

Christoph Kühberger

Inklusives und individualisiertes politisches Lernen: Methoden der Differenzierung in der politischen Bildung

1. Vielfalt annehmen – Inklusion leben

Ausgehend von der empirischen Unterrichtsforschung bzw. Erhebungen zum politischen Denken drängt sich die Frage nach dem methodischen Umgang mit stets individuellen Denk- und Aneignungsleistungen in fachspezifischen Lernprozessen auf. Die Bewältigung dieser Herausforderung wird jedoch durch etablierte schulische und normative Strukturen erschwert. Das Problem einer feststellbaren Heterogenität in Lerngruppen wird durch eine äußere Differenzierung in Jahrgangsstufen und in Ländern wie Österreich und Deutschland durch ein hoch selektiv aufgebautes Schulsystem scheinbar gelöst. Dabei ist die Vorstellung einer homogenen Lerngruppe, in der Lebens- und Lernalter übereinstimmen und die aufgrund enger formaler Strukturen eine ideale Passung hätte, bereits seit Längerem sowohl aus der Sicht der Praxis als auch aus der Sicht der Wissenschaft obsolet (vgl. Manzel 2010). Es sind aber nicht nur die individuellen Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse, die eine derartige Heterogenität schaffen, sondern vor allem eine weiter gefasste, vielschichtige Diversität, der man in Klassenzimmern oder anderen Gruppen im Hinblick auf kulturelle und soziale Herkunft, Religion, Geschlecht, Sexualität, Haltung, Interesse etc. begegnet. Für die politische Bildung sollte sie nicht als Störfaktor betrachtet werden, sondern kann durchaus produktiv in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eingebracht werden, bei denen es gerade darum geht, die für demokratische Systeme und wissenschaftsorientierte Herangehensweisen wünschenswerten Dissonanzen in konstruktiver Weise aufzugreifen. Dabei gilt es zu beachten, dass alle Lernenden eine Chance erhalten, gemäß ihren Bedürfnissen zu lernen. Dies ist auch der Grund dafür, warum diese Konstellationen vermehrt aus der Perspektive eines weiten Inklusionsbegriffs diskutiert werden. Ausgehend von Forderungen nach gesellschaftlicher und politischer Partizipation von Menschen mit Behinderung entwickelte sich ein

Verständnis, das unterschiedlichste Diversitätskategorien berücksichtigen möchte, um Diskriminierung abzustellen und eine Gleichberechtigung für *alle* zu erreichen (vgl. Bloise/Schön 2020, 1 f.; Fischer 2020, 7; Barsch et al. 2020). Verfestigte Formen der äußeren Differenzierung im Schulsystem, die über formalisierte Mechanismen Schüler/-innen abdrängen oder ausschließen, stehen jedoch Konzeptionen eines gemeinsamen Lernens aller entgegen. Tatsächlich fokussieren Konzepte inklusiven (fachlichen) Lernens nicht nur organisatorische Strukturen, um offene, barrierefreie, kommunikative und flexible Lernsettings zu schaffen, sondern wollen auch individuelle Lernwege und damit verbundene (inter-)subjektive Verarbeitungen in einer sozialen Praxis des Miteinanders ermöglichen. Neben den Optionen, die versuchen, im Sinne einer Graduierung von domänenspezifischen Kompetenzen den Schüler/-innen zumindest einen Zugang zu einem konventionellen Niveau als Teil des Minimums an gesellschaftlicher Teilhabe zu legen (z. B. Scaffolds), sollten jene (fach-)didaktischen Zuschnitte nicht übersehen werden, die mit unterschiedlichen Lernfortschritten, -tempi und -stärken arbeiten und dabei sowohl die Ressourcen der Lerngruppe als auch der Lehrperson aktivieren, um damit eine Öffnung weit über ein erwartetes Niveau hinaus zuzulassen (vgl. Ruf/Keller/Winter 2008).

2. Individualisierung und Differenzierung aus inklusiver Perspektive

Unter Individualisierung und Differenzierung wird ein Unterrichtskonzept verstanden, das auf unterrichtsorganisatorische und (fach-)didaktische Momente zugreift, um den Mitgliedern einer diversen Lerngruppe lernförderliche Aufgaben anzubieten, die von allen auf unterschiedlichen Niveaus und mit unterschiedlicher Intensität der Durchdringung bearbeitet werden können. Damit stemmt sich das Konzept dagegen, „dass alle Schüler_innen gleichzeitig entlang des gleichen Materials mit der gleichen Lernmethode zum gleichen Ergebnis gelangen. Ziel sollte es vielmehr sein, dass eine optimale individuelle Förderung und (Heraus-)Forderung erreicht werden, um damit unterschiedliche Interessenlagen, Lernbereitschaften, Vorkenntnisse, Leistungsvermögen u. v. m. berücksichtigen zu können. Dazu ist es notwendig, unterschiedliche Bereiche zu identifizieren, die eine innere Differenzierung über Strukturmerkmale des Unter-

Offenes Lernen richts ermöglichen (...). Gleichzeitig sollte damit auch eine Passung zwischen fachspezifischem Lernangebot und subjektiven Voraussetzungen der einzelnen Schüler_innen erreicht werden“ (Kühberger 2018, 3). Dazu eignen sich vor allem Zugänge des *offenen Lernens*, wie sie bereits für die Politische Bildung vorliegen. Es ist dabei an eine Vielzahl unterrichtlicher Inszenierungsformen zu denken, die trotz unterschiedlicher Öffnungsgrade dafür als lernförderlich eingestuft werden können: Lernzirkel, Stationenlernen, Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Projektunterricht, Werkstattunterricht, Arbeit mit Kompetenzrastern u. v. m. (vgl. Lange 2007; Manzel 2010; Ziegler/Jung 2010; Bundeszentrale für politische Bildung 2011; Ziegler et al. 2012; Pädagogisches Landesinstitut RheinlandPfalz 2012; Kühberger/Windischbauer 2013; Füchter 2015; Paradies/Linser 2001). Studien haben darauf verwiesen, dass individualisiertes Lernen seine Wirksamkeit besonders dann entfaltet, wenn unterschiedlichste Bereiche, welche im Lernangebot differenziert werden, miteinander kombiniert werden, indem etwa Schüler/-innen Aufgaben nach thematischem Interesse auswählen können, die Aufgaben zudem mit Scaffolds versehen sind, deren Ergebnisse auf individuell ausgewählte Arten (Poster, digitale Folienpräsentation, Podcast etc.) präsentiert werden dürfen etc. (vgl. Astleitner 2007, 138).

Darüber hinaus folgen derartige Konzepte zunehmend einer inklusiven Ausrichtung, d. h. die Lernenden werden nicht mehr über ihre Diversitätskategorien klassifiziert und in den ihnen zugewiesenen Angeboten vielleicht sogar diskriminiert, sondern im Vordergrund steht vielmehr das Bemühen, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass diverse Mitglieder einer Lerngruppe an einem „gemeinsamen Gegenstand“ (Georg Feuser) arbeiten können – allerdings auf unterschiedlichen Niveaus und mit unterschiedlichen Unterstützungsstrukturen. Damit wird versucht, individueller Progression zu entsprechen, ohne dass die Schüler/-innen dabei durch „Einstiegshürden“ behindert oder durch gesetzte Minimal- oder Maximalziele in ihrem Lernen eingeschränkt werden (vgl. Kühberger/Barsch 2020, 303 f.). Zugänge des *Universal Design of Learning* könnten hierfür als hilfreiche Variante herangezogen werden (vgl. Barsch/Kühberger 2019).

Wurde ein inklusives politisches Lernen oft vorrangig mit sonderpädagogischen Fragestellungen in Verbindung gebracht (vgl. Hartas 2006; George 2015; Fischer 2020 Hölzel/Jahr 2019), zeigt sich in der neueren Diskussion durchaus jene Öffnung hin zu ganz unter-

schiedlich gelagerten Herausforderungen, die multidimensional, intersektional und damit diversitätssensibel aufgegriffen werden (vgl. Vennemeyer 2019; Osler/Starky 2010; Barsch et al. 2020) – ein Zugang also, wie er im vorliegenden Beitrag ebenfalls vertreten wird. Politische Bildung hat sich dabei aber auch verschiedenen Ebenen einer Auseinandersetzung mit Diversität zuzuwenden. Neben der Verschiedenheit der Schüler/-innen und ihren jeweiligen Bedürfnissen und Bedarfen gilt es, thematische Auseinandersetzungen mit Diversität als Lerngegenstand zu berücksichtigen (vgl. Achour 2015b, 5). So ist es als positiv zu werten, dass auf diese Weise Geschlecht, Sexualität, Herkunft, *Race*, Krankheit, Alter, Religion, Schicht etc. als verwobene Einflussfaktoren in den Diskurs der Politischen Bildung Eingang finden (vgl. Biddulph 2012; Mason 2012; Malik 2012; Massing/Niehoff 2014; Micek 2015; Lücke 2015; Kronberger 2016). Sie bieten jeweils spezifische Gelegenheiten, um Inklusions- und Exklusionsmechanismen für die Konzeption von Fachunterricht zu durchschauen und so Diskriminierungen von Gruppen oder individuellen Lernvoraussetzungen durch Unterricht abzubauen, im Idealfall abzustellen.

Diversität als
Lerngegen-
stand

3. Besondere Perspektive für die politische Bildung

Politische Bildung sollte mit Demokratie als Lebensform in Verbindung gebracht werden (vgl. Dewey 2011; Prengel 2015; Kruschel 2017). Man findet in der einschlägigen Fachliteratur Hinweise darauf, dass sich Ermöglichungskulturen der Partizipation im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe in Schule und Unterricht positiv auf die Entwicklung demokratischer Werte auswirken (vgl. Eikel 2007, 11 ff.). Himmelmann strapaziert dafür die sogenannte „through“-Perspektive, indem nämlich nicht nur „für“ oder „über“ Demokratie gelernt wird, sondern „durch“ sie (Himmelmann 2005, 26). Für eine derartige Umsetzung stehen eine Menge von Optionen offen (u. a. Mitbestimmung, Mitentscheidung, Mitsprache, Aushandlung, Mitgestaltung, Engagement). Reinhardt betont etwa mit Blick auf die projektorientierte Arbeit in der politischen Bildung die Chancen, demokratische Lernprozesse auf der Handlungs- und Reflexionsebene zu initiieren (vgl. Reinhardt 2005, 35), hebt jedoch für die politische Bildung hervor, dass ein solcher Zugang nicht in der Lebensform stecken bleiben darf, sondern Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ansprechen sollte (vgl. ebd., 42 ff.). Auf

diese Weise kommt verstärkt das politische Lernen in den Blick. Inklusives und individualisiertes Lernen eröffnet nämlich die Möglichkeit der gesteigerten Selbstartikulation, welche über eine reine politische Denkerziehung hinausgeht (vgl. zur Diskussion: Dönges et al. 2015; Hölzel/Jahr 2019). Durch methodische Verfahren der Lernorganisation werden auch jene Settings zum Einsatz gebracht, die Möglichkeiten bieten, als Individuum innerhalb einer Gruppe eigene politische Positionen zu artikulieren, dabei andere Sichtweisen aufzugreifen sowie an einer konstruktiven Lösung von Problemen handelnd mitzuarbeiten, wie dies politische Handlungskompetenz in verschiedenen Modellen der politischen Bildung vorsieht. Das Entwerfen und die differenzierte Umsetzung eigener politischer Manifestationen kommen damit ebenfalls in den Fokus von Lernprozessen.

4. Subjektorientierte Politikdidaktik als Ziel

Schüler/-innen
im Zentrum
des
Planungs-,
Lern- und
Evaluations-
prozesses

Wollen derartige methodische Zugänge mehr sein als ein organisatorisch umgebauter, aufgabenzentrierter und offener Politikunterricht, wird erhöhter Wert darauf zu legen sein, dass die Schüler/-innen im Mittelpunkt des Planungs-, Lern- und Evaluationsprozesses von Unterricht stehen. Damit kann eine politikdidaktische Position, die man als „subjektorientierte Politikdidaktik“ bezeichnen könnte, ausgemacht werden, die politisches Lernen vor allem als individuellen Prozess versteht, in dem die Lernenden als Subjekte und ihre je personalen Aneignungsprozesse eines Umgangs mit dem Politischen in den Mittelpunkt gestellt werden. Ein solcher Ansatz betont unweigerlich empirische Dimensionen der politikdidaktischen Forschung, aber auch die Notwendigkeit politikdidaktischer Diagnostik im Rahmen fachspezifischer Lernprozesse, um Lernsettings an konkret vorhandenen Vorstellungen von Schüler/-innen ausrichten zu können, ohne dabei subjektivistisch zu werden (vgl. Kühberger 2015; Klee 2010).

Literatur

Altrichter, Herbert/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate/Sommerauer, Sonja/Doppler, Birgit 2009: Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschüler-

- zahl. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Graz, S. 341-360
- Achour, Sabine (Hg.) 2015a: Heterogenität. In: Wochenschau, 66. Jg., Sonderausgabe Juni-Juli 2015. Frankfurt/M.
- Achour, Sabine 2015b: Heterogenität im Politikunterricht – eine Einführung in das Thema. In: Achour (Hg.) 2015a, S. 4-6
- Arthur, James/Cremin, Hilary (Hg.) 2012: Debates in Citizenship Education. London
- Astleitner, Hermann 2007: Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bei innerer Differenzierung im Unterricht: Das besondere Problem der Umsetzungshilfen. In: Gastager, Andreas/Schwetz, Herbert/Hascher, Tina (Hg.): Pädagogisches Handeln: Balancierung zwischen Theorie und Praxis. Landau, S. 137-146
- Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hg.) 2020: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M.
- Barsch, Sebastian/Kühberger, Christoph 2019: Das Universal Design of Learning. In: Geschichte Lernen, H. 190, S. 61-62
- Biddulph, Ma 2012: Sexualities and citizenship education. In: Arthur et al. (Hg.) 2012, S. 100-114
- Bohl, Thorsten/Kucharz, Diemut 2010: Offener Unterricht. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim/Basel
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.) 2011: Projektunterricht mit dem Schülerwettbewerb zur politischen Bildung. Bonn
- Cremin, Hilary 2012: Citizenship, inclusion, gender and young people. In: Arthur et al. (Hg.) 2012, S. 92-99
- Dewey, John 1916: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel
- Döngel, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hg.) 2015: Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn
- Eikel, Angelika 2007: Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, Anke/de Haan, Gerhard (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts., S. 7-41
- Fischer, Christian 2020: Inklusion im Politikunterricht. Ein fallbezogener Denkansatz. Frankfurt/M.
- Füchter, Andreas 2010: Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie. Immenhausen
- Füchter, Andreas 2015: Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: Achour (Hg.) 2015a, S. 46-59
- George, Uta 2015: Das Fach Sozialkunde in sonderpädagogischer Perspektive. Das Thema Menschenrechte im inklusiven Unterricht. In: Riegert, Judith/

- Musenberg, Oliver (Hg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart, S. 238-245
- Hartas, Dimitra 2006: *Special Educational Needs in Citizenship*. In: Gearon, Liam (Hg.): *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School*. London, S. 131-148
- Klee, Andreas 2010: *Schüler- und Teilnehmerorientierung*. In: Lange (Hg.) 2010, S. 115-123
- Kruschel, Robert (Hg.) 2017: *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn
- Kronberger, Silvia 2016: *Geschlechterdemokratie ist schön – macht aber viel Arbeit. Erfahrungen mit Geschlechterdemokratie und geschlechtergerechter Sprache in der Volksschule*. In: Kronberger et al. (Hg.) 2016, S. 57-69
- Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hg.) 2016: *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch*. Innsbruck
- Kühberger, Christoph 2015: *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik*. In: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts., S. 13-47
- Kühberger, Christoph 2018: *Innere Differenzierung. Eine diversitätssensible Annäherung für den Wirtschafts- und Politikunterricht*. In: *Unterricht Wirtschaft und Politik*, H. 2, S. 2-7
- Kühberger, Christoph/Barsch, Sebastian 2020: *Lernsettings für einen inklusiven Geschichtsunterricht. Zugänge für diversitätssensibles und individuelles historisches Lernen*. In: Barsch et al. (Hg.) 2020, S. 297-310
- Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede 2013: *Individualisierung und Differenzierung im Politikunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis*. Schwalbach/Ts.
- Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede 2016: *Diversität mit Individualisierung und Differenzierung begegnen*. In: Kronberger et al. (Hg.) 2016, S. 315-32
- Lange, Dirk 2007: *Projekt*. In: Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hg.): *Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin, S. 78-82
- Lange, Dirk (Hg.) 2010: *Strategien der Politischen Bildung*. Bd. 2. Baltmannsweiler
- Lücke, Martin 2015: *„Der Staat macht keinen Menschen schwul.“ Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im gesellschaftswissenschaftlichen Lernen*. In: Achour (Hg.) 2015a, S. 38-44
- Malik, Alveena 2012: *Citizenship education, race, and community*. In: Arthur et al. (Hg.) 2012, S. 67-79
- Mason, Carolynne 2012: *The civic engagement of young people living in areas of socio-economic disadvantage*. In: Arthur et al. (Hg.) 2012, S. 80-90
- Manzel, Sabine 2010: *Offener Unterricht*. In: Lange (Hg.) 2010, S. 134-141
- Massing, Peter/Niehoff, Mirko (Hg.) 2014: *Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Schwalbach/Ts.

- Micek, Simone 2015: Sexuelle Vielfalt und Diversity im Politikunterricht. In: Huch, Sarah/ Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld, S. 169-179
- Osler, Audrey/Starky, Hugh 2010: Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education. New York
- Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen 2001: Differenzieren im Unterricht. Berlin
- Prengel, Annedore 2015: Inklusive Pädagogik in Schulen und ihre Bedeutung für Politische Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 3, S. 345-356
- Reinhardt, Sibylle 2005: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2012: Kernkompetenzraster für das Fach Sozialkunde/Wirtschaftslehre. o. O. https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/fl-grafik/Sozialwissenschaften/Fachkompetenzraster-SK.pdf (27.1.2021)
- Ruf, Urs/Keller, Stefan/Winter, Felix (Hg.) 2008: Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze-Velber
- van der Gieth, Hans-Jürgen/van der Gieth, Hildegard 2005: Lernzirkel Bundesrepublik. Lernzirkel Grundrechte, Lernzirkel Soziales Netz. Unterrichtsmaterialien für die 7. bis 11. Klassen. Kempen
- Vennemeyer, Kerstin 2019: Inklusion im Politikunterricht. Impulse durch Intersektionalität, Partizipation und Lebensweltbezug. In: Hölzel, Tina/Jahr, David (Hg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Wiesbaden, S. 35-49
- Ziegler, Béatrice/Jung, Michael 2010: Politik erforschen. In: Lange (Hg.) 2010, S. 72-84
- Ziegler, Béatrice/Schneider, Claudia/Sperisen, Vera/Zamora, Patrik/Kübler, Roxane 2012: Kompetenzraster Politische Bildung. Aarau. http://politische-bildung.ch/system/files/downloads/politische_bildung_kompetenzraster.pdf (27.1.2021)