

Grenzen und Möglichkeiten argumentativer Auseinandersetzungen und die unterrichtliche Ausbildung argumentativer Metakompetenzen

1. Einleitung

Angesichts der wichtigen Rolle, die argumentative Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen der politischen, sozialen und individuellen Lebensführung spielen, ist es in höchstem Maße erfreulich, dass Fragen der effektiven unterrichtlichen Vermittlung solcher Fähigkeiten verstärkt in den Fokus gegenwärtiger (fach-)didaktischer Forschungsbemühungen gerückt sind. Besonders erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang aktuelle Entwicklungen der Philosophie- und Ethikdidaktik, innerhalb derer sich in jüngster Zeit eine intensive argumentationsdidaktische Debatte entwickelt hat (siehe etwa Balg 2022; Burkard et al. 2021; Burkard und Löwenstein 2022). Diese Debatte ist geprägt von dem klar formulierten Anspruch, dass der philosophischen Fächergruppe im Zuge der Vermittlung argumentativer Fähigkeiten eine Sonderrolle zukommen muss – handelt es sich bei der akademischen Philosophie als Bezugsdisziplin im Hintergrund dieser Fächergruppe doch um den zentralen Ort der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit argumentationstheoretischen Fragestellungen schlechthin. Gleichzeitig wurde jedoch auch eine ganze Reihe grundlegender argumentationsdidaktischer Desiderate für die Philosophie- und Ethikdidaktik formuliert, die es erst noch zu erfüllen gilt. Denn obgleich es sich beim Argumentieren unbestritten um eine charakteristische Kernmethode des Philosophierens handelt, offenbaren sich mit Blick auf die Vermittlung dieser Methode frappierende Lücken, und zwar sowohl was die Verfügbarkeit entsprechender Schulmaterialien und die Ausbildungssituation von Lehrkräften angeht als auch hinsichtlich des aktuellen konzeptuell-theoretischen Forschungsstandes.

In dem vorliegenden Beitrag möchte ich an die soeben skizzierten Überlegungen anknüpfen und einen spezifischen argumentationsdidaktischen Aspekt genauer untersuchen, der von der philosophiedidaktischen Forschung bisher ein Stück weit vernachlässigt worden ist. Dieser Aspekt betrifft die Vermittlung sogenannter argumentativer *Metakompetenzen*, worunter ich grob gesprochen Fähigkeiten des *angemessenen Gebrauchs* bzw. der *verantwortungsvollen Regu-*

lation von argumentativen Kompetenzen verstehe. Die grundlegende Idee ist in diesem Zusammenhang, dass die Ausbildung basaler argumentativer Fähigkeiten zwar grundsätzlich durchaus wichtig und wünschenswert ist, dass aber gleichzeitig ein Einsatz dieser Fähigkeiten in unterschiedlichen Situationen ganz unterschiedliche Funktionen erfüllt. Dementsprechend müssen Lernende nicht nur mit argumentativen Kompetenzen ausgestattet, sondern darüber hinaus auch zu einem reflektierten und situativ angemessenen Gebrauch dieser Kompetenzen befähigt werden.

Um diese Idee zu plausibilisieren und in ihren didaktischen Implikationen zu diskutieren, werde ich folgendermaßen vorgehen: Zunächst werde ich in Abschnitt 2 näher darauf eingehen, welche verschiedenen Ziele unter welchen Umständen überhaupt mit argumentativen Auseinandersetzungen verfolgt werden können. In Abschnitt 3 werde ich auf der Grundlage dieser Überlegungen dafür argumentieren, dass auch im spezifischen Kontext des Philosophie- und Ethikunterrichts ganz verschiedene Zielsetzungen mit Argumentationen verfolgt werden und dass es dementsprechend auch hier von spezifischen situativen Überlegungen abhängt, ob bzw. in welchem Sinne eine unterrichtliche Argumentation jeweils zielführend ist. Abschließend werde ich dann in Abschnitt 4 vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses die Ausbildung argumentativer Meta-kompetenzen als – zunächst spezifisch philosophiedidaktisches – Desiderat begründen und in seinen weiteren didaktischen Implikationen diskutieren.

Bevor ich beginne, noch ein begrifflicher Hinweis: Wenn in dem vorliegenden Beitrag von »argumentativen Auseinandersetzungen« die Rede ist, dann ist hiermit lediglich eine mündliche oder schriftliche Beschäftigung mit bzw. eine Inanspruchnahme von argumentativen Begründungszusammenhängen gemeint – und nicht etwa ein konfliktbehaftetes Streitgespräch zwischen verschiedenen Personen. In diesem Sinne werde ich die Begriffe »argumentative Auseinandersetzung«, »Argumentation« und »Argumentieren« im Folgenden synonym verwenden.

2. Ziele des Argumentierens und zielführendes Argumentieren

Bei der schulischen Vermittlung von Argumentationskompetenzen handelt es sich um keinen Selbstzweck. Lernende sollen zur kritischen Auseinandersetzung mit argumentativen Zusammenhängen befähigt werden, weil eine solche Auseinandersetzung hilfreich bei der Verfolgung spezifischer Ziele ist – wie etwa einer rationalen Lebensführung, einem angemessenen Verständnis fremder Perspektiven oder einer mündigen Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen. Dass Argumentationen und dementsprechend auch der Vermittlung der dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten in diesem Sinne lediglich ein

instrumenteller Wert zukommt, wird in der Philosophie- und Ethikdidaktik auch gemeinhin akzeptiert – so schreibt etwa Gregor Betz in seinem Beitrag zum *Neuen Handbuch des Philosophieunterrichts* (Betz 2016, 194): »Die Analyse komplexer Argumentation [...] verschafft Klarheit über die tatsächlichen Begründungszusammenhänge in einer Kontroverse. Diese Klarheit ist aber kein Selbstzweck, sondern ermöglicht ihrerseits [...] eine vernünftige individuelle Meinungsbildung [...] [,] einen systematischen Meinungsvergleich [...] [und] eine effektive Fortführung der Diskussion.«

Angesichts dieser Passage wird auch schon besser verständlich, mit Blick auf welche Arten von Zielen argumentativen Auseinandersetzungen ihr spezifischer Wert zukommt: Als genuin intellektuelle Tätigkeit ist das Argumentieren auf die Annahme, Aufgabe und Modifikation von Überzeugungen gerichtet, und insofern sie diese in ihrer Qualität verbessert, ist sie uns bei der Verfolgung unserer epistemischen Ziele behilflich. Zwar mögen darüber hinaus auch noch andere, nicht-epistemische Ziele mit Argumentationen verfolgt werden, jedoch reicht auch schon ein Blick auf unsere spezifisch epistemischen Ziele aus, um zu sehen, dass argumentative Auseinandersetzungen ganz unterschiedliche Funktionen haben können. So werden etwa in dem obigen Zitat von Gregor Betz bereits die individuelle Meinungsbildung und der systematische Meinungsvergleich genannt.

Beginnen wir mit der individuellen Meinungsbildung: Eine offensichtliche Funktion argumentativer Auseinandersetzungen besteht in der Verbesserung unserer epistemischen Situation mit Blick auf das zugrundeliegende Problem. Das bedeutet, dass wir uns argumentativ mit einer Fragestellung auseinandersetzen, um zu einem gut begründeten Urteil hinsichtlich dieser Fragestellung zu gelangen – also einem Urteil, das im besten Falle wahr ist oder sogar Wissen konstituiert.

Diese Funktion ist zu unterscheiden von dem, was Betz als systematischen Meinungsvergleich bezeichnet: In manchen Fällen argumentieren wir eben nicht, um die Wahrheit herauszufinden, sondern lediglich, um alternative Standpunkte kennenzulernen und abweichende Positionen besser zu verstehen. Darüber hinaus sind noch weitere Funktionen argumentativer Auseinandersetzungen denkbar: So können Argumentationen etwa auch dazu dienen, sich des eigenen Standpunktes überhaupt erst zu vergewissern, versteckte Implikationen von Positionen herauszuarbeiten oder dialektische Zusammenhänge detailliert nachzuvollziehen.

Diese komplexe Gemengelage wird zusätzlich dadurch verkompliziert, dass es jeweils von konkreten Hintergrundbedingungen abhängen wird, ob eine spezifische Zielsetzung in einer gegebenen Situation *überhaupt* verfolgt werden kann. Nehmen wir etwa die bereits angesprochene Funktion der individuellen Meinungsbildung, die im Kern ja in der Bildung eines gut begründeten – und im besten Fall wahren – persönlichen Urteils hinsichtlich der zugrundeliegenden

Fragestellung besteht: Um ein solches Urteil überhaupt bilden zu können, müssen eine Reihe epistemischer Hintergrundbedingungen erfüllt sein, die keineswegs trivial sind. So müsste etwa davon ausgegangen werden, dass es hinsichtlich der zugrundeliegenden Fragestellung tatsächlich objektiv gültige und intersubjektiv verbindliche Wahrheiten gibt, die durch die gebildeten Urteile dann entweder getroffen oder aber verfehlt werden. Darüber hinaus müsste auch davon ausgegangen werden, dass diese Wahrheiten grundsätzlich zugänglich sind und wir dementsprechend die Möglichkeit haben, uns ihnen strukturiert und planvoll anzunähern.¹

Doch auch unabhängig von solchen grundsätzlichen Überlegungen wird es Situationen geben, in denen eine individuelle Meinungsbildung lediglich *aufgrund akuter Umstände* wenig erfolgsversprechend ist. Naheliegende Kandidaten wären hier etwa Situationen, in denen schlicht die nötigen Informationen oder die nötige Zeit fehlen, um eine nennenswerte epistemische Verbesserung wahrscheinlich erscheinen zu lassen.

Dementsprechend ergibt sich mit Blick auf den Wert argumentativer Auseinandersetzungen insgesamt ein durchaus vielschichtiges Bild: Selbst vor dem Hintergrund einer Einschränkung auf rein epistemische Zielsetzungen können Argumentationen grundsätzlich eine ganze Reihe unterschiedlicher Funktionen erfüllen. Darüber hinaus hängt es wiederum von kontextuellen Hintergrundbedingungen ab, welche spezifischen Funktionen eine argumentative Auseinandersetzung in einer konkreten Situation tatsächlich erfüllen kann. Im nächsten Abschnitt möchte ich dafür argumentieren, dass sich diese Komplexität auch im Rahmen des schulischen Philosophie- und Ethikunterrichts widerspiegelt.

1 Im Hintergrund dieser Überlegungen steht eine spezifische Auffassung über den Zusammenhang von epistemischer Rechtfertigung und Wahrheit, die in der erkenntnistheoretischen Literatur auch als *Lehrbuchmeinung* bezeichnet wird (Graham 2013). Gemäß dieser Auffassung ist ein Grund genau dann ein *guter* Grund für eine Überzeugung, wenn er die Wahrheit dieser Überzeugung wahrscheinlich macht. Vor diesem Hintergrund wird auch deutlich, worin überhaupt der Wert einer sorgfältigen Begründung der eigenen Urteile liegt: Wir sollten eben deshalb unsere Meinungen auf der Grundlage guter Gründe bilden, weil wir so der Wahrheit auf der Spur bleiben (Gibbons 2013, 29). Eine solche instrumentelle Sichtweise auf den Wert epistemischer Rechtfertigung ist indes völlig vereinbar mit der plausiblen Annahme, dass Meinungen mehr oder weniger gut begründet sein können: Während der Wahrheitswert einer Überzeugung absolut ist, ist ihr Rechtfertigungsstatus eine graduelle Angelegenheit – eben abhängig davon, wie hoch die Wahrheitswahrscheinlichkeit dieser Überzeugung angesichts der ihr zugrundeliegenden Gründe ist.

3. Ziele des Argumentierens und zielführendes Argumentieren im spezifischen Kontext des schulischen Philosophie- und Ethikunterrichts

Dass auch im Rahmen des schulischen Philosophie- und Ethikunterrichts mit argumentativen Auseinandersetzungen eine ganze Reihe verschiedener Zielsetzungen verfolgt werden kann und dementsprechend unterrichtliche Argumentationen ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen, wird bereits angesichts eines näheren Blick auf die entsprechenden curricularen Vorgaben deutlich. So heißt es etwa im Bildungsplan für das Fach Ethik in Baden-Württemberg mit Blick auf den Kompetenzbereich »Argumentieren und Reflektieren« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, 14): »Die Schülerinnen und Schüler können sich [...] mit ethischen Frage- und Problemstellungen auseinandersetzen. Sie können Standpunkte und Entscheidungen nachvollziehen, vergleichen, selbst entwickeln und vertreten.« Ganz analog ist im Berliner Rahmenlehrplan Philosophie hinsichtlich des Kompetenzbereichs »Argumentieren und Urteilen« davon die Rede, dass die Schüler:innen »argumentative Strukturen philosophischer Positionen rekonstruieren«, »Lösungsvorschläge für eine philosophische Problemstellung vergleichend beurteilen«, die »Konsequenzen einer Theorie [...] verdeutlichen« oder »zu einer philosophischen Problematik begründet Stellung nehmen« sollen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2022).

Entsprechende Passagen finden sich in den meisten Vorgaben der philosophischen Fächergruppe. Die Idee scheint hier also – in Übereinstimmung mit den allgemeinen Überlegungen zum Wert des Argumentierens im vorangegangenen Abschnitt – zu sein, dass Schüler:innen ihre argumentativen Fähigkeiten zur Verfolgung einer ganzen Reihe verschiedener Ziele einsetzen können, vom Nachvollzug abweichender Ansichten über die dialektische Einordnung verschiedener Positionen bis hin zur Bildung einer begründeten Meinung. Insbesondere der letzte Aspekt scheint vor dem Hintergrund des zentralen didaktischen Desiderats der philosophischen Urteilskompetenz, deren Ausbildung eine Hauptaufgabe des Philosophie- und Ethikunterrichts darstellt, eine herausragende Stellung in unterrichtlichen Kontexten zu genießen (Henke 2017): Die Schüler:innen sollen sich argumentativ mit philosophischen Problemzusammenhängen auseinandersetzen, um so möglichst zu einem begründeten Urteil hinsichtlich dieser Problemzusammenhänge zu gelangen. Dementsprechend kommt der von Betz identifizierten Funktion der individuellen Meinungsbildung im Rahmen des schulischen Philosophie- und Ethikunterrichts eine besondere Bedeutung zu.

Diese Beobachtung ist umso relevanter, wenn wir die im vorangegangenen Abschnitt angestellten Überlegungen zu den epistemischen Hintergrundbedingungen, die in einer spezifischen Situation gegeben sein müssen, damit argumentative Auseinandersetzungen die Funktion der individuellen Meinungsbildung überhaupt sinnvollerweise erfüllen können, auf den spezifischen Kontext des schulischen Philosophie- und Ethikunterrichts übertragen. So wurde zunächst auf einer grundsätzlichen Ebene darauf hingewiesen, dass argumentative Auseinandersetzungen nur dann die Funktion der individuellen Meinungsbildung erfüllen können, wenn mit Blick auf die zugrundeliegende Fragestellung von der Möglichkeit objektiv gültiger, intersubjektiv verbindlicher und prinzipiell zugänglicher Wahrheiten auszugehen ist. Dass bereits diese grundsätzliche Überlegung mit Blick auf den Philosophie- und Ethikunterricht durchaus von direkter Bedeutung ist, wird angesichts des in der philosophiedidaktischen Literatur breit diskutierten Phänomens des sogenannten *Schülerrelativismus* deutlich. Die didaktische Kernproblematik hinter diesem Phänomen besteht darin, dass Lernende argumentative Auseinandersetzungen mit philosophischen Fragen als prinzipiell sinnlos bzw. unangebracht wahrnehmen – eine Haltung, die für das Gelingen philosophischer Bildungsprozesse eine grundsätzliche Herausforderung darstellt.² Motiviert wird diese Haltung nun in vielen Fällen scheinbar durch eine besondere Sichtweise auf philosophische Wahrheiten bzw. die Möglichkeit philosophischen Wissens. Diese Sichtweise ist oftmals entweder relativistisch oder skeptisch. Das heißt, dass die Lernenden davon ausgehen, dass es entweder keine intersubjektiv verbindlichen philosophischen Wahrheiten gibt, weil philosophische Urteile immer nur vor dem Hintergrund spezifischer subjektiver oder kultureller Parameter wahr oder falsch sein können, oder dass solche intersubjektiv verbindlichen philosophischen Wahrheiten aufgrund unserer epistemisch defizitären Situation prinzipiell nicht zugänglich sind.

Wenngleich die Plausibilität dieser metaphilosophischen Annahmen in ihrer Allgemeinheit aus guten Gründen angezweifelt werden kann, scheinen die aus ihnen gezogenen pragmatischen Schlussfolgerungen durchaus nachvollziehbar:³ *Wenn* in philosophischen Fragen eine Annäherung an objektiv gültige und intersubjektiv verbindliche Wahrheiten ohnehin nicht möglich wäre, *dann* wäre die Bemühung einer auf eine solche Annäherung gerichteten argumentativen Auseinandersetzung auch wenig zielführend. Und angesichts der Prominenz, mit der auch innerhalb der akademischen Philosophie relativistische und skeptische

2 Für eine ausführliche Diskussion, siehe etwa Balg 2020, Burkard 2017 oder Pfister 2019.

3 Abgesehen davon, dass die Plausibilität dieser Annahmen kontrovers ist, ist auch kontrovers, inwiefern solche Annahmen überhaupt explizit von insbesondere jüngeren Lernenden gemacht werden bzw. inwiefern es sich bei den in unterrichtlichen Kontexten oft anzutreffenden skeptisch-relativistisch anmutenden Statements nicht vielmehr um Ausdrücke einer eher »vorphilosophischen« Haltung handelt (siehe etwa Pfister 2019).

Sichtweisen insbesondere mit Blick auf moralische, ästhetische und epistemologische Fragestellungen vertreten werden, wäre es zumindest vorschnell, einfach von der *globalen* Falschheit dieser Sichtweisen auszugehen. Ebenso wie ein unreflektierter Schülerrelativismus scheint eben auch die Annahme, dass es mit Blick auf alle philosophischen Probleme klarerweise objektiv gültige, intersubjektiv verbindliche und ohne Weiteres zugängliche Wahrheiten gibt, denen wir uns mit Hilfe argumentativer Auseinandersetzungen schrittweise annähern können, ein Stück weit unangemessen. Die Frage, ob in einer gegebenen Situation überhaupt die grundlegenden epistemischen Bedingungen erfüllt sind, damit eine argumentative Auseinandersetzung die Funktion einer individuellen Meinungsbildung erfüllen kann, ist mit Blick auf den konkreten Kontext des Philosophie- und Ethikunterrichts also von unmittelbarer Bedeutung.

Dasselbe gilt mit Blick auf die Frage, ob die akuten Rahmenbedingungen in einer gegebenen Situation eine individuelle Meinungsbildung epistemisch vielversprechend erscheinen lassen. Als in dieser Hinsicht problematisch wurden im vorangegangenen Abschnitt Konstellationen identifiziert, in denen ein entsprechender Zeit- und Informationsmangel besteht. Dass solche Konstellationen auch für unterrichtliche Kontexte von direkter Relevanz sind, dürfte angesichts der typischen institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen schulischer Philosophie- und Ethikunterricht üblicherweise stattfindet, durchaus naheliegen: Philosophische Diskussionen finden im Kontext Schule meist vor dem Hintergrund eines starren Zeitkorsetts statt, zudem begünstigt die curricular vorgeschriebene Stoffmenge regelmäßig eine gewisse Oberflächlichkeit in der Auseinandersetzung mit philosophischen Positionen und Argumentationslinien.

Zwar hängt an dieser Stelle viel davon ab, unter welchen Umständen eine argumentative Auseinandersetzung mit Blick auf die individuelle Meinungsbildung überhaupt als epistemisch vielversprechend zu gelten hat. So dürfte etwa selbst unter den günstigsten Voraussetzungen die tatsächliche Klärung einer auch in der philosophischen Forschung offenen Fragestellung in unterrichtlichen Kontexten zwar nicht erwartbar, allerdings auch nicht notwendig für hinreichenden epistemischen Erfolg sein. Darüber hinaus sind einige Aspekte der epistemischen Verbesserung, die durch Argumentationen mit dem Ziel der individuellen Meinungsbildung angestrebt wird, offenbar eine graduelle Angelegenheit. Individuelle Meinungen können eben mehr oder weniger gut gerechtfertigt und mehr oder weniger stark evidentiell gestützt sein. Gleichzeitig wird es realistischerweise regelmäßig zu Situationen kommen, in denen es *de facto* fraglich ist, ob eine argumentative Auseinandersetzung mit dem Ziel der individuellen Meinungsbildung *in irgendeiner Form* als epistemisch vielversprechend zu bewerten wäre. Ein Beispiel hierfür wären vielleicht Diskussionen über die Plausibilität der Ethik Kants, wie sie herkömmlicherweise im Philosophie-

und Ethikunterricht geführt werden: Angesichts der enormen Komplexität der hier zum Gegenstand einer argumentativen Auseinandersetzung gemachten Theorie ist nicht ohne Weiteres ersichtlich, inwiefern überhaupt davon auszugehen ist, dass eine solche Diskussion zu einem epistemisch wünschenswerten Ergebnis führt. Um zu einer epistemisch irgendwie fundierten Meinung über die Plausibilität der Ethik Kants zu gelangen, so scheint es, bräuchte man wesentlich mehr Zeit und Informationen, als Lernenden in schulischen Kontexten üblicherweise zur Verfügung gestellt werden können.

Zwar könnte man an dieser Stelle dafür argumentieren, dass Lernende im Rahmen des Philosophie- und Ethikunterrichts ohnehin nur mit didaktisch angemessen reduzierten Versionen philosophischer Theorien konfrontiert werden sollen, hinsichtlich derer sie vor dem Hintergrund plausibler didaktischer Einschätzungen und angesichts der realistischerweise verfügbaren Zeit- und Informationsmenge auf der Grundlage einer eigenständigen argumentativen Auseinandersetzung auch tatsächlich zu einer epistemisch fundierten Meinung gelangen können. Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass selbst im Rahmen eines solchen Vorschlags schon alleine die übergeordneten philosophischen Probleme, zu deren Lösung die zu erarbeitenden Theorien und Positionen ja überhaupt erst mobilisiert werden, oftmals bereits so komplex sind, dass es im Rahmen des schulischen Philosophie- und Ethikunterrichts immer wieder zu Situationen kommen wird, in denen eine auf die individuelle Meinungsbildung gerichtete argumentative Auseinandersetzung epistemisch wenig vielversprechend erscheint. Das bedeutet wiederum natürlich nicht, dass in solchen Situationen eine argumentative Auseinandersetzung *per se* unangemessen wäre: Auch wenn die Bildung einer epistemisch fundierten Meinung mit Blick auf den übergeordneten Problemzusammenhang als Ergebnis einer Argumentation aufgrund spezifischer Hintergrundbedingungen eher nicht zu erwarten ist, kann eine argumentative Auseinandersetzung immer noch zu einem besseren Verständnis unterschiedlicher Positionen oder zu größerer Klarheit hinsichtlich dialektischer Zusammenhänge führen.

Ein weiterer naheliegender Einwand in diesem Zusammenhang ist, dass im Rahmen eines problemorientierten Unterrichts die Fällung eines abschließenden Urteils über die übergeordnete Problemstellung obligatorisch ist. Tatsächlich spricht diese Beobachtung aber in keiner Weise gegen die hier angestellte Überlegung, dass in manchen unterrichtlichen Konstellationen eine argumentative Auseinandersetzung mit der übergeordneten Problemstellung voraussichtlich nicht zu einem fundierten Urteil führen wird. So könnte in solchen Fällen ein mit dem Paradigma der Problemorientierung völlig vereinbares Unterrichtsergebnis auch schlicht darin bestehen, angesichts der epistemisch wenig vielversprechenden Hintergrundbedingungen auf eine selbständige argumentative Auseinandersetzung – sofern sie auf eine individuelle Meinungsbildung

gerichtet ist – zu verzichten und sich stattdessen des Urteils über die übergeordnete Problemstellung bewusst zu enthalten.

Dementsprechend lassen sich die im vorangegangenen Abschnitt angestellten Überlegungen zum Wert des Argumentierens direkt auf philosophiedidaktische Kontexte übertragen: Auch im Rahmen des schulischen Philosophie- und Ethikunterrichts gibt es eine ganze Reihe verschiedener Zielsetzungen, die mit Hilfe argumentativer Auseinandersetzungen verfolgt werden können. Und auch hier verkompliziert sich die Situation dadurch, dass es eben von den jeweiligen Hintergrundbedingungen abhängt, welche spezifischen Funktionen eine argumentative Auseinandersetzung in einer konkreten Situation überhaupt erfüllen kann. Im nächsten Abschnitt möchte ich auf die didaktischen Implikationen dieses Ergebnisses näher eingehen.

4. Die schulische Ausbildung argumentativer Metakompetenzen

Angesichts der bisherigen Überlegungen liegt mit Blick auf die konkrete Unterrichtspraxis folgende Sorge nahe: Wenn dem Argumentieren in unterrichtlichen Kontexten lediglich ein instrumenteller Wert zugewiesen wird, darüber hinaus die Ziele, die mit Hilfe argumentativer Auseinandersetzungen verfolgt werden können, divers sind und sich dementsprechend auch potentiell widersprechen können und wenn letztendlich einige der didaktisch wichtigsten dieser Ziele unter realistischen Bedingungen sogar regelmäßig unerreichbar sind, dann scheint dies auf den ersten Blick für eine klare Einschränkung argumentativer Bemühungen in unterrichtlichen Kontexten zu sprechen. Eine solche Konsequenz wirkt jedoch aus verschiedenen Gründen problematisch: So dürfte zum einen unterrichtliches Argumentieren auch unabhängig von situativen epistemischen Überlegungen schon alleine aus pädagogischen und politischen Gründen als unverzichtbarer Bestandteil demokratischer, auf die Befähigung mündiger gesellschaftlicher Partizipation gerichteter Bildungsprozesse angesehen werden. Denn selbst wenn argumentative Auseinandersetzungen in den konkreten unterrichtlichen Kontexten, in denen sie stattfinden, bisweilen als wenig zielführend zu bewerten sind, tragen sie letztendlich dennoch zu der Ausbildung allgemeiner Fähigkeiten bei, die dann in außerunterrichtlichen Kontexten – wie bspw. demokratischen Deliberationsprozessen – durchaus gewinnbringend eingesetzt werden können. Zum anderen stellt die Bereitschaft von Lernenden, an argumentativen Auseinandersetzungen teilzunehmen und diese auch als gewinnbringend zu erfahren, vor dem Hintergrund wohlbekannter Herausforderungen wie Schülerrelativismus oder kompetitiver Diskussionskultur⁴ ohne-

4 Zum in der englischsprachigen Literatur unter dem Schlagwort »adversarial argumentation«

hin ein notorisches didaktisches Problem dar, das durch zusätzliche Einschränkungen unterrichtlicher Argumentation verschärft zu werden droht.

Tatsächlich sind diese Sorgen jedoch weitgehend unbegründet. Zwar mag es vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen durchaus unterrichtliche Situationen geben, in denen eine argumentative Auseinandersetzung als nicht zielführend bewertet und dementsprechend abgebrochen oder aber gar nicht erst initiiert werden sollte. Davon abgesehen scheint die in den vorangegangenen Abschnitten verfolgte Argumentation aber insbesondere Implikationen hinsichtlich der konkreten Gestaltung argumentativer Auseinandersetzungen zu haben. Die Frage ist also nicht primär *ob*, sondern vielmehr *wann* und *wie* in unterrichtlichen Kontexten argumentiert werden sollte. Nehmen wir etwa die Frage, *wann* in unterrichtlichen Kontexten argumentiert werden sollte: Die Beantwortung dieser Frage hängt klarerweise davon ab, welches konkrete Ziel in einer spezifischen Phase unterrichtlicher Lernprozesse jeweils verfolgt wird.⁵ So werden im Rahmen eines problemorientierten Unterrichts frühe Phasen des Lernprozesses insbesondere von argumentativen Auseinandersetzungen profitieren, in denen es zunächst lediglich darum geht, individuelle Vorannahmen zu explizieren, alternative Standpunkte kennenzulernen und abweichende Sichtweisen nachzuvollziehen. In späteren Lernphasen, in denen es um die vertiefte Erarbeitung fachphilosophischer Lösungsansätze geht, werden dagegen insbesondere solche Argumentationen gewinnbringend sein, die eine angemessene Rekonstruktion und den kritischen Vergleich verschiedener Positionen sowie ein genaueres Verständnis dialektischer Zusammenhänge zum Ziel haben. Und den Abschluss problemorientierter Lernprozesse bilden schließlich üblicherweise Phasen, in denen Lernende zu einer persönlichen Stellungnahme herausgefordert sind – Phasen, die also durch Argumentationen in der Funktion der individuellen Meinungsbildung bereichert werden können.

Um diesen Implikationen angemessen Rechnung zu tragen, müssen insbesondere Lehrkräfte in der Lage sein, vor dem Hintergrund spezifischer didaktischer Zielsetzungen und einer fundierten Einschätzung epistemischer Hintergrundbedingungen das jeweilige Potential einer argumentativen Auseinandersetzung situativ einzuschätzen und auf dieser Grundlage unterrichtliche Argumentationen gezielt zu initiieren. Darüber hinaus stehen sowohl Lehrkräfte als auch Lernende in der Verantwortung, die so initiierten Argumentationen dann auch zielführend zu gestalten – was zu der Frage führt, *wie* in unterrichtlichen Kontexten argumentiert werden sollte. Auch mit Blick auf diese

diskutierten Phänomen der kompetitiven Diskussionskultur und dessen didaktischen Implikationen siehe etwa Casey 2020, Baili und Battersby 2021 und Romizi in diesem Band.

5 Die folgenden Überlegungen zur Phasierung von Lernprozessen orientieren sich an dem in der philosophiedidaktischen Literatur einschlägigen Bonbonmodell (Sistermann 2016).

Frage ergeben sich einige wichtige Implikationen aus den obigen Überlegungen: Denn von der jeweiligen Zielsetzung, die mit einer unterrichtlichen Argumentation verfolgt wird, hängt es eben auch ab, wie diese Argumentation zu gestalten ist. So dürften etwa in einer Diskussion, die auf das Verständnis alternativer Positionen und den Nachvollzug dialektischer Zusammenhänge gerichtet ist, andere Beiträge relevant und andere Fragestellungen zielführend sein als in einer Diskussion, die auf eine individuelle Meinungsbildung hinsichtlich des zugrundeliegenden Problemzusammenhangs gerichtet ist. Darüber hinaus dürfte eine solche Diskussion in der Regel auch früher als erfolgreich bewertet werden, da ein Verständnis der dialektischen Zusammenhänge oftmals unabdingbare Voraussetzung für eine fundierte individuelle Meinungsbildung ist. Letztendlich wird es auch von der jeweiligen Zielsetzung abhängen, wer überhaupt an einer argumentativen Auseinandersetzung teilnehmen sollte, ob diese also etwa tatsächlich in Form einer interpersonal angelegten Diskussion realisiert werden sollte. So wird es bspw. mit Blick auf argumentative Auseinandersetzungen, die eine Vergewisserung bzw. ein besseres Verständnis des eigenen Standpunktes zum Ziel haben, oftmals angemessener sein, die Schüler:innen die entsprechende Argumentation alleine durchführen zu lassen – zum Beispiel in Form eines ausführlichen Schreibauftrags.

Wer überhaupt an einer argumentativen Auseinandersetzung beteiligt ist, wie sich die Teilnehmer:innen verhalten, welche Beiträge sie als relevant erachten und wann sie diese Auseinandersetzung als erfolgreich ansehen und abschließen, hängt im Idealfall also direkt von der jeweils verfolgten Zielsetzung ab. Dabei ist natürlich auch zu beachten, dass es nicht in allen Fällen ohne Weiteres möglich oder wünschenswert sein wird, im Vorhinein die genaue Funktion einer unterrichtlichen Argumentation exakt zu determinieren. Realistisch ist vielmehr, dass sich regelmäßig erst im Laufe einer Argumentation entscheiden lässt, welche(s) Ziel(e) sich im Rahmen dieser Argumentation (noch) erreichen lassen, welche Auswirkungen dies auf das weitere Vorgehen hat und wann die argumentative Auseinandersetzung fortgeführt, abgebrochen oder als erfolgreich abgeschlossen angesehen werden sollte. Da solche (Meta-)Fragen dementsprechend ihrerseits Gegenstand fortwährender Aushandlungs- und Deliberationsprozesse sind, wird deutlich, dass die in diesem Beitrag angestellten Überlegungen weniger für eine Einschränkung, als vielmehr für eine Ausweitung unterrichtlicher Argumentationen sprechen: Schüler:innen sollen sich im Rahmen des Philosophie- und Ethikunterrichts nicht nur argumentativ mit philosophischen Fragen auseinandersetzen, sondern auch damit, wann, wie und wozu eine solche Auseinandersetzung jeweils sinnvoll ist, um so zu einem reflektierten, gezielten und situativ angemessenen Einsatz ihrer argumentativen Fähigkeiten befähigt zu werden.

Dieser wichtige Aspekt der Befähigung zum angemessenen Gebrauch bzw. zur verantwortungsvollen Regulation der eigenen argumentativen Kompetenzen stellt entsprechend ein wichtiges philosophiedidaktisches Desiderat dar. Um diesem Desiderat gerecht zu werden, bedarf es der Erarbeitung differenzierter fachdidaktischer Konzepte, die Aufschluss darüber geben, welche spezifischen Metakompetenzen ausgebildet werden sollten und wie eine strukturierte Kompetenzentwicklung konkret realisiert werden kann. Wenngleich eine detaillierte Ausarbeitung solcher Konzepte im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden kann, sollte vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zumindest klar geworden sein, welche Arten von Metakompetenzen ausgebildet werden sollten. So sollten Lernende insbesondere in folgenden Bereichen Fähigkeiten des angemessenen Umgangs mit ihren eigenen Argumentationskompetenzen entwickeln:

- **Reflexion:** Lernende können die Sinnhaftigkeit argumentativer Auseinandersetzungen vor dem Hintergrund spezifischer Ziele und intellektueller Werte reflektieren.
- **Evaluation:** Lernende können ihre eigene intellektuelle Situation und entsprechende Hintergrundbedingungen situativ hinsichtlich der Angemessenheit einer möglichen argumentativen Auseinandersetzung bewerten.
- **Kalibration:** Lernende können ihre argumentativen Fähigkeiten gezielt und verantwortungsbewusst einsetzen.

Diese grobe Taxonomie kann als ein erster Ausgangs- und Orientierungspunkt für weitere Überlegungen dienen. Neben einer differenzierten Ausarbeitung einer solchen Taxonomie, in der verschiedene Teilkompetenzen formuliert und zueinander in Beziehung gesetzt werden, bedarf es im Weiteren konkreter Materialien und Aufgabenformate, um Lehrkräfte bei der unterrichtlichen Umsetzung zu begleiten und zu unterstützen. Hierbei kann und sollte sich die Philosophie- und Ethikdidaktik an den Ergebnissen der eingangs skizzierten argumentationsdidaktischen Forschungsbemühungen orientieren und auf diese konstruktiv aufbauen. Einen ergiebigen Bezugspunkt dürften hierbei insbesondere einige neuere fachdidaktische Beiträge darstellen, in denen explizit die Bedeutung intellektueller Tugenden und Haltungen für gelungenes unterrichtliches Argumentieren betont wird (siehe etwa Lanius 2022; Platz 2022) sowie die jüngere fachphilosophische Forschungsdebatte zur sogenannten Tugendargumentationstheorie (siehe etwa Aberdein und Cohen 2016; Oliviera de Sousa 2020). Der für diese Diskurse charakteristische Fokus auf das argumentierende Subjekt bietet unmittelbare Anknüpfungsmöglichkeiten an die im vorliegenden Beitrag vertretene Grundidee, dass es beim erfolgreichen Argumentieren eben nicht nur um das bloße Haben bestimmter Fähigkeiten geht, sondern auch darum, wann, wie und wozu diese Fähigkeiten eingesetzt werden.

5. Fazit

Ausgangspunkt der Überlegungen in diesem Beitrag war die Beobachtung, dass argumentative Auseinandersetzungen ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen können. Argumentieren, so der Grundgedanke, ist kein Selbstzweck, sondern eine Methode zur Erreichung verschiedener – insbesondere epistemischer – Ziele. Diese Beobachtung hat auch für den spezifischen Kontext des Philosophie- und Ethikunterrichts weitreichende Implikationen, da es eben auch hier von situativen Bedingungen abhängt, ob bzw. in welchem Sinne eine unterrichtliche Argumentation als zielführend zu bewerten ist und wie diese konkret gestaltet werden sollte. Dementsprechend müssen Lernende nicht nur einfach lernen, zu argumentieren, sondern sollten darüber hinaus dazu befähigt werden, ihre argumentativen Fähigkeiten reflektiert, zielführend und situativ angemessen einzusetzen.

Eine entsprechende Ausbildung argumentativer Metakompetenzen wäre aus argumentationsdidaktischer Sicht aus verschiedenen Gründen eindeutig wünschenswert: So würde sie erstens dazu führen, dass Lernende ihre argumentativen Fähigkeiten effektiver gebrauchen können und dementsprechend die Qualität der Ergebnisse unterrichtlicher Argumentationen verbessern. Zweitens ist davon auszugehen, dass auch die Lernenden selbst argumentative Auseinandersetzungen insgesamt als gewinnbringender erfahren und folglich eine größere Bereitschaft entwickeln, sich an unterrichtlichen Argumentationen zu beteiligen – eine Entwicklung, die vor dem Hintergrund notorischer didaktischer Herausforderungen wie Schülerrelativismus oder kompetitiver Diskussionskultur durchaus wünschenswert wäre. Drittens ist schließlich davon auszugehen, dass ein Erleben unterrichtlicher Argumentationen als gewinnbringend auch dazu führen wird, dass Lernende entsprechend motiviert werden, ihre argumentativen Fähigkeiten zu erweitern und zu verbessern. In diesem Sinne ergänzt eine unterrichtliche Ausbildung argumentativer Metakompetenzen die Vermittlung argumentativer Fähigkeiten nicht nur, sondern ermöglicht und erleichtert diese vielmehr unmittelbar.

Dementsprechend haben wir es meiner Meinung nach mit einem wichtigen argumentationsdidaktischen Desiderat zu tun, das in der philosophiedidaktischen Forschung bisher noch nicht in der nötigen Ausschärfung berücksichtigt worden ist. Zudem ist leicht zu sehen, dass sich viele der in diesem Aufsatz angestellten Überlegungen vermutlich direkt auf andere Fächer übertragen lassen, da auch hier davon auszugehen ist, dass unterrichtliche Argumentationen im Regelfall ganz verschiedene, situativ bedingte Funktionen erfüllen können. Die Ausbildung argumentativer Metakompetenzen sollte entsprechend als ein fächerübergreifendes Desiderat angesehen werden, das sich nahtlos in die ge-

genwärtigen, zu Beginn skizzierten argumentationsdidaktischen Entwicklungen einfügt und diese sinnvoll bereichert.

Literatur

- Aberdein, Andrew und Cohen, Daniel. 2016. »Introduction: Virtues and Arguments« *Topoi* 35 (2): 339–343.
- Bailin, Sharon und Battersby, Mark. 2021. »Is There a Role for Adversariality in Teaching Critical Thinking?« *Topoi* 40 (5): 951–961.
- Balg, Dominik. 2020. »Talking about Tolerance. A New Strategy for Dealing with Student Relativism« *Teaching Philosophy* 43 (2): 123–137.
- Balg, Dominik. 2022. »Weniger ist mehr. Das Aufgeben philosophischer Einstellungen als Ziel argumentativer Auseinandersetzungen im Philosophie- und Ethikunterricht« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4/2022: 94–104.
- Betz, Gregor. 2016. »Logik und Argumentationstheorie« In: Pfister und Zimmermann 2016. 169–199.
- Burkard, Anne. 2017. »Everyone Just Has Their Own Opinion: Assessing Strategies for Reacting to Students' Scepticism about Philosophy« *Teaching Philosophy*, 40 (3): 297–323.
- Burkard, Anne, Franzen, Henning, Löwenstein, David, Romizi, Donata und Wienmeister, Annett. 2021. »Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning« *Journal of Didactics of Philosophy* 5 (2): 72–100.
- Burkard, Anne und Löwenstein, David. 2022. »Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht: Einleitung zum Themenheft« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1: 3–6.
- Casey, John. 2020. »Adversariality and Argumentation.« *Informal Logic* 40 (1): 77–108.
- Gibbons, John. 2013. *The Norm of Belief*. Oxford: Oxford University Press.
- Graham, Peter J. 2013. »Does Justification Aim at Truth?« *Canadian Journal of Philosophy* 41 (1): 51–71.
- Henke, Roland W.. 2017. »Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte« In: Nida-Rümelin, Julian, Spiegel, Irina und Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh. 86–95.
- Lanius, David. 2022. »Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht vermitteln: Was wir dafür brauchen« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2022: 7–23.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016. *Bildungsplan des Gymnasiums: Ethik*. <https://tinyurl.com/4udwb6w4> (Abruf: 20. 2. 2023).
- Oliveira de Sousa, Felipe. 2020. »Other-Regarding Virtues and Their Place in Virtue Argumentation Theory« *Informal Logic* 40 (3): 317–357.
- Pfister, Jonas. 2019. »Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy« *Teaching Philosophy* 42 (3): 221–246.
- Pfister, Jonas und Zimmermann, Peter (Hg.). 2016. *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt.

- Platz, Monika. 2022. »Argumentieren lernen durch intellektuelle Tugenden. Intellektuelle Tugenden und die Beförderung der argumentativen Fähigkeiten von Schüler_innen im Ethik- und Philosophieunterricht« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/ 2022: 36–44.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.). 2022. Rahmenlehrplan Online: Philosophie. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de>.
- Sistermann, Rolf. 2016. »Problemorientierung, Lernphasen und Arbeitsaufgaben.« In: Pfister und Zimmermann 2016. 203–223.

