

## Elmar Wortmann

### Der Praktische Schluss als Struktur pädagogischer Urteilsbildung

|                                                                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Rafael auf dem Fahrrad. Pädagogisch handeln? Aber wie?</b>                              | <b>2</b>  |
| • Was heißt das: In die dieser Situation pädagogisch handeln?                                 | <b>3</b>  |
| • Eine alternative Variante: Erziehung als Ermöglichung von Bildung                           | <b>6</b>  |
| • Die Vernetzung der Elemente                                                                 | <b>8</b>  |
| • Erweiterung des Modells durch Einführung zusätzlicher Elemente                              | <b>11</b> |
| <b>2. Der praktische Schluss als Struktur ethischen und pädagogischen Urteilens</b>           | <b>13</b> |
| <b>3. Bedeutung für die Gestaltung des Pädagogikunterrichts</b>                               | <b>18</b> |
| <b>4. Bezüge zu weiteren didaktischen Konzepten</b>                                           | <b>19</b> |
| <b>4.1.</b> Julia Dietrichs Grundmodell ethischer Urteilsbildung: auf den Punkt gebracht      | <b>19</b> |
| <b>4.2.</b> Klaus Beyer: „Praktische Vernunft“ in der Pragmatischen Fachdidaktik Pädagogik    | <b>20</b> |
| <b>4.3.</b> Volker Ladenthin: Urteilsbildung im (wert-)erziehenden (Pädagogik-) Unterricht    | <b>26</b> |
| <b>4.4.</b> Dietrich Benner u.a.: Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. | <b>30</b> |
| <b>4.5.</b> Die sieben Regeln der Urteilsbildung nach Wolfgang Sander                         | <b>30</b> |
| <b>5. ChatGPT und der praktische Syllogismus</b>                                              | <b>36</b> |
| <b>5.1.</b> ChatGPT erklärt den praktischen Syllogismus                                       | <b>36</b> |
| <b>5.2.</b> ChatGPT setzt den praktischen Syllogismus bei der Fallanalyse ein                 | <b>44</b> |
| Literatur                                                                                     | <b>52</b> |
| Anmerkungen                                                                                   | <b>54</b> |

Die Kapitel 1, 2 und 3 sind in der Zeitschrift PädagogikUNTERRICHT (2-3/2025, S. 4-21) erschienen.  
Die Kapitel 4 und 5 bieten erweiternde und vertiefende Perspektiven an.

## Elmar Wortmann

### Der Praktische Schluss als Struktur pädagogischer Urteilsbildung<sup>1</sup>

#### 1. Rafael auf dem Fahrrad. Pädagogisch handeln? Aber wie?

Rafael (5 Jahre) fährt jeden Morgen auf dem Fahrrad entweder mit seiner Mutter oder seinem Vater zur Kita. Die Strecke ist etwa 2 Kilometer lang und führt zumeist an viel befahrenen Straßen vorbei. Rafael fährt deshalb auf dem Bürgersteig, wo immer das geht. Seine Mutter oder sein Vater fahren einen Teil der Strecke ebenfalls hinter ihm auf dem Bürgersteig. Wenn es passt, weil ein Fahrradweg eingerichtet wurde, fahren sie auch parallel zu Rafael auf dem Fahrradweg oder der Straße. An verschiedenen Stellen müssen sie besonders aufmerksam sein.

Heute morgen stehen wieder viele Menschen an der Bushaltestelle: Jugendliche, die zu ihrer Schule unterwegs sind, Berufstätige auf dem Weg zur Arbeit, auch einige ältere Menschen. Gleich dahinter geht ein sehr gebrechlich wirkender Mann mit einem Rollator in dieselbe Richtung wie Rafael. Er kann Rafael deshalb nicht sehen. Und dann gibt es da noch die Frau, die ihren hin- und herlaufenden Hund an der langen Leine ausführt und gleichzeitig auf dem Handy die nächste Nachricht eintippt. Dahinter kommt dann die Ein- und Ausfahrt zu einem Parkplatz vor einem Supermarkt.

Man kann diese Situation aus verschiedenen Perspektiven wahrnehmen. So ist es aus juristischer Sicht nicht nur statthaft, sondern vorgeschrieben, dass Rafael auf dem Bürgersteig fährt. In der Straßenverkehrsordnung (§ 2, Abs. 5) heißt es:

- „(1) Kinder bis zum vollendeten achten Lebensjahr müssen, Kinder bis zum vollendeten zehnten Lebensjahr dürfen mit Fahrrädern Gehwege benutzen.
- (2) Ist ein baulich von der Fahrbahn getrennter Radweg vorhanden, so dürfen abweichend von Satz 1 Kinder bis zum vollendeten achten Lebensjahr auch diesen Radweg benutzen.
- (3) Soweit ein Kind bis zum vollendeten achten Lebensjahr von einer geeigneten Aufsichtsperson begleitet wird, darf diese Aufsichtsperson für die Dauer der Begleitung den Gehweg ebenfalls mit dem Fahrrad benutzen; eine Aufsichtsperson ist insbesondere geeignet, wenn diese mindestens 16 Jahre alt ist.
- (4) Auf zu Fuß Gehende ist besondere Rücksicht zu nehmen.
- (5) Der Fußgängerverkehr darf weder gefährdet noch behindert werden.
- (6) Soweit erforderlich, muss die Geschwindigkeit an den Fußgängerverkehr angepasst werden.
- (7) Wird vor dem Überqueren einer Fahrbahn ein Gehweg benutzt, müssen die Kinder und die diese begleitende Aufsichtsperson absteigen.“<sup>2</sup>

Sollte es zu Unfällen oder Personenschäden kommen, würden Mitglieder der zuständigen Ordnungsbehörde, Rechtsanwältinnen oder -anwälte aus dieser Perspektive auf die Situation schauen. Allerdings: Die Absätze (4), (5) und (6) formulieren Anforderungen an Verhaltensweisen, die Kinder lernen müssen. Und dafür ist die Pädagogik zuständig.

Blickt man aus pädagogischer Perspektive auf diese Situation, rückt Rafael als Adressat von Handlungen des begleitenden Elternteils in den Blick. Spontan wird wahrscheinlich dieses Handlungsziel breite Zustimmung finden:

„Rafael soll lernen, bei der Fahrt auf dem Gehweg zu erkennen, welches Verhalten von ihm und anderen für ihn und andere gefährlich und schädigend sein könnte, und wie er solches schädigende Verhalten vermeiden kann.“

Man muss nicht darüber diskutieren, dass Reaktionen wie diese pädagogisch nicht akzeptabel sind:

- „Rafael wird immer schon selber merken, was zu tun ist. Es ist völlig überflüssig, sich da einzumischen. Er lernt das schon von selbst.“ Das fünfjährige Kind wird sich selbst überlassen.
- Ebenso wenig überzeugend wäre es, im Kommandoton Befehle zu geben: „Wie oft hab' ich dir schon gesagt: pass auf!“ „Stehenbleiben! Absteigen, aber sofort!“ „Wann kapiert du das endlich?“

Laissez faire oder Abrichtung sind aus pädagogischer Sicht keine Optionen. Wie könnte, sollte die Mutter, der Vater mit pädagogischem Anspruch in dieser Situation handeln?

### Was heißt das: In die dieser Situation pädagogisch handeln?

Um diese Frage zu beantworten, müssen die handelnden Personen wissen, was pädagogisches Handeln von anderen Handlungsformen unterscheidet. „Die Entscheidung, in einer gegebenen Situation pädagogisch zu handeln, setzt logisch voraus, dass man weiß, was pädagogisches Handeln von anderen Handlungsformen unterscheidet.“<sup>3</sup> Dazu bedarf es der Kenntnis der pädagogischen Prinzipien, der Prinzipien also, die als Regulative eine Orientierung dazu geben, wie man pädagogisch handeln **sollte** (= normative Orientierung). Durch diese Prinzipien wird die Eigenart, das Proprium pädagogischen Handelns definiert. Ob die in einer bestimmten Situation ausgeführte Handlung den Ansprüchen dieser normativen Orientierung entspricht, ist damit nicht gesagt. Das kann für jeden Einzelfall geprüft und diskutiert werden.

In einschlägigen neueren Veröffentlichungen der Allgemeinen Pädagogik (und in ihrer Geschichte) findet man zu diesen grundlegenden Prinzipien des Pädagogischen unterschiedliche Positionen mit verschiedenen Akzentsetzungen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie eine Eigenständigkeit der pädagogischen Fragestellung im Unterschied zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen voraussetzen, also ein pädagogisches Proprium der Themen, Begriffe und Fragestellung. Klaus Pranges „Operative Pädagogik“ geht von genau dieser Voraussetzung aus.

„Erziehungswissenschaft als Disziplin (...) gewinnt (...) den Anschluss an die Einrichtungen und Praktiken der Erziehung gerade dadurch, dass sie ihr Thema gegen andere Themen abgrenzt und damit ihr spezifisches, von anderen nicht erfüllbares Leistungsangebot sichtbar macht. Insofern scheint es richtig, zunächst die Außengrenze zu stabilisieren, um von daher die Verschiedenheiten und Differenzen im Innenverhältnis der Pädagogiken als Verschiedenheiten und Differenzen *eines* Themas und *einer* Sache zu erkennen und behandeln.“<sup>4</sup>

In Pranges Operativer Pädagogik wird vor diesem Hintergrund „das eine Thema und die eine Sache“ der Pädagogik über die **Form** (nicht das Ziel!) erzieherischen Handelns bestimmt.

„Das Fundament für die Begriffsbildung liegt primär weder in den Zielsetzungen, die der Erziehung zugeordnet werden, noch in den sozialen und individuellen Gegebenheiten, mit denen sie zu rechnen und die sie zu berücksichtigen hat; es liegt in den Formen ihrer Ausübung.“<sup>5</sup>

Diese Form wird durch einen bestimmten Bezug auf das Lernen bestimmt.

„Das Erziehen nutzt und schafft Situationen, um noch nicht gelöste oder nur unzureichend gelöste Lebensprobleme in Lernprobleme zu verwandeln, damit die Kinder ebenso wie die jüngeren und älteren Schüler sie in Zukunft selber bewältigen können.“<sup>6</sup>

Das Erziehen will das Lernen beeinflussen, es anregen und lenken. Wichtig ist dabei, was gelernt werden soll: das Thema. Die pädagogische Operation des Zeigens enthält „den Hinweis auf das, was (...) gezeigt wird, und die Aufforderung, auch hinzusehen und zu lernen.“<sup>7</sup>

Nicht jeder Bezug auf das Lernen besitzt damit pädagogische Qualität. Diese bringt Prange in einer grundlegenden Formel auf den Punkt:

„Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann und auch bewegt wird, eben dies zu tun.“<sup>8</sup>

Prange erläutert (in Zusammenarbeit mit Gabriele Strobel-Eisele):

„Die Gebärde des Zeigens gewinnt ihre pädagogische Qualität durch den Bezug auf Lernen. Sie ist eine Form kommunikativen Handelns, das heißt: sie hat einen sozialen, einen thematischen und einen Zeitaspekt. Als Ort des Zeigens können wir das Gespräch ansehen, in Szene gesetzt und gewissermaßen gezeitigt als Gespräch der Eltern mit ihrem Kind, der Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern, (...) der Dozenten mit ihren Studierenden.“<sup>9</sup>

Damit ist die **Form** des Zeigens beschrieben. Diese empirische Dimension des Zeigens erweitert Prange, indem er drei **ethische „Maßstäbe“ des Zeigens** mit pädagogischem Anspruch einführt<sup>10</sup>:

- **Verständlichkeit:** Etwas muss so gezeigt werden, dass es sachlich richtig, einsichtig und nachvollziehbar ist. (Gebot der Rationalität)
- **Zumutbarkeit:** Beachten, was die Adressaten bereits können; zeigen, was diesen Lernvoraussetzungen angemessen ist (Gebot der Achtung, der Anerkennung des Anderen als Person)
- **Anschlussfähigkeit:** „Wir haben darauf zu achten, dass die Lernenden mit dem, was wir ihnen zeigen und damit als Lernaufgabe präsentieren, auch etwas anfangen können, um es selbständig fortzusetzen und anzuwenden, sei es für weiteres Lernen, sei es direkt für lebenspraktische Zwecke.“<sup>11</sup> (Gebot der Freiheit)

Es gibt somit die bestimmte, konkrete Situation (1) und ein allgemeines Prinzip (2), das den Blick pädagogisch auf diese Situation richtet.

### 1 Wahrnehmung der Situation

Rafael (5 Jahre alt) fährt morgens in Begleitung der Mutter oder des Vaters mit dem Fahrrad auf einem Gehweg zum Kindergarten. Der Gehweg wird von vielen Fußgängern benutzt und kreuzt die Zufahrt zu einem Supermarkt. An einer Bushaltestelle warten viele Jugendliche und ältere Menschen.



### 2 Bezug auf ein (allgemeines) pädagogisches Prinzip

Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen (= verständlich, zumutbar, anschlussfähig), dass er oder sie es wieder zeigen kann und auch bewegt wird, eben dies zu tun. (Klaus Prange)

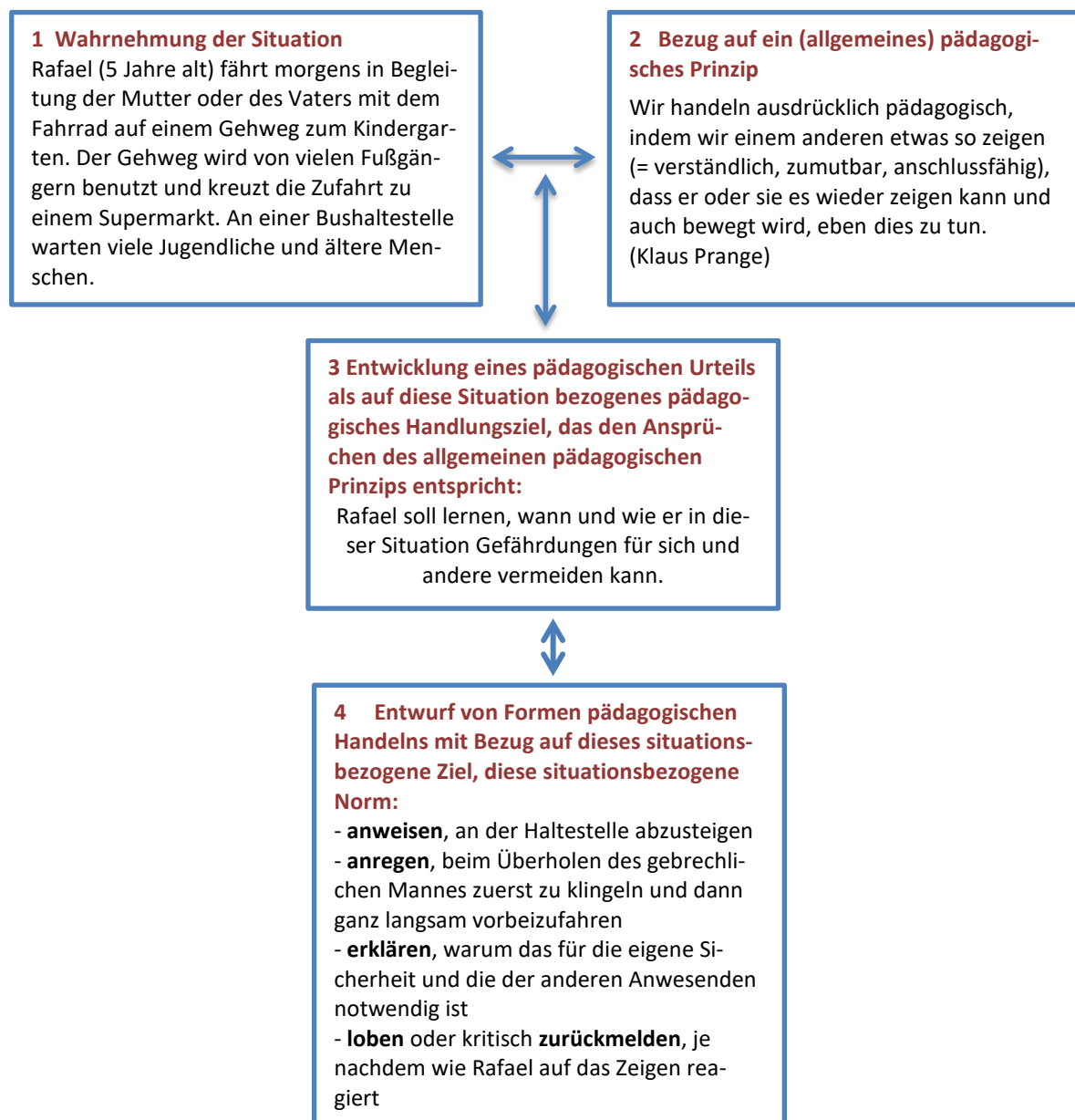
Beides steht in einem Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung. Das pädagogische Prinzip hat Einfluss darauf, wie die Situation wahrgenommen wird: Dass hier und jetzt überhaupt die Möglichkeit und Notwendigkeit für pädagogisches Handeln erkannt wird, welche Ziele und Formen pädagogischen Handelns von Bedeutung sein können. Was muss Rafael in dieser Situation lernen? Durch welche Zeigeoperationen kann das angeregt und unterstützt werden? Wie kann das in dieser (unübersichtlichen und sich schnell verändernden) Situation funktionieren? Und wie kann das so gestaltet werden, dass es verständlich, zumutbar und anschlussfähig ist?

Aber die beteiligten Personen, die Umstände der Situation werfen auch Rückfragen an die pädagogischen Prinzipien, an das pädagogische Grundprinzip auf: Was bedeutet das genau, mit Orientierung an diesem Prinzip in dieser konkreten Situation zu handeln? Kann das überhaupt funktionieren, in dieser Situation Rafael etwas „verständlich, zumutbar und anschlussfähig“ zu zeigen? Das Prinzip formuliert ein sehr allgemeines Gebot, das für alle Situationen Geltung beansprucht. Wie das in dieser konkreten, besonderen Situation in pädagogisches Handeln transformiert werden kann, ist keineswegs klar und leicht zu bestimmen.

Es kommt somit in einem nächsten Schritt darauf an, ein konkretes pädagogisches Handlungsziel zu entwickeln, das sowohl der besonderen Situation als auch dem allgemeinen Prinzip gerecht wird. Mit Bezug auf die konkrete, situationsaffine Handlungsnorm sind dann passende Formen pädagogischen Handelns zu entwerfen. Prange unterscheidet (zusammen mit Gabriele Strobel-Eisele) vier „elementare Formen“ des Zeigens<sup>12</sup>:

- das ostensive Zeigen (Anleitung zum Üben),
- das repräsentative Zeigen (Darstellen, was nicht unmittelbar gegeben ist),
- das direktive Zeigen (Hinweise darauf, was wir vom Adressaten erwarten und was sie von sich selber erwarten sollten),
- das reaktive Zeigen (Rückmeldung, was gelernt bzw. nicht gelernt wurde).

Das Schaubild kann dann so erweitert werden:



Die Pfeile in beide Richtungen (sog. Folgepfeile) sollen anzeigen, dass zwischen den Elementen kein lineares Ableitungs-, sondern ein Verhältnis wechselseitiger Vernetzung besteht.

### Eine alternative Variante: Erziehung als Ermöglichung von Bildung

Prange definiert das Spezifische der Pädagogik nicht über ein Ziel, sondern über die **Form** der pädagogischen Handlung (eben das Zeigen)<sup>13</sup>. Andere Pädagogen bestimmen das pädagogische Proprium über das **Ziel: Erziehung** als Ermöglichung von **Bildung**. Auch wenn es im Hinblick auf die Grundannahme („es gibt ein pädagogisches Proprium: ein eigenes Thema, eine eigene Begrifflichkeit, eine spezifische pädagogische Aufgabe“) Übereinstimmungen gibt, so werden doch unterschiedliche Akzente gesetzt. Thomas Rucker bestimmt das Proprium pädagogischen Denkens und Handelns in diesem Sinne.

„Pädagogisches Handeln ist (...) ein Handeln, das Bildsamkeit unterstellt und darauf gerichtet ist, Menschen die Entwicklung sachlicher Einsichten und eigener Urteile, d.h. die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit zu ermöglichen. Damit sind das anthropologische und das teleologische Prinzip (Ziel, E.W.) pädagogischen Handelns bestimmt, und es stellt sich die Frage, welche Konsequenzen *methodischer* Art sich hieraus ergeben. Der Vorschlag lautet, pädagogisches Handeln in methodischer Hinsicht als dialogische Führung, d.h. als Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen zu begreifen.“<sup>14</sup>

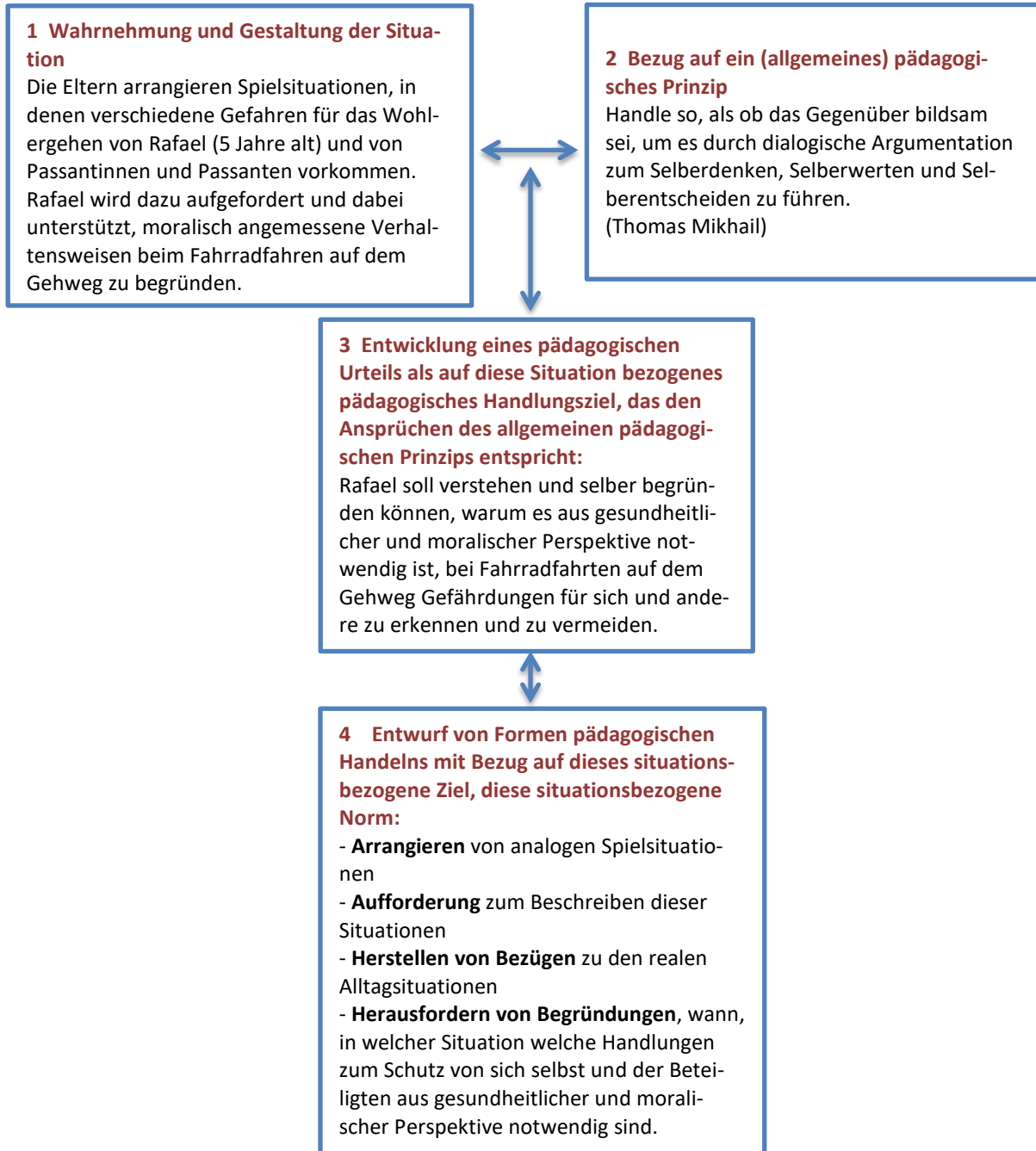
Rucker bezieht sich auf das von Thomas Mikhail entfaltete „technische Dreieck“ der Pädagogik: Bildsamkeit als anthropologische Voraussetzung, Selbstbestimmung als Ziel, Dialog als Methode und darauf bezogen als praktische Leitlinie: Individuallage, Bildung, Argumentation.<sup>15</sup> Mikhail bringt die „pädagogische Orientierung“ auf diese „Formel“:

„Handle so, als ob das Gegenüber bildsam sei, um es durch dialogische Argumentation zum Selberdenken, Selberwerten und Selberentscheiden zu führen. Oder was dasselbe bedeutet: Pädagogisches Handeln ist die Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen.“<sup>16</sup>

Richtet man das Handeln in der oben beschriebenen Situation an diesem Prinzip aus, erkennt man, dass das Erklären, Begründen und Argumentieren stärker in den Fokus rücken. Bei Prange wird dieser Bezug auch berücksichtigt, vor allem durch die Maßgaben der Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit. Damit soll gewährleistet werden, dass die Adressatinnen und Adressaten das Gezeigte selbständig nutzen können. Was Rucker und Mikhail deutlicher hervorheben, ist die zentrale Aufgabe pädagogischen Handelns, die Adressatinnen und Adressaten „in den Raum der Gründe“<sup>17</sup> zu führen. Nicht jede Form von Selbstbestimmung ist danach pädagogisch zu fördern. Die Heranwachsenden sollen vielmehr dazu aufgefordert und dabei unterstützt werden, den Geltungsanspruch des ihnen sachlich Gezeigten und moralisch Zugemuteten kritisch zu prüfen, darüber hinaus eigene Positionen im argumentativen Austausch zu begründen.<sup>18</sup> Damit wird der Zukunftsbezug pädagogischen Handelns herausgestellt: Pädagogisches Handeln soll nicht nur im Hinblick auf das Verhalten, Denken und Handeln der Adressatinnen und Adressaten in der gegenwärtigen Situation Effekte erzielen. Vielmehr soll ein dauerhafter Prozess in Gang gesetzt und gefördert werden, der zu einer immer weiter reichenden „Selbstbestimmungsfähigkeit“ führt.<sup>19</sup>

Was bedeutet diese Orientierung an den von Rucker und Mikhail formulierten pädagogischen Prinzipien für die Wahrnehmung der oben dargestellten Situation? Es dürfte klar sein, dass eine dialogische Führung in der Situation selbst kaum möglich ist. Wahrscheinlich ist in der Situation nur eine kurze „Unterweisung“ möglich – nach Mikhail eine „parapädagogische“ (dem pädagogischen Handeln nebengeordnete) Handlungsform<sup>20</sup>. Vielleicht reicht es zu knappen Erklärungen. Aber Rafael soll ja verstehen, warum ein vorausschauendes und vorsichtiges Verhalten auf dem Gehweg aus sachlichen (Verletzungsgefahr) und moralischen (Schutz der Mitmenschen) Gründen notwendig ist. Um solche Einsichten zu fördern, könnten die Mutter oder der Vater eine Lernsituation arrangieren, wenn es besser passt - vielleicht am späteren Tag, wenn Rafael wieder zu Hause ist, oder am nächsten Wochenende. Sie könnten ein Spielszenario vorschlagen und zusammen mit Rafael arrangieren, in dem Pup-

pen, Stofftiere oder Lego-Spielfiguren Touren auf und neben dem Gehweg unternehmen, bei denen es zu unterschiedlichen gefährlichen Situationen kommt. Dabei könnte Rafael verschiedene Rollen übernehmen (Radfahrer, Sanitäter, Jugendlicher ...) und in einen Dialog hineingezogen werden, in dem er das Verhalten der Spielfiguren kommentiert, Alternativen durchspielt und „richtige“ Verhaltensweisen im Austausch mit den Eltern begründet.



### Die Vernetzung der Elemente

Die vier Elemente stehen zueinander und untereinander in Beziehungen wechselseitiger Abhängigkeit und Beeinflussung. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit dazu einige Hinweise:

**Element 1:** In der Regel beginnt die Herausforderung, pädagogisch zu urteilen und zu handeln, in einer konkreten Situation. Wie diese Situation wahrgenommen wird, ist in aller Regel perspektivisch und reduziert. Das betrifft schriftliche Falldarstellungen (wie oben) ebenso wie die Wahrnehmungen der in realen Situationen beteiligten Personen. Schaut man dazu auf die Falldarstellung, mit der dieser Beitrag beginnt, ergeben sich leicht Anfragen dazu,

was **nicht** gesagt wird: Gab es eine solche Situation schon früher einmal? Wie haben die Mutter oder der Vater damals gehandelt? Gleich oder anders? Haben sich die beiden abgesprochen? Wenn ja: wie? Wie nehmen sie die aktuelle Situation wahr? Wie fokussiert sind sie? Auch Rafaels Wahrnehmung der Situation wird in der Fallbeschreibung nicht berücksichtigt. Welche Erfahrungen hat er schon in solchen Situationen gemacht? Wie haben die Menschen, an denen er vorbeigeradelt ist, reagiert? Ist er sich der Folgen seiner möglichen Handlungsweisen bewusst? Kann er mit seinen 5 Jahren nachvollziehen, wie die andere Personen in dieser Situation denken und fühlen? Kann er sich in andere hineinversetzen? Wie reagiert er körpersprachlich (mimisch, gestisch) auf die Ansprachen der Mutter oder des Vaters? Reagiert er anders, je nachdem ob die Mutter oder der Vater mit ihm zeigend kommunizieren? Aus der Perspektive des mitfahrenden Elternteils drängt sich die Frage auf, ob es in dieser Situation überhaupt möglich ist, das erklärenden und begründende (nach Prange: repräsentative) Zeigen einzusetzen. Rafael soll rechtzeitig in der Kita sein, die Mutter, der Vater müssen zeitnah an ihrem Arbeitsplatz ankommen. Sollte das Erklären und Begründen in einer ruhigeren, entspannteren Situation nachgeholt werden? Aber wie genau? Oder kann das funktionieren, wenn Rafael, seine Mutter oder sein Vater an der Ampel warten, die etwa 200 Meter entfernt ist?

Die Situation kann sich auch schnell durch unerwartete, überraschende Vorgänge ändern: Die Jugendlichen an der Haltestelle streiten und schubsen sich herum, ein Auto kommt aus der Garagenausfahrt, zwei Hunde geraten in einen Streit und können kaum gebändigt werden, ein Mädchen, das auf sein Handy starrt, bleibt plötzlich stehen ... Was tun?

Diese Hinweise machen deutlich, inwiefern die Art der Darstellung einer Situation ihre Wahrnehmung und die pädagogische Urteilsbildung beeinflusst: Ist es eine externe Beobachterperspektive? Oder die Perspektive von beteiligten pädagogisch Handelnden? Oder die von Adressatinnen und Adressaten dieses Handelns? Sind pädagogische Handlungen Teil der Situationsdarstellung? Oder bleibt offen und wird als Frage gestellt, warum und wie in dieser Situation mit pädagogischem Anspruch gehandelt werden muss (wie oben)? Gibt es vielleicht Begründungen der pädagogischen Urteile und Auswahl pädagogischen Handlungsformen? Etwa: „Der Vater überlegt: Rafael muss unbedingt schnell lernen, wo und wann Gefahren bei seinen Fahrten auf dem Gehweg auftauchen. Ich werde ihm das gleich, bevor ich ihn in der Kita abgebe, genau erklären.“ Gibt es für das Verständnis der Situation bedeutsame Informationen zur Vorgeschichte? Ist die Darstellung schriftlich (Text) oder audiovisuell (Video)? Gibt es wertende Äußerungen, Wörter, die zu bestimmten Urteilen verleiten sollen? Hat diese Situation so wirklich stattgefunden oder wurde sie erfunden? Handelt es sich um eine mit pädagogischem Anspruch arrangierte Situation? Etc.

Von solchen Darstellungen bestimmter, konkreter Situationen zu unterscheiden sind andere Fallarten wie Beschreibungen und Erzählungen länger andauernder Geschichten und Prozesse, wie sie etwa in autobiographischen und autofiktionalen Formaten oder in Berichten und Dokumentationen zu Biographien oder Familiengeschichten vorliegen. Gerade aus der Perspektive der Gestaltung des Pädagogikunterrichts ist die genaue Beantwortung solcher Fragen von Bedeutung. Die Übung pädagogischer Urteilskompetenz kann sehr unterschiedlich ausfallen, je nachdem, wie komplex die Falldarstellung gestaltet ist.

**Element 1-2:** Die Situationswahrnehmung wird auch durch die Wahl der allgemeinen präskriptiven (normativen, vorschreibenden) Prämisse (Element **Nr. 2**) beeinflusst (wie oben zu zeigen versucht wurde). Das ist gerade aus (fach-)didaktischer Perspektive von Bedeutung. Gemäß dem Kontroversitätsprinzip wäre es nicht angemessen, lediglich in eine dieser Theorien einzuführen. Damit drängen sich allerdings Fragen auf: Welche sollen ausgewählt werden? Wie kann die Auswahl begründet werden?

**Elemente 2-3:** Das auf die bestimmte Situation bezogene pädagogische Handlungsziel, die pädagogische Handlungsnorm (3), kann nicht einfach aus dem allgemeinen Prinzip (2) „abgeleitet“ werden. Mit Bezug auf die Elemente des „pädagogischen Dreiecks“ stellt das Thomas Mikhail heraus:

„Bildsamkeit, Selbstbestimmung und Dialogizität als Voraussetzungen bestimmen das pädagogische Handeln unabhängig von einem konkreten Setting, d.h. in prinzipieller Hinsicht. Gleichwohl ist damit noch nicht vorgegeben, wie in einer gegebenen Situation gehandelt werden muss, wenn man pädagogisch handeln möchte. Was es konkret heißt, jemanden zur Prüfung von Geltungsansprüchen aufzufordern, ist damit nicht ausgesagt. Diese Frage stellt sich im Hinblick auf die pädagogische Handlungsqualität in gradueller Hinsicht.“<sup>21</sup>

„In gradueller Hinsicht“ geht es somit darum, Handlungsziele und Handlungsnormen für das Handeln in bestimmten Situationen zu entwickeln, die dem normativen Anspruch des abstrakten pädagogischen Grundprinzips entsprechen. Wie handle ich als erziehende Person in dieser Situation so, dass die Fähigkeiten der Adressatinnen und Adressaten zum „Selberdenken, Selberwerten und Selberentscheiden“ gefördert werden? Bei allen unterschiedlichen Akzentsetzungen gibt es in der wissenschaftlichen Allgemeinen Pädagogik die Übereinstimmung, dass es im pädagogischen Handeln immer darum geht, diese „Selbstbestimmungsfähigkeit“ (Klafki, Rucker u.a.), „Mündigkeit“ (Benner, Brüggen u.a.), „Bildung“ als Selbstgestaltung des Lebens mit sachlichem und sittlichem Geltungsanspruch (Ladenthin), Fähigkeit, frei mit dem Gezeigten umzugehen (Prange) kontinuierlich zu fördern. Um diesem Anspruch im Einzelfall gerecht zu werden, bedarf es des Vermögens, abzuwägen, welches situationsbezogene Handlungsziel im Vergleich mit anderen dazu am besten geeignet ist. In der Angewandten Ethik, die strukturell (formal!) gleiche Problemlagen bearbeitet, wird dies als „balancieren“ bezeichnet. Eine andere Variante ist das „Spezifizieren“.<sup>22</sup> Keine solcher Entscheidungen ist logisch zwingend. Sie müssen begründet und ggf. variiert werden. Anlass dazu kann eine veränderte Wahrnehmung der Situation (1) sein.

**Elemente 1-2-3:** Um solche Bezüge (Situation – Prinzipien) herstellen und begründen zu können, bedarf es der Urteilskraft. Diese ist nach Kant die Verbindung eines Besonderen (hier der Situationswahrnehmung) und eines Allgemeinen (des pädagogischen Prinzips).

„Urteilskraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine (die Regel, das Prinzip, das Gesetz) gegeben, so ist die Urteilskraft, welche das Besondere darunter subsumiert, [...] **bestimmend**. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu sie das Allgemeine finden soll, so ist die Urteilskraft bloß **reflektierend**.“<sup>23</sup>

Die Erläuterungen zum Fallbeispiel sollten gezeigt haben, dass beim pädagogischen Handeln die reflektierende Urteilskraft benötigt wird. Jede Situation, die pädagogisches Handeln herausfordert, ist besonders. Sie ist nicht in einem Prinzip „enthalten“ (wie das bei technischem Handeln der Fall sein kann).

Wer sich auf solche Denkbewegungen einlässt, kann die Fähigkeit zur Vermittlung erwerben und Abstand zu den eigenen Wahrnehmungen und Voreinstellungen gewinnen.

„Was hat einer gewonnen, der es zur Urteilsfähigkeit gebracht hat? Er hat eine Fähigkeit der Vermittlung erworben, u. a. der Vermittlung zwischen Anspruch und Berechtigung, zwischen Faktum und Norm, zwischen Realität und Idee, Abbild und Urbild, Nachbild und Vorbild. In der Mitte zwischen beiden befreit er sich vom Ausgeliefertsein an das Gegebene und die Welt der Fakten, die freilich zunächst anzuerkennen ist, will man sie der Beurteilung aussetzen. Die Beurteilung ermöglicht dann jedoch Distanz. Wer beurteilt, gewinnt Abstand.“<sup>24</sup>

Der Pädagogikunterricht besitzt im Hinblick auf die Förderung dieser Fähigkeiten ein besonderes Potential. Die Schülerinnen und Schüler können Entscheidungen im Austausch mit den

anderen Mitgliedern der Lerngruppe ohne Handlungsdruck begründen, problematisieren, verändern. Sie können dadurch Distanz gewinnen: zu ihren Präkonzepten, spontanen Meinungen, zu möglichen kognitiven Verzerrungen, die ihre Handlungen beeinflussen. Für einzelne Akteure unter Handlungsdruck ist das deutlich schwieriger.

**Elemente 3-4:** Auch hier gilt es abzuwägen: Welche Formen pädagogischen Handelns sind in dieser Situation, angesichts dieses Handlungsziels im Vergleich zu anderen geeignet? Auf diese Frage gibt es, wie jede Mutter, jeder Vater, jede Lehrerin, jeder Lehrer tagtäglich erfährt, keine technisch-mechanische Antwort. Klaus Prange macht einen Vorschlag, wie damit professionell umzugehen ist.

„Es gibt (...) ein Technologiedefizit der Erziehung. Der entscheidende Grund dafür ist nicht schwer zu finden: Die Adressaten unserer erzieherischen Bemühungen sind keine Objekte, die von uns und von sich nichts wissen; sondern sie können wählen, ob sie zuhören oder nicht, ob sie unseren Ratschlägen folgen oder sich abwenden. Im Lernen verhalten sich die Kinder und Schüler, Kursteilnehmer und Studierenden aller Art immer auch zu sich selbst, so dass wir nicht auf sie einwirken können wie auf ein Auto beim Anlassen des Motors. Springt er nicht an, vermuten wir einen technischen Defekt, nicht aber das Aufbegehren der Maschine gegen unsere Absichten. Anders verhält es sich, wenn die Kinder unsere Erklärungen nicht verstehen oder unseren Anweisungen nicht folgen: Wir wissen oft nicht einmal, ob der Misserfolg darauf zurückzuführen ist, dass wir etwas schlecht erklärt haben oder unsere Anweisungen unklar waren oder ob die Kinder einfach nicht verstehen wollen und ihren eigenen Kopf haben. (...) Der Anspruch, alles jederzeit richtig machen zu können, ist eher eine Voraussetzung, um aus enttäuschten Perfektionsansprüchen in wilde Verzweiflung zu verfallen und die Chancen zu verspielen, die immer noch bestehen, wenn man weniger erwartungsvoll seinem Geschäft nachgeht. Rationaler ist es demgegenüber, mit rational nicht voraussehbaren Ergebnissen zu rechnen und diese dann, wenn sie nicht zufrieden stellen, auf anderem Wege und mit anderen Methoden anzupeilen. In der Tat verhalten wir uns so, wenn die Lernenden nicht so reagieren, wie wir es uns wünschen. Wird eine Erklärung sichtlich nicht verstanden, können wir sie wiederholen, langsamer und ausführlicher, mit anderen Beispielen und unter Zuhilfenahme zusätzlicher Medien; wird einer Aufforderung nicht entsprochen, werden wir sie dringlicher vortragen, und hilft das nicht, verbinden wir sie mit dringlichen Ermahnungen (...) . Werden den Kindern Aufgaben gestellt, die für sie neu sind, geben wir vielleicht keine oder schwache Hilfen, um zu sehen, ob sie damit zurechtkommen; wenn nicht, verstärken wir die Hilfen oder ziehen die Aufgaben zurück, um erst mal einfachere Aufgaben lösen zu lassen und dann einen neuen Anlauf zu probieren.“<sup>25</sup> Wie also mit der Differenz von Anspruch und Wirklichkeit umgehen? Prange zitiert an dieser Stelle gerne Samuel Beckett: „Try again. Fail again. Fail better.“

**Elemente 4-3-1:** Solche Erfahrungen des Scheiterns beim Einsatz von Formen pädagogischen Handelns führen zu Rückfragen: War die Situationswahrnehmung unvollständig, verzerrt, einseitig? War das pädagogische Urteil (auch) deshalb nicht angemessen? Oder war die Auswahl der Formen pädagogischen Handelns der Situation nicht angemessen? Über- oder unterforderte sie die adressierten Heranwachsenden? Etc.

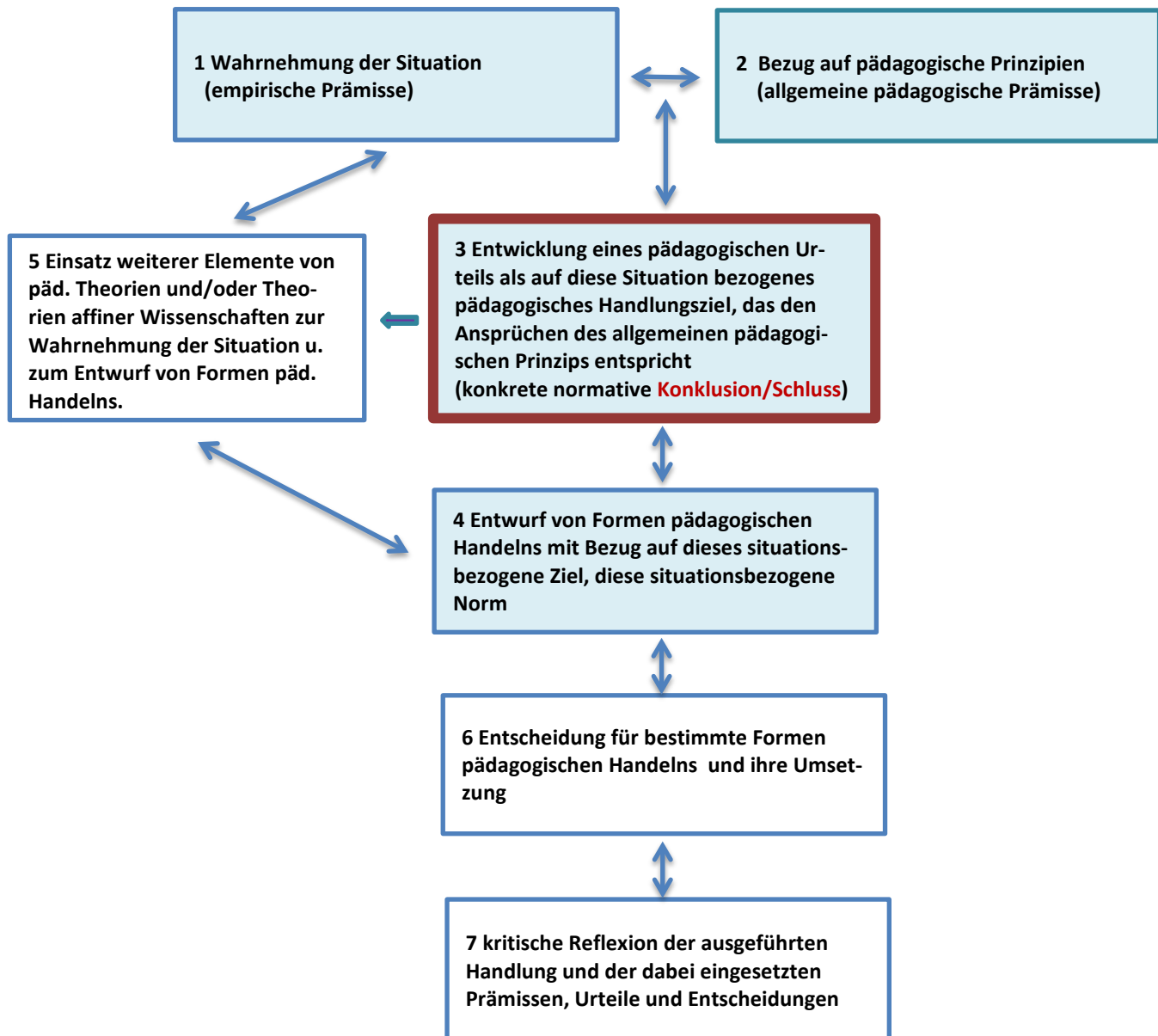
**Elemente 4-3-2:** Problematisierende Rückfragen ergeben sich auch in Richtung der pädagogischen Prinzipien. Habe ich das pädagogische Grundprinzip verstanden und in dieser Situation richtig ausgelegt? Bin ich ihm gerecht geworden? Was wären die Konsequenzen, wenn ich ein anders akzentuiertes pädagogisches Prinzip als Orientierung wählen würde (s.o.: Benner, Ladenthin, Mikhail, Prange, Rucker ...)?

**Erweiterung des Modells durch Einführung zusätzlicher Elemente**

**Elemente 3-5-1-4:** Zusätzliche, neue Informationen zur Situation können dazu führen, dass die situationsbezogene pädagogische Handlungsnorm verändert werden muss. So kann es hilfreich sein, psychologisches Wissen zum Stand der emotionalen und kognitiven Entwicklung von Kindern heranzuziehen. Das kann helfen, die Wahrnehmung der Situation zu schärfen, vor allem um das Verhalten von Rafael besser zu verstehen. Eine wichtige Information, die in der oben dargestellten Situation nicht enthalten ist, bezieht sich auf den kognitiven Entwicklungsstand Rafaels. Versteht er die angestrebten moralischen Urteile überhaupt? Wenn man aus der Perspektive von Piagets Entwicklungspsychologie oder Kohlbergs Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit auf Rafael blickt, so dürfte das Resultat einer dialogischen Argumentation auf einem bescheidenen moralischen Niveau bleiben. Allerdings wäre das ja Teil eines langen Entwicklungsprozesses. Außerdem zeigen neuere empirische Studien auch, dass es Kinder gibt (auch Rafael?), die sich in andere hineinversetzen können und eine Situation auch aus der Perspektive von anderen beteiligten Personen in den Blick nehmen können. Auch die Auswahl und die Art des Einsatzes der Formen pädagogischen Handelns kann dadurch sicherer gestaltet werden. Allerdings sind solche methodisch auf Verallgemeinerung angelegten Ergebnisse psychologischer Forschung immer nur begrenzt mit Bezug auf einzelne Personen gültig. Ob sie genau so auf Rafael zutreffen, ist nicht sicher. Wichtig ist, dass solche psychologischen (oder auch soziologischen, biologischen) Erkenntnisse aus pädagogischer Perspektive genutzt werden: Inwiefern hilft solches Wissen, die pädagogische Aufgabe in dieser Situation möglichst erfolgreich zu bearbeiten, zu lösen? Dem Schaubild kann damit ein fünftes Element hinzugefügt werden.

Im Pädagogikunterricht bleibt es bei diesen fünf Elementen. Die Handlungsoptionen sind in aller Regel hypothetisch, Handlungen werden nicht ausgeführt. Das hat den Vorteil, dass diese ohne Handlungsdruck entwickelt und problematisiert werden können – und zwar nicht alleine, sondern im Unterricht in einer Lerngruppe.<sup>26</sup> Bei Eltern, Lehrerinnen oder Lehrern oder anderen Personen in pädagogischer Verantwortung kommt hinzu, dass eine Entscheidung für eine Handlungsoption getroffen werden muss und diese dann auch ausgeführt wird – oft als „Handeln unter Druck“. Auch das kann zu besonders intensiven Lernerfahrungen führen (im Referendariat ist das der Anspruch), wenn die real ausgeführten Formen des Handelns in ihren Vernetzungen (1-2-3) einer kritischen Reflexion unterzogen werden.

Das Schaubild kann damit so erweitert werden:



An diesem um die Elemente 5, 6 und 7 erweiterten Schaubild lässt sich eine wichtige Differenz verdeutlichen: Der situationsbezogene, konkrete Schluss, das pädagogische Urteil (Element 3) und die darauf bezogenen pädagogischen Handlungsformen (Element 4) formulieren einen normativen Anspruch. „So **soll** gehandelt werden, weil das pädagogisch geboten ist!“ Mit den Elementen 6 und 7 kann überprüft werden, ob die real ausgeführten Handlungen diesem Anspruch gerecht wurden. Es geht also um ihre empirische Überprüfung.

## 2. Der praktische Schluss als Struktur ethischen und pädagogischen Urteilens

Wenn man die Darstellungen und Erläuterungen des ersten Abschnitts zusammenfassend auf den Begriff bringt, so lässt sich als erstes festhalten:

Pädagogisches Handeln ist „Handeln“. Eine Handlung geschieht freiwillig und absichtsvoll, sie kann mit Gründen gerechtfertigt und im diskursiven Austausch argumentativ geprüft werden. Pädagogisch Handelnden kann deshalb die individuelle Verantwortung zugeschrieben werden. Damit ist allerdings noch nichts über das Spezifische, das Proprium pädagogischen Handelns gesagt. Dazu müssen pädagogische Prinzipien herangezogen werden (**Element 2**): Aber auch damit ist nicht vorgegeben und festgelegt, wie in konkreten Situationen pädagogisch zu handeln ist. Dazu bedarf es eines pädagogischen Urteils, das als Handlungsziel, als Handlungsnorm unter Beachtung der Situation und der Prinzipien entwickelt wird (**3**). Mit Bezug auf dieses Ziel sind dann Formen pädagogischen Handelns zuzuordnen, mit denen das Ziel erreicht werden soll (**4**). Ob das allerdings gelingt, entscheiden die als Lernende angesprochenen Adressatinnen und Adressaten dieser Handlungen.

Volker Ladenthin fasst das zusammen, indem er von der Aufgabe der „gültigen Gestaltung einer genuin pädagogischen Praxis“ ausgeht:

„Wie soll man als Pädagoge so handeln, dass der andere sich gültig selbst bestimmen lernt? Hierfür benennt die Pädagogik die regulativen Prinzipien. Es geht also in der Pädagogik immer um ein Sollen. Die pädagogische Praxis gestaltet sich durch Handeln; um handeln zu können, muss man die Wirklichkeit kennen, in der man handelt. Von daher richtet sich pädagogisches Denken von Beginn an nicht nur auf die Frage nach den Handlungsprinzipien, sondern zugleich (**1**) auf die Frage nach den Handlungsvoraussetzungen und (**2**) immer auch auf die Geschicklichkeit, beides miteinander zu verbinden. (...) Wer praktisch handelt, kann Prinzipien von Fakten zwar unterscheiden, aber nicht trennen; er muss beides in der Handlungsnorm verbinden. (...) Nur ein Denken, das Wirklichkeitswahrnehmung (also Empirie), prinzipiengeleitetes Denken und pädagogische Urteilskraft verbindet, ist pädagogisch.“<sup>27</sup>

Die hier identifizierten Elemente pädagogischen Denkens besitzen die Struktur des „praktischen Schlusses“ oder des „praktischen Syllogismus“. Julia Dietrich hat in zahlreichen Aufsätzen zur Didaktik der Ethik diese Struktur herausgearbeitet.

„Ich gehe davon aus, dass die Grundstruktur ethischer Argumentation aus den vier Elementen der **Wahrnehmung**, der **Bewertung**, des **Urteilens** und des **Handlungsbezugs** besteht, die sich als solche durch eine argumentationstheoretische, sprachpragmatisch flexibilisierte sowie fundamentalethisch weitgehend offene Interpretation des Praktischen Syllogismus begründen lässt. Eine ethische Argumentation verbindet eine **deskriptive Prämisse**, die eine bestimmte Annahme über die Welt als Fall einer präskriptiven Prämisse ausweist, mit eben dieser **präskriptiven Prämisse** sowie einem **Urteil**, welches sich auf eine **Handlung** bezieht: „Weil die Patientin unter Kopfschmerzen leidet (deskriptive Prämisse) und weil Schmerzen gelindert werden sollen, wenn jemand unter Schmerzen leidet (präskriptive Prämisse), soll die Patientin behandelt werden (Urteil), was konkret bedeutet, dass sie ein Schmerzmittel erhält (Handlung).“ Ein ethisches Urteil ist also stets in dem Sinne gemischt, dass es sowohl auf einer Beschreibung der Welt als auch auf bestimmten Normen oder Werten beruht und beide in ihrer Wechselwirkung verbindet: Eine deskriptive Annahme wird deshalb als ethisch relevant eingestuft, weil bestimmte Normen oder Werte vorausgesetzt werden; bestimmte Normen oder Werte werden deshalb als einschlägig empfunden, weil eine bestimmte deskriptive Prämisse vorausgesetzt wird.“<sup>28</sup>

Ein ethischer Praktischer Schluss (= Praktischer Syllogismus) hat demnach diese Struktur:

| Praktischer Syllogismus                                                                                             | Argumentationsstruktur                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| deskriptive (empirische) Prämisse:<br>Wahrnehmung der Situation                                                     | Paula leidet seit einigen Tagen unter starken Knieschmerzen.                                              |
| allgemeine präskriptive (normative) Prämisse                                                                        | Wenn ein Mensch unter Schmerzen leidet, müssen diese gelindert werden.                                    |
| Urteil als auf die Situation bezogener präskriptiver Schluss: Wie <b>soll</b> in dieser Situation gehandelt werden? | Also sollen zuerst Paulas Schmerzen gelindert werden, bevor weitere Maßnahmen in Betracht gezogen werden. |
| auf dieses Urteil bezogene Handlungsoptionen:                                                                       | Paula erhält ein Schmerzmittel.                                                                           |

Oder verallgemeinert<sup>29</sup>:

| Praktischer Syllogismus                                                   | Argumentationsstruktur                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>deskriptive (= empirische) Prämisse &gt; Wahrnehmung der Situation</b> | Wenn wir davon ausgehen, dass <i>a</i> eine Rolle spielt für die Situation <i>s</i> , in der wir uns laut Darstellung von <i>d</i> befinden, |
| <b>allgemeine präskriptive (= normative) Prämisse</b>                     | und wenn wir außerdem davon ausgehen, dass die Norm <i>n1</i> , als Pflicht oder Ratschlag anzusehen ist,                                    |
| <b>konkretes, auf die Situation bezogenes normatives Urteil</b>           | kommen wir zu dem Schluss, dass von allen (uns derzeit zur Verfügung stehenden) Handlungsoptionen die Handlungsoption <i>h</i> geboten ist,  |
| <b>auf dieses Urteil bezogenen Handlungsoptionen</b>                      | was konkret bedeutet, dass <i>h</i> umgesetzt werden sollte.                                                                                 |

Meine **zentrale These** lautet:

Die im ersten Teil beispielhaft erläuterten **Prozesse pädagogischen Urteilens** mit den darauf bezogenen hypothetischen oder realen Handlungen besitzen diese **Struktur des Deliberationsmodells des Praktischen Syllogismus**.

Dieser weist **formal** die gleiche Struktur auf wie der „ethische Schluss“. <sup>30</sup>

An dieser Stelle gibt es Klärungsbedarf, weil sich einige **Missverständnisse** aufdrängen:

**1.** „Ein Syllogismus ist immer ein logischer Schluss.“

Ein bekanntes Beispiel für einen logischen Schluss („Modus ponens“) sieht z.B. so aus:

A: Alle Menschen sind sterblich.

B: Sokrates ist ein Mensch.

Daraus folgt: C: Sokrates ist sterblich.

Es gibt zwei Prämissen (Vordersätze mit empirischen Annahmen), aus denen eine Schlussfolgerung (Konklusion) logisch folgt (deduktive Form des Arguments). Ist das der Fall (wie oben), wird das Argument (als Verbindung von Prämissen und Konklusion) als „gültig“ (auch: „korrekt“, „folgerichtig“) bezeichnet. Ein logisch „gültiges“ Argument muss aber nicht unbedingt „wahr“ sein. Das ist dann der Fall, wenn (mindestens) eine Prämisse empirisch falsch ist.

A: Alle Menschen sind sterblich.

B: Donald Duck ist ein Mensch.

Daraus folgt: C: Donald Duck ist sterblich.

Dieses Argument ist zwar logisch gültig, aber eine der Prämissen ist nicht wahr – und damit ist die Schlussfolgerung falsch.

Ein Schluss ist logisch (formal) gültig (oder korrekt, folgerichtig), wenn die Konklusion logisch notwendig aus den Prämissen folgt. Eine Prämisse kann oder beide Prämissen können aber auch nicht wahr sein. <sup>31</sup>

Ein **praktischer Syllogismus** funktioniert nicht wie ein theoretischer oder logisch-deduktiver Syllogismus. Beim praktischen Schluss ist der Bezug zwischen den (präskriptiven und deskriptiven) Prämissen und der Konklusion nicht logisch zwingend, aber auch nicht beliebig. In einer prüfend-abwägenden Argumentation sind die Bezüge zu begründen und ggf. zu revidieren. Ein praktischer Syllogismus in diesem von Julia Dietrich vertretenem Verständnis ist vielmehr ein „**Deliberationsmodell**“<sup>32</sup> Was ist damit gemeint? Das soll mit Bezug auf ein weiteres mögliches Missverständnis geklärt werden.

**2.** „Der Praktische Syllogismus formuliert eine Zweck-Mittel-Beziehung: ‚Um x zu erreichen, hält der oder die Handelnde es für notwendig, y zu tun‘. ‚Um Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern zu fördern, müssen sie nach Auffassung der Bildungsministerin ein verpflichtendes Kita-Jahr vor dem Schuleintritt absolvieren.‘“

In der Tat wird der Fachbegriff „praktischer Syllogismus“ im philosophischen Diskurs unterschiedlich ausgelegt. Unter anderem wird darunter eine Zweck-Mittel-Beziehung verstanden.<sup>33</sup>

Das „Deliberationsmodell“ des Praktischen Syllogismus setzt den Akzent anders. Deliberation (Überlegung, Beratschlagung, Abwägung) wird im Anschluss an Habermas' Diskursethik verstanden als argumentativer Austausch unter Gleichberechtigten. Ziel dabei ist es, eine Entscheidung zu finden und mit guten Gründen zu rechtfertigen.<sup>34</sup>

**3.** „Der ethische praktische Syllogismus ist identisch mit dem pädagogischen praktischen Syllogismus.“

Das stimmt im Hinblick auf die Struktur, die Form. Es gibt jedoch, wie oben erläutert, eine „**eigenlogische Normativität des Pädagogischen**“ (Benner), die durch die Grundprinzipien (2) als Handlungsregulative definiert und orientiert wird. Damit besitzt pädagogisches Handeln immer einen Bezug auf die Zukunft der adressierten Personen: Diese sollen lernen, ihr Leben zunehmend nach eigenen Einsichten mit Gründen zu gestalten. Damit unterscheidet pädagogisches sich von moralischem Handeln. Jürgen Oelkers hebt das hervor:

„Gewiss ist pädagogische Vernunft verwiesen auf Handlungen, aber sie geht in einzelnen Handlungssituationen nicht auf, sondern zeigt sich erst als Ergebnis eines Prozesses. Ihr Problem ist das Verhältnis von Handlung und Prozess, nicht von Regel und Regelfall. Sie muss einerseits (situativ) einwirken und will andererseits (prozessual) befreien, sofern sie das Ziel Mündigkeit hat. (...) Der Erfolg des Anderen aber geht nicht in dessen situativer Stellungnahme auf. Eben darum handelt der Pädagoge stellvertretend. Er antizipiert Zustände im Anderen, die er mit seinem Handeln initiieren, aber nicht hervorbringen kann. Lehren soll Lernen ermöglichen, und zwar in qualifizierter Form.“<sup>35</sup>

Dietrich Benner konkretisiert diesen Gedanken mit Bezug auf die Praxisform der „Kinderregierung“ (nach Herbart). In dieser pädagogischen Handlungsform sollen Kinder davor bewahrt werden, sich und anderen Schaden zuzufügen.

„Kinderregierung (...) darf nicht als eine das Denken und Handeln der Heranwachsenden formierende Praxis verstanden und betrieben werden, sondern ist nur erlaubt, wenn sie diese an uneinsichtigem Handeln hindert und Schaden von der Gesellschaft und den Heranwachsenden fernhält, ohne das gegenwärtige und künftige Verhalten von Kindern und Jugendlichen positiv zu normieren (...). Was die Wirkungen regierender Erziehung betrifft, muss zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Wirkungen unterschieden werden. Kurzfristig zielt diese auf Schadensvermeidung und sorgt z. B. dafür, dass ein Kind nicht vom Baum oder aus dem Fenster fällt oder im Straßenverkehr umkommt, mittelfristig zielt sie darauf, dass Heranwachsende lernen, ihren Willen anzuhalten und diesen erst prüfen und beurteilen und dann erst handeln, langfristig strebt sie an, dass edukative Maßnahmen schon im

Bereich der Kinderregierung in Bildungsprozesse übergehen und dass Fremddisziplinierung dauerhaft durch Selbstdisziplinierung abgelöst wird.“<sup>36</sup>

Diese „Transformation externer in interne Normativität“<sup>37</sup> gilt auch als Anspruch für die beiden weiteren Handlungsformen, die Benner im Anschluss an Herbart unterscheidet:

„Fragt man weiter, wodurch sich die eigenlogische Normativität der Erziehung von Erziehungskonzepten abhebt, die das pädagogische Handeln durch außerpädagogische Normativität normieren, so bietet sich eine Differenzierung der Transformationen externer in interne Normativität entlang dreier elementarer Praxisformen der Erziehung an:

- erstens eine Transformation regierender und disziplinierender Erziehung in eine von den Heranwachsenden selbst vorzunehmende Selbstdisziplinierung,
- zweitens eine Transformation der Erfahrung und Umgang erweiternden Fremdunterrichtung in Selbstunterrichtung sowie
- drittens eine Transformation pädagogischer Fremdberatung in eine Beratung mit sich selbst und anderen, die das Ende der Erziehung vorbereitet.“<sup>38</sup>

Überträgt man diese Interpretation der Struktur des praktischen Syllogismus auf das pädagogische Urteilen und Handeln, kann die These so erweitert und präzisiert werden:

Das **Deliberationsmodell des Praktischen Syllogismus** ist geeignet, die Struktur pädagogischen Urteils (formal) darzustellen und zu orientieren. Die Elemente (1) „Situation“, (2) „allgemeine normative pädagogische Prämisse“, (3) „situationsbezogenes, konkretes normatives Ziel pädagogisches Handelns“ und (4) „Entwurf von darauf bezogenen Formen pädagogischen Handelns“ stehen in dynamischen Verhältnissen gegenseitiger Abhängigkeit und Beeinflussung. Diese Beziehungen können, sollten deliberativ (d.h. abwägend argumentierend) geklärt, geprüft und ggf. revidiert werden.

Inhaltlich wird der normative Anspruch pädagogischen Urteilens und Handelns durch die „**eigenlogische Normativität des Pädagogischen**“ bestimmt. Diese formuliert den normativen Anspruch an pädagogisches Handeln als Initiierung und Unterstützung von Prozessen der „**Transformationen externer in interne Normativität**“ (Benner).

Im Anschluss an Theorien der Allgemeinen Pädagogik können die sich daraus ergebenden Aufgaben u.a. so formuliert werden:

„Handle mit pädagogischem Anspruch so, dass den heranwachsenden Adressatinnen und Adressaten deines Handelns ermöglicht wird, ihr Leben mit sachlichem und moralischem Geltungsanspruch immer selbstbestimmter zu gestalten.“

Und/oder mit anderen Akzentuierungen:

„Handle mit pädagogischem Anspruch so, dass du der oder dem anderen etwas verständlich (Gebot der Rationalität), zumutbar (Gebot der Achtung) und anschlussfähig (Gebot der Freiheit) so zeigst, dass er oder sie es wieder zeigen kann und auch bewegt wird, eben dies zu tun.“

Ein **Urteil** als situationsbezogenes Handlungsziel muss diesem normativen Anspruch gerecht werden, die darauf bezogene Auswahl von **Formen pädagogischen Handelns** ebenfalls. Dabei ist zu beachten, dass diese Formen nicht nur situationsbezogen das Erlernen überlebenswichtiger Fähigkeiten ermöglichen und in die soziokulturell eingebetteten Lebensformen einführen sollen. Immer ist die Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit, Mündigkeit, Bildung zu beachten. Das Begründen, Erklären, problematisierende Fragen gehört zu solchen Formen. Ihnen gemeinsam ist, dass sie die pädagogisch Handelnden und ihre Adressatinnen und Adressaten „in den Raum der Gründe“ hineinziehen. Zu beachten ist allerdings, dass es Situationen gibt (wie die zu Beginn dieses Beitrags skizzierte), in denen solche Formen nicht direkt zum Einsatz kommen können. Das sollte bei passender Gelegenheit nachgeholt werden.

### Der praktische Syllogismus als Deliberationsmodell für pädagogisches Urteilen und Handeln

| Praktischer Syllogismus: Elemente                                          | Argumentationsstruktur                                                                                                                                                        | (mögliche) Nachfragen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>deskriptive Prämisse: Situationswahrnehmung</b>                         | Wenn wir davon ausgehen, dass <i>a</i> eine Rolle spielt für die pädagogische Perspektive auf die Situation <i>s</i> , in der wir uns laut Darstellung von <i>d</i> befinden, | Wie wird die Situation dargestellt? Ist sie fiktiv oder Darstellung einer Situation, die wirklich passiert ist? Aus welcher Perspektive? Von Beteiligten, von nicht in pädagogischer Verantwortung stehenden Beobachtenden? Schriftlich, mündlich, audiovisuell? Wie alt ist/sind das adressierte Kind, die Jugendlichen? Wer handelt pädagogisch? Eine Person, mehrere? Haben die sich abgesprochen? Welche anderen Personen sind in der Situation aktiv oder passiv beteiligt? Werden die Gedanken und Gefühle der beteiligten Personen dargestellt? Gibt es einen institutionellen Kontext? Welchen? Welche sozialen Ordnungen werden gesetzt? Wird der soziale Kontext bei der Darstellung einbezogen? Die in Sozialisationsprozessen erworbenen Einstellungen, Meinungen, Gewohnheiten der beteiligten Personen? Welche (für pädagogisches Handeln bedeutsame) Informationen fehlen? Gibt es Informationen zur Vorgeschichte? Gab es eine gleiche, ähnliche Situation schon einmal / mehrmals vorher? |
| ↕                                                                          | ↕                                                                                                                                                                             | ↕                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>allgemeine präskriptive Prämisse: pädagogisches Grundprinzip</b>        | und wenn wir außerdem davon ausgehen, dass die Norm <i>n1</i> als pädagogisches Prinzip anzusehen ist,                                                                        | Warum wurde diese gewählt?<br>Gibt es alternative Prinzipien, andere Akzentuierungen?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| ↕                                                                          | ↕                                                                                                                                                                             | ↕                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>auf die Situation bezogenes Urteil als Handlungsnorm, Handlungsziel</b> | kommen wir zu dem Schluss, dass als situationsbezogenes pädagogisches Handlungsziel <i>h</i> geboten ist,                                                                     | Entspricht das situationsbezogene Handlungsziel den normativen Ansprüchen des allgemeinen pädagogischen Grundprinzips? Ist das Handlungsziel pädagogisch konstruktiv auf die Situation bezogen? Ist das Handlungsziel korrekt auf die altersbedingten Lernvoraussetzungen der Heranwachsenden bezogen? Welche Alternativen gibt es? Sollte, müsste weiteres Wissen aus pädagogischen Theorien oder Theorien affiner Disziplinen (wie Psychologie, Soziologie) herangezogen werden, um die Wahrnehmung der Situation zu erweitern, zu präzisieren, und die Auswahl der Formen pädagogischen Handelns auf die Individuallage der Heranwachsenden abzustimmen?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| ↕                                                                          | ↕                                                                                                                                                                             | ↕                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Handlung: Formen pädagogischen Handelns</b>                             | was konkret bedeutet, dass <i>h</i> durch den Einsatz folgender Formen des pädagogischen Handelns umgesetzt werden sollte: ...                                                | Gibt es alternative Formen pädagogischen Handelns? Welche lassen sich in der Situation umsetzen? Welche eher nicht? Kamen die Formen vorher schon zum Einsatz? Wie reagierten die adressierten Heranwachsenden darauf? Welche Formen sind besonders geeignet, mit Bezug auf diese Situation den Prozess der zunehmenden Selbstbestimmungsfähigkeit zu unterstützen?<br>...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

### 3. Bedeutung für die Gestaltung des Pädagogikunterrichts

Welche Bedeutung kann dieses explizite Aufzeigen der formalen Struktur pädagogischen Urteilens und Handelns für die Gestaltung Pädagogikunterrichts haben?

Zunächst ist festzuhalten, dass, wie oben bereits erwähnt, der Pädagogikunterricht ein besonderes Potential bietet, verglichen mit anderen Bereichen, in denen pädagogisches Urteilen und Handeln zum Thema werden kann. Es gibt keinen Druck, real zu handeln. Die Handlungsentwürfe bleiben in aller Regel hypothetisch, sie werden nicht (wie im Referendariat) real ausgeführt. Das hat den Vorteil, dass die theoretischen und situativen Bezüge, die Urteile und Entscheidungen zur Auswahl pädagogischer Handlungsformen ohne Handlungsdruck reflektiert und argumentativ geprüft werden können. Um das zu ermöglichen, muss der Pädagogikunterricht allerdings auch entsprechend gestaltet werden.

Dazu einige kurze Hinweise und Anregungen:

**1. Systematische Orientierung:** Die vier bzw. sieben Elemente pädagogischer Urteilsbildung und pädagogischen Handelns bieten eine strukturelle und zugleich fachliche Grundorientierung. Diese ermöglicht es, immer bezogen auf die besonderen Voraussetzungen der Lerngruppe schrittweise und flexibel das Hauptziel des Pädagogikunterrichts anzustreben: pädagogische Urteilskompetenz. Auch inhaltlich kann der Unterricht an die Interessen der Schülerinnen und Schüler, an aktuell in der medialen Öffentlichkeit diskutierte Themen angepasst werden, ohne dass der den gesamten Unterricht leitende Bezug auf dieses Hauptziel aus dem Auge verloren wird.

**2. Einführung in pädagogische Prinzipien:** Das ist didaktisch herausfordernd, aber unumgänglich. Die Schülerinnen und Schüler des Pädagogikunterrichts sollen ja verstehen, was „pädagogische Handlungsqualität“ (Thomas Mikhael) ausmacht. Einzuführen ist deshalb in allgemeinpädagogische Theorien, die pädagogische Prinzipien begründen. Und es genügt nicht, in eine Theorie und ein Verständnis der pädagogischen Theorien und Grundbegriffe einzuführen. Die Kontroversität des allgemeinpädagogischen Diskurses muss – didaktisch transformiert – im Pädagogikunterricht Eingang finden. Was Roland Reichenbach Erziehungswissenschaftlerinnen und –wissenschaftlern empfiehlt, gilt auch für den Pädagogikunterricht: „Wer sich als Erziehungswissenschaftlerin oder Erziehungswissenschaftler mit der Vielfalt der pädagogischen Ideen beschäftigt, wird reich belohnt. Denn wer mehr Ideen kennt – z. B. Bildungsideen –, erkennt auch mehr, nimmt *mehr, differenzierter* und *anders* wahr. Dies hilft doch sehr beim Lesen, Denken und Schreiben sowie beim Vortragen und Diskutieren. Die Verfeinerung und Erweiterung der Wahrnehmung unterstützt und fördert die pädagogische Urteilskraft bzw. Urteilskompetenz.“<sup>39</sup>

**3. Arbeit mit unterschiedlichen Arten von Fallbeispielen als Daueraufgabe:** Da sich pädagogische Urteilskraft nicht mechanisch lehren und lernen lässt, muss sie in immer neuen Konstellationen, mit veränderten thematischen Schwerpunkten, mit Bezug auf unterschiedlich komplexe Situationen geübt und reflektiert werden. Fallbeispiele, in denen kontroverse pädagogische Handlungsoptionen vorgestellt werden, können als irritierende Impulse zum argumentativen Austausch auffordern.

**4. Einsatz diskursiver Formate:** Unterrichtsmethodisch erfordert das – nicht ausschließlich, aber immer wieder – den Einsatz diskursiver Formate: „Anwendungsdiskurse“. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich argumentativ auszutauschen – verständlich, wahrhaftig, mit normativem und sachlichem Geltungsanspruch, und dabei die anderen Teilnehmenden als gleichberechtigte Diskurpartnerinnen und -partner respektierend.<sup>40</sup>

**5. Nutzen der Selbstreflexivität des Pädagogikunterrichts:** Im Pädagogikunterricht wird zum Thema des Unterrichts, was bei seiner Gestaltung zum Einsatz kommt („pädagogischer Doppeldecker“). Das ist Herausforderung und Chance zugleich. Durch explizite Reflexionsphasen, in denen dieses Doppelverhältnis aufgegriffen wird, können die bloß hypothetischen Kon-

strukturen pädagogischer Handlungen ansatzweise überwunden werden. Wichtig ist, in diesen selbstreflexiven Phasen auch die institutionellen Machtverhältnisse nicht außer Acht zu lassen: Die Mitglieder der Lerngruppe kann man sich nicht aussuchen, die Lehrerin, der Lehrer benoten, Themen werden durch Lehrpläne vorgegeben ...

6. Dass ein diskursiver Austausch nicht unendlich fortgesetzt werden kann, liegt auf der Hand. Das darf aber nicht zu dem Missverständnis führen, dass es angesichts der dynamischen Wechselbeziehung zwischen den Elementen pädagogischen Urteilens und des hypothetischen Charakters der Handlungsoptionen, die im Pädagogikunterricht entwickelt werden, irgendwie beliebig ist, was herauskommt: „Jeder hat seine eigene Meinung dazu!“ Vielmehr gilt der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ (Habermas).<sup>41</sup>

7. Zu beachten ist, dass es unterschiedliche Bereiche gibt, zu denen im Pädagogikunterricht Urteile entwickelt und diskutiert werden. In der oben dargestellten Situation geht es um das Handeln, das einzelne Personen mit pädagogischem Anspruch in bestimmten, konkreten Situationen durchführen. Davon zu unterscheiden ist die Beurteilung pädagogischer Institutionen, von Bildungssystemen, von wissenschaftlichen (pädagogischen) Theorien, der pädagogischen Bedeutung von Theorien der Psychologie, Soziologie, Biologie. Wie das strukturell angelegt und didaktisch zu gestalten ist, ist in weiteren Beiträgen zu klären.

#### 4. Bezüge zu weiteren didaktischen Konzepten

Die folgenden (unvollständigen) Hinweise sollen Bezüge meines Konzepts (Deliberationsmodell des praktischen Syllogismus als Struktur pädagogischer Urteilsbildung) zu vorliegenden didaktischen Konzepten aufzeigen und dabei auch den besonderen Akzent meiner Überlegungen herausstellen.

##### 4.1. Julia Dietrichs Grundmodell ethischer Urteilsbildung: auf den Punkt gebracht.

Mein in den vorigen Kapiteln vorgestellter Vorschlag zur Struktur der pädagogischen Urteilsbildung orientiert sich an dem von Julia Dietrich entwickelten „Grundmodell ethischer Urteilsbildung“. Es folgt zunächst eine kompakte Zusammenfassung dieses Modells, das die Autorin 2009 veröffentlicht hat. Danach werden einige Bezüge zu vorliegenden Konzepten der Didaktik der Pädagogik und der Ethikdidaktik erläutert.

##### Julia Dietrich: Grundmodell ethischer Urteilsbildung

Ich gehe davon aus, dass sich die Grundstruktur ethischer Urteilsbildung auf die vier Elemente der Wahrnehmung, der Bewertung, des Urteilens und des Handlungsbezugs zurückführen lässt. Als Beispiel möchte ich bewusst eine Argumentation verwenden, die man sofort als zu einfach empfinden wird:

„Weil Hirngewebstransplantationen die Identität eines Menschen verändern und weil alles, was die Identität eines Menschen verändert, nicht erlaubt ist, sind Hirngewebstransplantationen nicht erlaubt (so dass keine vorgenommen werden).“

Eine solche Argumentation verbindet eine deskriptive Prämisse (‚Hirngewebstransplantationen verändern die Identität eines Menschen.‘) mit einer präskriptiven Prämisse (‚Alles, was die Identität eines Menschen verändert, ist nicht erlaubt.‘) und einem präskriptiven Urteil (‚Also sind Hirngewebstransplantationen nicht erlaubt.‘), das sich auf ein (mögliches) konkretes Handeln bezieht (‚Es werden keine Hirngewebstransplantationen vorgenommen.‘).

Diese Struktur bezieht sich ersichtlich auf die klassische Form des Praktischen Syllogismus, den ich hier aber dezidiert nicht als eine deduktive Schlussregel oder Handlungserklärung, sondern als eine sprachpragmatisch flexible Argumentationsstruktur verstehe. Ich gehe

außerdem davon aus, dass die Struktur als solche fundamentalethisch weitgehend offen ist und es z. B. erlaubt, sowohl sollens- als auch strebensethische sowie deduktive, induktive und kohärentistische Begründungsverfahren abzubilden und die Auseinandersetzung um die Unterscheidbarkeit von deskriptiven und präskriptiven Aussagen zumindest zu rekonstruieren. Hier kommt es mir lediglich darauf an, dass die Grundstruktur des Praktischen Syllogismus vier Elemente und Basiskompetenzen als für die ethische Urteilsbildung notwendige ausweist, nämlich Wahrnehmung, Bewertung, Urteil und Handlungsbezug. Eine Pointe dieses Modells besteht darin, dass in der flexiblen Reihenfolge der deskriptiven und präskriptiven Prämisse deutlich wird, dass zwischen Wahrnehmung und Bewertung eine Wechselwirkung besteht und dass der Wahrnehmung eine eigenständige Rolle in der ethischen Urteilsbildung zukommt: Dass mir auffällt, dass Hirngewebstransplantationen die Identität verändern oder verändern könnten, fällt mir überhaupt erst vor dem Hintergrund auf, dass Identität etwas Schützenswertes sein könnte. Umgekehrt bliebe die Norm, Identität zu schützen, gegenstandslos, wenn ich sie nicht auf meine Wahrnehmung beziehen könnte und wenn es nicht tatsächlich Fälle gäbe oder ich mir zumindest welche vorstellen könnte, in denen die Identität tangiert wird. Ethische Urteilsbildung besteht also nicht nur darin, Normen und Werte, sondern auch die Wahrnehmung in dem Sinne ‚anzuwenden‘, dass beide einander aufrufen und konkretisieren. Darüber hinaus kann ethische Urteilsbildung aber auch mit der Formulierung eines Urteils oder aber mit der Beobachtung eines Handelns einsetzen - z. B. mit der spontanen Empörung darüber, dass Hirngewebstransplantationen nicht erlaubt sind, oder mit der Frage, warum sie nicht durchgeführt werden. Von Urteil oder Handlungsbezug aus erschließen sich dann wiederum Wahrnehmung und Bewertungshinsichten. (Die Möglichkeiten der Wechselwirkung zwischen den einzelnen Elementen habe ich durch Pfeile gekennzeichnet.)

Jedes Element einer solchen Argumentationsstruktur kann kritisch geprüft werden: Trifft die deskriptive Prämisse zu? Ist die präskriptive Prämisse begründet haltbar, der Schluss stimmig und die Handlungskonsequenz eindeutig? Die Argumentationsstruktur ist also nicht nur handlungsorientiert, sondern auch reflexiv (...). Es entsteht eine zweistellige Relation der Kern-Argumentation sowohl zum Handeln als auch zu ihrer ethischen Prüfung, die zugleich zwei, sich gegenseitig regulierende Zielsetzungen ethischer Reflexion unterscheidet und begründet, nämlich Handlungsorientierung und Reflexivität. (...) Da sich Handlungsorientierung und Reflexivität aber zugleich auf dieselbe Grundstruktur des Praktischen Syllogismus beziehen, werden sie zu sich gegenseitig relativierenden regulativen Ideen: Auch wenn ethische Reflexion handlungsorientierend und gekonnt ist, müsste sie sich idealiter in all ihren Facetten explizieren und begründen lassen, und auch wenn ethische Reflexion explizit und problemschließend ist, müsste sie idealiter ihren Beitrag zur Handlungsorientierung ausweisen können. Insofern ist die Handlungsorientierung als reflexive Handlungsorientierung und die Problemschließung als handlungsorientierte Problemschließung zu verstehen.

Julia Dietrich (2009): Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – ein Überblick. In: Heike Baranzke (Hg.) (2009): Menschenleben – Lebenszeit. Impulse für eine Ethik der Hoffnung. Bonn: V&R unipress, Bonn University Press. S. 115-130, hier S. 115-118.

#### **4.2. Klaus Beyer: „Praktische Vernunft“ in der Pragmatischen Fachdidaktik Pädagogik**

Klaus Beyer hat die beim pädagogischen Denken und Handeln bedeutsamen Strukturelemente in zahlreichen Publikationen umfangreich und mit detaillierten Ausführungen vorgestellt. In seiner „Pragmatischen Fachdidaktik Pädagogik“ (2012) unterscheidet er sieben Strukturelemente pädagogischen Handelns: Erzieher, Edukand, Erziehungsziele, Prinzipien pädagogischen Handelns, Maßnahmen, historisch-gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen,

Wirkungen. Der „spezifische Zweck“ pädagogischen Handelns, der den Zusammenhang dieser Elemente bestimmt, ist die Ermöglichung und Unterstützung von „Bildung“, d.h. „die Entwicklung (...) zu einer selbstbestimmungsfähigen Persönlichkeit“, die verantwortungsbewusst handeln kann. (Beyer, 2012. S. 27) Das Ziel des Pädagogikunterrichts ist vor diesem Hintergrund „pädagogische Bildung“:

„Pädagogische Bildung‘ wird verstanden als ein Selbstbildungsprozess, in dem eine Person sich bemüht, sich die pädagogische Perspektive auf die Lebenswirklichkeit anzueignen und mit ihrer Hilfe ein immer reflektierteres Verständnis von den Aufgaben, Möglichkeiten, Bedingungen, Schwierigkeiten und potentiellen Auswirkungen pädagogischen Handelns zu gewinnen.“ (Beyer, 2012. S. 34)

Beyer differenziert den damit verbundenen didaktischen Anspruch in einem „Prozessmodells kompetenten pädagogischen Handelns“ aus:

- (a) Die Erfassung der Wirklichkeit aus pädagogischer Perspektive
- (b) Die Analyse, Beurteilung und Bewertung der Wirklichkeit aus pädagogischer Perspektive
- (c) Das Entwerfen pädagogischer Handlungsideen
- (d) Die Ausarbeitung von Handlungsideen zu pädagogischen Handlungsstrategien
- (e) Die Entscheidung für eine pädagogische Handlungsstrategie
- (f) Der Entschluss zum Vollzug der getroffenen Entscheidung
- (g) Der Vollzug der geplanten pädagogischen Handlung
- (h) Die Evaluation des pädagogischen Handelns

Klaus Beyer (2012): Pragmatische Fachdidaktik Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 36.

Die einzelnen Elemente dieses Modells entfaltet Beyer mit vielen Details. Zur pädagogischen Urteilskompetenz, die das pädagogische Handeln in den immer besonderen Situationen orientierende Kompetenz, führt er u.a. aus:

Pädagogische Urteilskompetenz setzt u. a. voraus, dass der Erzieher ...

- über eine gut ausgebildete pädagogische Sachkompetenz (...) verfügt (...)
- die wichtigsten der zu pädagogischen Urteilen benötigten kognitiven Operationen beherrscht (v.a. analysierendes/ synthetisierendes Denken, induktives/deduktives Denken, konvergierendes/divergierendes Denken, hypothetisches Denken, kritisches/konstruktives Denken, schlussfolgerndes Denken, problemlösendes Denken, dialektisches Denken)
- fähig ist, Sach- und Werturteile zu unterscheiden
- in der Lage und bereit ist, in seinen Urteilen neben sachrationalen auch ethische Gesichtspunkte zu berücksichtigen
- die wichtigsten Verfahren erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung auf ihre Leistungen und Grenzen bei der Aufklärung pädagogischer Praxis und ihrer Bedingungen hin beurteilen kann
- Wissen unterschiedlicher Provenienz kritisch im Hinblick auf seine innere und
- äußere Validität, seine Prämissen, seine Genese, seinen Erklärungswert und seine Relevanz für pädagogisches Reflektieren und Handeln prüfen kann
- Wissen unterschiedlicher Provenienz den für die pädagogische Reflexion konstitutiven Kategorien zuordnen und dadurch zueinander in Beziehung setzen kann
- pädagogische Urteile analysieren und auf ihre Übereinstimmung mit der Realität hin prüfen kann
- Begründungen pädagogischer Urteile auf ihre Stichhaltigkeit und ihre normativen Prämissen hin prüfen kann

- vorgegebene (auch historische) Beispiele pädagogischer Reflexion (v. a. pädagogische Theorien, pädagogische Konzepte) analysieren, beurteilen und bewerten sowie auf Konsequenzen für das eigene pädagogische Selbstverständnis hin durchdenken kann
- in der Lage ist, Wirklichkeit aus pädagogischer Perspektive selbst zu erfassen, zu analysieren sowie auf pädagogischen Handlungsbedarf hin zu reflektieren (...)
- bereit und fähig ist, eigene pädagogische Urteile offensiv, aber unter Verzicht auf persönliche Angriffe zu vertreten
- bereit ist, eigene pädagogische Urteile der Kritik durch andere auszusetzen, berechnete Kritik als hilfreich zu empfinden und sich durch bessere Argumente überzeugen zu lassen.

Klaus Beyer (2012): *Pragmatische Fachdidaktik Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 45.

In seinem Handbuch „Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts“ entfaltet Beyer mit zahlreichen detaillierten Hinweisen das didaktische Potential und die damit verbundenen Herausforderungen eines Unterrichts, der die Urteilskraft der Schülerinnen und Schüler fördern will. Zu den Voraussetzungen führt er u.a. an:

#### **(4) Verfügbarkeit praktischer Vernunft**

0 Um abstrakte Theorie und konkrete Wirklichkeit sinnvoll zueinander in Beziehung setzen zu können, benötigen die Schüler zwei Formen von Urteilskraft:

- Sie sollten zum einen in der Lage sein, für eine besondere Situation (z. B. eine politische Diskussion) nach theoretischen (z. B. politologischen, diskurstheoretischen oder sozialpsychologischen) Perspektiven zu suchen, die geeignet sein könnten, die Situation besser zu verstehen.
- Zum anderen sollten sie über die korrespondierende Fähigkeit verfügen, unter einer vorgegebenen Perspektive Situationen zu analysieren, zu beurteilen und Handlungsmöglichkeiten zu bedenken.

0 Erst im Zusammenspiel dieser beiden gegenläufigen Denkrichtungen – von der Praxis her nach Möglichkeiten ihrer theoretischen Aufhellung fragend und von der Theorie her Praxis aufschließend (die Informationstheorie spricht vom Ineinandergreifen von „Bottom-up“- und „Top-down“-Prozessen) - ergibt sich die praktische Vernunft, die erforderlich ist, um in vernünftiger Weise Handlungsentscheidungen (z.B. für eine bestimmte Art der Weiterführung der Diskussion oder für ihren Abbruch) treffen und diese vernünftig begründen zu können.

0 Für dieses Zusammenspiel eignen sich insbesondere kategoriale Einsichten (-> 8.1: Kategoriale Bildung)

- Diese ermöglichen einerseits die theoretische Erfassung und Ordnung konkreter Probleme.
- Andererseits kann mit ihrer Hilfe nach praktischen Lösungsmöglichkeiten für konkrete Probleme gesucht werden.
- Insofern sind Kategorien unverzichtbare Bindeglieder zwischen Theorie und Praxis.

Klaus Beyer (2014): *Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 260.

Beyer gibt weitere Anregungen, wie der damit formulierte Anspruch didaktisch realisiert werden kann. So führt er u.a. aus:

#### **(2) Gewöhnung der Schüler an die Berücksichtigung der allgemeinen und der besonderen Merkmale von Praxisproblemen**

0 Bei der Bearbeitung von Praxisproblemen sollten die Schüler sich bemühen, diese nicht nur aus theoretischer Perspektive in ihren allgemeinen Merkmalen, sondern auch in ihrer Besonderheit zu erfassen und möglichst gut zu verstehen,

- o Hierzu sollten sie einerseits überlegen, welche der ihnen bekannten Kategorien und Theorien für das Verständnis des konkreten Problems hilfreich sind.
  - o Sie sollten aber auch erkennen, dass noch so viele theoretische Perspektiven die Besonderheit der konkreten Situation (z. B. einer stark emotional geführten politischen Diskussion) nicht erfassen können.
  - o Um dieser Situation gerecht zu werden, reicht es nicht aus, Theorien unterschiedlicher Provenienz heranzuziehen. Die Schüler sollten sich vielmehr bemühen, die Einmaligkeit der Situation zu erfassen, indem sie z. B. versuchen, sich in die an der Diskussion beteiligten Personen (mit ihren Motiven, Gefühlen, ihrer Sprache, ihren Reaktionen) hineinzufühlen und hineinzudenken, die Einzigartigkeit der Atmosphäre zu erspüren, den spezifischen Kontext der Diskussion zu erfassen.
  - o Diese spezifisch hermeneutische Fähigkeit, Praxis kategorial, d. h. unter allgemeinen Gesichtspunkten, aber auch in ihrer Besonderheit zu verstehen, sollte im Unterricht durch die Bearbeitung möglichst authentischer Praxisbeispiele so weit wie möglich gefördert werden
- Klaus Beyer (2014): Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider. S. 263f.

Beyer fährt fort:

#### **(4) Unterstützung der Schüler bei ihren Versuchen der Lösung von Praxisproblemen mit Hilfe praktischer Vernunft.**

- o Neben solchen Versuchen, Praxis analytisch-kritisch zu erhellen und ganzheitlich zu verstehen, sollten die Schüler hinreichend Gelegenheit bekommen, Handlungsprobleme konstruktiv auf Lösungsmöglichkeiten hin zu durchdenken Diese Reflexion verlangt den Rückgriff auf diejenigen Fakten-, Modell- und Theoriekenntnisse, die benötigt werden, um das Problem angemessen klassifizieren, analysieren und beurteilen zu können.
- o Darüber hinaus wird es erforderlich, Handlungsoptionen zu erdenken, Handlungsstrategien zu entwickeln und sich begründet für eine Handlungsmöglichkeit zu entscheiden. Die Entscheidung verlangt praktische Urteilskraft:
  - Die Schüler müssen nicht nur ihre innerhalb und außerhalb des Unterrichts erworbenen Kenntnisse, sondern auch ihre handlungsleitenden Überzeugungen, Einstellungen und Prinzipien aktivieren.
  - Und sie müssen diese zusammen mit ihren Kenntnissen so auf das konkrete Handlungsproblem beziehen, dass dabei der Besonderheit dieses Problems Rechnung getragen wird. Insofern ist die von ihnen zu treffende Entscheidung „eine unvorhersehbare, ganz persönliche Leistung, zu der die Theorie nur das Material bereitstellt“ (Weniger 1979,214).
- o Diese Leistung zu erbringen, verlangt die Fähigkeit zum abwägenden Denken, die als Voraussetzung vernünftigen Handelns unverzichtbar ist und deshalb im Unterricht besonders gefördert werden sollte.

Klaus Beyer (2014): Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider. S. 265.

Deutlich wird in Beyers Ausführungen, dass Urteilskraft keine unbezweifelbaren Entscheidungen hervorbringen kann. Sie ist immer auf „diskursive Prüfung“ angewiesen – und dazu bietet der (Pädagogik-)Unterricht ein konstruktiv nutzbares Potential. Dabei leitendende didaktische Prinzipien hat Beyer in seinem Handbuch zusammengestellt:

#### **(2) Verpflichtung auf Prinzipien des Diskutierens**

- o Analyse und Kritik der ersten Diskussionen sowie geeigneter Fernsehdiskussionen können zu einem Katalog von Prinzipien verarbeitet werden, die bei Diskussionen und Diskursen berücksichtigt werden sollten, v. a. der Prinzipien
  - nur auf der Basis relativ gesicherter Kenntnisse zu diskutieren
  - sich an die vereinbarten Diskussionsregeln zu halten

- sich an die vereinbarte Abfolge der Diskussionsgesichtspunkte zu halten
- alle Behauptungen zu begründen
- möglichst rational zu argumentieren
- nicht vom Diskussionsgegenstand abzuschweifen
- auf Diskussionstricks zu verzichten
- den Diskussionspartnern aktiv zuzuhören
- die Diskussionspartner ausreden zu lassen
- Angriffe auf die Person eines Diskussionspartners zu unterlassen
- die Argumente der Diskussionspartner ernst zu nehmen und sie ggf. anzuerkennen
- die Argumente der Diskussionspartner kritisch-konstruktiv aufzugreifen
- den Standpunkt eines Diskussionspartners nicht vorschnell nur deshalb abzulehnen, weil diesem die richtigen Argumente fehlen
- den Diskussionspartnern bei ihrer Argumentation zu helfen
- mit den Diskussionspartnern in dem Bemühen zu kooperieren, die Diskussion möglichst ertragreich zu gestalten
- Übereinstimmungen zu betonen und festzuhalten
- Differenzen überwinden zu wollen
- unüberwindbare Differenzen auf ihre Gründe hin zu untersuchen
- den Beitrag der Diskussion zur Stützung bzw. Veränderung der eigenen Argumentation und des eigenen Standpunkts festzustellen.
- Differenzen überwinden zu wollen
- unüberwindbare Differenzen auf ihre Gründe hin zu untersuchen
- den Beitrag der Diskussion zur Stützung bzw. Veränderung der eigenen Argumentation und des eigenen Standpunkts festzustellen.

0 Durch einen solchen schriftlich fixierten Katalog bekommt jeder Schüler die Gelegenheit, sein eigenes Verhalten in Diskussionen kritisch zu prüfen und konstruktiv auf Konsequenzen für weitere Diskussionen hin zu bedenken.

0 Zwar dürfte es relativ leicht fallen, die Schüler von der Zweckmäßigkeit zu überzeugen, diese Prinzipien im Interesse konstruktiver Diskussionen zu beachten. Ihre tatsächliche Befolgung muss jedoch in einem länger währenden Lernprozess durch immer neue Diskussionen systematisch eingeübt werden.

Klaus Beyer (2014): Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider, S. 153.

In seiner 2008 veröffentlichten (allgemeindidaktisch angelegten) „Pragmatischen Fachdidaktik“ stellt Beyer ein breitgefächertes und konkretisiertes Instrumentarium vor, wie angesichts dieser Prinzipien gestaltet werden kann. Daraus einige Beispiele:

### **Instrumentarium zur diskursiven Prüfung von Werturteilen und Normen**

#### **Identifizierung Werturteils:**

- o Ist ein Sachverhalt benannt? Welcher?
- o Wird der benannte Sachverhalt beurteilt? Wie?
- o Ist das Urteil sachrationaler, ästhetischer, emotionaler oder axiologischer (wertender) Art?

#### **Identifizierung einer Norm:**

- o Ist eine Verhaltenserwartung formuliert?
- o Welches Verhalten wird erwartet?

#### **Prüfung der Eindeutigkeit des Werturteils (der Norm) (...)**

#### **Prüfung des im Werturteil (der Norm) behaupteten Sachverhalts**

- o Ist der behauptete Sachverhalt zutreffend dargestellt?

o Handelt es sich bei dem behaupteten Sachverhalt um ein Faktum oder bloß um die Annahme eines Faktums. also um ein Vorurteil?

**Prüfung der Werturteils- bzw. Normbegründung:**

o Ist die erkennbare subjektive Auszeichnung nachvollziehbar? Welche Gründe werden genannt? Sind die Gründe einleuchtend? Wie ist die Begründung aufgebaut? Welche Argumentationsschritte sind erkennbar? Ist die Begründung in sich stimmig? Wo sind Widersprüche erkennbar? Wie lautet das vorgebrachte Letztargument? Lässt sich das vorgebrachte Letztargument seinerseits noch begründen? Wenn ja, durch welches weitere Argument? Welche Gegengründe lassen sich anführen?

o Welche Interessen leiten das Werturteil (die Norm) und dessen (deren) Begründung? Um wessen Interessen handelt es sich? Wer hat das Werturteil (die Norm) formuliert? Warum? Wem dient die Befolgung der Norm?

o Welcher Gültigkeitsanspruch wird für das Werturteil (die Norm) erhoben? An wen richtet sich die Norm? Für welche Sachverhalte soll das Werturteil (die Norm) gelten? Wird der Geltungsanspruch begründet? Mit welchen Argumenten? Zu welchen Konsequenzen kann die Befolgung der Norm führen? Welche Nebenwirkungen können bei der Befolgung der Norm auftreten? Sind die Konsequenzen der Befolgung der Norm von allen Betroffenen akzeptabel? Muss der Gültigkeitsanspruch eingeschränkt werden? Welche Argumente könnten den Gültigkeitsanspruch einengen? Wie weit muss der formulierte Gültigkeitsanspruch eingeschränkt werden? (...)

**Prüfung alternativer Begründungsmöglichkeiten (...)**

**Prüfung möglicher Werturteils- und Normenkonflikte (...)**

**Prüfung der faktischen Geltung und Durchsetzbarkeit der Norm (...)**

Klaus Beyer (2008): Pragmatische Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 263-266

Es sollte deutlich geworden sein, dass es zahlreiche Übereinstimmungen mit meinen in der PU vorgestellten Überlegungen gibt. Das bezieht sich u.a. auf die Bedeutung der Struktur, die Beziehungen ihrer Elemente zueinander und Variabilität der Inhalte.

- Eine Struktur besteht nicht nur aus konstituierenden Merkmalen, sondern auch aus ihren Beziehungen zueinander. (...) Anhand ihrer Strukturkenntnisse sollten die Schüler nach einiger Übung in der Lage sein, nicht nur die für die pädagogische Reflexion konstitutiven Kategorien, sondern auch deren Beziehungen zueinander zu beachten.

- Die die pädagogische Reflexion konstituierenden Kategorien sind zwar formal konstant, inhaltlich aber hochvariabel. Deshalb müssen sie inhaltlich konkretisiert werden.

Klaus Beyer (2012): Pragmatische Fachdidaktik Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 30.

Auch das Spannungsverhältnis von theoretischer und praktischer Vernunft und die diskursive Prüfung der Urteile und ihrer Voraussetzungen passen.

Meine Überlegungen versuchen insofern einen innovativen Akzent zu setzen, als die Elemente des Urteils und ihre Relationierung pointierter unterschieden werden. Das betrifft u.a. die Bezüge zwischen allgemeinen normativen Prinzipien und situationsbezogenen Handlungsnormen. Aus didaktischer Perspektive ist auch die Reduktion der Komplexität von Vorteil: vier Grundelemente der Struktur, die dann schrittweise ausdifferenziert werden können.

**Literaturhinweise:**

Klaus Beyer (2014): Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts. Ein theoriebasiertes und praxisorientiertes Handbuch für den Unterricht auf der Sekundarstufe II. Baltmannsweiler: Schneider.

Klaus Beyer (2012): Pragmatische Fachdidaktik Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider.

Klaus Beyer (2008): Pragmatische Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.

Klaus Beyer (1997): Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht I. Baltmannsweiler: Schneider.

#### 4.3. Volker Ladenthin: Urteilsbildung im (wert-)erziehenden (Pädagogik-)Unterricht

Volker Ladenthin hat ein komplex angelegtes Konzept der „Werterziehung“ in zahlreichen Veröffentlichungen entwickelt und auch fachdidaktisch mit Bezug auf verschiedene Fächer ausgelegt. Grundlage seines Ansatzes ist die Aufgabe jeden Schulfaches, einen besonderen Beitrag zur Ermöglichung von Bildung zu leisten.

Ziel allen schulischen Wirkens ist die Bildung des Menschen. *Bildung an sich* kann man allerdings weder unterrichten noch lernen; vielmehr stellt Bildung sich ein, wenn man „richtig“ gelernt hat. Bei der Beurteilung dessen, was „richtig“ ist, ist das methodengenerierte Fachwissen unverzichtbar, die *sachlich gültige Welterkenntnis*. Ein einzelnes Fach rechtfertigt sich dadurch, dass es eine *unverzichtbare* Teilaufgabe dieser Gesamtaufgabe „Bildung“ bearbeitet; es leistet daher einen spezifischen, nicht von einem anderen Fach zu übernehmenden Beitrag zur Bildung des Menschen – im Falle des Pädagogikunterrichts ist dies die Kenntnis der pädagogischen Leitideen und die Fähigkeit, angesichts dieser Regulative angemessen zu urteilen und zu handeln.

Volker Ladenthin (2018): Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts. Münster, New York: Waxmann. S. 66.

Damit sind die beiden Fähigkeiten benannt, die der Pädagogikunterricht fördern soll:

- „Kenntnis der pädagogischen Leitideen“,
- „Fähigkeit, angesichts dieser Regulative angemessen zu urteilen und zu handeln“.

Das Ziel des Pädagogikunterrichts kann vor diesem Hintergrund nach Ladenthin so formuliert werden:

„Das Ziel des Pädagogikunterrichts ist pädagogische Urteilsfähigkeit im Sinne eines erziehenden Unterrichts.“

Volker Ladenthin (2018): Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts. Münster, New York: Waxmann. S. 71.

Deutlich wird der Bezug zu den vier Elementen ethischer Urteilsbildung, die Julia Dietrich unterscheidet (3; 4.1): (1) Wahrnehmung, (2) Bewertung, (3) Urteilen. (4) Handlungsbezug. Die Handlungsbezüge müssen im Unterricht hypothetisch bleiben. Dies ist einmal dadurch begründet, dass im Pädagogikunterricht in aller Regel keine realen Handlungen mit Kindern stattfinden können, zum anderen und vor allem aber dadurch, dass schulischer Unterricht nicht bestimmen darf, wie das Handeln der adressierten Heranwachsenden gestaltet werden soll. Das sollen und müssen diese selbstverantwortlich entscheiden.

Pädagogikunterricht kann beim Reflektieren helfen. Er kann zu Kenntnissen verhelfen, Interpretationen einüben, analytische und synthetische Urteile einüben. Er kann immer wieder die Urteilskraft herausfordern. Aber das Handeln selbst darf Pädagogikunterricht nicht normieren, nicht determinieren wollen.

Volker Ladenthin (2018): Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts. Münster, New York: Waxmann. S. 74.

Wichtig ist weiterhin: Die angestrebte pädagogische Urteilsfähigkeit darf nicht auf dem Niveau von Alltagswissen verbleiben. Im schulischen Pädagogikunterricht sollte sie auf dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse entwickelt und geübt werden.

Wie soll dieses anspruchsvolle Ziel („pädagogische Urteilsfähigkeit“) erreicht werden? Durch „erziehenden Unterricht“.

Pädagogikunterricht thematisiert in seinen klassischen Themen das Verhältnis des Menschen zum Lernen, zum eigenen Ich und zu anderen Menschen. Dieses Verhältnis sollte immer auch wertbestimmt gestaltet sein. So kommt dem Pädagogikunterricht das *Proprium* zu, das Verhältnis zu dem, was gerade stattfindet, zu reflektieren.

Volker Ladenthin (2018): Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts. Münster, New York: Waxmann. S. 80.

In einem erziehenden Pädagogikunterricht geht es nicht nur um das Lehren und Lernen von wissenschaftlich fundiertem pädagogischem Wissen dazu, welches Verhältnis die Menschen

„(1) zum Lernen, (2) zum eigenen Ich und (3) zu anderen Menschen“ haben. Hinzukommen muss, die dabei impliziten und expliziten Wertungen zu analysieren und (4) ihren Geltungsanspruch kritisch zu prüfen.

Im Pädagogikunterricht wird (...) der Wert von engagierten sozialen Handlungen und Interaktionsformen, von Hilfe, Förderung, Unterstützung, von Aufklärung und Humanisierung argumentativ erarbeitet und reflektierbar. Das einheitsstiftende Moment dieser drei Bezüge ist indes die Idee der ‚Ingeltungsetzung‘. Mit diesem etwas sperrigen Wort ist gemeint, dass das Pädagogische darin besteht, zur Prüfung von Geltungsansprüchen aufzufordern und anzuleiten.

Volker Ladenthin (2018): Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts. Münster, New York: Waxmann. S. 78.

Was bedeuten diese anspruchsvollen Ziele für die didaktische Gestaltung des Unterrichts? Dazu einige knappe Hinweise.

### 1. Sittliche Bewertung von Inhalten

Die Themen des Pädagogikunterrichts sind begründet ausgewählt worden; jede Auswahl stellt daher und damit eine Wertentscheidung dar, die begründet, geprüft und auch kritisiert werden kann. Insofern *beanspruchen* zwar alle Themen des Unterrichts Geltung; sie müssen aber diese Geltung auch argumentativ erweisen und nötigenfalls bezweifeln lassen. Verstehen heißt prüfen. Geschieht dieser Prozess zwischen Schüler und Lehrer, dann nennt

man ihn „Erziehung“ oder „Werterziehung“.

Alle lernbaren Inhalte (Wissen und Können) unterliegen dem Anspruch sittlicher Reflexion, die (...) folgendermaßen operationalisiert ausdifferenzieren wäre:

- Inwiefern sind die zu lernenden pädagogischen Sachverhalte sachlich zu vertreten?
- Wie sind pädagogische Sachverhalte hinsichtlich ihres Beitrages zur Gestaltung einer menschlichen Welt zu bewerten?
- Wie sind pädagogische Sachverhalte hinsichtlich ihres Beitrages zur Achtung der menschlichen Würde zu beurteilen?
- Welche Perspektive können die pädagogischen Sachverhalte für ein sinnvolles und gelingendes Leben eröffnen? (...)

Diese genannten vier Anforderungen beziehen sich nun nicht nur auf die Sachgehalte des Unterrichts, sondern auch auf die sie generierenden Verfahren/Methoden und auf das Denken selbst.

Volker Ladenthin (2018): Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts. Münster, New York: Waxmann. S. 84f.

Ladenthin klärt zunächst, was Werte sind. Dabei stellt er heraus, Dinge oder Handlungen von sich aus keinen Wert besitzen, sondern dieser ihnen – implizit und explizit – zugeschrieben wird.

Wer von Wert spricht, setzt einen Prozess der Wertung voraus. Ein Wert ‚ist‘ ja nicht. Ein Wert ist nicht etwas, was einem Ding oder einer Handlung anhaftet. vielmehr bewerten wir eine Sache oder Handlung so, dass sie für uns ‚wertvoll‘ wird. Eine Zigarette z.B. hat für einen Nichtraucher keinen Wert. Für den Raucher aber sehr wohl. Nach dem Krieg waren Zigaretten wertvolle Zahlungsmittel, und manchmal war eine Zigarette so viel wert wie ein Abendbrot. Heute sind sie nicht mehr so viel wert. Für einen Raucher hat eine Zigarette einen hohen Wert. Für die Reinigungskraft, die die Kippen zusammenfegen muss, für einen Autofahrer, der seine vom Rauch verunreinigte Klimaanlage warten muss, sind Zigaretten ein Unwert, weil sie diese Folgen haben. Eine Sache hat also keinen Wert - sondern wir verleihen einer Sache einen Wert. Um dies zu können, brauchen wir ein Kriterium. Bei außer-moralischen Werten ist das Kriterium die Lebensqualität. (...) Gut ist - ein Gut (ein Wert) ist, was der Lebensqualität dient. Bei moralischen Werten ist das Kriterium die Würde des

Menschen. Gerecht ist, ein moralischer Wert ist, was die Würde des Menschen nicht verletzt.

Volker Ladenthin (2019): Pädagogik unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider. S. 66.

Die didaktische Aufgabe besteht vor diesem Hintergrund darin, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, in Handlungen und Situationen zu erkennen, welche Werte eine Rolle spielen, diese zu beurteilen und die Urteile im argumentativen Austausch mit gleichberechtigten Anderen der Lerngruppe zu prüfen. Dies geschieht in zwei Schritten:

**1) Schritt:** Die Schülerinnen und Schüler müssen erstens lernen, die Werthaltigkeit von Situationen und Entscheidungen zu erkennen.

Wenn man Killer-Spiele schaut, dann betrifft dies die Werte Gesundheit, aber eben auch Geselligkeit und Wohlbefinden.

Wenn man gewaltsam in einen Streit eingreift, dann betrifft dies die körperliche und geistige Unversehrtheit einer anderen Person, aber eben auch die Durchsetzung berechtigter, z.B. fürsorglicher Absichten.

Diese Werte müssen also identifiziert, die Situationen müssen also vom Standpunkt der Moralität aus interpretiert werden.

**2) Schritt:** Es muss reflektiert werden, welche dieser Werte (Gesundheit, Geselligkeit und Wohlbefinden oder Unversehrtheit-Fürsorglichkeit) man in der konkreten Handlung bevorzugen sollte. (Hierfür gibt es keine Regel, sondern nur das, was Kant Reflektierende Urteilkraft nannte. Die muss man üben.) Die Entscheidung kann man nicht aus höheren Werten ableiten.

Man verschafft also Werten dadurch Geltung, dass man das Werten in dem beschriebenen zweischrittigen Verfahren übt:

1) Identifikation von Werten in Situationen

2) Hierarchisierung der Werte mit reflektierender Urteilkraft im Hinblick auf Lebensqualität und Würde des Menschen.

Volker Ladenthin (2019): Pädagogik unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider. S. 68-69.

Wie können Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, die dazu notwendigen Fähigkeiten zu lernen? Ladenthin hebt dazu die besondere Bedeutung des Argumentierens hervor.

Allem Werten liegt eine lehrbare und einübbare interpretatorische und reflektierende Leistung zugrunde. Wir verschaffen Werten Geltung, indem wir mit Schülerinnen und Schülern das Argumentieren und Reflektieren üben. Welche Werte man diskutiert, hängt natürlich von Alter und geistiger Entwicklung sowie von den kognitiven Fähigkeiten ab. (...) Es geht bei einer Wertorientierung des Unterrichts nicht darum, bestimmten, vorab festgelegten Werten (Grundwerten; einem Wertekanon) Geltung zu verschaffen. Vielmehr geht es darum, die Schülerinnen und Schüler zum Werten zu befähigen und zu ermutigen, d.h. die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Werten auszulösen. Die Fähigkeit zum Werten besteht aus einer interpretativen und einer reflektierenden Argumentation.

Volker Ladenthin (2019): Pädagogik unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider. S. 69.

Die Kernidee dieses Ansatzes kann so zusammengefasst werden:

Eine Situation und/oder Handlung ist zunächst unter der Perspektive ihrer Werthaltigkeit wahrzunehmen. Welche Werte spielen eine Rolle? Wenn die so identifizierten Werte nicht einfach hingenommen und akzeptiert werden sollen, müssen sie beurteilt werden. Dazu ist der Bezug auf allgemeine Kriterien (= Lebensqualität, Würde) notwendig. Die Wahrnehmung der konkreten Situation und die allgemeinen normativen Kriterien werden also wechselseitig aufeinander bezogen. Durch den Einsatz einer abwägenden, reflektierenden Urteilkraft, die beides (= Situation und Kriterium) beachtet, wird dann einer Handlungsnorm entwickelt, die angibt, welche Handlungen in dieser besonderen Situation zu bevorzugen sind. Diese Entscheidungen sind kritisch zu prüfen. (Fach-)Didaktisch ergibt sich daraus die Aufforderung

und Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu einem argumentativen Austausch zu befähigen, in dem die Wahrnehmungen, Bezugnahmen und Entscheidungen kritisch geprüft werden. Der Pädagogikunterricht unterscheidet sich dabei von anderen Fächern durch seine doppelte Reflexivität: Was Ziel des Unterrichts ist (Urteilskompetenz), ist auch sein Gegenstand.

In Ladenthins Worten:

Wenn wir zum Werten auffordern, dann müssen wir zuvor oder dabei über die beiden zentralen Kriterien zum Werten sprechen. Wir müssen die Kriterien geklärt haben. Werterorientierung heißt also: Helfen, auf Grund des Maßstabs der *Conditio Humana* (d.h. Lebensqualität, E.W.) und der Würde des Menschen Werte zu identifizieren. Und in einem weiteren Schritt dann den Wert zu bevorzugen, der am meisten geeignet ist, die *Conditio Humana* und die Würde des Menschen zu gewährleisten. Dieser Begründungsakt ist rational. Zwar muss es jeder selbst wissen, weil jeder immer alles selbst wissen muss. Aber wir können die Argumentationslogik rational betrachten und begründen.

Volker Ladenthin (2019): Pädagogik unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider. S. 68.

Ladenthins prinzipienpädagogisches Konzept des werterziehenden Pädagogikunterrichts mit dem Ziel der Ermöglichung pädagogischer Urteilsfähigkeit bietet einen umfassenden Rahmen, in dem die Voraussetzungen, die notwendigerweise gemacht werden müssen, wenn mit pädagogischem Anspruch gehandelt wird, explizit gemacht werden. Darüber hinaus führt er auch darauf bezogene Handlungsoptionen zur Gestaltung des Unterrichts ein und erläutert sie. Das oben von mir vorgestellte Deliberationsmodell der Struktur des pädagogischen Urteils lässt sich darin integrieren.

#### **Auswahl aus Volker Ladenthins Veröffentlichungen zum Pädagogikunterricht und zur Werterziehung:**

Volker Ladenthin (2019): Pädagogik unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Volker Ladenthin (2018): Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts. Eine Grundlegung. Münster, New York: Waxmann.

Volker Ladenthin (2022): Urteilsformen und Urteilsbildung im (wert-)erziehenden Unterricht. In: Thomas Mikhail (Hg.): Werterziehung. Grundlagen und Handlungsorientierungen. Berlin: Peter Lang, S. 27-82.

Volker Ladenthin (2019): Werterziehung im Pädagogikunterricht. In: Volker Ladenthin: Pädagogik unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 63-80.

Volker Ladenthin (2013): Wert Erziehung. Ein Konzept in sechs Perspektiven. Hrsg. v. Anke Redecker. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Volker Ladenthin (2013): Werterziehung als Aufgabe des Unterrichts. In: Jochen Krautz / Jost Schieren (Hg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 170-194.

Volker Ladenthin (2010): Philosophisch-theologische Sicht. In: Klaus Zierer (Hg.): Schulische Werterziehung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 34-48.

Volker Ladenthin / Jürgen Rekus (Hg.) (2008): Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münster: Aschendorff.

Volker Ladenthin (2005): Werterziehung im Pädagogikunterricht. In: PädagogikUNTERRICHT 25, H. 4, S. 2-9.

Volker Ladenthin (2002): Ethik und Bildung in der modernen Gesellschaft. Die Institutionalisierung der Erziehung in systematischer Perspektive. Würzburg: Ergon Verlag.

Volker Ladenthin (2001): Gut-gerecht-sinnhaft: Zur Struktur moralischer Urteile und den Möglichkeiten ihrer Lernbarkeit. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 77, H. 1, S. 25-50.

#### 5.4. Dietrich Benner u.a.: Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung

Benner unterscheidet in einem zusammen mit weiteren Autorinnen und Autoren entwickelten Projekt „drei Teilkompetenzen der durch Ethik-Unterricht zu entwickelnden und zu stärkenden moralischen Kompetenz“:

| 1. ethisch-moralische Grundkenntnisse  |                                                  |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------|
| 2. ethisch-moralische Urteilskompetenz | 3. ethisch-moralische Handlungsentwurfskompetenz |

Von den drei Teilkompetenzen bezieht sich diejenige **der ethisch-moralischen Grundkenntnisse** auf elementare Unterscheidungen und begriffliche Abgrenzungen, die in den philosophischen Ethiken der Tradition entwickelt und unterschiedlich ausgelegt worden sind. Sie sind für unser heutiges Zusammenleben von grundlegender Bedeutung und stellen die wissensbasierte Komponente einer reflektierenden ethisch-moralischen Kompetenz dar. **Ethisch-moralische Urteilskompetenz** baut auf unterrichtlich zu erschließenden Grundkenntnissen auf und führt zugleich über diese hinaus. Sie ist mehr als eine Wissenskompetenz und meint die Fähigkeit, moralische Probleme nach Maßgabe verschiedener ethischer Urteilsformen analysieren und reflektieren zu können.

Unter **ethisch-moralischer Handlungsentwurfskompetenz** als dritter durch Ethikunterricht zu fördernder Teilkompetenz wird (...) nicht jener Charakter eines Menschen verstanden, der sich erst im Laufe des Lebens unter dem Einfluss selbstverantworteter Handlungen und realer Interaktionen zwischen Menschen entwickelt, sondern eine ethisch ausgewiesene moralische Handlungsentwurfskompetenz, welche moralische Entscheidungen begründen und moralische Handlungen mit anderen abstimmen zu können erlaubt.<sup>42</sup>

Dietrich Benner (2016): Zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Begründung des Ansatzes. In: Dietrich Benner / Roumiana Nikolova (Hg.)(2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 13-44, hier 32-33.

Hier zeigen sich weitgehende Übereinstimmungen mit dem Modell des praktischen Syllogismus im Verständnis von Julia Dietrich. Pädagogische Urteilskompetenz ist nicht Gegenstand des Projekts von Benner u.a., es geht um „ethisch-moralische Kompetenz“.

#### Literaturhinweis:

Dietrich Benner (2016): Zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Begründung des Ansatzes. In: Dietrich Benner / Roumiana Nikolova (Hg.)(2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International. Paderborn: Schöningh, S. 13-44, hier 32-33.

#### 5.5. Die sieben Regeln der Urteilsbildung nach Wolfgang Sander

Ein (auch) im Pädagogikunterricht rezipiertes und weit verbreitetes Konzept der Urteilsbildung ist das von Wolfgang Sander (Universität Münster) entwickelte Modell der „Sieben Regeln der Urteilsbildung“. Sander stellt die Grundidee auf der Homepage der „Bundeszentrale für politische Bildung“ zunächst so vor:

Um den Vorgang der Urteilsbildung in der Schule und im Alltag von Jugendlichen als soziale Praxis zu initiieren, nachvollziehbar und routinisierbar zu machen, wird in einfachen Regeln dargelegt, wie das Spiel ‚Urteilsbildung‘ laufen soll, wie Urteilsbildung möglich ist und welche minimale Struktur dieser Praxis gegeben werden kann, ohne die Lösung der Streitfragen inhaltlich zu präjudizieren. Es bieten sich die nachfolgend beschriebenen sieben Regeln (Grammatik) der Urteilsbildung an, die sich in der Lehre in der Hochschule und Schule be-

reits grundsätzlich bewährt haben, aber der Etablierung anhand vieler konkreter Beispiele bedürfen. Dabei wird durch die Fallorientierung (Regel 1) ein konkreter Bezug auf die Lebenssituation der Jugendlichen hergestellt, die normative Orientierung (Regel 2) eng mit der Faktenanalyse (Regel 3) verbunden, so dass die Urteilenden innerhalb überschaubarer Zeit Einzelurteile bilden können (Regel 4), die die Basis für ein ausgewogenes, aber vorläufige Gesamturteil bilden (Regel 5), das einer kritischen Diskussion und Beurteilung (Regel 6) unterzogen wird – insgesamt ein geregeltes Verfahren, das selbst gewollt (Regel 7) und häufig eingesetzt insgesamt dazu beiträgt, eine soziale Praxis der Urteilsbildung zu etablieren.

<https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/krise-und-sozialisation/240822/strukturierte-urteilsbildung-als-soziale-praxis-grundlegung-mit-hilfe-der-sieben-regeln-der-urteilsbildung/>

Diese sieben Regeln, die zugleich Orientierungen für den Verlauf des Unterrichts geben, erläutert er danach:

**Regel 1:** Das zu bearbeitende Problem sollte ein praktischer, in der Gegenwart bedeutsamer Konflikt- oder Entscheidungsfall sein, der aus der Sicht der Handelnden relevant und entscheidbar ist. Auf der Basis der bisherigen Kenntnisse und Wertungen sollten Jugendlichen erste vorläufige Urteile fällen.

**Erläuterung:** Bearbeitet werden sollen mit dieser Vorgabe vorrangig Fragestellungen vom Typ "Was soll ich tun?", "Wie soll ich mich entscheiden?", nicht aber Fragestellungen vom Typ "Was ist...?" oder "Wie funktioniert das?", weil nur so der Prozess der Urteilsbildung im umfassenden Sinne in Gang gesetzt wird.

**Regel 2:** Die normativen Kriterien zur Beurteilung des konkreten Falles sind so zu wählen, dass sie auch für die Beurteilung ähnlicher Fälle Gültigkeit beanspruchen können. Hierfür ist die praktische Vernunft zuständig.

**Erläuterung:** Normative Kriterien bilden neben dem Faktenwissen (siehe Regel 3) das zentrale Element eines jeden reflektierten Urteils. Sie können zu einem Großteil aus den vorläufigen Urteilen, aber auch aus tradierten und bewährten Urteilen anderer eruiert werden. (...) Sollten im Laufe der Fallbearbeitung neue Gesichtspunkte auftauchen, kann die Liste der normativen Kriterien jederzeit erweitert werden. Der Verbindlichkeitsanspruch der Kriterien stützt sich nicht auf empirische Belege, sondern orientiert sich an allgemeingültigen Sollensvorstellungen. (Als norma normans dienen hier die Goldene Regel oder noch besser der Kategorische Imperativ.)

**Regel 3:** Die für die Bearbeitung des Falles relevanten Aussagen über die Wirklichkeit (Sachverhaltsfeststellungen) müssen auf sachliche Richtigkeit und auf ihren empirischen Wahrheitsgehalt hin überprüft werden. Hierfür ist die theoretische Vernunft zuständig.

**Erläuterung:** Ausgehend von den Kriterien zur Beurteilung des Falles sind nun die Sachverhaltsfragen zu klären (Beweisaufnahme). Die für den Fall relevanten normativen Kriterien grenzen den Suchraum der zu klärenden Sachfragen deutlich ein. Alle Methoden und Strategien der empirisch-analytisch arbeitenden Wissenschaften können genutzt werden, um die Qualität des empirischen Wissens über die Fall-Wirklichkeit zu verbessern (...).

**Regel 4:** Die Passung von Beurteilungskriterien (Sollen) und Aussagen über die Wirklichkeit (Sein) ist schrittweise zu verbessern. Der Primat liegt bei der praktischen Vernunft (Dialektik zwischen theoretischer und praktischer Vernunft).

**Erläuterung:** (...) Das kreative und mehrfache Hin- und Herwenden des Blickes (vom Sollen zum Sein, vom Sein zum Sollen), eine gut funktionierende Dialektik zwischen praktischer und theoretischer Vernunft bezogen auf den zu behandelnden Fall – die Güterabwägung – macht die Qualität eines Urteils aus.

**Regel 5:** Die Gesamtentscheidung ist so zu fällen, dass die Einzelurteile angemessen berücksichtigt werden (Gesamturteil.)

**Erläuterung:** Das Gesamturteil sollte nicht nur logisch und stilistisch aus ‚einem Guss‘ sein, sondern auch inhaltlich eine angemessene Berücksichtigung der einzelnen Urteile widerspiegeln. Dies ist besonders dann schwer zu erreichen, wenn eine Gewichtung der Einzelurteile unsicher oder kontrovers ist. (...)

**Regel 6:** Urteile sind zu veröffentlichen. Bei der Veröffentlichung des Urteils ist darauf zu achten, dass Unsicherheiten und Widersprüche in der Urteilsbildung nicht kaschiert, sondern sichtbar werden. (...)

**Regel 7:** Setze die Regeln 1-6 in Kraft – z. B. dadurch, dass sie von denen, die gemeinsam an einem Entscheidungskonflikt arbeiten, beschlossen und bei der Bearbeitung des Falles beachtet werden. (...)

<https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/krise-und-sozialisation/240822/strukturierte-urteilsbildung-als-soziale-praxis-grundlegung-mit-hilfe-der-sieben-regeln-der-urteilsbildung/>

Im Lehrbuch „Phoenix“ wird der pädagogischen Urteilskompetenz eine „herausgehobene Bedeutung“ zugewiesen. Mit Bezug auf Sanders Modell werden dazu in Band 1 (S. 38-41) die „Schritte der Urteilsbildung“ mit detaillierten Hinweisen für die Schülerinnen und Schüler eingeführt. Im „Arbeitsbuch Band 1. Materialien für Lehrerinnen und Lehrer“ gibt es dazu eine kurze Übersicht:

| Schritte der Urteilsbildung                                                                                                       | Tätigkeit                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Schritt 1 a:<br>Was soll beurteilt werden, wozu ist meine Meinung gefragt?                                                        | ein pädagogisches Problem benennen                                     |
| Schritt 1 b:<br>Wie lautet mein Spontanurteil zur pädagogischen Entscheidungsfrage?                                               | ein Spontanurteil formulieren                                          |
| Schritt 2:<br>An welchen Kriterien habe ich mein Spontanurteil orientiert?                                                        | Spontanurteile auf Begründungselemente/<br>Kriterien untersuchen       |
| Schritt 3:<br>Zu welchen Detailurteilen gelange ich in der inhaltlichen Klärung?                                                  | Detailurteile begründen<br>Detailurteile vergleichen und kontrastieren |
| Schritt 4:<br>Wie lautet mein Gesamturteil?                                                                                       | abschließendes Beurteilen/Bewerten                                     |
| Schritt 5:<br>Ist mein Urteil auch ein verantwortbares?                                                                           | Urteil reflektieren                                                    |
| Schritt 6:<br>Urteilsbildung - ein für Sie bildender Prozess?<br>Was habe ich gelernt, was nehme ich mir für das nächste Mal vor? | Prozess reflektieren                                                   |

Heinz Dörlöchter/ Edwin Stiller (Hg.) (2020): Phoenix. Arbeitsbuch Band 1. Materialien für Lehrerinnen und Lehrer. Braunschweig: Westermann. S. 17.

Schritt 1 wird in diesem Modell unterteilt, wobei die Schülerinnen und Schüler zum Einstieg (= Schritt 1a) zur Einnahme einer pädagogischen Perspektive aufgefordert werden.

Die Entscheidungsfrage/das Problem/die These sollte pädagogisch perspektiviert sein, d. h. sich auf ein erzieherisches Verhältnis, eine erzieherische Interaktion beziehen.

Heinz Dörlöchter, Edwin Stiller (Hg.) (2020): Phoenix. Arbeitsbuch Band 1. Braunschweig: Westermann. S. 38.

Damit wird ein kritischer Punkt konstruktiv aufgegriffen, den Christoph von Dillen herausstellt. Er bezieht sich dabei nicht auf die pädagogische, sondern die ethik-didaktische Anwendung des sieben Schritte Modells:

Die ‚Präzisierung des Konfliktfalles‘ setzt voraus, dass ein vorliegender Fall als aus ethischer Perspektive beurteilbar erkannt wird. Das Erkennen der moralischen Relevanz als eigenständiger Schritt fehlt allerdings in Sanders Modell. Dies kann womöglich darauf zurückgeführt werden, dass Sander eine konkrete Lernumgebung im Hinterkopf hat, in der die Urteilsbildung von einer Lehrperson angeleitet wird. Die Begründung von Ansprüchen in diesem Schritt bedarf ferner gewisser Beurteilungskriterien, die jedoch erst in Schritt zwei – der Gewinnung von Beurteilungskriterien – hergeleitet werden sollen.

Christopher von Dillen (2019): Die Förderung moralischer Urteilsfähigkeit. Eine Betrachtung aus philosophischer Perspektive. Dissertation Universität Hamburg.

<https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/6258/1/Dissertation.pdf>. S. 139.

Dieser kritische Einwand basiert darauf, dass in Sanders Modell die Strukturelemente des Urteilens nicht klar genug herausgearbeitet werden. Das bezieht sich auch auf das Verhältnis von „Detailurteilen“ bzw. „Einzelurteilen“ und dem „Gesamturteil“. Was genau ist damit aus pädagogischer Perspektive gemeint? Wodurch wird bestimmt, welche pädagogischen „Detailurteile“ zu einem pädagogischen „Gesamturteil“ gehören?

von Dillen kritisiert darüber hinaus, dass nach Sander die „Sachverhaltsaussagen“ wertfrei entwickelt werden sollen. Es sei aber nicht ersichtlich, wie das möglich sein sollte.

Die Beweisaufnahme als solche ist insofern problematisch, dass die Fakten – so Sander – wertfrei betrachtet werden sollen. Die Problematik wird daran ersichtlich, dass die auf dieser Ebene angesiedelte Prüffrage ist, ob angeführte Sachverhaltsaussagen den vom normativen Obersatz geforderten Tatbestand als gegeben ausweisen. Es wird nicht ersichtlich, dass es innerhalb dieses Schrittes gänzlich wertfrei zugeht, wenn doch die Auswahl der deskriptiven Aspekte bereits an normativen Vorentscheiden hängt. Darüber hinaus wird innerhalb dieses Schrittes vom Urteilenden gefordert, die Glaubwürdigkeit von Expert\*innen zu überprüfen. Nach Sander zeichnet sich die Glaubwürdigkeit von Expert\*innen dadurch aus, dass ihre Sachverhaltsaussagen gültig, objektiv, zuverlässig und widerspruchsfrei sind. Wie genau die Gültigkeit von Expert\*innenaussagen – insbesondere die Gültigkeit ihrer Sachverhaltsaussagen – durch Laien möglich sein soll, konkretisiert Sander nicht.“

Christopher von Dillen (2019): Die Förderung moralischer Urteilsfähigkeit. Eine Betrachtung aus philosophischer Perspektive. Dissertation Universität Hamburg.

<https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/6258/1/Dissertation.pdf>, S. 140.

Das Modell von Sander kann m. E. als Ablaufschema für einen auf Urteilsbildung ausgerichteten Pädagogikunterricht genutzt werden, wenn die Relationierung von normativen und empirischen Elementen der Urteilsbildung in den Blick gerückt wird, wenn beachtet wird, dass zwischen Wirklichkeitswahrnehmung und pädagogischer Normativität ein Wechselverhältnis gibt. Klärungsbedarf besteht m.E. darüber hinaus vor allem im Hinblick darauf, was die Bestimmung von und das Verhältnis von „Detailurteilen“ bzw. „Einzelurteilen“ im Hinblick auf ein „Gesamturteil“ betrifft.

Interessant ist weiterhin, dass sich Wolfgang Sander in seiner 1984 veröffentlichten Dissertation kritisch mit dem „praktischen Syllogismus“ auseinandersetzt. Er bezieht sich dabei auf das „Zweck-Mittel-Modell“ des praktischen Syllogismus, das er als „Effizienzlogik“ im Bereich des Marketings beschreibt.

**Wolfgang Sander (1984): Vom praktischen Syllogismus zur Effizienzlogik 173**

Die Grundgleichung des Marketings  $Z = f(A; S)$  ist eine einfache und zugleich prägnante Formel, die Dynamik von System-Umwelt-Beziehungen schematisch zu erfassen und den in der Effizienzlogik auftretenden und dort nicht lösbaren Typus von Entscheidungskonflikten deutlich zu machen. In der Grundgleichung lässt sich die Effizienzlogik auf den Begriff bringen; im Bezugsproblem lassen sich ihre Grenzen aufzeigen. Vergleicht man die Effizienzlogik mit dem Schema des praktischen Syllogismus, der bislang das Grundschema technisch-pragmatischer Rationalität darstellt, so fällt der Erkenntnisfortschritt, der mit dieser neuen Formel verbunden ist, sofort auf: Der praktische Syllogismus ist ein Sonderfall der Grundgleichung des Marketing. Er ist gegeben, wenn die Variable (S) konstant gesetzt oder als irrelevant angesehen wird, die Variable (Z) eindeutig bestimmt ist und zweckmäßige Mittel (A) gesucht sind.

- Obersatz: Gewünscht ist der Zweck (Z);
- Untersatz: Wenn (Aj), dann (Z);
- Folgerung: Tue (Aj).

Rationalität wird im Schema des praktischen Syllogismus auf Zweck-Mittel-Rationalität beschränkt. Sobald nicht mehr die Suche nach geeigneten Mitteln im Zentrum der Überlegungen steht, sondern die Zwecke selbst fragwürdig, zumindest aber problematisch werden, bricht das Schema des praktischen Syllogismus auseinander.

Sander, Wolfgang (1984): Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung. Opladen: Leske, Budrich. S. 173.

Sander fährt fort:

Im praktischen Syllogismus ist man auf die Legitimation der Zwecke fixiert. Entweder setzt man bestimmte Zwecke als ‚gut‘ voraus – dann gibt es kein Begründungsproblem mehr. Der Zweck heiligt die Mittel. Auctoritas, non veritas facit legem. Es geht nur noch um Durchsetzungsprobleme. Oder man muss, wenn die Zwecke strittig sind, relativ unproblematische Verfahren (Mittel) ausfindig machen, mit deren Hilfe sich Legitimität beschaffen oder verwalteten lässt. Unverdächtige Mittel (Verfahren) müssen Zwecke ‚heiligen‘, damit die Zwecke ihrerseits wieder Mittel heiligen können etc. Die pragmatisch-technische Lösung des Begründungsproblems funktioniert nur solange, als der hier vorliegende naturalistische Fehlschluss nicht offensichtlich wird.

Wolfgang Sander (1984): Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung. Opladen: Leske, Budrich. S. 173f.

Meine Ausführungen in den ersten Kapiteln stellen den Versuch dar, nicht diese Zweck-Mittel-Interpretation des praktischen Syllogismus als Modell pädagogischen Urteilens heranzuziehen. Vielmehr soll das „Deliberationsmodell“ begründet werden, in dem es um das abwägende Argumentieren mit Bezug auf die Bestimmung und Relationierung der Elemente geht. In seiner Dissertation führt Sander das in ähnlicher Weise aus, allerdings ohne auf das alternative Verständnis (also das Deliberationsverständnis) des praktischen Syllogismus zu verweisen.

Begründungsbedürftig sind - formal betrachtet – nicht -einzelne Ausprägungen der Variablen (Z; A; S), sondern die Beibehaltung oder die Veränderung der Relationen zwischen den Variablen der Grundgleichung. Das Entscheidungsproblem besteht nun nicht mehr in der begründeten Auswahl bestimmter Zwecke, sondern in der Auswahl theoretisch möglicher Z-A-S-Relationen. (...) Die Entscheidungsfrage aus der Sicht des Entscheidungsträgers lautet dann - das ist eine weitere Definition des Begründungsproblems: Welche der theoretisch- technisch möglichen Z-A-S-Relationen kann ich wollen? In welche Richtung sollen Veränderungen der Relationen vorgenommen werden? In welche Richtungen nicht? Die

Lösung des Begründungsproblems besteht nun darin, eine allgemeine Regel zu finden, die es jedem Entscheidungsträger erlaubt, zwischen den Entscheidungsalternativen 0, 1, 2 ...n verantwortlich zu entscheiden, d.h. ein praktisches Urteil zu fällen.

Wolfgang Sander (1984): Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung. Opladen: Leske, Budrich. S. 174.

#### **Literaturhinweis:**

Eine Übersicht über die Varianten des Verständnisses des Terminus „praktischer Syllogismus“ bietet: Klaus Corcilius (2008): Aristoteles' praktische Syllogismen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. History of Philosophy & Logical Analysis. Band 11: Ausgabe 1 (Apr 2008). S. 101-132.

#### **Weitere Literaturhinweise:**

Edwin Stiller/ Heinz Dorlöchter (2017): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Neue didaktische und methodische Impulse für den Pädagogikunterricht. Braunschweig, Paderborn: Westermann, Schöningh.

Heinz Dorlöchter/ Edwin Stiller (Hg.) (2020): Phoenix. Arbeitsbuch Band 1. Braunschweig: Westermann.

Heinz Dorlöchter/ Edwin Stiller (Hg.) (2020): Phoenix. Arbeitsbuch Band 1. Materialien für Lehrerinnen und Lehrer. Braunschweig: Westermann.

Tim Kersting/Yvonne Mende/Gernod Röken (2015): Strukturierte pädagogische Urteilsbildung – Wie geht das eigentlich? Praktische Impulse und Beispiele zur unterrichtlichen Realisierung. In: PädagogikUNTERRICHT, H. 2-3. S. 30-43.

Gernod Röken (2018): Pädagogische Urteilsbildung – eine vertiefende, differenzierende und mit Orientierungsbeispielen versehene Bestimmung. Teil 1. PädagogikUNTERRICHT, H. 4, S. 4-17.

Gernod Röken (2019): Pädagogische Urteilsbildung. Teil 2. PädagogikUNTERRICHT, H. 2-3, S. 36-49.

Fred Heindrihof (2018): Interkulturelle Bildung in Auseinandersetzung mit politisch-affirmativen Orientierungen – ein Beispiel für den Urteilsbildungsprozess zu Beginn der Q2.2. In: PädagogikUNTERRICHT, H. 4. S. 18–26.

Fred Heindrihof/Gernod Röken (2022): Pädagogische Urteilsbildung. In: Carsten Püttmann/Elmar Wortmann (Hg.): Handbuch Pädagogikunterricht. Münster, New York: Waxmann. S. 172-180.

Wolfgang Sander (1984): Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung. Opladen: Leske, Budrich.

Wolfgang Sander, Christian Igelbrink (2010): Selbstbestimmt urteilen lernen. Schüler emotional stärken durch Metakognition und Urteilsbildung. Das Modellprojekt „Das ist gut für mich!“ Berlin: LIT Verl.

Wolfgang Sander/Gernod Röken (2012): Wie lassen sich Wege aus der „Meinungsfalle“ finden? Vorschläge zu einer strukturierten pädagogischen Urteilsbildung. In: PädagogikUNTERRICHT, H. 2-3. S 18-25.

Wolfgang Sander/ Christian Igelbrink/Friedhelm Brüggem (2014). UrteilsBildung. Eine Herausforderung für Pädagogik und Didaktik. In: Wolfgang Sander/Christian Igelbrink/Friedhelm Brüggem (Hg.): UrteilsBildung – eine lösbare pädagogische Herausforderung. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise, Urteils-Bildung, Bd. 2, S. 1–39. Berlin: LIT Verlag

Wolfgang Sander (2016): Strukturierte Urteilsbildung als soziale Praxis: Grundlegung mit Hilfe der „Sieben Regeln der Urteilsbildung“. 1.11.2016

<https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/krise-und-sozialisation/240822/strukturierte-urteilsbildung-als-soziale-praxis-grundlegung-mit-hilfe-der-sieben-regeln-der-urteilsbildung/>

Christopher von Dillen (2019): Die Förderung moralischer Urteilsfähigkeit. Eine Betrachtung aus philosophischer Perspektive. Dissertation Universität Hamburg.

<https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/6258/1/Dissertation.pdf>

## 5. ChatGPT und der praktische Syllogismus

Es ist kaum noch möglich, ChatGPT und anderen Bots aus dem Wege zu gehen, wenn es um Schule und Unterricht geht. Was kommt dabei heraus, wenn es um die Bedeutung des praktischen Syllogismus für die pädagogische Urteilsbildung geht?

Die grundlegende fachdidaktische Perspektive eines Pädagogikunterrichts mit Bildungsanspruch auf dem Umgang mit Chatbots habe ich in diesen Veröffentlichungen zur Diskussion gestellt:

- Elmar Wortmann (2023): Chatbots im Pädagogikunterricht – Anregungen und Hinweise. In: Pädagogikunterricht, H. 4, S. 10-21.
- Elmar Wortmann (2024): Chatbots mit Geltungsanspruch? – Zwölf Vorschläge für den Pädagogikunterricht. In: Elmar Wortmann (Hg.)(2024): Dialog und Geltung. Erläuterungen und Unterrichtsideen zu zwei pädagogischen Grundbegriffen für den Pädagogikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 60-99.

Von zentraler Bedeutung sind zwei Grundsätze beim Einsatz solcher Chatbots:

### 1. Auf die **Eingaben (Prompts)** kommt es an.

Die Kommunikation mit dem Chatbot kann als eine Form digital vermittelter Individualkommunikation eingeordnet werden. Sie findet in Echtzeit als schriftliche Kommunikation mit einer Maschine statt. Mimik, Gestik und Stimmmodulation spielen keine Rolle. Die zeitliche Abfolge zwischen Eingaben und Antworten des Chatbots kann bewusst gesteuert werden. Die Antworten bzw. Äußerungen der Chatbots erfolgen in der Regel innerhalb von wenigen Sekunden. Die Personen, die die Eingaben formulieren, können selber bestimmen, welche Zeiträume sie bis zur nächsten Eingabe nutzen. Das ist aus didaktischer Perspektive von Bedeutung, weil vor neuen Eingaben Reflexionsphasen eingeschaltet werden können. Die Schülerinnen und Schüler können also alleine oder mit anderen darüber nachdenken, wie die nächste Eingabe lauten soll. Wie genau haben wir die Eingaben (die „Prompts“, „Messages“) formuliert? Welche Antwort hat der Chatbot jeweils generiert? Welchen Einfluss haben die Unterschiede bei den Eingaben auf die Antworten? Funktionsweise, Leistungen und Grenzen von Chatbots können so (besser) erschlossen werden.

2. Immer muss der **Geltungsanspruch** der Äußerungen des Chatbot kritisch geprüft werden. Die Kommunikation mit dem Chatbot sollte im Unterricht eingebettet sein in eine didaktische Inszenierung, die dem Anspruch zu genügen hat, das Geben von und Verlangen nach Gründen hervorzurufen: also zur Prüfung von Geltungsansprüchen aufzufordern. Dazu bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler nicht nur alleine, sondern in unterschiedlichen Organisationsformen auch in Zusammenarbeit mit anderen in die Kommunikation mit den Bots und die Reflexion der Ergebnisse zu verwickeln.

Meine Eingaben („Prompts“) sind blau markiert, ebenso meine aus der Distanz einiger Tage angefertigten Kommentare.

### 5.1 ChatGPT erklärt den praktischen Syllogismus

#### Prompt 1: Was ist ein praktischer Syllogismus?

Ein **praktischer Syllogismus** ist ein logischer Schluss, der nicht auf theoretische Erkenntnis abzielt, sondern auf **Handlung**. Er verbindet Überzeugungen und Ziele mit konkreten Handlungen, also: *Wenn ich etwas will und weiß, wie ich es erreichen kann, dann handle ich entsprechend.*

#### Aufbau eines praktischen Syllogismus:

Ein praktischer Syllogismus besteht klassisch aus drei Teilen:

1. **Allgemeiner Satz (Majorpremise):** eine normative oder zielgerichtete Aussage  
*Beispiel:* „Man soll gesund bleiben.“
2. **Konkreter Satz (Minorpremise):** eine Tatsachenfeststellung oder Handlungsmöglichkeit  
*Beispiel:* „Wenn ich Sport treibe, bleibe ich gesund.“
3. **Schlussfolgerung (Konklusion):** die Handlung selbst  
*Beispiel:* „Also treibe ich Sport.“

Im Gegensatz zum theoretischen Syllogismus (der auf Erkenntnis zielt, z. B. in der Logik), endet der praktische Syllogismus **nicht in einer Aussage, sondern in einer Handlung oder einem Handlungsimpuls**.

---

#### Beispiel aus dem Alltag:

- **Majorpremise:** Ich möchte pünktlich zur Arbeit kommen.
- **Minorpremise:** Wenn ich jetzt losfahre, komme ich pünktlich.
- **Konklusion:** Ich fahre jetzt los.

---

#### Philosophiegeschichtlicher Hintergrund:

Der praktische Syllogismus stammt ursprünglich von **Aristoteles**, besonders in seiner „Nikomachischen Ethik“. Er beschrieb damit die **Verbindung zwischen Vernunft und Handeln**: Der Mensch handelt vernünftig, wenn seine Wünsche und seine Erkenntnis zu einer Handlung führen.

---

Wenn du magst, kann ich auch zeigen, wie praktische Syllogismen in der modernen Psychologie oder Ethik diskutiert werden.

#### Prompt 2: Welche unterschiedlichen Verständnisse gibt es vom Begriff des praktischen Syllogismus?

Der Begriff „**praktischer Syllogismus**“ stammt ursprünglich aus der aristotelischen Philosophie, wurde aber im Laufe der Geschichte unterschiedlich interpretiert und weiterentwickelt – je nach **disziplinärem Kontext** (Philosophie, Ethik, Psychologie, Pädagogik). Im Folgenden findest du eine strukturierte Übersicht über die **zentralen Verständnisse**:

---

#### 1. Aristotelisch-klassisches Verständnis

##### ➤ Ursprung:

Aristoteles (Nikomachische Ethik, De Anima)

##### ➤ Struktur:

Ein praktischer Syllogismus ist ein **logischer Schluss**, der **nicht in einem Urteil**, sondern in einer **konkreten Handlung** endet:

**Majorpremise:** Man soll gesund leben.

**Minorpremise:** Dieser Salat ist gesund.

**Konklusion:** → Ich esse den Salat.

##### ➤ Besonderheit:

- Handlung = Konklusion
- Das Wollen bzw. Handeln ist Teil des Denkprozesses
- Verknüpfung von **Wissen, Werten und Wollen**

---

#### 2. Praktisch-normatives Verständnis in der Ethik

##### ➤ Vertreter:

Neoaristoteliker, Tugendethik, Kantianer, Diskursethik (Habermas)

**➤ Fokus:**

Der praktische Syllogismus wird hier genutzt, um **ethisches Handeln zu begründen** – also nicht nur „Was tue ich?“, sondern „Was soll ich tun?“.

Handlung entsteht aus der Anwendung **moralischer Prinzipien** auf **konkrete Situationen**.

**➤ Varianten:**

- Bei **Kant**: kein Syllogismus im engeren Sinn, aber analoge Struktur durch **Maximen und kategorischen Imperativ**
- Bei **Habermas**: Argumentation im moralischen Diskurs → „Wenn allgemeine Zustimmung möglich ist, dann...“

**3. Psychologisches Verständnis****➤ Vertreter:**

Handlungstheorie, Motivationstheorie (z. B. Bandura, Ajzen)

**➤ Fokus:**

Erklärung, **wie Menschen zu einer Handlung motiviert werden** – Kombination von Ziel, Überzeugung und Situation.

Modellhaft:

- **Überzeugung**: "Sport ist gesund."
- **Wahrnehmung**: "Ich habe Zeit und Turnschuhe dabei."
- **Entscheidung**: Ich gehe joggen.

**➤ Beispielmodell:****Theory of Planned Behavior (Ajzen):**

Einstellungen + subjektive Norm + wahrgenommene Kontrolle → Intention → Verhalten  
→ Strukturell dem praktischen Syllogismus ähnlich

**4. Pädagogisches Verständnis****➤ Vertreter:**

Klafki, kritisch-konstruktive Didaktik, pädagogische Anthropologie

**➤ Fokus:**

Begründung von **erzieherischem bzw. bildendem Handeln**

- **Majorpremise**: Bildung soll zur Mündigkeit führen
- **Minorpremise**: Die Schüler:innen haben wenig Einsicht in globale Zusammenhänge
- **Konklusion**: Ich thematisiere „Klimagerechtigkeit“ im Unterricht

**➤ Ziel:**

Pädagogisches Handeln wird **nicht spontan, sondern normativ und situativ begründet** → pädagogische Professionalität

**5. Handlungstheoretisches Verständnis (z. B. Oevermann, Schütz)****➤ Fokus:**

Sozial- und interaktionstheoretische Perspektive auf **sinnhaftes Handeln**

**➤ Besonderheit:**

Nicht nur der Handelnde, sondern auch die **soziale Deutung** der Handlung wird einbezogen. Handlung wird als "Sinnzusammenhang" rekonstruiert – häufig mit Bezug auf **rekonstruktive Hermeneutik**.

**6. Kritische Weiterentwicklungen**

Einige Positionen relativieren oder kritisieren den Syllogismus:

- **Praxis ist nicht immer rational**: Emotionen, Affekte, Gewohnheiten spielen eine Rolle (z. B. bei Heidegger oder Bourdieu)

- **Konklusion ≠ Handlung:** Zwischen Entschluss und tatsächlichem Tun liegen oft psychische und soziale Barrieren
- **Postmoderne Perspektiven:** lehnen teleologisch-rationale Modelle ab (z. B. Foucault, Deleuze)

---

### Fazit: Vergleich der Verständnisse

| Bereich            | Funktion des Syllogismus                      | Konklusion                   |
|--------------------|-----------------------------------------------|------------------------------|
| <b>Philosophie</b> | Begründung vernünftigen Handelns              | Handlung                     |
| <b>Ethik</b>       | Normative Reflexion über moralisches Tun      | Sollen + Handeln             |
| <b>Psychologie</b> | Erklärung von Motivation & Entscheidung       | Intention → Verhalten        |
| <b>Pädagogik</b>   | Begründung von Erziehungsentscheidungen       | Didaktisch reflektiertes Tun |
| <b>Soziologie</b>  | Rekonstruktion von Handlungssinn in Kontexten | Sinnverstehen                |

---

Wenn du magst, kann ich dir eine **grafische Übersicht oder Tabelle** zu diesen Varianten oder ein **vergleichendes Unterrichtsbeispiel** pro Fachperspektive erstellen.

### Prompt 3: Zeige mir, wie praktische Syllogismen in der modernen Psychologie und Ethik diskutiert werden.

Gerne! Der **praktische Syllogismus** spielt auch in der **modernen Psychologie** und **Ethik** eine wichtige Rolle, insbesondere wenn es um **Handlungstheorie**, **Moralpsychologie** und **Willensfreiheit** geht. Hier zeige ich dir, wie er in beiden Disziplinen aufgegriffen und weiterentwickelt wird:

---

#### ◆ In der modernen Psychologie:

##### 1. Handlungspsychologie und Motivation

Psychologen sehen im praktischen Syllogismus ein Modell dafür, wie **Absichten zu Handlungen** führen. Besonders in der **kognitiven Psychologie** und der **Motivationspsychologie** taucht das Prinzip in anderer Sprache wieder auf.

- **Beispiel** (psychologisch gefasst):
  - **Ziel/Motivation:** „Ich möchte fitter werden.“
  - **Mittel/Wissen:** „Wenn ich jogge, werde ich fitter.“
  - → **Verhalten:** Ich gehe joggen.

➡ □ Das ist fast genau die Struktur des praktischen Syllogismus, aber in Begriffen wie *Motivation*, *Planung* und *Zielverfolgung* formuliert.

##### 2. Intentionalität und Handlungskontrolle

- In der Handlungstheorie à la **Donald Davidson** wird der praktische Syllogismus genutzt, um zu erklären, **wie Überzeugungen und Wünsche Handlungen verursachen**:  
Handlung = Ergebnis einer Überzeugung + eines Wunsches (oder Ziels)

Beispiel:

- **Wunsch:** Ich will nicht nass werden.
- **Überzeugung:** Wenn ich einen Schirm mitnehme, werde ich nicht nass.
- → **Handlung:** Ich nehme den Schirm mit.

➡ □ Das ist die Anwendung des praktischen Syllogismus in moderner handlungstheoretischer Psychologie.

---

#### ◆ In der modernen Ethik:

##### 1. Praktische Vernunft bei Kant und Nachfolgern

- **Kant** hat den praktischen Syllogismus nicht wörtlich übernommen, aber in seiner Theorie der **praktischen Vernunft** steckt ein ähnlicher Gedanke: Moralisches Handeln folgt aus Prinzipien, die sich vernünftig begründen lassen.
- Beispiel (kantianisch interpretiert):
  - **Maxime**: Ich soll nur nach Maximen handeln, die ich wollen kann, dass sie allgemeines Gesetz werden.
  - **Situation**: Lügen wäre in dieser Situation nützlich.
  - **Schluss**: Aber ich kann nicht wollen, dass Lügen allgemeines Gesetz wird → Ich lüge nicht.

➡ □ Hier wirkt der praktische Syllogismus als Mittel moralischer Selbstprüfung.

## 2. Neo-Aristotelische Ethik (z. B. Alasdair MacIntyre, Philippa Foot)

- Diese Denker greifen direkt auf **Aristoteles** zurück. Für sie ist der praktische Syllogismus ein Werkzeug, um zu zeigen, **wie Tugenden** in konkretem Handeln zum Ausdruck kommen.
- Beispiel:
  - **Tugendhafter Grundsatz**: Ein gerechter Mensch zahlt seine Schulden zurück.
  - **Fakt**: Ich habe Schulden bei X.
  - → **Handlung**: Ich zahle X zurück.

➡ □ Moralisches Handeln wird hier als Ausdruck praktischer Vernunft in Verbindung mit Tugend verstanden.

### ◆ Fazit:

Der praktische Syllogismus ist heute **kein veraltetes Denkmodell**, sondern wird in neuer Sprache und mit moderner Theorie in Psychologie und Ethik verwendet:

| Disziplin   | Fokus                                    | Anwendung                                                     |
|-------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Psychologie | Motivation, Handlung, Wille              | Erklärung intentionalen Verhaltens                            |
| Ethik       | Moralisches Handeln, praktische Vernunft | Ableitung moralischer Handlungen aus Prinzipien oder Tugenden |

Wenn du willst, kann ich dir auch **einen Vergleich** zwischen verschiedenen Philosophen oder Psychologen machen oder zeigen, **wo der praktische Syllogismus an seine Grenzen stößt** (z. B. in Fällen von Akrasia – also „Wissen, was richtig ist, aber trotzdem anders handeln“).

### Prompt 4: Ist der praktische Syllogismus auch für die Pädagogik von Bedeutung?

Ja, der **praktische Syllogismus ist auch für die Pädagogik** von Bedeutung – besonders in der **Erziehungswissenschaft**, der **Didaktik** und der **pädagogischen Ethik**. Zwar wird der Begriff nicht immer direkt verwendet, aber die dahinterstehende Logik ist zentral für das Verständnis **zielgerichteten pädagogischen Handelns**.

### ◆ Warum ist der praktische Syllogismus pädagogisch relevant?

#### 1. Handlungsorientiertes Denken in der Pädagogik

Pädagogisches Handeln ist **zielgerichtet**, basiert auf bestimmten **Werten oder Normen**, und setzt **Kenntnisse** über Methoden voraus – genau das bildet der praktische Syllogismus ab.

**Beispiel (pädagogisch formuliert):**

- **Normatives Ziel**: Kinder sollen selbstständig denken lernen.
- **Wissen**: Wenn ich offenen Unterricht mache, fördere ich Selbstständigkeit.
- → **Handlung**: Ich gestalte meinen Unterricht offen.

➡ □ Pädagogisches Handeln ergibt sich aus einem Zusammenspiel von **Erziehungszielen** (Werten), **pädagogischem Wissen** (Theorie & Methode) und der **konkreten Umsetzung**.

## 2. Reflektiertes professionelles Handeln

In der **Professionalisierung von Lehrkräften** oder Sozialpädagog:innen geht es darum, bewusst zu handeln – also nicht aus Gewohnheit oder Bauchgefühl, sondern reflektiert:

- **Ich will Partizipation fördern** (Ziel)
- **Ich weiß, dass demokratische Gesprächsformen Partizipation stärken** (Wissen)
- → **Ich führe regelmäßig Klassengespräche ein** (Handlung)

➡ □ Hier bietet der praktische Syllogismus ein Modell für **pädagogische Entscheidungsfindung**.

## 3. Moralische Bildung und Erziehung zur Autonomie

In der **pädagogischen Ethik** hilft der praktische Syllogismus dabei zu zeigen, wie Schüler:innen oder Lernende lernen können, **moralisch zu urteilen und zu handeln**:

- **Moralisches Prinzip**: Ich soll anderen helfen.
- **Situation**: Meine Mitschülerin braucht Unterstützung.
- → **Handlung**: Ich helfe ihr.

➡ □ Pädagog:innen können diesen Denkweg fördern, z. B. in **philosophischen Gesprächen mit Kindern** oder **moralischen Dilemma-Diskussionen**.

## 4. Förderung von Handlungsfähigkeit (Agency)

Ein Ziel moderner Bildung ist, dass Menschen **selbstständig und verantwortlich handeln können**. Der praktische Syllogismus bildet diese Fähigkeit logisch ab:

- **Ziel**: Ich will die Umwelt schützen.
- **Mittel**: Wenn ich mit dem Fahrrad fahre, reduziere ich CO<sub>2</sub>.
- → **Handlung**: Ich fahre mit dem Fahrrad.

➡ □ Er ist damit ein **Modell für pädagogisch intendierte Handlungskompetenz**.

## ◆ Fazit: Bedeutung in der Pädagogik

| Bereich                     | Relevanz des praktischen Syllogismus                          |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <b>Didaktik</b>             | Unterstützung bei Planung und Begründung von Unterricht       |
| <b>Professionalisierung</b> | Modell für reflektiertes, normativ orientiertes Handeln       |
| <b>Moralische Bildung</b>   | Strukturierung moralischer Urteils- und Entscheidungsprozesse |
| <b>Selbstbildung</b>        | Förderung von Ziel-Mittel-Kompetenz im eigenen Handeln        |

Wenn du möchtest, kann ich dir noch **pädagogische Theorien oder Modelle** nennen, die besonders stark an dieses Konzept anknüpfen – z. B. Klafki, Oevermann, Dewey oder Habermas.

**Prompt 5: Erkläre, wie mit Bezug auf den praktischen Syllogismus die Struktur pädagogischen Handelns beschrieben werden kann.**

Gern! Die Struktur pädagogischen Handelns lässt sich mit Bezug auf den **praktischen Syllogismus** besonders gut beschreiben, weil dieser eine **logische Verbindung zwischen Norm, Situation und Handlung** herstellt. Im pädagogischen Kontext ermöglicht dieses Modell, das **pädagogische Entscheiden und Handeln bewusst, begründet und zielgerichtet** zu analysieren.

### Was ist ein praktischer Syllogismus?

Ein **praktischer Syllogismus** ist eine Schlussform, die nicht bloß zu einer Erkenntnis führt, sondern zu einer **konkreten Handlung**. Sie besteht aus:

1. **Majorpremise (Wert/Norm)**: ein allgemeines Ziel, Prinzip oder pädagogisches Leitmotiv
2. **Minorpremise (konkrete Situation)**: die Beschreibung der realen pädagogischen Ausgangslage
3. **Konklusion (Handlung)**: die abgeleitete, sinnvolle pädagogische Maßnahme

### Übertragung auf die Struktur pädagogischen Handelns

Pädagogisches Handeln lässt sich analog dazu in drei logisch miteinander verbundene Elemente gliedern:

| Element des Syllogismus    | Pädagogische Entsprechung                                                                            | Beispiel                                                   |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <b>Majorpremise (Soll)</b> | <b>Erziehungsziel / Bildungswert</b> – z. B. Selbstständigkeit fördern                               | „Kinder sollen lernen, eigenständig Probleme zu lösen.“    |
| <b>Minorpremise (Ist)</b>  | <b>Diagnose / Beobachtung</b> – z. B. Entwicklungsstand, Lernbedürfnis, soziales Umfeld              | „Lena fragt bei jeder Aufgabe sofort um Hilfe.“            |
| <b>Konklusion (Tun)</b>    | <b>konkrete erzieherische oder didaktische Handlung</b> – z. B. eine Lernform, Methode, Intervention | „Ich gebe Lena strukturierte Hilfekarten zur Selbsthilfe.“ |

☞ Diese Struktur erlaubt es, **pädagogische Handlungen argumentativ zu begründen**: Das, was ich tue, ergibt sich aus einem bewussten Zusammenspiel von Ziel und Situation.

### Anwendung in der Didaktik (z. B. bei Klafki)

In der **kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki** ist genau diese Dreigliederung zentral:

- **Bildungsgehalt (Was ist bedeutsam?)** → entspricht der Majorpremise
- **Analyse der Lernausgangslage (Was ist gegeben?)** → entspricht der Minorpremise
- **Methodisch-didaktische Entscheidungen (Was tue ich?)** → entspricht der Konklusion

► □ Beispiel:

- **Majorpremise**: Bildung zur Mitverantwortung für die Umwelt ist ein zentrales Ziel.
- **Minorpremise**: Die Schüler:innen konsumieren viel Einwegplastik und sehen kaum Alternativen.
- **Konklusion**: Ich plane ein Projekt zur Entwicklung plastikfreier Alltagshandlungen.

### Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften

Diese Struktur ist **kein mechanisches Schema**, sondern ein **Reflexionsmodell**, das:

- hilft, **pädagogisches Handeln bewusst zu begründen**,
- die **Verantwortung und Normativität** pädagogischer Entscheidungen verdeutlicht,
- ermöglicht, **Handlungen auf ihre pädagogische Angemessenheit hin zu überprüfen**.

### Fazit

Mit dem praktischen Syllogismus lässt sich die Struktur pädagogischen Handelns als **zielgerichtetes, situationssensibles und wertorientiertes Tun** beschreiben:

**Ziel (Majorpremise) + Situationsdiagnose (Minorpremise) → pädagogisches Handeln (Konklusion)**

Diese Denkfigur macht sichtbar, **warum pädagogische Entscheidungen nicht beliebig, sondern ethisch begründet und sachlich fundiert sein sollten.**

Wenn du möchtest, kann ich dir gern ein Schema, eine Grafik oder eine Beispielreihe für die Unterrichtsplanung nach diesem Muster entwerfen.

### Kommentar:

ChatGPT beginnt damit, den praktischen Syllogismus als Zweck-Mittel-Modell vorzustellen. Das geschieht sachlich an vielen Stellen korrekt. In der ersten Antwort heißt es:

#### „Aufbau eines praktischen Syllogismus:

Ein praktischer Syllogismus besteht klassisch aus drei Teilen:

1. **Allgemeiner Satz (Majorpremise):** eine normative oder zielgerichtete Aussage  
*Beispiel:* „Man soll gesund bleiben.“
2. **Konkreter Satz (Minorpremise):** eine Tatsachenfeststellung oder Handlungsmöglichkeit  
*Beispiel:* „Wenn ich Sport treibe, bleibe ich gesund.“
3. **Schlussfolgerung (Konklusion):** die Handlung selbst  
*Beispiel:* „Also treibe ich Sport.“

Im Gegensatz zum theoretischen Syllogismus (der auf Erkenntnis zielt, z. B. in der Logik), endet der praktische Syllogismus **nicht in einer Aussage, sondern in einer Handlung oder einem Handlungsimpuls.**

Im deutschsprachigen fachlichen Diskurs sind allerdings die Worte „Majorpremise“ und „Minorpremise“ nicht geläufig. „Premisse“ ist auch orthographisch korrekt. Richtig ist in der ersten Antwort allerdings die Zuordnung: Die „Majorpremise“ als allgemeine normative Aussage, die „Minorpremise“ als darauf bezogene „Handlungsmöglichkeit“. Das passt zum Zweck-Mittel-Schema. Was der Unterschied zwischen „Handlungsmöglichkeit“ und „Tatsachenfeststellung“ ist, wird allerdings nicht erläutert.

Auffällig in den Antworten sind auch die Vielzahl der expliziten Bezüge auf Positionen der Philosophie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Diese werden jedoch nur knapp und allgemein vorgestellt, z.T. nur angedeutet (etwa die Bezüge zu Kant und Habermas in der Antwort auf Prompt 2).

Was die Pädagogik betrifft (Antwort auf Prompt 5), nähert sich ChatGPT dem Deliberationsmodell des praktischen Syllogismus.

#### Was ist ein praktischer Syllogismus?

Ein **praktischer Syllogismus** ist eine Schlussform, die nicht bloß zu einer Erkenntnis führt, sondern zu einer **konkreten Handlung**. Sie besteht aus:

1. **Majorpremise (Wert/Norm):** ein allgemeines Ziel, Prinzip oder pädagogisches Leitmotiv
2. **Minorpremise (konkrete Situation):** die Beschreibung der realen pädagogischen Ausgangslage
3. **Konklusion (Handlung):** die abgeleitete, sinnvolle pädagogische Maßnahme

Was fehlt, ist das Element des Urteils.

Hilfreich sind die Beispiele und die durchgehaltene Struktur mit den drei Elementen „Soll“ – „Ist“ – „Tun“.

Interessant ist auch der Bezug auf Klafkis Didaktik (Antwort auf Prompt 5):

#### „4. Pädagogisches Verständnis

➤ **Vertreter:** Klafki, kritisch-konstruktive Didaktik, pädagogische Anthropologie

➤ **Fokus:** Begründung von erzieherischem bzw. bildendem Handeln

- **Majorpremise:** Bildung soll zur Mündigkeit führen
- **Minorpremise:** Die Schüler:innen haben wenig Einsicht in globale Zusammenhänge
- **Konklusion:** Ich thematisiere „Klimagerechtigkeit“ im Unterricht

➤ **Ziel:** Pädagogisches Handeln wird nicht spontan, sondern normativ und situativ begründet → pädagogische Professionalität“

Der letzte Satz zum Ziel pädagogischen Handelns kann durchaus als pointierte Formulierung des Deliberationsverständnisses betrachtet werden. Hier könnte man noch in einem weiteren Prompt dezidiert nachfragen, ob dieses Verständnis nicht im Widerspruch zum zuerst (Antwort auf Prompt 1) gegebenen Verständnis steht.

## 5.2. ChatGPT setzt den praktischen Syllogismus bei der Fallanalyse ein

### Prompt 1: Erkläre das Deliberationsmodell des praktischen Syllogismus.

Das **Deliberationsmodell des praktischen Syllogismus** ist ein Konzept aus der praktischen Philosophie, insbesondere der **Aristotelischen Ethik und Handlungstheorie**. Es beschreibt, **wie ein Mensch durch Überlegung („Deliberation“) zu einer Handlung gelangt – also wie Denken ins Handeln übergeht.**

---

#### Was ist ein praktischer Syllogismus?

Ein **praktischer Syllogismus** ist eine Art von Schlussfolgerung, bei der das Ergebnis keine Aussage ist, sondern **eine Handlung**.

Er besteht typischerweise aus drei Teilen:

1. **Allgemeine Prämisse (Wert oder Ziel):**  
„Man sollte gesund leben.“
2. **Besondere Prämisse (konkrete Situation oder Mittel):**  
„Wenn ich heute jogge, tue ich etwas für meine Gesundheit.“
3. **Schluss / Handlung:**  
→ Ich gehe joggen.

---

#### Was bedeutet „Deliberationsmodell“?

**Deliberation** bedeutet „Überlegung“ oder „abwägendes Nachdenken“.

Im **Deliberationsmodell** wird der praktische Syllogismus als **Ergebnis eines Überlegungsprozesses** verstanden:

- Der Mensch **überlegt**, was er will (Ziel/Wert),
- **erforscht**, welche Handlung geeignet ist, dieses Ziel zu erreichen,
- und **entscheidet sich** dann für eine konkrete Handlung.

---

#### Ablauf des Deliberationsmodells

1. **Zielklärung:**  
„Was will ich erreichen?“  
→ z. B. „Ich will gesund bleiben.“
2. **Mittelabwägung (Deliberation):**  
„Wie kann ich dieses Ziel erreichen?“  
→ Joggen, gesunde Ernährung, genug Schlaf etc.
3. **Konkrete Entscheidung und Handlung:**  
„Heute passt Joggen gut – also gehe ich jetzt joggen.“

---

#### Beispiel zur Verdeutlichung

**Allgemeine Prämisse:**

„Ich will sicher zur Kita kommen.“

**Besondere Prämisse (nach Überlegung):**

„Wenn ich langsamer fahre und an der Bushaltestelle absteige, ist es sicherer.“

**Konkrete Handlung:**

→ Rafael fährt langsam und steigt gegebenenfalls ab.

**Wichtig:**

- Die Handlung ist **nicht bloß das logische Ergebnis**, sondern wird **willentlich vollzogen**.
- Der Mensch ist **nicht nur denkend**, sondern auch **entscheidend und handelnd** – das unterscheidet den **praktischen** Syllogismus vom theoretischen.
- Dieses Modell ist ein klassisches Beispiel dafür, **wie Moral, Vernunft und Handlung miteinander verknüpft sind**.

Wenn du willst, kann ich das Modell auch grafisch darstellen oder auf ein pädagogisches Szenario (z. B. mit Rafael) anwenden.

**Prompt 2:**

**Fallbeispiel: Rafael (5 Jahre) fährt jeden Morgen auf dem Fahrrad entweder mit seiner Mutter oder seinem Vater zur Kita. Die Strecke ist etwa 2 Kilometer lang und führt zumeist an viel befahrenen Straßen vorbei. Rafael fährt deshalb auf dem Bürgersteig, wo immer das geht. Seine Mutter oder sein Vater fahren einen Teil der Strecke ebenfalls hinter ihm auf dem Bürgersteig. Wenn es passt, weil ein Fahrradweg eingerichtet wurde, fahren sie auch parallel zu Rafael auf dem Fahrradweg oder der Straße. An verschiedenen Stellen müssen sie besonders aufmerksam sein. Heute morgen stehen wieder viele Menschen an der Bushaltestelle: Jugendliche, die zu ihrer Schule unterwegs sind, Berufstätige auf dem Weg zur Arbeit, auch einige ältere Menschen. Gleich dahinter geht ein sehr gebrechlich wirkender Mann mit einem Rollator in dieselbe Richtung wie Rafael. Er kann Rafael deshalb nicht sehen. Und dann gibt es da noch die Frau, die ihren hin- und herlaufenden Hund an der langen Leine ausführt und gleichzeitig auf dem Handy die nächste Nachricht eintippt. Dahinter kommt dann die Ein- und Ausfahrt zu einem Parkplatz vor einem Supermarkt.**

- 1. Was soll Rafael lernen, um sich in solchen Situationen „richtig“ zu verhalten?**
- 2. Wie soll er es lernen?**

**1. Was soll Rafael lernen, um sich in solchen Situationen „richtig“ zu verhalten?**

Rafael soll altersgemäßes, sicheres und rücksichtvolles Verhalten im Straßenverkehr entwickeln. Dazu gehören:

**Verkehrsregeln und -wahrnehmung:**

- **Rechts fahren** auf dem Gehweg.
- **Anhalten und vorsichtig fahren**, wenn viele Fußgänger auf dem Gehweg sind.
- **Augen auf die Umgebung richten**, besonders bei unübersichtlichen oder engen Stellen.
- **Blickkontakt suchen** bei unklaren Situationen (z. B. mit Fußgängern, an Ein- und Ausfahrten).
- **Erkennen von Gefahrenstellen**, z. B. Bushaltestellen, Rollatoren, Hunde an Leinen, Einfahrten.

**Soziales Verhalten und Rücksichtnahme:**

- **Langsam fahren oder absteigen**, wenn es eng oder unübersichtlich wird.
- **Besonders vorsichtig sein bei älteren Menschen oder Menschen mit Behinderung** (wie der Mann mit Rollator).
- **Vorausschauendes Verhalten**: z. B. erkennen, dass der Hund unkontrollierbar sein könnte.

**Kommunikation im Straßenverkehr:**

- **Klingeln** oder **freundlich ansprechen**, um auf sich aufmerksam zu machen (z. B. bei verdeckten Fußgängern).
- **Zeigen, dass er wartet oder ausweicht**, um Sicherheit und Rücksicht zu signalisieren.

## 2. Wie soll er es lernen?

Rafael soll durch **altersgerechtes, praxisnahes und wiederholendes Lernen** Sicherheit und soziale Kompetenzen entwickeln. Dafür eignen sich folgende Methoden:

### 1. Lernen durch Begleitung und Vorbild

- Die Eltern fahren mit und **leben gutes Verhalten vor** (z. B. rechtzeitig bremsen, absteigen, freundlich kommunizieren).
- **Lautes Denken der Eltern** („Hier ist es eng, ich fahre jetzt langsam“) fördert Rafaels Verständnis.

### 2. Gemeinsames Reflektieren

- **Nach dem Fahren gemeinsam über Situationen sprechen**: Was war schwierig? Was war gut?
- **Gefahren benennen und besprechen**, ohne Angst zu machen.

### 3. Üben von Situationen

- In **ruhigeren Momenten gezielt schwierige Stellen üben** (z. B. an Bushaltestellen oder bei Einfahrten).
- **Rollenspiele oder Verkehrstraining** mit Eltern oder in der Kita: Was tun, wenn jemand im Weg ist?

### 4. Lob und positive Verstärkung

- **Lob für umsichtiges Verhalten** („Das war toll, wie du angehalten hast!“).
- **Stärkung des Selbstbewusstseins**, damit Rafael nicht überfordert wird, sondern merkt: „Ich kann das!“

### 5. Einbindung in Verkehrsbildung

- Kita oder Schule können mithelfen, z. B. durch **Verkehrserziehung mit der Polizei**, Puppentheater, Bilderbücher oder Verkehrsparcours.

Wenn du möchtest, kann ich auch eine kurze Checkliste für Eltern oder Erzieher\*innen erstellen, worauf man beim Üben mit Rafael achten sollte.

## Prompt 3: Erstelle eine kurze Checkliste für Eltern oder Erzieher\*innen, worauf man beim Üben mit Rafael achten sollte.

### Checkliste: Verkehrssicherheit mit Rafael üben (für Eltern & Erzieher\*innen)

*Für Kinder im Vorschulalter (z. B. Rafael, 5 Jahre)*

#### Grundregeln im Straßenverkehr

- ☐ Rafael fährt **immer rechts** auf dem Gehweg.
- ☐ Er kennt das Zeichen: **"Anhalten und umschaue"** an gefährlichen Stellen (z. B. Ausfahrten).
- ☐ Er weiß: **Fußgänger haben Vorrang** – Rücksicht zeigen!
- ☐ Er kennt **wichtige Verkehrszeichen** (z. B. Stopp, Zebrastreifen, Fahrradweg).

#### Wahrnehmung und Aufmerksamkeit

- ☐ Rafael **schaut regelmäßig nach vorne und zur Seite**, nicht nur geradeaus.
- ☐ Er erkennt **Gefahrenquellen** wie parkende Autos, Hunde, Rollatoren, Bushaltestellen.
- ☐ Er **sucht Blickkontakt**, z. B. mit Autofahrern oder Fußgängern an unübersichtlichen Stellen.

### Kommunikation & Verhalten

- ☐ Rafael kann **freundlich ankündigen**, dass er vorbeifahren möchte (z. B. klingeln, „Darf ich vorbei?“).
- ☐ Er weiß, dass er bei Unsicherheit lieber **anhält oder absteigt**.
- ☐ Er lernt, **geduldig zu sein**, wenn er warten muss.

---

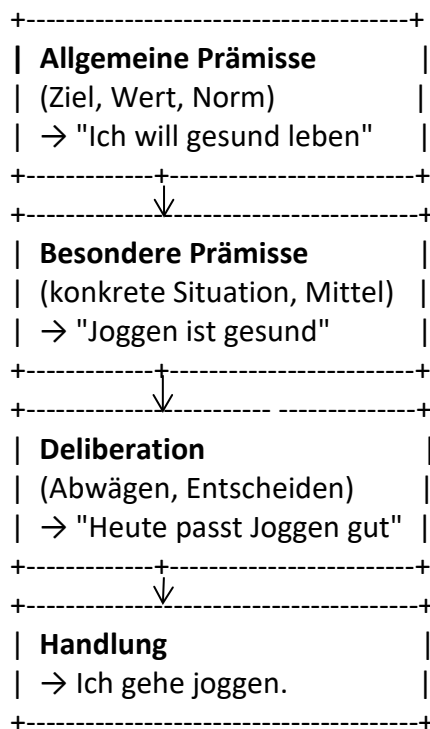
### Begleitung & Übung

- ☐ Die begleitende Person fährt **sichtbar und erreichbar** (hinter, neben oder leicht vor Rafael).
  - ☐ Gefährliche Stellen werden **gemeinsam vorher besprochen**.
  - ☐ Situationen werden **nach dem Fahren kindgerecht reflektiert** („Was hast du da gut gemacht?“).
  - ☐ Rafael bekommt **Lob für sicheres, rücksichtsvolles Verhalten**.
- 

Diese Checkliste kann auf einem A5-Zettel ausgedruckt und z. B. an der Garderobe der Kita oder am Kühlschrank aufgehängt werden – zur Erinnerung und Motivation.  
Möchtest du eine druckfreundliche PDF-Version davon?

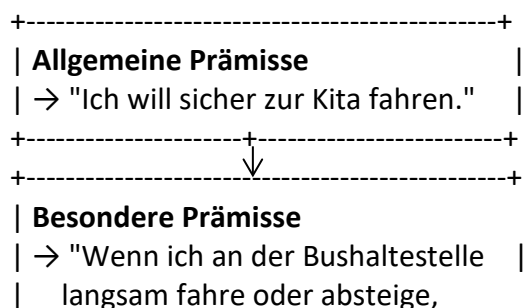
### Prompt 4: Stelle das Modell des deliberativen praktischen Syllogismus graphisch dar und wende es auf Rafael an.

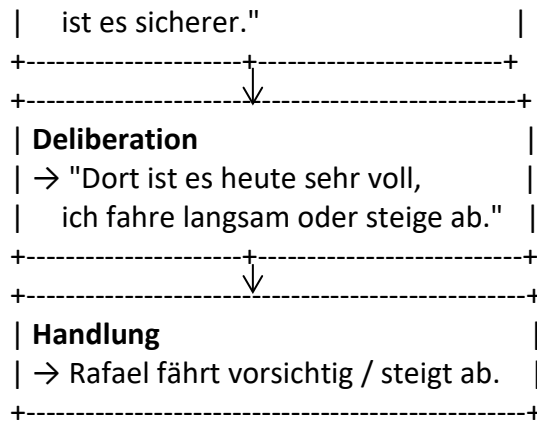
Hier ist eine einfache **grafische Darstellung des Deliberationsmodells des praktischen Syllogismus** in Form eines **Flussdiagramms**, das den Weg von der Überlegung zur Handlung zeigt:




---

### Anwendung auf Rafael:





Wenn du möchtest, kann ich dir diese Darstellung auch als **PDF oder Bild** zum Ausdrucken bereitstellen.

### Prompt 5: Entwickle mit Bezug auf den praktischen Syllogismus pädagogische Handlungsmöglichkeiten in dieser Situation.

Hier sind **pädagogische Handlungsmöglichkeiten** für Eltern, Erzieher\*innen oder pädagogische Fachkräfte, die sich am **Deliberationsmodell des praktischen Syllogismus** orientieren. Ziel ist es, Rafael nicht nur Regeln beizubringen, sondern ihn zu einem **überlegten, verantwortlichen Handeln** zu befähigen.

#### Grundidee (aus dem praktischen Syllogismus):

**Denken → Abwägen → Handeln**

Pädagogik unterstützt Rafael dabei,

1. **Ziele und Werte zu verstehen,**
2. **passende Handlungsmöglichkeiten zu erkennen,**
3. **selbstständig und verantwortungsvoll zu entscheiden und zu handeln.**

#### Pädagogische Handlungsmöglichkeiten (strukturierte Übersicht)

##### 1. Ziele & Werte erfahrbar machen

→ **Förderung der allgemeinen Prämisse („Was ist gut, wichtig, sinnvoll?“)**

✦ **Gespräche über Sicherheit & Rücksichtnahme:**

„Warum ist es wichtig, vorsichtig zu fahren?“

„Wie fühlen sich andere, wenn man schnell vorbeifährt?“

✦ **Werte bewusst machen:**

Gesundheit, Sicherheit, Rücksicht, Verantwortung.

✦ **Bilderbücher / Geschichten / Rollenspiele**

– z. B. mit Verkehrssituationen, in denen sich Kinder für ein Verhalten entscheiden.

##### 2. Situationen beobachten & reflektieren lassen

→ **Förderung der besonderen Prämisse („Was passt in dieser Situation?“)**

✦ **Gefahrenstellen gemeinsam analysieren:**

„Was siehst du hier? Wer ist noch da?“

→ Bushaltestelle, Hund an Leine, Rollator, Einfahrt.

✦ **Alternative Verhaltensweisen besprechen:**

„Was könntest du tun, wenn es hier eng ist?“

**◆ Ermöglichen, Situationen einzuschätzen:**

→ Rafael lernt, **die eigene Umgebung aktiv wahrzunehmen**.

---

**3. Entscheidungsfähigkeit stärken (Deliberation fördern)**

→ **Kinder sollen lernen, abzuwägen und zu entscheiden**

**◆ Fragen stellen statt sagen:**

„Was meinst du – wäre es gut, hier abzustiegen?“

„Was könnte passieren, wenn du hier schnell fährst?“

**◆ Handlungsoptionen gemeinsam entwickeln:**

„Was kannst du machen, wenn ein Hund vor dir läuft?“

**◆ Kind in Entscheidungsprozesse einbeziehen:**

→ Rafael wird zum **aktiven Mitdenker**, nicht bloß zum Regelbefolger.

---

**4. Raum für Handlung & Verantwortung geben**

→ **Rafael führt aus, was er überlegt hat**

◆ **Selbstständiges Fahren im geschützten Rahmen** (z. B. Kitaweg mit Unterstützung).

◆ **Lob und Bestärkung**, wenn Rafael umsichtig handelt.

◆ **Sanftes Feedback**, wenn er eine Situation nicht gut eingeschätzt hat:

„Was hättest du anders machen können?“

---

**5. Wiederholung & Routinen schaffen**

→ **Syllogistisches Denken wird zur Gewohnheit**

◆ Immer wieder über ähnliche Situationen sprechen und reflektieren.

◆ Routinen aufbauen („Hier halten wir immer kurz an und schauen“).

◆ Situationen bewusst wiederkehren lassen – mit Steigerung der Eigenverantwortung.

---

**Fazit:**

Die **pädagogische Aufgabe** besteht nicht allein darin, Rafael Regeln beizubringen, sondern darin, ihn zu einem **mitdenkenden und moralisch handelnden Kind** zu erziehen.

Der praktische Syllogismus bietet eine sinnvolle Grundlage, um **pädagogisches Handeln am Denkprozess des Kindes** auszurichten – hin zu einer **selbstverantwortlichen, reflektierten Handlungskompetenz**.

---

Möchtest du daraus ein Arbeitsblatt oder eine Fortbildungsfolie machen? Ich kann dir das gerne visuell aufbereiten.

**Prompt 6: Ja. Erstelle ein Arbeitsblatt und eine Fortbildungsfolie.****Arbeitsblatt: “Nachdenken vor dem Handeln – Wie Rafael sicher zur Kita kommt”**

*Für die pädagogische Arbeit mit Kindern (z. B. in der Vorschule oder Kita)*

---

**1. Ziel erkennen (Allgemeine Prämisse)**

Was ist Rafael wichtig? Was will er erreichen?

Beispiel: Ich will sicher zur Kita kommen.

**Frage an die Kinder:**

Warum ist es wichtig, sicher zu fahren?

---

**2. Situation erkennen & nachdenken (Besondere Prämisse)**

Was passiert auf dem Weg? Wen trifft Rafael? Welche Gefahren gibt es?

Beispiel: Da ist ein Mann mit Rollator. Der Hund läuft an langer Leine. Viele Menschen stehen an der Bushaltestelle.

**Frage an die Kinder:**

Was kann Rafael tun, damit niemand erschrickt oder gefährdet wird?

---

**3. Rafael überlegt (Deliberation)**

Was wäre jetzt schlau? Welche Möglichkeiten hat Rafael?

Beispiel: Langsamer fahren, absteigen, warten, klingeln.

**Frage an die Kinder:**

Was würdest du Rafael raten?

---

**4. Rafael handelt**

Jetzt entscheidet sich Rafael für eine Handlung.

Beispiel: Rafael fährt vorsichtig oder steigt ab.

**Aufgabe:**

Male oder erzähle, wie Rafael sich verhält, damit alle sicher bleiben.

---

**Ziel des Arbeitsblatts:**

Kinder lernen, wie sie durch Nachdenken, Beobachten und Entscheiden zu guten Handlungen kommen – genau wie Rafael.

---

**Fortbildungsfolie: "Deliberationsmodell im Alltag umsetzen"**

**Titel:**

Vom Denken zum Handeln: Pädagogische Impulse aus dem praktischen Syllogismus

**Zielgruppe:**

Fachkräfte in Kita, Vorschule, Grundschule

---

**1. Grundstruktur des praktischen Syllogismus**

- Allgemeine Prämisse (Ziel): *"Ich will sicher zur Kita kommen."*
  - Besondere Prämisse (Situation): *"Viele Menschen an der Bushaltestelle."*
  - Deliberation (Abwägen): *"Ich könnte langsamer fahren oder absteigen."*
  - Handlung: *"Ich fahre langsam."*
- 

**2. Pädagogische Umsetzungsschritte**

- **Ziele und Werte thematisieren:** „Was ist dir wichtig beim Fahrradfahren?“
  - **Beobachten üben:** „Was siehst du auf dem Weg?“
  - **Alternativen entwickeln:** „Was könntest du tun?“
  - **Entscheidungen reflektieren:** „Was war gut gelöst?“
- 

**3. Ziel:**

Kinder zu reflektiertem, verantwortungsbewusstem Handeln führen – durch gezielte Unterstützung des Denkprozesses.

**Merksatz:**

Nicht nur Regeln lernen, sondern *Denken lernen, um gut zu handeln.*

### Kommentar:

ChatGPT lässt sich aufgrund der ersten Eingabe auf die Erklärung des Deliberationsmodells des praktischen Syllogismus ein. Die Ausführungen sind weitgehend überzeugend und verständlich formuliert. Nicht eingebaut wird das situationsbezogene Urteil. Die Antworten von ChatGPT zu den folgenden Prompts sind detailliert, differenziert und aus pädagogischer Perspektive gut begründet. So kann das von ChatGPT formulierte Ziel überzeugen:

Die **pädagogische Aufgabe** besteht nicht allein darin, Rafael Regeln beizubringen, sondern darin, ihn zu einem **mitdenkenden und moralisch handelnden Kind** zu erziehen.

(aus Antwort zu Prompt 6)

Auch die detaillierten und konkreten Hinweise, wie dieses allgemeine Ziel operationalisiert werden kann und welche pädagogischen Maßnahmen eingesetzt werden können, um das Ziel zu erreichen, sind gut nachvollziehbar.

Vor allem ein Punkt ist interessant: Das moralisch verantwortliche Handeln beim Fahren auf dem Bürgersteig soll Rafael ja lernen. Genau dazu kann die ethisch-moralische Auslegung des Deliberationsmodells Orientierungen liefern. Die Antwort zu Prompt 5 beginnt so:

Hier sind **pädagogische Handlungsmöglichkeiten** für Eltern, Erzieher\*innen oder pädagogische Fachkräfte, die sich **am Deliberationsmodell des praktischen Syllogismus** orientieren. Ziel ist es, Rafael nicht nur Regeln beizubringen, sondern ihn zu einem **überlegten, verantwortlichen Handeln** zu befähigen.

**Grundidee (aus dem praktischen Syllogismus):**

**Denken → Abwägen → Handeln**

Pädagogik unterstützt Rafael dabei,

1. **Ziele und Werte zu verstehen,**
2. **passende Handlungsmöglichkeiten zu erkennen,**
3. **selbstständig und verantwortungsvoll zu entscheiden und zu handeln.**

Der praktische Syllogismus bietet danach die Struktur für das, was Rafael lernen soll. Er bietet insofern eine doppelte Orientierung:

1. Er gibt die Struktur des Ziels pädagogischen Handelns vor: Rafael soll lernen, in diesen Situationen moralisch verantwortlich zu handeln.
2. Und er bietet für das pädagogische Handeln, das dieses Ziel erreichen soll, die Strukturelemente (Wahrnehmung/Bewertung/Urteil/Handlungsbezug) mit der Aufgabe, deren Relationierung situativ mit pädagogischem Anspruch zu gestalten.

Den zweiten Aspekt erwähnt ChatGPT nicht. Aber: In meinen Ausführungen in den ersten Kapitel hat diese Doppelstruktur, vor allem Aspekt 1, nicht genügend Beachtung gefunden. Insofern bietet der Austausch mit ChatGPT konstruktive Impulse zum Prüfen und Erweitern der eigenen Position. Allerdings nur dann, wenn man in die wissenschaftlichen Theorien und Positionen eingearbeitet ist.

**Literatur:**

- Anscombe, G.E.M. (2011): Absicht. Frankfurt/M., stw 1978.
- Benner, Dietrich (2021): Pädagogisches Ethos. Eine Kernkompetenz pädagogischer Akteure? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97, 499–514.
- Benner, Dietrich (2019): Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 95, 317-332.
- Beyer, Klaus (2012): Pragmatische Fachdidaktik Pädagogik. Zehn zusammenhängende Studien. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bubner, Rüdiger (1982): Handlung, Sprache und Vernunft. Grundbegriffe praktischer Philosophie. Frankfurt/M.: stw 382.
- Buddensiek, Friedemann (2016): Antike. In: Michael Kühler / Markus Rüther (Hg.): Handbuch Handlungstheorie. Grundlagen, Kontexte, Perspektiven. Stuttgart: Metzler. S. 8-19.
- Corcilus, Klaus (2008): Aristoteles' praktische Syllogismen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Logical Analysis and History of Philosophy/Philosophiegeschichte und logische Analyse 11, S. 101–132.
- Corcilus, Klaus / Rapp, Christof (2021): Handlungstheorie. In: Christof Rapp / Klaus Corcilus (Hg.): Aristoteles-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Springer Nature, S. 557-561.
- Dietrich, Julia (2013): Was ist eine „gute“ ethische Argumentation? In: Leeten, Lars (Hg.): Moralische Verständigung: Formen einer ethischen Praxis. Freiburg, München: Alber. S. 126-144.
- Dietrich, Julia (2012): Ethische Urteilskraft - methodologische Überlegungen aus argumentationstheoretischer Perspektive. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, H. 2, Schwerpunktheft „Angewandte Ethik und Urteilskraft". S. 233-249.
- Dietrich, Julia (2008): Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – ein Überblick. In: Andreas Benk / Philipp Thomas (Hg.): Negativität und Orientierung. Würzburg: Königshausen, Neumann. S. 65-77.
- Dietrich, Julia (2007): Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion. In: Ammicht Quinn u.a. (Hg.) (2007): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 31-51.
- Dietrich, Julia u.a. (2008): Konkrete Diskurse zur ethischen Urteilsbildung. München: oekom.
- Düber, Dominik / Quante, Michael (2016): Prinzipien, Prinzipienkonflikte und moralischer Partikularismus. Über Rolle, Reichweite und Grenzen von Prinzipien in der Ethik. Reprints and Working Papers Of the Centre for Advanced Study in Bioethics. Münster.  
[https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfg-normenbegrueundung/intern/publikationen/85\\_d\\_\\_ber.quante\\_-\\_prinzipien.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfg-normenbegrueundung/intern/publikationen/85_d__ber.quante_-_prinzipien.pdf)
- Günther, Klaus (1993): Warum es Anwendungsdiskurse gibt. In: Jahrbuch für Recht und Ethik, H. 1, S. 379-389.
- Hardy, Jörg / Schamberger, Christoph (2024): Logik der Philosophie. Einführung in die Logik und Argumentationstheorie. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heindrihof, Fred / Röken, Gernod (2022): Pädagogische Urteilsbildung. In: Carsten Püttmann / Elmar Wortmann (Hg.): Handbuch Pädagogikunterricht. Münster, New York: Waxmann, S. 172-180.
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft, <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Kant>, (Stand: 12.9.12)  
<http://www.zeno.org/Philosophie/M/Kant,+Immanuel/Kritik+der+Urteilskraft/Einleitung/IV.+Von+der+Urteilskraft,+als+einem+a+priori+gesetzgebenden+Verm%C3%B6gen>
- Kersting, Tim (2024): Die Entfaltung der pädagogischen Perspektive von ihrer Form her: Das Zeigen als Grundgebärde der Erziehung (Klaus Prange). In: PädagogikUNTERRICHT 44, H. 4, S. 45-52.
- Kersting, Tim / Mende, Yvonne / Röken, Gernod (2015): Strukturierte pädagogische Urteilsbildung – Wie geht das eigentlich? Praktische Impulse und Beispiele zur unterrichtlichen Realisierung. In: PädagogikUNTERRICHT 2015, H. 2-3, S. 30-43.
- Koch, Lutz (1998): Pädagogik und Urteilskraft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 74, H. 4, S. 387-399.
- Kreitz, Robert (2008): Pädagogisches Handeln - eine analytische Theorie. Münster u.a.: Waxmann.
- Ladenthin, Volker (2010): Pädagogische Empirie aus bildungsphilosophischer Sicht. In: Jörg-Dieter Gauger / Josef Kraus (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin, S. 85-102.

- Mikhail, Thomas (2024): Pädagogische Handlungsqualität. Zur Bedeutung von Theorie für Praxis. In: PädagogikUNTERRICHT 4, S. 27-32.
- Mikhail, Thomas (2016): Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis. Paderborn: Schöningh
- Oelkers, Jürgen (1985): Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik aus analytischer Sicht. Darmstadt: wbg.
- Oelkers, Jürgen (1983): Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, H. 2, S. 271-280.
- Prange, Klaus (2019): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus / Strobel-Eisele, Klaus (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prange, Klaus (2010): Die Ethik der Pädagogik. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Prange, Klaus (2007). Die Funktion des pädagogischen Takts im Lichte des Technologieproblems der Erziehung. In Brigitta Fuchs / Christian Schönherr (Hg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 125–133.
- Precht, Peter (2008): Art. Syllogismus, praktischer, auch praktisches Schließen. In: Herausgegeben von Peter Precht, Franz-Peter Burkard (Hg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erw. und akt. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 595.
- Reichenbach, Roland (2022): Über Urteil und Orientierung im pädagogischen Denken. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 33, H. 65, S. 77-86.
- Röwekamp, Brigitte / Wortmann, Elmar (2022): Eine Situation – drei Reaktionen. Pädagogische Urteile und ihre Begründungen herausfordern. In: PädagogikUNTERRICHT 42, H. 2-3, S. 69-76.
- Röwekamp, Brigitte / Wortmann, Elmar (2018): Kumulativer Kompetenzerwerb im Pädagogikunterricht – am Beispiel der Fallarbeit. In: Jörn Schützenmeister / Elmar Wortmann (Hg.): Pädagogikunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, schulinternen Lehrplänen und Zentralabitur. Münster, New York: Waxmann, S. 207-231
- Rucker, Thomas (2020): Schule als „Bollwerk der Bildung“. In: PädagogikUNTERRICHT 40, H. 2-3, S. 5-9.
- von Wright, Georg Henrik (1984): Erklären und Verstehen. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Wigger, Lothar (1983): Handlungstheorie und Pädagogik. Eine systematisch-kritische Analyse des Handlungsbegriffs als pädagogischer Grundkategorie. Sankt Augustin: Richarz.
- Wortmann, Elmar (2024): „Das muss man dem Kind verbieten!“ „Warum denn?“ Geltungsansprüche im diskursiven Pädagogikunterricht prüfen. In: PädagogikUNTERRICHT 44, H. 4, S. 4-17.
- Wortmann, Elmar (2023): Mit Fallbeispielen pädagogisches Urteilen und Handeln lehren und lernen. In: Harald W. Kuypers (Hg.) Pädagogisch Handeln. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, S. 187-204.

**Anmerkungen:**

<sup>1</sup> Der Beitrag ist ein Versuch, Konzepte zum Themenkomplex „Urteilskompetenz im bildungstheoretischen Pädagogikunterricht ermöglichen“ weiterzuentwickeln und auszubauen. Bereits vorliegende Texte dazu sind: Brigitte Röwekamp / Elmar Wortmann (2018): Kumulativer Kompetenzerwerb im Pädagogikunterricht – am Beispiel der Fallarbeit. In: Jörn Schützenmeister / Elmar Wortmann (Hg.): Pädagogikunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, schulinternen Lehrplänen und Zentralabitur. Münster, New York: Waxmann, S. 207-231; Brigitte Röwekamp / Elmar Wortmann (2022): Eine Situation – drei Reaktionen. Pädagogische Urteile und ihre Begründungen herausfordern. In: PädagogikUNTERRICHT 42, H. 2-3, S. 69-76; Elmar Wortmann (2023): Mit Fallbeispielen pädagogisches Urteilen und Handeln lehren und lernen. In: Harald W. Kuypers (Hg.) Pädagogisch Handeln. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, S. 187-204. Eine Version dieses Beitrags, die weiterführende Hinweise (u.a. zu den ethikdidaktischen Konzepten von Dietrich Benner und Volker Ladenthin) enthält, ist auf den Homepages des VdP zugänglich.

Ich bedanke mich bei Brigitte Röwekamp und Oliver M. Uerlings für hilfreiche Anfragen und Kommentare.

<sup>2</sup> <https://dejure.org/gesetze/StVO/2.html>

<sup>3</sup> Thomas Mikhail (2024): Pädagogische Handlungsqualität. Zur Bedeutung von Theorie für Praxis. In: PädagogikUNTERRICHT 4, S. 27-32, hier S. 32.

<sup>4</sup> Klaus Prange (2019): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 18. Didaktische Hinweise zu Pranges Operativer Pädagogik gibt: Tim Kersting (2024): Die Entfaltung der pädagogischen Perspektive von ihrer Form her: Das Zeigen als Grundgebärde der Erziehung (Klaus Prange). In: PädagogikUNTERRICHT 44, H. 4, S. 45-52.

<sup>5</sup> Prange (2019): Die Zeigestruktur der Erziehung, S. 20.

<sup>6</sup> Klaus Prange / Gabriele Strobel-Eisele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart: Kohlhammer. S. 19.

<sup>7</sup> Klaus Prange (2010): Die Ethik der Pädagogik. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 22.

<sup>8</sup> Prange (2010): Die Ethik der Pädagogik, S. 22.

<sup>9</sup> Prange / Strobel-Eisele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns., S.47.

<sup>10</sup> Prange (2019): Die Zeigestruktur der Erziehung, S. 145-148.

<sup>11</sup> Prange (2010): Die Ethik der Pädagogik, S. 127.

<sup>12</sup> Prange / Strobel-Eisele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns., vor allem S. 37-96.

<sup>13</sup> S. dazu: Kersting (2024): Die Entfaltung der pädagogischen Perspektive von ihrer Form her.

<sup>14</sup> Thomas Rucker (2020): Schule als „Bollwerk der Bildung“. In: Pädagogikunterricht 40, H. 2-3, Juli 2020, S. 5-9, hier S. 6.

<sup>15</sup> Thomas Mikhail (2024): Pädagogische Handlungsqualität. Zur Bedeutung von Theorie für Praxis. In: Pädagogikunterricht 44, H. 4, S. 27-32; Thomas Mikhail (2016): Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis. Paderborn: Schöningh, S. 129-210, bes. 206ff.

<sup>16</sup> Mikhail (2016): Pädagogisch handeln, S. 206.

<sup>17</sup> S. dazu: Christian Thein (2022): Von Präkonzepten zu Gründen. In: PädagogikUNTERRICHT 2-3, Juli 2022, S. 19-23.

<sup>18</sup> Prange hat diese Anforderung durchaus auch im Blick. „Was immer gezeigt wird, kann klar gezeigt werden. Daraus mag erkennbar sein, dass in dem Maßstab und dem Gebot der Verständlichkeit der Anspruch auf objektive Wahrheit enthalten ist, eben nicht der eigenen, zufälligen Annahmen, sondern dessen, was für alle wahr ist.“ Prange (2010): Die Ethik der Pädagogik, S. 24.

<sup>19</sup> Auch der in den Vorgaben für den Pädagogikunterricht gesetzte Bildungsbegriff Klafkis mit seinen drei Elementen (Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit) kann als Element 2 konstruktiv genutzt werden. Darauf gehe ich im Folgenden nicht ein.

<sup>20</sup> Mikhail (2016): Pädagogisch handeln, S. 211ff.

<sup>21</sup> Mikhail (2024): Pädagogische Handlungsqualität, S. 31-32.

<sup>22</sup> Dominik Düber / Michael Quante (2016): Prinzipien, Prinzipienkonflikte und moralischer Partikularismus. Über Rolle, Reichweite und Grenzen von Prinzipien in der Ethik. Reprints and Working Papers Of the Centre for Advanced Study in Bioethics. Münster, S. 13.

[https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfg-normenbegruendung/intern/publikationen/85\\_d\\_\\_ber.quante\\_-\\_prinzipien.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfg-normenbegruendung/intern/publikationen/85_d__ber.quante_-_prinzipien.pdf)

<sup>23</sup> Kant, Kritik der Urteilkraft, <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Kant,Stand:12.9.12>

<http://www.zeno.org/Philosophie/M/Kant,+Immanuel/Kritik+der+Urteilkraft/Einleitung/IV.+Von+der+Urteilkraft,+als+einem+a+priori+gesetzgebenden+Verm%C3%B6gen>

<sup>24</sup> Lutz Koch (1998): Pädagogik und Urteilkraft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 74, H. 4, S. 387-399, hier S. 390.

<sup>25</sup> Klaus Prange (2007): Die Funktion des pädagogischen Takts im Lichte des Technologieproblems der Erziehung. In Brigitta Fuchs / Christian Schönherr (Hg.): Urteilstkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 125–133, hier S. 125, 130.

<sup>26</sup> Das sollte etwa bei den Nachbesprechungen zu Unterrichtsbesuchen im Referendariat der Fall sein. Für den Pädagogikunterricht gilt: „Da (...) der allgemeinbildende Pädagogikunterricht der künftigen Praxis der Schüler nicht vorgreifen kann und nicht vorgreifen darf, andererseits sich aber pädagogische Kompetenz trotz aller propädeutischen Möglichkeiten des Faches letztlich nur im Rahmen realer Praxiserfahrungen ausbilden kann, sollte der Unterricht u.a. seine Möglichkeiten nutzen, die pädagogische Bildung der Schüler durch handlungsbezogene Reflexionen zu fördern. Er eignet sich dazu in besonderer Weise, weil die Schüler hier - befreit von jedem Praxisdruck - in Ruhe pädagogische Handlungsprobleme analysieren, Handlungsmöglichkeiten entwerfen und diskutieren sowie abwägen können, welche Handlungen ihnen persönlich sowohl als erfolgversprechend als auch als verantwortbar gelten. Durch solche Reflexionen kann das Fach Pädagogik den Schülern beim Aufbau eines tragfähigen Fundaments für ihre künftige Praxis behilflich sein: nicht mehr, aber auch nicht weniger.“ Klaus Beyer (2012): Pragmatische Fachdidaktik Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 54-55.

<sup>27</sup> Volker Ladenthin (2010): Pädagogische Empirie aus bildungsphilosophischer Sicht. In: Jörg-Dieter Gauger / Josef Kraus (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin, S. 85-102, hier S. 90-91.

<sup>28</sup> Julia Dietrich (2013): Was ist eine „gute“ ethische Argumentation? In: Lars Leeten (Hg.): Moralische Verständigung: Formen einer ethischen Praxis. Freiburg, München: Alber. S. 126-144, hier S. 129-130. Weitere Beiträge: Julia Dietrich (2007): Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion. In: Ammicht Quinn u.a. (Hg.) (2007): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 31-51; Julia Dietrich u.a. (2008): Konkrete Diskurse zur ethischen Urteilsbildung. München: oekom; Julia Dietrich (2008): Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – ein Überblick. In: Andreas Benk / Philipp Thomas (Hg.) (2008): Negativität und Orientierung. Würzburg: Königshausen und Neumann. S. 65-77.

<sup>29</sup> Dietrich (2013): Was ist eine „gute“ ethische Argumentation S. 142, 143.

<sup>30</sup> In seiner „Ethik der Pädagogik“ kommt Klaus Prange auch zu diesem Ergebnis, was die Struktur (das „Schema“) betrifft. Er erläutert dies mit einem Beispiel.

„1. Kinder sind hilfsbedürftig und bleiben es auch auf längere, hier nicht näher bestimmte Zeit. Das ist ein Sachverhalt, den man vernünftigerweise nicht leugnen kann. 2. Kinder sind als Personen zu achten. Das ist die für das Erziehen maßgebende Norm. Sie ist hergeleitet aus dem Gebot der Freiheit. 3. Folgerung: Kinder sind zu betreuen, zu bilden und zu moralisieren.“

Diese Aufstellung kann man als einen ethischen Syllogismus ansehen. Er besteht aus einer Sachverhaltsaussage, die wahr oder falsch sein kann; und aus einer Norm, für die Geltung beansprucht oder die verworfen wird. Beides muss man für sich prüfen. Fällt die Prüfung positiv aus, dann ist auch die Folgerung korrekt. Ein Fehlschluss vom Sein auf das Sollen liegt nicht vor, weil ja nicht direkt von einer Sachverhaltsaussage zu einem Imperativ übergegangen wird, sondern beides sich über eine Norm vermittelt. Beides zusammen, die Feststellung und die Rechtfertigung, erlaubt den Übergang von einem Tatbestand zu einer ethisch vertretbaren Behandlung dieses Tatbestands. Dieses Schema des praktischen Syllogismus lässt sich grundsätzlich auf alle Erziehungslagen anwenden.“ Prange (2010): Die Ethik der Pädagogik, S. 59.

<sup>31</sup> Dazu: Jörg Hardy / Christoph Schamberger (2024): Logik der Philosophie. Einführung in die Logik und Argumentationstheorie. 3., durchgesehene und korrigierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 37ff.

<sup>32</sup> Julia Dietrich (2012): Ethische Urteilstkraft - methodologische Überlegungen aus argumentationstheoretischer Perspektive. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, H. 2, Schwerpunkttheft „Angewandte Ethik und Urteilstkraft“. S. 233-249, hier S. 233f.

<sup>33</sup> Zu den unterschiedlichen Auslegungen der einschlägigen Schriften von Aristoteles: Friedemann Buddensiek (2016): Antike. In: Michael Kühler / Markus Rüther (Hg.): Handbuch Handlungstheorie. Grundlagen, Kontexte, Perspektiven. Stuttgart: Metzler. S. 8-19, S. 12ff.; Klaus Corcilus (2008): Aristoteles' praktische Syllogismen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Logical Analysis and History of Philosophy/Philosophiegeschichte und logische Analyse 11 (2008), S. 101–132; Corcilus, Klaus / Rapp, Christof (2021): Handlungstheorie. In: Christof Rapp / Klaus Corcilus (Hg.): Aristoteles-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Springer Nature, S. 557-561. Im 20. Jahrhundert ist der Begriff vor allem durch die Schriften von G.E.M. Anscombe und Georg Henrik von Wright in die Diskussion im Kontext der analytischen Handlungstheorie eingeführt worden. Einen kurzen Überblick gibt: Peter Precht (2008): Art. Syllogismus, praktischer, auch praktisches Schließen. In: Peter Precht, Franz-Peter Burkard (Hg.): Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. 3., erw. und akt. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 595. Ausführlich: G.E.M. Anscombe (2011): Absicht. Frankfurt/M., stw 1978. S. 91ff; Georg Henrik von Wright (1984): Erklären und Verstehen. Königstein/Ts.: Athenäum (2. Aufl.), S. 93ff.; Bubner, Rüdiger (1982): Handlung, Sprache und Vernunft. Grundbe-

griffe praktischer Philosophie. Frankfurt/M.: stw 382. S. 238-265. Zur Rezeption der Diskussion zum Praktischen Syllogismus in der pädagogischen Handlungstheorie: Lothar Wigger (1983): Handlungstheorie und Pädagogik. Eine systematisch-kritische Analyse des Handlungsbegriffs als pädagogischer Grundkategorie. Sankt Augustin: Richarz. S. 14ff., 29, 71ff., 89-91, 105, 138; Jürgen Oelkers (1985): Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik aus analytischer Sicht. Darmstadt: wbg; Robert Kreitz (2008): Pädagogisches Handeln - eine analytische Theorie. Münster u.a.: Waxmann.

<sup>34</sup> In der Diskursethik werden „Begründungsdiskurse“ (Diskurse zur Begründung der allgemeinen Prinzipien) und „Anwendungsdiskurse“ unterschieden. Klaus Günther (1993): Warum es Anwendungsdiskurse gibt. In: Jahrbuch für Recht und Ethik, H. 1, S. 379-389.

<sup>35</sup> Jürgen Oelkers (1983): Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, H. 2, S. 271-280, hier S. 276-277.

<sup>36</sup> Dietrich Benner (2021): Pädagogisches Ethos. Eine Kernkompetenz pädagogischer Akteure? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97, 499-514, hier S. 509.

<sup>37</sup> Dietrich Benner (2019): Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 95, 317-332, hier S. 322.

<sup>38</sup> Dietrich Benner (2019): Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen, S. 322f.

<sup>39</sup> Roland Reichenbach (2022): Über Urteil und Orientierung im pädagogischen Denken. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 33, H. 65, S. 77-86, hier S. 82. Reichenbach fährt fort: „Wer sich mit der Vielfalt der Ideen (eben z. B. der Bildung) beschäftigt, wird nicht mehr von *der* Bildungsidee oder *dem* Bildungsgedanken (im Singular) sprechen wollen und die monolithische Betrachtungsweise aufgeben. Es ist gewinnbringend, Äpfel mit Birnen zu vergleichen, weil man dann etwas über Obst in Erfahrung bringt – es ist gewinnbringend, verschiedene Ideen der Bildung miteinander zu vergleichen, weil man dann etwas über Bildung erfährt. Es ‚gibt‘ das Obst *an sich* ebenso wenig wie die Bildung *an sich*, aber es gibt viele Ideen der Bildung, die zum Denken und Streiten anregen. (...) Vergleichen heißt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen, und es heißt, diese Feststellungen immer wieder neu zu befragen, denn manchmal handelt es sich beim Festgestellten nur um scheinbare Unterschiede oder scheinbare Gemeinsamkeiten“. Roland Reichenbach (2022): Über Urteil und Orientierung im pädagogischen Denken. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 33, H. 65, S. 77-86, hier S. 82-83.

<sup>40</sup> Weitere methodische Impulse bietet die „Grammatik der Urteilsbildung“. Tim Kersting / Yvonne Mende / Gernod Röken (2015): Strukturierte pädagogische Urteilsbildung – Wie geht das eigentlich? Praktische Impulse und Beispiele zur unterrichtlichen Realisierung. In: PädagogikUNTERRICHT 2015, H. 2-3, S. 30-43; Fred Heindrich / Gernod Röken (2022): Pädagogische Urteilsbildung. In: Carsten Püttmann / Elmar Wortmann (Hg.): Handbuch Pädagogikunterricht. Münster, New York: Waxmann, S. 172-180.

<sup>41</sup> S. dazu auch meine Vorschläge in: Elmar Wortmann (2024): „Das muss man dem Kind verbieten!“ „Warum denn?“ Geltungsansprüche im diskursiven Pädagogikunterricht prüfen. In: PädagogikUNTERRICHT 44, H. 4, S. 4-17.

<sup>42</sup> Dietrich Benner (2016): Zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Begründung des Ansatzes. In: Dietrich Benner / Roumiana Nikolova (Hg.)(2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International. Paderborn: Schöningh, S. 13-44, hier 32-33.