



Forum #7

Sprachliche Handlungen in politischen Sach- und Werturteilen

Theoretische Überlegungen aus interdisziplinärer Perspektive

Claudia Luft

Claudia Luft

Sprachliche Handlungen in politischen Sach- und Werturteilen

Theoretische Überlegungen aus interdisziplinärer Perspektive

Kurzbeschreibung

Politische Urteilsbildung gehört zu den Kernzielen des Politikunterrichts. Kinder und Jugendliche sollen als mündige Bürger/-innen über politische Streitfragen Wissen erwerben und sich ein eigenes Urteil bilden können. Gleichzeitig ist der systematische Aufbau von Urteilskompetenz eine der schwierigsten Aufgaben der Unterrichtspraxis.

Im Politikkompetenzmodell von Detjen et al. (2012) und in der Erweiterung durch Manzel & Weißeno (2017) ist das Politische Urteil in Dimensionen untergliedert, die sowohl empirische Forschung ermöglichen als auch Ansatzpunkte für Lehrkräfte bieten, die Urteilsbildung bei ihren Schüler/-innen zu fördern. In diesem *CIVES-Forum* werden sprachliche Handlungsmuster in Argumentations- und Urteilsprozessen von Schüler/-innen analysiert, mit Operatoren der Kernlehrpläne Nordrhein-Westfalens verknüpft sowie ein Raster entwickelt, welches diese mit den Urteilsarten und sprachlichen Mitteln verbindet.

Für Lehrkräfte werden erste Ideen vorgestellt, wie Urteilskompetenz in Verbindung mit sprachlichem Lernen im Politikunterricht gefördert werden könnte.

Über die Autorin

Claudia Luft hat Germanistik und Sozialwissenschaften auf Lehramt studiert und promoviert aktuell bei Prof. Dr. Sabine Manzel am Lehrstuhl *Didaktik der Sozialwissenschaften* der Universität Duisburg-Essen. Seit 2018 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt „[Schrift II](#)“ (Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen) mit dem Fokus auf *Sprachförderung im Politikunterricht* und *Politische Urteilsbildung*.

claudia.luft@uni-due.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Sprache im Fachunterricht	6
2.1	Relevanz von Fach- und Bildungssprache	6
2.2	Textsortenkompetenz und sprachlich-kommunikative Handlungen	7
2.3	Das politische Urteil als Textsorte.....	11
3	Urteilen im Fachunterricht	12
3.1	Urteilen als fächerübergreifende Kompetenz.....	12
3.2	Urteilen in anderen Fächern.....	14
3.3	Urteilen im Politikunterricht	16
3.3.1	Konstitution in der Politikdidaktik	17
3.3.2	Politische Urteilsbildung in Politikkompetenzmodellen	20
3.3.3	Politische Urteilsbildung im Kernlehrplan	22
3.3.4	Arten politischer Urteile	24
4	Allgemeine und fachspezifische Operationalisierung	25
4.1	Einführung	25
4.2	Ebene I: Sachurteil	26
4.2.1	Feststellungs- und Erweiterungsurteil.....	28
4.2.2	Sprachliche Handlungen in Sachurteilen der Sekundarstufe I.....	29
4.2.3	Sprachliche Handlungen in Sachurteilen der Sekundarstufe II.....	32
4.3	Ebene II: Werturteil	34
4.3.1	Werturteil.....	34
4.3.2	Sprachliche Handlungen in politischen Werturteilen der Sekundarstufe I.....	35
4.3.3	Sprachliche Handlungen in politischen Werturteilen der Sekundarstufe II	37
4.4	Überprüfung theoretischer Überlegungen anhand konkreter Transkripte	38
4.5	Ergebnis: Fächerübergreifende Gemeinsamkeiten und fachspezifische Unterschiede	44
4.6	Lösungsansätze für den Unterricht.....	47
5	Fazit und Ausblick	49
	Literaturverzeichnis.....	52
	Impressum	59

1 Einleitung

In den Rahmenvorgaben zur politischen Bildung werden 2001 drei zentrale Kompetenzen für den Politikunterricht formuliert, die „unmittelbar anzustreben und zu überprüfen [sein]“ (MSWF 2001, S. 16). Dazu zählt neben politischer Handlungs- und Methodenkompetenz auch die politische Urteilskompetenz. Da insbesondere letztere in der fachdidaktischen Diskussion als die zentrale Aufgabe des Politikunterrichts gesehen wird und dabei gleichermaßen „zu den schwierigsten der Unterrichtspraxis [gehört]“ (Massing 2003, S. 91; s.a. Ackermann 1994, S. 81ff; Massing & Weißeno 1997), bedarf es einer genaueren Betrachtung dieser. Es geht in dieser Arbeit folglich um Politikunterricht, wobei dabei besonders die Aspekte der Urteilsbildung und ihre sprachensible Förderung im Unterricht untersucht werden.

Die Fähigkeit, ein „qualifiziertes Urteil bilden zu können, stellt die Grundlage dar, um am politischen Leben der Gesellschaft teilnehmen zu können“ (Kayser & Hagemann 2012, S. 3). Somit ist Urteilsfähigkeit zwar Bestandteil des politikwissenschaftlichen und didaktischen Denkens und wird als Voraussetzung für die Entwicklung von Mündigkeit gesehen, die Bedeutung ihrer Vermittlung ist jedoch vielfach noch nicht in der Alltagspraxis der Schulen angekommen (vgl. Klee 2008, S. 267). Sowohl Lehrende als auch Lernende stehen vor der Herausforderung politischer Urteilsbildung im Kontext Schule. Dennoch „finden Unterrichtende zumeist weder in den Rahmenrichtlinien noch in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien ausreichende und brauchbare Hinweise“, „wie Schülerinnen und Schüler ein politisches Urteil bilden und wie sie es bilden sollen“ (Breit & Weißeno 1997, S. 295). Dabei geht es nicht nur um die Abgrenzung

der politischen Urteilskompetenz von alltagsweltlichen oder naturwissenschaftlich geprägten Urteilen, sondern vor allem um die sprachliche Realisation. So ist davon auszugehen, dass es sich bei der sprachlichen Realisation politischer Urteile um ein Desiderat in der politikdidaktischen Forschung handelt. Auch BREIT und WEIßENO (1997, S. 295) betonen, dass sich die Fachdidaktik zu wenig mit der politischen Urteilsbildung und der konkreten Umsetzung im Unterricht auseinandergesetzt habe.

Vielmehr habe insbesondere der Fokus auf den Bereich *Sprachbildung im Fachunterricht* in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und auch zunehmend Einzug in den Diskurs der Politikdidaktik gefunden (vgl. Oleschko, 2012, 2013b, 2014; Vollmer & Thürmann 2010). MANZEL und NAGEL (2017) gehen beispielsweise davon aus, dass die Politikkompetenz maßgeblich durch sprachliche Fähigkeiten beeinflusst wird (ebd., S. 174). OLESCHKO (2013a) verweist seinerseits auf einen durch Sprache konstituierten Politikunterricht (ebd., S. 193). Eine fachspezifische Grundlagenforschung zur politischen Sprachbildung beziehungsweise -förderung im Unterricht existiert jedoch nicht, obwohl Textarbeit als zentraler Baustein zur Vermittlung politischer Sachverhalte angesehen wird (vgl. Manzel & Nagel 2017, S. 174; Richter 2010, S. 186).

Das Projekt *SchriFT* (Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen) der Universitäten Duisburg-Essen und Bochum hat eine empirische Studie zur Wirksamkeit schreibfördernder Konzepte im Fachunterricht vorgelegt. Das in diesem Zusammenhang entwickelte Modell zur textsortenbasierten Förderung sprachlicher und fachlich-konzeptueller Kompetenzen ein- und mehr-

sprachiger Schülerinnen und Schüler (SuS) wurde validiert. Es empfiehlt, die Aneignung und Vermittlung fachspezifischer Schreibkompetenzen textbezogen im Fachunterricht zu vollziehen (Universität Duisburg-Essen/Ruhr Universität Bochum 2017). Das bedeutet auch, dass ein textsortenbasiertes, epistemisches Schreiben mit sprachlich-kognitiven Handlungsmustern und sprachlichem Ausdruckswissen zu verbinden ist, um ein wirksames Mittel der Sprachförderung im Fachunterricht darzustellen. Das politische Urteil gilt neben diskontinuierlichen Textsorten wie dem Schaubild (vgl. Luft/Manzel & Nagel 2015, S. 5f, 15ff; Manzel & Nagel 2017, S. 20ff) als eine zentrale Textsorte im Politikunterricht und ist aufgrund dessen wesentlicher Bestandteil der hier vorliegenden Arbeit.

Daraus ergibt sich die Forderung, dass eine „fachsprachliche Auseinandersetzung im Diskurs um Sprachbildung und Umgang mit sprachlicher Diversität [...] einen domänenspezifischen Zugang [verlangt], der es erlaubt, das Spezifische im sprachlichen Handeln genauer benennen zu können“ (Oleschko & Schmitz 2016, S. 221). Diesem Anspruch soll im Rahmen dieser Arbeit mittels des Kompetenzbausteins der politischen Urteilsbildung nachgegangen werden. Es gilt dabei, folgende Fragestellung zu beantworten: Welche sprachlichen Handlungen sind für politische Sach- und Werturteile notwendig und wie können diese im Politikunterricht angemessen gefördert und vermittelt werden?

Ziel ist eine allgemeine und vor allem fachspezifische Operationalisierung sprachlicher Handlungen, welche die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (SuS) zur Kohärenzherstellung und Perspektivübernahme in schriftlicher Kommu-

nikation berücksichtigt. Hierbei sollen besonders die fachspezifischen Besonderheiten ebenso wie fächerübergreifende Gemeinsamkeiten mit einbezogen werden. Über sprachlich-kognitive Handlungsmuster besteht auf diese Weise die Möglichkeit eines fach- und sprachübergreifend koordinierten Vorgehens.

Ausgehend von diesen Überlegungen soll in Kapitel 2 zunächst eine Einführung in die Bedeutung von Sprache im Fachunterricht gegeben werden, um die Relevanz dieser hervorzuheben und grundlegende Herausforderungen für den Umgang mit Sprache im schulischen Kontext aufzuzeigen. Dabei soll hauptsächlich der Fokus auf sprachlichen Handlungen in fachspezifischen Textsorten gelegt werden. Kapitel 3 bespricht die Auseinandersetzung mit Sach- und Werturteilen im Fachunterricht. Das *Urteilen* soll dabei einerseits als fächerübergreifende Kompetenz und andererseits als Spezifikation für den jeweiligen Fachunterricht betrachtet werden, wobei der Fokus auf dem Politikunterricht liegt. Hieran anschließend erfolgen dann eine fachwissenschaftliche und didaktische Einordnung der politischen Urteilsfähigkeit sowie die damit verbundene Einbettung in den Kernlehrplan für das Fach Politik/Wirtschaft. Um schließlich in Kapitel 4 die Operationalisierung sprachlicher Handlungen in politischen Urteilen vornehmen zu können, müssen zunächst die unterschiedlichen Facetten politischer Urteile definiert werden. Dies ist deshalb notwendig, da die unterschiedlichen Urteilsarten im Politikunterricht – so die zentrale These dieser Arbeit – mit verschiedenen sprachlichen und fachlichen Anforderungen einhergehen, welche eine Differenzierung von Sach- und Werturteilen erfordern. Abschließend sollen anhand der Bestimmung fächerübergreifender Ge-

meinsamkeiten und fachspezifischer Unterschiede sowie der zuvor identifizierten Sprachhandlungen mögliche Lösungsansätze für die Umsetzung und Förderung im Unterricht erarbeitet werden.

2 Sprache im Fachunterricht

2.1 Relevanz von Fach- und Bildungssprache

In verschiedenen Arbeiten wurde in Bezug auf sprachsensiblen Fachunterricht die Bedeutung von Sprache im schulischen Kontext thematisiert und auf die Unterscheidung von Alltagssprachlicher Kommunikation und Bildungssprache hingewiesen (Vollmer & Thürmann 2010; Leisen 2010; Luft et al. 2015). Daraus ergibt sich die hohe Relevanz, die mittlerweile nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch in der Schule selbst angekommen ist. Die zunehmende Bedeutung fußt vor allem auf den PISA-Ergebnissen. Für SuS mit Deutsch als Erstsprache ist ein sprachsensibler Fachunterricht ebenso von Relevanz wie für SuS, die eine andere Herkunftssprache sprechen, da auch Muttersprachler vor der Herausforderung Bildungs- bzw. Fachsprache im schulischen Kontext stehen. Die Bildungssprache scheint zwar auch für die hohe Zuwanderung von Geflüchteten in den letzten Jahren von Relevanz zu sein, findet jedoch im wissenschaftlichen Diskurs noch keine eigene Beachtung.

Um eine Unterscheidung von Bildungssprache¹ und Alltagssprache vorzunehmen, wird häufig auf die Begrifflichkeiten von CUMMINS (1979) verwiesen, der grund-

legende konventionelle Sprachfertigkeiten BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) von akademisch-schriftsprachlichen Sprachfertigkeiten CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) unterscheidet. Letztere beziehen sich vor allem auf den Bereich der Schriftsprache, die im Raum Schule häufig Verwendung findet. Auch KOCH und OESTERREICHER (1985, S. 27) weisen mit der Unterscheidung von einer „Sprache der Nähe“ und einer „Sprache der Distanz“ darauf hin, dass insbesondere die konzeptionelle Schriftlichkeit systematisch erlernt werden muss und nicht vorausgesetzt werden kann (vgl. Weis 2013, S. 14). Bildungssprache setzt sich zum einen aus dem jeweiligen Fachwortschatz und zum anderen aus „jene[n] sprachliche[n] Mittel [n], die in einem Text, sei er gesprochen oder geschrieben, Kohärenz [und Kohäsion] herstellen“, zusammen (Quehl & Trapp 2013, S. 24). Das bedeutet aber auch, dass Fachsprache bestimmte funktionale Eigenschaften enthält, welche die SuS vor sprachliche Anforderungen stellt. Dazu zählen neben fachspezifischen Begriffen auch Textformen (vgl. Schmölder-Eibinger et al. 2013, S. 15).

Unterschiedliche Forschungen haben gezeigt, dass das fachliche Lernen immer auch von fachsprachlichen Kompetenzen² beeinflusst wird (vgl. Beese & Benholz 2013; Becker-Mrotzek/Schramm/Thürmann/Vollmer 2013). Nach THÜRMAN und VOLLMER (2017) sei sprachliche Kompetenz zweifelsohne „eine Schlüsselfunktion für Wissenserwerb, Kompetenzentwicklung und Schulerfolg“ (ebd., S. 299). Auch im Politikunterricht zeigen sich Benachteiligungen im

¹ Bildungssprache ist nach GOGOLIN und LANGE (2011) eine Sprache, die nicht nur in der Schule, sondern in jedem Bildungskontext von Bedeutung ist. Schulerfolg ist davon abhängig, inwieweit Bildungssprache beherrscht wird (vgl. Schmölder-Eibinger/Dorn/Lager & Helten-Pacher 2013, S. 14).

² Der Kompetenzbegriff, der dieser Arbeit zugrunde gelegt ist, richtet sich nach WEINERT (2001). Er beschreibt Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d.h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd.: S. 27).

Wissenserwerb aufgrund von sprachlich-kognitiven Differenzen (vgl. Manzel 2016, S. 143; Goll/Richter/Weißeno/Eck 2010). Daraus folgt die Notwendigkeit „schulische Sprachbildung umfassender [...] als Aufgabe der Schule insgesamt und nicht nur der Sprachspezialisten [zu konzipieren]“ (Thürmann & Vollmer 2017, S. 299), um den Schulerfolg und gesellschaftliche Partizipation der Lernenden zu gewährleisten. So wird nicht nur die Sprache im schulischen Kontext relevant, sondern vielmehr der Fokus auf einen sprachsensiblen Fachunterricht gelegt, zumal die „Notwendigkeit, Sprache als Medium und als Ressource für das Fach- und das Sprachlernen zugänglich zu machen und zu nutzen, [...] in der aktuellen Bildungsdebatte zunehmend an Bedeutung [gewinnt]“ (Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 11).

Auch die Minister des Europarats (Council of Europe) verweisen darauf, dass Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Verwendungsnormen der Fachsprache beherrschen müssen, um sich Fachinhalte anzueignen und somit erfolgreich zu lernen:

It is thanks to high quality teaching of all the school subjects, taking their language dimensions into account, that students gradually acquire the competences in the more academic language used in teaching (Council of Europe 2014).

Die sprachliche Dimension muss im Fachunterricht sukzessive aufgebaut und so den SuS ermöglicht werden, ein bildungsaffines Sprachregister zu erwerben. Wie bereits erwähnt, ist dieses für den Schulerfolg entscheidend. Neben solchen eher theoretisch angelegten Empfehlungen, herrschen immer noch fehlende Orientierungen darüber vor, wie funktionale Verbindungen

zwischen fachinhaltlichem und (bildungs-) sprachlichem Lernen aufgebaut werden sollen bzw. können (vgl. Vollmer & Thürmann 2017, S. 300).

Dementsprechend soll im vierten Kapitel für den Bereich der politischen Urteilsbildung eine Operationalisierung sprachlicher Handlungsmuster vorgenommen werden. Im Folgenden wird diesbezüglich zunächst die Relevanz fachspezifischer Textsortenkompetenz beleuchtet und es werden erste definitivische Annäherungen an unterschiedliche Sprachhandlungen vorgenommen.

2.2 Textsortenkompetenz und sprachlich-kommunikative Handlungen

Die unterschiedlichen Fächerprofile bilden zwar einen „gemeinsamen Sockel von bildungssprachlichen Anforderungen“, zeichnen sich aber auch durch unterschiedliche fachsprachliche Terminologien und vor allem durch den unterschiedlichen Nutzungsgrad von Darstellungsmodalitäten, bestimmten Textsorten und kognitiv sprachlichen Grundfunktionen aus (vgl. Thürmann & Vollmer 2017, S. 315). Dementsprechend müssen nicht nur die sprachlichen Erwartungen an die SuS geklärt, sondern auch Textsorten an sich thematisiert werden. Ohne sprachliche Anforderungen an die jeweiligen Aufgabenformen und Textsorten zu verstehen, kann ein kompetenter Umgang mit ihnen im Unterricht nicht verlangt werden. Das hängt damit zusammen, dass

[j]edes implizite Mitdenken von Sprache in Kompetenzmodellen, Kernlehrplänen und Unterrichtsmethoden [...] nun die Explikation und Designation von typischen Sprachhandlungsmustern [erfordert], die die Lernenden rezeptiv und produktiv beherrschen müssen, um am Fachunterricht erfolgreich teilnehmen zu können (Oleschko

2014, S. 142).

In den Kernlehrplänen lassen sich solche sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Rahmen des Fachlernens zumeist an den Operatoren (überwiegend Sprachhandlungen) ablesen, die die Verbindung zu bestimmten Inhalten oder kognitiven Prozessen herstellen (Vollmer & Thürmann 2010, S. 111). VOLLMER und THÜRMANN konkretisieren in späteren Arbeiten neun kognitiv-sprachliche Grundfunktionen. Dazu zählen das *Aushandeln*, *Benennen*, *Beschreiben*, *Erzählen*, *Erklären*, *Vermuten*, *Argumentieren* bzw. *Schlussfolgern*, *Bewerten* bzw. *Beurteilen* sowie das *Äußern von Meinungen* bzw. das *Beziehen von Positionen* (vgl. ebd. 2017, S. 306f). Diese übergeordneten Makro-Funktionen lassen sich auf die für das jeweilige Fach relevanten Handlungsschemata und Methoden übertragen. Es wird vermutet, dass insbesondere das Beschreiben (Anforderungsniveau I), Erklären und Argumentieren (Anforderungsniveau II) sowie das Beurteilen und Bewerten (Anforderungsniveau III) im Politikunterricht von besonderer Relevanz sind. Die konkrete Umsetzung und Etablierung der jeweiligen Operatoren im Unterricht ist jedoch nicht im Kernlehrplan verankert, sodass dies allein in den Händen der jeweiligen Lehrkräfte liegt, die somit vor weitere Herausforderungen gestellt werden. Sie müssen über ein fachspezifisches Textsortenwissen verfügen und die damit einhergehenden sprachlichen Anforderungen an Aufgaben und Methoden reflektieren. OLESCHKO (2014) fordert eine Rekonstruktion des jeweiligen „sprachhandlungs- und gattungstypische[n] Textsortenwissen [s]“ der Lernenden. Auf diese Weise würden ihnen inhaltliche und sprachliche Schwierigkeiten aufgezeigt (vgl. ebd., S. 145). Die grundlegende Voraussetzung, die auch THÜRMANN und VOLLMER (2017) einfor-

dern, ist einerseits das Wissen über die Relevanz von Textsorten (vgl. Uni DUE/RUB 2017; Luft et al. 2015), sowie andererseits die Spezifizierung der damit einhergehenden sprachlich textuellen Praktiken (Thürmann & Vollmer 2017, S. 205). Dies wurde für den Geschichtsunterricht beispielsweise von COFFIN (2006) aufbereitet, indem sie im Sinne der funktionalen Pragmatik die curricularen Anforderungen der Textproduktion im Fach betrachtet und mit den jeweiligen Unterrichtsinhalten verknüpft hat. Zu einer solchen Korpus-Entwicklung versucht auch diese Arbeit beizutragen. Im Rahmen der Politikdidaktik stellt DETJEN (2012) fest, dass das

politisches Handeln unlösbar mit sprachlichen Kommunikationsprozessen verbunden ist: Politik wird durch oder mit Sprache entworfen, vorbereitet und ausgelöst; sie wird von Sprache begleitet, beeinflusst und gesteuert, durch sie beschrieben, erläutert, motiviert, gerechtfertigt, verantwortet, kontrolliert, kritisiert sowie beurteilt und gegebenenfalls verurteilt (ebd., S. 29).

Sprache als sogenanntes „Arbeitswerkzeug“ (ebd., S. 30) kommt somit auch im Politikunterricht zentrale Bedeutung zu. Denn auch hier zeichnet sich die Fachsprache durch Besonderheiten auf Wort-, Satz- und Textebene aus. Welche Charakteristika in Bezug zur politischen Urteilsbildung aufzufinden sind, soll in Kapitel 4 im weiteren Verlauf dieser Arbeit geklärt werden.

Auf der Wortebene gelten nach WEIS (2013) generell Fremdwörter oder Nominalisierungen als besondere Merkmale, wohingegen Passivkonstruktionen oder Attribute auf Satzebene und eine hohe Informationsdichte insbesondere bei der Textebene auffällig sind

(vgl. ebd., S. 173). Die SuS müssen zum einen Texte verstehen, die sehr komplex in ihrer Struktur und sprachlichen Gestaltung sind, und benötigen zum anderen auch eine sogenannte *Vertextungskompetenz*, die sie dazu befähigt, eigenständig fachspezifische Texte zu produzieren und zu strukturieren, sowie eine *Markierungskompetenz*, um die Besonderheiten textsortenspezifischer sprachlicher Strukturen zu erkennen und anwenden zu können (vgl. Oleschko 2014, S. 145).

Zunächst gilt es jedoch, zu definieren, was unter sprachlichen Handlungen sowie dem Textsortenbegriff konkret zu verstehen ist. Beide Bereiche stellen Zugänge für die Auseinandersetzung mit und Entwicklung von allgemeinen und fachspezifischen bildungssprachlichen Gebrauchsmustern dar und stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander (vgl. Thürmann & Vollmer 2017, S. 307). Über eine trennscharfe Bezeichnung von Textsorte, Textmuster oder Texttyp wird auch in der Linguistik diskutiert, sodass von keiner eindeutigen Bestimmung auszugehen ist (vgl. Adamzik & Neuland 2005, S. 6; Fix 2000, S. 191f; Heinemann 2000, S. 519). Der hier vorliegenden Arbeit wird das Textsortenverständnis nach BRINKER (2005) zugrunde gelegt.

Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. [...] [S]ie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger

festе Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben (ebd., 124).

Demzufolge werden Texte nach ihrer kommunikativen Funktion, einer ähnlichen Struktur und einem übereinstimmenden Kontext zu einer spezifischen Textsorte zusammengefasst. Vor allem der feste Orientierungsrahmen für den kommunikativen Umgang mit Textsorten scheint hilfreich für den hier betrachteten Fachunterricht zu sein.

Textsorten sind vor allem Auslöser für das Schreiben im Fachunterricht. Nach BEESE und ROLL (2013) ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen Textsorten besonders wichtig für die Schreibentwicklung (vgl. ebd., S. 214). Epistemisches Schreiben, d.h. Schreiben, um Wissen zu generieren, ist besonders wirksam im Fachunterricht und fordert die SuS dazu auf, das vorhandene Wissen im Schreibprozess anzuwenden und mit neuen Sachverhalten in Beziehung zu setzen (vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 50; s.a. Priemer & Schön 2003; Gunel/Hand & Ulu 2009). Auch das von GIBBONS (2002) entwickelte 3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz im Fach kann in seinen unterschiedlichen Phasen (*building the field, modelling the genre & joint construction*) sowohl für den Schreibprozess als auch für die mündliche Kommunikation herangezogen werden (vgl. Gogolin et al. 2011, S. 193).

Sprachliche Handlungen sind sowohl für schriftliche als auch für mündliche Kommunikationsprozesse unerlässlich. Sprachliches Handeln wird nach BRINKER (2005, S.90) als „intentionales Verhalten“ definiert, welches sich von automatischen Verhaltensabläufen unterscheidet. Dabei unterscheidet er in Anlehnung an die Ausführungen zum Handlungsbegriff nach KALLMEYER ET AL. (1974,

S. 15f) sowie GÜLICH und RAIBLE (1977, S. 22ff) in auf sich selbst bezogene und auf andere Personen bezogene Handlungen (vgl. Brinker 2005, S. 90). „Sprachliche Handlungen werden innerhalb der Sprachgemeinschaft nach Regeln vollzogen, die die einzelnen Sprachteilhaber jeweils in ihrem Sozialisationsprozeß mehr oder weniger vollkommen erlernt haben“ (ebd., S. 91). Sie sind demzufolge immer auch konventionell geprägt. Nur auf Grundlage konventionell geltender Regeln können Äußerungen verstanden werden.

Für den schulischen Kontext sind sprachliche Handlungen häufig als Operatoren definiert, die die notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen angeben und als „kommunikative und kognitive Problemlöseverfahren“ verstanden werden (Feilke 2012, S. 12). Operatoren verlangen unterschiedliche sprachliche Handlungen. OLESCHKO, WEINKAUF und WIEMERS (2016, S. 20) beschreiben Operatoren als handlungsinitiierende Verben, mit welchen Lernaufgaben im Unterricht formuliert werden. Ungeachtet der Kritik an der „bildungspolitisch motivierte Operatorenkonjunktur“ (vgl. Fingerhut 2010), sind die angesprochenen Sprachhandlungen dennoch zentrale Bezugsgrößen für die didaktische Gestaltung von Unterricht (vgl. Feilke 2012, S. 12). Dies wird auch durch MÜLLER-KRAETZSCHMAR und PRIBE (2012) bestätigt: „Sprachliche Handlungen [...] sind eine wesentliche Grundlage für das kooperative Agieren im Unterricht und sprachliche Inhalte [...] werden mit kooperativen Methoden den Schülerinnen und Schülern vermittelt“ (ebd., S. 4). Vor dem Hintergrund der Ausgangsthese dieser Arbeit, dass die unterschiedlichen Urteilsarten im Politikunterricht mit verschiedenen sprachlichen und fachlichen Anforderungen einhergehen, muss die Annahme, dass es sich dabei le-

diglich um fächerübergreifende Kompetenzen handelt, jedoch revidiert werden.

Im Rahmen der politischen Bildung und über die linguistische Perspektive hinausgehend fordern MANZEL und NAGEL (2017), dass ein Bewusstsein für Textstrukturen und sprachliche Handlungen im Rahmen von Schaubildanalysen implementiert werden müsse, damit die SuS eigenständig sprachliche Mittel zur Ausführung sprachlicher Handlungen realisieren können (vgl. ebd., S. 27). Bei WEIBENO (2013) werden sprachliche Handlungen u.a. mit der Kompetenzdimension politischen Handelns verbunden, welche dazu befähigt, Gespräche oder Diskussionen zu führen (vgl. ebd., S. 156). In diesem Sinne kann nur derjenige, der die Fachsprache im Politikunterricht sowie die Bildungssprache mit ihren grammatikalischen Strukturen und fachsprachlichen Anforderungen erlernt, tatsächlich am politischen und gesellschaftlichen Alltag teilhaben und das Politische auf einem angemessenen Niveau verstehen, so die These WEIBENO (ebd., S. 155). Aus politikdidaktischer Perspektive gehen sprachliche Handlungen demzufolge über die von AUSTIN (1962) und SEARLE (1969) entwickelte Sprechakttheorie hinaus und beziehen weitere Dimensionen mit ein.

Insgesamt sind sprachliche Handlungen für die jeweilige Ausgestaltung der Textsorte in einer Diskursgemeinschaft in der Hinsicht von Relevanz, als dass sie bestimmte Regeln und Konventionen festlegen. Sie fördern auf diesem Weg die „diskursive[n] Praktiken“ der Lernenden sowie ihre Fähigkeit zum kompetenten Umgang mit fachspezifischen Textsorten (vgl. Thürmann & Vollmer 2017, S. 305).

Es geht dabei um wissens- und könnensbildende Sprachhandlungen, um Sinnentwicklung in kohärenten kom-

plexeren schriftgebundenen oder schriftaffinen Sprachhandlungen [...], somit um soziale Praktiken einer spezifischen Gemeinschaft mit ihren historisch gewachsenen Konventionen (ebd., S. 303).

Fachspezifische Sprechhandlungen sind dementsprechend zentraler Bestandteil von Unterricht. Inwieweit das politische Urteil als eine solche Textsorte mit konkreten sprachlichen Handlungen zu verstehen ist, soll im Folgenden geklärt werden.

2.3 Das politische Urteil als Textsorte

Als fachspezifische Textsorte im Politikunterricht gelten in besonderem Maße diskontinuierliche Texte wie beispielsweise Schaubilder, die speziell sprachliche Kompetenzen erfordern (vgl. Luft et al. 2015, S. 16f; s.a. Beese/Benholz/Chlosta 2014, S. 111). Typisch sind auch Zeitungs- und Gesetzestexte oder Kommentare. Letztere verwenden häufig eine argumentative Sprache sowie Stellungnahmen zu bestimmten politischen Sachverhalten. Dementsprechend können sie auch schriftliche politische Urteile darstellen. Davon ausgehend, dass politische Urteile durch musterhafte sprachliche Handlungen realisiert und sie von den textsortenrelevanten Merkmalen nach BRINKER (1985) beschrieben werden, können auch politische Urteile in einem weiten Verständnis als Textsorte anerkannt werden. Neben dem Fachwortschatz, der im Unterricht erlernt werden muss, spielen fachspezifische Textmuster somit auch im Rahmen politischer Urteilsbildung eine Rolle (vgl. Michalak 2014, S. 2).

Urteilskompetenz, die sowohl das Verstehen als auch das Produzieren von politischen Urteilen über die Konkretisierung der typischen sprachlichen Handlungsmuster erleichtert, stellt eine für den Politikunterricht

sowie für das politische und gesellschaftliche Leben typische Verbindung von Kontext, Kommunikation und Struktur dar (vgl. ebd., S. 124). Förderlich scheint diesbezüglich eine Unterstützung auf Wort- und Satzebene mithilfe vorgegebener Fachbegriffe und Satzkonstruktionen, die die schriftsprachliche Kompetenz bereits in mündlicher Kommunikation unterstützen und die eigene Textproduktion erleichtern (vgl. Beese et al. 2014, S. 125). Das Argumentieren wird von FEILKE (2015) beispielhaft für Texthandlungstypen verwendet, sodass hier von Besonderheiten des Operators ausgegangen werden kann, die auch auf die Eigenschaften politischer Urteile zu übertragen sind. Denn über Handlungsschemata wie das Positionieren sowie den Nutzen sprachlicher Formen stellt FEILKE (2015, S. 63) eine Verbindung unterschiedlicher Funktionen auf Makro- und Mesoebene her. Auf diese Weise wird auch der Zusammenhang des Argumentierens zum Positionieren deutlich, wobei davon ausgegangen wird, dass insbesondere letzteres eindeutig im Sinne der Urteilsbildung zu verstehen ist. Aber auch das Argumentieren ist aktuell Bestandteil des politikdidaktischen Diskurses. Im Rahmen des Promotionsprojekts von GRONOSTAY (2019) an der Universität Duisburg-Essen wurden etwa mittels Videostudie argumentative Lehr-Lernprozesse am Beispiel kontroverser Diskussionen im Politik-/Wirtschaftsunterricht beschrieben und die damit einhergehenden Einflussfaktoren auf die Diskussionsqualität untersucht.

Das Argumentieren wird in der Fachliteratur von der Urteilsbildung abgegrenzt, gilt jedoch auch als Grundlage eines guten politischen Urteils. Unter einer Argumentationskompetenz versteht BUDKE (2013, S. 360) in Anlehnung an WEINERT (2001, S. 27), dass

die SchülerInnen über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, mündliche und schriftliche Argumentationen in verschiedenen fachlichen Kontexten zu verstehen, eigene Argumentationen zu produzieren und in der Interaktion mit anderen auf Argumentationen angemessen zu reagieren, sowie auch, dass sie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften aufweisen, diese Argumentationsfähigkeiten in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen.

In diesem Sinne fördern Argumentationen die Fähigkeit zur Bewertung fachlicher Inhalte und somit die Urteilsbildung ebenso wie die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler (vgl. Budke & Meyer 2015, S. 16). Dies bestätigt auch die fachdidaktische Forschung (vgl. Karg 2007; Petrik 2007; Hannken-Illjes 2004; Peters 2004; Winkler 2003).

Was ein Urteil als fächerübergreifende Kompetenz ausmacht, wieso es sich dabei vor allem aber auch um ein fachspezifisches Ziel des Politikunterrichts handelt und welche Rolle das politische Urteil innerhalb der Disziplin einnimmt, ist im folgenden Kapitel zu klären.

3 Urteilen im Fachunterricht

3.1 Urteilen als fächerübergreifende Kompetenz

MANZEL (2012) kritisiert die ungeklärte domänenspezifische Bestimmung eines politischen Urteils. Das eigenständige Fällen eines Urteils sei Ausdruck mündiger Selbstbestimmung und deswegen für den Bereich der politischen Bildung besonders relevant. Außerdem bestätigt sie eine fehlende Strukturierung von Fachwissen, sodass „[d]ie

politische Urteilskompetenz [...] nicht einfach aus der Fachwissenschaft abgeleitet werden [können], sondern [...] kognitionspsychologisch zu begründen [sei]“ (ebd., S. 149). Das bedeutet allerdings nicht, dass von einer allgemeinen Urteilskompetenz auszugehen sei, sondern sie stellt lediglich eine Aufforderung an die Fachdisziplinen Politikwissenschaft und Soziologie dar, das Fachwissen stärker auszudifferenzieren, damit es für die Konkretisierung einer fachspezifischen politischen Urteilsbildung nutzbar gemacht werden kann. Auch SANDER (2011) klagt an, dass der von der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) entwickelte Bereich des Urteilens von anderen Disziplinen übernommen wurde und der sozialwissenschaftliche Unterricht somit sein Alleinstellungsmerkmal einbüßen müsse. Warum politische Urteilsfähigkeit jedoch eine domänenspezifische Kompetenz sei und eine tragende Rolle im Unterricht zu spielen habe, wurde bisher noch nicht empirisch untersucht (vgl. Manzel 2012, S. 147).

Der Paradigmenwechsel in der Politikdidaktik spiegelt sich dementsprechend auch in den Kernelementen politischer Bildung wider: Es wird zunehmend über politische Urteils- und Handlungsfähigkeit diskutiert. Herauszuheben sind empirische Forschungsergebnisse, die gar den domänenspezifischen Stellenwert der Teilkompetenzen widerlegen wollen (vgl. ebd., S. 143). Daher stellt sich zunächst die Frage, was unter einer fächerübergreifenden Urteilskompetenz zu verstehen ist und welche Relevanz der Urteilsbildung in den unterschiedlichen Fächern zukommt, um daran anschließend das politische Urteil im Rahmen des Politikunterrichts auszudifferenzieren. Ausgehend von der These, dass das Urteilen keine rein interdisziplinäre Kompetenz darstellt,

sondern vielmehr mit dezidiert sprachlichen und fachspezifischen Anforderungen einhergeht, ist für die Legitimation einer politikdidaktischen Urteilsbildung empirische Forschung unerlässlich (vgl. ebd., S. 148). Zur Überprüfung dieser These gilt es, die Möglichkeit einer fächerübergreifenden Urteilskompetenz näher zu beleuchten.

Im Rahmen der entwickelten Bildungsstandards wird von einem kompetenzorientierten Unterricht gesprochen, von dem aus Lernprozesse geplant werden. Die SuS sollen zu Wissen, Können und Handeln befähigt werden, um Lösungen für unterschiedlichste Problemsituationen entwickeln zu können. Auch das Urteilen wird in den jeweiligen Kernlehrplänen häufig als Kompetenz ausgewiesen (s.a. 3.2). Auf der Jahrestagung der GPJE 2004 hat ABS das Urteilen als eine allgemeine Kompetenz ausgewiesen, welche dementsprechend keine Fachspezifik aufweist (vgl. Manzel 2012, S. 149). Da das übergeordnete Ziel der Schule die Herausbildung von Mündigkeit darstellt, ist dieser Gedankengang durchaus nachvollziehbar. Das Bildungsportal NRW fordert von der Institution Schule, „die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre Person zu entfalten, selbstständig Entscheidungen zu treffen, Verantwortung für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt zu übernehmen“ (ebd.). Das Treffen eigener Entscheidungen ist ebenso wie die Übernahme von Verantwortung Teil der Integrationsfunktion von Schule und entspricht im weiteren Sinne auch der Urteilsbildung. Auf diesem Weg sollen SuS möglichst reibungslos in die Gesellschaft integriert und den Ansprüchen an Partizipation und Zusammenleben gerecht werden. So gesehen kann Urteilsbildung als Entscheidungsfindung und Artikulation auch als ein übergeordnetes Ziel der Schule und somit als

fächerübergreifende Kompetenz verstanden werden.

Für die der Urteilsbildung vorausgehenden Argumentationsfähigkeit haben ASTLEITNER und BRÜNKEN (2004) herausgestellt, dass es trotz langer Diskussion darüber, „ob Argumentieren eine allgemeine oder eine fachspezifische Fertigkeit ist [...], [...] heute wenig Zweifel darüber [gebe], dass es sich bei der Argumentationsfähigkeit um eine allgemeine fachübergreifende Kompetenz handelt“ (ebd., S. 357). Das Argumentieren sowie das argumentative Schreiben werden auch von POHL (2015, S. 309) als Desiderat in den Sachfächern angesehen. BUDKE und MEYER (2015) sehen im Argumentieren eine gesellschaftliche Bedeutung, da die postmoderne Gesellschaft ein Orientierungswissen über die Argumentation hervorbringt. Das Ziel von Argumentationen sei dabei, „durch logische Begründung [...] Zustimmung zur eingenommenen Position zu erhalten“ (ebd., S. 10). Auf diese Weise werden nach dem Grundprinzip der Demokratie auch politische Entscheidungen durch Argumentationen vorbereitet und bilden somit die Grundlage politischer Urteilsbildungsprozesse. Mündige Bürgerinnen und Bürger sollen – dieser Sichtweise folgend – die Entscheidungen im politischen System verstehen, sich ein eigenes Urteil bilden und dieses durch Argumentation äußern (vgl. ebd., S. 11).

Im schulischen Kontext geht die Bedeutung von Argumentationen über eine fachspezifische Fokussierung hinaus. Eine solche fachunabhängige Argumentationskompetenz sei allerdings nicht wissenschaftlich fundiert. Es sei aber davon auszugehen, dass es Unterrichtsfächer gibt, in denen die Argumentationskompetenz ein ausgezeichnetes Ziel darstellt, und solche, in denen die Argu-

mentation zum Aufbau anderer Kompetenzen dienlich ist (vgl. ebd., S. 13). Darin könnte auch der entscheidende Unterschied von Urteilen in den verschiedenen Unterrichtsfächern begründet sein. Argumentationen fördern zwar die Fähigkeit zur Bewertung fachlicher Inhalte und die Urteilsbildung der SuS, aber welche strukturellen, sprachlichen und fachlichen Anforderungen an diese gestellt werden, scheint explizit fächerabhängig zu sein.

3.2 Urteilen in anderen Fächern

Nach DETJEN (2012) meint Urteilen allgemein einen „Prozess, in dem eine Person einem bestimmten Urteilsobjekt einen Wert auf einer Urteilsdimension zuordnet“ (ebd., S. 35). Abhängig vom Gegenstand, den Wertmaßstäben sowie der verwendeten Skala können Urteile unterschiedlich ausfallen und entsprechen dahingehend auch anderen Kriterien. Das erklärt auch, warum es entscheidend ist, die den einzelnen Fächern zugeordnete Urteilskompetenz genauer zu betrachten und im Kontext des Faches zu definieren. Insbesondere die Didaktik der naturwissenschaftlichen Fächer hat neben den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern eine konkrete Vorstellung von Urteilen in ihrem Fachunterricht entwickelt. In der Biologie wird eine ökologische Urteilskompetenz beispielsweise verstanden als Fähigkeit,

ökologisches Sachwissen systematisch auf umweltrelevante Werthaltungen beziehen zu können, um zu einem entscheidungsvorbereitenden Urteil zu gelangen. Die ökologische Bewertungskompetenz erfordert demnach (1) ökologisches Sachwissen, (2) Wissen um relevante Normen und Werte, (3) Unterscheidungsfähigkeit zwischen Fakten und Normen/Werten und (4) Bewertungsstrukturwissen (Bögeholz/Höfle/Langlet/Sander & Schlüter 2004, S. 101).

Neben diesen theoretischen Richtlinien, die die notwendigen Kompetenzen sowie das Fachwissen über den zu urteilenden Sachverhalt darlegen, arbeitet die Biologiedidaktik außerdem mit einem Modell der kognitiven Reflexions- und Urteilsfähigkeit sowie einer Bewertungskompetenz. Dabei soll insbesondere „die ethische Relevanz naturwissenschaftlicher Themen [...] [wahrgenommen werden], [um] damit verbundene Werte zu erkennen und abzuwägen, sowie ein reflektiertes und begründetes Urteil zu fällen“ (Mittelsten Scheid & Höfle 2008, S. 88). Die ethische Relevanz spricht die moralische Urteilsdimension an, die vor allem durch KOHLBERG (1986) Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden hat.

Sein Stufenmodell moralischen Urteilens benötigt für den Unterricht jedoch eine didaktische Transformation (vgl. Reinhardt 2012, S. 152). Die Stufen gehen von unterschiedlichen Orientierungen aus: Orientierung (1) am eigenen Wohl, (2) an direkter Austauschgerechtigkeit, (3) an den Normen der Bezugsgruppe, (4) an den Regeln sozialer Ordnung, (5) an verallgemeinerungsfähigen Prinzipien und (6) Vertragsorientierung. Die moralische Urteilsbildung bildet lediglich einen Teil ab (vgl. Breit 1997, S. 132ff). Moralurteile sind von politischen Urteilen zu unterscheiden und fallen meist rigider aus. Ursächlich dafür ist vor allem die Behandlung ethischer Prinzipien, denen sie versuchen, gerecht zu werden. Insgesamt kann eine rein moralische Orientierung aber nicht den Ansprüchen und der Komplexität politischer Sachverhalte entsprechen, da eine Urteilsbildung im politischen Kontext, die bloß anhand moralischer Kriterien erfolgt, MASSING (2003, S. 92f) folgend, die Unfähigkeit offenbart, angemessen über Politik zu urteilen.

Im Kernlehrplan für das Fach Biologie ist verortet, dass SuS bis zum Ende der Jahr-

gangsstufe 9 im Rahmen des Kompetenzbereichs *Erkenntnisgewinnung* „Modelle und Modellvorstellungen zur Analyse von Wechselwirkungen, Bearbeitung, Erklärung und Beurteilung biologischer Fragestellungen und Zusammenhänge [nutzen]“ (MSW 2008a, S. 17). Des Weiteren gilt es, fachliche Sachverhalte in verschiedenen Kontexten zu erkennen, beurteilen und bewerten (vgl. ebd., S. 19). Dazu zählt beispielsweise die kritische Beurteilung und Bewertung von Daten und Informationen oder von Maßnahmen und Verhaltensweisen zur Erhaltung der Gesundheit (vgl. ebd.). Die sachgerechte Beurteilung und Bewertung scheint somit ein Baustein des Biologieunterrichts zu sein, der durch ein komplexes und detailliertes Fachwissen ermöglicht wird.

Die Chemiesdidaktik geht weit darüber hinaus. Der Begriff der Bewertung wird hier analog zum Urteil verwendet und meint ein Kennzeichen von Mündigkeit. Es „ermöglicht in gesellschaftlichen Kontroversen (z.B. über den Klimawandel) [eine] reflektierte Teilhabe an Diskursen und Entscheidungen“ (Eilks, zit. nach Hostenbach et al. 2011, S. 265). Neben den Beurteilungskompetenzen, die schon für den Biologieunterricht typisch sind (s.o.; vgl. MSW 2008b, S. 19), sollen SuS „gesellschaftsrelevante Aussagen aus unterschiedlichen Perspektiven, auch unter dem Aspekt einer nachhaltigen Entwicklung [diskutieren und bewerten]“ (ebd.). Außerdem werden hier Kompetenzen zu unterschiedlichen Konzepten in zwei Stufen unterschieden. In Bezug auf das Basiskonzept *Energie* benötigt somit die kritische Beurteilung von Vor- und Nachteilen der Nutzung unterschiedlicher Energieträger eine Differenzierung des Konzepts. Demzufolge wird es der zweiten, komplexeren Stufe zugeordnet (vgl. ebd., S. 30). Als Beitrag zur naturwissenschaftlichen

Grundbildung erhält die Beurteilung und Bewertung im Chemieunterricht also eine Relevanz, die über die reinen Fachinhalte hinausgeht und das gesellschaftliche Zusammenleben betrifft. Der konkrete Begriff der Urteilsbildung bzw. -kompetenz findet hier jedoch noch keine Verwendung.

Dieser Befund trifft auch auf den Mathematikunterricht zu. Mathematische Grundbildung als Kompetenz des problemlösenden Arbeitens umfasst

die Fähigkeit, die Rolle zu erkennen, die Mathematik in der Welt spielt, thematisches Wissen funktional, flexibel und mit Einsicht zur Bearbeitung vielfältiger kontextbezogener Probleme einzusetzen und begründete mathematische Urteile abzugeben (MSW 2007a, S. 11).

Allerdings geht es hier weniger um Urteile des gesellschaftlichen Zusammenlebens und Interesses, sondern vielmehr um die Urteilsbildung zu mathematischen Sachverhalten. Im Bereich der Stochastik bedeutet dies vielmehr, dass statistische Daten erhoben und ausgewertet werden müssen und die SuS diese mittels mathematischer Mittel beschreiben und beurteilen (vgl. ebd., S. 16). So ist das Lesen und Interpretieren statistischer Darstellungen hier als Beurteilen zu verstehen. So sollen SuS beispielsweise die Wahrscheinlichkeiten zur Beurteilung von Chancen und Risiken sowie zur Schätzung von Häufigkeiten nutzen (vgl. ebd., S. 32). Die Arbeit mit Daten und Zufall in der Stochastik zählt zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen im Mathematikunterricht. Darüber hinaus werden prozessbezogene Kompetenzen wie das Argumentieren und Kommunizieren gefordert. Am Ende der Jahrgangsstufe 8 müssen SuS Texten, Bildern und Tabellen mathematische Informationen entnehmen, sie strukturieren und anschließend bewerten

können (vgl. ebd., S. 13). Unter Berücksichtigung von Argumentationsketten sowie der Kategorie der Plausibilität wenden SuS hierbei verschiedene Arten des Begründens und Überprüfens an.

Auch im Deutschunterricht steht weniger das Urteilen als vielmehr das Argumentieren im Mittelpunkt. Zwar sollen SuS der Jahrgangsstufe 5/6 Kommunikationsstörungen erkennen und die Ergebnisse beurteilen sowie Alternativen bedenken, zentral ist jedoch das Formulieren einer eigenen Meinung mittels Verwendung geeigneter Argumente, damit die Positionierung begründet und nachvollziehbar wird (vgl. MSW 2007b, S. 14). Das Verfassen argumentativer Texte sowie die Ausbildung von der Argumentationsfähigkeit – sowohl in mündlichen als auch schriftlichen Darstellungen – stellen demnach entscheidende Ziele des Deutschunterrichts dar (vgl. ebd., S. 13). Häufig wird die Aufgabe, die Kompetenz des Argumentierens zu vermitteln, allein dem Deutschunterricht zugeschrieben, obwohl bisher schon deutlich wurde, dass in jeder Disziplin ein fachspezifisches Verständnis des Beurteilens und Argumentierens vorherrscht und somit auch individuelle Anforderungen damit einhergehen (s.a. 3.1).

Im Fächerverbund wird insbesondere an Gesamtschulen häufig das Fach Gesellschaftslehre unterrichtet, sodass die Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik/Wirtschaft ähnliche Ziele zu verfolgen scheinen. Unter der Perspektive des Faches Geschichte sollen die SuS erkennen,

wie menschliche Gesellschaften entstanden sind, wie diese sich in den Dimensionen Zeit und Raum entwickelt haben und welche Entwicklungsprozesse bis in die Gegenwart hineinwirken, gesellschaftliche Verhält-

nisse prägen und dadurch Urteilen und Handeln der Menschen sowie ihr Planen in die Zukunft beeinflussen (MSW 2007d, S. 113).

Zentral ist hier das Nachvollziehen, das Verstehen von Urteilen und Handeln und weniger das Ansinnen, eigenständig Urteile zu fällen und selbst aktiv zu werden. Auf Grund der Konfrontation mit diversen Angeboten im Alltag der SuS soll der Geschichtsunterricht zu einer „kompetenten und kritischen Teilhabe an der Geschichtskultur befähigen“ (vgl. ebd., S. 16; s.a. ders., S. 29). Dazu zählt auch die Urteilsfähigkeit, vor allem aber analytische Kompetenzen (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu den zuvor dargestellten Fächern wird die Urteilskompetenz als solche im Rahmen des Kernlehrplans Geschichte konkretisiert. Sie meint hier, dass SuS „ein durch Argumente begründetes Urteil formulieren [können]“ (ebd., S. 19). Auch eine Unterscheidung von Sach- und Werturteilen wird vorgenommen sowie das zu entwickelnde Verständnis für die Bedeutung der eigenen Urteils- und Handlungsfähigkeit zur Mitgestaltung in der Gesellschaft betont (vgl. ebd., S. 21).

Inwieweit sich der Politikunterricht von oben beschriebenen Urteilsinterpretationen abgrenzt und die facheigene politische Urteilskompetenz versteht, wird im Folgenden geklärt. Zunächst kann jedoch festgehalten werden, dass die beschriebenen Fächer zwar Urteile in ihrem Unterricht fordern, ein domänenspezifisches Instrumentarium zur Bildung dieser in der Regel jedoch nicht anbieten.

3.3 Urteilen im Politikunterricht

DETJEN (2013) widerspricht der zuvor aufgeworfenen Kritik, dass das Trainieren der Urteilsfähigkeit alleinige Aufgabe des

Deutschunterrichts sei. Denn in politischen Entscheidungssituationen manifestiere sich erst das Politische, das gekennzeichnet sei durch „Unanschaulichkeit, Intransparenz, Vernetzung, Komplexität, Dynamik, Polytelie und den Zwang dialektische Gegensätze zum Ausgleich zu bringen“ (ebd., S. 45). Diese Erkenntnis stellt für die unterrichtspraktische Auseinandersetzung eine große Herausforderung dar und beschreibt eine zentrale Aufgabe des Politikunterrichts. SuS müssen von ihrer persönlichen Erfahrungswelt und der dort entwickelten sogenannten Alltagsmeinung abstrahieren und zu einem fachwissenschaftlich begründeten politischen Urteil gelangen. Ziel ist es, selbstbestimmt und unangeleitet zu denken, eigene Urteile zu fällen und diese gegebenenfalls auch öffentlich zu vertreten (vgl. Klee 2011, S. 54). Dabei wird nicht nur auf eine andere Wissensbasis zurückgegriffen, sondern auch die Begründungszusammenhänge (monokausal vs. komplex) und Perspektiven (egozentrisch vs. multiperspektivisch) scheinen sich zu verändern (vgl. ebd.). Aufgabe der Lehrenden ist es, in diesem Zusammenhang die Komplexität so zu minimieren, sodass SuS die Problemlage verstehen und verarbeiten können. Ausreichend Zeit für die analytische Erarbeitung der Situation ist für das Verstehen sowie die Qualität eines Urteils unabdingbar (vgl. Detjen 2013, S. 47)

Im Folgenden wird sowohl eine definitivische Auseinandersetzung mit dem Begriff der politischen Urteilsbildung als auch eine funktions- und bedeutungsbezogene Analyse aus unterschiedlichen Perspektiven angestrebt. Zentral ist für den Kontext Schule diesbezüglich die Konstitution politischer Urteilsbildung in der Politikdidaktik sowie die Verortung in Politikkompetenzmodellen und im Kernlehrplan, bevor es zu theore-

tischen Überlegungen der sprachlichen Gestaltung und tatsächlichen Umsetzung in der Schule kommt.

3.3.1 Konstitution in der Politikdidaktik

Politische Urteilskompetenz im Rahmen der Politikdidaktik meint häufig die Bildung politischer Sachurteile oder die Verbindung dieser mit Werturteilen zu einer sogenannten „Mega-Kompetenz“ (Petrik 2007, S. 151). Damit ist aber noch kein ausreichendes Verständnis politikdidaktischer Vorstellung zu politischer Urteilsbildung im schulischen Kontext hergestellt. Die Differenzierung unterschiedlicher Urteilsarten wird im weiteren Verlauf genauer untersucht.

Urteilkraft ist aus politikdidaktischer Perspektive immer auch Voraussetzung für mündiges Handeln (Detjen 2013, S. 35). JUCHLER (2005a) definiert die Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung als „eine zentrale Kompetenz für die angemessene Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger an der politischen Öffentlichkeit in der Demokratie“ (ebd., S. 71). Somit gilt sie auch als wichtigste Zweckbestimmung des Politikunterrichts. In der Fachliteratur herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass Bürgerinnen und Bürger über politische Urteilsfähigkeit verfügen müssen (vgl. ebd., S. 48; s.a. Bergstraesser 1957, S. 560; Hennis 1968, S. 209f; Hättich 1977, S. 17; Hilligen 1985, S. 203ff; Sutor 1984, S. 46ff). Auf diese Weise soll auch dem „Schwund an politischer Urteilkraft in der modernen Welt“ entgegengewirkt werden (Manzel & Weißeno 2017, S. 39f).

Ein politisches Urteil ergibt sich im Wesentlichen durch den Gegenstand, über den geurteilt wird, sowie durch moralische Kategorien (Massing 2003, S. 92f). Für MANZEL und WEIBENO (2017) gilt darüber hinaus Fachkompetenz, d.h. Fachwissen, als Grundlage politischer Urteilskompetenz, da

es kein Fachurteil ohne gehaltvolle Argumentation gebe (vgl. ebd., S. 70). Demzufolge sind politische Urteile hinsichtlich ihrer logischen und deskriptiven Richtigkeit objektivierbar sowie unterscheidbar in der Qualität der Begründung und Rechtfertigung (vgl. ebd., S. 36). Argumentieren ist hier also immer auch notwendiger Teil des politischen Urteils, da es als Qualitätskriterium gilt und eine unterstützende Wirkung auf das Urteil ausübt (s.a. Kapitel 2.3). Ein interessen geleiteter Standpunkt geht über eine rein egozentrische Wertrationalität hinaus, sodass zusätzlich Urteilsmaßstäbe der Universalisierbarkeit und der Menschenrechte anzuwenden sind (vgl. Juchler 2005a, S. 69ff).

Weitere Kriterien für „gute“ politische Urteile sind insbesondere bei Massing (2003) zu finden. Er verdeutlicht vor allem, dass die Anforderungen, die politische Urteile mit sich bringen, nur selten Gegenstand des eigentlichen Unterrichts sind, obwohl deren Bedeutung sehr wohl bekannt zu sein scheint (vgl. ebd., S. 94). So beklagen auch die Lehrkräfte Schwierigkeiten der SuS im Erörtern, Bewerten oder im Beziehen von Stellungnahmen (Anforderungsbereich III) (vgl. ebd.). Allerdings gibt KLEE (2008) zu bedenken, dass politische Urteile über den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs hinaus tatsächlich in die Alltagspraxis der Schulen Einzug gefunden haben (ebd., S. 267). Lehrkräfte müssen daher versuchen, an die

bei Schülerinnen und Schülern immer schon vorhandenen Urteile und Urteilsbegründungen anzuknüpfen, sie bewusst zu machen, sie zu ordnen und so dem Diskurs zugänglich zu machen, sie vorsichtig erweitern und die Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichen, anderen abweichenden Urteilen und divergenten Urteilsbegründungen

vertraut zu machen und sie anzuregen, sich damit auseinanderzusetzen (ebd., S. 95).

Ein solches Vorgehen entspricht auch dem Kontroversitätsprinzip, welches im Beutelsbacher Konsens verankert ist (BpB 2011). Diesem liegt zu Grunde, dass alles, was in wissenschaftlichen und politischen Diskursen als kontrovers betrachtet wird, im Unterricht auch als solches behandelt werden muss. Allerdings ist aktuell umstritten, ob Kontroversität in allen Bereichen politischer Bildung gerechtfertigt ist und wo ihre Grenzen liegen (vgl. Pohl 2015). Um unterschiedliche Perspektiven und zusätzlich Beurteilungsmaßstäbe im Politikunterricht zu berücksichtigen, bietet MASSING (1997) ein Raster mit Begründungsmöglichkeiten eines politischen Urteils an (s. Abb. 1).

Diesem Raster folgend ist das politische Urteil „die wertende Stellungnahme eines Individuums über einen politischen Akteur oder einen politischen Sachverhalt unter Berücksichtigung der Kategorien Effizienz und Legitimität mit der Bereitschaft, sich dafür öffentlich zu rechtfertigen“ (ebd. 2003, S. 95f). Dementsprechend werden Kategorien zur Begründung politischer Urteile benötigt, um den Qualitätsmerkmalen der Begründbarkeit und Diskursivität gerecht zu werden. Diese lassen sich aus den zentralen politischen Urteilsmaßstäben „politisch-gesellschaftliche Rationalitäten“ ableiten (ebd., S. 93). Sie entsprechen der Zweck- und Wertrationalität nach MASSING und können somit auch durch sie ausgedrückt werden. Erstere beschreibt eine Zweck-Mittel-Relation und geht somit der Frage nach, mit welchen Mitteln bestimmte Zwecke erreicht werden können. Dies entspricht insofern der Effizienz-Kategorie, als dass sich die Zweckrationalität mit Fragen der Wirksamkeit und Problemlösefähigkeit auseinandersetzt. Un-

Beurteilungsmaßstab	Sichtweisen (Perspektiven)		
Politisch-gesellschaftliche Rationalität	Politische Akteure	Adressaten	System
Kategorie: Effizienz	Handlungsmöglichkeiten, Handlungsrestriktionen, Kompetenzen, Macht, Aufwand, Kosten	Individueller Nutzen, Individuelle Kosten, Individuelle Interessen	Funktionsfähigkeit, Leistungsfähigkeit, Stabilität
Kategorie: Legitimität	Menschenrechte, Demokratische Normen und Werte, Demokratische Prinzipien, Interessenberücksichtigung, Gemeinwohlorientierung, Akzeptanz, Transparenz,	Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Identität, Verallgemeinerbare Interessen und Werte	Grund- und Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaatliche Prinzipien, Sozialstaatliche Prinzipien, Alternativen.

Abb. 1: Begründungsmöglichkeiten eines politischen Urteils nach MASSING (1997); eigene Darstellung.

ter Wertrationalität versteht MASSING im Gegensatz dazu konkrete Normen und Werte, die handlungsleitend wirken und innerhalb politischer und gesellschaftlicher Diskurse verhandelt werden (vgl. ebd., S.93). Diskurse bedeuten immer auch die Auseinandersetzung mit politischen Entscheidungen, ebenso wie mit der politischen Ordnung an sich, und fragen nach der Legitimität, der Anerkennungswürdigkeit dieser.

Zusammenfassend geht MASSING davon aus, dass die beschriebenen Kategorien als Diagnoseinstrument für Lehrkräfte eingesetzt und genutzt werden können (vgl. ebd., S. 104). Auch über den Einsatz für die SuS wird diskutiert. Allerdings sind die Kategorien nicht unumstritten. Daher wurden beispielsweise weitere Differenzierungsmöglichkeiten mittels der Berücksichtigung der unterschiedlichen Sichtweisen gewährleistet (s. Abb.1), da das politische Urteil nicht nur von einzelnen Kategorien abhängt, sondern vor allem davon, wie sich das Verhältnis der Beteiligten zur Politik gestaltet (pol. Akteur/

Adressat/demokratisches System) (vgl. ebd., S. 96). So ist davon auszugehen, dass ein

[k]ategorialer Politikunterricht [...] zum Ziel [hat] bei Schülerinnen und Schülern die Gewohnheit und die Fähigkeit auszubilden, generell bei der Beschäftigung mit Politik Schlüsselfragen zu stellen und in den darin enthaltenen Kategorien zu denken, mit ihnen konkrete Politik zu analysieren, zu beurteilen und zu eigenen handlungsleitenden Werten zu kommen (Massing 1997, S. 221).

Auch PETRIK (2007, S. 145) bestätigt in Anlehnung an BERHMANN, GRAMMES und REINHARDT (2004), dass die Perspektivübernahme, das sozialwissenschaftliche Analysieren, das Finden von Konfliktlösungen sowie die politisch-moralische Urteilsbildung an sich und die Partizipation zentrale Bestandteile politischer Urteilsbildung im schulischen Kontext sind. Um beispielsweise zu einem Sachurteil zu gelangen, sollen SuS die Kompetenz entwickeln, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Probleme und

Konflikte mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Instrumente (Methoden, Kategorien, Modelle etc.) zu untersuchen. Darüber hinaus soll erlernt werden, dass zur differenzierten Bildung eines eigenen Werturteils politische Positionen und kontroverse Wertvorstellungen abzuwägen und politische Identitäten zu begründen und zu reflektieren sind (vgl. ebd.).

Entlang der Phasen des Politikzyklus lassen sich außerdem fünf Kompetenzen als Kern domänenspezifischer Handlungsanforderungen bestimmen: *Aushandlung, Beurteilung, Anbahnung, Manifestation/Vertiefung und Konfliktlösung* (vgl. ebd., S. 146). DEWEY spricht dabei auch von einem „Problemlösungszyklus“ (vgl. May 2007, S. 148, 214). SANDER (2011) hingegen zweifelt unter anderem den Wert von Kategorien an sich an. Der Nutzen der didaktischen Festlegung von Kategorien sei für die SuS eingeschränkt. Nach MOEGLIN (2012) tragen solche Kategorien erst dann zu einer kritischen Urteilsbildung und Mündigkeit bei, wenn „die politikdidaktische Verhältnismäßigkeit der Urteilskategorien [...] erkannt ist und dementsprechend im Unterricht berücksichtigt wird“ (ebd., S. 6). Dennoch muss ihnen immer eine eigenständige Abwägung zugrunde liegen, welche die individuellen und gesamtgesellschaftlichen Interessen berücksichtigt und nicht nur nach einem schematisch vorgegebenen Muster arbeitet (vgl. ebd.). Auf diese Weise kann die politisch-moralische Urteilsbildung als Bindeglied zwischen Individuum und Politik wirken und schon in der Schule gestärkt werden.

3.3.2 Politische Urteilsbildung in Politikkompetenzmodellen

In der politikdidaktischen Forschung wurde versucht, die unterschiedlichen Kompe-

tenzen, die der Politikunterricht zu vermitteln sucht, in Kompetenzmodellen zu beschreiben und festzulegen. Darunter sind theoretische Modelle zu verstehen, die domänenspezifische Kompetenzen definieren und für den Unterricht nutzbar machen (vgl. Detjen et al. 2012, S. 20).

Nach KLIEME, AVENARIUS, BLUM ET AL. (2003) besteht ihre Funktion in der Vermittlung abstrakter Bildungsziele und konkreten Aufgabenstellungen im Unterricht. Für die Kompetenzdimension *Fachwissen* liegen Fachkonzepte vor, auf die zurückgegriffen werden kann (vgl. Weißeno/Detjen/Juchler/Massing & Richter 2010, S. 48ff). Die weiteren Dimensionen sind bis dahin nicht theoretisch begründet und ausgearbeitet worden (vgl. Detjen et al. 2012, S. 22). Auf Grund dessen wurde im Anschluss an die Diskussion um die Bildungsstandards Politik der GPJE das Politikkompetenzmodell entwickelt. Ansatzpunkt sind die vier Dimensionen, die für die Entwicklung einer Politikkompetenz für Bürgerinnen und Bürger relevant sind. Dazu zählen Fachwissen, politische Einstellung und Motivation, politische Handlungsfähigkeit sowie die politische Urteilsfähigkeit. So erfolgt die notwendige Strukturierung in unterschiedliche Kompetenzdimensionen (Teilkompetenzen), die ein Kompetenzmodell aufzuweisen hat (vgl. ebd., S. 12). Für die Konstruktion von kompetenzorientierten Aufgabenformulierungen aus Sicht der Lehrenden ist eine solche Ausdifferenzierung notwendig. Das Politikkompetenzmodell – so der Anspruch – soll die Kompetenzdimensionen beschreiben, über die die SuS verfügen müssen, um Aufgaben im Politikunterricht erfolgreich lösen zu können (vgl. ebd. S. 14). Eine solche Kompetenzorientierung liegt insbesondere in dem Wechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung begründet und beschreibt

einen entscheidenden Wandel für die Zielsetzung, Planung und Durchführung von Unterricht.

Konsens besteht darin, dass vor allem die Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung ein wichtiges Ziel des Politikunterrichts darstellt (GPJE 2004, S. 15f; 2005a, S. 63ff; Detjen 2007, S. 434f). Die Förderung einer solchen politischen Urteilsfähigkeit ist zentraler Bestandteil der politischen Bildung und relevant für die Demokratie, da Politik immer auch einen kommunikativen Charakter beinhaltet (vgl. Detjen et al. 2012, S. 26). Das Modell unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Urteils- und Argumentationsfähigkeit, wobei bereits oben darauf verwiesen wurde, dass es kein Fachurteil ohne Argumentation gibt (vgl. Manzel & Weißeno 2017, S. 72). Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass Urteilen aber auch nicht dem Meinen entspricht, welches häufig im alltagssprachlichen Gebrauch genutzt wird. Auch Lehrende sollten auf eine sprachlich klare Bezeichnung im Unterricht achten, um den SuS die unterschiedlichen Anforderungen bewusst zu machen. Denn im Rahmen politischer Urteilsbildung werden insbesondere formal sprachliche Kriterien wie Logik, Relation und Modalität herangezogen.

Ein Urteil setzt sich aus unterschiedlichen Aspekten zusammen. Es besteht aus „Faktenaussagen, politischen Kategorien sowie politischen Erklärungsmustern und Theorien“ (Detjen et al. 2012, S. 51). Aber auch die logische Qualität und die Stimmigkeit einer geäußerten Proposition sind von Relevanz (vgl. ebd., S. 82). Als weitere Ebene ist die individuelle Entscheidung das persönlich wertende Element eines politischen Urteils und hat immer Einfluss auf den Prozess und das Ergebnis der Urteilsbildung.

Politische Urteilsbildung ist – wie schon dargestellt wurde – ein Phänomen, über das bereits seit den 1970er Jahren diskutiert wird. Dennoch gilt es auch heute noch als ein Problem, als eine Herausforderung im Unterricht selbst. Das Fällen von Urteilen im schulischen Kontext ist weiterhin schwierig umzusetzen. Dies hängt auch damit zusammen, dass es keine konkreten Kriterien zur Überprüfung der Qualität politischer Urteile gibt (vgl. Manzel & Weißeno 2017, S. 60). Weder die Unterscheidung der Beurteilungsmaßstäbe von Effizienz und Legitimität noch die von Sach- und Werturteilen scheint hilfreich für den eigentlichen Unterricht. Nach BIEDERMANN und RECHENBACH (2009) fehlt ein „kompetenztheoretisch gefasstes Modell des politischen Urteils“ (ebd., S. 879). Ein solches versuchen MANZEL und WEISENO (2017) zu entwickeln, indem sie das zuvor dargestellte Politikkompetenzmodell modifizieren und für die empirische Forschung nutzbar machen. Auf diese Weise soll auch gezeigt werden, dass es sich um eine domänenspezifische Kompetenz handelt, welche nicht als allgemeenschulisches, fächerübergreifendes Konzept zu werten ist. Hierbei handelt es sich um ein deskriptives Modell der Urteilsfähigkeit auf Grundlage des Politikkompetenzmodells.

Das Modell ermöglicht die Erfassung der fachlichen Qualität politischer Urteile in der Schule und gilt als weiterentwickeltes Strukturmodell. Allerdings müssen daran anschließend zunächst operationalisierbare Konstrukte für die systematische Forschung entwickelt werden. Ziel ist es, die häufig normativen Vorstellungen des Faches mit objektiv-wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verbinden (ebd., S. 81). Überfachliche Faktoren beeinflussen das politische Urteil ebenso wie die eigentlichen Leistungen im Fach. Zu ersteren zählen auch sprachlogische

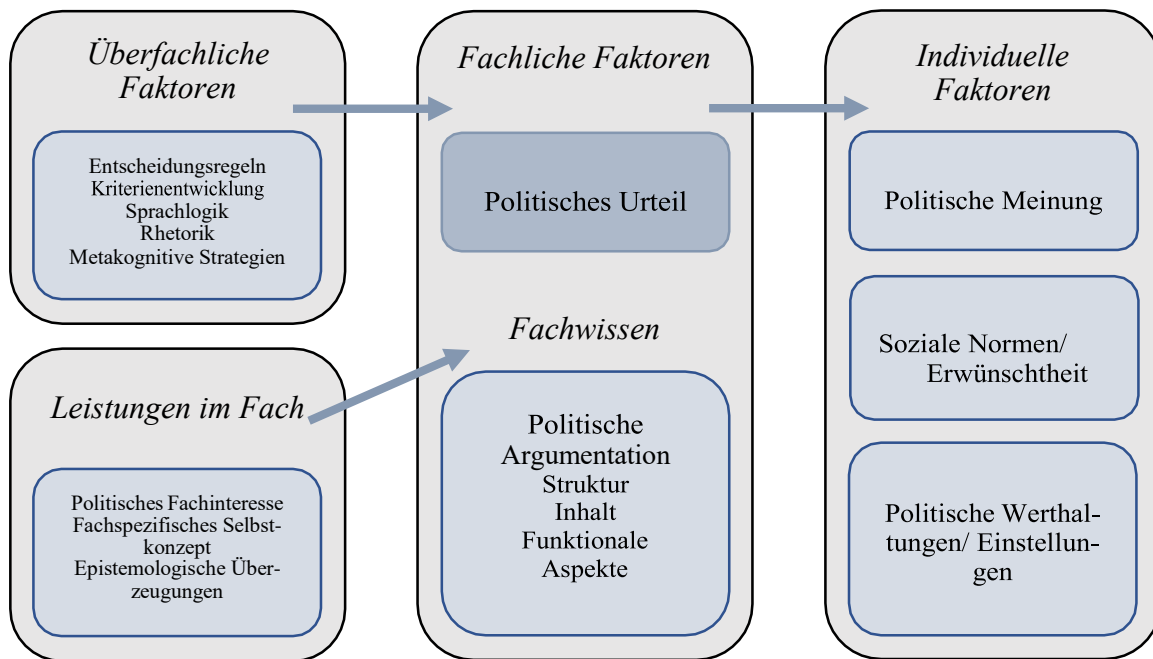


Abb. 2: Modell der politischen Urteilsfähigkeit und ihre Einflussfaktoren nach MANZEL und WEIBENO (2017, S. 71).

Aspekt sowie die Rhetorik, wohingegen sich die Leistungen im Fach eher auf politisches Fachinteresse bzw. ein fachspezifisches Selbstkonzept hinauslaufen. Von entscheidender Bedeutung sind hier fachliche Faktoren und das eigentliche Fachinteresse, welches beispielsweise auch die politische Argumentation, Struktur oder andere funktionale Aspekte beinhaltet.

3.3.3 Politische Urteilsbildung im Kernlehrplan

Nach dem Kernlehrplan Politik/Wirtschaft für die Sekundarstufe I am Gymnasium (G8) in NRW gilt:

[D]ie Lernenden sollen politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen sowie relevante Probleme und Gegebenheiten, aber auch das Handeln von Individuen und Gruppen unter Berücksichtigung der dahinterliegenden Wertvorstellungen verstehen und kompetent beurteilen können (MSW 2007c, S. 13).

Diese Kompetenzen führen zu einem dauerhaften politisch-demokratischen Bewusstsein, welches die Annahme der Bürger- und Bürgerinnenrolle in der Demokratie ermöglicht. Auf diese Weise soll außerdem eine Orientierung in der Gesellschaft sowie die kompetente Beurteilung politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Fragen und Probleme angeleitet werden. Nach DETJEN (2010) zählt das Urteilen wesentlich zur Demokratie-Kompetenz (vgl. ebd., S. 20). Die Entwicklung einer gesellschaftswissenschaftlichen Grundbildung erfolgt jedoch entlang von vier Kompetenzdimensionen: (1) Sach-, (2) Methoden-, (3) Urteils- und (4) Handlungskompetenz (vgl. MSW 2007c, S. 13). Sie stellen die inhaltliche und methodische Basis des Unterrichts dar. Entlang der Bildungsstandards werden fachbezogene Kompetenzen und Wissensbestände formuliert, die zu einem kumulativen Kompetenzerwerb führen (vgl. MSW2014, S. 16). Die Kernlehrpläne beschreiben einen Soll-Zustand, der am Ende einer Stufe, hier Sekundarstufe I, erreicht werden soll und der die Kompetenzerwartungen für die jeweilige

Jahrgangsstufe festlegt (MSW 2007, S. 9). „Lehr- und Bildungspläne sind nicht mehr – aber auch nicht weniger! – als ein Steuerungselement für die Qualität schulischer Bildung“ (Ziener 2008, S. 139).

Die damit einhergehende Bedeutung politischer Urteilskompetenz wurde im Verlauf dieser Arbeit schon herausgestellt und ist auch im Kernlehrplan wiederzufinden. Hier wird Urteilskompetenz folgendermaßen definiert:

Politische, gesellschaftliche und ökonomische Urteilsfähigkeit als eine zentrale Schlüsselkompetenz politischer Bildung beinhaltet die Befähigung zu einer selbstständigen, begründeten und kriterien- oder kategorienorientierten Beurteilung politischer Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie das Verständnis, das für politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge erforderlich ist. Sie schließt das Finden eines eigenen begründeten Standpunktes bzw. Urteils ebenso ein wie ein verständigungsorientiertes Abwägen im Diskurs mit Anderen (MSW 2007c, S. 19).

Für die Sekundarstufe II wird das Herausbilden eines sachkompetent begründeten Standpunktes und das verständigungsorientierte Abwägen unterschiedlicher Positionen noch weiter ausgeführt, indem auf das für die Urteilsbildung notwendige „Anwenden von Grundmethoden der Argumentation und [...] [das] Auffinden von Argumentationsprämissen und Interessensstandpunkten“ sowie „das Denken aus anderen Perspektiven und die Entwicklung von Selbstreflexivität“ verwiesen wird (MSW 2014, S. 17). In diesem Zusammenhang ist

die Relevanz von Argumentationen in der politischen Urteilsbildung eindeutig. Sie müssen daher auch im Rahmen der Ausarbeitung sprachlicher Handlungen in politischen Urteilen berücksichtigt werden. Zusätzlich wird für das Ende der Sekundarstufe II unter dem Aspekt der Methodenkompetenz das Ziel festgelegt, dass die SuS „fragegeleitet aus sozialwissenschaftlich relevanten Textsorten zentrale Aussagen und Positionen sowie Intentionen und mögliche Adressaten der jeweiligen Texte [erschließen] und [...] Standpunkte sowie Interessen der Autoren [ermitteln]“ (ebd., S. 21). Die SuS sollen demzufolge in der Lage sein, sozialwissenschaftlichen Verfahren der Informationsgewinnung und -auswertung zu beherrschen, was wiederum grundlegend für die Ausbildung der Urteilskompetenz sind. Diese Zielvorgaben werden unter Berücksichtigung der jeweiligen Inhaltsfelder weiter konkretisiert und erhalten dadurch eine fachbezogene, domänenspezifische Ausprägung. Außerdem findet eine, hauptsächlich inhaltliche, Differenzierung von Grund- und Leistungskursen statt. Auf die jeweilige Bedeutung der Operatoren in Bezug auf die unterschiedlichen Arten politischer Urteile und ihrer sprachlichen Realisierung soll im Weiteren noch eingegangen werden. Dabei bieten die festgelegten Bewertungskriterien zu Erörterungsaufgaben eine vielversprechende Orientierung. Ebenso zeigt die Progressionstabelle zu den übergeordneten Kompetenzen an, in welchen Schritten der Kompetenzaufbau in den jeweiligen Stufen erfolgen soll (vgl. ebd., S. 99f). So muss vor allem die Urteilskompetenz sukzessive aufgebaut werden, damit die SuS zu einem selbstständigen, reflektierten und fachlich angemessenen Urteil gelangen.

3.3.4 Arten politischer Urteile

Häufig wird aus dem Bauch heraus eine Entscheidung getroffen oder eine Alltagsmeinung geäußert, die wenig reflektiert ist. BREIT und FRECH (2010, S. 26ff) sprechen in diesem Zusammenhang auch von Spontanurteilen, die ohne Rückbezug auf Rationalität (Vernunft) entstehen und vornehmlich emotional begründet sind. Das eigene Interesse sowie die Vereinbarkeit mit den Grundrechten gelten als weitere Grundlagen der politischen Urteilsbildung. Es wird beispielsweise gefragt, ob eine politische Entscheidung dem persönlichen Interesse entspricht. In einem erweiterten Verständnis zählen die von MASSING (1997) entwickelten Kategorien von Effizienz und Legitimität sowie die Überprüfung anhand demokratischer Grundwerte als Beurteilungsgrundlage (vgl. Breit & Frech 2011, S. 26ff). Hierbei wird etwa gefragt, ob die Problemlösung für das angestrebte Ziel geeignet ist (Effizienz) oder ob eine Entscheidung den gesellschaftlichen Werten entspricht (Legitimität).

In der Forschung finden sich divergente Möglichkeiten der Unterteilung von politischen Urteilen. JUCHLER (2005b) erklärt das Auftreten unterschiedlicher Urteilsarten mit den sich differenzierenden Intentionen der Urteilenden: „Je nach Intention des Urteilenden gibt es beschreibende, klassifizierende, vergleichende und erklärende Urteile“ (ebd., S. 37). Damit gibt er eine Unterscheidungsmöglichkeit vor, die sich auch in den folgenden Varianten wiederfinden lässt. So lassen sich drei generelle Urteilstypen unterscheiden: deskriptive, präskriptive und evaluative Urteile. Erstere liefern eine konkrete Beschreibung eines Sachverhalts. Sachverhalte werden festgestellt, gedeutet oder erklärt und bilden auf diese Weise die „Basisform jeglichen Urteilens“ (Detjen

2013, S. 11). Dahingegen versuchen präskriptive Urteile etwas vorzuschreiben oder eine Empfehlung auszudrücken und evaluative Urteile streben eine normativ wertende Beurteilung an. Weiterhin existiert die Ausdifferenzierung der politischen Urteilsfähigkeit in Urteilsarten, die ähnlich der zuvor aufgeführten Kategorisierung funktionieren. Auf diese wird auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit zurückgegriffen. Zu den politischen Urteilsarten zählen in diesem Zusammenhang Sach-, Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteile, denen unterschiedliche Urteilsfacetten zugeordnet sind.

Vor allem Sach- und Werturteile werden im Folgenden näher beleuchtet, weil sie die ersten Stufen der politischen Urteilsbildung und die Qualität der darauf aufbauenden Urteile in besonderem Maß beeinflussen (vgl. ebd., S. 13). Außerdem scheint die Realisation im schulischen Kontext hier am ehesten möglich zu sein. Dementsprechend sinnvoll ist es, Sachurteile gezielt im Unterricht üben zu lassen (vgl. ebd., S. 50), zumal sie im Politikunterricht grundlegend für die Entwicklung von politischen Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteilen sind. Anlässe zur Förderung und Forderung von Sachurteilen gibt es im Politikunterricht reichlich. Immer, wenn ein Sachverhalt analytisch durchdrungen wird, kommt es zu Sachurteilen.

Darauf aufbauend sind besonders Werturteile von Relevanz, die normative Urteile darstellen, welche das Spezifische der Politik prägen. Gestaltungsurteile verlangen beispielsweise immer auch ein konkretes Handeln, konkrete Angaben über einen bestimmten Zusammenhang. Schwierig erscheint die Tatsache, dass die behandelten Problemlagen häufig nicht standardisierbar und von dem konkreten Problem abhängig

sind (vgl. ebd., S. 60). Das Einüben im Unterricht ist unter diesen Umständen schwieriger zu gestalten und kann kaum realisiert werden. Dennoch ist DETJEN (ebd., S. 61) der Ansicht, dass sie als lebensweltbezogene Mikropolitik auch im Klassenraum funktionieren.

Ähnlich verhält es sich mit Entscheidungsurteilen. Diese gründen auf den drei Elementen: Wahl, Urteil und Entschluss (vgl. ebd., S. 58). Sie gehen über den Prozess der reinen Urteilsbildung hinaus und fordern die Umsetzung eines Entschlusses. Dementsprechend weit entfernt sind sie von Spontanurteilen, da sie Zeit und entsprechende Planung benötigen. Im Unterricht können Lernende auch im Rahmen der jeweiligen Urteilsarten mit verschiedenen Anforderungen in Berührung kommen, wobei Entscheidungen unter unsicheren Bedingungen ein hoher Schwierigkeitsgrad zuzuordnen ist (vgl. ebd., S. 59). Die Pro-Kontra-Debatte, das Planspiel oder die Fallanalyse stellen beispielhaft Möglichkeiten der Realisation im schulischen Kontext dar.

Nachdem die unterschiedlichen Urteilsarten überblicksweise dargestellt wurden, soll nun im folgenden Kapitel eine detaillierte Betrachtung zur konkreten Ausgestaltung sprachlicher Besonderheiten und Anforderungen an politische Sach- und Werturteile erfolgen, da diese auf Grund zuvor erläuterter Gegebenheiten im Rahmen dieser Arbeit fokussiert werden.

4 Allgemeine und fachspezifische Operationalisierung

4.1 Einführung

Es wurde bereits festgestellt, dass je nach Fach domänenspezifische sprachliche Handlungen und Textsorten zu unterscheiden

sind und ihnen daher auch eine besondere epistemische Funktion zukommt. Um dementsprechend ein allgemeines sprachliches Lernen zu ermöglichen, ist ein Vergleich fachspezifischer sprachlicher Handlungen ein notwendiger Bestandteil fachdidaktischer Forschung.

Wesensmerkmal politischer Urteile ist, dass sie immer auch sprachlich vermittelt werden (Juchler 2005b, S. 36). Dabei ist zwischen der eigenen mündlichen sowie schriftlichen Produktion politischer Urteile und der Aufnahme und dem Verstehen von mündlich oder schriftlich verfassten Urteilen anderer zu unterscheiden. Die Anforderungen an die Lernenden sind folglich nicht immer identisch und benötigen eine besondere Anleitung.

Ein Argument sinnvoll und sprachlich korrekt mit einem Beispiel zu verknüpfen erscheint anspruchsvoller, als ein ‚fertiges‘ Argument aus einem Text zu entnehmen, wobei natürlich auch letzteres sprachliches Wissen erfordert. Daher liegt der Fokus auf den sprachlichen Handlungen, die für die Produktion mündlicher sowie schriftlicher politischer Urteile unabdingbar sind. Schreiben kann dann wirksam gefördert werden, „wenn Lerner eine funktionale Relationierung von Ausdruck und sprachlicher Handlung herstellen können (vgl. Rüßmann et al., zit. nach: Uni DUE/RUB 2017, S. 17). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass es nicht ausreicht, von einer bloßen Verknüpfung zweier Begriffe zu sprechen. Denn insbesondere die Gegenstände politischer Urteile sind vielfältig (Detjen 2013, S. 15). Entlang der Dimensionen des Politischen können sie sich auf politische Ereignisse, Konflikte und Entscheidungen (*politics*), auf politische Probleme und Aufgabenfelder (*policy*) sowie auf politische Institutionen und Verfahren

(*polity*) beziehen. Alle drei Dimensionen sind als Gegebenheiten des realen politischen Geschehens zu verstehen und sollen möglichst auch im politischen Unterricht berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Nach BREDOW und NOETZEL (2009, S. 275, s.a. Detjen 2013, S. 18) stellt die Empathie jedoch den innersten Kern der Urteilsfähigkeit dar. Die Urteilsqualität wird anhand von wissensbasierten Kriterien oder mithilfe struktureller Kriterien (Operatoren) ermittelt.

Um notwendige sprachliche Handlungen und den Aufbau von Argumentationsketten zu rekonstruieren und zu identifizieren, werden Operatoren für politische Urteile aus dem Kompetenzmodell sowie dem Kernlehrplan herangezogen. Auf diese Weise können sprachliche Handlungen in ihrer Tiefenstruktur analysiert werden. Ein solches, theoretisches Vorgehen soll dann abschließend mit realen Argumentationsketten der SuS abgeglichen werden. So kann überprüft werden, welche sprachlichen Handlungen von den Lernenden tatsächlich eingesetzt werden. Grundlage dafür bieten Transkripte aus dem Forschungsprojekt von DOROTHEE GRONOSTAY (2019), die Pro-Kontra-Debatten in achten und neunten Klassen am Gymnasium videografiert und transkribiert hat. Dieses Material ermöglicht den Vergleich von zuvor identifizierten sprachlichen Handlungen sowie die Konkretisierung von Kohäsions- und Kohärenzmitteln in Bezug auf die politische Urteilsbildung.

Kohärenz besteht in der Weise, wie ein Text inhaltlich zusammenhängt, d.h. auf einer logisch thematischen Ebene, durch welche die Tiefenstruktur erschlossen wird. Der Begriff der Kohäsion hingegen bezieht sich auf die Textoberflächenstruktur, die an das konkrete Sprachmaterial gebunden ist. Es geht also vielmehr um eine sprachlich-

syntaktische Ebene. Da nach BACHMANN (2002, S. 96) die „Realisierung von sprachlichen Fähigkeiten [...] nicht unwesentlich von der Aufgabenstruktur ab[hängt]“, ist offensichtlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer das Gelingen von mündlichen und schriftlichen Produkten der SuS unweigerlich beeinflussen können. Daher ist ein bewusster Umgang mit Sprache auch im Fachunterricht von besonderer Relevanz.

Die folgende Auseinandersetzung bezieht sich insbesondere auf die kognitive Tiefenstruktur, d.h. die Funktion und das Musterwissen zur politischen Urteilsbildung im fachlichen Kontext, da dies in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung bisher nicht berücksichtigt wurde. Die jeweiligen Sprachhandlungen sind bislang in der Regel nicht spezifiziert. Allerdings kann ohne eine sprachliche Leistung der SuS keine Aufgabe wirklich gelöst werden. Ohne ein Wissen über die anzuwendenden Sprachhandlungen wird dementsprechend kein Lernen stattfinden. Wobei hierbei zu beachten sei, dass nicht immer die Wortebene die größte Herausforderung für die SuS darstellt, sondern vielmehr texttieferorientierte Mittel (z.B. Konnektoren, Präpositionen) das eigentliche Problem darstellen (vgl. Oleschko et. al 2016, S. 34).

4.2 Ebene I: Sachurteil

Sachurteile, oder auch deskriptive Urteile genannt, haben in der Politik einen eher instrumentellen Charakter, indem sie die Basis für normative, politische Urteile darstellen (vgl. Detjen 2013, S. 13). Daher kommt ihnen eine besondere Bedeutung zu. Sie sind das Ergebnis von ausführlichen Sachanalysen und prägen auf diese Weise die Qualität eines jeden politischen Urteils:

Politische Urteilskraft ist die quantitativ nicht exakt ermittelbare Fähigkeit

eines Menschen, politische Sachverhalte möglichst angemessen in ihren allgemeinen Aspekten und in ihren Auswirkungen auf sein eigenes Leben zu erkennen, entsprechende Schlussfolgerungen aus dieser Lageanalyse zu ziehen und, wenn es denn nötig wird, sein eigenes Handeln danach auszurichten (Bredow & Noetzel 2009, S. 11).

BREDOW und NOETZEL bestätigen mit dieser Aussage die Relevanz, die einer grundlegenden Analyse der Situation zukommt, bevor in angemessener Weise und auf Grundlage fachlichen Wissens ein Urteil gefällt werden kann.

Wenn man den von DETJEN (2013) aufgezeigten Bestandteilen eines Analysevorgangs folgt, gilt es im ersten Schritt, den Urteilsgegenstand in einem Prozess der Vergegenwärtigung beschreibend wiederzugeben und so seine Struktur zu erfassen (vgl. ebd., S. 39). Dieser Vorgang ist als rein reproduktiv zu beschreiben. Nichtsdestoweniger handelt es sich dabei um eine kognitive Anstrengung und Herausforderung für die Lernerinnen und Lerner. Darüber hinaus geht die analytische Tätigkeit, welche im zweiten Schritt folgt. Hierbei gelten beispielsweise das Einordnen eines Sachverhalts in größere Zusammenhänge oder das Betrachten aus unterschiedlichen Perspektiven sowie das Vergleichen als zentrale Bausteine (vgl. ebd., S. 40). Daraus ergibt sich, dass der analytischen Erarbeitung einer Situation im schulischen Kontext genug Zeit zur Verfügung gestellt werden muss, da von dieser die Qualität eines jeden Urteils wesentlich abzuhängen scheint. Rationalität bedeutet in diesem Zusammenhang immer auch, dass ein „denkendes Urteil“ dem eigentlichen Handeln vorausgeht und auf diese Weise das eigentliche Handeln gerechtfertigt wird

(Reinhardt 2012, S. 151). Auch SUTOR (2001, S. 82ff) unterteilt drei Schritte des Urteilsbildungsprozesses und beginnt (1) mit der Situationsanalyse, bevor (2) die Erörterung politischer Handlungsmöglichkeiten (3) für beobachtende Bürgerinnen und Bürger in einem Urteil über Lösungsmöglichkeiten und bei den politischen Akteuren in eine konkrete Entscheidung mündet (vgl. ebd., S. 102).

Dementsprechend ist das Benennen und Analysieren von beteiligten Interessen und Strukturen der erste Schritt zu einem politischen Urteil. Auch wenn es nicht direkt in eine politische Entscheidung mündet, ist Urteilen vor allem als „inneres Handeln“ zu verstehen, welches eine konkrete Entscheidung vorwegnimmt (ebd., S. 104). Außerdem soll im kategorialen Politikunterricht die Gewohnheit und Fähigkeit sich mit politischen Schlüsselfragen auseinanderzusetzen und Politik anhand von Kategorien zu analysieren, zu beurteilen und zu handlungsleitenden Werten zu gelangen, ausgebildet werden (vgl. Massing 1997, S. 221). SuS werden so durch den Prozess der politischen Urteilsbildung zur Selbst- und Mitbestimmung befähigt und bauen eigene Handlungsdispositionen auf (vgl. Klee 2008, S. 95). Im politischen Sinn bedeutet Handeln, „nach Maßgabe von Gütekriterien bzw. Wertmaßstäben sowie von Zielvorstellungen sich für oder gegen etwas zu entscheiden und diese Entscheidung sich selbst oder anderen als begründeten Handlungsimperativ vorzuschreiben“ (vgl. Detjen 2013, S. 14). In diesem Rahmen spricht SCHMÖLZER-EIBINGER (2008, S. 15) auch von Handlungskompetenz „als eine auf routinierten, sozial etablierten Sprachgebrauch ausgerichtete Fähigkeit, wie sie im Fachunterricht vor allem in sprachlichen Handlungen wie dem Beschreiben, Erklären oder Argumentieren gefordert ist“ (ebd.).

Urteile, die reine Feststellungs- und Erweiterungsurteile übersteigen, gründen zwar einerseits auf Sachurteilen, andererseits gehen sie in ihrer Funktion und Auswirkung aber über diese hinaus. Im Weiteren geht es daher vorerst um die erste Ebene der Urteilsbildung und die damit einhergehenden sprachlichen Handlungen, auf die Lehrerinnen und Lehrer ihre SuS auch außerhalb des Deutschunterrichts vorbereiten müssen.

4.2.1 Feststellungs- und Erweiterungsurteil

Beschreibe, was passieren muss, um einen Bundeskanzler oder eine Bundeskanzlerin abzusetzen. – Mit einer solchen Aufgabenstellung im Unterricht ist in Anlehnung an die Kriterien des Politikkompetenzmodells ein Feststellungsurteil gefordert, welches vor allem die kognitive Fähigkeit des Beschreibens beansprucht (vgl. Detjen 2013, S. 50). Ein konkreter Sachverhalt wird dargestellt und die Informationen müssen aus unterschiedlichen Quellen entnommen und in einen Zusammenhang gebracht werden. Feststellungsurteile sind Teil eines jeden Fachunterrichts und benötigen unterschiedliche Operatoren. Diese sind dann politikspezifisch, wenn sie Aussagen über Politik enthalten (vgl. ebd., S. 51). Insgesamt kann festgehalten werden, dass sie das Ergebnis einer Vergewärtigung und Analyse darstellen und somit grundlegend für die eigentliche Urteilsbildung sind. Der Prozess der Kategorisierung ist ebenfalls Teil eines Feststellungsurteils. Wenn beispielsweise nach Merkmalen der freiheitlich demokratischen Grundordnung oder einer Zuordnung von Merkmalen gefragt ist, befinden wir uns weiterhin auf dieser Ebene.

Im Rahmen von Erweiterungsurteilen sind nach DETJEN (2013, S. 52) das Vergleichen, Prüfen und Schließen notwendige Handlungsschritte. Ihre Relevanz ergibt sich ins-

besondere aus der damit einhergehenden analytischen Tätigkeit, die das eigentliche politische Urteil fundiert. Eine Möglichkeit der unterrichtlichen Förderung und Anwendung von Erweiterungsurteilen besteht im didaktischen Prinzip der Problemorientierung (vgl. ebd., S. 54). Nach KLEE (2008, S. 58) heißt Politik „Probleme lösen“. Das bedeutet, erst in der Konfrontation und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen oder politischen Problemstellungen und Entscheidungssituationen ergibt sich Politik. Indem sich SuS mit diesen Sachverhalten beschäftigen und eigenständig Lösungsstrategien entwickeln, erhalten sie die Möglichkeit, diese auch angemessen zu beurteilen.

Welche sprachlichen Handlungen explizit für die Bildung politischer Sachurteile notwendig sind, soll im Folgenden unter besonderer Betrachtung der Tiefenstruktur erarbeitet werden. Auch wenn Fragen und Themen, die für die Lernenden von subjektiver oder objektiver Bedeutung sind, einen zielorientierten und sinnstiftenden Lernprozess ausmachen, sind Aspekte der sprachlichen Betrachtung im Sinne von *Language Awareness* grundlegend notwendig. Ohne die Fähigkeit der sprachlichen Realisation sind auch politische Urteilsbildungsprozesse nicht möglich. „[D]as subjektive Alltagsbewusstsein der Lernenden [soll] schrittweise thematisiert, problematisiert und strukturiert werden“ (Lange 2004, S. 78; zit. nach Klee 2008, S. 60), währenddessen sie den unterschiedlichen Anforderungen und Dimensionen des Urteilsprozesses gleichermaßen, auch auf sprachlicher Ebene, gerecht werden müssen. Den SuS sollen allgemeingültige Strukturen vermittelt werden, die für die aktuelle und zukünftige Auseinandersetzung mit politischen Fragestellungen und Problemlösungsverfahren grundlegend sind (vgl. Klee 2008, S. 62).

Politische Urteile konstituieren sich durch politisch-wertende, politisch-kategoriale und grammatikalisch-logische Elemente (Detjen 2013, S. 42f). Vor allem letztere sind in Bezug auf die sprachlichen Handlungen von Bedeutung, da sie maßgeblich sind für die logische Qualität und Stimmigkeit der Propositionen und Verknüpfungen, die in einem politischen Urteil geäußert werden. Relationen stellen die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Teilaspekten her. Die Modalitäten beziehen sich hingegen vielmehr auf den Aufbau und die Denkweise. Die unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen an die SuS im Rahmen der politischen Urteilsbildung werden im Folgenden aus Perspektive des Kernlehrplans *Politik/Wirtschaft und Sozialwissenschaften* NRW sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II betrachtet, da von einem divergenten Anforderungsniveau in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen auszugehen ist.

4.2.2 Sprachliche Handlungen in Sachurteilen der Sekundarstufe I

Im Sinne einer angemessenen Lernprogression sollen die SuS am Ende der Sekundarstufe I über eine erhöhte Strukturiertheit verfügen, „die sich u.a. durch eine Vielfalt fein abgestimmter und abgewogener Einstellungs- und Beurteilungskategorien sowie Reaktions Tendenzen, alternativen Betrachtungsmöglichkeiten und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel auszeichnet“ (MSW 2007c, S. 20). Es sind folglich kognitive Strukturen auszubilden, um die anspruchsvollen Kompetenzerwartungen zu erfüllen. Um ein kognitives Gerüst beziehungsweise geeignetes ‚Handwerkszeug‘ für die politische Urteilsbildung zu entwickeln, müssen zunächst die in Form von Operatoren gestellten Erwartungen an die SuS analysiert werden. Dabei sollen die im Kernlehrplan aufgeführten Operatoren ebenso wie die Vorgaben aus

dem Politikkompetenzmodell benannt und konkretisiert werden.

Auffallend ist, dass das Beschreiben als solches im untersuchten Kernlehrplan in keinerlei Verbindung zu der geforderten Urteilskompetenz steht. Dabei sind Feststellungs- und Erweiterungsurteile aus politikdidaktischer Perspektive feste Bestandteile politischer Urteilsbildungsprozesse, auch wenn sie als Reproduktionsleistung eher dem Anforderungsbereich I zuzuordnen sind. Hierbei wird das Wiedergeben von Fachwissen unter Verwendung von Fachbegriffen sowie das Entnehmen und Darstellen von Informationen aus Materialien von den SuS verlangt.

Auch OLESCHKO und SCHMITZ (2016, S. 221) erklären, dass das Beschreiben zu einem der am häufigsten vorkommenden Operatoren im Kernlehrplan *Gesellschaftslehre* zählt. Dies bestätigen unter anderem die von ALTUN und GÜNTHER (2015, S. 5) durchgeführten Buchanalysen. Dementsprechend gilt, dass das schriftliche Beschreiben eine der grundlegenden Sprachhandlungen im Politikunterricht darstellt (vgl. Klotz 2013), auch wenn der Begriff an sich ambig diskutiert wird. FEILKE (2005, S. 51ff) geht beispielsweise von einer hybriden Form des Beschreibens aus, sodass eine Beschreibung immer mit einer Erklärung oder Argumentation einhergeht und nicht für sich zu stehen scheint (s.a. Redder 2013, S. 120ff).

Im Politikkompetenzmodell ist das Beschreiben eine zentrale sprachliche Handlung, um zu einem Feststellungsurteil zu gelangen. Diesbezüglich verlangt es ein gewisses Sachverstehen sowie ein spezifisches sprachliches Ausdrucksvermögen (vgl. Detjen et al. 2012, S. 55). „Damit im Kontext Schule eine fachsprachlich zielführende, kohärente und autonome Beschreibung von Lernenden produ-

ziert werden kann, sollte den Schülerinnen und Schülern deutlich gemacht werden, welche Leistung erwartet wird“ (Oleschko & Schmitz 2016, S. 223). Es wird eine transparente Erwartungshaltung an die SuS gefordert. Der Vorgang des Beschreibens orientiert sich laut FEILKE (2005, S. 53) an „pragmatischen Relevanzkriterien“, die auch den SuS öffentlich gemacht werden können. Die Formulierung von Leitfragen entlang der Kriterien kann unterstützend als Orientierungsrahmen wirken. So unterscheidet sich beispielsweise die Beschreibung eines Kochvorgangs doch grundlegend von der einer politischen Stellungnahme (s.a. Wolanska-Köller 2012, S. 94ff).

Indem die SuS beschreiben, wovon ein Text handelt und welche Position beispielsweise in einem Kommentar vertreten wird, müssen sie zunächst die dem Text innewohnenden sprachlichen Strukturen und Relationen erkennen und in einem weiteren Schritt benennen, wiedergeben und bestenfalls zusammenfassen. Diese sprachlichen Handlungen entsprechen dem Anforderungsbereich I, da die SuS ihr Wissen in einer komprimierten und unkommentierten Form darstellen. Doch auch dazu sind formal sprachliche Kriterien zu berücksichtigen, die identifiziert und für die eigene Darstellung verwendet werden müssen. Eine Feststellung wird beispielsweise sprachlich durch einen Behauptungssatz ausgedrückt, welcher jedoch noch keine Verbindung von Elementen herstellt (Detjen 2013, S. 9). Die logische Eindeutigkeit einer Beziehung wird durch sachlich zusammengehörende Sätze repräsentiert, welche beispielsweise durch sprachliche Kohäsionsmittel wie Konjunktionen bzw. Subjunktionen³ realisiert werden. Eine Entgegensetzung oder ein Widerspruch kann unter anderem durch die Konjunktion *aber*

erzeugt werden, wohingegen Konsekutivität durch die Konjunktion *sodass* eingeleitet wird.

SuS müssen demzufolge unterschiedliche sprachliche Mittel der Verknüpfung von Sätzen beherrschen. Konjunktionen und Pränominaladverbien dienen der Verbindung von unterschiedlichen Textelementen. Im Zuge der Wiedergabe einer Position, beispielsweise aus einem schriftlichen Kommentar, müssen grundlegende Sachverhalte, Strukturen und Prozesse so verstanden werden, dass sie begrifflich präzise und vor allem in einem logischen Zusammenhang unter Verwendung von Fachsprache ausgeführt werden können. Dies sind zentrale Anforderungen, die mit dem scheinbar einfachen Operator *Beschreiben* einhergehen. D.h., auf der Wortschatzebene muss eine sprachliche Genauigkeit durch treffende Ausdrücke oder Umschreibungen erfolgen. Adjektive, Wortbildungsmuster, Umschreibungen und Vergleiche sowie ein deiktischer Wortschatz können ebenso hilfreich sein wie syntaktische Strukturen. Neben sprachlichen Mitteln und der Verwendung inhaltlich richtiger Fachkonzepte spielen in der Oberflächenstruktur Textordnungsmuster eine entscheidende Rolle.

Der Operator des Beschreibens muss also bestenfalls in seine Teilkompetenzen unterteilt werden und mit unterschiedlichen Textbausteinen versehen werden, damit die SuS der Anforderung gerecht werden können. Im Kernlehrplan ist das Beschreiben ausschließlich der Sachkompetenz zugeordnet (vgl. MSW NRW 2007c, S. 24, 28), sodass zu vermuten ist, dass das Sachurteil als solches nicht im Rahmen der Urteilskompetenz, sondern vielmehr als Sachkompetenz Berücksichtigung findet. SuS sollen beispiels-

³ Subjunktionen sind unterordnende Bindewörter (subordinierende Konjunktionen), welche eine eigene Bedeutung haben und Gliedsätze einleiten.

weise die Möglichkeiten der Mitgestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders beschreiben (vgl. ebd., S. 24). Auf Ebene eines Feststellungsurteils könnte dies zum Beispiel folgende Aufgabe implizieren: *Beschreibe die Merkmale der freiheitlich demokratischen Grundordnung und ihren Einfluss auf die Demokratie.* Hier wird jedoch deutlich, dass insbesondere im Rahmen von Feststellungs- und Erweiterungsurteilen ein ausschließliches Beschreiben nicht ausreichend ist. Die sprachliche Handlung des Beschreibens fordert immer auch eine Analyse und Synthese des Textes. Denn das „Beschreiben ist – wenn es sinnvoll und kohärent sein soll – nur möglich als ein Erklären des Zusammenhangs“ (Feilke 2005, S. 49). So gilt das Beschreiben als Grundfunktion des sprachlichen Handelns.

Auch das Sachurteil an sich fordert einen Analysevorgang des Gegenstandsbereichs, ohne den kein politisches Urteil möglich ist. Dem Anforderungsbereich II entsprechend wird unter dem Analysieren verstanden, dass Materialien kriterienorientiert oder aspektgeleitet erschlossen und in systematische Zusammenhänge eingeordnet werden, um Hintergründe und Beziehungen herauszuarbeiten. Dabei geht es um eine selbstständige Auseinandersetzung mit bekannten fachspezifischen Inhalten sowie um das Anwenden bisher gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte. Dies übersteigt die reine Reproduktionsleistung und erfordert eine Reorganisations- und Transferleistung. Auch DETJEN (2013, S. 51) erklärt die Bedeutsamkeit von Feststellungsurteilen so, dass sie „entweder einen Sachverhalt in das Bewusstsein heben (Vergegenwärtigung) oder das Resultat einer Reihe analytischer Tätigkeiten darstellen, die der eigentlichen politischen Urteilsfindung vorausgehen“. Dabei werden nicht nur Eigenschaften beschrieben, son-

dern auch Sachverhalte in Zusammenhänge eingeordnet, kategorisiert und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet (vgl. ebd.). So sollen die SuS z.B. am Ende der Jahrgangsstufe 9 wirtschaftliche Entscheidungen reflektieren und „diese hinsichtlich ihrer ökonomischen Rationalität, ihrer Gemeinwohlverpflichtung, ihrer Wirksamkeit sowie ihrer Folgen [analysieren]“ (MSW NRW 2007c, S. 30). Sie werden dementsprechend angeleitet, sich mit konkreten Inhaltsfeldern auseinanderzusetzen und Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

Über das reine Kategorisieren hinaus werden Erweiterungsurteile im Gegensatz zu Feststellungsurteilen vor allem durch ein Vergleichen, Prüfen und Schließen gewonnen: *Vergleiche den Ablauf einer Parlamentsentscheidung mit dem eines Volksentscheids* (Detjen 2013, S. 52f). Die sprachliche Handlung des Vergleichens beschreibt das in Beziehung setzen unterschiedlicher Sachverhalte, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszustellen (vgl. Detjen et al. 2012, S. 55). Sprachliche Mittel, die damit einhergehen, sind zunächst auf lexikalischer Ebene am Komparativ- und Superlativmorphem *-er* bzw. *-(e)st* auszumachen. Sie drücken verschiedene Vergleichskonstruktionen aus. Die Vergleichswörter *als* und *wie* können ebenso relevant sein wie Lexeme der Gleichheit oder Ungleichheit, die das Ergebnis eines Vergleichs ausdrücken. SuS müssen folglich in der Lage sein, Positionen herauszuarbeiten, gegenüberzustellen und neu zu organisieren. Allerdings wird das Vergleichen im Rahmen der Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans der Sekundarstufe I nicht berücksichtigt und wird dahingehend anscheinend erst für die Sekundarstufe II von Relevanz (vgl. MSW NRW 2007c). Dies bestätigt eine Studie von GÜNTHER und ALTUN (2015, S. 5).

Erste Ergebnisse zeigen, dass in Schulbüchern des Geschichts- und Gesellschaftslehreunterrichts der Sekundarstufe I deutlich häufiger Operatoren aus dem Anforderungsbereich I Anwendung finden als in denen der Sekundarstufe II.

Die für den jeweiligen Text oder die jeweilige Unterrichtsstunde relevanten Aspekte müssen für die SuS hervorgehoben werden, um geeignete sprachliche Mittel und Strukturen zur Umsetzung der Aufgabenstellung anwenden zu können. Denn die Vielzahl der Möglichkeiten, die anhand des Kernlehrplans ebenso wie in Anlehnung an das Politikkompetenzmodell deutlich werden, zeigen auch, vor welcher Herausforderung die SuS stehen, wenn sie in einem Beschreibungsvorgang im Politikunterricht womöglich all die zuvor benannten Faktoren zu berücksichtigen haben. Eine Ausdifferenzierung und Konkretisierung der Operatoren sollte auch für die SuS erfolgen, um Aufgabenstellung und Erwartungen eindeutig identifizieren zu können. Wenn neben Formulierungshilfen in Form von Sätzen nun auch textspezifische und vor allem fachspezifische sprachliche Mittel, Strategien des Textlesens und -zusammenfassens sowie relevante Darstellungsformen zu unterschiedlichen sprachlichen Handlungen im Urteilsbildungsprozess entwickelt werden, können die SuS auf diese zurückgreifen und den jeweiligen Aufgaben besser gerecht werden (vgl. Wolanska-Köller 2012, S. 32).

Wie bereits festgestellt wurde, gehen die Operatoren, die der Urteilskompetenz innerhalb des Kernlehrplans für die Sekundarstufe I zugeordnet sind, über das eigentliche Sachurteil hinaus und werden daher im Zusammenhang mit der Werturteilsdimension näher betrachtet. Zuvor wird jedoch überprüft, welche sprachlichen Handlungen im Rahmen politischer Feststellungs- und Er-

weiterungsurteile im Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, die gymnasiale Oberstufe, verortet sind.

4.2.3 Sprachliche Handlungen in Sachurteilen der Sekundarstufe II

Um die SuS zu mündigen Staatsbürgerinnen und -bürgern und einer reflektierten Teilnahme an der Gesellschaft auszubilden, sollen im Rahmen der Sekundarstufe II die zuvor ausgebildeten Kompetenzen vertieft und erweitert werden.

Die SuS

erwerben in sozialwissenschaftlichen Lernprozessen die Fähigkeiten, komplexe, politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge, Probleme und Konflikte strukturiert zu deuten, sich in ihnen zu orientieren, sie sachkundig und reflektiert zu beurteilen sowie Handlungsmöglichkeiten einzuschätzen, zu fundieren, zu erweitern und innovative Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln (MSW NRW 2014, S. 12).

Demnach gilt auch für die Sekundarstufe II die Herausbildung eines sachkompetent begründeten Urteils sowie das Abwägen eigener und anderer Positionen als Bestandteil der Urteilskompetenz. Abhängig von der jeweiligen Phase (Einführungsphase, Grundkurs und Leistungskurs) sind ebenso wie im Vergleich zur Sekundarstufe I unterschiedliche Kompetenzniveaus zu erreichen. Dazu gehört auch „das Anwenden von Grundmethoden der Argumentation und das Auffinden von Argumentationsprämissen und Interessensstandpunkten“ (ebd., S. 17), welche zunächst für die erste Ebene der Urteilsbildung, die Sachurteile, von Relevanz zu sein scheinen. Das Beschreiben wird auch hier wie im Rahmen des Kernlehrplans für die Sekundarstufe I eher in Bezug zur Sachkompetenz gesetzt.

Dahingegen betont der Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Analyse- und Erörterungsaufgaben (vgl. ebd., S. 86), in denen sich die SuS beispielsweise mit positionalen und fachwissenschaftlichen Texten auseinandersetzen müssen, um Positionen einordnen und kategorisieren zu können oder um einen eigenen Standpunkt zu entwickeln. Eine solche Auseinandersetzung beruht in erster Linie auf einer sozialwissenschaftlichen Informationsgewinnung und -auswertung, welche die SuS dazu auffordert, „aus sozialwissenschaftlich relevanten Textsorten zentrale Aussagen und Positionen sowie Intentionen [fragegeleitet zu erschließen] und [...] Standpunkte und Interessen der Autoren [zu ermitteln]“ (ebd., S. 94). Das Erschließen und Ermitteln sind somit zwei grundlegende Fähigkeiten, über welche die SuS im Rahmen der Methodenkompetenz verfügen müssen. Sie sind aber auch für den Prozess der Urteilsbildung relevant. Die SuS sollen Thesen und Positionen herausarbeiten, d.h. benennen, und anschließend aspektgeleitet ordnen (vgl. ebd., S. 99). An dieser Stelle deckt sich die Erwartung des Kernlehrplans mit den Ideen des Politikkompetenzmodells, indem das Kategorisieren und Ordnen in beiden Bereichen Berücksichtigung findet. Die SuS müssen dementsprechend wissen, dass bei politischen Feststellungs- und Erweiterungsurteilen immer auch das Einordnen in komplexere Zusammenhänge gefordert ist und ein Beschreiben alleine nicht ausreicht.

Im Kernlehrplan vertreten sind auch Verfahren der sozialwissenschaftlichen Analyse und Strukturierung. Mit dem Analysieren gehen unterschiedliche sprachliche Mittel einher, die für die SuS von Relevanz sind. Analysieren heißt hier, aus unterschiedlichen Textsorten Informationen gewinnen und in einem nächsten Schritt mit sozialwissenschaftlichen Perspektiven in Verbindung bringen. Nach SUTOR (2001, S: 82ff) ist das Analysie-

ren Bestandteil der Situationsanalyse und gilt demzufolge als erster Schritt der Urteilsbildung. HENKENBORG (2012, S. 34) trennt, im Gegensatz zum Modell der GPJE die Analysekompetenz begrifflich von der Urteilskompetenz. Hier wird erstere jedoch als ein Bestandteil der Urteilskompetenz angesehen, weil sie grundlegende sprachliche Mittel mit sich bringt, die zentral für den Prozess der politischen Urteilsbildung zu sein scheinen. In der politischen Bildung meint Analyse

das wissenschaftsbezogene (rationale) Durchdenken und Verarbeiten der politisch-sozialen Umwelt, und es zielt letztlich auf die Fähigkeit des Schülers [bzw. der Schülerin], zu einer Theorie der Gesellschaft zu gelangen, mit deren Hilfe er [bzw. sie] die entscheidenden Wirkungszusammenhänge, Machtfaktoren und Entwicklungen der Gesellschaft erkennen kann (Schmiederer 1977, S. 96).

Somit unterscheidet sich eine sozialwissenschaftliche Analyse grundlegend von Analysevorgängen in anderen Fächern. Im Mathematikunterricht der Sekundarstufe II müssen die SuS beispielsweise mathematische Problemsituationen oder Fehlerursachen analysieren (vgl. MSW NRW 2013, S. 19f). Im Fach Chemie fordert der Kernlehrplan das Analysieren von „Aussagen zu Produkten der organischen Chemie im Hinblick auf ihren chemischen Sachgehalt“ (MSW NRW 2008b, S. 27) oder von „mathematisch zu formulierende[n] Gesetzmäßigkeiten“ (ebd., S. 29). Dies bestätigt noch einmal die hohe Bedeutung einer fachspezifischen Ausdifferenzierung von sprachlichen Handlungen. Das Analysieren wird im Kernlehrplan nicht nur im Bereich der Methodenkompetenz verortet, sondern ist auch zentraler Bestandteil der Urteilskompetenz. Die SuS „entwickeln [exemplarisch] auf der Basis der Analyse der jeweiligen Interessen- und Perspektivleitung der Argumentation Urteilskri-

terien und formulieren abwägend kriteriale selbstständige Urteile“ (MSW NRW 2014, S. 99).

Besonders relevant ist für den sozialwissenschaftlichen Unterricht auch, dass im Kernlehrplan sowohl ein Umgang mit kontinuierlichen als auch mit diskontinuierlichen Textsorten verlangt wird (vgl. ebd.). Es hat sich herausgestellt, dass insbesondere der Umgang mit diskontinuierlichen Textsorten, wie beispielsweise Schaubildern, besondere sprachliche Anforderungen an die SuS stellt, da sie eine genaue Entschlüsselung der Schaubildelemente und eine Verknüpfung mit bisherigem Wissen erfordern (vgl. Luft et. al 2015, S. 15). Das bedeutet auch, dass die SuS sowohl in ihrem Verstehensprozess als auch in der sprachlichen Umsetzung und Darstellung der Schaubildinhalte Unterstützung benötigen. Eine konkrete Ausdifferenzierung der sprachlichen und methodischen Besonderheiten diskontinuierlicher Textsorten im Politikunterricht ginge über den Rahmen dieser Arbeit hinaus, da vielmehr die politische Urteilskompetenz und die damit einhergehenden sprachlichen Handlungen zur Bildung politischer Sach- und Werturteile im Zentrum der Betrachtung stehen⁴.

Neben dem Beschreiben, Ermitteln und Analysieren sind zur Bildung von Erweiterungsurteilen (z.B.: *Vergleiche das Ergebnis der Bundestagswahlen von 2013 und 2017*) das Vergleichen und Prüfen entscheidende Bestandteile. Im Kernlehrplan für die Sekundarstufe II findet das Vergleichen im Gegensatz zu den Anforderungen an die Sekundarstufe I Berücksichtigung. Hier wird ein antithetisches Gegenüberstellen gefordert, welches ein Vergleichen unterschiedlicher Ansätze und Positionen bedingt. Neben den zuvor dargestellten sprachlichen Mitteln

wird zusätzlich die Anforderung gestellt, dass die SuS „antithetisch“ vergleichend arbeiten können (MSW NRW 2014, S. 99). D.h., Aussagen werden nicht nur verglichen, sondern auch so zugeordnet, dass eine Gegenbehauptung für eine Ausgangsbehauptung aufgestellt oder in dem vorliegenden Text identifiziert und verbunden wird. Für dieses Vorgehen benötigen die SuS u.a. Wissen über gegenüberstellende Satzanfänge und Formulierungen wie zum Beispiel folgende: *wohingegen, obwohl, das Gegenteil, im Gegensatz dazu, auf der einen Seite, auf der anderen Seite*. Solche Phrasen dienen insbesondere der anschließenden Darstellung bzw. Ergebnispräsentation und erleichtern es den SuS, ihr Wissen zu formulieren und zu konkretisieren. Mit der sprachlichen Handlung des Vergleichens wird schließlich immer auch ein Abwägen, Gegenüberstellen und in Beziehung setzen konnotiert, ebenso wie das Darstellen sich unterscheidender Positionen und Ideen. Dementsprechend kann eine Einordnung in den Anforderungsbereich III vorgenommen werden.

Zur Urteilskompetenz gehören „neben dem Anwenden von Grundmethoden der Argumentation und dem Auffinden von Argumentationsprämissen und Interessenstandpunkten auch das Denken aus anderen Perspektiven und die Entwicklung von Selbstreflexivität sowie Selbstwirksamkeit“ (MSW NRW 2014, S. 17).

4.3 Ebene II: Werturteil

4.3.1 Werturteil

Werturteile sind nach WEBER (1904, S. 148; nach Kayser & Hagemann 2010) unhinterfragte Neigungen, Überzeugungen oder Ideale ohne eine rationale Klärung. Das Bewerten eines Sachverhalts meint das Billigen oder Missbilligen anhand vorgegebener

⁴Vertiefend zur Bedeutung von Textsortenwissen, insbesondere zu Schaubildern im Politikunterricht und zur sprachsensiblen Gestaltung dieser, siehe auch Arbeiten von OLESCHKO (2012) sowie LUFT, MANZEL und NAGEL (2015, 2017).

Wertmaßstäbe (vgl. Detjen 2013, S. 55). Bei der Frage, ob das Verbot von Parteien gegen das Demokratieprinzip verstoße, muss also mit Hilfe einer evaluativen Handlung ein Ergebnis herbeigeführt werden, welches dann als Werturteil bezeichnet wird. Politik und speziell das Politische an sich, als ein umstrittenes Themenfeld, fordert immer wieder in unterschiedlichen Situationen zu Bewertungen und Stellungnahmen auf (vgl. ebd., S. 57). Allerdings, so stellt es auch PETRIK (2007, S. 152) fest, tut sich die Politik mit einer wertenden Urteilskompetenz eher schwer. Das erklärt auch, wieso sie auch im schulischen Kontext häufig wenig Beachtung erfährt. Einigen Autoren zufolge stellen Werturteile die höchste Stufe im Urteilsbildungsprozess dar, wobei in Anlehnung an das Politikkompetenzmodell von DETJEN ET AL. (2012) Gestaltungs- und Entscheidungsurteilen der höhere Komplexitäts- und Anforderungsgrad unterstellt wird.

Nach SANDER (2007, S. 75ff) beurteilen Werturteile politische Entscheidungen, Situationen oder Positionen nach moralischen Maßstäben, wohingegen Sachurteile eher Tatsachenbeschreibungen oder Schlussfolgerungen darstellen. Anstatt nach dem Sinn einer Entscheidung zu fragen, beziehen sich Werturteile demnach vielmehr auf den Aspekt der Gerechtigkeit und die mit der Entscheidung einhergehenden Folgen, beispielsweise für Betroffene. Weitere mögliche Kategorien oder auch ethische, moralische oder normative Wertmaßstäbe sind exemplarisch Freiheit, Demokratie oder Gemeinwohl. Man spricht auch von Wert- im Gegensatz zu Zweckrationalität. Den SuS werden unterschiedliche Maßstäbe und Perspektiven vermittelt, anhand derer sie dann u.a. in Makromethoden wie der Pro-Kontra-Debatte oder einer Fallanalyse ihr Wissen anwenden und ein politisches Urteil vollziehen (vgl. Mas-

sing 2012, S. 1). Allerdings betont KLEE (2008, S. 103), dass es nicht um die Orientierung an feststehenden Werten geht, sondern vielmehr eine fortlaufende Prüfung der Wertmaßstäbe das Ziel sein sollte. Die Lernenden sollen auf diese Weise eine „Hilfestellung und Begleitung bei der kommunikativen, gleichberechtigten und multiperspektivischen Auseinandersetzung mit den normativen Grundlegungen Politischer Urteile“ (ebd., S. 104) erhalten.

4.3.2 Sprachliche Handlungen in politischen Werturteilen der Sekundarstufe I

Normative Werturteile fordern andere sprachliche Handlungen als Sachurteile. Im Politikkompetenzmodell werden vor allem das Bewerten und Stellungnehmen als Operatoren für beispielhafte Lernaufgaben genannt. Im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I scheint das Bewerten eher untergeordnet zu sein. Lediglich als „Bewertung eines Tatbestandes oder Problemgehaltes“ (MSW NRW 2007c, S. 21) tritt es einmal auf. Indem eine Bewertung vorgenommen wird, wird eine Aussage getroffen, die eine persönliche Meinung oder Einstellung wiedergibt. Häufig wird der Operator *Beurteilen* synonym verwendet, obwohl dieser weniger auf ein Wert- als vielmehr auf ein Sachurteil abzielt. Indiz für eine synonyme Verwendung ist der Kontext, in welchem das Beurteilen im Kernlehrplan Anwendung findet. Die SuS sollen beispielsweise „verschiedene wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Interessen hinsichtlich der zugrundeliegenden Wertmaßstäbe, hinsichtlich ihrer Verallgemeinerbarkeit bzw. universellen Gestaltungsmöglichkeiten kriterienorientiert [beurteilen]“ (ebd., S. 29).

Das Beurteilen oder Bewerten als Makrofunktion beinhaltet die Befähigung zu einem kritischen Umgang mit politischen Ereignis-

sen, Problemen und Kontroversen (vgl. ebd., S. 19). Die SuS müssen somit einen Sachverhalt zunächst verstehen und analysieren, daran anschließend u.a. Vor- und Nachteile bzw. Pro- und Kontra-Argumente herausfiltern oder eigenständig entwickeln, um eine abschließende Einschätzung der Situation oder des Problems abgeben zu können. Insbesondere das abschließende Gesamturteil, die Bewertung, stellt einen besonderen Schwierigkeitsgrad dar. Dafür ist ein Wertmaßstab notwendig, welcher häufig nicht transparent und vor allem in der Politikdidaktik nicht eindeutig bestimmt ist. Dazu zählen zum einen die von MASSING (2003) entwickelten Kategorien von Effizienz und Legitimität sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsperspektiven (s.a. 3.3.1, Abb. 1). Außerdem sind im Zusammenhang mit Werturteilsprozessen zum anderen weniger Rationalitätskriterien angebracht als vielmehr normative Bewertungsgrundlagen wie Gerechtigkeit und Gleichheit. DETJEN (2013) betont aber auch, dass Werturteile häufig anhand persönlicher Kriterien und Erfahrungen gefällt werden. Dies erschwert die Bewertung und das Trainieren von Werturteilen im schulischen Kontext. Dennoch oder gerade deshalb müssen die SuS im Unterricht vor allem problemorientiert über die Bedeutung von Wertorientierungen diskutieren und sich selbst positionieren.

Unter diesen Umständen heißt Beurteilen nämlich auch, dass die SuS sich ggf. in unterschiedliche Positionen hineinversetzen und Gefühle, Motive und Bedürfnisse nachvollziehen müssen, um letztlich einen rationalen Standpunkt, welcher auf unterschiedliche Weise sprachlich gestaltet werden kann, aus unterschiedlichen Handlungsalternativen zu entwickeln (vgl. MSW NRW 2007c, S. 30). So wird ein multiperspektivischer Zugang

ermöglicht. Indem die SuS sich mit unterschiedlichen Meinungen auseinandersetzen und daraus ein eigenes Urteil bilden, müssen sie sich sprachlich distanzieren können und Argumente, ebenso wie Beispiele, sinnvoll in einen Gesamtzusammenhang bringen. Dabei muss zusätzlich die Grundstruktur eines Urteils erkennbar sein. Dies wird beispielsweise innerhalb des Kernlehrplans gefordert. Auf der Ebene der Textkonstruktion bedeutet das für die SuS, dass sie den Aufbau eines Urteils beherrschen und sprachlich kennzeichnen müssen. Ersteres wird beispielsweise durch das Formulieren einer kurzen Stellungnahme oder einer These realisiert, die anschließend mit Argumenten und Belegen gestützt wird, bevor eine abschließende Beurteilung des Sachverhalts erfolgt. Damit einher geht auch das Formulieren von Kritik und Alternativen.

Das Beurteilen als sprachliche Handlung fordert somit eine Vielzahl von Teilkomponenten, die nicht immer ersichtlich sind und vor allem für den Politikunterricht bisher noch nicht ausreichend benannt wurden. Auch wenn diese Arbeit erste Ansätze einer fachspezifischen Operationalisierung bieten kann, bleibt weiterhin Forschungsbedarf bestehen, welcher u.a. eine empirische Überprüfung der theoretisch entwickelten Differenzierung sprachlicher Handlungen notwendig macht. Im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I *Mathematik* in NRW werden das Beurteilen und Bewerten eindeutig voneinander getrennt und fachspezifisch ausdifferenziert. Dort heißt es, SuS sollen mathematische Informationen, Problembearbeitungen, Lösungswege und Ergebnisse strukturieren und bewerten (vgl. MSW NRW 2007a, S. 13). Ein solches Verständnis fällt hier in den Bereich des Argumentierens und Kommunizierens und hat somit eine eindeutige Funktion. Das Beurteilen dahingegen

wird zum Beispiel als Interpretieren und Analysieren von Spannweite und Quartilen in statistischen Darstellungen (vgl. ebd., S. 23, 28) oder als Nutzen von Wahrscheinlichkeiten zur Beurteilung von Chancen und Risiken (vgl. ebd., S. 32) operationalisiert und hat somit wenig mit der Anbahnung einer Urteilsbildung im politischen Sinn gemeinsam.

4.3.3 Sprachliche Handlungen in politischen Werturteilen der Sekundarstufe II

Werturteile erfordern im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Anforderungen, welche Sachurteile an die SuS der Sekundarstufe II stellen, ein hohes Maß an Reflexivität. Dies liegt insbesondere an der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertmaßstäben, sowie an der Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven. Daher gilt es, im Politikunterricht einen Sachverhalt exemplarisch aus Sicht von (politischen) Akteuren oder Adressaten zu beurteilen (UK4) (vgl. MSW NRW 2014, S. 99). Entscheidend ist aber vor allem für die gymnasiale Oberstufe, dass Positionen nicht nur übernommen werden, sondern sinnvoll mit Argumenten, Belegen und Beispielen verknüpft werden (vgl. ebd.). Das Beurteilen schließt demzufolge auch sprachliche Mittel des Begründens mit ein und steht somit in einem engen Zusammenhang zum Argumentieren.

Das Argumentieren ist, wie schon zuvor beschrieben, eine Möglichkeit, die Bewertungskompetenz in Bezug auf fachliche Inhalte sowie die Meinungsbildung von SuS zu stärken (vgl. Budke 2013, S. 16; s.a. 4.3.2). Die meisten bisher erwähnten Operatoren, wie z.B. das Beurteilen, Bewerten oder Stellungnehmen, werden laut PETERS (2015, S. 105)

erst über die Argumentation initiiert. Sie ist also ähnlich wie das Beschreiben ein zentraler Bestandteil des Urteilsbildungsprozesses⁵. Begründen heißt beispielweise auch, eine Aussage argumentativ, d.h. anhand von Belegen und Beispielen, zu stützen. Kausale Nebensätze sind ein entscheidender Faktor zur Formulierung von Begründungen. Eingeleitet durch die Subjunktion *weil* oder *da* ergibt sich ein logischer Sinnzusammenhang zwischen zwei Teilsätzen. Aber auch der Rückbezug auf Belege und Expertenaussagen fordert ein Wissen über semantische und syntaktische Zusammenhänge. Um dies auszudrücken, helfen insbesondere Ergänzungsätze mit der Subjunktion *dass*. Sie finden Verwendung nach Verben, welche etwas schon Bekanntes aussagen (*denken, wissen, vermuten*) und sind daher besonders geeignet, um Belege zu formulieren.

Argumentationen und Erörterungen werden im schulischen Kontext häufig synonym verwendet und nur unzureichend voneinander abgegrenzt. Im Kernlehrplan *Sozialwissenschaften* tritt der Operator *Argumentieren* kein Mal auf, wobei schon festgestellt wurde, inwiefern das Argumentieren mit den anderen sprachlichen Handlungen in Verbindung steht. In einem sozialwissenschaftlichen Unterricht sollen die SuS vielmehr „exemplarisch die gegenwärtige und zukünftige Gestaltung von politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen nationalen Strukturen und Prozessen unter Kriterien der Effizienz und Legitimität [erörtern] (MSW NRW 2014, S. 23). Dies erfolgt nicht nur rein objektiv, sondern zum Beispiel auch anhand eigener Möglichkeiten eines verantwortlichen und nachhaltigen Handelns als Konsumentin oder Konsument (vgl. ebd., S. 26).

⁵ Unterschiedliche Arbeiten sowohl in der Fachdidaktik der Sozialwissenschaften als auch in der Germanistik und anderen Fachgebieten setzen sich intensiv mit dem Bereich der Argumentation und Argumentationskompetenz auseinander (s.a. Budke 2013; Budke & Meyer 2015; Gronostay 2017; Peters 2015). Eine detailliertere Betrachtung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.

Der Operator *Erörtern* wird im Zusammenhang mit der politischen Urteilskompetenz im Kernlehrplan sehr häufig verwendet (vgl. ebd.). Neben dem Beurteilen tritt er am häufigsten auf, sodass die besondere Relevanz deutlich wird. Eine Erörterung setzt ein hohes Anforderungsniveau voraus, wodurch auch zu erklären ist, dass sie im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I nur einmal gefordert wird (vgl. MSW NRW 2007c, S. 28). Der Hauptteil einer Erörterung kann linear oder diskursiv aufgebaut sein, wobei Argumente meist nach zunehmender Wichtigkeit sortiert werden. Die SuS müssen dementsprechend sprachliche Kohäsionsmittel zur Graduierung von Argumenten anwenden (*Das wichtigste Argument ist .../Am wichtigsten ist, dass ...*) sowie Überleitungen zwischen den einzelnen Abschnitten schaffen. Die Verbindung einzelner Argumente und Belege sowie das Abwägen und Formulieren der eigenen Meinung im Schlussteil stellen enorme Schwierigkeiten dar. Ein typischer Abschlussatz, der die eigene Meinung einleitet, wäre folgender: *Obwohl viele Argumente für die Ausgangsthese sprechen, sind die Gegenargumente überzeugender.* Die Subjunktion *obwohl* leitet einen adverbialen Nebensatz (Konzessivsatz) der Einschränkung ein. Auch der Ausdruck *etwas spricht für/gegen etwas* muss hier Erwähnung finden, weil es in einem alltagssprachlichen Kontext zu Missverständnissen kommen könnte. Zur finalen Formulierung des Urteils müssen SuS bestimmte Phrasen der Meinungsäußerung beherrschen. *Meiner Meinung nach ...* oder *Ich finde, dass ...* werden häufig in diesem Kontext verwendet.

Das abschließende kriteriale und selbstständige Urteil sollte Teil einer jeden Unterrichtseinheit sein. Auch im Kernlehrplan ist diese Urteilskompetenz jedem Inhaltsfeld zugeordnet (vgl. MSW NRW 2014). So kann

festgehalten werden, dass der sozialwissenschaftliche Unterricht der Sekundarstufe II die SuS zu „sozialwissenschaftlicher Analysefähigkeit, zu werte- und kriteriengeleitetem Urteilsvermögen und zur Perspektivübernahme sowie darauf aufbauend zu Interessenartikulation und Konfliktfähigkeit [befähigt]“ (MSW NRW 2014, S. 12). Ob dies jedoch tatsächlich so im Politikunterricht der Schulen umgesetzt wird, ist fraglich.

4.4 Überprüfung theoretischer Überlegungen anhand konkreter Transkripte

Erzählen, Berichten, Erklären und Argumentieren sind nach FEILKE (2015, S. 59) „textpragmatische Ausdifferenzierungen, die aus der Matrix der Darstellungsformen der Sprache erwachsen“. Zuerst geht es jedoch um das Beschreiben. Auch die theoretischen Überlegungen anhand von Kernlehrplänen und Kompetenzmodellen haben eine besondere Stellung des Beschreibens hervorgebracht.

In diesem Kapitel soll nun überprüft werden, welche sprachlichen Handlungen tatsächlich von den SuS benutzt werden und vor allem, wie die sprachliche Realisation erfolgt. Dafür werden die zuvor entwickelten Ideen mit dem Transkript einer Pro-Kontra-Debatte der Jahrgangsstufe 9 verglichen und weiter ausdifferenziert. So kann überprüft werden, welche Fähigkeiten die SuS schon besitzen und welche Ausdrücke und Formulierungen sie tatsächlich anwenden. Zusätzlich ergibt sich die Möglichkeit, die Instruktionen der Lehrerin, insbesondere hinsichtlich der Kriterien für die debattierenden SuS und die verwendeten Operatoren, zu analysieren.

Vorab einige einleitende Bemerkungen zur grundlegenden Gestaltung der Pro-Kontra-Debatte: Vor der eigentlichen Debatte weist die Lehrerin ihre SuS auf die zu berücksichti-

genden Qualitätskriterien hin. Dazu zählen *Sachkenntnis*, *Ausdrucksfähigkeit*, *Gesprächsfähigkeit* sowie *die Auswahl der Argumente*. Deren Einhaltung soll vornehmlich von den Beobachtern überprüft werden. Den SuS wird auf diese Weise verdeutlicht, auf was im Rahmen einer Debatte zu achten ist. Weiterhin wird die Erwartung aufgestellt, am Ende herauszufinden, ob es zu sogenannten „Meinungsverschiebung[en]“ gekommen ist. Meinungsäußerungen sollen „mit einer kurzen Begründung“ versehen werden.

Dass sich eine anspruchsvolle Aufgabe, die ein Begründen der SuS erfordert und hier am Ende gar die eigentliche Formulierung eines politischen Urteils darstellen soll, eher widersprüchlich zu der Bezeichnung *kurz* verhält, scheint nach den zuvor dargestellten Überlegungen offensichtlich. Es bestätigt, dass der tatsächlichen Urteilsbildung sowie deren Formulierung im schulischen Kontext häufig zu wenig Zeit zur Verfügung gestellt wird. Die Aussage der Lehrkraft gegen Ende der Stunde verdeutlicht noch einmal dieses Problem: „Ich will auf keinen Fall eure Meinungen jetzt hier unterdrücken, ich meine zurückstellen. Ich habe folgende Hausaufgaben“. Auf der einen Seite erkennt sie, dass die SuS mehr Zeit benötigen und erhalten sollten, um ihre Meinung zu formulieren. Dennoch handelt sie auf der anderen Seite genau gegenteilig, indem sie nicht mehr darauf eingeht und die letzten drei Minuten nutzt, um Hausaufgaben zu verteilen. Auf dieses Phänomen wird aber im Zusammenhang mit der Entwicklung von Lösungsansätzen noch einmal Bezug genommen (siehe Kap. 4.6).

Die SuS werden im Rahmen der Problemfrage *NPD-Verbot ja oder nein?* in der hier vorliegenden Unterrichtsstunde vor folgende Situation gestellt:

Die Gemeinde Friedelinde hat folgendes Problem: Seit längerer Zeit schon kämpft die Gemeinde mit dem Problem, sich mit der rechtsextremistischen Jungentruppe "(...)" auseinandersetzen zu müssen. Da diese recht gewaltsame, pöbelnde Gruppe einige Male schon den jüdischen Friedhof der Umgebung geschändet hat und ausländische Bürger wiederholt belästigt. Heute treffen sich die Ratsmitglieder der Gemeinde, um das Vorhaben des Bundesinnenministeriums, ein gesetzliches NPD-Verbot in die Wege zu leiten, zu debattieren und Fragen zu stellen; Welche Auswirkungen hätte ein solches Verbot auf das Gemeindeproblem? Und welche generellen positiven und negativen Aspekte oder Auswirkungen hätte ein solches Verbot?

Neben der Frage, ob die NPD verboten werden sollte oder nicht, werden den SuS weitere Leitfragen zur Orientierung vermittelt. So wird deutlich, dass sie sich sowohl auf regionale Auswirkungen als auch auf allgemeine Vor- und Nachteile eines Verbotes beziehen sollen. Die Ausgangslage ist somit ebenso transparent wie das Vorgehen für die Stunde. Die tatsächlichen Anweisungen der Lehrkraft scheinen hingegen wenig zielführend und verständlich zu sein. Sie nutzt keine klaren Operatoren, sodass ihre Erwartungen an die SuS nicht immer eindeutig sind. Die Aufforderung „[I]hr beiden macht die Kontraseite“ impliziert diverse Möglichkeiten der Bearbeitung. Zwar wird im Kontext deutlich, dass es um die Beobachtungsaufträge, genauer, um das Beobachten und anschließende Notieren der besprochenen Qualitätskriterien, geht. Dennoch erscheint es sinnvoll, dies auch so zu benennen.

Ähnlich erfolgt es in der Einleitung der Abschlussrunde der Debatte. Die SuS sollen noch „etwas sagen zum Abschluss und da-

nach zusammenfassen“. Auch hier wird nicht benannt, dass es sich um eine abschließende Beurteilung bzw. eine letzte Stellungnahme handelt. *Sagen* ist kein Operator und noch weniger fachspezifisch für den Urteilsbildungsprozess zu verwenden. Das Verb *zusammenfassen* lässt ebenfalls offen, was zusammenzufassen ist und wie dieses erfolgen soll.

Auch wenn die Unterrichtssituation zwei Gruppen beim „[D]ebattieren“, welches eine mündliche Form einer diskursiven Problembetrachtung ist, zeigt, können die Äußerungen der SuS auch auf die zuvor analysierten sprachlichen Handlungen übertragen werden. So fordert auch eine Debatte diverse Kompetenzen, welche sich jedoch häufig mit den Anforderungen an ein politisches Urteil – das Beurteilen, Argumentieren und Stellungnehmen – decken. Hier muss den SuS zu Gute gehalten werden, dass speziell in der mündlichen Kommunikation das Herstellen von Kohäsion und Kohärenz eine Herausforderung darstellt. Sätze werden nicht immer beendet oder semantisch und syntaktisch korrekt fortgeführt. Außerdem müssen die SuS im Idealfall aufeinander Bezug nehmen und auf diese Weise die zuvor getroffene Aussage ggf. wiederaufnehmen, bestätigen oder entkräften. Es hat sich als besonders lernförderlich herausgestellt, wenn SuS sich auf Redebeiträge der anderen SuS beziehen (Gronostay 2016). Dieses Kriterium wird auch als *Transaktivität* bezeichnet und stellt neben der Argumentation und Anwendung von Fachwissen ein Strukturmerkmal zur Einschätzung der Qualität argumentativer Lehr-Lernprozesse dar (Manzel & Weißeno 2017, S. 73). Folgende Beispiele zeigen unterschiedliche Möglichkeiten der sprachlichen Umsetzung:

S4: Wie meine Mitstreiterin gerade schon gesagt hat, bin ich absolut Pro NPD-

Verbot eingestellt.

S6: Und was du gerade gesagt hast mit der Meinungsfreiheit, im Moment herrscht halt diese Meinungsfreiheit, und ich finde darauf sollte man auch zurückkommen, wenn man sagt man sollte eine Partei ihre Meinung lassen.

S6: Da hast du Recht. Aber ich möchte es trotzdem nochmal aufgreifen und dazu sagen, ich meine, dass die Partei quasi einen Sitz hat und ihre Meinung äußern darf, wie schon gesagt, dass ich das richtig finde.

S4: Ich sehe das ein bisschen anders. Weil ich denke, natürlich ist es richtig, dass die NPD gewisse Meinungen vertritt, die uns als Staat etwas nützen könnten. Allerdings sehe ich einfach die Gefahr, sehe ich das einfach so, dass die Gefahr zu groß ist.

Im ersten Beispiel erfolgt die Bezugnahme über das Vergleichswort *wie* und drückt etwas schon Gesagtes aus, das noch einmal wiederholt wird. Dahingegen greift S6 einen Gedankengang von jemandem auf (Meinungsfreiheit) und führt ihn weiter aus, er widerspricht aber nicht. Auch in der darauffolgenden Aussage wird die Ansicht der Vorredner bestätigt, jedoch erfolgt mit der Konjunktion *aber* eine eindeutige Einleitung von Gegenargumenten. Ein geeignetes Vorgehen, um sich zwar aufeinander zu beziehen, dann aber eigene Argumente anzuführen und seinen Standpunkt zu verdeutlichen. Das vierte Beispiel folgt einer ähnlichen Strategie. Auf den ersten Blick wird geäußert, dass eine andere Meinung vorliegt. Allerdings wird dann auch hier zunächst ein Argument der Gegner aufgegriffen und als richtig ausgewiesen, bevor der Konzessivsatz, eingeleitet durch die Konjunktion *allerdings*, eine eindeutige Einschränkung betont. Diese leitet hier das stärkere Argument ein, wel-

ches die anderen Argumente entkräften soll.

Diese Überlegungen zeigen, dass der Einsatz von Konjunktionen entscheidend für Prozesse des Abgrenzens, Zustimmens und Auseinandersetzens ist. MANZEL und WEIßENO (2017, S. 70) beschreiben die Herstellung von Kohärenz über kognitive Sprachhandlungen als entscheidend in politische Argumentationen. Auch anhand des folgenden Beispiels lässt sich der Einsatz von Konjunktionen zur Herstellung logischer Zusammenhänge und Konsequenzen zeigen:

S6: Es ist überhaupt nicht bewiesen und damit komme ich auch fast schon zu meinem Argument, dass die mit rechtsextremen Gedankengut zu tun hat, dass es überhaupt damit zu tun hat, dass die NPD dahintersteckt. Auch wenn die Meinung verbreitet ist.

S7: Ich bin gegen ein NPD-Verbot, weil die NPD weiter bestehen sollte“.

Zunächst stellt auch hier das *auch wenn* eine Einschränkung der zuvor ausgeführten Argumentation dar. Weitere Möglichkeiten zur Formulierung von Gegenbehauptungen sind z.B. die Subjunktion *obwohl* oder zur Einleitung eines Hauptsatzes die Konjunktion *trotzdem*. Das Satzgefüge besteht aus einer Aneinanderreihung von *dass*-Sätzen, wobei deren Funktion grammatikalisch nicht eindeutig zu bestimmen ist. Auch der Bezug innerhalb des Satzes ist unklar. Das zeigt, dass die Schülerin oder der Schüler die Verwendung dieser Satzkonstruktion nicht ganz beherrscht. Insbesondere der Wechsel der Personalpronomen *sie* und *es* verstärkt die Unklarheit, beispielsweise im Zusammenhang mit der Frage, was denn nicht bewiesen sei.

Unstimmigkeiten oder Argumentationschwächen ergeben sich auch an anderer

Stelle. S7 versucht einen kausalen Begründungszusammenhang herzustellen. Indem sie/er aber sagt, dass sie/er gegen etwas ist und ihre/seine Begründung dafür kein wirkliches Argument, sondern vielmehr die gleiche Aussage in anderen Worten beschreibt, entsteht keine verständliche und angemessene Verknüpfung. Es gibt demnach Schwierigkeiten in der Zuordnung von Argument und Beispiel bzw. Beleg. Dies kann mit dem falschen Gebrauch der Subjunktion zusammenhängen, entscheidender scheint hier jedoch das inhaltliche Verständnis und das des Argumentationsaufbaus zu fehlen. So wird auch Fachwissen für eine gelungene Argumentation benötigt (Manzel & Weißeno 2017, S. 73; s.a. 3.3.2). Auch Studien haben bestätigt, dass ein ausgeprägtes Fachwissen mit einer höheren Bewertungskompetenz einhergeht (vgl. Hogan 2002). Entscheidend ist, dass erst durch die Verwendung politischer Fakten aus einer Behauptung eine politische Argumentation wird (ebd., S. 74). Unterschiedliche Barrieren führen somit dazu, dass Sachverhalte nicht wie gefordert in Zusammenhänge eingeordnet werden können oder, dass Argumentationen ohne politische Tatsachen nicht dem Anspruch der Fachspezifik entsprechen.

In den theoretischen Überlegungen wurde das Beurteilen und Begründen als sprachliche Handlung in der politischen Urteilsbildung betont (siehe Kap. 4.3.2 und Kap. 4.3.3). Innerhalb des Transkripts nutzen die SuS insbesondere in ihren Anfangsstatements typische Formulierungen einer Urteilsäußerung:

S6: Mein Standpunkt ist eindeutig dagegen, gegen ein NPD-Verbot. Auch wenn es jetzt wieder im Gespräch ist.

S3: Ich denke, die NPD sollte verboten

werden, da sie keine finanzielle Unterstützung vom Staat erhalten sollte.

S6: Und ich finde, da sollte man auch nichts gegen tun und diese Partei bestehen lassen.

S5: Ich bin definitiv für dieses Verbot, da meiner Meinung nach, die Gefahr zu groß ist, dass die NPD an die Macht gerät.

Es gilt dabei, nicht nur eine Position zu verdeutlichen, sondern diese auch mit einer Begründung zu festigen. Insbesondere letzteres gelingt den SuS in den meisten Fällen. Im weiteren Verlauf werden auch für die Argumentation stützende Beispiele angeführt, wobei diese nicht immer aussagekräftig und präzise formuliert zu sein scheinen:

S4: Hier ein Beispiel aus dem Parteiprogramm der NPD: Masseneinwanderung ist eine schleichende Form des Völkermordes. [...] In einem großen Schmelztiegel verkocht alles, bis aus Weißen und Schwarzen Grau geworden ist. Und so geht es die ganze Zeit weiter. Wollen wir wirklich, dass so etwas in unseren Gesetzbüchern verankert wird? Ich glaube, wir müssen jetzt Prioritäten setzen.

S6: Ich finde, man kann durch diese öffentliche Haltung dieser Partei, also dass man nun wirklich auch zum Beispiel, die im Bundestag auch sitzen hat, kann man sich auch mal eine ganz andere Meinung (...) bekommen.

S4 nutzt an dieser Stelle nicht nur ein Beispiel, welches abschreckende Stellen aus dem Parteiprogramm der NPD zeigt, zur Überzeugung und Provokation der anderen Diskussionsteilnehmer, sondern entwickelt auch eine rhetorische Frage. Diese appelliert an ein Wir-Gefühl, welches die SuS direkt anspricht, und betont zum anderen die Verant-

wortung aller, die Gesetzbücher vor solchen Änderungen zu bewahren.

Das Phänomen der fehlenden Präzisierung und Vollendung angefangener Gedanken und Sätze in dem Abschlussurteil von S5 ist besonders auffällig:

S5: Also wir sind uns zwar einig darüber, dass die NPD eine Meinung vertritt, die nicht ganz in Ordnung ist. Wie zum Beispiel, dass mit dem Rassismus und dem Dingens (lacht). Und deswegen denke ich, dass also, dass [...] für mich ist am Wichtigsten, dass die NPD einfach, also dass die auch die demokratische Verfassung abschaffen wollen. Und alles, wie wir alles schon besprochen haben. Ich möchte einfach, dass die Pro-Argumente überzeugen, aber, und, (Klasse lacht)...

S6: Ja also meiner Meinung nach, ich bin immer noch auf meiner Seite. Also ich bin der Meinung, dass die NPD auf keinen Fall abgeschafft werden sollte. Wir sollten daran festhalten, was im Moment die Situation ist und nicht was sie werden könnte, wenn irgendwelche Dinge passieren könnten, die noch überhaupt nicht stattgefunden haben. Und heute ist so, es gibt die Meinungsfreiheit und deshalb sollte diese Partei auch weiterhin existieren dürfen.

Dies ist aber auf Grund der wenig spezifischen Anweisung der Lehrkraft, der geringen Zeit sowie der Situation der Öffentlichkeit nicht überraschend. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass es sich um ein Abschlussplädoyer der Debatte handelt und kein ausformuliertes und überdachtes politisches Urteil. Der Schüler bzw. die Schülerin bezieht sich auf einen persönlichen Wertmaßstab, indem betont wird, was für ihn bzw. sie das Wichtigste sei. Die geforderte Sachkenntnis und Ausdrucksfähigkeit sind hier nicht vorhanden. So kann S5 die zuvor geführte Diskussi-

on nicht adäquat zusammenfassen und auch das hinzugefügte Beispiel sprachlich nicht umsetzen. Es scheint vor allem an Fachsprache, deren Verwendung als ein Qualitätsmerkmal einer Argumentation verstanden wird, zu mangeln (Gronostay 2015, S. 321f). Indem etwas als „Dingens“ bezeichnet wird, fehlt das passende Wort und ein Phänomen kann nicht beschrieben werden. Hinzu kommt, dass das Plädoyer kaum Argumente beinhaltet, die das Urteil stützen könnten.

Auch S6 verfasst ein Abschlussplädoyer, welches keine Meinungsverschiebung im Vergleich zum Soforturteil zu Stundenbeginn aufweist. Hier wird die Position deutlich formuliert und mit einer Forderung versehen. Mit der Verwendung des Konjunktiv II wird auf mögliche Alternativen und Folgen hingewiesen, sodass der Schüler bzw. die Schülerin hier auch Rückbezug zu den Ausgangsfragen in der Problemstellung nimmt.

Die eigentliche Herausforderung ergibt sich aus der Hausaufgabe. Darin sollen die SuS zunächst die stärksten Pro- und Kontra-Argumente gegeneinander abwägen.

S6: Es gibt bestimmte Dinge, die nicht in Ordnung sind, aber es gibt auch Meinungsansichten, die vielleicht wirklich was an sich haben.

Hier sind erste Merkmale eines Abwägens zu erkennen. SuS versuchen hierbei, verschiedene Ansichten und Positionen zu berücksichtigen und zueinander in Beziehung zu setzen. Das heißt aber auch, dass das Abwägen ein Handlungsschema, eine Teilkompetenz, des Beurteilens darstellt (s.a. Abb. 3). Denn SuS sollen „abwägende kriteriale Urteile“ bilden (MSW NRW 2014, S. 99; s.a. 4.2.2). Wenn Argumente und Positionen gegeneinander abgewogen werden, findet auch eine Gegenüberstellung sowie ein Vergleich statt. Das führt dazu, dass eine Gewichtung der

Argumente erfolgt und die SuS auf Grundlage dieses Vorgangs ihr Urteil formulieren. So sollten sie unterschiedliche Begründungszusammenhänge nutzen, um den Urteilsbildungsprozess für andere verständlich und nachvollziehbar gestalten zu können, auch wenn die Lehrerin am Ende der Stunde nur noch ein Abstimmen für Pro- oder Kontraseite fordert und das Beurteilen und Begründen keine Erwähnung findet. Als Beurteilungsmaßstab werden hier weniger die Kriterien *Legitimität* und *Effizienz* angewendet, sondern vielmehr die anhand der Beobachter entwickelte Bewertungsmatrix.

Die folgende Argumentationskette präsentiert exemplarisch eine gelungene Urteilsformulierung im Rahmen dieser Unterrichtsstunde.

S6: Und um jetzt nochmal zu einem anderen Argument meiner Seite zu kommen, finde ich auch. Wie gesagt, es gibt auch negative Seiten an der NPD, ganz klar. Aber genau deshalb sollte man diese Partei nicht verbieten. Denn wenn man sie verbietet, das ist genauso, wie wenn man seiner Tochter verbietet, einen Fremden mit nach Hause zu bringen. Dann passiert das einfach heimlich. Und wenn man diese Partei verbietet, wird trotzdem diese Partei weiter existieren, vielleicht nicht weiter mit dem Namen NPD, aber irgendwie anders. Dann würde sich entweder eine neue Partei gründen, aber das Gedanken- gut wird trotzdem immer dableiben.

Für ein gelungenes politisches Urteil sind fünf Argumentationsstufen nach MANZEL und WEIRENO (2017, S. 74f) von Relevanz: Behauptung (0), Fakt (1), Erläuterung (2), Einwand (3), Stützung (4). Diese stellen ein fachspezifisches Modell dar, welches eine deskriptive Beschreibung wissensbasierter Argumentationsprozesse ermöglicht. Fraglich ist jedoch, inwieweit diese von den SuS

tatsächlich angewendet werden. In weiteren empirischen Arbeiten könnte dem nachgegangen werden.

4.5 Ergebnis: Fächerübergreifende Gemeinsamkeiten und fachspezifische Unterschiede

Ein Operator kann in verschiedenen Fächern unterschiedlich erklärt und verwendet werden. Das bestätigt PETERS (2015, S. 301), der besonders betont, dass auch eine unterschiedliche Zuordnung der Anforderungsniveaus in den Fächern erfolgt (ebd., S. 302). Während in einem Fach ein Sachverhalt beschrieben oder zusammengefasst wird und damit typische Operatoren wie *Aufzählen*, *Aufzeigen*, *Benennen*, *Schildern* gemeint sind und ein argumentierendes Schreiben dabei eher ausgeschlossen ist, wird eine Zusammenfassung in einer anderen Disziplin zu einer Erklärung.

Alle sprachlichen Handlungen beinhalten implizite und über konventionelles lexikalisches Wissen sowie Schemata bereits voraussetzbare Leistungen der Sprachgemeinschaft. FEILKE (2005, S. 53) bezieht sich mit dieser Annahme auf das Beschreiben. Jedoch hat sich im Rahmen dieser Arbeit gezeigt, dass ein Operator in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Verwendung findet und somit auch andere Erwartungen an die SuS stellt. Sei es nun das Beschreiben, welches „vergleichend und unterscheidend Bezug nimmt auf sprachlich bereits etabliertes Wissen“ (ebd., S. 55), oder eine beliebige andere sprachliche Handlung, welche im Physikunterricht grundsätzlich anders zu verwenden ist als im Politikunterricht. Folglich beinhaltet politische Argumentationsfähigkeit im Besonderen ein domänenspezifisches Wissen, welches über die sprachlichen Anforderungen hinausgeht (vgl. ebd., S. 65). So ist entscheidend, dass auch Werturteilsfragen

auf einer Fachwissensebene zu verorten sind. Denn ein ausschließlich moralisches Urteilen über Politik verfehlt seinen Zweck und wird gar als unangemessen bezeichnet (vgl. ebd., S. 66). Auch wenn die sprachlichen Realisationsmöglichkeiten austauschbar und auf jedes Fach übertragbar erscheinen, hat sich doch auch eine Fachspezifik der Urteilsfähigkeit im Politikunterricht herausgestellt.

GÜRSOY (2015, S. 159) hat dahingehend anhand von Interviewanalysen nachgewiesen, dass einige Operatoren besondere Hürden darstellen, sofern sie nicht explizit semantisiert werden. Dementsprechend ist es notwendig, den Operatoren Sprachhandlungen zuzuordnen (s.a. Oleschko et. al 2016, S. 36), da „jedes sprachliche Handeln [...] stets mehrdimensionale Befähigungen [erfordert]“ (Redder 2013, S. 111). Es wurde versucht, eine solche Zuordnung für die Textsorte des politischen Urteils vorzunehmen. In diesem Rahmen wurde die folgende Übersicht erstellt, welche die jeweiligen Urteilsarten bestimmten Makrofunktionen, d.h. kognitiv-sprachliche Operatoren, sowie Handlungsschemata und Möglichkeiten der sprachlichen Realisation zuordnet (s. Abb. 3). Der Aufbau der Tabelle orientiert sich an einer Übersicht von FEILKE (2015). Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist vielmehr als erste Ansatzpunkt zu verstehen, der weiter zu entwickeln ist. Vor allem eine Differenzierung der Urteilsarten und die Berücksichtigung unterschiedlicher Jahrgangsstufen haben sich hierbei als besondere Herausforderung herausgestellt. Die Tatsache, dass einige Mesofunktionen mehrfach zugeordnet wurden, bestätigt, dass keine scharfe Trennung möglich ist. Dies gilt auch für die notwendigen Sprachstrukturen und das Fachvokabular. Dementsprechend sind die zugeordneten Sprachbeispiele nicht einem singulären Ope-

rator zugeordnet, sondern sind häufig auch in den anderen Bereichen einzusetzen. Allerdings wurde versucht, die Mikrofunktionen zu denen am häufigsten vorkommenden und scheinbar passendsten Makrofunktionen zuzuordnen.

Es ergibt sich, dass die komplexen Anforderungen politischer Urteile nicht nur ein hohes Maß an Sachkompetenz, sondern zusätzlich die Berücksichtigung von Sprachkompetenz im Politikunterricht erfordern (siehe Kap. 2.1).

Das Vorhaben ein politisches Urteil zu formulieren, birgt die Gefahr unterschiedlichster Fehlerquellen und Problembereiche, die zum Beispiel in Bezug auf Kohäsions- und Kohärenzmittel aufgezeigt wurden (siehe Kap. 4.1; Kap. 4.2.2; Kap. 4.3.3). Außerdem wird vor allem durch den Aspekt der Sprache und das damit einhergehende Fachvokabular häufig eine Benachteiligung von SuS nicht deutscher Herkunft gefördert. Im Politikunterricht ist eine mangelnde Qualität politischer Urteile festzustellen, die insbesondere die schriftliche Textproduktion betrifft. Diese ist auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen. So ist grundlegend von einer mangelnden sprachkompetenzorientierten Förderung politischer Urteilsfähigkeit im

Unterricht auszugehen, wofür unter anderem die wenigen Verknüpfungen von sprachlogischer Kompetenz und Fachwissen ursächlich sind. NODARI (2002, S. 4) bezeichnet die sprachlogische Kompetenz als die „Fähigkeit u.a. kohärent und nachvollziehbar über komplexe Sachverhalte zu sprechen, [...] [und] Texte kohärent und nachvollziehbar zu schreiben“. Das mündliche Debattieren und Beurteilen setzt einen gewissen Wortschatz voraus, wohingegen im Schreibprozess eher das Beherrschen grammatikalischer Regeln unabdingbar ist.

Es erscheint sinnvoll, im Unterricht ebenso wie in der weiteren fachdidaktischen Forschung, zwischen schriftlichen und mündlichen Argumentationen zu unterscheiden, da sie unterschiedlich operationalisiert werden und verschiedene Anforderungen an die SuS stellen (Manzel & Weißeno 2017, S. 68). Darüber hinaus beschreiben BUDKE ET AL. (2010), dass sich Argumentationskompetenz aus „argumentation reception, production and interaction“ zusammensetzt. Alle Bereiche sollten demzufolge im Unterricht Berücksichtigung finden. Die Produktion bezieht sich auf die schriftlichen Argumentationen, wohingegen die Interaktion vielmehr in der mündlichen Argumentation verwendet wird.

Funktionen Urteilsarten	Makro- funktionen Operatoren (Texthandlungs- typen)	Meso- funktionen Handlungs- schemata	Mikrofunktionen Beispiele sprachlicher Realisation
Feststellungs- und Erweite- rungsurteil	beschreiben (AI)	beschreiben wiedergeben entnehmen darstellen erklären zusammenfas- sen	<u>Passiv:</u> <i>In der Politik wird aktuell diskutiert...</i> <i>Es soll entschieden werden ...</i> <u>indirekte Rede/Konjunktiv:</u> <i>XY gehe davon aus ...</i> <i>XY sagt, es sei ...</i> <u>Konjunktionen & Satzanfänge:</u> <i>dass</i> <i>insgesamt/im Allgemeinen/ zusammenfassend/weitgehend</i>
Erweiterungs- urteil	vergleichen (AII)	in Beziehung setzen herausstellen gegenüberstel- len organisieren beleuchten	<u>Nominalisierungen:</u> <i>..., ob das Verbot einer Partei ...</i> <u>Vergleichswörter:</u> <i>Wie schon von XY erwähnt ...</i> <i>Lieber ..., als/anstatt ...</i> <u>Steigerungsformen:</u> <i>... besser/sicherer/einfacherer als ...</i> <i>... am besten/sichersten/einfachsten ...</i>
Erweiterungs- und Werturteil	analysieren (AIII)	erschließen ermitteln einordnen zuordnen herausarbeiten auseinander- setzen erklären transferieren kategorisieren reflektieren	<u>Gegensätzliches ausdrücken:</u> <i>Anderer Meinung ist ...</i> <i>XY argumentiert dagegen, dass ...</i> <i>Dagegen spricht sich XY für/gegen ... aus.</i> <i>Im Unterschied dazu argumentiert ...</i> <i>Man sollte anstatt ... lieber ...</i> <u>Parallelen ausdrücken:</u> <i>ebenso/gleichfalls/daneben/ähnlich/auch/des Weiteren</i> <u>Einschränkungen vornehmen:</u> <i>jedoch/dennoch/allerdings/vielmehr/nur/ wenn auch</i>

Fortsetzung von Abb. 3 auf Seite 47.

Werturteil	beurteilen/ bewerten (AII-III)	beurteilen bewerten Stellung nehmen entscheiden abwägen gegenüberstellen vergleichen reflektieren sich hineinversetzen	<u>Meinungsäußerung:</u> <i>Ich bin gegen .../Ich denke/finde ...</i> <i>Ich bin der Meinung/Auffassung ...</i> <u>Adjektive:</u> <i>abweichend/ähnlich/anders/gleich/ begründet/berechtigt/ nachvollziehbar/ überzeugend</i> <u>Verben:</u> <i>teilen/unterstützen/vertreten/erscheinen/ berücksichtigen</i> <u>Verschiedene Seiten beleuchten:</u> <i>Auf der einen Seite ..., auf der anderen Seite ...</i> <i>Aus Sicht von ... ist zu berücksichtigen ...</i> <u>Konjunktionen & Satzanfänge:</u> <i>aufgrund von/da/daher/deshalb</i> <i>Der Grund/die Ursache für ... ist ...</i> <i>Verantwortlich dafür ist ...</i> <i>Als Grund/Ursache für ...lässt sich anführen/ nennen ...</i>
Werturteil	erörtern/ begründen (AIII)	argumentieren begründet bewerten diskutieren Position argumentativ entwickeln diskutieren	<u>Konjunktionen & Satzanfänge:</u> <i>da/weil/auf Grund dessen</i> <u>Beispiele & Belege anführen:</u> <i>so/wie/z.B.</i> <i>.. führt beispielhaft/ exemplarisch an ...</i> <i>... um nur einige zu nennen</i> <i>Es ist bewiesen, dass ...</i> <u>rhetoische Fragen:</u> <i>Wollen wir wirklich, dass ...?</i>

Abb. 3: Operatoren, Handlungsschemata und Beispiele sprachliche Realisationen für die politische Urteilsbildung im Politikunterricht. Eigene Darstellung in Anlehnung an FEILKE (2015, S. 63) sowie VOLLMER & THÜRMAN (2017, S. 306).

4.6 Lösungsansätze für den Unterricht

Nachdem im Verlauf dieser Arbeit gezeigt werden konnte, welche Sprachhandlung für die politische Urteilsbildung im Politikunterricht von Relevanz sind, ist die konkrete unterrichtspraktische Umsetzung jedoch noch unklar. Es führt zu der Frage, wie Urteilskompetenz angemessen im Politikunterricht gefördert werden kann.

Erste Lösungsansätze, welche sich weitestge-

hend auf die Transparenz der Sprachhandlungen und der damit einhergehenden Anforderungen an die SuS beziehen, wurden bereits angedeutet. Indem also ein systematischer und nachvollziehbarer Einsatz von Operatoren im Politikunterricht etabliert wird und vor allem eine klare Definition dieser angestrebt wird, kann den zuvor skizzierten Problemlagen partiell entgegengewirkt werden. Auch ALTUN und GÜNTHER (2015, S. 17) kritisieren den unsystematischen Um-

gang mit Operatoren speziell in Schulbüchern. Sie können nicht ohne weitere Erklärung verwendet werden, zumal sich auch im Zuge dieser Betrachtung gezeigt hat, dass Operatoren erstens in verschiedenen Fächern unterschiedliche definiert sein können und zweitens mehrere oft durch dieselben Definitionen bestimmt sind.

Darüber hinaus ist die Integration von Fach- und Sprachunterricht entscheidend. Die Umsetzung sprachlicher Realisierungsmöglichkeiten bietet einen Ansatzpunkt, das fachliche Lernen insgesamt zu fördern. Dabei kann auf einzelne Satzbausteine, Textsortenkenntnisse oder den Aufbau von Fachvokabular zurückgegriffen werden (Altun & Günther 2015, S. 18). Es müssen also textsortenspezifische Merkmale politischer Urteile bestimmt werden und eine gezielte und systematische Anbahnung und Übung notwendiger Strukturen und Sprachkenntnisse angeleitet werden. Das gilt sowohl für die Produktion mündlicher als auch schriftlicher Urteile.

Die Förderung sprachlogischer Aspekte der politischen Urteilskompetenz ergibt sich nach KALEX (o.J., S. 18) aus der Verschränkung von direkter Instruktion sowie prozessorientierter Schreibdidaktik als zwei didaktische Konzeptionen. Ersteres meint vor allem das schon geforderte hohe Maß an Instruktionsintensität, die über das Zerlegen von Operatoren in einzelne Teilarbeitsschritte erfolgen kann. Anstatt einer komplexen Aufgabe wäre das Formulieren einzelner Teilaufgaben eine Möglichkeit der praktischen Umsetzung in der Schule. Schon die Linguistik der 1990er Jahre hat betont, dass komplexe Probleme durch die Zerlegung von Schreibanforderungen in überschaubare

Phasen besser zu meistern sind.

Des Weiteren müssen die SuS die Chance erhalten, auf sprachliche Handlungsmuster und bewährte Verfahren zur Bewältigung kommunikativer Problemlagen zurückzugreifen (vgl. Pohl & Steinhoff 2010, S. 213). Folglich ist das regelmäßige Üben von Strukturen notwendig. Wenn die Textsorte *politisches Urteil* oder sogar die einzelnen Urteilsarten bekannt sind, dann kann über Beispieltex-te und Übungen das Wissen weiter gefestigt und perspektivisch eigenständig angewandt werden. Dabei handelt es sich um eine Art kognitives Gerüst, welches ähnlich wie das Prinzip des *Scaffolding* funktioniert⁶.

Allerdings ist nicht nur das Textsorten- und Operatorenwissen von Relevanz. Eine Phrasierung des Schreibprozesses, ist ebenfalls entscheidend. Eine gute Planung durch Strukturierungs- und Darstellungshilfen für den Aufbau eines politischen Urteils scheint sinnvoll. Für das Erörtern eines Sachverhalts beispielweise könnten unterschiedliche Varianten der Gegenüberstellung von Argumenten und Belegen trainiert werden (Sanduhr- vs. Trichter- vs. Ping-Pong-Prinzip). Es geht in diesem Zusammenhang also um unterschiedliche Methoden der Urteilsgestaltung und ihrer Umsetzung in Schreibprodukte.

Ein weiterer Bestandteil des Urteilsformulierungsprozesses ist die Vermittlung wesentlicher Sprachstrukturen für die unterschiedlichen Teile eines Urteils. Die in Kapitel 4.5 angefertigte Tabelle zeigt beispielhaft sprachliche Realisationsmöglichkeiten. Für den Einsatz in der Schule müsste sie jedoch auf die konkrete Aufgabenstellung angepasst werden, da sie in diesem Umfang und ihrer Struktur die SuS überfordern würde. Hilf-

⁶ Scaffolding meint in Anlehnung an HAMMOND und GIBBONS (2001) eine Unterstützung des Lernprozesses anhand von Lerngerüsten, sprachlich-inhaltlichen Orientierungsgrundlagen, sprachlichen Mitteln und weiteren Hilfestellungen. Es stellt eine Möglichkeit dar, sprachliches und fachliches Lernen gleichermaßen zu fördern (s.a. Luft/Manzel & Nagel 2015, S. 26ff).

reich wäre zudem eine Zuordnung notwendiger Sprachstrukturen zu den einzelnen Bestandteilen eines Urteils: Einleitung (Problemaufriss/These), Hauptteil (Argumentation), Schluss (Abwägen & Stellung nehmen). An letzter Stelle, aber nicht weniger wichtig, steht die Überarbeitung (Volkman 2011, S. 3). Sie ist die dritte Phase des Schreibens nach HAYES und FLOWER (1980), die in ihrem Schreibprozessmodell Schreiben als Problemlösen verstehen. Nicht nur für die SuS stellt das abschließende Emendieren meist eine große Hürde dar, auch in der Schule generell werden Korrekturen eher oberflächlich vorgenommen und als weniger wichtig erachtet (vgl. ebd., S. 4). Ungern wird ein eigener Text noch einmal reflektiert und überarbeitet, gleichwohl eine kriterien- und methodengeleitete Textrevisi-on ein zentrales Element eines jeden Schreibprozesses darstellt. Es müssen „fortlaufend inhaltliche, kommunikative, sprachliche Probleme gelöst und Entscheidungen getroffen werden“ (Kruse, Berger & Ulmi 2006, S. 14).

Geeignete Methoden der kooperativen Textüberarbeitung sind beispielsweise Schreibkonferenzen oder Expertenteams. Diese gelten für jüngere SuS als besonders geeignet, da empirische Belege vorliegen, dass sie eher in der Lage sind, fremde als eigene Texte zu überarbeiten (vgl. Held 2006). Auch SCHMÖLZER-EIBINGER (2014, S. 461) betont die positiven Effekte des kooperativen Schreibens auf das Schreiben argumentativer Texte, wie zum Beispiel die bessere Integration von Gegenargumenten oder das überzeugende Verteidigen. Ziel ist „die Unterstützung des individuellen Schreibprozesses [...], wobei auch der handwerkliche Charakter der Schreibprozeduren unterstrichen wird“ (Fix 2006, S. 120). Auf diese Weise kann es gelingen, die SuS individuell zu fördern und zu

verdeutlichen, dass das Verfassen von angemessenen Texten trainierbar ist und nicht nur auf Zufällen beruht (vgl. Volkman 2011, S. 4). Dahingehend erfolgt eine Verankerung und Anwendung von Bewertungsmaßstäben, unabhängig davon, ob der eigene oder ein fremder Text überarbeitet wird. MANZEL und OLESCHKO (2015, S. 207) heben hervor, dass das „explizite Wissen um sprachliche Routinen und Vertextungsmuster“ für die SuS insofern relevant ist, als dass sie so in „adäquate Schreib- und Handlungsstrategien hineinwachsen“ und zusätzlich erbrachte Leistungen transparent bewertet werden können. Demzufolge ist die Tragweite des Wissens und der Förderung sprachlicher Kompetenzen zur Unterstützung des fachlichen und fachsprachlichen Lernens auch in der Politikdidaktik angekommen, wenngleich noch viel Forschungsbedarf besteht.

5 Fazit und Ausblick

„[W]ell, it’s all a matter of opinion anyway“ (Ricks 1999) – oder eben nicht! Urteilsbildung im Politikunterricht ist mehr als nur *Meinen* und eindeutig von Beurteilungsaufgaben in anderen Fächern abzugrenzen.

Wenngleich sich im Verlauf der vorliegenden Arbeit herausgestellt hat, dass viele Operatoren synonym verwendet werden und gleichermaßen in naturwissenschaftlichen, sprachlichen und sozialwissenschaftlichen Fächern aufzufinden sind, hat sich die politische Urteilsbildung weniger als fächerübergreifend, als vielmehr fachspezifische Kompetenz herausgestellt. Damit konnte die eingangs formulierte These dieser Arbeit bestätigt werden.

Diese Kompetenz ergibt sich jedoch nicht aus einer trennscharfen Erklärung sprachli-

cher Handlungen im Rahmen der Kernlehrpläne. Denn es gelingt den Wissenschaften nicht immer, die zentralen Operatoren eindeutig zu bestimmen, sodass es selbst in Fachwissenschaft und Fachdidaktiken differierende Bezeichnungen zu finden sind (vgl. Peters 2015, S. 300).

Indem unterschiedlichen Operatoren Handlungsschemata sowie sprachliche Realisationsmöglichkeiten zugeordnet wurden, sollte dieser Problematik entgegengewirkt werden. Auf diese Weise konnte die Textsorte *politisches Urteil*, insbesondere im Hinblick auf politische Sach- und Werturteile, operationalisiert und weiter ausdifferenziert werden. So wurde aufgezeigt, dass um SuS zu einem systematischen Verfassen eines politischen Urteils zu befähigen, zunächst wie in allen Schreibprozessen auch „fachsprachliche Mittel wissensbearbeitende Konnektoren, spezifische Modalverben, Matrixkonstruktionen und Mittel der alltäglichen Wissenschaftssprache angebahnt werden [müssen]“ (Ehlich 1999, zit. nach Uni DUE/RUB 2017, S. 15). Welche sprachlichen Mittel letztlich umgesetzt werden, ist variabel, solange sie funktional angemessen sind. Das Bewusstsein über Textstrukturen und sprachliche Handlungen soll die SuS dazu befähigen, verschiedene Mittel zur Ausführung der sprachlichen Handlung realisieren zu können (vgl. Manzel & Nagel 2017, S. 27).

Unter Rückbezug auf die leitende Forschungsfrage, welche sprachlichen Handlungen für die Produktion politischer Sach- und Werturteile notwendig sind und wie diese im Politikunterricht angemessen gefördert werden können, ist festzuhalten, dass sich das Beschreiben und Vergleichen als grundlegend für die Ebene der Sachurteile herausgestellt haben. Um Werturteile zu formulieren, ist zunächst ein höheres Anforderungsniveau zu erfüllen. Denn hierbei spielt das Analyse-

ren, Beurteilen und Erörtern eine entscheidende Rolle. Dieses verlangt von den SuS u.a. ein Abwägen von Urteilen, ein Hineinversetzen in unterschiedliche Positionen sowie ein begründetes Stellungnehmen unter Berücksichtigung von Wertmaßstäben. Außerdem wurde bestätigt, dass die Urteilsbildung ein sich erweiternder und komplexer werdender Prozess ist. Das Sachurteil als solches ist Grundlage für alle weiteren Urteile und wird im Kernlehrplan noch nicht als eigentliche Urteilskompetenz angesehen. Vielmehr beschreibt sie die Sachkompetenz, die für die Urteilsbildung unabdingbar ist. Somit stellt das Sachurteil immer den ersten Schritt des Urteilsbildungsprozesses dar, unabhängig davon, ob SuS ein Feststellungs-, Erweiterungs- oder Werturteil formulieren. Daraus ergibt sich die Relevanz von Fachkompetenz für die Formulierung politischer Urteile.

Fachwissen ist neben den entwickelten Sprachhandlungen ein entscheidender Faktor, um das Domänenspezifische eines Urteils oder einer Argumentation zu bestimmen. SuS müssen beispielsweise wissensbasiert im fachlichen Kontext Handlungsoptionen und Alternativlösungen generieren (Manzel & Weißeno 2017, S. 70).

Insgesamt scheint geklärt, dass SuS Sprachhandlungskontexte benötigen, um den unterschiedlichen fachlichen und sprachlichen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Oleschko et. al 2016, S. 35). Es werden also Lehr-Lern-Kontexte gefordert, welche das sprachliche Handeln kontextbezogen und funktional ermöglichen (vgl. Pohl & Steinhoff 2010, S. 213). Entscheidend für den Politikunterricht ist, dass die Komplexität der Sprachhandlungen für die Konzeption von Unterricht berücksichtigt wird (vgl. Manzel 2015, S. 276) und den SuS die Hürden bei der Bildung eines politischen Urteils genommen

werden. Denn häufig heißt es: „Meine Meinung sagen, gerne. Urteilen lieber nicht“ (Klee 2011, S. 54). Notwendig ist diesbezüglich auch der Aufbau von Fachwissen, welches Struktur, Inhalt und funktionale Aspekte der politischen Argumentation beeinflusst. Das Modell der politischen Urteilsfähigkeit bestätigt, dass überfachliche Faktoren, die Lernbedingungen im Fach sowie individuelle Faktoren Einfluss auf das politische Urteil nehmen. Allerdings betonen MANZEL und WEIBENO (2017, S. 71) vielmehr den „Fachwissensanteil“ einer Entscheidung, der bisher häufig vernachlässigt wurde. Daher ist, nachdem im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit der Fokus auf den sprachlichen Handlungen zur Produktion politischer Sach- und Werturteile liegt, auch die Fachkompetenz verstärkt zu berücksichtigen.

Weiterführende empirische Forschung ist essentiell. Entscheidend ist hierbei die Überprüfung der theoretischen Überlegungen in der Schulpraxis. Diese sollten sich nicht nur auf die Bestimmung der Sprachhandlungen in den jeweiligen Urteilsarten und deren sprachliche Realisation beschränken, sondern ausgehend von den hier vorgestellten Ergebnissen empirisch überprüfen, wie sich

die Möglichkeiten der Sprachförderung auf das fachliche Lernen, hier also die mündliche bzw. schriftliche Formulierung politischer Urteile, auswirken. Dazu können Unterrichtsmodelle und Materialien im Hinblick auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Denn auch KLEE (2008, S. 267) betont, dass es zwingend notwendig sei, „die Vielzahl an vorhandenen theoretischen Grundlagen empirisch zu prüfen“. Geschehe dies nicht, blieben diese „alltagsdidaktisch unwirksam“.

Mit dem aktuell laufenden Projekt [*SchriFT II*](#) der Universitäten Duisburg-Essen und Bochum sind erste Ansätze der empirischen Überprüfung bereits geplant. Dabei soll anhand vergleichbarer Schreibaufgaben zu typischen Textsorten in den jeweiligen Fächern die Kompetenzentwicklung der SuS gemessen und u.a. geklärt werden, ob „eine auf die Tiefenstruktur im fachlichen Kontext ausgerichtete Sprachförderung erfolgreicher ist als die vielfach angebotenen Hilfen auf der Oberfläche“ (Uni DUE/RUB 2017, S. 2). Hieraus ergibt sich, dass die Arbeit einen Beitrag zu einer ersten Operationalisierung sprachlicher Handlungen in politischen Urteilen geleistet hat, auf die anschließend im Rahmen von *SchriFT II* für den Fachbereich Politik zurückgegriffen werden kann.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Paul (1994). Politikdidaktik – kurzgefasst. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Adamzik, Kirsten/Neuland, Eva (2005). Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. Einführung in das Themenheft. In Textsorten. In *Der Deutschunterricht* 1, 2-12.
- Altun, Tülay/Günther, Katrin (2015). Operatoren am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II als Vorbereitung auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Sekundarstufe II? Eine Auszählung von Aufgabenstellungen in 10 Schulbüchern der Sekundarstufen I und II. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/altun_g%C3%BCnther_operatoren.pdf (Stand: 12.06.2019)
- Astleitner, Hermann/Brünken, Roland (2004). Unterricht im Argumentieren. Bedingung des argumentieren Lernen. In *Empirische Pädagogik* 18(3), 350-375.
- Austin, John Langshaw (1962). *How to do things with words*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Schramm, Karen/ Thürmann, Elke/Vollmer, Helmut (2013). *Sprach im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Beese, Melanie/Roll, Heike (2013). *Versuchsprotokolle schreiben – Zur Förderung literaler Routinen bei mehrsprachigen SuS in der Sekundarstufe I*. In Y. Decker-Ernst & I. Oomenwelke. *Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung* (S. 212-229). Stuttgart: Klett.
- Beese, Melanie/Benholz, Claudia (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht – Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde*. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache – Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 37-57). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Beese, Melanie/Benholz, Claudia/Chlosta, Christoph (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- Behrmann, Günter C./Grammes, Rilman/Reinhardt, Sibylle (2004). *Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe*. In H.-E. Tenorth (Hrsg.). *Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrag der KMK* (S. 322-406). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bergstraesser, Arnold (1957). Warum ist politische Bildung nötig? In *Offene Welt*, 555-561.
- Bögeholz, Susanne/Höbke, Corinna/Langlet, Jürgen/Sander, Elke/Schlüter, Kirsten (2004). *Bewerten – Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle in der Biologiedidaktik*. In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 10, 89-115.
- Breit, Gotthardt (1997). Fragen zur politischen Urteilsbildung. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.). *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Breit, Gotthardt/Weißeno, Georg (1997). *Politische Urteilsbildung: Defizite und Perspektiven*. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.). *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht* (S. 194-300). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Brinker, Klaus (2005). *Linguistische Textanalyse*. In *Grundlagen der Germanistik* 29. Berlin: Schmidt.
- Budke, Alexandra (2013). *Stärkung von Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht – sinnlos, unnötig und zwecklos?* In M. Becker-Mrotzek/K. Schramm/E. Thürmann & H. Vollmer (Hrsg.). *Sprache im Fach* (S. 353-364). Münster: Waxmann.
- Budke, Alexandra/Meyer, Michael (2015). *Fachlich argumentieren lernen. Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern*. In A. Budke/M. Kuckuck/M. Meyer/F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss

- (Hrsg.). Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschung zur Argumentation in den Unterrichtsfächern (S. 9-30). Münster: Waxmann.
- Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (2011). Beutelsbacher Konsens. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (Stand: 13.06.2019).
- Coffin, Caroline (2006). Historical discourses: the language of time, cause and evaluation. London: Continuum.
- Council of Europe (2014). The importance of competencies in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success. In *Recommendation CM/Rex 5 of the Committee of Ministers to Member States*.
- Cummins, Jim (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- Detjen, Joachim (2007). Politische Bildung. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Detjen, Joachim (2010). Die GPJE-Bildungsstandards. Fachunterricht in der politischen Bildung. In *Kompetenzen im Politikunterricht* (S. 22-32). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Detjen, Joachim (2012). Mitreden können: Die Bedeutung der politischen Beredsamkeit in der Demokratie. In *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62(46/47), 29-35.
- Detjen, Joachim/ Massing, Peter/Richter, Dagmar & Weißeno, Georg (2012). Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer.
- Detjen, Joachim (2013). Politikkompetenz Urteilsfähigkeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Feilke, Helmuth (2005). Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.). *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S. 45-60). Freiburg: Rombach.
- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch* 233.
- Feilke, Helmuth (2015). Text und Lernen. Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In S. Schmolzer-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.). *Schreiben als Lernen – Kompetenzentwicklung durch Schreiben* (S. 47-71). Münster: Waxmann.
- Fingerhut, Karlheinz (2010). Literarisches Lesen unter Bedingungen zentraler Leistungsprüfungen. In *Der Deutschunterricht* 1, 40-51.
- Fix, Martin (2006). Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Klett.
- Fix, Ulla (2000). Das Rätsel. Bestand und Wandel einer Textsorte. Oder: Warum sich die Textlinguistik als Querschnittsdisziplin verstehen kann. In I. Barz/U. Fix/M. Schröder & G. Schuppener (Hrsg.). *Sprachgeschichte als Textsortengeschichte* (S. 183-2010). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung GPJE (2004). Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gibbons, Pauline (2002). Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-137). Wiesbaden: VS.
- Goll, Thomas/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg/Eck, Valentin (2010). Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weißeno (Hrsg.). *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21-48). Bonn: BpB.

- Gronostay, Dorothee (2015). Videostudie zur Qualität von argumentativen Lehr-Lernprozessen im Fachunterricht Politik/Wirtschaft. In A. Budke/M. Kuckuck/M. Meyer/F. Schäbitz/J. Schlüter & G. Weiß (Hrsg.). *Fachlich argumentieren lernen: Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 321-323). Münster: Waxmann.
- Gronostay, Dorothee (2016). Argument reappraisal in controversial classroom discussions – A multiple case study. In *Journal of Social Science Education* 15(2), 42-56.
- Gronostay, Dorothee (2019). Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie. Wiesbaden: VS. Online verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-25671-5.pdf> (Stand: 13.06.2019)
- Gülich, Elisabeth/Raible, Wolfgang (1977). *Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten*. München: Fink.
- Gunel, Murat/Hand, Brian/Ulu, Cuneyt (2009). Sequencing Embedded Multimodal Representations in a Writing to Learn Approach to the Teaching of Electricity. In *Journal of Research in Science Teaching* 46(3), 225-247.
- Hammond, Jennifer/Gibbons, Pauline (2001). What is scaffolding? In dies. (Hrsg.). *Scaffolding: Teaching and Learning in language and literacy education* (S. 1-14). Newtown, Australia: Primary English Teaching Association (PETA).
- Hannken-Illjes, Kati (2004). *Gute Gründe geben*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hättich, Manfred (1977). *Rationalität als Ziel politischer Bildung*. München: Olzog.
- Hennis, Wilhelm (1968). *Politik als praktische Wissenschaft. Aufsätze zur politischen Theorie und Regierungslehre*. München: Piper.
- Heinemann, Wolfgang (2000). Textsorte – Textmuster – Texttyp. In K. Brinker/G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik* (S. 507-523). Berlin: de Gruyter.
- Held, Ursula (2006). *Textüberarbeitung in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Entwicklung und Förderung grundlegender Revisionskompetenzen bei jungen Schreibern*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Henkenborg, Peter (2012). Politische Urteilsfähigkeit als politische Kompetenz in der Demokratie – der Dreiklang von Analysieren, Urteilen und Handeln. In *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2, 28-50. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hogan, Kathleen (2002). Small groups' ecological reasoning while making an environmental management decision. In *Journal of Research in Science Teaching* 39, 341-368.
- Hostenbach, Julia/Fischer, Hans E./Kauertz, Alexander/Mayer, Jürgen/Sumfleth, Elke/Walpuski, Maik (2011). Modellierung der Bewertungskompetenz in den Naturwissenschaften zur Evaluation der Nationalen Bildungsstandards. In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 17, 261-288.
- Juchler, Ingo (2005a). Politische Urteilsbildung – Kernkompetenz für den Politikunterricht. In G. Weißeno (Hrsg.). *Politik besser verstehen* (S. 62-75). Wiesbaden: VS/GWV.
- Juchler, Ingo (2005b). *Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kallmeyer, Werner/Klein, Wolfgang/Meyer-Hermann, Reinhard et al. (1974). *Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 1: Einführung*. Kronberg/Ts.: Athenäum Fischer.
- Karg, Ina (2007). *Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Ein Weg aus dem Dilemma zwischen Aufsatz und Schreiben*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kayser, Jörg/Hagemann, Ulrich (2012). *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht*. 2. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klee, Andreas (2008). *Entzauberung des Politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstrukti-*

- on zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. Wiesbaden: VS.
- Klee, Andreas (2011). Von der Alltagsmeinung zum politischen Urteil. In *Unterricht Wirtschaft + Politik* 1, 54-56. Frankfurt a.M.: Friedrich.
- Klieme Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: BMBF.
- Klotz, Peter (2013). Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie. Berlin: Erich Schmidt.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In *Romanistisches Jahrbuch* 36(85), 15-43.
- Kohlberg, Lawrence (1986). Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In H. Bertram (Hrsg.). *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie* (S. 130-162). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (2006). *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt.
- Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernen und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus.
- Luft, Claudia/Manzel, Sabine/Nagel, Farina (2015). Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht. Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht. Essen: CIVES. Online verfügbar unter: <http://cives-school.de/wp-content/uploads/2015/11/CIVES-Forum3.pdf> (Stand: 13.06.2019).
- Luft, Claudia/Nagel, Farina/Manzel, Sabine (2017). *Unterrichtsentwurf. „Gewaltenteilung, oder: Alle Macht in einer Hand?“ Schaubilder im sprachsensiblen Politikunterricht*. Essen: CIVES. Online verfügbar unter: <http://cives-school.de/wp-content/uploads/2017/05/Praxistest6.pdf> (Stand: 13.06.2019).
- Manzel, Sabine (2012). Anpassung an wissenschaftliche Standards oder Paradigmenwechsel in der Politikdidaktik? Zum empirischen Aufbruch einer neuen Generation von Politikdidaktiker/-innen. In *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 22(1), 143-154.
- Manzel, Sabine (2016). Diskussionen im Politikunterricht – nur was für lautstarke Jungen ohne Migrationshintergrund? In T. Goll, M. Oberle & S. Rappenglück (Hrsg.). *Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung*. Schriftenreihe der GPJE (S. 143-151). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Manzel, Sabine & Nagel, Farina (2017). „Links unten steht der Bundespräsident“ – erste Ergebnisse zu sprachlichen und fachlichen Herausforderungen im Umgang mit politischen Schaubildern. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.). *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 19-30). Wiesbaden: Springer.
- Manzel, Sabine & Weißeno, Georg (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.). *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie* (S. 59-86). Wiesbaden: Springer VS.
- Massing, Peter & Weißeno, Georg (1997). *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Massing, Peter (1997). Kategorien politischer Urteilsbildung. Wege zur politischen Urteilsbildung. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.). *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht* (S. 115-131). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Massing, Peter (2003). *Kategoriale politische Urteilsbildung*. In H. W. Kuhn (Hrsg.). *Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales*

- Projekt (S. 91-108). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Massing, Peter (2012). Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In *Aus Politik und Zeitgeschichte* 46-47, o. S. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/148216/die-vier-dimensionen-der-politikkompetenz?p=all> (Stand: 13.06.2019).
- May, Michael (2007). Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung. Wiesbaden: Springer.
- Michalak, Magdalena (2014). Sprache und fachliches Lernen. Zur Einleitung. In M. Michalak (Hrsg.). Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen (S. 1-8). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW (2007a). Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Mathematik. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW (2007b). Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW (2007c). Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Politik/ Wirtschaft. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW (2008a). Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Biologie. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW (2008b). Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Chemie. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW (2013). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Mathematik. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/ Wirtschaft. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Weiterbildung und Forschung (MSWF) NRW (2001). Rahmenvorgabe Politische Bildung. Frechen: Ritterbach.
- Mittelsten Scheid, Nicole/Höfle Corinna (2008). Bewerten im Biologieunterricht: Niveaus von Bewertungskompetenz. In *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* 6, 87-104.
- Moegling, Klaus (2012). Zur Relevanz (und Ergänzungswürdigkeit) der Urteilkategorien Effizienz und Legitimität. Online verfügbar unter: https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG_Politikwissenschaften/FG_DidaktikderpolitischenBildung/Zur_Relevanz_der_Urteilkategorien_Effizienz_und_Legitimit%C3%A4t_Moegling.pdf (Stand: 12.06.2019)
- Müller-Kraetzschmar, Marita/Priebe, Birte (2012). Sprachbildung durch kooperative Lernformen in der Grundschule. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Nagel, Farina/Manzel, Sabine (2016). Schreiben im Politikunterricht – Nutzung des Türkischen als Ressource. In T. Goll, M. Oberle & S. Rappenglück (Hrsg.). Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung (S. 174). Schriftenreihe der GPJE. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Oleschko, Sven (2012). Sprache in Schaubildern. Potentielle Schwierigkeiten von Schaubildern bei ihrem Einsatz im Unterricht. In *Praxis Politik 2: Wortmächtig – Text und Politik*, 12-13.
- Oleschko, Sven (2013a). Sprachbildung und Sprachförderung im Politikunterricht – Argumente für sprachsensiblen Unterricht. In A. Besand (Hrsg.). Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung (S. 193-208). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Oleschko, Sven (2013b). „Ich verstehe nix mehr.“ Zur Interdependenz von Bild und Sprache im

- Geschichtsunterricht. In *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12, 112-127.
- Oleschko, Sven (2014). Zur Bedeutung der Sprache im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess. In M. Michalak (Hrsg.). *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen* (S. 134-153). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Oleschko, Sven/Manzel, Sabine (2015). Epistemologische und kommunikative Aspekte von Lernaufgaben im Politikunterricht. Erste Ergebnisse eines quasi Mixed-Methods-Ansatzes aus zwei Fachperspektiven. In U. Riegel/ S. Schubert/ G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.). *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 197-212). Münster: Waxmann.
- Oleschko, Sven/Schmitz, Anke (2016). Sprachliche Diversität und Themenentfaltungsmuster in Schülertexten am Beispiel von Beschreibungsaufgaben im Fachunterricht. In U. Behrens & O. Gätje (Hrsg.). *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden* (S. 219-240). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Oleschko, Sven/Weinkauff, Benjamin/Wiemers, Sonja (2016). *Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Peters, Jelko (2004). *Schriftliches Argumentieren – Aktualität – Bildungsstandards. Vorschläge zur Didaktik und Praxis des erörternden Schreibens*. Hamburg: Kovač.
- Peters, Jelko (2015). *Schriftliches Argumentieren in den Fächern Deutsch und Geschichte. Ein Vergleich der Operatoren für die Abiturprüfung*. In A. Budke/M. Kuckkuck/M. Meyer/F. Schäbitz/K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.). *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 298-312). Münster: Waxmann.
- Petrik, Andreas (2007). *Kompetenzentwicklung durch Argumentation – ein Modell zur Analyse politischer Lernprozesse*. In J. Schattschneider (Hrsg.). *Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung* (S. 92-117). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010). *Textformen als Lernformen*. In H. Günther/ U. Bredel/ M. Becker-Mrotzek (Hrsg.). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* (S. 5-26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Pohl, Kerstin (2015). *Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? Bundeszentrale für politische Bildung (BpB)*. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/208270/kontroversitaet?p=all> (Stand: 12.06.2019)
- Priemer, Burkhard & Schön, Lutz-Helmut (2003). *Lernen durch Schreiben im Fach Physik mit dem Internet als Quelle von Informationen*. In A. Pitton (Hrsg.). *Außerschulisches Lernen in Physik und Chemie* (S. 185-187). Münster u.a.: LIT.
- Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika (2013). *Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung*. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.). *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 108-134). Münster: Waxmann.
- Reinhardt, Sibylle (2012). *Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Richter, Dagmar (2010). *Fachkonzepte politischer Bildung für Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund*. In G. Weißeno (Hrsg.). *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 177-189). Bonn: BpB.

- Sander, Wolfgang (2007). Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, Wolfgang (2011). Politikdidaktik heute – wo steht die Wissenschaft vom politischen Lernen? In GPJE (Hrsg.). Politische Bildung als Wissenschaft: Bilanz und Perspektiven (S. 19-19). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schmiederer, Rolf (1977). Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln u.a.: europäische Verlagsanstalt.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena/Lager, Elisabeth/Helten-Pacher, Maria-Rita (2013). Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Klett.
- Searle, John (1969). *Speech Acts. An essay in the philosophy of languages*. Cambridge: University Press.
- Sutor, Bernhard (1984). Neue Grundlegung politischer Bildung. Band II: Ziele und Aufgabengebiete des Politikunterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Sutor, Bernhard (2001). Politik. Ein Studienbuch zur politischen Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Thürmann, Elke/Vollmer, Helmut (2011). Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts. Online verfügbar unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf (Stand: 13.06.2019).
- Thürmann, Elke/Vollmer, Helmut J. (2017). Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.). Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder (S. 299-320). Münster: Waxmann.
- Universität Duisburg-Essen (Uni DUE)/Ruhr Universität Bochum (RUB) (2017). Antrag für das Vorhaben: Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen II. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit von fachübergreifender und fachspezifischer Schreibförderung in kooperativen Lernsettings. Nicht veröffentlicht.
- Volkman, Martin (2011). Schreibkompetenz fördern. Zur Erprobung binnendifferenzierter Möglichkeiten der Förderung von Schreibkompetenz in der Jahrgangsstufe 11. In *Schulpädagogik heute. Diagnostik und Förderung* 3(2).
- Vollmer, Helmut/Thürmann, Elke (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.). Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache (S. 107-132). Tübingen: Narr Verlag.
- Weinert, Franz E. (2001). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weis, Ingrid (2013). DaZ im Fachunterricht: Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Weißeno, Georg (2013). Fachsprache in Schulbüchern für Politik/Sozialkunde – eine empirische Studie. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.). Demokratischer Verfassungsstaat und Politische Bildung. Festschrift für Joachim Detjen zum 65. Geburtstag. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Weißeno, Georg/ Detjen, Joachim/ Juchler, Ingo/ Massing, Peter/ Richter, Dagmar (2010). Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: BpB.
- Winkler, Iris (2003). Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Wolanska-Köller, Anna (2012). Funktionaler Textaufbau und sprachliche Mittel in Kochrezepten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Stuttgart: ibidem.
- Ziener, Gerhard (2008). Bildungsstandards in der Praxis: Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velbert: Kallmayer.

Impressum

CIVES-Forum #7, 24.06.2019

ISSN (Online) 2364 - 6306

Herausgeberin

(Verantwortlicher i. S. v. § 55 RStV Abs. 2):

Univ.-Prof. Dr. Sabine Manzel

Universitätsstr. 12

45117 Essen

Deutschland

E-Mail: sabine.manzel@uni-due.de

Internet: www.uni-due.de/politik/manzel.php

Darüber hinaus gilt das Impressum der Universität Duisburg-Essen, das unter <https://www.uni-due.de/de/impressum.shtml> zu finden ist.

Redaktion und Layout:

Laura Möllers, Patrick Motté und

Alexander Brefort

Redaktionsanschrift:

CIVES! School of Civic Education

Fakultät für Gesellschaftswissenschaften

Universität Duisburg-Essen

Universitätsstr. 12

45117 Essen

Tel. +49 201-183-6908

<http://cives-school.de>

info@cives-school.de

„Disclaimer“:

Das Copyright sowie die inhaltliche Verantwortung liegen bei der Autorin. Namentlich gekennzeichnete Beiträge werden von der Autorin selbst verantwortet und geben nicht die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion wieder.

Dieser Beitrag in der Reihe *CIVES-Forum* enthält Hinweise auf und Verknüpfungen zu Websites und digitalen Dokumenten Dritter („externe Links“). Diese Dokumente und Websites unterliegen der Haftung der jeweiligen Herausgeber oder Betreiber. Der Herausgeber oder die Autorin haben keinerlei Einfluss auf die aktuelle und zukünftige Gestaltung und auf die Inhalte der verknüpften Seiten. Das Setzen von externen Links bedeutet nicht, dass sich der Anbieter die hinter dem Verweis oder Link liegenden Inhalte zu Eigen macht. Eine ständige Kontrolle dieser externen Links ist für den Anbieter ohne konkrete Hinweise auf Rechtsverstöße nicht zumutbar. Bei Kenntnis von Rechtsverstößen werden jedoch derartige externe Links unverzüglich gelöscht.

Wie einst der antike Marktplatz dient die Reihe *CIVES-Forum* dem freien Austausch und soll einen Ort bieten, an dem Gedanken und Ideen in einer offenen Umgebung zur Diskussion gestellt werden können. Inhaltlich kann hier ein breites Spektrum von Themen der sozialwissenschaftlichen Bildung behandelt werden. Insbesondere mit *CIVES-Forum* wollen wir eine vielfältige Autoren- und Autorinnenschaft zur Beteiligung einladen – von der Lehrkraft mit langjähriger Berufserfahrung bis zum/zur Lehramts-Studierenden. Aufgrund des explorativen Charakters werden die Beiträge in *CIVES-Forum* keiner intensiven Bearbeitung unterzogen – Beiträge müssen hier nicht in jeder Hinsicht „wissenschaftlich ausgereift“ sein. Gerade Studierende sollen so die Möglichkeit bekommen, stärker am Diskurs zu partizipieren und eigene Ideen einzubringen.

Die *CIVES! School of Civic Education* stärkt den integrativen und multidisziplinären Charakter der Lehrer*innen-ausbildung im Fach Sozialwissenschaften der Universität Duisburg-Essen. *CIVES* wird aus öffentlichen Mitteln finanziert.

CIVES fördert die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule und trägt mit Angeboten für Studierende und bereits unterrichtende Politik- und SoWi-Lehrerinnen und Lehrer zu einer professionellen Aus- und Weiterbildung bei. (Zukünftige) Lehrkräfte sollen so in die Lage versetzt werden, Schüler und Schülerinnen zu mündigen Bürgern und Bürgerinnen zu bilden, die sozialwissenschaftliche Sachgegenstände multiperspektivisch betrachten können.