

Emmenegger, Fion

Zum Problem der pädagogischen Urteilskraft der Lehrperson

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 124-140



Quellenangabe/ Reference:

Emmenegger, Fion: Zum Problem der pädagogischen Urteilskraft der Lehrperson - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 124-140 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308827 - DOI: 10.25656/01:30882; 10.35468/6113-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308827>

<https://doi.org/10.25656/01:30882>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Fion Emmenegger

Zum Problem der pädagogischen Urteilskraft der Lehrperson

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird ein Problemraum¹ eröffnet, der im Anschluss an Arbeiten Elmar Anhalts entwickelt werden kann, darin aber selbst nicht genauer expliziert wird. Die Rede ist vom *Problem der pädagogischen Urteilskraft*. Dabei gilt es die These zu plausibilisieren, dass unter Voraussetzung einer Beschreibung von Erziehung als Form des Miteinanderumgehens (vgl. Anhalt 1999; 2021, 25ff.) die pädagogische Urteilskraft als systematischer Bezugspunkt einer Theorie des pädagogischen Tätigseins und Denkens einer Lehrperson ausgewiesen werden kann. Hierfür werde ich (exemplarisch an der Lehrperson) auf den Begründungszusammenhang von Urteilskraft und Pädagogik als *praxis* i.S. „eine[r] spezifische[n] Form des Miteinanderumgehens“ (Anhalt 2021, 17; Hv. i. O.) fokussieren. Hierdurch sollen Möglichkeiten für Anschlussarbeiten „zur Steigerung des Problembewusstseins“ (Anhalt 2012a, 226) in Bezug auf die Frage nach der pädagogischen Urteilskraft eröffnet werden. Was dadurch gewonnen wird, ist – im Sinne eines problemorientierten Wissenschaftsverständnisses – die Erschließung neuer Problemhorizonte sowie eine Steigerung des Bewusstseins für pädagogische Problemstellungen.

In seinem Beitrag „Festlegung auf Ereignisfolgen“ wendet sich Anhalt (2021, 17) dem Problemfeld der Didaktik zu, unter der er „das Nachdenken über Ereignisfolgen [versteht, F. E.], in denen Wissen und Können Gestalt gewinnen“. Anhalt spricht damit einen „bunten Strauß von Problemen“ (ebd.) an, unter denen er in seinem Beitrag die Frage nach der Kausalität in Bezug auf die Verantwortungsübernahme in pädagogischen Interaktionen herausgreift. Dabei tauchen aber auch andere Fragen auf, die zur Reflexion darüber auffordern, *worauf* man sich

1 Der Ausdruck „Problemraum“ wird hier im Anschluss an Anhalts Arbeiten verwendet, in denen er unter komplexitätstheoretischen Grundprämissen eine Forschung beschreibt, die mittels des Operierens im Zirkel der Problemgenerierung neue Problemräume eröffnet, in denen „*mögliche Welten der Erziehung*“ (Anhalt 2012a, 45) methodisch kontrolliert erkundet werden können (vgl. Anhalt 2007; 2010; 2012a, 47ff.). Dabei soll der Problemraum in eine bestimmte Richtung geöffnet werden, bei der ich noch immer die Haltepunkte Anhalts teile und an diese anschließe, anstatt sie infrage zu stellen.

festlegt, wenn man sich im Kontext der Didaktik bewegt: „Legt man sich auf eine Ereignisfolge fest, die *Erziehung* genannt wird, oder auf eine Ereignisfolge, die *Bildung* genannt wird? Oder legt man sich auf eine Ereignisfolge fest, die Erziehung und Bildung *verbindet*?“ (ebd.; Hv. i. O.)

Betrachtet man diese Fragen aus der Perspektive einer Lehrperson, die zu entscheiden hat, worauf sie sich in einer spezifischen Situation festlegen soll, so wird v.a. eines offensichtlich: Sie selbst ist es, die sich ein Urteil darüber bilden muss, welche dieser Festlegungen weshalb in einer spezifischen Situation für diese:n Schüler:in angemessen ist und welche nicht. Denn sie kann nicht nach einem starren Programm oder Regelschema verfahren (vgl. ebd., 24f.), um die „*Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt* [...] zu inszenieren“ (ebd., 20; Hv. i. O.). Eine Lehrperson muss sich daher in ihrem alltäglichen Geschäft immer wieder fragen, auf welche Ereignisfolge(n) aus welchen Gründen eine Festlegung erfolgen soll. Eine solche Konsequenz ergibt sich jedenfalls dann, wenn man mit einem Verständnis von Erziehung operiert, demzufolge Lehrpersonen nicht (nur) mit einfachen oder komplizierten, sondern (auch) mit komplexen Situationen und Sachverhalten konfrontiert sind (vgl. Anhalt 2012a, 70ff.; Rucker 2014, 105ff.; Rucker & Anhalt 2017, 23ff.).²

Dieses ‚Selbst-Urteilen-Müssen‘ ist zentral für die pädagogische Urteilskraft als systematischem Bezugspunkt im Nachdenken über das pädagogische Tätigsein *und* in der pädagogischen Tätigkeit selbst. Das wirft die Frage auf, wie man sich die pädagogische Praxis denken und welches Selbstverständnis daraus für eine Lehrperson resultieren kann. Dies soll im Folgenden zunächst im Anschluss an die aristotelische Unterscheidung zwischen *praxis* und *poiesis* als zwei Narrativen pädagogischen Denkens und Tätigseins erläutert werden, um daran anschließend Erziehung als Form des Miteinanderumgehens (i.S. Anhalts) im Zusammenhang mit der pädagogischen Urteilskraft zu thematisieren sowie den Problemhorizont von diesem Gesichtspunkt aus zu eröffnen.

2 Pädagogische Narrative: *praxis* | *poiesis*

Wenn hier von pädagogischen Narrativen im Anschluss an die aristotelische Unterscheidung von *praxis* und *poiesis* gesprochen wird, dann sollen damit die grundsätzlichen Denkansätze und Haltepunkte bezeichnet werden, von denen aus Möglichkeiten pädagogischen Denkens und Tätigseins verstanden wurden und

2 Anhalt (2021) macht auf diesen Umstand explizit aufmerksam. So etwa, wenn die Rede ist von „Ermöglichung“ (21) anstatt vom Bewirken, von einem „Plan“ anstatt einem „Programm“ (24), von „Gesichtspunkte[n, F. E.] anderer Menschen“ (25) anstatt vom Educandus als Objekt der Behandlung, von „Offenheit“ (32) anstelle von Geschlossenheit sowie – damit einhergehend – von einer freien und unter eigener Mitwirkung zu gestaltenden Bildsamkeit anstatt einer von anderen bestimmten Festgelegtheit und Passivität.

werden (vgl. Böhm 2011, 75ff., 78ff., 118ff.). Dabei lässt sich für eine Pädagogik als *praxis* als grundsätzliches Merkmal festhalten, dass diese immer durch das *Handeln* und folglich auch durch das Sprechen bzw. das Kommunizieren *von* und *zwischen Menschen* konstituiert ist (vgl. Arendt 1958, 217ff.). D. h. das Handeln ist diejenige Tätigkeitsform eines Menschen, mit der dieser auf andere Menschen bezogen sowie unter Menschen tätig wird, womit er sich „in dem Bereich [bewegt, F. E.], der zwischen Menschen qua Menschen liegt“ (ebd., 224). Damit zeichnet sich das Handeln durch eine Offenheit aus, die nur durch die Menschen selbst in eine bestimmte Richtung hin gestaltet werden kann,³ wobei diese Gestaltung aber nicht als linear, sondern vielmehr als zirkulär zu verstehen ist. Denn an jedem gestalteten Punkt setzt die Weitergestaltung ein, weshalb man immer wieder – solange Menschen handeln – vom Gestalteten zum zu Gestaltenden fortschreitet. Das Handeln ist, „wenn es erst einmal begonnen ist [...], endlos; auf keinen Fall hat es ein Ende, das man voraussagen, und einen Zweck [bzw. einen Zielzustand, F. E.], den man in Gewissheit verfolgen könnte“ (ebd., 170). Daher kann der Mensch im Handeln (Neu)Anfänge setzen, und zwar in Bezug auf den anderen Menschen und auf eine mit ihm geteilte, d. h. bereits begonnene sowie gemeinsam fortgesetzte Geschichte.

Anders verhält es sich mit der *poiesis*. Denn nicht die Offenheit, sondern die Geschlossenheit ist konstitutiv für die *poiesis*. Gemeint ist nicht ein Handeln, sondern ein *Herstellen* – und als ein herstellendes Tätigsein trägt die *poiesis* „das eigentliche Merkmal [...], daß es einen definitiven Anfang und ein definitives, voraussagbares Ende hat“ (ebd., 169f.). Damit hat man es im Falle der *poiesis* immer mit definierten Zielzuständen zu tun, die auf einem bestimmten Weg in einer bestimmten Zeit unter Einsatz bestimmter Mittel erreicht werden sollen. Ob und wie gut dieses Ziel erreicht wurde, lässt sich dann auswerten. Wenn vom Kurs abgewichen wird, dann gilt es, diese Abweichung auf das ursprünglich definierte Ziel hin zu justieren. Doch eine Zielabweichung wird nur dann zum Thema, wenn etwas an den Bedingungen nicht stimmt (die sich vorab definieren lassen). Wenn alles stimmt, dann wird der Zielzustand auch erreicht werden. In diese Logik können auch Systeme i.S. der Kybernetik (erster Ordnung) eingeordnet werden, gemäß der ein System – unter informationstheoretischen Annahmen – nach einem Regelkreisschema Zustände entstehen lässt, diese aufrechterhält und (auf ein von außen festgelegtes Ziel hin sowie unter Leitung systemfremder Zwecke) verändert (vgl. Karcher 2023, 81ff.).

Im Sinne dieser Unterscheidung konstatiert auch Böhm (2011, 71), dass die *praxis* nicht so wie die *poiesis* vom Endprodukt her „evaluiert“, sondern eben nur „valuiert“, d. h. beurteilt“ werden kann, und zwar mit Blick auf die sie leitenden Werte. Ein herstellbares Endprodukt kann dahingehend evaluiert werden, ob es

3 Systematische und ergänzende Überlegungen hierzu finden sich u. a. bei Benner (vgl. 2015, 30ff.).

dem gewünschten Zielzustand (etwa dem Erreichen von Kompetenz X) für die (beliebig) gesetzte Zwecksetzung (wie bspw. die Sicherung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit) entspricht oder nicht. Damit verneint es aber den (nicht beliebigen) Selbstzweck des Menschen. Stattdessen wird das pädagogisch professionelle Tätigsein als Werk Tätigkeit aufgefasst – „Werk hier verstanden als das *Produkt* eines professionellen und wissenschaftlich angeleiteten Einwirkens“ (ebd., 76; Hv. i. O.) – womit es auch der „Bildung des Menschen“ als einem „Werk seiner selbst“ (Heitger 2003, S. 129) diametral entgegengesetzt ist. Pädagogik als *poiesis* versucht folglich einen zwischenmenschlichen Kommunikationszusammenhang auf eine Logik der Kontrollierbarkeit herunterzubrechen.

Dies darf *und* kann für die Pädagogik als *praxis* nicht gelten, was sie auch einem poetischen Denken und Tätigsein in letzter Konsequenz unzugänglich macht. Es darf nicht gelten, wenn sie eine andere, nicht beliebige, sondern *unbedingte* Wertebasis hat, mit der sie „den Menschen als Selbstzweck im Blick [hat, F. E.]“ (Böhm 2011, 75). Es *kann* nicht gelten, weil ihr Gegenstand sich durch Komplexität (vgl. Anhalt 2012a, 70ff.) auszeichnet, d. h. durch je einmalige Situationen und damit immer auch durch ein Moment der Nichtvorhersehbarkeit und Nichtsteuerbarkeit, das sich keiner Programmlogik beugt (vgl. Böhm 2011, 71f.; Anhalt 2021, 24f.). In diesem Sinne ließen sich etwa Benners (vgl. 2015) oder Mikhails (vgl. 2016) Überlegungen dem Narrativ einer Pädagogik als *praxis* zuordnen, wohingegen die neue Bildungsforschung mit ihren Haltepunkten – mit denen sie die amerikanische Standardbewegung, den Behaviorismus und die Kybernetik beerbt (vgl. Herzog 2013, 2016; Karcher 2023) und sich damit insgesamt einer „Ideologie der Machbarkeit“ (Herzog 2012) verschreibt – dem Narrativ einer Pädagogik als *poiesis* zugeschrieben werden kann. Während also im Narrativ einer Pädagogik als *poiesis* von der Machbarkeit des Menschen zu einem (beliebig wählbaren) Zielzustand ausgegangen wird, verschreibt sich eine Pädagogik als *praxis* einer unbedingten Zwecksetzung des Menschen, welcher nicht beliebig geformt werden darf, sondern im Anschluss an die europäische Wertorientierung (vgl. Anhalt 2012b, 2012d) als Träger von Würde sowie als ein zur Freiheit fähiges und bestimmtes Wesen betrachtet werden muss. Der zur Freiheit (potenziell) fähige Mensch bedarf aber *pädagogisch betrachtet* gleichwohl der Hilfe, „um das zu werden, was er einmal wünschen wird, geworden zu seyn“ (Herbart 1810/1989, 77).

In diesem Sinne lässt sich nun Pädagogik als *praxis* im Anschluss an Anhalt als die Form des Miteinanderumgehens beschreiben, welche die Bildung des Menschen bezwecken soll – Bildung hier als „die universalisierte Erwartung“ (Anhalt 2021, 19) verstanden, die in modernen und demokratisch verfassten Gesellschaften an den Menschen gestellt wird, nämlich das eigene Leben selbst- und nicht fremdbestimmt sowie in Rücksicht auf andere zu führen. Dies impliziert, dass er in der Wahl seiner Orientierungsgesichtspunkte „relativ wohl und glücklich“ (ebd.) ist, d. h. Situationen der Orientierungslosigkeit immer wieder auf ein Neues für

sich produktiv wendet, anstatt sich im Strudel der (Orientierungs-)Möglichkeiten hilflos, verloren und unfähig zu fühlen. Vor diesem Hintergrund diskutiert auch Anhalt die Unterscheidung von *praxis* und *poiesis* und stellt sie in einen Zusammenhang mit der Frage nach der Ermöglichung von Bildung im Kontext einer *demokratisch* verfassten Gesellschaft, welche sich mit jeder Generation aufs Neue auf das Wagnis einlassen muss, dass sich „eine ausreichend große Zahl, eine ‚kritische Masse‘ von Menschen heranbildet, die über das nötige Wissen, die nötigen Fähigkeiten und die nötige Bereitschaft verfügen, *überindividuelle Verbindlichkeiten durch individuelle Selbstverpflichtung zu unterstützen*“ (ebd., 21; Hv. i. O.). Ein Wagnis ist dies deshalb, weil der Gebrauch der Freiheit und die Herausbildung der für Demokratien notwendigen kritischen Masse nicht nach einem Programm hergestellt oder als Positivität⁴ vorgegesetzt werden können, sondern sich „lediglich ‚kultivieren‘“ (ebd.) lassen.

In Abgrenzung zu einer Vorstellung der technischen Planbarkeit von Erziehung und in Folge dessen von der Herstellbarkeit bestimmter Zielzustände lässt sich mit Anhalt (ebd., 22) ein realistisches und darüber hinaus demokratisch legitimierbares Bild von pädagogischem Tätigsein als Handeln zeichnen, welches die Ermöglichung von Bildung in der Logik der *praxis* beschreibt und damit einen zwischenmenschlichen Sachverhalt vor Augen hat, welcher nicht im Sinne einer „starre[n] Punkt-zu-Punkt-Zuordnung von Ursachen und Wirkungen, weder als Naturkausalität noch als technische Kausalität“ funktioniert, sondern Lehrpersonen die Frage nach der Verantwortbarkeit des eigenen Planes und Handelns überträgt (vgl. ebd., 21ff.). Was Anhalt mit der Beschreibung von Erziehung als Form des Miteinanderumgehens zum Ausdruck bringt, ist letztlich ein Votum dafür, Erziehung als *praxis* zu begreifen – und zwar nicht zuletzt als *praxis* im Anschluss an eine praktische Philosophie. Denn das Miteinanderumgehen verweist auf den Grundgedanken, dass die Menschen im Umgang miteinander nicht in „Gedankenlosigkeit“ (ebd., 25) zum Objekt degradiert werden, sondern stattdessen der Gesichtspunkt des jeweils anderen berücksichtigt wird. Deshalb ist es nicht bloß ein Umgang mit dem anderen, sondern eben ein *Miteinanderumgehen* mit ihm. Miteinanderumgehen bedeutet daher immer, dass der „Sachverhalt [der Erziehung] auch ‚aus dem Gesichtspunkte anderer Menschen‘ in den Blick zu nehmen“ (ebd.) ist. Wer diesen Anspruch an pädagogisches Denken und Tätigsein stellt, der kann nicht nur aufgrund der Strukturbeschreibung von Erziehung (mit Verweis auf deren Komplexität) keinen Standpunkt der *poiesis* (d. h. der technischen

4 In diesem Falle würden insbesondere Lehrpersonen nicht nur in ein affirmatives Handlungsmuster verfallen und damit ein Problembewusstsein pädagogischer Theoriebildung unterschreiten, da sie „von einem instrumentellen Begriff der Erziehungspraxis aus[gehen würden, F. E.]“ (Benner 1982, 951). Die Lehrpersonen würden mit ihrem alternativlosen Auftreten der eigenen Wertegrundlage widersprechen und sich damit „in einen performativen Selbstwiderspruch verfangen“ (Anhalt 2012d, 130).

Programmier- und Durchführbarkeit) vertreten. Dies ist darüber hinaus auch von einem ethischen Standpunkt aus nicht möglich, denn dieser fordert, dass die „Gesichtspunkte anderer Menschen“ (ebd.) in Planung und Durchführung pädagogischer Vorhaben Berücksichtigung finden. Folglich muss es sich entgegen einer technischen Planung um Entwürfe handeln, „die nach dem Muster einer Form des Umgangs unter seinesgleichen konzipiert werden. Zu meinesgleichen wird ein Mensch, wenn ich darüber nachdenke, wie eine Ereignisfolge aussieht, in der sein Gesichtspunkt *für mich mit im Spiel ist*“ (ebd.; Hv. i. O.).

Dadurch wird das von Anhalt gezeichnete Bild von Erziehung als einer Form des Miteinanderumgehens, welche konstituiert wird durch die doppelte Aktivität von Educandi und Lehrpersonen) auch realistisch. Vor diesem Hintergrund kann der Plan einer erziehenden Person nämlich immer nur unter Berücksichtigung von nicht vorhersehbaren Zufälligkeiten erstellt werden, da sie es mit *Komplexität* zu tun hat, in der nicht jeder Schritt vorweggenommen werden kann, sondern man sich Schritt für Schritt nach vorne tasten muss. Dabei ist immer wieder „genügend Zeit und Raum“ (ebd., 24) nötig, um einschätzen zu können, was der nächste sinnvolle und verantwortbare Schritt für bzw. in eine/r bestimmte/n Ereignisfolge ist. Und erst indem dieser Verantwortung entsprochen wird, „kann von einer Form des *Umgangs unter seinesgleichen* gesprochen werden, denn erst dann wird den Menschen die Möglichkeit eingeräumt, mit eigenen Gedanken positiv wie negativ überraschen zu können. Dann schließt sich die Form der Interaktionen zu einem *Miteinanderumgehen*“ (ebd., 25; Hv. i. O.).

Fasst man die Erziehung also als „eine spezifische *Form des Miteinanderumgehens*“ (ebd., 17; Hv. i. O.) und legt man sich damit auf das Narrativ einer Pädagogik als *praxis* fest,⁵ dann lässt sich pädagogische Urteilskraft als *der* systematische Ausgangs- und Bezugspunkt vom Tätigsein und Denken der Pädagogik als *praxis* herausstellen. Der Grund dafür ist schlicht: *Erst mit dem eigenen Urteil setzt sich ein Mensch in ein Verhältnis zu etwas* (hier: zu einem pädagogischen Sachverhalt bzw. zu einer Situation, die pädagogischen Ansprüchen zu genügen hat). Was damit gemeint ist und was hier unter pädagogischer Urteilskraft verstanden wird, soll im Folgenden dargelegt werden, um dadurch die These von der Urteilskraft als systematischem Bezugspunkt einer Pädagogik als *praxis* zu stützen.

5 Wie ich zu zeigen versucht habe, geht mit einer solchen Festlegung ebenfalls eine Verpflichtung auf spezifische ‚Haltepunkte‘ einher, nämlich dass Erziehung bzw. das pädagogische Tätigsein und Denken erstens immer schon eine moralische Praxis ist, die zweitens getragen wird von bestimmten Werten, die drittens in eine gesellschaftlich-kulturelle Geschichte eingebunden ist und die sich viertens auf die Frage nach der Weiterführung dieser Geschichte bezieht.

3 Pädagogische Urteilskraft als Kern einer Pädagogik als *praxis*

Im Anschluss an die vorangehenden Überlegungen kann in diesem Problemwurf bereits eine wichtige Unterscheidung getroffen werden zwischen der Urteilskraft, welche die Lehrperson zur Ausübung ihres Berufes mitbringen muss (hier ließe sich wiederum zwischen einer allgemeinen und einer spezifischen (nämlich pädagogischen) Urteilskraft unterscheiden) sowie der Urteilskraft, welche mit der Bildung als Zweckbestimmung von Erziehung⁶ i.S. einer Pädagogik als *praxis* im Kontext demokratisch verfasster Gesellschaften gesetzt ist und auf deren Genese die Lehrperson ihre Bemühungen zu richten hat. Dies wirft u. a. die Frage nach dem Verhältnis der allgemeinen Urteilskraft der Lehrperson, ihrer spezifischen pädagogischen Urteilskraft und der (zu kultivierenden) Urteilskraft der Schüler:innen auf.⁷ Es dürfte also keine Untertreibung sein zu sagen, dass Urteilskraft in einer Pädagogik als *praxis* ein allgegenwärtiges Thema und Problem darstellt.

Daher gilt es für diesen Beitrag einige Eingrenzungen vorzunehmen. So soll hier das erwähnte Verhältnisproblem nicht weiter behandelt werden. Dies gilt ebenso für die Urteilskraft der Schüler:innen, d. h. für die Frage, inwiefern diese als Moment von Bildung aufgefasst und wie diese kultiviert werden kann. Was hier stattdessen in den Fokus gerückt werden soll, ist die Lehrperson und ihre *pädagogische* Urteilskraft. Es geht um die Frage, wie die pädagogische Urteilskraft zu verstehen ist, damit diese als Ausgangs- und Bezugspunkt pädagogischen Handelns fungieren kann.

Zunächst zur Frage nach der Urteilskraft im Allgemeinen. Zur Klärung dieser Frage greife ich auf die von Kant (1793 KU, AA V, 179) eingeführte *Unterscheidung* von *bestimmender* und *reflektierender* Urteilskraft zurück:

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

Um diese Unterscheidung für eine Klärung der pädagogischen Urteilskraft fruchtbar zu machen, schließe ich in meinen Überlegungen an den folgenden Gedanken an: Die Urteilskraft überhaupt hat es mit der Relation von Allgemeinem und

6 Koch (1998, 389) hat diesen Gedanken pointiert auf den Punkt gebracht: „Wie auch immer man Bildung definieren möchte, um ein Moment kommt man wohl nicht herum, eben um das der Urteilsfähigkeit.“

7 Dieses Problem einer Verhältnisbestimmung ist in der Pädagogik durchaus bekannt: „Urteilskraft als Vermittlungstugend des Pädagogen und als allgemeines Bildungsziel bzw. Urteilskraft des Lehrers und Urteilskraft des Schülers sind zwei unterschiedliche, zugleich aber verwandte pädagogische Gesichtspunkte auf die eine und selbe Sache, eben auf die Urteilskraft“ (Koch 1998, 390).

Besonderem zu tun. Die urteilende Person stellt ihre Urteilskraft unter Beweis, indem sie sich zu dieser Relation in ein Verhältnis setzt, d. h. ein Urteil darüber fällt, wie es sich mit dieser Relation im spezifischen Fall verhält. Urteilskraft hat es mit besonderen Fällen unter Berücksichtigung von Allgemeinem zu tun. Als pädagogische Urteilskraft soll infolgedessen das Vermögen zur Relationierung von Allgemeinem und Besonderem bezeichnet werden, welche auf pädagogische Situationen und Sachverhalte bzw. auf als solche (unter Angabe von belastbaren Gründen) bestimmte Situationen und Sachverhalte bezogen ist. Pädagogisch zu urteilen bedeutet demnach, sich zur Relation von Besonderem und Allgemeinem im Hinblick auf pädagogische Sachverhalten und Situationen zu verhalten. Mit der pädagogischen Urteilskraft können dann im Anschluss an Koch (vgl. 1998, 387f.) alle Leistungen bezeichnet werden, die eine Lehrperson erbringt, um die grundsätzliche pädagogische Aufgabe der Vermittlung i. w. S. zu bewältigen. Es geht bei der pädagogischen Urteilskraft folglich stets um Fragen einer Vermittlung von mindestens zwei Komponenten, von denen (nebst der urteilenden Person) mindestens einer ein Mitmensch ist, demgegenüber die Lehrperson als „Dolmetscher“ (ebd., 387) zwischen verschiedenen Welten – v. a. zwischen der der Erwachsenen und jener der Kinder – auftritt (vgl. ebd., 387f.).

Die Urteilskraft nimmt deshalb eine zentrale Stellung ein, weil *nur sie* es ist, durch die diese Vermittlung geleistet werden kann, da immer wieder situationspezifisch unter allgemeinen Gesichtspunkten beurteilt werden muss, wie diese Vermittlungsleistung erbracht werden kann und soll. Diese Beurteilung kann aber nur durch die Lehrperson vor Ort in der je spezifischen Situation geleistet werden. Sie wird auch nur für eine Pädagogik als *praxis* zum Kernmerkmal, weil hier nicht von normierten Situationen ausgegangen werden kann. Stattdessen wird von der Unmöglichkeit einer vollständigen Vorwegnahme des Geschehens ausgegangen. Schüler:innen werden als Akteur:innen der Erziehung aufgefasst (vgl. Anhalt 1999), weshalb es im Miteinandergehen auch „kein praktisches Gesetz geben“ kann, „das jeden Einzelfall abdecken und ein für allemal vorentscheiden könnte“ (Böhm 2011, 24). Dies liegt nebst der Annahme einer Bildsamkeit (i. e. dem *eidos*), einem *telos*, einem *methodos* (vgl. hierzu etwa die Ausführungen von Mikhail, 2016) und einer Wertsetzung i. S. einer Pädagogik als *praxis* bereits wesentlich in der Struktur der Handlung (womit es eine Pädagogik als *praxis* zu tun hat) überhaupt begründet. Denn Handlungen sind immer an Situationen und damit an eine nicht vorhersehbare Variabilität gebunden, weshalb niemals ein vorgeschalteter Handlungsplan die Handlung und ihre Bedingungen vollständig antizipieren kann – und womit beim Handeln immer ein nicht antizipierbarer Rest verbleibt, ohne das gesagt werden könnte, wie groß dieser Rest ist (vgl. Wieland 1974). Deshalb ist es die Lehrperson, die immer wieder (gleich einem *praktischen* Zirkel) situationspezifisch zu urteilen, d. h. die jeweils spezifische Situation im Verhältnis zum Allgemeinen unter pädagogischer Perspektive zu bestimmen hat.

Dies kann, der Unterscheidung von bestimmender und reflektierender Urteilskraft folgend, dahingehend beschrieben werden, dass die Lehrperson die Situation entweder unter ein ihr gegebenes Allgemeines subsumieren kann oder aber darüber nachdenken muss, was für diese Situation mögliche relevante allgemeine Bezugsgrößen sein könnten. Ein Zuordnen unter vorhandene pädagogische Kategorien kann als bestimmendes, ein Suchen nach dem pädagogisch Allgemeinen als reflektierendes pädagogisches Urteilen bezeichnet werden. Diese Unterscheidung wird im Folgenden näher betrachtet, um die beiden Formen des Urteilens miteinander in Beziehung zu setzen. Hierzu werde ich diese Unterscheidung im Zusammenhang mit der Differenz einfach | kompliziert | komplex (vgl. Anhalt 2012a, 70ff.; Rucker 2014, 105ff.; Rucker & Anhalt 2017, 23ff.) erläutern sowie schließlich in den Zusammenhang einer Pädagogik als *praxis* einbetten.

3.1 Bestimmende pädagogische Urteilskraft

Ist die bestimmende pädagogische Urteilskraft diejenige Form der Urteilskraft, welche das Allgemeine gegeben hat und das Besondere nur noch darunter subsumieren muss, so lässt sich dieses gegebene Allgemeine in seiner Qualität unterscheiden. Dabei ist zu fragen: Ist es ein Allgemeines, welches durch bloße Erfahrung zustande kam, oder ist es ein unter kontrollierten Bedingungen erzeugtes Allgemeines? Mit anderen Worten: Stützt es sich auf ein „geprüftes, sicheres Wissen“ oder kam es durch ein „ungeprüftes, unsicheres Wissen“ (Rucker & Anhalt 2017, 75; Hv. i. O.) zustande? In beiden Fällen gewinnt eine Lehrperson durch dieses Allgemeine – salopp formuliert – Schubladen, in welche sie das Besondere einordnen kann. Damit sind bestimmende pädagogische Urteile diejenigen Urteile, bei denen sich die Lehrperson nicht auf die Suche nach einem Allgemeinen begeben muss und bei denen sie auch nicht über die Bestimmung des Urteils selbst nochmals nachdenken muss. Eine Lehrperson ist folglich immer mit dieser Form der Urteilskraft unterwegs. Denn mit ihr kann sie sich orientieren in *bestehenden Ordnungen*, ohne diese Orientierung nochmals reflektieren zu müssen – was aber auch bedeutet: ohne sie für das vorliegende Besondere ernsthaft geprüft zu haben. Im ersten Fall – das Allgemeine durch Erfahrung generiert – findet sich deshalb auch Herbarts Schlendrian wieder (vgl. Herbart 1806/1989, 7), der im immer gleichen Modus verfährt und damit eine bestimmende sowie zugleich reflexionslose Urteilskraft an den Tag legt. Er verfährt in den immer gleichen Mustern, Routinen und Schemata, welche sich in seiner Erfahrung bewährt haben, und er nimmt überhaupt „nur sich selbst als Bewährungsinstanz ernst“ (Anhalt 2009a, 20). Im zweiten Fall – das Allgemeine wird methodisch kontrolliert gewonnen – findet sich *u. a.* das Grundmuster einer Pädagogik als *poiesis*. Dabei ist das Allgemeine v.a. in Form von Regeln und Gesetzmäßigkeiten von Interesse. Doch sowohl der Schlendrian als auch die Erziehungstechniker:innen haben ein Allgemeines in Form eines *starren* Referenzrahmens als Bezugsgröße. Das bedeutet,

alle pädagogischen Sachverhalte sind ihnen entweder einfach oder kompliziert. Es fehlt beiden an der Möglichkeit zur Gegenkontrolle (vgl. hierzu Herbarts Schlendrian bei Anhalt 2003, 151f.), die sie sich selbst nur vermittelt über das Nachdenken geben können – also die Reflexion darüber, was wieso wie bestimmt wird und ob es nicht auch anders ginge oder anders besser wäre. Diese Reflexion kann aber nur dann zu einer Gegenkontrolle werden, wenn nicht die Komplexität der pädagogischen Situation wie auch des pädagogischen Sachverhaltes und der pädagogischen Methode vorschnell reduziert werden (etwa mittels einer Applikationslogik wissenschaftlichen Wissens auf das pädagogische Tätigkeitsfeld), um mit altbekannten Schubladen hantieren zu können. Damit wird bereits an dieser Stelle deutlich: Die Komplexität als Bezugspunkt fordert die Reflexion, um sein Urteil dahingehend bestimmend⁸ zu fällen, dass es zum realistischen Ausgangspunkt für die pädagogische Tätigkeit werden kann. Bloß bestimmende Urteilskraft hat es mit Einfachheit und Kompliziertheit zu tun. Die Komplexität als Unmöglichkeit der sicheren Regelkenntnis ist hier keine Option. Alles muss in die vordefinierten Kategorien passen – und zwar eindeutig. Anders wäre ein kontrolliertes herstellendes Machen nicht möglich.

Die bestimmende Urteilskraft ist aber keineswegs als minderwertig einzustufen. Denn die bestimmenden Urteile sind unverzichtbar für den pädagogischen Alltag einer Lehrperson – auch in einer Pädagogik als *praxis* –, da sie es ihr ermöglichen, schnell zu (re)agieren. Problematisch wird sie lediglich dann, wenn sie a) beliebig wird und/oder b) in der unerschütterlichen Überzeugung der Richtigkeit des eigenen Urteils nicht mehr für Irritationen und Reflexion offen ist. Um der Beliebigkeit entgegenzuwirken, gilt das, was bereits Herbart (1806/1989, 5) in seiner Allgemeinen Pädagogik festgehalten hat: „Was man wolle, indem man erzieht, und Erziehung fordert: das richtet sich nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt“. Dieser Gesichtskreis aber muss ein pädagogischer sein, und es gilt ihn auszubilden durch „Wissenschaft und Denkkraft“ (ebd., 8). Herbart hat hier freilich nicht irgendeine Wissenschaft vor Augen. Die These lautet vielmehr: „Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf“ (ebd., 10), denn dasjenige, „woran dem Erzieher gelegen seyn soll“, muss ihm „wie eine [*pädagogische*, F. E.] Landkarte vorliegen“ (ebd.).

8 Gemeint ist hier allgemein das *Bestimmen des Verhältnisses*, was nicht auf die bestimmende Urteilskraft reduziert zu verstehen ist. D.h. letztlich ist jedes Urteil, welches als Basis einer Handlung genommen wird, bestimmend. Denn nur mit einem bestimmenden Urteil kann zu einer handlungsweisenden Bestimmung gelangt werden. Wer im Denken stecken bleibt, kann nicht zum Handeln schreiten. Es führen daher beide Formen der Urteilskraft zu einer *Bestimmung*, einmal als das Hinnehmen eines gegebenen Allgemeinen (woher auch immer dies stammen mag) oder aber vermittelt über das Nachdenken und Hinterfragen, was das Allgemeine aus welchen Gründen sein könnte (was auch die Reflexion eines gegebenen oder gefundenen Allgemeinen beinhaltet). Damit ist die entscheidende Frage nicht ob, sondern *wie* eine Lehrperson zu dieser Verhältnisbestimmung gelangt.

Der Unterschied mit Blick auf die unterschiedlichen Narrative ist nun der: In einer Pädagogik als *poiesis* ist dieser Gesichtskreis ein geschlossener, die Landkarte keine pädagogische (i.S. einer Pädagogik als *praxis*) und darüber hinaus eine begrenzte sowie eine bis auf die letzte Weggabelung vollständig aufgedeckte. In einer Pädagogik als *praxis* dagegen ist der Gesichtskreis durch den Anspruch der Bildung konstituiert und entsprechend ein offener, die Landkarte ist bloß eine Darlegung der höchsten Gipfel, Himmelsrichtungen, Wegsäulen und Grenzsteine, ohne bis auf den letzten Weg aufgedeckt zu sein. Entscheidend ist: Wer mit dieser anstelle jener Landkarte unterwegs ist, hat ein anderes pädagogisches *Selbstverständnis* – nämlich ein solches, das eine vorschnelle und unkontrollierte Komplexitätsreduktion verbietet – und braucht entsprechend mehr als eine bestimmende Urteilskraft. Eine Lehrperson mit einem solchen Hintergrund weiß darum, dass sie nicht alles auf die immer gleichen, durch Erfahrung und Gewohnheit gebildeten Schemata zurückführen kann, da sie in ihrer Tätigkeit immer wieder mit Komplexität konfrontiert ist. Sie weiß darum, dass es mehr als bloß eine mögliche Ordnung gibt, an der sie Orientierung finden kann und dass die Ordnungen selbst unscharf und flexibel (anstatt starr) sind, ja bleiben müssen. Deshalb muss ihr Gesichtskreis ein offener und ihre Landkarte eine grobe sein – eine Landkarte, neben der es noch andere Karten gibt, weshalb die Lehrperson ihre als eine pädagogische zu verstehen und zu begründen wissen muss.

3.2 Reflektierende pädagogische Urteilskraft

An diesem Punkt muss die reflektierende pädagogische Urteilskraft ins Spiel gebracht werden. Mit ihr wird ein sich permanentes Neu-Orientieren in der Komplexität möglich und nur mit ihr kann man mit dem Umstand zurechtkommen, dass es nicht *das* Allgemeine gibt, unter welches das Besondere einfach subsumiert werden könnte. Das Sich-Orientieren ist dabei zwar immer auch eingebettet in Bezüge auf bestehende Ordnungen, die es zu kennen gilt (gleich dem Gesichtskreis oder der Landkarte i.S. Herbart).⁹ Was die reflektierende pädagogische

9 Klar ist, dass das Allgemeine nicht beliebig sein kann. Deshalb hat die Lehrpersonenbildung u. a. danach zu fragen sowie zu begründen, was dieses Allgemeine sein könnte. Was als das Allgemeine gelten kann, wäre in Anlehnung an erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse sowie Erkenntnisse aus für die Lehrpersonenbildung relevanten Bezugswissenschaften (etwa die Soziologie oder die Psychologie) zu bestimmen und begründen. Daneben ist auch das Allgemeine in fachdidaktischer und -wissenschaftlicher Hinsicht zentral für die jeweiligen Urteile der Lehrperson in den unterschiedlichen Fächern, was gewissermaßen als eine Spezifizierung der pädagogischen Urteilskraft im Allgemeinen ausformuliert werden kann. Und auch wenn die pädagogische Urteilskraft nicht doziert werden kann (wie die Urteilskraft im Allgemeinen, vgl. Kant 1787 KrV, AA III, 131), so kann zumindest die Bedingung des Allgemeinen (wo dieses bestimmt werden kann) an angehende Lehrpersonen vermittelt werden. Doch diese Vermittlung darf nicht bei der Form von bloßer (sog.) Theorie und auch nicht von bloßer (sog.) Praxis stehen bleiben. Vielmehr muss das Allgemeine als Möglichkeitsbedingung für das Urteilen in praktischen Bezügen vermittelt werden und es muss zumindest exemplarisch dargelegt werden, was damit gemeint ist. Lehrpersonenbildung kann sich

gogische Urteilskraft dann zu leisten hat, ist die Verhältnisbestimmung als eine pädagogisch legitime bzw. legitimierbare Verhältnisbestimmung unter Berücksichtigung von Komplexität, um vermittelt durch die Reflexion zu einem Urteil zu gelangen, das zwar niemals einen Anspruch auf absolute Richtigkeit erheben, wohl aber mit guten Gründen Geltung beanspruchen kann. Die reflektierende Urteilskraft wird hier folglich gefasst als das Begründen in Form eines Spiels der Gründe.¹⁰ Dieses kann auf ein gegebenes Allgemeines im Lichte verschiedener Möglichkeiten bezogen sein – etwa in Form der Frage: „(Inwiefern) kann dieses oder jenes Allgemeine mit Blick auf die Komplexität überzeugen?“ – oder als die grundsätzliche Suche nach einer pädagogischen Orientierung in einer spezifischen Situation angelegt sein, für die kein Allgemeines bereitsteht, um so ein Urteil im Bewusstsein um die Komplexität zu fällen.

Vor dem Hintergrund der Annahme von Komplexität kommt daher die Lehrperson nicht ohne die reflektierende Urteilskraft aus. Die Lehrperson muss im pädagogischen Handeln dann berücksichtigen bzw. sich bewusst sein, dass dieses a) auch anders betrachtet werden könnte (Komplexität der Situation), dass es b) überhaupt nicht klar sein kann, was am Ende herauskommen wird (Komplexität des Sachverhaltes) sowie dass c) im spezifischen Fall stets auf verschiedenen Wegen vorgegangen werden kann (Komplexität der Methode) (vgl. Anhalt 2012a, 72; Rucker & Anhalt 2017, 28ff.). Damit geht es für die Lehrperson in der pädagogischen Tätigkeit niemals darum, das richtige Urteil zu *finden*, sondern inmitten von Komplexität (d.h. von Unsicherheiten, Eventualitäten und Kontingenzen) das eigene Urteil zu *füllen*, und zwar so, dass es begründet und pädagogisch verantwortet werden kann – was letztlich auf die Festlegung auf verantwortbare Ereignisfolgen (vgl. Anhalt 2021, 31) hinausläuft.

3.3 Pädagogische Urteilskraft als systematischer Bezugspunkt

Der systematische Ort der Urteilskraft im pädagogischen Tätigsein der Lehrperson besteht folglich darin, dass die Lehrperson sich immer in der Lage befindet, dass sie abwägen und entscheiden muss, wann sie sich in welchen „Interaktionszirkel“ (Anhalt 2021, 27) begibt und wie darin das Miteinanderumgehen konkret Gestalt annehmen kann. Die Lehrperson muss folglich erkennen und reflektieren können, in welcher Situation sie wie tätig werden kann bzw. soll, ebenso wie sie erkennen und reflektieren können muss, wie die unterschiedlichen Interaktionszirkel in ihrem Tun jeweils in einen Zusammenhang gebracht werden können. Das bedeutet, die Lehrperson muss sich (immer wieder) mittels ihres Urteils auf Ereignisfolgen festlegen, und zwar nicht blind nach Vorgaben oder beliebig nach

schließlich vor dem Hintergrund des Narratives einer Pädagogik als *praxis* und der mit ihr einhergehenden pädagogischen Urteilskraft auch nicht in bloßer Lehrpersonen*ausbildung* erschöpfen, sondern muss unter den Anspruch der Bildung gestellt werden.

10 Die Formulierung lehnt sich an die Sprachphilosophie von Robert Brandom (2016) an.

bloß eigenem Gutdünken, sondern kontrolliert und unter Einbezug der eigenen Reflexion auf belastbare Gründe für oder gegen eine bestimmte Festlegung im spezifischen Fall.

Dabei hat die Lehrperson aber ihre Urteile nicht bloß reflektierend auf einen Sachzusammenhang zu fällen, sondern – und das kommt in Anhalts Formulierung von einer Erziehung als Form des *Miteinanderumgehens* deutlich zum Ausdruck – immer auch reflektierend mit Blick auf das Gegenüber als eigene:r Akteur:in. Damit kommt die bereits erwähnte ethische Dimension in den Blick, die der Erziehung inhärent ist. Eine Pädagogik als *praxis* kann nicht auf normative Setzungen und Bezüge verzichten, weil es eine *zwischen-menschliche* Angelegenheit ist. Das pädagogische Tun hat in diesem Sinne per definitionem immer schon moralische Gesichtspunkte mit im Spiel, weil das Tätigsein ein Handeln und nicht ein Herstellen ist und weil das Menschliche dahingehend eine zentrale Rolle spielt, dass pädagogisches Handeln erstens immer zwischen Menschen stattfindet und zweitens ein menschliches, d. h. ein menschenwürdiges Miteinanderumgehen zu sein hat. Weiter ist dem pädagogischen Handeln eine normative Dimension inhärent, weil es immer auf ein Werdendes gerichtet ist, das in seiner Bestimmung unberührt bleiben *soll* und nur i.S. der konstitutiven Prinzipien der Bildungsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit angesprochen werden kann (vgl. Benner 2015, 65ff.). Diese Unbestimmtheit bedeutet aber auch, dass der Educandus selbst immer mit der Aufgabe des Urteilens konfrontiert sein wird, was es pädagogisch entsprechend zu unterstützen und auf den Weg zu bringen gilt (vgl. Heitger 2007, 85). Darin zeigt sich die Zweckdimension einer Pädagogik als *praxis*, welche das Handeln letztlich zum Zweck der Bildung des Educandus (vgl. Mikhail 2016, 157ff.) veranstaltet. Will sich daher eine Lehrperson in pädagogischer Hinsicht als professionell verstehen, so kommt diese Person nicht umher, sich auch reflektiert und kontrolliert urteilend zu diesen moralischen Gesichtspunkten in ein Verhältnis zu setzen.¹¹ Mit dieser moralischen Dimension ist aber nicht die Zieldimension von Erziehung angesprochen (Moralität als Erziehungsziel), sondern vielmehr eine die pädagogische *praxis* durchziehende Konstante – was umso mehr gilt, wenn an Lehrpersonen die Erwartung adressiert wird, dass ihre Bemühungen zumindest auch auf die *Bildung* der Heranwachsenden im Sinne der Ermöglichung einer eigenständigen Lebensführung in einer modernen, demokratisch verfassten Gesellschaft gerichtet sind.

11 Erst hier kann daher auch, wie Anhalt (2021) dies tut, das Problem der Verantwortung im Zusammenhang mit der Frage nach der Festlegung auf Ereignisfolgen aufgeworfen werden. Denn die Verantwortung trägt eine Lehrperson für ihre Entscheidungen nur, wenn sie i.S. einer Pädagogik als *praxis* agiert, da sie erst in ihr zu einer eigenständigen Größe im Geschehen zwischen den Menschen wird. Nur in ihrer Logik ist der Rückbezug auf das eigene Urteil gefragt, weil nur in ihr „jeder Akt vom Einzelnen riskiert und [damit auch, F. E.] verantwortet werden muß“, da es „kein richtiges [absolutes, F. E.] Wissen [gibt, F. E.], das dem Subjekt diese Last abnähme“ (Böhm 2011, 72).

Hier kommt ein weiteres für die Erziehung und die moderne Gesellschaft zentrales Moment ins Spiel, von dem auch bei Anhalt (vgl. 2009b, 263f.; 2012a, 64ff.; 2012b; 2012c, 128f.; 2012d; 2012e, 40f.) im Zusammenhang mit der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage (und in Anlehnung an Herbart) immer wieder die Rede ist und als „ein *Dauerproblem*, für das keine endgültige Lösung bereitsteht“ (ebd. 2012d, 97; Hv. i. O.), adressiert wird. Gemeint ist „die *Suche nach Orientierung eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens*“ (ebd.; Hv. i. O.). Auch hier ist die pädagogische Urteilskraft unverzichtbar. Denn das Einführen in diese Problemlage der Suche nach Orientierung für das eigene Leben und das Zusammenleben kann der Lehrperson wiederum nur mittels der reflektierenden Urteilskraft gelingen. Dabei wird noch einmal das *Miteinander* deutlich sichtbar, denn erst im gemeinsamen Umgang kann ausgehandelt werden, ob dieser oder jener Umgang mit den Mitmenschen ein Beispiel für ein gelingendes Zusammenleben ist. Das kann nicht durch die Affirmation einer bereits bestimmten Form gemacht und auch nicht technisch hergestellt, sondern eben nur ganz im Sinne des Problems der Ermöglichung von Bildung kultiviert (vgl. ebd. 2021, 21f.) und als Anspruch definiert sowie gelebt werden. Die Freiheit der Einzelnen und ihre Selbstbestimmung sowie die damit notwendigerweise verbundene Urteilskraft verweist auf der Seite der Lehrperson auf ihre pädagogische Urteilskraft, mittels derer sie sich auf Ereignisfolgen festlegen kann, die das Miteinander berücksichtigen und damit die Schüler:innen als Mitwirkende in das Erziehungsgeschehen einbinden. Ohne ihr pädagogisches Urteil kann nicht erwartet werden, dass sich kultivieren lässt, was für demokratische Gesellschaften konstitutiv ist. Das gilt insbesondere für die reflektierende pädagogische Urteilskraft, welche immer wieder an ein kommunikatives Miteinander-Aushandeln von gemeinsamen Angelegenheiten gebunden wird und wofür dann auch die „Gesichtspunkte anderer Menschen“ (ebd., 25) in der Orientierung Berücksichtigung finden müssen. Hierfür ist nicht zuletzt ein Taktgefühl erforderlich, ohne das die reflektierende Urteilskraft für eine Erziehung als Form des Miteinanderumgehens nicht auskommen dürfte, sofern für den Takt gilt:

„Takt ist tief greifend, er erfasst die ganze Person. Er erfordert nicht nur Sensitivität und Unterscheidungsvermögen für die unterschiedlichen Gefühls- und Stimmungslagen anderer Personen [sowie für pädagogische Handlungsbedingungen wie bspw. die Bildsamkeit, F. E.], sondern auch hohe Selbstkontrolle zur Schaffung und Aufrechterhaltung von Distanz sich selbst und andern gegenüber und eine durchgehende Grundhaltung der gegenseitigen Achtung“ (Hügli 2007, 122). Abschließend kann zusammenfassend gesagt werden, dass die pädagogische Urteilskraft relationiert ist mit einer Pädagogik als *praxis*, dass sich eine Erziehung als Form des Miteinanderumgehens in ebendiesem Narrativ verorten lässt und dass dieses Erziehungsverständnis auf die Aufgabe einer Lehrperson verweist, sich vermittelt über eigene Urteilsbildung auf bestimmte Ereignisfolgen festzulegen.

Dies lässt sich insbesondere mit Blick auf komplexitätstheoretische Überlegungen plausibilisieren. Diese bieten für das Problemfeld der pädagogischen Urteilskraft reichlich Anknüpfungspunkte bzw. können umgekehrt mit der pädagogischen Urteilskraft in Beziehung gesetzt werden. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit zu weiterer Theoriebildung, indem die von Anhalt beschriebene Welt der Erziehung mit neuen Akzentuierungen versehen sowie einem anderen Suchfokus weiter erkundet und differenziert wird.

Literatur

- Anhalt, E. (1999): *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität*. Weinheim: Beltz.
- Anhalt, E. (2003): Herbart, Herbartianismus und die Lehrerbildungsdiskussion. In: R. Coriand (Hrsg.): *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 141-164.
- Anhalt, E. (2004): *Bildsamkeit*. J.F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht. In: K. Klattenhoff (Hrsg.): *Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 99-138.
- Anhalt, E. (2007): *Erziehungswissenschaft als Reflexion auf die Komplexität der Erziehung*. In: V. Kraft (Hrsg.): *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-123.
- Anhalt, E. (2009a): *Gibt es einen Lernbegriff der Pädagogik?* In: G. Strobel-Eisele & A. Wacker (Hrsg.): *Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 18-44.
- Anhalt, E. (2009b): *Der „Erziehende Unterricht“*. Zur Relevanz eines historischen Konzepts für die Planung, Analyse und Kritik des konkreten Unterrichts. In: S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.): *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Bd. 2. Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh, 263-271.
- Anhalt, E. (2010): *„Haltepunkte“*. Zur Funktion der Problemgenerierung bei Whitehead, Cassirer, Piaget und Herbart. In: R. L. Fetz, S. Ullrich & B. Seidenfuss (Hrsg.): *Whitehead – Cassirer – Piaget. Unterwegs zu einem neuen Denken*. Freiburg i. B.: Karl Alber, 87-131.
- Anhalt, E. (2012a): *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anhalt, E. (2012b): *Wertorientierung und Europa. Zur Einleitung*. In: E. Anhalt & K. Schultheis (Hrsg.): *Wertorientierung und Wertevermittlung in Europa. Interdisziplinäre Perspektiven und Standpunkte junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler*. Berlin: Lit, 10-73.
- Anhalt, E. (2012c): *Bildsamkeit – Erziehungsbedürftigkeit*. In: U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 124-131.
- Anhalt, E. (2012d): *Erziehung zur Werteorientierung für ein vereinigtes Europa. Zur Aktualität des politischen Aspekts von Herbarts Theorie*. In: E. Anhalt & D. Stepkowski (Hrsg.): *Erziehung und Bildung in politischen Systemen*. Jena: Garamond, 95-145.
- Anhalt, E. (2012e): *Was bedeutet gymnasiale Bildung heute?* In: S. Lin-Klitzing, D.-S. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.): *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-49.
- Anhalt, E. (2021): *Festlegung auf Ereignisfolgen. Zum Problem der pädagogischen Verantwortung*. In: E. Knöpfel & E. Wortmann (Hrsg.): *Pädagogische Bildung und Handlungskompetenz. Beiträge zur Theorie und Praxis ihrer Förderung*- Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 17-34.

- Arendt, H. (1958/2019): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. 20. Auflage. München, Berlin und Zürich: Piper.
- Benner, D. (1982): Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (6), 951-967.
- Benner, D. (2015): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhm, W. (2011): *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. 3. Auflage. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brandom, R. (2016): *Begründen und Begreifen. Eine Einführung in den Inferentialismus*. 2. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Heitger, M. (2003): *Systematische Pädagogik – wozu?* Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh.
- Heitger, M. (2007): Einige Gedanken zur Frage der Urteilskraft. In: B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.): *Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 85-98.
- Herbart, J. F. (1806/1989): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: O. Flügel & K. Kehrbach (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke*. In chronologischer Reihenfolge. Bd. 2. 2. Auflage. Aalen: Scientia, 1-139.
- Herbart, J. F. (1810/1989): *Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*. In: O. Flügel & K. Kehrbach (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke*. In chronologischer Reihenfolge. Bd. 3. 2. Auflage. Aalen: Scientia, 73-82.
- Herzog, W. (2012): Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2), 176-192.
- Herzog, W. (2013): *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, W. (2016): *Durchgriff auf den Lernprozess. Die technologische Reduktion von Schule und Unterricht in der Standardbewegung – am Beispiel der USA*. In: M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.): *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „neuen Steuerung“ im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer, 109-139.
- Hügli, A. (2007): Urteilskraft und Takt. Eine Exploration im Feld der „taktile Bildung“. In: B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.): *Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 111-124.
- Kant, I. (1793/1913): *Kritik der Urteilskraft*. In: *Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Kant's Werke*. Bd. V. Berlin: Georg Reimer, 165-485.
- Kant, I. (1787/1911): *Kritik der reinen Vernunft*. In: *Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Kant's Werke* Bd. III. Berlin: Georg Reimer.
- Karcher, M. (2023): *Kritik der kybernetischen Regierung im Bildungswesen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Koch, L. (1998): Pädagogik und Urteilskraft. Ein Beitrag zur Logik pädagogischer Vermittlungen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 74 (4), 387-399.
- Mikhail, T. (2016): *Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis*. Paderborn: Schöningh.
- Rucker, T. (2014): *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rucker, T. & Anhalt, E. (2017): *Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wieland, W. (1974): *Praxis und Urteilskraft*. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 28 (1), 17-42.

Autor**Emmenegger, Fion**

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Urteilskraft, pädagogisches Denken & Handeln, Erziehung und Bildung unter demokratischem Anspruch, Lehrerbildung

E-Mail: fion.emmenegger@unibe.ch