Diagnose, Bewertung und Förderung des Erwerbs gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeit

von *Andreas Füchter*

Andreas Füchter ist Fachleiter für das Fach Politik und Wirtschaft am Studienseminar in Heppenheim, Lehrer am Überwald-Gymnasium in Wald-Michelbach.

1. Eine schulpraktische Selbstverständlichkeit: Leistungsdiagnostik und Leistungsbewertung

Lehrerinnen und Lehrer des Unterrichtsfaches Politik und Wirtschaft sowie vergleichbarer Fächerzuschnitte verbringen einen nicht unerheblichen Teil ihrer Arbeitszeit mit der Diagnose, Bewertung und Rückmeldung von Leistungsnachweisen, sei es in Form klassischer Klausuren oder alternativer Formen der Leistungskontrolle wie Präsentationen, Berichte oder Portfolios. Ebenso müssen sie auf die Urteilsbildung der Lernenden im Rahmen von Unterrichtsgesprächen situativ förderlich reagieren und zudem die Urteilsfähigkeit ihrer Adressaten auch in die Bildung sogenannter „mündlicher Noten" einbeziehen. Weiterhin stellt die Bewertung politischer und vergleichbarer Urteilsfähigkeiten insbesondere in schriftlichen oder mündlichen Prüfungsformen im Rahmen der Abiturprüfung eine zentrale und nicht ganz einfache Aufgabe dar. Vor allem die Diagnose und Bewertung der für den Anforderungsbereich 3 zentralen Fähigkeiten *Beurteilen, Bewerten, Stellung nehmen, Problematisieren* (vgl. Operatoren EPA 2005) dürfte schulpraktisch häufig mehr intuitiv erfolgen, denn auf der Basis transparenter Maßstäbe, die auch von den Lernenden nachvollzogen werden können. Dies stellt insbesondere in der Sekundarstufe II ein erhebliches Defizit gegenüber den teilweise hochgradig formalisierten Bewertungsverfahren naturwissenschaftlicher Fächer dar und ist für den Status sozialwissenschaftlicher Fächer nicht eben förderlich, obwohl diese ganz überwiegend formal gleichberechtigt in Grund- und Leistungskursen unterrichtet werden. In der fachdidaktischen Publizistik stellt die Leistungsdiagnostik noch immer ein Desiderat dar, obwohl gerade im Rahmen eines den Kompetenzerwerb systematisch fördernden Unterrichts Diagnostik eine zentrale Voraussetzung für binnendifferenzierendes und individualisierendes Lernen darstellt. Lehrerinnen und Lehrer der politischen Bildung benötigen beispielsweise dringend die Fähigkeit, zumindest die weitgehend kanonisierten Kompetenzdimensionen politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und Methodenkompetenz zu diagnostizieren. Eine entsprechende Diagnosekompetenz stellt ein wesentlicher Bereich der Professionalität von Fachlehrern und Fachlehrerinnen dar. Die Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) formuliert beispielsweise:

„3. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre *Beurteilungs- und Beratungsaufgabe* im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe *pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen* von Lehrkräften erforderlich." (KMK 2004: 4, Hervorhebungen A.F.)

„Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe." (KMK 2004: 12)

Trotz mittlerweile langjähriger, fachdidaktischer Diskussionen um das Thema Kompetenzorientierung spielen die Professionsbereiche Diagnostik und Leistungsbewertung, verbunden mit den gleich notwendigen und gleich legitimen Diagnosezwecken Förderung (Förderdiagnostik) und Beurteilung (Leistungs- und Selektionsdiagnostik, vgl. dazu ausführlich Füchter 2011a), in der fachdidaktischen Publizistik ganz im Gegensatz zur hohen Praxisrelevanz eine eher marginale Rolle. Neuere Ansätze domänenspezifischer Diagnostik (Schattschneider 2007, Petrik 2010) und konzeptionelle Überlegungen zu einer stärker „prozessualen Leistungsbeurteilung im Politikunterricht" (Deichmann 2009) sowie Überlegungen zum unterrichtspraktischen Einbezug von Bildungsstandards in die Leistungsbewertung (Massing 2006, Moegling 2008, 2010) fokussieren in den letzten Jahren zunehmend auch die Diagnose des längerfristigen Erwerbs von Kompetenzen. Dabei wird allerdings mitunter der Gesamtzusammenhang von Diagnostik, Bewertung, Unterrichtsplanung und Unterrichtsmodifikation, differenzierender Förderung sowie Lernprozessevaluation, der in weiten Teilen der schulpädagogischen Literatur und der pädagogisch-psychologischen Diagnostik als hochgradig integriert angesehen wird, zu wenig beachtet.[1] Eine mögliche Folge davon sind kometenhaft wiederkehrende Kontroversen um ein mögliches Primat der Förder- gegenüber der Leistungsdiagnostik oder die Frage, ob eine Status- oder eine Prozessdiagnostik für eine hohe Wirksamkeit von Unterricht relevanter sei. Diese polarisierenden Gegenüberstellungen werden der Vielfalt und der Komplexität schulpraktischer Diagnostik, Bewertung und Förderung nicht gerecht.[2] Im Folgenden soll daher ein Instrument zur Diagnose gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeiten vorgestellt werden, das zugleich auch der Bewertung und der Förderung des Kompetenzerwerbs dienen kann.

2. Diagnose und Bewertung gesellschaftswissenschaftlicher Urteilskompetenz(en) mit Hilfe eines Diagnoserasters

Ein umfangreicher Teil gesellschaftswissenschaftlicher Lehr-/Lernprozesse besteht in der Analyse, Erörterung und Beurteilung komplexer politischer, wirtschaftlicher, rechtlicher Themen in Form von Problemen, Herausforderungen und Konflikten. Lernende erweitern dabei ihre fachspezifischen sowie überfachlichen Kompetenzen und erwerben zugleich umfangreiches Fakten- und Strukturwissen. Durch eigenaktive Wahrnehmung, Analyse, Diskussion und Erörterung sowie Bewertung komplexer Themen beziehen die Schülerinnen und Schüler formale und materiale Lernanteile aufeinander und idealerweise entsteht dabei hochgradig vernetztes, konzeptuelles Deutungswissen, das Lernende in politischen, ökonomischen, rechtlichen Handlungssituationen zur verantwortlichen Problembearbeitung nutzen können und auch wollen.[3]

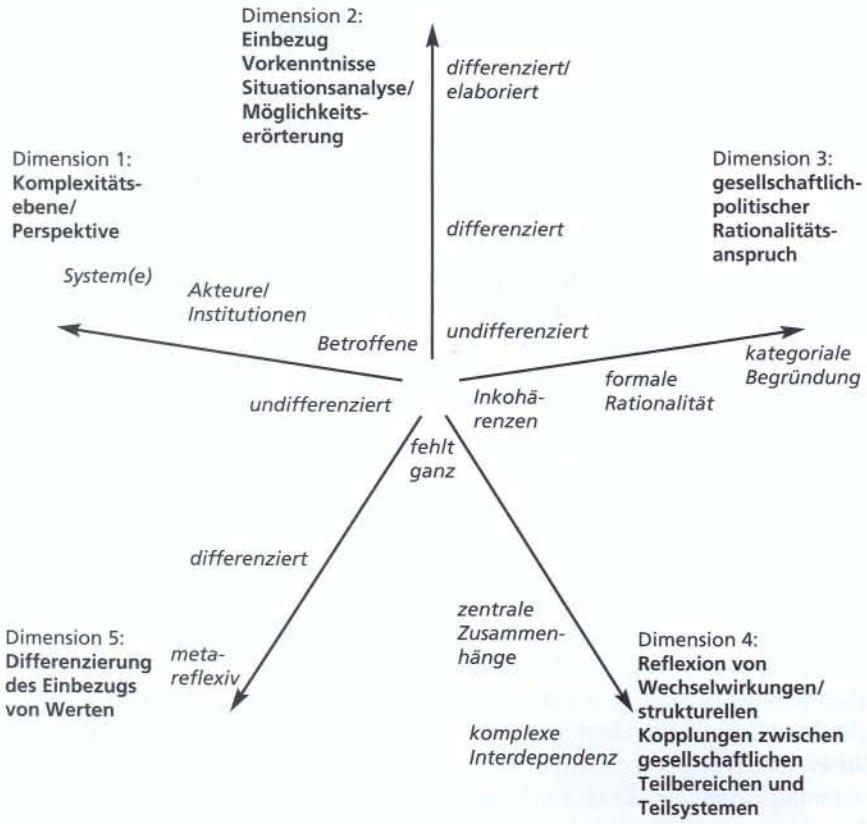
Diagnosesituationen im Unterricht

Die Urteilsfähigkeit der Lernenden zeigt sich in bestimmten, diskursiven Phasen des Unterrichts, die für die Lehrerinnen und Lehrer wertvolle *Diagnosesituationen* darstellen. Im Rahmen unterschiedlicher Gesprächsformen lassen sich die situative Realisierung der Kompetenz der Lernenden (Performanz) hinsichtlich der Formulierung von Sach- und Werturteilen mit argumentativer Begründung durch teilnehmende Unterrichtsbeobachtung gut diagnostizieren. Neben den obligatorischen, mehr oder minder *offenen Unterrichtsgesprächen* in der Sozialform der Großgruppe ermöglichen insbesondere methodisch inszenierte, lernerzentrierte Kommunikationssituationen im Rahmen von *Partner- oder Gruppenarbeitsphasen* in zahlreichen methodischen Varianten der Lehrperson, durch aktives Zuhören die Kompetenzausprägungen recht genau wahrzunehmen. Gleiches gilt für Ergebnispräsentationen in Anschluss an Gruppenarbeitsphasen, die durch entsprechend anspruchsvolle Aufgabenstellungen mit Anteilen des Anforderungsbereichs 3 die jeweilige Kompetenzausprägung gut sichtbar machen können. Weiterhin stellt die *Publikation schriftlicher Arbeitsergebnisse*, beispielsweise das Vorlesen eines in häuslicher Arbeit verfassten, politischen Kommentars, einer Möglichkeitserörterung (*Welche politischen Alternativen sind konkret möglich?*) oder einer schriftlichen Problemanalyse eine gut geeignete Diagnosesituation dar. Entscheidend für die Qualität der erreichten Diagnose ist dabei, dass die entsprechende Aufgabenstellung hinreichend *interessant, komplex* und *offen* bzw. *kontrovers* ist. Bei fernen, eindimensionalen und wenig umstrittenen Themen bzw. Fragestellungen entwickeln die Lernenden nicht die Motivation in eine längere Kommunikationsphase einzutreten, weshalb eine Diagnose der entsprechenden Urteilskompetenz weitgehend unmöglich wird.

Diagnose von schriftlichen Lernkontrollen und in Prüfungssituationen

Bei schriftlichen Lernkontrollen stellen die verschriftlichten Urteile, Entscheidungen, Einschätzungen und insbesondere deren argumentative Begründungen die Diagnosegrundlage dar. Gleiches gilt selbstverständlich für Abiturklausuren. Die Prüfungsformen des mündlichen Abiturs wie Prüfungsgespräch oder Präsentationsprüfung stellen letztlich Mischformen dar: die Prüflinge argumentieren zwar vergleichsweise spontan im Prüfungsgespräch, aber auf Grundlage umfangreicher Notizen oder im Fall der Präsentationsprüfungen auf Basis langfristig vorformulierter Arbeitsergebnisse, in der Regel in Form eines wertenden Fazits gegen Ende eines Präsentationsvortrags.

Abb. 1: Dimensionen gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeiten



Das Diagnoseinstrument

Neben der Gestaltung einer geeigneten Diagnosesituation ist ein unterrichtspraktisch handhabbares *Diagnoseinstrument* erforderlich. Die konzeptionelle Grundlage eines solchen Mittels bildet eine Modellierung der betreffenden Urteilsfähigkeit. Festgelegt werden muss dabei, welche Komponenten beispielsweise ein politisches Urteil umfasst sowie die Graduierung (= Einteilung von Niveaus oder Stufen einer Kompetenzdimension) der einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Voraussetzungen für die Lernenden dazu sind, überhaupt die Begründung eines Urteils formulieren zu können.[4]

Eine Orientierung an einigen, weitgehend kanonisierten Erkenntnissen fachdidaktischer Forschung und die Reflexion unterrichtspraktischer Erfahrungen erlaubt die Gestaltung eines funktionalen Diagnoseinstrumentes, das sich in der Unterrichtspraxis bereits erfolgreich bewährt hat. Folgende Annahmen und durch Beobachtung gesicherte Erkenntnisse sind dabei bedeutsam, aus denen sich *Qualitätsdimensionen* gesellschaftswissenschaftlicher Urteile ableiten lassen (vgl. Abb.1):

1. Das Urteilen (und Analysieren) in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern kann unabhängig von der Domäne auf *unterschiedlich komplexen Ebenen und aus unterschiedlich anspruchsvollen Perspektiven* erfolgen (mindestens: Ebene der Betroffenen/Adressaten, der (institutionalisierten) Akteure, des Systems).[5] (Qualitätsdimension 1)
2. Das Urteilen in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern hat unabhängig von der jeweiligen Domäne eine *Situationsanalyse* und eine *Möglichkeitserörterung* zur Voraussetzung. Beide Schritte sind zu einer begründeten Beurteilung ökonomischer, politischer, rechtlicher und auch historischer Entscheidungen unabdingbar. Sie stellen zentrale Voraussetzungen für Sachurteile und Werturteile dar. (Qualitätsdimension 2)
3. Das Urteilen in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern mit einem qualifizierten Rationalitätsanspruch[6] erfolgt wiederum unabhängig von der Domäne durch kategorial begründendes Argumentieren auf Basis kategorialer Analyse. Dabei ist die Verwendung der zahlreichen, gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Kategorien abhängig von der Domäne, dem spezifischen Thema sowie dessen Didaktisierung mittels entsprechender didaktischer Strategien. (Qualitätsdimension 3)
4. Urteile in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern beziehen sich häufig nicht nur auf ein Teilsystem oder einen Teilbereich einer mehr oder minder funktional differenzierten Gesellschaft, sondern reflektieren auch deren vielfältige *Wechselwirkungen* bzw. *strukturelle Kopplungen* (Niklas Luhmann). (Qualitätsdimension 4)
5. Urteile in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern werden in erheblichem Umfang unter Verwendung von *Kategorien ethisch-moralischer Urteilsbildung* immer auch als Werturteile formuliert, die sich an durchaus kontroversen Mensch- und Gesellschaftsbildern orientieren. (Qualitätsdimension 5)

Ausgehend von diesen Grundannahmen lassen sich für die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung oder die diagnostische Wahrnehmung von Klausuren Beobachtungsaspekte und -fragen formulieren, die ganz überwiegend für alle Domänen und Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs relevant sind:

1. Auf welcher Komplexitätsebene und aus welcher Perspektive urteilen (und analysieren) die Lernenden?
2. a) Welche Qualität weist die Situationsanalyse der Lernenden auf?
   b) Wie differenziert ist die Möglichkeitserörterung der Lernenden?
3. a) Genügen die Urteile der Lernenden einem formalen Rationalitätsanspruch?
   b) Genügen die (politischen) Urteile der Lernenden einem gesellschaftlich-politischen Rationalitätsanspruch, beachten sie die Aspekte Legitimität (wertrationales Handeln)

und der Effizienz (zweckrationales Handeln)?
c) Welche Kategorien verwenden die Lernenden zur Analyse, Erörterung und zur argumentativen Begründung ihrer Urteile?

4. Reflektieren die Lernenden in Urteil (und Analyse) relevante Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Teilbereichen und Teilsystemen?
5. a) Auf welche Werte, Menschen- und Gesellschaftsbilder beziehen sich die Lernenden in ihren (Wert-)Urteilen?
b) Auf welcher Stufe des moralischen Urteilens (nach Kohlberg) bzw. wie differenziert und reflexiv urteilen die Lernenden?

Für eine einfachere Bewertung lassen sich die fünf Qualitätsdimensionen in drei Niveaustufen graduieren und durch exemplarische Indikatoren (vgl. Moegling 2008: 29f.) konkretisieren (vgl. Abb. 2).

Die meisten der genannten Beobachtungsaspekte können zur teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung in ein übersichtliches Diagnoseraster integriert werden (vgl. Abb. 3). In der vertikalen Dimension gliedert es sich in die drei Komplexitätsebenen *System – Akteure – Betroffene* (Qualitätsdimension 1). Horizontal ist der Prozess der Urteilsbildung diachron mit den drei wesentlichen Komponenten *Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung und Urteilsbegründung* integriert (Qualitätsdimension 2). Damit werden die für eine differenzierte Urteilsbildung notwendigen Vorarbeiten und Voraussetzungen der Lernenden aus dem Unterricht in die Diagnose integriert, allerdings selbstverständlich *nicht* mit dem Anspruch, dass die Lernenden sämtliche Erkenntnisse des gesamten Unterrichtsprozesses in ihre Urteilsbildung einbeziehen müssten. Weil die Zwischenergebnisse aus analytischen und erörternden Unterrichtsphasen allerdings die materielle Grundlage differenzierter Urteilsbildung bilden und die Urteilsqualität beeinflussen, müssen sie bei der Diagnose beachtet werden.[7]

Die Vielzahl der je nach Thema unterschiedlich relevanten Kategorien wird entlang dieser horizontalen Gliederung in drei Gruppen geteilt. Den Teilaspekten Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung und Urteilsbegründung werden dazu Kategorien entsprechenden Typus zugeordnet. Auch wenn sich entsprechende Kategorien nicht immer eindeutig als *analytische, erörternde oder urteilende* klassifizieren lassen, ermöglicht diese Konzeption eine sichere Diagnose, ob die Lernenden unterschiedliche Kategorien weitgehend passend zum jeweiligen Erkenntnisschritt gewinnbringend für ihre jeweilige Argumentationslinie nutzen können. Weiterhin lässt sich durch die Zuordnung der Kategorien zu den drei Ebenen der vertikalen Dimension ebenfalls einfach diagnostizieren, auf welcher Komplexitätsstufe die Lernenden überwiegend analysieren, argumentieren und urteilen. Durch diese Systematisierung der Kategorien wird die kategoriale Dimension der Analyse- und Urteilsfähigkeit (Qualitätsdimension 3) in einen geordneten Zusammenhang zu den Qualitätsdimensionen 1 und 2 gesetzt, wodurch die Genauigkeit der Diagnose steigt. Durch die Beobachtung, welche Kategorien die Lernenden explizit oder implizit verwenden, wird erkennbar, welche Teilleistungen auf welcher Komplexitätsstufe erbracht werden. So kann z.B. das in der Sekundarstufe II relativ häufig auftretende Problem, dass die Lernenden bei der Situationsanalyse auf Systemebene, bei der Möglichkeitserörterung noch auf der Akteursebene und im politischen Urteil nur auf der Betroffenenebene argumentieren, durch Förderprozesse bearbeitet werden.

Die Diagnose der Qualitätsdimension 4 (*Wechselwirkungen*) ermöglicht das Diagnoseraster, indem entsprechende Kategorien (z.B. *Strukturen, strukturel-*

Abb. 2: Graduierungsvorschlag zu den Qualitätsdimensionen gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeiten

Qualitätsdimension	elementares Niveau (1. bis 3. Lernjahr)	differenziertes Niveau (3. bis 5. Lernjahr)	elaboriertes Niveau (4. bis 6. Lernjahr)
1.) Komplexität/ Pespektivität	Betroffene/Adressaten: - subjektive Betroffenheit dominiert - überwiegend partikulare Wahrnehmung eines Themas	Akteure/Institutionen: - Einbezug institutioneller Akteure - mehrperspektivische Wahrnehmung von Themen	System: - Reflexion systemischer und struktureller Zusammenhänge - differenzierter Systemvergleich
2. Einbezug von Situationsanalyse/Möglichkeitserörterung	- Ergebnisse der Situationsanalyse und des Vergleichs konkurrierender Handlungsmöglichkeiten werden nur ansatzweise und undifferenziert integriert	- entsprechende Vorkenntnisse werden zur Begründung eines Urteils in einem sinnvollen Umfang und in strukturierter Darstellungsform integriert	- entsprechende Vorkenntnisse werden zur Begründung eines Urteils mit angemessener Komplexität, transparenter Gewichtung in strukturierter Darstellungsform integriert
3.) gesellschaftlich-politischer Rationalitätsanspruch	- ein begründender Argumentationszusammenhang wird formuliert, dieser weist aber inhaltliche und sprachliche Inkohärenzen auf	- die Begründung eines Urteils entspricht den Ansprüchen formaler und sprachlicher Rationalität (Widerspruchsfreiheit, Satzlogik etc.)	- zur Begründung eines Urteils werden zum Thema passende, gesellschaftswissenschaftliche Kategorien der Urteilsbildung fachsprachlich korrekt verwendet
4.) Reflexion von Wechselwirkungen und strukturellen Kopplungen	- Wechselwirkungen/ strukturelle Kopplungen zwischen gesells. Teilbereichen und Funktionssystemen werden nicht oder nur rudimentär beachtet	- Wechselwirkungen/ strukturelle Kopplungen zwischen gesells. Teilbereichen und Funktionssystemen mit zentraler Bedeutung werden reflektiert	- Wechselwirkungen/ strukturelle Kopplungen zwischen gesells. Teilbereichen und Funktionssystemen werden in ihrer komplexen Interdependenz reflektiert
5.) Differenzierung des Einbezugs von Werten	- Werte und Normen werden nur ansatzweise und begrifflich unpräzise zur Begründung des jeweiligen Urteils herangezogen	- Werte und Normen werden gezielt und inhaltlich differenziert (bspw. konkurrierende Gerechtigkeitsbegriffe) zur Urteilsbegründung verwendet	- Werte und Normen werden inhaltlich differenziert, sinnvoll bezogen auf den jeweiligen Kontext und begründet zur Urteilsbegründung verwendet

le Kopplungen, Folgen, Wechselwirkungen, Globalität, Stabilität) insbesondere auf der Ebene *System* integriert sind. Dadurch wird die Lehrperson sensibilisiert, in der Diagnose auf entsprechende Argumente der Lernenden zu achten.

Die Qualität des häufig kontroversen Bezugs auf politische Werte und Normen sowie entsprechende Menschen- und Weltbilder (Qualitätsdimension 5) lässt sich ebenfalls auf der kategorialen Ebene diagnostizieren, indem bei der teilnehmenden Beobachtung oder bei der Korrektur schriftlicher Lernkontrollen darauf geachtet wird, welche der entsprechenden Werte die Urteilsbegründung dominieren und ihre Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext reflektiert wird.

Zur Bewertung muss die Lehrperson ihre Diagnoseergebnisse zu den einzelnen Qualitätsdimensionen in einer Gesamtbewertung zusammenführen. Diese Syntheseleistung sollte keinesfalls mit einer starren, prozentualen Gewichtung der Dimensionen oder unter Bezug auf eine fix gesetzte, absolute Bezugsnorm erfolgen. Vielmehr sollten auch soziale Bezugsnormen, wie das gesamte Leistungsgefüge und das mittlere Leistungsniveau der Lerngruppe, in den Bewertungsprozess angemessen einbezogen werden. Weiterhin muss die Gewichtung der unterschiedlichen Qualitätsdimensionen für eine Gesamtbewertung sich auch an den entsprechenden Schwerpunktsetzungen des vorangegangenen Unterrichtsprozesses orientieren.

3. Möglichkeiten zur gezielten Förderung des Erwerbs gesellschaftswissenschaftlicher Urteilskompetenzen

In Anschluss an Diagnose und (Zwischen-)Bewertung eröffnet sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Optionen zur weiteren Förderung des Erwerbs gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeiten:

1. Folgende Förderstrategien sind insbesondere in der Sekundarstufe I sinnvoll:
   - Eine vertiefte Situationsanalyse mit einer begrenzten Auswahl relevanter Kategorien ermöglicht den Lernenden, *differenziertere Sachurteile* zu formulieren.
   - Die Lernenden können gezielt politische oder andere *Handlungsalternativen* recherchieren und vergleichend in ihre Möglichkeitserörterung einbeziehen.
   - Weiterhin können die Lernenden aufgefordert werden, ihre Urteilsbegründungen stärker kategorial zu fundieren, um deren *Transparenz und Rationalität* zu erhöhen.
   - Lernende können die Wechselwirkungen, ggf. mit Unterstützung der Lehrperson, zwischen gesellschaftlichen Teilbereichen analysieren und deren Bedeutung reflektieren.
   - Eine Thematisierung und Reflexion des Wertebezugs ermöglicht weiterhin eine Differenzierung von *Werturteilen*.
2. Insbesondere in der gymnasialen Oberstufe können Lernende darüber hinaus eigenständig mit dem Diagnoseraster arbeiten. Es kann ähnlich wie ein Kompetenzraster (Füchter 2010: 87-113) zur Selbstdiagnose sowie in der Sozialform Partnerarbeit auch zur Fremddiagnose genutzt werden. Dabei lassen sich auch differenziert individuelle Förderschwerpunkte vereinbaren, wie beispielsweise
   - das Urteilen (und Analysieren) jenseits der Ebene der Betroffenen (Qualitätsdimension 1),
   - das zunächst getrennte und dann vernetzende Üben von Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung und Urteilsbegründung (Qualitätsdimension 2),
   - die Nutzung neuer, bislang vernachlässigter Kategorien mit höherer kognitiver Komplexität (bspw. Globalität, Gerechtigkeit, Legitimität) (Qualitätsdimension 3),
   - das systematische Untersuchen von Wechselwirkungen und strukturellen Kopplungen zwischen verschiedenen Teilbereichen und Funktionssystemen (Qualitätsdimension 4),
   - die intensive Nutzung auch gegenläufiger Wertbezüge in der Urteilsbegründung für einen reflektierten Umgang mit Kontroversität (Qualitätsdimension 5).

Abb. 3: Diagnoseraster zur Urteilsfähigkeit in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

Teilleistungen	Situationsanalyse	Möglichkeits-erörterung	Urteilsbegründung
Kategorientyp	analytische	erörternde	urteilende
Leitfrage	*Was ist?*	*Was ist möglich?*	*Was soll sein?*
Systemebene	Herausforderungen Konflikt Problem Risiko Ursachen Gewordenheit Strukturen strukturelle Kopplungen	Veränderbarkeit Lösungen Mittel Folgen Wechselwirkungen Recht / Verfassung Herrschaft Ideologie Globalität	Effizienz Legitimität Wertbezug Gerechtigkeit Ungewissheit Stabilität
Akteursebene	Akteure / Beteiligte Institutionen Interessen Macht Chancen Risiken / Gefahren	Differenz / Dissens Konsens Kompromiss Partizipation / Mitbestimmung Durchsetzbarkeit Entscheidung Verantwortbarkeit	Ergebnisse Freiheit Sicherheit Gleichheit Solidarität
Betroffene/ Adressaten	Bedeutsamkeit Betroffenheit Deutungsmuster Gefühle Identifikation Geschlecht Lebensstile	Bedürfnisse Ziele	Menschenwürde Wohlergehen Nutzen

© Füchter 2011. Kategorien u.a. nach Peter Henkenborg: Gesellschaftstheorien und Kategorien der Politikdidaktik: Zu den Grundlagen einer fachspezifischen Kommunikation in der politischen Bildung. In: Politische Bildung, Heft 2/1997. S. 95ff.

3. Eine weiterführende Option stellt die Förderung der Urteilsbildung mit *kategorialen Skalen* dar. Für alle Unterrichtsfächer, in denen komplexe Themen mit Hilfe unterschiedlicher Kriterien und Kategorien analysiert und beurteilt werden sollen, können einfache oder mehrdimensionale kategoriale Skalen ein effektives Fördermittel sein (vgl. Füchter 2011b mit einem komplexen Beispiel aus dem Fach Politik und Wirtschaft, grundlegend dazu auch Füchter 2010: 153f.). Sie erlauben insbesondere terminologische Barrieren bei der Beteiligung in Unterrichtsgesprächen zu senken, indem entsprechende kognitive Kategorien als fachsprachliche Mittel allen Lernenden zugänglich gemacht werden. ◆

Anmerkungen

1 Vgl. u.a. die einführenden Artikel von Horstkemper (2006), Heymann (2009) sowie die Standardwerke von Wild/Krapp (2006), Jäger (2007).

2 Einen Überblick zu den Kontroversen um und die Anforderungen an eine schulpraktische Diagnostik findet sich bei Füchter (2011a), der ausgehend von den Grundlagen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik die terminologischen und instrumentellen Komponenten einer (primär) *didaktischen* Diagnostik entwickelt sowie erprobte Diagnose- und Förderansätze als Mittel *adressatengerechten Förderns* (2011b) vorstellt.

3 Der Reformpädagoge Fritz Zaugg (Schweiz) formuliert dies in der etwas vereinfachenden, doch den Kern der Sache durchaus treffenden Formel *Kompetenz = Können x Wissen x Wollen* (vgl. Zaugg/Füchter 2011).

4 Weil die Grundlagenforschung beispielsweise der Politikdidaktik (vgl. Schattschneider 2007, Juchler 2010, Petrik 2010) in diesem Bereich als unabgeschlossenen gelten muss und eine empirische Erforschung des Kompetenzaufbaus bei den Lernenden noch aussteht, kann das Design eines Diagnoseinstrumentes daher zunächst nur auf Erfahrungsbasis und unter Vorbehalt erfolgen.

5 Vgl. dazu insbesondere Massing (1997, 2006). Petrik (2010: 147ff.) schlägt die Unterscheidung von vier „Niveaus/Handlungslogiken/Wissensformen" vor.

6 Neben den Ansprüchen formaler Rationalität erfordern Urteile in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern eine Orientierung an gesellschaftlich-politischer Rationalität, wobei die Beachtung der Teillogiken Zweck- und Wertrationalität die Verwendung der Kategorien Effizienz und Legitimität in differenzierten politischen Urteilen erfordert (vgl. Massing 1997).

7 Mit diesem Design integriere ich drei diagnostische Perspektiven, die Peter Massing in teilweise getrennter Form in seinen Publikationen vorschlägt. Das ältere Urteilsraster (Massing 1997: 125) kombiniert die Aspekte Perspektivität (Qualitätsdimension 1, dort als „Sichtweisen" bezeichnet) und den Rationalitätstypus (Qualitätsdimension 3) in Form einer Matrix, in die rund 30 Kategorien politischer Bildung eingeordnet werden. An diesem Modell hält Massing in einer neueren Publikation fest (Massing 2006: 156), ergänzt es aber um eine separate Darstellung der „Ebenen und Stufen politischer Urteilskompetenz" (Ebd. 157). Der diachrone Aspekt (Qualitätsdimension 2) wird dabei linear in die Ebenen verstehen (A) – analysieren (B) – urteilen (C) gegliedert, die jeweils in drei Binnenstufen mit ansteigender Schwierigkeit gegliedert sind. Dadurch entstehen für die Diagnose zwei Probleme, ein unterrichtspraktisches und ein eher bewertungstheoretisches: 1. Die Diagnose mit zwei unterschiedlichen Diagnoseinstrumenten ist im schulischen Alltag eher unpraktisch und führt zu Diagnosefehlern. 2. Die Darstellung der „Ebenen und Stufen" erweckt eine sehr lineare Vorstellung der Qualitätszunahme entsprechender Urteile. Die Qualität gesellschaftswissenschaftlicher Urteile kann aber nach den Unterrichtsbeobachtungen des Autors entlang der *relativ entkoppelten* Qualitätsdimensionen 1 bis 5 sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, was bedeutsam für den schulpraktischen Zuschnitt zielgerichteter und individualisierender Förderprozesse ist.

Literatur

Deichmann, Carl (2009): Leistungsbeurteilung im Politikunterricht. Schwalbach/Taunus.

EPA – Sozialkunde/Politik, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik (2005): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005.

Füchter, Andreas (2010): Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Immenhausen bei Kassel.

Füchter, Andreas (2011a): Pädagogische und didaktische Diagnostik – eine schulische Entwicklungsaufgabe mit hohem Professionalitätsanspruch. In: www.schulpaedagogik-heute.de. Ausgabe Nr. 3. vom 1.3.2011. [Druck in Vorbereitung]

Füchter, Andreas (2011b): Adressatengerechte Förderung – Vorschläge für praxisnahe Förderstrategien. In: ww.schulpaedagogik-heute.de. Ausgabe Nr. 3 vom 1.3.2011. [Druck in Vorbereitung]

Heymann, Hans-Werner (2009): Lernen verstehen, anleiten und begleiten. Diagnostizieren und Fördern als schulische Handlungsfelder. In: Pädagogik 12/2009. S. 6–9.

Horstkemper, Marianne (2006): Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Friedrich Jahresheft XXIV(2006: 4–7).

Jäger, Reinhold S. (2007): Beobachten, beurteilen und fördern. Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau.

Juchler, Ingo (Hrsg) (2010): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Taunus.

KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

Massing, Peter (1997): Kategorien politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Schwalbach/Taunus. S. 115-131.

Massing, Peter (2006): Bildungsstandards als Diagnoseinstrument für den Politikunterricht. In: Richter, Dagmar/Schelle, Carla (Hrsg.): Politikunterricht evaluieren. Ein Leitfaden zur fachdidaktischen Unterrichtsanalyse. Baltmannsweiler. S. 141-160.

Moegling, Klaus (2008): Definitorische und konzeptionelle Grundlagen der Kompetenzorientierung im Politikunterricht. In: Backhaus/Moegling/Rosenkranz (2008: 10-41).

Moegling, Klaus (2010): Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen bei Kassel.

Petrik, Andreas (2010): Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Ein Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz. In: Juchler (2010: 143-157).

Schattschneider, Jessica (Hrsg.) (2007): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung. Schwalbach/Taunus.

Wild, Klaus-Peter/Krapp, Andreas (2006): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim. S. 525-574.

Zaugg, Fritz/Füchter, Andreas (2011): E-Mail-Gespräch zum Thema „Diagnostik und Förderung" von Fritz Zaugg und Andreas Füchter. In: www.schulpaedagogik-heute.de. Ausgabe Nr. 3. vom 1.3.2011. [Druck in Vorbereitung]