch. Einerseits erkennen sie nicht ökologische, sondern soziale und ökonomische Folgen. Andererseits nehmen sie die Perspektiven von verschiedenen Akteuren wie Konsument, Arbeitnehmer oder Unternehmer ein und versuchen nachzuvollziehen, mit welchen Folgen diese konfrontiert sind. Die Schülerinnen und Schüler verstehen, wie Güter entlang ihres gesamten Lebenszyklus Spuren hinterlassen und sich daraus ökologische, soziale und ökonomische Überlegungen für Konsumentscheidungen ergeben. Am Beispiel von persönlichen Entscheidungen können sie Konsumfolgen aufzeigen.

Die Handlungsaspekte der Kompetenz betonen die Wichtigkeit, dass die Schülerinnen und Schüler Informationen zu Konsumfolgen für die Reflexion von Entscheidungen nutzen können. Sie sollen verschiedene Perspektiven einnehmen und miteinander in einen Zusammenhang bringen.

Lehrplan WAH
vgl. Seite 2

Fachkonzepte
vgl. Seite 2

Unterricht

Zeitraum:
8–10 Lektionen

Vernetzung mit anderen Kapiteln

- 3 Produktion
- 4 Märkte
- 5 Handel
- 7 Lebensstile
- 9 Konsumentscheidungen
- 14 Weisernährung

Überblick Kompetenzentwicklung
vgl. Seiten 3 und 4

Hinweise zum Unterricht

- Je nach Konsumgut variieren die Konsumfolgen. Schülerinnen und Schüler sollen einen Überblick über unterschiedliche Ausrichtungen von Konsumfolgen erhalten und an exemplarischen Gütern prüfen, welche hier «mit-spielen». Auf diese Weise üben sich die Schülerinnen und Schüler in einem Vorgehen, das auch für zukünftige Nachdenken über Konsumfolgen hilfreich ist.
- In Lernaufbauentscheidungen zu Konsumfolgen ist es wichtig, Sachverhalte sachlich darzustellen und normative Wertungen zu verhindern.

Ausrichtung des Kapitels

Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH)

Fachkonzepte

Welche Folgen hat Konsum?

WAH 3.2a
Folgen von Konsum für die Umwelt

- Umweltfolgen: Klima, Biodiversität, Luft, Wasser, Boden, Landschaft, Wald
- Konsumbereiche: Umweltbelastungen, Reduktionspotenziale
- Beanspruchung von Ressourcen: Rohstoffe (z.B. Erdöl, Mineralien, Holz, Fisch), Energie, Luft, Boden, Landfläche, Landschaft
- Beanspruchung von Ressourcen: Erneuerbarkeit, Herkunft
- Emissionen: z.B. Treibhausgase, Chemikalien
- Abfälle: Abmengen, Entsorgung

WAH 3.2b
Folgen von Konsum

Ökologie: Umweltfolgen, Beanspruchung von Ressourcen, Emissionen/Abfälle

Soziales: Gerechtigkeit unter Menschen (global, langfristig), Lebensbedingungen, Menschenrechte

Ökonomie: Finanzen, Produktion, Arbeitsmarkt, Handel, Innovationen

Verschiedene Perspektiven auf Konsum

- Individuum, Unternehmen, Gesellschaft
- Zusammenhänge, Wechselwirkungen

Nachhaltige Entwicklung

- Erhalt und Entwicklung der natürlichen, sozialen und wirtschaftlichen Grundlagen der Gesellschaft
- Beanspruchung von Ressourcen und Emissionen/Abfälle minimieren, soziale und wirtschaftliche Bedingungen optimieren

WAH 3.2c
Konsumentscheidungen: Lebenszyklus von Gütern, ökologische, soziale und ökonomische Überlegungen

Lebenszyklus	Produktion	Verbrauch	Entsorgung
Ökologische Überlegungen	Umweltfolgen Beanspruchung von Ressourcen Emissionen/Abfälle		
Soziale Überlegungen	Gerechtigkeit (global, langfristig) Lebensbedingungen Menschenrechte		
Ökonomische Überlegungen	Preis und Gewinnwert		

WAH 3.2d
Einfluss von Konsumentscheidungen durch persönliche Entscheidungen

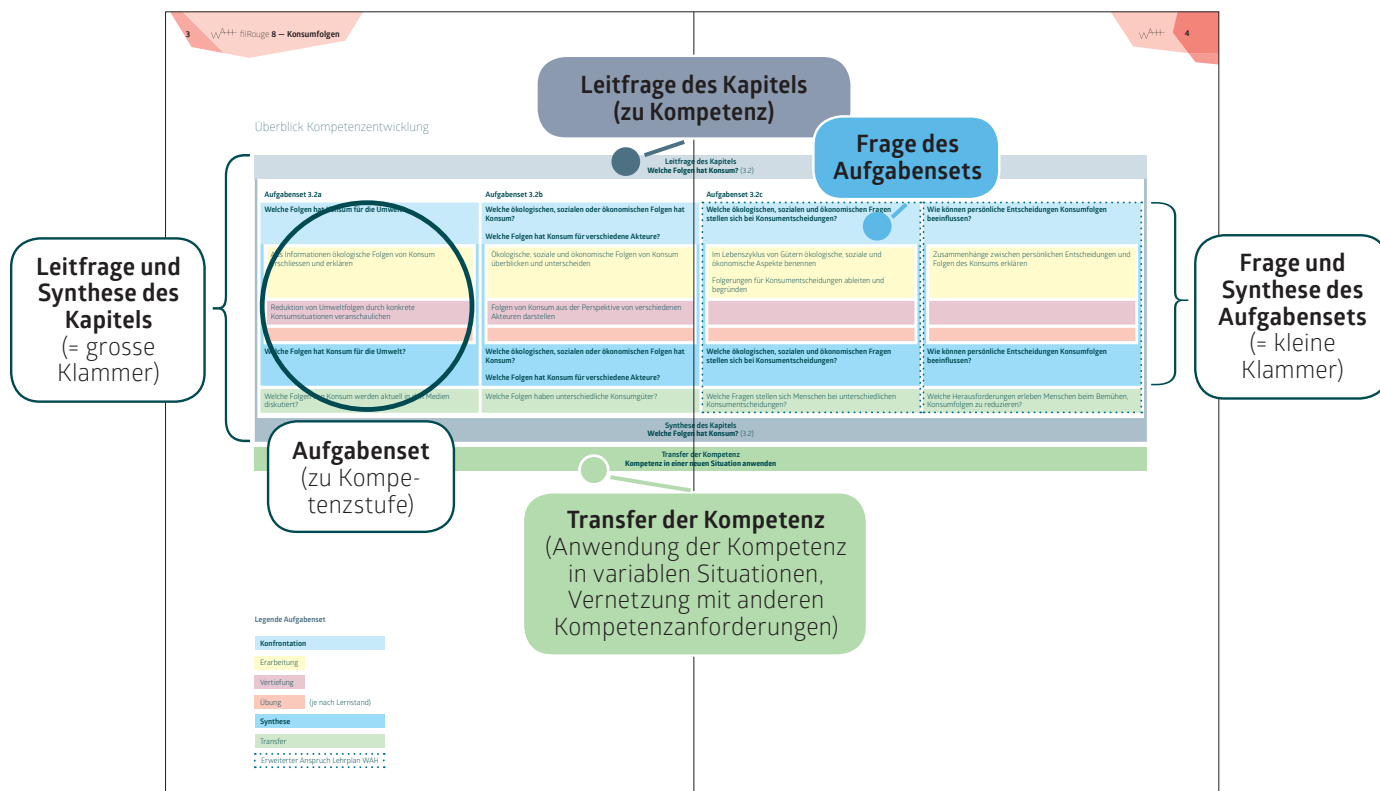
- Produktwahl
- Reduktion, Verzicht
- Gewiss tauschen, teilen, leihen
- Umgang mit Produkten
- Nutzungsdauer
- Recycling

Welche Folgen hat Konsum?

WAH 3.2
Die Schülerinnen und Schüler können Folgen des Konsums analysieren.

© 2019 – Schulverlag plus AG/Bestandteil von Artikel 89347 WAH

Der Überblick über die Kompetenzentwicklung dient der inhaltlichen und didaktischen Orientierung.



Die Leitfrage fasst das fachliche Kernanliegen des Kapitels zusammen. Im Unterricht dient sie einerseits als Start der Lernauseinandersetzung, indem sie die Überlegungen der Lernenden abholt und so ihr Vorwissen sichtbar macht. Andererseits wird sie am Ende der Kompetenzentwicklung zur Bilanzierung des fachlichen Lernzuwachses eingesetzt.

Leitfrage und Synthese bilden zusammen die grosse Klammer des Kapitels. Die Leitfrage bringt den Lernprozess in Gang, und die Synthese dient der Bilanzierung. Der am Ende des Überblicks ersichtliche «Transfer der Kompetenz» unterstützt die Anwendung der Kompetenz in variablen Situationen sowie die Vernetzung mit anderen Kompetenzanforderungen.

Die Aufgabensets nehmen die inhaltlichen Anliegen der Kompetenzstufen aus dem Lehrplan auf. Sie strukturieren den Lernprozess des Kompetenzerwerbs über ein Set von aufeinander aufbauenden Aufgaben: mit Erarbeitungs-, Vertiefungs- und Übungsaufgaben. In den Aufgabensets zeigt sich eine kleine Klammer: Mit einer Frage wird die Kompetenzentwicklung angestoßen und in der Synthese bilanziert. Der Transfer dient der Anwendung der entwickelten Kompetenz.

So funktioniert der filRouge digital

Mit der Lizenz erhalten die Lehrpersonen Zugang zum filRouge digital. Dieser ist das zentrale Element für die Unterrichtsplanung.

Startseite filRouge digital

Verweis zum Aufklappen

- 1. Arbeit
- 2. Arbeit
- 3. Produktion
- 4. Märkte
- 5. Handel
- 6. Finanzen
- 7. Gesundheit
- 8. Konsumverhalten
- 9. Unternehmensverhalten
- 10. Gesellschaft
- 11. Kultur
- 12. Nahrungsmittel
- 13. Nahrungsmittel
- 14. Nahrungsmittel
- 15. Arbeitsmarktsituation
- 16. Arbeitsfragen

Startseite Kapitel

Leitfrage des Kapitels
(zu Kompetenz)

Aufgabensets
(zu Kompetenzstufen)

Synthese des Kapitels
(zu Kompetenz)

Transfer der Kompetenz

Kapitelübersicht: fachliche Anliegen des Lehrplans

Hinweise zur kompetenzorientierten Beurteilung

Unterrichtsplanung: Leitfrage des Kapitels

Leitfrage des Kapitels
(zu Kompetenz)

Bilder situieren das Kapitel in der Lebenswelt

Unterrichtsplanung: Aufgabenset (zu Kompetenzstufe)

Verweis auf Kompetenzstufe Lehrplan WAH

Überblick Aufgabenset
(vgl. filRouge Kapitelübersicht)

Verweise und Links zu benötigtem Material

Aufgabentypen mit spezifischer Funktion im Lernprozess der Kompetenzförderung

Inhaltliches Anliegen der Aufgabe

Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler

Überlegungen zum Einsatz der Aufgabe im Unterricht

Hinweise zu Varianten im Vorgehen und zu Anpassungen an heterogene Voraussetzungen

Speicherplatz für Notizen und Material der Lehrperson

Verweis auf Dokumente zum Downloaden

Unterrichtsplanung: Synthese des Kapitels und Transfer der Kompetenz

Synthese des Kapitels
(zu Kompetenzstufen)

Transfer der Kompetenz

So funktioniert das Themenbuch

Das Themenbuch fokussiert die Fachkonzepte, die in den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans enthalten sind.

100 WÄH 9 – Konsumentscheidungen

Konsumentscheidungen

Situations
im Alltag

Code für Zugang zu
WAH-digital
(Arbeitsmaterialien,
Glossar)

Seitenzahl
im Themenbuch

Reihenfolge
der Teilfragen

Frage des Kapitels

Teilfrage

Wie werden Konsumentscheidungen getroffen?

Nach welchen Kriterien lassen sich Konsumangebote vergleichen?

Welche Kriterien sind je nach Situation und Bedarf für eine Entscheidung relevant?

Wie lassen sich mit einer Recherche relevante Kriterien für Kaufentscheidungen bestimmen?

Grundanspruch Erweiterter Anspruch

70 WÄH 6 – Finanzen

Menschen berichten

Mögliche Ursachen einer Verschuldung

Lara, Verkäuferin

«Ich wollte dazu gehören»

Lara möchte sich durchs Leben, wie sie sagt. Sie arbeitet als Verkäuferin, damals Tierpflegerin, und schlüsselt sich einen Gefallen, hat sie in die Schuldenfalle getappt, erzählt sie. Erst seien es nur Kleiner gewesen oder Schuhe, später seien die teureren Dinge gekommen wie ein Kamera, ein neues Smartphone, ein Tablet, und ich wollte mit den anderen Schritt halten. Nicht Lara zurück, «dazu gehören auch teure Ferien und ein cooles Auto. Leisten konnte ich mir das alles eigentlich nicht, aber mit Ratenzahlungen und Leasing konnte ich mich recht lange durchmogeln.» Mit Hilfe ihrer Familie fand Lara schliesslich einen Weg aus den Schulden.

Claudio, Monteur

«Es war ja nur für einige Monate»

«Bei mir begann alles mit dem Verlust der Arbeitsstelle, erinnert sich Claudio. «Plötzlich konnte ich mir meinen bisherigen Lebensstil nicht mehr leisten.» Das ist in der Wohnung, die Ferien: Alles was viel zu teuer geworden für ihn. Das ist doch aber nur ein kurzer Engpass, habe er sich eingeredet, «da bist du morgen raus». Claudios Stellenlosigkeit aber dauerte länger, und so begann er, sich mit Krediten «auszuhelfen» – bis er vor einem Schuldenberg von 40.000 Franken erwachte.

Zahlen und Fakten

Den verantwortungsvollen Umgang mit Geld lernen

Jugendliche sollten lernen, mit Geld umzugehen. Ein wirksames Instrument, den selbstständigen Umgang mit Geld einzubauen, ist der Jugendlohn.

Jugendlohn: mehr als Taschengeld

Das Prinzip ist einfach: Ab etwa 12 Jahren erhalten Jugendliche monatlich einen festen Betrag, den sie selbst verwalten – einerseits für Notwendiges wie Kleidung, Coiffeur oder Handy, andererseits für sonstige Konsumwünsche wie Ausgang, Musik, Geschenke. Dadurch üben sich Jugendliche schon früh darin, einen Teil der Lebenskosten selbstverantwortlich zu übernehmen.

Geld und Schulden sind ein Tabuthema. Über Erfahrungen mit Geld und Schulden muss gesprochen werden.

Lernen, was das Leben kostet

Der Verein Jugendlohn setzt sich dafür ein, dass Jugendliche ab 12 Jahren statt Taschengeld einen auf das Familieneinkommen abgestimmten Lohn erhalten. Der Verein will damit laut Vorstandsmitglied Joanna Herzig die Eigenständigkeit der Teenager fördern – mit Erfolg, wie eine Umfrage zeigt.

Warum braucht es einen Jugendlohn?

Ist ein Taschengeld nicht ausreichend, um den Umgang mit Geld zu lernen?

Joanna Herzig: Beim Taschengeld handelt es sich meist um einen kleineren Betrag, über den das Kind zwar frei verfügen kann, aber in der Regel nicht mit fixen Verbindlichkeiten verbunden ist. Anders ist es mit dem Jugendlohn. Hier erhalten die Jugendlichen einen fixen monatlichen Betrag, mit dem sie grössere Teile ihrer Lebenskosten – zum Beispiel Kleider, Schuhe, Coiffeur, Handy, Benzin fürs Auto, auswärtige Verpflegungskosten – finanzieren müssen. Dadurch wird die Selbstverantwortung der Jugendlichen und ein bewusster Umgang mit Geld gefördert.

Nach welchen Kriterien wird die Höhe des Jugendlohns bestimmt?

Primär hängt er vom Budget der Familie ab und vom Umfang der Lebenskosten, die der bzw. die Jugendliche übernimmt. Umso mehr ein jugendlicherer Jugendliche mit dem Jugendlohn bezahlen muss, desto höher fällt der Jugendlohn aus.

Je nach Einkommen der Eltern und Abmachung bezüglich der Kostenübernahme stehen folglich unterschiedliche Beträge zur Verfügung. Sorgt die Ungleichheit unter den Jugendlichen nicht für Frust?

Finanzielle Gleichheit ist keine Realität, auch nicht bei den Jugendlichen. Auch dies gehört zum Lernprozess. Wichtig ist, dass der Jugendlohn für die jeweilige Familie stimmig ist, also in ihr Budget passt.

Welche Kosten sollten weiterhin die Eltern tragen?

Ziel ist es, den Jugendlichen in möglichst vielen Bereichen Verantwortung zu übergeben, wobei wir der Meinung sind, dass Versicherungen, Wohnungsmiete sowie Anlagen für gemeinsame Ferien davon ausgenommen werden sollten. Die Eltern haben nun eine Beratungsfunktion, müssen aber auch konsequent bleiben und aushalten, wenn das Geld für einmal nicht bis Ende Monat reicht – nur so lernen die Jugendlichen, das Geld einzuteilen.

Wie beurteilen Sie die Ergebnisse der Umfrage?

Sie zeigen klar, dass wir auf den richtigen Weg sind. Die Auswertung der knapp 1000 Fragebogen ergab, dass die Eltern den Jugendlohn positiv beurteilen. Die Jugendlichen wurden selbstständiger, konnten besser planen und entwickelten ein realistisches Preisbewusstsein. Auch kam es zu weniger Konflikten rund ums Thema Geld.

9 Prozent der befragten Eltern entschieden sich gegen die Einführung eines Jugendlohns. Warum?

Eltern fanden teilweise, ihre Kinder seien noch zu jung, oder sie waren unsicher, ob ihr Kind mit der Verantwortung durch den Jugendlohn umgehen könne, und hatten Angst, Kontrolle zu verlieren. Oder sie befürchteten, die Konflikte in der Familie und unter den Geschwistern würden zunehmen.

© Tagblatt der Stadt Zürich

Gründe für Schulden

Die Prozentzahlen nennen den Anteil der Ratsuchenden, die die entsprechenden Angaben machten (Mehrfachnennungen möglich).

Gründe für Schulden	Anteil (%)
Fehlende Einschätzung der Finanzen, Konsumverhalten	54,0%
Krankheit, Invalidität	33,1%
Haushaltstrennung	22,4%
Andere Gründe	20,1%
Working Poor	17,0%
Erfolgreiche berufliche Selbstständigkeit	12,6%
Haushalt, Familiengründung	9,4%
Kredite, Darlehen für Dritte	8,8%
Geburt oder Zuzug von Kindern	7,6%
Spielsucht	6,4%
Unfälle	1,7%

Quelle: BFS und Schuldenberatung Schweiz (2013)

Medien berichten
(OT = Originalton)



WAH als Teil von Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) in allen drei Zyklen

WAH gehört zum Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft». Im 1./2. Zyklus ist WAH als Perspektive ins Fach NMG eingebettet, zusammen mit den Perspektiven «Natur und Technik», «Räume, Zeiten, Gesellschaft» und «Ethik, Religionen, Gemeinschaft». Im 3. Zyklus ist WAH ein eigenständiges Fach. Mit dem Lehrplan 21 wird WAH somit in Kindergarten, Primarstufe und Sekundarstufe 1 integriert. Diese Kontinuität auf Ebene Lehrplan ist neu. Dadurch wird auch in WAH über die gesamte Schulzeit eine Progression im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler möglich.

Im Zentrum von «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) steht für die Lernenden die Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt. «Um sich in der Welt orientieren, diese verstehen, sie aktiv mitgestalten und in ihr verantwortungsvoll

handeln zu können, erwerben und vertiefen sie grundlegendes Wissen und Können. Sie erweitern ihre Erfahrungen und entwickeln neue Interessen» (D-EDK 2014a, S. 3). Für die Kompetenzentwicklung in NMG werden deshalb vier Handlungsaspekte als relevant erachtet: «Die Welt wahrnehmen», «Sich die Welt erschliessen», «Sich in der Welt orientieren» und «In der Welt handeln». Sie sind für das Lernen der Schülerinnen und Schüler in allen drei Zyklen und in allen NMG-Fächern, also auch in WAH, bedeutsam.

Im Lehrplan NMG der ersten beiden Zyklen ist die Perspektive «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» insbesondere im Kompetenzbereich 6 ersichtlich. Ausgehend von eigenen Erfahrungen, erschliessen Schülerinnen und Schüler lebensweltliche Situationen in den Bereichen Arbeit, Produktion und Konsum.

6 | Arbeit, Produktion und Konsum – Situationen erschliessen

1. Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Arbeitsformen und Arbeitsplätze erkunden.
2. Die Schülerinnen und Schüler können Berufswelten erkunden und Berufe nach ausgewählten Kriterien beschreiben.
3. Die Schülerinnen und Schüler können die Produktion und den Weg von Gütern beschreiben.
4. Die Schülerinnen und Schüler können Tauschbeziehungen untersuchen und einfache wirtschaftliche Regeln erkennen.
5. Die Schülerinnen und Schüler können Rahmenbedingungen von Konsum wahrnehmen sowie über die Verwendung von Gütern nachdenken.

Abb. 2: Kompetenzbereich 6, NMG-Lehrplan 1. und 2. Zyklus (D-EDK 2014b, S. 20–22)

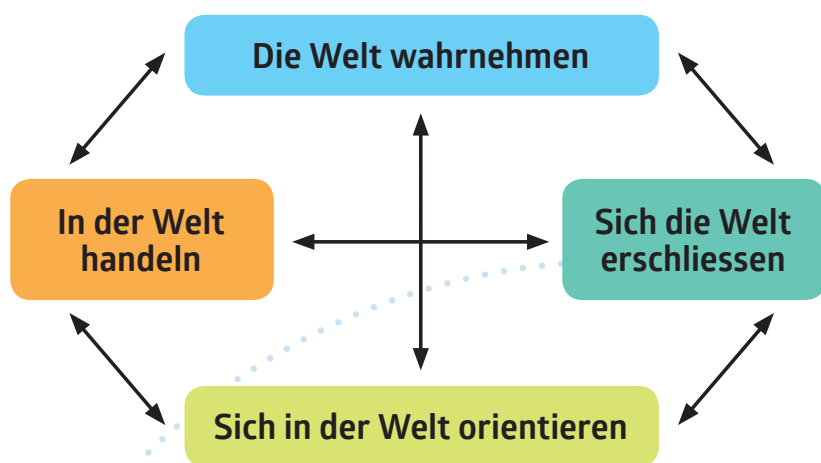


Abb. 1: Handlungsaspekte von Lernenden in der Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt (D-EDK 2014a, S. 3)

WAH im 3. Zyklus

Im 3. Zyklus ist WAH ein eigenständiges Fach. Die drei Begriffe Wirtschaft, Arbeit und Haushalt sind in einem inhaltlichen Zusammenhang zu sehen. Haushalte und Wirtschaft sind gesellschaftliche Institutionen, die aufeinander angewiesen sind und somit in einer wechselseitigen Abhängigkeit zueinander stehen. Dies zeigt sich auch auf Ebene des Lehrplans. Die fünf Kompetenzbereiche des Lehrplans WAH stehen alle in Verbindung mit Wirtschaft, Arbeit und Haushalt. Je nach inhaltlicher Ausrichtung eines Kompetenzbereichs sind diese Verbindungen mehr oder weniger ausgeprägt.

Fokus auf die Alltägliche Lebensführung

Das Fach WAH bezieht sich inhaltlich auf die Alltägliche Lebensführung von Menschen. Die Lebenswelt von Menschen wird somit zum Gegenstand, zum Ausgangspunkt und zum Ziel des Faches. Thematisiert werden Fragen und Anforderungen, die im privaten Alltag von Menschen vorkommen, beispielsweise in den zentralen Handlungsfeldern Konsum, Ernährung und Gesundheit (Schlegel-Matthies 2018). Die Lebensführung und -gestaltung von Menschen ist abhängig von gesellschaftlichen Rahmenbedin-

gungen. Politik, Wirtschaft, Recht, Medien und vieles mehr haben Einfluss auf das alltägliche Leben von Menschen.

Der Haushalt bzw. die Menschen eines Haushalts sind im Rahmen ihrer Alltäglichen Lebensführung in vielfältiger Weise mit der Wirtschaft vernetzt.

- Die steigende Auslagerung der Produktion von Gütern und Dienstleistungen aus dem Haushalt hat das Wachstum des Wirtschaftssystems unterstützt. Heute stehen den Haushalten für zahlreiche Konsumbereiche Marktleistungen zur Verfügung. Aus diesen ist in Abstimmung mit den verfügbaren materiellen, kulturellen, personalen und sozialen Haushaltsressourcen und dem gewünschten Lebensstandard eine Auswahl zu treffen (Schlegel-Matthies 2018).
- Haushalte stellen den Unternehmen Arbeitskräfte zur Verfügung und sind deshalb in unterschiedliche Arbeits- und Berufswelten eingebunden. Im Gegenzug werden sie für diese Arbeit bezahlt. Mit dem erhaltenen Lohn kaufen sie auf dem Markt die von Unternehmen bereitgestellten Güter oder Dienstleistungen. Für die Versorgung der Haushaltsmitglieder verarbeiten sie die erworbenen Güter weiter, beispielsweise Nahrungsmittel zu Mahlzeiten. Im Rahmen der Alltäglichen Lebensführung stellen

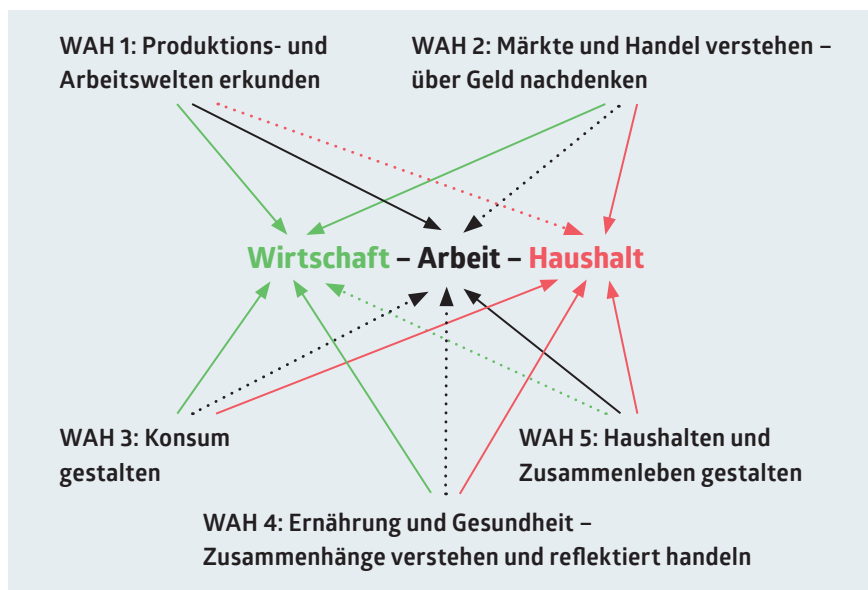


Abb. 3: Die Kompetenzbereiche des WAH-Lehrplans und ihre Vernetzung



Menschen für sich und andere Haushaltsmitglieder ihre physische und psychische Regeneration sicher. Dafür leisten sie unbezahlte Arbeit. Sie tragen damit sowohl zu ihrer individuellen Gesundheit wie auch zum Erhalt ihrer Leistungsfähigkeit in der Erwerbsarbeit bei (D-EDK 2014a; Wespi & Senn 2018).

Gesellschaftliche Entwicklungen, beispielsweise aktuell die zunehmende Digitalisierung, beeinflussen das Alltagsleben von Menschen und generieren neue Anforderungssituationen. Aus diesem Grund verändern sich auch Fragen und Situationen, die in WAH thematisiert werden, stetig. WAH hat dazu beizutragen, dass Schülerinnen und Schüler fachliche und überfachliche Kompetenzen für den Umgang mit neuen, unbekannten Situationen der Alltäglichen Lebensführung aufbauen können. Die Förderung der selbstständigen Informationssuche, -verarbeitung und -bewertung ist deshalb ein wichtiges Anliegen (Schlegel-Matthies 2018).

Im Fach WAH sollen Schülerinnen und Schüler diese wechselseitige Abhängigkeit von Haushalten und Wirtschaft erkennen. Sie können nachvollziehen, wie Arbeit in unterschiedlichen Ausprägungen sowohl im privaten wie beruflichen Alltagsleben von Menschen vorkommt

und von grundlegender individueller und gesellschaftlicher Bedeutung ist.

Das Lehrmittel zeigt insbesondere im Kapitel 1 «WAH» auf, wie die Alltägliche Lebensführung als Zusammenspiel zwischen Haushalten und Unternehmen der Wirtschaft, dem Staat sowie weiteren Akteuren zu verstehen ist. Ersichtlich wird dadurch, weshalb in WAH sowohl eine individuelle wie eine gesellschaftliche Betrachtungsweise wichtig ist. In den einzelnen Lehrmittelkapiteln wird dieses Zusammenspiel jeweils passend zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung aufgenommen und thematisiert.

Förderung der individuellen und gesellschaftlichen Verantwortung

Menschen sind im Rahmen ihrer Alltäglichen Lebensführung mit einer Vielfalt von Handlungsoptionen konfrontiert. Wahlmöglichkeiten bringen mit sich, zu «realisieren, dass vieles selbst entscheiden zu dürfen, eine Zunahme der Verantwortlichkeiten bedeutet» (D-EDK 2014a, S. 21). Die Art und Weise, wie Menschen ihr Alltagsleben führen und gestalten, hat unter anderem ökologische, ökonomische sowie soziale Folgen (Schlegel-Matthies 2018). Individuelles Handeln hat somit nicht nur Auswirkungen auf den Einzelnen, sondern auch auf die Gesellschaft.

In der Auseinandersetzung mit Situationen der Alltäglichen Lebensführung sollen Schülerinnen und Schüler sowohl individuelle Handlungsspielräume als auch Möglichkeiten der gesellschaftlichen Mitverantwortung erkennen. Die Förderung von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Solidarität (Klafki 2007) entspricht zentralen Bildungsanliegen. Alle Fächer haben diesbezüglich ihren Beitrag zu leisten. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg in ein zunehmend selbstständiges und selbstverantwortetes Leben unterstützt.

Die Förderung von Selbstbestimmung im Fach WAH bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler ihr Denken und Handeln in Situationen der Alltäglichen Lebensführung mit immer mehr sowie unterschiedlichen Kriterien betrachten bzw. erklären können. Ziel ist nicht ein «Richtig» oder «Falsch», denn vielfach gibt es keine einfachen und eindeutigen Antworten oder gar Lösungen. Zudem soll die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme unterstützt werden, um individuelles Handeln auch aus gesellschaftlicher Sicht zu beleuchten.

In der Auseinandersetzung mit Situationen der Alltäglichen Lebensführung sollen Schülerinnen und Schüler sowohl individuelle Handlungsspielräume als auch Möglichkeiten der gesellschaftlichen Mitverantwortung erkennen.



Entsorgung

Die Schweiz hat eines der höchsten Abfallaufkommen weltweit. Gleichzeitig verfügen wir über hohe Entsorgungsstandards. Die gebräuchlichsten Verfahren der Abfallsorgung in der Schweiz sind Recycling, Verbrennung und die Ablagerung in Deponien. Erhebungen zeigen, dass viele rezyklierbare Stoffe im Abfall statt in der Sammelstelle landen. Schätzungsweise rund ein Fünftel wäre noch verwertbar.

Die Herstellung eines Produktes aus rezyklierten Stoffen benötigt in der Regel weniger Rohstoffe und Energie als seine Neuproduktion. Trotzdem ist sie energieintensiv und kaum ohne Qualitätsverlust möglich. Wie gut Recycling funktioniert, unterscheidet sich je nach Material und Produkt.

Recycling
(Wiederverwendung
oder stoffliche
Verwertung)



Recycling beschreibt die direkte Wiederverwendung ausgedienter Produkte (z. B. Gebrauchtkleider oder funktionstüchtige Teile aus Altfahrzeugen) oder die stoffliche Verwertung durch die Gewinnung von Rohstoffen aus Abfall (z. B. Produktion von neuem Glas aus Scherben).

Verbrennung/
thermische Verwertung



Beim Verbrennen von Abfällen in Kehrichtverbrennungsanlagen entsteht Wärme. Diese lässt sich zur Energieproduktion nutzen, zum Beispiel zur Stromerzeugung oder beim Heizen.

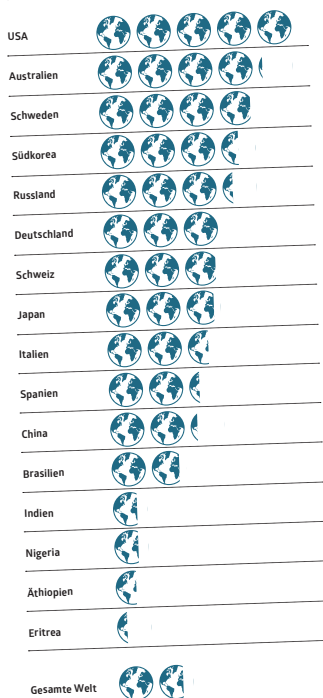
Deponien



Rückstände aus der Abfallverbrennung oder Abfälle, die sich nicht für Recycling oder die thermische Verwertung eignen, werden in Deponien kontrolliert abgelagert.

Littering bezeichnet Kleinabfälle, die im öffentlichen Raum absichtlich oder unabsichtlich fallen-/lieengelassen werden. Gelitterte Abfälle verhindern, dass Materialien recycelt und Ressourcen geschont werden. Böden und Gewässer werden verschmutzt, Pflanzen und Tiere gefährdet.

Wie viele Erden würden benötigt, wenn die Weltbevölkerung so leben würde wie die Bewohnerinnen und Bewohner folgender Staaten?



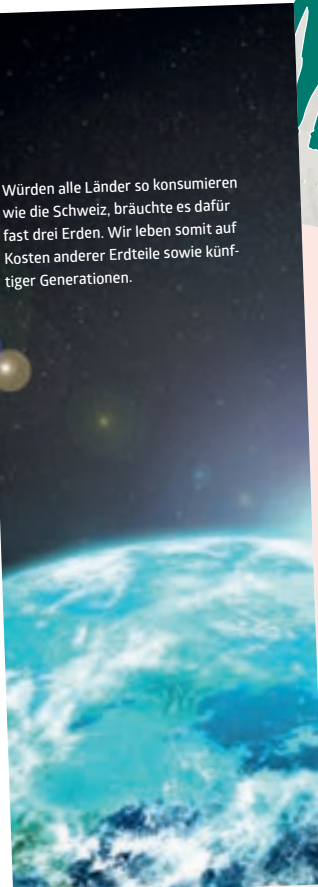
Quelle: Global Footprint Network, National Footprint Accounts (2018)

Ökologische, soziale und ökonomische Fragen bei Konsumentscheidungen

Konsumentinnen und Konsumenten stellen sich vor dem Kauf eines Produkts ganz unterschiedliche Fragen.



Würden alle Länder so konsumieren wie die Schweiz, bräuchte es dafür fast drei Erden. Wir leben somit auf Kosten anderer Erdteile sowie künftiger Generationen.



Entwicklung von bedeutsamen (über)fachlichen Fähigkeiten und Strategien

Situationen der Alltäglichen Lebensführung sind natürlicherweise gekennzeichnet durch eine gewisse Komplexität. Einerseits setzen sich Situationen grundsätzlich aus verschiedenen Elementen zusammen und lassen sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Andererseits sind Situationen das Ergebnis vielfältiger Zusammenhänge und geprägt von stetiger Entwicklung.

Der Umgang mit Situationen der Alltäglichen Lebensführung verlangt deshalb unterschiedliche (über)fachliche Denk- und Handlungsstrategien. Diese Fähigkeiten sind im Rahmen des WAH-Unterrichts bei Schülerinnen und Schülern zu fördern, damit sie zunehmend eigenständig, selbst- und sozialverantwortlich ihr Alltagsleben gestalten. Dies dient auch der Bewältigung zukünftiger Situationen, die noch nicht absehbar sind.

Die für die Alltägliche Lebensführung zentralen Fähigkeiten und Strategien werden nachfolgend am Beispiel der vielfältigen Beziehungen zwischen Unternehmen der Wirtschaft und den Haushalten bzw. den Konsumentinnen und Konsumenten erläutert.

Zusammenhänge entdecken

Definition: Beziehung zwischen miteinander verbundenen Aspekten

Das Vorhandensein des umfangreichen Nahrungsangebots, das Konsumentinnen und Konsumenten zur Verfügung steht, ist von vielen Unternehmen abhängig, die Güter produzieren und auf dem Markt anbieten. Damit dies möglich wird, bewältigen Unternehmen eine Vielzahl an Aufgaben, wobei sie vielfältige Rahmenbedingungen und Ansprüche zu berücksichtigen haben.

Wechselwirkungen erkennen

Definition: Interaktion, gegenseitige Beeinflussung

Güter werden durch Werbung bekannt gemacht, umgekehrt führen neue Kundenbedürfnisse auch zur Produktion neuer oder verbesserter Güter.

Entwicklungen wahrnehmen

Definition: Veränderung in einem zeitlichen Prozess

Weltweite Entwicklungen wie das Bevölkerungswachstum, die alternde Gesellschaft, die Verstädterung, die Individualisierung oder die Digitalisierung haben direkte Auswirkungen auf Wirtschaft und private Lebensführung.

Perspektive wechseln

Definition: Sichtweise, Standpunkt, Blickwinkel (stets an Betrachter gebunden)

Individuelles Handeln soll unter der Leitidee der Nachhaltigen Entwicklung auch aus gesellschaftlicher Sicht betrachtet werden. Dies bedeutet zum Beispiel, die Perspektive künftiger Generationen einzunehmen.

Zusammenhänge
entdecken

Wechsel-
wirkungen
erkennen

Entwicklungen
wahrnehmen

Perspektive
wechseln

Vielfalt wahrnehmen

Definition: Fülle verschiedener Ausprägungen

Vielfalt zeigt sich beispielsweise in der Ausdifferenzierung von Lebensstilen oder in der Zunahme von Handlungsoptionen. Vielfalt kann anregen oder irritieren, ignorieren lässt sie sich nicht.

Argumente abwägen und gewichten

Definition: Überlegungen als Basis für die persönliche Positionierung

Kontroverse Fragen zu beurteilen, ist verbunden mit der Prüfung von Argumenten, der Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und basiert oft auf einer Güterabwägung. Dies führt zu nachvollziehbaren und diskutierbaren Begründungen.

Entscheidungen treffen, umsetzen, überprüfen

Definition: Wahl einer von mehreren Möglichkeiten

Individuelle Entscheidungen, die im Rahmen der Alltäglichen Lebensführung getroffen werden, zum Beispiel beim Konsumieren oder bei der Organisation von Arbeit, werden nach der Umsetzung in Beziehung zur Zielvorstellung gesetzt. Allenfalls ergibt die Überprüfung Anpassungsbedarf für vergleichbare zukünftige Entscheidungen. Dies geschieht auch im politisch-gesellschaftlichen Bereich, wo die Konsequenzen von Entscheidungen häufig zu neuen Vorstößen führen können.

Verantwortung übernehmen

Definition: Sich gegenüber sich selbst, anderen und der Natur verpflichtet fühlen
Selbstbestimmung bezüglich der eigenen Lebensführung geht einher mit der Übernahme von gesellschaftlicher Mitverantwortung. Menschen konsumieren, beispielsweise für sich, gleichzeitig verbrauchen sie dadurch Ressourcen der Natur.

Arbeiten planen und ausführen

Definition: Arbeitsorganisation und -vorgehen

Die zunehmende Selbstständigkeit führt dazu, dass das Individuum Vorhaben in vielen Bereichen des Lebens selbstbestimmt planen und umsetzen kann. Für die Nahrungszubereitung sowie in Erwerbsarbeit und Freizeit ist die Arbeitsorganisation wesentlich.

**Vielfalt
wahrnehmen**

**Argumente
abwägen und
gewichten**

**Entscheidun-
gen treffen,
umsetzen,
überprüfen**

**Verantwortung
übernehmen**

**Arbeiten
planen und
ausführen**

Zusammenspiel von Wirtschaft, Arbeit und Haushalt





Planung des WAH-Unterrichts in kantonalen Strukturen

Im Projekt Lehrplan 21 wurden für WAH im 3. Zyklus insgesamt 5 obligatorische Jahreslektionen vorgeschlagen. Die Empfehlung basiert auf der Erhebung der Ist-Analyse der Stundentafeln «Hauswirtschaft» in den Deutschschweizer Kantonen im Jahr 2014 (D-EDK Geschäftsstelle 2014). Um in der Sekundarstufe 1 die Kontinuität aus dem 1./2. Zyklus zu gewährleisten, wurde eine Verteilung der 5 Jahreslektionen WAH auf die drei Sek-1-Schuljahre vorgeschlagen: im 7. Schuljahr 2 Jahreslektionen, im 8. Schuljahr 2 Jahreslektionen und im 9. Schuljahr 1 Jahreslektion. Damit die Entwicklung der im Lehrplan WAH vorgesehenen Kompetenzen gelingen kann, ist der Unterrichtsteil der Nahrungszubereitung auf maximal 2 Jahreslektionen zu begrenzen. Über die Ausgestaltung der Stundentafeln – Anzahl obligatorischer Lektionen, Lektionenverteilung, Wahlpflichtfach – entscheiden die Kantone (vgl. Abb. 4).

Viele Kantone haben die Empfehlung von 5 Jahreslektionen übernommen. In einigen Kantonen werden die Lektionen auf zwei der drei Schuljahre der Sekundarstufe 1 verteilt. Diverse Kantone setzen die Stundentafel so um, dass Unterricht mit Nahrungszubereitung während eines ganzen Schuljahres erfolgt. Die Lehrpersonen haben mit einer solchen Stundentafel trotzdem sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen gemäss Bildungsauftrag im Lehrplan WAH entwickeln. In einigen Kantonen wird WAH auch als Wahlpflichtfach angeboten.



Auswertung der Stundentafeln im Fach WAH

Auswertung der Stundentafeln der D-CH Kantone für die Umsetzung des Lehrplans 21											Sekundarstufe I, Schulen mit erweiterten Anforderungen		
Wirtschaft, Arbeit, Haushalt											Stand 15.10.2018		
				Wochelektionen			Summe Pflicht Sekundarstufe I						
Kanton	Fachbezeichnung	Schulwochen pro Jahr	Min. pro Lektion	1. Klasse Pflicht	2. Klasse Pflicht	2. Klasse Wahl	3. Klasse Pflicht	3. Klasse Wahl	W-Lektionen	60'-W-Stunden	45'-W-Lektionen	Total 45'-Lekt.	Bemerkungen
NW EDK													
AG	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	39	45	2	2	1			5	4	5	195	
BE	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	38.5	45	2	2	1			5	4	5	193	
BL	Hauswirtschaft	38	45	0	3	2			5	4	5	190	
BS	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	38	45	0	3	2			5	4	5	190	
FR	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	38	50	0	1	2			3	3	3	127	3. Kl.: zusätzlich 90' für Zubereiten der Mahlzeiten, Essen u. Aufräumen
SO	Hauswirtschaft: WAH	38	45	0	3	2			5	4	5	190	
VS	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	38	45	1.5	1.5	1			4	3	4	152	
BKZ													
LU	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	38	45	2	2	1			5	4	5	190	
NW	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	38	45	0	4	1	3		5	4	5	190	3. Kl.: zusätzlich 3 Lektionen wählbar
OW	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	38	45	2	4	0	2		6	5	6	228	
SZ	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	39	45	0	4	0	3		4	3	4	156	
UR	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	38	45	0	4	1			5	4	5	190	3. Kl.: kann zusätzlich als Wahlfach angeboten werden
ZG	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	38	45	2	2	1			5	4	5	190	3. Kl.: Hauswirtschaft kann zusätzlich als Wahlfach angeboten werden
EDK-Ost													
AI	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	39.5	45	2	2	2			6	5	6	237	
AR	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	40	45	2	2	1			5	4	5	200	
GL	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	39	45	2	2	1	2		5	4	5	195	3. Kl.: zusätzlich 2 WL als WPF möglich
GR	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	38	45	2	2	0			4	3	4	152	
SG	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	39	50	0	4	2			6	5	7	260	
SH	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	39	45	3	2						5		3. Kl.: 3 WL hauswirtschaftliches Profil (WPF) möglich
TG	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	39	45	2	2	1			5	4	5	195	Gesamtdotation von 5 WL muss eingehalten werden, Verschiebung auf andere Klassen möglich
ZH	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	39	45	3	0	2	0	3	3	2	3	117	2. Kl.: Freifach 2 WL, 3. Kl. Wahlfach 3 WL
Auswertung													
Mittel		38.5	45.5	1.3	2.5	1.1			4.8	4	5	187	
Minimum		38	45	0	0	0			3	2	3	117	
Maximum		40	50	3	4	2			6	5	7	260	
Differenzierung		2	5	3	4	2			3	3	4	143	

Richtwert

5

 liegt in der Spannweite +/-1 Lektion zum Richtwert

Abb. 4: Auswertung der Stundentafeln der D-CH Kantone für die Umsetzung des Lehrplans 21. (D-EDK-Geschäftsstelle 2018).

Vorschlag zur Zyklusplanung

«Das WAH-Buch» ist so konzipiert, dass es sowohl für unterschiedliche Stunden- tafeln wie auch für unterschiedliche Lek- tionenverteilungen im Zyklus 3 anschluss- fähig ist. Im filRouge finden Lehrpersonen in den einzelnen Kapiteln Hinweise zum Lektionenumfang. Die Berechnung ba- siert auf den Empfehlungen des Lehrplan-

projektes (5 Jahreslektionen WAH und Lektionenverteilung auf alle Schuljahre des 3. Zyklus). Durch schulorganisatori- sche Möglichkeiten wie Projektstage ste- hen in einzelnen Kapiteln allenfalls mehr Lektionen für die Kompetenzentwick- lung zur Verfügung.

Die Übersicht (vgl. Abb. 5) zeigt die Ver- teilung der Lektionen auf die 16 Kapitel des WAH-Lehrmittels und dient als Vor- schlag für die Zyklusplanung. Die Festle- gung der inhaltlichen Abfolge ist sowohl von inhaltlichen wie schulorganisatori- schen Überlegungen abhängig.

	Lektionen pro Kapitel	Verteilung der Kompetenzentwicklung auf 3 Schuljahre mit insgesamt 5 Jahreslektionen		
		7. Schuljahr LP 21 (D-EDK): 2 Jahreslektionen während 38 Schulwo- chen = 76 Lektionen	8. Schuljahr LP 21 (D-EDK): 2 Jahreslektionen während 38 Schulwochen Aufgrund Nahrungszuberei- tung ein Semester à 4 Wochenlektionen: 19 Schul- wochen à 4 Lektionen = 76 Lektionen	9. Schuljahr LP 21 (D-EDK): 1 Jahreslektion während 38 Schul- wochen Besser: 2 Wochenlektionen während 19 Schul- wochen = 38 Lektionen
1 WAH	*	4–6	4–6	6–12
2 Arbeit	8–10	8–10		
3 Produktion	10–14	4–6		6–8
4 Märkte	6–8			6–8
5 Handel	6–8	6–8		
6 Finanzen	6–8			6–8
7 Lebensstile	6–8	6–8		
8 Konsumfolgen	8–10	8–10		
9 Konsumententscheidungen	6–8	6–8		
10 Gesundheit	6–8	6–8		
11 Esskultur	6–10		6–10	
12 Nahrungsauswahl	10–12	10–12		
13 Nahrungszubereitung	43–51		43–51	
14 Welternährung	4–6	4–6		
15 Arbeitsorganisation	11–15		11–15	
16 Rechtsfragen	6–8			6–8
Total		62–80	64–84	30–44

* Das Kapitel WAH bietet Anregungen für variantenreiche, kapitelübergreifende Lerngelegenheiten. Der Zeitumfang ist abhängig von der effektiven Auswahl.

Abb. 5: Planungsgrundlage für den Zeitumfang der Kompetenzentwicklung entlang der Lehrmittelkapitel

Hinweise zur Abfolge der Kapitel

Kapitel 1 – WAH

Das Zusammenspiel von Wirtschaft, Arbeit und Haushalt ist ein bedeutsames Anliegen des Fachs. Dies kommt im Auftaktbild im Kapitel «WAH» zum Ausdruck. Das Bild lässt sich im Unterricht immer wieder einsetzen. Zu Beginn einer Lernaus-einandersetzung kann damit aufgezeigt werden, welche Zusammenhänge verstehbar werden sollen. Am Ende dient es den Schülerinnen und Schülern zum Bilanzieren von Zusammenhängen, die sie erkannt und/oder besser verstanden haben. Im Kapitel «WAH» sind auch Anregungen für Lernsituationen skizziert, wie beispielsweise schulische Anlässe, in der Gesellschaft diskutierte Fragen, lebensweltliche Lernorte, projektartige Vorhaben. Diese lassen sich im Unterricht variantenreich gestalten. Die kompetenzfördernden Aufgabensets aus den einzelnen Kapiteln können dabei im Sinne eines Baukastens verwendet werden.



Vier Formen von Arbeit

Zu Hause, im Geschäft, bei der kranken Grossmutter oder abends im Gemeinderat – überall sind wir tätig. Vertriehten wir eine Form von Arbeit. Grundsätzlich lässt sich unterscheiden, ob jemand bezahlt oder unbezahlt arbeitet. In der Schweiz wird insgesamt mehr Zeit für unbezahlte Arbeit aufgewendet als für bezahlte.

Haus- und Familienarbeit

Haus- und Familienarbeit meint Arbeit, die das Zuhause sauber und funktionsfähig hält. Wir führen sie für uns und das Familienleben aus. Wir führen sie für uns und das Familienleben aus. Wir führen sie für uns und das Familienleben aus. Wir führen sie für uns und das Familienleben aus.

Aufgaben der Haus- und Familienarbeit

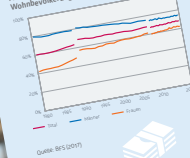


Erwerbsarbeit

Erwerbsarbeit ist die Arbeit, die für den Lebensunterhalt und die Versorgung der Familie aufgebracht wird. Sie ist die Arbeit, die für den Lebensunterhalt und die Versorgung der Familie aufgebracht wird. Sie ist die Arbeit, die für den Lebensunterhalt und die Versorgung der Familie aufgebracht wird.



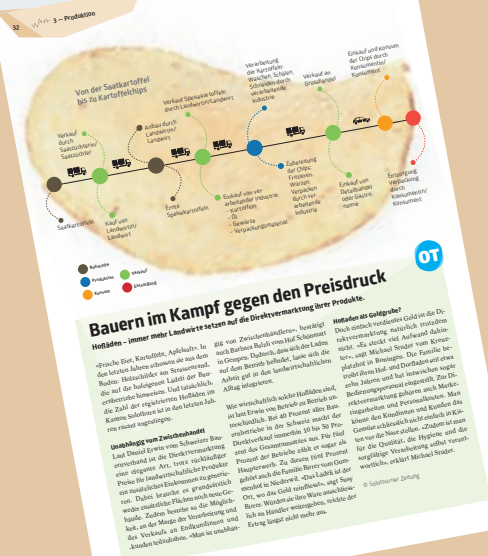
Anteil der Erwerbstätigen an der Wohnbevölkerung in der Schweiz



Quelle: BFS/SIM

Kapitel 2 – Arbeit

Bei der zeitlichen Terminierung der Kompetenzentwicklung zu Arbeit ist auf eine gute Abstimmung mit dem Berufswahlprozess im Rahmen der Beruflichen Orientierung zu achten. In vielen Kantonen beginnt die Auseinandersetzung mit der Berufswahl Ende des 7. Schuljahres bzw. mit Beginn des 8. Schuljahres.



Kapitel 3 – Produktion

Innerhalb des WAH-Lehrplans stellt die Kompetenz «Die Schülerinnen und Schüler können den Produktionsprozess von exemplarischen Gütern darstellen und die produktionsbedingte Wertschöpfung einschätzen» (WAH.1.3a) eine bedeutsame Grundlage für die Entwicklung vieler weiterer Kompetenzen dar (z. B. WAH.2.2, WAH.3.2, WAH.3.3, WAH.4.3, WAH.4.5). Aus diesem Grund ist die Entwicklung der Kompetenz WAH.1.3a frühzeitig einzuplanen. Im Zusammenhang mit der Produktion von Gütern bzw. Erbringung von Dienstleistungen sollen die Schülerinnen und Schüler auch die Perspektive von Unternehmen einnehmen (ab WAH.1.3b). Aufgrund der damit verbundenen inhaltlichen Komplexität und des bei vielen Schülerinnen und Schülern nahenden Übertritts in die Berufswelt empfiehlt sich, diese Kompetenzen erst gegen Ende der obligatorischen WAH-Lektionen anzugehen.

Kapitel 4 – Märkte

Die in diesem Kapitel thematisierten marktwirtschaftlichen Prinzipien stehen inhaltlich in einem engen Zusammenhang mit Überlegungen, die in Unternehmen bei der Güterproduktion oder der Dienstleistungserbringung anfallen (WAH.1.3b, Kap. 3 «Produktion»).

Einflüsse auf die Preisbildung

«Konkurrenz belebt das Geschäft», heisst ein geflügeltes Wort. Mittels günstiger Preise kann die Nachfrage beeinflusst werden. Auf den Preis auswirken können sich aber auch Schwankungen in der Produktion – etwa durch Ernteausfälle – oder im Verkauf.

Wettbewerb

Auf dem Markt herrscht Wettbewerb. Viele Anbieter, die gleiche oder ähnliche Güter verkaufen, konkurrieren miteinander. Alle wollen Nachfrager finden. Die Anbieter versuchen deshalb, sich von der Konkurrenz zu unterscheiden, zum Beispiel durch Innovationen, durch Produkteigenschaften oder durch andere Geschäftsbedingungen wie beispielsweise verlängerte Garantiefreizeiten.



Auf einem Wochenmarkt bietet Obstbändler Wermelinger Äpfel an. Sie gehen reisend weg, sodass der Preis vorziehen könnte. Von diesem gun Verkauf erhält der Konkurrent Habermacher. Er stellt sich nun auch auf den Wochenmarkt und macht dem Wermelinger Konkurrenz. Zum Beispiel mit anderen Apfelsorten oder einem vierteljährigen Angebot an weiteren Früchten. Äpfel sogar etwas billiger an. Die Leute kaufen jetzt mehr bei ihm ein. Wermelinger muss nun ebenfalls den Preis senken. Doch mit der Zeit zeigt sich, dass das gesamte Angebot von Wermelinger und Habermacher für auf der Welt zu groß ist. Die Nachfrage hält nicht Schritt mit dem Angebot. Langfristig sinken die Preise – oder einer der Obstbändler gibt auf.



Aufgaben:
und Handelsbetrieben

Handelsbetriebe kaufen Waren und verkaufen diese entweder dem Grosshandel oder kleineren Verkaufsgeschäften weiter. Ohne Handel müssten wir auf viele Produkte verzichten.

Arten von Waren

Je nachdem, an welche Kundinnen oder Kunden wir Waren liefern, wird von Gross- und Einzelhandelsbetrieben unterschieden.

... als Vermittler von Waren

Handelsbetriebe als Vermittler zwischen den Produzenten und den Konsumenten, die sich auf den Handel spezialisiert haben. Sie sind die Schaltstation in der Vermittlung von Waren zwischen der Produktion und den Konsumenten. Handelsbetriebe kaufen und verkaufen Waren für Konsumenten, Handelsbetriebe kaufen und verkaufen Waren für Konsumenten, Handelsbetriebe kaufen und verkaufen Waren für Konsumenten.

Handel im Inland nennt man Binnenhandel. Handel mit anderen Ländern wird als Außenhandel oder als internationaler Handel bezeichnet. Bei Gütern, die ins Ausland geliefert werden, handelt es sich um Exporte. Vom Ausland eingeführte Waren sind Importe.

Handel im Inland und Ausland

mit dem Auslande

Aussenhandel:
internationaler
Handel

Handel mit dem Ausland

.....

• • •

Einfuhr von G

Je nachdem, an welche Kundinnen oder Kunden ein Handelsbetrieb seine Waren liefert, wird von Großhandel oder Detailhandel gesprochen. Der Großhandel beschafft Waren in grossen Mengen und vertreibt sie an Wiederverkäufer und Grossabnehmer. Der Detailhandel verlegt die Konsumentinnen und Konsumenten mit Gütern.

Handel kann an einem beliebigen Ort den aufsuchen, um die Ware abzuholen. Werden beim Versandhandel die Produkte beispielsweise über das Internet, TV, Katalog oder am Telefon angeboten.



Binnenhandel
Handel im Inland



Kapitel 5 – Handel

Die Auseinandersetzung mit Handel ermöglicht, die globale Arbeitsteilung in der Güterproduktion (Kap. 14 «Welternährung») und die mit Konsum verbundenen Folgen (Kap. 8) besser zu verstehen oder Kriterien für Konsumententscheidungen (Kap. 9) zu finden.

Je näher die Berufsausbildung für die Schülerinnen und Schüler rückt, desto wichtiger werden finanzielle Fragen.

with an ecological
planet and green
business
good life.

with nature
and the life
as it should
be. The future
is here.

with the
best
quality of
life and
the best
people around.

with the
best
regional and
global
quality
of life.

with the
best
regional and
global
quality
of life.

with the
best
regional and
global
quality
of life.

with the
best
regional and
global
quality
of life.

Die Auseinandersetzung mit dem Produktionsprozess (vgl. WAH.1.3a, Kap. 3 «Produktion») ist inhaltlich eine bedeutsame Grundlage, um Konsumfolgen entlang des Lebenszyklus von Gütern zu erkennen.

Die im Kapitel «Lebensstile» thematisierten Varianten, wie Menschen ihr Leben gestalten und mit welchen Einflüssen sie dabei umzugehen haben, ist sowohl vor wie nach dem Kapitel 8 «Konsumfolgen» inhaltlich ergiebig.

Das Finden von Kriterien für Konsentscheidungen fällt differenzierter aus, wenn sich die Schülerinnen und Schüler vorgängig bereits mit der Produktion von Gütern (Kap. 3) sowie mit Konsumfolgen (Kap. 8) auseinandergesetzt haben.

Kapitel 14 – Welternährung

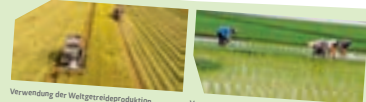
Die Auseinandersetzung mit der Welternährung profitiert von der vorangehenden Kompetenzentwicklung in den Kapiteln «Produktion» (Kap. 3), «Handel» (Kap. 5), «Lebensstile» (Kap. 7), «Konsumfolgen» (Kap. 8), «Konsumententscheidungen» (Kap. 9).

Weltweite Produktion und Verteilung von Nahrungsmitteln

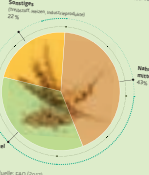
Was auf unseren Tellern landet, stammt oft nicht mehr von den Bauernhöfen aus der Region, sondern hat eine weite Reise hinter sich. Konsumenten und Konsumentinnen werden immer unabhängiger vom regionalen Angebot. Ihr Nahrungsmittelkonsum wird dadurch ressourcenintensiver.

Landwirtschaft als Grundlage unserer Ernährung

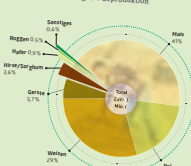
Die Landwirtschaft ist bei weitem die wichtigste Erwerbsquelle und der grösste Wirtschaftszweig der Welt. Dank der Intensivierung der Landwirtschaft steigt die weltweite Nahrungsmittelproduktion schneller als die Bevölkerung wächst. Dabei dient sie nicht nur der Ernährung der Weltbevölkerung, sondern auch der Gewinnmaximierung. Der grösste Teil wird für den Export in andere Länder genutzt. Die grössten Exporteure sind die USA, Frankreich, Deutschland und die Schweiz. Die grössten Importeure sind die USA, China und Indien.



Verwendung der Weltgetreideproduktion



Verteilung der Weltgetreideproduktion



Haushaltsarbeiten zielführend planen und ausführen

Ob bei der Arbeit, im Haushalt, im Garten oder im Hobbyraum – überall folgen wir dem gleichen Handlungsmodell. Wir informieren uns, wir planen und entscheiden, wir führen die Arbeit aus, um sie danach zu betrachten und zu beurteilen. Ist unser Werk gelungen?

Handlungsmodell für zielführendes Arbeitsvorgehen

Effiziente und sichere Arbeiten erfordern ein klares Ziel und eine sorgfältige Planung. Das Handlungsmodell für zielführendes Arbeitsvorgehen ist ein Prozess, der aus fünf Schritten besteht: 1. Sich informieren, 2. Planen und entscheiden, 3. Ausführen, 4. Beurteilen, 5. Evaluieren. Dieses Modell hilft, die Arbeit zu strukturieren und zu optimieren.



Kapitel 15 – Arbeitsorganisation

Eine zielführende Arbeitsorganisation ist für viele Alltagsarbeiten wichtig, zum Beispiel bei der Nahrungszubereitung, bei Reinigungsarbeiten und der Textilpflege. Deshalb empfiehlt sich, die Entwicklung dieser Kompetenzen im Rahmen von Unterricht mit Nahrungszubereitung (Kap. 13) anzugehen.

Kapitel 16 – Rechtsfragen

Viele rechtliche Fragen im Alltag – von denen Jugendliche mit zunehmendem Alter immer mehr betroffen sind – ergeben sich im Umgang mit Geld. Das Thematisieren von Rechtsfragen kann die Auseinandersetzung mit dem Kapitel «Finanzen» (Kap. 6) vertiefen und erweitern.

Miet- und Kaufverträge

Die Überweisung der Miete erinnert uns jeden Monat daran, mit der Vermieterin oder dem Vermieter unseren Vertrag abgeschlossen zu haben. Weit weniger bewusst ist es uns, dass wir beim Kauf eines Kaufgutes am Kiosk ebenfalls einen Vertrag abschliessen.

Vertrag

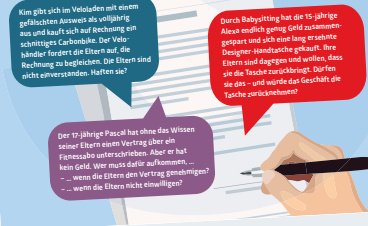
Ein Vertrag ist eine rechtlich bindende Abmachung zwischen zwei Parteien. Er kann mündlich oder schriftlich geschlossen werden. Ein Vertrag ist ein Rechtsgeschäft, das die Erfüllung einer Leistung zum Inhalt hat.

Kaufverträge

Wer alle Kriterien erfüllt, die für einen Kaufvertrag erforderlich sind, hat einen Kaufvertrag geschlossen. Ein Kaufvertrag ist ein Rechtsgeschäft, das die Übertragung eines Kaufgutes zum Inhalt hat.

Mietverträge

Ein Mietvertrag ist ein Rechtsgeschäft, das die Überlassung eines Raumes zum Wohnen oder zur Nutzung zum Inhalt hat. Ein Mietvertrag ist ein Rechtsgeschäft, das die Überlassung eines Raumes zum Wohnen oder zur Nutzung zum Inhalt hat.



Verbindung zu Fächern, Modulen und zur Leitidee Nachhaltige Entwicklung

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf den Lehrplan 21 (D-EDK 2014e).

Natur und Technik (NT), 3. Zyklus

- Fachliche Bezüge zu NT ergeben sich insbesondere in den Kapiteln «Konsumfolgen» (NT.3.3 «Die Schülerinnen und Schüler können Stoffe als globale Ressource erkennen und nachhaltig damit umgehen.»; NT.9.3 «Die Schülerinnen und Schüler können Einflüsse des Menschen auf regionale Ökosysteme erkennen und einschätzen.») und «Nahrungsauswahl» (NT.7.2 «Die Schülerinnen und Schüler können Stoffwechselvorgänge analysieren und Verantwortung für den eigenen Körper übernehmen.»).
- Auch bei der Nahrungszubereitung lassen sich vielfältige Bezüge herstellen und nutzen (NT.3.1 «Die Schülerinnen und Schüler können Stoffumwandlungen untersuchen und beschreiben.»; NT.3.2 «Die Schülerinnen und Schüler können Stoffumwandlungen einordnen und erklären.»).

Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG), 3. Zyklus

- Die Kapitel «Produktion», «Märkte», «Handel», «Welternährung» bieten sich an für Verknüpfungen mit RZG im Bereich Geografie (RZG.1.4 «Die Schülerinnen und Schüler können natürliche Ressourcen und Energieträger untersuchen.»; RZG.2.4: «Die Schülerinnen und Schüler können Mobilität und Transport untersuchen.»; RZG.3.2 «Die Schülerinnen und Schüler können wirtschaftliche Prozesse und Globalisierung untersuchen.»).
- Entwicklungen wahrzunehmen, bezieht sich immer auch auf historische Aspekte, was sich mit Kompetenzen von RZG (Geschichte) in Verbindung bringen lässt.

Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG), 3. Zyklus

- In vielen Kapiteln des WAH-Lehrmittels – beispielsweise «Lebensstile», «Konsumfolgen», «Konsumententscheidungen», «Nahrungsauswahl», «Welternährung» – lassen sich insbesondere jene ERG-Kompetenzen ergänzend einbeziehen, bei denen die Auseinandersetzung mit Werten und ethischem Urteilen angestrebt wird (ERG.2.1 «Die Schülerinnen und Schüler können Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten.»; ERG.2.2 «Die Schülerinnen und Schüler können Regeln, Situationen und Handlungen hinterfragen, ethisch beurteilen und Standpunkte begründet vertreten.»).
- Eine Unterrichtskonzeption «Fleisch oder vegi» (Helbling & Wespi 2017) zeigt auf, wie Kompetenzen in Ethik und Konsum gemeinsam gefördert werden können.
- Die Unterrichtsplanung ist im Kapitel «Konsumfolgen» abgelegt.
- Die Auseinandersetzung im Kapitel «Gesundheit» kann verbunden werden mit der Kompetenz ERG.5.1 («Die Schülerinnen und Schüler können eigene Ressourcen wahrnehmen, einschätzen und einbringen.»).
- Das Kapitel «Esskultur» ist geeignet, um Bezüge zu ERG.4.2 («Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext erläutern.») herzustellen.

WAH und Berufliche Orientierung (BO)

Auf der Sekundarstufe 1 ist sowohl im Fach WAH als auch im Rahmen der Beruflichen Orientierung eine Auseinandersetzung mit Arbeit vorgesehen. Auf Ebene Lehrpläne ist klar geregelt, wo was stattfindet. Im Fach WAH erfolgt eine allgemeine Auseinandersetzung zur Bedeutung von Arbeit im Alltag von Menschen und in unserer Gesellschaft. Anforderungen und Gestaltungsspielräume in unterschiedlichen Arbeitswelten von Unternehmen werden beleuchtet und verglichen. Eine weitere Kompetenz fokussiert die im Zusammenhang mit Haushaltsarbeiten anstehende Arbeitsorganisation und Arbeitseffizienz,

die dann insbesondere im Unterricht mit Nahrungszubereitung gefördert wird. Im Rahmen der Beruflichen Orientierung steht der individuelle Berufswahlprozess im Zentrum. Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Berufsfindung unterstützt. Das Zusammenspiel von Arbeit innerhalb WAH und dem Berufswahlprozess im Rahmen der Beruflichen Orientierung ist durch entsprechende Absprachen unter den beteiligten Lehrpersonen sicherzustellen.

Leitidee Nachhaltige Entwicklung

«Nachhaltige Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können». (Hauff 1987)

Die Leitidee der Nachhaltigen Entwicklung beinhaltet die Zielvorstellung, dass für die Befriedigung der materiellen und immateriellen Grundbedürfnisse aller Menschen heute und in Zukunft eine solidarische Gesellschaft und wirtschaftliches Wohlergehen notwendig sind. Nachhaltige Entwicklung ist eine langfristig angelegte gesellschaftliche Entwicklung und erfordert Beiträge auf individueller, lokaler, regionaler, nationaler, internationaler und globaler Entscheidungsebene (Herweg 2016).

In Bezug auf Nachhaltige Entwicklung soll der WAH-Unterricht dazu beitragen, dass die Lernenden zunehmend Zielkonflikte erkennen, verstehen und Möglichkeiten für eigene Beiträge realisieren. Sie sollen unterstützt werden, sich in gesellschaftlichen Fragen ein eigenes Urteil zu bilden und dieses auch begründen zu können.

Die nachfolgende Übersicht zeigt auf, in welchen Kapiteln des WAH-Lehrmittels Bezüge zu den Kompetenzen der NMG-Fächer im 3. Zyklus, zur Beruflichen Orientierung und zur Nachhaltigen Entwicklung geschaffen werden.

	NMG Natur und Technik	NMG Räume, Zeiten, Gesellschaften	NMG Ethik, Religionen, Gemeinschaft	Berufliche Orientierung	Nachhaltige Entwicklung
1 WAH					
2 Arbeit				x	
3 Produktion		x RZG.3.2			x
4 Märkte		x RZG.3.2			x
5 Handel		x RZG.2.4			x
6 Finanzen					
7 Lebensstile			x ERG.2.1		x
8 Konsumfolgen	x NT.3.3; NT.9.3	x RZG.1.4	x ERG.2.1; ERG.2.2		x
9 Konsumententscheidungen			x ERG.2.1		x
10 Gesundheit			x ERG.5.1		x
11 Esskultur			x ERG.4.2		
12 Nahrungsauswahl	x NT.7.2		x ERG.2.1		x
13 Nahrungszubereitung	x NT.3.1; NT.3.2				x
14 Welternährung		x RZG.3.2	x ERG.2.1; ERG.2.2		x
15 Arbeitsorganisation					
16 Rechtsfragen					

Abb. 6: Bezüge des «WAH-Lehrmittels» zu den NMG-Fächern im 3. Zyklus, zur Beruflichen Orientierung und zur Nachhaltigen Entwicklung

Deutsch

Die Sprache ist ein fester Bestandteil des Unterrichts. Im WAH-Unterricht lassen sich vielfältige Sprachsituationen üben, beispielsweise Informationen erschliessen; Recherchen durchführen; Interviews planen, durchführen und auswerten; in Diskussionen argumentieren, sich in Debatten einbringen; Arbeitsergebnisse präsentieren und/oder reflektieren. Mehrere Kompetenzen des Fachs Deutsch sind somit für das Lernen in WAH besonders relevant (D.2.B.1 «Die Schülerinnen und Schüler können wichtige Informationen aus Sachtexten entnehmen.»; D.3.B.1 «Die Schülerinnen und Schüler können sich in monologischen Situationen angemessen und verständlich ausdrücken.»; D.3.C.1 «Die Schülerinnen und Schüler können sich aktiv an einem Dialog beteiligen.»).

Medien und Informatik

«Die schnelle Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien prägt die Gesellschaft nicht nur in der Wirtschaft, Politik und Kultur, sondern zunehmend auch in der persönlichen Lebenswelt bis hin zur Gestaltung von Beziehungen. (...) Schülerinnen und Schüler erwerben ein Verständnis für die Aufgabe und Bedeutung von Medien für Individuen sowie für die Gesellschaft, für Wirtschaft, Politik und Kultur. Sie können sich in einer rasch ändernden, durch Medien und Informatiktechnologien geprägten Welt orientieren, traditionelle und neue Medien und Werkzeuge eigenständig, kritisch und kompetent nutzen und die damit verbundenen Chancen und Risiken einschätzen. Sie kennen Verhaltensregeln und Rechtsgrundlagen für sicheres und sozial verantwortliches Verhalten in und mit Medien.» (D-EDK 2014c)

Die vielfältigen Medienberichte im «WAH-Buch» bieten Anlass, sich kritisch mit der Berichterstattung zu aktuellen WAH-Themen zu beschäftigen und selbst mittels Recherchen aktuelle Fragen aufzubereiten.

Lernen und Lehren im Fach WAH

Kompetenzförderung in WAH

WAH trägt zur Auseinandersetzung mit Situationen und Fragen der Alltäglichen Lebensführung bei. Damit hat das Fach eine ideale Ausgangslage, um das Anliegen eines kompetenzorientierten und kompetenzfördernden Unterrichts zu erfüllen.

Kompetenzorientiert zu unterrichten, bedeutet, Lerngelegenheiten zu schaffen, an denen sich die anzustrebenden Kompetenzen entwickeln lassen. Situationen sind zu kreieren, die Auskunft geben über den Fortschritt der Kompetenzentwicklung. Mit einem kompetenzfördernden Unterricht wird der Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler gerichtet. Aufgaben müssen sich deshalb nicht nur an den angestrebten Kompetenzen orientieren, sondern auch die Kompetenzförderung – die Lernprozessgestaltung – beachten (Wilhelm, Wespi, Luthiger & Rehm 2015). Die Lehrperson hat die Denkwege der Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen, die durch entsprechende Aufgabenstellung ermöglicht werden sollen (Reusser 2014).

Kompetenzförderung mit Aufgabensets

Für den Aufbau und die Nutzung von Wissen und Können sind aktive kognitive Konstruktionsleistungen notwendig (Hugener & Luthiger 2016). Im Unterricht übernehmen Aufgaben diese Funktion. Sie dienen Lernenden als Aufforderung zur gezielten Auseinandersetzung mit einer Sache. Für die Lehrpersonen sind Aufgaben zentrale Elemente der Unterrichtsplanung sowie Instrumente der didaktischen Unterrichtsgestaltung. Aufgaben sind das Aktivierungs- und Gestaltungsmittel von didaktischen Lernarrangements sowie eines kognitiv aktivierenden Unterrichts. In Aufgaben zeigen sich jene Wissens-, Denk- und Handlungsstrukturen, jene fachlichen Konzepte und Zusammenhänge, um die es in einem Fach geht (Reusser 2014).

Damit Schülerinnen und Schüler Kompetenzen entwickeln, müssen sie einen verstehensorientierten Lernprozess durchlaufen. Aus diesem Grund werden im Lehrmittel für die Entwicklung von Kompetenzen Sets von aufeinander abgestimmten Aufgaben zur Verfügung gestellt. Die einzelnen Aufgaben nehmen jeweils bestimmte Funktionen im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler wahr und können an die unterschiedlichen heterogenen Voraussetzungen angepasst werden (Luthiger, Wilhelm, Wespi & Wildhirt 2018).

Situationen der Alltäglichen Lebensführung, für deren Bewältigung die angestrebte Kompetenz notwendig ist, bringen den Kompetenzerwerb in Gang. Sie machen die Schülerinnen und Schüler neugierig, etwas besser zu verstehen oder neu zu können. Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, ihr bereits vorhandenes Wissen und Können einzubringen und dieses im Verlauf der Lernaus-einandersetzung zu überprüfen. Dazu werden fachliche Konzepte erarbeitet, vertieft, ausdifferenziert und in Übungen gefestigt. Die Kompetenzentwicklung ist dann gelungen, wenn die Schülerinnen und Schüler die Alltagssituation fachlich begründet beantworten oder bewältigen können und fähig sind, ihr Wissen und Können in weiteren Situationen anzuwenden (Luthiger, Wilhelm, Wespi & Wildhirt 2018).



Der Lernprozess im Fokus – ein Modell zur Entwicklung kompetenzfördernder Aufgabensets

Das Luzerner Modell für die Entwicklung kompetenzfördernder Aufgabensets (LUKAS-Modell) beschreibt in Anlehnung an das PADUA-Modell von Aebli (2011) die Grundfunktionen des kognitiven Aneignungsprozesses, dem der Unterricht dienen soll. Die einzelnen Aufgabentypen haben ihre je spezifische Funktion im Lernprozess der Kompetenzförderung. Das Modell bildet nicht die Unterrichtsrealität ab, da der Kompetenzaufbau nicht zwingend linear verläuft. Über die Funktion und Qualität von Aufgaben nachzudenken, unterstützt die Lehrperson im Auftrag, die Denk- und Verstehenspro-

zesse der Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen und eine gute Passung zu den Voraussetzungen der Lernenden zu finden (Luthiger & Wildhirt 2018).

Konfrontationsaufgabe

(Kompetenzerwerb in Gang setzen, Präkonzepte aktivieren)

Die Konfrontationsaufgabe ist die Gelenkstelle zwischen Lebenswelt und Unterricht. Sie soll die Lernenden in Kontakt mit Situationen der Alltäglichen Lebensführung oder mit fachauthentischen Fragen und Problemen bringen, für deren Bewältigung die angestrebte Kompetenz notwendig ist. Konfrontationsaufgaben machen neugierig, irritieren, werfen Fragen auf, lassen Assoziationen zu, aktivie-

ren das Vorwissen der Lernenden, wecken das Bedürfnis, etwas zu verstehen oder neu zu können. Die Lehrperson deckt auf sensible Art und Weise mit den Lernenden mögliche Grenzen vorhandener Wissens- und Handlungsmuster auf und nutzt idealerweise die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zur substanziellen Weiterarbeit. Konfrontationsaufgaben wirken steuernd auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung des weiteren Lernprozesses. Sie können den Lernenden während der gesamten Unterrichtssequenz Orientierung geben, auf welches Ziel im Unterricht hingearbeitet wird.

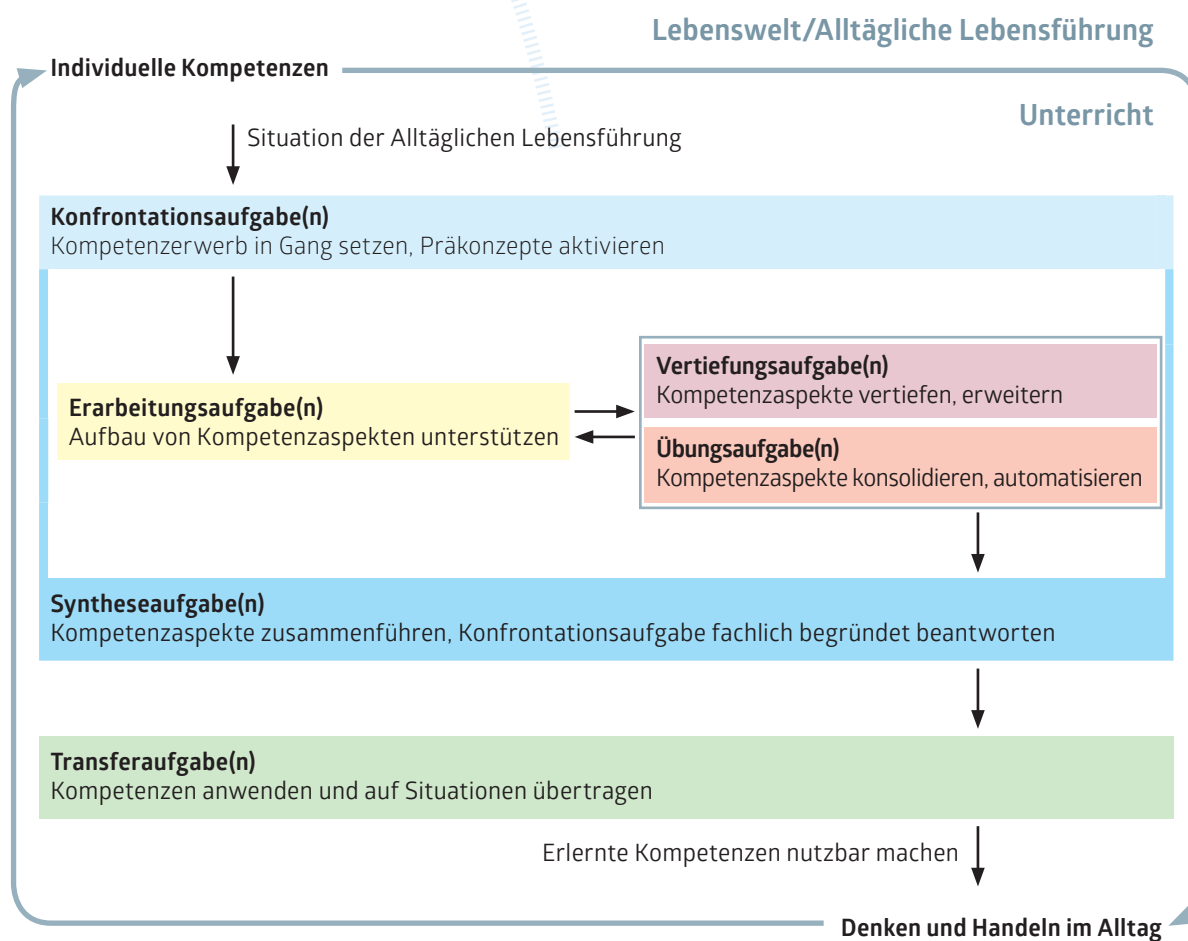


Abb. 7: Modell zur Entwicklung kompetenzfördernder Aufgabensets (in Anlehnung an Luthiger, Wilhelm, Wespi & Wildhirt 2018)

Erarbeitungsaufgabe

(Aufbau von Kompetenzaspekten unterstützen)

Erarbeitungsaufgaben unterstützen den Aufbau von Kompetenzaspekten und fördern den Erwerb von Fachwissen und Fertigkeiten, das Entdecken von Zusammenhängen und die Auseinandersetzung mit Haltungen. Sie bieten Gelegenheit, sowohl fachliche wie überfachliche Kompetenzen, beispielsweise personale, soziale, fachmethodische und lernstrategische Kompetenzen, zu entwickeln. Ziel ist, dass Lernende durch kognitiv aktivierende Auseinandersetzungen, die beispielsweise Eigentätigkeiten im Sinne des Entdeckens und Erkundens verlangen, neues Wissen und neue Handlungsmöglichkeiten erarbeiten. Das individuell Erarbeitete ist mit dem regulären Fachwissen abzugleichen, was soziale Interaktionen oder Feedbacks notwendig und bedeutsam macht. Erarbeitungsaufgaben haben zudem auch die Funktion, zur Bildung von fachlichen Wissens- und Denkstrukturen beizutragen, die für ein Fach zentral sind.

Vertiefungsaufgabe

(Kompetenzaspekte vertiefen und erweitern)

Vertiefungsaufgaben beabsichtigen eine variantenreiche Vertiefung oder eine Erweiterung und Ausdifferenzierung der erarbeiteten Kompetenzaspekte. Das Bearbeiten der Vertiefungsaufgaben ist ohne Verstehen des bisher Erarbeiteten nicht vorstellbar. Vertiefungsaufgaben schaffen Lerngelegenheiten, um zu prüfen, wie weit das in der Erarbeitung erworbene Wissen reicht und wie tragfähig dieses ist. Sie dienen einem konsolidierten Wissensaufbau und ermöglichen die Vernetzung unterschiedlicher Aspekte des Lerngegenstandes. Damit fördern sie vertieftes Verstehen und tragen zur Flexibilität des Denkens bei.

Übungsaufgabe

(Kompetenzaspekte konsolidieren und automatisieren)

Übungsaufgaben konsolidieren und trainieren unterschiedliche Kompetenzaspekte im Sinne eines automatisierenden Übens. Einerseits wird beabsichtigt, dem Vergessen vorzubeugen, indem Kenntnisse verinnerlicht werden, andererseits werden Wissen oder Handlungsabläufe automatisiert, damit sie routiniert und flüssig verfügbar sind. Übungsaufgaben fördern zudem das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in das eigene Können. Sie sollten differenzierend gestaltet werden, indem der individuelle Übungsbedarf erfasst und entsprechende Aufgaben bereitgestellt werden.

Synthesaufgabe

(Kompetenzaspekte zusammenführen, Konfrontationsaufgabe fachlich begründet beantworten)

Synthesaufgaben führen die erarbeiteten und vertieften oder geübten Aspekte einer angestrebten Kompetenz zusammen. Sie greifen die Konfrontationsaufgabe wieder auf und fragen nun nach den aus fachlicher Sicht korrekten und begründbaren Antworten. Mit der Synthesaufgabe werden die Lernenden aufgefordert, die erworbene Kompetenz (Wissens- und Handlungsaspekte) zu zeigen. Damit erleben sie, dass sie etwas neu oder besser können. Ergänzende metakognitive Aufgaben tragen dazu bei, dass den Schülerinnen und Schülern bewusst wird, welcher Kompetenzzuwachs erreicht worden ist und inwiefern sie ihre Denk- und Handlungsoptionen erweitert haben. Das stärkt das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, trägt zum Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben bei und unterstützt den Transfer der Kompetenz auf neue Situationen.

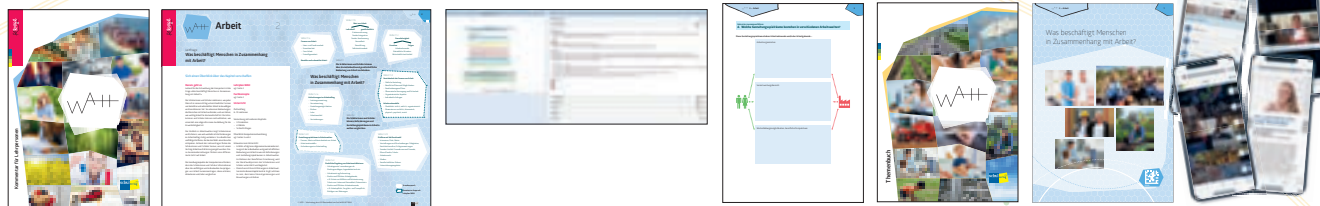
Transferaufgabe

(Kompetenzen anwenden und auf Situationen übertragen)

Transferaufgaben fordern die Lernenden auf, die entwickelte Kompetenz in einer ähnlichen oder neuen Situation zur Anwendung zu bringen und Neues mit Bekanntem in Bezug zu setzen. Sie ermöglichen, dass Schülerinnen und Schüler Kenntnisse, erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten oder entwickelte Einsichten in neuen Zusammenhängen selbstständig anwenden können. Der Transfer trägt einerseits zur Anwendung sowie Festigung von Wissen und Können bei und andererseits zu dessen Ausdifferenzierung. Damit ist gemeint, dass Wissen und Können in einem veränderten sachlichen Kontext auch etwas anders «funktionieren» können und entsprechend anzupassen sind.



«Das WAH-Buch» unterstützt den Lernprozess



	Für Lehrpersonen		Für Schülerinnen und Schüler		
	filRoue Kapitelübersicht	filRoue digital	Doku	Themenbuch	WAH-digital
Fragen zu den Lehrplankompetenzen	×		×	×	
Fachliche Konzepte zu den Lehrplankompetenzen	×			×	
Übersicht Kompetenzentwicklung durch Aufgabensets	×		×		
Konfrontationsaufgaben		×			
Erarbeitungsaufgaben		×			×
Vertiefungsaufgaben		×			×
Übungsaufgaben		×			×
Synthesaufgaben		×	×		
Transferaufgaben		×	×		



→ Das Zusammenspiel der einzelnen Lehrmittelteile wird im Kapitel 1 «WAH» ausführlicher dargestellt.

Relevante Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) in WAH

Kompetenzformulierungen der NMG-Fächer enthalten Wissens- und Handlungsaspekte. Fachliche Konzepte, die im Rahmen der Kompetenzentwicklung in WAH von den Schülerinnen und Schülern zu verstehen sind, werden als Wissensaspekte bezeichnet. Die Handlungsaspekte – auch Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) genannt – beschreiben, in welcher Art das Wissen zu nutzen ist. Im Folgenden werden jene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen aufgeführt, die entweder als Anforderung explizit in den Kompetenzformulierungen enthalten oder eher implizit herauslesbar sind, weil sie im Lernprozess der Kompetenzentwicklung bedeutsam sind. Die Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen geben Hinweise, wie Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten sind.

Texte, Grafiken und Statistiken erschliessen

Häufig werden Informationen in Form von Texten, Grafiken und Statistiken präsentiert. Jede dieser Informationsquellen benötigt bestimmte Strategien, um die zentralen Aussagen zu erfassen und zu überblicken. Im Unterricht sind Schülerinnen und Schüler regelmässig aufgefordert, sich über Sachverhalte zu informieren. Indem sie gezielt unterschiedliche Informationsquellen nutzen müssen, können sie sich Strategien zum Erschliessen von Texten, Grafiken und Statistiken erarbeiten.

Beispiele im «WAH-Buch»

- Im Kapitel 8 «Konsumfolgen» verlangt die angestrebte Kompetenz (WAH.3.2a), dass Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von Informationen die Wirkung alltäglicher Konsumsituationen auf die Umwelt reflektieren.
- Im Kapitel 4 «Handel» werden die Funktionen des Handels in unterschiedlichen Abbildungen beschrieben.

Informationen recherchieren und beurteilen

Die Vielfalt und die stete Veränderung von Situationen der Alltäglichen Lebensführung erfordern, dass Schülerinnen und Schüler fähig werden, sich selbstständig Informationen zu beschaffen, die zur Bewältigung von Alltagssituationen notwendig sind. Im Unterricht sollen Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Informationsrecherchen lernen, die Glaubwürdigkeit von Quellen zu beurteilen sowie den Informationsgehalt, die Aussagekraft und Differenziertheit von Informationen einzuschätzen.

Beispiele im «WAH-Buch»

- Im Kapitel 16 «Rechtsfragen» verlangt die angestrebte Kompetenz (WAH.5.2a), dass sich Schülerinnen und Schüler über vertragliche Bedingungen bei Miet- und Kaufverträgen informieren.
- Im Kapitel 9 «Konsumentscheidungen» ist die Informationsrecherche eine wichtige Voraussetzung, um kriterienorientierte Angebotsvergleiche vornehmen zu können.

Informationen analysieren und vergleichen

Im Alltag sind in vielfältigen Situationen, wie beispielsweise beim Kauf von Konsumgütern und Dienstleistungen oder beim Abschliessen von Verträgen, Informationen auszuwerten und zu vergleichen. Im Unterricht erarbeiten sich Schülerinnen und Schüler Strategien dazu.

Beispiele im «WAH-Buch»

- Im Kapitel 9 «Konsumentscheidungen» verlangt die angestrebte Kompetenz (WAH.3.3a), dass Konsumangebote anhand von Produktinformationen und weiteren Kriterien verglichen werden.
- Im Kapitel 12 «Nahrungsauswahl» ist das Analysieren und Vergleichen von Informationen die Grundlage, um Nahrungsangebote aus gesundheitlicher Perspektive zu beurteilen.

Interview planen, durchführen und auswerten

Mit Menschen im Gespräch zu sein und sie nach ihren Vorgehensweisen, handlungsleitenden Prinzipien, Einstellungen sowie Erfahrungen zu befragen, ist ein wertvolles und interessantes Vorgehen, um neue Informationen zu erhalten. Indem Schülerinnen und Schüler fähig werden, Interviews selbst zu planen, durchzuführen und auszuwerten, machen sie sich Wissen und Können von Menschen zugänglich. Damit erschliessen sie sich unterschiedliche private und berufliche Lebenswelten.

Beispiele im «WAH-Buch»

- Im Kapitel 2 «Arbeit» verlangt die angestrebte Kompetenz (WAH.1.1b), dass Schülerinnen und Schüler Informationen zur Zuschreibung von persönlichem und gesellschaftlichem Wert von Arbeit zusammentragen.
- Im Kapitel 10 «Gesundheit» dienen Interviews dazu, Einblick zu erhalten, was Menschen unter Gesundheit verstehen, was sie tun, um ihre Gesundheit aufrechtzuerhalten, und welche Herausforderungen sie dabei wahrnehmen.

Erkundungen planen, durchführen und auswerten

Einblicke in lebensweltliche Lernorte, beispielsweise die Erkundung von Unternehmen der Güterproduktion, des Verkaufs von Gütern sowie der Abfallentsorgung oder der Besuch einer Ausstellung, fördern bei den Schülerinnen und Schülern eine zunehmend differenzierte Wahrnehmung der Lebenswelt.

Beispiele im «WAH-Buch»

- Im Kapitel 3 «Produktion» verlangt die angestrebte Kompetenz (WAH.1.3b), dass Schülerinnen und Schüler ökonomische, ökologische und soziale Überlegungen in der Güterproduktion aus Sicht des Produzenten beschreiben und darstellen.
- Im Kapitel 3 «Produktion» unterstützt die Erkundung eines Unternehmens der Güterproduktion die Lernenden, einen exemplarischen Einblick in den Herstellungsprozess

von Gütern zu erhalten und die Komplexität zu erahnen, die mit dem verfügbaren Konsumangebot verbunden ist.

Argumentieren und debattieren

Im Rahmen der Alltäglichen Lebensführung sind Menschen immer wieder mit Fragen konfrontiert, die sich kontrovers diskutieren lassen, beispielsweise «Sollen Schulkantinen/Mittagstische vegetarisch geführt werden?», «Sollen Nahrungsmittel umweltschonend, tierfreundlich und fair produziert werden müssen?», «Soll der gesundheitliche Wert von Nahrungsmitteln auf der Verpackung mit einem Ampel-Kennzeichen angegeben sein?». In solchen Situationen sind Debatten hilfreich, um die angesprochenen Sachverhalte mit Argumenten zu beleuchten und zu erörtern. Schülerinnen und Schüler üben sich darin, Argumente zu finden und zu begründen sowie Perspektiven zu wechseln. Dieses Vorgehen trägt dazu bei, dass sie sich eine Meinung bilden können.

Beispiele im «WAH-Buch»

- Im Kapitel 14 «Welternährung» verlangt die angestrebte Kompetenz (WAH.4.5d), dass Schülerinnen und Schüler Handlungsmöglichkeiten zur weltweiten Ernährungssicherung diskutieren.
- Im Kapitel 10 «Gesundheit» können im Zusammenhang mit gesundheitsförderlichen bzw. -abträglichen Handlungsweisen Debatten geführt werden, ob Menschen bestimmte Verpflichtungen auferlegt werden sollen.

Experimentieren bei der Nahrungszubereitung

Küchentechnische Eigenschaften von Nahrungsmitteln können mittels Experimenten veranschaulicht werden. Dieses Wissen ist für die Verarbeitung und Zubereitung von Nahrung nützlich und unterstützt ein zielführendes Vorgehen.

Beispiele im «WAH-Buch»

- Im Kapitel 13 «Nahrungszubereitung» verlangt die angestrebte Kompetenz (WAH.4.4c), dass Schülerinnen und Schüler die Eigenschaften von Nahrung bei der Verarbeitung und Zubereitung berücksichtigen.

Arbeiten planen und ausführen

Haushaltsarbeiten wie das Zubereiten von Nahrung, die Pflege von Kleidern, das Ausführen von Reinigungsarbeiten gehören zur Alltäglichen Lebensführung von Menschen. Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich Strategien für zielführendes Planen und Ausführen von Arbeiten. Sie realisieren, wie Arbeiten wiederholt wunschgemäß gelingen sowie Aufwand und Ertrag in einem stimmigen Verhältnis stehen.

Beispiele im «WAH-Buch»

- Im Kapitel 15 «Arbeitsorganisation» verlangt die angestrebte Kompetenz (WAH.5.2b), dass alltägliche Arbeiten geplant und realisiert werden, gezielt mit Ressourcen, Geräten und Werkzeugen umgegangen wird und dabei Sicherheitsaspekte berücksichtigt werden.
- Im Kapitel 13 «Nahrungszubereitung» ist das Zubereiten von Nahrung eng mit einer zielführenden Arbeitsplanung und -ausführung verbunden.

Zwei Lernangebote mit Potenzial für den WAH-Unterricht

In den zwei nachfolgend beschriebenen Lernangeboten steht das Probehandeln im Zentrum. Während in der Simulation wirtschaftliche Entscheide vorbereitet und deren Auswirkungen sofort ersichtlich werden, ist die Debatte geeignet, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und Entscheidungen argumentativ zu begründen.

Simulation «Wirtschaft entdecken»

Im Zentrum der Lernumgebung der Ernst Schmidheiny Stiftung und der PH Luzern steht eine webbasierte Simulation eines einfachen, Holz verarbeitenden Betriebs (Sägerei). Die Schülerinnen und Schüler müssen – über mehrere Geschäftsjahre hinweg – wichtige Entscheide für den Betrieb fällen: beispielsweise Verkaufspreise und -menge oder Entlohnung der Mitarbeitenden und des Firmenchefs / der Firmenchefin. Im Verlauf des Planspiels kommen nach und nach weitere Aspekte hinzu, die zu berücksichtigen sind: ökologische Produktionsweisen, Arbeitnehmerfreundlichkeit und soziales Engagement. Die Simulation kann in verschiedenen Levels (Schwie-

rigkeitsstufen) gespielt werden, sodass eine Differenzierung möglich ist.

→ Informationen sind in den Kapiteln 1 «WAH», 3 «Produktion» und 4 «Märkte» zu finden.

Jugend debattiert

«Jugend debattiert» ist ein kompetenzorientierter Lehrgang, bei dem Schülerinnen und Schüler lernen, zu einer Entscheidungsfrage (Ja/Nein als Antwort) Pro- und Kontraargumente aus wirtschaftlicher, ökologischer und gesellschaftlicher Perspektive zu finden, zu bewerten und in einer Debatte einzubringen. Da im Vorfeld einer Debatte immer beide Positionen zur Streitfrage vorbereitet werden müssen, üben sich die Jugendlichen darin, die Perspektive zu wechseln, und können sich dadurch eine eigene Meinung zum Thema bilden. Sie lernen schrittweise, über kontroverse Themen sprachlich gute Debatten zu führen, die eigene Position erfolgreich zu vertreten und andere Meinungen zu respektieren.

→ Informationen sind im Kapitel 1 «WAH» zu finden.

Bedeutsame Anliegen in Lernarrangements von WAH

Dialogisch-kooperatives Lernen

Kooperative Lernformen tragen dazu bei, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden produktiv in einen gemeinsamen Lernprozess einzubeziehen. Im Dialog bringen sich Schülerinnen und Schüler mit ihren Vorstellungen einerseits selbst ein, andererseits erhalten sie Einblick in die Überlegungen von anderen. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Blickwinkeln kann zu neuen Einsichten beitragen sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme fördern. Damit eine Vielfalt an Zugangsweisen zum Tragen kommt, sind Lernsituationen so zu gestalten, dass die Kooperation für die Zielerreichung tatsächlich notwendig ist. Kooperative Lernformen entfalten ihr Potenzial, wenn Lernprozesse und Lernverhalten im Zentrum stehen und nicht einzig das Endprodukt wichtig ist (Konrad & Traub 2012).

In der Regel entscheidet die Lehrperson, ob die Auseinandersetzung mit den im «WAH-Buch» vorgeschlagenen Aufgaben im Rahmen von dialogisch-kooperativen Lernsettings stattfindet.

Das Lernen der Nahrungszubereitung bietet vielfältige Möglichkeiten, dass Schülerinnen und Schüler sich über ihre Vorstellungen zur konkreten Vorgehens-

weise austauschen und gemeinsam Lösungswege finden, erproben und reflektieren.

Sprachsensibler Fachunterricht

Lernen erfolgt mit und durch Sprache. Fachlernen und Sprachlernen sind untrennbar miteinander verbunden (Leisen 2017). Im WAH-Unterricht werden von Schülerinnen und Schülern vielfältige Sprachhandlungen verlangt: beschreiben, erklären, sich informieren, recherchieren, argumentieren, diskutieren, analysieren, vergleichen, reflektieren (vgl. dazu die Handlungsaspekte der Kompetenzen, die in den Kapitelübersichten aufgeführt sind). Einerseits ist Sprache in der Vermittlung von Lerninhalten zentral, indem Wissen zugänglich wird. Andererseits ist Sprache auch ein Werkzeug des Denkens (Woerfel & Giesau 2018). Menschen können Wissen unterschiedlich repräsentieren bzw. speichern: symbolisch in Form von Worten, ikonisch in Form von Bildern und enaktiv in Form von Handlungen. Für das Lernen ist bedeutsam, dass Lernende aufgefordert werden, den Wechsel von einer Repräsentationsform in die andere herzustellen. Wenn der Transfer noch nicht gelingt, ist Lernpotenzial vorhanden (Schüpbach 2000).

Lehrpersonen sind aufgefordert, sprachsensibel zu unterrichten. Leisen (2019) nennt drei Prinzipien, an denen sich ein

sprachsensibler Fachunterricht orientieren soll:

- Darstellungsform wechseln: Sachverhalte sind in unterschiedlichen Arten der Darstellung (wie Abbildungen, Bildfolgen, Text) zu zeigen, um Verstehen zu ermöglichen.
- Kalkulierte sprachliche Herausforderung: Fachliche und sprachliche Anforderungen sind so zu stellen, dass sie etwas über dem individuell verfügbaren Können liegen. Entweder werden Aufgaben mit gestuften Hilfen angeboten, oder es werden unterschiedliche Aufgaben formuliert und individuell zugeteilt.
- Methodenwerkzeuge: Zur erfolgreichen Bewältigung von Sprachsituationen werden Sprachhilfen zur Verfügung gestellt.

Eine Sprachhilfe ist zum Beispiel der Lesefächer für die NMG-Fächer (vgl. Abb. 8). Damit sollen Schülerinnen und Schüler im sinnerfassenden Lesen und folgernden Schreiben unterstützt werden. Er dient als Hilfestellung für die Phasen vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen und gelangt in Partnerarbeiten zum Einsatz (Wilhelm & Kalcsics 2017).

→ Informationen zu weiteren Sprachhilfen sind im Kapitel 1 «WAH» zu finden.



Das Lernen der Nahrungszubereitung bietet vielfältige Möglichkeiten, dass Schülerinnen und Schüler sich über ihre Vorstellungen zur konkreten Vorgehensweise austauschen und gemeinsam Lösungswege finden, erproben und reflektieren.

1 Vorwissen aktivieren	2 Überblick verschaffen	3 Umgang mit Verstehens- schwierigkeiten	4 Schlüsselwörter markieren	5 Zusammen- fassen	6 Auswerten
Runter vom Montblane Ich lese, um überflüssig, herausgefordert und geschult. 	Runter vom Montblane Ich lese, um überflüssig, herausgefordert und geschult. 	Runter vom Montblane Ich lese, um überflüssig, herausgefordert und geschult. 	Runter vom Montblane Ich lese, um überflüssig, herausgefordert und geschult. 	Runter vom Montblane Ich lese, um überflüssig, herausgefordert und geschult. 	Runter vom Montblane Ich lese, um überflüssig, herausgefordert und geschult. 
1) Lest die Überschriften. 2) Betrachtet die Abbildungen. Was wisst ihr schon zum Thema? 3) Sprecht miteinander darüber. 4) Schreibt euch vier Wörter auf. (Jede/r auf das eigene Protokollblatt bzw. an den Textrand)	1) Lest den Text das erste Mal im Tandem. 2) Wie viele Abschnitte hat der Text? 3) Wovon handeln die einzelnen Abschnitte?	1) Jede/r liest den Text das zweite Mal still. 2) Unterstreiche unbekannte Wörter. 3) Umgang mit unbekannten Wörtern: Versuche, den Sinn der unklaren Wörter aus dem Zusammenhang zu verstehen. Schlage Fremdwörter im Wörterbuch nach. Notiere die Bedeutung (Protokollblatt/ Textrand).	1) Umkreise die Schlüsselwörter in jedem Abschnitt mit einem Farbstift. 2) Schreibe pro Abschnitt ein Schlüsselwort an den Rand. 3) Vergleiche mit deinem Lernpartner/deiner Lernpartnerin!	Entscheide dich für: ... eine Skizze oder eine Zeichnung anfertigen. ... Mindmap oder Tabelle erstellen. ... Zusammenfassung schreiben. ... (Jede/r auf das eigene Protokollblatt)	1) Formuliere deine Stellungnahme/eigene Meinung (Protokollblatt/ Textrand). 2) Führe mit deinem Lernpartner/deiner Lernpartnerin ein Gespräch zum gelesenen Text. «Ich finde interessant ...» «Ich sehe da einen Zusammenhang zu ...» «Ich habe das schon mal gesehen/erlebt: ...» (Wo: im Alltag, am Fernsehen, ...?) «Was ich positiv finde: ...»/«Was ich negativ finde: ...» usw.

Abb. 8: Lesefächer für die NMG-Fächer (Wilhelm & Kalcsics 2017, S. 34)

Lernen erfolgt mit und durch Sprache.
Fachlernen und Sprachlernen sind untrennbar miteinander verbunden.

Erfahrungsorientiertes Lernen

Erfahrungen kommen in vielfältigen Situationen durch konkretes Handeln zustande. Ein Lernzuwachs entsteht erst durch Nachdenken, indem Zusammenhänge zwischen Handlungen – dem, was wir zu tun versuchen – und daraus resultierenden Folgen hergestellt werden (Dewey 1994). Wenn Lernende wissen und verstehen, wie ein Ergebnis zustande gekommen ist, können sie dies für vergleichbare Situationen in der Zukunft nutzen, um ähnliche Resultate zu erzielen.

Mit Reflexionen im Unterricht der Nahrangzubereitung werden die Schülerinnen und Schüler gefördert, Zusammenhänge zwischen Handlungen und deren Folgen herzustellen.

Öffnung von Unterricht

Die Öffnung von Unterricht bezweckt einerseits die Optimierung von Lernprozessen, andererseits die Förderung von Selbstständigkeit. Die Lehrperson ermöglicht den Lernenden, ihrem Entwicklungs- und Lernstand entsprechend mehr Verantwortung für ihr Lernen und das Zusammenleben in der Lerngruppe zu übernehmen.

«Persönliche Offenheit, das heisst wertschätzende und respektvolle Beziehungen zwischen allen, ist für die Öffnung von Unterricht und Zusammenleben eine Voraussetzung. Wenn alle Beteiligten eine gemeinsame Vorstellung von Öffnung haben, erleichtert das die Alltags- und Entwicklungsarbeit im Unterricht und im Zusammenleben.» (Achermann & Gehrig 2011, S. 48)

Ein Modell von Falko Peschel beschreibt, wie die Lehrperson den Grad der Öffnung von Unterricht bewusst festlegen kann (vgl. Abb. 9). Dabei unterscheidet Peschel vier Dimensionen der Öffnung von Unterricht: die organisatorische, methodische, inhaltliche und soziale Dimension (Achermann & Gehrig 2011).

Organisatorische Öffnung

«Die organisatorische Öffnung stellt die Schülerinnen und Schüler vor Fragen wie: Wo arbeiten wir? Was mache ich zuerst? Mit wem arbeite ich?

Organisatorische Offenheit erfordert von den Schülerinnen und Schülern Selbst- und Arbeitskompetenz. Diese kann nicht einfach vorausgesetzt, sondern muss aufgebaut werden. Dabei können Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern den Grad der Öffnung steigern. (...)

Methodische Öffnung

Bei der methodischen Öffnung stehen die Schülerinnen und Schüler vor Fragen wie: Wie will ich das vorgegebene Lernziel erreichen? Wie wollen wir die Aufgabe bearbeiten? Wie soll ich die Präsentation gestalten? (...)

Inhaltliche Öffnung

Die Öffnung von Inhalten ist für viele Schülerinnen und Schüler eine grosse Herausforderung: Was interessiert mich wirklich? Welches Ziel will ich erreichen? Was braucht unsere (...) Klassen- oder Schulgemeinschaft? Was will ich in der nächsten Lernberatung besprechen? (...)

Soziale Öffnung

Die soziale Öffnung, das heisst die Öffnung (...) für die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, fordert und fördert deren Engagement in Unterricht und Zusammenleben: Welche Regeln sollen im Unterricht und im Zusammenleben gelten? Wie beurteile ich meine eigene Leistung? (...) In welchen Bereichen des Unterrichts und Zusammenlebens möchten wir mitbestimmen?

Zu dieser Dimension gehört aber auch das Verhältnis der Schule zu ihrer Umwelt. Wie nimmt die Schule mit den Schülerinnen und Schülern ihre Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten wahr gegenüber ihrer näheren und weiteren Umwelt, dem Quartier, dem Dorf oder der Stadt, dem Kanton und Land und gegenüber andern Ländern und Menschen?» (Achermann & Gehrig 2011, S. 49 f.)

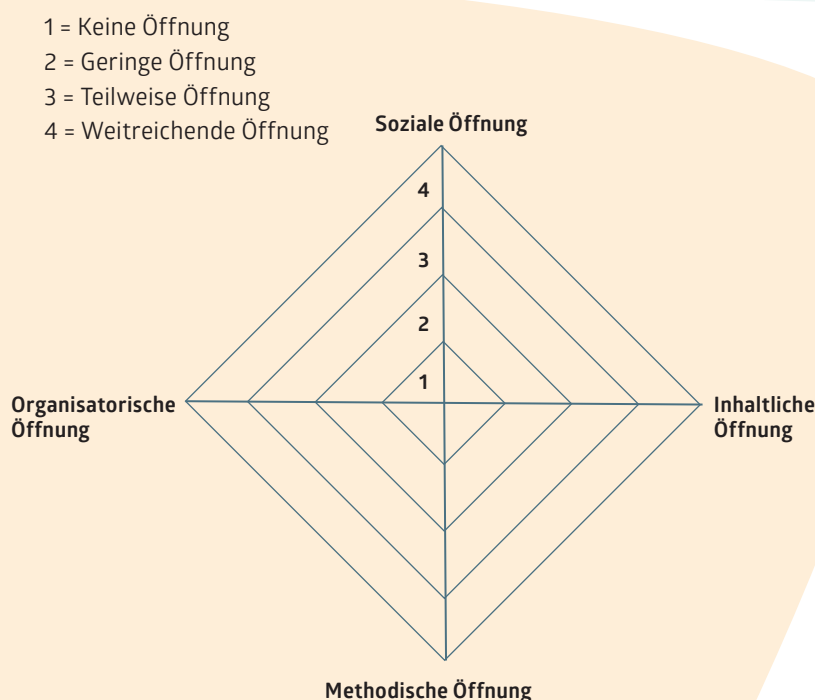


Abb. 9: Öffnung von Unterricht und Zusammenleben
(Achermann & Gehrig 2011, S. 48)

Projektartigen Vorhaben und Projekten Raum geben

Unter projektartigen Vorhaben sind komplexere Aufgabenstellungen zu verstehen, die zur mehrperspektivischen und individuellen wie kooperativen Auseinandersetzung auffordern. Sie fördern den fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb, indem die Lernenden Gestaltungsspielraum erhalten und sowohl die inhaltliche Ausrichtung wie die Vorgehensweise mitsteuern.

Projekte spielen in der Berufsausbildung und in der Wirtschaft zunehmend eine wichtige Rolle. Aus pädagogischer Sicht gilt es aber, klar zu differenzieren zwischen Projektarbeit in der Schule und in der Wirtschaft. «Während in der Wirtschaft das Projektziel bzw. der Auftrag klar vorgegeben und wirtschaftlich begründet ist, steht bei der schulischen Projektarbeit eine pädagogische Zielsetzung im Vordergrund, nämlich die Förderung der Selbst- und Eigenständigkeit bzw. der Dialog- und Kooperationsfähigkeit». (Lipp, Müller et al. 2014, S. 15)

Projektartige Vorhaben und Projekte unterscheiden sich einzig im Auftraggeber. Während bei projektartigen Vorhaben der Auftrag durch die Lehrperson definiert wird (z. B. «Organisiert den Apéro für den Tag der offenen Türe unserer Schule»), sind die Schülerinnen und Schüler beim Projekt in der Bestimmung des Themas und des Projektziels frei (vgl. Abschlussprojekt im 9. Schuljahr).

Beispiele im «WAH-Buch»

- Projektartige Vorhaben in der Nahrungszubereitung

Das Kapitel der Nahrungszubereitung ist im Lehrmittel so aufgebaut, dass in der Basisphase grundlegende Kompetenzen der Nahrungszubereitung erarbeitet werden. In der Erweiterungsphase können die Schülerinnen und Schüler in projektartigen Vorhaben inhaltliche Schwerpunkte und Lernwege mitbestimmen und so ihre Interessen und Neigungen einbringen. Dadurch werden allgemein heterogene Lernvoraussetzungen sowie vielfäl-

tige, familiär geprägte esskulturelle Gegebenheiten berücksichtigt. In projektartigen Vorhaben lassen sich nicht nur fachliche Kompetenzen entwickeln. Es werden auch Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten sowie die Fähigkeit zum eigenständigen Arbeiten gefördert. Schülerinnen und Schüler üben sich im Umgang mit Nahrungsmitteln, Rezepten und in der Zubereitung von Gerichten und lernen, selbstständig ihr Arbeitsvorgehen zu planen. Sie nutzen unterschiedliche Varianten der Zusammenarbeit und reflektieren sowie evaluieren ihren Arbeitsprozess.

- Projekte im Fach WAH

Der Projektunterricht, der in vielen Kantonen im 3. Zyklus angeboten wird, eröffnet Jugendlichen im Abschlussprojekt die Möglichkeit, ein selbst gewähltes Vorhaben zu planen, umzusetzen und den Arbeitsprozess zu dokumentieren. Die Erfahrung zeigt, dass Jugendliche immer auch wieder Projekte aus dem Fach WAH wählen, z. B. die Erstellung eines Kochbuchs der Familienrezepte oder die Herstellung von saisonalem Kaugummi (www.superprojekt.ch).

→ Im Kapitel 1 «WAH» finden sich weitere Beispiele sowohl für projektartige Vorhaben im WAH-Unterricht wie auch Informationen zu Abschlussprojekten von Schülerinnen und Schülern.

Lebenswelt als Lernort nutzen

Die Lebenswelt ist Gegenstand, Ausgangspunkt und Ziel des Unterrichts in WAH. Somit bestehen in WAH vielfältige Möglichkeiten, mit Schülerinnen und Schülern Orte zu erkunden, die die beabsichtigte Kompetenzentwicklung unterstützen. Indem sich Lernende an unterschiedlichen lebensweltlichen Orten selbst ein konkretes Bild verschaffen können oder indem sie inner- oder ausserhalb des Schulhauses Gespräche mit Menschen führen, die von ihrem Wissen und Können erzählen, erhalten sie Einblick in neue, unbekannte Situationen. Dies begünstigt den Perspektivenwechsel auf anschauliche Weise. Lernergiebig kann sein, vertraute lebensweltliche Orte unter neuen Gesichtspunkten zu betrachten.

Beispiele im «WAH-Buch»

- Im Kapitel 3 «Produktion» kann der konkrete Einblick in Unternehmen mit Güterproduktion oder Erbringung von Dienstleistungen die damit verbundene Komplexität veranschaulichen.
- Die Art und Weise, wie Menschen ihren beruflichen und/oder privaten Alltag gestalten, ist für WAH interessant. Menschen in den Unterricht einzuladen oder sie zu interviewen, damit sie von ihren Erfahrungen, ihrem Wissen und Können erzählen, wird in vielen Kapiteln des Lehrmittels als Möglichkeit vorgeschlagen.

Die Lebenswelt ist Gegenstand, Ausgangspunkt und Ziel des Unterrichts in WAH. Somit bestehen in WAH vielfältige Möglichkeiten, mit Schülerinnen und Schülern Orte zu erkunden, die die beabsichtigte Kompetenzentwicklung unterstützen.

Kompetenzentwicklung initiieren, begleiten, beurteilen

Lernvoraussetzungen berücksichtigen

Jugendliche sind Expertinnen und Experten ihres Alltags

Die Alltägliche Lebensführung und -gestaltung von Menschen findet in den privaten Haushalten statt. Kinder wachsen in Haushalten auf und übernehmen im Verlaufe ihres familiären Sozialisationsprozesses Handlungsweisen der Erwachsenen. Sie erleben, wie Menschen Entscheidungen über Ressourcen treffen und Alltagsaktivitäten in persönlicher Verantwortung gestalten (Schlegel-Matthies 2018). Dies zeigt sich beispielsweise in der Art und Weise der Nahrungsauswahl und Essensgestaltung oder in der Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsüberlegungen bei Konsumententscheidungen.

Im Umgang mit den täglich wiederkehrenden Anforderungen entwickeln Menschen über die Zeit hinweg bestimmte Systematiken, die Kohärenz und Kontinuität herstellen und Verhaltenssicherheit geben (Kudera & Voß 2000). Jugendliche bauen während ihres Aufwachsens ebenfalls solche Gewohnheiten und Automatismen auf, die erfolgreiches Bewältigen von alltäglichen Situationen ermöglichen. Dabei spielen nicht nur die Eltern, sondern auch die Peers eine wichtige Rolle. Das im lebensweltlichen Kontext erworbene Wissen ist (im Vergleich zu einem systematischen Aufbau von Fachwissen) einerseits eher zufällig, unvollständig und begrenzt verallgemeinerbar, andererseits ist es persönlich bedeutsam und häufig mit Emotionen verbunden (Bartsch & Methfessel 2014). Jugendliche überblicken die fachlichen Zusammenhänge, die mit Alltagssituationen verbunden sind, meist noch nicht. Auch verfügen sie noch nicht über einen reflektierten Umgang mit Widersprüchen zwi-

schen subjektiven Interessen und Fachwissen. Im Unterricht ist das Anerkennen des individuellen Erfahrungswissens bedeutsam, was jedoch nicht heisst, allfällige fachliche Fehler oder Fehlinterpretationen einfach stehen zu lassen (Bartsch & Methfessel 2014).

Die im Lebensalltag von den Jugendlichen erworbenen Routinen, Automatismen sowie die gesammelten Erfahrungen sind heterogen. Für WAH ist dies interessant, weil sich dadurch mit den Lernenden thematisieren lässt, wieso sich dies so verhält. Auf diese Weise können sie realisieren, wie vielfältige Überlegungen und Rahmenbedingungen den Umgang mit alltäglichen Situationen beeinflussen. Trotz des inhaltlichen Mehrwerts dieser Erfahrungen ist ein achtsamer Umgang mit Privatheit wichtig.

Beispiele im «WAH-Buch»

- Wenn Jugendliche in Aufgaben aufgefordert werden, von ihren Erfahrungen im Umgang mit bestimmten Situationen zu berichten, wird immer auch nach den damit verbundenen Überlegungen gefragt. Auf diese Weise werden unterschiedliche handlungsleitende Gedanken deutlich. Ausgehend davon lässt sich mit den Lernenden über die Nachvollziehbarkeit und fachliche Logik von Überlegungen sowie über das Zustandekommen von Gewohnheiten nachdenken.

Fachliche Lernvoraussetzungen berücksichtigen

Im Unterricht sind die vielfältigen fachlichen – lebensweltlich und schulisch erworbenen – Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen. Für die Kompetenzentwicklung im Fach «Wirtschaft – Arbeit – Haushalt» im 3. Zyklus bedeutet dies, einerseits die Lernvoraus-

setzungen aus dem Unterricht «Natur, Mensch, Gesellschaft» des 1. und 2. Zyklus einzubeziehen. Andererseits werden in der Abfolge des fachlichen Kompetenzerwerbs im Fach selbst laufend Lernvoraussetzungen für den weiteren Lernprozess geschaffen.

Beispiele im «WAH-Buch»

Die Konfrontationsaufgaben haben die Funktion, Lernende mit einer Situation in Kontakt zu bringen, deren erfolgreiche Bewältigung die angestrebte Kompetenz erfordert. Beabsichtigt ist damit auch, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Der Einblick in die Lernvoraussetzungen ermöglicht der Lehrperson einen Abgleich mit den fachlichen Konzepten der Kompetenz. Ausgehend davon lassen sich die ursprünglich geplante Lernprozessgestaltung und Lernbegleitung überprüfen und anpassen.

Überfachliche Lernvoraussetzungen berücksichtigen

Der fachliche Kompetenzerwerb ist eng verbunden mit der Entwicklung von überfachlichen – personalen, sozialen und methodischen – Kompetenzen. Für die erfolgreiche Bewältigung von Situationen und Aufgaben in verschiedenen Lebensbereichen sind sowohl fachliche wie überfachliche Kompetenzen notwendig. Alle Fächer tragen über die gesamte Schulzeit hinweg dazu bei. Voraussetzungen der Lernenden bezüglich personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen sind im Lernprozess des Kompetenzerwerbs zu berücksichtigen und zu erweitern (D-EDK 2014d).

Sprachliche Lernvoraussetzungen berücksichtigen

Da Denken und Sprache eng zusammengehören und Sprache somit ein zentraler Bestandteil von Unterricht ist, sind auch diesbezügliche Voraussetzungen der

Lernenden zu berücksichtigen. In einem sprachsensiblen Fachunterricht werden Aufgabenstellungen, Anforderungen in mündlichen und schriftlichen Sprachsituationen sowie sprachliche Unterstützungshilfen auf die sprachlichen Lernvoraussetzungen angepasst (Wilhelm & Kalcsics 2017; Leisen 2017).

Beispiele im «WAH-Buch»

→ Im Kapitel 1 «WAH» stehen Lehrpersonen Unterstützungshilfen für Sprachsituationen zur Verfügung (z. B. Lesestrategien, Schreibstrategien, Strategien zum Erschliessen von Grafiken und Abbildungen).

→ In den Kapiteln werden jeweils auf Ebene Aufgabe unter «Varianten/Differenzierung» Hinweise zum Umgang mit Informationen (z. B. Wechsel der Darstellungsformen, Vereinfachung von Texten, Reduktion des Umfangs) gemacht.

Didaktische Rekonstruktion

Dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion liegt das Anliegen zugrunde, bei der Planung von Unterricht die Voraussetzungen der Lernenden systematisch mit der Sachstruktur des Unterrichtsschwerpunkts in Beziehung zu setzen und durch geeignete didaktische Strukturierung lernwirksam zusammenzuführen (Wilhelm & Kalcsics 2017; Kattmann, Duit, Gropengiesser & Komorek 1997).

Für die Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts bedeutet die Didaktische Rekonstruktion, die Kompetenzen der Lernenden zur Sache zu klären, indem ihre fachlichen Konzepte und Vorstellungen, ihre Denk- und Handlungsweisen sowie Einstellungen und Interessen überblickt und mit den in den Fachkompetenzen enthaltenen Anforderungen verglichen werden (vgl. Abb. 10). Aus dieser Gegenüberstellung werden Folgerungen für die didaktische Strukturierung des

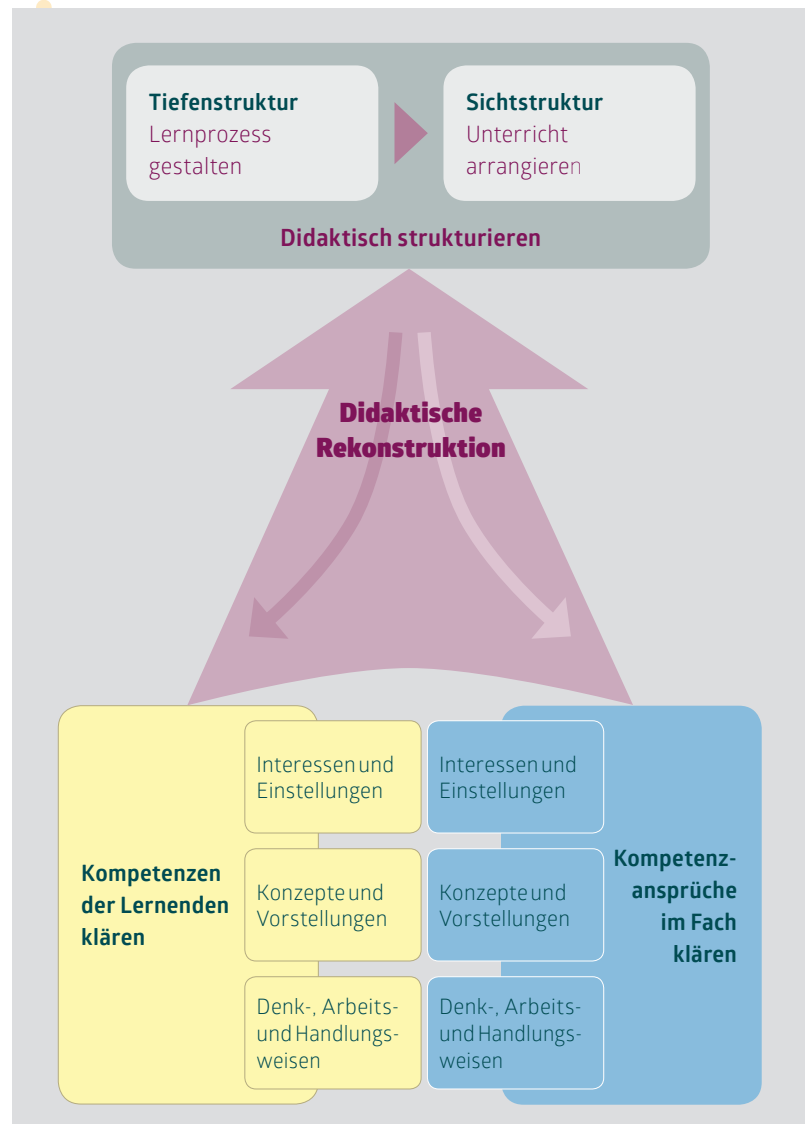


Abb. 10: Kompetenzorientierte Didaktische Rekonstruktion (Wilhelm & Kalcsics 2017, S. 70)

Unterrichts abgeleitet. Ziel ist es, für die Lernenden einen Unterricht zu gestalten, der die Lernvoraussetzungen berücksichtigt, um darauf aufbauend einen Lernzuwachs zu ermöglichen (Wilhelm & Kalcsics 2017).

Grundlegend für den sorgfältigen Umgang mit den heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ist das fachliche Wissen und Können der Lehrperson. Erst ausgehend davon lassen sich die Vorstellungen der Lernenden einordnen und können Folgerungen für die Gestaltung und Begleitung des Lernprozesses abgeleitet werden (Wilhelm & Kalcsics 2017).

Beispiele im «WAH-Buch»

- In den Kapitelübersichten sind die in den Kompetenzen enthaltenen fachlichen Konzepte in Kurzform dargestellt. Diese geben der Lehrperson eine Übersicht über das fachliche Wissen, das in den Kompetenzen enthalten ist.

→ In den einzelnen Kapiteln sind bei den Aufgaben unter «Varianten/Differenzierung» Hinweise zum Umgang mit den heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu finden.





Differenzieren

Damit Schülerinnen und Schüler neue Kompetenzen entwickeln oder vorhandene weiter ausbauen können, benötigen sie Lernangebote, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigen. Zu beachten ist ebenfalls: «Nicht alle können alles in derselben Zeit auf gleiche Weise lernen.» (Niggli 2013, S. 42)

Ein differenzierender Unterricht zeigt sich im Umgang mit den Kompetenzanforderungen, in der Ausgestaltung der Lernaufgaben und in den Informationen, die den Lernenden zur Verfügung gestellt werden.

Bei den Kompetenzanforderungen differenzieren

- Im Lehrplan wird bei den Kompetenzen mit der Unterscheidung von Grundanforderung und erweitertem Anspruch eine Ausgangslage für die Differenzierung geschaffen.
- Bei jeder Kompetenz(stufe) ist weiter zu überlegen, was die zentralen Elemente des fachlichen Konzeptes sind, die von allen Lernenden verstanden werden müssen, da sie Grundlage für viele weitere Lernausinandersetzungen sind.

Mit Lernaufgaben differenzieren

- Offenheit ist eine Möglichkeit der Differenzierung von Lernaufgaben. Sie zeigt sich in der Eindeutigkeit oder Mehrdeutigkeit der Aufgabe hinsichtlich Ausgangssituation, Lösungsvorgehen oder anzustrebendem Ziel (Maier, Bohl, Kleinknecht & Metz 2013).
- Für die Bearbeitung von Aufgaben können unterschiedliche Varianten der Lernunterstützung zur Verfügung gestellt werden. Dabei kann es sich um sprachliche, strategische oder inhaltliche Lernhilfen handeln, die von den Lernenden je nach Bedarf genutzt werden können (Luthiger & Wildhirt 2018).
- Formative Beurteilungsaufgaben geben Auskunft, inwiefern Lernende bereits über die angestrebte Kompe-

tenz bzw. über Teilaspekte oder zentrale Elemente des Fachkonzepts verfügen. Lernende, die Schwierigkeiten wahrnehmen oder die sich fachlich noch unsicher fühlen, erhalten Aufgaben, anhand derer sie festgestellte Lücken füllen können (Niggli 2013).

- Differenzieren kann auch bedeuten, vorhandene Kompetenzen interessen- und/oder flexibel zu nutzen (Niggli 2013).

Lernhilfen im Umgang mit Aufgaben

- «Paraphrasieren, zum Beispiel: Lass dir die Aufgabenstellung von jemandem nochmals erklären und schreibe sie dir in eigenen Worten auf.
- Fokussieren, zum Beispiel: Markiere im Aufgabentext die für das Experiment wichtigen Informationen.
- Strukturieren, zum Beispiel: Vereinfache zuerst die Ausgangssituation und lass das Brot weg.
- Erinnern, zum Beispiel: Wie sind wir beim Asselexperiment vorgegangen?
- Informieren, zum Beispiel: Tiere sind Individuen, deshalb reicht es nicht, wenn wir nur eine oder zwei Wespen beobachten.
- Veranschaulichen, zum Beispiel: Versuche, das Problem oder deine Lösung des Problems mit einer Zeichnung zu veranschaulichen.
- Verifizieren, zum Beispiel: Kommentiere die Musterlösungen.» (Wilhelm & Luthiger 2016, S. 34)

Mit Informationen differenzieren

- Informationen sprachsensibel zu gestalten, ist ein bedeutsames Element eines differenzierenden Unterrichts. Dies bedeutet beispielsweise, Informationen in unterschiedlichen Darstellungsformen zur Verfügung zu stellen, die sprachliche Komplexität von Texten zu vereinfachen, Texte mit Lesehilfen zu versehen sowie Lese- und Schreibstrategien zur Verfügung zu stellen.

Kompetenzentwicklung sichtbar machen

In einem Unterricht, der die Entwicklung von Kompetenzen zum Ziel hat, müssen Schülerinnen und Schüler zeigen können, ob und in welcher Qualität sie über die angestrebten Kompetenzen verfügen. Im Lernprozess übernehmen Synthesaufgaben diese Funktion. Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, eine fachlich begründete Antwort zur Ausgangssituation (vgl. Konfrontationsaufgabe) zu formulieren. Dabei wird ersichtlich, inwiefern ein Lernzuwachs vorhanden ist und die angestrebte Kompetenz vorliegt. Somit entspricht die Synthesaufgabe zugleich einer formativen Beurteilungsaufgabe.

Beispiele im «WAH-Buch»

- Die Doku ist das Leitmedium für die Kompetenzentwicklung der Lernenden. In der Doku erhalten die Schülerinnen und Schüler vielfältige Gelegenheiten, zu zeigen, inwiefern sie die angestrebte Kompetenz entwickelt haben.

→ In den Lernaufgaben sind die Lernenden in unterschiedlichen Kapiteln wiederholt aufgefordert, im Rahmen von Präsentationen ihren Kompetenzstand sichtbar zu machen.

Lernprozess reflektieren

Reflexionen tragen dazu bei, sowohl die fachliche wie überfachliche Kompetenzentwicklung zu unterstützen. In einem kompetenzorientierten/-fördernden Unterricht ist es besonders wichtig, die Metakognition der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Mit der Reflexion der Kompetenzentwicklung werden die Lernenden aufgefordert, sich die in der Kompetenz enthaltenen Anforderungen zu vergegenwärtigen und sie nutzbar für den Transfer zu machen. Das Nachdenken über das eigene Lernen sowie die damit verbundenen Gelingensbedingungen und Herausforderungen fördern die Selbststeuerung und Mitverantwortung im Lernprozess.

Beispiele im «WAH-Buch»

→ Die Synthesaufgaben sind jeweils so konzipiert, dass metakognitive Reflexio-

nen von den Schülerinnen und Schülern verlangt werden. Die Aufforderung zur Reflexion trägt zugleich dazu bei, die Lernenden diesbezüglich zu fördern.

Beurteilen und Bewerten

Formative Beurteilung

In einem Unterricht, der auf die Entwicklung von Kompetenzen ausgerichtet ist, gewinnen formative Beurteilungssituationen an Bedeutung. Im Verlauf des Lernprozesses ist der Lernstand für Lehrpersonen wie Lernende immer wieder sichtbar zu machen. Einerseits erhalten die Lernenden damit eine Rückmeldung zu ihrem Voranschreiten im Lernprozess der Kompetenzentwicklung. Andererseits gewinnt die Lehrperson Einblick und kann bei Bedarf Anpassungen im weiteren Unterrichtsverlauf vornehmen. Kompetenzorientierte Beurteilungssituationen sind so zu gestalten, dass die in den Kompetenzen enthaltenen Wissens- und Handlungsaspekte in den Aufgaben integriert sind. Je nach Zeitpunkt der formativen Beurteilung – am Anfang, während oder gegen Ende der Kompetenzentwicklung – sind die Kompetenzanforderungen vollständig oder erst teilweise in den Aufgaben berücksichtigt.

Ein solches Vorgehen stellt sicher, dass sich aus den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler herauslesen lässt, über welche Aspekte einer Kompetenz sie bereits verfügen. Der Ist-Soll-Vergleich ist nicht einzig durch die Lehrperson vorzunehmen. Indem die Schülerinnen und Schüler zur Selbstbeurteilung des Kompetenzstandes aufgefordert sind, werden sie in der Mitverantwortung für ihr Lernen gefördert. Wichtig bei formativen Beurteilungssituationen ist, dass die Lehrperson mit einem sachorientierten individuellen Feedback Orientierung für das Weiterlernen gibt (Luthiger & Wildhirt 2018). Die Fremdbeurteilung durch Mitschülerinnen und -schüler oder das Einholen von Feedbacks anderer Lernender unterstützt dieses Anliegen zusätzlich und fördert zugleich die Reflexionsfähigkeit der Lernenden.

Beispiele im «WAH-Buch»

- Die Doku ist ein wichtiges Arbeitsinstrument für die formative Beurteilung des Kompetenzstandes, sowohl für die Lernenden wie für die Lehrperson.
- Formative Beurteilungssituationen geben Hinweise, was im Unterricht nochmals wiederholt, vertieft oder geübt werden muss. Im «WAH-Buch» sind bewusst keine Übungsaufgaben vorgegeben. Diese sind von der Lehrperson situativ und passend zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln.

→ Hinweise zur Beurteilung finden sich in jedem Kapitel.

Summative Bewertung

Mit summativen Beurteilungsaufgaben werden der Kompetenzstand bilanziert und ein zusammenfassendes Urteil gefällt, was eine Schülerin oder ein Schüler weiss und kann. Die Ergebnisse werden bewertet.

Ein bedeutsames Qualitätskriterium von summativen Bewertungen ist, dass eine Lehrperson erklären kann, was mit einer Beurteilungsaufgabe überprüft wird und wie diese mit den Zielen des Unterrichts zusammenhängt (Neuweg 2009). Zudem braucht es ein systematisches und nachvollziehbares Vorgehen im Beurteilungsprozess mit begründeten Entscheidungen (Zumhasch 2014).

Neben mündlichen und schriftlichen Prüfungen eignen sich auch Produkte aus dem Lernprozess, um den Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern zu bilanzieren. Präsentationen, Dokumentationen, Poster, Berichte sind Beispiele, mit denen Lernende ihr Wissen und Können zeigen können (Wilhelm & Kalcsics 2017). Dabei sind Lern- und Bewertungsanlässe voneinander zu unterscheiden (Luthiger 2014). Ein Produkt kann erst dann summativ bewertet werden, wenn sich die Lernenden vorgängig mit den Qualitätskriterien beschäftigt und diese übungshalber angewandt haben.

Als Lehrperson den Unterricht evaluieren

Damit Lehrpersonen ihren eigenen Unterricht mit dem Ziel weiterentwickeln können, die Kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern, ist eine strukturierte Evaluation der abgeschlossenen Unterrichtseinheit und des eigenen Handelns als Lehrperson unerlässlich. «In der Evaluation von Unterricht beleuchtet man das Geschehen aus verschiedenen Perspektiven, um die zentralen Aspekte und Wirkfaktoren zu erkennen und zu bewerten. Im analytischen und systematischen Rückblick auf den Unterricht wird ersichtlich, inwieweit die didaktischen Entscheidungen und das eigene adaptive Lehrverhalten die gewünschten Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern angestoßen haben.» (Wilhelm & Kalcsics 2017, S. 143)

Rückmeldungen können aus verschiedenen Quellen stammen (Wahl 2001):

- Lehrpersonen halten einen inneren Dialog schriftlich fest. «Während der Praxisphasen sollen die Lehrenden versuchen, die eigenen handlungssteuernden Gedanken und Gefühle zu identifizieren.» (Ebd. S. 164)
- Lehrpersonen holen sich bei den Schülerinnen und Schülern gezielt Feedback über hilfreiche oder erschwerende Aufgaben, Vorgehensweisen und Interventionen ein.
- Eine Kollegin oder ein Kollege beobachtet gezielt das Handeln der Lehrperson und gibt Feedback aufgrund festgelegter Beobachtungspunkte.

Folgende Leitfragen können Lehrpersonen helfen, ihre Unterrichtskonzeption zu evaluieren, um für die Weiterentwicklung Hinweise zu erhalten:

- «Inwiefern war der Lerngegenstand geeignet für die beabsichtigte Kompetenzentwicklung?
- Was war für meine Schülerinnen und Schüler einfach verstehbar, was war anforderungsreicher?
- Inwiefern waren die Aufgaben zielführend und methodisch genügend vielfältig gestaltet?
- Welche Aufgaben müssen weshalb weiterentwickelt werden?
- Wie beurteile ich meine Lernbegleitung der Schülerinnen und Schüler? Wo braucht es vermutlich zukünftig andere bzw. zusätzliche Unterstützung?»

(Helbling & Wespi 2017, S. 191)

Folgende Leitfragen können Schülerinnen und Schülern helfen, Rückblick auf den Lernprozess zu halten, um der Lehrperson Rückschlüsse auf die Wirksamkeit ihres NMG-Unterrichts zu ermöglichen (Wilhelm & Kalcsics 2017, S. 143):

Etwas wissen: Woran dachte ich, als ich «XY» zum ersten Mal im Unterricht hörte? An welche Erfahrungen denke ich heute, nach dem Unterricht? Welche Frage habe ich mir persönlich gestellt? Welche Antwort habe ich gefunden? Welche Inhalte haben mich am meisten interessiert? Was hat mich weniger interessiert?

Etwas tun: Welche Tätigkeiten waren für mich interessant und haben mir gefallen? Welche Fähigkeiten habe ich beim Erarbeiten des Themas vor allem gebraucht? (Auswahl DAH zur Verfügung stellen)

Etwas lernen und verstehen: Was hat mir im Unterricht geholfen, damit ich verstehen und daraus lernen kann? Was hat für mich das Lernen schwierig gemacht, und was verstehe ich noch immer nicht?

Etwas von der Schule lernen und im Alltag nutzen: (...) Worauf achte ich nun in Bezug auf das Unterrichtsthema mehr als vorher?

Literatur

- Achermann, E. & Gehrig, H. (2011).** Altersdurchmisches Lernen. Auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule. Bern: Schulverlag plus AG.
- Aebli, H. (2011).** Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus (14. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2014).** «Der subjektive Faktor». Bildung in einem lebensweltorientierten Fach. Haushalt in Bildung und Forschung, 3(3), 3–32.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014a).** Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel (bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Verfügbar unter <https://v-fe.lehrplan.ch> [01.03.2019].
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014b).** Natur, Mensch, Gesellschaft. Kompetenzaufbau 1./2. Zyklus (bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Verfügbar unter <https://v-fe.lehrplan.ch> [01.03.2019].
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014c).** Medien und Informatik (bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Verfügbar unter <https://v-fe.lehrplan.ch> [01.03.2019].
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014d).** Lehrplan 21. Grundlagen (bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Verfügbar unter <https://v-fe.lehrplan.ch> [20.01.2019].
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014e).** Lehrplan 21 (bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Verfügbar unter <https://v-fe.lehrplan.ch> [01.03.2019].
- D-EDK Geschäftsstelle (2014).** Fachbericht Stundentafeln (04.12.2014). Luzern. Verfügbar unter <https://www.lehrplan21.ch/studentafeln> [01.03.2019].
- D-EDK Geschäftsstelle (2018).** Stundentafeln zum Lehrplan 21. Auswertung 2017/18 (prov. Fassung vom 26.10.2018). Luzern. Verfügbar unter <https://www.lehrplan21.ch/studentafeln> [01.03.2019].
- Dewey, J. (1994).** Erfahrung und Denken. In J. Dewey (Hrsg.), Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier (S. 140–154). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987).** Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp-Verlag.
- Helbling, D. & Wespi, C. (2017).** Fleisch oder vegi? In M. Wilhelm & K. Kalcsics, Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Praxisbuch 3. Zyklus. Weiterbildung: Grundlagen und Planungsbeispiele (S. 168–191). Bern: Schulverlag plus AG.
- Herweg, K. (2016).** Nachhaltige Entwicklung in die Hochschullehre integrieren – Ein Leitfaden mit Vertiefungen für die Universität Bern. Grundlagen. Bern: Universität Bern, Vizerektorat Qualität, Vizerektorat Lehre, Centre for Development and Environment (CDE), Bereich Hochschuldidaktik & Lehrentwicklung, und Bern Open Publishing (BOP). [10.03.2019].
- Hugener, I. & Luthiger, H. (2016).** Grundlagen. In: Pädagogische Hochschule Luzern (Hrsg.), Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens (S. 3–17). Luzern.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M. (1997).** Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3(3), 3–18.
- Klafki, W. (2007).** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Konrad, K. & Traub, S. (2012).** Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.
- Kudera, W. & Voß, G. G. (2000).** Alltägliche Lebensführung – Bilanz und Ausblick. In W. Kudera & G. G. Voß (Hrsg.), Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung (S. 11–26). Opladen: Leske + Budrich.
- Leisen, J. (2017).** Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Leisen, J. (2019).** Sprachlehren und Sprachlernen. Verfügbar unter <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachlehren-und-lernen> [24.03.2019].
- Lipp, E., Müller, H. et al. (2014).** Projekte begleiten. Praxishilfe. Bern: Schulverlag plus.
- Luthiger, H. (2014).** Differenz von Lern- und Leistungssituationen. Eine explorative Studie zu ihrer theoretischen Grundlegung und empirischen Überprüfung. Münster/New York: Waxmann.
- Luthiger, H. & Wildhirt, S. (2018).** Aufgaben als Schlüssel zu einer kompetenzfördernden Lehr-Lern-Kultur. In H. Luthiger, M. Wilhelm, C. Wespi & S. Wildhirt (Hrsg.), Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis (S. 19–76). Bern: hep Verlag ag.
- Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (2018).** Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis. Bern: hep Verlag ag.
- Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2013).** Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht: Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse (S. 9–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (2009).** Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.
- Niggli, A. (2013).** Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bilder

Reusser, K. (2014). Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht. Seminar, (4), 77–101.

Schlegel-Matthies, K. (2018). Konsum, Ernährung und Gesundheit als zentrale Handlungsfelder für die alltägliche Lebensführung. Haushalt in Bildung und Forschung, 7(3), 3–17.

Schüpbach, J. (2000). Nachdenken über das Lehren. Vorder- und Hintergründiges zur Didaktik im Schulalltag. Bern: Verlag Paul Haupt.

Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerbildung, 19(2).

Wespi, C. & Senn, C. (2018). Wirtschaft – Arbeit – Haushalt. Was ist das «Neue» an diesem Fach? ilz.ch – Lehrmittel für die Schweiz, (2), 4–7.

Wilhelm, M., Wespi, C., Luthiger, H. & Rehm, M. (2015). Mit Aufgaben Kompetenzen und Vorstellungen erfassen: Ein Kategoriensystem und ein Prozessmodell als Hilfe zur Planung von Aufgaben. Naturwissenschaften im Unterricht Chemie, 26(149), 9–15.

Wilhelm, M. & Luthiger, H. (2016). Durch Zumutung lange weilen, statt entmutigend langweilen. profil – das Magazin für das Lehren und Lernen, (2), 32–34.

Wilhelm, M. & Kalcsics, K. (2017). Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Studienbuch 3. Zyklus. Ausbildung: Fachdidaktische Grundlagen. Bern: Schulverlag plus AG.

Woerfel, T. & Giesau, M. (2018). Sprachsensibler Unterricht. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Verfügbar unter <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de> [24.03.2019].

Zumhasch, C. (2014). Schulleistungsbeurteilung: Leistungen feststellen und bewerten. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S. 302–310). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Seite 4:

Unten: © Adobe Stock – 2xSamara.com

Seite 13:

Unten von links nach rechts:

- © Adobe Stock – highwaystarz
- © Adobe Stock – New Africa
- © Adobe Stock – Christian Schwier

Seite 14:

Unten links:

- © Adobe Stock – Robert Kneschke

Seite 16/17: Hintergrund:

- © Adobe Stock – Jan Becke

Seite 18:

Hintergrundbild:

- © Adobe Stock – Jan Becke

Oben rechts: © Adobe Stock – araraadtf

Unten links: © www.caritas.ch

3. Bild von oben:

- © Adobe Stock – andriano_cz

3. Bild von unten:

- © Adobe Stock – hans engbers

2. Bild von unten:

- © Adobe Stock – 36Designs

Unten: © Adobe Stock – Hasselblad H5D

Oben Mitte:

- © Adobe Stock – gpointstudio

Oben links:

- © Adobe Stock – diyanadimitrova

Mitte oben:

- © Adobe Stock – pressmaster

Mitte unten:

- © Adobe Stock – Countrypixel

Unten: © Adobe Stock – branex

Seite 19:

Oben links:

- © Adobe Stock – Bumble Dee

2. Bild oben:

- © Adobe Stock – Lindsay Snow

3. Bild oben: © Adobe Stock – hachri

3. Bild unten: © Adobe Stock – Andreas P.

2. Bild unten:

- © Adobe Stock – Davizro Photography

Unten: © Adobe Stock – wellphoto

Oben: © Adobe Stock – yingzaast

2. Bild von oben:

- © Adobe Stock – highwaystarz

3. Bild von oben: © Adobe Stock – nenetus

2. Bild von unten:

- © Adobe Stock – seventyfour

Unten: © Adobe Stock – hachri

Seite 20:

Mitte rechts: © Adobe Stock – Africa Studio

Unten links: © Adobe Stock – clearviewstock

Unten rechts: © Adobe Stock – Zarva Maxim

Seite 30:

Von links nach rechts:

- © Adobe Stock – Maksim Shebeko
- © Adobe Stock – Bits and Splits
- © Adobe Stock – leszekglasner

Seite 32:

Mitte rechts: © Adobe Stock – kkolosov

Unten rechts: © Adobe Stock – ivanko80

Seite 36:

Unten: © Adobe Stock – Mara Zemgaliete

Seite 42/43

Mitte: © Adobe Stock – 2xSamara.com

Die Lebenswelt von Menschen wird zum Gegenstand, zum Ausgangspunkt und zum Ziel des Fachs Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (WAH).

Das interkantonale Lehrmittel «Das WAH-Buch» zum gesamten WAH-Lehrplan fokussiert den Lernprozess eines kompetenzfördernden Unterrichts im Hinblick auf die Alltägliche Lebensführung.

In der Broschüre und in den Kapitelübersichten werden die fachwissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Grundlagen des kompetenzfördernden WAH-Unterrichts dargelegt, und es wird aufgezeigt, wie diese in den unterschiedlichen Lehrmittelteilen umgesetzt werden. Damit kann sich die Leserin, der Leser ein Bild machen über das gesamte Lehrmittel und dessen Verwendung.

Mit der beiliegenden Lizenz erhalten die Lehrpersonen Zugang zum filRouge digital. Dieser ist das zentrale Element für die Unterrichtsplanung.

Aktuelle Informationen zum Lehrmittel sind unter www.wahbuch.ch zu finden.



Art.-Nr. 89347

ISBN: 978-3-292-00871-8