

Kompetenzorientierte Reihenplanung im Politikunterricht

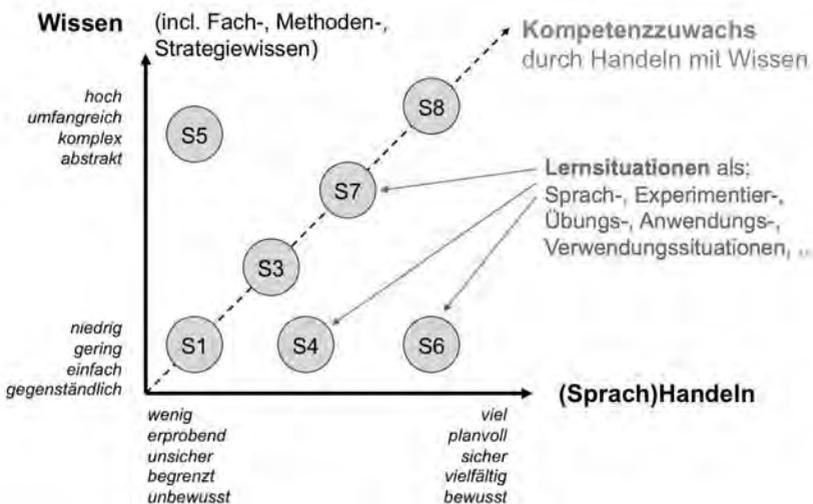
Strukturierungs- und Progressionsprinzipien für längerfristige Lernprozesse

Voraussetzung:

Referenzrahmen kompetenzorientiertes Planen

Kompetenzorientierung im Planungshandeln ist, wie im vorigen Beitrag beschrieben, durch eine konsequente Wechselwirkung zwischen der Klärung des höchsten Anspruches im Kompetenzerwerb auf der einen Seite und die Auswahl und Strukturierung sachdienlicher Inhalte auf der anderen Seite umsetzbar. Dabei ist die Vergewisserung über die intendierte Urteilsbildung die Klammer, welche den Kompetenzerwerb und die inhaltlichen Komponenten im Lernprozess bestimmen hilft. Ein kompetenzorientierter Planungsansatz muss zugleich als doppelter Perspektivwechsel verstanden werden, wie in der unteren Grafik verdeutlicht: a) von der „gelungenen Einzelstunde“ hin zur länger-

Abbildung 1: Doppelter Perspektivwechsel kompetenzorientierter Planung (Leisen 2010a: 8)



fristigen Ausbildung fachspezifischer Problemlösefähigkeiten und damit b) vom Blick auf die vermittelnde Lehrtätigkeit hin zu organisierten Lernprozessen, in denen konkrete Schülerindividuen durch konkretes Handeln, welches die gleichzeitige Inanspruchnahme mehrerer Teilkompetenzen erfordert, ihre Fähigkeiten aktivieren und im Niveau erhöhen.

In diesem Sinne gilt es im Folgenden, Struktur- und Progressionskriterien für längerfristige Lernprozesse darzulegen und anhand von Beispielen zu erläutern.

Strukturierungs- und Progressionsmöglichkeiten in längerfristigen Lernprozessen

Die Struktur von längerfristigen Lernprozessen lässt sich grundsätzlich dahingehend unterscheiden, ob sie zu einer, kumulativ entwickelten, oder zu mehreren, in Sequenzen nacheinander bewältigten und aufeinander aufbauenden Urteilsphasen führen. Die Unterscheidung basiert also – vgl. dazu die Grundannahmen kompetenzorientierten Planens im vorigen Beitrag – auf der Entwicklung der politischen Urteilskompetenz. Daher werden idealtypisch zwei Arten von Unterrichtsreihen unterschieden: *kontinuierliche* und *sukzessive Reihen*.

Die Entscheidung für eine der beiden Arten von Unterrichtsreihen ergibt sich – ganz analog zum korrelativen Planungshandeln im vorigen Beitrag – durch die Klärung der Reihenthematisierung, der in ihr verfolgten didaktischen Zugangsweise und der methodischen Umsetzung in einer bestimmten Lerngruppe: Soll der thematisierte Sachverhalt in unterscheidbare Unter Aspekte methodisch gegliedert werden, liegen sukzessive Reihenplanungen nahe. Signalisiert die gewählte Thematisierung ein politisches Problem, das zusammenhängend methodisch abgebildet werden soll, bieten sich kontinuierliche Reihen an. Nicht selten aber lassen sich beide Strukturprinzipien umsetzen, wie unten darzustellen sein wird.

Sukzessive Reihen

Die im folgenden Beispiel gewählte Reihenthematisierung „Jugendlicher Umgang mit Medien – kompetent?“ (vgl. dazu Clark 2009) aus dem Sozialkundeunterricht in einer 7. Klasse betont durch die Wahl der Kategorie „kompetent“ den Anspruch, dass Schülerinnen und Schüler Anforderungen an einen reflektierten Umgang mit Medien erkennen und beurteilen. Für die Reihe wurde als *didaktische Zugangsweise die Differenzierung* gewählt, um den Sachverhalt „Medienkompetenz“ möglichst breit aufzufächern und medienpezifisch differenziert beurteilen zu können (vgl. dazu Kayser/Hagemann 2010: 29ff.). Angesichts dieser Intention lag die Entscheidung für eine sukzessive Reihengestaltung nahe, um in Sequenzen die besonderen Herausforderungen spezifischer Medien zu beurteilen.

Tabelle 1: Sukzessive Reihenplanung

Jugendlicher Umgang mit Medien – kompetent? (Differenzierung)			
Std.	Thema	Kompetenzerwerb – Lernschritt	Umsetzung
1	Fernsehen – Bildung oder Verdummung der Jugend? [Sequenz 1]	<i>Einführung Thema und Vorausurteile aus Schülerperspektive:</i> ausgehend von der Kritik in einer Karikatur Anordnung der von Schülerinnen und Schülern gesehenen Sendungen nach Bildungswert	Karikaturanalyse, „Sendungsbarometer“ entsprechend dem Fernsehkonsum der Klasse, Reflexion dazu
2		<i>Kriterien zu den Kategorien aus Expertensicht für Sachurteile:</i> angesichts einer aus Expertensicht geführten Pro-Contra-Debatte Austausch und Reflexion der Sachurteilskriterien (Triftigkeit ...)	Expertentexte (Stefan Aufenanger, Ulrike Straub), Pro-Contra-Debatte, Reflexion der Argumente
3		<i>Transfer der Expertenurteile zu Werturteilen:</i> Ordnen und Systematisieren der Kriterien der Debatte und Entwicklung eines Leitfadens „kompetenter Fernsehkonsum“ für Schülerinnen und Schüler	Plakate zu den Expertenurteilen, Erstellen eines Leitfadens „Dos“ und „Dont's“ (Evaluation zu Hause)
4	Printmedien – die bessere Wahl für Jugendliche? [Sequenz 2]	<i>Einführung Thema / Vergleich nach Perspektiven und Betrachtungsebenen:</i> kriteriengeleiteter Vergleich von Druckerzeugnissen nach Ebenen (Politik, Unterhaltung...) und Zielgruppen	Zeitungen (Boulevard-, Tages- und Wochenpresse) und Zeitschriften (Musik, Mode) im Vergleich
5		<i>Sach- und Werturteile zum Thema:</i> angesichts einer Expertenanhörung zum schwierigen Verhältnis von Jugend und Printmedien Erstellung eines Leitfadens zu Nutzungskriterien Printmedien	Expertenposition (Hans-Jürgen Bucher), in Expertenteams/ Frageteams erarbeitet; Leitfaden Sequenz 1
6–7	Das Internet – Fluch oder Segen für Jugendliche? [Sequenz 3]	<i>Einführung Thema / Kriterien zu den Kategorien nach Perspektiven und Betrachtungsebenen:</i> in einer Podiumsdiskussion zu Chancen und Risiken bei Internetrecherchen bzw. sozialen Plattformen Erarbeitung und Austausch von Kriterien	arbeitsteilig Rollen gestalten (Vertreter Facebook, Lehrer, Polizistin, Mobbing-Opfer...), Podiumsdiskussion mit Ergebnisprotokoll
8		<i>Sach- und Werturteile zur Thematisierung:</i> mithilfe der Sammlung und Systematisierung der Argumente aus der Podiumsdiskussion (rechtlich, moralisch...) Diskurs kompetenter Internetnutzung	Synopse der Ergebnisprotokolle, Kriterien für Internet-Leitfaden im Vergleich zu den Leitfäden vorher
9	Jugendlicher Umgang mit Medien – kompetent?	<i>Werturteile und Metakognition zur Reihen-thematisierung:</i> innerhalb einer Plenumsdiskussion Vergleich der entwickelten Leitfäden mit Tomans Kriterien und Reflexion des Lernzuwachses	Text „Medienkompetenz“ (Hans Toman) im Vergleich zu den entwickelten Leitfäden; Metakognition

Im Sinne der Abbildung 1 heißt dies, dass *sukzessive Reihen durch die Binnenstrukturierung in Sequenzen Kristallisationspunkte für den Lernprozess einbauen*, an denen der Wissens- und Fähigkeitenzuwachs resümiert, ggf. auch metakognitiv reflektiert wird. Innerhalb der Sequenzen erfolgt die Strukturierung so, wie im vorigen Beitrag dargestellt (zur Unterscheidung von Voraus-, Sach- und Werturteil vgl. Kayser/Hagemann 2010: 13ff.). Die *Herausforderung besteht bei sukzessiven Reihen darin, die Sequenzen konsequent zu verbinden und so dem Lernprozess Vernetzung und Progression zu verleihen*.

Dies geschieht im vorangestellten Beispiel durch die explizite Bezugnahme der Urteilsphasen untereinander und damit durch die stufenweise Progression in der Anforderungsbewältigung und in der Transferfähigkeit (vgl. dazu unten): Zuvor erlangte Erkenntnisse über Kriterien reflektierter Mediennutzung müssen in den folgenden Sequenzen aufgegriffen, mit den neu erworbenen Kenntnissen verglichen und zu komplexeren Beurteilungen integriert werden (vgl. zu diesem Prinzip auch die Publikation Hagemann/Ziegenhagen 2009).

Die obige Reihenthematisierung ließe sich auch in einer kontinuierlichen Reihe abbilden: Dann würden Expertenteams die ausgewählten Medien nach Maßgabe medienkompetenten Umgangs untersuchen und die Ergebnisse präsentieren. Im Vergleich ließe sich dann beurteilen: Inwieweit nutzen Jugendliche diese Medien, ist ihr Medienkonsum dabei reflektiert, kann er durch den Lernprozess kompetenter werden? Der Vorzug einer solchen Struktur ist die unmittelbare Vernetzung, während oben die medienspezifische Beurteilung vertieft wurde.

Kontinuierliche Reihen

Die im zweiten Beispiel gewählte Reihenthematisierung „Das NPD-Verbot – eine sinnvolle Maßnahme gegen Rechtsextremismus?“ (Kelp 2011) aus dem Sozialkundeunterricht einer 9. Klasse greift eine aktuelle Debatte auf, die in Politikwissenschaft und interessierter Öffentlichkeit gleichermaßen geführt wird. Da es sich hier um eine Kontroverse handelt, in der gleichermaßen überzeugend Argumente für bzw. gegen einen erneuten Antrag auf Verbot der NPD ins Feld geführt werden (vgl. dazu auch den nächsten Beitrag), wurde für die Reihe *als didaktische Zugangsweise die Kontroversität* gewählt. Zur Abbildung der Kontroverse dient eine Binnenstrukturierung nach Betrachtungsebenen und Perspektiven, wie sie in der Tabelle unten ersichtlich ist. *Die Entscheidung für die kontinuierliche Reihengestaltung erfolgte, da alle Analyse-, Deutungs- und konstatierenden Sachurteilsschritte des Lernprozesses auf die Beurteilung der Reihenthematisierung hin ausgerichtet sind*.

Tabelle 2: Kontinuierliche Reihenplanung I

Das NPD-Verbot – eine sinnvolle Maßnahme gegen Rechtsextremismus? (Kontroverse)			
Std.	Thema	Kompetenzerwerb – Lernschritt	Umsetzung
1-2	Die Parteien der Bundesrepublik - notwendiger Bestandteil der freiheitlichen demokratischen Grundordnung?	Hinführung Reihenthema; Analyse und Deutung von Sachurteilskriterien zum Parteiensystem: nach einem Stimmungsbarometer zum NPD-Verbot und der Analyse einer Karikatur zum Sachverhalt arbeitsteilige Analyse, Deutung und Präsentation von Aussagen (GG, BVerfG) zum Stellenwert der Parteien in der Bundesrepublik Deutschland	Stimmungsbarometer, Karikaturanalyse; Partnerpuzzle zu Art. 21 (1) bzw. (2) GG und BVerfG-Kommentar von 1952 zur Freiheitlichen demokratischen Grundordnung
3-4	Grundrechte in Bezug auf die Parteien – unterschiedlich wichtig?	Erweiterung der Sachurteilskriterien zum Status von Parteien: ausgehend von der staatsrechtlichen Funktion von Parteien lt. Art. 21 GG Untersuchung der grundrechtlichen Anforderungen für das Wirken von Parteien (Grundgesetz [GG] und Allgemeine Erklärung der Menschenrechte [AEMR])	partnerteilige Analyse und Austausch zu ausgewählten Artikeln: GG (Art. 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 14, 19), AEMR (Art 2, 3, 4, 5, 7, 8, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26)
5-6	Die NPD – eine rechtsextreme Partei?	Erweiterung und Präzisierung der Sachurteilskriterien auf „Rechtsextremismus“: ausgehend von einer Analyse und Deutung von Wahlplakaten sowie Aussagen zur Programmatik der Partei gezielter Vergleich mit einer Definition von „Rechtsextremismus“ und damit Erarbeitung konstatierender und deutender Sachurteilskriterien zum Status der NPD	arbeitsteilige Analyse und Präsentation: Wahlplakate NPD, Programmatik zum Landtagswahlkampf 2011 (U 18, Wahl-O-Mat), Definition „Rechtsextremismus“ (Eckhard Jesse)
7-8	Das NPD-Verbot – eine sinnvolle Maßnahme gegen Rechtsextremismus?	Erweiterung, Zusammenführung und Diskussion der erarbeiteten Sachurteilskriterien – von deutenden Sachurteilen zu Werturteilen: auf der Grundlage konkreter Plädoyers für bzw. gegen ein erneutes NPD-Verbotsverfahren Sammlung und Austausch der kontroversen Kriterien und Formulierung von Werturteilen aus Schülerperspektive	Position pro (Hövelmann) bzw. contra (Borstel) NPD-Verbot, Sammlung und Austausch der Argumente in einer strukturierten Kontroverse; abschließende Plenumsdiskussion
9	Das NPD-Verbot – eine sinnvolle Maßnahme gegen Rechtsextremismus?	Evaluation der aktualisierten Sach- und Werturteile, Metakognition zum Lernertrag der Unterrichtseinheit: mithilfe der Beurteilung von Triftigkeit, Überzeugungskraft etc. der aufgefundenen Kriterien Resümee zur Reihenthematisierung und Reflexion des Lernprozesses (Lernzuwachs, Alternativen ...)	Karteikarten mit den Argumenten aus der strukturierten Kontroverse, Ergebnisprotokoll Diskurs der Vorstunde – Folie zum Ablauf der Unterrichtsreihe

Kontinuierliche Reihen sind auf eine zentrale Urteilsbildung hin organisiert, alle anderen Schritte im Lernprozess dienen der Erarbeitung der notwendigen Kriterien für diesen Beurteilungsprozess und ggf. der Klärung und Systematisierung dieser (nach zu präzisierenden Begriffen/Konzepten, beteiligten Perspektiven, involvierten Betrachtungsebenen). Je nach Anforderung an diese Klärungs- und Systematisierungslernschritte sind Unterthematierungen sinnvoll, ohne dass diese aber die Eigenständigkeit von Sequenzen annehmen (vgl. 2.1). Die Herausforderung besteht bei kontinuierlichen Reihen darin, zu antizipieren, welches (Fakten- und Verfahrens-)Wissen Schülerinnen und Schüler brauchen und durch welche Lernschritte sie dieses innerhalb der Reihe erlangen bzw. klären, um den intendierten Urteilsprozess zu bewältigen.

Dies geschieht im vorangestellten Beispiel durch eine systematische Fokussierung: Die Reflexion der staatstheoretischen und verfassungsrechtlichen Verankerung von Parteien geht ein in die Untersuchung von Programm und Bedeutung der NPD, um so fundiert (verfassungsrechtlich, parteipolitisch, gesellschaftlich) über den Sinn eines NPD-Verbots im Kampf gegen den Rechtsextremismus zu diskutieren. Einher geht diese Progression in der Anforderungsbewältigung mit einer Progression in der Selbstständigkeit der Lernsteuerung (von Lehreranleitung über eine strukturierte Kontroverse hin zum eigenständigen Diskurs).

Progressionskriterien im Niveau der Kompetenzentwicklung

Wie eingangs herausgestellt, besteht der Unterschied zwischen den beiden Arten, Reihen zu strukturieren, in der Ausrichtung des Lernprozesses auf einen bzw. mehrere, kumulativ aufeinander aufbauende Urteilsprozesse, nicht in der Auswahl eines oder mehrerer Inhalte. Entsprechend ist die kompetenzbezogene Gemeinsamkeit beider Reihenlogiken zu betonen: *Ausgehend von der Klärung des angestrebten Urteilsprozesses (um welche leitende[n] Kategorie[n] geht es, welche Perspektiven sind beteiligt, welche Betrachtungsebenen betroffen) organisieren beide Reihenformen einen progressiven (dabei gestuften oder kontinuierlichen) Lernprozess, in dem mittels geeigneter Fachmethoden die notwendigen Kriterien zur Bewältigung der Urteilsbildung analysiert und gedeutet werden.*

Neben dieser grundsätzlichen Progression im Kompetenzerwerb streben längerfristige Unterrichtsvorhaben auch eine Progression im Kompetenzniveau an: Sollen Schülerinnen und Schüler doch zunehmend Wissens Elemente aus anderen Unterrichtseinheiten (aus anderen Fächern, aus dem außerschulischen Kontext ...) in ihr Lernen integrieren, zunehmend selbstständiger Lernprozesse gestalten und evaluieren sowie ihre in konkreten Situationen gewonnenen Erkenntnisse auf neue bzw. außerschulische Kontexte übertragen:

Thilo Sarrazins Thesen – eine Gefahr für unsere Demokratie? (Differenzierung)			
Std.	Thema	Kompetenzerwerb – Lernschritt	Umsetzung
4-5	Welchen formalen und inhaltlichen Kriterien soll unser Gutachten genügen?	<i>Analyse und Deutung eines vorliegenden Gutachtens (Botsch) zur Systematisierung der Kriterien nach leitender Kategorie und vier Betrachtungsebenen (Memmi):</i> Die SuS erschließen ansatzweise selbstständig das Analyseverfahren eines Politikwissenschaftlers und leiten von dessen Gutachten zu Sarrazins Thesen aus dem Jahr 2009 ein Kriterienraster als Grundlage für ihre eigenen Gutachten ab.	Partnerpuzzle/ Lerntempoduell zum Gutachten von Gideon Botsch zu Sarrazins Thesen, abgeleitetes Kriterienraster
6-8	Sarrazins Thesen auf den Betrachtungsebenen 'Differenz', 'Wertung', 'Verallgemeinerung' und 'Funktion' – rassistisch?	<i>Gezielte Analyse und Deutung zum Sachgegenstand bezüglich der Kategorie „rassistisch“, systematisiert nach Betrachtungsebenen:</i> Die SuS analysieren den möglichen rassistischen Gehalt von Sarrazins Thesen in Bezug auf die vier Betrachtungsebenen von Memmi und anhand von Textauszügen, bündeln in Expertengruppen ihre Arbeitsergebnisse, präsentieren und diskutieren ihre Ergebnisse (teilweise vertiefte, kategorien- und kriterienorientierte Sachurteile).	Ausgewählte Auszüge aus „Deutschland schafft sich ab“, Handouts mit Analyseergebnissen nach dem vorbereiteten Kriterienraster, Gruppenpuzzle
9-10	Sarrazins Thesen aus den Perspektiven von Kelek, Kolat und Buschkowsky – rassistisch?	<i>Vertiefung der kategoriengeleiteten Untersuchung des Sachgegenstandes durch Kriterien aus drei Perspektiven, bezogen auf die bekannten Betrachtungsebenen:</i> Die SuS erarbeiten teilweise selbstständig vertiefte, perspektiven- und ebenengebundene Kriterien für ein Rollenspiel, bezogen auf den möglichen rassistischen Gehalt von Sarrazins Thesen.	Arbeitsteilige Gruppenarbeit zur Analyse und Deutung der Positionen von Kelek, Kolat und Buschkowsky
11	Thilo Sarrazins Thesen zur Migration und Integration – rassistisch?	<i>Kriteriengeleitete politische Sachurteilsbildung auf der Grundlage der erarbeiteten und systematisierten Kriterien, beginnende Werturteilsbildung:</i> Die SuS bewerten den rassistischen Gehalt von Sarrazins Thesen in einem Rollenspiel aus drei Perspektiven und in Bezug auf vier Betrachtungsebenen, im Diskurs ordnen sie perspektivgebundene argumentative Unterschiede einer oder mehreren Betrachtungsebenen zu (Sachurteil) und gelangen zu einem teilweise vertieften, kategorien- und ebenengeleiteten eigenen Urteil, das sie teilweise selbstständig diskutieren (Werturteil).	Rollenspiel, gezielte Beobachtung mit Auswertungstabellen; gruppenteilige Reflexion der ausgetauschten Kriterien, Diskurs zum Ertrag des Rollenspiels und zu eigenen Werturteilen
12	Unsere Gutachten zur Leitfrage – wissenschaftlich fundiert und differenziert?	<i>Werturteile und Metakognition anhand der erarbeiteten Kriterien, systematisiert nach Betrachtungsebenen und Perspektiven:</i> Die SuS bewerten ihre Gutachten auf Grundlage des von ihnen erstellten Kriterienrasters und reflektieren abschließend teilweise selbstständig ihren individuellen Kompetenzzuwachs innerhalb der Reihe.	partnerweise Evaluation der persönlichen Gutachten mithilfe des Kriterienrasters, Metakognition

Thilo Sarrazins Thesen – eine Gefahr für unsere Demokratie? (Differenzierung)			
Std.	Thema	Kompetenzerwerb – Lernschritt	Umsetzung
	Sarrazins Thesen – eine Gefahr für unsere Demokratie?	<i>Transfer:</i> Die SuS reflektieren mithilfe ihres in vorherigen Unterrichtsreihen erarbeiteten Wissens zur Kategorie „Demokratie/demokratisch“ und anhand einer exemplarischen Position von Gabriel das Gefährdungspotential von Sarrazins Thesen sowie mögliche bzw. notwendige Handlungsoptionen.	Partnernaustausch zu Thesen Sigmar Gabriels (DIE ZEIT), Plenumsdiskurs zum Thema

Das Besondere der Binnenstruktur dieser Reihe ist es, dass *alle Lernschritte in einer komplexen Lernaufgabe organisiert sind* (vgl. dazu Leisen 2010b: 1ff.), indem die Schülerinnen und Schüler *systematisch und im Anspruch progressiv steigend ein multiperspektivisches und nach Betrachtungsebenen differenziertes, d. h. an den Komponenten des Urteilsbildungsmodells orientiertes Gutachten als Lernprodukt* erstellen. Dabei befördert das Vorgehen neben der Anforderungsbewältigung auch die anderen Dimensionen im Kompetenzniveau (vgl. 2.3), da die Schülerinnen und Schüler in steigendem Maße selbstständig und transferorientiert arbeiten (vgl. dazu die Tabelle oben und genauer Schrimpf 2010a: 1f. und 25f.):

1 Die spezielle Zusammensetzung Ihres Kurses als erster Ausgangspunkt der neuen Unterrichtsreihe

Sie sind die besonderen Schülerinnen und Schüler eines besonderen Grundkurses, und Ihre Außergewöhnlichkeit ließe sich auf vielfältige Art und Weise beschreiben. Ich möchte mich aber heute auf folgende Tatsache beschränken: Von 14 Schülerinnen und Schülern Ihres Grundkurses besitzen elf Schülerinnen und Schüler Migrationshintergrund. Ihre Eltern kommen aus der Türkei und aus dem Libanon, aus China, Kroatien, Bosnien, Korea und Rumänien. Eine derartige internationale Vielfalt innerhalb eines Kurses ist bemerkenswert und soll auch Anlass für unsere neue Unterrichtsreihe sein.

2 Ihre Wünsche und die Vorgaben des Rahmenlehrplans als zweiter Ausgangspunkt

Wie Sie wissen, gilt es, sich im zweiten Teil unseres Grundkurses mit „Gegnern der Demokratie“ zu beschäftigen. Dabei haben viele von Ihnen den Sachgegenstand „Rassismus“ als bevorzugten Sachgegenstand ausgewählt. Zudem äußerten einige von Ihnen den Wunsch, sich mit den Thesen des ehemaligen Bundesbankvorsitzenden und Finanzsenators Thilo Sarrazin zu beschäftigen. Ihre Wünsche berücksichtigend und zugleich auf Ihren vielfältigen Migrationshintergrund Bezug nehmend, möchte ich mit Ihnen die Thesen Thilo Sarrazins zur Migration und Integration auf ihren möglichen rassistischen Gehalt untersuchen.

3 Die Diskussion um Sarrazins Thesen als dritter Ausgangspunkt

Das Erscheinen von Sarrazins Sachbuch „Deutschland schafft sich ab“ hat im Herbst dieses Jahres eine öffentliche Debatte sondergleichen ausgelöst. Wochenlang wurden Sarrazins Thesen in den Medien diskutiert und bewertet, die Stellungnahmen reichten von der Befürwortung einer mutigen Benennung gravierender Integrationsprobleme bis zum Vorwurf des Rassismus.

4 Die Lernaufgabe

Ihre Lernaufgabe ist es nun, ein wissenschaftlich fundiertes und differenziertes Gutachten zu der oben genannten Leitfrage zu erstellen. Theoretische Grundlage für dieses Gutachten ist das Modell zur Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht von Kayser/Hagemann, das Sie bereits kennen gelernt haben.

Formales Vorbild für Ihr Gutachten ist das Gutachten des Politikwissenschaftlers Gideon Botsch, das dieser zu derselben Frage, allerdings zu Äußerungen, die Sarrazin in einem Interview mit der Zeitschrift „lettre international“ bereits im Herbst 2009 tätigte, verfasste. Anhand dieses Vorbildes werden Sie ein Kriterienraster erstellen, das zum Abschluss die Bewertungsgrundlage für Ihre eigenes Gutachten sein wird.

Alle notwendigen inhaltlichen Grundlagen für Ihr Gutachten erarbeiten Sie sich in den nächsten Stunden selbst anhand unterschiedlicher Materialien und in verschiedenen Sozialformen. Einen Überblick über die Reihe erhalten Sie unter M 1.

Ich werde Ihnen die gesamte Zeit als Beraterin zur Verfügung stellen, Ihre Arbeitsprozesse begleiten und Ihnen helfen, Ihre Arbeitsergebnisse zusammenzuführen.

Zudem wird es auch spezielle Lösungsbögen geben, auf die Sie bei Bedarf zurückgreifen können. Am Ende der Unterrichtsreihe hat jeder von Ihnen einen umfassenden Überblick zur Leitfrage und ist fähig, das Gutachten abschließend zu verfassen. [...]

Lernaufgaben im dargestellten Sinne sind materialbasierte Steuerungsinstrumente für den Lernprozess durch „eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien“ (Leisen 2010b: 1). Sie befördern den Kompetenzerwerb durch die Einbindung in einen anwendungsbezogenen Kontext und ein Höchstmaß an eigenständigem Handeln der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus ist hervorzuheben, dass innerhalb der Lernschritte, die durch eine Lernaufgabe als „Lernumgebung“ initiiert werden, individueller Kompetenzzuwachs und kooperative Austauschprozesse wechselseitig stattfinden: Ist doch der fachspezifische Kompetenzerwerb immer individuell, benötigt aber gleichermaßen den „Abgleich der individuellen Konstruktion und die Kommunikation über das Gelernte“ (Kühne 2011: 5). Wie dies praktisch umgesetzt werden kann – von individuellen Hypothesen über vielfältige kooperative und kommunikative Erarbeitungsschritte bis hin zum Lernprodukt und der Reflexion über dieses, ist in der Unterrichtsreihe oben beispielhaft gezeigt worden.