Urteilen lernen in der Politischen Bildung – Befunde einer Interventionsstudie in der Sekundarstufe I

Monika Waldis, Açelyn Aydin, Manuel Hubacher, Luca Moser, Jonas Schobinger, Julia Thyroff und Lilian Wenger

Abstract

Digitale Transformation und gesellschaftliche Polarisierung erhöhen die Anforderungen an die politische Urteilsbildung. Gerade in der direkten Demokratie ist es zentral, dass Bürger:innen Informationen kritisch prüfen, Argumente abwägen und begründete Urteile fällen. Der Beitrag untersucht die Förderung dieser Kompetenzen anhand einer Interventionsstudie in 18 Deutschschweizer Klassen der Sekundarstufe I. Die Experimentalgruppen absolvierten ein Argumentationstraining, einen fachlichen Input und eine Debatte, die Kontrollgruppen nur Input und Debatte. Zum Start und am Ende der Intervention verfassten die Schüler:innen kurze Urteilstexte, von denen rund die Hälfte analysiert wurden (n = 320). Die Ergebnisse zeigen leichte Verbesserungen bei der Gewichtung und Reflexion von Argumenten vom Prä- zum Postest. Die Gesamturteilsqualität blieb in den Kontrollgruppen stabil, sank bei den Achtklässler:innen der Experimentalgruppe leicht und stieg bei den Neuntklässler:innen, was auf eine unterschiedliche Passung der Intervention hindeutet. Die Befunde verweisen auf das Potenzial einer engeren Verbindung von Politischer Bildung und Sprachunterricht zur Förderung der Urteilskompetenz.

Schlüsselwörter

Politische Urteilskompetenz, Argumentationsfähigkeit, Politische Bildung, fächerübergreifender Unterricht

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*
⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*
⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Autor:innen

Monika Waldis, Pädagogische Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau, monika.waldis@fhnw.ch
Açelya Aydin, Sekundarschule Reinach und vormals Pädagogische Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau, acelya.aydin@sbl.ch
Manuel Hubacher, Pädagogische Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau, manuel.hubacher@fhnw.ch
Luca Moser, Pädagogische Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau, luca.moser@fhnw.ch
Jonas Schobinger, Pädagogische Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau, jonas.schobinger@fhnw.ch
Julia Thyroff, Pädagogische Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau, julia.thyroff@fhnw.ch
Liliane Wenger, Atlanta und vormals Pädagogische Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau, liliane.wenger@fhnw.ch

Copyright *Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY 4.0 veröffentlicht: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de*

Urteilen lernen in der Politischen Bildung – Befunde einer Interventionsstudie in der Sekundarstufe I

Monika Waldis, Açelyn Aydin, Manuel Hubacher, Luca Moser, Jonas Schobinger, Julia Thyroff und Lilian Wenger

1 Einleitung

In Zeiten der digitalen Transformation und gesellschaftlicher Polarisierungstendenzen sind Bürger:innen mehr denn je zur eigenständigen Meinungs- und Urteilsbildung zu politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen herausgefordert. Für die Förderung demokratischer Resilienz ist es überaus zentral, dass Nutzer:innen Informationen und Narrative zu gesellschaftsrelevanten Themen vernunftgeleitet einschätzen können. Zudem bauen direkte Demokratien wie die Schweizerische darauf auf, dass Bürger:innen über öffentlich relevante Sachprobleme urteilen und abstimmen. Für die Politische Bildung ergibt sich daraus die Aufgabe, Kinder und Jugendliche an das politische Urteilen heranzuführen, ihre Urteilsfähigkeiten zu fördern sowie ihr Bewusstsein für die Notwendigkeit und Bedeutung von Aushandlung, Konflikt und Kompromissfindung in demokratisch organisierten Gemeinschaften zu stärken. Der vorliegende Beitrag adressiert politikdidaktische Überlegungen zur Förderung der Urteilskompetenz von Schüler:innen in der Sekundarstufe I. Er erarbeitet theoretische und empirische Grundlagen zum politischen Urteilen und stellt das methodische Vorgehen und Ergebnisse einer Interventionsstudie in 18 Deutschschweizer Klassen der Sekundarstufe I vor, die zum Ziel hatte, mittels eines Argumentationstrainings, eines inhaltlichen Inputs und einer klassenöffentlichen Debatte die Argumentationsfähigkeit und Urteilskompetenz bei Acht- und Neuntklässler:innen zu fördern.

2 Theoretische und empirische Grundlagen

Die Förderung gesellschaftsbezogener Urteilskompetenz stellt ein zentrales Ziel des Geschichts-, Geografie-, Politik- und Ethikunterrichts dar (Bräuer, 2024; Henkenborg, 2012; Juchler, 2012; Käbisch & Philipp, 2022; Massing, 1997; Schröder & Klee, 2017; Thüneman, 2020). Auch Sprachfächer spielen eine fundamentale Rolle bei der Förderung der politischen Urteilskompetenz, etwa indem sie sprachliche Werkzeuge vermitteln und Lernanlässe zur Rezeption, Reflexion und Artikulation von Argumenten und Urteilen bieten. Deutschsprachige Kompetenzmodelle zur Politischen Bildung bestimmen Urteilskompetenz als eine von drei bzw. vier zentralen Dimensionen politischen Denkens und Handelns. Urteilskompetenz gilt gemeinsam mit der politischen Methoden- und Handlungskompetenz sowie dem Konzept- und Arbeitswissen als zentrale Zielgrösse politischen Lernens (Detjen et al., 2012; GPJE, 2004; Krammer et al., 2008). Aus fachdidaktischer Perspektive besteht die Erwartung, dass Politische Bildung Lernende an Fragen der demokratischen Entscheidungsfindung heranführen und Heranwachsende dazu befähigen soll, politische und gesellschaftliche Sachverhalte zu erschliessen, zu analysieren und zu reflektieren sowie sich eine eigene Meinung zu bilden. Urteilsfähigkeit wird dabei als Bindeglied zwischen politischem Wissen, politischen Einstellungen und politischer Handlungsfähigkeit konzipiert, die im Medium der Sprache erarbeitet und realisiert wird (Forkarth 2022; Sobernheim 2023). Manzel und Weisseno heben in ihrem Modell der politischen Urteilskompetenz die Anbindung an domänenspezifisches Wissen sowie den Einfluss überfachlicher Faktoren wie Entscheidungsregeln, Kriterienentwicklung, Sprachlogik, Rhetorik und metakognitive Strategien hervor (Manzel & Weißeno, 2017). Fest steht, dass politisches Urteilen sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen erfordert. Im Folgenden erarbeiten wir erstens, was unter einem politischen Urteil verstanden wird, wie der Urteilsprozess theoretisch konzeptualisiert wird und welche Rationalitätsansprüche beim Urteilen gelten sollen. Zweitens sichten wir didaktische Herangehensweisen in Deutschschweizer Lehrmitteln und skizzieren den empirischen Forschungsstand zur Ausprägung der Urteilskompetenz bei Sekundarstufenschüler:innen sowie Evidenzen für wirksame Fördersettings.

2.1 Was ist ein politisches Urteil? – eine Begriffsbestimmung

In der deutschsprachigen Fachliteratur werden die Begriffe Urteilsfähigkeit bzw. Urteilskompetenz häufig verwendet (Bergstraesser, 1956; Hilligen, 1955; Juchler, 2012; Massing, 2003; Schröder, 2020; Schröder & Klee, 2017). Insgesamt deutet sich darin der Konsens an, dass «die Minimalanforderung an ein Urteil (…)

die Verbindung einer eigenen Position mit einer schlüssigen sachgerechten Begründung zu einer zu beurteilenden Frage bzw. einem zu beurteilenden Problem» ist (Kayser & Hagemann, 2010, S. 37). Detjen und Mitautor:innen (Detjen et al., 2012, S. 35f.) heben hervor, dass politische Urteile immer auf Sachverhalte gerichtet sind, im Kern jedoch eine normative Orientierung enthalten. Sie sind auf die Bewertung bzw. Stellungnahme oder Entscheidung bzw. inhaltliche Ausgestaltung einer Sache ausgerichtet. Des Weiteren betonen sie die Objektivierbarkeit von Urteilen hinsichtlich ihrer logischen Herleitung respektive der Qualität der vorgetragenen Begründung bzw. Rechtfertigung (formale Rationalität). Darüber hinaus sollen sich politische Urteile auf «Legitimationsideen, Ordnungsprinzipien oder Zielvorstellungen» beziehen (Detjen et al. 2012, S. 48). Henkenborg arbeitet heraus, dass Urteile sich erstens auf die «politische Welt» und zweitens auf «kollektive Handlungszusammenhänge» beziehen; darüber hinaus müssen sie unterschiedliche Rationalitätsformen in einem «Spiel der Differenzen» integrieren (Henkenborg, 2012). May und Starke sprechen in ihrer Definition die kommunikative bzw. diskursive Rationalität an. Sie verstehen politische Urteile als «Positionsbestimmungen», denen im Idealfall eine vertiefte Auseinandersetzung mit der politischen Problemlage oder Streitfrage vorausgegangen ist (May & Starke, 2023, S. 8). Bedeutsam für politisches Urteilen ist aus Sicht der beiden Autoren erstens der Bezug auf die formale Politik; zweitens geht es darum, unter der Bedingung von Interessenvielfalt verbindliche Regelungen für alle zu finden. Im Gegensatz zum engen Politikbegriff in dieser Definition wählen Sander und Mitautor:innen einen breiten Gegenstandsbezug und beschreiben politische Urteilsfähigkeit als

> «Fähigkeit, kontroverse Wertvorstellungen, individuelle und kollektive Interessen, politische Positionen und gesellschaftstheoretische Konzepte selbstreflexiv und kritisch abzuwägen, um ein persönliches Werturteil und eine ordnungsstiftende, kritikfähige politische Identität zu finden, zu begründen und zu reflektieren» (Sander et al., 2016, S. 146).

Die Autor:innengruppe stellt somit weniger die Beschäftigung mit institutioneller Politik bzw. die Beurteilung eines als ‚politisch' ausgeflaggten Sachverhalts in den Vordergrund, sondern vielmehr die subjektive Auseinandersetzung mit individuellen und kollektiven Interessen sowie gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Normen. Demzufolge soll Urteilsfähigkeit im Bildungsprozess reflexiv erweitert und an demokratie-theoretische und moralphilosophisch-ethische Konzepte angebunden werden. Die im Zitat angesprochene Subjektorientierung darf jedoch nicht als Freipass verstanden werden, die eigene Meinung mit einem politischen Urteil gleichzusetzen. So grenzt Manzel ein: «The judgement in political or social science lessons differs from the ordinary opinion in daily life» (Manzel, 2016, S. 20). Obschon politische Urteile häufig individuell gefällt werden, zeichnen sie sich dadurch aus, dass ihr Gegenstand bzw. ihre Problemstellung von öffentlichem Interesse ist, und dass sie auf gemeinschaftliche oder gesellschaftliche Regelungen ausgerichtet sind. Hinzu kommt, dass der Meinungsaustausch und die Urteilsfindung bei kontroversen Fragen oft durch komplexe Begründungsvorgänge geprägt sind, die medial verstärkt in der Öffentlichkeit ausgetragen werden. Für den vorliegenden Text wählen wir die folgende Arbeitsdefinition: Ein politisches Urteil umfasst die wertende Stellungnahme eines Individuums zu einer Problemstellung oder Streitfrage, der öffentliches Interesse zukommt. Dies umfasst die Berücksichtigung relevanter Argumente, individueller und gemeinschaftlicher Perspektiven sowie die Reflexion der Auswirkungen des Entscheids.

2.2 Der Prozess der Urteilsbildung

Der Prozess der Urteilsbildung wird von Politikdidaktiker:innen als Abfolge von Handlungen betrachtet, denen eine zentrale Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichts zukommt. Sutor (1997) postuliert, dass der Urteilsfindung eine Situationsanalyse und eine Erörterung politischer Möglichkeiten vorausgehen muss. Manzel und Weisseno (2017) fordern in ihrem Modell der politischen Entscheidungsfähigkeit, dass zwischen der Deskription der Ausganslage respektive der Beschreibung des Problems, einer Abwägung von Perspektiven und Argumenten sowie einer abschliessenden Bewertung unterschieden werden sollte. Henkenborg charakterisiert den Prozess als Dreiklang zwischen Analysieren, Urteilen und Handeln, wobei die drei Operationen in einem dialektischen Zusammenhang stehen sollten (Henkenborg, 2012, S. 32). Dem Urteilen ordnet er drei Teilaspekte zu: das begründete Entscheiden, das Abwägen bzw. die Integration fünf verschiedener Arten der Rationalität wie theoretische, moralische, ethische, ästhetische und Zweck-Rationalität sowie das Hineinversetzen in verschiedene Perspektiven (vgl. dazu Kap. 2.3). Weinbrenner betont , dass sich politische Urteilsbildung als kommunikativer Prozess vollziehe (Weinbrenner, 1997, S. 84). In der Folge betont er nebst der instrumentellen (zweckrationalen) Vernunft die kommunikative und diskursive Rationalität, wie sie Habermas in seiner Theorie des kommunikativen Handelns entwickelte (Habermas, 1981). Auch May

plädiert dafür, dass politische Urteile auf dialogische Praxis auszurichten sind, und dies aus den folgenden Gründen: Zum einen müssten politische Urteile reversibel sein und mit Irrtum und Fehlbarkeit rechnen; sie sollten demzufolge nicht als Dogma auftreten. Zum anderen sei beim Urteilen eine gewisse *Differenziertheit* notwendig, die Zwischentöne zulässt und dichotom-pauschalisierendes Argumentieren ausschliesst. Nur so sei eine fruchtbare öffentliche Auseinandersetzung über gemeinsame Belange möglich und eine «integrierende dialogische Praxis wahrscheinlich» (May 2020, S. 129).

2.3 Abgrenzung zum Argumentieren

Wenn nun Urteilen eng mit einer dialogischen Praxis zusammenhängt bzw. einer Phase des Deliberierens oder Argumentierens folgen soll, so stellt sich die definitorische Frage, inwiefern Argumentieren und Urteilen trennscharf voneinander unterschieden werden können. Tatsächlich ergibt sich bereits im einzelnen Argument die Situation, dass ein vorläufiger Entscheid zum Ausdruck gebracht werden kann. Ansätze der formalen Logik (Toulmin, 1996) definieren drei formale Kernelemente eines Arguments:

- Behauptung/These (Claim): Der Kern des Arguments. Die Aussage oder Forderung, die aufgestellt und bewiesen werden soll.
- Daten/Fakten (Data/Grounds): Die Beweise, Fakten oder Gründe, auf die sich die Behauptung stützt.
- Konklusion/Schlussregel (Warrant): Das Bindeglied. Es ist eine logische oder allgemeingültige Regel, die erklärt, *warum* die Daten die Behauptung rechtfertigen.

Diese drei Kernelemente können zur Identifikation eines einzelnen Arguments und dessen Elementen herangezogen werden, wie an einem Beispiel aus unserem Schüler:innenmaterial illustriert werden soll:

«Ein grosses Pro-Argument für die bargeldlose Gesellschaft ist die Bequemlichkeit. [These] Heute kann man mit einer Karte oder dem Smartphone fast überall schnell und einfach bezahlen, ohne Bargeld bei sich zu haben. [Fakt] Das macht den Einkauf ein bisschen einfacher und auch stressfreier. [Konklusion]» (Urteilstext_2_213_D, Pos. 5–6)

Prinzipiell kann die Konklusion bzw. Schlussregel eines einzelnen Arguments bereits ein Urteil beinhalten. Im dialogischen Prozess stellt dieses Argumentationselement jedoch eine zunächst vorläufige Aussage dar, die als verhandelbar und gegebenenfalls falsifizierbar gilt. In der Folge werden die Geltungsbedingungen der Aussage im vorliegenden Argumentationskontext geprüft. Darüber hinaus übernimmt die Konklusion im Rahmen eines einzelnen Arguments die Funktion, Problemlösestrategien voranzubringen bzw. die Meinungs- und Urteilsbildung anderer im Prozess zu beeinflussen. Entsprechend hat sich folgende definitorische Abgrenzung als praktikabel erwiesen: *Argumentieren* ist der Prozess, bei dem Aussagen logisch verknüpft werden, um andere von einer These oder Behauptung zu überzeugen bzw. um eine Auslegeordnung von Perspektiven und (Kausal-)Zusammenhängen zu machen. *Urteilen* ist hingegen der abschliessende kognitive Akt der Bewertung; er umfasst die eigene, gefestigte Schlussfolgerung oder individuelle Stellungnahme in der Form einer Zustimmung oder Ablehnung, die aus der Abwägung eines Sachverhalts gezogen wird.

Didaktisch wohnt mündlichen Austauschprozessen und Argumentationsphasen im Klassenzimmer das Potenzial inne, den Problemhorizont zu erarbeiten, Fakten und Evidenzen zu erschliessen sowie Perspektiven und verschiedene Lösungsvorschläge gegeneinander abzuwägen. Davon soll und kann der eigentliche Akt des Urteilens abgegrenzt werden, in dem ein Entscheid gefällt wird. Diesem folgt manchmal eine Handlung, etwa indem die Planungs- und Umsetzungsphase der beschlossenen Aktion angestossen wird. Methodisch bestehen verschiedene Möglichkeiten, das Urteilen als Moment der Entscheidung hervortreten zu lassen, etwa indem eine Abstimmung durchgeführt wird, Schüler:innen gebeten werden, ein Schlussstatement zu einer Debatte mündlich zu formulieren oder ihr individuelles Urteil zu verschriftlichen (Waldis & Scheller, 2019).

2.4 Was sind «gute Urteile»? Rationalitätsansprüche beim Urteilen und Umgang mit Werten

In der fachdidaktischen Literatur werden als zentrale Merkmale «guter» Urteile die Berücksichtigung *verschiedener Rationalitätsansprüche* genannt. Dabei spielen insbesondere die auf Max Weber zurückgehenden Begriffe der *Zweckrationalität (Effizienz)* und *Wertrationalität (Legitimität)* als binäre Struktur politischer Urteile eine Rolle (Ackermann, 1994; Detjen et al., 2012; Juchler, 2012; Massing, 1997; Sutor, 1997). Zweckrationalität meint eine optimale Relation zwischen einem beliebig gesetzten politischen Zweck und

den zu seiner Verwirklichung eingesetzten Mitteln. Wertrational ist politisches Handeln dann, wenn es sich an anerkennungswürdigen Werten orientiert. Diese sollten universalisierbar sein, d. h. die Zustimmung aller finden können. Darunter fallen jene Werte und demokratischen Grundprinzipien, die in den Grundrechten nationaler Bundesverfassungen oder in den Menschenrechten der Vereinten Nationen festgehalten sind wie z. B. Recht auf Leben und Freiheit, Recht auf Gleichheit vor dem Gesetz, etc. Gemeinhin werden auch Werte wie Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Nachhaltigkeit, Gemeinwohl oder Frieden genannt. Des Weiteren können auch politische Werte wie die Partizipation der Entscheidungsbetroffenen an den Entscheidungen, Transparenz des Verfahrens oder die Verwirklichung eines tragfähigen Gemeinwohls für ein Urteil bedeutsam sein (Detjen et al., 2012, S. 48f.). In der lebensweltlichen Praxis stehen oftmals die Umsetzbarkeit und die Abschätzung im Vordergrund, ob das gewählte Mittel zur Zielerreichung bei Stimmbürger:innen (Politik) oder Entscheidungsbetroffenen (z. B. Schüler:innen, Lehrpersonen, Arbeitnehmende) auf Zustimmung stösst. May und Starke (2023) schlagen in ihrer Praxishandreichung für politisches Urteilen in der Schule die Kriterien *Effizienz* und *Legitimität* vor:

- *Effizienz*: die Berücksichtigung von Ursache-Wirkungszusammenhängen, Fragen der Machbarkeit und der Durchsetzbarkeit
- *Legitimität*: das Abwägen verschiedener Perspektiven (z. B. eigene Interessen, Interessen anderer, Sichtweisen von Institutionen und verschiedener Gesellschaftsbereiche) sowie die Berücksichtigung politischer Werte

Eine normative Setzung «guter» politischer Urteile besteht somit darin, *verschiedene Urteilsperspektiven* zu berücksichtigen. In Anlehnung an die Kant'sche «erweiterte Denkungsart» bzw. «Operation der Reflexion» (Kant, 2000) werden verschiedene Perspektiven als notwendig erachtet, um Entscheidungen zu treffen, die am stärksten am Gemeinwohl («sensus communis») ausgerichtet sind. Nur so sei eine intersubjektive Verständigung möglich (Ackermann 1994; Juchler 2012). Diese Forderung passt zum Anspruch kommunikativer und diskursiver Rationalität, wie sie bereits im vorherigen Kapitel angesprochen wurde. Gemäss Jürgen Habermas (Habermas 1981, S. 141ff.) erhebt jede alltägliche Aussage unausgesprochen vier universale Ansprüche, die Dialogbeteiligte prüfen sowie annehmen oder ablehnen können: *Verständlichkeit (bezogen auf die Aussage)*, *Wahrheit* (bezogen auf Fakten), *Richtigkeit* (bezogen auf soziale Normen) und *Wahrhaftigkeit* (bezogen auf die eigene Ehrlichkeit). Im Überblick zeigt sich, dass die vorliegenden politikdidaktischen Ansätze die an rationalen und diskursiven Kriterien orientierte Herleitung und Aushandlung von Urteilen betonen. Allerdings sind im dialogischen Prozess der Meinungsbildung auch Emotionen involviert, etwa dann, wenn Ursache-Wirkungszusammenhänge unsicher sind oder sich weltanschauliche Perspektiven und Werte diametral gegenüberstehen. Deutlich ist dies während der Corona-Pandemie zutage getreten: Die Einführung der Masken- und der Impfpflicht führte zu heftigen Diskussionen darüber, wie das Notgesetz auszulegen sei und wie legitim die Entscheide seien. Hinzu kamen Unsicherheiten betreffend der Mittel-Ziel-Erwartungen – etwa zur Wirkung und Dringlichkeit der gewählten Massnahmen –, was durchwegs emotional geprägte Debatten nach sich zog. Es geht demzufolge beim politischen Urteilen nicht nur um «rationale Anerkennungswürdigkeit», wie dies Massing hervorhebt (Massing, 2003, S. 93), sondern auch um eine emotional getönte Zustimmungsfähigkeit. Dabei spielen das Vertrauen in politische Akteure und Institutionen (Ceva et al., 2026) und das kollektive Zugehörigkeitsgefühl eine wichtige Rolle. Auf den Punkt gebracht: «Politik wirbt um Zustimmung und spricht damit auch die Emotionen der Menschen an» (May, 2020, S. 134). Die Didaktik der Politischen Bildung anerkennt, dass politische Urteile und deren Begründungen bei Individuen oft mit einer emotionalen Komponente einhergehen. Dennoch stellt die deutschsprachige Politikdidaktik das rationale politische Urteil in den Mittelpunkt von Bildungsbemühungen, was einerseits der Geschichte Deutschlands, andererseits aber auch dem Kontext *Schule* als wissensvermittelnde Instanz geschuldet ist. Breite Zustimmung finden die beiden Qualitätsmerkmale «Begründbarkeit» und «Diskursivität», die kriterial als Bewertungsmassstäbe an Schüler:innenurteile angelegt werden und die Berücksichtigung von Fachwissen voraussetzen (Manzel & Weisseno, 2017; May & Starke, 2023; Weinbrenner, 1997). Emotionen bleiben bei der Festlegung von Beurteilungskriterien oftmals ausgeklammert oder werden als Teil der Reflexionsfähigkeit operationalisiert. Für die Beurteilung der von uns gesammelten Urteilstexte von Schüler:innen der Sekundarstufe I leiten wir hiermit die folgenden Kriterien ab:

- das Erfassen und Darstellen der Problemstellung
- das Anführen relevanter Argumente; Begründung eines Arguments mittels einer annehmbaren Aussage (Logik, Absenz von Widersprüchen)

- das Erarbeiten verschiedener Perspektiven auf die Problemstellung (das Anführen von Pro- und Contra-Argumenten)
- das Nennen und allenfalls Explizieren leitender normativer Massstäbe (Wertbezüge)
- das Vorliegen einer Entscheidung sowie ihrer Begründung
- den Reflexionsgrad über die Güte bzw. Vorläufigkeit und/oder Kontextgebundenheit des eigenen Urteils bzw. die Reflexion der eigenen wertegebundenen Position und allenfalls auch der eigenen Emotionen
- Overall-Textkohärenz, lexikalische Verständlichkeit der Aussagen und adäquate Nutzung von sprachlichen Konnektoren

Politikdidaktischer Konsens ist es, dass Schüler:innen für individuelle politische Meinungen und Einstellungen nicht bewertet werden sollten. Für mündliche Beiträge im Unterricht, Aufgabenlösungen und Leistungsnachweise gilt, dass in erster Linie die Herleitung und Begründung der zum Ausdruck gebrachten Werthaltung und weniger die Bewertung an sich im Vordergrund stehen soll. Die Politikdidaktik möchte damit einem moralisierend-indoktrinierenden Unterricht vorgreifen. Als Orientierung dient der Beutelsbacher Konsens mit seinen drei Regeln: 1) Überwältigungsverbot, 2) Kontroversitätsgebot – was in Wissenschaft und Geschichte kontrovers diskutiert wird, soll auch im Unterricht als Kontroverse sichtbar werden, sowie 3) die Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler:innen. Das Kontroversitätsgebot wurde in jüngerer Zeit rege diskutiert in Bezug auf den Umgang mit radikalen Positionen und gesellschaftlich hart umkämpften Themen (Henkenborg, 2016; Oberle, 2025). Grundsätzlich gilt sowohl für Lernende als auch für Lehrpersonen, dass die im Unterricht zur Sprache kommenden Werte sich in der Spannbreite demokratischer Ordnung bewegen sollen. Diese basiert auf dem Grundkonsens der Beachtung von Menschenwürde und Rechtsstaatlichkeit. Rassistische und sexistische Einstellungen, menschenverachtende Ideologien oder Gewaltfantasien und damit verbundene Wertmassstäbe sind nicht akzeptabel. Lehrpersonen übernehmen hier eine besondere Verantwortung. Etwaige einschlägige Aussagen beim politischen Argumentieren und Urteilen – sei dies mündlich oder schriftlich – sollten in aller Deutlichkeit zurückgewiesen werden.

2.5 Unterrichtliche Lernarrangements und methodische Vorschläge zur Förderung der Urteilskompetenz

Bezüglich der konkreten Förderung politischer Urteilskompetenz im Unterricht bestehen unterschiedliche Vorstellungen. Ansätze der kategorialen Politikdidaktik betonen die Auseinandersetzung mit Sachproblemen auf der Grundlagen einer umfassenden Materialiengrundlage, welche das Herausarbeiten von Positionen und Urteilskriterien leiten. Ein bekanntes didaktisches Beispiel dazu stellt die Urteilsaufgabe von Kuhn und Massing zum Castor-Transport in Deutschland dar (Kuhn & Massing, 1998).[1] Des Weiteren erweisen sich Pro- und Contra-Debatten zu Abstimmungsvorlagen oder aktuelle Medienberichterstattungen als beliebte Lernanlässe, die mit der Förderung politischer Urteilskompetenz verbunden werden können (Jahr et al., 2016; Thyroff & Waldis, 2020). In Bezug auf den Umgang mit digitaler Information bestehen Ansätze, die Schüler:innen in ihren methodischen Kompetenzen und Urteilskompetenzen im Sinne einer «digital literacy» fördern wollen (McGrew, 2022; McGrew et al., 2018). Stärker subjektorientierte Ansätze konfrontieren Schüler:innen mit realen oder fiktiven Entscheidungssituationen ihrer Lebenswelt. Ziel ist es, das selbständige Denken der Schüler:innen, den dialogischen Austausch unter den Lernenden sowie die Reflexion von Vorurteilen und Überzeugungen zu fördern. Dabei geht es auch darum, gemeinsam geteilte Werte sichtbar zu machen. So leiteten beispielsweise van Schuitema und Mitautor:innen Schüler:innen an, über die Einführung einer Schuluniform an der Schule zu diskutieren, was die Reflexion über Werte wie Inklusion und Gerechtigkeit anstiess (Schuitema et al., 2011). Gestaltungs- und Regelungsfragen zum Zusammenleben in der Schule stehen auch in Ansätzen der Demokratiepädagogik im Vordergrund (Himmelmann, 2016). Des Weiteren werden Dilemma-Situationen verwendet oder es werden Simulations- und Planspiele wie jenes

[1] In diesem unterrichtlichen Fallbeispiel arbeiten die Autor:innen heraus, wie Schüler:innen im Politikunterricht dazu angeleitet werden können, einen hochemotionalen und medienwirksamen Konflikt zum Transport von Atommüll rational zu analysieren und verschiedene Dimensionen zu verstehen: das staatliche Gewaltmonopol und die Pflicht zur Durchsetzung von Recht ebenso wie das Recht auf Demonstration und zivilen Ungehorsam.

der Dorfgründung von Petrik (Petrik, 2010, 2012) implementiert, um Schüler:innen an das politische Urteilen heranzuführen. Insgesamt verfolgen diese Ansätze das Ziel, Kinder und Jugendliche zu befähigen, aktiv an Prozessen zur Aushandlung verbindlicher Regelungen für das Zusammenleben in einer Gruppe oder in der Gesellschaft teilzunehmen, selbst ein Urteil zu bilden und/oder einen Mehrheitsentscheid zu ermitteln. In Anlehnung an den «cognitive apprenticeship-Ansatz» kann davon ausgegangen werden, dass Klassengemeinschaften und Schulen einen Ort bilden, an dem Argumentations- und Urteilsstrategien erprobt und dabei auch Normen der Begründungspflicht respektive des «begründeten Urteilens» modelliert sowie im Sinne einer «legitimate peripheral practice» (Lave & Wenger, 1991) gemeinsam ausgehandelt und eingeübt werden. Dies benötigt einerseits zeitliche Ressourcen und Räume für den Austausch und andererseits passende Problemstellungen und Lernmaterialien.

Die Durchsicht aktueller gesellschaftswissenschaftlicher Lehrmittel und Unterrichtsressourcen für die Politische Bildung der 7. bis 9. Klasse (Oberstufe) in der deutschsprachigen Schweiz [2] zeigt, dass Argumentations- und Urteilsaufgaben in der Regel sehr allgemein und ohne Erläuterung von Gesprächskriterien bzw. Skizzierung des Erwartungshorizonts formuliert sind, wie z. B. folgende Aufgabe zum Thema *Engagement in der Gemeinde:* «Stellt euch vor, ihr bringt euer Anliegen in der Gemeinde vor. Spielt eine Diskussion zwischen einer skeptischen Gemeindevertretung und einer Organisatorin oder einem Organisator des Anlasses» (Stadelmann et al., 2017, S. 17). Oder die Aufgabe zum Thema *Menschenrechte:* «Beurteile, was spricht dagegen und was spricht dafür, sich an den Aktionen von Amnesty [International] zu beteiligen?» (ebd., S. 63). In weiteren fachdidaktischen Handreichungen wird zur Förderung der Urteilskompetenz u. a. die Simulation von Entscheidungsprozessen entlang des Politikzyklus vorgeschlagen. Darunter wird ein politikwissenschaftliches Modell verstanden, welches das politische Handeln kreisförmig als Zyklus darstellt und in Phasen aufteilt: 1) Problemstellung erkennen, 2) Meinungsbildung, 3) Entscheid, 4) Umsetzung, 5) Beurteilung/Evaluation der Umsetzung, 6) Entgegennahme von Reaktionen, im Sinne von «Entspricht die Lösung den Bedürfnissen der Bürger:innen? Beheben die gewählten Massnahmen das Problem im gewünschten Sinne, oder schaffen sie gar Neue?». Wie die Meinungsbildungs- und Entscheidungsphase im Detail gestaltet wird, ist in diesem Modell weitestgehend den Lehrpersonen überlassen.[3] May und Starke betonen in ihrer Praxishandreichung, dass die Urteilssituation mit komplexen und kontroversen Perspektiven einhergehen soll. Die Lernenden sollen bei der Bearbeitung der Urteilsfrage verschiedene Tatsachen, Werte und Perspektiven kennenlernen und berücksichtigen (May & Starke, 2023, S. 14ff). Methodisch schlagen die beiden Autoren drei Strategien vor: Erstens die Arbeit mit Leitfragen, die an Werte heranführen; z. B. «Welcher Wert steht im Mittelpunkt; welche Werte werden verletzt? Wer ist wie betroffen? Ist die Massnahme wirksam? Wie ist das Kosten-Nutzen-Verhältnis?», zweitens diskursive Settings, die Kontroversen sichtbar machen, z. B. die Nutzung von Debattenformaten wie Pro-Contra-Debatte oder die Fishbowl-Methode, sowie drittens die Anregung eines Perspektivenwechsels, etwa dadurch, dass probeweise eine Problemstellung mittels zugewiesener Rolle beleuchtet wird (z. B. der Pensionär, die Kauffrau). Weitere Praxispublikationen schlagen vor, Multiperspektivität und Perspektivenwechsel durch Lernaufgaben wie die Arbeit mit 'Denkhüten', Cartoons und Rollenspielen zu fördern, und halten entsprechende Aufgabenbeispiele bereit (Buchberger et al., 2020).

Das Deutschlehrmittel «Die Sprachstarken» sieht in der 8. Klasse die Einführung ins Diskutieren vor; in der 9. Klasse stehen das mündliche Debattieren und Argumentieren im Vordergrund. Das Urteilen als sprachbasierte Handlung wird nicht separat eingeführt. Unter Debattieren wird eine regelgeleitete mündliche Austauschform verstanden, in welcher eine thematische Streitfrage vor Publikum diskutiert wird. Gemäss Lehrmittelautor:innen sollen Schüler:innen in Debatten einerseits gute Argumente vorbringen und andererseits überzeugend auftreten können. Während in Band 8 der formale Aufbau eines Arguments bzw. einer Argumentation erarbeitet wird, stehen in Band 9 die freie Aussprache in der Debatte sowie Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft als Lernziele im Vordergrund. Zudem sollen die Schüler:innen ihr Wissen über gute Argumente vertiefen, indem sie angeleitet werden, Argumente nach ihrer Wichtigkeit und Steigerung zu ordnen, Begründungen systematisch zu sammeln und zu gliedern sowie These

[2] In den Blick genommen wurden: «Politik und Du – Verstehen – Beurteilen – Handeln» (Stadelmann et al., 2019); «Gesellschaften im Wandel. Geschichte und Politik, Sekundarstufe I» (Marti et al. 2020) und «Zeitreise 3» (Fuchs & Utz 2019).

[3] www.pb-tools.ch

und Antithese zu einem abgewogenen Schluss zusammenzuführen. Nebst Themenvorschlägen und Trainingsformen für das mündliche Argumentieren bietet das Lehrmittel auch Feedbackaufgaben und Selbstbeurteilungsformen an. Urteilen und Beurteilen werden im Lehrmittel nicht als eigenständige sprachliche Handlungen und Textsorten behandelt.

Insgesamt zeigt sich, dass eine Reihe von Praxishandreichungen und Unterrichtsvorschlägen zur Förderung des politischen Argumentierens und Urteilens vorliegt und dass sowohl in Politiklehrmitteln als auch in Deutschlehrmitteln das mündliche Debattieren thematisiert wird. Die explizite Förderung des schriftlichen Urteilens scheint jedoch weniger Beachtung zu finden. Inwiefern und wie häufig solche Lernaufgaben und Fördersettings in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden, ist bislang kaum abschätzbar.

2.6 Forschungsbefunde zum Urteilen in der Politischen Bildung

Obschon die politische Urteilskompetenz als zentrale Dimension in Politikkompetenzmodellen aufgeführt wird, liegen zu deren Ausprägung bei Lernenden und zu wirksamen Fördersettings bisher noch wenige empirische Einsichten vor. Mittlerweile gut abgesichert ist der Befund aus Large-scale-Studien, dass eine diskursive Unterrichtsgestaltung mit politischem Wissen und demokratischen Einstellungen zusammenhängt (Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001), wobei angenommen werden muss, dass den letzteren mindestens implizit Urteilsprozesse seitens der Lernenden vorausgegangen sind. Ein exemplarischer Einblick in entsprechende Lern- und Sozialisationsprozesse findet sich bei Petrik, der in seiner Arbeit eine Szenariotechnik zum Thema der Dorfgründung anwandte und die Interaktionsprozesse der Schüler:innen während einer rund 20-stündigen Lerneinheit in einer Klasse in Ostdeutschland dokumentierte (Petrik, 2010, 2012). Er beobachtete die Artikulation rechtspopulistischer bzw. -radikaler Einstellungen der beteiligten Schüler:innen in der Eingangsphase, die die Lernenden als Vorerfahrungen in den Unterricht einbrachten. Die Intervention erzeugte sodann unterschiedliche Klassendynamiken. Während die erste Lerngruppe sich auf die Aufgabe einliess und ihre Vor-Urteile zu verändern begann, blieb die zweite Gruppe bei ihren politisch rechts geprägten Positionen stehen und die Lehrperson war herausgefordert, demokratische Werte zu verteidigen respektive deren Berücksichtigung einzufordern.

Zur eigentlichen Fähigkeit von Lernenden, politische Sachverhalte und Problemstellungen zu verstehen, zu analysieren und schliesslich ein begründetes Urteil fällen zu können, ist wenig bekannt. Die Qualität politischer Urteile dürfte eng mit der Fähigkeit zusammenhängen, Argumente zu begründen, aufzugreifen und gegeneinander abzuwägen (Gronostay 2019), allerdings liegen zu diesem Zusammenhang noch kaum gesicherte Befunde vor. Eyrich-Stur rekonstruierte anhand von 89 schriftlichen Schüler:innenurteilen aus einer sechsstündigen Unterrichtssequenz zum Verbot der NPD-Partei, wie Hauptschüler:innen der 9. Jahrgangsstufe urteilen. Sie arbeitete induktiv am Datenmaterial drei Kategorien heraus: die persönlich-wertende, die politisch-kategoriale und die formal-logische (Eyrich-Stur, 2007, 2009). In der Zusammenschau der qualitativen Daten stellt die Autorin fest, dass «knapp die Hälfte der untersuchten Hauptschüler:innen mindestens dazu fähig ist, ihre persönliche Position zu einer politischen Problemfrage ansatzweise kategorial zu begründen und ihr Urteil so zu formulieren, dass es im Wesentlichen für andere logisch nachvollziehbar ist» (Eyrich-Stur 2009, S. 391). Oser und Biedermann forderten in ihrer Querschnitt- und Längsschnittstudie Schüler:innen verschiedener Alters- und Schulstufen mittels Vignetten zu mündlichen Urteilen auf. Qualitativ höhere Urteile der Befragten zeichneten sich durch eine höhere Komplexität ihrer Antworten sowie einen höheren Abstraktionsgrad aus. Die empirischen Befunde deuteten die Autor:innen so, dass Jugendliche erst ab ca. 13 Jahren Eigeninteressen und Gemeinwohl miteinander austarieren und erst ab ca. 17 Jahren Konflikte hinsichtlich zugrundeliegender Werte und Prämissen produktiv bearbeiten können (Heinzer, 2007; Oser & Biedermann, 2007).

Mässig erfolgreich fielen bisher Versuche aus, Aspekte der Urteilsfähigkeit mittels eines Testinstruments systematisch zu erfassen und für die Unterrichtsforschung zugänglich zu machen. Die Nutzung von Testlet-Modellen und Dilemma-Aufgaben sowie weitere Testentwicklungen führten bisher noch nicht zu einem statisch soliden Instrument (May et al., 2020; Schmidt, 2022; Weisseno & Weisseno, 2021). Als tentativer Befund stellt Schmitt (2022) fest, dass viele Schüler:innen in der gymnasialen Oberstufe auf der Stufe einer fachlich unbegründeten Meinungsäusserung stehen bleiben. Selten bezogen sie Fakten und politische Werte in die Argumentations- und Entscheidungsbildung ein, wogen diese gegeneinander ab und gewichteten sie.

Interventionsstudien, die gezielte didaktische Massnahmen zur Förderung der Urteilsfähigkeit in den Blick nehmen, sind selten. Manzel (2007) untersucht mit einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design Effekte eines Webquests auf das politische Urteilen und vergleicht Experimentalgruppenklassen mit Kontrollgruppenklassen, die traditionell lehrer:innenzentriert an die EU und deren politisches Handeln herangeführt wurden. Die Befunde zeigen, dass die politische Urteilsbildung von den Aufgabenstellungen zu kontroversen politischen Sachverhalten profitierte. Den Schüler:innen der Experimentalgruppe fiel es leichter, strittige politische Sachverhalte argumentativ darzustellen und unter Berücksichtigung von politischen Werten sowie individuellen und gemeinwohlorientierten Interessen zu beurteilen (Manzel, 2007, S. 242ff.). Eine Studie im Umfeld des Projekts SchriFT II (Forkarth, 2022) untersuchte die Wirksamkeit einer am textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus orientierten Intervention im Politikunterricht der Sekundarstufe I in den Klassen 7 und 8 bei 292 Schüler:innen. Im Zentrum standen Schreibaufgaben, die das Beschreiben, Erklären und Begründen fördern sollten. Die Analysen der Autorin fokussierten auf die Textsorte Begründen. Thematisch beschäftigten sich die Schulklassen mit der Problemstellung: «Sollte Kinderarbeit weltweit verboten werden? Begründe deine Position, indem du auch mögliche Gegenargumente nennst. Mache in deinem Text deutlich, welche Werte dir oder anderen bei dem Thema wichtig sind.» (ebd. S. 177). In der zweiten Aufgabe mit identischer Fragestellung ging es um das Verbot von Plastikverpackungen in Deutschland. Zur Überprüfung der Lernwirksamkeit nutzte die Autorin ein quasi-experimentelles Design mit Prä-, Post- und Follow-up-Testung. Sie kodierte auf der Basis der Schüler:innentexte Wertbezüge, die Darstellung und Begründung der eigenen Position und von Gegenpositionen sowie die textuelle Realisierung in drei Aspekten: 1) Textrahmung mit sprachlichen Markern wie «ich bin dafür», 2) Kohäsionsmittel wie Präpositionen (z. B. wegen, aufgrund von), Subjunktionen (z. B. weil, da), Adverbien (z. B. deshalb, darum) und konditionale Bezüge (z. B. wenn, falls) sowie 3) Abwägung und Gegenüberstellung von Argumenten. Die empirischen Befunde zeigen, dass bloss 20 % der Schüler:innen die Aufgabenstellungen erfüllten und der Gesamtscore zur Textsorte Begründen zwischen Prä- und Posttest rückläufig war. Schüler:innen mit geringen Fähigkeiten im Bereich Begründen profitierten leicht vom schriftlichen Übungssetting, jene mit mittleren oder hohen Fähigkeiten jedoch nicht. Der Interventionseffekt war in allen drei Gruppen statistisch nicht signifikant. Die Identifikation geeigneter Fördermöglichkeiten musste die Studie demzufolge offenlassen. Obschon eine fachspezifische Sprachförderung empfohlen und gefordert wird (Manzel & Nagel, 2020, S. 166), bestehen erst ansatzweise konzeptuelle Vorschläge, deren Wirksamkeit darüber hinaus noch weitgehend offen ist. Insgesamt ist noch wenig zu lernproduktiven Fördersettings politischen Urteilens bekannt. Dieser Frage ging unsere Interventionsstudie nach.

3 Methodisches Vorgehen und Design der vorliegenden Studie

Im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts «Argumentieren und Urteilen in der Politischen Bildung, Sekundarstufe I»[4] führten wir im Schuljahr 2024/25 eine Interventionsstudie mit Prä-/Post- und Experimental-/Kontrollgruppendesign mit einer Zufallsstichprobe von rund 20 Deutschschweizer Schulklassen durch. Im Mittelpunkt stand die Frage, inwiefern mittels eines Argumentationstrainings und eines fachlichen Inputs die Argumentationsfähigkeit und politische Urteilskompetenz bei Schüler:innen der 8. und 9. Klasse gefördert werden kann. Es nahmen 374 Schüler:innen und 20 Lehrpersonen an der Studie teil. Ihre Schulen wurden zufällig aus Schullisten der Kantone Aargau, Solothurn, Basel-Land/Basel-Stadt sowie Luzern ausgewählt und für die Teilnahme angefragt.

3.1 Interventionsdesign

Die Intervention umfasste vier 90-minütige Unterrichtslektionen und war wie folgt gestaltet:

1. Alle Klassen führten in der ersten Doppellektion (90‘) nach einem kurzen inhaltlichen Input eine Fishbowl-Debatte zur Frage «Soll in der Schweiz eine Einheitskrankenkasse eingeführt werden?» durch. Im Anschluss an diese Debatte erhielten die Schüler:innen den Auftrag, ein schriftliches Urteil zur Streitfrage zu verfassen (Prätest).
2. Die Klassen beider Gruppen erhielten einen inhaltlichen Input zu einem zweiten Debattenthema (1 x 90’). In diesem ging es darum, Arbeitswissen sowie Pro- und Contra-Argumente zur Streitfrage

4 Diese Forschung wurde finanziell unterstützt durch den Schweizerischen Nationalfonds, Projektnr. 100019_204980.

zu erarbeiten. Die Experimentalgruppen-klassen bearbeiteten zusätzlich ein Argumentationstraining (1 x 90'), das diesem inhaltlichen Input voranging.

3. Alle Klassen führten in der nachfolgenden Doppellektion (90') die zweite Fishbowl-Debatte zur Frage durch: «Soll die Schweiz bargeldlos werden? » 5 Im Anschluss waren die Schüler:innen wiederum aufgefordert, ein schriftliches Urteil zur diskutierten Streitfrage zu verfassen (Posttest).
4. Die Kontrollgruppenklassen erarbeiteten ganz zum Schluss das Argumentationstraining (1 x 90') und reflektierten über starke und schwache Argumente.

Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, waren die Lehrpersonen gebeten, die vier Doppellektionen gemäss den vom Projektteam erarbeiteten Lektionsplänen und mit den vorgegebenen Unterrichtsmaterialien durchzuführen.

Das Argumentationstraining stammte aus der Studie von Gronostay (2019) und wurde für den Deutschschweizer Kontext leicht adaptiert. Es bestand aus drei Teilen:

- Was ist ein Argument? Einführung in die Struktur eines Arguments mit den Elementen *Prämisse/These, Begründung* und *Schlussfolgerung*
- Was sind geeignete Gesprächsstrategien beim Argumentieren? Einführung in Ko-Konstruktion (Elaboration) und Opposition (kritische Frage, Einwand, Gegenargument)
- Starke vs. schwache Argumente – was zeichnet sie aus? (für schnelle Schüler:innen)

Das als Booklet ausgearbeitete Argumentationstraining enthielt kurze Einführungen zu den drei Teilen und Beispielargumente. An jede Einführung schlossen schriftliche Übungsaufgaben sowie Aufträge für Kleingruppendiskussionen (zu zweit, zu viert) an. Das Interventionsdesign sah vor, dass die Schüler:innen dieses Training weitgehend selbständig durcharbeiteten. Die Erarbeitung des thematischen Inputs mit Informationstexten zur zweiten Debattenfrage sowie der schriftlichen und mündlichen Aufgaben wurde in allen Klassen durch die Lehrperson geleitet. Inhaltlich klärten die Lehrpersonen in diesem Input wichtige Fachbegriffe, vermittelten Sachwissen, und liessen in Gruppen Argumente zur Frage erarbeiten, ob eine bargeldlose Gesellschaft gerecht wäre. An den Fishbowl-Debatten nahmen jeweils alle Schüler:innen einer Klasse mit zugewiesenen Rollen teil. Eine oder zwei Schüler:innen moderierten diese Debatten. Zwei Protokollant:innen hielten jeweils an Flipcharts die klassenöffentlich vorgetragenen Argumente stichwortartig fest. Je zwei Schüler:innen vertraten die Pro- und die Contra-Gruppe im Innenkreis. Die weiteren Schüler:innen nahmen im Aussenkreis Platz. Sie konnten sich zur Äusserung eines eigenen Arguments temporär auf den freien Stuhl im Innenkreis setzen.[6]

3.2 Datenerhebungen

Ein bis zwei Mitglieder des Forschungsteams waren bei allen vier Lektionen vor Ort. Wissenschaftliche Mitarbeitende und Hilfswissenschaftler:innen videografierten die klassenöffentlichen Debatten (Prä- und Posttest) mittels einer Kamera, die aus einer Aussenperspektive das Gesprächsverhalten erfasste, und einer GoPro-Kamera, die in der Mitte des Innenkreises aufgestellt war. Das Team sammelte zudem die schriftlichen Schüler:innentexte zu den beiden Urteilsaufgaben und die Schüler:innenfragebogen, die zu Beginn und zum Abschluss der Intervention erhoben wurden. In diesen wurden das situationale Interesse, die Selbstwirksamkeitserfahrung und die Sozialdaten erfasst. Zudem wurden die Lehrpersonen gebeten, vor und nach der Intervention einen kurzen Fragebogen zu auszufüllen.

5 Diese politische Frage orientierte sich an einer Volksinitiative, die rund anderthalb Jahre nach den Datenerhebungen des Projekts an der Urne entschieden wurde: Die Schweizer Bürger:innen waren am 8. März 2026 aufgerufen, über die Volksinitiative «Bargeld ist Freiheit» an der Urne abzustimmen. Die Initiative wurde mit 54.4 % Nein-Stimmen verworfen, der direkte Gegenentwurf des Parlaments wurde mit 73.4 % Ja-Stimmen angenommen. Die Stimmbeteiligung lag bei 55,4 %. Der Gegenentwurf verankert zwei Grundsätze in der Bundesverfassung (Art. 99):

1. Der Schweizer Franken ist die offizielle Währung der Schweiz.
2. Die Schweizerische Nationalbank (SNB) gewährleistet die Bargeldversorgung.

[6] Die Lernmaterialien werden auf der Plattform www.pb-tools.ch veröffentlicht.

Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse fokussieren die schriftlichen Urteilstexte. Die Schüler:innen waren aufgefordert, nach der Prä- und der Posttest-Debatte einen kurzen argumentativen Text zum Debattenthema in Form einer persönlichen Stellungnahme zu verfassen. Der Text sollte umfassen: 1) die diskutierte Fragestellung, 2) wichtigste Pro- und Contra-Argumente inklusive einer Begründung für deren Auswahl sowie 3) eine Antwort auf die Frage im Sinne einer eigenen Stellungnahme (vgl. Aufgabenstellung im Anhang 3). Für das Verfassen des individuellen Texts standen den Schüler:innen die Flipchart-Notizen mit Argumenten zur Verfügung, die in den mündlichen Debatten genannt und protokolliert worden waren. Die Schüler:innen schrieben die Texte handschriftlich; sie durften keine digitalen Hilfsmittel nutzen. Hilfswissenschaftler:innen transkribierten die Schüler:innentexte (n = 739) und erstellten pro Urteilstext ein Word-Textfile und lasen diese in ein MaxQDA-Gesamtfile ein.

3.3 Auswahl der Schüler:innentexte und Stichprobe der vorliegenden Analyse

Für die vorliegende Analyse wählten wir zufällig die Hälfte der Texte jeder Klasse zur Urteilsaufgabe 1 (Einheitskrankenkasse) aus und ergänzten den Datensatz mit den Urteilstexten 2 (bargeldlose Gesellschaft) derselben Personen. Es handelt sich somit um eine Messwiederholung (Prä-Posttest). Nachträglich mussten die Urteilstexte zweier Klassen der 8. Klassenstufe aufgrund ungenügender «treatment fidelity» bei der Durchführung der Intervention ausgeschlossen werden. Die vorliegenden Datenanalysen basieren somit auf den Urteilstexten von 160 Schüler:innen aus 18 Klassen zu Beginn und am Ende der Intervention (n = 320 Texte). 75 Schüler:innen waren der Kontrollgruppe ohne Argumentationstraining zugeteilt, 85 Schüler:innen der Experimentalgruppe mit Argumentationstraining.

Die Schüler:innen waren im Durchschnitt 14.77 Jahre (SD = .65) alt. 45 % waren weiblich, 55 % männlich, 0 % divers. 31.9 % besuchten die achte und 68.9 % die neunte Klasse. 5.6 % der Schüler:innen gehörten einer Basis-Niveau-Klasse an, die anderen Schüler:innen waren dem erweitertem oder hohen Niveau zugehörig bzw. nahmen im Rahmen des Freifachs *Politische Bildung* in einer niveaudurchmischten Schüler:innengruppe an der Studie teil.

3.4 Datenanalyse

Unsere Datenanalyse erfolgte mittels MaxQDA 26.0 und dem methodischen Zugang der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl 2019). Kodiereinheit war ein einzelnes Argument bzw. eine thematische Aussage. Die Analyse fokussierte sieben Kriterien sowie eine duale Kodierung zur Nachvollziehbarkeit des Texts (mangelhaft – in Ordnung) einerseits und den Einbezug von Wertbezügen (vorhanden/erwähnt – nicht vorhanden/nicht erwähnt) andererseits:

1. Vorstellung der diskutierten Frage (0/1/2)
2. Nennung und Begründung von Pro-Argumenten (0/1/2)
3. Nennung und Begründung von Contra-Argumenten (0/1/2)
4. Konklusion und ggf. Begründung der Schlussfolgerung (0/1/2)
5. Abwägen von Argumenten, Gewichtung (0/1/2)
6. Kohärenz der einzelnen Argumente (0/1/2)
7. Reflexion des eigenen Standpunkts; Begründung der eingenommenen Position (0/1/2)
8. Nachvollziehbarkeit der Textstruktur (0/1)
9. Angeführte Wertbezüge (0/1)

Die ausführliche Dokumentation der Codekategorien mit Definitionen, Codeaus-prägungen und Ankerbeispielen findet sich in Anhang 2. Die Kodierung wurde von zwei Autor:innen dieses Beitrags durchgeführt. Als Trainingsdaten dienten Schüler:innentexte aus der Pilotstudie (Wenger et al., 2026). Die Intercoder-Übereinstimmung lag bei allen Kategorien bei mindestens 70 %, mit Ausnahme der siebten Kategorie, Reflexion des eigenen Standpunkts. Diese wurde schliesslich im Konsensverfahren kodiert. Um einem möglichen Abdriften der Kodierung im Verlauf des Analyseprozesses entgegenzuwirken, wurden die Urteilstexte zu den beiden Streitfragen (Prä- und Posttest) für die Kodierung durchmischt. Die Kodierung der Pro- und Contra-Argumente erfolgte zunächst anhand von drei Abstufungen: «Argument nicht vorhanden/nicht erwähnt», «Argument vorhanden/erwähnt» und «Argumentauswahl begründet». Diese Abstufung erwies sich jedoch als zu wenig differenziert, um zwischen der blossen Nennung eines Arguments (Prämisse bzw.

These) und dessen inhaltlicher Begründung zu unterscheiden. Deshalb wurde in einer Nachanalyse eine vierstufige Kodierung vorgenommen: «Argument nicht vorhanden» (0), «Argument/Prämisse erwähnt» (1), «Argument/Prämisse akzeptabel begründet» (2) und «Argumentauswahl bzw. Gewichtung begründet» (3). Für die vorliegende Analyse wurden die beiden höchsten Ausprägungen zusammengefasst, da beide eine über die blosse Nennung hinausgehende Begründungsleistung abbilden, und einheitlich mit dem Wert 2 kodiert. Bei allen sieben Kriterien wurde jeweils die höchste erreichte Bewertung pro Urteilstext berücksichtigt. Angesichts der Kürze der Urteilstexte erschien uns dieses Vorgehen angemessen.

4 Ergebnisse

4.1 Analyse eines Urteilstexts – Beispiel

Im Folgenden wird die vorgenommene Kodierung exemplarisch an einem Schüler:innentext dokumentiert, der den Erwartungen der Aufgabenautor:innen entspricht.[7] Der Text wird insgesamt als durchschnittlich eingestuft. Am Text wurden keine Korrekturen angebracht.

*Schüler*innentext 216_A*

Meinung zur Einheitskrankenkasse
In der Schweiz wird besprochen ob man eine Einheitskrankenkasse haben will. Die Einheitskrankenkasse hätte viele Vor- wie auch Nachteile.
Ich finde das die Einheitskrankenkasse gute Vorteile hat. Wie zum Beispiel: Man würde nicht mehr so viel Geld ausgeben durch die Verwaltung & Werbung der Einzelnen Krankenkassen.
Doch es hat auch Nachteile. Wie zum Beispiel: Man müsste für die Umgestaltung ca. 2 Mia. Franken ausgeben. Doch dieses Geld würde man wieder erarbeiten da die Einheitskrankenkasse eine langfristige Lösung ist.
Daher finde ich die Idee der Einheitskrankenkasse gut, denn diese wäre eine langfristige Lösung.
(Urteil_1_216_A, Pos. 5-9)

Abbildung 1: Beispiel eines Schüler:innentexts

Das vorliegende Textbeispiel zum Thema Einheitskrankenkasse (Urteil_1_216_A) enthält einen Titel (Zeile 1). Dieser weist darauf hin, dass es im Folgenden um die Darstellung eines Urteils geht; der/die Schüler:in nutzt dafür den Begriff «Meinung». Dem Titel folgt in Zeile 2 die Vorstellung der zur Debatte stehenden Frage mit eigenen Worten. In Zeile 3 wird die Abwägung von Vor- und Nachteilen angekündigt. Bei der Analyse wurde den Zeilen 2 bis 3 die Kategorie 1 mit der Ausprägung 2 «Frage eingeführt» zugeordnet. In Zeile 4 führt der/die Schreiber:in ein Pro-Argument mit dem Hinweis auf «gute Vorteile» ein. Dieses Argument (Z 5 – 7) enthält eine Prämisse; die formalen Elemente Begründung und Schlussfolgerung fehlen. Inhaltlich werden hier zwei grosse Bereiche – Verwaltungskosten und Ausgaben für Marketing und Kundenanwerbung – erwähnt, jedoch nicht weiter ausgeführt. Die Textstelle wurde mit dem Kategorie 2 mit der Ausprägung 1 «Argument wird genannt» (1) kodiert. Es folgt die Ankündigung des Contra-Arguments in Zeile 7: «Doch es hat auch Nachteile». Dieses Contra-Argument enthält eine Prämisse (Z 7 – 8); die Elemente Begründung und Schlussfolgerung fehlen erneut. Es wurde mit der Kategorie 3 mit Abstufung 1 erfasst. Dem Contra-Argument schliesst der/die Verfasser:in ein weiteres Argument (Z 8 – 9) an, das inhaltlich der Pro-Seite angehört. Es ist als Einwand formuliert «doch dieses Geld würde man wieder erarbeiten» und wird begründet «da die Einheitskasse eine langfristige Lösung ist». Das Argument wird mit der Kategorie 2 mit Abstufung 3 erfasst. Die gesamte Aussage (Z 7 – 9) «Man müsste … . Doch dieses Geld …» umfasst eine «Abwägung/Gewichtung» von Argumenten; inhaltlich lotete hier die Schüler:in die Geltungsbedingungen der vorgeschlagenen Lösung aus. Die Stelle erfassten wir mit Kategorie 5, Abstufung 2. In Zeile 10 folgt die Formulierung des

[7] Das Beispiel einer Schüler:in mit den beiden Texten «Einheitskrankenkasse» und «Bargeldlose Gesellschaft» ist im Anhang 1 abgebildet.

eigenen Urteils. Dieses wird eingeleitet mit der Wendung «Daher finde ich». Der Satzanfang kündigt an, dass nun eine persönliche Einschätzung folgt. Die Aussage bekennt sich zur Einheitskrankenkasse «finde die Idee gut» und sie wird begründet «denn diese wäre eine langfristige Lösung». Erfasst wurde das Urteil mit den formalen Elementen Prämisse und Schlussfolgerung mit der Kategorie 6 und Abstufung 2. Die Begründung stellt eine Wiederholung der Begründung zum vorherigen Argument in Zeile 9 dar, was jedoch nicht zu einer Abwertung der vergebenen Codes führte. Insgesamt lässt sich bei dieser Aufgabenlösung feststellen, dass der Text nachvollziehbar gegliedert ist und die vier erwarteten Textelemente Frage, Pro- und Contra-Argument sowie Konklusion vorliegen. In der Passage zum Contra-Argument ist eine Abwägung/Gewichtung sichtbar. Der Ausdruck «langfristige Lösung», der im Text zweimal genannt wird, lässt sich mit Werten wie «Nachhaltigkeit» oder «Wirtschaftlichkeit, Beständigkeit und Sicherheit» verbinden; allerdings fehlen dazu explizite Ausführungen. Als Kohäsionsmittel auf der Textebene wurden «zum Beispiel», «doch», «daher» verwendet, was die Kohärenz des Textes stützt. Insgesamt liegt ein Urteilstext mit einer Fragestellung, einem Pro- und einem Contra-Argument plus Einwand sowie einem ausformulierten Entscheid (Konklusion) vor.

4.2 Befunde zur Textstruktur des Datenkorpus

Die Schüler:innentexte enthielten Syntax-, Orthografie- und Interpunktionsfehler. Teils fehlten Kohäsionsmittel und Konnektoren, die Sätze oder Satzteile zueinander ins Verhältnis rückten. Da unser Fokus auf der Herleitung des Urteils und dessen Begründung lag, bewerteten wir die Orthografie- und Interpunktionsfehler nicht. Syntaxfehler und das Fehlen von Konnektoren fielen dann ins Gewicht, wenn sie die inhaltliche Aussage der Texte bzw. die Argumentstruktur (Prämisse, Stützung, Schlussfolgerung) stark beeinträchtigten. Es lagen Texte vor, die wichtige Sachverhalte notizartig auflisteten, jedoch keine These enthielten; teilweise ergab sich auch in der Anordnung verschiedener Thesen keine logische Struktur. In diesen Fällen wurde der Code «mangelhafte Textstruktur» vergeben. Er wurde auch dann vergeben, wenn ein Textelement fehlte oder wenn im Text die Abfolge Vorstellen der Frage, Nennen von Pro- und Contra-Argumenten sowie Formulierung des eigenen Urteils respektive Konklusion nicht eingehalten wurde. Im Prätest wiesen 57.3 % der Texte eine zufriedenstellende Textstruktur aus; im Posttest war die Textstruktur von 63.7 % der Texte befriedigend. Die statistische Überprüfung der Differenz der binominalen Verteilung in Prä- und Posttest ergab keinen signifikanten Unterschied (Mc-Nemar-Test, n.s.).

4.3 Ausprägung der vier Textelemente Fragen, Pro- und Contra-Argumente sowie Konklusion

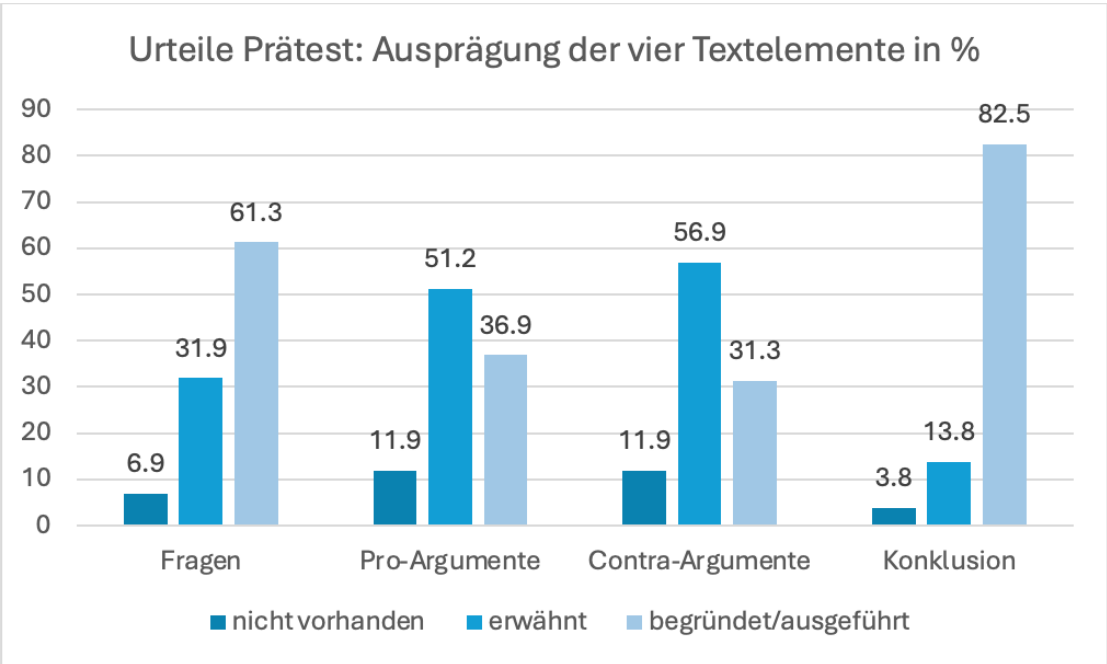


Abbildung 2a: Ausprägung der vier Textelemente in Urteilsaufgabe 1 (Prätest)

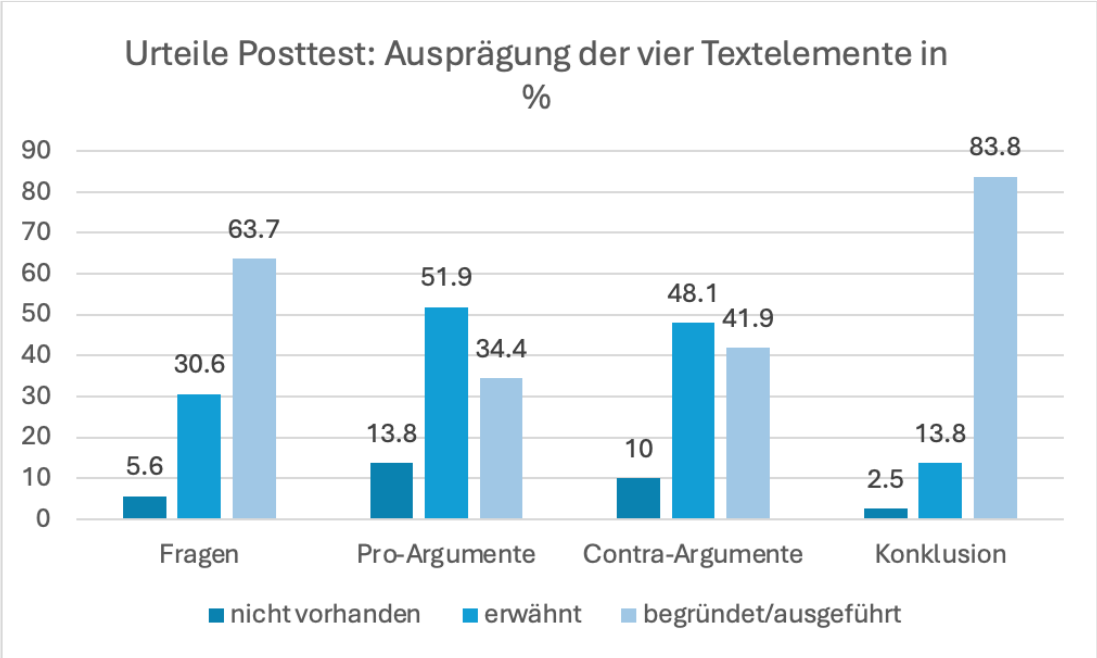


Abbildung 2b: Ausprägung der vier Textelemente in Urteilsaufgabe 2 (Posttest)

Abbildungen 2a und 2b stellen die Ausprägung der vier Textelemente *Fragen, Pro- und Contra-Argumente* sowie *Konklusion/eigene Antwort* auf die Debattenfrage dar. Die Analysen berücksichtigten eine Abstufung in drei Kategorien: *nicht vorhanden/nicht erwähnt, vorhanden/erwähnt* sowie *begründet/ausgeführt*. Die zur Debatte stehende Frage wurde im Prätest in 93.1 % der Texte genannt bzw. eingeführt. Im Posttest war dies bei 94.4 % der Texte der Fall, wobei eine vertiefende Einführung in rund 60 % der Texte festgestellt werden konnte.

Die Kodierung der Pro- und Contra-Argumente berücksichtigte zunächst, ob diese in Form einer Prämisse formuliert waren (1), eine Prämisse und eine akzeptable Begründung enthielten (2) oder im Sinne einer Meta-Reflexion «ich finde dieses Argument wichtig, weil …» kommentiert wurden (3). Meta-reflexive Aussagen kamen eher selten vor. Im Prätest enthielten 10.0 % der Pro-Argumente und 5.6 % der Contra-Argumente eine solche Begründung. Im Posttest umfassten 16.3 % der Pro-Argumente respektive 13.8 % der Contra-Argumente eine meta-reflexive Aussage. Die Zunahme der meta-reflexiv begründeten Contra-Argumente zwischen Prä- und Posttest ist statistisch signifikant (McNemar-Test $\chi^2 = 4.97$, $p < .05$). Für die weiteren Datenanalysen fassten wir die Abstufungen Pro-/Contra-Argument *inhaltlich akzeptabel begründet* bzw. *meta-reflexiv begründet* zusammen. Rund ein Drittel der Pro-Argumente im Prä- und Posttest sowie 31.3 % der Contra-Argumente im Prätest und 41.9 % der Contra-Argumente im Posttest wurden als *begründet* identifiziert.

Die Analyse des Elements Konklusion fokussierte, in welchem Grad die eigene Antwort auf die Debattenfrage bzw. das eigene Urteil ausformuliert war. 82.5 % der Prätest-Texte enthielten ein begründetes Urteil zur Debattenfrage; in 13.8 % der Texte fand sich eine Nennung der eigenen Präferenz, allerdings ohne Begründung oder erläuternden Kommentar. Ein geringer Anteil der Texte enthielt kein eigenes Urteil (3.8 respektive 2.5 % der Texte). Im Posttest enthielten 83.8 % der Texte ein begründetes Urteil; in 13.8 % der Texte wurde eine persönliche Präferenz formuliert, jedoch nicht begründet.

4.4 Ausprägung aller Urteilsqualitätsmerkmale im Vergleich (Prä-/Posttest)

Die Ausprägung aller Urteilsqualitätsmerkmale nach den Ausprägungen «nicht vorhanden», «erwähnt» und «ausgeführt» ist in Abbildung 3 ersichtlich. Die prozentualen Angaben zur Verteilung der Rangstufen verweist insbesondere in den Merkmalen Gewichtung, Kohärenz und Reflexion auf tiefere Rangwerte. Rund 72.5 % der Prätest-Texte enthielten keine Gewichtung, im Posttest waren es 57.5 %. Die Kohärenz wurde in knapp 50 % der Prä- und Posttest-Texte als nicht realisiert eingestuft. 95 % respektive 73.1 %der Texte enthielten kein Element der Reflexion.

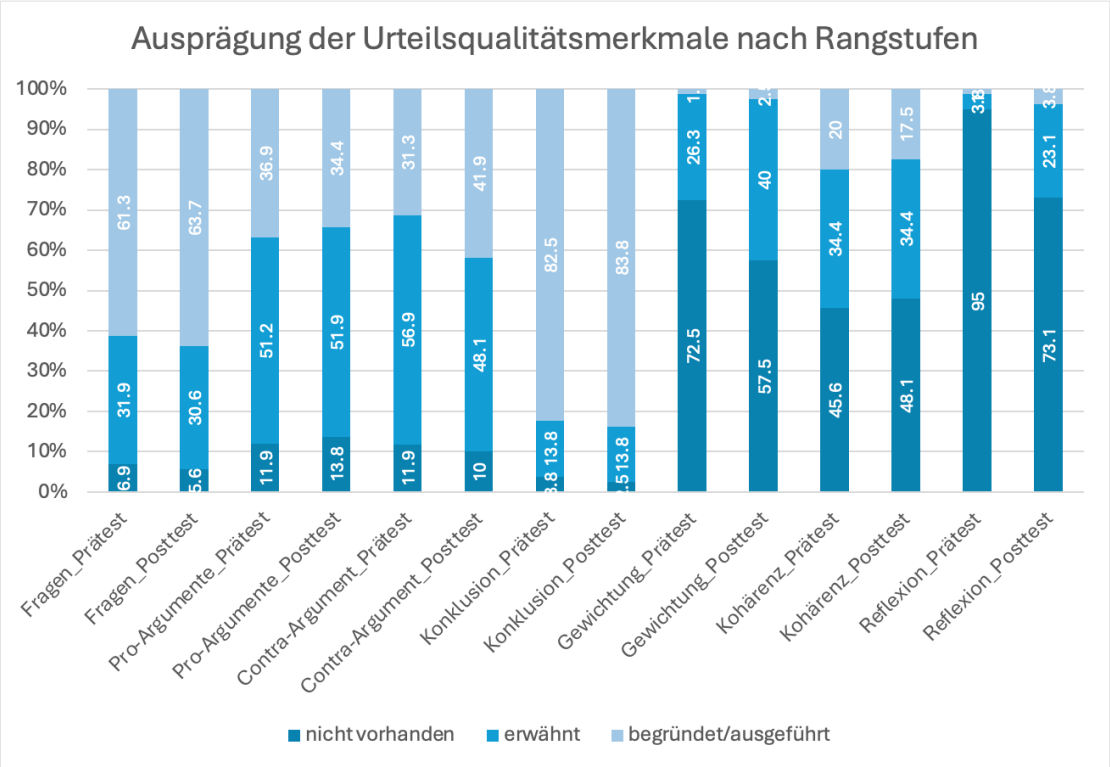


Abbildung 3: Ausprägung der Urteilsqualitätsmerkmale – prozentuale Anteile je Rangstufe

Der Prä-Post-Vergleich der argumentativen Textqualitätsmerkmale in drei Rangstufen (0/1/2) mittels Wilcoxon-Test für Ordinalzahlen ergibt folgende Befunde: Tendenziell sind höhere Rangwerte im Posttest für alle Variablen feststellbar, mit Ausnahme des Kriteriums Kohärenz. Insbesondere die Rangwerte für die Merkmale Gewichtung und Reflexion verschoben sich zugunsten einer höheren Ausprägung zwischen der Prä- und Posttest. Die Veränderungen sind signifikant (Z Gewichtung = –2.79, $p < .01$; Z Reflexion = –4.90, $p < .001$).

Für die Überprüfung des Interventionseffekts wurden für jedes Qualitätsmerkmal eine Differenzvariable (Differenz = Posttest Var A – Prätest Var A) berechnet. Die Überprüfung mittels Mann-Whitney-U-Test ergab keine überzufälligen Verschiebungen in den Rangwerten je Merkmal in der Experimental- und Kontrollgruppe. Abbildung 4 verdeutlicht exemplarisch die Ergebnisse zur Kategorie Gewichtung. Der Wert 0 bedeutet keine Verschiebung, der Wert 1 eine Verschiebung um einen Rangwert.

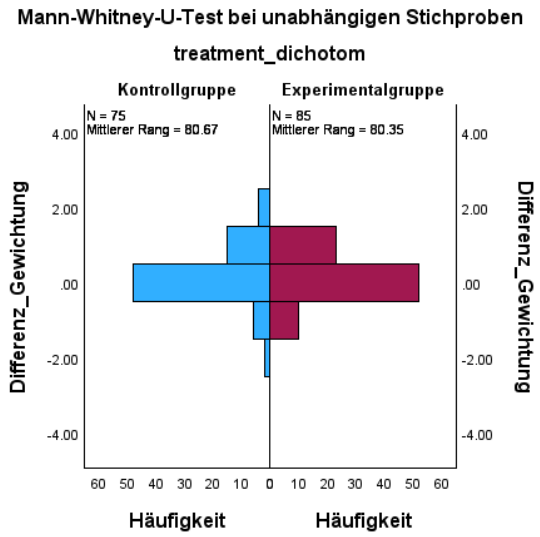


Abbildung 4:

Verteilung der Differenz im Merkmal *Gewichtung* zwischen Prä- und Posttest, getrennt nach Kontroll- und Experimentalgruppe

4.5 Befunde zu Wertbezügen

Die Informationsmaterialien zu den beiden Debattenthemen enthielten werthaltige Argumente. Im 90-minütigen Input zum Thema *Bargeldlose Gesellschaft* wurde mit einer Karikatur explizit das Konzept der *Gerechtigkeit* angesprochen. Im Folgenden wird geprüft, inwiefern dieser Wert und weitere Werte in den Urteilstexten vorkommen.

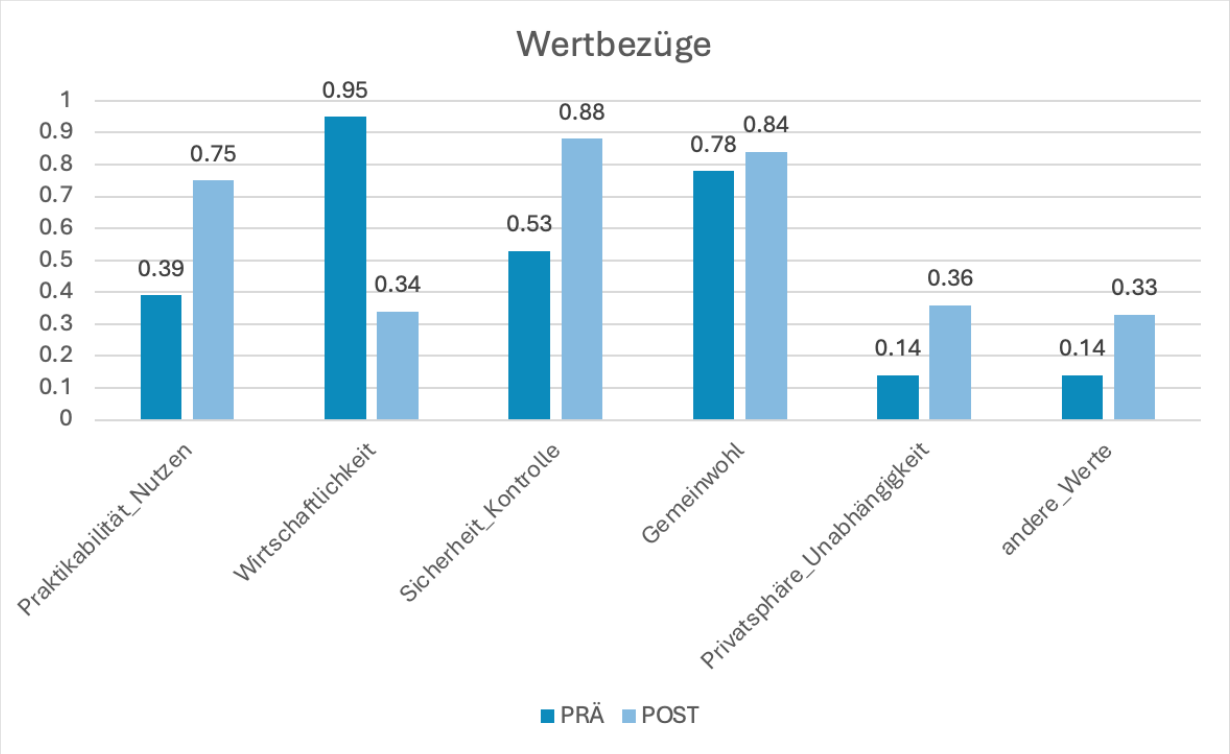


Abbildung 5: Vorkommen von Wertbezügen

Die vorliegende Analyse stellte das Vorkommen eines Wertbezugs fest (0/1) und kategorisierte diesen thematisch. Die genannten Wertbezüge fielen zwischen Prä- und Posttest heterogen aus, was aufgrund der thematisch verschiedenen Urteilsaufgaben Einheitskrankenkasse (Urteilstext 1, Prätest) und Bargeldlose Gesellschaft (Urteilstext 2, Posttest) und der erwähnten Ansprache des Konzepts Gerechtigkeit in den Materialien zum zweiten Thema zu erwarten war. Der Vergleich der Wertbezüge in den Urteilstexten 1 und 2 mittels McNemar-Test ergab signifikante Differenzen in der Kategorie Praktikabilität/Nutzen ($\chi^2 = 40.61$, $p < .001$), Sicherheit/Kontrolle ($\chi^2 = 41.81$, $p < .001$), Privatsphäre/Unabhängigkeit ($\chi^2 = 21.02$, $p < .001$) und Wirtschaftlichkeit ($\chi^2 = 89.48$, $p < .001$). Entgegen unserer Erwartung ergaben sich im Posttest zur Kategorie Gemeinwohl, die Werte wie Nachhaltigkeit, Solidarität und Gerechtigkeit umfasste, nicht überzufällig mehr Treffer ($\chi^2 = 2.22$, n.s.).

Des Weiteren untersuchten wir mittels Chi-Square-Test, inwiefern zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe Unterschiede in den Wertbezügen vorliegen. Da beide Gruppen dasselbe inhaltliche Treatment erhielten, vermuteten wir hier kaum bedeutsame Differenzen. Die Daten belegen jedoch systematische Unterschiede in den Prätestdaten zu den Kategorien Praktikabilität ($\chi^2 = 6.66$, $p < .01$), Sicherheit und Kontrolle ($\chi^2 = 20.8$, $p < .001$) und Privatsphäre/Unabhängigkeit ($\chi^2 = 4.66$, $p < .05$). Im Posttest fanden sich signifikante Differenzen zu den Kategorien Wirtschaftlichkeit ($\chi^2 = 7.52$, $p < .01$) und Privatsphäre/Unabhängigkeit ($\chi^2 = 4.16$, $p < .05$). Zur Kategorie Gemeinwohl lag in beiden Testzeitpunkten kein systematischer Unterschied vor.

4.6 Analyse des Gesamtscore «Urteilsqualität»

Reliabilitätsanalysen unterstützten einen Zusammenzug der Kategorien 1 bis 6 zu einem Gesamtscore *Urteilsqualität.* Der Reliabilitätswert fiel – für Leistungsdaten – akzeptabel aus (Cronbach's Alpha = .59 für Prä- und Postest). Die Kategorie *Reflexion des eigenen Standpunkts* musste aufgrund zu geringer Trennschärfewerte ausgeschlossen werden. Der Gesamtscore konnte in der Folge einen Wert zwischen 0 und 12

umfassen. Die visuelle Überprüfung des Q-Q-Diagramms verwies auf eine ausreichende Normalverteilung. Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä-/Posttest) verweist auf keine überzufällige Differenz zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe und somit auf keinen direkten Treatment-Effekt ($F = .45$, $df = 1, 158$, $p = .50$). Werden die Gruppenvariable Klassenstufe (8./9. Klasse) sowie die Kontrollvariablen Geschlecht, Alter, SES, Schultyp Basis vs. Erweitertes Niveau und Deutsch als zuhause gesprochene Familiensprache ins Modell eingefügt, so liegt ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen dem Treatment und der Klassenstufe vor ($F = 4.92$, $df = 1$, $p < .05$). Die Intervention wirkte sich so aus, dass bei den Experimentalklassen die Urteilsqualität in Klassenstufe 8 zwischen Prä- und Posttest abnahm; in der Klassenstufe 9 erhöhte sie sich. Die Urteilsqualität der Schüler:innentexte aus den Kontrollgruppenklassen verblieb zwischen Prä- und Posttest auf dem Eingangsniveau (vgl. Abbildung 6). Die Neuntklässler:innen mit Interventionssetting konnten demzufolge ihren Gesamttestscore steigern. Den Kontrollvariablen *Alter* und *Geschlecht* kommt tendenziell ein Einfluss auf die Urteilsqualität zu ($p < .10$); weitere Variablen wie Deutsch als Familiensprache und der sozioökonomische Hintergrund des Elternhauses sind statistisch nicht bedeutsam.

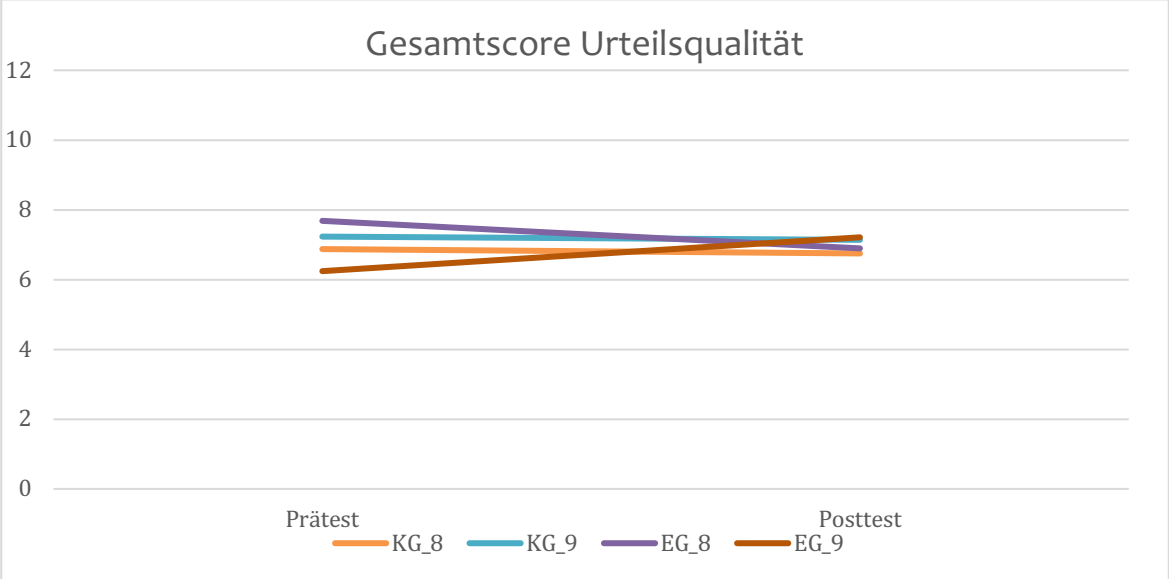


Abbildung 6: Gesamtscore Urteilsqualität im Prä- und Posttest nach Klassenstufe und Zugehörigkeit zur Experimental- oder Kontrollgruppe

5 Diskussion und Implikationen für die Unterrichtspraxis

Die Förderung der politischen Urteilskompetenz stellt ein wichtiges Ziel der Politischen Bildung dar. Politische Urteile beziehen sich auf Problemstellungen oder Streitfragen von öffentlichem Interesse. Im Prozess der Urteilsbildung sollen unterschiedliche Perspektiven beachtet und Argumente gegeneinander abgewogen werden. Darüber hinaus sollen eigene Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt sowie zugrunde liegende Werte und Normen reflektiert werden. Die vorliegende Analyse untersuchte die Qualität von schriftlichen Urteilstexten von Acht- und Neuntklässler:innen im Projekt «Argumentieren und Urteilen in der Politischen Bildung». Die Interventionsstudie umfasste ein Training zu Argumentationsstrategien für die Experimentalgruppe sowie eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit der Streitfrage «Soll die Schweiz das Bargeld abschaffen?» für die Experimental- und die Kontrollgruppe. Im Prä- und Posttest verfassten die Schüler:innen im Anschluss an die jeweilige Fishbowl-Debatte einen individuellen Urteilstext. Dabei sollten sie die gemeinsam erarbeiteten Argumente ordnen, gewichten und in eine lineare Textstruktur überführen. Dies kann als Transferleistung verstanden werden. Zur Unterstützung dienten die während den Debatten klassenöffentlich protokollierten Argumente. Sie waren während des Schreibens weiterhin zugänglich. Die Schüler:innen verfassten die Texte handschriftlich.

Die Ergebnisse zeigen, dass in den meisten Texten die Elemente *Nennung der (Streit-)Frage, Darstellung von Pro- und Contra-Argumenten* und *Formulierung einer Schlussfolgerung* vorkommen. 76.3 % der Urteilstexte zur Einheitskrankenkasse (Prätest) sowie in 78.8 % der Texte zur Bargeldlosen Gesellschaft (Posttest) enthielten alle vier Textelemente und folgten somit diesem Muster. Dies deutet darauf hin, dass die

Schüler:innen die grundlegenden Anforderungen an die Formulierung eines schriftlichen Urteils bewältigen konnten. Der Vergleich der Prä- und Posttestdaten zeigt zudem, dass Contra-Argumente im Posttest etwas häufiger begründet wurden und die Texte höhere Werte in den Merkmalen Gewichtung und Reflexion aufwiesen. Wir vermuten, dass diese Unterschiede auf das Interventionssetting zurückzuführen sind. Dieses ermöglichte allen Schüler:innen, sich mit unterschiedlichen Perspektiven und Sachverhalten zur Streitfrage auseinanderzusetzen und zentrale Argumente in der Fishbowl-Debatte auszutauschen. Für die Experimentalgruppe, die zusätzlich ein Argumentationstraining durchlief, erwarteten wir eine stärkere Verbesserung der Argumentationsqualität, die sich in den Kriterien *Abwägung/Gewichtung* und *Kohärenz* sowie hinsichtlich der Begründung von Pro- und Contra-Argumenten abbilden. Die Analysen der Rangwerte für die sieben Kriterien *Fragestellung, Pro- und Contra-Argumente, Konklusion, Gewichtung, Kohärenz* und *Reflexion* ergaben zu keinem der beiden Erhebungszeitpunkte statistisch signifikante Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe. Möglicherweise hatte die projektintern festgelegte Vorgehensweise, bei der Datenanalyse jeweils den höchsten erreichten Wert pro Kategorie zu berücksichtigen, eine nivellierende Wirkung, sodass bestehende Unterschiede zwischen den Gruppen weniger deutlich hervortraten. Werden die untersuchten Merkmale zu einem Gesamtscore zusammengefasst, zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Treatment und der Klassenstufe. Während die Urteilsqualität in den Kontrollgruppen zwischen Prä- und Posttest weitgehend stabil blieb, entwickelte sie sich in den Experimentalgruppen unterschiedlich: Bei den Achtklässler:innen ging sie leicht zurück, bei den Neuntklässler:innen stieg sie hingegen deutlich an. Da in den Analysen individuelle Hintergrundvariablen wie *Geschlecht, Schultyp, Deutsch als zu Hause gesprochene Sprache* und *der sozioökonomische Hintergrund* berücksichtigt wurden, erscheint es plausibel, dass die Intervention in den beiden Altersgruppen unterschiedlich wirkte. Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass insbesondere der Umfang des Argumentationstrainings und die damit verbundenen Anforderungen an den analytischen Umgang mit Argumenten für die jüngeren Schüler:innen eine Herausforderung darstellten. Eventuell hätten sie von einer etwas engeren Begleitung und Kontrolle beim Durcharbeiten des Argumentationstrainings profitiert. Den Neuntklässler:innen gelang es offenbar besser, das Training selbständig durchzuarbeiten und einen Lerngewinn daraus zu ziehen. Eine weitere Erklärungsperspektive eröffnen Befunde aus der Forschung zur politischen Urteilsfähigkeit (Heinzer, 2007; Oser & Biedermann, 2007). Demnach haben jüngere Jugendliche im Alter von etwa 13 Jahren teilweise noch Schwierigkeiten, Eigeninteressen und Gemeinwohl gegeneinander abzuwägen. Älteren Jugendlichen im Alter von 17 Jahren gelingt es hingegen besser, sich produktiv mit politischen Streitfragen und den zugrunde liegenden Wertkonflikten auseinanderzusetzen. Allerdings liegen die beiden Altersgruppen in der vorliegenden Studie deutlich näher beieinander, weshalb entwicklungsbedingte Unterschiede nur bedingt zur Erklärung der Befunde herangezogen werden können. Denkbar ist auch, dass sich die Klassen hinsichtlich ihrer schulischen Vorerfahrungen unterschieden. Im Projekt wurden entsprechende Informationen mittels eines Lehrpersonenfragebogens erhoben, die in weiterführende Analysen einbezogen werden sollen. Inwiefern sich das gewählte Debattensetting für Achtklässler:innen eignet, soll zudem anhand der noch laufenden Analysen der Fishbowl-Debatten vertieft untersucht werden.

Die vorliegenden Analysen weisen einige Limitationen auf. Eine wesentliche Einschränkung ergibt sich aus der begrenzten Stichprobengrösse von 18 Klassen, die eine angemessene statistische Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur erschwert. Das ursprünglich angestrebte Sample von 30 Klassen konnte nicht erreicht werden. Dies ist insbesondere auf das Vorgehen bei der Stichprobenziehung zurückzuführen, bei dem ausschliesslich zufällig ausgewählte Klassen berücksichtigt wurden. Erschwerend kam hinzu, dass zwei achte Klassen aufgrund unzureichender Treatment-Fidelity nachträglich aus den Analysen ausgeschlossen werden mussten. Die Zellbesetzung nach Klassenstufe und Experimental- und Kontrollgruppe fällt dadurch ungleichgewichtig aus.
Für den Vergleich der Schüler:innenleistungen in den Fishbowl-Debatten und in den daran anschliessenden Urteilstexten suchten wir strukturähnliche, aber thematisch verschiedene politische Streitfragen. Obwohl bei beiden Themen – *Einheitskrankenkasse* und *Bargeldlose Gesellschaft* –, ähnliche Bewertungskriterien wie Praktikabilität und Wirtschaftlichkeit sowie Werte wie Solidarität und Gerechtigkeit relevant waren, unterschieden sich die Aufgaben in der Sache, was die Vergleichbarkeit der Prä- und Posttestdaten einschränkt. Eine systematische Variation der Themenreihenfolge zwischen den Klassen wäre methodisch vorteilhaft gewesen: Während ein Teil der Klassen zunächst die *Einheitskrankenkasse* und anschliessend die *Bargeldlose Gesellschaft* behandelt hätte, wäre die Reihenfolge in den übrigen Klassen umgekehrt worden. Da wir das Thema *Einheitskrankenkasse* weniger schülernah einschätzten und aufgrund der Pilotierungen nicht

genügend Anhaltspunkte vorlagen, ob eine Debatte bei allen Klassen funktionieren würde, entschieden wir, auf die Rotation zu verzichten und das Thema *Bargeldlose Gesellschaft* für die zweite Debatte einzuplanen. Es sollte uns Einblick in die mündlichen Argumentationsleistungen der Klassen im Anschluss an die Intervention gewähren. Hinsichtlich des situationalen Interesses (Hidi & Renninger, 2006) zeigten sich Unterschiede zwischen den beiden Themen: Während die *Einheitskrankenkasse* bei den Schüler:innen mittleres Interesse hervorrief, stiess die *Bargeldlose Gesellschaft* auf hohes Interesse. Die beiden Themen funktionierten somit auch auf motivationaler Ebene leicht unterschiedlich; eine vertiefte Analyse dieser Effekte steht im Projekt noch an. Ebenfalls offen ist, ob ein Zusammenhang zwischen der Gesprächsqualität der durchgeführten Fishbowl-Debatte und den schriftlichen Urteilen vorliegt. Im Fokus stehen die Transaktivität der Gespräche sowie die Emotionalität und persönliche Involviertheit der Schüler:innen. Von Interesse ist dabei unter anderem, welche Rolle die individuelle Entscheidung spielt, sich im Innenkreis aktiv an der Debatte zu beteiligen. Denkbar ist, dass emotional aufwühlende Gesprächssituationen die Qualität der anschliessenden Urteilstexte beeinflussten. Ebenso könnte sich eine geringere Aktivierung der Schüler:innen im Aussenkreis der Fishbowl-Debatte nachteilig auf die schriftliche Urteilsbildung ausgewirkt haben. Weiterführende Analysen des Datenmaterials werden dazu beitragen, das Potenzial und allfällige Einschränkungen der Fishbowl-Methode noch besser abschätzen zu können.

Welche Implikationen ergeben sich für die Unterrichtspraxis? Die analysierten Urteilstexte zeigen, dass sowohl in sprachlicher als auch in fachlicher Hinsicht erhebliches Entwicklungspotenzial besteht. Auf sprachlicher Ebene sollten insbesondere die Ausformulierung von Argumenten und die Verwendung von Konnektoren zur Verknüpfung von Aussagen und Begründungen gefördert werden. Auch hinsichtlich der inneren Logik einzelner Argumente und ihrer wechselseitigen Bezüge zeigen viele Texte deutliche Schwächen. Als produktiv dürften sich hierzu Feedback- und Revisionsrunden erweisen. In fortgeschrittenen Klassen könnte die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Rationalitätskriterien wie *Effizienz* und *Legitimität* (May & Starke, 2023) vertieft werden. Aus politikdidaktischer Sicht gilt es zudem, das Verständnis der Schüler:innen für die gesellschaftlichen Auswirkungen politischer Entscheidungen zu fördern. Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, der politischen Urteilsbildung als Prozess im Unterricht mehr Gewicht beizumessen. Wünschenswert wäre, dass dem Prozess der Urteilsbildung in den Lehrmitteln der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sowie in Sprachlehrmitteln mehr Beachtung geschenkt würde. Dazu sind geeignete Aufgabenstellungen und Beurteilungskriterien nötig. Bei der Entwicklung unserer Lernmaterialien wurde zudem deutlich, dass unterschiedliche Urteilsarten gezielt eingesetzt werden könnten. Neben entscheidungsorientierten Urteilen, wie sie in der vorliegenden Studie untersucht wurden, bieten sich beispielsweise Gestaltungsurteile an (z. B. «Was können wir tun, um unsere Schule nachhaltig zu gestalten?»). Eine solche Variation könnte das Repertoire der politischen Urteilsbildung erweitern und sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Schüler:innen das Bewusstsein für die unterschiedlichen Anforderungen an «gute» Urteile schärfen. Zentral ist dabei, junge Menschen bei der Entwicklung ihrer politischen Urteilsfähigkeit zu unterstützen und zugleich die dafür erforderlichen sprachlichen Kompetenzen zu fördern. Eine engere Verzahnung von Politischer Bildung und Sprachfächern bietet grosses Potenzial, um fachliche und sprachliche Lernprozesse miteinander zu verbinden. Damit können die Voraussetzungen für eine differenzierte politische Meinungs- und Urteilsbildung und – damit verbunden – für gesellschaftliche Teilhabe gestärkt werden.

Literaturverzeichnis

Ackermann, P. (1994). *Politikdidaktik—Kurzgefasst*. Wochenschau.

Bergstraesser, A. (1956). Das Wesen der politischen Bildung. *Freiheit und Verantwortung*, *1*(1), 4–12.

Bräuer, B. (2024). *Historische Orientierungsgelegenheiten: Wie Irritationen historisches Denken anregen* (1. Aufl.). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-044534-5

Buchberger, W., Eigler, N., & Kühberger, C. (2020). *Mit Concept Cartoons politisches Denken anregen: Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen*. Wochenschau.

Ceva, E., Bocchiola, M., & Giunta Martino, M. (2026). Endogenous institutional trustworthiness. *European Journal of Political Theory*, 14748851261463202. https://doi.org/10.1177/14748851261463202

Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weisseno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0

Eyrich-Stur, M. (2007). Wie lässt sich die Qualität politischer Urteile empirisch messen? – Methodisches Design und Ergebnisse einer explorativen Studie. In Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Wirkungsforschung zur politischen Bildung im europäischen Vergleich* (Bd. 6, S. 45–60). Wochenschau.

Eyrich-Stur, M. (2009). *Wie urteilen Hauptschüler über Politik? Eine deskriptive Studie über die politische Urteilskompetenz von Hauptschülern unter besonderer Berücksichtigung geschlechtstypischer Zusammenhänge*. Kovač.

Forkarth, C. (2022). *Schriftliches Urteilen im Politikunterricht der Sekundarstufe I: Eine Studie zum textsortenbasierten Schreiben im Fachunterricht*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39012-9

Fuchs, K. & Utz, H. (2019). Zeitreise 3 (1. Auflage). Klett und Balmer.

GPJE (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Entwurf*. Wochenschau.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Suhrkamp.

Heinzer, S. (2007). *Die Entwicklung des politischen Urteils—Ein Modellierungsversuchs* [Lizentiatsarbeit]. Fribourg.

Henkenborg, P. (2012). Politische Urteilsfähigkeit als politische Kompetenz in der Demokratie – der Dreiklang von Analysieren, Urteilen und Handeln. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, *3*(2), 28–50.

Henkenborg, P. (2016). «Eine Kultur des Dissenses». Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 187–196). Bundeszentrale für politische Bildung.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, *41*(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Hilligen, W. (1955). *Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht. Untersuchungen, Erfahrungen und Vorschläge*. Bollwerk.

Himmelmann, G. (2016). *Demokratie Lernen: Als Lebens- Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wochenschau.

Jahr, D., Hempel, C., & Heinz, M. (2016). «... Not simply say that they are all Nazis» Controversy in Discussions of Current Topics in German Civics Classes. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 14–25.. https://doi.org/10.4119/UNIBI/JSSE-V15-I2-1481

Juchler, I. (2012). Politisches Urteilen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, *3*(2), 10–27.

Käbisch, D., & Philipp, L. (2022). Urteilen, Entscheiden und Positionieren im Ethik- und Religionsunterricht. Eine Analyse von Aufgabenstellungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *68*(2), 168–181. https://doi.org/10.25656/01:29283

Kant, I. (2000). *Kritik der Urteilskraft. (W. Weischedel, Hrsg., Werkausgabe, Bd. 10*, 15. Auflage. Suhrkamp. (Originalwerk veröffentlicht 1790)

Kayser, J., & Hagemann, U. (2010). *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht*. Schneider.

Krammer, R., Kühberger, C., & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Ein Projekt im Rahmen der Demokratie-Initiative der Bundesregierung*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Kuhn, H.-W., & Massing, P. (1998). Politikunterricht – fachdidaktisch rekonstruiert – am Beispiel der Unterrichtsstunde: Der Castor-Transport – Bürgerkrieg im Wendland. In P. Henkenborg & H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Der alltägliche Politikunterricht* (S. 255–272). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93317-1_13

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Marti, P. et al. (2020). Gesellschaften im Wandel. Geschichte und Politik, Sekundarstufe I. LMVZ.

Manzel, S. (2007). *Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa*. Waxmann.

Manzel, S., & Nagel, F. (2020). Sprachliches Lernen und Wissenserwerb im Politikunterrihct—Empirische Hinweise für eine fachspezifische Sprach- und Schreibförderung. In Christine Enzenbach, Isil Uluçam-Wegmann, H. Roll, M. Bernhardt, S. Manzel, M. Lang, E. Gürsoy, H. E. Fischer, & H. Krabbe (Hrsg.), *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen* (S. 149–172). Waxmann Verlag.

Manzel, S., & Weißeno, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 59–86). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07246-9

Massing, P. (1997). Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In P. Massing & G. Weisseno (Hrsg.), *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht* (S. 115–131). Wochenschau.

Massing, P. (2003). Kategoriale politische Urteilsbildung. In H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt.* (S. 91–108). Wochenschau.

May, M. (2020). «Aber bitte mit Gefühl¨!» Rationale politische Urteilsbildung als Ziel und Herausforderung politischer Bildung. In M. Dickel, A. John, M. May, K. Muth, L. Volkmann, & M. Ziegler (Hrsg.), *Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion* (S. 125–147). Wochenschau Verlag.

May, M., Moritz, B., & Riegel, P. (2020). Politische Urteilskompetenz empirisch – Überlegungen zur Operationalisierung und ein Test zur politischen Werturteilskompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, *11*(1), 134–146. https://doi.org/10.46499/1601.1145

May, M., & Starke, P. (2023). *Urteilsorientierung. Begleitheft Planung, Durchführung und Reflexion von urteilsorientiertem Sozialkundeunterricht*. Friedrich-Schiller-Universität Jena.

McGrew, S. (2022). Bridge or byway? Teaching historical reading and civic online reasoning in a U.S. history class. *Theory & Research in Social Education*, *50*(2), 196–225. https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1997844

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, *46*(2), 165–193. https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320

Oberle, M. (2025). Grenzenlose Kontroversität? Zur Aktualität des Beutelsbacher Konsens als Richtschnur politischer Bildung. In T. Goll (Hrsg.), *Kontroversität. Grundlage und Herausforderung (nicht nur) der politischen Bildung* (S. 21–37). Wochenschau Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH.

Oser, F., & Biedermann, H. (2007). Zur Entwicklung des politischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen. In H. Biedermann, F. Oser, & C. Quesel (Hrsg.), *Vom Gelingen und Scheitern politischer Bildung: Studien und Entwürfe* (S. 163–187). Rüegger.

Petrik, A. (2010). Two kinds of political awakening in the civic education classroom. A comparative argumentation analysis of the «constitutional debates» of two «found-a-village» projects with 8th graders. *Journal of Social Science Education*, *9*(3), 52–67.

Petrik, A. (2012). *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik*. Barbara Budrich.

Sander, W., Reinhardt, S., Petrik, A., Lange, D., Henkenborg, P., Hedtke, R., Grammes, T., & Besand, A. (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (2. Aufl.). Wochenschau.

Schmidt, A. (2022). *Politische Argumentations- und Urteilskompetenz bei Schülerinnen und Schülern*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36782-4

Schröder, H. (2020). *Emotionen und politisches Urteilen: Eine politikdidaktische Untersuchung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30656-4

Schröder, H., & Klee, A. (2017). Politische Urteilsbildung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftl. Unterricht. Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung.* (S. 361–370). Schneider.

Schuitema, J., van Boxtel, C., Veugelers, W., & ten Dam, G. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *European Journal of Psychology of Education*, *26*(1), 85–107. https://doi.org/10.1007/s10212-010-0038-1

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). http://eric.ed.gov/?id=ED520018

Sobernheim, J. (2023). Oral argumentation and language-aware civic education – a theoretical proposal. *Research in Subject-Matter Teaching and Learning (RISTAL)*, *6*(1), 67–80. https://doi.org/10.2478/ristal-2023-0004

Stadelmann, A., Ritzer, N., & Jost, K. (2019). *Politik und du. Verstehen – Beurteilen – Handeln* (2. Auflage). hep.

Sutor, B. (1997). Kategorien politischer Urteilsbildung. In P. Massing & G. Weisseno (Hrsg.), *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht* (S. 95–108). Wochenschau.

Thüneman, H. (2020). Historische Werturteile. Positionen, Befunde, Perspektiven. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, *71*(1/2), 5–18.

Thyroff, J., & Waldis, M. (2020). Politische Bildung unterrichten. Eine Reflexion über Erscheinungsformen und Herausforderungen anhand eines Fallbeispiels auf Sekundarstufe I zum Thema «Europa-EU-Schweiz». In B. Ziegler & A. Glaser (Hrsg.), *Direkte Demokratie im Kanton Aargau in Geschichte und Gegenwart* (S. 69–87). Schulthess.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Toulmin, S. (1996). *Der Gebrauch von Argumenten*. Beltz.

Waldis, M., & Scheller, J. (2019). Das Thema Schweiz–Europa im kompetenzorientierten Unterricht vermitteln – eine vergleichende Fallanalyse. In D. Kübler, A. Glaser, & M. Waldis (Hrsg.), *Brennpunkt Demokratie. 10 Jahre Zentrum für Demokratie Aarau* (S. 154–169). Hier + Jetzt.

Weinbrenner, P. (1997). Politische Urteilsbildung als Ziel und Inhalt des Politikunterrichts. In P. Massing & G. Weisseno (Hrsg.), *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht* (S. 73–94). Wochenschau.

Weisseno, S., & Weisseno, G. (2021). Political judgement competency among upper secondary-school pupils. *Citizenship Teaching & Learning*, *16*(1), 7–27. https://doi.org/10.1386/ctl_00044_1

Wenger, L., Hubacher, M. S., Aydin, A., & Waldis, M. (2026). Arguing for democracy: Promoting argumentation literacy in civic education in Switzerland. *International Journal of Educational Research Open*, *10*, 100563. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100563

Anhang 1: Zwei Beispieltexte

ID-Schüler:in: 202_Q, Diskussionsrolle A und B

In diesem Text beantworte ich die Frage: Soll in der Schweiz eine Einheitskrankenkasse eingeführt werden?

Das wichtigste Pro-Argument für mich ist 1) dass man kein zusätzliches Geld für teure Werbung zahlen muss, weil es kostet sonst schon alles genug und wenn man dann noch für teure Werbung bezahlen muss ist es irgendwann unbezahlbar.

Die wichtigsten Contra-Argumente sind für mich, 1. dass wenn jeder Kanton unterschiedlich hohe Prämien einzahlen muss, wird es unfair, denn jeder Kanton aus der Schweiz nimmt das Geld aus der Einheitskrankenkasse.

2. Die Einführung kostet allein nur schon 2 Mia und dann wird alles viel zu teuer.

Ich persönlich bin dagegen denn es kommt am Schluss aufs gleiche an. Für mich sind die Oben genannten Contra Argumente sprachen dagegen. (Urteil_1_202_Q, Pos. 1-7)

ID-Schüler:in: 202_Q, 12.02.2025, Diskussionsrolle A und C

In diesem Text schreibe ich über meine Meinung über die Debattierfrage: «Soll die Schweiz bargeldlos werden?»

Für mich sind die wichtigsten Pro Argumente folgende: Das Bargeld kann einfach verloren gehen als eine Karte. Eine Karte ist viel Hygienischer als Bargeld, denn man weiss nicht wer, dass dieses Bargeld schon alles in der Hand hatte, wo es schon überall war und was schon alles mit dem Geld passiert ist. Manche Leute fühlen sich unsicher mit viel Geld in der Tasche. Ausserdem ist es einfacher mit der Karte international zu bezahlen. Man benötigt kein WLAN für Kartenbezahlung und die Karte bietet Schutz vor fälschungen.

Die wichtigsten Contra Argumente für mich sind diese:

Viele Menschen benutzen immer noch Bargeld mehr als vor 20 Jahren. Man könnte gehackt werden, junge Kinder bräuchten ein Konto und ein Handy. Bei Bargeld merkt man wie viel Geld man aus gibt.

Mir persönlich spielt es keine Rolle, denn es gibt gute Pro und Contra Argumente also bin ich offen für alles. (Urteil_02_202_Q, Pos. 1-6)

Anhang 2: Kodiersystem

Kategorie	Subkategorie	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiel
Textstruktur	Mangelhafte Struktur	Der Text enthält unvollständige Sätze; und/oder Aussagen sind nicht logisch geordnet; z. B. Urteil steht am Anfang statt am Ende oder es fehlt; und/oder die debattierte Frage fehlt oder wird erst am Schluss erwähnt.	Der gesamte Text wird einmal eingeschätzt	Ich bin dagegen, weil die qualität von der Spitalen sinken, die Konkurenz zwischen den Krank kassen sich gegenseitig an treiben und bessere prämien anbieten. Und Kinder nicht gleich viel müssen zahlen wie alte menschen. Einheitskrankenkasse = Qualitäts verlust & Sevis = abbau Soll keine einheitkrankenkasse eingeführt werden? + Bessere angebote durch wettkampf Qualitätsverlust kein Kein servis abbau kein - Wettkampf hört auf Geld sparen Nicht so kompizirt (Urteil_01_201L, Pos. 2-12)
	Zufriedenstellende Struktur	Der Text enthält einen klaren Aufbau (Frage, Argumente, Urteil); Sätze sind vollständig ausformuliert.		Vgl. Beispieltexte ID 202_Q im Anhang 1
Vorstellen der zu diskutieren-den Frage	Keine Frage	Es wird weder die zu diskutierende Frage noch das zu diskutierende Thema genannt.	Code wird am ersten Wort des Textes angebracht.	
	Nennen der Frage, der Problemstellung oder des Themas	Es wird eine Frage genannt, jedoch nicht weiter ausgeführt. Es wird ein Titel ohne weitere Ausführungen formuliert.	Textstelle wird markiert.	Soll eine Einheitskrankenkasse eingeführt werden? (Urteil_01_206_B, Pos. 4)
	Vorstellen der Frage oder Beschreibung der Problemstellung	Frage/Problemstellung wird in Einleitung formuliert und vorgestellt gemäss Arbeitsauftrag.	Teststelle wird markiert. Als Vorstellung gilt, wenn mindestens knapp Ausblick auf den Text gegeben wird oder Bezug auf den Arbeitsauftrag genommen wird.	In diesem Text beantworte ich die Frage «Soll man eine Einheitskasse einführen. (Urteil_1_202_N, Pos. 3) Wir haben viel über die Abschaffung des Bargelds geredet. Ist das Bargeld in der heutigen Zeit noch wichtig, oder kann man das Bargeld abschaffen? (Transkript Urteilsaufgabe_10102, Pos. 6)
Nennung Pro-Argumente	Keine Pro-Argumente			
	Pro-Argumente werden genannt	Prämisse und/oder Schlussfolgerung vorliegend.		Pro: man könnte sparen, alle müssen gleich viel zahlen. (Urteil_01_203_T, Pos. 3)
	Pro-Argumente mit akzeptabler Begründung	Prämisse und Begründung vorliegend.	Mindestens eine Prämisse wird begründet.	- Krankenkasse müssen für alte und kranke Menschen viel mehr bezahlen. Deswegen probieren sie, die

				Menschen davon abhalten sich bei ihnen zu versichern. (Urteil_01_201_T, Pos. 5) Das wichtigste Pro-agument ist für mich das es mit der Karte oder dem Handy viel schneller und einfacher ist zu zahlen, denn es brucht nur ein paar Sekunden die Karte hinzu halten. (Urteil_02_210_C, Pos. 4)
	Pro-Argumente werden genannt und begründet.	Pro-Argumente werden genannt und deren Auswahl begründet. Es muss eine inhaltliche Begründung vorliegen.	Dieses höchste Niveau wird vergeben, wenn mindestens ein Argument eine explizite Begründung enthält. Nicht-inhaltliche Äusserungen wie "Argument x ist am wichtigsten" genügen nicht. Sprachliche Konnektoren wie weil, denn, deshalb, darum, wegen, deswegen, daher leiten oftmals eine Begründung ein.	Ich finde es ein gutes Kontra Pro-Argument ist, dass man geld spart, und es gibt kein Geld mehr für Werbung aus, weil es nur eine Krankenkasse gibt. [...] Ich finde die Pro-Argumente gut, weil kein Geld mehr verschwendet wird durch Werbung und dadurch mehr Geld zu Verfügung steht. (Urteil_1_202_B, Pos. 4) (-> These, Schlussfolgerung, Begründung)
Nennung Contra-Argumente	Keine Contra-Argumente			
	Contra-Argumente werden genannt.	Prämisse und/oder Schlussfolgerung vorliegend.	Mindestens eine Prämisse vorliegend. Wird auch vergeben, wenn mehrere Prämissen genannt werden.	Kontra = Man hat keine wahl mehr -> Kosten. (Urteil_01_206_F, Pos. 12-13) Für mich waren die wichtigsten Contra-Argumente, das es evt. eine inefiziente Staatsmedizin geben würde, die Versicherten vom heutigen System profitieren, und Bürger/innen schon 4x klar dagegen abgestummen haben. (Urteil_01_208_V, Pos. 4)
	Contra-Argumente mit akzeptabler Begründung	Prämisse und Begründung vorliegend.	Mindestens eine Prämisse wird begründet.	Kontra: Ohne Konkurrenz hat man keinen Ansporn mehr den absoluten tiefstpreis anzubieten, somit würde die Prämie noch schneller steigen. (Urteil_01_217_F, Pos. 6-7)
	Contra-Argumente werden genannt und begründet.	Contra-Argumente werden genannt und deren Auswahl begründet. Es muss eine inhaltliche Begründung vorliegen.	Mindestens ein Contra-Argument enthält eine Begründung. Sprachliche Konnektoren wie weil, da, denn, leiten oftmals eine Begründung ein.	Contra: Ich finde das wichtigste Contraargument ist das die Contra Seite nicht gegen die Karte ist sondern für die Freiheit das man beides haben kann. Ich habe dieses Argument gewählt, weil ich auch dieser Meinung bin das beides genutzt werden darf. (Urteil_02_210_E, Pos. 5)

Konklusion	Keine Antwort/ Schlussfolgerung auf die Frage.	Es kommt keine eigene Antwort vor oder Konklusion passt nicht zur Frage/zum Thema.		Schluss: Im Anschluss kann ich sagen das dass bezahlen mit Twint schneller und einfacher geht. (Transkript_Urteilsaufgabe_10203, Pos. 23-25)
	Eine Antwort/ Schlussfolgerung zur Frage liegt vor.	Eine Antwort/Schlussfolgerung kommt vor. Die eigene Präferenz wird bekanntgegeben, aber nicht begründet.	Frage muss nicht wiederholt werden. Thematische Verbindung genügt.	Ich persönlich bin für die Abschaffung [des Bargelds] **wegen** den massiven Vorteilen. (Transkript Urteilsaufgabe_10101 (1), Pos. 9)
	Die Antwort/ Schlussfolgerung zur Frage wird begründet.	Eine Antwort/Schlussfolgerung kommt vor; zentralstes Argument wird nochmals hervorgehoben und/oder die eigene Präferenz begründet.	Frage muss nicht wiederholt werden. Thematische Verbindung genügt.	Ich persönlich habe nicht wirklich eine Meinung, wahrscheinlich weil mich dieses Thema momentan noch nicht allzuviel angeht. Allerdings bin ich schon eher auf der Contra-Seite, da mir selber die Wahlfreiheit sehr wichtig ist. Ich möchte wählen können, bei welcher Krankenkasse ich angemeldet bin und bei welcher ich mich am wohlsten fühle. (Urteil_01_204_V, Pos. 3)
Kohärenz (Urteilskohärenz)	Nicht-Kohärenz	Keine Verbindung zwischen den Pro- und Kontra-Argumenten und der eigenen Meinung bzw. dem eigenen Urteil in der Schlussfolgerung.	Der Code wird in der Passage Konklusion angebracht.	Nein, da man mehr auswahl hat wenn man Bargeld behält. (Urteil_02_210_H, Pos. 6)
	Partielle Kohärenz	Ein Teil der in der eigenen Konklusion genannten Gesichtspunkte bezieht sich auf die zuvor genannten Argumente. Dies auch, wenn Gedanken und Argumente ausgeführt werden.	Der Code wird in der Passage Konklusion angebracht. Der Bezug zu den vorher genannten Argumenten ist nicht oder nur teilweise gegeben.	(…) Wichtigste Contra-Argument: Wenn Digital eingeführt wird wird es Probleme geben bei Senioren weil sie vielleicht nicht verstehen wie man digital zahlt. (…) Nr. 3 Ich bin mir nicht sicher weil es bei Bargeld vor und Nachteile gibt und beim Digitalen auch. Aber ich denke doch das ich eher für digital bin weil es für mich sicherer einfacher und schneller geht. (Urteil_02_215_A, Pos. 5-9)
	Vollständige Kohärenz		Der Code wird in der Passage Konklusion angebracht. Der Bezug zu den vorher genannten Argumenten ist gegeben.	Persönlich finde ich, soll es so bleiben wie es gerade ist. Über die hälfte zahlt noch Bar, man bekommt immer noch freude wenn man Geld in der Hand hält der zu geburtstag bekommt. Jüngere Leute nehmen eher die modernere variante und ältere die einzige die sie vor Jahren kannten, damit habe ich kein Problem. Ich schätze es sogar. Ich brauche beides in bestimmten fällen, grosse einkaufe mit einer 50 Fr. Note und kleine einkaufe mit Self Checkout um so nicht anstehen zu müssen. Beides lohnt sich in bestimmten fällen. (Urteil_02_209_R, Pos. 5)
Gewichtung	Keine Gewichtung	Es findet kein Abwägen von Argumenten und/oder kein Vergleich von Perspektiven statt.		

	Einfache Gewichtung	a) einzelne Argumente werden in ihrer Bedeutung hervorgehoben (z. B. "für mich ist das wichtigste Argument", "Das Top-Argument ist", "Mir ist Argument x wichtig" etc.), b) mehrere Argumente werden verglichen, aber Gewichtung nicht begründet (z. B. "Argument a finde ich wichtiger als Argument b")	Alle Vorkommnisse von Gewichtung innerhalb eines Textes werden einzeln codiert.	Das grösste Contra-Argument ist der Umbau der Einheitskrankenkasse die 2 Milliarden beträgt, aber von wo kommt das Geld, noch höhere Steuern? (Urteil_1_217_J, Pos. 6)
	Begründete Gewichtung	Bei einer komplexen, begründeten Gewichtung werden mindestens zwei Argumente miteinander verglichen, abgewogen und die Gewichtung begründet. (z. B. "Argument überzeugt mehr als Argument b, weil …", "Argument c ist gewichtiger als Argument b, weil …")	Alle Vorkommnisse von Gewichtung innerhalb eines Textes werden einzeln codiert.	2) Wie soll man ein Gefühl für das Geld entwickeln wenn man gar keines in der Hand hat? Das finde ich ein sehr gutes Argument weil ich persöndlich zwei mal überlege ob ich etwas kaufe wenn ich Bargeld abgeben muss. Bei der Karte habe ich dieses Gefühl nicht weil ich kein richtiges Geld in den Händen halte. sondern nur eine Karte. Viele fühlen sich unsicherer wenn sie Bargeld mit sich führen. Auch dieses Argument kann ich sehr gut verstehen weil es immer mehr kriminelle Leute auf der Strasse gibt. Bei einer Bankkarte gibt es dieses Problem nicht weil man ja vielleicht eine Prepaidkarte besitzt die nur einen gewissen Betrag aufgeladen hat. Ausserdem müsste man eh noch den Code der Karte eingeben. (Urteil_02_218_P, Pos. 7)
Selbstreflexion	Keine Reflexion	Es findet keine Reflexion statt.		
	Vorkommen von Reflexion	Es kommt eine Vorform von Selbstreflexion in Form von nicht weiter reflektierten Lebensweltbezügen vor. Es werden Erfahrungen aus der Lebenswelt (z. B. Nutzen von Twint) berichtet.	Indikator: Fokus «ich»	Der Zweite für mich wichtige Punkt ist, dass ich immer weiss nie viel Geld ich zur Verfügung habe weil es auf meinem Konto oft so ist das es Online nicht Updatet und ich von Freitag Abend bis Montag Morgen nicht genau weiss wie viel Geld ich zur Verfügung habe. (Urteil_02_217_G, Pos. 7)
	Explizite Reflexion	Es kommt eine explizite Reflexion des eigenen Standpunkts und/oder der eigenen Wertmassstäbe vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen vor; eigene Grundeinstellungen und Wertmassstäbe werden thematisiert, gegebenenfalls sogar modifiziert (vgl. Krammer 2008)	Indikator: Fokus «wir», «andere», «andere Menschen»	Ich finde das man das Bargeld behalten soll und nicht abschafft.[...]. Vor ein paar tagen war ich auf einem Fest, wo es viele ältere Leute gab. Ich war an einem Verkaufsstand und habe gesehen, dass fast alle mit Bargeld gezahlt haben. Es gab fast niemand, der mit der Karte bezahlt hat. Dort habe ich wieder gemerkt, wie wichtig Bargeld für einige Menschen sind. (Transkript Urteilsaufgabe_10102, Pos 21,22)

Anmerkung: Kamen Codes in einem Text mehrmalig vor, so wurden diese in der nachfolgenden Datenanalyse zusammengefasst. Gezählt wurde die höchste Ausprägung des jeweiligen Codes. Eine Textstelle konnte somit über die Vergabe von 0, 1 oder 2 Punkten entscheiden.

Kodierkategorien zur Erfassung der Wertbezüge

Wertebezug	Praktikabilität, Nutzen	z. B. schnelle Zahlungsmöglichkeiten, Onlinebezahlung, Geldwechsel im Ausland, Bequemlichkeit	Jedem Argument (auch innerhalb der abschliessenden Stellungnahme!) wird einzeln ein passender Wert zugeordnet. Es wird nur der Subcode vergeben. Es können Werte in allen vier Textteilen (Frage, Pro-Argumente, Contra-Argumente, eigene Antwort) vorkommen. Bei grammatikalisch gleichberechtigten Aussagen, die durch Komma, "und" oder "oder" verbunden sind, ist es möglich, dass innerhalb eines Satzes mehrere Codierungen angebracht werden (z. B. Ausserdem gibt es so keine Fälschungen und mit der Karte oder mit dem Handy bezahlen ist hygienischer und geht schneller. (Transkript_Urteilsaufgabe_10222, Pos. 10-12) --> drei separate Argumente bzw. drei separate Werte in einem Satz.	ID 10500.2, Pos. 5: Dafür spricht kein Geldwechseln in Ausland weil man immer mit Charte zahlen kann.
	Sicherheit und Kontrolle	z. B. ökonomische Sicherheit, Hygiene, Kontrolle über eigenes Geld, Kontrolle von Kriminalität, Schwarzgeld, Stromausfall, Verlust/Sperren der Karte, Passwort, Kontrolle über das eigene Geld, individuelle Sparbemühungen (sofern Sicherheitsaspekt im Vordergrund steht; falls es eher um Kostenbewusstsein geht: -> freier Wettbewerb und Wahlfreiheit)		ID 10500.2, Pos. 9: Dafür spricht weniger Diebstahl, weil die könne nix machen, weil die wissen das Password nicht.
	Gemeinsinn/Gemeinwohl	z. B. Chancengleichheit, Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Solidarität. Es werden explizit einzelne Gruppen (Kinder, Alte etc.) oder die Gesellschaft adressiert		ID 10400, Pos. 14: Ältere Menschen können schlecht mit Handy oder Karte bezahlen weil sie vielleicht Probleme haben die heutige Technik zu verstehen.
	Privatsphäre und Unabhängigkeit	z. B. Schutz der Persönlichkeitrechte, Datenschutz, Privatsphäre, alle Wahlfreiheit ausser die zwischen verschiedenen Marktakteuren (z. B. Wahl zwischen Bargeld und Kreditkarte)		ID 10500.2, Pos. 16: Auch die Privatsphäre ist sehr wichtig, weil man hat Privatesachen im Handy. ID 10407, Pos 15: Das heisst meine Meinung nach sollte eig jeder entscheiden auf das was er Lust hat also wenn er mit Karte zahlen will soll er das machen aber wenn ich mit Cash zahlen will sollen sie mich auch lassen.
	Wirtschaftlichkeit	z. B. Wettbewerb zwischen Krankenkassen, "sparen" im Sinne marktwirtschaftlichen Kostenbewusstseins (Einsparungen, Senken von Kosten), Wahlfreitheit zwischen verschiedenen Marktakteuren		Wettbewerb motiviert, gute Angebote, neue Ideen, die Kosten für eine Behandlung gut zu über wachen und möglichst niedrige Preise anzubieten (Urteil_01_201A, Pos. 10)
	Andere Werte & unklare Fälle	Weitere Werte wie z. B. Tradition. Eigennutz (d. h. was für einen selbst oder Umfeld am besten ist, aber nur, falls kein weiterer Wert aus obiger Liste klar abgedeckt);Ausserdem unklare Fälle und Fälle, bei denen innerhalb desselben Arguments mehrere Werte beinhaltet sind.		Ich will das man eine Einheitskasse einführt um einfach mal zu schauen, ob es etwas änderen würde und die Einheitskasse hätte dann auch (Urteil_1_202_N, Pos. 7)

Anhang 3:
Urteilsaufgabe 2 für Projekt «Argumentieren und Urteilen in der Politischen Bildung»

- Form: Einzelarbeit; handschriftlich
- Dauer: 30–45 Minuten
- Material: Ein Blatt (A4), Schreibstift

Ihr habt in der Klasse über das Thema _____ diskutiert und verschiedene Argumente dazu formuliert und gehört. Nun ist es an der Zeit, dir selbst ein Urteil zu bilden und deine eigene Antwort auf die Frage «_____» zu formulieren.

Schreibe hierfür einen kurzen argumentativen Text in Form einer persönlichen Stellungnahme. Wichtig: Nun geht es um deine **persönliche** Meinung und nicht mehr die Meinung deiner Mitschüler:innen. Du darfst die sprachlichen Marker aus dem Argumentationstraining als Hilfe beim Formulieren nutzen.

Beim Schreiben deines Textes gehst du wie folgt vor:

1. Stelle in der Einleitung die diskutierte Frage erstens kurz vor.
2. Nenne die **für dich wichtigsten** Pro-Argumente und im Anschluss die für dich wichtigsten Contra-Argumente und **begründe**, weshalb du diese Argumente gewählt hast,
3. Formuliere deine eigene Antwort auf die Frage, ob die Schweiz bargeldlos werden soll. Begründe diese bitte so ausführlich wie möglich.

Autor:innen

Monika Waldis, Prof. Dr., leitet das Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte umfassen Argumentieren und Urteilen in der Politischen Bildung, Digital Citizenship Education, Kompetenzen historischen Denkens und die Professionalisierung von Lehrpersonen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.

Açelya Aydin ist Klassenlehrperson an der Schule Reinach, Sekundarstufe I. Sie arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt «Argumentieren und Urteilen in der Politischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Sie interessiert sich für die Weiterentwicklung der Politischen Bildung an der Schnittstelle von Fachunterricht und Deutschunterricht.

Manuel S. Hubacher, Dr., studierte Politikwissenschaft und politische Philosophie an der Universität Bern und promovierte 2023 in politischer Philosophie. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA). Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte umfassen Digital Citizenship Education, Argumentieren und Urteilen sowie die Entwicklung von Lehrmaterialien.

Luca Moser ist Klassenlehrer im Kanton Zürich, Praxislehrer sowie Gastdozent für Politische Bildung an der PH Zug. Zudem ist er am Zentrum für Demokratie Aarau tätig und wirkt an verschiedenen wissenschaftlichen Forschungsprojekten mit. Er absolviert derzeit den Masterstudiengang Geschichte und Politische Bildung an der Universität Basel. Im Zentrum seiner Arbeit steht die Verbindung von schulischer Praxis, wissenschaftlicher Forschung und der Weiterentwicklung der Politischen Bildung.

Jonas Schobinger, MA., ist Angebotskoordinator am Institut Weiterbildung und Beratung der PH FHNW. Zuvor arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW in den Projekten «Research of Learning Processes in History» und «Argumentieren und Urteilen in der Politischen Bildung». In seiner Doktorarbeit am Institut Bildungswissenschaften der Universität Basel befasst er sich mit historischem Fragen.

Julia Thyroff, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW. Sie war Mitarbeiterin im Projekt «Argumentieren und Urteilen in der Politischen Bildung», ist darüber hinaus in diversen Forschungs- und Entwicklungsprojekten in den Bereichen Geschichts- und Politikdidaktik tätig und lehrt als Dozentin im Master Fachdidaktik.

Liliane Wenger, MA., war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW und Projektleiterin von «SpielPolitik!». Sie arbeitet zu Fragen der Förderung des Argumentierens und Deliberierens in der Politischen Bildung. Derzeit befindet sie sich mit ihrer Familie in Atlanta, wo sie ein Doktoratsstudium zu Civic Education starten wird.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

Apprendre à se positionner dans l’éducation à la citoyenneté – Résultats d'une étude d'intervention au premier cycle du secondaire

Monika Waldis, Açelyn Aydin, Manuel Hubacher, Luca Moser, Jonas Schobinger, Julia Thyroff et Lilian Wenger

Résumé

La transformation numérique et la polarisation sociale renforcent les exigences en matière de formation du jugement civique. Dans une démocratie directe notamment, il est essentiel que les citoyennes et citoyens examinent les informations de manière critique, pèsent le pour et le contre des arguments et formulent des opinions étayées. Cet article étudie le développement de ces compétences dans le cadre d’une étude d’intervention menée dans 18 classes du cycle 3 en Suisse alémanique.

Les groupes expérimentaux ont suivi une formation à l'argumentation, un apport théorique et un débat, tandis que les groupes témoins n'ont bénéficié que de l'apport théorique et du débat. Au début et à la fin de l'intervention, les élèves ont rédigé de courts textes d'évaluation, dont environ la moitié a été analysée (n = 320). Les résultats montrent de légères améliorations dans la pondération et la réflexion à propos des arguments entre le pré-test et le post-test. La qualité globale des opinions est restée stable dans les groupes témoins ; elle a légèrement diminué chez les élèves de huitième année du groupe expérimental et a augmenté chez ceux de neuvième année, ce qui suggère une adéquation variable de l’intervention. Ces résultats soulignent le potentiel d’un rapprochement entre l’éducation à la citoyenneté et l’enseignement des langues pour développer leurs compétences civiques.

Mots-clés

Compétences civiques, jugement politique, compétence d’argumentation, éducation à la citoyenneté, enseignement interdisciplinaire

Cet article a été publié dans le numéro 2/2026 de forumlecture.ch

Imparare a formulare giudizi nell'educazione civica – Risultati di uno studio di intervento nella scuola secondaria di primo grado

Monika Waldis, Açelyn Aydin, Manuel Hubacher, Luca Moser, Jonas Schobinger, Julia Thyroff e Lilian Wenger

Riassunto

La trasformazione digitale e la polarizzazione sociale aumentano le esigenze in materia di formulazione dei giudizi politici. Proprio in una democrazia diretta è fondamentale che i cittadini esaminino criticamente le informazioni, ponderino le argomentazioni e formulino giudizi motivati. Il contributo analizza lo sviluppo di queste competenze attraverso uno studio di intervento condotto presso 18 classi della Svizzera tedesca del livello secondario I. I gruppi sperimentali hanno svolto un'attività di allenamento all'argomentazione, seguito un approfondimento disciplinare e partecipato a un dibattito, mentre i gruppi di controllo hanno partecipato soltanto all'approfondimento e al dibattito. All'inizio e al termine dell'intervento, gli studenti hanno redatto brevi testi contenenti giudizi, circa la metà dei quali è stata analizzata (n = 320). I risultati mostrano lievi miglioramenti nella ponderazione e nella riflessione sulle argomentazioni dal pre-test al post-test. La qualità complessiva dei giudizi è rimasta stabile nei gruppi di controllo, è leggermente diminuita tra le ragazze dell'ottavo anno del gruppo sperimentale ed è aumentata tra quelle del nono anno, suggerendo una diversa adeguatezza dell'intervento. I risultati evidenziano il potenziale di un più stretto collegamento tra educazione politica e insegnamento linguistico per promuovere la competenza nel formulare giudizi.

Parole chiave

Competenza di giudizio politica, capacità argomentativa, educazione politica, insegnamento interdisciplinare

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2026 di forumlettura.ch

Learning to Make Judgements in Political Education – Findings from an Intervention Study in Lower Secondary Education

Monika Waldis, Açelyn Aydin, Manuel Hubacher, Luca Moser, Jonas Schobinger, Julia Thyroff and Lilian Wenger

Abstract

Digital transformation and societal polarization are placing increasing demands on the ability to form political judgments, In a direct democracy in particular, it is essential that citizens critically assess information, weigh arguments and arrive at reasoned judgments. This article examines how these competences can be fostered through an intervention study involving 18 lower-secondary classes in German-speaking Switzerland. The experimental groups completed argumentation training, received subject-specific input and took part in a debate, while the control groups received only the input and took part in the debate. At the beginning and end of the intervention, pupils wrote short texts setting out their judgments, approximately half of which were analysed (n = 320). The results show slight improvements from pre-test to post-test in how pupils weighed and reflected on arguments. The overall quality of the judgments remained stable in the control groups, declined slightly among eight-grade pupils in the experimental group and improved among ninth-grade pupils, suggesting differences in how well the intervention suited the two year groups. The findings point to the potential for closer integration between political education and language teaching to foster the ability to form political judgments.

Keywords

political judgment competence, argumentation skills, political education, cross-curricular teaching

This article was published in the 2/2026 issue of leseforum.ch