

Politisch-philosophische Urteilsfähigkeit in der schulischen Bildung

**Ein Modell eines guten politischen Urteils und wie
philosophiedidaktische Ansätze helfen können, die Urteilsqualität
im Politikunterricht zu verbessern**

Masterarbeit

gemäß § 15 der Ordnung für die Prüfung im Masterstudiengang für das Lehramt
an Gymnasien an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Fach
Sozialkunde

Institut für Politikwissenschaft
am Fachbereich 02 der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

vorgelegt von

Adrian Poot-Habisrittinger

Mainz, den 30.04.2025

Erstgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Kerstin Pohl
Zweitgutachter: Jun.-Prof. Dr. Dominik Balg

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	III
1. Einleitung	1
2. Fachübergreifende Begriffe	4
2.1 Unterricht nach einem Angebots-Nutzungs-Modell	4
2.2 Urteil	6
2.3 Urteilsfähigkeit	10
3. Urteilsbegriff in der Politik- und Philosophiedidaktik	13
3.1 Das politische Urteil	13
3.2 Das philosophische Urteil	18
3.3 Zwischenfazit: Qualitätsmerkmale sind entscheidend	19
4. Gute politische Urteile im Politikunterricht: Eine systematische Annäherung.	20
4.1 Qualitätsmerkmale politischer Urteile: Forschungsstand der Politikdidaktik	21
4.2 Modell eines guten politischen Urteils: Diskussion und Auswahl der Qualitätsmerkmale	29
4.2.1 Zur Notwendigkeit von Qualitätsmerkmalen politischer Urteile im Unterricht	30
4.2.2 Zur Kritik am Rationalitätsbegriff	30
4.2.3 Formale Qualitätsmerkmale	32
4.2.4 Inhaltliche Qualitätsmerkmale	35
4.3 Überprüfung der Praxistauglichkeit des Modells	41
5. Philosophiedidaktische Perspektive auf Urteilsfähigkeit und ihre Bedeutung für die Politikdidaktik	43
5.1 Warum eine philosophiedidaktische Perspektive?	43

5.2 Struktur der philosophiedidaktischen Debatte und Grenzen im Vergleich zur Politikdidaktik.....	45
5.3 Anschlussmöglichkeiten für die Politikdidaktik.....	46
6. Zwei Vorschläge auf dem Weg zur besseren politischen Urteilsfähigkeit.....	50
6.1 Argumentationstheorie und -training.....	50
6.2 Urteilsenthaltung.....	52
7. Fazit und Ausblick.....	54
Literaturverzeichnis.....	57

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht (Helmke 2022:77).....	5
Tab. 1: Sammlung von Qualitätsmerkmalen politischer Urteile aus der politikdidaktischen Diskussion.....	28
Abb. 2: Qualitätsmerkmale politischer Urteile (eigene Darstellung).....	40

Diese Arbeit ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de), <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>.

1. Einleitung

In der Politikdidaktik¹ ist man sich nach verschiedensten theoretischen Ansätzen insgesamt einig, dass die Urteilsfähigkeit von Schüler*innen ein wichtiges Ziel des Politikunterrichts² sein sollte (vgl. Pohl 2016b: 527; Ackermann et al. 2015: 67; Detjen et al. 2012: 14, 25). Dies wird gerade im Vergleich zur politischen Handlungsfähigkeit klar, bei der immer wieder diskutiert wird, ob alle Bürger*innen politisch handeln können müssen (vgl. zusammenfassend Pohl 2019). Dementsprechend wird auch in der universitären Lehrkräfteausbildung immer wieder dazu angehalten, Schüler*innen in die Lage zu versetzen politische Urteile zu fällen. Der Zielgedanke ist dabei, dass sie auch nach ihrer schulischen Laufbahn die erlernten Techniken anwenden können und sich ohne weitere Anleitung politische Urteile bilden können.

Bevor Lehrkräfte allerdings diese Fähigkeit vermitteln können, müssen sie beantworten können, was ein politisches Urteil überhaupt ausmacht und wie dieses über eine bloße politische Meinungsäußerung hinausgeht. In diesem Zusammenhang kommt es gerade im Politikunterricht aber immer wieder zu Konfliktsituationen: Zum einen sind die Grenzen der Meinungsfreiheit nicht immer geklärt (vgl. Wieland 2019), zum anderen wird sich immer wieder auf ein vermeintliches Neutralitätsgebot bezogen (vgl. Reinhardt 2022a). In dieser Debatte ist es deshalb notwendig zu beantworten, was ein politisches Urteil ist, und insbesondere, was ein gutes politisches Urteil ist. Die Frage, was ein gutes politisches Urteil ausmacht, wird allerdings viel zu selten gestellt, geschweige denn beantwortet, sowohl in der universitären Ausbildung als auch im Schulunterricht selbst. Der Anspruch jeder Lehrkraft sollte es aber sein, dass die Schüler*innen auch qualitativ hochwertige politische Urteile fällen können und damit bloße Meinungsäußerungen überwinden. Dies ist eine essenzielle gesellschaftliche

¹ Politikdidaktik wird hier und im Folgenden als Didaktik der politischen Bildung verstanden.

² Der Begriff Politikunterricht meint hier und im Folgenden den Fachunterricht der politischen Bildung. Wie das Schulfach konkret heißt, ist für diese Arbeit nicht relevant. Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung empfiehlt allerdings die Fachbezeichnung „Politische Bildung“ (vgl. GPJE 2004: 12). Für den Hintergrund dieser Debatte siehe Pohl (2022). Indes verwenden einige Didaktiker*innen der politischen Bildung den Begriff Politikunterricht in dem Sinn, dass dieser einen engen Politikbegriff beinhaltet (vgl. bspw. Massing 1995b). Dies ist in dieser Arbeit explizit nicht gemeint. Vielmehr soll der Begriff einen Fokus auf die Situation des Unterrichts legen und als Kurzform für den Schulunterricht des Faches der politischen Bildung verstanden werden.

Aufgabe von Schule, die eine große Auswirkung auf gesamtgesellschaftliche politische Debatten hat. Denn auch gesellschaftliche Debatten haben das Ziel zu einem bestmöglichen Urteil zu politischen Themen zu kommen, an denen sich die Schüler*innen beteiligen können sollten. Aus diesen Gründen soll diese Arbeit einen Beitrag zu der Debatte um die Qualitätsmerkmale politischer Urteile im Schulunterricht leisten und damit beantworten, was ein gutes politisches Urteil ausmacht.

Immer wieder werden in dieser Debatte der Politikdidaktik Beziehungen zur philosophischen (wahlweise ethischen oder moralischen) Bildung hergestellt (vgl. bspw. Reinhardt 2022b: 24, 153 ff.; Sander 1984: 269 ff.; Sutor 1966, 1984a). Diese Erwähnungen beziehen sich in den meisten Fällen auf die theoretischen Grundlagen der politischen Urteilsfähigkeit und der Begründung der Zielfestsetzung des Politikunterrichts. Durch die enge Verwandtschaft der beiden Fachgebiete bietet es sich aber auch an, die philosophiedidaktische Diskussion um die Urteilsfähigkeit im Philosophie- und Ethikunterricht³ heranzuziehen, zu analysieren und gegebenenfalls Konsequenzen für die politische Urteilsfähigkeit zu ziehen. Zusammenfassend seien hier noch einmal die aufgeworfenen Fragen aufgelistet:

1. Was ist ein Urteil? Gibt es einen Unterschied zur Meinung?
2. Was macht ein politisches Urteil aus?
3. Was macht ein gutes politisches Urteil aus?
4. Wie wird Urteilsfähigkeit in der Philosophiedidaktik diskutiert? Lassen sich aus den Überlegungen der Philosophiedidaktik Konsequenzen für die politische Urteilsfähigkeit ableiten?
5. Wenn Konsequenzen aus der Philosophiedidaktik abgeleitet werden können, wie können diese dann künftig in der Politikdidaktik und im Politikunterricht berücksichtigt werden?

³ Im Folgenden wird ausschließlich vom Philosophieunterricht gesprochen. Damit ist in analoger Weise zum Politikunterricht der Fachunterricht der Philosophie und auch der Ethik als Teildisziplin der Philosophie gemeint. Auf eine mögliche Unterscheidung zwischen Philosophie- und Ethikunterricht wird in dieser Arbeit nicht eingegangen. Zur grundsätzlichen Diskussion schreibt beispielsweise Jonas Pfister (2022: 127 f.). Eine bestimmte Position vertritt beispielsweise Otfried Höffe (1979). Diese Verwendung des Begriffs gilt analog auch für den Begriff der Philosophiedidaktik.

Diese Fragen werden in dieser Arbeit wie folgt behandelt: In Kapitel 2 werden zunächst fachübergreifende Begriffe betrachtet. Darin wird als erstes festgehalten, dass die Urteile in einer Unterrichtssituation gefällt werden und deshalb zunächst ein Begriff von Unterricht etabliert. Darauf folgt die Beschäftigung mit der Frage, was unter einem Urteil überhaupt verstanden wird, bevor auch die Verwendung des Begriffs Urteilsfähigkeit begründet wird. Neben den fachübergreifenden Begriffen geht es aber auch darum, zu erfassen, was ein fachspezifisches Urteil ausmacht, sodass sich Kapitel 3 mit dem politischen und dem philosophischen Urteilsbegriff auseinandersetzt. Das folgende Kapitel 4 möchte eine systematische Annäherung an gute politische Urteile im Politikunterricht schaffen. Dazu wird der Forschungsstand der Politikdidaktik zu Qualitätsmerkmalen politischer Urteile analysiert und diskutiert, welche Qualitätsmerkmale für ein gutes politisches Urteil überzeugen können. Das daraus resultierende Modell eines politischen Urteils wird außerdem auf seine Praxistauglichkeit überprüft. Kapitel 5 wirft dann einen philosophiedidaktischen Blick auf die Qualitätsmerkmale von Urteilen und identifiziert Anschlussmöglichkeiten für die Politikdidaktik. Das folgende Kapitel 6 macht diese Anschlussmöglichkeiten für die Praxis des Politikunterrichts brauchbar und zeigt damit Wege zur Verbesserung der Förderung der politischen Urteilsfähigkeit der Schüler*innen im Politikunterricht auf. Kapitel 7 fasst schließlich die zentralen Erkenntnisse noch einmal zusammen und gibt einen Ausblick auf mögliche weitere Fragestellungen im Zusammenhang mit der politischen Urteilsfähigkeit in der schulischen Bildung.

2. Fachübergreifende Begriffe

Zu Beginn dieser Arbeit setzt sich dieses Kapitel mit grundlegenden Begriffen auseinander. Zunächst wird besprochen, was unter dem Begriff und der Situation des schulischen Unterrichts im Allgemeinen verstanden wird. Dann folgt eine Auseinandersetzung mit dem Urteilsbegriff, der für die gesamte Arbeit eine herausragende Rolle spielt. Zum Schluss des Kapitels wird noch die Verwendung des Begriffs der Urteilsfähigkeit gerechtfertigt.

2.1 Unterricht nach einem Angebots-Nutzungs-Modell⁴

Für diese Arbeit wird aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive ein gemeinsamer Unterrichtsbegriff der beiden Fächer zugrunde gelegt, sodass die Unterrichtssituationen – und respektive die Urteilsfähigkeit – grundsätzlich verglichen werden können. Die lange wissenschaftliche Debatte über den Unterrichtsbegriff fassen Manfred Lüders (2014) und Georg Breidenstein (2010) treffend zusammen, an dieser Stelle wird nicht weiter darauf eingegangen. Es wird stattdessen ein bestimmtes, etabliertes Verständnis von Unterricht ausgewählt.

Die mittlerweile – zumindest im deutschsprachigen Raum – meistvertretene Unterrichtstheorie betrachtet den Unterricht aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive und bedient sich eines konstruktivistischen und handlungsorientierten Angebots-Nutzungs-Modells (vgl. Klieme/Rakoczy 2008: 226). Dieses Modell (Abb. 1) hat insbesondere Andreas Helmke auf Grundlage von Arbeiten von Helmut Fend entwickelt (vgl. Helmke 2022: 76 ff.). Demnach ist Unterricht in erster Linie als eine Gelegenheitsstruktur zu sehen, die den Schüler*innen die Möglichkeit zum Lernen gibt (vgl. ebd.). Ob die Schüler*innen das vorhandene Angebot durch ihre Lernaktivität nutzen, hängt wiederum nicht ausschließlich vom Angebot selbst ab (vgl. ebd.: 76). So werden die Lernaktivität und deren Ertrag nicht nur durch den Unterricht selbst beeinflusst, sondern auch durch die Rahmenbedingungen des Unterrichts. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass von einem konstruktivistischen Lernen ausgegangen wird (vgl. ebd.: 72). Lernen ist demnach ein aktiver Prozess der Aneignung von Wissen mit ständigen

⁴ Teile dieses Unterkapitels habe ich meiner Bachelorarbeit aus dem Jahr 2022 entnommen und für die Zwecke dieser Arbeit angepasst.

Modifikationen durch die Lernenden und kein einfaches „Belehrtwerden“ (vgl. Gold 2015: 36).

Andreas Helmke hat in seinem Angebots-Nutzungs-Modell (Abb. 1) alle schulischen Faktoren der Unterrichtsqualität zusammengetragen (vgl. Helmke 2022: 76). Dazu gehören beispielsweise auch der Kontext, in dem der Unterricht stattfindet (vgl. ebd.: 88 ff.) und wie viel individuelles Lernpotenzial die Schüler*innen mitbringen (vgl. ebd.: 81). Diese Faktoren lassen sich auf drei verschiedene Ebenen aufteilen: die Schul-, Klassen- und Individualebene (vgl. Klieme/Rakoczy 2008: 225). Während der Kontext, in dem der Unterricht stattfindet und die individuellen Gegebenheiten der Schüler*innen im Klassensetting schwerer und weniger direkt von Lehrkräften beeinflusst werden können, betreffen die Faktoren auf Klassenebene die Lehrkraft als zentralen Inputgeber des Unterrichts direkt.

Dieses Verständnis der Unterrichtssituation mit der Fokussierung auf die Lehrkraft und Faktoren auf der Klassenebene wird den nachfolgenden Überlegungen rund um die Urteilsfähigkeit von Schüler*innen in beiden Fachkulturen zugrunde gelegt.

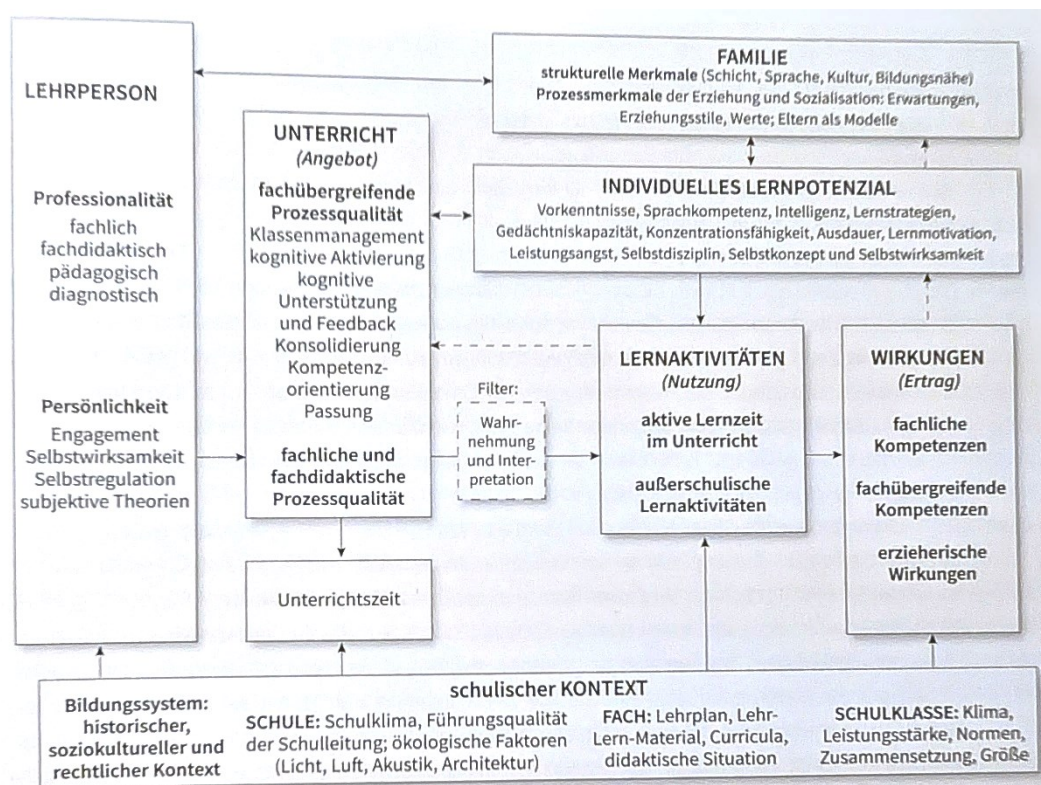


Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht (Helmke 2022:77)

2.2 Urteil

Auch für den Urteilsbegriff ist eine fachübergreifende Perspektive sinnvoll, die auf beide Fächer angewendet werden kann. In verschiedenen Fachgebieten wird und wurde der Begriff unterschiedlich verstanden. Ziel ist nicht, andere Begriffsverständnisse lediglich abzubilden, sondern eine Arbeitsdefinition festzulegen, die für die gesamte Arbeit verwendet werden kann.

Sowohl in der politikdidaktischen als auch in der philosophiedidaktischen Debatte rund um das Thema Urteilsfähigkeit gibt es jeweils eine gängige Definition von Urteil, die breit rezipiert wird. In der Politikdidaktik ist dies die Definition von Peter Weinbrenner: „Urteile im weitesten Sinne sind alle Aussagen eines Individuums über Menschen und Sachen, die konstatierenden und/oder qualifizierenden Charakter haben“ (Weinbrenner 1997: 74). Die philosophiedidaktische Diskussion wird durch die Definition von Roland Henke geprägt: „Ein Urteil zu fällen bedeutet (...) eine Wertung vorzunehmen (...) – eine Wertung allerdings, die durch Gründe und Argumente legitimiert werden muss“ (Henke 2017: 86).

Eine lernpsychologische Definition stellt den Prozess des Individuums in den Mittelpunkt und fasst die Tätigkeit des Urteilens als „psychologischen Prozess, der zugrunde liegt, wenn Menschen einem Urteilsobjekt einen Wert auf einer Urteilsdimension zuordnen und das daraus resultierende Urteil explizit zum Ausdruck bringen“ (Betsch et al. 2011: 12), auf. Gelegentlich wird auch ein philosophisch-identitätstheoretisches Verständnis von Urteil rezipiert, das das Urteil als „die Beziehung verschiedener Begriffe aufeinander“ (Flach 1974: 1557) definiert.

Weder die in den Fachdidaktiken verbreiteten noch die in angrenzenden Disziplinen entwickelten Definitionsvorschläge können überzeugen. Bei der politikdidaktischen Definition von Weinbrenner wird vor allem nicht klar, was genau unter einem „konstatierenden und/oder qualifizierenden Charakter“ (Weinbrenner 1997: 74) zu verstehen ist.⁵ Bei dem philosophisch-identitätstheoretischen Definitionsversuch von Flach spielt die urteilende Person keine Rolle, sodass es ein Urteil geben könnte, das ohne einen Urteilenden existiert,

⁵ Die verwendeten Begriffe gehen auf die von ihm unterschiedenen Arten von Urteilen zurück (vgl. Weinbrenner 1997). Es ist aber nicht zielführend einen Begriff nach den verschiedenen Arten seiner selbst zu definieren.

was ebenfalls nicht überzeugend ist. Nach der lernpsychologischen Definition von Betsch et al. ist ein Urteil nur dann ein Urteil, wenn dieses auch geäußert wird. Warum dies nicht sinnvoll ist, kann an folgendem Beispiel gezeigt werden: Eine Person kann über ein Unternehmen urteilen, dass dieses unmoralisch handelt und sich aufgrund dieses Urteils vornehmen, die Produkte dieses Unternehmens nicht mehr zu kaufen, ohne das Urteil ausgesprochen zu haben. Dieses Beispiel zeigt, dass es unplausibel ist, dass ein Urteil erst durch eine Äußerung zu einem Urteil wird.

Der Definitionsversuch von Henke ist im Vergleich am klarsten und differenziertesten. Dennoch hat auch dieser zwei Schwächen. Wertung kann in diesem Zusammenhang leicht als normativer Begriff und nicht, wie hier gemeint, als technischer Begriff aufgefasst werden. Entscheidender ist jedoch, dass auch hier ein Definitionsmerkmal fehlt. Denn wenn der*die Urteilende das Urteil „durch Gründe und Argumente legitimiert“ (Henke 2017: 86), dann muss er*sie in der Summe auch von dem Urteil überzeugt sein, also es für wahr halten. Dieser Teil fehlt allerdings bei Henke. So kann man insbesondere nicht von einem Urteil sprechen, wenn eine Person eine Aussage trifft, von der sie genau weiß, dass diese nicht der Wahrheit entspricht. Das wird insbesondere bei Lügen deutlich, bei der die Person vorsätzlich etwas Falsches behauptet.

Es wurde bei jedem Definitionsversuch zumindest eine zentrale Schwäche aufgezeigt. Zudem kann keiner dieser Definitionsversuche klare Abgrenzungen zu verwandten Begriffen wie der Meinung oder der Überzeugung leisten. Deshalb wird folgend eine Arbeitsdefinition für die gesamte Arbeit vorgeschlagen, die sowohl im politik- als auch im philosophiedidaktischen Diskurs verwendet werden kann.

Zentral für diese Arbeitsdefinition ist die erwähnte Abgrenzung zu Meinung und Überzeugung. Während eine Abgrenzung zur Meinung durchaus möglich ist und im Folgenden auch aufgezeigt wird, sind Urteil und Überzeugung genau dann gleichzusetzen, wenn man das folgende Verständnis von Überzeugung zu Grunde legt. Mit den Überlegungen von Timothy Williamson (vgl. i. E.: 6; 2022: 8; 2002: 47 f., 184 ff.) ist eine Überzeugung eine Relation zwischen einer Person und einer

Proposition⁶, wobei die Relation darin besteht, dass die Person die Proposition für wahr hält. Der Begriff Überzeugung ist also genau dann zu verwenden, wenn eine Person X annimmt, dass eine Proposition p der Fall ist.⁷

Für den Politik- und Philosophieunterricht, aber auch für gesellschaftliche Debatten außerhalb der Schule, auf die die Schüler*innen vorbereitet werden sollen, ist es außerdem entscheidend, dass Urteile immer begründet sind. Begründet ist ein Urteil genau dann, wenn dieses mit Argumenten hinterlegt ist.

„Ein Argument ist eine Folge von Aussagesätzen, mit der der Anspruch verbunden ist, dass ein Teil dieser Sätze (die Prämissen) einen Satz der Folge (die Konklusion) in dem Sinne stützen, dass es für eine Person, die nur über die in den Prämissen enthaltenen Informationen verfügt, rational ist, die Konklusion für wahr zu halten, falls die Prämissen wahr sind“ (Beckermann 2014: 4 f.)⁸. Wichtig für diese Arbeit ist es, dass ein Argument demnach aus mehreren Aussagen besteht, von denen die Prämissen die Konklusion begründen (erklären).

Hier und im Folgenden wird mit dem Begriff der Wahrheit gearbeitet, der auch bei den weiteren Definitionen eine Rolle spielt. Argumente an sich haben keinen Wahrheitswert, sondern können nur gültig oder nicht gültig sein. Prämissen und Konklusionen haben hingegen sehr wohl einen Wahrheitswert. Dementsprechend wird auch angestrebt, dass die Aussagesätze innerhalb der Argumente auch wahr,

⁶ Der Vorschlag Urteil mit Proposition gleichzusetzen (vgl. Apel 1953: 195; Prechtl 2008) ist deshalb nicht überzeugend, weil die Proposition in der Philosophie und insbesondere in der modernen Logik für die Bezeichnung von (Aussage-)Sätzen oder Objekten verwendet wird (vgl. Ulfig 1997: 328 f.).

⁷ Diese Definition ist eine sehr grundlegende, die aus den Überlegungen von Williamson hervorgeht. Williamson unterscheidet allerdings noch zwischen verschiedenen Graden von Überzeugungen: „Outright belief“ auf der einen Seite ist eine kategorische Überzeugung, die handlungsleitend ist und in praktischen Überlegungen als Prämisse verwendet werden kann. In anderen Fällen, in denen sich die Person nicht ganz so sicher ist, spricht er von „credence“, das mit einem Verständnis von Wahrscheinlichkeiten auf einer Skala von null bis eins arbeitet und somit Grade von Überzeugungen zum Ausdruck bringen soll. (vgl. insb. Williamson i. E.)

Diese Unterscheidung zwischen „outright belief“ und „credence“ spielt allerdings hier keine weitere Rolle und bleibt in der Urteilsdefinition unberücksichtigt. Williamsons Überlegungen dazu werden innerhalb der Definition darauf reduziert, dass die Person die Proposition für wahr halten muss.

Es soll zusätzlich nicht der Eindruck erweckt werden, dass die Überlegungen von Williamson zum Urteils- und Überzeugungsbegriff in der erkenntnistheoretischen Debatte unstrittig sind (siehe bspw. Cohen 1989). Für diese Arbeit geht es um einen Arbeitsbegriff, der sowohl für die Politik- als auch die Philosophiedidaktik sinnvoll verwendet werden kann. Deshalb wird darauf verzichtet weiter auf diese Debatte einzugehen.

⁸ An dieser Stelle ist es auch nicht geboten verschiedene Rationalitätsbegriffe zu diskutieren. Für dieses Kapitel ist mit rational folgerichtig oder objektiv zwingend gemeint. Für die weitere Bedeutung und Verwendung siehe Kapitel 4.2.2.

also der Fall sind. Man unterscheidet dabei zwischen deduktiven und induktiven Argumenten. Der entscheidende Unterschied ist, dass man bei deduktiven Argumenten davon ausgeht, dass es aus logischen Gründen zwingend ist, dass die Konklusion wahr ist, wenn die Prämissen wahr sind. Das ist bei nicht-deduktiven (auch: induktiven) Argumenten nicht der Fall. Bei nicht-deduktiven Argumenten muss die Konklusion nicht zwingend folgen, sondern es ist lediglich folgerichtig die Konklusion anzunehmen, wenn die Prämissen angenommen werden. (vgl. ebd.: 5, 24 ff., 28 ff.)

Diese Unterscheidung ist an folgenden Beispielen am besten zu erkennen:

A) Deduktives Argument

Prämisse 1: Alle Hunde sind Säugetiere.

Prämisse 2: Apollo ist ein Hund.

Konklusion: Apollo ist ein Säugetier.

B) Nicht-deduktives (induktives) Argument

Prämisse 1: Die meisten Politikstudierenden belegen ungerne Statistikkurse.

Prämisse 2: Christine ist Politikstudentin.

Konklusion: Christine belegt ungerne Statistikkurse.

Da im schulischen Unterricht offensichtlich nicht nur deduktive Argumente zum Einsatz kommen, wird im Folgenden nur von gültigen Argumenten gesprochen, ohne zwischen diesen beiden Arten von Argumenten zu unterscheiden. Das heißt, dass ein Argument genau dann gültig ist, wenn es deduktiv oder nicht-deduktiv gültig ist (vgl. ebd.). Dementsprechend kann dann auch logische Gültigkeit wie folgt definiert werden: „Ein Argument ist gültig genau dann, wenn es die Bedingung erfüllt: Wenn die Prämissen wahr sind, dann ist es rational, auch die Konklusion für wahr zu halten“ (ebd.: 27).

Folgerichtig kann also nach diesen Ausführungen zur Gültigkeit von Argumenten ergänzt werden, dass ein Urteil genau dann begründet ist, wenn dieses mit logisch gültigen Argumenten hinterlegt ist. Darin besteht im Übrigen auch der Unterschied zur Meinung, jedenfalls wenn es sich um eine sogenannte bloße Meinung handelt: Eine bloße Meinung ist nämlich mit ungültigen Argumenten begründet. Deshalb wird auf diesen Begriff in dieser Arbeit verzichtet. Dadurch wird Missverständnissen vorgebeugt, aber gleichzeitig dem nicht widersprochen, dass

auch logisch gültig begründete Meinungen im Unterschied zu bloßen Meinungen existieren.

Es kann festgehalten werden, dass ein Urteil immer mit logisch gültigen Argumenten begründet ist. Die logische Gültigkeit ist also ein formales und damit fachübergreifendes Gütekriterium eines Urteils. Seine Begründung mit logisch gültigen Argumenten macht es erst zu einem Urteil. Das heißt, dass folgend unter Urteil eine begründete Überzeugung verstanden wird und zwar in dem spezifischen Sinne, dass auch „Überzeugung“ und „begründet“ für diese Arbeit definiert wurden.

Damit ist aber noch nichts darüber ausgesagt, was nun ein gutes Urteil ausmacht. Denn die für ein gutes Urteil notwendigen guten Argumente sind zwingend fachspezifisch, weil der Inhalt (die Proposition) eines Urteils sich immer auf ein bestimmtes Thema bezieht, also zum Beispiel philosophischen Inhalt haben kann; ein Argument etwa dafür, dass eine philosophische These wahr ist, muss natürlich wiederum philosophisch sein. Insbesondere die Wahrheit der Prämissen innerhalb der Argumente müssen fachspezifisch betrachtet werden. Deshalb wird in den folgenden Kapiteln analysiert, was ein politisches bzw. philosophisches Urteil ausmacht. Vorher ist es noch wichtig zu erklären, warum der Begriff der Urteilsfähigkeit verwendet wird.

2.3 Urteilsfähigkeit

In Bezug auf das Urteilen von Schüler*innen und dessen Vermittlung durch Lehrkräfte werden sowohl in der politikdidaktischen als auch in der philosophiedidaktischen Diskussion vor allem vier verschiedene Begriffe verwendet: Urteilsfähigkeit (als Bsp. aus der Politikdidaktik Manzel/Weißeno 2017; als Bsp. aus der Philosophiedidaktik Albus 2021), Urteilsbildung (als Bsp. aus der Politikdidaktik bpb 1997; als Bsp. aus der Philosophiedidaktik Thein 2020b), Urteilskraft (als Bsp. aus der Politikdidaktik Juchler 2005a; als Bsp. aus der Philosophiedidaktik Rösch 2021) und Urteilskompetenz (als Bsp. aus der Politikdidaktik Detjen 2013c; als Bsp. aus der Philosophiedidaktik Henke 2017). Die unterschiedliche Verwendung der Begriffe erfolgt nicht immer trennscharf. In dieser Arbeit wird der Begriff der Urteilsfähigkeit verwendet, da er sich thematisch am besten eignet. Dieser setzt im Vergleich zum Begriff der Urteilsbildung einen

anderen Fokus: Es geht um die Fähigkeit, die die Schüler*innen im Politikunterricht erwerben sollen, also um ein Ziel des Unterrichts. Bei der Urteilsbildung hingegen liegt der Fokus auf dem individuellen Prozess der Bildung eines Urteils, der auch im Unterricht stattfinden kann. Wenn es aber um den Wissenserwerb der Schüler*innen geht, steht im Vordergrund Urteile unter Anleitung, aber vor allem langfristig eigenständig zu fällen. Darin ist der Prozess der Bildung eines Urteils enthalten.

Der Begriff der Urteilskraft hat eine lange philosophische Geschichte (vgl. Wagner 2008). Insbesondere die Überlegungen von Immanuel Kant in seiner Kritik der reinen Vernunft werden immer wieder rezipiert. Diese hängen auch mit dem Begriff des Urteils an sich zusammen (vgl. Zantwijk et al. 2017). Vor diesem Hintergrund ist der Begriff der Urteilskraft für den Zweck dieser Arbeit nicht dienlich, weil er schlicht zu viele Implikationen mit sich bringt, um produktiv für die Frage nach der Vermittlung im Unterricht verwendet zu werden.

Etwas anders verhält es sich mit der Abgrenzung zum Begriff der Urteilskompetenz. Hier kann man auch nachvollziehbar der Auffassung sein, dass der selbe inhaltliche Fokus wie bei der Urteilsfähigkeit gesetzt wird. Der Begriff der Kompetenz ist im Vergleich zur Fähigkeit allerdings unschärfer, da dieser seit einigen Jahren in der Politikdidaktik und den Bildungswissenschaften teils kontrovers diskutiert wird (vgl. Sander 2022; Detjen 2013c; Weißeno 2007). Beispielsweise gibt es einen Unterschied zwischen einem pädagogischen und einem kognitionspsychologischen Verständnis des Begriffs (vgl. Detjen 2013c: 85). Außerdem impliziert der Kompetenzbegriff im Vergleich zum Fähigkeitsbegriff teilweise eine normative Grundlage oder wird mit der sogenannten Klieme-Expertise in Verbindung gebracht (vgl. Sander 2022: 123 ff.). Zum Teil wird der Kompetenzbegriff in der Theorie anders verwendet als in der Praxis (vgl. Weißeno et al. 2013: 246 f.). Diese Diskussionen werden aber im Folgenden nicht weiter betrachtet, sodass der Begriff der Urteilsfähigkeit verwendet wird, auch wenn die zitierten Autor*innen teils andere Begriffe verwenden.

Zusätzlich werden in der fachdidaktischen Diskussion oft Urteils- und Argumentationsfähigkeit gleichgesetzt oder zumindest nicht klar voneinander abgegrenzt (vgl. bspw. Manzel/Weißeno 2017; Schmidt 2022). In dieser Arbeit geht

es explizit um die Urteilsfähigkeit von Schüler*innen. Als Argumentation wird im Sinne des Kapitel 2.2 lediglich die Begründung(-sstruktur) innerhalb des Urteils angesehen. Demnach hängen Urteils- und Argumentationsfähigkeit miteinander zusammen, sind aber nicht deckungsgleich. Eine weitere Auseinandersetzung zur Abgrenzung zwischen den beiden Begriffen erfolgt in dieser Arbeit nicht.

3. Urteilsbegriff in der Politik- und Philosophiedidaktik

Nachdem im vorangegangenen Kapitel eine Arbeitsdefinition für ein generelles, fachübergreifendes Urteil entwickelt wurde, wird sich in diesem Kapitel mit den jeweiligen speziellen Urteilsbegriffen der beiden Fächer auseinandergesetzt, nämlich mit dem politischen (3.1) und dem philosophischen Urteil (3.2).

3.1 Das politische Urteil

Die Frage ist nun, was ein spezifisch politisches Urteil ist und wie es sich im Kontext der schulischen Bildung von Urteilen in anderen Fächern unterscheidet. Die in der politikdidaktischen Debatte⁹ verbreitetste und immer wieder als Grundlage für weitere Überlegungen zur politischen Urteilsfähigkeit verwendete Auffassung stammt von Peter Massing (1995a, 1997, 2003, 2020). Vor allem auf Grundlage von Überlegungen zu Rationalität von Rudolf Engelhardt (vgl. 1968: 42 ff.) und Manfred Hättich (vgl. 1977: 23 ff.) hat Massing die Vorstellung des politischen Urteils mit einer bestimmten Vorstellung von Rationalität verbunden. Massing argumentiert, dass das politische Urteil zunächst durch seinen Gegenstand – also die Politik – definiert wird, was aber nicht ausreicht (vgl. Massing 2020: 27), „vielmehr muss das Urteil selbst politisch sein“ (ebd.). Aus diesem Umstand leitet er ab, dass es um die Qualität des politischen Urteils gehen muss und setzt die beiden Qualitätsmerkmale Begründbarkeit und Diskursivität (auch: Dialog) fest (vgl. ebd.). Diese beiden Qualitätsmerkmale eines politischen Urteils leitet er wiederum aus einem Doppelcharakter von Rationalität ab: Rationalität „bezieht sich einerseits auf das Urteil selbst, das eine bestimmte Qualität haben muß, im Sinne von Begründbarkeit und Diskursivität. Andererseits stellt sie (...) den zentralen Bewertungsmaßstab dar, der (...) zum Urteil selbst führt“ (Massing 1997: 120). Dieser Bewertungsmaßstab für die Begründung von Urteilen besteht aus den beiden Kategorien Effektivität¹⁰ und Legitimität, die aus den beiden von Max Weber (1922, 1988) identifizierten und unter anderem von Dieter Grosser (vgl.

⁹ Es können hier nicht sämtliche in der politikdidaktischen Debatte vertretenen Verständnisse des politischen Urteils behandelt werden, sodass sich auf die wichtigsten konzentriert werden muss.

¹⁰ Massing nennt die Kategorie in seinen Publikationen Effizienz. Gemeint ist allerdings Effektivität, da es um die Erreichung des Effekts geht, wobei es bei Effizienz darum geht, wie der Weg zu einem bestimmten Effekt gestaltet wird. Deshalb wird hier und im Folgenden der Begriff der Effektivität statt des Begriffs der Effizienz verwendet.

Grosser et al. 1976: 30 ff.) in die Politikdidaktik eingeführten Formen von Rationalität, nämlich Zweck- und Wertrationalität, resultieren (vgl. Massing 1997: 120 ff.). Damit verbindet Massing auch die erwähnten Vorstellungen von Rationalität von Engelhardt und Hättich mit der Erweiterung um eine moralische Komponente, die von Bernhard Sutor (vgl. 1973: 271 ff., 1994: 37 ff.) vorgeschlagen wurde. Mit dem zweiten Qualitätsmerkmal politischer Urteile, der Diskursivität, meint Massing, dass einerseits verschiedene politische Perspektiven – nämlich die jeweilige Sicht der politischen Akteur*innen, der Adressat*innen und des Systems – berücksichtigt werden müssen und andererseits die Bereitschaft das eigene Urteil öffentlich zu rechtfertigen (vgl. Massing 2020: 28). Zusammenfassend definiert Massing das politische Urteil wie folgt: Ein politisches Urteil ist „die wertende Stellungnahme eines Individuums über einen politischen Akteur, ein politisches Problem oder einen politischen Sachverhalt unter Berücksichtigung der Kategorien Effizienz [eigentlich: Effektivität] und Legitimität. Hinzu kommt die Bereitschaft, öffentlich zu diesem Urteil zu stehen“ (ebd.).

Ingo Juchler kritisiert allerdings Massings Definition wie folgt: „Zweck- und Wertrationalität stellen mithin keinen spezifischen Maßstab für die politische Urteilsbildung dar. Vielmehr bilden zweckrationales und wertrationales Handeln einen bestimmten Modus sozialen Handelns allgemein, der beispielsweise auch beim wirtschaftlichen Handeln feststellbar ist“ (Juchler 2012: 14). Er geht noch darüber hinaus und hält den Rationalitätsbegriff in Bezug auf das politische Urteil für ungeeignet (vgl. Juchler 2005b: 65 ff.). Vielmehr argumentiert er mit Überlegungen von Immanuel Kant, Hannah Arendt, John Rawls und Jürgen Habermas, dass der Rationalitätsgedanke ausschließlich auf die eigenen Interessen gerichtet sei, ein politisches Urteil aber „erst durch seine Gerichtetheit auf die eigenen wie auf die Interessen anderer im politischen Gemeinwesen sowie auf die dort gültigen politischen Werte zu einem explizit politischen Urteil“ (ebd.: 70) wird. Das politische Urteil beinhaltet demnach die normative Maxime des Gemeinwohls, sodass eben nicht nur die eigenen Interessen, sondern insbesondere auch die Interessen anderer berücksichtigt werden müssen (vgl. Juchler 2012: 18 ff.).

Einige Autor*innen versuchen hingegen das politische Urteil zu definieren, indem sie verschiedene Urteilsarten (oder -typen) identifizieren. Die Summe bestimmter Urteilsarten soll dann das politische Urteil charakterisieren bzw. andere Urteile von dem politischen Urteil abgrenzen. Insbesondere Joachim Detjen arbeitet eine Vielzahl an Urteilsarten heraus, indem er zunächst allgemeine Arten von Urteilen identifiziert (vgl. Detjen 2013a: 9 ff.), diese auf das politische Urteil anwendet und spezifische politische Urteilsarten feststellt (vgl. ebd.: 13 ff.). Dabei wird aber explizit auch auf die Überlegungen zu einem rationalen politischen Urteil von Massing in Verbindung mit Max Weber (s. o.) zurückgegriffen (vgl. Detjen 2013b: 232 ff.).

Zu diesen Verständnissen des politischen Urteils gibt es zum Teil sehr grundsätzliche Kritik. Michael May (2020) etwa stellt die Maxime der Rationalität des politischen Urteils in Hinblick auf die unterrichtliche Praxis zumindest zur Debatte. Er macht insbesondere darauf aufmerksam, dass Emotionen der Schüler*innen in einer nicht sinnvollen Art und Weise in politischen Urteilen im Schulunterricht unberücksichtigt bleiben können (vgl. ebd.). Klaus Moegling (2013) argumentiert, dass die beiden Kategorien Effektivität und Legitimität nach Massing nicht für ein politisches Urteil ausreichen. Auf dieser Grundlage entwickelt Kolja Diederichs (2021) beispielsweise eine ausdifferenziertere Legitimitätskategorie. Noch grundsätzlicher kritisiert Mirko Niehoff (2023) den Umgang mit dem politischen Urteil. Er plädiert dafür „sich auf keine eindeutige begriffliche Bestimmung und Definition des politischen Urteils zu verlassen“ (ebd.: 91) und schlägt stattdessen vier verschiedene Idealtypen zur Annäherung an ein politisches Urteil vor (vgl. ebd.: 84 ff.).

Neben diesen grundsätzlichen Kritikpunkten lohnt es sich auf einzelne Argumentationsschritte der Definitionsversuche einzugehen, da alle drei Definitionsversuche durchaus voraussetzungsvoll sind, also einige Prämissen für die Definition akzeptiert werden müssen.

Die größte Schwäche der Auffassung Massings ist sicherlich, dass Effektivität und Legitimität als die einzigen relevanten Kategorien des politischen Urteils umstritten sind (s. o.). Doch wenn dies nicht akzeptiert wird, fällt die gesamte Definition in sich zusammen, da er diese beiden Kategorien durchaus kompliziert aus seinem

doppelten Rationalitätsbegriff ableitet (s. o.). Dabei wird er insbesondere seinem eigenen Anspruch einer schlichten Definition¹¹ (vgl. Massing 2003: 92) nicht gerecht. Auch wenn auf den ersten Blick das entwickelte Urteilsraster als besser anwendbar erscheint, bringt es komplexe Voraussetzungen mit sich.

Auch Juchlers Vorschlag kann nicht überzeugen. Die zentrale Schwäche ist dabei, dass er rationales Urteilen so auffasst, dass dieses nur auf eigene Interessen abzielt (vgl. Juchler 2012: 18 f.) und politisches Urteilen zwingend auf das Gemeinwohl gerichtet sein muss (vgl. ebd.: 19 f.). Dieser Zwang zur Gerichtetheit auf das Gemeinwohl begründet er mit Gedanken von Arendt und Habermas zur demokratischen Funktion eines politischen Urteils (vgl. Juchler 2005b: 69). Damit wird der Definitionsversuch mit Qualitäts- oder Funktionsansprüchen vermischt. Wer also diese normative Setzung der Gerichtetheit auf das Gemeinwohl nicht akzeptiert, kann den gesamten Definitionsversuch Juchlers nicht akzeptieren. Zusätzlich problematisch ist es, dass politische Urteile, die nicht im Rahmen eines demokratischen Systems gefällt werden, anders begründungsbedürftig sind und nicht unter die beschriebene Herleitung fallen. Außerdem ist seine Unterscheidung zwischen politischen und ökonomischen Urteilen (vgl. Juchler 2012: 20 ff.) nicht überzeugend, denn er schließt damit aus, dass einerseits Menschen Urteile mit einem politischen Sachbezug ausschließlich auf Grundlage der eigenen Interessen fällen und andererseits dass Menschen auch altruistische Aspekte in ihre ökonomischen Urteile einbeziehen.

Bei Detjens Überlegungen spielen Effektivität und Legitimität eine ähnlich herausragende Rolle wie bei dem Definitionsversuch von Massing, sodass hier dieselbe Kritik zum Tragen kommt. Zusätzlich wird keine wirkliche Definition entwickelt, sondern die Summe der Urteilsarten soll ein politisches Urteil ausmachen (s. o.). Damit kann Detjen letztlich nicht sagen, was denn nun wirklich politisch an einem Urteil sein soll, was einen erheblichen Mangel ausmacht.

Alle drei Definitionsversuche haben gemeinsam, dass sie versuchen die Qualitätsmerkmale eines explizit guten politischen Urteils in den Begriff des politischen Urteils einzubauen. Das wird insbesondere bei Massing deutlich, der

¹¹ Diesen Anspruch formuliert er in Bezug auf den Systematisierungsversuch von Peter Weinbrenner (1997).

explizit von Qualitätsmerkmalen spricht, die das Urteil zu einem politischen Urteil machen (vgl. Massing 2020: 27). Zusätzlich sind alle drei Auffassungen des politischen Urteils durchaus kompliziert hergeleitet.

Alternativ zu dieser argumentativen Verschmelzung zwischen der eigentlichen Definition des politischen Urteils und seinen fachspezifischen Qualitätsmerkmalen ist es sinnvoll in zwei voneinander getrennten Schritten vorzugehen. Dabei ist es geboten sowohl alle Prämissen deutlich offen zu legen, die angenommen werden müssen, als auch eben diese Prämissen so gering wie möglich zu halten. Dies dient dazu eine möglichst allgemeine Definition zu verwenden, die trotzdem nicht tautologisch ist und etwas über den Gegenstand aussagt. Eine offensichtliche Alternative zu Massings Vorgehen wäre also zunächst den Begriff des Urteils zu definieren, dann den Begriff der Politik, dann diese beiden Definitionen als Definition des politischen Urteils zusammenzuführen und schließlich Qualitätsmerkmale für ein gutes politisches Urteil zu identifizieren. Auf diese Art und Weise können einzelne Zwischenschritte oder Prämissen besser abgelehnt oder modifiziert werden, ohne aber die vorherigen Argumentationsschritte oder die gesamte Definition des politischen Urteils ablehnen zu müssen.

Eine solche alternative Argumentation im Vergleich zu Massings hergeleiteter Definition eines politischen Urteils könnte wie folgt aussehen: Der Begriff des Urteils wurde bereits im vorangegangenen Kapitel definiert. Ein Urteil ist in Verbindung mit dieser Definition genau dann ein politisches Urteil, wenn die Proposition politisch ist und die Argumente zur Begründung politische Aussagen beinhalten.

Nun liegt es als nächstes auf der Hand zu fragen, was Politik ist. Sowohl in der Politikwissenschaft als auch in der Politikdidaktik gibt es keinen einheitlich verwendeten Politikbegriff (vgl. Ackermann et al. 2015: 19 ff.), worüber auch immer wieder in Bezug auf den Politikunterricht diskutiert wird (vgl. Massing 1995b; Pohl 2016c, 2016d). Da diese Kontroverse nur schwer aufzulösen ist, wird sich an dieser Stelle nicht für einen bestimmten Politikbegriff entschieden. Vielmehr macht die Vielfalt eine zusätzliche Stärke der Argumentationsweise zur Definition des politischen Urteils aus: Es kann jeder diskutierte Politikbegriff angelegt werden. Für diese Arbeit ist es nicht entscheidend, welcher Begriff

verwendet wird, weil es hier darum ging das politische Urteil analytisch stringent bei Offenlegung aller Prämissen zu definieren und Massings Argumentation entgegenzutreten statt ein spezifisches Politikverständnis festzulegen.

3.2 Das philosophische Urteil

Der am meisten rezipierte Urteilsbegriff in der Philosophiedidaktik von Roland Henke kommt im Unterschied zur Politikdidaktik dem entwickelten Arbeitsbegriff näher: „Ein Urteil zu fällen bedeutet (...) eine Wertung vorzunehmen und damit eine Entscheidung zu treffen im Hinblick auf die Übernahme oder Ablehnung von Aussagen bzw. Überzeugungen – eine Wertung allerdings, die durch Gründe und Argumente legitimiert werden muss“ (Henke 2017: 86). Der Arbeitsbegriff schärft den Definitionsversuch von Henke und räumt – wie bereits angesprochen – kleinere Schwächen aus. Allerdings wird in der philosophiedidaktischen Diskussion in Bezug auf philosophische Problemfragen ein philosophisches Urteil auch weiter aufgefasst, als es die Arbeitsdefinition zulassen würde. So wird insbesondere in Bezug auf die phänomenologische Methode aus dem sogenannten Fünf-Finger-Modell von Ekkehard Martens, bei der es um die Beschreibung der eigenen Wahrnehmung geht (vgl. Martens 2019: 162 ff.), diskutiert, ob eine Wahrnehmung eines Phänomens in der Umwelt bereits eine Art philosophisches Urteil sein könnte (vgl. bspw. Prauss 1971: 139 ff. in Rückbezug auf Kant). Dies steht dem Arbeitsbegriff explizit entgegen, der insbesondere davon ausgeht, dass ein Urteil begründet, also mit Argumenten gestützt sein muss und somit einen engeren Urteilsbegriff anlegt.

Andernfalls kann auch das philosophische Urteil in derselben analytischen Vorgehensweise wie beim politischen Urteil so definiert werden, dass ein Urteil genau dann philosophisch ist, wenn die Proposition philosophisch ist und die Argumente zur Begründung philosophische Aussagen beinhalten. Auch hier kann offen gelassen werden, welcher Philosophiebegriff angelegt wird. So ist die Definition von Philosophie im Vergleich zum Politikbegriff noch umstrittener. Die Debatte beinhaltet, ob die Philosophie über den Gegenstand oder die Methode definiert werden sollte oder ob es überhaupt möglich ist sie zu definieren (vgl. Schnädelbach 2013) oder der Versuch gegebenenfalls notwendigerweise in einem Zirkelschluss enden muss (vgl. Baumgartner et al. 1974).

3.3 Zwischenfazit: Qualitätsmerkmale sind entscheidend

In diesem Kapitel wurde nun gezeigt, dass eine analytisch stringente Definition des politischen und philosophischen Urteils in Analogie möglich ist. Zusammenfassend hat dies folgende entscheidende Vorteile: Erstens wurde gezeigt, dass der Urteilsbegriff für mindestens zwei Fachkulturen anschlussfähig ist und sich in derselben Vorgehensweise auch auf andere Fachkulturen übertragen lässt. Damit kann eine fachübergreifende Diskussion über die Urteilsfähigkeit von Schüler*innen auf einer gemeinsamen Basis stattfinden, ohne auszuschließen, dass es auch fachliche Überschneidungen innerhalb eines Urteils gibt, beispielsweise eben ein politisch-philosophisches Urteil.

Zweitens wurde der in der Politikdidaktik verbreiteten Definition des politischen Urteils von Peter Massing eine Alternative gegenübergestellt und begründet dazu Stellung bezogen, warum Massings Definition nicht weiter unkritisch als Grundlage für weitere Überlegungen rezipiert werden sollte. Verkürzt wurde insbesondere auf den komplizierten und voraussetzungsvollen Rationalitätsbegriff Massings verzichtet. Dies bietet explizit die Möglichkeit auch Emotionen und Gefühle in einem guten politischen Urteil zu berücksichtigen und somit dieser Kritik (vgl. bspw. May 2020) am Rationalitätsbegriff innerhalb des politischen Urteils entgegenzutreten. Noch wichtiger konnten die Qualitätsmerkmale für ein explizit gutes politisches Urteil aus der Definition herausgelassen werden. Diese Trennung zwischen der Diskussion um die Definition selbst und der Diskussion um die Qualitätsmerkmale eines politischen Urteils erlaubt eine fokussierte und möglicherweise produktivere Diskussion über die Qualitätsmerkmale. Dies erlaubt dann auch einen fokussierteren Vergleich mit den Qualitätsmerkmalen anderer Fachkulturen. Letztlich ist es genau das, was sowohl für den Politikunterricht und als auch für andere Fachkulturen entscheidend ist: Lehrkräfte wollen Schüler*innen dazu befähigen gute Urteile zu fällen und dabei sowohl allgemeine als auch fachspezifische Qualitätsmerkmale berücksichtigen. Um eben diese fachspezifischen Qualitätsmerkmale von Urteilen geht es im Folgenden.

4. Gute politische Urteile im Politikunterricht: Eine systematische Annäherung

Im Anschluss an das vorherige Kapitel werden nun die fachspezifischen Qualitätsmerkmale betrachtet. Da diese Arbeit den Fokus auf politische Urteile im Unterricht legt, wird sich in diesem Kapitel zunächst der politikdidaktischen Diskussion gewidmet. Dabei werden in Kapitel 4.1 als erstes die Qualitätsmerkmale, die die Autor*innen vorschlagen, lediglich gesammelt. Diese können sich durchaus widersprechen. So wird auch keinerlei Gewichtung oder Bewertung der verschiedenen Qualitätsmerkmale vorgenommen. Das einzige Auswahlkriterium ist der Bezug auf explizit politische Urteile. Das heißt, Überlegungen von Autor*innen zu generellen Qualitätsmerkmalen von Urteilen, Argumenten oder anderen Unterrichtszielen werden nicht berücksichtigt. Es werden auch nur solche Qualitätsmerkmale berücksichtigt, die sich explizit auf die politischen Urteile selbst beziehen und zunächst nicht auf die Urteilsfähigkeit der Schüler*innen. Für die Fähigkeit politische Urteile zu fällen sind ggf. noch weitere vorgeschaltete Fähigkeiten notwendig, die allerdings keinen direkten Einfluss auf die Qualität des Urteils haben, sondern eben nur indirekten. Außerdem wird darauf verzichtet Qualitätsmerkmale, die von mehreren Autor*innen vertreten werden, mehrfach darzustellen bzw. aufzuzählen. Dies gilt insbesondere für Qualitätsmerkmale, die zwar eine andere Bezeichnung tragen, aber inhaltlich dasselbe aussagen. Dabei kann auch nicht auf die einzelnen Bezeichnungen der Qualitätsmerkmale und die Begründung eingegangen werden, warum welche Formulierung eines*r bestimmten Autor*in letztlich in dieser Arbeit weiterverwendet oder eine Umformulierung vorgenommen wird.

Aus diesen Gründen gilt es diese Sammlung von Qualitätsmerkmalen zu einem konsistenten Modell eines politischen Urteils für den Politikunterricht zu formen. Dies erfolgt in Kapitel 4.2 so, dass alle in Kapitel 4.1 vorgeschlagenen Qualitätsmerkmale diskutiert und gegeneinander abgewogen werden, sodass eine begründete Entscheidung getroffen werden kann, welche Qualitätsmerkmale produktiv miteinander verbunden werden können.

In Kapitel 4.3 wird das entwickelte Modell kritisch auf seine Praxistauglichkeit im Politikunterricht untersucht. Dabei wird sich auf die Frage konzentriert, ob das

Idealmodell eines guten politischen Urteils für den Politikunterricht auch Auswirkungen auf die Vermittlung der Urteilsfähigkeit an die Schüler*innen hat oder es nur ein theoretisches Modell eines guten politischen Urteils bleibt.

4.1 Qualitätsmerkmale politischer Urteile: Forschungsstand der Politikdidaktik

In Kapitel 3.1 wurde bereits der breit rezipierte Begriff des politischen Urteils von Peter Massing behandelt. Dabei wurde herausgehoben, dass er innerhalb der Definition auch Qualitätsmerkmale für ein politisches Urteil formuliert, die er auch als solche benennt (vgl. Massing 2003: 93 f.) Nach Massing ist ein gutes politisches Urteil demnach mindestens ein rationales Urteil, das „sich im Dialog erläutern lässt“ (ebd.: 94) und das begründet ist (vgl. ebd.: 93). Die Begründung muss wiederum auch rational im Sinne von Max Weber (1988, 1922) sein und deshalb die Kategorien Effektivität (zur Zweckrationalität) und Legitimität (zur Wertrationalität) berücksichtigen. Nach Massing ist es zusätzlich nötig verschiedene Sichtweisen auf das politische Problem zu berücksichtigen, nämlich die Perspektive der politischen Akteur*innen, der Adressat*innen und des Systems (vgl. Massing 1997: 124).

Für Rudolf Engelhardt ist ein gutes politisches Urteil ebenfalls ein rationales (vgl. Engelhardt 1968: 42). Allerdings sind die Anforderungen an die Rationalität des Urteils im Vergleich zu Massing geringer, denn für Engelhardt müssen die Urteile lediglich „argumentierbar“ (ebd.), also mit Argumenten begründet, sein.¹²

Dieter Grosser hat mit Kollegen Kriterien zur politischen Rationalität formuliert (vgl. Grosser et al. 1976: 38 ff.). Diese beziehen sich auch auf das Fällen von politischen Urteilen, die wie bei Massing und Engelhardt ebenfalls bestimmten

¹² Engelhardt formuliert im weiteren Verlauf in Bezug auf ein demokratisches System und die politische Erziehung der Schüler*innen zu Demokrat*innen noch weitere Qualitätsmerkmale zur Urteilsbildung (vgl. Engelhardt 1968: 43 ff.), die aber so abstrakt bleiben und so schwer zu verallgemeinern sind, dass diese hier nicht weiter besprochen werden.

Rationalitätsansprüchen folgen müssen. So lassen sich einige Kriterien¹³, die sich eigentlich auf Rationalität in Gänze beziehen, auf die Urteilsfähigkeit übertragen: Aus einer logischen Perspektive müssen Urteile widerspruchsfrei sein (vgl. ebd.: 38). Außerdem müssen die zugrunde gelegte Informationslage in Bezug auf den Urteilsgegenstand und mögliche Ambivalenzen beachtet werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus müssen in sozial-kommunikativer Hinsicht die verschiedenen Interessen und Perspektiven zum Urteilsgegenstand im Urteil berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 39). Explizit politische Kriterien verlangen, dass sich der*die Urteilende über die Strukturen des politischen Systems bewusst ist, insbesondere in welchem institutionellen Rahmen politische Entscheidungen getroffen werden (polity-Ebene) und wie es zu diesen prozessual kommt (politics-Ebene) (vgl. ebd.: 39 f.). Dazu gehören insbesondere auch eine Folgen- und eine Umsetzbarkeitsabschätzung des Urteilsinhalts (vgl. ebd.). Notwendigerweise müssen dafür (komplexe) Zusammenhänge mit verwandten Inhalten des Urteils hergestellt werden (vgl. ebd.: 39).¹⁴

Im in der Politikdidaktik etablierten Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) wird explizit betont, dass sich bei der Bewertung von politischen Urteilen ausschließlich auf „formale Anforderungen (...) und den Grad der Komplexität in der Begründung, nicht aber auf die inhaltliche Position selbst“ (GPJE 2004: 15) bezogen werden darf. Das heißt, dass eben die formale Struktur des Urteils und der Grad der Komplexität die beiden einzigen Qualitätsmerkmale sein sollten, auch wenn diese noch konkretisiert werden können. Diese Konkretisierung erfolgt in dem Modell weitestgehend auf den bereits dargestellten Überlegungen von Grosser

¹³ An der Stelle werden einige Kriterien entwickelt und in Kategorien eingeteilt: erkenntnistheoretische/logische, sozial-kommunikative und explizit politische Kriterien der Rationalität (vgl. Grosser et al. 1976: 38 ff.). Die hier rezipierten Kriterien wurden in Bezug auf die Qualität eines politischen Urteils ausgewählt und teilweise daraufhin umformuliert. Die ausgelassenen Kriterien beziehen sich eher auf die Analyse von bereits gefällten Urteilen oder auf Folgenabschätzungen der reinen Äußerung des Urteils, aber weniger auf die innere Qualität eines Urteils, oder sie waren so wenig konkret gefasst, dass sie hier nicht produktiv genutzt werden können.

¹⁴ Bernhard Sutor als weiterer einflussreicher Politikdidaktiker hat an diesen Kriterien mitgearbeitet und rezipiert diese auch in seinem eigenen Grundlagenwerk (vgl. Sutor 1984b: 52). Außerdem wird nicht selten bei der Argumentation für rationale Qualitätsmerkmale auf Peter Weinbrenner Bezug genommen, der sechs Kriterien identifiziert (vgl. Weinbrenner 1997: 84, 75 ff.). In Bezug auf die hier dargestellten Kriterien von Massing, Engelhardt und Grosser und Kollegen ergeben sich allerdings keine zusätzlichen (neuen) Kriterien.

et al. (1976). Das Modell ergänzt allerdings noch, dass eine Reflexion über die mediale Berichterstattung zum Urteilsgegenstand ebenfalls zum Grad der Komplexität gehört (vgl. GPJE 2004: 16). Noch wichtiger ist aber eine grundsätzliche Ergänzung, die sich auf Urteile mit normativen Inhalten (Werturteile¹⁵) bezieht: „Im Bereich der Werturteile gilt es, die Maßstäbe so zu verallgemeinern, dass sie dem Anspruch nach für alle Menschen gelten können und nicht nur den Interessen einzelner Gruppen entsprechen“ (ebd.: 15). Dies ist in Bezug auf die Komplexität des Urteils zu verstehen, sodass ein gutes politisches Werturteil eine „universalistische Perspektive“ (ebd.) einnehmen muss.

Das andere in der Politikdidaktik breit rezipierte Kompetenzmodell ist das Politikkompetenzmodell von Detjen et al. (2012).¹⁶ Dort wird die politische Urteilsfähigkeit genauso wie im GPJE-Modell als eine der zentralen Kompetenzen für den Politikunterricht ausgemacht (vgl. ebd.: 25 ff.). Detjen hat allerdings deutliche Kritik an dem GPJE-Modell geübt (vgl. Detjen 2004: 51 ff.) und deshalb im Politikkompetenzmodell eine andere Auffassung des politischen Urteils entwickelt. Diese Auffassung baut entscheidend darauf auf, dass ein politisches Urteil immer aus deskriptiven und normativen Aussagen oder Teilurteilen bestehen muss und die normativen auf den deskriptiven Aussagen aufbauen (vgl. Detjen et al. 2012: 35, 52). Dies ist auch der entscheidende Unterschied zur Urteilsfähigkeit des GPJE-Modells, das zwischen Sach- und Werturteilen unterscheidet, aber den von Detjen hergestellten Zusammenhang zwischen diesen Sach- und Werturteilen nicht explizit beschreibt (vgl. GPJE 2004: 15 f.). Deshalb kritisiert Detjen, dass der Urteilsbegriff des GPJE-Modells kein spezifisch politischer ist (vgl. Detjen 2004: 52). Detjen nimmt eine Reihe weiterer Unterscheidungen von verschiedenen Urteilsarten und -typen vor, sowohl im Allgemeinen als auch in Bezug auf politische Urteile (vgl. Detjen 2013a: 9 ff.). Außerdem unterscheidet er

¹⁵ Hier werden Werturteile als synonym für Urteile, die normative Aussagen enthaltenen verwendet. Detjen unterscheidet zusätzlich noch Entscheidungs- und Gestaltungsurteile, die ebenfalls normative Aussagen enthalten, aber eben auf eine Entscheidung oder Gestaltung ausgerichtet sind (vgl. Detjen 2013a: 14). Wo diese Unterscheidungen relevant sind, werden sie im Folgenden berücksichtigt.

¹⁶ Die im Kompetenzmodell formulierten Thesen entsprechen weitgehend den Auffassungen, die Detjen auch allein publiziert hat. Dementsprechend wird dies hier nicht getrennt, teilweise Publikationen verwendet, die Detjen allein veröffentlicht hat und bei Nennungen von Autor*innen im Text nur Detjen erwähnt.

verschiedene Elemente in Bezug auf die Analyse der Struktur von Urteilen von Schüler*innen (vgl. Detjen et al. 2012: 50 f.). Diese weiteren Unterscheidungen von Urteilsarten, -typen und -elementen können zwar dabei helfen zu erkennen welche Art von Aussagen in den Urteilen enthalten sind oder wie Schüler*innen ihr Urteil strukturieren, sie sagen aber nichts über die Qualität des politischen Urteils aus. Vielmehr folgt Detjen den rationalen Qualitätskriterien von Massing (vgl. ebd.: 48 f.) und stimmt dem GPJE-Modell insofern zu, als es bei der Qualitätsgraduierung auf die Komplexität – ergänzend explizit auch auf die Quantität von Fakten oder Werten (zusammengefasst von Argumenten) – und auf die formale (oder analytische) Struktur (oder Ordnung) ankommt (vgl. ebd.: 54; Detjen 2013a: 16). Hinsichtlich konkreter Qualitätskriterien folgt er – auch wenn weitgehend anders formuliert – den Kriterien von Grosser et al. (1976), wobei im Vergleich die zusätzliche Forderung nach Transparenz von Fakten und Werten, zusammengefasst von Prämissen, formuliert wird (vgl. Detjen et al. 2012: 50).¹⁷ Ergänzend fordert Detjen, dass politische Urteile eindeutig formuliert sein müssen (vgl. Detjen 2005: 186), das heißt kein Interpretationsspielraum offen gelassen wird.

Wie bereits in Kapitel 3.1 dargestellt, kritisiert Ingo Juchler den von Massing verwendeten und – wie gezeigt – breit akzeptierten Rationalitätsbegriff insofern, dass daraus kein spezifisch politischer Qualitätsmaßstab folgt (vgl. Juchler 2012: 14). Er formuliert hingegen, dass ein politisches Urteil immer auf das Gemeinwohl¹⁸ gerichtet sein muss (vgl. ebd.: 13 f., 19 f.)¹⁹ und nach Zustimmung von anderen Menschen strebt (vgl. Juchler 2005b: 70). Dies ist explizit eine höhere Anforderung als eine einfache Berücksichtigung anderer Perspektiven als der eigenen. Denn sie sagt aus, dass das Gemeinwohl eine höhere Stellung im Urteil einnehmen muss. Darin enthalten ist nach Juchler aber eben nicht nur die Berücksichtigung der Interessen der anderen Individuen und der Gesellschaft,

¹⁷ Streng genommen formuliert Detjen diesen Anspruch an dieser Stelle in Bezug auf die dem Urteil vorgeschaltete Analyse des Urteilsgegenstandes. Er setzt dies aber im weiteren Verlauf eben für das Urteil voraus, sodass davon ausgegangen werden kann, dass diese Transparenz auch für das Urteil selbst gelten soll.

¹⁸ Juchler verwendet stellenweise sowohl „Gemeinwohl“, „Gemeinsinn“ als auch „Gemeinwesen“, hält sie aber nicht immer stringent auseinander (vgl. Juchler 2012). Inhaltlich relevant in Hinblick auf die Urteilsfähigkeit ist das Gemeinwohl. Dementsprechend wird sich hier nicht weiter mit der Unterscheidung auseinandergesetzt.

¹⁹ Diese Gerichtetheit eines politischen Urteils formuliert auch Hannah Arendt in Anlehnung an Immanuel Kant (vgl. Niehoff 2023: 86 f.; Arendt 2012, 2017).

sondern auch allgemein anerkannte politische Werte (vgl. Juchler 2012: 19). Zusätzlich überzeugt ein gutes politisches Urteil – zumindest prinzipiell (vgl. Juchler 2005b: 70) – andere Menschen.

Sabine Manzel und Georg Weißeno kritisieren, dass auch in den beiden erwähnten Kompetenzmodellen keine verallgemeinerbaren Kriterien für die Qualität eines politischen Urteils formuliert werden (vgl. Manzel/Weißeno 2017: 60 f.) und wollen deshalb „ein deskriptives Modell der Urteilsfähigkeit“ (ebd.: 61) anbieten. Dabei nehmen sie zunächst Vorüberlegungen von Manzel (2014) als Grundlage. Dort verbindet sie zwar ein Stück weit die Auffassungen von Massing und Juchler, entwickelt aber selbst keine eigenen bzw. neuen Qualitätsmerkmale (vgl. ebd.). Manzel und Weißeno entwickeln mit ihrem Anspruch an ein deskriptives Modell ein Strukturmodell politischer Urteilsfähigkeit, in dem das politische Urteil selbst ein Bestandteil ist (vgl. Manzel/Weißeno 2017: 71). In diesem Modell wird allerdings deutlich, dass es sich bei den formulierten Kriterien weitgehend um die Rahmenbedingungen, in denen das Urteil gefällt wird, oder um die Struktur eines Urteils handelt. Die beiden Autor*innen versäumen es deutlich abzugrenzen, welche Qualitätsmerkmale sich nun explizit auf das politische Urteil an sich beziehen, sodass das Modell hier nicht produktiv verwendet werden kann und deshalb keine weitere Berücksichtigung findet.

Aus dem Blickwinkel der kritischen Theorie und der entsprechenden politikdidaktischen Position setzt sich Christian Zimmermann (2023) mit dem kritischen politischen Urteil auseinander.²⁰ Er stimmt den beiden Rationalitätskriterien Effektivität und Legitimität nach Massing zwar grundsätzlich zu (vgl. ebd.: 268), allerdings interpretiert er diese auffallend anders: Ein politisches Urteil kann keine klassische Kosten-Nutzen-Rechnung anstellen, da dies eine „Ausdrucksform neoliberal verformter Rationalität“ (ebd.: 269) sei. Ähnlich wie bei Juchler sind individuelle Interessen nicht für ein politisches Urteil geeignet, sondern es muss um das Gemeinwesen gehen (vgl. ebd.: 270). Zusätzlich setzt er universelle Grund- und Menschenrechte als unverhandelbare Prämisse, die für politische Urteile, insbesondere bei der Begründung, gelten müssen (vgl. ebd.). Im

²⁰ Auch wenn Zimmermann diese Überlegungen in Bezug auf ein explizit kritisches politisches Urteil anstellt, besteht durchaus der Anspruch der allgemeinen Gültigkeit für die politische Urteilsfähigkeit, sodass die Qualitätsmerkmale auch hier in die Liste aufgenommen werden können.

Vergleich zur Legitimitätskategorie nach Massing, in der Grund- und Menschenrechte eine Begründungsmöglichkeit sind (vgl. Massing 1997: 125), gelten diese bei Zimmermann zwingend und müssen entsprechend herangezogen werden.

Sibylle Reinhardt hebt einen anderen Aspekt bei ihren Überlegungen zu den Qualitätsmerkmalen eines politischen Urteils hervor, nämlich die Berücksichtigung der Moral in Bezug auf die Urteilsfähigkeit der Schüler*innen im Politikunterricht (vgl. Reinhardt 2022b, 2009b). Grundsätzlich stimmt sie mit Massing überein, dass politische Urteile rational sein müssen und folgt seinen Qualitätskriterien (vgl. Reinhardt 2022b: 153, 24). Allerdings fordert sie, dass politische Urteile nicht nur generell normative Aussagen beinhalten, sondern explizit moralische Aussagen²¹: „Politisch-moralische Urteilsfähigkeit umgreift also zwei Dimensionen, die nicht aufeinander reduziert werden können. Politik ohne begründenden Bezug zu moralischen Argumenten wäre zynisch, die Verabsolutierung moralischer Überzeugungen ohne fachlich-sachlich politisches Denken und Analysieren wäre weltfremd“ (ebd.: 156). Politische und moralische Aussagen gehen also nicht ineinander auf, sind aber auch nicht grundverschieden, wie die Bezeichnung „politisch-moralische Urteilsfähigkeit“ vermuten lassen könnte (vgl. ebd.: 155 f.). Reinhardt fordert zusammenfassend, dass moralische Aussagen zur Begründung politischer Urteile herangezogen werden.²²

²¹ An dieser Stelle sei kurz auf den Unterschied zwischen normativen und moralischen Aussagen eingegangen: Normative Aussagen sind immer bewertend, sie sagen also aus, wie etwas sein soll, im Unterschied zu deskriptiven Aussagen, die aussagen, wie etwas ist (vgl. Dancy 2013: 187). Moralische Aussagen können grundsätzlich sowohl normativ als auch deskriptiv sein, sie beziehen sich aber immer auf die Moral, also „das komplexe und vielschichtige System der Regeln, Normen und Wertmaßstäbe“ (Birnbacher 2013: 2). (ebd.). Eine normative Aussage in Bezug auf die Moral wäre beispielsweise: „Niemand sollte wegen der geschlechtlichen Identität diskriminiert werden.“ Ein Beispiel für eine moralisch-deskriptive Aussage wäre: „Viele Menschen halten Steuerhinterziehungen für moralisch falsch.“ Es gibt eben auch normative Aussagen, die nicht zwingend moralisch sein müssen: „Eine Abschlussarbeit sollte den Umfang von 80 Seiten nicht übersteigen.“ Zusammenfassend betreffen normative Aussagen die Form, also das Wie, moralische Aussagen den Inhalt, also das Was.

²² Auch Wolfgang Sander verwendet den Begriff der politisch-moralischen Urteilsfähigkeit (1984, 1988). Er formuliert auch ein spezifisches Modell, wie es zu einem solchen Urteil im Unterricht kommt (vgl. ebd.: 196 ff.). Hinsichtlich der Qualität von politischen Urteilen steuert er allerdings keine neuen Merkmale bei, da er vor allem auf die Komplexität des Urteils bei Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteil abstellt (vgl. Sander 2013: 77 f.), die hier bereits bei der Betrachtung des GPJE-Modells aufgekommen ist.

Florian Weber-Stein kritisiert an der gesamten Politikdidaktik, dass Emotionen eine zu geringe Rolle spielen und dass sie zu oft fälschlicherweise als Gegensatz von Rationalität angesehen werden (vgl. Weber 2016: 166 f.). In Bezug auf die politische Urteilsfähigkeit fordert er eine „narrative Wende“ (Weber-Stein 2019: 228). Damit meint er insbesondere zwei Qualitätsmerkmale eines politischen Urteils: Erstens soll die eigene emotionale Reaktion auf dem Urteilsgegenstand auch im Urteil selbst eine Rolle spielen (vgl. ebd.). Zweitens sollen sogenannte „dichte Narrationen“ (ebd.: 229), definiert als „bildhafte Vergleiche, persönliche Erfahrungsberichte, exemplarische Erzählungen, szenische Vergegenwärtigungen“ (ebd.), als gleichberechtigtes Begründungselement neben dem Argument zulässig sein (vgl. ebd.). Mit diesen Kriterien soll der kritisierte Gegensatz zwischen Emotionen und Rationalität auch in Hinblick auf das politische Urteil aufgelöst werden.

Zusammenfassend seien die von den verschiedenen Autor*innen formulierten Qualitätsmerkmale noch einmal in folgender Tabelle aufgelistet, wobei möglichst eindeutige Formulierungen verwendet werden, die sich im Einzelnen von den Formulierungen der Autor*innen unterscheiden können:

Autor*in	Formulierte Qualitätsmerkmale
Massing (1997, 2003)	Rationalität <ul style="list-style-type: none"> • Begründung (mit Effektivität und Legitimität) • Dialog (= Berücksichtigung von politischen Sichtweisen: Betroffene, Akteur*innen, System)
Engelhardt (1968)	Rationalität = Begründbarkeit
Grosser et al. (1976):	Rationalitätskriterien <i>erkenntnistheoretisch/logisch:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Widerspruchsfreiheit • Beschreibung der Informationsgrundlage und ihrer Ambivalenz <i>sozial-kommunikativ:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Interessensabwägung • Berücksichtigung anderer Perspektiven <i>explizit politische Rationalitätskriterien:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein über polity- und politics-Strukturen • Folgenabschätzung • Umsetzbarkeitsabschätzung • Herstellung von (bedarfswise komplexen) (Sinn-)Zusammenhängen
GPJE (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Formale Struktur • Grad der Komplexität <ul style="list-style-type: none"> ➤ Universalistische Werte ➤ Rolle der Medien
Detjen et al. (2012) Detjen (2005, 2013a)	<ul style="list-style-type: none"> • Deskriptive und normative Aussagen zur Begründung • Quantität der Argumente • Transparenz über Prämissen • Eindeutigkeit
Juchler (2005a, 2005b, 2012)	Gemeinwohl als Maxime <ul style="list-style-type: none"> ➤ Berücksichtigung allgemeiner politischer Werte ➤ Berücksichtigung Interessen anderer ➤ Zustimmungsfähigkeit
Zimmermann (2023)	Kritisches politisches Urteil <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inhaltliche Prämisse: universelle Grund- und Menschenrechte
Reinhardt (2022b)	Moralische Aussagen zur Begründung
Weber-Stein (2019)	Rhetorisch-politische Qualitätsmerkmale: <ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung der eigenen emotionalen Reaktion auf den Urteilsgegenstand • Dichte Narrationen als Begründungselemente gleichberechtigt mit Argumenten

Tab. 1: Sammlung von Qualitätsmerkmalen politischer Urteile aus der politikdidaktischen Diskussion

Abschließend sei hier im Vergleich zu den bisher dargestellten Positionen eine radikal gegensätzliche Auffassung angesprochen: Aus verschiedenen Begründungen heraus, die an dieser Stelle unerheblich sind, wird von manchen Autor*innen grundsätzlich in Frage gestellt, ob überhaupt Qualitätsmerkmale in Bezug auf ein politisches Urteils formuliert werden sollten (vgl. Lohmann 2000: 214 ff.; teilweise Niehoff 2023 in Bezug auf Arendt und Latour). Dies hätte zur Folge, dass die Qualität eines politischen Urteils rein subjektiv und nicht vergleichbar wäre. Fraglich ist, ob eine solche Vergleichbarkeit erforderlich ist oder ob auf diese verzichtet werden kann. Unter anderem dieser Frage wird im Zuge des folgenden Unterkapitels nachgegangen.

4.2 Modell eines guten politischen Urteils: Diskussion und Auswahl der Qualitätsmerkmale

Die in Kapitel 4.1 lediglich gesammelten Qualitätsmerkmale für politische Urteil werden nun in einem konsistenten Modell zusammengeführt. Dies erfordert eine Auswahl, da sich nicht alle Qualitätsmerkmale widerspruchsfrei miteinander vereinbaren lassen oder dies auch nicht sinnvoll ist. Zunächst wird in einem ersten Schritt (4.2.1) allerdings argumentiert, warum es überhaupt für den Politikunterricht sinnvoll ist solche Qualitätsmerkmale eines politischen Urteils zu formulieren. Wegen der herausragenden Stellung des Rationalitätsbegriffs ist es außerdem nötig sich mit diesem noch einmal gesondert zu beschäftigen (4.2.2). Die eigentliche Analyse der formulierten Qualitätsmerkmale mit anschließender Auswahl erfolgt dann in zwei Schritten. Zunächst werden formale (4.2.3), dann inhaltliche Qualitätsmerkmale (4.2.4) betrachtet. Diese Aufteilung ist als Ideal zu verstehen, da die Unterscheidung zwischen formalen und inhaltlichen Kriterien bei expliziten, ausformulierten politischen Urteilen nicht immer offensichtlich sein muss. Die Qualitätsmerkmale – egal ob formal oder inhaltlich – sind aber grundsätzlich additiv zu verstehen, das heißt, dass alle zu berücksichtigen sind und nicht das eine Qualitätsmerkmal unberücksichtigt bleiben kann, wenn das andere besonders explizit beachtet wird.

4.2.1 Zur Notwendigkeit von Qualitätsmerkmalen politischer Urteile im Unterricht

Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, wird stellenweise auch die Position vertreten, dass es gar nicht erforderlich sei Qualitätsmerkmale in Bezug auf politische Urteile zu formulieren. Dieser Ansatz mag für außerschulische, informelle politische Bildung und insbesondere für erwachsene Zielgruppen interessant sein, da die Argumentation der Autor*innen, die diese Position vertreten, nicht gänzlich von der Hand zu weisen ist. Allerdings hätte dies für die schulische politische Bildung weitreichende Konsequenzen, denn die Folge wäre, dass die Urteile der Schüler*innen nicht mehr vergleichbar wären und deshalb auch in keiner Weise bewertbar. Da davon ausgegangen werden muss, dass Lehrkräfte auf absehbare Zeit in der schulischen Bildung im Allgemeinen und auch im Politikunterricht im Speziellen ihre Schüler*innen bewerten müssen, könnten dann nur noch Leistungen außerhalb von Urteilen bewertet werden. Urteile machen aber nicht nur einen, wie bereits gezeigt wurde, herausragenden Anteil des Politikunterrichts aus, sondern sind in Hinblick auf mündliche Beteiligungen für die Lehrkräften nicht immer klar von anderen Leistungen zu trennen.

Doch der wichtigere Einwand gegen die Position ohne Qualitätsmerkmale politischer Urteile zu arbeiten, ist die Förderung relativistischer Einstellungen bei Schüler*innen. Denn wenn es keinerlei Qualitätsmerkmale politischer Urteile gibt, auf die man sich einigen könnte, ist die Gefahr groß, dass dies von Schüler*innen als Gleichgültigkeit wahrgenommen wird: „Alle politischen Urteile sind nicht bewertbar und deshalb relativ.“ Auch wenn Relativismus von Schüler*innen nicht mehr nur als Problem angesehen wird und insbesondere in der Philosophiedidaktik bereits Strategien für den Umgang entwickelt wurden (vgl. bspw. Balg 2020; Pfister 2019; Zinke 2023), wird der Relativismus der Schüler*innen aktiv gefördert. Dies ist vor dem Hintergrund der großen Relevanz von politischen Urteilen im Politikunterricht und in gesellschaftlichen Debatten nicht geboten.

4.2.2 Zur Kritik am Rationalitätsbegriff

Sowohl bei der Definition des politischen Urteils (3.1) als auch bei der Sammlung der Qualitätsmerkmale für ein politisches Urteil in der Politikdidaktik (4.1) hat der Rationalitätsbegriff eine herausragende Rolle gespielt. Bei der Definition des

politischen Urteils wurde bereits argumentiert, warum der Rationalitätsbegriff für die Definition nicht produktiv verwendbar ist. Im Folgenden wird nun auch begründet, warum der Rationalitätsbegriff nicht in das Modell eines guten politischen Urteils aufgenommen wird.

Der hauptsächliche Grund ist sicherlich die Komplexität des Begriffs. Bezüglich der politikdidaktischen Diskussion wurde bereits der Rationalitätsbegriff von Peter Massing (1997, 2020) rekonstruiert. Es wurde aber auch gezeigt, dass Rudolf Engelhardt (1968) oder Florian Weber-Stein (Weber 2016) andere Rationalitätsbegriffe verwenden. Auch Joachim Detjen hat sich aus politikdidaktischer Sicht mit dem Rationalitätsbegriff beschäftigt und betont, dass es sich in Hinblick auf die politische Bildung um praktische Rationalität handelt, also „die Fähigkeit des Menschen, sich in einem geschichtlich sozialen Kontext begründet zu verhalten, das heißt auf der Basis von situativ angemessenen Überlegungen zu handeln“ (Detjen 2021: 159 f.). Die interdisziplinäre Diskussion, die über die Politikdidaktik hinausgeht, ist wiederum noch komplexer. Zunächst ist bei einer möglichen Verwendung des Begriffs das Verhältnis zum Vernunftbegriff zu klären. Auch wenn Ratio nicht selten mit Vernunft oder auch Verstand gleichgesetzt wird (vgl. bspw. Precht/Burkard 2008: 502; Apel 1953: 199), kann das Verhältnis der Begriffe zumindest als zweideutig aufgefasst werden (vgl. Kible 2017). Es hat aber in jedem Fall die Folge, dass bei der Verwendung des Rationalitätsbegriffs zusätzlich geklärt werden muss, wie Vernunft aufgefasst wird. Auch dieser Begriff hat eine reichhaltige philosophische Geschichte, aus der verschiedene Definitionen hervorgegangen sind (vgl. Gronke 2008). Insofern sind sowohl der Rationalitäts- als auch der Vernunftbegriff außergewöhnlich unübersichtlich (vgl. Schnädelbach 2008: 505). Folglich muss bei der Verwendung ein hoher Aufwand betrieben werden, um Transparenz über deren Bedeutung zu schaffen. Dies ist insbesondere in Hinblick auf die praktische Anwendung im Unterricht kontraproduktiv für die Formulierung von Qualitätsmerkmalen politischer Urteile. So bietet die Verwendung der beiden Begriffe keinen Mehrwert, weil ihre einzelnen Definitionsbestandteile erklärt werden müssten, also können auch die Bestandteile von Anfang an als Qualitätsmerkmale getrennt benannt werden. So könnte beispielsweise bei Engelhardt statt Rationalität Begründbarkeit

als Qualitätsmerkmal formuliert werden. Dies bietet eine höhere Transparenz und eine höhere Praktikabilität, sodass im folgenden Modell sowohl auf den Rationalitäts- als auch auf den Vernunftbegriff verzichtet wird.²³

Außerdem bietet der Verzicht auf den Rationalitätsbegriff bei den Qualitätsmerkmalen politischer Urteile eine Chance zur Versöhnung zwischen Rationalität und Emotionalität, deren vermeintliche Gegensätzlichkeit sich trotz jahrzehntelanger Debatte in der Politikdidaktik (vgl. bspw. Schiele 1991; Schneider 1991; Hornung 1991; Besand 2014; Breit 2016; Weber 2016; Schröder 2020) weiter im Politikunterricht zu halten scheint.

4.2.3 Formale Qualitätsmerkmale²⁴

Im Grunde geht es bei den formalen Qualitätsmerkmalen um die formale Struktur der Begründung des Urteils. Es handelt sich gewissermaßen um die Kombination aus der formalen Struktur aus dem GPJE-Modell (vgl. GPJE 2004: 15) und der Forderung von Rudolf Engelhardt (1968) nach der Begründbarkeit von politischen Urteilen. Diese Begründbarkeit ergibt sich bereits aus der Urteilsdefinition aus Kapitel 2.2: Urteile müssen demnach **begründet** sein und ein Urteil ist genau dann begründet, wenn es mit logisch gültigen Argumenten hinterlegt ist. Das heißt, dass die logischen Regeln der Gültigkeit von Argumenten befolgt werden müssen, wie es bereits definiert wurde. Die folgenden formalen Qualitätsmerkmale konkretisieren, wie in formaler Hinsicht eine gute Begründung eines politischen Urteils erfolgt.

Politische Urteile sollen zunächst widerspruchsfrei sein. Dies ist noch weiter zu präzisieren, denn auch Gegenargumente können und sollten mit der Berücksichtigung verschiedener Perspektiven über den Urteilsgegenstand Teil eines politischen Urteils sein. Widerspruchsfreiheit kann also nicht bedeuten, dass Argumente und Gegenargumente, die sich explizit widersprechen nicht beide im Urteil vorkommen dürfen, sondern sie müssen dementsprechend gekennzeichnet werden. So können sich widersprechende Argumente insbesondere nicht für

²³ Davon unberührt bleibt die einzige Verwendung von „rational“ als Synonym von „folgerichtig“ für die Standarddefinition von gültigen Argumenten aus Kapitel 2.2.

²⁴ In diesem und dem folgenden (4.2.4) Kapitel sind die Qualitätsmerkmale hervorgehoben, die in das Modell begründet aufgenommen werden.

dieselbe Position angeführt werden. Deshalb wird dies im Folgenden nicht als Widerspruchsfreiheit, sondern als **Begründungskohärenz** benannt.

Auch die geforderte Eindeutigkeit ist ein essenzieller Bestandteil eines guten politischen Urteils. Dabei hilft die Betrachtung eines möglichen mehrdeutigen Urteils: Mehrdeutig wird ein Urteil, wenn nicht klar ist, was die Proposition ist und/oder wie die Relation zu dieser ist und/oder welche Aussagen begründen oder begründet werden.²⁵ Die Folge ist, dass das Urteil möglicherweise beliebig ist, weil der Inhalt nicht zweifelsfrei von Dritten bestimmt werden kann. Um aber auch hier Missverständnissen wie bei der Widerspruchsfreiheit vorzubeugen, wird fortan von **formaler Eindeutigkeit** gesprochen. Denn der Urteilsgegenstand kann inhaltlich durchaus ambivalent sein. Diese formale Eindeutigkeit ist zusätzlich als Minimalgrundlage für eine diskursive Auseinandersetzung mit anderen Personen zu verstehen.

Daran schließt sich das Qualitätsmerkmal der **Transparenz über Prämissen** an. Dies hängt insbesondere mit der bereits erwähnten notwendigen Begründung zusammen. Denn wenn nicht alle gesetzten Prämissen innerhalb eines Urteils offengelegt werden, dann kann mindestens die logische Gültigkeit der Argumente nicht überprüft werden und es besteht auch keine Klarheit über die Herleitung von Aussagen in Form von Konklusionen.

Bis hierhin konkretisieren die aufgeführten Qualitätsmerkmale, was eine gute formale Struktur eines politischen Urteils ausmacht, und widersprechen sich nicht. Bei keinem der Qualitätsmerkmale gibt es größere Kontroversen, warum diese nicht als Qualitätsmerkmale eines politischen Urteils gelten sollten, sodass keine weitere Auswahl erforderlich ist. Allerdings fordert keine*r der besprochenen Politikdidaktiker*innen logische Schlüssigkeit als Qualitätsmerkmal eines politischen Urteils.²⁶ Schlüssig ist ein Argument „genau dann, wenn es gültig ist und alle seine Prämissen wahr sind“ (Beckermann 2014: 22). Folglich würde der Anspruch an Wahrheit über die Prämissen als Qualitätsmerkmal hinzukommen. Insbesondere für den Unterricht ist dies ein im Vergleich sehr weitgehendes

²⁵ Siehe dazu Definition von Urteil und Argument in Kapitel 2.2.

²⁶ Joachim Detjen spricht in seinen Ausführungen zwar von Schlüssigkeit, meint damit aber nicht nur logische Schlüssigkeit im Sinne der anerkannten Definition (vgl. Detjen 2005: 186), sodass seine Argumentation dahingehend unberücksichtigt bleibt.

Qualitätsmerkmal. Es ist aber zumindest geboten, dass **keine offensichtlich falschen Prämissen** gesetzt werden. Mit Offensichtlichkeit ist gemeint, dass wirklich in kürzester Zeit zu überprüfen ist, dass eine Aussage rein objektiv falsch ist.²⁷ Damit soll insbesondere die Ablehnung empirischer Tatsachen ausgeschlossen werden.

Ein weiterer Punkt, der einer Reflexion bedarf, ist die Frage, ob die **Quantität** von im Urteil enthaltenen Argumenten auch gleichzeitig auch etwas über die Qualität des Urteils aussagen kann. Im Vergleich zu den anderen Qualitätsmerkmalen ist die reine Anzahl von Argumenten oberflächlicher, aber potenziell auch einfacher festzustellen. Deshalb ist noch expliziter darauf hinzuweisen, dass die reine Quantität von Argumenten nicht zwangsweise zu einem guten Urteil führt. Allerdings kann die Quantität von Argumenten ein Indiz dafür sein, wie komplex²⁸ das Urteil, das heißt wie tiefgehend die Auseinandersetzung mit dem Urteilsgegenstand ist. Mehr als ein Indiz kann es aber nicht sein, da es ebenfalls möglich ist, dass die anderen Qualitätskriterien nicht beachtet werden und dies durch die reine Quantität der Argumente nicht geheilt werden kann. Es besteht bei der Quantität aber auch ein expliziter Zusammenhang zu den inhaltlichen Qualitätsmerkmalen, der im nachfolgenden Kapitel noch einmal aufgegriffen wird. Zum Schluss der Auseinandersetzung mit den formalen Qualitätsmerkmalen ist es fraglich, ob die von Florian Weber-Stein vorgeschlagenen „dichte[n] Narrationen“ (Weber-Stein 2019: 229) als Begründungselemente genauso behandelt werden können wie Argumente. Mit diesen dichten Narrationen meint Weber-Stein „bildhafte Vergleiche, persönliche Erfahrungsberichte, exemplarische Erzählungen [und] szenische Vergegenwärtigungen“ (ebd.). Grundsätzlich spricht nichts dagegen, solange diese Aussagen die bis hier her aufgeführten Qualitätsmerkmale erfüllen. Weber-Stein kann nämlich nicht klären, warum diese für die dichten Narrationen nicht angewendet werden sollten. Folglich unterscheiden sich diese im Grunde nicht von Begründungen mit Argumenten, denn der Zweck der dichten Narrationen sind nach Weber-Stein, dass Emotionen der Urteilenden berücksichtigt

²⁷ Eine weitere Präzisierung kann hier nicht geleistet werden. Es wird von einem absoluten Mindeststandard ausgegangen. Beispielsweise kann niemand behaupten, dass der 1. Mai 2025 als Tag der Arbeit kein gesetzlicher Feiertag in Rheinland-Pfalz ist.

²⁸ Siehe dazu auch Ausführungen zu Merkmalen der GPJE und Detjen in Kapitel 4.1.

werden (vgl. ebd.: 228). Doch es spricht bisher nichts dagegen, dass die Urteilenden auch Emotionen – egal ob von ihnen selbst oder von anderen – in das Urteil mit einbringen. Dies kann durchaus in Form von Argumenten geschehen, sodass die Ergänzung sogenannter „dichter Narrationen“ nicht erforderlich ist und deshalb auch nicht weiter berücksichtigt wird.

Die nun ausgeführten formalen Anforderungen als Konkretisierung der Forderung nach Begründbarkeit können aber allein noch kein Urteil zu einem politischen Urteil machen, dazu sind die folgenden inhaltlichen Qualitätsmerkmale mindestens genauso bedeutend.

4.2.4 Inhaltliche Qualitätsmerkmale

Bei den inhaltlichen ist es im Vergleich zu den formalen Qualitätsmerkmalen relevanter, für welche Situation das Modell eines guten politischen Urteils entworfen werden soll. Denn es muss beantwortet werden, ob durch die Situation Grenzen oder Prämissen über die inhaltliche Ausgestaltung des Urteils resultieren. Wie zu Beginn der Arbeit ausgeführt, liegt der Fokus auf dem Politikunterricht der schulischen Bildung. Noch genauer geht es um den schulischen Politikunterricht in der gegenwärtigen Bundesrepublik Deutschland. Dazu gilt zunächst: „Alle politischen Bildnerinnen und Bildner sind sich einig, dass in der politischen Bildung nicht jede Position als legitime Position dargestellt werden muss“ (Pohl 2015). Aber noch wichtiger für die Unterrichtssituation ist, dass seit 1949 für Beamt*innen in Deutschland auf Grundlage von Artikel 33 Absatz 5 des Grundgesetzes die Treuepflicht gegenüber der Verfassung und insbesondere gegenüber der freiheitlichen-demokratischen Grundordnung gilt. Explizit festgehalten ist diese Treuepflicht für Bundesbeamte in § 60 Absatz 1 Satz 3 des Bundesbeamtengesetzes (BBG): „Beamtinnen und Beamte müssen sich durch ihr gesamtes Verhalten zu der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne

des Grundgesetzes bekennen und für deren Erhaltung eintreten.“²⁹ Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) hat in seiner Entscheidung zum Verbot der Sozialistischen Reichspartei (SRP) das erste Mal legaldefiniert, was die freiheitlich-demokratische Grundordnung ausmacht: „die Achtung vor den im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechten, vor allem vor dem Recht der Persönlichkeit auf Leben und freie Entfaltung, die Volkssouveränität, die Gewaltenteilung, die Verantwortlichkeit der Regierung, die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, die Unabhängigkeit der Gerichte, das Mehrparteienprinzip und die Chancengleichheit für alle politischen Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition“ (BVerfGE 2,1: Rn. 51). Der Umstand, dass die Lehrkräfte dazu verpflichtet sind die freiheitlich-demokratische Grundordnung mit diesen Grundprinzipien aktiv zu verteidigen, hat zwingend die Folge, dass auch für die politischen Urteile im Politikunterricht diese Grundprinzipien in inhaltlicher Sicht gelten müssen. Deshalb ist die **freiheitlich-demokratische Grundordnung als unverhandelbare inhaltliche Prämisse** zu betrachten.³⁰ Die Ausführungen des BVerfG könnte man mit den Gedanken von Christian Zimmermann geringfügig, aber trotzdem entscheidend ergänzen: Er argumentiert stringent dafür **universelle Grund- und Menschenrechte** als inhaltliche Prämisse zu setzen (vgl. Zimmermann 2023: 268 ff.). Im Vergleich zur Definition des BVerfG geht es dezidiert um universelle Grund- und Menschenrechte. Für diese universalistische Perspektive argumentiert auch das GPJE-Modell (vgl. GPJE 2004: 15) überzeugend, sodass dies als präzisierende Ergänzung zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung fungieren kann. Die Forderung von Ingo Juchler

²⁹ Das Bundesbeamtengesetz (BBG) ist 1974 in Kraft getreten. Davor wurde die Treuepflicht aus der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts abgeleitet. Dies galt entsprechend auch für Beamt*innen der Bundesländer, wie es Lehrkräfte meistens sind. Seit 2009 ist die Treuepflicht für Landesbeamt*innen explizit in § 33 Absatz 1 des Gesetzes zur Regelung des Statusrechts der Beamtinnen und Beamten in den Ländern (Beamtenstatusgesetz – BeamtStG) geregelt. Alle sechzehn Bundesländer haben die Treuepflicht in ihren jeweiligen Landesbeamtengesetzen konkretisiert, wie beispielsweise in § 49 Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz (LBG RLP). Der Kern dieser Treuepflicht gegenüber der freiheitlich-demokratischen Grundordnung lässt sich auch auf tarifbeschäftigte Lehrkräfte anwenden.

³⁰ Es wird hier nicht weiter diskutiert, ob dies inhaltlich sowohl aus politikdidaktischer als auch politikwissenschaftlicher Sicht auch so geboten ist. Benedikt Widmaier (2020) oder auch Dominik Feldmann und Sascha Regier (2023) melden berechtigte Zweifel daran an, ob die freiheitlich-demokratische Grundordnung als Prämisse im Politikunterricht verwendet werden sollte. Eine gesetzliche Änderung ist allerdings nicht abzusehen. Deshalb wird hier mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung gearbeitet.

nach der Berücksichtigung „allgemein anerkannter politischer Werte“ (Juchler 2012: 19) wird hingegen nicht weiter verfolgt, da er schlicht nicht deutlich genug ausführt, was er damit meint. Es bleibt insbesondere offen, welche Werte dies umfassen sollte und was mit Anerkennung gemeint ist.

Ausführlicher diskutiert Juchler allerdings seine aufgestellte Maxime des Gemeinwohls. Erst dieses Ziel eines Urteils mache dieses zu einem politischen (vgl. ebd.: 18 ff.). Dies behauptet auch Peter Massing, wenn er fordert, dass sowohl Effektivität als auch Legitimität zwingend in einem politischen Urteil berücksichtigt werden müssen (vgl. Massing 1997: 120 ff.). Es wurde bereits in Kapitel 3.1 ausführlich besprochen, warum an diesen beiden Forderungen berechnete Zweifel bestehen. Deshalb werden diese beiden Qualitätsmerkmale gleichermaßen nicht weiter berücksichtigt.

Nun wurde zwar eine inhaltliche Prämisse gesetzt, doch die alleinige Berücksichtigung der Grenzen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und der universellen Grund- und Menschenrechte ist für ein gutes politisches Urteil nicht ausreichend. Der zweite große Punkt ist deshalb die **Abwägung von Argumenten und Gegenargumenten**. Denn darunter lassen sich alle weiteren gesammelten inhaltlichen Qualitätsmerkmale subsumieren. Dies liegt insbesondere daran, dass Urteile nach der Definition aus Kapitel 2.2 begründet sein müssen, also mit Argumenten hinterlegt. Letztlich geht es also darum, welche Argumente gegeneinander abgewogen werden und schließlich die Kernaussage des Urteils begründen. Dieser Abwägungsprozess wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Die gesammelten Qualitätsmerkmale konkretisieren, welche Faktoren das sein sollen. Diese Faktoren müssen insbesondere nicht von vornherein in Form eines Argumentes vorliegen, aber mindestens bei der Formulierung von Argumenten berücksichtigt werden.

Ein zentraler Faktor ist die Berücksichtigung von Interessen des*der Urteilernden selbst (vgl. Grosser et al. 1976: 39) sowie der Interessen anderer oder von gesellschaftlichen Institutionen (vgl. ebd.; Juchler 2012: 19 f.). Dazu ist es erforderlich, dass der*die Urteilernde sich bewusst mit den eigenen Interessen auseinandersetzt (vgl. Grosser et al. 1976: 39). Bei dieser Auseinandersetzung ist es gar nicht vermeidbar (vgl. Schröder 2020: 432, 127 ff.) und auch erwünscht die

eigenen Emotionen zu berücksichtigen (vgl. Weber-Stein 2019: 228). Genauso intentional müssen aber auch andere Perspektiven eingenommen werden (vgl. Grosser et al. 1976: 39). Ansatzpunkte für diese Perspektiven bietet Peter Massing mit seiner Einteilung von politischen Sichtweisen in Akteur*innen, Adressat*innen und politisches System (vgl. Massing 1997: 124), die den Perspektivwechsel greifbarer macht und damit vereinfacht.

Ein weiterer Faktor für eine gelungene Abwägung von Argumenten und Gegenargumenten ist die Abschätzung der Umsetzbarkeit und der Folgen des Urteils (vgl. Grosser et al. 1976: 39 f.). Dabei ist ausdrücklich nicht gefordert, dass der*die Urteilende zweifelsfrei belegen kann, ob das Urteil umsetzbar ist oder wie es sich im Falle einer Umsetzung auswirkt. Vielmehr muss im Urteil erkennbar sein, dass sich mit Umsetzbarkeit und Folgen auseinandergesetzt wurde. Dabei ist es erforderlich sich auf polity- und oder politics-Strukturen zu beziehen (vgl. ebd.: 40). Unter Umständen kann auch eine Bezugnahme auf die Rolle der Medien hilfreich sein (vgl. GPJE 2004: 16). Es ist außerdem nicht erforderlich, dass ein gutes politisches Urteil gleichzeitig auch ohne Einschränkungen umsetzbar ist. Falls es aber Einschränkungen in der Umsetzbarkeit geben sollte, ist es eben erforderlich dies in der Argumentation zu berücksichtigen. Ähnlich gestaltet es sich mit der Folgenabschätzung. Es können sich bei der Umsetzung eines Urteils auch ungewollte Folgen ergeben, doch auch dies ist in der Argumentation zu berücksichtigen.

Bei der Abwägung von Argumenten und Gegenargumenten ist es erforderlich diese in einen (Sinn-)Zusammenhang zu bringen (vgl. Grosser et al. 1976: 39; Weinbrenner 1997: 84). Dies ist so gesehen der Kern einer Abwägung, denn die Argumente und Gegenargumente werden dabei in eine gegenseitige Relation gebracht und gewichtet, sodass deren Zusammenhänge herausgearbeitet werden. Diese Zusammenhänge können je nach Anzahl der berücksichtigten Argumente (siehe dazu Kapitel 4.2.3), dem Inhalt des Urteilsgegenstands und der möglichen Ambivalenz der Informationsgrundlage einen unterschiedlichen Grad an Komplexität aufzeigen (vgl. Grosser et al. 1976: 39), wie es das GPJE-Modell mit der Betonung des Grads der Komplexität noch expliziter macht (vgl. GPJE 2004: 15).

Jenseits dieser inhaltlichen Qualitätsmerkmale kann insbesondere nicht bewertet werden, wie die Argumente, die aus diesem Abwägungsprozess hervorgehen, genau gewichtet werden, vorausgesetzt sie erfüllen die aufgeführten formalen Qualitätskriterien. Geht man beispielsweise davon aus, dass zwei Urteile zu demselben Sachgegenstand zu einem unterschiedlichen Ergebnis in der Summe der Abwägung kommen, obwohl sie die Qualitätsmerkmale auf demselben Komplexitätsniveau berücksichtigen, dann können beide Urteile gute politische Urteile sein. So können Joachim Detjen und Sibylle Reinhardt auch nicht überzeugend genug darlegen, warum bestimmte Aussagearten ohne jegliche Ausnahmen in einem guten politischen Urteil vorkommen sollten. Beide Autor*innen können nicht zweifelsfrei argumentieren, warum ein politisches Argument wahlweise ohne deskriptive, ohne normative (vgl. Detjen et al. 2012: 35, 52) oder aber ohne moralische (vgl. Reinhardt 2022b: 156) Aussagen nicht trotzdem ein gutes Argument sein kann, wenn die anderen Qualitätsmerkmale berücksichtigt werden.

Auch die Zustimmungsfähigkeit zu einem politischen Urteil – wie von Ingo Juchler gefordert (vgl. Juchler 2005b: 70) – kann kein entscheidendes Qualitätsmerkmal sein. Zum einen handelt es sich dabei um eine explizit andere Kompetenz, denn die Fähigkeit andere von dem eigenen Urteil zu überzeugen ist eine andere als, selbst ein gutes Urteil zu fällen. Zum anderen kann nicht ausgeschlossen werden, dass trotz der Befolgung der aufgeführten Qualitätsmerkmale ein politisches Urteil bei anderen Personen keine Zustimmung findet.

Folgend ist zusammenfassend das entwickelte Modell eines guten politischen Urteils grafisch dargestellt:

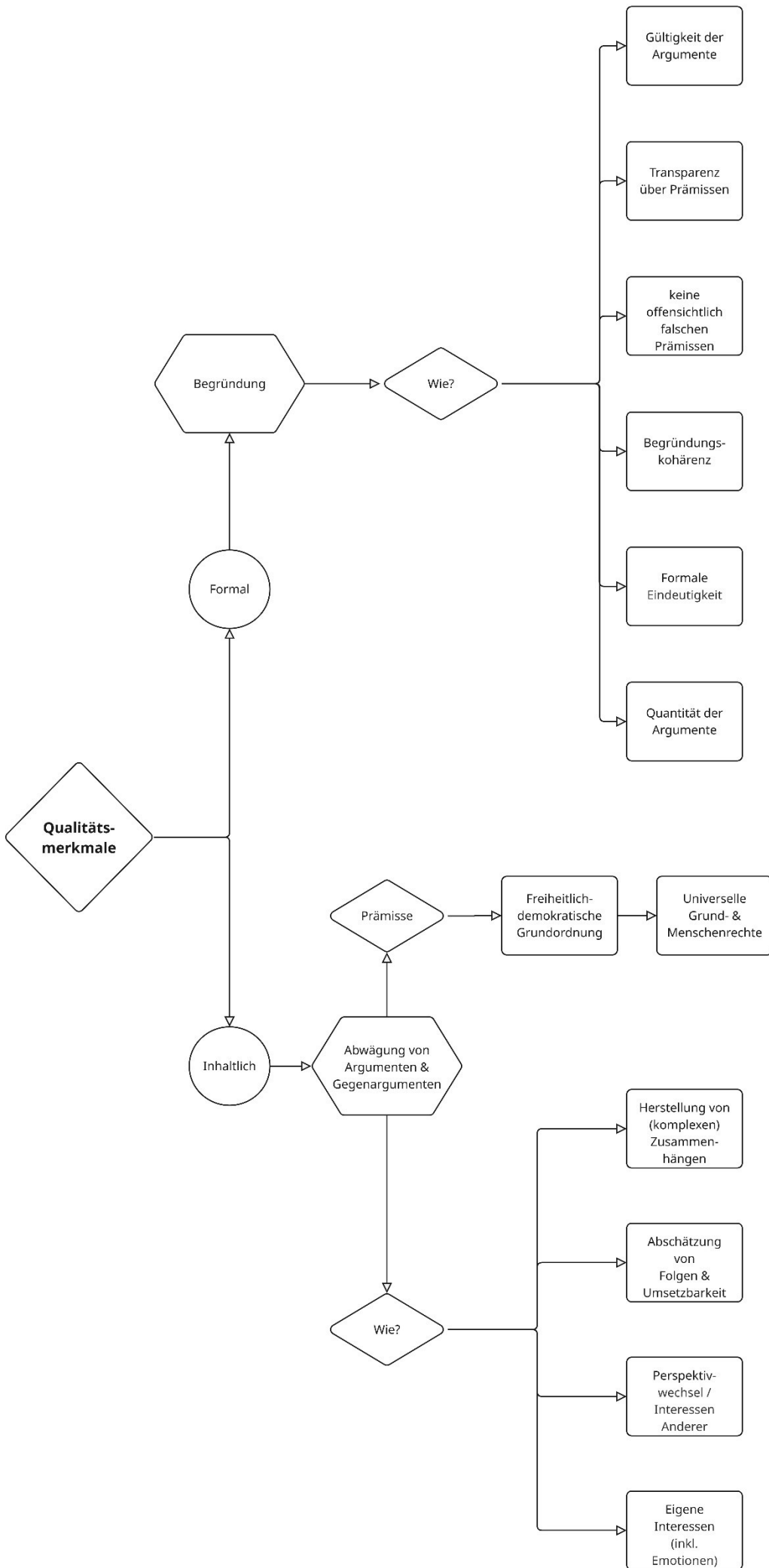


Abb. 2:
Qualitätsmerkmale
politischer Urteile
(eigene Darstellung)

4.3 Überprüfung der Praxistauglichkeit des Modells

Es wurde nun ein Modell eines guten politischen Urteils für den Politikunterricht in Deutschland entwickelt. Fraglich ist, ob dieses Modell auch in der Praxis für Lehrkräfte anwendbar ist und die politischen Urteile der Schüler*innen daran gemessen werden können. Dazu sind zwei Punkte ausdrücklich zu betonen: Erstens handelt es sich bei dem Modell um ein Idealmodell. Es wurde ausdrücklich aus theoretischen Überlegungen entwickelt. Zweitens bezieht sich das entwickelte Modell auf die Qualität politischer Urteile, aber eben nicht explizit auf die Vermittlung der Urteilsfähigkeit der Schüler*innen.

Wie zu Anfang dieser Arbeit ausgeführt, wurde bisher nicht analytisch genug beantwortet, was ein gutes Urteil ist. Das kann das vorgelegte Modell explizit leisten. Es kann allerdings nicht leisten, dass es ohne weitere didaktische Überlegungen im Unterricht eins zu eins in Einsatz kommt. So zeigen beispielsweise Georg Weißeno (2022), Dorothee Gronostay (2019) oder Claudia Forkarth (2022) in empirischen Untersuchungen, dass die Politikdidaktik gut begründete Idealbilder für Fähigkeiten von Schüler*innen im Unterricht entwickelt, diese Idealbilder aber in der realen Unterrichtssituation oft nicht erreicht werden. Dies beweist nicht, dass alle Idealmodelle für den Unterricht unbrauchbar sind, sondern es zeigt, dass diese Modelle zu wenig über die eigentliche Vermittlung der Fähigkeiten aussagen.

Dies macht deutlich, dass die beiden zu Beginn dieses Unterkapitels geäußerten Schwachpunkte des Modells zusammenhängen. Das Modell ist eben für das politische Urteil selbst und nicht für die Urteilsfähigkeit der Schüler*innen ausgelegt. Demnach sagt es auch weder etwas darüber aus, wie die Schüler*innen die Fähigkeit erlangen können, die das Modell fordert, noch wie die Lehrkräfte dies vermitteln können. Beispielsweise argumentieren die in Kapitel 4.1 besprochenen Autor*innen und Modelle teilweise klar, dass es für die Fähigkeit politische Urteile zu fällen weiterer spezifisch politischer Fähigkeiten bedarf, die als Grundlage dienen. Es kann hier kein Überblick über die verschiedenen Voraussetzungen, die die Autor*innen fordern, gegeben werden. Es seien aber einige prägnante Beispiele genannt: Das GPJE-Modell fordert von den Schüler*innen, dass diese vor der Urteilsbildung über ausreichendes Wissen verfügen und setzt das „konzeptuelle

Deutungswissen“ als Rahmen für die alle weiteren politischen Fähigkeiten (vgl. GPJE 2004: 13 ff.). Differenzierter fordern Dieter Grosser et al. verschiedene Analysefähigkeiten von den Schüler*innen, unter anderem die Fähigkeiten die Art von Aussagen, die Struktur und die Richtigkeit von Urteilen anderer zu identifizieren (vgl. Grosser et al. 1976: 39). Peter Massing fordert außerdem, dass Schüler*innen die Bereitschaft haben ihr Urteil öffentlich zu rechtfertigen (vgl. Massing 2020: 28). Dies ist eine Fähigkeit ist, die gefragt ist, wenn die Schüler*innen ihr Urteil bereits gefällt haben. Auch Sabine Manzel und Georg Weißeno haben Überlegungen über die Rahmenbedingungen guter politischer Urteile angestellt, die sie in ein explizites Modell gebracht haben (vgl. Manzel/Weißeno 2017: 70 f.). Diese Beispiele zeigen, wie breit diese Debatte um die Erforderlichkeit weiterer Fähigkeiten für, vor oder nach der Urteilsfähigkeit ist. Unabhängig von weiteren erforderlichen Fähigkeiten bleibt aber eine explizite Stärke des Modells: Es ist sowohl für die Debatte in der Politikdidaktik als auch für Lehrkräfte geeignet, mindestens eine Reflexion über die Qualitätskriterien eines politischen Urteils anzustoßen oder sogar dazu anzuregen die enthaltenen Qualitätsmerkmale als Grundlage wahlweise für weitere Überlegungen zur Urteilsfähigkeit oder aber für den Unterricht zu verwenden.

5. Philosophiedidaktische Perspektive auf Urteilsfähigkeit und ihre Bedeutung für die Politikdidaktik

Zum Abschluss des vorangegangenen Kapitels wurde aufgezeigt, dass das entwickelte Modell nicht ausreichend Aussagen über die Vermittlung der Urteilsfähigkeit machen kann. Auch wenn diese Arbeit dies nicht systematisch leisten kann, sollen trotzdem Impulse zur Verwendung des Modells in der Vermittlung der Urteilsfähigkeit gesetzt werden. Dazu wird in diesem Kapitel eine philosophiedidaktische Perspektive eingenommen. Anders als in Kapitel 4.1 zu den Qualitätsmerkmalen eines politischen Urteils in der Politikdidaktik ist es in diesem Kapitel nicht das Ziel eine Sammlung der in der Philosophiedidaktik diskutierten Qualitätsmerkmale zu erstellen. Vielmehr werden einige wenige Punkte aus der Diskussion herausgegriffen, die in Hinblick auf die Qualitätsmerkmale politischer Urteile und die Vermittlung der Urteilsfähigkeit besonders relevant sind. Damit wird die anfänglich aufgeworfene Frage, wie Urteilsfähigkeit in der Philosophiedidaktik diskutiert wird, gezielt mit der Beantwortung der Frage verbunden, ob sich aus den Überlegungen der Philosophiedidaktik Konsequenzen für die politische Urteilsfähigkeit ableiten lassen.

Zunächst ist aber in Kapitel 5.1 noch zu begründen, warum sich für die Politikdidaktik überhaupt ein Blick in die Philosophiedidaktik lohnen könnte. Anders formuliert stellt sich die Frage, ob es überhaupt in Hinblick auf die Urteilsfähigkeit Gemeinsamkeiten gibt, die eine solche Verbindung rechtfertigen. Darauf folgt Kapitel 5.2, das sich mit der Struktur der Debatte in der Philosophiedidaktik beschäftigt, beschreibt, wie die Debatte sich von der politikdidaktischen Debatte unterscheidet und welche Grenzen der Vergleichbarkeit sich daraus ergeben. Kapitel 5.3 befasst sich dann schließlich mit konkreten Anschlussmöglichkeiten aus der Philosophiedidaktik für die Qualitätsmerkmale politischer Urteile und die Vermittlung der Urteilsfähigkeit.

5.1 Warum eine philosophiedidaktische Perspektive?

Bereits in der Einleitung wurde von der engen Verwandtschaft der beiden Fachkulturen gesprochen. Doch worin liegt diese Verwandtschaft und warum lohnt

sich gerade in Hinblick auf die Urteilsfähigkeit von Schüler*innen ein Blick in die Philosophiedidaktik?

Eine naheliegende Antwort ist, dass beide Fachkulturen nicht selten inhaltliche Bezüge zueinander herstellen. So spielen im Politikunterricht normative Argumente bei so gut wie allen Themen eine Rolle (vgl. bspw. Detjen et al. 2012: 52 ff.). Walter Gagel geht sogar so weit, dass sobald eine Bewertung in einem politischen Urteil geäußert wird, ein moralisches Urteil inbegriffen sei (vgl. Gagel 2016: 25). Sibylle Reinhardt bringt es treffend auf den Punkt und schreibt: „Der gemeinsame Gegenstand sind das soziale Zusammenleben von Menschen und die Entscheidung über deren Regelung“ (Reinhardt 2009a: 416), obwohl sich die beiden Fächer natürlich nicht in dieser Gemeinsamkeit erschöpfen, sondern auch noch weitere Gegenstandsbereiche beinhalten. Für inhaltliche Gemeinsamkeiten lohnt sich aber auch ein Blick in die Lehrpläne. Sowohl im Politik- als auch im Philosophieunterricht ist zumindest die politische Philosophie in beiden Fächern Thema, auch wenn sie mit jeweils anderem Fokus behandelt wird (vgl. für den Philosophieunterricht bspw. BM RLP 2021: 54 ff.; MBWWK RLP 2011a: 84 ff.; vgl. für den Politikunterricht bspw. MBWWK RLP 2011b: 112).

Beide Fachdidaktiken beziehen sich aber auch in ihren Grundwerten der Vermittlung auf den Beutelsbacher Konsens. Während dieser ursprünglich für die politische Bildung im Kreise von Politikdidaktiker*innen entwickelt wurde (vgl. Wehling 1977), beziehen sich immer mehr Autor*innen in der Philosophiedidaktik auf diesen und passen ihn für den Philosophieunterricht geringfügig an (vgl. bspw. Pfister 2022: 210 ff.; Draken 2017: 164). Auch wenn der Beutelsbacher Konsens in der Politikdidaktik immer wieder kontrovers diskutiert wird, ist dieser nach wie vor als Grundlage weit verbreitet (vgl. zusammenfassend folgende Sammelbände: Widmaier/Zorn 2016; Frech/Richter 2017).

Die bedeutendste Gemeinsamkeit besteht aber im Unterrichtsziel. Beide Fachkulturen sind sich weitgehend darüber einig, dass die beiden Fächer in der Schule einen persönlichen Mehrwert für die Schüler*innen haben, aber auch gesellschaftliche Funktionen erfüllen. Meistens wird dies mit dem Ziel der Mündigkeit oder Autonomie der Schüler*innen oder dem allgemeinen Bildungsziel der Schule als staatliche Institution begründet. (vgl. für die Politikdidaktik bspw.

Detjen 2013b: 5 f.; Gessner 2022; vgl. für die Philosophiedidaktik bspw. Steenblock 2012: 26 ff.; Martens 2019; Pfister 2022: 151 ff.)

Aus diesem Verständnis über die Unterrichtsziele resultiert in beiden Fachdidaktiken die Einigkeit, dass die Urteilsfähigkeit der Schüler*innen zum Erreichen dieser Ziele zentral ist. In diesem Zusammenhang müssen sich – wie bereits in den Kapiteln 2 und 3 angeklungen – auch beide Fachdidaktiken die Frage stellen, wie sie trotz der Grundsätze des Beutelsbacher Konsens im Unterricht zu fachspezifischen Urteilen kommen und die Schüler*innen nicht ausschließlich ihre bloßen Meinungen äußern. Im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Fächern scheint dies zumindest eine größere Herausforderung. (vgl. Schmidt 2022: 1; Thein 2020b: 54 ff.)

Aus diesen Gründen lohnt sich für die Politikdidaktik der Vergleich mit der Philosophiedidaktik. Gerade die philosophiedidaktische Perspektive auf die Urteilsfähigkeit von Schüler*innen könnte dabei produktiv sein. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass in der Politikdidaktik bisher meist ausschließlich bei der Begründung der Unterrichtsziele auf philosophische Überlegungen zurückgegriffen wurde, aber spezifisch bei der Urteilsfähigkeit nicht auf die Philosophiedidaktik Bezug genommen wurde.

5.2 Struktur der philosophiedidaktischen Debatte und Grenzen im Vergleich zur Politikdidaktik

Im Vergleich zur Politikdidaktik ist die Debatte in der Philosophiedidaktik um die Qualitätsmerkmale eines philosophischen Urteils deutlich komplexer und deshalb auch hier schwieriger abzubilden. Dies liegt insbesondere daran, dass sich einige Philosoph*innen – am prominentesten sicherlich Immanuel Kant (vgl. insbesondere KrV A70-A76/B95-B101) – bereits mit dem Thema des Urteils grundsätzlich auseinandergesetzt haben. Im Folgenden wird sich auf die explizit fachdidaktische Diskussion über philosophische Urteile konzentriert, die im Sinne dieser Arbeit einen Fokus auf die Verwendung in der schulischen Bildung legt. Dazu ist aber anzumerken, dass die rein didaktische Diskussion im Vergleich zur Politikdidaktik weniger ausgeprägt ist.

Ein weiterer zentraler Grund, weshalb die philosophiedidaktische Debatte um Urteilsqualität abzubilden schwierig ist, ist, dass sich viele Überlegungen

ausschließlich auf moralische oder ethische Urteile beschränken. So nehmen einige Didaktiker*innen – auch in der Politikdidaktik – die Erkenntnisse von Lawrence Kohlberg (1996) mit seinem entwickelten Stufenmodell zur moralischen Urteilsbildung als Grundlage. Peter und Michael Köck beziehen sich beispielsweise bei ihrer Definition von Urteilsfähigkeit ausschließlich auf eine mögliche Handlung in Bezug auf ethische Fragen (vgl. Köck/Köck 2021: 134 ff.). Das Problem an diesen Überlegungen ist, dass sich weder die Philosophie noch der Philosophie- und Ethikunterricht³¹ auf moralische Themen beschränkt. In dieser Arbeit wird sich deshalb explizit mit philosophischen Urteilen auseinandergesetzt. Wenn es allerdings möglich ist Überlegungen zu moralischen oder ethischen Urteilen auf philosophische Urteile zu generalisieren, wird dies versucht. Hinzu kommt, dass sich – wie schon an einigen Stellen in Kapitel 4 erwähnt – bereits einige Politikdidaktiker*innen mit moralischen Urteilen im Politikunterricht befasst haben.

Zusätzlich können die Überlegungen von Ekkehard Martens – einem sehr einflussreichen Didaktiker im deutschsprachigen Raum und Beispiel für andere Fachdidaktiker*innen, die ähnlich vorgehen – nicht berücksichtigt werden, da er den Weg hin zu einem guten philosophischen Urteil mit bestimmten Methoden beschreibt, aber sich nicht explizit mit der Qualität eines philosophischen Urteils auseinandersetzt (vgl. Martens 2014, 2019). Dieses Beispiel zeigt analog zu Kapitel 4, dass auch hier nicht alle Positionen abgebildet werden können, sondern nur solche, die sich zumindest im Ansatz mit Qualitätsmerkmalen eines philosophischen Urteils befassen.

5.3 Anschlussmöglichkeiten für die Politikdidaktik

Wo genau unterscheiden sich nun Philosophiedidaktik und Politikdidaktik in der Bewertung mit der Qualität von Urteilen und was ist für die politische Urteilsfähigkeit relevant? Wie einleitend zu diesem Kapitel schon erwähnt, werden hier nicht alle Unterschiede zur Politikdidaktik behandelt, sondern nur ausgewählte, die einen expliziten Mehrwert für die politikdidaktische Debatte haben könnten.

³¹ Siehe dazu beispielsweise die aktuell in Rheinland-Pfalz geltenden Lehrpläne des Fachs Ethik (BM RLP 2021; Kultusmin. RLP 1983) und des Fachs Philosophie (MBWW RLP 1998; MBWWK RLP 2011a).

Ein großer Unterschied liegt im Umgang mit Argumenten innerhalb von Urteilen. Während in der Politikdidaktik – wie in Kapitel 4 gezeigt – durchaus angeführt wird, dass zu einem guten politischen Urteil eine Begründung gehört, dreht sich die Diskussion vor allem um den Inhalt der Begründung. Die philosophiedidaktische Debatte ist sich ebenfalls einig, dass eine Begründung für ein philosophisches Urteil unabdingbar ist (vgl. bspw. Burkard et al. 2021: 73; Thein 2020a: 159; Pfister 2022: 63; Henke 2017), fokussiert sich aber stärker auf die formale Anforderung der Begründung. Am deutlichsten wird dies bei den Ausführungen von Roland Henke: Er fordert, dass gute philosophische Urteile kohärent dargestellt sind, also die Ausgangsthese offengelegt wird und die vorgebrachten Argumente diese These begründen müssen (vgl. Henke 2011: 68, 2017: 86 ff.). Wenn in der philosophiedidaktischen Diskussion allerdings von Argumenten gesprochen wird, bezieht sich das meist auf die Argumentationstheorie der modernen Logik (vgl. bspw. Balg 2023; Betz 2016; Pfister 2023). Auch dies fordert Henke explizit ein, indem er als Qualitätsmerkmal logische Korrektheit fordert, also die Einhaltung der Regeln der modernen Logik (vgl. Henke 2011: 69). Dies wird in der Politikdidaktik in dieser Breite nicht rezipiert. An dieser Stelle sei deshalb noch einmal an die Arbeitsdefinition des Urteils aus Kapitel 2.2 erinnert. Dort wurde Argument im Sinne der modernen Logik wie folgt definiert und sich der modernen Logik bedient: „Ein Argument ist eine Folge von Aussagesätzen, mit der der Anspruch verbunden ist, dass ein Teil dieser Sätze (die Prämissen) einen Satz der Folge (die Konklusion) in dem Sinne stützen, dass es für eine Person, die nur über die in den Prämissen enthaltenen Informationen verfügt, rational ist, die Konklusion für wahr zu halten, falls die Prämissen wahr sind“ (Beckermann 2014: 4 f.). Auch die Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten von Aussagen innerhalb dieser Argumente wird bei der Verwendung von Argumenten betrachtet, sodass zumindest bewusst zwischen deskriptiven und normativen Aussagen unterschieden wird (vgl. bspw. Bayertz/Kompa 2016: 45). Dies fordern zwar auch Dieter Grosser und Kollegen in der Politikdidaktik (vgl. Grosser et al. 1976: 38), doch ist diese Forderung nach Verständnis von Aussagearten in der Politikdidaktik im Vergleich zur Philosophiedidaktik nicht so systematisch angekommen, dass sich im Politikunterricht mit Grundlagen der Argumentationstheorie beschäftigt würde

(vgl. Zapf 2017: 46 f.). In der Philosophiedidaktik ist man sich im Gegensatz dazu weitgehend einig, dass Argumentationstheorie eine essenzielle Grundlage für den Lernerfolg der Schüler*innen im Philosophieunterricht ist (vgl. bspw. Martens 2014: 116 ff.; Steenblock 2013: 158; Pfeifer 2021: 179 ff.; Brüning 2016; Link 2017). Im Hinblick auf den Umgang mit Argumenten kann also festgehalten werden, dass sich die Politikdidaktik der Bedeutung von Argumentationsfähigkeit durchaus bewusst ist,³² die Verankerung der Theorie der Argumentation sowohl im Unterricht als auch in der Ausbildung der Lehrkräfte aber nicht verankert ist und sich deshalb der Umgang mit Argumenten im Vergleich zur Philosophiedidaktik unterscheidet.

Der zweite für die Politikdidaktik anschlussfähige Diskussionspunkt der Philosophiedidaktik rund um die Urteilsfähigkeit von Schüler*innen ist im Vergleich zur Argumentationstheorie deutlich weniger diskutiert und kann deshalb auch nicht als Konsens betrachtet werden. Sowohl Dominik Balg (2022, 2023) als auch Alexandra Zinke (2023) haben die Debatte um Urteilsenthaltungen im Unterricht in der jüngeren Vergangenheit in der deutschsprachigen Philosophiedidaktik wieder prominent gemacht, obwohl bereits zuvor Didaktiker*innen wie Wulff Rehfus in ihren didaktischen Konzeptionen die Möglichkeit der Urteilsenthaltung ansprechen (vgl. Rehfus 2021: 40). In den erwähnten Texten von Balg und Zinke argumentieren diese aber expliziter, dass Urteilsenthaltung als legitimes Ergebnis des Philosophieunterrichts und speziell der Urteilsphase einzelner Stunden zulässig sein sollte, was Zinke wie folgt auf den Punkt bringt: „Die Urteilsenthaltung hat in der Didaktik (und übrigens nicht weniger in der öffentlichen Debatte) einen zu schlechten Ruf. Urteilsenthaltung bedeutet eben nicht, dass man zu einem Thema überhaupt keine Meinung hat, oder gar, dass man sich noch nicht einmal mit der Frage auseinandergesetzt hat. Es gibt neben der naiven und unreflektierten Urteilsenthaltung eben auch die durchdachte, informierte, evidenzbasierte und der argumentativen Situation angemessene Urteilsenthaltung“ (Zinke 2023: 50). Diese Argumentation lässt sich problemlos auch auf politische Urteile übertragen. In beiden Didaktiken ist es verbreitet mit

³² Dies ist insbesondere im Kompetenzmodell von Detjen et al. zu erkennen, die das Argumentieren als Teil der politischen Handlungsfähigkeit aufführen (vgl. Detjen et al. 2012: 15, 81 ff.), aber auch an Arbeiten von Andreas Petrik (2013), Dorothee Gronostay (2019) oder Janine Sobernheim (2018).

einer Urteilsphase am Ende einer Unterrichtseinheit zu arbeiten, die von den Schüler*innen zwingend ein Urteil verlangt. Die Möglichkeit der Urteilsenthaltung geht aber häufig zumindest unter oder wird gar von Lehrkräften nicht akzeptiert. Wenn sich aber Schüler*innen am Ende einer Unterrichtseinheit begründet für eine Urteilsenthaltung entscheiden, haben sie mindestens genauso viel über den Urteilsgegenstand gelernt, als wenn sie dazu gezwungen werden ein Urteil zu fällen (vgl. Balg 2023: 236 f.). Mehr noch ist es geboten die Möglichkeit der Urteilsenthaltung als Lehrkraft anzubieten, da beim Zwang zu einer Positionierung bei gleich guter Argumentationslage für verschiedene Urteile „sich die Willkürlichkeit jedweder Positionierung geradezu auf[drängt]“ (Zinke 2023: 50). Das heißt aber in keinem Fall, dass sich Schüler*innen deshalb in allen Situationen im Unterricht des Urteils enthalten sollen. Dies wäre auch vor dem Hintergrund kontraproduktiv, dass Schüler*innen im Politikunterricht in die Lage versetzt werden sollen unter anderem in der politischen Öffentlichkeit ihre Urteile argumentativ verteidigen zu können. Es geht deshalb lediglich um die Möglichkeit sich explizit begründet des Urteils zu enthalten.

6. Zwei Vorschläge auf dem Weg zur besseren politischen Urteilsfähigkeit

Dieses Kapitel beschäftigt sich nun damit, wie die in Kapitel 5 herausgearbeiteten Anschlussmöglichkeiten aus der philosophiedidaktischen Diskussion für die Politikdidaktik und für den Politikunterricht³³ brauchbar gemacht werden können. Dies soll zwar im Lichte des in Kapitel 4 entwickelten Modells zu politischen Urteilen geschehen, aber es geht im Folgenden explizit um die Urteilsfähigkeit der Schüler*innen. Es wird zunächst aufgezeigt, wie die aus der Philosophiedidaktik inspirierte Auseinandersetzung mit Argumentationstheorie zu einer qualitativ besseren Urteilsfähigkeit der Schüler*innen führen könnte (6.1). Dann wird argumentiert, wie die Urteilsenthaltung in den Politikunterricht eingebaut werden sollte und warum auch dies zu einer Steigerung der Urteilsfähigkeit der Schüler*innen führen kann (6.2).

6.1 Argumentationstheorie und -training

Zu Beginn ist in Anschluss an Kapitel 5.3 festzuhalten, dass ein explizites Argumentationstraining im Sinne der Argumentationstheorie moderner Logik im Politikunterricht schlicht nicht vorgesehen ist. Weder im Lehrplan für die Sekundarstufe I (MBWWK RLP 2016) noch für die Sekundarstufe II (MBWWK RLP 2011b) ist eine dezidierte Auseinandersetzung mit den Eigenschaften und der Verwendung von Argumenten vorgesehen. Im Lehrplan für die Sekundarstufe I ist das Argumentieren ausschließlich Teil der fachübergreifenden Kommunikationskompetenz und wird bei der ebenfalls fachübergreifenden Urteilskompetenz nicht berücksichtigt (vgl. MBWWK RLP 2016: 29 f.). In der Ausbildung der Fachlehrkräfte spielt Argumentationstheorie in Bezug auf politische Theorien zumindest am Rande eine Rolle (vgl. PoWi JGU 2023: 4). Wegen dieser Umstände ist davon auszugehen, dass einerseits den Lehrkräften die Vermittlung und Diagnose der formalen Qualitätskriterien politischer Urteile aus dem Modell aus Kapitel 4 schwerfällt. Andererseits ist aber auch anzunehmen, dass es den Schüler*innen ohne argumentationstheoretisches Wissen schwerer fällt die

³³ Es werden teilweise konkrete Bezüge zu Lehrplänen oder der Ausbildung der Politiklehrkräfte hergestellt. Dazu werden ausschließlich die gymnasialen Lehrpläne des Landes Rheinland-Pfalz bzw. die Lehrkräfteausbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz berücksichtigt.

formalen Qualitätsmerkmale in ihren Urteilen bzw. Argumenten einzuhalten. Es liegt deshalb nahe, dass sowohl die dezidierte Verankerung argumentationstheoretischer Kenntnisse sowohl in der Lehrkräfteausbildung als auch im Politikunterricht zu einem besseren Verständnis bei Lehrkräften und Schüler*innen führen könnte. Damit wiederum könnte die Einhaltung der formalen Qualitätskriterien politischer Urteile gefördert werden.

Dorothee Gronostay fand in einer empirischen, quasi-experimentellen Videostudie zumindest in Bezug auf die Schüler*innen Hinweise darauf, dass eine solche theoretische Auseinandersetzung mit Argumenten zu einer Verbesserung der Begründungen in politischen Urteilen führt (vgl. Gronostay 2019: 184, 137 ff.). Es kann allerdings nur von Hinweisen gesprochen werden, da die Urteile sich zwar verbessert haben, aber noch nicht das gewünschte Niveau erreichen konnten (vgl. ebd.: 150 ff.). Dies spricht aber nicht grundsätzlich gegen eine theoretische Auseinandersetzung mit Argumenten, da die Studie nur Aussagen über kurzfristige Effekte machen kann, eine langfristige Auseinandersetzung aber nicht untersucht wurde.

Ein langfristiges und immer wiederkehrendes Argumentationstraining könnte also eine Chance sein, die Begründungen der Schüler*innen nachhaltig zu verbessern. Wie der Blick in die Philosophiedidaktik in Kapitel 5 gezeigt hat, sind argumentationstheoretische Kenntnisse eben nicht nur für den Politikunterricht relevant. Im Lehrplan Ethik für die Sekundarstufe I ist der Umgang mit Argumenten ein zentrales Ziel des Unterrichts (vgl. BM RLP 2021: 17 f.). Dafür werden die Philosophielehrkräfte in Bezug auf die moderne Logik auch dezidiert ausgebildet (vgl. Phil. Sem. JGU 2018: 3). Im Philosophieunterricht ist diese langfristige Auseinandersetzung mit Argumenten also grundsätzlich angelegt. Daraus könnte die Frage entstehen, warum die Schüler*innen dies also auch noch im Politikunterricht erlernen sollten. Auf der einen Seite ist weder der Ethik- noch der Philosophieunterricht in Rheinland-Pfalz ein verpflichtendes Fach (vgl. MBWJK RLP 2007), sodass diese Lerninhalte im Politikunterricht nicht vorausgesetzt werden können. Auf der anderen Seite wurde in Kapitel 3 und 4 argumentiert, dass die Argumentationsgegenstände notwendig fachspezifisch seien. Deshalb ist es auch essenziell, dass die Schüler*innen bei der Einübung

argumentationstheoretischer Grundlagen auch fachspezifische Aussagen verwenden. Wenn die Schüler*innen allerdings bei der Auseinandersetzung mit Argumentationstheorie ausschließlich mit philosophischen Aussagen operieren, dann besteht die Gefahr, dass der Transfer hin zur Anwendung im Politikunterricht ausbleibt. Dies spricht aber insbesondere nicht gegen eine fachübergreifende Behandlung der Argumentationstheorie. So könnte eine interdisziplinäre Unterrichtseinheit zur Argumentationstheorie als Grundlage sowohl für den Philosophie- als auch für den Politikunterricht dienen. Die fachspezifische Anwendung und Komplexitätssteigerung erfolgen dann im jeweiligen Fach.

Für den Philosophieunterricht haben einige Philosophiedidaktiker*innen ausführliche Unterrichtsmaterialien zur Argumentationstheorie entwickelt (Franzen et al. 2023). Mit einigen Anpassungen, die zunächst eine fachübergreifende Grundlage und dann eine fachspezifische Weiterentwicklung ermöglichen, können die Materialien für die vorgeschlagene Auseinandersetzung mit Argumentationstheorie verwendet werden. Im Unterschied zu den von Gronostay verwendeten Materialien (vgl. Gronostay 2014) sind die Materialien der Philosophiedidaktiker*innen noch näher an den Erkenntnissen der modernen Logik. Es kann vermutet werden, dass ein ähnlich starker oder sogar stärkerer positiver Effekt in Hinblick auf die Begründungen der Schüler*innen durch den Einsatz der Materialien erreicht werden kann.³⁴

Dazu ist es allerdings zusätzlich notwendig, dass auch Politiklehrkräfte in ihrer universitären Ausbildung entsprechend in die Lage versetzt werden den Schüler*innen diese Auseinandersetzung mit Argumenten zu ermöglichen. Zusätzlich hilft den Politiklehrkräften eine universitäre Ausbildung zur Argumentationstheorie auch bei der Diagnose über die Beachtung der formalen Qualitätsmerkmale politischer Urteile. Auch bei der universitären Ausbildung ist ein fachübergreifender Ansatz für Politik- und Philosophiestudierende vorstellbar.

6.2 Urteilsenthaltung

Die zweite Anschlussmöglichkeit für die Politikdidaktik besteht – wie in Kapitel 5.3 herausgearbeitet – in der Verankerung der Urteilsenthaltung im Unterricht. Die

³⁴ Eine Anpassung der vorhandenen Materialien oder gar die Konzeption eigener Materialien kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden.

praktische Implementierung in den Politikunterricht geht auch hier insbesondere von der Lehrkraft aus. Im Unterschied zur bisherigen Praxis, dass die Schüler*innen nicht selten gezwungen werden ein Urteil zu fällen, sollte die Lehrkraft explizit die Möglichkeit einer begründeten Urteilsenthaltung kommunizieren. Den Schüler*innen muss also klar gemacht werden, dass es eine legitime Alternative ist sich des Urteils zu enthalten. Dazu kann es durchaus effektiv sein, dass die Lehrkraft als Vorbild fungiert und exemplarisch bei einem Urteilsgegenstand begründet aufzeigt, warum sie sich eines Urteils enthält. Die Begründung ist unbedingt notwendig. In der Begründung der Urteilsenthaltung liegt nämlich der entscheidende Unterschied zwischen einer „naiven und unreflektierten Urteilsenthaltung“ (Zinke 2023: 50) auf der einen und der „durchdachte[n], informierte[n], evidenzbasierte[n] und der argumentativen Situation angemessene[n] Urteilsenthaltung“ (ebd.) auf der anderen Seite.

Der erwartete Effekt ermöglichter Urteilsenthaltung ist, dass Schüler*innen sich nicht mehr gedrängt fühlen, um jeden Preis ein Urteil zu fällen und deshalb die Argumente zu einem Unterrichtsinhalt in den Fokus rücken. Dann wird nicht die reine Positionierung zum Thema, sondern die Abwägung von Argumenten und Gegenargumenten in den Mittelpunkt gestellt, wie es im Modell aus Kapitel 4 angelegt ist. Wenn es in diesem Abwägungsprozess zu einer „argumentativen Pattsituation“ (ebd.) kommt, dann enthalten sich die Schüler*innen des Urteils und können wegen der erfolgten Abwägung trotzdem eine Begründung bieten. Dieser Fokus auf die Qualität der Argumente folgt auch dem Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht, in dem es heißt: „vielmehr sollen Argumente aufgrund ihrer (...) Fragwürdigkeit zurückgestellt und besser begründete (...) Argumente demgegenüber gewürdigt werden“ (DK 2016). Dieser Anspruch kann ohne Weiteres auch in der Politikdidaktik berücksichtigt werden.

Zusammenfassend fällen Schüler*innen mit der zusätzlichen Option der Urteilsenthaltung Urteile bewusster. Diese bewusstere Entscheidung kann zu einer verbesserten Urteilsfähigkeit führen, aber es schult gleichzeitig die zusätzliche Fähigkeit sich eines Urteils in bestimmten Situationen ebenfalls bewusst zu enthalten.

7. Fazit und Ausblick

Diese Arbeit hat sich mit Urteilen und der Urteilsfähigkeit von Schüler*innen als zentralem Ziel des Politikunterrichts beschäftigt. Zum Schluss dieser Arbeit werden die in der Einleitung aufgeworfenen Fragen, die in den Kapiteln 2 bis 6 einzeln behandelt wurden, noch einmal prägnant beantwortet. Außerdem wird reflektiert, was diese Arbeit nicht leisten konnte und was weiter erforscht werden sollte. Zusätzlich wird noch ein kurzer Ausblick zur gesellschaftlichen Rolle der politischen Urteilsfähigkeit gegeben.

In Kapitel 2 wurden die grundlegenden Begriffe für die Verwendung in der gesamten Arbeit definiert. Dabei wurde insbesondere eine bestimmte Definition von Urteil vorgeschlagen. Demnach ist ein Urteil eine begründete Überzeugung. Eine Überzeugung ist wiederum eine Relation zwischen einer Person und einer Proposition, wobei die Relation darin besteht, dass die Person die Proposition für wahr hält. Im Unterschied zu bloßen Meinungen sind Urteile mit logisch gültigen Argumenten begründet. In Kapitel 3 wurde diskutiert, was ein politisches Urteil sein könnte. Im Anschluss an die vorherige allgemeine Urteilsdefinition wurde argumentiert, dass ein Urteil genau dann ein politisches Urteil ist, wenn die Proposition politisch ist und die Argumente zur Begründung politische Aussagen beinhalten. Am Beispiel des philosophischen Urteils wurde aufgezeigt, dass dieses Definitionsverfahren auch auf andere fachspezifische Urteile anwendbar ist. Anschließend wurde in Kapitel 4 in einer analytischen Betrachtung der politikdidaktischen Diskussion ein Modell eines guten politischen Urteils entwickelt. Es wurden insgesamt zwölf formale und inhaltliche Qualitätsmerkmale identifiziert, die sich konsistent ergänzen und bei Berücksichtigung zu einem guten politischen Urteil führen, bzw. es zulassen ein gutes politisches Urteil zu identifizieren. Kapitel 5 hat sich mit der philosophiedidaktischen Diskussion zur Urteilsfähigkeit beschäftigt und zwei konkrete Anschlussmöglichkeiten für die Politikdidaktik identifiziert: Sowohl die Verankerung der Behandlung von Argumentationstheorie als auch die aktive Ermöglichung von Urteilsenthaltungen können dabei helfen politische Urteilsfähigkeit im Sinne des entwickelten Modells eines guten politischen Urteils im Unterricht zu vermitteln. Kapitel 6 hat diese beiden Aspekte praxisorientiert ausgeführt und schließlich dafür plädiert, dass

Argumentationstheorie sowohl in die Lehrkräfteausbildung als auch in den Lehrplan des Politikunterrichts aufgenommen werden sollte. Zusätzlich sollten Politiklehrkräfte ihren Schüler*innen aktiv ermöglichen sich begründet eines Urteils zu enthalten.

Was wurde in Bezug auf die Urteilsfähigkeit von Schüler*innen im Politikunterricht in dieser Arbeit nun nicht beantwortet? Das wichtigste Defizit wurde bereits in Kapitel 4.3 angesprochen: In dieser Arbeit wurde lediglich ein Modell für ein gutes politisches Urteil entwickelt. Es wurden zwar auch zwei Vorschläge für die Vermittlung politischer Urteilsfähigkeit gemacht, aber ein ausdifferenziertes Modell politischer Urteilsfähigkeit, das zwischen verschiedenen Niveaus der Urteilsfähigkeit unterscheiden kann, wurde nicht entwickelt. Dorothee Gronostay stellt zu Recht fest, dass ein solches Modell, das dann auch empirisch überprüft werden kann, bisher nicht existiert (vgl. Gronostay 2024: 14 im Transkript). Ein solches Modell würde zum einen die Debatte darum beenden, ob es ein solches Modell überhaupt geben kann, wie es Wolfgang Sander anzweifelt (vgl. Sander 2013: 76). Zum anderen wäre ein solches Modell „sehr wertvoll, um perspektivisch die Urteilskompetenz auch wirklich gezielt und systematisch auch über verschiedene Jahrgangsstufen hinweg im Politik-(...)Unterricht fördern zu können“ (Gronostay 2024: 14 im Transkript). Generell ist außerdem anzumerken, dass in dieser Arbeit theoretisch-konzeptionell gearbeitet wurde und die angestellten Überlegungen, insbesondere das Modell eines guten politischen Urteils sowie die Vorschläge zur Umsetzung der Anschlussmöglichkeiten aus der Philosophiedidaktik, empirisch überprüft werden sollten. Dabei gilt generell, dass die empirische Forschung in der Politikdidaktik gerade mit größeren Fallzahlen ausgebaut werden sollte (vgl. Pohl 2016b: 541, 2016a: 331) und dies auch speziell in Hinblick auf die politische Urteilsfähigkeit (vgl. Schröder 2020: 8; Massing 2016: 117).

Die gesellschaftliche Funktion politischer Urteilsfähigkeit wurde in dieser Arbeit nicht besprochen. Zum Abschluss dieser Arbeit soll allerdings ein kleiner Ausblick gegeben werden, wie sich das Modell eines guten politischen Urteils und insbesondere die beiden Vorschläge zu einer besseren politischen Urteilsfähigkeit gesellschaftlich auswirken könnten. Sowohl das Modell als auch die beiden

Umsetzungsvorschläge haben ein gemeinsames Ziel: Die Argumente zur Begründung politischer Urteile in den Fokus zu rücken und im Sinne des Dresdner Konsenses schwache Argumente zu verwerfen und starke Argumente weiter zu verfolgen (vgl. DK 2016). Die Vorschläge sollen die Schüler*innen als spätere Bürger*innen in die Lage versetzen schwache und starke Argumente zu unterscheiden. Der Austausch von Argumenten in der Öffentlichkeit mit dem Ziel zum bestmöglichen politischen Urteil zu gelangen, ist eine zentrale Idee des deliberativen Staatsverständnisses von Jürgen Habermas (vgl. Habermas 1992: 336; Müller/Buchstein 2021: 356, 360 f.). Mit diesem Verständnis werden die Schüler*innen also auf gesellschaftliche Debatten vorbereitet. Beide Situationen, der Politikunterricht und gesellschaftliche Debatten, sollten unumstritten das Ziel haben bestmögliche politische Urteile hervorzubringen. Dieser Verantwortung sollten sich insbesondere die Politiklehrkräfte bewusst sein und die Stärkung der politischen Urteilsfähigkeit in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellen.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Paul / Breit, Gotthard / Cremer, Will / Massing, Peter / Weinbrenner, Peter (2015): Politikdidaktik kurzgefasst: 13 Planungsfragen für den Politikunterricht, 4. Auflage, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Albus, Vanessa (2021): Der kanonische Ansatz, in: Peters, Martina / Peters, Jörg (Hrsg.): Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte, 2., überarbeitete Auflage, Hamburg: Meiner, 139–152.
- Apel, Max (1953): Philosophisches Wörterbuch, 4., unveränderte Auflage, Berlin: De Gruyter.
- Arendt, Hannah (2012): Das Urteilen: Texte zu Kants politischer Philosophie, München: Piper.
- Arendt, Hannah (2017): Was ist Politik?: Fragmente aus dem Nachlaß, 6. Auflage, München: Piper.
- Balg, Dominik (2020): Talking about Tolerance: A New Strategy for Dealing with Student Relativism, in: Teaching Philosophy 43 (2), 123–137.
- Balg, Dominik (2022): Weniger ist mehr: Das Aufgeben philosophischer Einstellungen als Ziel argumentativer Auseinandersetzungen im Philosophie- und Ethikunterricht, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 4, 93–104.
- Balg, Dominik (2023): Grenzen und Möglichkeiten argumentativer Auseinandersetzungen und die unterrichtliche Ausbildung argumentativer Metakompetenzen, in: Löwenstein, David / Romizi, Donata / Pfister, Jonas (Hrsg.): Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht, Göttingen: V&R unipress, 229–243.
- Baumgartner, Hans M. / Krings, Hermann / Wild, Christoph (1974): Philosophie, in: Krings, Hermann / Baumgartner, Hans M. / Wild, Christoph (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Band II, München: Koesel, 1071–1087.
- Bayertz, Kurt / Kompa, Nikola (2016): Mitgegangen, mitgefangen!: Grundzüge moralischen Argumentierens, in: Ach, Johann S. / Bayertz, Kurt / Quante, Michael / Siep, Ludwig (Hrsg.): Grundkurs Ethik: Band 1: Grundlagen, 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Münster: Mentis, 39–56.
- Beckermann, Ansgar (2014): Einführung in die Logik, 4., durchgesehene Auflage, Berlin / Boston: De Gruyter.
- Besand, Anja (2014): Gefühle über Gefühle: Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft 24 (3), 373–383.

- Betsch, Tilmann / Funke, Joachim / Plessner, Henning (2011): Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen: Allgemeine Psychologie für Bachelor, Berlin / Heidelberg: Springer.
- Betz, Gregor (2016): Logik und Argumentationstheorie, in: Pfister, Jonas / Zimmermann, Peter (Hrsg.): Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Bern: Haupt Verlag, 169–199.
- Birnbacher, Dieter (2013): Analytische Einführung in die Ethik, Berlin / Boston: De Gruyter.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 56 (6), 869–887.
- Breit, Gotthard (2016): Mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich: Zum Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität im Politikunterricht, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Brüning, Barbara (2016): Begriffserklärung und Argumentation, in: Brüning, Barbara (Hrsg.): Ethik/Philosophie Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 60–70.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg., bpb, 1997): Politische Urteilsbildung: Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Burkard, Anne / Franzen, Henning / Löwenstein, David / Romizi, Donata / Wienmeister, Annett (2021): Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning, in: Journal of Didactics of Philosophy 5 (2), 72–100.
- Cohen, L. Jonathan (1989): Belief and Acceptance, in: Mind 98 (391), 367–389.
- Dancy, Jonathan (2013): Normativität, in: Jordan, Stefan / Nitz, Christian (Hrsg.): Lexikon Philosophie: Hundert Grundbegriffe, Nachdruck, Stuttgart: Reclam, 187–189.
- Detjen, Joachim (2004): Politische Urteilsfähigkeit: Eine domänenspezifische Kernkompetenz der politischen Bildung, in: Politische Bildung 37 (3), 44–58.
- Detjen, Joachim (2005): Politische Urteilsfähigkeit als Kern der Bildungstheorie des Politischen, in: Massing, Peter / Roy, Klaus-Bernhard (Hrsg.): Politik, politische Bildung, Demokratie, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 172–189.
- Detjen, Joachim (2013a): Politikkompetenz Urteilsfähigkeit, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

- Detjen, Joachim (2013b): Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Detjen, Joachim (2013c): Was heißt politische Urteilskompetenz und wie kann sie gefördert werden?, in: Frech, Siegfried / Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Kompetenzen fördern, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 78–98.
- Detjen, Joachim (2021): Rationalität und Politische Bildung, in: Lange, Dirk / Reinhardt, Volker (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung, 2., unveränderte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 159–165.
- Detjen, Joachim / Massing, Peter / Richter, Dagmar / Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden: Springer VS.
- Diederichs, Kolja (2021): Kategoriale Urteilsbildung im Politikunterricht, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Draken, Klaus (2017): Metamethoden – eine fachbezogene Methodenlehre über die Arbeits- und Unterrichtsmethoden, in: Nida-Rümelin, Julian / Spiegel, Irina / Tiedemann, Markus (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik: Band I: Didaktik und Methodik, 2., durchgesehene Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 160–170.
- Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht (DK, 2016), in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (3), 106.
- Engelhardt, Rudolf (1968): Urteilsbildung im politischen Unterricht: Einübung kontroversen Denkens als Aufgabe politischer Bildung, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Feldmann, Dominik / Regier, Sascha (2023): Das Extremismusmodell in der politischen Bildung – Motor von Demokratieabbau?, in: Chehata, Yasmine / Eis, Andreas / Lösch, Bettina / Schäfer, Stefan / Schmitt, Sophie / Thimmel, Andreas / Trumann, Jana / Wohnig, Alexander (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 587–595.
- Flach, Werner (1974): Urteil, in: Krings, Hermann / Baumgartner, Hans M. / Wild, Christoph (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Band III, München: Koesel, 1556–1571.
- Forkarth, Claudia (2022): Schriftliches Urteilen im Politikunterricht der Sekundarstufe I: Eine Studie zum textsortenbasierten Schreiben im Fachunterricht, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Franzen, Henning / Burkard, Anne / Löwenstein, David (Hrsg., 2023): Argumentieren lernen: Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht, Darmstadt: wbg Academic.
- Frech, Siegfried / Richter, Dagmar (Hrsg., 2017): Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen, Berlin: Wochenschau Verlag.
- Gagel, Walter (2016): Vorbilder gab es keine, wir fingen ja an, in: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 1: Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, 3. Auflage, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 18–35.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE, 2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, 2. Auflage, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Gessner, Susann (2022): Bildungstheoretische Grundlagen politischer Bildung, in: Sander, Wolfgang / Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 51–62.
- Gold, Andreas (2015): Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gronke, Horst (2008): Vernunft, in: Precht, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 650–651.
- Gronostay, Dorothee (2014): Starke und schwache Argumente – Eine Trainingseinheit für den kontroversen Politikunterricht, in: Manzel, Sabine (Hrsg.): Politisch mündig werden: Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren, Opladen / Berlin / Toronto: Verlag Barbara Budrich, 79–91.
- Gronostay, Dorothee (2019): Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht: Eine Videostudie, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gronostay, Dorothee (2024): Interview mit Prof. Dr. Dorothee Gronostay zu Kompetenzen im Politikunterricht: Argumentations- und Urteilskompetenz, innerhalb des Netzes der Johannes Gutenberg- Universität Mainz mit entsprechender Berechtigung verfügbar unter: <https://video.uni-mainz.de/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=65909be8-9810-4af3-92c7-b23300c7c589>, Transkript verfügbar unter: https://moodle.uni-mainz.de/pluginfile.php/3380335/mod_resource/content/0/Video%20Gronostay%20Transkript.pdf [25.04.2025].
- Grosser, Dieter / Hättich, Manfred / Oberreuter, Heinrich / Sutor, Bernhard (1976): Politische Bildung: Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, 2. Auflage, Stuttgart: Ernst Klett.

- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hättich, Manfred (1977): Rationalität als Ziel politischer Bildung: Eine Einführung, München: Olzog.
- Helmke, Andreas (2022): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, umfassend aktualisierte Neuauflage, Hannover: Klett / Kallmeyer.
- Henke, Roland W. (2011): Zur Leistungsbewertung von diskursiven Problemreflexionen auf der Basis philosophischer Positionen, in: Schmidt, Donat / Rohbeck, Johannes / von Ruthendorf, Peter (Hrsg.): Maß nehmen – Maß geben: Leistungsbewertung im Philosophieunterricht und Ethikunterricht, Dresden: Thelem, 49–73.
- Henke, Roland W. (2017): Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte, in: Nida-Rümelin, Julian / Spiegel, Irina / Tiedemann, Markus (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik: Band I: Didaktik und Methodik, 2., durchgesehene Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 86–95.
- Höffe, Otfried (1979): Ethik als Schulunterricht, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 1 (3), 124–131.
- Hornung, Klaus (1991): Rationalität und Emotionalität – Zur Begründung einer realistischen politischen Bildung, in: Schiele, Siegfried / Schneider, Herbert (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 118–137.
- Institut für Politikwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (PoWi JGU, 2023): Modulhandbuch BEd Sozialkunde, online verfügbar unter: https://politik.uni-mainz.de/files/2024/02/Modulhandbuch_BEd_Sozialkunde-Stand-WS-2023_24-1.pdf [03.04.2025].
- Juchler, Ingo (2005a): Demokratie und politische Urteilskraft: Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Juchler, Ingo (2005b): Politische Urteilsbildung – Kernkompetenz für den Politikunterricht, in: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik besser verstehen: neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 62–75.
- Juchler, Ingo (2012): Politisches Urteilen, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 3 (2), 10–27.

- Kant, Immanuel (KrV, 1998): Kritik der reinen Vernunft, Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Kible, Brigitte (2017): Ratio, in: Ritter, Joachim / Gründer, Karlfried / Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie: Onlineversion, online verfügbar unter: <https://doi.org/10.24894/HWPh.3412> [06.04.2025].
- Klieme, Eckhard / Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2), 222–237.
- Köck, Peter / Köck, Michael (2021): Handbuch des Ethikunterrichts: fachliche Grundlagen – Didaktik und Methodik – Materialien und Unterrichtsbeispiele, 6. Auflage, Neubearbeitung, Augsburg: Auer.
- Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Kultusmin. RLP, 1983): Lehrplan Ethik: Grundfach in der Oberstufe des Gymnasiums (Mainzer Studienstufe) und in der berufsbildenden Schule, online verfügbar unter: <https://bildung.rlp.de/lehrplaene> [30.03.2025].
- Link, Godehard (2017): Logik: Argumentation und Reflexion, in: Nida-Rümelin, Julian / Spiegel, Irina / Tiedemann, Markus (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik: Band II: Disziplinen und Themen, 2., durchgesehene Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 37–45.
- Lohmann, Georg (2000): Werte, Tugenden und Urteilsbildung: Gegenstände und Ziele von Ethikunterricht und Politikunterricht, in: Breit, Gotthard / Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 202–217.
- Lüders, Manfred (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien, in: Zeitschrift für Pädagogik 60 (6), 832–849.
- Manzel, Sabine (2014): Was macht ein politisches Urteil aus? Ein Modellvorschlag für mündliche Urteile, in: Manzel, Sabine (Hrsg.): Politisch mündig werden: Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren, Opladen / Berlin / Toronto: Barbara Budrich, 25–34.
- Manzel, Sabine / Weißeno, Georg (2017): Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz, in: Oberle, Monika / Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik: Theorie und Empirie, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 59–86.
- Martens, Ekkehard (2014): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: philosophieren als elementare Kulturtechnik, 8. Auflage, Hannover: Siebert.

- Martens, Ekkehard (2019): Wozu Philosophie in der Schule?, in: Meyer, Kirsten (Hrsg.): Texte zur Didaktik der Philosophie, 2., bibliographisch ergänzte Auflage, Ditzingen: Reclam, 156–172.
- Massing, Peter (1995a): Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung?, in: Massing, Peter / Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung: Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen: Leske + Budrich, 205–224.
- Massing, Peter (1995b): Wege zum Politischen, in: Massing, Peter / Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung: Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen: Leske + Budrich, 61–98.
- Massing, Peter (1997): Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung., in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Urteilsbildung: Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 115–131.
- Massing, Peter (2003): Kategoriale politische Urteilsbildung, in: Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Urteilsbildung im Politikunterricht: Ein multimediales Projekt, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 91–108.
- Massing, Peter (2016): „Die Bedeutung eines reflektierten Politikbegriffs für den Politikunterricht lässt sich kaum überschätzen.“, in: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2: Interviews zur Politikdidaktik, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 104–121.
- Massing, Peter (2020): Politische Urteilsfähigkeit, in: Achour, Sabine / Frech, Siegfried / Massing, Peter / Straßner, Veit (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 27–29.
- 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 / Volkmann, Laurenz / Ziegler, Mario (Hrsg.): Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht: Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion, Berlin: Wochenschau Verlag, 125–147.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (BM RLP, 2021): Lehrplan Ethik für die Sekundarstufe I, online verfügbar unter: <https://bildung.rlp.de/lehrplaene> [30.03.2025].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (MBWJK RLP, 2007): Studentafeln für die Klassenstufen 5 bis 9/10 der Hauptschule, der Regionalen Schule, der Dualen Oberschule, der Realschule, der Integrierten Gesamtschule und des Gymnasiums: Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur vom 12. September 2007 (9321/R 94C - Tgb.-Nr. 2025/07).

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (MBWW RLP, 1998): Lehrplan Philosophie, online verfügbar unter: <https://bildung.rlp.de/lehrplaene> [30.03.2025].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (MBWWK RLP, 2011a): Lehrplan Philosophie: Leistungsfach in der gymnasialen Oberstufe, online verfügbar unter: <https://bildung.rlp.de/lehrplaene> [30.03.2025].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (MBWWK RLP, 2011b): Lehrplananpassung: Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld, online verfügbar unter: <https://bildung.rlp.de/lehrplaene> [30.03.2025].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (MBWWK RLP, 2016): Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer: Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, online verfügbar unter: <https://bildung.rlp.de/lehrplaene> [30.03.2025].
- Moegling, Klaus (2013): Zur Relevanz (und Ergänzungsbedürftigkeit) der Urteilskategorien Effizienz und Legitimität, in: Politik unterrichten, Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen 28 (2), 36–39.
- Müller, Tobias / Buchstein, Hubertus (2021): Jürgen Habermas: Theorie der Deliberativen Demokratie, in: Buchstein, Hubertus / Pohl, Kerstin / Trimcev, Rieke (Hrsg.): Demokratietheorien: Von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen, 10., vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Niehoff, Mirko (2023): Über Gewalt und Zärtlichkeit: Eine Kritik des Gebrauchs theoretischer Begriffe am Beispiel des politischen Urteils, 14 (1), 76–94.
- Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden: Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, 2., erweiterte und aktualisierte Auflage, Opladen / Berlin / Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Pfeifer, Volker (2021): Didaktik des Ethikunterrichts: Bausteine einer integrativen Wertevermittlung, 4., erweiterte und überarbeitete Auflage, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Pfister, Jonas (2019): Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy, in: Teaching Philosophy 42 (3), 221–246.
- Pfister, Jonas (2022): Fachdidaktik Philosophie, 3., korrigierte und aktualisierte Auflage, Bern: Haupt Verlag.

- Pfister, Jonas (2023): Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?, in: Löwenstein, David / Romizi, Donata / Pfister, Jonas (Hrsg.): Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht: Grundlagen, Anwendungen, Grenzen, Göttingen: V&R unipress, 53–70.
- Philosophisches Seminar der Johannes Gutenberg-Universität (Phil. Sem. JGU, 2018): Modulhandbuch BEd Philosophie/Ethik, online verfügbar unter: <https://www.philosophie.fb05.uni-mainz.de/files/2019/03/2018-09-20-BEd-Philosophie-Ethik-MODULHANDBUCH.pdf> [03.04.2025].
- Pohl, Kerstin (2015): Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?, Bundeszentrale für politische Bildung, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193225/kontroversitaet-wie-weit-geht-das-kontroversitaetsgebot-fuer-die-politische-bildung/> [08.04.2025].
- Pohl, Kerstin (2016a): Politikdidaktik heute - Gemeinsamkeiten und Differenzen: Ein Resümee, in: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 1: Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, 3. Auflage, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 302–349.
- Pohl, Kerstin (2016b): Politikdidaktik im Jahr 2015: Ein Resümee, in: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2: Interviews zur Politikdidaktik, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 514–555.
- Pohl, Kerstin (Hrsg., 2016c): Positionen der politischen Bildung 1: Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, 3. Auflage, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Pohl, Kerstin (Hrsg., 2016d): Positionen der politischen Bildung 2: Interviews zur Politikdidaktik, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Pohl, Kerstin (2019): Politische aktive Bürgerinnen und Bürger – ein Leitbild für die politische Bildung?, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/299121/politische-aktive-buergerinnen-und-buerger-ein-leitbild-fuer-die-politische-bildung/> [27.03.2025].
- Pohl, Kerstin (2022): Politische Bildung als Unterrichtsfach in der Schule, in: Sander, Wolfgang / Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 143–151.
- Prauss, Gerold (1971): Erscheinung bei Kant: Ein Problem der „Kritik der reinen Vernunft“, Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Precht, Peter (2008): Urteil, in: Precht, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie: Begriffe und Definitionen, 3., erweiterte und aktualisierte Auflage, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 639.

- Prechtel, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hrsg., 2008): Metzler Lexikon Philosophie, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Rehfuß, Wulff D. (2021): Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz, in: Peters, Martina / Peters, Jörg (Hrsg.): Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte, 2., überarbeitete Auflage, Hamburg: Meiner, 33–42.
- Reinhardt, Sibylle (2009a): Fächerübergreifender Unterricht in den Sozialwissenschaften, in: Arnold, Karl-Heinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht, 2., aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 416–424.
- Reinhardt, Sibylle (2009b): Wie kommen die Werte in die politische Bildung?, in: Oberreuter, Heinrich (Hrsg.): Standortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 37–47.
- Reinhardt, Sibylle (2022a): Das vermeintliche Neutralitätsgebot für die politische Bildung, in: Kenner, Steve / Oeftering, Tonio (Hrsg.): Standortbestimmung Politische Bildung: Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot, Frankfurt am Main: Wochenschau Wissenschaft, 31–38.
- Reinhardt, Sibylle (2022b): Politik Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 10., überarbeitete Auflage, Berlin: Cornelsen.
- Rösch, Anita (2021): Der kompetenzorientierte Ansatz, in: Peters, Jörg / Peters, Martina (Hrsg.): Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte, 2., überarbeitete Auflage, Hamburg: Meiner, 107–120.
- Sander, Wolfgang (1984): Effizienz und Emanzipation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sander, Wolfgang (1988): Methoden der politischen Entscheidungsanalyse und der politischmoralischen Urteilsbildung, in: Gagel, Walter / Menne, Dieter (Hrsg.): Politikunterricht: Handbuch zu den Richtlinien NRW, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189–199.
- Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Sander, Wolfgang (2022): Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, in: Sander, Wolfgang / Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 122–132.
- Schiele, Siegfried (1991): Die politische Bildung ist nicht im Gleichgewicht, in: Schiele, Siegfried / Schneider, Herbert (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 1–9.

- Schmidt, Anja (2022): Politische Argumentations- und Urteilskompetenz bei Schülerinnen und Schülern, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schnädelbach, Herbert (2008): Rationalitätstypen, in: Prechtel, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 505–507.
- Schnädelbach, Herbert (2013): Philosophie, in: Jordan, Stefan / Nimtz, Christian (Hrsg.): Lexikon Philosophie: Hundert Grundbegriffe, Nachdruck, Stuttgart: Reclam, 200–205.
- Schneider, Herbert (1991): Rationalität und Emotionalität in der Demokratie: Eine politikwissenschaftliche Problemskizze in didaktischer Absicht, in: Schiele, Siegfried / Schneider, Herbert (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 10–24.
- Schröder, Hendrik (2020): Emotionen und politisches Urteilen: Eine politikdidaktische Untersuchung, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sobernheim, Janine (2018): Politisches Argumentieren, in: Ziegler, Béatrice / Waldis, Monika (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 155–173.
- Steenblock, Volker (2012): Philosophie und Lebenswelt: Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik, Hannover: Siebert.
- Steenblock, Volker (2013): Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: praktische Philosophie, 7. Auflage, Berlin / Münster: Lit.
- Sutor, Bernhard (1966): Politik und Philosophie, Mainz: von Hase & Koehler Verlag.
- Sutor, Bernhard (1973): Didaktik des politischen Unterrichts: Eine Theorie der politischen Bildung, 2. Auflage, Paderborn: Schöningh.
- Sutor, Bernhard (1984a): Neue Grundlegung politischer Bildung 1: Politikbegriff und politische Anthropologie, Paderborn: Schöningh.
- Sutor, Bernhard (1984b): Neue Grundlegung politischer Bildung 2: Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts, Paderborn: Schöningh.
- Sutor, Bernhard (1994): Politische Bildung als Praxis: Grundzüge eines didaktischen Konzepts, 2., unveränderte Auflage, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Thein, Christian (2020a): Präkonzepte und Gründe im lebensweltbezogenen Philosophieunterricht – Zur Relevanz der Gegenwartsphilosophie für die fachdidaktische Grundbildung, in: Torkler, René (Hrsg.): Fachlichkeit und

- Fachdidaktik: Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 155–169.
- Thein, Christian (2020b): Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht, 2., überarbeitete Auflage, Berlin: Barbara Budrich.
- Ulfig, Alexander (1997): Lexikon der philosophischen Begriffe, Wiesbaden: Fourier Verlag.
- Wagner, Astrid (2008): Urteilskraft, in: Precht, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie: Begriffe und Definitionen, 3., erweiterte und aktualisierte Auflage, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 639–640.
- Weber, Florian (2016): Emotion und Kognition in der Politischen Bildung, in: Deichmann, Carl / May, Michael (Hrsg.): Politikunterricht verstehen und gestalten, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 165–183.
- Weber, Max (1922): Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (1988): Politik als Beruf, in: Gesammelte politische Schriften, 5. Auflage, Tübingen: Mohr, 505–560.
- Weber-Stein, Florian (2019): Politik als Herzensangelegenheit oder Plädoyer für eine rhetorische politische (Urteils-)Bildung, in: Besand, Anja / Overwien, Bernd / Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 217–231.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach?: Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Schiele, Siegfried / Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart: Ernst Klett, 173–184.
- Weinbrenner, Peter (1997): Politische Urteilsbildung als Ziel und Inhalt des Politikunterrichts, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Urteilsbildung: Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 73–94.
- Weißeno, Georg (2007): Kompetenzmodell, in: Weißeno, Georg / Hufer, Klaus-Peter / Kuhn, Hans-Werner / Massing, Peter / Richter, Dagmar (Hrsg.): Wörterbuch politische Bildung, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 175–181.
- Weißeno, Georg (2022): Political Judgements in Civics Lessons – a Difficult Challenge?, in: Oberle, Monika / Stamer, Märthe-Maria (Hrsg.): Politische Bildung in Internationaler Perspektive, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 164–173.
- Weißeno, Georg / Richter, Dagmar / Massing, Peter / Detjen, Joachim (2013): Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell, in:

- Frech, Siegfried / Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Kompetenzen fördern, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 246–276.
- Widmaier, Benedikt (2020): Die „freiheitlich demokratische Grundordnung“ – ein Leitbegriff für die politische Bildung?, in: POLIS 4, 14–17.
- Widmaier, Benedikt / Zorn, Peter (Hrsg., 2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?: Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wieland, Joachim (2019): Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht, Bundeszentrale für politische Bildung, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/292674/was-man-sagen-darf-mythos-neutralitaet-in-schule-und-unterricht/> [26.02.2025].
- Williamson, Timothy (2002): Knowledge and its Limits, Oxford: Oxford University Press.
- Williamson, Timothy (2022): Acting on knowledge-how, in: Synthese 200 (479).
- Williamson, Timothy (i. E.): Knowledge, Credence, and the Strength of Belief, in: Flowerree, Amy / Reed, Baron (Hrsg.): Expansive Epistemology: Norms, Action, and the Social World, London: Routledge, online verfügbar unter: <https://media.philosophy.ox.ac.uk/docs/people/williamson/Strengthofbelief.pdf> [16.11.2024].
- Zantwijk, Temilo / Gabriel, Gottfried / Ogorek, Regina (2017): Urteil, in: Ritter, Joachim / Gründer, Karlfried / Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie: Onlineversion, online verfügbar unter: <https://doi.org/10.24894/HWPh.5515> [12.11.2024].
- Zapf, Holger (2017): Argumentationstheorie für Politische Theorie und Politikdidaktik, in: Oberle, Monika / Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik: Theorie und Empirie, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 45–57.
- Zimmermann, Christian (2023): Kritische politische Urteilsbildung und die Planung kritischer politischer Bildungsprozesse, in: Chehata, Yasmine / Eis, Andreas / Lösch, Bettina / Schäfer, Stefan / Schmitt, Sophie / Thimmel, Andreas / Trumann, Jana / Wohnig, Alexander (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 267–275.
- Zinke, Alexandra (2023): Schülerrelativismus und Urteilsenthaltung, in: Löwenstein, David / Romizi, Donata / Pfister, Jonas (Hrsg.): Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht: Grundlagen, Anwendungen, Grenzen, Göttingen: V&R unipress, 39–52.