

Kompetenzen und Standards im Politikunterricht – ein Referenzrahmen für kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

Kompetenzen und Standards

Grundlegendes Begriffsverständnis

Ausgehend von der ausführlichen Definition Franz Weinerts in der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ werden *Kompetenzen als Persönlichkeitsmerkmale* verstanden, schrittweise situations- und kontextübergreifende Anforderungen in einer Domäne (hier: der politischen Bildung) zu meistern (Klieme 2007: 21; Detjen 2010: 23): Eine Kompetenz ist somit die (individuelle) Fähigkeit und Bereitschaft, variable Anforderungen und Probleme in domänenspezifischen Handlungsfeldern erfolgreich zu bewältigen (Kayser/Hagemann 2010: 21) – und dies mit zunehmender fachlicher Durchdringung, Selbstständigkeit und der Fähigkeit zum Übertragen auf unbekannte, auch außerschulische Situationen. Wer also in Politik kompetent ist, kann sich a) im schulischen Kontext bisher unbekannte politische Sachverhalte erschließen, sich dazu Urteile bilden und daran ausgerichtet handeln, b) im außerschulischen Kontext politische Fragen und Kontroversen analysieren, reflektieren und innerhalb der möglichen Handlungsoptionen autonome Entscheidungen fällen.

Standards sind demgegenüber als *Schülerhandlungen formulierte, allgemeine Messinstrumente* und dienen als *Indikatoren* für erreichte Kompetenzstände und ihre qualitative Ausprägung (vgl. hierzu die nachfolgenden beiden Beiträge). Entscheidend für das kompetenzorientierte Planen ist, dass die in Rahmenlehrplänen ausgewiesenen Standards mögliche Schülerhandlungen in einem bestimmten Kompetenzbereich für eine bestimmte Altersstufe als Orientierung angeben, aber nicht selbst „Ziel“ im Planungsprozess sind (vgl. Massing 2010d: 6ff.; Kayser 2011: 16ff.). Standards sind immer in Korrespondenz zum Kompetenzerwerb und somit den Anforderungen an die Organisation von kompetenzfördernden (nicht: standardfixierten) Lernprozessen, Aufgabenstellungen, Lehr-Lern-Kulturen zu betrachten.

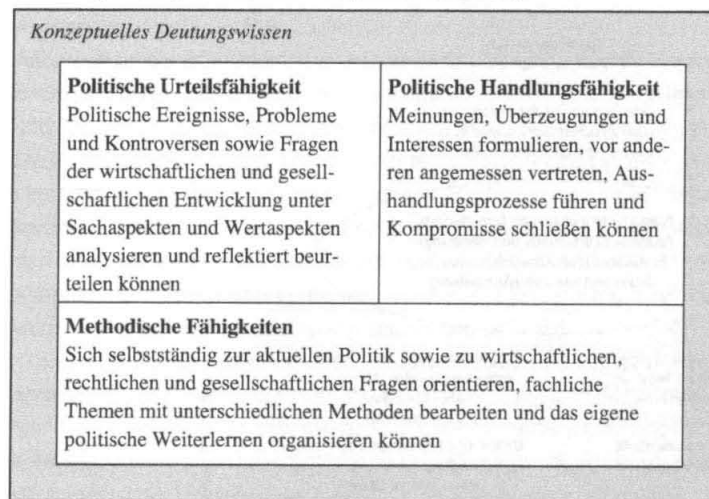
Daher wird im Folgenden das Augenmerk auf das Verständnis von Kompetenzmodellen gelegt, da diese für die Unterrichtsplanung die entscheidenden Impulse geben: *Welche Teilkompetenzen gibt es im Politikunterricht, wie wirken diese zusammen*

und wie können diese in ihrem Zusammenwirken schrittweise zu höheren Niveaus geführt werden?

Kompetenzmodelle und Standardzuweisungen

Mit dem Entwurf der GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) liegt ein Kompetenzkomponentenmodell vor, welches die fachspezifischen Teilkompetenzen und ihr Zusammenwirken in der politischen Bildung beschreibt (GPJE 2004: 13ff.). Dies bedeutet im hier verfolgten Zusammenhang, dass das Modell die Dimensionen benennt, die ein in der politischen Bildung kompetentes Individuum ausmachen. Zudem betont der Entwurf den Zusammenhang zwischen den Teilkompetenzen und formuliert als integrative Kernkompetenz die „Entwicklung politischer Mündigkeit“ (GPJE 2004: 9).

Abbildung 1: Kompetenzbereiche der politischen Bildung



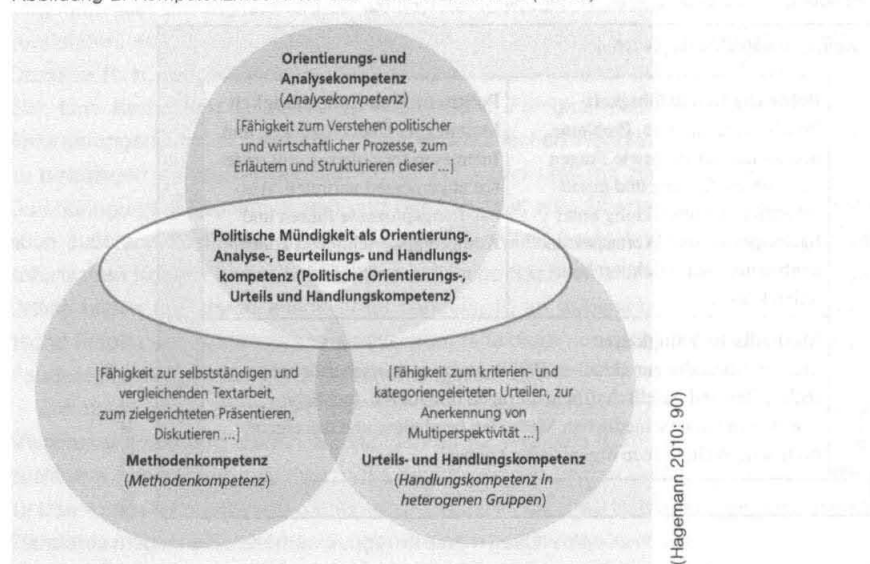
(GPJE 2004: 13)

Die exponierte Stellung politischer Urteils-, Orientierungs- und Handlungsfähigkeit wird an anderer Stelle unterstrichen und präzisiert: Bei der Ausbildung politischer Mündigkeit komme der Urteilsfähigkeit „eine zentrale Bedeutung“ zu (Weißeno 2005: 37), da diese im Unterricht konkret zu fördern und als höchste Kompetenz zu diagnostizieren sei – anders als politische Handlungsfähigkeit, die im Unterrichtskontext zwar durch produktives Gestalten und Simulationen abzubilden, nicht aber in authentischen politischen Entscheidungssituationen überprüfbar ist (vgl. EPA 2005: 10). Daher müsse dem Zusammenhang von erschließenden Fähigkeiten und der politischen Urteilsbildung

mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden: Der Unterricht lege noch „zu wenig Wert auf die Anbahnung von Urteilserfahrungen“, während Schülerleistungen bei Analyse- und Verstehensfragen stark ausgeprägt seien (Weißeno 2005: 37). Diesem empirisch erhobenen Defizit praktizierter Urteilsbildung im Politikunterricht kann mit den unten dargelegten Planungsprinzipien begegnet werden.

In den Rahmenlehrplänen der Bundesländer wird die Konzeption der GPJE aufgegriffen, so wie im folgenden Modell des Landes Berlin, welches die Vernetzung der aufgeführten Teilkompetenzen noch anschaulicher macht (die kursiven Angaben weisen die Formulierungen für das Fach Sozialkunde aus): Durch eine im Lernprozess beförderte Verbindung der Teilkompetenzen entwickelt sich die Kernkompetenz „Politische Mündigkeit“, welche Schülerinnen und Schüler in dem Maße besitzen, in dem sie die Anforderungen der Teilkompetenzen bewältigen und zusammenführen können.

Abbildung 2: Kompetenzmodell für das Fach Sozialkunde (Berlin)



Die beiden vorgestellten Modelle weisen bei aller detailbezogenen Unterschiedlichkeit eine wesentliche Kongruenz auf, die mit den Vorgaben der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) Sozialkunde/Politik korrelieren: Urteilsfähigkeit und – darauf basierend – Handlungskompetenz bilden den höchsten Anspruch im Politikunterricht und zugleich den höchsten Anforderungsbereich im bundesländerübergreifenden Bildungsgang des Abiturs (vgl. EPA 2005: 8ff. und 14ff.).

Anders als in anderen Fächern, die Urteilskompetenz gelegentlich subsumieren, gilt

damit politische Urteilskompetenz als „Kernkompetenz“ (Detjen 2010: 32), verstanden als aufsteigende Fähigkeit von konstatierenden und deutenden Sachurteilen bis hin zu normativen Werturteilen (Weinbrenner 1997: 47f.): Nur auf einer reflektierten Urteilsbildung ist autonomes und begründetes Handeln zugleich denkbar. Daher kommt der Urteilskompetenz bei der Konstruktion und Strukturierung von Lernprozessen eine richtungsweisende Bedeutung zu, sowohl was den höchsten Anspruch im Lernprozess als auch die Auswahl und Gliederung der dafür dienenden Lernschritte anbetrifft (vgl. auch den folgenden Beitrag zu Unterrichtsserien).

Schließlich ist noch die oben erwähnte Orientierungsfunktion von Standards zu ergänzen: In einem am Kompetenzerwerb ausgerichteten Lernprozess wird durch Standards und ihre Konkretisierung angegeben, anhand welcher Schülerhandlungen darauf zu schließen ist, dass und in welcher Art Kompetenzen aktiviert und miteinander vernetzt wurden. Die tabellarische Synopse aus einem Unterrichtsentwurf im Land Berlin (Schrimpf 2010: 3f.) soll den strukturellen Zusammenhang widerspiegeln, der oben umrissen wurde: Ausgangspunkt für die Planung ist der Kompetenzerwerb im Lernprozess, welcher vom Anspruch an die Urteilskompetenz ausgeht und von diesem aus diejenigen Lernschritte antizipiert, die für das erfolgreiche Bewältigen des Urteilsprozesses (hier: dem sachlichen und präzisen Durchführen einer konsensorientierten Diskussion) notwendig sind. Die Blickrichtung der Planung ist demzufolge von unten nach oben – die Gliederung der Lernschritte von oben nach unten, wobei dies idealtypisch zu verstehen ist: Methodenkompetenz ist für Analyse wie Urteilen gleichermaßen nötig, Analyseergebnisse gehen in den Urteilsprozess ein etc. Die Zuweisung von relevanten Standards und deren konkrete Ausprägung im Lernprozess präzisiert, welche Schülerhandlungen aktiviert bzw. erworben werden und wie sich diese konkret zeigen (siehe Tabelle 1, S. 40).

Der zutreffende Einwand, dass Modelle wie die oben angeführten empirisch nicht abgesichert und lerntheoretisch nur bedingt fundiert sind (Weißeno 2005: 35f.), wird hier vernachlässigt, da der momentan dominierende pragmatische Ansatz für eine kompetenzorientierte Unterrichtspraxis nach Ansicht des Autors durchaus tragfähig ist. Wichtiger ist der Hinweis darauf, dass mit der Orientierung an bestimmten Kompetenzen und Standards auch die Auswahl und Struktur des herangezogenen Wissens bestimmt wird: Eine gesicherte Wissensgrundlage ist unabdingbar, allerdings – und das meint der Entwurf der GPJE mit dem Terminus „Deutungskwissen“ – ist eine Form von Wissen gemeint, welches beim Verstehen und Beurteilen von politischen Sachverhalten tatsächlich anwendbar ist (GPJE 2004: 13f.). Deklaratives Wissen, verstanden als das Verfügen über Daten und Fakten, und prozedurales Wissen, verstanden als das Verfügen über Routinen und Verfahren, müssen dazu in einem ausgewogenen Verhältnis stehen und die politisch Lernenden in die Lage versetzen, mit diesem Wissen konstruktiv und an Problemlösungen orientiert umgehen zu können.

Tabelle 1: Kompetenzen und Standards

Kompetenzen	Standards	Konkretisierung der Standards
Analysekompetenz: Die Schülerinnen und Schüler [SuS] analysieren und reflektieren Urteile kriterien-, ebenen- und perspektivenbezogen und orientieren sich dabei an den Normen unseres demokratischen Gemeinwesens.	Die SuS analysieren politische Argumente in einer aktuellen Kontroverse bezogen auf involvierte Ebenen, erörtern und beurteilen diese aus beteiligten und beobachtenden Perspektiven (Sachurteile).	Die SuS erheben und ordnen Pro-/Contra-Argumente zur Frage, ob das Folterverbot am Beispiel des „Falls Daschner“ unantastbar sein soll, mit Argumenten für unterschiedliche Perspektiven auf individueller, gesellschaftlicher, rechtlicher Ebene.
Methodenkompetenz: Die SuS sammeln und ordnen Informationen und geben diese in strukturierter Form wieder.	Die SuS geben Inhalte von Texten korrekt wieder und systematisieren sie nach Perspektiven und Ebenen.	Die SuS geben die in Texten genannten Argumente korrekt wieder, ordnen diese den verschiedenen Perspektiven und Ebenen zu und reflektieren ihre Triftigkeit.
Kompetenz, in heterogenen Gruppen erfolgreich zu handeln: Die SuS formulieren präzise und sachlich Argumente, hören einander gezielt zu und beherrschen Techniken der konsensorientierten Diskussion.	Die SuS arbeiten entwicklungsgemäß, kooperativ und produktorientiert in Gruppen und gelangen in diesen zu tragfähigen Werturteilsargumenten.	Die SuS tauschen in einer „Konstruktiven Kontroverse“ die erarbeiteten Pro- und Contra-Argumente geordnet aus, diskutieren diese sachlich und gelangen so zu differenzierten Sachurteilen und darauf fußend reflektierten Werturteilen.

Konsequenzen für die Planung – Kompetenzerwerb und fachspezifische Inhalte

Josef Leisen hat mit seiner an Eckhard Klieme angelehnten Definition (Klieme 2007: 21), Kompetenz sei „handelnder Umgang mit Wissen“ (Leisen 2009: 5), die Kurzformel für kompetenzorientierte Lernprozesse gegeben: Kompetenzorientierte Lernprozesse sind solche, in denen Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihres vorhandenen sowie eines im Lernprozess systematisch erweiterten Fachwissens Problemstellungen einer Domäne erkennen, zielgerichtet bearbeiten und Lösungen zuführen, die sie untereinander kommunizieren, reflektieren und in der Folge zu neu gewonnenen Problemlösefähigkeiten festigen, welche sie dann an andere Fragen und Probleme der Domäne heranzuführen können.

Dabei unterscheidet Leisen zwei Planungsrichtungen: „Kompetenzorientierung“ als das planerische Vorgehen, welches vom fachspezifischen Kompetenzerwerb ausgeht, und „Kompetenzanreicherung“ als Planungshandeln, welches von den fachspezifischen Problemlösefähigkeiten in einer Domäne auszubilden und damit tatsächlich kompetente

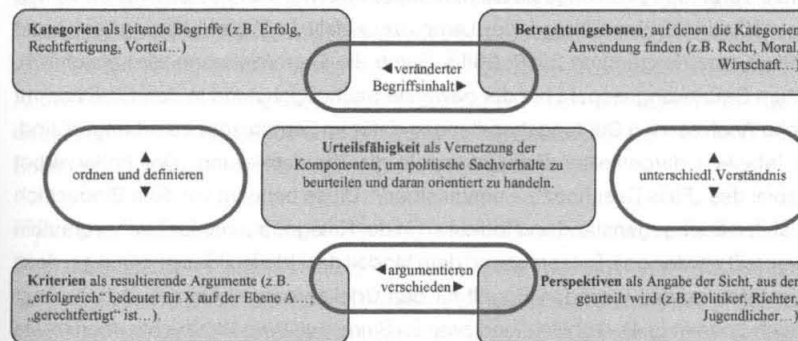
Individuen zu entwickeln, während der zweite Ansatz dies nur partiell erreicht und einem traditionell inhaltsorientierten Unterricht Teilkompetenzen eher „anheftet“ (vgl. Leisen 2010).

Demgegenüber wird hier ein korrelativer Ansatz vorgeschlagen, der Kompetenzausrichtung und Inhaltsbezug in gegenseitiger Wechselwirkung verfolgt. Indem durch die Planungsschritte unten ausgewählte Sachgegenstände untrennbar mit ihrem Urteilsaspekt verbunden werden, entsteht ein vernetzter Lernprozess, der gleichermaßen fachspezifischen und situationsübergreifenden Kompetenzerwerb ermöglicht. Schülerinnen und Schüler können in einem so strukturierten Lernprozess erfahren, wie politische Probleme oder Kontroversen durchdrungen und bewertet werden, können auf einer Metaebene ihren Lernzuwachs diskutieren und werden damit fähig, je nach Ausbildungsstand zunehmend vertieft und selbstständig das Erlernte auf neue, unbekannte Sachverhalte anzuwenden.

Korrelatives Planungshandeln für einen kompetenzorientierten Politikunterricht

In der Formel vom „handelnden Umgang mit Wissen“ wird neben dem Aspekt der Schüleraktivität und der Betonung des Lernprozesses als Anspruch an das Planungshandeln verdeutlicht, dass der intendierte Kompetenzerwerb und das dafür notwendige fachspezifische Wissen in einem untrennbaren Wechselverhältnis stehen: Kompetent werden Schülerinnen und Schüler nur, wenn sie mit möglichst authentischen Problemstellungen des Faches umzugehen haben, sie ihr „Wissen“ im Umgang mit fachspezifischen Sachverhalten erwerben und sich ihr „handelnder Umgang“ an fachspezifischen Sachverhalten zu bewähren hat. Kompetenzorientierung beim Planen bedarf also einer systematischen Verzahnung von kompetenz- und inhaltsbezogener Strukturierung, z.B. mit Hilfe des folgenden Modells, welches die Kompetenzstruktur der im politischen Lernen zentralen Urteilskompetenz ebenso wie die Sachstruktur von politischen Problemen und Kontroversen erschließen hilft (vgl. dazu ausführlicher Kayser/Hagemann 2010):

Abbildung 3: Urteilskompetenz als zentrale Planungskategorie



Wesentlich im hier verfolgten Zusammenhang ist die Leistung des Modells bei der Strukturierung von Urteilsbildungsprozessen und der didaktischen Durchdringung von politischen Sachverhalten: Wenn die zentrale Aufgabe bezüglich der Kompetenzentwicklung im Planungsprozess darin besteht, die angestrebte Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler zu gestalten (das Reflektieren von politischen Problemen und Kontroversen), dann lässt sich durch das obige Modell der Urteilsprozess in seinen Komponenten konkretisieren und auf ausgewählte Sachgegenstände hin präzisieren: a) welche leitenden Begriffe stehen im Raum (die Frage nach „Erfolg“, „Angemessenheit“), b) wer ist beteiligt (als Akteur, Betroffener, Beobachter), c) welche Ebenen sind betroffen (die rechtliche, moralische, wirtschaftliche), d) welcher Bestand an Argumenten ist demzufolge im Spiel (was ist für wen rechtlich oder moralisch „angemessen“, wirtschaftlich „erfolgreich“)?

Damit wird zugleich antizipierbar, welche analytischen und deutenden Lernschritte nötig sind, damit der Urteilsprozess erfolgreich durchgeführt werden kann: Verfügbare bzw. konstruierbare Argumente müssen aus sachdienlichen Materialien (Texten, Schaubildern, Statistiken) mit angemessenen Methoden (Lesemethoden, Visualisierungen) erhoben, Perspektiven bzw. Ebenen zugeordnet und in einem (problemorientierten, kontroversen) Urteilsprozess ausgetauscht werden. Auch die Reflexion darüber, was im Lernprozess gelungen ist, wo Schwierigkeiten auftraten und welche Erkenntnisse Schülerinnen und Schüler über den konkreten Lernprozess hinaus in der Politik gewonnen haben, lässt sich mithilfe des Strukturmodells zur Urteilsbildung organisieren (Sind uns die Begriffe klar[er] geworden? etc.).

Das Strukturmodell zur Urteilsbildung ist demzufolge, da es die Analyse des höchsten Kompetenzanspruches und die Synthese des dazu notwendigen Lernprozesses gleichermaßen organisiert, der Kern des korrelativen Planungsansatzes, der hier empfohlen wird. Und mit den folgenden Planungsschritten wird dieser Ansatz praktisch umsetzbar.

Planungsschritt Thematisierung

Die zentrale Verbindung von angestrebtem Kompetenzerwerb und unterrichtsrelevanten Sachgegenständen zu einem integrierten Lernprozess stellt die Thematisierung her (Gagel 1986: 89f.; Kayser/Hagemann 2010: 26ff.). Durch die Thematisierung wird ersichtlich, auf welchen Beurteilungsaspekt hin der gewählte Sachgegenstand in den Blick kommt und welche Analyse- und Deutungshandlungen dafür im Lernprozess zu erbringen sind.

Im in Tabelle 1 dargestellten Beispiel lautete die Thematisierung „Das Folterverbot [am Beispiel des „Falls Daschner“] – unantastbar?“ Diese benennt vor dem Bindestrich den gewählten Sachgegenstand und formuliert in der Kategorie „unantastbar“, woraufhin dieser beurteilt werden soll. Entsprechend dem Modell der Urteilsbildung heißt dies, dass die Thematisierung den leitenden Begriff für den Urteilsprozess benennt, sich darüber hinaus auch Ebenen (z. B. rechtlich, und zwar im Sinne positiven Strafrechts ebenso wie

im Sinne normativer Grundrechte) und Perspektiven ableiten lassen (so die ermittelnde Polizei, der Täter, das Opfer, Perspektiven innerhalb der beobachtenden Öffentlichkeit).

Im Sinne der Schaubilder zum Kompetenzerwerb in den Fächern Politikwissenschaft und Sozialkunde (siehe Abbildung 2) bedeutet eine solche Verzahnung von Sachgegenstand und didaktischer Perspektive eine grundsätzliche Entscheidung für ein zusammenhängendes Vorgehen, indem die methodengestützte (vgl. Planungsschritt methodische Umsetzung) Analyse des Falles nicht losgelöst von einem Diskurs über getätigte, unterlassene, zu wünschende politischen Orientierungen und Handlungen stattfinden kann. Die Thematisierung ist zugleich die Skizze des auf die Urteilsphase hin vernetzten Wissenserwerbs, denn alle analysierten Wissens Elemente müssen dahingehend geordnet werden, in welchem Verhältnis diese zur (Un-)Antastbarkeit des Folterverbotes stehen.

Planungsschritt didaktische Zugangsweise

Während die Thematisierung zeigt, woraufhin der Sachgegenstand beurteilt werden soll, signalisiert die didaktische Zugangsweise, in welcher Art und Weise das Lernen geordnet wird (auf das Abbilden einer Kontroverse, die Untersuchung eines Exempels hin). Im vorliegenden Fall des Sozialkundeunterrichts ist die didaktische Zugangsweise die der Problemorientierung, da eine Problemstruktur offenkundig wird, wenn normative Ansprüche mit rechtspraktischen oder politischen Zwangslagen in Spannung stehen: Dieses Problem und die Diskussion möglicher Problemlösungen müssen im Lernprozess abgebildet werden.

Die durch das Thema hergestellte Vernetzung der Teilkompetenzen wird nun durch die didaktische Zugangsweise fokussiert: Die Problemstruktur gilt es mittels des gewählten Exempels darzustellen und kriteriengeleitet zu beurteilen. Das bedeutet für die Gestaltung des Lernprozesses, dass die Schülerinnen und Schüler den absoluten Grundsatz des Folterverbotes auf den konkreten Fall (die Ermittlungspraxis durch den Polizeivizepräsidenten Daschner 2002) beziehen müssen und damit das Problematische der Situation (allgemeine Gültigkeit des Menschenrechtsgrundsatz vs. begründetes Antasten in konkreten Handlungssituationen) erfahren und erörtern können. Und dies heißt für die didaktische Struktur gleichzeitig nicht zu suggerieren, dass die Problemstruktur auflösbar wäre: Jedes Votum für eine bestimmte Handlungsweise (Festhalten am Folterverbot vs. Androhen von Folter) impliziert neue Fragen (Festhalten am Folterverbot auf Kosten des Entführungsofers, Blick auf Fahndungserfolg auf Kosten der Menschenrechte des Entführers?). Keine Antwort „löst“ das Problem „auf“.

Planungsschritt methodische Umsetzung – Verzahnung der Lernschritte

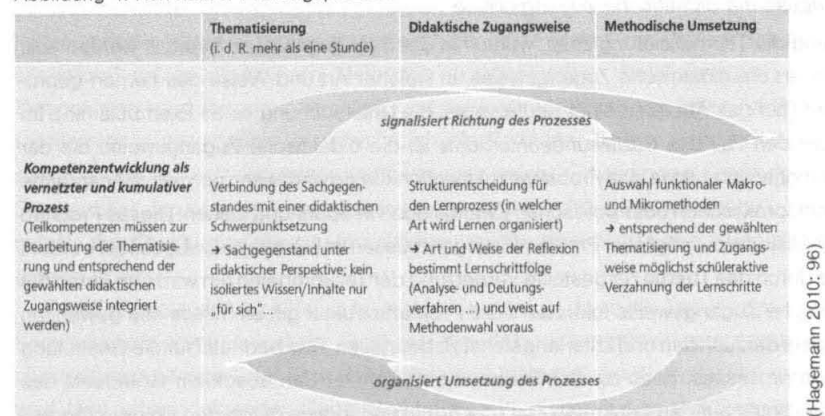
Über die didaktische Funktion hinaus impliziert die Wahl der didaktischen Zugangsweise in der Regel auch methodische Entscheidungen: So macht die Auswahl des „Falls Daschner“ eine Untersuchung seiner Beispielhaftigkeit nötig, verlangt die didaktische Zugangsweise

der Problemorientierung, eine geeignete Methode zu wählen, mit deren Hilfe sich der „Fall Daschner“ als (rechtliches, politisches, moralisches) Problem abbilden und diskutieren lässt.

Im vorliegenden Planungsbeispiel „Das Folterverbot [am Beispiel des „Falls Daschner“] – unantastbar?“ dient die „Dilemmadiskussion“ als Makromethode der Abbildung des Problems. Dies ist eine funktionale methodische Vorgehensweise, da das Problem adäquat abgebildet wird, wenn Schülerinnen und Schüler erfahren, dass jede Entscheidung für eine Handlungsoption eine ist, die gegen eine (rechtliche, moralische) Norm verstößt.

Die methodische Umsetzung ist das Bindeglied zwischen Thematisierung und didaktischer Zugangsweise: Während die Thematisierung die grundsätzliche Vernetzung des Lernprozesses signalisiert und die Wahl der didaktischen Zugangsweise diesen fokussiert, wird der Lernprozess durch die methodische Umsetzung präzisiert und gegliedert:

Abbildung 4: Korrelativer Planungsprozess



Kompetenzorientierte Planungspraxis – Wechselwirkung und Progression

Unabhängig davon, ob man sich für das oben vorgeschlagene Planungsmodell oder ein anderes entscheidet: Kompetenzorientiertes Planungshandeln muss immer die doppelte Struktur von Kompetenzen in Rechnung stellen, einerseits situativ zu sein und sich mit bestimmtem Fachwissen in konkreten Situationen auszubilden und zu bewähren, andererseits auf situationsübergreifende Problemlösefähigkeiten zu zielen und damit auch auf andere Kontexte übertragbar zu werden. Damit stehen die Konzeption von Kompetenzförderung und die Auswahlentscheidung für fachspezifische Inhalte stets gleichermaßen als Anspruch im Raum. Oder in Abwandlung der klassischen Formel Immanuel Kants: Kompetenzausrichtung ohne fachlichen Inhalt bleibt leer, Umgang mit Sachgegenständen ohne Kompetenzausrichtung ist blind (vgl. dazu Kants Verhältnis von Anschauung und Begriff; Kant 1956: B75f.).

Kompetenzorientierte Reihenplanung im Politikunterricht

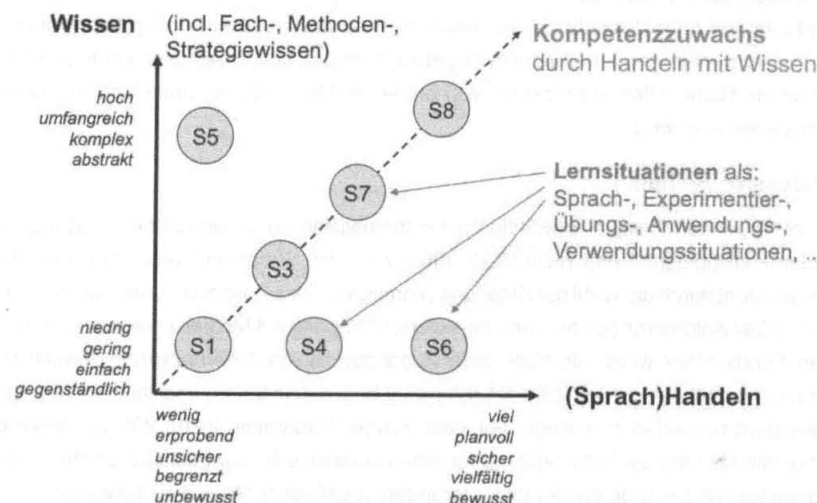
Strukturierungs- und Progressionsprinzipien für längerfristige Lernprozesse

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 Unterasspekte 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 medienspezifisch 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 Reihenthematisierung:</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 Fähigkeitszuwachs 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 Freiheitslichen 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 Trifftigkeit, 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:

Tabelle 3: Progression im Kompetenzerwerb

Grad der Anforderungsbewältigung	Grad der Selbstständigkeit	Grad der Transferfähigkeit
systematisch, durchdringend vertieft, reflektierend umfassend, gewichtend zielgerichtet, kriteriengeleitet	↑ selbstständig, sicher weitgehend selbstständig ansatzweise selbstständig unter Anleitung	↑ vernetzt situationsübergreifend situationsbezogen unterrichtsbezogen

Im Kommentar zu den Unterrichtsreihen oben wurde jeweils darauf hingewiesen, inwiefern diese Anforderungsbewältigung, Selbstständigkeit oder Transferfähigkeit beförderten. Ein drittes Reihenbeispiel soll die Darlegung diesbezüglich vertiefen, die oben dargelegten Grundsätze zur Planung mithilfe des Urteilsbildungsmodells abschließen und Lernaufgaben als ideale Umsetzungsmöglichkeit für einen kompetenzorientierten Lernprozess ergänzen.

Lernaufgaben zur Organisation längerfristiger Lernprozesse

Die folgende kontinuierliche Reihe (Schrimpf 2010a) aus einem 1. Semester des Politikunterrichts der Oberstufe verdeutlicht idealtypisch, wie mithilfe des Urteilsbildungsmodells ein kompetenzorientierter Lernprozess organisiert werden kann:

Tabelle 4: Kontinuierliche Reihenplanung II

Thilo Sarrazins Thesen – eine Gefahr für unsere Demokratie? (Differenzierung)			
Std.	Thema	Kompetenzerwerb – Lernschritt	Umsetzung
1	Die Thesen von Thilo Sarrazin zur Migration und Integration – rassistisch?	<i>Einführung in Sachgegenstand/Kategorie und Voraussetzungen:</i> Die Schülerinnen und Schüler (SuS) beurteilen den möglichen rassistischen Gehalt von Sarrazins Thesen anhand eines ausgewählten Zitats unter Einbezug ihrer Wertmaßstäbe und reflektieren unter Anleitung die notwendigen Arbeitsschritte, um ihre Voraussetzungen zu multiperspektivischen und kriteriengeleiteten politischen Urteilen zu vertiefen.	Voraussetzungen zu Zitaten aus „Deutschland schafft sich ab“, Handout zur Lernaufgabe und zur Reihenplanung
2-3	Die Rassismus-Definition von Albert Memmi – geeignete Grundlage für unser Gutachten?	<i>Kriteriensammlung zur Kategorie und Systematisierung der Kriterien zu relevanten Betrachtungsebenen:</i> Die SuS analysieren ansatzweise selbstständig politikwissenschaftliche Definitionen, präsentieren und vergleichen diese unterschiedlichen Definitionen von Rassismus und analysieren eine Rassismus-Definition gezielt in Bezug auf ihre vier Betrachtungsebenen. Sie beurteilen abschließend die Eignung dieser Definition als Grundlage für ihr Gutachten.	Analyseergebnisse zu Rassismus-Definitionen auf Plakaten, Stichpunkte zu der Rassismus-Definition von Albert Memmi und Diskurs dazu

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/ Lerntempoduett 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.	Partneraustausch 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, dass zum Abschluss die Bewertungsgrundlage für Ihre eigenen 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.

Kompetenzorientierte Bewertung im Politikunterricht – Möglichkeiten der Erhebung und Beurteilung von Schülerleistungen

Vorbemerkung

Im Gegensatz zum kompetenzorientierten Planungsprozess, der den Fokus auf die Vernetzung von Teilkompetenzen und die kumulative Erweiterung dieser legen muss, ist es beim Diagnostizieren von Kompetenzständen notwendig, Standards für Teilkompetenzen zu unterscheiden und – fußend auf Konkretisierungen jener Standards – möglichst genau zuzuordnen, welche Kompetenzen sich im Schülerhandeln zeigen. Ein solches analytisches Vorgehen nimmt gegenüber dem synthetischen Planungshandeln die umgekehrte Blickrichtung ein, um festzustellen, „was Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Fach in einer bestimmten Schulstufe an bestimmten Kompetenzen beherrschen“ (Klieme 2007: 19). Allerdings bleibt die Ausrichtung am fachspezifischen Kompetenzerwerb die Richtlinie für die Diagnose: Konkretisierte Standards sind Indikatoren für erreichte Kompetenzstände, keine selbstständigen „Lernziele“ (vgl. die Ausführungen im Kapitel „Kompetenzen und Standards im Politikunterricht – ein Referenzrahmen für kompetenzorientierte Unterrichtsplanung“).

Konsens besteht in der Politikdidaktik dahingehend, dass der Fokus beim Diagnostizieren auf „performance standards“ liegt, d. h. auf anwendungsbezogenem Wissen, weniger auf „content standards“ als Fakten- und Datenwissen (Weißeno 2005, 34). Zwar fehlen immer noch psychometrische Kompetenzmodelle mit niveaudifferenzierenden Stufen, die eine abgesicherte Erhebung von Kompetenzständen im Fach ermöglichen (Weißeno 2005, 34f.). Die Formulierung von objektivierbaren Beobachtungsindikatoren kann also nur in Annäherung erfolgen, aber die Ebenen der Bewertung und deren Kriterien sind klarer zu benennen, was an anderer Stelle auch ausführlicher begründet wurde (Hagemann 2011: 67ff.).

Grundlegung in Kompetenzen und Standards

Mit dem Begriff der Kompetenzorientierung wird länder- und fächerübergreifend die Verpflichtung ausgedrückt, in der Schule individuelle Fähigkeiten auszubilden, mit de-