

Katrin Blümel-de Vries

## Vielfältig fördern im Politikunterricht!

Wie kann die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern sowohl für Lehrkräfte als auch für Lernende angemessen in die schulische Arbeit integriert werden? Der folgende Beitrag bietet einen Vorschlag für eine offene und flexible Förderkonzeption zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht, welche in schulischen Curricula verankert werden kann. Im Mittelpunkt dieses Vorschlags stehen eine Zusammenstellung von Förderinstrumenten, die den Kollegen und Kolleginnen einen praxistauglichen und flexiblen Umgang mit diesen erlaubt, sowie konkrete unterrichtspraktische Beispiele für einige der Förderinstrumente, vor allem Instrumente der sprachsensiblen Förderung.

### Fördern im Politikunterricht als Herausforderung

Die Frage der optimalen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht wird spätestens seit der Veröffentlichung der Pisa-Studie im Jahr 2000 diskutiert und hat aktuell durch die erhöhte Zahl von zugewanderten Schülerinnen und Schülern sowie die Weiterentwicklung des Gemeinsamen Lernens (Stichwort Inklusion) eine neue Aufmerksamkeit erlangt. So gilt der Unterricht im gleichen Takt bzw. im Gleichschritt von allen Lernenden heute nicht mehr als angemessen. Stattdessen wird das Berücksichtigen von Heterogenität in Form individueller Diagnose und Förderung als ein wesentliches Qualitätsmerkmal für guten Unterricht angesehen. Zudem hat die Pisa-Studie die Problematik der sprachschwachen Schülerinnen und Schüler aufgezeigt und somit die Bedeutung der Beherrschung der Bildungs- und Fachsprache für erfolgreiches Lernen in den Fächern in den Fokus didaktischer Diskussionen gerückt<sup>1</sup>. Der Anspruch auf individuelle Förderung aller Lernenden und den sprachsensiblen Fachunterricht ist hoch, durch die Größe der Lerngruppen, Zeitknappheit sowie hohe Unterrichtsverpflichtungen der Lehrkräfte unterrichtspraktisch jedoch nicht leicht zu realisieren. Die Lehrkräfte fühlen sich zum einen allein gelassen, da sie in der Ausbildung mit so aufwändigen Modellen zur Individualisierung konfrontiert worden sind, die im normalen Berufsalltag kaum umzusetzen sind (Brü-

ning / Saum 2009, 83). Zum anderen hat die nunmehr verbindliche Integration der Sprachförderung in den Fachunterricht nicht nur positive Resonanz hervorgerufen. Auch hier fühlen sich Kollegen und Kolleginnen mit einer zusätzlichen Aufgabe konfrontiert, für die sie (noch) nicht ausgebildet worden sind (Leisen 2016, 2). Es lässt sich folgende Herausforderung für die Lehrkräfte konstatieren: Wie können Lehrkräfte der Förderung nach individueller Förderung unter Berücksichtigung der sprachlichen Förderung im Fachunterricht in ihrem unterrichtlichen Alltagshandeln gerecht werden? Eine Möglichkeit zur Lösung dieses Dilemmas bietet eine Förderkonzeption, die praxis- und alltagsnahe Ebenen der Differenzierung in den Blick nimmt und Förderinstrumente bzw. -verfahren anbietet, die im schulischen Alltag realisierbar sind.

### Allgemeines zur Förderkonzeption<sup>2</sup>

In Anlehnung an Füchter (2015, 49) soll die folgende Förderkonzeption (vgl. Darstellung 1, nächste Seite) konkret auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung ansetzen und fest in den Fachunterricht integriert sein, um die „didaktisch fragwürdige Opposition oder gar Trennung von Unterricht einerseits und Fördern andererseits“ (Füchter 2011a, 89) zu vermeiden. Dazu wird eine Vielzahl an Förderinstrumenten in einer systematischen Zusammenstellung angeboten, die passend

<sup>1</sup> Vgl. Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW: Gründe für den sprachsensiblen Unterricht und damit verbundene Ansprüche; [www.schulentwicklung.nrw.de/sprachsensiblerfachunterricht/-grundlagen/index.html](http://www.schulentwicklung.nrw.de/sprachsensiblerfachunterricht/-grundlagen/index.html)

<sup>2</sup> Die folgende Zusammenstellung und Systematisierung von Förderinstrumenten erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und wird weiter ergänzt werden müssen. Sie kann aber vor allem im Hinblick auf die alltägliche Arbeit und schulische Curricula einen ersten Schritt zu einem vielfältigeren Fördern im Politikunterricht darstellen.

**Darstellung 1: Offene und flexible Förderkonzeption** Alle Darstellungen von der Autorin, diese in Anlehnung an Fächer (2015, 49)

	<b>Stark individualisierende Förderverfahren / -instrumente</b>	<b>Gemäßigt individualisierende Förderverfahren / -instrumente</b>
<b>Unterrichtsziele und -inhalte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernverträge mit Schülerinnen und Schülern mit individuellen Kompetenz(teil)zielen</li> <li>- ausgewogene Mischung aus Lernzielen für alle (kriteriale Bezugsnorm) und individuellen Lernzielen (individuelle Bezugsnorm)</li> <li>- Themenmarkt zur freien Erarbeitung eines Themas nach individuellem Interesse / Lernstand etc.</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (gemeinsame) Planung des Unterrichts basierend auf erfolgter Lerngruppen- bzw. Kleingruppendiagnose</li> <li>- Angebot an Aufgaben auf verschiedenen Niveaus und mit Aufgabenalternativen</li> <li>- Differenzierung in den Aufgaben durch Anzahl / Umfang der Aufgaben</li> <li>- Angebot von unterschiedlichen Materialarten zu einem Thema</li> <li>- Staffeln des Unterrichtsmaterials in Basismaterial und ergänzendem Zusatzmaterial in der SII</li> <li>- Angebot von binnendifferenzierten Hausaufgaben</li> <li>- ...</li> </ul>
<b>(fach-) didaktisch ausgewiesene Lernwege</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projektarbeit</li> <li>- binnendifferenzierte Lernaufgaben</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemstudie</li> <li>- Planspiel, Zukunftswerkstatt, Szenario-Technik</li> <li>- Gründung (Dorfgründung, Inselszenario)</li> <li>- ...</li> <li>- Fallstudie, Fallanalyse</li> <li>- Konfliktanalyse</li> <li>- Lernaufgaben</li> </ul>
<b>methodische Arrangements</b>	<p>offene Unterrichtsformen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Freiarbeit</li> <li>- Wochenplanarbeit</li> <li>- Lernen an Stationen zur selbstständigen Erarbeitung unterschiedlicher Teilthemen eines Gesamtthemas</li> <li>- Lerntheke zur Bearbeitung individueller Förderbedarfe anhand darauf zugeschnittener Aufgaben und Lernmaterial (auch zu Mikromethoden und Arbeitstechniken)</li> <li>- ...</li> </ul>	<p>Formen kooperativen Lernens, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- effektive Formen der Partnerarbeit wie Partnerpuzzle, Lerntempoduet etc.</li> <li>- Gruppenpuzzle, Kleinprojekte in „Gruppen“</li> <li>- strukturierte Kontroverse oder Debatte</li> <li>- Think-Pair-Share, Aushandeln</li> </ul> <p>Urteilsbildung fördernde Makromethoden z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pro-Contra-Debatte, Talkshow, Podiumsdiskussion</li> </ul>
<b>Unterstützungssysteme / Hilfen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sprachliche Unterstützung des Schreibprozesses – z. B. für Probeklausuren oder Schreibkonferenzen nach erfolgter Diagnose durch Angebot von Wortgländern oder Satzmustern (vgl. Leistungsbewertung)</li> <li>- ...</li> </ul>	<p>Unterstützung / Hilfen im Bereich Methodenkompetenz, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sprachliche Unterstützung (scaffolding): z. B. Formulierungshilfen zur Analyse von Texten, Statistiken, Karikaturen</li> <li>- methodische Hilfen zur Analyse von kontinuierlichen Texten: z. B. Struktur-lege-Technik, Visualisierungen / Übertragung von Texten in eine andere Darstellungsart</li> <li>- methodische Hilfen zur Analyse von diskontinuierlichen Texten wie Statistiken oder Karikaturen</li> </ul> <p>Unterstützung / Hilfen im Bereich Urteilskompetenz, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sprachliche Unterstützung (scaffolding): z. B. Sprechhilfen, Satzmuster</li> <li>- Instrumente zur Förderung der Urteilsbildung wie kategoriale Skalen, Rastermodelle oder grafische Strukturen zur Gewichtung von Urteilkriterien</li> </ul> <p>Unterstützung / Hilfen im Bereich Handlungskompetenz, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sprachliche Hilfen zur Teilnahme an Handlungsszenarien wie Debatten (z. B. Sprechhilfen, Satzmuster) und zur Herstellung von Gestaltungsaufgaben wie Leserbrief schreiben oder Reden verfassen (z. B. Wortgländer, Formulierungshilfen)</li> <li>- methodische Hilfen zur Teilnahme an Handlungsszenarien, z. B. Rollenkarten</li> <li>- methodische Hilfen zur Herstellung von Gestaltungsaufgaben: Schreibhilfen bzw. Schreibstrategien zu verschiedenen Textsorten wie Verfassen von Leserbriefen, Zeitungskommentaren, Gutachten etc.</li> </ul>
<b>Leistungs-bewertung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Probeklausuren mit Selbstdiagnosebögen und Förderhinweisen</li> <li>- Schreibkonferenzen mit Checklisten und Musterlösungen als Übungsphase oder nach erfolgter Selbstdiagnostik als Förderphase</li> <li>- Förderempfehlungen</li> <li>- Facharbeiten</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetenzraster</li> <li>- Portfolios</li> <li>- ...</li> </ul>

zur jeweiligen Lernsituation ausgewählt und in den Lernprozess integriert werden können (vgl. Fächer 2011a, 90). Der Förderkonzeption, die im Wesentlichen an der Förderung fachbezogener Kompetenzen ansetzt, liegt die Annahme zugrunde, dass ein Unterricht, der insgesamt an Methodenvielfalt und im Besonderen im Bereich der individuellen Förderung an

vielfältigen individualisierenden und kooperativen Lernformen orientiert ist, einen Unterricht darstellt, der einer demokratischen Unterrichts- und Lernkultur förderlich ist (Reinhardt 2012, 60ff. und Kühberger / Windischbauer 2013, 19ff.).

Um einen systematischen und übersichtlichen Überblick über die Förderinstrumente / -verfahren zu geben, sind ver-

schiedene Ebenen der Differenzierung ausgewiesen und eine Einteilung in stark und gemäßigt individualisierende Verfahren vorgenommen worden, wobei die Übergänge zwischen diesen Verfahren als fließend anzusehen sind (s. u.).

Die Ebenen der Systematisierung, die nicht den gängigen Ebenen der Systematisierung entsprechen<sup>3</sup>, sind danach ausgewählt worden, dass sie Lehrkräften einen schnellen und praxisorientierten Überblick geben können, wie z. B. die Ebenen „Unterrichtsziele und -inhalte“, „fachdidaktisch ausgewiesene Lernwege“, „methodische Arrangements“ und die Ebene der Leistungsbewertung. Zudem ist es ein besonderes Anliegen dieser Förderkonzeption, Anregungen für die sprachensible Gestaltung des Unterrichts für Lehrkräfte zu geben, so dass eine Ebene Unterstützungssystemen bzw. Hilfen vor allem im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts gewidmet ist<sup>4</sup>. Der Schwerpunkt im Hinblick auf die Instrumente der sprachsensiblen Gestaltung des Unterrichts liegt in dem Bereich des Scaffolding. Scaffolds stellen Hilfestellungen dar, die für die Lernenden zur Lösung von Aufgaben bereitgestellt werden<sup>5</sup>. Dies sind vor allem sprachliche Hilfen, aber auch methodische Hilfen im Bereich der Lernstrategien.

#### **Fördern in der Praxis: stark individualisierende Verfahren**

Die Unterscheidung in zwei grundlegende Verfahren zur individuellen Förderung, nämlich stark individualisierende und schwach individualisierende Verfahren, ist der fachdidaktischen Diskussion im Bereich der Fremdsprachen entnommen<sup>6</sup>, da sie auch für die politische Bildung fruchtbar sein kann. Stark individualisierende Verfahren setzen den Einsatz von Diagnoseinstrumenten voraus und basieren auf dem folgenden didaktischen Dreischritt:

1. eine Diagnose der Lernvoraussetzungen der einzelnen Lerner und Lernerinnen
2. ein auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden abgestimmtes individuelles Lernprogramm
3. eine abschließende Überprüfung des Lernfortschrittes<sup>7</sup>.

3 Fächter (2015, 50-51) wählt z. B. zur Systematisierung seines Differenzierungsmodells die sechs Strukturdimensionen unterrichtlichen Handelns nach Meyer (2004, 25ff.) und ordnet diesen Differenzierungsaspekte sowie konkrete Variablen zu. Dabei unterscheidet er vier Grade der Adaptivität, d. h. der adressatengerechten Passung von Unterricht. Dies führt insgesamt zu einem sehr komplexen Differenzierungsmodell.

4 In dem Differenzierungsmodell von Fächter werden Instrumente zur sprachsensiblen Gestaltung des Unterrichts aufgeführt, aber nicht explizit herausgestellt. In einer früheren Publikation verweist Fächter (2011b, 13) aber durchaus auf die Notwendigkeit, „terminologische Barrieren bei der Beteiligung in Unterrichtsgesprächen zu senken“ und schlägt daher kategoriale Skalen als fachsprachliche Lernmittel für alle Lernenden vor.

5 Vgl. Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW: Sprachsensibler Fachunterricht. Unterrichtsgestaltung; [www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/praxis/unterrichtsgestaltung.html](http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/praxis/unterrichtsgestaltung.html)

6 Steveker 2010, S. 5 und Blümel-de Vries 2014, S. 7

7 Ebd.

Zur stark individualisierenden Förderung der Lernenden eignen sich – auf der Ebene der Lernwege – Projektarbeit und binnendifferenzierte Lernaufgaben sowie auf der Ebene der methodischen Arrangements vor allem offene Unterrichtsformen<sup>8</sup> wie Lernen an Stationen und Wochenplanarbeit, deren Ziel es ist, den Lernenden verstärkte Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung, größere Entscheidungsfreiheit und Wahlmöglichkeiten im Lernprozess zu bieten (Kühberger / Windischbauer 2013, 8). Diese offenen Unterrichtsformen müssen aber, um den Dreischritt erreichen zu können, um Diagnose- sowie Evaluationsinstrumente ergänzt werden.

Auf der Ebene der Unterrichtsziele gibt es die Möglichkeit, Lernverträge mit Schülern und Schülerinnen zu schließen, in denen nach erfolgter Diagnostik individuelle (Teil-) Ziele im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung, Zeitpunkt der Zielerreichung sowie Möglichkeiten der Reflexion bei (nicht) erfolgter Zielerreichung mit etwaigen Konsequenzen, die gezogen werden können, vereinbart werden<sup>9</sup>. Themenmärkte stellen auf der Ebene der Unterrichtsinhalte ein stark individualisierendes Förderinstrument dar, wenn die Lerner und Lernerinnen nach erfolgter Individualdiagnostik nach ihren Interessen, Lernstand etc. ein Teil- oder Unterthema eines Gesamtthemas auswählen können, welches sie frei erarbeiten (Fächter 2015, 53), und der Lernfortschritt nach Fertigstellung evaluiert wird.

Im Rahmen der Leistungsbewertung bieten sich Probeklausuren mit Selbstdiagnosebögen und Förderhinweisen sowie Schreibkonferenzen als stark individualisierende Förderinstrumente an. Als Schreibkonferenzen werden in der Deutschdidaktik Verfahren bezeichnet, mit denen Lernende ihre eigenen Texte in Gruppen begutachten und überarbeiten oder dem Verfasser bzw. der Verfasserin Anregungen zur Überarbeitung geben (Caspari 2004, 12). Diese Schreibkonferenzen sind besonders geeignet bei Texten, die auf festen Vorgaben beruhen und „als ‚schulübliche Pflichtaufgaben‘ aufgefasst werden“ (Baurmann u. a. 2015, 167). Daher eignet sich das Verfassen von Textanalysen oder Erörterungen als „klausurrelevanten Textsorten“, die nach festen Kriterien und Vorgaben formuliert werden müssen, gut dazu, im Rahmen von Schreibkonferenzen anhand von Checklisten (vgl. Darstellung 2, nächste Seite) geübt und gefördert zu werden.

Sprachliche Unterstützungssysteme in Form von Formulierungshilfen oder Redemittel z. B. für das Verfassen einer Erörterung (vgl. Abbildung 3) können in Verbindung mit Probeklausuren oder Schreibkonferenzen nach erfolgter Di-

8 Siehe dazu Paradies / Linser 2005 und Kühberger / Windischbauer 2013, Kühberger / Windischbauer (2013, 21) weisen aber auch darauf hin, dass es bei diesen offenen – individualisierten – Unterrichtsformen wichtig ist, den Lernenden tatsächliche Wahl und Entscheidungsmöglichkeiten zu lassen und nicht einfach nur die Instruktion der Lehrperson, die Inhalte, Methoden und Lernwege vorgibt, durch die Instruktion von sehr stark gesteuerten und vorstrukturierten Materialien zu ersetzen.

9 Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg: Individuelle Förderung: Lernverträge. [https://lehrerfortbildung-bw.de/st\\_if/bs/if/rahmenbedingung/10\\_unterstuetzungssysteme/14\\_usysteme\\_lernvertrag/](https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/rahmenbedingung/10_unterstuetzungssysteme/14_usysteme_lernvertrag/)

**Darstellung 2: Checkliste zur Förderung der Textanalysekompetenz (hier: positionale argumentative Texte) im Fach Sozialwissenschaften im Rahmen einer Schreibkonferenz**

Benutzen Sie folgende Symbole: sehr gut = ++ gut = + teilweise = o nicht ausreichend = –

Anforderung im Bereich der inhaltlichen Leistung	Textanalyse Nr. 1	Textanalyse Nr. 2	Textanalyse Nr. 3
– ein Einleitungssatz zur Analyseaufgabe wird formuliert, in dem Titel, Autor oder Autorin, Quelle, Entstehungsdatum, Thema, ggf. Adressat herausgestellt werden			
– die Textsorte wird bestimmt, d. h. der Text wird z. B. als öffentliche Positionsbestimmung / Diskussionsbeitrag ... eingeordnet			
– die (Grund-) Position des Autors / der Autorin zur Fragestellung, zum politischen Problem etc. wird herausgearbeitet			
– die Begründung der Position (der Argumentationsaufbau) wird analysiert, indem herausgearbeitet wird, wie die (Grund-) Position inhaltlich gestützt wird (z. B. welche Thesen mit welchen Argumenten und Belegen oder Beispielen angeführt werden)			
– die Begründung der Position (der Argumentationsaufbau) wird zudem analysiert, indem die Gedankenführung, ggf. Forderungen, Konsequenzen, Lösungsansätze etc. ermittelt werden			
– die Begründung der Position (der Argumentationsaufbau) wird des Weiteren analysiert, indem im Text genannte (explizite) Begründungen und nicht im Text genannte (implizite) Begründungen unterschieden werden			
– die Argumentationsstrategie des Autors / der Autorin wird analysiert, indem die Aufwertung der eigenen Position und ggf. Abwertungen von Gegenpositionen durch sprachlich-rhetorische Mittel (wie z. B. bildhafte Ausdrücke, Wiederholungen, rhetorische Fragen, Ironie etc.) herausgearbeitet wird			
– die Argumentationsstrategie des Autors / der Autorin wird zudem analysiert, indem Argumentationstypen (z. B. normative, Autoritäts-, Fakten-Argumente) und die Argumentationsreichweite (z. B. argumentative Verkürzungen) erschlossen werden			
– die Argumentationsstrategie des Autors / der Autorin wird des Weiteren analysiert, indem Argumente und Argumentation im Hinblick auf (Un-) Klarheit, sachliche Richtigkeit, Widersprüche etc. untersucht werden			
– die Argumentationsstrategie des Autors / der Autorin wird zudem analysiert, indem Argumente und Argumentation im Hinblick auf mögliche Perspektiven und Interessenlagen der Autor/innen bzw. Vernachlässigung alternativer Interessen und Perspektiven untersucht wird			
– die Intention des Autors / der Autorin bzw. die intendierte Textwirkung wird erschlossen und formuliert			
– die Position des Autors / der Autorin wird ggf. in ein Spektrum von Modellen / Ansätzen / Konzeptionen eingeordnet			
<b>Im Bereich der Darstellungsleistung</b>			
– es wird angemessen zwischen der Wiedergabe von Aussagen des Autors / der Autorin und eigenen Analyseausagen unterschieden (z. B. Benutzen des Konjunktivs für die Wiedergabe der Aussagen des Autors / der Autorin)			
– die Aussagen des Autors / der Autorin werden durch angemessene und korrekte Nachweise (Zeilenangaben!) am Text belegt			
– ein Einleitungssatz zur Analyseaufgabe wird formuliert, in dem Titel, Autor bzw. Autorin, Quelle, Entstehungsdatum, Thema, ggf. Adressaten und Adressatinnen herausgestellt werden			

agnostik und anschließender Überprüfung des sprachlichen Lernfortschrittes als stark individualisierend eingeordnet werden.

Für alle hier dargestellten stark individualisierenden Verfahren gilt, dass sie nur als stark individualisierend gelten, wenn der o.g. Dreischritt erfüllt ist. Falls dieser nicht erfüllt sein sollte, können diese Verfahren aber auch den gemäßigt individualisierenden Verfahren zugerechnet werden.

**Fördern in der Praxis: gemäßigt individualisierende Verfahren**

Gemäßigt individualisierende Verfahren sind demgegenüber Verfahren, die sich laut Steveker (2010, 5) „zwar durchaus an den Fähigkeiten und Bedürfnissen der einzelnen Lerner orientieren (z. B. indem sie alle Lerner aktivieren und individuelle Lern tempi ermöglichen), doch den oben genannten didaktischen Dreischritt nicht beinhalten.“ Hierzu zählen insbesondere

– auf der Ebene der methodischen Arrangements – die Formen kooperativen Lernens, welche vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung bieten (Brüning / Saum 2009, 83ff.), aber ebenso Urteilsbildung fördernde Makromethoden, die es den Lernenden ermöglichen, sich individuell, in Paaren oder Gruppen für bestimmte Rollen und Aufgaben zu entscheiden und diese selbstbestimmt zu erarbeiten (Füchter 2015, 57). Auch Lernwege, die sich nach Reinhardt fachdidaktischen Prinzipien zuordnen lassen, wenn sie konsequent selbstläufige Lern- und Arbeitsprozesse in Gang setzen, so dass sich die Schülerinnen und Schüler eigenständig mit den Gegenständen auseinandersetzen und Verantwortung für den Lernprozess übernehmen (Reinhardt 2012, 75), können auch den gemäßigt individualisierenden Verfahren zugerechnet werden.

Auf der Ebene der Unterstützungssysteme / Hilfen sind vielfältige Instrumente im Unterricht einsetzbar: Dies sind vor allem sprachliche Hilfen (vgl. Darstellung 3 und 4, nächste Seiten) in Form von Formulierungs- und Sprechhilfen, Satzmustern oder Wortgeländern (Leisen 2016). Diese sprachlichen Hilfen sind für die politische Bildung in allen Kompetenzbereichen nützlich: So ermöglichen Formulierungshilfen, Wortgeländer oder Satzmuster den Lernenden, Produkte wie Leserbriefe oder Gutachten zu verfassen oder eine Statistik schriftlich auszuwerten. Ein weiteres Beispiel stellen Sprechhilfen dar, mit denen die Lernenden im Bereich der Urteilskompetenz unterstützt werden können, ein kriteriales Urteil mündlich zu formulieren. Die für die Lernenden neuen Begriffe und Sprachstrukturen werden auf diese Weise nicht isoliert gelernt, sondern „sind immer mit einem sinnstiftenden fachlichen Kontext verbunden“ (Leisen 2016, 41).

Methodische Hilfen bzw. Instrumente im Bereich des Lesens – Lesestrategien – und Schreibens – Schreibstrategien – von Texten spielen im sprachsensiblen Fachunterricht eine große Rolle, da sowohl das Lesen als auch das Schreiben als bedeutsam für das schulische Lernen und gleichzeitig aber auch als schwierig gelten. Das Lesen bzw. Analysieren von Texten ist für den Politikunterricht eine unabdingbare Kompetenz, da Texte die wichtigste Informationsquelle im Alltag des Politikunterrichts darstellen (Massing 2004, 38)<sup>10</sup>. Methodische Hilfen zur Textanalyse bzw. Texterschließung (z. B. Struktur-Lege-Technik<sup>11</sup> oder Visualisierungen<sup>12</sup>) oder auch zum Umgang mit Statistiken etc. sind leicht in den Unterricht zu integrieren, da hierzu bereits ein breites Angebot in den Schulbüchern existiert. Das Schreiben von Texten hat im Zuge der Kompetenzorientierung mit Blick auf die

10 Dies spiegelt sich auch in der Vielzahl von methodischen Kompetenzen wider, die im Kernlehrplan Sozialwissenschaften Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen dem Umgang mit Texten gewidmet sind. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2013, z. B. S. 30-32

11 Vgl. Abbildung 5

12 Brüning / Saum (2007, 13) nennen diese Strategie zur Erschließung von Texten „Visualisieren durch geeignete Strukturierungsformen“ und Leisen (2016, 142) benennt als Lesestrategie „Den Text in eine andere Darstellungsform übertragen“.

Anwendung von Kompetenzen große Bedeutung gewonnen. In NRW ist die Gestaltungsaufgabe ein Überprüfungsformat im Rahmen der Leistungsbewertung. Im Rahmen der Gestaltungsaufgabe sollen „sozialwissenschaftlich relevante kontinuierliche und diskontinuierliche Texte deskriptiver und präskriptiver Art“ hergestellt werden können (MSW 2013, 82). Als mögliche (kontinuierliche) Textsorten werden hier Leserbriefe, Gutachten oder Blog-Texte angegeben. Für diese Gestaltungsaufgaben<sup>13</sup>, die alle Kompetenzbereiche umfassen – also Handlungs-, Methoden-, Sach- und Urteilskompetenz –, existieren inzwischen in den Schulbüchern eine Reihe von methodischen Hinweisen, aber auch Checklisten wie z. B. zum Verfassen von Reden oder von Leserbriefen.

Eine – wenn nicht die – zentrale Aufgabe politischer Bildung ist die Förderung der Urteilsbildung. Auch hierzu können im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts Förderinstrumente zielführend eingesetzt werden. Füchter (2011b, 13) stellt als ein effektives Fördermittel zur Förderung der Urteilskompetenz kategoriale Skalen vor (vgl. Darstellung 6), die die Möglichkeit bieten, die Zuordnung und Einschätzung von Kategorien zu visualisieren und zu erörtern. Füchter (2011a, 96) betont, dass über das Visualisieren mit Hilfe der kategorialen Skalen allen Lernenden kognitive Kategorien zugänglich gemacht werden und somit auch die fachsprachlichen Barrieren bei der Beteiligung in Unterrichtsgesprächen gesenkt werden können. Zur Förderung der Gewichtung von Urteilkriterien, was für die Urteilsbildung in der politischen Bildung unabdingbar ist, schlagen Brüning / Saum (2007, 87ff.) als Instrumente verschiedene grafische Strukturierungsformen wie PMI, Waage oder Leiter vor (vgl. Darstellung 7). Diese können helfen, den Prozess des Bewertens, Urteilens etc. zu strukturieren und somit den Lernenden helfen, trotz der Komplexität der Urteilsbildung den Überblick zu behalten. Auch das Ziel die Komplexität des Prozesses der Urteilsbildung den Lernenden zugänglich zu machen, verfolgen Schalück und Wolf (2015, 40ff.) mit denen von ihnen in Anlehnung an Ammerer (Ammerer 2008) entwickelten Rastermodellen. Mit Hilfe der Rastermodelle kann der komplexe Vorgang der Urteilsbildung in Teilurteile aufgebrochen werden, d.h. Teilurteile können erkannt, bewertet und ggf. gewichtet werden.

Auf der Ebene der Leistungsbewertung sind als förderliche Instrumente Kompetenzraster (vgl. Darstellung 8) und Portfolios hervorzuheben. Beides sind Instrumente, die zum Feedback beim Lernen eingesetzt werden können. Anhand von Kompetenzrastern können Schülerinnen und Schüler zeitnah eine konkrete und realistische Rückmeldung über ihren Lernstand und ggf. Lernfortschritte erhalten (Merziger / Schnack 2005, 22). Dies schafft Transparenz im Hinblick auf die Leistungskriterien und die Möglichkeit, Entwicklungsperspektiven zu erschließen. Kompetenzraster ermöglichen somit den Lernenden, – ggf. mit der Lehrkraft – „den eigenen

13 Im Schaubild sind die Gestaltungsaufgaben der Übersichtlichkeit halber unter den Bereich der Handlungskompetenz subsumiert worden.

**Darstellung 3: Redemittel zum Verfassen einer Erörterung im Fach Sozialwissenschaften**

**Sich mit Pro- und Kontra-Argumenten auseinandersetzen**

- Argumente ablehnen
- Argumenten zustimmen ≠ widersprechen
- einer Argumentation (nicht) folgen
- Argumente vergleichen
- Argumente (nicht) nachvollziehen können
- Argumente sind / erscheinen
  - (nicht) begründet
  - (nicht) nachvollziehbar
  - (nicht) plausibel
  - (nicht) überzeugend
  - ...

Beispielsätze:

- „Ich räume zwar ein, dass die Argumente von Autor / in XY plausibel erscheinen, komme aber trotzdem zu der Überzeugung, dass ...“
- „Dem Argument XY stimme ich zu / lehne es ab, da ...“
- „Ich kann das Argument von XY (nicht) nachvollziehen, dass ..., weil ...“
- „Wenn ich die Argumente vergleiche, dann stelle ich fest, dass ...“

**Die eigene Position darlegen**

- eine  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Position} \\ \text{Meinung} \\ \text{Auffassung} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{(nicht) teilen} \\ \text{(nicht) unterstützen} \end{array} \right.$
- eine  $\left\{ \begin{array}{l} \text{gleiche} \\ \text{abweichende} \\ \text{ähnliche} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{Position} \\ \text{Meinung} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{haben} \\ \text{vertreten} \end{array} \right.$
- etwas als problematisch beurteilen/ bewerten
- (sich) für / gegen etwas (aus)sprechen
- meines Erachtens / nach meiner Auffassung / meiner Meinung nach
- der Auffassung / Meinung sein
- überzeugt von etwas sein / der Überzeugung sein

Beispielsätze:

- „Auch wenn ich die Position von XY nicht teile, beurteile ich es auch als problematisch, dass ...“
- „Die genannten Argumente sprechen m. E. gegen / für ...“
- „In Bezug auf XY vertrete ich die Position / Meinung, dass ...“
- „Ich bin der Auffassung / der Meinung, dass ...“

**Betrachtungsebenen unterscheiden**

- XY von (aus) ökonomischen / sozialen / politischen ... Gesichtspunkten (her) Gründen befürworten / ablehnen
- zentrale Argumente für XY auf der ökonomischen / ökologischen / sozialen ... Betrachtungsebene darstellen
- ökonomische / politische / soziale Aspekte in den Vordergrund rücken
- ...

Beispielsätze:

- „Um diese Frage zu beantworten, werde ich zunächst die zentralen Argumente für den Mindestlohn auf der ökonomischen und der sozialen Betrachtungsebene darstellen.“
- „Der Mindestlohn ist also m. E. von sozialen Gesichtspunkten her zu befürworten.“

**Nützliche Einleitungs- und Schlussätze**

Einleitungssatz:

- „Die Einführung einer Vermögenssteuer wird in Politik und Öffentlichkeit seit langem diskutiert. Aber stellt sie wirklich eine sinnvolle sozialpolitische Maßnahme dar?“

Schlussätze:

- „Schließlich komme ich unter Abwägung aller Argumente und einer Gewichtung der oben genannten Urteilkriterien zu der Schlussfolgerung, dass ...“
- „Zusammenfassend möchte ich betonen, dass unter dem Kriterium der Wirtschaftlichkeit / Solidarität etc. XY eine (nicht) angemessene Maßnahme darstellt, da ...“

**Unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen**

- aus der Sicht / Perspektive von XY argumentieren
- einen Aspekt / eine Problemstellung aus der Sicht / Perspektive von XY betrachten
- eine Sicht/ Perspektive einnehmen
- ...

Beispielsätze:

- „Wenn man aus der Sicht / Perspektive von XY argumentiert, dann ...“
- „Betrachtet man XY aus der Sicht / Perspektive der Betroffenen / der Gewerkschaften / der Arbeitgeber (etc.), kann wie folgt argumentiert werden...“
- „Aus der Sicht / Perspektive einer Unternehmerin / eines Arbeitnehmers ist die Position eindeutig ...“
- „Wenn man die Sicht / Perspektive der betroffenen Bürgerinnen und Bürger einnimmt, dann...“

**Orientierung an Kriterien**

- unter der Berücksichtigung der Kriterien / Kategorien (z. B. Effizienz, Legitimität) zu einer Schlussfolgerung kommen / der Auffassung sein (etc.)
- XY hat sich unter Beachtung der Begründungs-Kategorien Effizienz und Legitimität (nicht / teilweise) bewährt
- im Hinblick auf Kriterien / Kategorien etwas konstatieren (können)
- sich an Kriterien / Kategorien orientieren
- XY ist gerecht(er) / effizient(er) / ...
- ...

Beispielsätze:

- „Wenn ich mich an dem Kriterium „Gerechtigkeit“ orientiere, dann ...“
- „Im Hinblick auf die Effizienz können Nachteile konstatiert werden, da ...“
- „Der Autor betont, dass das vorgebrachte Argument unter dem Kriterium der „Generationengerechtigkeit“ nicht gerecht sei...“
- „Die Einführung des Mindestlohns hat sich unter Beachtung der Begründungskategorie Legitimität bewährt, weil ...“

#### Darstellung 4: Sprechhilfen Argumentation

<p><b>Sich mit Pro- und Kontra-Argumenten auseinandersetzen: hier widersprechen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ihre / die Argumente XY sind / erscheinen mir fragwürdig, diskutierbar, bedenklich, unsicher, } daher...</li> <li>– Ihre Argumente überzeugen mich nicht, da ...</li> <li>– Wer so argumentiert, lässt außer Acht ...</li> </ul>	<p><b>Sich mit Pro- und Kontra-Argumenten auseinandersetzen: hier zustimmen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ihre / die Argumente XY sind / erscheinen mir schlagkräftig, plausibel, einleuchtend, stichhaltig, } daher...</li> <li>– Dem Argument XY stimme ich zu, weil ...</li> <li>– Ich kann das Argument XY gut nachvollziehen, dass ..., weil ...</li> </ul>
<p><b>Unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Natürlich sehen Sie das als Vertreterin von XY (z. B. der FDP, der Arbeitgeber oder der Gewerkschaften) so, aber als Vertreterin von XY ...</li> <li>– Aus der Perspektive von XY (z. B. der Arbeitgeber / der Gewerkschaften / der LINKEN) ist die Position eindeutig ...</li> <li>– Wenn man die Sicht der betroffenen Unternehmerinnen und Unternehmer einnimmt, dann ...</li> </ul>	<p><b>Betrachtungsebenen unterscheiden</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ich befürworte / lehne XY (z. B. die vorgeschlagene Lösung) von sozialen / ökonomischen / politischen Gesichtspunkten her (ab), da ....</li> <li>– Ich persönlich möchte soziale / ökonomische / politische / ... Gesichtspunkte in den Vordergrund stellen, da ...</li> <li>– Wenn ich XY (z. B. den Lösungsvorschlag) auf einer sozialen / ökonomischen / politischen ... Ebene betrachte, dann ....</li> </ul>
<p><b>Kriterien benennen und gewichten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ich orientiere mich in meiner Argumentation vor allem an dem Kriterium / den Kriterien XY, da ...</li> <li>– Ich finde XY (z. B. ein Argument oder einen Lösungsvorschlag) gerecht(er) / effizient(er) / sozialer / ..., da ...</li> <li>– Ich halte in dieser Diskussion das Kriterium / die Kategorie XY für ausschlaggebend, weil ...</li> </ul>	<p><b>Kriterien benennen und gewichten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Im Hinblick auf die Effizienz / Legitimität von XY (z. B. des Lösungsvorschlags) kann hervorgehoben werden, dass ...</li> <li>– Unter Berücksichtigung des Kriteriums / der Kriterien XY bin der Auffassung, dass ...</li> <li>– Da ich das Kriterium XY stärker gewichte, vertrete ich die Position, dass ...</li> </ul>

Lernweg im Sinne einer Arbeit an relevanten Teilkompetenzen [zu] planen, [zu] überwachen und [zu] steuern“ (Merziger 2009, 63)<sup>14</sup>.

Der Einsatz von Portfolios als Förderinstrument ermöglicht die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung. Die Portfolioarbeit hilft somit anhand dieser Dokumentation der Kompetenzen, der Lernprodukte und des Lernprozesses individuelle Stärken und Schwächen der Lernenden konkret sichtbar zu machen, die dann durch gezielte Fördermaßnahmen kompensiert werden können (Fiebert 2009, 149)<sup>15</sup>.

#### Chancen und Grenzen der Förderkonzeption

Stark individualisierende Verfahren sind aufwändig und im schulischen Alltag nicht immer leicht umzusetzen. Kollegen

- 14 Kompetenzraster mit methodischem Fokus wie hier zur Urteilsbildung sind aber nur in Verbindung mit konkreten Unterrichtsvorhaben, in denen sich intensiv sachlich-fachlich mit einer problemorientierten Fragestellung auseinandergesetzt wird, ein fruchtbarer Ansatz. Die Lernenden haben nur dann die Möglichkeit, das „inhaltsleere“ Kompetenzraster mit konkreten fachlich-inhaltlichen Kriterien zu füllen (z. B. „Welche Kenntnisse und Fachbegriffe gilt es anzuwenden?“ oder „Um welche zustimmenden oder ablehnenden Argumente handelt es sich?“).
- 15 Zu verschiedenen Portfolioarten und einer differenzierten fachdidaktischen Auseinandersetzung mit Portfolios in der politischen Bildung siehe Langner 2011 und 2007.

und Kolleginnen könnten im Team gemeinsam Verfahren entwickeln und sich verpflichten – z. B. im Rahmen des Schulcurriculums –, eine Mindestanzahl von stark individualisierenden Verfahren in einem Halbjahr im Unterricht einzusetzen. Stark individualisierende Verfahren müssen zudem sehr gut vorbereitet und geplant sein, da individualisierender Unterricht nicht per se guter Unterricht ist (Kühberger / Windischbauer 2013, S. 13ff.). So müssen Schülerinnen und Schüler schrittweise an offene Unterrichtsformen herangeführt werden, vor allem wenn sie bisher eher stark strukturierten Unterricht mit festen Vorgaben kennen. Die Lehrkraft muss daher immer im Blick haben, dass stark individualisierte Lernformen bei den Lernenden viele allgemeine Kompetenzen wie z. B. die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu strukturieren, Selbstständigkeit etc. voraussetzen, um wirklich zielführend im Unterricht eingesetzt werden zu können.

Gemäßigt individualisierende Verfahren tragen zu einer der Herausforderung Rechnung, dass Maßnahmen zur individuellen Förderung unter den ganz normalen schulischen Bedingungen realisierbar sein müssen (Brüning / Saum 2009, 83). So gibt es zahlreiche, z. B. kooperative Verfahren (s. o.), die ohne größeren Aufwand in die Unterrichtsplanung, in den Unterricht integriert werden können, die aber nicht den geforderten Dreischritt mit Diagnose, Förderung und Evaluation beinhalten. Zum anderen berücksichtigen gemäßigt individualisierende Verfahren zudem die Herausforderung des

**Darstellung 5: Methodenkarte „Struktur-Lege-Technik“**

**Strukturlegetechnik / Concept Maps**

Die Strukturlegetechnik / Concept Maps ist (sind) eine Form kognitiver Landkarten (Wahl 2005). Es handelt sich dabei um die grafische Darstellung kognitiver Strukturen bzw. um Begriffsnetzdarstellungen (Bovet / Huwendieck 2005, 157). Begriffe werden über beschriftete Linien, Pfeile etc. in einer Weise miteinander verbunden, dass eine Art Netz bzw. Landkarte entsteht (ebd.), welche(s) die inhaltlichen, logischen, strukturellen Beziehungen zwischen den Begriffen und mithin die gesamte Struktur transparent macht. Die Strukturlegetechnik/ Concept Maps eignet (eignen) sich besonders gut, um a) die gedankliche, konzeptuelle Ordnung eines Themenbereiches, b) um die gedankliche Struktur, die Zusammenhänge der einzelnen Aspekte eines Textes zu verdeutlichen (Traub 2005).

Bei der Anwendung der Strukturlegetechnik / der Erstellung von Concept Maps kann in zwei Varianten vorgegangen werden:

**Variante 1 (mit Hilfe)**

1. Vorbereitung durch die Lehrkraft:  
zentrale Begriffe eines Textes (Schlüsselbegriffe) / Aspekte aus einem Text / zu einem Thema werden an Gruppen oder Paare von Schüler/innen verteilt, die diese auf Kartenkarten übertragen
2. Einzelarbeit (Textanalyse):  
– Lesen des Textes, Markieren von zentralen Begriffen / Textstellen
3. Gruppen- / Partnerarbeit:  
– Verständnisfragen, Unklarheiten klären  
– Begriffe ordnen: Karten müssen auf dem Plakat in eine Ordnung / Struktur gebracht werden, die die Zusammenhänge des Textes / des Themas wiedergibt  
– Begriffe verknüpfen: Zusammenhänge, Verknüpfungen zwischen den Begriffen durch graphische Elemente (Pfeile, Linien etc.: → ↔ ≠ ∩ { ... }) verdeutlichen sowie ggf. Beschriftung der graphischen Elemente, so dass die Beziehung / Zusammenhänge der Begriffe deutlich werden (z. B. Ursache, dies folgt daraus, ...)
4. Präsentation der Ergebnisse im Plenum

**Variante 2 (ohne Hilfe)**

1. Einzelarbeit:  
– Lesen des Textes, Markieren von zentralen Begriffen / Textstellen  
– Schlüsselbegriffe / Aspekte aus dem Text / zu dem Thema sammeln
2. Gruppen- / Partnerarbeit:  
– Verständnisfragen, Unklarheiten klären  
– Begriffe sammeln und reduzieren: SchülerInnen einigen sich selbst auf zentrale Aspekte / Schlüsselbegriffe des Textes / zu dem Thema und schreiben diese auf Karteikarten  
– Begriffe ordnen: Karten müssen auf einem Plakat in eine Ordnung / Struktur gebracht werden, die die Zusammenhänge des Textes / des Themas wiedergibt  
– Begriffe verknüpfen: Zusammenhänge, Verknüpfungen zwischen den Begriffen durch graphische Elemente (Pfeile, Linien etc.: → ↔ ≠ ∩ { ... }) verdeutlichen sowie ggf. Beschriftung der graphischen Elemente, so dass die Beziehung / Zusammenhänge der Begriffe deutlich werden (z. B. Ursache, dies folgt daraus, ...)
3. Präsentation der Ergebnisse im Plenum

Spannungsfeldes von Individualisierung und Gemeinschaft (Meyer / Heckt 2008). Denn Individualarbeit darf auch nicht zum grundlegenden Prinzip des Unterrichts werden, da sie sowohl weder anderen Unterrichtsformen per se überlegen ist (Hattie 2015, 234ff.), noch der Tatsache Rechnung trägt, dass sich Lernen in einem sozialen Kontext vollzieht und in weiten Teilen ein Interaktionsprozess ist (Steveker 2010, 5).

Gemäßigt individualisierende Verfahren wie die kooperativen Lernformen oder die komplexen Makromethoden sind jedoch keine „Selbstläufer“, sie bergen einige Herausforderungen für die Lehrkräfte. Hervorzuheben sind hier vor allem die komplexen Anforderungen an die Lehrkräfte und die Lernvoraussetzungen der Lernenden. Lehrkräfte müssen gemäßigt individualisierende Lernarrangements unter Berücksichtigung von weiteren Kriterien wie z. B. Passung des gewählten Verfahrens zum gewählten Inhalt sowie einem angemessenen Verhältnis von Aufwand und Ertrag, sehr sorgfältig planen, damit sie zielführend in den Unterricht eingesetzt werden können. Zudem sind die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz, aber auch ihre sozialen Lernvoraussetzungen sorgfältig in den Blick zu nehmen, damit gemäßigt individualisierende Verfahren für sie gewinnbringend sind. Gerade kooperative Verfahren müssen auch kritischen Aspekten der Zusammensetzung von Gruppen (vgl. dazu ausführlicher Meyer / Heckt 2008, 9) Rechnung tragen, so dass kooperative Verfahren insgesamt sehr umsichtig geplant werden müssen.

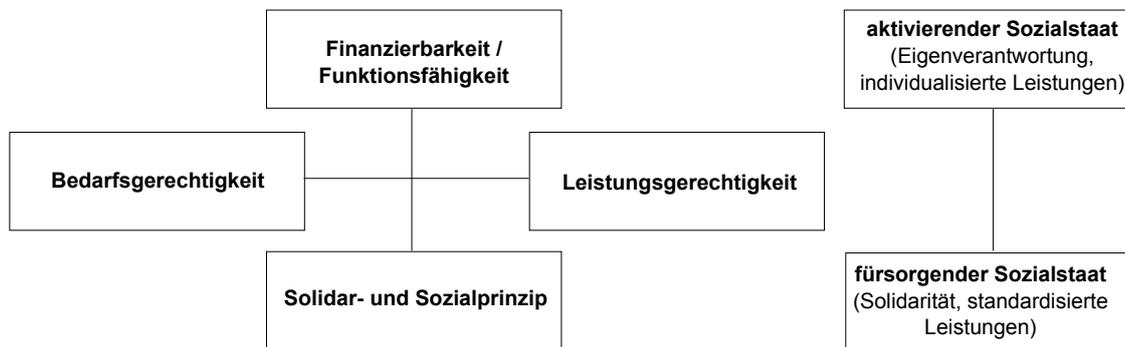
Die Instrumente zur Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts sind demgegenüber leicht in den Unterricht zu integrieren. Im Rahmen der methodischen Hilfen stehen den Kollegen und Kolleginnen auch viele Beispiele über die Schulbücher und fachdidaktische Artikel zur Verfügung. Mit Blick auf sprachliche Hilfen – scaffolds – haben sich einige Schulbuchverlage auch schon auf den Weg gemacht<sup>16</sup> und es wird – bei der großen Bedeutung, die dem Scaffolding nun zugemessen wird – in der nächsten Zeit immer mehr Materialien dazu geben. Hier wird es darauf ankommen, dass Scaffolding zielführend im Unterricht einzusetzen. Hierbei gilt es zum einen den Umfang des Scaffolding im Blick zu behalten, so dass noch selbstbestimmtes Arbeiten der Lernenden möglich ist. Und zum anderen ist zu berücksichtigen, dass Scaffolding eine temporäre Hilfe darstellen soll. Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler zukunftsorientiert ähnliche Handlungen ohne Unterstützung durchführen können (Kniffka 2012, 227).

**Fazit**

Stark individualisierende Verfahren werden aufgrund ihres hohen Vorbereitungsaufwandes eine Herausforderung für Lehrkräfte in der politischen Bildung bleiben. Schulbuchverlage, Fachzeitschriften, aber auch Verantwortliche im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung sind hier aufgerufen, sich stärker auf den Weg zu machen, um den Lehrkräften praxistaugliche stark individualisierende Verfahren anzubieten. Auch

Quellen: Bovet, G. / Huwendiek (Hg.): Leitfaden Schulpraxis, Berlin 2006, S.157-159, Traub, K. / Traub, S.: Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 2005, S. 67, und Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten, Bad Heilbrunn 2006, S.176

16 Z.B. der Buchner-Verlag mit dem Sowi NRW für die Oberstufe

**Darstellung 6: Kategoriale Skala zur Beurteilung von sozialpolitischen Maßnahmen**

die fachdidaktische Forschung ist hier gefragt, empirisch valide Forschungen zu förderlichen Lernarrangements zu intensivieren (Besand 2007, 18).

Viele der gemäßigt individualisierenden Verfahren haben sich demgegenüber in der alltäglichen Unterrichtspraxis längst bewährt. Es müsste nur das binnendifferenzierende und lernförderliche Potential dieser gemäßigt individualisierenden Verfahren durch ihren gezielten und systematischen Einsatz für Lehrkräfte, Lernende und Eltern erkennbar(er) werden.

**Literatur**

- Ammerer, H. (2008): Warum denke ich, was ich denke? Politische Teilurteile sichtbar machen und bewerten, in: Forum Politische Bildung (Hg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung, Informationen zur Politischen Bildung Bd.29, Innsbruck / Bozen / Wien
- Baumann, J. / von Brand, T. / Menzel, W. / Spinner, K.H.: Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II, Seelze (Klett/Kallmeyer) 2015, S. 165-168
- Besand, A. (2007): Sozialwissenschaftliche Bildung im Schnellkochtopf. Oder: Wie positioniert sich die sozialwissenschaftliche Bildung in der bildungspolitischen Diskussion, in: Schachtschneider, J. (Hg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 8-20
- Blümel-de Vries, K. (2014): Vielfältig fördern! Gemäßigt individualisierende Verfahren, in: Praxis Fremdsprachenunterricht, H. 4, S. 7-9
- Brüning, L. / Saum, T. (2009): Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen, in: Kunze, I. / Solzbacher, C. (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler, S. 83-90
- Brüning, L. / Saum, T. (2007): Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens, Essen
- Caspari, D.: Schreiben – umschreiben – weiter schreiben. Briefe individuell verfassen und gemeinsam überarbeiten, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, H. 72/2004, S. 8-12
- Fiebert, M. (2009): Der Portfolioansatz: eine Chance, Unterricht zu verändern und Leistungsbewertung zu individualisieren, in: Kunze, I. / Solzbacher, C. (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler, S. 145-154
- Füchter, A. (2015): Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht, in: Themenheft Heterogenität, Sonderausgabe der Wochenschau, Juni / Juli 2015, SI + II, S. 46-59
- Füchter, A. (Füchter 2011a): Adressatengerechte Förderung – Vorschläge für praxisnahe Förderstrategien, in: Füchter, A. / Moegling, K. (Hg.): Diagnostik und Förderung. Teil 1: Didaktische Grundlagen, Immenhausen, S. 84-101
- Füchter, A. (Füchter 2011b): Diagnose, Bewertung und Förderung des Erwerbs gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeit, in: Polis, H. 2, S. 8-13
- Füchter, A. (2010): Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Didaktische Konzeptionen und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie, Kassel
- Hattie, J. (2015): Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning von W. Beywl und K. Zierer, Baltmannsweiler
- Kniffka, G. (2012): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln, in: Michalak, M. / Kuchenreuther, M. (Hg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler, S.208-225
- Kühberger, C. / Windischbauer, E.: Individualisierung und Differenzierung im Politikunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis, Schwalbach/Ts. 2013
- Langner, F. (2011): Das Portfolio als Instrument zur Leistungsmessung und -beurteilung im politischen Unterricht, in: Polis, H. 2/2011, S. 17-20
- Langner, F. (2007): Diagnostik als Herausforderung für die Politikdidaktik, in: Schachtschneider, J. (Hg.): Domänenspezifische Diagnostik, Schwalbach/Ts., S. 58-70
- Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg: Individuelle Förderung: Lernverträge, [https://lehrerfortbildungbw.de/st\\_if/bs/if/rahmenbedingung/10\\_unterstuetzungssysteme/14\\_usysteme\\_lernvertrag/](https://lehrerfortbildungbw.de/st_if/bs/if/rahmenbedingung/10_unterstuetzungssysteme/14_usysteme_lernvertrag/) (Zugriff: 31.3.2017)
- Leisen, J. (2016): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil, Bonn
- Massing, P. (2004): Die Textanalyse, in: Frech, S. / Kuhn, H.-W. / Massing, P. (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 37-48

**Darstellung 8: Kompetenzraster zur Urteilskompetenz (SII)**

Grad der Erfüllung	Qualitätskriterien Urteilsbildung	Wenig / gar nicht erfüllt	Ausreichend erfüllt	Erfüllt	Besonders erfüllt
		1	<b>Sachkompetenz: Verwendung erworbener Kenntnisse (theoretische Bezüge, empirische Belege) und Fachbegriffe</b>	Ich verwende kaum bzw. keine erworbene(n) Kenntnisse und Fachbegriffe.	Ich kann erworbene Kenntnisse und Fachbegriffe in der Argumentation zur Begründung meines Urteils ansatzweise verwenden.
2	<b>Auseinandersetzung mit Pro- und Kontra-Argumenten</b>	Ich nenne bzw. erläutere in Ansätzen, aber einseitig, d. h. entweder zustimmende oder ablehnende, Argumente.	Ich kann ansatzweise sowohl zustimmende als auch ablehnende Argumente nennen und erläutern.	Ich kann angemessen sowohl zustimmende als auch ablehnende Argumente nennen und erläutern und in Ansätzen auch problematisieren.	Ich kann sehr kompetent sowohl zustimmende als auch ablehnende Argumente erläutern, prüfen und problematisieren.
3	<b>Unterscheidung von Betrachtungsebenen (z.B. ökonomische, politische, soziale Aspekte, ...)</b>	Ich kann kaum bzw. nicht verdeutlichen, welche Betrachtungsebene(n) verschiedenen Argumenten, aber auch meiner Argumentation zugrunde liegt.	Ich kann ansatzweise verdeutlichen, welche Betrachtungsebene(n) verschiedenen Argumenten, aber auch meiner Argumentation zugrunde liegt.	Ich kann angemessen verdeutlichen, welche Betrachtungsebene(n) verschiedenen Argumenten, aber auch meiner Argumentation zugrunde liegt.	Ich kann sehr differenziert verdeutlichen, welche Betrachtungsebene(n) verschiedenen Argumenten, aber auch meiner Argumentation zugrunde liegt.
4	<b>Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven (z. B. betroffene Bürgerinnen, Politiker)</b>	Ich berücksichtige kaum bzw. gar nicht unterschiedliche Perspektiven / Sichtweisen zur Problemstellung.	Ich kann ansatzweise unterschiedliche Perspektiven / Sichtweisen zur Problemstellung berücksichtigen.	Ich kann angemessen unterschiedliche Perspektiven / Sichtweisen zur Problemstellung berücksichtigen.	Ich kann sehr kompetent unterschiedliche Perspektiven / Sichtweisen zur Problemstellung berücksichtigen.
5	<b>Orientierung an Kriterien (z. B. Gerechtigkeit, Freiheit, Finanzierbarkeit ...) / Kategorien (Effizienz / Legitimität ...)</b>	Ich berücksichtige kaum bzw. keine Kriterien / Kategorien.	Ich berücksichtige teilweise, aber nicht immer klare Kriterien / Kategorien zur Urteilsentwicklung.	Ich berücksichtige explizit mindestens zwei Kriterien / Kategorien zur Urteilsentwicklung.	Ich nutze explizit und reflektiert relevante Kriterien / Kategorien zur Urteilsentwicklung.
6	<b>Abwägungsprozess</b>	Ich wäge Argumente kaum bzw. gar nicht ab.	Ich wäge teilweise Argumente ab.	Ich wäge Argumente angemessen ab.	Ich wäge Argumente reflektiert, vielseitig und differenziert ab.
7	<b>Abschließende(s) Stellungnahme / Gesamturteil zur Problemstellung (unter Berücksichtigung der Position des Autors / der Autorin)</b>	Ich formuliere ein kaum bzw. unbegründetes Pauschalurteil.	Ich entwickle und formuliere ein in Ansätzen begründetes, aber einseitiges Urteil.	Ich entwickle und formuliere ein begründetes, aber sehr allgemeines Urteil.	Ich kann ein begründetes, kriteriengeleitetes und selbstständiges Gesamturteil entwickeln und formulieren.

In Anlehnung an C. Schrieverhoff / T. Kersting 2011 (unveröffentlichter Reader zur Fortbildung „Kompetenzorientierter Politikunterricht oder Politische Bildung?“ Bezirksregierung Münster)

Merziger, P. (2009): Mit Kompetenzrastern individuell fördern, in: Kunze, I. / Solzbacher, C. (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler, S. 57-64  
 Merziger, P. / Schnack, J. (2005): Mit Kompetenzrastern selbstständiges Lernen fördern, in: Pädagogik, Heft 3, S. 20-24  
 Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht?, Berlin  
 Meyer, M.A. / Heckt, D.H. (2008): Individuelles Lernen und kooperatives Arbeiten. Über das enge Verhältnis scheinbar widersprüchlicher Ansätze, in: Friedrich Jahresheft XXVI: Individuell lernen – kooperativ arbeiten, S. 7-10  
 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2013): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen

– Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften / Wirtschaft, Düsseldorf  
 Paradies, L. / Linser, H.J. (2005): Differenzieren im Unterricht, Berlin  
 Reinhardt, S. (2012): Politik-Didaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin  
 Schalück, A. / Wolf, B. (2015): Auswege aus der Euro-Krise? – Modelle der Urteilsbildung am Beispiel aktueller Lösungsansätze, in: Jacobs, H. (Hg.): Die EU im Unterricht, Neun Unterrichtsvorschläge für den Politik- und Ökonomieunterricht, Schwalbach/Ts., S. 35-44  
 Steveker, W. (2010): Individualisierung im Spanischunterricht, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch, H. 28, S. 4-9

**Katrin Blümel-de Vries** arbeitet als Lehrerin am Gymnasium Waldstraße in Hattingen und ist Fachleiterin für Sozialwissenschaften am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung in Bochum. Kontakt: Katrin.Bluemel@web.de