

Peter Starke
Joe Bornträger (Hg.)

Urteilsbildung im Dialog

Interdisziplinäre Perspektiven
urteilssensiblen Unterrichts



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Peter Starke, Joe Bornträger (Hg.)

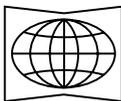
Urteilsbildung im Dialog

Interdisziplinäre Perspektiven
urteilssensiblen Unterrichts

Peter Starke, Joe Bornträger (Hg.)

Urteilsbildung im Dialog

Interdisziplinäre Perspektiven
urteilssensiblen Unterrichts



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Förderhinweis: Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1808 PROFJL² gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern und Autor*innen.

© WOHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2024

www.wohenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1619-4 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7566-1619-0 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/2019>

Inhalt

PETER STARKE, JOE BORNTÄGER

Urteilsbildung im Dialog. Einführung und Vorstellung der Beiträge 9

I Die soziale Dimension der Urteilsbildung: Urteilen im Zeichen von Konflikt, Krise und Kontroverse

CHRISTIAN THEIN

Kontroversität in der ethisch-politischen Urteilsbildung. 27

SEBASTIAN ENGELMANN

Die Krise als Objekt der Urteilsbildung oder als Anlass für Bildung?
Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zur Urteilsbildung 51

KAI E. SCHUBERT

Grenzen der Kontroversität in der politischen Bildung? Zum Beitrag der
politischen Urteilsfähigkeit zur Auseinandersetzung mit israelbezogenem
Antisemitismus 64

ILKA MARIA HAMEISTER

Mit Sicherheit kontrovers oder kontroverse Verunsicherung?
Über Safe und Brave Spaces im Politikunterricht 79

II Die emotionale Dimension der Urteilsbildung: Urteilen im Spannungsfeld von Emotionen, Leiblichkeit und Rationalitätsannahmen

HENDRIK SCHRÖDER

Emotionen und Urteile.
Eine epistemologische und praktische Spurensuche 95

LINDA MERKEL

„So kann das Leben auch aussehen“ – Der Beitrag narrativer Texte für die Förderung der Urteilskompetenz im Ethikunterricht 112

CARINA PAPE

Hansei und die Kunst (nicht) über Heinz zu urteilen.
Moralische Urteilsbildung im japanisch-deutschen Vergleich. 126

GEORG GUDAT

Sinnschichten geographischer Urteilsbildung – die Brüchigkeit des Urteils als Impetus des Widerstands 140

NILS HÖPPNER

Zur Rolle von Rationalitätsannahmen für die Interpretation philosophischer Präkonzepte. 156

**III Die historische Dimension der Urteilsbildung:
Vergangenheitsbezüge und Wertewandel**

CHRISTIAN WINKLHÖFER

Von der Schwierigkeit, Geschichte zu beurteilen.
Historische Urteilsbildung als didaktische Herausforderung 175

ANKE JOHN

Urteilen im Geschichtsunterricht aus dem Blickwinkel von Universität und Schule. 190

DANIEL MÜNCH

Im Dialog oder lieber einzeln? Sozialformen als unproblematische Lücke in der Geschichtsdidaktik oder Chance für die Urteilsbildung 208

IV Empirische Befunde

FRANZISKA BIRKE, RENÉ BUSCHONG, TIM KAISER, ANDREAS LUTTER
Zur Wirkung von urteilssensiblen Lehr- und Lernmaterialien am
Beispiel ordnungspolitischer Bewertungs- und Entscheidungsfragen. . . . 225

MARTIN KENNER, FLORIAN WEBER-STEIN
Wie lässt sich „Urteilsdiagnosekompetenz“ in der
Politiklehrer*innenbildung systematisch schulen? 239

BASTIAN VAJEN, LARA GILDEHAUS
Das politische Urteil vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen
Mathematisierung 254

V Kultur der Digitalität: Möglichkeiten und Herausforderungen der Urteilsbildung im digitalen Raum

PHILIPP KLINGLER, ALINA GROSSMANN
Politische Urteilsfähigkeit unter den Bedingungen der Digitalität:
Memes und politische Urteile 269

ALEXANDRA KREBS
Historische Urteilsbildung in forschend-entdeckenden Lernprozessen im
digitalen Raum 284

AUTOR*INNEN 300

Urteilsbildung im Dialog

Einführung und Vorstellung der Beiträge

1. Einleitung

Im Zuge gegenwärtiger Diagnosen wie der „Krise der Demokratie“ (Engelmann 2021, 41) oder der „Krise der Wahrheit“ (Trawny 2021) und dem Ringen um alternative Fakten, Verschwörungstheorien und Geschichtsklitterung hat die Frage, wie Schüler*innen gelungene Urteile bilden können, um sich verstehend und kritisch in einer von pluralen Werten und Wertmaßstäben geprägten Welt zu orientieren, neue Aufmerksamkeit erfahren. Die Schulung der Urteilskraft gestaltet sich dabei bereits innerhalb der einzelnen Fächer durchaus komplex, wie schon ein kleiner Ausschnitt des breiten Fächerkanons zeigt: Im Geschichtsunterricht müssen zeitgenössische und gegenwärtige Urteilsperspektiven unterschieden werden (John 2020), der Politikunterricht fordert Lernende auf, Positionierungen zu gesamtgesellschaftlichen Regelungen rational und kriteriengeleitet zu begründen (May 2019, 2020), und im Ethik- und Philosophieunterricht sollen eigene und fremde Vor-Urteile in Auseinandersetzung mit philosophischen Positionen überprüft werden (Thein 2020). Gleichzeitig macht jedoch die zunehmende Komplexität lebensweltlicher Phänomene einen fächerübergreifenden Blick notwendig: Beispielsweise hat sich nicht zuletzt während der Corona-Pandemie gezeigt, dass, um ein souveränes politisches Urteil in der Debatte zur Impfpflicht fällen zu können, sowohl Statistiken mathematisch verstanden, biologisches Wissen über neue Impfstoffe erworben, deontologische und konsequentialistische ethische Begründungsmuster unterschieden als auch historische Bezugsrahmen wie etwa zur ‚spanischen Grippe‘ (de-)konstruiert werden müssen. Urteilsbildung, so scheint es, muss also sowohl fachspezifisch als auch fächerübergreifend gedacht werden.

Im interdisziplinären Austausch offenbaren sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede, wie Urteilsbildung konzeptualisiert wird: Obwohl Urteilsbildung in allen Fächern mit denselben zentralen didaktischen Prinzipien – wie etwa Problemorientierung sowie Lebenswelt- und Gegenwartsbezug – verknüpft ist, stehen doch unterschiedliche Erkenntnistheorien, Anforderungsgehalte und

didaktisch-methodische Inszenierungsmöglichkeiten in den Fachlogiken bereit, um die jeweiligen (politischen, historischen, geographischen, biologischen, religiösen, ethischen usw.) Weltzugänge im Unterricht zur Darstellung zu bringen. Interdisziplinäre Übersetzungsprobleme ergeben sich dabei nicht nur durch divergierende Begriffsverwendungen wie beispielsweise *Vor-Urteil*, *Vorausurteil* und *Präkonzept* für die (impliziten) Meinungen und Hypothesen, die die Lernenden mit in den Unterricht bringen, sondern auch, wenn identische Begriffe wie beispielsweise *Sach-* und *Werturteil* oder *Kontroversität* je nach Fachlogik unterschiedlich konzeptualisiert sind.¹

Das Anliegen dieses Sammelbandes ist es deshalb, sich gemeinsam aus den Perspektiven unterschiedlicher Fachdidaktiken und ihrer Bezugsdisziplinen über das weite Feld urteilsbildenden Unterrichts zu verständigen. Die hier gesammelten Beiträge gehen zurück auf die Tagung „Urteilsbildung im Dialog“, die im September 2021 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena stattfand. Ein solcher interdisziplinärer Austausch stellte bislang ein Forschungsdesiderat dar. Der Dialogbegriff bezieht sich deshalb auf drei Ebenen: Erstens meinen wir damit den fächerübergreifenden Dialog über gegenwärtige Theorien und Praktiken der Urteilsbildung, der sich im besten Fall von einem multidisziplinären Dialog zu einem interdisziplinären Dialog entwickelt. In einem solchen arbeiten verschiedene Disziplinen nicht nur auf demselben Themengebiet zusammen, sondern gewinnen durch die Kombination unterschiedlicher Sichtweisen, Konzeptionen und Erkenntnisse neue Perspektiven. Zweitens meinen wir damit jedoch auch einen transdisziplinären Dialog zwischen Universität und Schule ausgehend von der Prämisse, dass fachdidaktische Forschung nicht losgelöst von der schulischen Praxis gedacht werden kann und deren lebensweltliche Problemlagen wissenschaftlich aufgreifen und bearbeiten muss. Drittens begreifen wir den Dialog nicht nur als zentrales diskursives Moment der Urteilsbildung im Unterricht, sondern auch als primären Modus der Verständigung im

1 So bezeichnet das Sachurteil im Geschichtsunterricht ein Urteil entweder aus der Perspektive der zeitgenössischen Akteure oder entlang der Deutungskategorien von Ursache und Wirkung (Fauth/Kahlcke 2020), während Sachurteile im Politikunterricht auf Tatsachenwahrheiten verweisen und zweckrationalen Charakter entlang des Kriteriums der Effizienz haben (Massing 1995). Oder um ein anderes Beispiel zu geben: Während Kontroversität im Geschichtsunterricht auf die multiperspektivische Auswahl von Historikerurteilen verweist (Bergmann 2016), die im Unterricht analysiert und ggf. dekonstruiert werden sollen, ist der Kontroversitätsbegriff in allen anderen Fächern auf der Ebene der Pluralität der Schüler*innenurteile angesiedelt und adressiert die Frage, welche Themen im Unterricht ergebnisoffen und nicht-direktiv diskutiert werden sollten (Drerup 2021; Drerup u. a. 2021).

Forschungsprozess: Indem auf der Jenaer Tagung die jeweiligen Akteur*innen nicht nur vor ihrer eigenen Forschungscommunity vortragen konnten, waren sie aufgefordert, vermeintlich selbstverständliche Begriffe, Konzepte und Ideen vor dem Hintergrund anderer Fachlogiken und Hintergrundannahmen zu erklären. Der dadurch initiierte ‚Blick über den Tellerrand‘ trug letztlich nicht nur dazu bei, sich ‚frischen Appetit‘ zu holen, sondern forderte alle Akteur*innen auf, die eigene ‚Menüauswahl‘ neu verständlich zu machen.

Die Beiträge dieses Bandes diskutieren deshalb anhand zentraler Problemfelder, theoretischer Konzeptionen, empirischer Befunde sowie pragmatischer Unterrichtsvorschläge, welches besondere Bildungspotential urteilsbildender Unterricht in interdisziplinärer Perspektive bietet. Dabei werden folgende Fragen aufgeworfen:

- Worüber wird in den jeweiligen Fächern geurteilt und wie werden Auswahlentscheidungen für Gegenstände, Fragestellungen und Themen urteilssensiblen Unterrichts didaktisch begründet?
- Wie lassen sich die verschiedenen Bildungspotentiale historischer, politischer, ethischer, geographischer, mathematischer und weiterer Urteile identifizieren, voneinander abgrenzen, zueinander in Beziehung setzen und realisieren?
- Welche Rolle spielen Präkonzepte bzw. Vor-Urteile der Lernenden in konzeptioneller sowie empirischer Hinsicht für urteilssensiblen Unterricht in den jeweiligen Fächern?
- Welche didaktisch-methodischen Konzeptionen sind geeignet, um die Lernenden zu einer selbstständigen und reflektierten Urteilsbildung zu befähigen? Welche urteilssensiblen Methoden und Medien scheinen hierfür besonders geeignet?
- Welche Kriterien bzw. Bewertungsmaßstäbe werden in den einzelnen Fächern für ein ‚gelungenes Urteil‘ angelegt? Besteht fachintern bzw. fachübergreifend ein ‚common sense‘ in Bezug auf Kriterien gelungener Urteile?
- Welche didaktischen Inhalte sind in der Lehramtsausbildung zu verankern, um Lehramtsnoviz*innen zur Planung, Durchführung und Reflexion urteilssensiblen Unterrichts zu befähigen?
- Welche Rolle spielen Emotionen im Urteilsbildungsprozess? Wie kann ein produktives Wechselspiel zwischen intuitiven, emotionalen, argumentativen und diskursiven Urteilsbildungsprozessen angestoßen werden?
- Wie reagieren die Fachdidaktiken auf gegenwärtige Herausforderungen und Fragen der Urteilsbildung (u.a. Fake-News, Populismus, Digitalisierung)?

2. Zusammenfassung der Beiträge

Im Verlauf der Tagung haben sich fünf inhaltliche Diskussionsschwerpunkte herausgebildet, die ebenfalls in der fachdidaktischen Forschung bereits diskutiert worden sind: So zeigt der Blick auf gegenwärtige Praxen des Urteilens im Unterricht nämlich, dass oftmals soziale, emotionale und historische Dimensionen der Werte- und Urteilsbildung übersehen werden und einseitig auf das formalisierte Einüben von Argumentationsstrategien gesetzt wird, wobei im Sinne eines ‚anything goes‘ die Geltung von Urteilen dem subjektiven Ermessen der Schüler*innen überlassen wird (John u.a. 2020). Das erste Kapitel widmet sich deshalb der sozialen Dimension der Urteilsbildung und fragt, wie Urteilsbildung unter den Bedingungen von Konflikt, Krise und Kontroverse gedacht werden kann. Das zweite Kapitel leuchtet das Spannungsfeld von Emotionalität, Leiblichkeit und Rationalitätsannahmen aus und beschäftigt sich kritisch mit dem Rationalitätsparadigma der Urteilsbildung. Das dritte Kapitel diskutiert die historische Dimension der Urteilsbildung und die Rolle der Vergangenheitsbezüge, die im Urteilen erscheinen und zu einer Reflexion des Wertewandels herausfordern. Im vierten Kapitel werden empirische Befunde sowohl zu Lehr-Lern-Arrangements als auch zu Konzepten der Lehrer*innenbildung vorgestellt, bevor schließlich im fünften Kapitel Möglichkeiten und Herausforderungen der Urteilsbildung im digitalen Raum diskutiert werden.

2.1 Die soziale Dimension der Urteilsbildung:

Urteilen im Zeichen von Konflikt, Krise und Kontroverse

Im Anschluss an die gegenwärtige (fach-)didaktische Diskussion um das Kontroversitätsgebot (Drerup u.a. 2021) entwickelt *Christian Thein* in seinem Beitrag einen Lösungsvorschlag für die Frage, wie in einem problemorientierten und urteilsbildenden Unterricht kontrovers diskutiert werden soll. In interdisziplinärer Perspektive von Politik- und Philosophiedidaktik und ausgehend von einer vergleichenden Rekonstruktion der jeweiligen Urteilsbildungsansätze diskutiert er die im Diskurs vorgeschlagenen Be- und Entgrenzungen von Kontroversität entlang sozialer, politischer und epistemischer Kriterien. Er zeigt auf, dass demokratiefeindlichen, diskriminierenden oder verschwörungstheoretischen Positionen zwar mittels argumentativer Kritik begegnet werden kann, dies jedoch häufig zu Diskursabbrüchen oder direktiven Formen der pädagogischen Zurechtweisung führt. Thein argumentiert stattdessen dafür, unter Rückgriff auf Formen der Gesellschafts- und Ideologiekritik argumentative Settings selbst im Unterricht genealogisch zu hinterfragen, um Erklärungsversuche für die jewei-

ligen gesellschaftlichen Phänomene zu erarbeiten. Sein Plädoyer gilt deshalb einer ‚vielperspektivischen Urteilsbildung‘, die sowohl Genese- und Geltungsfragen verhandelt als auch in idealtypischer Hinsicht einen Raum des ‚Spiels des Gebens und Nehmens von Gründen‘ ermöglicht.

Sebastian Engelmann fragt ausgehend von einem transformatorischen Bildungsverständnis nach dem Lernpotential gegenwärtiger Krisen für Urteilsbildungsprozesse im Unterricht. Hierbei unterscheidet er einerseits gesellschaftliche Krisen, die als Lernanlass und Urteilsobjekt in der Unterrichtspraxis erscheinen, von individuellen Krisen, die zwar Selbst- und Weltverhältnisse radikal in Frage stellen, jedoch nicht ohne Weiteres im Unterricht adressiert oder gar evoziert werden können. Engelmann stellt die These auf, dass insbesondere individuelle Krisen als ‚Möglichkeit des Neuen‘ die etablierten fachdidaktischen Modelle der Urteilsbildung herausfordern und auf deren Grenzen hinweisen können, da sie sich nicht ohne Weiteres inhaltlich aufgreifen lassen. Am Beispiel politik- und philosophiedidaktischer Urteilsbildungsdiskurse diskutiert er deshalb, welche Räume im Unterricht eröffnet werden können, um das Durchleben individueller Krisen zu ermöglichen. Engelmann verweist hierbei vor allem auf das Darstellungs-, Kontroversitäts- und Souveränitätsgebot als Prinzipien der Lehrstückdidaktik (Ziegler 2021), in welcher er aufgrund der „radikalen Orientierung an der inhaltlichen Auseinandersetzung der Subjekte mit den Szenen“ (Engelmann S. 60) ein transformatorisches (Urteils-)Bildungspotential erkennt.

Kai Schubert diskutiert die Grenzen der Kontroversität in der politischen Bildung am Beispiel von israelbezogenen Antisemitismus: In der Unterrichtspraxis bestehen häufig Unsicherheiten dahingehend, welche Positionierungen gegenüber der Politik des Staates Israel und des Nahostkonflikts als antisemitisch und damit problematisch zu werten sind, und welche Haltungen demgegenüber als ‚kritisch‘ und somit als legitimer Teil einer kontroversen politischen Auseinandersetzung einzustufen sind. Schubert verweist darauf, dass ‚falsches‘ oder ‚richtiges‘ Wissen über den Nahostkonflikt nicht zwingend zu antisemitischen Deutungen desselben führe. Damit öffnet er den Blick dafür, dass die Herausforderung von israelbezogenem Antisemitismus im Unterricht nicht (nur) auf kognitiver Wissensebene bearbeitet werden kann, sondern auf politischer Urteilsbildungsebene adressiert werden muss. Schubert zeigt jedoch an einer Unterrichtskonzeption auf, dass Bildungsvorhaben, die auf ein politisches Urteil auf den Nahostkonflikt abzielen, dieses Spannungsfeld zwischen berechtigter Kritik und israelbezogenem Antisemitismus didaktisch reflektieren müssen. Ansonsten bestehe die Gefahr nicht-intentionaler Effekte, durch welche Antisemitismen (re-)produziert würden. Zum Abschluss seines Beitrages skizziert

Schubert deshalb Möglichkeiten, antisemitismussensibel unterrichten zu können, und plädiert für eine didaktische Verzahnung von direkten als auch indirekten Formen der Bearbeitung von antisemitischen Positionen.

Ilka Maria Hameister fragt in ihrem Beitrag, wie der physische, atmosphärische als auch diskursive (Klassen-)Raum des Politikunterrichts gedacht und gestaltet werden kann, um politische Konflikte und Kontroversen zu verhandeln. In ihrem Beitrag analysiert und erläutert sie die Sprachbilder und die daraus resultierenden didaktischen Inszenierungsideale des ‚Safe Space‘ und ‚Brave Space‘. Deren konstruktive und regulative Bedingungen diskutiert sie dahingehend, wie eine Öffnung für den ‚Gegner‘ sowie eine genuin politische Begegnung im Unterricht gelingen kann. Hameister zeigt auf, dass nicht ausschließlich Schutzräume geeignet sein müssen, um politische Erfahrungen zu ermöglichen, sondern dass auch (bewusste) Grenzüberschreitungen didaktisches Potential für einen konfliktorientierten Unterricht bieten. Mit der ‚agonalen Arena‘ stellt sie schließlich am Beispiel des Theaterprojekts *Agonistic Conversation* eine konkrete Inszenierungsmöglichkeit vor, wie ein ‚Brave Space‘ als Erfahrungsraum für politische Interaktionsbeziehungen geschaffen werden kann.

2.2 Die emotionale Dimension der Urteilsbildung: Urteilen im

Spannungsfeld von Emotionen, Leiblichkeit und Rationalitätsannahmen

Hendrick Schröder wendet sich gegen rein rationalistische Urteilsheuristiken und argumentiert für eine ‚emotive Wende‘, um rationale und emotionale Facetten des Urteilens ganzheitlich zu berücksichtigen. Hierfür begibt er sich auf eine sowohl epistemologische als auch performative Spurensuche zum Verhältnis von Emotion und Urteil und beleuchtet deren Zusammenspiel auf begrifflicher und praktischer Ebene. In einem ersten Schritt entwickelt Schröder eine Mehrkomponenten-Definition des Emotionsbegriffs und zeigt auf, wie die Komplexität emotionalen Erlebens begrifflich im Spannungsfeld von Kognitionen, Wünschen, Neurophysiologie, Physiologie, Motivation, Empfinden und Reaktion gefasst werden kann. Anschließend fragt Schröder in einem zweiten Schritt, welche konkreten Funktionen Emotionen im Urteilsprozess spielen und stellt dar, dass diesen sowohl für die Urteilsmotivation (Präurteilsphase), die Urteilsfindung (Haupturteilsphase) als auch die Urteilsvermittlung (Posturteilsphase) eine zentrale Rolle zukommt. Emotionen entscheiden nicht nur darüber, was in unser Blickfeld des Urteilens gelangt, sondern dienen auch selbst als Gütekriterien für Urteile und werden nicht zuletzt auch als Überzeugungsmittel eingesetzt. Der Verweis, dass der emotionale Gehalt von Urteilen kein Alleinstellungsmerkmal populistischer oder extremistischer Urteilsformen ist, öffne schließlich den Blick dafür, in der fachdidaktischen

Theoriebildung als auch Transferforschung zukünftig ganzheitliche Ansätze der Urteilsbildung zu entwickeln.

Für den Einsatz narrativer Texte als Leitmedium des Ethikunterrichts argumentiert *Linda Merkel* in ihrem Beitrag in Hinblick auf die Förderung von Urteilskompetenz. Am Beispiel von Kristina Aamands Roman *Wenn Worte meine Waffen wären* und unter Rückgriff auf Martha Nussbaums kognitivistischen Emotionsbegriff untersucht sie, wie das Spannungsfeld von (emotionaler) Involviertheit und Distanz beim Lesen literarischer Texte genutzt werden kann, um ethische Probleme zu erfassen und zu bearbeiten. Indem narrative Texte Perspektiven eröffnen, Emotionen auslösen, Irritationen hervorrufen sowie Alteritäts- und Differenzerfahrungen herausfordern, bieten diese die Möglichkeit, in einem ‚narrativen Schutzraum‘ ethische Probleme zu diskutieren und zu beurteilen. Um dem potenziell manipulativen Gehalt von Narrationen zu begegnen und um zu verhindern, dass der Einsatz von Narrationen stereotype Vorstellungen im Bereich kulturellen Lernens reproduziert, schlägt Merkel zum Abschluss ihres Beitrags vor, durch Narrationen aufgeworfene Fragen diskursiv im Klassenraum zu verhandeln, subjektiv-vermittelte Perspektiven theoriegeleitet zu abstrahieren sowie das manipulative Potential von Narrationen selbst in den Blick zu nehmen.

Carina Pape weitet den Blick über die nationalen Debatten zur Urteilsbildung hinaus und kontrastiert die europäisch-nordamerikanische Tradition kognitionspsychologischer Urteilsbildungsmodelle, die von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg begründet wurde, mit der aus Japan stammenden und bisher wenig erforschten Praxis des *hansei* (Selbstreflexion). Am Beispiel von Anti-Mobbing-Kampagnen untersucht sie die These, dass pädagogisches Handeln in Deutschland von einer allozentrischen Tendenz der Verantwortungszuschreibung geprägt sei, während die soziale und pädagogische Praxis in Japan egozentrische Tendenzen aufweise. Egozentrische Praktiken rücken Formen der Selbstfürsorge in den Mittelpunkt und fordern vor allem eigene Verantwortungsübernahme sowie Selbstkritik heraus. Im Gegensatz dazu üben allozentrische Praktiken vor allem Kritik an Anderen und beurteilen deren Handeln. Mit Blick auf die moralische Urteilsbildung und pädagogische Interventionen in Form von Anti-Mobbing-Kampagnen ergeben sich daraus unterschiedliche Zielgruppen: Während deutsche Kampagnen vor allem potenzielle Zeug*innen adressieren, deren allozentrisches Einschreiten herausgefordert werden soll, richten sich japanische Kampagnen an die Betroffenen, denen zugetraut wird, sich egozentrisch selbst zu helfen. Pape zeigt hierdurch eindrücklich und anschaulich, wie der kulturelle Rahmen pädagogische Zielrichtungen bestimmt, und lädt dazu ein, die Vor- und Nachteile der jeweiligen Praktiken zu reflektieren.

Die Bedeutung der Leiblichkeit und des Impulsiven für die Urteilsbildung rückt *Georg Gudat* in seinem Beitrag in den Fokus: Aus einer geographiedidaktischen Perspektive und in Auseinandersetzung mit der kritischen Theorie Adornos fragt er danach, wie der leibliche ‚Impuls‘ als Korrektiv, Unterbrechung und Widerstand gegen ein rein rational-logisches Urteilen fachdidaktisch gedacht werden kann. In einem ersten Schritt stellt er hierfür heraus, dass Begriffe als ‚kleinste Form‘ des Urteils Weltzugänge eröffnen und verhindern können, weswegen die im Unterricht verwendeten Begriffe stets kritisch reflektiert werden müssen. Hiervon ausgehend wendet er sich zweitens gegen das bereits von John u. a. (2020) problematisierte Rationalitätsparadigma der Urteilsbildung und kritisiert, dass dieses einseitig auf argumentative Fähigkeiten setze. Die Denkfigur des leiblichen ‚Impulses‘ als ‚Hinzutretendes zum Rationalen‘ dient Gudat schließlich drittens dafür, ein didaktisches Moment der Leiblichkeit hervorzuheben. Dieses besitze als Unterbrechung und Korrektiv des rationalen Urteilens das Potential, gesellschaftliche Rahmenbedingungen (und Herrschaftsverhältnisse) aufzudecken und einer Kritik zugänglich zu machen.

Die elementare Bedeutung von philosophischen Präkonzepten für den Urteilsbildungsprozess stellt einen Konsens der Philosophiedidaktik dar. Dementsprechend intensiv werden diese sowohl theoretisch-konzeptionell (vgl. bspw. Thein 2020) als auch empirisch beforscht (vgl. bspw. Burkard/Martena 2018). Wesentlich seltener wird jedoch fachdidaktisch diskutiert, was Lehrkräfte eigentlich tun, wenn sie eine Schüleräußerung als Präkonzept interpretieren und inwiefern dies eine Art des Lehrens darstellt. *Nils Höppner* fragt deshalb in seinem Beitrag, welche Rolle Rationalitätsannahmen für die Interpretation philosophischer Präkonzepte spielen. Hierfür bezieht er sich das auf das Principle of Clarity (Davidson), das Verfahren der Rationalen Rekonstruktion (Stegmüller) sowie die Rationalitätstheorie des Lehrens von Israel Scheffler. Höppner argumentiert dafür, präkonzeptuelle Äußerungen stärker als bisher bereits als Ausdruck vernünftiger und richtiger Überzeugungen aufzufassen, die gleichzeitig jedoch – aufgrund ihres Status als Präkonzept – im Unterricht stärker begrifflich und argumentativ ausgearbeitet werden können, wenn sie als Bestandteil eines rationalen und offenen Dialogs betrachtet werden.

2.3 Die historische Dimension der Urteilsbildung:

Vergangenheitsbezüge und Wertewandel

Christian Winklhofer argumentiert in seinem Beitrag, warum trotz aller didaktischen Herausforderungen historische Urteilsbildung auch weiterhin das „Herzstück des Faches Geschichte“ (Zülsdorf-Kersting 2016, 197) bilden

sollte. Aus geschichtstheoretischer Perspektive zeigt er hierfür zunächst die Komplexität des historischen Urteilsprozesses auf und identifiziert den Vergangenheitsbezug des Urteilsobjekts und die damit verbundene Zeitdifferenz sowie erforderliche Quellenarbeit als fachspezifisches Merkmal historischer Urteilsbildung. Die Spannungen zwischen den geschichtstheoretischen Anforderungen der Urteilsbildung und deren Realisierungsmöglichkeiten im Unterricht stellt er in einem zweiten Schritt anhand ausgewählter Ergebnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung dar. Zum Abschluss seines Beitrags stellt Winklhöfer fünf Forderungen zur Diskussion: Er plädiert für eine klare Strukturierung und Differenzierung des Urteilsprozesses, der langfristig angelegt sein sollte und die Reflexion und Überarbeitung eigener Urteile herausfordert. Hierfür sei es notwendig, die lebensweltlichen Vorannahmen der Schüler*innen ernst zunehmen und Urteilsbildung noch stärker als bislang als *conceptual change* zu begreifen. Letzten Endes gelte es, historische Sprach- und Urteilsbildung zusammendenken und als ‚zwei Seiten einer Medaille‘ zu verstehen.

Anke John entfaltet in ihrem Beitrag das Feld der historischen Urteilsbildung aus der Doppelperspektive von universitärer Lehrerbildung und schulischer Praxis. Ausgehend von dem Befund, dass ritualisierte Formen der historischen Urteilsbildung oft auf Kosten souveräner Schülerurteile gehen, zeigt sie auf, wie das Potential einer differenzüberbrückenden historischen Erzählung über den Normen- und Wertwandel in der Geschichte im Unterricht entfaltet werden kann, ohne die Komplexität und Ambivalenz historischer Urteilsbildung aufzulösen. Die Konsequenzen dieser auf einen konkreten Erfahrungsbezug abzielenden und Irritationsbereitschaft voraussetzenden Urteilsbildung für das Planungshandeln von (angehenden) Lehrkräften stellt sie schließlich an einem lokalgeschichtlichen Fallbeispiel im Kontext der Reichsprogromnacht 1938 sowie den Entnazifizierungsverfahren ab 1945 dar, um Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten der Planung und Reflexion urteilsorientierten Geschichtsunterrichts zu diskutieren.

Daniel Münch konstatiert in seinem Beitrag eine Lücke der Geschichtsdidaktik: Während Lernende in der ‚philosophischen Agora‘ oder dem ‚politischen Parlament‘ Urteile stets diskursiv ausbilden (sollen), spielen kommunikative Sozialformen für historisches Lernen bislang eine eher untergeordnete Rolle. Die ‚Einsamkeit‘ des Historikers im Archiv werde auf diese Weise in Form von urteilsbildenden Einzelarbeiten auch im Geschichtsunterricht unbewusst gespiegelt. Hierdurch gerate jedoch aus dem Blick, dass eine Festlegung auf Sozialformen unvermeidlich ist und Gruppenarbeiten und Kommunikationsformen nicht nur allgemeindidaktische, sondern auch fachdidaktische Bedeutung ha-

ben (können). Münch diskutiert deshalb die Kommunikationsstruktur im Geschichtsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kooperation und Individualisierung anhand von drei Problemfeldern: Erstens fragt er nach den Auswirkungen der pandemiebedingten Distanzlehre auf die Unterrichtskommunikation, zweitens nach dem Stellenwert von Sozialformen vor dem Hintergrund der Debatten um gelingende Inklusion im Geschichtsunterricht, um schließlich drittens die Rolle und Funktion von Sozialformen in Hinblick auf Multiperspektivität und Fremdverstehen im historischen Urteilsbildungsprozess zu diskutieren.

2.4 Empirische Befunde

Die Wirkung von urteilssensiblen Lehr- und Lernmaterialien im Kontext sozialwissenschaftlichen Lernens untersuchen *Franziska Birke*, *René Buschong*, *Tim Kaiser* und *Andreas Lutter* am Beispiel ordnungspolitischer Bewertungs- und Entscheidungsfragen. Am Beispiel der Problemfrage, ob der Staat Unternehmen retten soll, die im Wettbewerb nicht erfolgreich waren und zahlungsunfähig sind, untersuchen die Autor*innen einerseits, welche Strategien Schüler*innen zur Bewertung solcher ordnungspolitischer Grundsatzfragen nutzen, sowie andererseits welchen Einfluss Interventionen in Form von Lehr- und Lernmaterialien hierfür nehmen können. Die Frage, in welchen Situationen und in welchem Umfang der Staat in marktwirtschaftliche Prozesse und Ergebnisse eingreifen sollte, wird dabei als grundsätzlicher Bestandteil einer demokratischen Dimension selbstbestimmter Urteilsbildung zur Teilhabe an wirtschaftlicher Realität verstanden. Die methodische Grundlage stellt ein Mixed-Methods-Zugang dar, der basierend auf Ergebnissen von Vorstudien zur ordnungspolitischen Beurteilung der Entwicklung und empirischen Evaluation von evidenzbasiertem Unterrichtsmaterial die Schwelle zur Wirkungsforschung betritt. Als erste Ergebnisse lassen sich feststellen, dass die Formulierung differenzierter ordnungspolitischer Urteile die teilnehmenden Schüler*innen fast durchgängig vor Herausforderungen stellte, jedoch durch die Interventionen und die Materialbearbeitung Vor-Urteile an Entscheidungsrelevanz verlieren können und Veränderungen der Bewertungen möglich werden.

Die Schulung der Fähigkeit zur Diagnose von politischen Urteilen der Schüler*innen steht im Mittelpunkt des Beitrags von *Martin Kenner* und *Florian Weber-Stein*. Ausgehend von der Beobachtung, dass in der Lehrerbildung häufig ein Vermittlungsproblem zwischen politikdidaktischer Theoriebildung und unterrichtlicher Alltagspraxis bestehe, entwickeln die Autoren deshalb eine Diagnosematrix, die sowohl theoretisch anschlussfähig als auch in der Unterrichtspraxis handhabbar sein soll. An zwei Fallbeispielen zeigen die Autoren

auf, wie mittels der entwickelten Neun-Felder-Matrix Urteile in drei Qualitätsniveaus (basal, ansatzweise differenziert, elaboriert) entlang der Dimensionen *Argumentationsstärke*, *Fachbegriffe* und *kontextbezogene Urteilkriterien* sowie *Perspektive* diagnostiziert werden können. Um nachzuweisen, dass die Matrix die Diagnosekompetenz von (angehenden) Lehrkräften im Fach Politik gezielt schult, dokumentieren die Autoren deren Einsatz in der fachdidaktischen Lehre anhand der Diagnose potenzieller Schüler*innen-Urteile zur Corona-Pandemie. Die Autoren diskutieren anschließend die Brauchbarkeit des Analyseinstruments entlang der Gütekriterien der Validität, Objektivität und Reliabilität. Hierbei zeigt sich, dass insbesondere die inhaltliche Vorbereitung auf den Unterricht großen Einfluss auf die Diagnosefähigkeit hat.

Der Beitrag von *Bastian Vajen* und *Lara Gildehaus* wendet sich dem bisher kaum diskutierten didaktischen Verhältnis von politischer Urteilsbildung und mathematischen Modellen zu. Nicht zuletzt während der COVID-19-Pandemie habe sich gezeigt, dass vor dem Hintergrund einer zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Probleme mathematische Modelle bei der Abwägung möglicher politischer Entscheidungen eine wichtige Rolle spielen. Von zentraler Bedeutung für die schulische Bildung und damit für die Förderung (politischer) Mündigkeit ist die Einsicht, dass mathematische Modelle jedoch nicht rein deskriptiv sind, sondern auch normative Elemente aufweisen. Am Beispiel einer erprobten Lernumgebung zum CO₂-Ausstoß unterschiedlicher Lebensmittel im Kontext des Klimawandels zeigen Vajen und Gildehaus deshalb auf, wie ein ‚normativer Modellierungskreislauf‘ mit Schüler*innen entwickelt und diskutiert werden kann.

2.5 Kultur der Digitalität: Möglichkeiten und Herausforderungen der Urteilsbildung im digitalen Raum

Memes stehen als netzkulturelles Phänomen prototypisch für eine Kultur der Digitalität und referieren dabei häufig auch auf politische, gesellschaftliche und kulturelle Diskurse. *Philipp Klingler* und *Alina Großmann* fragen deshalb in ihrem Beitrag, welche Möglichkeiten der politischen Teilhabe und digitalen Partizipationskultur Memes auch im Unterricht für die politische Urteilsbildung bieten, um einen bewussten, reflektieren und kompetenten Umgang mit den Folgen der digitalen Transformation anzubahnen. Hierfür analysieren sie zunächst den politischen Gehalt von Memes und entwickeln einen Kategorisierungsvorschlag, um in einem zweiten Schritt deren Potentiale als Unterrichtsmittel sowie als Unterrichtsgegenstand herauszuarbeiten. Klingler und Großmann werfen dabei die Frage auf, welche Anlässe Memes beispielsweise bieten, um über die Rolle

von Emotionen im politischen Willensbildungsprozess, Desinformationsphänomene aber auch politische Kultur im digitalen Raum zu reflektieren. Ziel ist es dabei, Schüler*innen nicht nur zur Mediennutzung, sondern auch zur Medienkunde und -kritik zu befähigen.

Einen innovativen Ansatz zur historischen Urteilsbildung im digitalen Raum präsentiert *Alexandra Krebs*: Die digitale Lernplattform ‚App in die Geschichte‘ ermöglicht es Lernenden, im digitalen Archiv der Bodelschwingschen Stiftung Bethel auf eine forschend-entdeckende Spurensuche zu Personen zu gehen, die dem nationalsozialistischen „Euthanasie“-Programmen zum Opfer fielen. Ausgehend von dem geschichtskulturellen Urteils- und Forschungsauftrag, ein historisches Gutachten für eine (fiktive) Stadtratsdebatte zur Straßenbenennung zu verfassen, ermöglicht die Lernplattform, die einzelnen Schritte der Urteilsbildung – beginnend mit der Entwicklung einer eigenen historischen Frage über die Quellenauswahl und -analyse bis hin zur historischen Narration – greifbar und transparent zu machen. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse und einer quantitativen Log-File-Analyse untersucht Alexandra Krebs an zwei Fallbeispielen der App-Nutzung, welche Bedeutung gegenwärtige Wertvorstellungen nicht nur für das abschließende historische Urteil, sondern bereits für die Quellenauswahl und -analyse haben. In konzeptioneller Hinsicht zeigt sich dabei, dass eine künstliche Trennung der Urteilsarten in Sach- und Werturteile nicht aufrechterhalten werden kann, sondern in einem Wechselverhältnis stehen und Urteilsphasen sich überlagern.

3. Danksagung

Sowohl die Durchführung der Tagung als auch die Publikation dieses Sammelbands wäre nicht möglich gewesen ohne den Einsatz und die Unterstützung vieler Freunde und Kolleg*innen, denen wir an dieser Stelle herzlich danken möchten. Anke John, Michael May und Mario Ziegler danken wir für die Unterstützung bei der inhaltlichen Ausrichtung der Tagung und dem Einwerben der erforderlichen Drittmittel. Sebastian Meissner, Astrid van der Wall, Karin Kleinespel, Jana Gierschke, Carolin Barthel, dem Team des Jenaer Zentrums für Lehrerbildung sowie der Projektleitung der Jenaer Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Professionalisierung des Jenaer Lehramts von Anfang an“ danken wir für die Unterstützung bei der Organisation und Durchführung der Tagung. Den studentischen Mitarbeiter*innen Alhifa Bourai-Toure, Christian Blum, Barbara Krug, Carolin Leibelt und Lisa Schroeter danken wir für den uner-

müdhchen Einsatz bei allen großen und kleinen Aufgaben vor und während der Tagung sowie Stephan Wolf für das Gegenlesen dieser Einleitung. Ebenso danken wir allen Beitragenden, die die Moderation einzelner Sessions während der Tagung übernommen haben. Dem Team des Wochenschau Verlags und Jan Trützschler danken wir für die Möglichkeit, die Ergebnisse der Tagung publizieren zu können.

Nicht zuletzt bedanken wir uns bei allen Beitragenden, die das Tagungsprogramm mit Workshops und Posterpräsentationen bereichert haben. Aus Kapazitätsgründen konnten wir nur die Vorträge der Tagung in den Sammelband aufnehmen, weswegen an dieser Stelle jedoch eine vollständige Liste der anderen Beiträge erscheinen soll:

Workshops

1. Mario Ziegler, Falk Bornmüller: Urteilen und Argumentieren über Beispiele und Narrationen.
2. Bettina Degner, Mario Resch: Erzählungen über Europa beurteilen. Konstruktion von Lernaufgaben für die historische Urteilsbildung.
3. Philipp Kratz: YouTube im Geschichtsunterricht. Den Informationswert von Erklärvideos beurteilen.
4. Andrea Kolpatzik, Hendrik Küpper: Fakt oder Fake? Empirische Befunde und Anregungen zur Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht im vielbeschwoerenen, „postfaktischen Zeitalter“ am Beispiel eines videografierten Unterrichtssettings zu NS-Propaganda.
5. Janine Annett Eichler, Nadine Alexandra Tramowsky: Ethisches Urteilen im tierethischen Bereich: Vor-Urteile, Werbelügen und andere Herausforderungen für eine reflektierte ethische Urteilsbildung am Beispiel von Schülervorstellungen und Schulbüchern. Eine biologiedidaktische und religionspädagogische Zusammenschau.
6. Laura Stadtmüller, Michael Stein, Kim Kuizenga: Urteilsentwicklung in der Sekundarstufe I im Ethik- und Philosophieunterricht.
7. Romana Schneider: Selbstwirksame Urteilsbildung mit Lernen durch Engagement.

Posterpräsentationen

1. Annemarie Jordan, Sabine Achour: Videozirkel – Videografie und Analyse des eigenen Unterrichts zur Förderung der politischen Urteilsformulierung.
2. Marion Hartenstein: Effekte (nicht-)diskursiver Strategien im Sozialkundeunterricht.

3. Lukas Brandt: Videostudie zum Argumentieren und Urteilen im Politikunterricht.
4. Frederike Gabelt: Entwicklung und empirische Überprüfung eines Strukturmodells zur Urteilskompetenz im Kontext einer öffentlichen religiösen Bildung.

Literatur

- BERGMANN**, Klaus (2016): Multiperspektivität. Geschichte selber denken (Methoden Historischen Lernens; Bd. 3). Frankfurt/M., Schwalbach/Ts.
- BURKARD**, Anne/Martena, Laura (2018): Zur Bedeutung von Präkonzepten im Philosophieunterricht. In: Tiedemann, Markus (Hg.): Werte und Wertevermittlung (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik; 18). Dresden, S. 9–28.
- DRERUP**, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen (Bildung und Unterricht; Nr. 14095). Ditzingen.
- DRERUP**, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (Hg.) (2021): Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. Stuttgart.
- ENGELMANN**, Sebastian (2021): Lebensformen des Demokratischen. Pädagogische Impulse (Bildung). Weinheim.
- FAUTH**, Lisa/Kahlcke, Inga (2020): Perspektiven oder Kategorien? Die Unterscheidung von Sach- und Werturteil in der Forschung, in Unterrichtsmaterialien und bei Geschichtslehrkräften. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1/2/2020, S. 35–47.
- JOHN**, Anke (2020): Historische Urteilsbildung. Wertewandel und historische Darstellungsfragen. In: Dickel, Mirka/John, Anke/May, Michael/Muth, Katharina/Volkman, Laurenz/Ziegler, Mario (Hg.): Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion (Wochenschau Wissenschaft). Frankfurt/M., S. 100–124.
- JOHN**, Anke/Ziegler, Mario/Dickel, Mirka/May, Michael/Muth, Katharina/Volkman, Laurenz (2020): Wertmaßstäbe und Urteilsbildung in den Fachdidaktiken. Ein Vergleich zur Einführung. In: dies. (Hg.): Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion (Wochenschau Wissenschaft). Frankfurt/M., S. 7–32.
- MASSING**, Peter (1995): Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung? In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wiesbaden, S. 205–224.
- MAY**, Michael (2019): Politische Urteilsbildung unter Druck? Grundlagen – Gefährdungen – didaktische Strategien. In: Barsch, Sebastian/Lutter, Andreas/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität (Wochenschau Wissenschaft). Frankfurt/M., S. 50–67.

- MAY, Michael** (2020): „Aber bitte mit Gefühl!“. Rationale politische Urteilsbildung als Ziel und Herausforderung politischer Bildung. In: Dickel, Mirka/John, Anke/May, Michael/Muth, Katharina/Volkman, Laurenz/Ziegler, Mario (Hg.): Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion (Wochenschau Wissenschaft). Frankfurt/M.
- THEIN, Christian** (2020): Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht (Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie; Band 3). Opladen.
- TRAWNY, Peter** (2021): Krise der Wahrheit. Frankfurt/M.
- ZIEGLER, Mario** (2021): Ethik in Szene setzen. Die Nikomachische Ethik als Lehrstück in der Unterrichtspraxis. Hamburg.
- ZÜLSDORF-KERSTING, Meik** (2016): Historische Urteilsbildung. Theoretische Klärung und empirische Besichtigung. In: Hasberg, Wolfgang/Thünemann, Holger (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken; Bd. 1). Frankfurt/M., S. 197–223.

I Die soziale Dimension der Urteilsbildung: Urteilen im Zeichen von Konflikt, Krise und Kontroverse

Kontroversität in der ethisch-politischen Urteilsbildung

Der Einfluss populistischer Diskurse auf die öffentliche Meinungsbildung macht nicht vor den Türen der Klassen- und Kursräume halt. Gerade in urteilsbildend ausgerichteten Lernszenarien können Debatten und Diskussionen zu aktuellen ethischen, sozialen und politischen Fragen durch aus dem populistischen Spektrum bekannte Meinungsäußerungen von Schülerinnen und Schülern das übergreifende didaktische Kontroversitätsideal herausfordern: Wie weit reicht die Kontroversität dessen, was offen in einem problemorientierten und urteilsbildend ausgerichteten schulischen Fachunterricht diskutiert werden soll, muss und darf? Und wann und wo sind aus welchen Gründen der Kontroversität Grenzen zu ziehen? Dies betrifft insbesondere Fragen des fachlichen, didaktischen und pädagogischen Umgangs mit diskriminierenden, demokratiefeindlichen und verschwörungsideologischen Positionen, die ins Unterrichtsgespräch eingebracht werden könnten.

Im folgenden Beitrag soll dieser akuten Problemstellung für das unterrichtliche Handeln im Rahmen von fachlich begründeten didaktischen Ansätzen zur Beförderung einer politischen und ethischen Urteilsbildung nachgegangen werden, die sowohl für den Politik- als auch den Philosophieunterricht relevant sind. Hierbei wird schrittweise ein interdisziplinär begründetes Konzept einer ethisch-politischen Urteilsbildung unter Bezugnahme auf die Forschungsdiskurse beider Fachdidaktiken entwickelt. Ausgangspunkt für die hiermit verfolgte Argumentation bildet eine vergleichend angelegte Skizzierung von Struktur- und Zieldimensionen der gängigen Urteilsbildungsmodelle in der Politikdidaktik einerseits (1.) sowie der Philosophiedidaktik andererseits (2.). In einem nächsten Schritt soll das didaktische Ideal eines sich am Kontroversitätsprinzip orientierenden Fachunterrichts mit konkreten Praxiserfahrungen konfrontiert werden (3.). Die sich aus dieser Konfrontation ergebende Fragestellung nach Reichweite und Grenzen der Kontroversität in urteilsbildenden Lernsettings zu ethisch-politischen Fragestellungen soll zunächst unter Rekurs auf aktuelle Debatten in der pädagogischen und politischen Theorie diskutiert werden (4.). Abschließend wird ein philosophischer Lösungsvorschlag für die fachdidaktische Problemstellung skizziert, der unterschiedliche Formen der

Kritik auf die Kontroversitätsfrage so bezieht, dass die Konzeptualisierung eines vielperspektivischen und reflexiven Urteilsbildungsprozesses zu ethischen und politischen Fragen im Fachunterricht möglich wird (5.).

1. Urteilsbildung nach den Modellen der Politikdidaktik

Die normative didaktische Maßgabe, dass die Befähigung zur Urteilsbildung eine wesentliche Zielsetzung des Politikunterrichts darstellt, wird seit den 1960er Jahren fast konsensuell formuliert und seit Mitte der 1990er Jahre fachdidaktisch konzeptualisiert und erforscht (Kuhn 2003, 9). Im Fokus der politikdidaktischen und -theoretischen Diskussionen stehen insbesondere Fragen eines angemessenen Urteilsverständnisses sowie nach den Variablen, Kategorien und Kriterien, die den in der Unterrichtspraxis zu vollziehenden Urteilsbildungsprozess positiv beeinflussen und strukturieren. Peter Weinbrenner definierte in einem von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebenen maßgeblichen Tagungsband zur Urteilsbildung im Politikunterricht von 1997 Urteile als „Aussagen eines Individuums über Menschen und Sachen, die konstatierenden und/oder qualifizierenden Charakter haben“ (Weinbrenner 1997, 74). Im politisch zugespitzten Sinne enthalte ein Urteil entsprechend „immer eine subjektive Situationsbestimmung und Weltdeutung“ und impliziere „darüber hinaus Werturteile“ (Weinbrenner 1997, 74). Weinbrenner trifft auf Grundlage dieser Arbeitsdefinition weitere Differenzierungen wie erstens die zwischen konstatierenden, deutenden, erklärenden und wertenden Urteilen, zweitens die zwischen deskriptiven und präskriptiven Urteilen sowie drittens die zwischen politischen und moralischen Urteilen. Gerade die letztgenannte Unterscheidung, die zu den anderen genannten in einem komplexen Verhältnis steht, wird von Weinbrenner aus der politikdidaktischen Innenperspektive als „am schwierigsten“ hervorgehoben (Weinbrenner 1997, 75).

Peter Massing hat die semantische Weitläufigkeit des von Weinbrenner vorgeschlagenen Urteilsbegriffes zurecht kritisiert, denn durch diese verliere der Begriff „nicht nur erheblich an Trennschärfe, er verdeckt auch ein wichtiges Merkmal des politischen Urteils, dass es nämlich kein als ‚richtig‘ zu ermittelndes Urteil auf drängende politische Fragen gibt, während dagegen jedes konstatierende Urteil als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gekennzeichnet werden kann“ (Massing 2003, 92). Mit dieser Kritik eröffnet Massing mehrere zentrale Problemstellungen, die den Urteilsbegriff in didaktischer Hinsicht sowie aus politischer und auch philosophischer Perspektive betreffen. Zum einen wird die Unterschei-

dung und Beziehung zwischen deskriptiven Aussagen und normativen Urteilen virulent, da politische und ethische Fragestellungen einen kontroversen Raum von Antwortmöglichkeiten eröffnen. In diesem wird jedoch neben den normativen Abwägungsprozessen auch der Rekurs auf empirische Fakten als ein Beurteilungskriterium relevant. Zum anderen kann auch der Begriff des normativen Urteilens in einem weiteren und offeneren Sinne gefasst werden, als ihn sowohl Weinbrenner als auch Massing für ihre Rede von Werturteilen oder moralischen Urteilen veranschlagen. So weist Weinbrenner beispielsweise „normative Ansprüche“ als Gerechtigkeitsansprüche aus und spricht moralischen Urteilen die vier Merkmale „Präskriptivität, Universalisierbarkeit, Rechtfertigungszwang und Verpflichtung zum Handeln“ zu (Weinbrenner 1997, 74 f.). Massing wiederum sieht „rein moralische Urteile“ als zwar der Möglichkeit nach konstitutiv für ein politisches Urteil an, möchte letztere aber nicht auf Fragen der Moralität beschränkt wissen. Allerdings versteht er diese von ihm als „wertrational“ bezeichnete ethische Dimension wiederum in einem aus philosophischer Sicht eingeschränkten Sinne, wenn er sie auf eine gesinnungsethische Sichtweise verkürzt:

„Eine politisch angemessene Urteilsbildung muss sich aber auch anderer als moralischer Kategorien bedienen. Das Problem besteht darin, dass eine reine Werte-, Normen- oder Prinzipienorientierung des Urteils der Komplexität politischer Probleme, Auseinandersetzungen und Entscheidungen nicht gerecht wird und Urteile über Politik allein auf dieser Ebene zwangsläufig gesinnungsethisch verkürzt sind“ (Massing 2003, 92 f.).

Ebenso grenzt sich Hans-Werner Kuhn in einem als „Problemskizze“ angelegten Grundriss der fachdidaktischen Diskussionen um die politische Urteilsbildung von möglichen Bezugnahmen auf philosophische Urteilsbegriffe ab: „Weder das Denken bzw. das Nachdenken allein gibt den gesamten Sinn von ‚Urteil‘ wieder noch das Philosophieren über Tugenden und Werte“ (Kuhn 2003, 8). Sowohl Massing als auch Kuhn transportieren in den genannten Textstellen semantische Engführungen der Begriffe vom moralischen Urteilen und von moralischen Kategorien, die – wie im Folgenden gezeigt werden soll – nicht mit der Breite und Tiefe der didaktisch nutzbar zu machenden philosophischen und ethischen Reflexionen über jene in Übereinstimmung zu bringen sind.

Massing konzentriert sich unter Rekurs auf Begründbarkeit und Diskursivität als den entscheidenden Qualitätsmerkmalen von politischen Urteilen auf zwei Formen von Rationalität, um die von ihm geforderte und über eine einseitige moralisierende Perspektivierung hinausgehende kategoriale Komplexität der

politischen Urteilsbildung abzubilden: „Zweckrationalität und Wertrationalität, die in den Kategorien Effizienz und Legitimität ausgedrückt werden können“ (Massing 2003, 93). In einem Beitrag zum oben angesprochenen Tagungsband begründet Massing diese Setzung zweier Rationalitätskonzepte mit Relevanz für die politische Urteilsbildung in einem pragmatischen Sinne, denn die Rationalität politischer Urteile erweise sich – unabhängig von ihrem Inhalt – darin, dass sie

„begründet sind und dass sie sich im Dialog erörtern lassen, Voraussetzungen, die nur zu erfüllen sind, wenn die Grundlagen des politischen Urteils, d. h. die Bewertungskategorien, offengelegt werden. Das Ganze kompliziert sich jetzt dadurch, dass die wichtigste Bewertungskategorie, die an politisches Handeln, politische Entscheidungen usw. zum Zwecke des Urteils angelegt wird, wiederum die der Rationalität ist, jetzt allerdings in Form politisch-gesellschaftlicher Rationalität“ (Massing 1997, 120).

Diese politisch-gesellschaftliche Rationalität wiederum umfasse Zweck- und Wertrationalität, so dass die hergeleiteten Kategorien der Effizienz und der Legitimität wiederum die entscheidenden Strukturierungs- und Beurteilungsmaßstäbe für ein politisches Urteil abgeben. Hierbei ist sich Massing des Doppelcharakters von Rationalität im Rahmen des pragmatischen Modells bewusst, denn „sie bezieht sich einerseits auf das Urteil selbst, das eine bestimmte Qualität haben muss“, und andererseits stellt sie „den zentralen Bewertungsmaßstab dar, der an politisches Handeln angelegt, zur Begründung und zum Urteil selbst führt“ (Massing 1997, 120). Darauf aufbauend ist auch in praxisorientierten Anschlüssen an diese politikdidaktischen Grundideen hervorgehoben worden, dass die Abbildung sowohl dieses Doppelcharakters der Rationalität als auch der zwei Formen von Rationalität in Kategorienmodellen zur konkreten Anwendbarkeit im urteilsbildenden Unterricht beitrage: „Kategorien haben dabei zwei Funktionen: sie leiten das Urteil als ‚Verstehensinstrument‘ (als analytischer Ordnungsbegriff) und sie dienen zugleich als Grundlage des Urteils (als wertender Maßstabsbegriff). So verleihen Kategorien dem Urteil Rationalität.“ (Kayser/Hagemann 2005, 13 f.)

Interessant ist, dass sowohl Massing als auch Weinbrenner den Begriff des politischen Urteils zunächst sach- und personenbezogen formulieren. Ein Urteil wird demzufolge als eine über eine Person oder eine Sache gefällte Stellungnahme verstanden. Mit der Einführung des Rationalitätsbegriffs wiederum verschiebt sich die sachliche Referenz des Urteils hin zu einer Referenz auf Sprechakte, da nun nicht nur die zur Diskussion stehende politische Sachlage