

David Löwenstein / Donata Romizi / Jonas Pfister (Hg.)

Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht

Grundlagen, Anwendungen, Grenzen

Vienna University Press





unipress

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)

© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847116295 – ISBN E-Lib: 9783737016292

David Löwenstein / Donata Romizi /
Jonas Pfister (Hg.)

Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht

Grundlagen, Anwendungen, Grenzen

Mit 5 Abbildungen

V&R unipress

Vienna University Press



universität
wien

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

**Veröffentlichungen der Vienna University Press
erscheinen bei V&R unipress.**

Diese Publikation ist peer-reviewed.

© 2023 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, V&R unipress und Wageningen Academic.

Wo nicht anders angegeben, ist diese Publikation unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 lizenziert (siehe <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) und unter dem DOI 10.14220/9783737016292 abzurufen. Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Frau mit Wachstäfelchen und Griffel, Fresko im vierten Stil, Pompeji, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Herkulaneischer_Meister_002.jpg.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-7370-1629-2

Inhalt

David Löwenstein / Donata Romizi / Jonas Pfister	
Einleitung	7

Grundfragen

Georg Brun / Dominique Kuenzle	
Kritische Selbstreflexion, vernünftige Meinungsbildung und argumentative Kompetenzen	19

Alexandra Zinke	
Schülerrelativismus und Urteilsenthaltung	39

Jonas Pfister	
Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?	53

Niko Strobach	
Wie angewandt kann man Logik lernen? Überlegungen zu einem spannungsreichen Verhältnis	71

Anwendungen

Anne Burkard / Henning Franzen	
Fördern statt Voraussetzen: Aufgabenstellungen zur systematischen Entwicklung argumentativer Fähigkeiten im Ethik- und Philosophieunterricht der Sekundarstufe I	87

David Löwenstein	
Problemrekonstruktionen in der Philosophie- und Argumentationsdidaktik	103

Gregor Betz	
Argumentvisualisierungen im Schulunterricht	127
Kathrin Kazmaier / David Lanius	
Eine Analyse der deutschdidaktischen Zugänge zum Argumentieren	147
Grenzen	
Donata Romizi	
Ist das Argumentieren eine (latent) aggressive Praxis? Die Tücken des Argumentierens, und wie man ihnen im Philosophie- und Ethikunterricht begegnen kann	171
Peggy H. Breitenstein	
Wo Argumente scheitern: Über den möglichen Umgang mit Grenzen des Argumentierens	189
Falk Bornmüller / Mario Ziegler	
»Wir sind nicht hier, um uns die Köpfe blutig zu schlagen!« Über das Ethos des Argumentierens	211
Dominik Balg	
Grenzen und Möglichkeiten argumentativer Auseinandersetzungen und die unterrichtliche Ausbildung argumentativer Metakompetenzen	229
Autor:innen	245

Einleitung

Das Argumentieren spielt im Philosophie- und Ethikunterricht in der Schule eine zentrale Rolle.¹ Einerseits wird in diesen Fächern argumentiert und dabei oft auch deutlich kontroverser diskutiert als in vielen anderen Fächern. Andererseits wird darin das Argumentieren selbst zum Gegenstand des Unterrichts gemacht. Aufgrund dieses besonderen, doppelten Bezugs zum Argumentieren bietet sich der Philosophie- und Ethikunterricht als ausgezeichneter Kontext für das Lehren und Lernen argumentativer Fähigkeiten an. Auch wenn das Argumentieren natürlich in praktisch allen Schulfächern eine wichtige Rolle spielt, bietet die Philosophie in diesem Punkt besondere Potenziale. Schließlich umfasst sie vor allem in Form der Argumentationstheorie sowohl die fundamentalen logischen Grundlagen für die Praxis des Argumentierens, als auch die explizite und kritische Meta-Reflexion auf Argumente und argumentative Praktiken.

Doch welchen Stellenwert soll das Anliegen der Förderung argumentativer Fähigkeiten im Verhältnis zu den anderen Zielen des Philosophie- und Ethikunterrichts einnehmen? Welche Aspekte des Argumentierens sind hier zu beachten und wie lassen sie sich vermitteln? Welchen Zielen dient das Argumentieren im Unterrichtskontext? Wie lässt sich die Praxis des Argumentierens als Form der menschlichen Interaktion im gesellschaftlichen und politischen Kontext verstehen und vermitteln? Welche Fähigkeiten und Haltungen sind es, die im Bereich des Argumentierens eingeübt werden können und sollen, und natürlich: wie? Diese und weitere Fragen gehören zur Didaktik des Argumentierens. Der vorliegende Band versammelt Überlegungen und Vorschläge zu den genannten Fragen und stellt damit auch einen Beitrag dazu dar, die Argumentationsdi-

1 Dazu zählen wir ebenso die hinreichend eng verwandten Fächer mit regional sehr unterschiedlichen Bezeichnungen und unterschiedlichen Stellenwerten als Pflicht- oder Wahlfach oder als Ersatzfach für den Religionsunterricht. In Deutschland, Österreich und der Schweiz umfasst das neben Fächern, die explizit »Ethik« oder »Philosophie« heißen, beispielsweise auch »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« in Brandenburg, »Praktische Philosophie« in Nordrhein-Westfalen oder »Werte und Normen« in Niedersachsen sowie »Philosophie / Pädagogik / Psychologie« in der Schweiz oder »Psychologie und Philosophie« in Österreich.

daktik stärker als eigenes Themenfeld zu etablieren. Dieses Anliegen zeichnet auch das seit 2019 bestehende Netzwerk »Argumentieren in der Schule« aus, in dessen Rahmen dieser Band entstanden ist.²

Der Band richtet sich an Personen aus der Fachdidaktik ebenso wie der Fachwissenschaft und der Schulpraxis. Lehrpersonen finden hier Diskussionen unterrichtspraktischer Fragen und Vorschläge für konkrete Anwendungen im Schulunterricht. Akademische Philosoph:innen finden hier, neben didaktischen Anregungen, Reflexionen zum Argumentieren, dessen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen. Dabei wird die Argumentationstheorie auch ins Verhältnis zu anderen philosophischen Bereichen, etwa Logik, politischer Philosophie, Erkenntnistheorie oder Bildungsphilosophie gesetzt. Fachdidaktiker:innen finden hier Überlegungen und Konzepte, die das Kontinuum zwischen Fachwissenschaft und Schulpraxis an verschiedenen, miteinander verbundenen Stellen bespielen. Es ist uns ein großes Anliegen, alle Interessierten aus allen drei Bereichen in dieser Weise zu einem konstruktiven Austausch einzuladen, der in unserer Erfahrung gerade durch die Einbindung dieser unterschiedlichen Perspektiven besonders produktiv werden kann.

Die Beiträge in diesem Band schließen an eine Reihe von Fachpublikationen und Unterrichtsmaterialien aus verschiedenen Bereichen der Argumentationsdidaktik an. Mit Fokus auf dem deutschsprachigen Raum und ohne Anspruch auf Vollständigkeit möchten wir an dieser Stelle einige ausgewählte, neuere Veröffentlichungen erwähnen. Diese Sammlung ist aus unserer Sicht ein hilfreicher Ausgangspunkt für die weitere Beschäftigung mit argumentationsdidaktischen Fragen – gemeinsam mit den Beiträgen in diesem Band und den dort genannten Verweisen.

- *Fachliche Grundlagen* werden sehr gut in den *Überblicksaufsätzen* von Betz (2016) und Brun (2016) dargestellt, daneben auch in Tetens (2010), Goergen (2015), Roeger (2015) und Bayertz und Kompa (2016). Gut geeignete *Einführungsbücher* zum Argumentieren sind die von Löwenstein (2022), weiterführend auch Betz (2020) und Tetens (2022), sowie zum Argumentieren im Kontext weiterer Tätigkeiten des Philosophierens und Kritischen Denkens die Bücher von Rosenberg (2009), Pfister (2013; 2020) und Damschen und Schönecker (2012).
- Einschlägige *fachdidaktische Reflexionen und Anwendungskonzepte* finden sich beispielsweise in den Aufsätzen von Meyer (2003), Haase (2011), Dietrich (2012; 2013), Richter (2015), Althoff (2016), Burkard (2021) und Burkard et al. (2021; 2023) sowie in den Beiträgen in einschlägigen Themenheften von

2 Wir danken der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Förderung dieses wissenschaftlichen Netzwerks (Fördernummer 422210755), durch die auch die Open Access Veröffentlichung dieses Bandes möglich wurde.

- Fachzeitschriften, etwa »Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik« 1/2022 und 3/2003, »Praxis Philosophie & Ethik« 3/2019 sowie »Ethik & Unterricht« 1/2006. Zu *fächerübergreifenden* Themen siehe auch die Beiträge in den Bänden von Grundler und Vogt (2006), Kreuzbauer und Dorn (2006), Budke et al. (2015) und Budke und Schäbitz (2021), sowie in Heft 1/2017 der Zeitschrift »Bildung und Erziehung«. In der *empirischen Unterrichtsforschung* sind unter anderem die Metastudien zum »critical thinking« im englischsprachigen Raum von Abrami et al. (2008) und Abrami et al. (2015) einschlägig (vgl. dazu auch Brun und Kuenzle sowie Löwenstein in diesem Band).
- *Unterrichtsmaterialien* zum Argumentieren sind Open Access in Franzen et al. (2023) verfügbar. Auch in den oben genannten Einführungsbüchern und Themenheften finden sich Aufgaben, die direkt im Unterricht verwendet werden können, sowie natürlich in vielen Schulbüchern, unter denen wir in dieser Hinsicht besonders die Reihe *DenkArt* hervorheben möchten (Althoff und Franzen 2015; 2018; 2019).

Dieser Band ist in die drei Kategorien unterteilt, die gemeinsam auch den Untertitel bilden: »Grundfragen«, »Anwendungen« und »Grenzen«. Die Übergänge zwischen diesen Kategorien sind jedoch in vielen Fällen fließend: Die Reflexion auf Grenzen und Kontexte ist selbst eine Grundfrage, die wiederum für Anwendungen wichtig und mit Überlegungen dazu verbunden ist. Zudem besteht ein fließender Übergang zwischen fachlichen Diskussionen von Grundfragen, die ihrerseits immer auch einen Anwendungsbezug aufweisen, und konkreten Anwendungskonzepten, die ihrerseits aber stets fachlich informiert sind. Diese Kategorien sollen daher bei der Orientierung helfen, sind aber nicht als exklusiv zu verstehen.

Bevor wir die einzelnen Beiträge in diesem Band vorstellen, möchten wir auf eine aus unserer Sicht besonders wichtige Forschungsperspektive aufmerksam machen, die in vielen dieser Beiträge angesprochen wird. So sind für die Argumentationsdidaktik nicht allein die Fragen wichtig, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Lernende mit Blick auf das Argumentieren erwerben sollen und wie diese aufbereitet und altersgerecht vermittelt werden können. Vielmehr ist auch und grundsätzlicher zu fragen, welche Einstellungen, Haltungen und Motivationen für den Erwerb und vor allem für den angemessenen Einsatz dieser Kenntnisse und Fähigkeiten in konkreten Situationen und Kontexten wichtig sind und wie wiederum diese genauer gefasst und angemessen eingeübt werden können. Das Ziel der gemeinsamen, ergebnisoffenen Erkenntnissuche fällt schließlich nicht vom Himmel, ebensowenig die Entscheidung für die darauf ausgerichteten Mittel der wohlwollenden Interpretation und der konstruktiven Diskussion. Diese Einsichten stehen, teils nur implizit, doch zunehmend expliziter, schon länger im Hintergrund argumentationsdidaktischer Veröffentli-

chungen. Doch die daraus erwachsenden Fragen, beispielsweise danach, wie genau die passenden Haltungen und intellektuellen Tugenden zu verstehen und zu kultivieren sind, bedürfen nicht nur einer eigenständigen, sondern auch einer deutlich größeren Aufmerksamkeit. Vor dem Hintergrund von einigen einschlägigen Arbeiten aus der Argumentationstheorie (z. B. Aberdein 2010; Cohen 2013; Gascon 2015; 2018; Oliviera de Sousa 2020) und der Fachdidaktik (z. B. Henke 2014; Lanius 2022; Platz 2022) sehen wir die Beiträge in diesem Band auch als einen weiteren Schritt in diese Richtung.

Der erste Teil »Grundfragen« beginnt mit dem Beitrag von *Georg Brun* und *Dominique Kuenzle*. Sie setzen bei den allgemeinen Bildungszielen der kritischen Selbstreflexion und der vernünftigen Meinungsbildung an. Argumentative Fähigkeiten sind dafür unerlässlich. Vielleicht weniger offensichtlich ist jedoch, dass sie in vielen Kontexten zum Einsatz kommen, in denen gar nicht explizit von »argumentieren« die Rede ist, etwa wenn etwas mathematisch bewiesen oder empirisch belegt wird. Brun und Kuenzle zeigen mit Hilfe des erkenntnistheoretischen Begriffs des Überlegungsgleichgewichts auf, dass argumentative Fähigkeiten insbesondere auch unerlässlich für das Verstehen eines Sachgebiets anhand einer Theorie sind. Darauf aufbauend machen sie Vorschläge für Schulcurricula.

Im anschließenden Beitrag beschäftigt sich *Alexandra Zinke* mit dem Phänomen des Schülerrelativismus, d. h. mit Äußerungen von Schüler:innen wie »Es gibt keine Wahrheit«, »Das ist alles subjektiv« oder »Meine Meinung, Deine Meinung«. Zinke argumentiert dafür, dass wir nicht nur dieser didaktischen Herausforderung am besten begegnen können, sondern auch ein angemessenes Ziel im Philosophieunterricht verfolgen, wenn wir den logisch-begrifflichen Aspekt ins Zentrum stellen. Argumentatives Philosophieren ist auch vor dem Hintergrund eines naiven Relativismus möglich, etwa indem man argumentative Zusammenhänge aufdeckt und Theorien auf Konsistenz überprüft. Auf den Einwand, dass damit das Bildungsziel der Urteilsbildung nicht erreicht wird, antwortet Zinke mit einer Änderung der Zielsetzung: Das Ziel ist nicht immer, sich ein eigenes Urteil zu bilden, sondern kann auch sein, dass man sich unter Umständen des Urteils enthält.

Im dritten Beitrag geht *Jonas Pfister* der Frage nach, wie viel Theorie wir in der Schule für den Unterricht des Argumentierens einführen sollen. Er stellt eine Liste von Minimalzielen auf, die in einem Philosophie- oder Ethikunterricht bis zum Abschluss der Sekundarstufe II zu erreichen sind, und begründet sie damit, dass die Fähigkeiten zur Anwendung der genannten argumentationstheoretischen Begriffe unabdingbar für das Nachdenken über Argumente sind. Auf der Grundlage von empirischen Ergebnissen aus der Entwicklungspsychologie und der Theorie der Konzeptveränderung macht er Vorschläge für die Einführung der Begriffe im Schulunterricht.

Im darauffolgenden Beitrag untersucht *Niko Strobach* eine ähnliche Frage in Bezug auf die universitäre Lehre. Er argumentiert dafür, dass man mit einer rein informalen Einführung in die Argumentationstheorie zwar weit kommen mag, da man das Gelehrte danach als Theorie des Argumentierens deuten kann, dass aber letztlich formale Logik unverzichtbar bleibt, wenn es darum geht zu verstehen, was es heißt, dass ein Schluss deduktiv gültig ist. Er berichtet zudem, wie er in seinem Kurs konkret das richtige Maß an formaler Logik und angewandter Argumentanalyse findet.

Der zweite Teil »Anwendungen« beginnt mit dem Beitrag von *Anne Burkard* und *Henning Franzen*. Sie analysieren typische Aufgabenbeispiele aus Lehr- und Lernmaterialien für den Ethik- und Philosophieunterricht in der Sekundarstufe I in Hinblick auf die Förderung argumentativer Fähigkeiten. Auf der Grundlage dieser Analyse formulieren sie Maximen für die Erstellung von Aufgaben zur Förderung argumentativer Fähigkeiten.

Im nächsten Beitrag des Bandes setzt *David Löwenstein* bei Inkonsistenzen an. Sie sind einerseits das Merkmal vieler philosophischer Probleme, andererseits auch ein Anwendungsbereich argumentativer Kompetenzen. Sie eignen sich somit dazu, sowohl philosophische Inhalte als auch argumentative Fähigkeiten zu lernen. Löwenstein entwickelt Vorschläge dafür, wie beide Ziele durch die Schritte der Problemrekonstruktion und der anschließenden Problembehandlung erreicht werden können, wobei eine vertiefende logische Prüfung zwar hilfreich ist, aber optional bleibt.

Gregor Betz untersucht in seinem Beitrag den Einsatz von Argumentvisualisierungen im Unterricht, d. h. von Visualisierungen von vielen und miteinander zusammenhängenden Argumenten. Er zeigt auf, wie man vorgefertigte Argumentvisualisierungen im Unterricht einsetzen kann und welche argumentativen Fähigkeiten damit im Unterricht geschult werden können. Betz betont, dass das Ziel des Argumentierens nicht nur darin bestehen muss, Meinungen zu begründen und andere zu überzeugen, sondern auch darin bestehen kann, zu erkennen, was man alles nicht weiß, und sich von anderen überzeugen zu lassen. Mit diesem Ideal sind eine ganze Reihe epistemischer Tugenden verbunden, deren Förderung ebenfalls Ziel des Schulunterrichts ist. Abschließend macht Betz eine Vielzahl konkreter Vorschläge für Aufgaben zur Arbeit mit Argumentvisualisierungen im Unterricht, die dazu dienen, argumentative Kompetenzen und Tugenden zu erwerben und zu habituierten.

Im darauf folgenden Beitrag legen *Kathrin Kazmaier* und *David Lanius* eine Bestandsaufnahme der Ansätze zum Argumentieren und zur Argumentationskompetenz in einem weiteren Bereich vor: der Deutschdidaktik. Schließlich ist neben Philosophie und Ethik das Fach Deutsch ein weiterer zentraler Ort des Argumentationsunterrichts in Schulen. Sie kommen zum Ergebnis, dass sich diese Ansätze an der klassischen Rhetorik und den Arbeiten von Stephen Toul-

min orientieren, Argumente allein als Funktionskategorie auffassen, und den Fokus auf die Vermittlung sprachlicher und sozialer Fähigkeiten legen. Wie Kazmaier und Lanius anhand der Analyse zweier Beispiele zeigen, reicht dies nicht aus, um die Fähigkeiten herauszubilden, Argumente zu erkennen und in logischer Hinsicht zu bewerten.

Im abschließenden dritten Teil »Grenzen« liegt der Schwerpunkt auf einer Meta-Reflexion der Praxis des Argumentierens, ihrer Rahmen- und Möglichkeitsbedingungen. *Donata Romizi* bietet einen Einblick in die philosophische Kritik am Argumentieren als einer adversialen Praxis, die laut den Kritiker:innen eine aggressive oder kompetitive Einstellung impliziert und die in philosophischer, pädagogischer und sozialer Hinsicht problematische Züge aufweist. Die Bedeutung und die Grenzen dieser Kritik werden in Hinblick auf den Unterrichtskontext untersucht. Romizi empfiehlt didaktische Strategien, um problematischer Adversialität im Argumentieren entgegenzuwirken.

Peggy Breitenstein vertritt im darauffolgenden Beitrag die Ansicht, dass man Lernende schwer zum sachlichen Argumentieren motivieren kann, wenn sie im öffentlichen Diskurs immer wieder erleben, dass es gar nicht auf die Qualität von Argumenten ankommt. Sie untersucht die Ursachen des Scheiterns von Argumenten im öffentlichen Diskurs und erschließt dabei – mit Verweis u. a. auf Butler und Arendt – die politische und ethische Dimension des Argumentierens. Es wird dabei u. a. klar, dass zu ›Demokratiefähigkeit‹ mehr als argumentative Kompetenzen im engeren Sinne gehört. Damit verweist sie auf hermeneutische und ethische Tugenden.

Solche Tugenden stehen auch im Zentrum des nächsten Beitrags. *Falk Bornmüller* und *Mario Ziegler* untersuchen das Ethos des Argumentierens von einem phänomenologischen Standpunkt aus. Dafür eignet sich – auch in didaktischer Hinsicht – die audio-visuelle Vergegenwärtigung eines konkreten Gesprächs unter Menschen, die jeweils ein gewisses Ethos im Gespräch verkörpern: Die Autoren zeigen am Beispiel des Films *Die zwölf Geschworenen* auf, wie die Charaktere argumentative Tugenden wie Zurückhaltung, Zuhören, Beobachten und Mut aufweisen und verkörpern – Tugenden, die Bornmüller und Ziegler als wichtige Rahmung argumentierender Gespräche ausweisen.

Auch im letzten Beitrag des Teils »Grenzen« geht es um Bedingungen des Argumentierens, die dem reinen Formulieren und Prüfen von Argumenten gewissermaßen vorausgehen: *Dominik Balg* fragt danach, wie, mit welchen Zielen und bei welchen Aussichten es sinnvoll ist, zu argumentieren – insbesondere im Ethik- und Philosophieunterricht. Die Fähigkeit, das (situativ) einzuschätzen, soll laut Balg neben den klassischen argumentativen Kompetenzen ebenfalls gefördert werden. Er schlägt vor, wie sich eine solche Metakompetenz des angemessenen Gebrauchs des Argumentierens ihrerseits in spezifischere Teilkompetenzen gliedern lässt.

Alle Beiträge haben ein doppelblindes Peer-Review-Verfahren durchlaufen und wurden von jeweils zwei einschlägig ausgewiesenen Personen begutachtet, davon jeweils mindestens eine, zumeist beide, ohne Bezug zum Netzwerk »Argumentieren in der Schule«. Zudem wurde der Band als ganzer danach erneut verlagsseitig begutachtet. Wir danken allen Gutachtenden sehr herzlich für ihre gründliche und sorgfältige Arbeit und für ihre vielen konstruktiven Verbesserungsvorschläge.

Literatur

- Aberdein, Andrew. 2010. »Virtue in Argument« *Argumentation* 24: 165–179.
- Abrami, Philip C., Bernard, Robert M., Borokhovski, Evgueni, Wade, Anne, Surkes, Michael A., Tamim, Rana und Zhang, Dai. 2008. »Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis« *Review of Educational Research* 78 (4): 1102–1134.
- Abrami, Philip C., Bernard, Robert M., Borokhovski, Evgueni, Waddington, David I., Wade, C. Anne und Persson, Tonje. 2015. »Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis« *Review of Educational Research* 85 (2): 275–314.
- Althoff, Matthias. 2016. »Kompetenzorientierung im Philosophieunterricht. Moralisches Argumentieren als leitendes Paradigma für philosophische Problemreflexion« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 38 (4): 4–8.
- Althoff, Matthias und Franzen, Henning (Hg.) 2015. *DenkArt Ethik*. Braunschweig: Schöningh.
- Althoff, Matthias und Franzen, Henning (Hg.) 2018. *DenkArt Philosophie. Einführungsphase*. Braunschweig: Westermann.
- Althoff, Matthias und Franzen, Henning (Hg.) 2019. *DenkArt Philosophie. Qualifikationsphase*. Braunschweig: Westermann.
- Bayertz, Kurt und Kompa, Nikola. 2016. »Moralisches Argumentieren« *Preprints and Working Papers of the Centre for Advanced Study in Bioethics* 84. Münster. <https://tin.yurl.com/ybhxtm7z> (Abruf: 20.2.2023).
- Betz, Gregor. 2016. »Logik und Argumentationstheorie« In: Pfister und Zimmermann 2016. 169–199.
- Betz, Gregor. 2020. *Argumentationsanalyse: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Brun, Georg. 2016. »Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion« In: Pfister und Zimmermann 2016. 247–274.
- Budke, Alexandra, Kuckuck, Miriam, Meyer, Michael, Schäbitz, Frank, Schlüter, Kirsten und Weiss, Günther (Hg.). 2015. *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster: Waxmann Verlag.
- Budke, Alexandra und Schäbitz, Frank (Hg.). 2021. *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken*. Berlin: LIT Verlag.
- Burkard, Anne. 2021. »Zum Argumentbegriff und zur Förderung argumentativer Fähigkeiten in Lehrwerken des Philosophie- und Ethikunterrichts der Sekundarstufe I« In: Budke und Schäbitz 2021. 23–45.

- 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, Franzen, Henning, Löwenstein, David, Romizi, Donata und Wienmeister, Annett. 2023. »Argumentative Fähigkeiten: Ein systematischer Rahmen für die Lehr- und Lernpraxis« In: Franzen et al. 2023, 10–27, Übersetzung von Burkard et al. 2021.
- Cohen, Daniel H. 2013. »Skepticism and argumentative virtues« *Cogency* 5 (1): 9–31.
- Damschen, Gregor und Schönecker, Dieter. 2012. *Selbst Philosophieren. Ein Methodenbuch*. Berlin und Boston: De Gruyter.
- Dietrich, Julia. 2012. »Ethische Urteilskraft. Methodologische Erwägungen aus argumentationstheoretischer Perspektive« *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 60 (2): 233–249.
- Dietrich, Julia, 2013. »Was ist eine ›gute‹ ethische Argumentation?« In: Leeten, Lars (Hg.): *Moralische Verständigung: Formen einer ethischen Praxis*. Freiburg und München: Alber. 126–144.
- Franzen, Henning, Burkard, Anne und Löwenstein, David (Hg.), 2023: *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Erarbeitet von Dominik Balg, Anne Burkard, Henning Franzen, Aenna Frottier, David Lanus, David Löwenstein, Hanna Lucks, Kirsten Meyer, Donata Romizi, Katharina Schulz, Stefanie Thiele und Annett Wienmeister. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Open Access: <http://www.philovernetz.de/argumentieren-lernen> (Abruf: 20.2.2023).
- Gascon, José A. 2015. »Arguing as a virtuous arguer would argue« *Informal Logic* 35 (4): 467–487.
- Gascon, José A. 2018. »Virtuous arguers: responsible and reliable« *Argumentation* 32: 155–173.
- Goergen, Klaus. 2015. »Argumentationsschulung« In: Nida-Rümelin, Julian, Spiegel, Irina und Tiedemann, Markus (Hg.). 2015. *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 214–223.
- Grundler, Elke und Vogt, Rüdiger (Hg.). 2006. *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Haase, Volker. 2011. »Schriftliches Argumentieren in der Oberstufe. Curricularer Kompetenzaufbau und outputorientierte Bewertung« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 33 (2): 114–123.
- Hofer, Roger. 2014. »Kompetenzorientierte Wissensbildung und epistemische Werterziehung« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2/2014: 55–70.
- Kreuzbauer, Günther und Dorn, Georg (Hg.). 2006. *Argumentation in Theorie und Praxis. Philosophie und Didaktik des Argumentierens*. Berlin u. a.: LIT Verlag.
- Lanus, David. 2022. »Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht vermitteln: Was wir dafür brauchen« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2022: 7–23.
- Löwenstein, David. 2022. *Was begründet das alles? Eine Einführung in die logische Argumentanalyse*. Stuttgart: Reclam.
- Meyer, Kirsten. 2003. »Beweise mir mit Worten, dass es Gott in Wirklichkeit gibt« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2003: 36–41.
- Oliveira de Sousa, Felipe 2020. »Other-Regarding Virtues and Their Place in Virtue Argumentation Theory« *Informal Logic* 40 (3): 317–357.
- Pfister, Jonas. 2013. *Werkzeuge des Philosophierens*. Stuttgart: Reclam.

- Pfister, Jonas. 2020. *Kritisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, Jonas. 2022. *Fachdidaktik Philosophie*. 3. aktualisierte Auflage. Bern: Haupt.
- Pfister, Jonas und Zimmermann, Peter (Hg.). 2016. *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern u. a.: utb.
- 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.
- Raters, Marie-Luise. 2020. *Ethisches Argumentieren. Ein Arbeitsbuch*. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler.
- Richter, Philipp. 2015. »Vernunft oder Gefühl? Das Thema »ethisches Argumentieren« in Schulbüchern des Ethikunterrichts« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 37 (2): 76–85.
- Roeger, Carsten. 2015. »Philosophisches Argumentieren« In: Budke et al. 2015: 62–74.
- Rosenberg, Jay F. 2009. *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*. 6. Auflage (1. Auflage 1986). Frankfurt am Main: Klostermann.
- Tetens, Holm 2010. »Argumentieren lehren. Eine kleine Fallstudie« In: Meyer, Kirsten (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart: Reclam. 198–214.
- Tetens, Holm. 2022. *Philosophisches Argumentieren*. 5. Auflage (1. Auflage 2004). München: Beck.

Grundfragen

Kritische Selbstreflexion, vernünftige Meinungsbildung und argumentative Kompetenzen

1. Einleitung

Die Fähigkeit und Motivation zur kritischen Selbstreflexion und vernünftigen Meinungsbildung gehört unbestritten zu den Hauptzielen schulischer Bildung oder wird von diesen Zielen vorausgesetzt. Dieser Beitrag soll zeigen, dass und in welchen Weisen kritische Selbstreflexion und vernünftige Meinungsbildung argumentative Kompetenzen voraussetzen.

In Bezug auf einige Haltungen und Tugenden, die argumentative Kompetenzen ausmachen, dürfte das wenig kontrovers sein. Vernünftige Meinungsbildung bedeutet auch, Ideologie und Propaganda als solche zu erkennen, eine politische Debatte argumentativ aufzuschlüsseln, gute von schlechten Argumenten zu unterscheiden und sich an den guten Argumenten zu orientieren. Auch im Rahmen der kritischen Selbstreflexion dürfte die Funktion argumentativer Kompetenzen offensichtlich sein; *motivated reasoning* und nachträgliche Rationalisierungen müssen als solches erkannt und die Begründungskraft eigener Intuitionen muss bezweifelt werden können.

Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt allerdings auf Aspekten der konstruktiven, vernünftigen Meinungsbildung, die *nicht* auf den ersten Blick argumentativ scheinen. So findet eine Auseinandersetzung mit Begründungsbeziehungen nicht nur dann statt, wenn beispielsweise Argumente für oder gegen eine normative These gesucht werden, sondern auch, wenn mathematisch bewiesen, mit Hilfe von Daten empirisch belegt oder ein Phänomen mit Hilfe einer Theorie erklärt wird. Argumentative Fähigkeiten sind also auch dann vorausgesetzt, wenn »Faktenfragen« mit Hilfe von Beweisen oder Belegen geklärt werden, selbst wenn in solchen Kontexten selten explizit von »argumentieren« die Rede ist.

Auch immer dann, wenn wir Schüler:innen dabei unterstützen, ein Sachgebiet – in der Chemie, Wirtschaft oder Ethik – anhand einer Theorie zu verstehen, arbeiten wir mit und an argumentativen Kompetenzen. Wir stellen Begründungsbeziehungen her, analysieren und beurteilen diese. Insofern eine vernünftige Meinungsbildung wissenschaftliche Orientierung und Verständnis grundlegender

Sachverhalte beinhaltet, setzt sie argumentative Kompetenzen also auch dort voraus, wo diese kaum diskutiert werden, nämlich beim Verstehen eines Sachgebiets anhand einer Theorie. Deshalb konzentrieren wir uns in diesem Beitrag auf die Bedeutung argumentativer Fähigkeiten für das Verstehen eines Sachgebiets anhand einer Theorie. Aus dieser Perspektive ergeben sich, wie wir zeigen werden, Konsequenzen für eine zielführende Implementierung der Förderung argumentativer Kompetenzen in gymnasiale Curricula und Lehrpläne. Wir konzentrieren uns im Folgenden also auf die gymnasiale Bildungsstufe und auf Fragen der Curriculumsplanung. Konkrete methodische und didaktische Konsequenzen werden wir dagegen nicht diskutieren (siehe dazu in diesem Band: Burkard und Franzen; Löwenstein; Betz).

Der Beitrag skizziert in einem ersten Schritt die rationale Meinungsbildung und Entscheidungsfindung sowie die Vorbereitung auf das Studium an einer Hochschule als breit akzeptierte Ziele gymnasialer Bildung (Abschnitt 2). Mit Hilfe des erkenntnistheoretischen Begriffs des Überlegungsgleichgewichts zeigen wir dann (Abschnitt 3), dass argumentative Fähigkeiten gerade auch dort unabdingbar sind, wo sie traditionell wenig diskutiert sind, nämlich wenn es darum geht, ein Sachgebiet anhand einer Theorie zu verstehen, wie das beispielsweise im naturwissenschaftlichen Unterricht ermöglicht wird. Mit einer detaillierten Diskussion des anthropogenen Klimawandels werden wir diese Funktion argumentativer Fähigkeiten illustrieren und zu anderen Funktionen in Relation setzen (Abschnitt 4), bevor wir einige institutionelle und curriculare Konsequenzen aus dem Gezeigten vorschlagen (Abschnitt 5).

2. Gymnasiale Bildungsziele: die Rolle argumentativer Kompetenzen

Übergeordnete gymnasiale Bildungsziele in Deutschland, Österreich und der Schweiz können im Wesentlichen in zwei Kategorien geteilt werden. Gymnasiast:innen sollen erstens fit für die Universität gemacht werden («Hochschulreife», «Universitätsreife», »allgemeine Studierfähigkeit«). Zweitens soll ihnen das Rüstzeug für die Persönlichkeitsentwicklung und für ein verantwortungsbewusstes Mitwirken in einer demokratischen Gesellschaft mitgegeben werden (Kultusministerkonferenz 2021; Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1984; Schweizerischer Bundesrat 1995).

Der kompetente Umgang mit Argumenten ist offensichtlich und explizit Teil der allgemeinen Studierfähigkeit. So haben etwa Eberle und Kolleg:innen in einem bildungspolitisch äußerst einflussreichen Bericht im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren festgehalten, dass die

Universitäten der Fähigkeit, »die wichtigsten Argumente eines anspruchsvollen Textes zu verstehen«, großes Gewicht verleihen (Eberle et al. 2015, 15). Dafür stehen explizit nicht nur die Erstsprache, sondern auch die anderen Fächer »in der Pflicht«, und zwar im Rahmen einer »interdisziplinären Zusammenarbeit aller Fächer, die erst noch zu initiieren ist« (Eberle et al. 2015, 20).

Ebenso unumstritten ist die Bedeutung des kompetenten Argumentierens für zentrale Aspekte der zweiten Kategorie dominanter gymnasialer Bildungsziele. Was auch immer »vertiefte Gesellschaftsreife« genau bedeutet, und unabhängig davon, ob wir diesen Begriff eher humanistisch (»Persönlichkeitsentwicklung«), liberal (»Autonomie«) oder politisch verstehen (»mündige Bürgerinnen und Bürger«), muss diese »Reife« die Haltung und Fähigkeit beinhalten, sich sorgfältig zu informieren, Gründe abzuwägen und in Auseinandersetzungen mit den Begründungen anderer auf rationale und kritische Weise eigene Meinungen zu bilden.

Gegenwärtig werden solche Fähigkeiten häufig im Zusammenhang mit Diagnosen zum Zustand öffentlicher Diskurse ins Spiel gebracht. Unsere Meinungsbildung scheint zunehmend geprägt von Polarisierung und Filterblasen-Effekten, vielleicht verursacht oder verstärkt von sozialen Medien. »Wir hören uns die Argumente der Gegenseite nicht mal mehr an«, wird dann etwa gesagt. Wenn Menschen sich radikalisieren, wenn wir auf unreflektierten Rassismus und Sexismus treffen, wenn evidenzfreie Impf- und Klimaskepsis weite Kreise ziehen kann, dann bilden argumentative Fähigkeiten die Grundlage dafür, sich kritisch und fair mit Gegenpositionen auseinanderzusetzen.

Argumentative Fähigkeiten sind aber auch für die kritische (Selbst)Reflexion unabdingbar, wie sie etwa vom österreichischen Lehrplan fürs Gymnasium prominent hervorgehoben wird: »Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern« (Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1984, Anlage A, Abschnitt 1.2). Das Fördern dieser Haltungen ist aber nur möglich, wenn der »zwanglose Zwang des besseren Argumentes« (Habermas 1973, 226) anerkannt wird und von verzerrenden Motiven (*motivated reasoning*, nachträgliche Rationalisierungen, Vorurteilen usw.) unterschieden werden kann.

Die Bedeutung argumentativer Fähigkeiten, die von den zentralen gymnasialen Bildungszielen gefordert werden, beschränkt sich allerdings nicht auf das Debattieren normativer Fragen und auf traditionelle, aufklärerische, anti-dogmatische (Selbst-)Kritik. Wie wir in diesem Beitrag zeigen möchten, besteht selbstständiges Denken und Handeln nicht nur darin, Informationen kompetent zu *filtern* (also aus rationalen Gründen bestimmte Dinge *nicht* zu glauben) oder Werthaltungen in konstruktivem rationalem Austausch mit Gegenpositionen zu entwickeln. Vielmehr ist es auch ein zentrales Ziel der gymnasialen Bildung, dass Schüler:innen die Fähigkeiten und Haltungen entwickeln, die notwendig sind

für eine vernünftige *Meinungsbildung*, das heißt, eine Meinungsbildung, die rational ist und die sich an den Methoden und Inhalten der Wissenschaften und an vertretbaren Werten orientiert. Das betrifft insbesondere auch den Umgang mit wissenschaftlichen Methoden und Theorien. Nur wer schon vieles verstanden hat, kann konstruktiv zweifeln, und nur wer kompetent Begründungsbeziehungen ausloten kann, hat schon vieles verstanden. Kompetenzen zu vernünftiger Meinungsbildung schließen deshalb an die Fähigkeit an, Phänomene anhand wissenschaftlicher Theorien zu verstehen.

Dass die Fähigkeit, etwas anhand wissenschaftlicher Theorien zu verstehen, oft nicht betont wird, dürfte daran liegen, dass sie in manchen Kontexten als Bildungsziel schlicht vorausgesetzt wird. Wenn sie in den Fokus rückt, dann wohl eher als Teil der allgemeinen Studierfähigkeit und weniger als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, zu gesellschaftlich-politischen Bildungszielen oder zur kritischen (Selbst-)Reflexion und vernünftigen Meinungsbildung. Die sozialen Folgen der Corona-Pandemie haben aber nicht zuletzt (natur-)wissenschaftliche Orientierung als weiteres Desideratum gymnasialer Bildung in den Fokus gerückt. Bevor wir zeigen können, dass argumentative Fähigkeiten auch hier eine zentrale Rolle spielen, müssen wir uns der Frage zuwenden, was es heißt, ein Sachgebiet anhand einer Theorie zu verstehen.¹

3. Vernünftige Meinungsbildung: Verstehen eines Sachgebiets

Was das Verstehen anhand von Theorien anbelangt, ist in Bezug auf mögliche gymnasiale Bildungsziele zunächst einige Bescheidenheit und eine Portion Realismus angebracht. In vielen Fällen verlangen wir von vernünftiger Meinungsbildung nicht, dass das Sachgebiet, zu dem die Meinung gebildet wurde, auf einem Niveau verstanden wurde, wie wir es von entsprechenden Wissenschaftler:innen erwarten würden. Wenn wir wissen, was ein Klimamodell ist, wie es ungefähr funktioniert, was es für die Erde vorhersagt, und dass 99 % der weltweiten Klimawissenschaftler:innen sich darin einig sind, dass diese Vorhersagen richtig und bedrohlich sind, dann dürfte das ausreichen, um vernünftig eine Meinung zu bilden, so wie wir uns das für Schüler:innen wünschen. Anhand einer detaillierten Diskussion des Beispiels des Klimawandels werden wir im weiteren Verlauf dieses Beitrags (in Abschnitt 4) erläutern, was vernünftige Meinungsbildung beinhaltet, wenn wir davon ausgehen, dass auf gymnasialer

1 Was wir im folgenden erläutern, ist also nicht Verstehen ganz generell. Neben dem Verstehen eines Sachgebiets anhand einer Theorie kann man auch diskutieren, was es heißt, andere Dinge (z. B. Theorien, Personen oder Gründe weshalb etwas der Fall ist) zu verstehen, und inwiefern etwas auch in anderer Weise als mit Hilfe einer Theorie (z. B. durch Intuition oder Einfühlung) verstanden werden kann. Für eine Übersicht siehe Baumberger et al. 2016.

Stufe realistischerweise nur beschränkte Anforderungen an ein theoretisches Verständnis gestellt werden können.

Allerdings können wir kaum davon reden, dass jemand eine Meinung zur Klimakrise auf vernünftige Weise klimawissenschaftlich ausrichten kann, der oder die nicht weiß, was es grundsätzlich heißt, ein Sachgebiet (natur-)wissenschaftlich zu erfassen. Und wenn vielleicht auch nicht in sämtlichen relevanten klimatologischen Fragen, so doch zweifellos in vielen anderen physikalischen, chemischen, biologischen Kontexten geht es durchaus darum, die Schüler:innen darin zu unterstützen, ein Sachgebiet zu verstehen.

Um näher zu erklären, was *ein Sachgebiet anhand einer Theorie verstehen* bedeutet, greifen wir auf ein Modell aus der philosophischen Erkenntnistheorie zurück (Elgin 1996, 2017; Baumberger 2019; Baumberger und Brun 2016, 2021). Die grundlegende Idee ist: Um ein Sachgebiet – die Französische Revolution, Gravitation, Tierrechte oder Inflation – zu verstehen, reicht es nicht aus, eine richtige, den relevanten Fakten entsprechende Theorie zu diesem Sachgebiet zu akzeptieren (also auf Grundlage der Theorie Überzeugungen zu bilden oder zu handeln; Elgin 2017, 19). Akzeptieren ist zwar notwendig, aber nicht hinreichend. Man muss diese Theorie auch *erfassen* und ein sogenanntes *Überlegungsgleichgewicht* (engl. *reflective equilibrium*) erreichen.² Dieser Prozess, so werden wir zeigen, setzt argumentative Kompetenzen voraus.

Um der Vielfalt der wissenschaftlich und gesellschaftlich relevanten Erkenntnisbemühungen gerecht werden zu können, verwenden wir in diesem Beitrag einen sehr weit gefassten Begriff der Theorie, so dass darunter nicht nur im engeren Sinne wissenschaftliche Theorien auf dem neuesten Stand fallen. Neben vollständig mathematisch verfassten gibt es auch Theorien, die im Wesentlichen umgangssprachlich formuliert sind, und solche, die weitere Darstellungselemente wie Diagramme oder physische Modelle umfassen; neben empirischen gibt es zum Beispiel in der Ethik und in der Linguistik auch (teilweise) normative Theorien; neben dem aktuellsten Stand der Wissenschaft sind im Schulkontext auch Theorien aus früheren Stadien der Wissenschaft und für didaktische Zwecke vereinfachte Theorien von grundlegender Bedeutung. Somit gilt der Utilitarismus in der Ethik genauso als eine Theorie wie das Bohrsche Atommodell; die marxistische Analyse des Kapitalismus genauso wie die traditionelle Theorie des lateinischen Satzbaus oder eine mit Hilfe von diagrammatischen Veranschaulichungen auf gymnasiales Niveau gebrachte Theorie der Genetik.

2 Das Überlegungsgleichgewicht wird auch als Unterrichtsmodell, speziell für die Ethik, diskutiert (Giesinger 2004, Burkard et al. 2018). Das thematisieren wir in diesem Beitrag nicht. Zudem weicht unser Modell des Überlegungsgleichgewichts in einigen Punkten von der in der Ethik meist diskutierten Version ab.

Eine Theorie zu *erfassen* meint nun mehr, als nur zu verstehen, was die Theorie besagt, oder sie einfach mit Zustimmung zur Kenntnis zu nehmen.³ Wer eine Theorie erfasst hat, ist darüber hinaus auch mit der Handhabung der Theorie vertraut. Je nach Theorie kann das zum Beispiel heißen, dass er oder sie die Theorie auf reale oder fiktive Beispiele anwenden kann, mit ihrer Hilfe Voraussagen machen oder Erklärungen nachvollziehen oder selbst geben kann. So kann zum Beispiel eine Politolog:in Demokratietheorien nicht nur wiedergeben, sondern mit ihrer Hilfe aktuelle Entwicklungen in Uganda oder den USA analysieren und erklären; eine Biolog:in versteht nicht nur die Differentialgleichungen des Lotka-Volterra-Modells der Räuber- und Beutepopulationen, sondern kann sie auch auf konkrete Situationen anwenden und Resultate für verschiedene Populationsszenarien qualitativ abschätzen; eine Ethiker:in kennt nicht nur utilitaristische und Kantische Theorien, sondern kann auch erklären, in welchen Situationen diese Theorien unterschiedliche moralische Forderungen begründen und weshalb.

Dass jemand eine Theorie in diesem Sinne erfasst hat, bedeutet aber noch nicht, dass er oder sie das betreffende Sachgebiet anhand dieser Theorie versteht. Das ist insbesondere dann nicht der Fall, wenn die Theorie für die betreffende Person nicht angemessen *begründet* ist. Wer zwar mit dem Lotka-Volterra-Modell umgehen kann, aber nicht begründen kann, weshalb er oder sie dieses Modell akzeptiert, hat die Populationsdynamik in Räuber-Beute-Systemen nicht wirklich verstanden. Für eine angemessene Begründung wäre in diesem Fall zum Beispiel relevant, welche Daten für das Modell sprechen, auf welchen Idealisierungen es beruht und was sein Anwendungsbereich ist. Im Allgemeinen erfordert eine angemessene Begründung, dass ein Überlegungsgleichgewicht erreicht wurde.

Abstrakt kann man sich ein *Überlegungsgleichgewicht* als das Resultat eines Prozesses der Theorieentwicklung vorstellen (anschaulichere Darstellungen in Beisbart 2020; Brun 2020). Ausgangspunkt sind vortheoretische Auffassungen zum Sachgebiet, also Aussagen, die wir aufgrund unseres Alltagsverständnisses oder aufgrund von Vorläufertheorien akzeptieren, zum Beispiel weil wir sie für wahr halten oder uns durch unser (praktisches oder sprachliches) Handeln auf sie festlegen. Dieses Verständnis wird dann in wechselseitiger Abgleichung mit theoretischen Vorschlägen revidiert, erweitert und bereinigt. Ein Überlegungsgleichgewicht erreicht zu haben, bedeutet Auffassungen über das Sachgebiet zu akzeptieren, die theoretisch respektabel sind und in einer vernünftigen Relation

3 Verstehen, was eine Theorie besagt, ist selbstverständlich nicht dasselbe, wie ein Sachgebiet anhand dieser Theorie zu verstehen, auch wenn Letzteres Ersteres voraussetzt. Man kann z. B. die Phlogiston-Theorie der Verbrennung verstehen, aber man kann nicht anhand der Phlogiston-Theorie Verbrennung verstehen.

zum Ausgangsverständnis stehen. Auffassungen sind theoretisch respektabel, wenn sie in Übereinstimmung mit einer systematischen und glaubwürdigen Theorie des Sachgebiets sind und durch relevante Hintergrundtheorien gestützt werden. Eine vernünftige Beziehung zu den vortheorietischen Auffassungen liegt vor, wenn sich plausibel erklären lässt, warum die theoretisch respektablen Auffassungen von den vortheorietischen abweichen, und zwar so, dass klar ist, dass die Theorie tatsächlich das richtige Sachgebiet erfasst.

Konkret kann eine Begründung durch ein Überlegungsgleichgewicht je nach Sachgebiet und Stand der Theorieentwicklung sehr unterschiedlich aussehen. In den etablierten empirischen Wissenschaften umfassen die vortheorietische Auffassungen typischerweise die verfügbaren Daten und die Folgerungen aus aktuell etablierten Theorien; Anlass für Revisionen besteht dann vor allem, wenn gewisse Daten nicht zur bestehenden Theorie passen oder Konflikte mit akzeptierten Hintergrundtheorien bestehen.

Als anschauliches (aber auch oberflächliches und extrem vereinfachtes) Beispiel können jüngere Entwicklungen in der zoologischen Systematik dienen. Vortheorietischer Ausgangspunkt dafür war insbesondere die traditionelle Systematik mit den dazu gehörenden morphologischen Beschreibungen von Tieren und den relevanten Daten (z. B. anatomische Befunde, Fossilien usw.). Zusätzlich spielen auch alltäglichere Festlegungen eine wichtige Rolle, etwa dass Arten durch unabhängige phylogenetische Entwicklungslinien geprägt sind. Besonders dank neuer Methoden und Theorien der Molekularbiologie sind nun nicht nur viele neue Daten über Tiere verfügbar geworden, sondern auch neue Hintergrundtheorien und Konzepte, etwa Verwandtschaftsbegriffe, die sich stärker an Genetik und weniger stark an Morphologie orientieren. Die Unstimmigkeiten, die sich aus diesen Entwicklungen ergaben, machten umfangreiche Revisionen in der theoretischen Systematik wie auch in den konkreten Auffassungen über Tierarten notwendig. Das Resultat sind neue Taxonomien, die systematischere Beschreibungen des Tierreichs versprechen und damit auch erklären können, weshalb ältere Auffassungen aufgegeben werden sollten. Aktuelle Taxonomien sprechen zum Beispiel dafür, die Auffassung aufzugeben, dass Vögel und Reptilien zwei nebeneinander einzuordnende Klassen sind, weil Krokodile und Vögel gemeinsame Vorfahren haben, die nicht Vorfahren der anderen Reptilien sind. Gleichzeitig ist klar, dass solche Änderungen in der Taxonomie nicht dazu führen, dass die neueren Theorien nicht mehr das Ziel einer zoologischen Systematik verfolgen.

Zu Beginn dieses Abschnitts haben wir darauf hingewiesen, dass von Schüler:innen im Allgemeinen nicht das gleiche Verständnis erwartet werden kann wie von Fachwissenschaftler:innen. Das eben vorgestellte Modell berücksichtigt dies, indem es zulässt, dass die verschiedenen Bedingungen für das Verstehen in unterschiedlichem Grade erfüllt werden (Baumberger 2019). Somit kann man ein

Grundverständnis, das nur minimale Fähigkeiten in der Handhabung der Theorie und eine relativ anspruchslose Begründung erfordert, von einem Verständnis auf Expertenniveau unterscheiden, das sehr hohe Ansprüche stellt. Je nach Sachgebiet und Schulstufe wird von Schüler:innen Unterschiedliches erwartet. In gewissen Zusammenhängen genügt ein Grundverständnis, in anderen Kontexten werden relativ hohe Ansprüche an die Schüler:innen gestellt, zum Beispiel was das Handhaben der Theorie bei der Anwendung auf neue Problemstellungen anbelangt.

4. Argumentative Fähigkeiten: das Beispiel des Klimawandels

Welche konkrete Rolle spielen Argumente nun beispielsweise für ein kritisches, reflektiertes Verständnis und eine vernünftige Meinungsbildung in Bezug auf den anthropogenen Klimawandel? Eine Auffassung, die vielen plausibel scheinen könnte, lässt sich wie folgt skizzieren: Wir müssen die naturwissenschaftlichen, empirischen Aspekte, die grob den Klimawissenschaften zugeordnet werden können, unterscheiden von allfälligen politischen, sozialen, ökonomischen Entscheidungen, die wir als Gesellschaft zu treffen haben. Argumentiert wird in Bezug auf diese normativen Fragen, aber nicht in Bezug auf den klimatologischen Forschungsstand. Wollen wir argumentative Fähigkeiten gymnasial fördern, so organisieren und trainieren wir deshalb am besten Debatten zu Fragen der Politik, Ethik usw.

Dieses Bild unterschätzt und verfälscht allerdings die vielfältigen Weisen, in denen argumentative Fähigkeiten für eine reflektierte, vernünftige Meinungsbildung in Bezug auf die Klimakrise nötig sind. Es unterstellt nämlich, dass im Bereich der empirisch fundierten Naturwissenschaften nicht argumentiert wird. Unsere Auffassung dessen, was es bedeutet, ein Sachgebiet anhand einer Theorie zu verstehen, hat aber deutlich gemacht, dass auch in diesem Bereich eine ganze Palette von Argumentationsformen und argumentativen Fähigkeiten zentrale Rollen spielen. Zudem sollten wir in Bezug auf die schulischen Zielsetzungen nicht nur die im engeren Sinn wissenschaftlichen von den ethischen und politischen Aspekten unterscheiden, sondern auch zwischen Aspekten, in denen für die Schüler:innen sinnvollerweise ein Verständnis eines Sachgebiets anhand einer Theorie angestrebt werden kann, und anderen Aspekten, bei denen es eher um ein Verständnis wissenschaftlicher Praxis sowie um kompetenten Umgang mit Expertise geht.

Wird ein im engeren Sinne klimawissenschaftliches Verständnis des Klimawandels angestrebt, so sollte klar sein, dass es kein realistisches Ziel ist, dass Schüler:innen ein so komplexes Sachgebiet auf anspruchsvollem Niveau verstehen. Ein Verständnis grundlegender Aspekte des Klimas auf Schulniveau zu

vermitteln, ist dagegen sicher möglich und auch von großer Bedeutung. Auch in Bezug auf dieses Ziel kann uns die Idee des Überlegungsgleichgewichts helfen, zentrale Aspekte des angestrebten Verständnisses zu identifizieren. So sollten Schüler:innen darin unterstützt werden, ihre vorthoretischen Auffassungen von Wetter und Klima in Relation zu setzen zu den Theorien und explizierten Begriffen der Klimawissenschaften. Ausgehend von alltäglichen Vorstellungen, mit denen alle Schüler:innen vertraut sind – das Klima ist ein längerfristiges Muster atmosphärischer Bedingungen, das durch Messaufzeichnungen von Temperatur, Niederschlag usw. beschrieben werden kann –, sollten sie zum Beispiel grundsätzlich nachvollziehen können, wie das Klima wesentlich durch Sonneneinstrahlung, Albedo, Treibhauseffekt und weitere Faktoren bestimmt ist. Die Schüler:innen sollten ein Grundverständnis von wissenschaftlichen Modellen im Allgemeinen und Klimamodellen im Besonderen haben und nachvollziehen können, wie diese Modelle Auffassungen und Daten in einen systematischen Zusammenhang bringen und sich dabei auf Hintergrundtheorien aus Physik und Chemie sowie auf umfangreiche empirische Daten stützen.

Nun ist klar, dass für diese Art der Meinungsbildung alle, die nicht selbst wissenschaftlich an den betreffenden Fragen arbeiten – Schüler:innen, Lehrer:innen und Bürger:innen – auf Informationen aus zweiter Hand und somit auf Expert:innen angewiesen sind (und selbst Forscher:innen sind dies natürlich in vielerlei Hinsicht auch). Kritische Selbstreflexion heißt dann realistisch, dass wir das, was wir selbst glauben, in Beziehung setzen zu dem von Expert:innen vermittelten Stand der Wissenschaft. Dies erfordert einerseits die selbstkritische Bereitschaft, vorthoretische Auffassungen und Intuitionen in Frage zu stellen, andererseits aber auch ein gerechtfertigtes Vertrauen in wissenschaftliche Expertise (Oreskes 2021). Dafür sind auch Kompetenzen relevant, die nicht im engeren Sinne argumentativ sind. So ist ein Grundverständnis der Funktionsweise wissenschaftlicher Informationsvermittlung und der Natur wissenschaftlicher Aussagen notwendig, um relevante Expert:innenauskünfte als solche identifizieren und richtig interpretieren zu können. Zudem sind wir mit der Situation konfrontiert, dass zum Klimawandel kontroverse Auffassungen kursieren, die auf »Mimikry-Wissenschaft« beruhen – auf systematischen Irreführungskampagnen, die bewusst versuchen, durch Imitation wissenschaftlicher Forschungs- und Informationsprozesse falsche Auffassungen zu verbreiten (Oreskes und Conway 2014). Weiter erschwert wird die Situation dadurch, dass insbesondere auf sozialen Medien stets auch eine Menge von Informationen verfügbar ist, die als Bullshit in Frankfurts (2014) Sinn eingestuft werden müssen, das heißt als Äußerungen, die nur scheinbar das Resultat einer Bemühung um Wahrheit sind, tatsächlich aber anderen Zielen dienen sollen.

Das kritische Prüfen der eigenen Meinungen erfordert deshalb Kenntnis der Methoden und Regeln wissenschaftlicher Praxis, ohne welche kein vernünftiges

Vertrauen in wissenschaftliche Expertise möglich ist. Vertrauen in Wissenschaft ist natürlich nicht deshalb gerechtfertigt, weil dort weiße Kittel getragen werden, sondern weil wissenschaftliche Praxis und ihre Regeln eine nachvollziehbare (Erfolgs-)Geschichte haben, weil Wissenschaftler:innen institutionalisierte Standards für Daten und Prozesse berücksichtigen, ihre Daten öffentlich einsehbar machen usw. Wenn es grundsätzlich gerechtfertigt ist, Wissenschaftler:innen zu vertrauen, so in dem Maß, in dem wir von ihnen vernünftigerweise erwarten dürfen, dass sie sich an den relevanten Regeln und Methoden orientieren. Eine vernünftige Meinungsbildung im Zusammenhang des Klimawandels erfordert deshalb beispielsweise Kenntnisse über Status und Funktionsweise des IPCC als wissenschaftliche Institution.

Die Tatsache, dass eine vernünftige Meinungsbildung im Bereich des Klimawandels mindestens bei Schüler:innen nicht realistischerweise auf ein Verstehen klimatischer Prozesse anhand des aktuellen Stands der Klimawissenschaften zurückgreifen kann, bedeutet aber nicht, dass gar kein theoretisches Verständnis nötig wäre. Mindestens elementare Sachverhalte, wie sie die von der Klimatologie vorausgesetzten Wissenschaften Physik und Chemie erklären, müssen verstanden werden, damit darauf aufbauend ein Verständnis der grundlegenden Aspekte des Klimawandels erworben werden kann. Ähnliches gilt natürlich auch für ökonomische Fragen des Klimawandels und dessen soziale Folgen. Um sie überhaupt sinnvoll diskutieren zu können, ist ein Grundverständnis ökonomischer, sozialer und institutioneller Zusammenhänge, wie es der Geografie- oder Wirtschaftsunterricht vermitteln kann, unabdingbar.

Spezifisch argumentative Kompetenzen, die in solchen Zusammenhängen für eine vernünftige Meinungsbildung gefordert sind, betreffen einerseits das Verständnis verschiedener für wissenschaftliche Aussagen relevanter Begründungsmuster (Giere 1984), die sich zum Beispiel auf statistische oder kausale Zusammenhänge oder auf Expert:innenwissen beziehen. Nur wenn wir mit solchen Begründungsmustern umgehen können, sind wir in der Lage, zu beurteilen, ob unsere eigenen Auffassungen zum Klimawandel durch den Stand der Wissenschaften gestützt und nicht vielmehr widerlegt werden. Insbesondere verlangt das kritische Prüfen der eigenen Meinungen eine angemessene Vorstellung davon, was es bedeutet, dass die relevanten kausalen Zusammenhänge und Prognosen der Klimawissenschaften prinzipiell nicht bewiesen werden können, sondern ›bloß‹ durch Argumente gestützt, die zeigen, was nach dem aktuellen Stand des Wissens als wahrscheinlich gelten kann.

So sollten Schüler:innen zum Beispiel nicht nur wissen, dass Modelle ganz unterschiedlichen Erkenntniszielen dienen können (z. B. Modellierung grundlegender Zusammenhänge vs. engmaschige Prognose) und deshalb je in unterschiedlicher Hinsicht und in verschiedenem Maße idealisiert sind. Sie sollten auch in der Lage sein, zu sehen, wie auf der Grundlage von Modellen vernünftig

argumentiert werden kann. Damit sollten sie einerseits ihre eigenen Meinungen in vernünftiger Weise bilden können und sich zum Beispiel bewusst sein, dass Modelle zwar nicht strikt beweisen, dass der Klimawandel menschenverursacht ist, aber doch auf der Grundlage von Daten und bewährter Naturwissenschaft zeigen, dass es überwältigende Argumente für diese These gibt. Andererseits sollten Schüler:innen genauso in der Lage sein, skeptische Argumente zu analysieren und kritisch zu reflektieren, besonders dann, wenn ihnen selbst doch »etwas dran« zu sein scheint an der Idee, dass vorindustrielle Wärmeperioden, vorübergehende Abkühlungen oder ein kalter, verregener Sommer irgendwie gegen anthropogene Ursachen oder eine globale Erwärmung sprechen. (Mehr zu diesen Punkten in Maslin 2021.)

Andererseits sind klimawissenschaftliche Resultate in der Öffentlichkeit nach wie vor umstritten, und deshalb ist es genauso entscheidend, über ein Verständnis der argumentativen »Mechanik« von Debatten zu verfügen und über die Fähigkeit, unterschiedliche argumentative Vorgehensweisen erkennen und einsetzen zu können. Das bloße Auflisten von Pro und Kontra mit einer persönlichen Einschätzung, was insgesamt mehr überzeugt, greift – obwohl es oft gelehrt wird – zu kurz (Betz 2016). Gefragt sind vielmehr die Fähigkeiten, die (In-)Konsistenz von Positionen beurteilen zu können, zu verstehen, wann sich Argumente (nicht) auf das richtige Angriffsziel beziehen, und argumentative Strategien zu kennen, die eine vernünftige Überzeugungsrevision begünstigen (z. B. »Argumentiere mit Prämissen, die deine Gegner:in akzeptiert!«) (Betz 2013).

Natürlich erfordert kritische Selbstreflexion und vernünftige Meinungsbildung im Kontext solcher Debatten auch noch weitere Kompetenzen und Haltungen, die nicht primär argumentativ sind. Dazu gehören die Fähigkeit, eigene kognitive Prozesse richtig einzuschätzen (etwa das bloße Gefühl subjektiver Gewissheit nicht mit genuinem Verstehen zu verwechseln), ein Verständnis von kognitiven Verzerrungen und möglichen Gegenstrategien (Pfister 2020), die Kenntnis von epistemisch schädlichen sozialen Mechanismen (z. B. Fake News und Echokammern) und die Pflege von intellektuellen Tugenden wie epistemischer Bescheidenheit.

Wenden wir uns nun den ethischen und politischen Fragen des Klimawandels zu (Roser und Seidel 2015, Gehrman et al. 2020). Sie betreffen zum Beispiel Gerechtigkeitsforderungen zukünftiger Generationen und faire Institutionen zur Bewältigung der Klimawandelfolgen. Solche Fragen stellen andere und teilweise anspruchsvollere Anforderungen an die Selbstreflexion, weil es im Allgemeinen nicht sinnvoll ist, sie zu beantworten, indem man sich auf Expert:innen und Hintergrundtheorien stützt. Diese sind zwar auch relevant, aber ethische und politische Fragen sind wesentlich durch normative Vorstellungen und Wertüberzeugungen geprägt. Deshalb spielen die eigenen Überzeugungen und Werte eine gewichtigere Rolle und es besteht mehr Raum für berechtigten Pluralismus.

Hier erweist sich das Modell des Überlegungsgleichgewichts als besonders hilfreich. Es zeigt, dass ein Verständnis ethischer und politischer Fragen nur erreichen kann, wer bereit ist, seine Überzeugungen einem Systematisierungsdruck auszusetzen. Dieser besteht, weil unsere Alltagsüberzeugungen typischerweise zu Widersprüchen führen, nicht ausreichend präzise formuliert und zu wenig im Hinblick auf Prinzipien organisiert sind. Ein Verständnis der ethischen und politischen Fragen verlangt deshalb eine Systematisierung ethischer und politischer Auffassungen mit Hilfe von beispielsweise Theorien der Gerechtigkeit oder der Demokratie vor dem Hintergrund von Theorien der Volkswirtschaft, der Menschenrechte usw. Im Zuge der Systematisierung müssen typischerweise angestammte Überzeugungen revidiert werden, etwa dass wir nur gegenwärtig existierenden Personen gegenüber Pflichten haben können. Solche Korrekturen unserer Überzeugungen müssen allerdings angemessen erklärt werden können. Gerade wenn wir unsere ethischen oder politischen Überzeugungen tiefgreifend ändern müssen, muss ein Überlegungsgleichgewicht sicherstellen, dass die resultierenden Auffassungen tatsächlich als ethische oder politische Überzeugungen gelten können. Wer etwa zur Auffassung gelangen sollte, die Klimapolitik könne sich auf rein ökonomische Überlegungen berufen, in denen Gerechtigkeitsgesichtspunkte keine Rolle spielen, hat das Sachgebiet der Ethik verlassen. Er oder sie versteht vielleicht wirtschaftliche Aspekte des Klimawandels, aber nicht die Klimaethik.

Die kritische Reflexion, die von unserem wenig systematischen Alltagsverständnis zu Auffassungen in einem Überlegungsgleichgewicht führt, ist in vielfältiger Weise argumentativ. Wir müssen zum Beispiel herausfinden, welche theoretischen Prinzipien unsere Überzeugungen argumentativ stützen, feststellen, was aus Theorien folgt, klären, welche Überzeugungen in Widersprüche führen, und erklären, weshalb bestimmte Überzeugungen revidiert werden sollten, weil sie nicht zu einer theoretischen Systematisierung passen. Auch das für ein Verstehen eines Sachgebiets erforderliche Erfassen einer Theorie ist sehr eng an argumentative Fähigkeiten gekoppelt. Zum Beispiel besteht das Anwenden einer Theorie auf verschiedene reale und fiktive Szenarien wesentlich darin, aus der Theorie und einer Beschreibung des Szenariums Konsequenzen abzuleiten, was nichts anderes heißt, als Argumente anzugeben, in denen Elemente der Theorie und Aussagen über das Szenario die Prämissen bilden.

5. Institutionelle und curriculare Konsequenzen

Um das übergeordnete Ziel der Hochschulreife, mit dem wir diesen Beitrag begonnen haben, fassbar zu machen, stellen wir uns als erstes eine Erstsemestrige an einer Universität vor. Kurz nach ihrem Abitur ist sie nicht nur auf eine breite

Allgemeinbildung und relevante Kenntnisse in ihrem Fachbereich angewiesen. Von ihr wird auch erwartet, dass sie grundlegende Mechanismen des Erfassens und Begründens einer wissenschaftlichen Theorie kennt und dass sie komplexe argumentative Texte analysieren und kritisieren kann. Die Studentin sollte in der Lage sein, bezüglich der Methoden, Hauptargumente, Theorien und Kernbegriffe ihres Fachgebiets einen Schritt zurückzutreten und wissen, was es bedeutet, ein Fachgebiet wissenschaftstheoretisch zu reflektieren.

Stellen wir uns in Bezug auf das zweite übergeordnete Bildungsziel – verantwortungsbewusste und vernünftige gesellschaftliche Mitwirkung – eine Person vor, die zwanzig Jahre nach ihrem Abitur auf informierte und wissenschaftlich orientierte Weise für oder gegen ein Gesetz zur Regelung fossiler Brennstoffe abstimmt. Wie wir in diesem Beitrag gezeigt haben, sind die Anforderungen an die Haltung und die Kompetenzen dieser Bürgerin hoch: Sie muss ein Bewusstsein dafür haben, was es bedeutet, eine Theorie zu erfassen und Phänomene anhand dieser Theorie zu verstehen. Ihr Vertrauen in wissenschaftliche Expertise und wissenschaftliche Praxis muss auf dieser Fähigkeit gründen. Die Person muss abschätzen können, was es bedeuten würde, Phänomene zu verstehen, die zu einem Sachgebiet wie der Klimatologie gehören, welches für sie zu komplex ist, um es in gleicher Weise wie eine:n Klimatolog:in verstehen zu können. Und sie muss wissen, welche zusätzlichen argumentativen Anforderungen ins Spiel kommen, wenn eine legislative Entscheidung auch von ethischen, ökonomischen und politischen Faktoren abhängig ist.

Welche Schlüsse auf die institutionelle und curriculare Organisation des gymnasialen Unterrichts erlaubt nun unsere Auffassung der Rolle argumentativer Kompetenzen, wenn wir die Herangehensweise der Studentin an ihren universitären Lernstoff und die ethisch-politische Entscheidungsfindung der abstimmenden Person als Ziele akzeptieren? Was folgt insbesondere in Bezug auf das in diesem Beitrag hervorgehobene (Bildungs-)Teilziel, Sachgebiete anhand von Theorien zu verstehen, beziehungsweise bei komplexeren Sachgebieten ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, was es bedeuten würde, diese zu verstehen?

Zunächst ist festzuhalten, dass die konkreten argumentativen Desiderata in Bezug auf beide übergeordneten Bildungsziele, Studierfähigkeit und Gesellschaftsreife, voraussetzen, dass relevante Kompetenzen nicht nur erworben, sondern auch *habituert* werden. Das Ziel gymnasialen Unterrichts ist nicht nur, dass Schüler:innen grundsätzlich über die nötigen Kompetenzen verfügen und sie in vertrauten schulischen Kontexten einsetzen können. Vielmehr sollen sie selbstständig erkennen, unter welchen Umständen diese Kompetenzen angewandt werden können, und sie sollen motiviert und in der Lage sein, diese wirklich anzuwenden – auch in universitären, auch in alltäglichen, praktischen, politischen Kontexten, auch mit dem Abstand von einigen Monaten oder Jahren, auch entgegen ihren eigenen psychologischen Verzerrungen (z. B. post-hoc-Ra-

tionalisierungen vorgefasster Meinungen oder Bestätigungsverzerrung; Pfister 2020). Schulisch gefördert werden sollen deshalb nicht nur Kompetenzen (engl. *abilities, skills*), sondern speziell auch Haltungen (engl. *attitudes, dispositions*), beziehungsweise (je nach begrifflicher Präferenz) eine mit volitionalen, motivationalen und moralischen Aspekten angereicherte Handlungskompetenz (Weinert 2001, 28). Das beinhaltet zum Beispiel die Sensibilität für Unterschiede zwischen beschreibenden und bewertenden Aussagen oder epistemische Tugenden (Bowell und Kingsbury 2015) wie intellektuelle Bescheidenheit, Neugier oder Unvoreingenommenheit.

Die in diesem Beitrag betonte überfachliche Kontinuität der Rollen des Überlegungsgleichgewichts und argumentativer Kompetenzen – für das Verstehen eines Sachgebiets anhand einer Theorie, für gerechtfertigtes Vertrauen in wissenschaftliche Expertise, für selbstkritischen und theoretisch orientierten Umgang mit normativen Urteilen – legt nahe, dass die gymnasiale Förderung argumentativer Kompetenzen nicht an ein Fach delegiert und dort isoliert von anderen Fächern stattfinden darf. Um relevante Kontinuitäten greifbar zu machen – dieselben Fähigkeiten sind relevant bei der Analyse politischer Debatten, beim Lesen anspruchsvoller Sachtexte, bei der kritischen Reflexion eigener Intuitionen in Bezug auf wissenschaftliche Theorien –, sollten Fächer sich koordinieren und, wo sinnvoll, um ein gemeinsames Metavokabular (bzw. explizite Diskussionen und Begründungen von abweichendem Metavokabular) bemühen. Es ist klar, dass jegliche Bemühungen um Koordination oder gar um argumentationstheoretische und terminologische Vereinheitlichung besonders angesichts bereits existierender fachspezifischer Förderung von Argumentation in den einzelnen Fächern inhaltlich und institutionell herausfordernd würde (vgl. Budke et al. 2015).

Weiterreichende Koordination ist selbstverständlich denkbar und potenziell wünschenswert: So könnte die vielversprechende Datenlage zur Effektivität des Unterrichts mit Argumentationskarten (z. B. Cullen et al. 2018) zum Anlass genommen werden, solche Karten und Diagramme fächerübergreifend einzusetzen, um auch auf der Ebene der visuellen Repräsentation und in Bezug auf die Wahl der Werkzeuge für die Argumentrekonstruktion zu verdeutlichen, dass und wie wir nicht nur in politischen Debatten, sondern auch beim wissenschaftlichen Erklären argumentieren. Im Idealfall wird solche Koordination und Vereinheitlichung mit Kooperation ergänzt, beispielsweise bei gemeinsamer Erarbeitung von Fallstudien oder der Vorbereitung von interdisziplinären Projekten (in entsprechenden Formaten wie z. B. Studienwochen).

Allerdings folgt aus solchen Bemühungen, die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Kontinuitäten zwischen Fächern und Disziplinen mit Hilfe überfachlicher Koordination zu berücksichtigen, keinesfalls, dass rein »immersive« Vermittlung argumentativer Fähigkeiten ausreicht. Ennis (1989) unterscheidet

vier Zugänge zur institutionellen und curricularen Umsetzung von *Critical Thinking*: (1) Wer *immersiv* vorgeht, integriert die Bemühungen um *Critical Thinking* – inklusive argumentative Kompetenzen – in den jeweiligen Fachunterricht. Beim (2) *allgemeinen* Zugang (engl. *general approach*) werden Fähigkeiten vermittelt, indem sie in allgemeiner Weise, separat von fachspezifischen Anwendungen, als solche benannt, erläutert und auf Beispiele aus dem lebensweltlichen, medialen und politischen Alltag angewendet und geübt werden (Ennis 1989). Diesen Ansatz finden wir etwa in explizit kompetenz- und methodenorientierten *Critical Thinking*-Modulen, mit eingeschränktem Anspruch im »*Theory of Knowledge*«-Modul des *International Baccalaureate* und in einem argumentativ ausgerichteten Philosophieunterricht. Mit (3) »Infusion« bezieht sich Ennis auf einen Fachunterricht, der explizit auf Begriffe und Methoden des *Critical Thinking* Bezug nimmt, während (4) eine *gemischte* Förderung den allgemeinen Zugang kombiniert mit Immersion oder Infusion (Ennis 1989).

Nicht zuletzt weil das Bündel von Haltungen und Kompetenzen, das üblicherweise mit der Etikette *Critical Thinking* assoziiert wird, im Verhältnis zu eher lokalen, fachspezifischen Kompetenzen schwer prüfbar (messbar) ist, ist die aktuelle Datenlage zur Effektivität von institutionellen und curricularen Umsetzungen von *Critical Thinking* unübersichtlich (Hitchcock 2015). Metaanalysen belegen aber zumindest, dass Kompetenzen und Haltungen aus dem Bereich des *Critical Thinking* gelehrt werden können (Abrami et al. 2015), und dass es im Vergleich zu rein immersiven Zugängen effektiver ist, Lehrpersonen für die Vermittlung relevanter Haltungen und Kompetenzen auszubilden (beispielsweise mit einem entsprechend ausgerichteten Philosophiestudium) und zusätzlich zur immersiven Förderung in den Fächern auch Lerneinheiten spezifisch auf diese Kompetenzen und ihre praktische Anwendung auszurichten (Abrami et al. 2008, 2015).

Im Fall der hier diskutierten argumentativen Haltungen und Kompetenzen, die vernünftige Meinungsbildung und kritische Selbstreflexion ermöglichen sollen, würde es sich folglich anbieten, Eberles eingangs zitierte Forderung einer interdisziplinären Zusammenarbeit aller Fächer mit dem allgemeinen Zugang zu *Critical Thinking* zu ergänzen, also mit explizit argumentationstheoretisch ausgerichteten Modulen, Lektionen oder Lektionsteilen, in denen nicht nur argumentiert, sondern das Argumentieren auch thematisiert und außerhalb des jeweiligen Fachbereichs (lebensweltlich, politisch, ethisch) geübt und kritisch diskutiert wird (z. B. auf der Basis von Franzen et al. 2023). Das für eine vielversprechende Vermittlung nötige Verständnis von Argumentation ist auch für Lehrpersonen nicht selbstverständlich. Eine Lehrperson kann argumentative Haltungen und Kompetenzen kaum erfolgreich vermitteln, wenn sie die Argumentationstheorie nicht auf eine Weise erfasst hat, die ihr die Anwendung auf

neue Fälle, das Generieren von geeigneten Musterbeispielen, die konstruktive Rückmeldungen zur Arbeit der Schüler:innen ermöglichen.

Die Rolle argumentativer Fähigkeiten innerhalb des Modells des Überlegungsgleichgewichts stützt damit die Forderung nach einer im Sinne Ennis (1989) gemischten Förderung argumentativer Fähigkeiten am Gymnasium. Argumentative Fähigkeiten sind unabdingbar für das Verstehen eines Sachgebiets anhand einer Theorie und damit für wichtige Teile der alltäglichen gymnasialen Arbeit in vielen (allen) Fächern. Aufgrund unterschiedlicher Ansprüche und Begründungsmodelle von Theorien und Disziplinen, sowie wohl auch als Folge historisch einflussreicher Auffassungen der Unterschiede zwischen Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften, werden solche Kontinuitäten im schulischen Alltag leicht vergessen. Die Stoffmenge ist groß, die Zeit kurz, die Theorie muss auch einfach mal gelernt sein.

Spezifisch auf argumentative Fähigkeiten zugeschnittene Formate, in Kombination mit überfachlicher Koordination und interdisziplinärer Kooperation, unterrichtet von dafür ausgebildeten Lehrpersonen, hätten den Vorteil, dass Expertise in Bezug auf argumentationstheoretische Grundlagen und geeignetes Metavokabular sichergestellt wäre. Wenn also die Kompetenzen und Haltungen, die kritische Selbstreflexion ermöglichen, am Gymnasium effektiv vermittelt werden sollen, empfiehlt es sich, das auch, aber selbstverständlich nicht nur, mit dafür ausgebildeten Lehrpersonen in darauf ausgerichteten Lerneinheiten zu machen.

Insgesamt empfiehlt sich im Hinblick auf die Entwicklung der in diesem Beitrag thematisierten argumentativen Haltungen und Tugenden im gymnasialen Unterricht ein optimistischer Realismus. Zweifellos werden die Schüler:innen auch in einem Gymnasium mit gemischter Förderung argumentativer Kompetenzen und diesbezüglicher Koordination zwischen den Fächern vieles bald wieder vergessen und nicht alle fachspezifisch oder allgemein erarbeiteten Kompetenzen habituierten. Trotzdem hat der gymnasiale Unterricht mit seinen Vertiefungsmöglichkeiten und seiner Breite großes Potenzial, den Schüler:innen mit einer anwendungsbezogenen und gleichzeitig argumentationstheoretisch und wissenschaftstheoretisch informierten Auseinandersetzung mit Theorien, Modellen, Argumenten und Begriffen zu helfen, nicht nur die für kritische Selbstreflexion und vernünftige Meinungsbildung relevanten Kompetenzen, sondern auch Haltungen und Tugenden zu entwickeln.⁴

4 Frühere Versionen dieses Textes wurden in Jena und ›in‹ Erlangen präsentiert und im Rahmen des Netzwerk »Argumentieren in der Schule« diskutiert. Wir danken besonders Gregor Betz und den Gutachter- und Herausgeber:innen für hilfreiche Kritik. Die Arbeit von Georg Brun ist Teil des von SNF (Projekt 182854) und DFG (Projekt 412679086) unterstützten Forschungsprojekts *How Far Does Reflective Equilibrium Take Us? Investigating the Power of a Philosophical Method*.

Literatur

- Abrami, Philip C., Bernard, Robert M., Borokhovski, Evgueni, Wade, Anne, Surkes, Michael A., Tamim, Rana und Zhang, Dai. 2008. »Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis« *Review of Educational Research* 78: 1102–1134.
- Abrami, Philip C., Bernard, Robert M., Borokhovski, Evgueni, Waddington, David I., Wade, C. Anne, Persson, Tonje. 2015. »Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis« *Review of Educational Research* 85: 275–314.
- Baumberger, Christoph. 2019. »Explicating Objectual Understanding. Taking Degrees Seriously« *Journal for General Philosophy of Science* 50: 367–388.
- Baumberger, Christoph, Beisbart, Claus und Brun, Georg. 2016. »What is Understanding? An Overview of Recent Debates in Epistemology and Philosophy of Science« In: Grimm et al. 2016. 1–34.
- Baumberger, Christoph und Brun, Georg. 2016. »Dimensions of Objectual Understanding«. In: Grimm et al. 2016. 165–189.
- Baumberger, Christoph und Brun, Georg. 2021. »Reflective Equilibrium and Understanding« *Synthese* 198: 7923–7947.
- Baumberger, Christoph, Hirsch Hadorn, Gertrude und Mühlebach, Deborah. 2015. »Enhancing Argumentative Skills in Environmental Science Education« *Gaia* 24: 206–208.
- Beisbart, Claus. 2020. »Der richtige Weg ist kein Spaziergang. Warum das Überlegungsgleichgewicht zur Rechtfertigung unserer moralischen Urteile führen kann« *Praefaktisch. Ein Philosophieblog*, 18.8.2020. <https://tinyurl.com/3ma7348w> (Abruf: 20.1.2023).
- Betz, Gregor. 2013. *Debate Dynamics. How Controversy Improves Our Beliefs*. Dordrecht: Springer.
- Betz, Gregor. 2016. »Logik und Argumentationstheorie«. In Pfister, Jonas und Zimmermann, Peter (Hg.): 2016. *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt. 169–199.
- Bowell, Tracy und Kingsbury, Justine. 2015. »Virtue and Inquiry: Bridging the Transfer Gap«. In: Davies und Barnett 2015. 233–246.
- Brun, Georg. 2020. »Das Überlegungsgleichgewicht. Was genau ist das?« *Praefaktisch. Ein Philosophieblog*, 1.9.2020. <https://tinyurl.com/4t9xrfut> (Abruf: 20.1.2023).
- Brun, Georg und Hirsch Hadorn, Gertrude. 2021. *Textanalyse in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen*. 4. Auflage. Zürich: vdf.
- Budke, Alexandra, Kuckuck, Miriam, Meyer, Michael, Schäbitz, Frank, Schlüter, Kirsten, Weiss, Günther (Hg.). 2015. *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster und New York: Waxmann.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst. 1984. *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. <https://tinyurl.com/4p4tpn5u> (Abruf: 20.1.2023).
- Burkard, Anne, Franzen, Henning und Meyer, Kirsten. 2018. »Zwischen Dissonanz und Kohärenz. Ein Strukturmodell für den Philosophieunterricht« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 40: 87–95.

- Cullen, Simon, Fan, Judith, van der Brugge, Eva und Elga, Adam. 2018. »Improving Analytical Reasoning and Argument Understanding. A Quasi-Experimental Field Study of Argument Visualization« *npj Science of Learning* 3 (21): 1–6.
- Davies, Martin und Barnett, Ronald (Hg.). 2015. *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Eberle, Franz, Gehrler, Karin, Jaggi, Beat, Kottenau, Johannes, Oepke, Maren und Pflüger, Michael. 2008. *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- Eberle, Franz, Brüggelbrock, Christel, Rüede, Christian, Weber, Christof, und Albrecht, Urs. 2015. *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache, Kurzbericht zuhanden der EDK*. Revidierte Fassung. <https://tinyurl.com/24ah435c> (Abruf: 20.1.2023).
- Elgin, Catherine Z. 1996. *Considered Judgment*. Princeton: Princeton University Press. In Auszügen übersetzt als »Erkenntnistheoretisches Gleichgewicht«. In Vogel, Matthias und Wingert, Lutz (Hg.). 2003. *Wissen zwischen Entdeckung und Konstruktion. Erkenntnistheoretische Kontroversen*. Übersetzung: Gilmer, Eva. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 193–217.
- Elgin, Catherine Z. 2017. *True Enough*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ennis, Robert H. 1989. »Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research«. *Educational Researcher* 18 (3): 4–10.
- Frankfurt, Harry G. 2014. *Bullshit*. Übersetzung: Bischoff, Michael. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Originalausgabe: Frankfurt, Harry G. 2005. *On Bullshit*. Princeton und Oxford: Princeton University Press.
- Franzen, Henning, Burkard, Anne und Löwenstein, David (Hg.). 2023. *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Erarbeitet von Dominik Balg, Anne Burkard, Henning Franzen, Aenna Frottier, David Lanius, David Löwenstein, Hanna Lucks, Kirsten Meyer, Donata Romizi, Katharina Schulz, Stefanie Thiele und Annett Wienmeister. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Open Access: www.philovernetz.de/argumentieren-lernen (Abruf: 20.2.2023).
- Gehrmann, Jan, Langer, Ruben und Niederberger, Andreas (Hg.). 2020. *Klimawandel und Ethik*. Paderborn: mentis.
- Giere, Ronald N. 1984. *Understanding Scientific Reasoning*. 2. Auflage. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Giesinger, Johannes. 2004. »Leben und Tod. Zur Methode des Überlegungsgleichgewichts« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 26: 30–37.
- Grimm, Stephen R., Baumberger, Christoph und Ammon, Sabine (Hg.). 2016. *Explaining Understanding. New Perspectives from Epistemology and Philosophy of Science*. New York: Routledge.
- Habermas, Jürgen. 1973. »Wahrheitstheorien«. In: Fahrenbach, Helmut. *Wirklichkeit und Reflexion. Walter Schulz zum 60. Geburtstag*. Pfullingen: Neske. 211–265.
- Hitchcock, David. 2015. »The Effectiveness of Instruction in Critical Thinking«. In: Davies und Barnett 2015. 283–294.
- Kultusministerkonferenz. 2021. *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 18.02.2021*. <https://tinyurl.com/yckeybyz> (Abruf: 20.1.2023).

- Maslin, Mark. 2021. *Climate Change. A Very Short Introduction*. 4. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Oreskes, Naomi. 2021. *Why Trust Science?* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Oreskes, Naomi und Conway, Erik M. 2014. *Die Machiavellis der Wissenschaft: Das Netzwerk des Leugnens*. Übersetzung: Leipner, Hartmut S. und Leipner, Anna-Maria. Weinheim: Wiley-VCH. Originalausgabe: Oreskes, Naomi und Conway, Erik M. 2010. *Merchants of Doubt. How a Handful of Scientists Obscured the Truth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming*. New York: Bloomsbury Press.
- Pfister, Jonas. 2020. *Kritisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Roser, Dominic und Christian Seidel. 2015. *Ethik des Klimawandels. Eine Einführung*. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schweizerischer Bundesrat. 1995. *Maturitäts-Anerkennungsverordnung, MAV) vom 15. Februar 1995*. <https://tinyurl.com/3apm4rwy> (Abruf: 20.1.2023).
- Weinert, Franz E. 2001. »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«. In Franz E. Weinert (Hg.). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz. 17–32.

Schülerrelativismus und Urteilsenthaltung¹

Ob in der Schule oder der Universität, in fast jeder einführenden Ethik- und Philosophieveranstaltung wird man früher oder später mit Beiträgen folgender Art konfrontiert: »Ethik ist nur sinnloses Gerede, da hat doch eh jeder seine eigene Meinung«, »Absolute Wahrheiten gibt es nicht, das ist alles total subjektiv, hier gibt es kein Richtig oder Falsch« oder gar ein jede weitere Diskussion abschneidendes »Meine Meinung, deine Meinung.«² Mit diesen Beiträgen äußern Lernende einen vortheoretischen, wenig reflektierten Skeptizismus gegenüber der Sinnhaftigkeit ethischer, manchmal auch allgemein philosophischer Debatten, aufgrund der Annahme, dass es keine eindeutigen korrekten Antworten auf philosophische Fragestellungen gibt oder diese nicht gefunden werden können. Wir fassen diese Vorstellungen unter dem Begriff des »Schülerrelativismus« zusammen.

Häufig wird der Schülerrelativismus als eine große didaktische Hürde für den Philosophieunterricht angesehen. Hingegen möchte ich in diesem Beitrag dafür argumentieren, dass der Schülerrelativismus gutem Philosophieunterricht nicht im Wege stehen muss: Argumentatives Philosophieren ist selbst vor dem Hintergrund eines naiven Relativismus möglich. Denn wir philosophieren auch, wenn wir argumentative Zusammenhänge zwischen verschiedenen Thesen, Annahmen oder Theorien aufdecken, wenn wir Konsequenzen von Behauptungen ausbuchstabieren, Theorien auf ihre Kohärenz und Konsistenz überprüfen oder allgemeine Prinzipien finden, die vermeintlich unverbunden nebeneinanderstehende Thesen vereinen. Auch wenn sich Philosophieren nicht darin erschöpft, die richtigen Wenn-dann-Zusammenhänge zu erkennen, so ist dies zumindest ein guter Anfang. Wenn wir den logisch-begrifflichen Aspekt ins

1 Ich danke den Herausgeber:innen, den Gutachter:innen sowie Dominik Balg, Wolfgang Freitag und Christopher von Bülow für sehr hilfreiche Kommentare.

2 Beispiele für weitere typische Äußerungen finden sich u. a. in Talbot (2012), Pfister (2019) und Balg (2020). Siehe Burkhard (2017) für ausführlichere Beispielfälle.

Zentrum des Philosophieunterrichts rücken, stellt der Schülerrelativismus für guten Philosophieunterricht kein größeres Problem mehr dar.

Bevor ich den didaktischen Umgang mit dem Schülerrelativismus diskutiere, möchte ich einige begriffliche Bemerkungen vorwegschicken.

1. Schülerrelativismen: Begriffliche Präliminarien

So verbreitet das Phänomen des Schülerrelativismus auch ist, so schwierig ist seine präzise Bestimmung.³ Unter dem Label des »Schülerrelativismus« wird eine recht bunte Palette an Positionen und Einstellungen subsumiert, die hinter Äußerungen wie den eingangs zitierten stehen können. Dies ist nicht weiter problematisch, jedoch sollten einige zentrale begriffliche Unterscheidungen gemacht werden, um Missverständnisse zu vermeiden.

Zunächst einmal gilt es, Relativismus, Skeptizismus und Konstruktivismus zu unterscheiden. Der *Skeptizismus* behauptet, dass wir kein Wissen, oder zumindest keine gerechtfertigten Überzeugungen, haben oder haben können. Der *Relativismus* hingegen besagt, dass Wahrheit oder Wissen bloß relativ sind, d. h. in Relation zu etwas anderem bestehen und nicht »absolut« oder »unbedingt«. Der *Konstruktivismus* schließlich nimmt an, dass bestimmte Tatsachen letztlich bloße Konstruktionen (je nach Spielart: des jeweiligen Subjektes, der Gesellschaft, der Wissenschaften, etc.) sind. In der Diskussion um den Schülerrelativismus geht es nicht immer um eindeutig relativistische Positionen. Meist sind auch eine Prise Skeptizismus und zwei Prisen Konstruktivismus beigemischt. Die Lernenden geben mit Äußerungen wie den eingangs genannten bisweilen zudem ihrem Gefühl Ausdruck, dass es, zumindest in Bezug auf einige philosophische Fragen, unmöglich ist, eine Antwort zu *finden*, selbst wenn es eine eindeutige Antwort geben sollte, oder aber ihrer Überzeugung, dass die ethische Fragestellung von einer subjektunabhängigen Welt ausgeht, die es in ihrem konstruktivistischen Verständnis gar nicht gibt. Für unsere Diskussion, und insbesondere den hier vorgeschlagenen didaktischen Ansatz, wird es glücklicherweise nicht relevant sein, ob wir es mit einem Relativismus, einem Skeptizismus, einem Konstruktivismus oder – und das scheint am häufigsten der Fall zu sein – einer wenig ausdifferenzierten Mischform zu tun haben. Deshalb erlaube ich mir, über Differenzen hinwegzusehen und weiterhin den schon etablierten Begriff »Schülerrelativismus« zu verwenden.

3 Siehe Pfister (2019) für hilfreiche Bemerkungen zum Begriff des Schülerrelativismus, empirischen Untersuchungen seiner Verbreitung und verschiedenen Interpretationen des Phänomens.

Innerhalb des Relativismus nun müssen wir einen *Wahrheitsrelativismus* von einem *Wissensrelativismus* unterscheiden. Der *Wahrheitsrelativismus* behauptet, dass Wahrheit bloß relativ ist, d.h. in Relation zu etwas anderem und nicht bedingungslos besteht. So könnte etwa behauptet werden, dass der Satz »Die Mona Lisa ist schön« wahr ist relativ zu Monas ästhetischem Empfinden und falsch ist relativ zu Lisas, jedoch keinen nicht-relativierten Wahrheitswert hat.⁴ Wahrheit wird hier also als eine zweistellige Relation verstanden: Eine Proposition p (hier: dass die Mona Lisa schön ist) ist wahr oder falsch relativ zu einem Kontext c (hier: Lisas/Monas ästhetisches Empfinden). Einen kulturrelativen Wahrheitsbegriff hätten wir, wenn wir etwa behaupteten, dass »Die Welt ist eine Scheibe« wahr ist relativ zur Lebenswelt des Mittelalters und falsch relativ zu unserer Lebenswelt. Von einem Wahrheitsrelativismus zu unterscheiden ist der *Wissensrelativismus*, gemäß dem Wissen nicht eine dreistellige Relation zwischen einem Subjekt, einer Proposition und einem Zeitpunkt ist, sondern eine (mindestens) vierstellige Relation. Für das vierte Relatum gibt es mehrere Kandidaten. Relativieren wir Wissen auf die ästhetischen Empfindungen der epistemischen Subjekte, dann könnten wir laut einigen Wissensrelativist:innen behaupten, dass Mona weiß, dass die Mona Lisa schön ist, und Lisa weiß, dass die Mona Lisa *nicht* schön ist. Wird Wissen relativiert auf die Lebenswelt oder Kultur der epistemischen Subjekte, so könnte etwa behauptet werden, dass wir wissen, dass die Erde um die Sonne kreist, aber der mittelalterliche Bauer wusste, dass die Sonne um die Erde kreist. Natürlich müssten wir in diesem Fall auch aufgeben, dass Wissen faktiv ist (also nur Wahres gewusst werden kann), oder neben einem Wissensrelativismus auch den entsprechenden Wahrheitsrelativismus vertreten. Die Radikalität relativistischer Theorien hängt offensichtlich davon ab, was unter dem Kontext bzw. dem vierten Relatum verstanden wird. Der Schülerrelativismus ist typischerweise eine wenig differenzierte Mischform aus Wissens- und Wahrheitsrelativismus.

Zwei weitere und für die folgende Diskussion wichtige Differenzierungen gilt es noch zu treffen. Erstens müssen wir zwischen globalen und lokalen Relativismen unterscheiden. Ein *globaler* Relativismus bezieht sich auf alle Aussagen oder Propositionen, während ein *lokaler* Relativismus die relativistische These auf bestimmte Themengebiete einschränkt. So könnte etwa vertreten werden, dass der Wahrheitswert ästhetischer Aussagen wie »Die Mona Lisa ist schön« subjektrelativ ist, der Wahrheitswert deskriptiver Aussagen wie »Die Sonne kreist um die Erde« jedoch nicht. Der Schülerrelativismus beschränkt sich meist auf normative, insbesondere auf ethische und ästhetische Aussagen sowie auf on-

4 Man muss selbstverständlich keinen Wahrheitsrelativismus vertreten, um den folgenden Satz für wahr zu halten: »Mona findet die Mona Lisa schön und Lisa findet die Mona Lisa nicht schön.«

tologische oder metaphysische Behauptungen. Kurz gesagt, er betrifft primär die Aussagen, die selbst Teil philosophischer Theoriebildung sind oder Inhalt philosophischer Reflexion werden können. Für den Erdkunde- oder Physikunterricht etwa stellt der Schülerrelativismus hingegen selten eine Hürde dar. Wir haben es beim Schülerrelativismus also typischerweise mit einem lokalen Relativismus zu tun, der sich auf zentrale Themenbereiche der Philosophie beschränkt (siehe hierzu z. B. Balg 2020, 125).

Zweitens müssen wir zwischen *naivem* und *nicht-naivem* Relativismus unterscheiden. Der Schülerrelativismus ist gemeinhin unreflektiert, wenig durchdacht und nicht eingebettet in eine philosophische Hintergrundtheorie. Wie oben bereits erwähnt, unterscheiden die Vertreter:innen eben gerade nicht zwischen Relativismus und Skeptizismus, zwischen Wissens- und Wahrheitsrelativismus, usw. Sie artikulieren keine philosophische Position, die sie von anderen Positionen abgrenzen, deren Konsequenzen sie ausbuchstabieren und die sie argumentativ gegen konkurrierende Ansätze verteidigen. So macht zum Beispiel Mostert deutlich, dass der Schülerrelativismus typischerweise nicht als zur Debatte stehende philosophische Position vorgetragen wird, sondern eine unreflektierte und wenig artikuliert Hintergrundaussage darstellt: »Teachers usually presuppose that their students are aware of their relativistic positions and are willing to defend them. But in daily life, there is hardly any discussion about the relativistic position itself; it is ›in the air.‹ The relativistic approach is not the object, but rather the unreflected setting in which moral problems and choices are discussed.« (Mostert 1986, 203) Der Schülerrelativismus ist keine artikuliert oder gar entwickelte theoretische Position, sondern eine unreflektiert Hintergrundeinstellung. Genau dies soll durch das »Schüler« in »Schülerrelativismus« zum Ausdruck gebracht werden: die fehlende theoretische Reife. Offensichtlich ist diese Benennung unglücklich, denn selbstverständlich vertreten nicht alle Lernenden mit relativistischen Einstellungen notwendigerweise einen Schülerrelativismus in diesem Sinne und zum anderen können auch Lehrpersonen einen Schülerrelativismus vertreten. Ob wir es mit einem *Schülerrelativismus* zu tun haben, hängt nicht vom Alter, Status oder der Berufsgruppe seiner Vertreter:innen ab. Das kontingente Faktum, dass Lernende häufiger einen naiven Relativismus vertreten als Lehrpersonen, hat hier Eingang gefunden in die Benennung des Phänomens.⁵ Die Begrifflichkeiten sind unglücklich. Für diesen Essay werde ich dennoch an der etablierten Terminologie festhalten.

5 Für eine ähnliche Bemerkung siehe Wright 2019.

2. Wie wir *nicht* mit dem Schülerrelativismus umgehen sollten

In der philosophischen Fachdidaktik wird der Schülerrelativismus ausführlich und lebhaft diskutiert. Neben Ursachenforschung⁶ finden sich hier vor allem anwendungsorientierte Strategien zum Umgang mit dem Schülerrelativismus in der Unterrichtspraxis.⁷ So vielfältig die Ansätze auch sind, besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass der Schülerrelativismus problematisch ist, weil er jede weitere Diskussion der ursprünglich gestellten Frage zu unterminieren scheint. So fasst etwa Pfister die Einordnung des Problems des Schülerrelativismus zusammen: »[Student relativism] is perceived as a pressing issue by teachers because it seems to undermine the very purpose of philosophy.« (Pfister 2019, 1)⁸ Mehr noch: Bisweilen scheint ein solcher Relativismus unter dem Deckmantel der Toleranz sogar eingefordert zu werden. Es sollen allen ihre eigenen Wertvorstellungen und Weltbilder zugestanden werden und nicht der Versuch unternommen werden, andere von der eigenen Sichtweise zu überzeugen. Diese falsch verstandene Toleranz und Offenheit gibt dem naiven Relativismus einen überhöhten moralischen Status und verhindert so die weitere Diskussion der philosophischen Fragen gleich aus mehreren Gründen: Nicht nur wäre die Fragestellung sinnlos, sondern die Suche nach Wahrheit gar unmoralisch.⁹

Wie also können wir mit dem Schülerrelativismus umgehen? In der Literatur zum Schülerrelativismus finden sich zahlreiche Vorschläge.¹⁰ Hier möchte ich lediglich zwei vielleicht naheliegende Strategien erwähnen und kurz skizzieren, warum sie meines Erachtens didaktisch wenig attraktiv sind.

Die erste Strategie besteht darin, die relativistischen Äußerungen selbst zum Thema zu machen.¹¹ Dies wird dadurch gerechtfertigt, dass es doch gerade in der Philosophie geboten sei, die Sinnhaftigkeit der eigenen Fragen und die Grenzen

6 Paden (1994) untersucht die kulturellen, soziologischen und psychologischen Ursachen des Schülerrelativismus. Satris (1986) argumentiert, dass der Schülerrelativismus lediglich eine Strategie sei, um zu vermeiden, dass eigene Positionen hinterfragt oder verteidigt werden müssen.

7 Siehe z. B. Goldman 1981; Andre 1983; Mostert 1986; Carson 1988, 1999; Irvine 2000; Callcut 2006; Burkhard 2017; Pfister 2019 und Balg 2020.

8 Ähnliche Bemerkungen finden sich z. B. in Paden 1994, 47: »The assertion of moral relativism by a student can often disrupt even the most narrowly drawn discussion in ethics classes. It not only diverts attention away from the subject at hand, but it also calls into question the very assumptions that make philosophical discussion of moral questions possible.«

9 Eine ausführliche Diskussion der Rolle der Toleranz in Bezug auf das Phänomen des Schülerrelativismus liefert Balg (2020). Weitere Diskussionen finden sich in Andre 1983; Ihara 1984; Mostert 1986; Paden 1987, 1994; Carson 1988 und Pfister 2019.

10 Ich verweise die interessierten Leser:innen insbesondere auf Burkhardt 2017, Pfister 2019 und Balg 2020.

11 Diese Strategie wird in verschiedenen Varianten vorgeschlagen z. B. in Goldman 1981; Carson 1988, 1999; Cornwell 1991; Momeyer 1995; Irvine 2000; Callcut 2006 und Wright 2019.

der Erkenntnis zu reflektieren. Die zunächst naiven relativistisch-skeptisch-konstruktivistischen Äußerungen würden präzisiert und eingeordnet, nicht-relativistischen Positionen gegenübergestellt und kritisch hinterfragt werden. Die Thematisierung der relativistischen Annahmen ist sicherlich aus theoretischer Perspektive lohnenswert und entspricht dem philosophischen Diskursideal. Allerdings, und nun kommen wir zu den offensichtlichen Nachteilen, ist dieses Vorgehen auch theoretisch anspruchsvoll und erfordert einiges an philosophischem, insbesondere sprachphilosophischem und erkenntnistheoretischem, Hintergrundwissen. Ein solches Vorwissen kann aber weder in der Schule noch in universitären Einführungsveranstaltungen vorausgesetzt werden. Abgesehen davon ist dieser Ansatz meines Erachtens schon aus Zeitgründen wenig praktikabel. Im schulischen Curriculum sind bestimmte Themen, etwa der normativen oder angewandten Ethik, zu behandeln. Für diese Themen kann kaum genügend Raum bleiben, wenn ihrer Behandlung ein intensiver meta-ethischer Diskurs über den Relativismus vorausgeht. Vor allem aber begnügt sich eine Thematisierung des naiven Relativismus in diesem Zusammenhang meist nicht damit, diesen neutral zu hinterfragen und gegebenenfalls zu einer differenzierteren Position auszubauen. Wird der Relativismus nur thematisiert, um dann zum eigentlichen Unterrichtsthema fortschreiten zu können, so verfolgt die Lehrperson gemeinhin das Ziel, die Lernenden von ihrer relativistischen Position abzubringen. Dies mag gerechtfertigt sein, solange es sich um einen naiven Relativismus handelt. Ist aus der naiven Haltung durch den metaethischen Diskurs aber eine theoretisch elaboriertere philosophische Position geworden, so ist dies vor dem Hintergrund der von der Lehrperson geforderten Neutralität zwischen konkurrierenden philosophischen Positionen sicherlich kritisch zu sehen.¹² Ich halte es aus diesen Gründen für wenig erfolgversprechend, den Schülerrelativismus selbst zum Thema des Unterrichts zu machen.

Ein ganz anderer Ansatz für den Umgang mit dem Schülerrelativismus besteht darin, den Unterricht auf die Darstellung klassischer Positionen zu beschränken. So kann gelehrt werden, dass Kant ein Pflichtenethiker war, Descartes einen Substanzdualismus vertreten hat, und was die Kernthesen dieser Positionen sind. Die typischen Anhänger:innen des Schülerrelativismus vertreten, wie wir oben besprochen haben, einen *lokalen* Relativismus und beziehen den Relativismus nicht auf deskriptive Aussagen wie »Kant war Pflichtenethiker« oder »Der Substanzdualismus besagt, dass es zwei unabhängige Substanzen gibt«. Mit dieser Strategie würden wir dem Schülerrelativismus die Angriffsfläche nehmen. Die Kosten allerdings sind hoch. Wie schon bei der ersten Strategie haben wir es auch

12 Für ähnliche und weitere Kritikpunkte siehe insb. Burkhard 2017, 300–301. Der dritte Punkt wird ausführlicher verteidigt in Talbot 2012; Burkhard 2017; Pfister 2019; Mostert 1986 und Carson 1988.

hier mit einer Themenverschiebung zu tun. Wollten wir ursprünglich diskutieren, was moralisch geboten ist, so können wir nun lediglich besprechen, was *nach Kant* moralisch geboten ist. Und war unser eigentliches Thema die Natur des Mentalen, so sind wir nun ausgewichen auf eine bloße Darstellung des Cartesianischen Dualismus. Philosophieunterricht wird zum Unterricht über philosophische Positionen. Gelehrt wird nicht Philosophie, sondern Philosophiegeschichte. Zwar sollte das Lehren von philosophischen Klassikern zum Philosophieunterricht dazugehören, aber der Unterricht darf hier keinesfalls aufhören, sondern muss die Thesen hinterfragen und reflektieren. Im Mittelpunkt stehen muss das eigene Denken und die kritische Auseinandersetzung mit philosophischen Fragestellungen. So geht es auch aus den gängigen Leitlinien für den Philosophieunterricht hervor.¹³ Hinzu kommt, dass die Relevanz solcher Unterrichtsinhalte, insbesondere vor einem relativistischen Hintergrund, doch fraglich wäre. Die Lernenden könnten – und das nicht ganz unberechtigt – einwenden: »Warum sollte mich interessieren, was Person X zum Thema Y gesagt hat, wenn es über Y kein objektives Wissen und keine absoluten Wahrheiten gibt?« Hinzu kommt, dass die Geschichte der Philosophie uns doch gerade besonders eindrücklich vor Augen zu führen scheint, dass in Bezug auf philosophische Fragen konkurrierende Positionen gleichberechtigt nebeneinanderstehen und die Hoffnung auf Einigung gering ist. Dies könnte die relativistischen Anschauungen durchaus verstärken. Es ist meines Erachtens wenig attraktiv, den Philosophieunterricht auf die Darstellung von klassischen Positionen zu beschränken. Ich möchte hier nicht falsch verstanden werden: Natürlich sollten historische Positionen Bestandteil guten Philosophieunterrichts sein, aber dieser darf sich nicht darin erschöpfen. Auch die klassischen Positionen müssen einer kritischen Diskussion unterzogen werden.

Die zwei obigen Strategien – die explizite Thematisierung des Schülerrelativismus und die Einschränkung auf die Lehre klassischer Positionen – scheinen wenig attraktiv. Ich möchte darum im nächsten Abschnitt einen alternativen Ansatz zum Umgang mit dem Schülerrelativismus vorschlagen.

13 So heißt es in der Präambel der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2006 für »Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie«: »Der Philosophieunterricht soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, eigenständig grundsätzliche Fragen philosophisch zu reflektieren. Dies bedeutet, philosophische Implikationen und Fragen zu erkennen, sie zu formulieren und zu vertiefen. Dabei werden eigene Antworten auf diese Fragen sowie diejenigen der philosophischen Tradition argumentativ vertreten und kritisch hinsichtlich ihrer Voraussetzungen sowie Geltungsmöglichkeiten überprüft. Somit steht im Mittelpunkt der Prüfung im Fach Philosophie eine philosophische Problemreflexion, die methodisch bewusst und begründbar durchgeführt bzw. gestaltet wird.«

3. Plädoyer für eine Wenn–dann-Philosophie

Wie eingangs erwähnt, wird der Schülerrelativismus gemeinhin als eine Hürde für guten Philosophieunterricht verstanden. Ich möchte dafür argumentieren, dass das »Problem des Schülerrelativismus« größer scheint, als es letztlich ist. Insbesondere glaube ich nicht, dass der Schülerrelativismus den Unterricht nachhaltig behindern muss. Wir können die Lernenden zunächst einmal naive Relativist:innen sein lassen und trotzdem mit ihnen philosophieren. Voraussetzung dafür ist lediglich eine etwas bescheidenere Konzeption des Philosophierens.

Das primäre Ziel des Philosophie- und Ethikunterrichts in den Sekundarstufen ist das Erlernen des Philosophierens selbst. Was aber heißt es zu philosophieren? Natürlich wird philosophiert, wenn Antworten auf philosophische Fragen gefunden werden. Doch, und das müssen wir letztlich alle zugeben, würden wir selten philosophieren, wenn sich das Philosophieren hierin erschöpfen würde. Wir philosophieren auch, wenn wir argumentative Zusammenhänge zwischen verschiedenen Thesen, Annahmen oder Theorien aufdecken, wenn wir Konsequenzen von Annahmen ausbuchstabieren, Theorien auf Kohärenz und innere Konsistenz überprüfen oder allgemeine Prinzipien finden, die vermeintlich unverbunden nebeneinanderstehende Thesen vereinheitlichen. Viele philosophische Texte sind – zumindest teilweise – in diesem Sinne *konditional*. So meditiert René Descartes darüber, was wir noch sicher erkennen könnten, wenn wir von einem bösen Täuschergott hinters Licht geführt werden würden, Gottfried Wilhelm Leibniz buchstabiert in der Monadologie die vermeintlichen Konsequenzen des Prinzips vom zureichenden Grund aus, und Peter Singer untersucht, welche Handlungsnormen sich aus dem Präferenzutilitarismus ergeben. Selbst in einigen der zentralen Dialoge Platons geht es Sokrates lediglich darum, seine Gesprächspartner:innen von der Inkonsistenz ihrer Positionen zu überzeugen. Eine begründete Antwort auf die Ausgangsfrage wird von Platons Sokrates nicht geliefert.

Ich möchte hier nicht behaupten, dass sich das Philosophieren im Aufstellen von konditionalen Zusammenhängen erschöpft. Descartes liefert uns im Verlauf der Meditationen auch Argumente dafür, dass es keinen Täuschergott gibt; das Prinzip des zureichenden Grundes ist nach Leibniz *a priori* einsehbar; und natürlich beschränkt sich Singer nicht darauf, Konsequenzen des Präferenzutilitarismus herauszuarbeiten, sondern vertritt und verteidigt diesen selbst. Ich möchte lediglich behaupten, dass weite Teile der Philosophie eine »Wenn–dann-Struktur« aufweisen: Es wird dafür argumentiert, dass, wenn dieses angenommen wird, jenes folgt. Philosophieren besteht zu einem großen Teil darin, die logischen, begrifflichen und argumentativen Abhängigkeiten zwischen Aussagen explizit zu machen. Tatsächlich nimmt dieses bloß konditionale Philosophieren

in der aktuellen philosophischen Forschung großen Raum ein. Der typische Forschungsaufsatz in einer renommierten Fachzeitschrift liefert einen Beitrag zu einer bereits sehr voraussetzungsreichen Fachdebatte. In diesem Sinne wird oft nur hypothetisch argumentiert: Gewisse substanzielle Annahmen werden gemacht und es werden dann Folgen dieser Annahmen ausgearbeitet, Widersprüche aufgezeigt, Kompatibilitäten überprüft usw. Sicherlich sollten wir in der Philosophie auch die Voraussetzung von Theorien immer wieder hinterfragen oder uns ihrer zumindest stets bewusst sein. Dennoch dürfen wir von den Lernenden nicht mehr verlangen als von den Fachphilosoph:innen an den Universitäten. Wir können philosophieren, auch ohne eine *unbedingte* Antwort auf eine philosophische Frage herauszuarbeiten und zu verteidigen, auch ohne uns in Bezug auf diese oder jene philosophische Frage eine nicht-konditionale Meinung zu bilden.

Wenn wir im Philosophieunterricht den Fokus stärker auf das *Argumentieren* richten, können wir alle konstruktiv einbinden. Denn dieser philosophischen Tätigkeit, dem Herausarbeiten von logisch-begrifflichen Beziehungen zwischen Aussagen, haben selbst die hartnäckigsten Schülerrelativist:innen kaum etwas entgegenzusetzen. Selbst wenn zu einer unbedingten Frage »jeder eine eigene Meinung hat«, können die Konsequenzen und Voraussetzungen der jeweiligen Meinung ausbuchstabiert werden. Argumentatives Philosophieren besteht darin aufzuzeigen, was woraus folgt, welche Aussage welche anderen Aussagen stützt, welche Thesen einander widersprechen oder was mögliche Einwände gegen eine Position sind. So zeigt sich zumindest, welche Positionen kohärent vertreten werden können, selbst wenn es nicht gelingen mag, eine Position als die richtige zu erweisen. Insofern möchte ich vorschlagen, dass wir den Schülerrelativist:innen ein wenig entgegenkommen und zugestehen, dass sie sich in Bezug auf viele philosophische Fragen keine eigene Meinung bilden müssen. Wir sollten nicht fordern, dass sich die Lernenden philosophisch positionieren. Wir alle dürfen uns in Bezug auf diese schwierigen Fragen eines Urteils enthalten!

Wir können also sehr wohl mit Schülerrelativist:innen philosophieren. Und dies meines Erachtens sogar sehr gewinnbringend. Denn durch das Herausarbeiten der konditionalen und argumentativen Zusammenhänge erhalten wir letztlich eine Karte, die uns den Raum der möglichen philosophischen Positionen und ihre Lage zueinander zeigt. Diese Karte gilt es im Unterricht gemeinsam zu erstellen. Zuerst in einem Grobentwurf, dann immer detaillierter. Je genauer die Karte, desto besser können wir uns im philosophischen Problemfeld orientieren.

4. Einwände und Grenzen

Ich möchte zwei Einwände gegen den hier vorgeschlagenen Umgang mit dem Schülerrelativismus herausarbeiten sowie sie teils entkräften und teils mit ihrer Hilfe die Grenzen des Ansatzes aufzeigen.¹⁴

Die erste Sorge bezüglich des vorgeschlagenen Umgangs mit dem Schülerrelativismus besteht darin, dass die Schüler:innen nicht zum Philosophieren motiviert sein könnten, wenn es nur um das Ausarbeiten von konditionalen Zusammenhängen geht. Wieso sich diese anstrengende kognitive Arbeit machen, wenn keine Aussicht darauf besteht, am Ende eine begründete Antwort auf die Ausgangsfrage zu finden?

Ich denke, dass dieses Motivationsproblem gänzlich anders geartet ist als das Ausgangsproblem des Schülerrelativismus. Die fehlende Motivation der Schülerrelativist:innen ist – gegeben ihre relativistischen Einstellungen – rational: Wenn unsere Schülerrelativist:innen annehmen, dass das einzige Ziel der aktiven Teilnahme am Philosophieunterricht das Auffinden von Antworten auf philosophische Fragen ist, sie allerdings glauben, dass dieses Ziel nicht erreicht werden kann, dann *sollten* sie nicht aktiv am Unterricht teilnehmen. Schließlich ist der Unterricht in ihren Augen ein sinnloses Unterfangen. Vor dem Hintergrund ihrer Überzeugungen agieren die Schülerrelativist:innen mit ihrem Boykott rational, und genau deshalb stellt uns der Schülerrelativismus vor eine besondere didaktische Herausforderung. Ganz anders geartet ist das Motivationsproblem, wenn das Ziel des Unterrichts nur das Herausarbeiten der konditionalen Zusammenhänge ist. Hier gründet das Motivationsproblem nicht darin, dass die Schülerrelativist:innen das Ziel für unerreichbar halten, sondern darin, dass die Ziele selbst nicht verfolgenswert erscheinen. Dieses Motivationsproblem ist nun aber ein ganz allgemeines, welches nicht auf die Philosophie beschränkt ist, sondern alle Fächer betrifft. Was tun, wenn sich die Lernenden nicht interessieren für die Unterrichtsinhalte? Für dieses allgemeine Motivationsproblem habe ich keine neuartige theoretische Antwort, aber es scheint auch kein drängendes didaktisches Problem zu sein: Die Erfahrung hat gezeigt, dass Argumentationskurse gut funktionieren und die Lernenden meist interessiert und aktiv mitarbeiten. Sie merken, dass sie sich hier wichtige methodologische und argumentative Fähigkeiten aneignen können, die inhaltsneutral und damit universell anwendbar sind.

Der zweite Einwand bringt vor, dass es sich bei konditionalen Aussagen ebenso um Thesen handelt, auf welche sich ein Relativismus beziehen kann. Nicht nur die Möglichkeit unbedingter Antworten auf philosophische Fragen,

¹⁴ Ich danke den anonymen Gutachter:innen für den Hinweis, dass diese Einwände eine ausführlichere Diskussion verlangen.

sondern schon die Möglichkeit des Herausarbeitens logisch-begrifflicher und anderer konditionaler Zusammenhänge von Aussagen wird so für unmöglich erklärt.

Ich denke, dass diese Sorge auf typische Formen des Schülerrelativismus nicht zutrifft. Zu Beginn hatten wir festgestellt, dass der Schülerrelativismus ein *lokaler* Relativismus ist. Allerdings hatten wir bisher nur über den Skopus der relativistischen Einstellungen in Bezug auf Aussagen verschiedener Themenfelder (Philosophie, Geographie etc.) oder Aussagen von verschiedenem Status (insb. normativ vs. deskriptiv) gesprochen. Jetzt haben wir es mit der Frage zu tun, ob sich der Relativismus auch auf Aussagen über die logisch-begrifflichen Zusammenhänge und konditionalen Abhängigkeiten zwischen diesen Aussagen bezieht. Betrifft der Relativismus nur Aussagen wie »Körper und Geist sind zwei verschiedene Substanzen« und »Der Determinismus ist wahr« oder betrifft er auch Aussagen wie »Wenn Körper und Geist verschiedene Substanzen sind, dann gibt es entweder keine Wechselwirkung zwischen Körper und Geist oder es gibt Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Substanzen« und »Wenn der Determinismus wahr ist, dann haben wir keinen freien Willen«? Erstreckt sich der Relativismus sogar auf logisch-begriffliche Zusammenhänge und auf konditionale Abhängigkeiten, so haben wir es meist – wenn natürlich nicht notwendigerweise – mit einem doch schon recht elaborierten Relativismus zu tun, dem einiges an philosophischem Denken vorausgegangen ist. In diesem Fall handelt es sich also nicht mehr um einen Schülerrelativismus, den wir als lokalen und naiven Relativismus charakterisiert hatten. Der didaktisch angemessene Umgang mit einem globalen oder elaborierten Relativismus ist nicht Thema dieses Essays.

5. Schülerrelativismus und Urteilsenthaltung

Ich möchte abschließend noch einen dritten und letzten Einwand diskutieren: Der hier vorgeschlagene Ansatz scheint in Spannung zu stehen mit dem Unterrichtsziel der Urteilskompetenz: Die Lernenden sollen im und durch den Philosophieunterricht letztlich zu eigenen Urteilen hinsichtlich philosophischer Fragestellungen kommen; der Philosophieunterricht soll die Lernenden dazu befähigen, sich selbst zu philosophischen Fragen positionieren zu können.

Offensichtlich genügt ein Unterricht, der dem von mir vorgeschlagenen Ansatz folgt, dieser Zielsetzung nicht. Ich denke jedoch, dass dies letztlich kein Mangel des vorgeschlagenen Ansatzes ist, sondern die Zielsetzung des Philosophieunterrichts angepasst werden sollte. Diesbezüglich ist der vorgeschlagene Ansatz also durchaus radikal: Ich plädiere für eine neue Zielsetzung des Philosophieunterrichts. Es sollte nicht Ziel des Unterrichtes sein, dass die Lernenden sich zu nicht-konditionalen Fragen positionieren können, zumindest nicht un-

bedingt. Die Antworten auf viele grundlegende philosophische Fragen sind noch offen. Als Philosophierende sind wir immer auch Suchende. Und deshalb dürfen wir von den Lernenden eben gerade nicht verlangen, dass sie ein Urteil fällen. Oft ist es aufgrund der argumentativen Situation epistemisch rational, sich eines Urteils zu enthalten. In einer argumentativen Pattsituation sollte man sich nicht positionieren, kein Urteil fällen, und wir dürfen dies auch nicht von den Lernenden erwarten. Zudem würden wir mit dieser Forderung ganz ungewollt den Relativismus selbst bestärken: Denn wenn es für mehrere Positionen gleich gute Argumente gibt, man sich allerdings trotzdem positionieren soll, so drängt sich die Willkürlichkeit jedweder Positionierung geradezu auf. Ich möchte dafür plädieren, dass das zentrale Ziel des Philosophieunterrichts das Erwerben nicht der *Urteilsbildungskompetenz*, sondern der *Urteilsenthaltungskompetenz* sein sollte, also der Fähigkeit, sein eigenes Urteil zurückzuhalten oder zu hinterfragen.¹⁵ Schon Bertrand Russell verstand die Philosophie als die Disziplin, die die so wichtige Urteilsenthaltungskompetenz trainiert:

But so long as men are not trained to withhold judgment in the absence of evidence, they will be led astray by cocksure prophets, and it is likely that their leaders will be either ignorant fanatics or dishonest charlatans. To endure uncertainty is difficult, but so are most of the other virtues. For the learning of every virtue there is an appropriate discipline, and for the learning of suspended judgment the best discipline is philosophy. (Russell 1946)

Die Urteilsenthaltung hat in der Didaktik (und übrigens nicht weniger in der öffentlichen Debatte) einen zu schlechten Ruf. Urteilsenthaltung bedeutet eben nicht, dass man zu einem Thema überhaupt keine Meinung hat, oder gar, dass man sich noch nicht einmal mit der Frage auseinandergesetzt hat. Es gibt neben der naiven und unreflektierten Urteilsenthaltung eben auch die durchdachte, informierte, evidenzbasierte und der argumentativen Situation angemessene Urteilsenthaltung. Nicht immer, aber oft, ist die Urteilsenthaltung, und eben nicht das unkonditionale Befürworten oder Ablehnen einer These, rational und dem Stand der Argumentation angemessen. Wenn sich die Argumente die Waage halten, so sollte man – oder darf man zumindest – sich eines Urteils enthalten.¹⁶

15 Bezogen auf die in Fn. 13 zitierte Präambel für die »Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie« würde dies nur eine kleine Änderung nach sich ziehen. Statt dass »eigene Antworten auf diese Fragen ... argumentativ vertreten und kritisch ... überprüft« werden müssen, sollten »mögliche Antworten« vertreten und kritisch überprüft werden.

16 Siehe Zinke 2021 für Ausführungen zur Rationalität der Urteilsenthaltung.

6. Schlussbemerkungen

Ich habe in diesem Essay einen entspannten didaktischen Umgang mit dem Schülerrelativismus vorgeschlagen. Der Schülerrelativismus zwingt uns weder, den naiven Relativismus selbst zum Thema zu machen, noch auf die Diskussion genuin philosophischer Themen zu verzichten. Wir können mit Schülerrelativist:innen philosophieren, indem wir argumentative, logische und begriffliche Zusammenhänge herausarbeiten. Dies ist bereits ein wichtiger Teil des Philosophierens. Und ganz nebenbei erwerben die Lernenden so auch die wichtigen Transferkompetenzen des konditionalen Denkens, der begrifflichen Präzision und des stringenten Argumentierens. Gerade das konditionale Denken wird die Lernenden selbstverständlich fordern. Natürlich ist es nicht einfach, die Konsequenzen von Annahmen auszubuchstabieren, die man selbst vielleicht nicht teilt. Aber einfach war das Philosophieren – ja, das »Selber-Denken« – noch nie.

Wir können im Unterricht die Karte des philosophischen Möglichkeitsraumes zeichnen, ohne uns auf ihr zu positionieren oder dies von den Lernenden zu verlangen. Ein wenig traurig ist das Bild aber vielleicht dennoch: Da stehen wir nun mit unseren schicken und detailgenauen Karten, betrachten die verworrenen Wege, bessern hier und da ein wenig aus und falten die Karte dann wieder zusammen. Soll das alles sein, was die Philosophie zu bieten hat? Letztlich wollen wir doch mehr, als nur eine Karte in der Hand halten, mehr, als die logischen Zusammenhänge der philosophischen Thesen verstehen. Wir wollen die Karte nutzen und reisen, Antworten finden auf die philosophischen Fragen, inhaltlich Stellung beziehen.

Ja, das wollen wir, oder zumindest einige von uns. Aber vielleicht muss und kann das, was dazu noch fehlt, nicht mehr durch den Philosophieunterricht geleistet werden. Lehrende können beim Zeichnen der Karte unterstützen. Die Karte kann Orientierung geben. Auf die Reise muss sich aber jeder:r selbst begeben. Und die Hoffnung ist da, dass die zunächst etwas verbohrten, aber meist doch aufrichtigen Schülerrelativist:innen sich eines Tages in der Situation von Sokrates' Gesprächspartner:innen wiederfinden: Die Konsequenzen der eigenen Position gefallen nicht, man ist an einem Ort angekommen, an dem man nicht sein möchte, dreht um, schlägt einen neuen Pfad ein und – siehe da – die eigene philosophische Reise hat an Fahrt aufgenommen.

Die Aufgabe der Lehrpersonen ist es, zusammen mit den Lernenden eine philosophische Landkarte zu erstellen und diesen Bleistift und Radiergummi zum Ergänzen und Ausbessern mitzugeben. Ob man sich letztlich auf die Reise begibt, wo man startet und welche Hindernisse man gewillt ist zu überwinden, ist vielleicht keine theoretische Frage mehr, sondern eine individuelle Entscheidung, die jeder:r dann für sich treffen muss.

Literatur

- Andre, Judith 1983. »Dealing with Naive Relativism in the Philosophy Classroom« *Meta-philosophy* 14 (2): 179–183.
- Balg, Dominik 2020. »Talking about Tolerance: A New Strategy for Dealing with Student Relativism« *Teaching Philosophy* 43 (2): 123–137.
- Burkard, Anne 2017. »Everyone Just Has Their Own Opinion: Assessing Strategies for Reacting to Students' Scepticism about Philosophy« *Teaching Philosophy* 40 (3): 297–323.
- Callcut, Daniel 2006. »The Value of Teaching Moral Skepticism« *Teaching Philosophy* 29 (3): 223–235.
- Carson, Thomas L. 1988. »Who Are We to Judge?« *Teaching Philosophy* 11 (1): 3–14.
- Carson, Thomas L. 1999. »An Approach to Relativism« *Teaching Philosophy* 22 (2): 161–184.
- Cornwell, Grant H. 1991. »From Pluralism to Relativism and Back: Philosophy's Role in an Inclusive Curriculum« *Teaching Philosophy* 14 (2): 143–154.
- Goldman, Michael 1981. »On Moral Relativism, Advocacy, and Teaching Normative Ethics« *Teaching Philosophy* 4 (1): 1–12.
- Ihara, Craig K. 1984. »Moral Skepticism and Tolerance« *Teaching Philosophy* 7 (3): 193–198.
- Irvine, William B. 2000. »Confronting Relativism« *Academic Questions* 14: 42–29.
- Kultusministerkonferenz 2006. *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie*. <https://tinyurl.com/3e4kuauh> (Abruf: 20. 2. 2023).
- Momeyer, Richard W. 1995. »Teaching Ethics to Student Relativists« *Teaching Philosophy* 18 (4): 301–312.
- Mostert, Pieter 1986. »Understanding Students' Relativism« *Metaphilosophy* 17 (2): 200–204.
- Paden, Roger 1987. »The Student Relativist as Philosopher« *Teaching Philosophy* 10 (3): 193–205.
- Paden, Roger 1994. »The Natural History of Student Relativism« *Journal of Thought* 29 (2): 47–58.
- Pfister, Jonas 2019. »Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy« *Teaching Philosophy* 42 (3): 221–246.
- Planck, Max 1931. *Positivismus und reale Aussenwelt*. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Russell, Bertrand 1946. »Philosophy for Laymen« *Universities Quarterly* 1: 38–49.
- Satris, Stephen A. 1986. »Student Relativism« *Teaching Philosophy* 9 (3): 193–205.
- Talbot, Brian 2012. »Student Relativism: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb« *Teaching Philosophy* 35 (2): 171–187.
- Wright, Jake 2019. »The Truth, but Not Yet: Avoiding Naïve Skepticism via Explicit Communication of Metadisciplinary Aims« *Teaching in Higher Education* 24 (3): 361–377.
- Zinke, Alexandra 2021. »Rational Suspension« *Theoria* 87: 1050–1066.

Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?

Wer Philosophie unterrichtet oder allgemein wer in einem Fachunterricht mit Schüler:innen argumentieren möchte, dem stellt sich die Frage, wie viel Theorie gelehrt werden soll. Eine Kurseinheit in formaler Logik, so attraktiv sie scheinen mag, ist nur in seltenen Fällen erfolgreich. Denn für viele Schüler:innen sind die Inhalte zu abstrakt, sie sehen den Nutzen davon nicht, und es ist viel Unterrichtszeit nötig, um die logischen Zeichen einzuführen und die Beweisverfahren zu erläutern und einzuüben. Bereits aus diesen Gründen lohnt sich eine Einführung in die formale Logik in den meisten Fällen nicht. Zudem stellt sich ein grundsätzliches Transferproblem: Die optimalerweise an einem konkreten Beispiel erlernte Fähigkeit, einen formalen Beweis zu erstellen, lässt sich nicht leicht auf einen anderen Inhalt übertragen. Denn auch dieser neue Inhalt muss interpretiert und in eine formale Sprache übersetzt werden. Die entsprechende Fähigkeit erarbeitet man sich nur dadurch, dass man sie an verschiedenen Inhalten übt, und das benötigt wiederum viel Zeit.

So liegt es nahe, im Unterricht ganz auf Theorie zu verzichten und das Argumentieren an Beispielen einzuüben. Abgesehen davon, dass man damit die Herausforderung der Einführung der Theorie umgehen kann, hat es den Vorteil, dass die Unterrichtszeit genutzt werden kann, um zu argumentieren. Damit werden argumentative Fähigkeiten geschult, denn nur durch Übung kann man sich eine Fähigkeit aneignen. Doch mit dem Verzicht auf Theorie geht Entscheidendes verloren, nämlich die Möglichkeit, Argumente zu analysieren, sie zu beurteilen und über die Analyse und Beurteilung zu reden – Fähigkeiten, die für das kritische Denken notwendig sind (Pfister 2020; Brun und Kuenzle in diesem Band). Wenn wir also in der Schule das Argumentieren in Hinblick auf die Entwicklung des kritischen Denkens fördern wollen, dann müssen wir einiges an Theorie einführen (siehe auch Hatcher 1999).

Doch wie viel an Theorie soll es sein, d. h. welche argumentationstheoretischen Begriffe sollen eingeführt werden? Die Antwort hängt von verschiedenen Faktoren ab, nicht zuletzt von der Schulstufe und der allgemeinen Bildungsziele. In Bezug auf den Philosophie- und Ethikunterricht in der Sekundarstufe II vertrete

ich eine Position, die ich im folgenden Beitrag als erstes vorstellen und gegen mögliche Bedenken und Einwände verteidigen möchte. Danach werde ich einige Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie vorstellen, die für den Unterricht des Argumentierens vor allem in der Primarstufe und der Sekundarstufe I aber auch danach relevant sind und die in der Philosophiedidaktik noch wenig rezipiert wurden. Anschließend werde ich mich der Frage zuwenden, wie man die genannten argumentationstheoretischen Begriffe auf der Sekundarstufe II am besten unterrichtet und diskutiere die didaktische Herausforderung, die sich aufgrund der zu bewerkstellenden Konzeptveränderungen ergeben.

1. Begriffe für das Nachdenken über Argumente

Wenn das Lernziel im Unterricht ist, die Fähigkeit zu entwickeln, über Argumente nachdenken und sprechen zu können, so ist eine gewisse Begrifflichkeit zu erarbeiten. Ich vertrete die folgende Position (Pfister 2022, 36):

Die Schülerinnen und Schüler sollten für das Argumentieren im Verlauf des Unterrichts lernen:

- was ein Argument, was eine Prämisse und was eine Konklusion ist,
- was ein gültiges und was ein stichhaltiges Argument ist, und
- wie man Argumente aufbauen und kritisieren kann.

Damit sind Minimalziele gemeint, die in einem Philosophie- oder Ethikunterricht bis zum Abschluss der Sekundarstufe II zu erreichen sind. Selbstverständlich kann ein Lehrplan für ein Fach oder eine Lehrperson für ihren Unterricht weitergehende Minimalziele festlegen (siehe Burkard et al. 2021 für ein spiralcurriculares Modell von zu lehrenden Fähigkeiten des Argumentierens). Ich werde hier lediglich dafür argumentieren, dass die genannten Ziele unbedingt dazu gehören.

Nun kann man aber dazu sogleich fragen: Ist es nicht trivial, dass man den Begriff des Arguments für das Nachdenken über Argumente benötigt? Und verfügen die Schüler:innen nicht bereits über diesen Begriff und ist eine Thematisierung im Unterricht somit überflüssig? Sind andererseits die Begriffe der Gültigkeit und Stichhaltigkeit nicht zu anspruchsvoll für die meisten Jugendlichen und zugleich für das Nachdenken über Argumente in der Schule gar nicht nötig, d. h. könnte und sollte man nicht ohne sie auskommen? Und was ist mit dem letzten Punkt genau gemeint, Argumente aufbauen und kritisieren zu können? Ich möchte auf diese Fragen jeweils nach einer kurzen Einführung der Begriffe eingehen.

1.1 Argument, Prämisse, Konklusion

Ein, wenn nicht *der* zentrale Begriff der Argumentationstheorie ist derjenige des Arguments. Was ein Argument ist, lässt sich wie folgt definieren: Ein Argument ist eine Verknüpfung von Aussagen derart, dass die einen Aussagen (die Prämissen) eine andere (die Konklusion) begründen (Pfister 2013, 20; siehe auch u. a. Brun 2016, 258; Dutilh Novaes 2021; Löwenstein 2022, 16). Eine Prämisse ist demnach eine Aussage, auf die man sich in einem Argument stützt, die Konklusion ist das, was mit den Prämissen gestützt wird (manchmal sagt man auch »Schluss« oder »Schlussatz«). »Prämisse« und »Konklusion« sind Funktionsbezeichnungen: Dieselbe Aussage kann in einem Argument eine Prämisse und in einem anderen Argument (das unter Umständen ebenfalls Teil der gesamten Argumentation ist) die Konklusion sein.

Ein Argument besteht somit aus drei Teilen: der Konklusion, einer oder mehreren Prämissen und dem Übergang von Prämissen zu Konklusion. Entsprechend können drei Fragen unterschieden werden, die zugleich drei Arten der Kritik an einem Argument zum Ausdruck bringen: Ist die Konklusion wahr? (Ist die Antwort »Nein«, so bedeutet das lediglich, dass etwas am Argument nicht gut ist, aber es ist damit noch nicht gesagt, *was* nicht gut daran ist.) Sind die Prämissen wahr? Ist der Übergang von Prämissen zu Konklusion gut? Zur Veranschaulichung der drei Teile eines Arguments dient die Darstellung in Standardform (mit nummerierten Aussagen und einem Zeichen für den Übergang, etwa einem horizontalen Strich).

Ein Argument ist eine Verknüpfung von Aussagen, d. h. von *Sätzen*, die wahr oder falsch sein können. Von Aussagen zu unterscheiden ist das *Fürwahrhalten* der Aussage – einer Einstellung von einer Person. Davon wiederum ist das *Behaupten* der Aussage zu unterscheiden – einer sprachlichen Handlung. Wer etwas behauptet, stellt sich als jemand dar, der den geäußerten Satz für wahr hält. Wer nun ein Argument verwendet, d. h. argumentiert, der kann dies zu verschiedenen Zwecken tun. Etwa dem, ein mathematisches Problem zu lösen, ein Ereignis erklären, einen Widerspruch in einer philosophischen Theorie aufzudecken, sich Klarheit zu verschaffen, welche Entscheidung richtig ist, jemanden von einer Aussage zu überzeugen, und viele mehr. Diese Fragen stellen sich erst für die Verwendung des Arguments. Ebenfalls erst bei der Verwendung des Arguments stellt sich die Frage, ob die argumentierende Person die Prämissen auch behauptet. Manchmal tut sie das, manchmal nimmt sie sie lediglich zu Argumentationszwecken an, um etwa aufzuzeigen, dass aus ihnen ein Widerspruch folgt.

Es mag für Philosoph:innen trivial erscheinen, dass man den Begriff des Arguments einführen muss. Es ist aber nicht trivial, denn der Ausdruck ist mehrdeutig. In der Alltagssprache wird er vielfach verwendet, um den Grund oder die

Begründung zu bezeichnen. So wird er auch in vielen Schulbüchern für Philosophie und Ethik für die Sekundarstufe I verwendet, wie eine Analyse von neun Schulbüchern zeigt (Burkard 2021). Ein solcher Begriff von Argument ist auch in der Deutschdidaktik verbreitet (siehe Kazmaier und Lanus in diesem Band). Es ist also nicht der Fall, dass die Einführung des Begriffs unumstritten ist, und es ist auch nicht der Fall, dass man voraussetzen kann, dass die Schüler:innen im 9. Schuljahr bereits über den Begriff verfügen, denn vielfach wird in Schulbüchern für Philosophie und Ethik für die Sekundarstufe I der Begriff nicht erläutert oder es wird auf den Begriff ganz verzichtet und das Argumentieren nur über Beispiele und Argumentmuster eingeführt, etwa Begründung mittels Beispiel und Beleg (Richter 2015; Burkard 2021).

Es ist jedoch nötig, den Begriff einzuführen, denn wenn man es nicht tut bzw. allenfalls beim Begriff der Begründung bleibt, so kann man nicht explizit über den Übergang zwischen Prämissen und Konklusion reden und die Güte des Arguments – und nicht die Wahrheit der Prämissen – zum Gegenstand der Untersuchung machen.

1.2 Gültigkeit und Stichhaltigkeit

Wenn wir über Argumente nachdenken, dann müssen wir sie als solche erkennen und brauchen dafür einen Begriff. Wir wollen aber auch die Güte eines Arguments beurteilen können, und auch dafür benötigen wir Begriffe. Einer der zentralen Begriffe der Beurteilung von Argumenten in der Argumentationstheorie ist derjenige der deduktiven Gültigkeit, kurz Gültigkeit. Deshalb wird er in Einführungsbüchern in die Argumentationstheorie meistens früh erläutert. Ein Argument ist genau dann gültig, wenn folgendes erfüllt ist: Wenn die Prämissen wahr sind, dann ist die Konklusion wahr. Es ist also ausgeschlossen, dass die Prämissen alle wahr sind und zugleich die Konklusion falsch ist. Man kann auch sagen: Wenn die Prämissen wahr sind, dann muss auch die Konklusion wahr sein (Pfister 2013, 23; siehe u. a. *Bowell et al. 2020*, 73–78; *Brun 2016*, 258; *Dutilh Novaes 2021*; *Fogelin und Sinnott-Armstrong 2009*, 36–37; *Löwenstein 2022*, 26.)

Üblicherweise wird in einer Einführung in die Argumentationstheorie an die Erläuterung des Begriffs der Gültigkeit mit derjenigen der Stichhaltigkeit angeschlossen. Ein Argument ist genau dann stichhaltig, wenn es gültig ist und nur wahre Prämissen enthält. (Pfister 2013, 26; siehe u. a. *Bowell et al. 2020*, 86–88; *Brun 2016*, 258; *Dutilh Novaes 2021*; *Fogelin und Sinnott-Armstrong 2009*, 38; *Löwenstein 2022*, 28).

Hat man nämlich den Begriff der Gültigkeit erfasst, so ist es kognitiv leicht, denjenigen der Stichhaltigkeit aufzunehmen. Zudem ist es so, dass den Ju-

gendlichen der Wert eines stichhaltigen Arguments unmittelbar einsichtig ist, denn zu wahren Aussagen zu gelangen, ist erstrebenswert, und mit stichhaltigen Argumenten gelangen wir zu wahren Aussagen.

Im Englischen bezeichnet man ein stichhaltiges Argument als *sound* (z. B. Fogelin und Sinnott-Armstrong 2009, 38; Howell et al. 2020, 86–88). Im Deutschen wird für Stichhaltigkeit zuweilen auch der Ausdruck »Schlüssigkeit« verwendet (z. B. Beckermann 2003, 22; Löwenstein 2022, 28), doch da dieser den Eindruck erweckt, als ginge es nur um den Schluss (und nicht auch um die Prämissen), und da er von einigen Autoren gerade für *Gültigkeit* verwendet wird (z. B. Tetens 2004, 24), ist es meines Erachtens besser, auf den Ausdruck zu verzichten und beim Ausdruck »Stichhaltigkeit« zu bleiben.

Gegen die Einführung des Begriffs der Gültigkeit im Schulunterricht könnte man wie folgt argumentieren (und wird zuweilen argumentiert, in persönlicher Kommunikation): Der Begriff ist nicht hilfreich für die Beurteilung von Argumenten im Philosophie- und Ethikunterricht, weil das, was strittig und interessant ist, nicht die logische Schlussfolgerung ist. Strittig und interessant ist entweder die Wahrheit einer oder mehrerer Prämissen, oder es ist die Begründung dafür, weshalb die Prämissen einen guten Grund für die Konklusion liefern. Die interessanten Argumente im Philosophie- und Ethikunterricht, sowohl in philosophischen Texten als auch die von Schüler:innen im Gespräch formulierten Argumente, enthalten entweder mindestens eine umstrittene Prämisse, oder sie führen zu einer Konklusion, die über das hinaus geht, was in den Prämissen enthalten ist, d. h. sie erweitern den Inhalt dessen, was in den Prämissen steckt. Die Kritik, dass das Argument nicht gültig ist, erweist sich somit im besten Fall als uninteressant, weil das Interessante in den Prämissen steckt, und im schlechtesten Fall als unangebracht, weil das Argument gar nicht mit dem Anspruch erhoben wird, gültig zu sein.

Es stimmt, dass in Argumenten (philosophischer oder nicht-philosophischer Art) nicht selten die Wahrheit von Prämissen interessant und strittig ist. Wenn dies aber bedeutet, dass eine gute Begründung für die umstrittene Prämisse gegeben werden muss, so ist wiederum die Güte vorgeschlagener Begründungen zu beurteilen, und da es gerade umstritten ist, ob man für diese Beurteilung des Begriffs der Gültigkeit bedarf, kann mit diesem Argument nicht gezeigt werden, dass man auf den Begriff der Gültigkeit verzichten kann.

Es stimmt auch, dass mit vielen interessanten Argumenten (philosophischer oder nicht philosophischer Art) nicht der Anspruch erhoben wird, dass sie gültig sind. Um deren Güte zu beurteilen, benötigen wir ebenfalls Begriffe. Darauf werde ich im nächsten Abschnitt eingehen (siehe 1.3). Allerdings ist auch zu berücksichtigen, dass Argumente in klassischen philosophischen Texten oder von Schüler:innen im Unterrichtsgespräch auch genau mit diesem Anspruch

formuliert werden, und um zu beurteilen, dass sie diesem Anspruch genügen, benötigen wir den Begriff der Gültigkeit.

Grundsätzlich ist zu erwidern, dass manchmal gerade die angebliche logische Schlussfolgerung interessant oder strittig ist. Der Denkfehler, ein ungültiges Argument für gültig zu halten, haben vermutlich alle Menschen schon einmal begangen. Er unterläuft großen Philosoph:innen ebenso wie Schüler:innen. Um diese Art von Denkfehler zu erkennen und benennen zu können, ist es wichtig, den Begriff der Gültigkeit zu haben, um also sagen zu können: Die Konklusion folgt nicht, das Argument ist ein *non sequitur*. Und selbst wenn tatsächlich nie jemand diese Art von Denkfehler unterlaufen würde, so bräuchten wir den Begriff doch, um ihn zu benennen.¹

Ein anderer Einwand gegen die Einführung des Begriffs der deduktiven Gültigkeit im Schulunterricht lautet, dass dieser für die Schüler:innen eine kognitive Herausforderung darstellt, die viele von ihnen nicht leicht und einige gar nicht meistern.

Wie schwierig das Verständnis des Begriffs ist, zeigt sich vor allem dann, wenn ein Argument vorgelegt wird, das nur aus wahren Aussagen besteht, aber ungültig ist. Zum Beispiel:

P1. Alle Blumen haben Blätter.

P2. Alle Rosen haben Blätter.

K. Alle Rosen sind Blumen.

Dieser Schluss wird von vielen fälschlicherweise als gültig erachtet, und zwar auch dann, wenn ihnen der Begriff der Gültigkeit im Unterricht erklärt wurde. Sie beurteilen das Argument nicht aufgrund der Form, sondern aufgrund des Wahrheitswerts der Konklusion: Weil man bereits erkennt, dass die Konklusion wahr ist, neigt man dazu, das Argument für gültig zu halten. Das Phänomen ist bekannt, wird in der Psychologie als *belief bias* bezeichnet und mit Hilfe der Theorie der kognitiven Verzerrungen erklärt (Evans et al. 1983; Evans und Feeney 2004; Evans et al. 1994; Moshmann 2004; Stanovich und West 2007). Diese Art der kognitiven Verzerrung zeigt sich in der Praxis etwa dadurch, dass wir dazu nei-

1 Vielfach wird von jenen, die der Ansicht sind, dass der Begriff der Gültigkeit für den Philosophie- und Ethikunterricht wenig hilfreich sei, auf alternative Begriffe verwiesen, etwa jene in dem von Stephen Toulmin in seinem enorm einflussreichen Werk *The Uses of Argument* (1958) entwickelten und nach ihm benannten »Toulmin-Schema«. Eine angemessene Auseinandersetzung mit Toulmins Argumentationstheorie kann im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden. Ich möchte hier lediglich darauf hinweisen, dass ohne den Begriff der Gültigkeit auch keine Beurteilung von Argumenten in dieser Hinsicht vorgenommen werden kann – ein Punkt, der jene nicht beeindrucken wird, die eine solche Beurteilung sowieso nicht für nützlich halten. Zu beachten ist, dass der hier gemeinte Begriff der Gültigkeit nicht auf den der *formalen* Gültigkeit beschränkt ist, gegen den sich Toulmin so vehement wandte. Und das Toulmin-Schema allein liefert keinen Begriff von Gültigkeit.

gen, die Gründe, die unsere bereits bestehenden Überzeugungen stützen, stärker zu gewichten als Gründe, die dagegen sprechen.

Nun ist es zwar richtig, dass der Begriff der Gültigkeit eine kognitive Herausforderung darstellt, aber allein daraus den Schluss zu ziehen, dass man auf dessen Einführung verzichten könne, wäre vorschnell. Einerseits muss man berücksichtigen, wie wichtig der Begriff für das Nachdenken über Argumente ist: Ohne ihn können wir, wie nun bereits mehrmals erwähnt, Argumente in dieser Hinsicht nicht beurteilen, können also auch nicht sagen, dass etwas nicht folgt. Andererseits bedeutet das Bestehen einer kognitiven Herausforderung nicht, dass man sie nicht zumindest teilweise meistern kann, wenn man dabei unterstützt wird. Auf didaktische Fragen zur Einführung der Begriffe werde ich im letzten Abschnitt eingehen (siehe 3).

1.3 Argumente aufbauen und kritisieren

Das dritte von mir festgelegte Ziel für den Philosophie- und Ethikunterricht in der Sekundarstufe II lautet, dass man Argumente aufbauen und kritisieren kann. Diese vage Formulierung lässt viel Raum für eine nähere Bestimmung. Ich meinte ursprünglich damit lediglich das, was ich bereits oben (unter 1.1) erwähnt habe: Erstens, dass man weiß, wie man ein Argument in Standardform darstellen kann, und zweitens, dass man weiß, dass man die Kritik an der Wahrheit der Prämissen von der Kritik am Übergang von den Prämissen zur Konklusion unterscheiden muss, dass man also etwa sagen kann, eine bestimmte Prämisse sei aus diesem oder jenen Grund falsch, das Argument sei ungültig, oder das Argument sei zwar gültig, aber nicht stichhaltig.

Nun denke ich, dass diese nähere Bestimmung zu wenig weit geht, da darin erstens keine Begriffe für die Beurteilung von Argumenten vorgesehen ist, die nicht mit dem Anspruch erhoben werden, gültig zu sein. Sehr oft verwenden wir im Alltag Argumente, die die Konklusion lediglich *wahrscheinlicher* machen. Zum Beispiel wenn wir beim Kochen eine gewisse Menge Salz zufügen: Wir wissen nicht, ob es zu wenig oder zu viel ist, damit das Gericht schmeckt, aber wir halten es für wahrscheinlicher, dass das Gericht dann besser schmecken wird, und geben deshalb das Salz hinzu. Es sollte zusätzlich der allgemeine Begriff der »nicht-deduktiven Stärke« eingeführt werden. Ein Argument ist (nicht-deduktiv) *stark*, wenn die Prämissen einen guten Grund für die Konklusion liefern (Pfister 2013, 27; Brun 2016, 258). Die Stärke eines Arguments ist eine Sache des Grades: Ein Argument kann mehr oder weniger stark sein in Abhängigkeit davon, wie gut der Grund ist bzw. wie wahrscheinlich die Prämissen es machen, dass die Konklusion wahr ist. Zweitens kommen in der näheren Bestimmung des Ziels keine Begriffe für die Beurteilung des Diskussionsbeitrags eines Arguments, d. h. dafür,

ob das Argument Regeln des vernünftigen Argumentierens verletzt (Pfister 2013, 31). Zu diesen Regeln gehört zum Beispiel, dass man nur Argumente einführt, die für das diskutierte Thema relevant sind. Das Minimalziel für den Unterricht sollte beinhalten, dass man sich dieser Dimension der Argumentkritik bewusst ist. Wichtig scheint mir vor allem zu sein, dass man lernt, dass eine Prämisse nicht nur dafür kritisiert werden kann, dass sie falsch ist, sondern dass sie begründungsbedürftig ist, und unter Umständen sogar genau das aussagt oder voraussetzt, was in der Konklusion erst gezeigt werden soll, dass man also mit dem Argument in der Diskussion den Fehlschluss einer *Petitio principii* begeht (Rosenberg 1986, 94–101; Pfister 2013, 41–43).

Nun kann man sich fragen: Warum genau hier mit der Bestimmung aufhören? Warum nicht weitere Begriffe in das Minimalziel aufnehmen? Es geht mir, wie gesagt, in erster Linie darum, die argumentationstheoretischen Begriffe zu bestimmen, die unbedingt im Philosophie- und Ethikunterricht in der Sekundarstufe II gelehrt werden sollen. Die Liste sollte also möglichst schlank sein. Zugleich soll sie aber auch Griff haben, also einen nennenswerten Minimalstandard festlegen, der ausschließt, dass man auf gewisse Begriffe verzichtet.

Mein Argument lautet: (1) Es sollen im Philosophie- und Ethikunterricht der Sekundarstufe II mindestens die argumentationstheoretischen Begriffe eingeführt werden, die für das Nachdenken über Argumente unbedingt notwendig sind. (2) Die Begriffe, die für das Nachdenken über Argumente unbedingt notwendig sind, sind diese: Argument, Prämisse, Konklusion, (deduktive) Gültigkeit, Stichhaltigkeit und nicht-deduktive Stärke sowie die Unterscheidungen der Kritik der Wahrheit einer Prämisse, des Übergangs von Prämissen zu Konklusion und des Diskussionsbeitrags des Arguments. Daraus folgt, dass man mindestens diese Begriffe im Philosophie- und Ethikunterricht der Sekundarstufe II einführen sollte.

Prämisse (1) kann damit begründet werden, dass das Nachdenken über Argumente Teil davon ist, kritisch (aufgeklärt, selbstständig, rational) zu denken, und die Fähigkeit zum kritischen Denken ist ein allgemeines Bildungsziel der Sekundarstufe II. Prämisse (2) kann man damit begründen, dass das Nachdenken über Argumente sinnvollerweise sich auf die Teile eines Arguments bezieht und die grundlegenden Begriffe zur logischen (wahrheitsbezogenen) Beurteilung von Argumenten zur Verfügung hat.

Doch weshalb genau bei diesen Begriffen bleiben und nicht weitere in die Liste aufnehmen? Weshalb nicht auch die Unterscheidung in normative und deskriptive Aussagen, notwendige und hinreichende Bedingungen, aussagenlogische Operatoren (Negation, Konjunktion, etc.), Argumentformen bzw. Schlussregeln (Modus ponens, Modus tollens etc.), bekannte Fehlschlüsse (Bejahung des Nachsatzes, Strohmännchen, Äquivokation, etc.), Wahrheitswerttabellen, etc. einführen? Meine Antwort darauf ist, dass diese für das Nachdenken über

Argumente nicht unbedingt nötig sind. Selbstverständlich sind einige von ihnen, gerade die Unterscheidung in normative und deskriptive Aussagen, ebenfalls im Philosophie- und Ethikunterricht der Sekundarstufe II einzuführen, weil sie für das Nachdenken über Argumente so nützlich sind. Bei anderen hingegen ist dies nicht der Fall, und ihre Einführung bietet sich lediglich situativ je nach Thema, Leistungsniveau und Vorwissen der Schüler:innen, etc. an

Wie viel Theorie soll es also sein? Es sind die argumentationstheoretischen Begriffe einzuführen, die für das Nachdenken über Argumente unbedingt nötig sind, sowie die, die dafür allgemein oder situativ hilfreich sein. Gegen mehr Theorie spricht ein pragmatischer Grund: Die Unterrichtszeit ist beschränkt, und sie wird sinnvollerweise für andere Dinge verwendet.

2. Entwicklung argumentativer Fähigkeiten: Ergebnisse psychologischer Forschung

Ich möchte nun einige Ergebnisse der psychologischen Forschung vorstellen, die für den Unterricht argumentativer Fähigkeiten relevant sind. Sie sind deshalb relevant, weil sie erstens aufzeigen, ab welchem Alter es überhaupt sinnvoll sein kann, argumentationstheoretische Begriffe einzuführen, und weil sie zweitens die kognitive Herausforderung aufzeigen können, die die Erarbeitung der Begriffe erfordert.

Bahnbrechend für die Erforschung der menschlichen Kommunikation waren die Arbeiten des Genfer Entwicklungspsychologen Jean Piaget und seiner Mitarbeiterin Bärbel Inhelder seit den 1930er Jahren (Piaget 1936, Inhelder und Piaget 1955). Piaget und Inhelder entwickelten ein enorm einflussreiches Stufenmodell der kognitiven Entwicklung. Die weitere Forschung bestätigte die Grundzüge dieses Modells, zeigte jedoch auch auf, dass die kognitive Entwicklung komplexer ist und sich gewisse Fähigkeiten bereits früher in der Kindheit ausbilden und andere von vielen Menschen erst später im Leben oder gar nicht erreicht werden (Moshman 1998; Kuhn 1999: 18; Kuhn 2022, 74). Speziell die Entwicklung argumentativer Fähigkeiten wurde in den letzten Jahrzehnten unter anderem von David Moshman (1990; 2004; 2021) untersucht. Er entwickelte dafür ebenfalls ein Stufenmodell. Dieses werde ich nun kurz vorstellen. Es wird sich zeigen, dass die Orientierung am Nachdenken über Argumente, d. h. einer *metakognitiven* Fähigkeit, in meiner Begründung der Liste der einzuführenden argumentationstheoretischen Begriffe (siehe 1.3) durch das Modell eine gewisse empirische Unterstützung erhält, insofern als die Entwicklung argumentativer Fähigkeiten demnach vor allem eine Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten ist.

(1) *Expliziter Inhalt/Implizite Schlussfolgerung*. Kinder können bereits ab einem sehr frühen Alter, in der Regel vor Beendigung ihres ersten Lebensjahres, Schlussfolgerungen ziehen. Zum Beispiel können sie aufgrund von dem, was sie hören, darauf schließen, was sie sehen werden, und umgekehrt von dem, was sie sehen, darauf, was sie hören werden. Allerdings haben Kinder im Vorschulalter noch kein Bewusstsein davon, dass sie dies tun. Sie haben nicht einmal ein Verständnis davon, was eine Prämisse und was eine Konklusion ist. Sie ziehen Schlussfolgerungen, aber sie wissen nicht, dass sie es tun und was ein Schluss überhaupt ist (Moshman 2004, 225–226).

(2) *Explizite Schlussfolgerung/Implizite Logik*. Ab etwa dem Alter von 6 Jahren zeigen Kinder ein Verständnis von Schlussfolgerungen. Sodian und Wimmer (1987) erarbeiteten zur empirischen Erforschung folgendes Experiment: Aus einer Schüssel mit roten Bällen wird ein Ball entnommen, ohne dass man sieht, welchen, und er wird in eine undurchsichtige Schachtel gelegt, und dann lautet die Frage, welche Farbe der Ball in der Schachtel hat. Während 4- und 5-Jährige nicht erkennen, dass andere Menschen die korrekte Schlussfolgerung machen können, gelingt dies 6-Jährigen. Können sie dies, so ist dies ein Hinweis dafür, dass sie ein Verständnis von Schlussfolgerungen haben. Mit zunehmendem Alter gelingt den Kindern, Prämissen von Konklusionen zu unterscheiden, Schlussfolgerungen anderen zuzuschreiben und Argumente als Quelle von Wissen zu sehen. Mit diesem Verständnis ist die Grundlage gelegt, um zwischen besseren und schlechteren Argumenten zu unterscheiden, auch wenn ein explizites Verständnis der Unterscheidung von Form und Inhalt und des Begriffs der Gültigkeit vor 11 Jahren kaum besteht. Zusammen mit Bridget Franks konnte Moshman zeigen, dass einerseits die meisten Kinder im Alter von 10 Jahren über Argumentschemata bzw. Schlussregeln verfügen, die sie anwenden, ohne dass sie sie benennen könnten – Moshman und Franks sprechen deshalb von einem »impliziten Bewusstsein« (*implicit awareness*) der logischen Form; Moshman nennt es später kurz »implizite Logik« –, aber andererseits eben noch nicht über einen expliziten Begriff von Gültigkeit verfügen, d. h. sie können nicht erklären, dass eine Aussage deshalb wahr sein muss, weil bestimmte andere Aussagen wahr sind (Moshman und Franks 1986).

(3) *Explizite Logik/Implizite Metalogik*. Erst ab dem Alter von etwa elf Jahren entsteht die Fähigkeit, zwischen Inhalt und Form zu unterscheiden und die Gleichheit der Form von Argumenten zu erkennen. Ab einem Alter von etwa 12 Jahren sind Jugendliche typischerweise in der Lage, die Gültigkeit eines Arguments von der Wahrheit der Prämissen explizit zu unterscheiden (Moshman und Franks 1986). Moshman nennt dies »explizite Logik«. Wie gut ein Mensch in der Lage sind, diese Begriffe anzuwenden, unterscheidet sich von Individuum zu Individuum und entwickelt sich individuell weiter bis ins Erwachsenenalter.

(4) *Explizite Metalogik*. Wer diese Stufe erreicht, ist in der Lage, über den Begriff der Gültigkeit nachzudenken und weitere logische Begriffe zu entwickeln. Die Stufe wird individuell unterschiedlich erreicht.

Die kognitive Entwicklung in den argumentativen Fähigkeiten ist laut dem Modell vor allem eine von *metakognitiven* Fähigkeiten: Das Erreichen einer Stufe besteht somit darin, dass das, was zuvor implizit war, nun explizit wird (Moshman 2021, 56–57). Während die ersten beiden Stufen als allgemeine Entwicklungsschritte gelten, verläuft die Entwicklung ab der dritten Stufe nicht mehr geradlinig. Sie ist viel weniger altersabhängig und viel individueller. Es gibt, so die Feststellung von Moshman, kein Niveau von logischem Denken oder von Rationalität, das von allen Erwachsenen geteilt wird, das aber in jungen Jugendlichen nicht anzutreffen wäre. Im Unterschied dazu kann man im Kindesalter genau eine solche Entwicklung feststellen: 7-Jährige können typischerweise etwas, was 5-Jährige typischerweise nicht können. Ab etwa 12 Jahren lässt sich Rationalität nicht mehr mit dem Faktor Alter voraussagen, und andere Faktoren sind relevant (Moshman 2021, 112–113).

Aus diesen Ergebnissen ergeben sich mindestens die folgenden Konsequenzen für den Unterricht argumentationstheoretischer Begriffe. Erstens, da Jugendliche erst ab dem Alter von etwa 12 Jahren die Fähigkeit entwickeln, explizit über die Form von Argumenten nachzudenken, ist es eine Einführung argumentationstheoretischer Begriffe im Unterricht erst ab diesem Alter sinnvoll. Zweitens, da sich die Entwicklung des Verständnisses argumentationstheoretischer Begriffe wie desjenigen der Gültigkeit wenig altersabhängig und stark individuell gestaltet, ist zu erwarten, dass in einer Schulklasse in dieser Hinsicht größere individuelle Unterschiede vorhanden sein werden. Der Umgang mit Heterogenität hinsichtlich intellektueller Fähigkeiten ist ein bekanntes allgemeindidaktisches und fachdidaktisches Thema. Darauf werde ich in diesem Beitrag nicht näher eingehen. Drittens, dass die Entwicklung ab 12 Jahren stärker individuell ist, lässt sich als Hinweis dafür deuten, dass argumentationstheoretische Begriffe eine kognitive Herausforderung darstellen. Zudem wurde bereits oben erläutert, dass die Anwendung des Begriffs der Gültigkeit aufgrund des *belief bias* nicht immer leicht ist (siehe 1.2). Damit ergibt sich auch eine didaktische Herausforderung. Auf diese gehe ich im nächsten Abschnitt ein.

3. Didaktische Herausforderung: Konzeptveränderung

Die Erarbeitung neuer Begriffe, eine sogenannte *Konzeptveränderung*, kann grundsätzlich eine kognitive und damit im Unterricht eine didaktische Herausforderung darstellen. Denn so wie man neues Wissen in das Netz von Vorkenntnissen integrieren muss (Piaget 1950), so müssen neue Begriffe in das

bereits bestehende Netz von Begriffen eingefügt werden. Es existieren somit sehr oft bereits gewisse (mehr oder weniger klare, wahre oder falsche) Vorstellungen, die die Veränderung fördern oder behindern können. Da solche Vorstellungen – in der Literatur werden sie häufig als »Präkonzepte« (*preconcept*) bezeichnet – oft tief in unserem Überzeugungssystem verankert und damit auch mit Emotionen verbunden sind, ist es nicht immer einfach, sie zu verändern. Wie eine Konzeptveränderung stattfindet und wie sie gefördert werden kann, wird von der Theorie der Konzeptveränderung (*conceptual change theory*) beschrieben, die von George Posner und Kenneth Strike entwickelt wurde (Posner et al. 1982). Ursprünglich untersuchten Posner und Strike die Ersetzung falscher oder irreführender Vorstellungen durch klare wissenschaftliche Konzepte, doch können auch ungenaue oder streng genommen falsche Vorstellungen im Alltag nützlich sein (Kattman et al. 1997, 6). Somit muss man zwischen verschiedenen Arten der Konzeptveränderung bzw. verschiedenen Unterrichtszielen unterscheiden: ob es darum geht, die Vorstellung durch ein wissenschaftliches oder philosophisch fundiertes Konzept zu ersetzen, oder darum, die Vorstellung zu schärfen, oder lediglich darum, sie durch ein neues Konzept zu ergänzen (Zimmermann 2016, 67).

Auch die Erarbeitung neuer argumentationstheoretischer Begriffe verlangt eine Konzeptveränderung (und sei es nur in dem Sinn, dass bestehende Vorstellungen durch ein neues Konzept ergänzt werden). Soll diese Konzeptveränderung in einem Unterricht möglichst gezielt gefördert werden, so sind in der Planung des Unterrichts (und im Unterricht) die dafür relevanten Vorstellungen der Schüler:innen zu berücksichtigen.

Zwei argumentationstheoretische Begriffe stehen für den Unterricht im Vordergrund: aufgrund seiner Zentralität der Begriff des Arguments und aufgrund der kognitiven Herausforderung der Begriff der Gültigkeit. Auf diese beiden werde ich nun eingehen.

3.1 Einführung des Begriffs des Arguments

Schüler:innen verfügen bereits aufgrund der Alltagssprache über die Begriffe des Grundes und der Begründung. Für die Einführung des Argumentbegriffs ist es deshalb lohnend, sich auf diese Vorstellungen zu beziehen. Diese müssen nicht ersetzt, sondern können durch den Begriff des Arguments ergänzt werden. Diese Veränderung ist kognitiv nicht besonders anspruchsvoll und kann bereits in der Sekundarstufe I geschehen (Burkard et al. 2021; Pfister 2023).

Im Unterricht kann in einem ersten Schritt zwischen Aussagen unterschieden werden, die *begründet* werden (sollen), und Aussagen, welche diese Aussagen *begründen*. Die Schüler:innen sollen also zunächst diese Unterscheidung nach-

vollziehen (Burkard et al. 2021, 79). Anschließend können sie deren Anwendung üben, indem sie zum Beispiel die Aufgabe lösen, in einem Text die begründete Aussage und die diese begründenden Aussagen zu identifizieren, wobei sie insbesondere auf »Signalwörter« wie »weil«, »also«, »deshalb«, »denn« etc. achten können. Dies kann zum Beispiel, wie Henning Franzen schön aufzeigt, anhand von Online-Kommentaren geübt werden (Franzen 2022).

In einem zweiten Schritt kann der Begriff des Arguments eingeführt werden. Die Schüler:innen können zum Beispiel im Rahmen der Bearbeitung einer Aufgabe, die sich auf eine inhaltlich interessante Frage bezieht, die zu begründende These und die sie begründenden Aussagen ausformulieren und als Argument darstellen. So können die Schüler:innen leicht erkennen, dass der neue Argumentbegriff nützlich ist. Der Nutzen kann darin bestehen, einen besseren Überblick über die verschiedenen Gründe zu haben, vor allem aber kann der Nutzen darin bestehen, im Unterrichtsgespräch zu klären, was eine gute Begründung ist.

3.2 Einführung des Begriffs der Gültigkeit

Was also ist eine gute Begründung? Diese Frage ist ein sinnvoller Ausgangspunkt für die Einführung des Begriffs des gültigen Arguments, denn damit wird der Rahmen gespannt, innerhalb dessen der Nutzen dieses Begriffs ersichtlich werden kann.

In einem ersten Schritt kann man im Unterricht die zwei Fragen unterscheiden, ob die Prämissen wahr sind und ob der Übergang von den Prämissen zur Konklusion gut ist, d.h. ob die Prämissen die Konklusion tatsächlich stützen (Pfister 2013, 22; Löwenstein 2022, 26). Damit knüpft man an die Vorstellungen der Schüler:innen an, dass ein Argument deshalb gut sei, weil die Prämissen wahr sind, und kann davon unterscheiden, dass ein Argument auch in der Hinsicht gut sein kann, dass die Prämissen die Konklusion stützen (unabhängig davon, ob wir nun wissen, ob die Prämissen wahr sind).

Doch wie führt man nun den Begriff der Gültigkeit ein? Grundsätzlich kann man zwei Unterrichtsmethoden unterscheiden: eine lehrpersonenzentrierte, direktive Art, bei der die Lehrperson die Definition mitteilt, und eine schülerzentrierte, forschend-entwickelnde Art, bei der die Schüler:innen nach einer Definition suchen. Bekanntlich haben beide Arten Vor- und Nachteile. Die erste ist schnell und kontrolliert, hat aber unter Umständen keinen nachhaltigen Erfolg. Bei der zweiten ist ein nachhaltiger Erfolg eher zu erwarten, aber sie benötigt deutlich mehr und unter Umständen sehr viel Zeit.

Wichtiger noch als die genannte Unterscheidung scheint mir jedoch zu sein, wie man die Konzeptveränderung vorbereitet bzw. welche Hilfsmittel man be-

reitstellt, um das Verständnis des neuen Begriffs zu erleichtern. In vielen Einführungs- und Schulbüchern wird die Definition lediglich mehr oder weniger ausführlich erläutert und mit Beispielen veranschaulicht.² Das scheint jedoch angesichts der kognitiven Herausforderung, die die Konzeptveränderung für viele Jugendliche darstellt, nicht hinreichend zu sein. Jedenfalls sollte man sich überlegen, wie man den Lernprozess weiter unterstützen kann.

Eine Möglichkeit besteht darin, dass man den Begriff mit Hilfe von *Mengen-diagrammen* veranschaulicht (Fogelin und Sinnott-Armstrong 2009, 36–37; Pfister 2013, 23–25). Damit wird der Begriff über die Visualisierung verständlich gemacht. Es gibt jedoch mehrere Probleme damit. Erstens lassen sich nur gewisse Argumentformen auf diese Art darstellen, etwa der Syllogismus »Barbara« (Alle A sind B. Alle B sind C. Also: Alle A sind C), andere jedoch nicht, etwas der Modus tollens (Wenn p, dann q. Nicht q. Also: Nicht p). Zweitens stehen die konstruierten Beispiele, die man dafür heranzieht, meistens nicht im Zusammenhang zu einer konkreten Situation, in der eine Meinung gerechtfertigt werden muss. Versucht man sie in einen Rechtfertigungszusammenhang zu stellen, so wirkt es vielfach dennoch konstruiert. Somit wird die Nützlichkeit des Begriffs nicht ersichtlich.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass man ausgehend von *konkreten Beispielen* von verschiedenen Arten von guten und schlechten Argumenten die Frage untersucht, inwiefern sich ein deduktiv gültiges Argument von anderen unterscheidet (Bowell et al. 2020, 73–74; Pfister 2020, 143–147). Dagegen ist jedoch einzuwenden, dass man nicht davon ausgehen kann, dass alle Schüler:innen den Begriff der Gültigkeit selbst entwickeln werden.

Es erscheint deshalb sinnvoll, die Entwicklung des Begriffs durch einen Umgang mit Argumenten vorzubereiten. Ein Ansatz besteht darin, dass man die Schüler:innen dazu anregt, nach Gegenbeispielen zu suchen, also nach Argumenten derselben Form, in denen die Prämissen wahr, die Konklusion aber falsch ist (Pfister 2011, 269). Die Suche nach Argumenten, die diese Bedingung erfüllen, fördert die Entwicklung des Gefühls dafür, was es heißt, dass die Konklusion wahr sein muss, wenn die Prämissen wahr sind.³ Ein anderer Ansatz besteht darin, das *Rekonstruieren von Argumenten* zu erklären und zu üben. Eine Pionierin von diesem Ansatz ist Trudy Govier mit ihrem erstmals 1985 er-

2 Zu nennen sind hier unbedingt die hervorragenden Schulbücher *DenkArt Ethik* und *DenkArt Philosophie*, herausgegeben von Matthias Althoff und Henning Franzen (2015; 2018; 2019), in denen (im Rahmen einer allgemeinen methodischen Einführung mit fünf Säulen: »sorgfältige Begriffsklärung«, »folgerichtiges Argumentieren«, »hypothetisches Denken«, »faire Textinterpretation« und »konstruktive Dialoggemeinschaft«) der Begriff des Arguments und der Gültigkeit mit Texten und entdeckenden Aufgaben anschaulich und ausführlich eingeführt wird (2018, 203–208, vertiefende Aufgaben: 229–240).

3 Ich danke Peter Kügler für den Hinweis.

schienenen Einführungsbuch *A Practical Study of Argument* (2013). Viele neuere Einführungsbücher schlagen ein solches Vorgehen ebenfalls vor (Fogelin und Sinnott-Armstrong 2009; Bowell et al. 2020; Brun und Hirsch Hadorn 2021). Anne Burkard, Henning Franzen, David Löwenstein, Donata Romizi und Annett Wienmeister (2021) machen in ihrem spiralcurricularen Modell diesen Vorschlag ebenfalls.

Das Rekonstruieren macht für die Schüler:innen Verschiedenes ersichtlich. Erstens, dass man in einer Argumentrekonstruktion nicht einfach Sätze übernehmen kann, sondern diese unter Umständen umformulieren muss. Zweitens, dass Argumente unvollständig sein können, dass darin Prämissen fehlen können, d. h. dass Prämissen ergänzt werden müssen, um das Argument zu vervollständigen (für Übungen dazu, siehe Govier 2013; Franzen et al. 2023). Diese zwei Punkte zusammen machen deutlich, dass das Rekonstruieren von Argumenten beinhaltet, dass man *interpretieren* muss. Indem die Schüler:innen erkennen, was das Rekonstruieren eines Arguments beinhaltet, vertiefen sie ihr Verständnis davon, was ein Argument ist und wie man die Güte eines Arguments beurteilen kann. Auf diese Weise gelangen sie – so die Hoffnung – langsam zu einem Verständnis davon, was es heißt, dass eine Konklusion aus den Prämissen folgt.

Selbst wenn die Einführung des Begriffs der Gültigkeit gut vorbereitet ist (die Begriffe der Stichhaltigkeit und der nicht-deduktiven Stärke stellen danach keine große Herausforderung mehr dar), bleibt ein gewisser Abstand zwischen den Präkonzepten der guten Begründung und dem Begriff der Gültigkeit bestehen, der nur von den Lernenden selbst überwunden werden kann. Der Begriff der Gültigkeit ist eine Art Schwelle.⁴ Hat man sie überschritten, erscheint das, was vorher unverständlich war, völlig klar, und man kann kaum nachvollziehen, wie man es vorher nicht einsehen konnte. Aber man muss erst einmal dahin gelangen.

Schluss

Ich habe in diesem Beitrag dafür argumentiert, dass gewisse argumentations-theoretische Begriffe im Philosophie- und Ethikunterricht der Sekundarstufe II mindestens unterrichtet werden müssen. Ich habe mich dabei auf die Prämisse gestützt, dass diejenigen Begriffe eingeführt werden sollen, die für ein Nachdenken über Argumente unbedingt notwendig sind. Diese Annahme wird zu-

4 Shelagh Crooks (2020) argumentiert dafür, dass der Begriff des Arguments (und damit meint sie, so scheint mir, die ganze Praxis, die in der Philosophie damit zusammenhängt), für die Philosophie ein Schwellenkonzept ist (*threshold concept*, siehe Meyer und Land 2006).

mindest teilweise durch das im zweiten Teil des Beitrags vorgestellte Modell der psychologischen Entwicklung argumentativer Fähigkeiten von David Moshman gestützt, wonach diese in erster Linie eine Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten ist. Die im dritten Teil des Beitrags erläuterten Ideen zur Meisterung der didaktischen Herausforderung der Konzeptveränderung beinhalten den Vorschlag, dass man die Erarbeitung des Begriffs der Gültigkeit dadurch vorbereitet, dass man die Fähigkeit übt, Argumente zu rekonstruieren.⁵

Literatur

- Althoff, Matthias und Franzen, Henning (Hg.) 2015. *DenkArt Ethik*. Braunschweig: Schöningh.
- Althoff, Matthias und Franzen, Henning (Hg.) 2018. *DenkArt Philosophie. Einführungsphase*. Braunschweig: Westermann.
- Althoff, Matthias und Franzen, Henning (Hg.) 2019. *DenkArt Philosophie. Qualifikationsphase*. Braunschweig: Westermann.
- Betz, Gregor 2016. »Logik und Argumentationstheorie«. In: Pfister & Zimmermann 2016. 169–199.
- Bowell, Tracy, Robert Cowan und Gary Kemp 2020. *Critical Thinking. A Concise Guide. Fifth Edition*. London: Routledge.
- Brun, Georg 2016. »Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion«. In: Pfister & Zimmermann 2016. 247–274.
- Brun, Georg, und Hirsch Hadorn, Gertrud 2021. *Textanalyse in den Wissenschaften, Inhalte und Argumente verstehen und verstehen*. 4. Auflage, Zürich: vdf.
- Burkard, Anne 2021. »Zum Argumentbegriff und zur Förderung argumentativer Fähigkeiten in Lehrwerken des Philosophie- und Ethikunterrichts der Sekundarstufe I«. In: Budke, Alexandra und Schäbitz, Frank (Hg.): *Argumentieren und Vergleichen*. Münster: LIT. 23–45.
- 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. Übersetzung: »Argumentative Fähigkeiten: Ein systematischer Rahmen für die Lehr- und Lernpraxis« In: Franzen et al. 2023. 10–27.
- Crooks, Shelagh. 2020. »The Concept of Argument in Philosophy as a Threshold for Learners« *Teaching Philosophy* 43 (1): 1–27.
- Dutilh Novaes, Catarina. 2021. »Argument and Argumentation« In: Zalta, Edward N. und Nodelman, Uri (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Fall 2022 Edition. <https://tinyurl.com/2p9xt72c> (Abruf: 20. 2. 2023).

5 Ich danke vielmals zwei anonymen Gutachter:innen sowie meinen beiden Mitherausgeber:innen für die sehr hilfreichen Rückmeldungen zu einer ersten Version des Beitrags. Die grundlegenden Kritikpunkte haben zu einer vollständigen Umstellung und Überarbeitung des Artikels geführt. Für sehr hilfreiche Rückmeldungen zur neuen Version danke ich Peter Kügler.

- Fogelin, Robert J. und Sinnott-Armstrong, Walter, 2009. *Understanding Arguments. An Introduction to Informal Logic. Eighth Edition*, Belmont CA: Wadsworth.
- Franzen, Henning 2022. »Argumentieren klein anfangen. Mit Kurztexten wie Online-Kommentaren argumentative Kompetenzen entwickeln« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2022: 60–64.
- Franzen, Henning, Burkard, Anne und Löwenstein, David (Hg.). 2023. *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Erarbeitet von Dominik Balg, Anne Burkard, Henning Franzen, Aenna Frottier, David Lanius, David Löwenstein, Hanna Lucks, Kirsten Meyer, Donata Romizi, Katharina Schulz, Stefanie Thiele und Annett Wienmeister. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Open Access: www.philovernetz.de/argumentieren-lernen (Abruf: 20.2.2023).
- Govier, Trudy, 2013. *A Practical Study of Argument*. Enhanced 7th Edition (1. Auflage 1985). Belmont, CA: Wadsworth.
- Hatcher, Donald. 1999. »Why Formal Logic is Essential for Critical Thinking« *Informal Logic* 19 (1): 77–89.
- Inhelder, Bärbel und Piaget, Jean. 1955. *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent: essai sur la construction des structures opératoires formelles*. Paris: Presses Universitaires de France. (Dt. *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden: Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen*. Stuttgart: Klett 1977.)
- Kattmann, Ulrich, Duit, Reinders, Gropengießer, Harald und Komorek, Michael. 1997. »Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschafts-didaktische Forschung und Entwicklung« *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3: 3–18.
- Löwenstein, David. 2022. *Was begründet das alles? Eine Einführung in die logische Argumentanalyse*. Stuttgart: Reclam.
- Meyer, Jan H. F. und Ray Land (Hg.) 2006. *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*. London: Routledge.
- Moshman, David. 1990. »The development of metalogical understanding«. In: Overton, W.F. (Hg.): *Reasoning, necessity, and logic: Developmental perspectives*, Hillsdale: Erlbaum. 205–225.
- Moshman, David. 1998. »Cognitive development beyond childhood: Constraints on cognitive development and learning«. In: Kuhn, D. und Siegler, R. (Hg.): *Handbook of child psychology: Vol.2. Cognition, language, and perception*. New York: Wiley. 947–978.
- Moshman, David. 2004. From inference to reasoning: The construction of rationality. *Thinking & Reasoning* 10 (2): 221–239.
- Moshman, David. 2021. *Reasoning, Argumentation, and Deliberative Democracy*, London: Routledge.
- Moshman, David, und Franks, B. A. 1986. »Development of the concept of inferential validity« *Child Development* 57: 153–165.
- Pfister, Jonas 2011. *Philosophie. Ein Lehrbuch*, Stuttgart: Reclam.
- Pfister, Jonas. 2013. *Werkzeuge des Philosophierens*, Stuttgart: Reclam.
- Pfister, Jonas und Zimmermann, Peter (Hg). 2016. *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Pfister, Jonas. 2020. *Kritisches Denken*, Stuttgart: Reclam.
- Pfister, Jonas. 2022. *Fachdidaktik Philosophie*. 3. Auflage (1. Auflage 2010). Bern: Haupt/UTB.

- Pfister, Jonas 2023. »Argumentieren und kritisches Denken in der Sekundarschule« In: Kumin, Beatrice, Mathis, Christian und Schellenberg, Urs (Hg.): *Philosophieren und Ethik. Aktuelle Perspektiven zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen*. München: kopaed. 105–120.
- Piaget, Jean. 1936. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris: Delachaux & Niestle. (Dt. *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett 1969.)
- Piaget, Jean, 1950, *Introduction à l'Épistémologie Génétique*. Paris: Presses Universitaires de France. (Dt. *Die Entwicklung des Erkennens*. Stuttgart: Klett, 1972–1973.)
- Posner, George J., Strike, Kenneth A., Hewson, Peter W. und Gertzog, William A. 1982. »Accomodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change« *Science Education* 66: 211–227.
- Richter, Philipp 2015. »Das Thema »ethisches Argumentieren« in Schulbüchern des Ethikunterrichts« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2/2015: 76–85.
- Rosenberg, Jay F., 1986, *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. (6. Aufl. 2009. Orig. engl. *The Practice of Philosophy*.)
- Toulmin, Stephen. 1958. *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmermann, Peter, 2016. »Fachliche Klärung und didaktische Rekonstruktion«. In: Pfister und Zimmermann 2016. 61–78.

Wie angewandt kann man Logik lernen? Überlegungen zu einem spannungsreichen Verhältnis

1. Einleitung

Im folgenden Beitrag geht es darum, was ich als Dozent eines verpflichtenden einführenden Kurses in die Logik und Argumentationstheorie für Studierende am Beginn eines Philosophiestudiums derzeit für grundsätzliche Probleme des Logik-Lernens halte. Es geht damit zugleich darum, was ich für die grundsätzlichen Probleme des Logik-Lehrens halte. Das sind zwei Seiten derselben Medaille. Denn am besten wird etwas so gelehrt, wie es am besten gelernt werden kann. Ein Vorbild für Schulunterricht kann der im Folgenden beschriebene Kurs nicht sein. Ich mache in diesem Kurs manches anders als andere Lehrpersonen. Ich tue das, weil ich glaube, dass es dem eher gerecht wird, was Logik eigentlich ist, als ein anderes Vorgehen. Es geht mir nicht darum, verschiedene Methoden im Hinblick darauf zu vergleichen, wie sie letztlich alle dasselbe Lernziel erreichen, über das man sich schon irgendwie einig ist. Es geht mir darum, zugleich mit der Methode das Lernziel scharfzustellen, das ich für das richtige halte. Das klingt alles arrogant und dogmatisch. Vielleicht ändere ich einmal meine Meinung. Aber die Vorläufigkeit der eigenen Position ist das eine, Konzilianz im Hinblick auf sie ist das andere. Ich will jetzt nicht konziliant sein. Ich danke mehreren aufmerksamen und gründlichen Lesern, dass sie mich das haben sehen lassen.

Ich höre: »Wenn du dich so aufbaust, dann musst du als nächstes sofort und in drei Worten deine Definition des Wortes ›Logik‹ angeben. Wie sollen wir sonst überhaupt die Position verstehen, auf der du beharren willst?« Es tut mir leid. Ich glaube, es wird sich erst im Laufe des Textes herausstellen können, was ich als wesentlich für die Logik halte, und selbst das wird im Text nicht zu einer expliziten Definition führen. Vielleicht lässt sich eine an den Rand schreiben, die ich übersehen habe. In jedem Fall ahne ich den nächsten Einwand: »Ja, wenn du *das* für wesentlich für die Logik hältst, dann ist es kein Wunder, dass deine Methode *darauf* abzielt. Man kann aber auch unter ›Logik‹ etwas anderes verstehen, und dafür empfiehlt sich wieder eine andere Methode.« Nun, dann könnte man

immerhin auf einen Unterschied aufmerksam werden. Aber keine Sorge – ein wenig werde ich schon dazu sagen, warum ich das, was ich für wesentlich halte, für wesentlich halte. Nur nicht in drei Worten, denn ganz so simpel ist es nicht.

Den besten Einstieg bietet vielleicht ein Kontrast. Ich habe für meinen Kurs ein gewisses Programm, das anders ist als das von Holm Tetens in seiner inzwischen klassischen informalen Einführung *Philosophisches Argumentieren* (Tetens 2022). Mein Programm steht immer wieder unter dem Druck einer Frage: »Warum so formal? Kannst Du das nicht angewandter machen?« Tatsächlich beeinflusst die Spannung zwischen »angewandt« und »formal«, was ich in dem Kurs vermitteln will und wie ich es tue.

Der Haupttitel meines Beitrags ist zugleich seine Leitfrage: Wie angewandt kann man Logik lernen? In der Tat »kann«, nicht »soll«, wobei man freilich über das Können hinaus nicht sollen kann. Ich plädiere für die Antwort: Ab einem gewissen Grad an Anwendungsorientierung kann man nicht mehr lernen, was Logik eigentlich ist.

»Angewandt« bedeutet »an Beispielen«. Das ist zwar nicht synonym mit »informal«, aber ein Zusammenhang besteht. Je weiter man vom Inhalt abstrahiert, umso weniger angewandt wird es, umso abstrakter, umso *formaler* (prinzipiell, nicht etwa im didaktischen Sinne der Dosierung von Arbeitszeit). Gibt es da ein Kontinuum in der Sache? Vielleicht. Andererseits ist es seit Aristoteles typisch für die Logik, dass manche Zeichen als Platzhalter fungieren und Form anzeigen. Wie sollte es aber ein sprachliches Zeichen fertigbringen, zu 53 % als Platzhalter zu fungieren? Das spricht für eine scharfe Grenze des Formalen.

Zum Aufbau: Ich nähere mich in Abschnitt 2 Wörtern wie »Logik« und »logisch« auf einem kleinen Umweg über das Wort »argumentieren«. In den Abschnitten 3 (zur logischen Form) und 4 (zur Systematizität der Logik) wird sich herausstellen: Gerade wenn man Logik und Argumentationstheorie nah aneinanderrückt, sieht man, warum man Logik nicht *zu* angewandt lernen kann. Dieses Ergebnis ist zwar unabhängig davon, in welcher Reihenfolge und mit welchen Schwerpunkten man Logik im Grundkurs lehrt. Aber in zwei weiteren Abschnitten (5 und 6) möchte ich berichten, wie ich versuche, in meinem Kurs da das richtige Maß und den richtigen Stoff zu finden. Zum Schluss (7) möchte ich beides zusammenführen, indem ich erkläre, warum ich finde: Eine Anzahl von durchnummerierten Prämissen mit einer Konklusion darunter, die zur Verschönerung des Druckbilds mit einem Rahmen umgeben werden, mögen zum Überblick beitragen, aber nicht unbedingt zum Durchblick.

2. Was heißt »argumentieren«?

Ich glaube, man fährt gut mit einer sehr weit gefassten Bedeutung des Verbs »argumentieren«. Jemand argumentiert gegenüber jemandem *für* etwas *aus* etwas. Diese minimale Strukturangabe dürfte kaum kontrovers sein. Sie ist zum Beispiel im Einklang mit Löwenstein (2022, 16): »Ein Argument ist eine Begründung einer Aussage, der Konklusion des Arguments, durch (meist mehrere) andere Aussagen, die Prämissen des Arguments.«

Das Argumentationsziel ist ein Satz (oder, wenn man mag: sein Inhalt). Dabei gibt es Argumentationsziele verschiedenster Form, zum Beispiel Antworten auf Fragen der Form »(Ist es der Fall, dass) p?«, »(Ist es) *nicht* (der Fall, dass) p?« aber auch »Wollen/sollen wir versuchen zu erreichen, dass p?«, »Sollen wir annehmen, dass p?«, ja vielleicht sogar: »Ist dieser Ausdruck eine plausible Definition für jenen?«

Für ein Argumentationsziel werden gewisse Punkte vorgebracht, wiederum in Satzform. Vielleicht sogar auch Punkte dagegen, und dann muss man abwägen. Die vorgebrachten Punkte sollen es den Argument-Adressaten nahelegen, das Argumentationsziel zu befürworten. Aber nicht einfach so als ins Befürworten Hineingequatschte. Vielmehr sollen sie der Meinung sein, dass die Argumentierende hinreichend viele und hinreichend stark befürwortenswerte Punkte vorgebracht hat, angesichts derer das Argumentationsziel befürwortenswert ist. Diese Meinung kann ein Irrtum sein. Wichtig ist der gleich zweimal vorkommende normative Ausdruck »befürwortenswert«. Es kann erstens sein, dass, *wenn* die Argumentierende hinreichend viele und hinreichend stark befürwortenswerte Punkte vorgebracht *hätte*, angesichts *dessen* das Argumentationsziel befürwortenswert gewesen *wäre*; aber sie hat nicht. Es kann zweitens sein, dass sie zwar lauter befürwortenswerte Punkte vorgebracht hat, aber diese lassen dennoch nicht *dieses* Argumentationsziel befürwortenswert sein.

Es liegt aus der Aktivität des Argumentierens heraus nahe, dass ein Argument-Adressat der Argumentierenden eine Nachfrage stellt wie: »Warum sollte denn der erste Punkt, den du vorgebracht hast, wahr sein?« Oder aber: »Ja, die Punkte, die du vorgebracht hast, stimmen. Aber *warum* sprechen sie denn dafür?« Oder: »Ja, ich sehe, es gibt Punkte dafür und dagegen. *Warum* ist es denn so klar, dass die Punkte *dafür* überwiegen?«; »Was meinst du denn mit diesem Wort? Kannst du den Punkt noch einmal anders ausdrücken?« Nun wird das Argument selbst zum Thema. Man spricht darüber. Man mag das (im Anschluss an Brandom 1994) »Diskurs« nennen. Es liegt aus der Aktivität des Argumentierens selbst heraus nahe, die Frage nach der Etablierung der vorgebrachten Punkte zu unterscheiden von der Frage nach ihrer stützenden Funktion für das Argumentationsziel. Diese Fragen zu berücksichtigen, gehört zum Argumentieren selbst dazu. Im Zusammenhang mit ihnen werden im deutschen Sprachraum Sprach-

spiele mit Wörtern wie »logisch« und »folgen« gespielt: »Warum sprechen denn diese Punkte für das, was du behauptest? Wieso *folgt* denn das daraus? Das ist doch *unlogisch*. Vorhin klang, was du gesagt hast, *logisch*.«

Es kommen viele Situationen des Argumentierens vor.

(1) Ich begrüße es, in einem Land zu leben, in dem viele Eltern bei vielen alltäglichen gerade anstehenden Entscheidungen schon ihren ziemlich kleinen Kindern gegenüber argumentieren. Ich habe gerade versucht, Argumente fürs Wollen und Sollen unterzubringen, die dabei im Vordergrund stehen, und mich nicht etwa auf *deskriptive* Prämissen und Argumentationsziele beschränkt.

(2) Ich habe mich nicht auf das wissenschaftliche Argumentieren beschränkt. Selbst in Zeitungsartikeln wird zuweilen argumentiert (ich halte sie dennoch für schlechtes Übungsmaterial).

(3) Ich habe mich ganz sicher nicht auf das *philosophische* Argumentieren beschränkt. Es wäre lehrreich, wenn sich Argumentationstheoretikerinnen einmal spezifischen fachwissenschaftlichen Urteilsbegründungen zuwenden würden: Welchen Regeln folgt die Erstellung eines Stammbaums in der Molekularbiologie oder Indogermanistik? Dürfen Mathematiker etwas mit einem Bild beweisen, und falls ja, was? Welchen Regeln folgt die Differentialdiagnostik in der Medizin? Welchen die juristische Argumentation? Ich träume von einem halbempirischen Projekt dazu.

Ob man all dies mit in den Blick nimmt, kann eine Rolle dafür spielen, ob man beim Stichwort »Argumentieren in der Schule« vor allem an die Analyse argumentativer *philosophischer* Texte im Philosophieunterricht denkt; oder ob man an allgemeine Strukturen der Rationalität denkt und optimistisch ist, dass die Beschäftigung damit auch in den Umgang mit dem Stoff anderer Fächer ausstrahlt – sei dies nun fächerübergreifend organisiert oder nicht.

(4) Ich habe mich nicht auf Fälle beschränkt, in denen der Anspruch *deduktiver* Gültigkeit erhoben wird, auch wenn meine Beschreibung diese als Spezialfälle miterfasst.

(5) Ich habe überhaupt noch nichts über Argument*formen* gesagt, auch nichts über nichtdeduktive, also induktive, abduktive, probabilistische etc. Ja, ich habe noch gar nichts zur folgenden Frage gesagt: In welchen Fällen machen denn befürwortenswerte Punkte, die für das Argumentationsziel vorgebracht werden, das Argumentationsziel selbst befürwortenswert – und in welchen nicht?

Soll man sagen, dass diese Frage eine Frage der *Logik* ist? Hält man es so, dann fallen Logik und Argumentationstheorie praktisch zusammen. Es gäbe Schlimmeres. Vielleicht sollte man aber auch das Wort »Logik« für die Untersuchung eines Teils der Fälle des Argumentierens reservieren – womöglich sogar nur für Fälle mit dem Anspruch auf deduktive Gültigkeit (laut Löwenstein 2022, 27, der »Goldstandard«). Auch das wäre nicht schlimm. Logik zu lernen könnte dann paradigmatisch sein: Man würde mit der Logik dann Argumentationstheorie für

die strengsten Fälle und einfachsten Fälle des Argumentierens lernen. Man würde sich ansehen, was so selbstverständlich scheint, dass es oft beim Argumentieren im Hintergrund abläuft; und zugleich lernen, einfache von weniger einfachen Fällen des Argumentierens zu unterscheiden. Das scheint mir plausibel. Doch man muss sich einem fundamentalen Einwand stellen, egal, wie weit man das Wort »Logik« fasst.

3. Logische Form

Im Hintergrund des Einwands steht – je nach Geschmack drohend oder erlösend – Ludwig Wittgenstein und sein Spätwerk (vor allem das, was daraus 1953 als *Philosophische Untersuchungen* [PU] veröffentlicht wurde). Der Einwand lässt sich so ausführen:

Da ist nichts zu untersuchen. Kompetente Sprecherinnen des Deutschen lernen eben, Sprachspiele mit Wörtern wie »folgen« oder »logisch« zu spielen. Sie entwickeln einfach ein gewisses Gefühl für deren Sprachgemeinschafts-konformen Gebrauch. Eine Aufgabe wie die folgende wird in einem Assessment Center oder Intelligenztest nicht auf Unverständnis stoßen: »Alle Bläulinge sind Penglinge. Alle Penglinge sind Lubberlinge. Sind manche Bläulinge Lubberlinge?« Nachher heißt es: »Da musst du natürlich *ja* ankreuzen. Es sind ja sogar *alle*. Damit wollen sie testen, ob du abstrakt denken kannst; ob du über *logisches* Denken verfügst; ob du siehst, dass das *folgt*.« Oder im Fragebogen eines psychologischen Experiments steht: »Wenn Bond einen Fallschirm hat, überlebt er. Bond hat keinen Fallschirm. Folgt daraus, dass er stirbt?« Und nachher hört man auf dem Flur: »Da musst du *nein* ankreuzen. Das *folgt* doch nicht da draus.« Der große Physiker Richard Feynman soll einmal gesagt haben: »Wissenschaftstheorie ist für Physiker so nützlich wie Ornithologie für Vögel.« Vom Maler Barnett Newman wird ein Ausspruch derselben Form über Ästhetik und Künstler überliefert. Sollte man nicht ebenso sagen: »Logik ist für Argumentierende so nützlich wie Ornithologie für Vögel?«

Ich glaube, man sollte nicht. Und das liegt daran, was Argumentieren ist. Es gehört zum Argumentieren selbst, nachzufragen: *Warum* ist aufgrund der dafür vorgebrachten Punkte das Argumentationsziel befürwortenswert – oder auch nicht? Im James-Bond-Fall einfach nur zu sagen »Das folgt nicht« ist keine Antwort auf diese Frage. Und Sprachgemeinschafts-konform ist es auch nicht: Jedes Jahr beantworten ernüchternd viele Teilnehmende am Logikkurs eine entsprechende Frage in der *Abschlussklausur* mit »Ja, das folgt«.

Gar nicht so schlecht wäre die folgende Begründung, warum nicht folgt, dass Bond stirbt. »Es könnte sein, dass er sich ohne Fallschirm rettet.« Vielleicht, noch besser, ergänzt um: »Dazu, was los ist, wenn er keinen Fallschirm hat, ist gar nichts gesagt.« Nur kommt man so immer bloß weiter mit dem Vorwurf, dass etwas »unlogisch« ist.

Man könnte sagen: »Es ist eben, seiner natürlichsprachlichen Syntax zum Trotz, ›unlogisch‹ das Primitivum der Logik. Dessen Bedeutung wie ihre Operationalisierung ist klar genug.« Das wäre radikal, aber plausibel finde ich es nicht. Gerade im Fall von deduktiv gültigen Argumenten haben die am Argumentieren Teilnehmenden oft den Eindruck, dass sich mehr dazu sagen lässt, warum sich ein Gedankengang, wie es heißt, »logisch« anfühlt. Solche Fälle sind besonders beeindruckend, weil hier sozusagen einige Regler am Anschlag sind: Es seien die Sätze »Wenn es regnet, ist die Straße nass« und »Es regnet« maximal befürwortenswert, weil wahr; *angesichts dessen* ist auch der Satz »Die Straße ist nass« nicht nur irgendwie, sondern maximal befürwortenswert. Jedenfalls fühlt es sich deutlich so an. In vielen anderen konkreten Fällen stellt sich das Gefühl wieder ein (»Wenn die Sonne scheint, ist der Feldweg trocken« etc.).

Nun liegt ein großer Schritt nahe. Die wenigsten am Argumentieren Beteiligten machen ihn je. Man denke an die Vögel und die Ornithologie. Aber wer ihn macht, wird ihn nicht wieder vergessen wollen. Er steigert die Diskursfähigkeit. Der Schritt besteht darin, mit Platzhaltern zu generalisieren und festzuhalten: »Der Übergang von ›Wenn p, dann q‹ und ›p‹ auf ›q‹ fühlt sich logisch an.« Will man diesen Schritt lehren, so kann man nicht ganz und gar angewandt bleiben, denn es ist ein Schritt, der vom gegebenen Beispiel abstrahiert. Man geht nun darüber hinaus, festzustellen, dass sich ein Übergang in einem gegebenen Text »logisch« anfühlt. Man ist zur logischen Form vorgedrungen (zu diesem Thema: Strobach 2022).

Ist das jetzt endlich die Logik, um deren Lernen es geht? Man kann mit der gemachten, und ähnlichen, Beobachtungen jedenfalls schon einiges anfangen: Man kann so neben dem *modus ponens*, von dem gerade die Rede war, auch den *modus tollens* auflösen und den disjunktiven Syllogismus. Vielleicht stößt man auch auf modallogische Prinzipien wie das *ab esse ad posse*, den Schluss vom Sein aufs Mögliche. Und warum sollte man nicht so, Schema für Schema, alle 24 aristotelischen Syllogismen finden? Auch *Barbari* wäre darunter. Das ist der aus dem Assessment Center.

Man kann das alles in einem Schablonenkasten zusammenstellen. Selbst wenn das alles an Logik wäre, was es zu lernen gäbe, könnte man es schon nicht mehr *nur* angewandt lernen. Vielleicht kann man es im Lernprozess aus Beispiel-Textchen abstrahieren lassen. Aber um die Schablone aus dem Kasten auf einen neuen gegebenen Text zu legen und das Aha-Erlebnis zu haben, dass sie passt, braucht man erst einmal die Schablone.

Übrigens braucht man auch die geeigneten Texte, wenn man deduktive Logik als Paradigma des Argumentierens präsentieren will. Solche Texte sind in der Philosophie nicht leicht zu finden: Oft läuft eben die deduktive Logik nur als Hintergrundprogramm und ist schwer eindeutig zu erkennen. Prämissen sind zu ergänzen. Der reichhaltige Text ist zwar argumentativ, aber noch nicht einmal im

Hintergrund deduktiv (dies nebenbei und abschließend zu Zeitungsartikeln). Oder er ist überhaupt nicht argumentativ mit Woraus und Wofür, sondern malt ein Weltbild – etwas sehr Wertvolles.

Schließlich braucht es Übung. Ich wüsste nicht, wie ich im Grundkurs Logik das zu Lernende bereits extensiv auf philosophische Texte anwenden sollte. Die logische Analyse philosophischer Original-Texte erfordert Erfahrung, die man erst im Laufe der Zeit erwerben kann – auch Erfahrung darin, wann man Fünfe grade sein lässt oder wann es keinen Zweck hat, ja Frustrationstoleranz. Die logische Analyse gleicht ja nicht selten der Aufgabe, mit einem perfekt geschliffenen Schraubendreher eine Schraube zu drehen, deren Kopf ausgefranst ist. Erstsemestern einen philosophischen Originaltext zur Argumentanalyse in der Klausur vorzulegen, und sei er noch so kurz und scheine noch so klar, wage ich nicht.

4. Logik und Systematizität

Doch zurück zum Grundsätzlichen! Mir scheint: Noch einmal ergibt sich Verschiedenes aus dem Argumentieren selbst: dass man beim Schablonenkasten nicht stehenbleiben kann; dass das noch nicht alles an Logik ist, was es an Logik zu lernen gibt, wenn es darum geht zu verstehen, was Logik ist; aber auch, wenn es darum geht zu verstehen, warum sie über den Schablonenkasten hinaus das Argumentieren besser verständlich macht und gerade deshalb zur weiteren Steigerung der Diskursfähigkeit nützlich ist. Bisher ist die Antwort auf die Frage, warum sich das Argument mit der nassen Straße und dem Wasser »logisch« anfühlt: Das ist ein *modus ponens*, der ist in der Schablonensammlung. Das ist eine schockierend autoritäts-gläubige und lahme Antwort auf eine wichtige Frage, die sich aus dem Diskurs-Aspekt des Argumentierens selbst ergeben hat: *Warum* machen denn maximal befürwortenswerte Prämissen der Form »Wenn p, dann q« und »p« den Satz »q« selbst maximal befürwortenswert?

Hier ist eine Antwort, die zu einfach ist: »Warum das so ist, das bekommt man doch als die Kehrseite des Unlogischen sogleich mitgeliefert. Man kann doch einfach sagen, dass die gültigen Argumente, im Gegensatz zu den ungültigen, eben dadurch charakterisiert sind, dass wir zu ihnen keine Gegenbeispiele finden.« Zu welchem Zeitpunkt denn? Sind Lehrperson und Lernende alle möglichen Gegenbeispiele in endlicher Zeit durchgegangen, so dass sie sich sicher sein können, dass sie kein Gegenbeispiel mehr finden werden? Nein, sie haben sich nur auf dasselbe Gefühl geeinigt, haben sich gemeinsam und gegenseitig getäuscht.

Eine bessere Antwort ist schon: »Das liegt daran, wie die Wendung ›Wenn..., dann...‹ funktioniert.« Aber sie provoziert *aus dem Argumentieren heraus* die

legitime Reaktion: »Und warum *das*? Wie funktioniert denn die Wendung ›Wenn... , dann...?«

Nun sind wir ganz bestimmt in der Logik angekommen. Ich muss nun erklären, dass diese Wendung in einem Zusammenhang mit anderen steht, wie er aussieht. Ich spreche beispielsweise über Wahrheitsbedingungen für aussagenlogische Junktoren. Nun lässt sich ein deduktiver Folgerungsbegriff erklären und in seinem Einzugsbereich wird die Frage, ob das Argumentationsziel angesichts befürwortenswerter Prämissen befürwortenswert ist, zur Frage nach der *validity* (üblicherweise übersetzt mit »Gültigkeit«) eines Schlusses. Die Frage, ob die Prämissen denn auch befürwortenswert sind, wird zur Frage nach der *soundness*. (Man übersetzt »soundness« zuweilen mit »Stichhaltigkeit«, zuweilen mit »Beweiskraft« (Strobach 2019), zuweilen – aus meiner Sicht unglücklich – mit »Schlüssigkeit« (Tetens 2022, Löwenstein 2022; ein Schluss ist gerade dann sound, wenn er gültig ist und seine Prämissen wahr sind, so dass es vor der Wahrheit seiner Konklusion kein Entkommen gibt.) Geht es jetzt darum, wie beispielsweise die Wendung »Wenn..., dann...« allgemein funktioniert, kommt über die logische Form hinaus etwas sehr Wichtiges ins Spiel: Systematizität (allgemein dazu als Kriterium der Wissenschaftlichkeit: Hoyningen-Huene 2013). Das heißt nicht, dass man nun auf das Aha-Erlebnis baut, wie schön systematisch sich alles anfühlt. Dann wäre das Wort »Systematizität« nichtssagend. Es geht darum, dass (beispielsweise) Wahrheitsbedingungen für Junktoren erkennen lassen, warum der *modus ponens* gültig ist; und der *modus tollens*; und der Nichtwiderspruchssatz; und und und.

Nun liegen die *modus ponens*- und die *modus tollens*-Schablone nicht mehr zufällig nebeneinander. Und nun sieht man, *warum* wahre Prämissen der Form »Wenn p, dann q« und »p« die Argumentadressatin der maximalen Befürwortung des Satzes »q« nicht entkommen lassen. Aber was es da zu lernen gibt, das kann man *noch* weniger angewandt lernen als den Schablonenkasten. Dennoch ist es zu lernen. Erst damit ist eine Antwort gegeben, auf eine Frage, die sich berechtigterweise im Diskurs ergibt: *Warum* ist (beispielsweise) der *modus ponens* gültig?.

An dieser Stelle bin ich mit einem weiteren Einwand konfrontiert. Er liegt auf einer Linie mit dem zu den Vögeln und zur Ornithologie Gesagten, aber er ist noch viel schlimmer. Jetzt starrt mich der späte Wittgenstein mit wildem ungekämmtem Haar und schwarzer Lederjacke als unheimlicher riesenhafter Mahner an (Ausgangspunkt der folgenden ausschmückenden Paraphrase ist Wittgenstein, *PU* § 124):

Du solltest überhaupt nicht so reagieren, sondern anständig sein. Mit der natürlichen Sprache ist alles in Ordnung. Nur ist sie unsystematisch. Deshalb: Etwas Besseres als den Schablonenkasten wirst du nirgendwo finden. Aristoteles' Übergang von den Syll-

gismen zur Syllogistik war nicht der Beginn der Logik, sondern ihr Sündenfall. Du willst die klassische Aussagenlogik als der Weisheit letzter Schluss verkaufen? Ausgerechnet mit dem materialen Konditional willst du die Funktionsweise der Wendung »Wenn..., dann...« erklären? Das ist doch nicht dein Ernst.

5. Was tun?

Ich erschrecke. Aber ich weiche nicht zurück, sondern mache einen weiteren Schritt vorwärts, der einzige, der mir einfällt. Anständig sein ist schwer. Ich will wenigstens ehrlich sein. Ich versuche zu erklären: Die klassische Aussagenlogik lässt sich – präskriptiv, deskriptiv oder wie auch immer – als eine *Theorie* des Argumentierens verwenden. (Die aristotelische Syllogistik, mit beschränktem Anwendungsbereich, auch, und war als eine solche Theorie kein Sündenfall.) Sie ähnelt vielen guten naturwissenschaftlichen Theorien: Sie hat den Vorteil, einfach zu sein und einigermaßen auf ihren Anwendungsbereich zu passen; und den Nachteil, zu einfach zu sein und deshalb nicht so richtig darauf zu passen. Deshalb schiene es mir sogar besonders schlimm, wenn eine informale Logik-Einführung in einem unkommentierten Anhang mit klassischen Wahrheitswerttabellen die Systemazität zugleich als der Weisheit letzter Schluss nachlieferte. Soll ich denn den Anfängern gegenüber so handeln, als wüsste ich nicht um den Wert von Logiken (umfassend dargestellt in Priest 2008), in denen – in gewissen Situationen – kein Satz vom ausgeschlossenen Dritten gilt, kein Nichtwiderspruchssatz, kein disjunktiver Syllogismus, kein *modus ponens*, keine universelle Spezialisierung, kein Leibniz'scher Identitätssatz?

Selbst wenn ich so unehrlich wäre, es hätte keinen Zweck. Denn ich kenne sogar eine Logik, in welcher, jedenfalls in seiner üblichen Formalisierung, der Syllogismus *Barbari* aus dem Assessment Center nicht gilt. Es ist die moderne Standard-Prädikatenlogik. Und die ist unverzichtbarer Teil des Grundkurses. Mit einem bloßen Schablonenkasten kommt man nie drauf, warum das so ist, sondern dazu muss man ziemlich ins Detail gehen. Werde ich das tun, und dann sagen: »Man hat *Barbari* von 350 v. Chr. bis 1879 irrtümlich für ›logisch‹ gehalten. Heute weiß man es besser.« Nein, ich kann schon den Anfängern eine schlechte Nachricht nicht ersparen. Ich kann ihnen nicht beibringen, was sie beim (imaginären) Assessment Center, in dem es um ihre berufliche Zukunft geht, ankreuzen sollen. Denn wie soll ich wissen, was der Bewertungsmaßstab der Psychologen ist, die den Test erstellt haben: die aristotelische Logik, die moderne Prädikatenlogik oder ihr Bauchgefühl? Ich sehe nicht, wie man diese Lektion angewandt lernen soll. Zur Gültigkeit von *Barbari* abgesehen von einem logischen System und informal ein belastbares Ergebnis zu erhalten, scheint mir illusorisch. Schon die Gleichsetzung von »Manche« mit »Es gibt« oder aber die

Auffassung, das a-Urteil bringe keine Existenzpräsupposition mit sich, ist theoriegetränkt. Auch das ist Lernziel. An dieser Stelle muss ja gerade das Gefühl der Gültigkeit problematisiert und überwunden werden. Die *Barbari* entsprechende Standard-Übersetzung in die übliche Prädikatenlogik ist ungültig. Ihre Erweiterung um eine dritte Prämisse (die dem Satz »Es gibt Bläulinge« entspricht) ist gültig. Darüber, was von beidem dem natürlichsprachlichen Schluss auf dem Fragebogen entspricht, kann man nur spekulieren. Sorry, einfacher geht es nicht; und sicherer auch nicht.

Man kann das alles auch erklären und dabei in der üblichen Reihenfolge vorgehen: Erst Beispiele, dann langsam davon abstrahieren. Wenn man schon nicht angewandt bleiben kann, so sollte man wenigstens angewandt anfangen. Ich mache das anders (Strobach 2019). Aber zugegeben, ich bin im Laufe der Jahre weniger puristisch geworden.

6. Der Aufbau des Kurses

Der Kurs ist vierstündig, 90 Minuten Vorlesung, 90 Minuten Tutorium pro Woche. Ich beginne mit einer informalen Lerneinheit über Definitionen. Schon hier muss ich Objekt- und Metasprache unterscheiden und erklären, dass und wie man Anführungsstriche zum Erwähnen benutzt (und nur äußerst sparsam und bewusst zu anderen Zwecken). Auch notwendige und hinreichende Bedingungen kommen früh vor.

Dann folgt eine Einheit unter der Überschrift »Was ist Logik?« Ich versuche darin, das Argumentieren mit der deduktiven Logik zu verbinden – natürlich einfacher als hier, aber doch mit dem Hinweis, dass nicht alles Argumentieren deduktive Logik ist. Da geht es um Prämissen und Konklusion, logische Form, um eine Instanz von *Barbara* (nicht: *Barbari*), um den echten *modus tollens* und den falschen *modus tollens* (den James-Bond-Schluss), um Gegenbeispiele zu ungültigen Schlüssen. Schon hier kommt das Problem der Wahrheitswertfähigkeit von Sollenssätzen zur Sprache.

Zunächst ganz unverbunden damit führe ich ein syntaktisch und semantisch streng definiertes Spiel AL ein, in dem Zeichenketten die Farben Schwarz und Weiß zugeordnet werden. Zunächst ist nur von Tilde, Hut, Eistüte, Spaghetti und Pfeil die Rede. Die Studierenden lernen ein erstes Verfahren (Farbtabellen), um für eine gegebene Formel zu ermitteln, ob sie unter allen Umständen schwarz ist.

Die hypothetischen Syllogismen (darunter *modus ponens* und *modus tollens*) führe ich inklusive der Wahrheitsbedingungen für die Junktoren mit historischen Zitaten aus der älteren Stoa ein. Die Verbindung ist eng genug, um das tun zu können, auch wenn die Übereinstimmung nicht vollkommen ist (Details: Bobzien 2003; neuerdings sogar für eine enge Kausalverbindung: Bobzien 2021).

Damit hat nach kurzer Zeit das Umgehen mit dem ungedeuteten System dann aber auch ein Ende. Denn mit der stoischen Logik im Hinterkopf lässt sich das autonome Spiel AL als klassische Aussagenlogik deuten. Die zuvor eingeführte farbbewahrende Kon-Sequenz wird als Folgerung gedeutet, die Farbe Schwarz als »wahr« etc. So möchte ich der Idee entgegenwirken, die Zeichen der formalen Sprache seien bloße Abkürzungen bereits beherrschter natürlichsprachlicher Ausdrücke. Die Zeichen dürfen aber nach der explizit gemachten Deutung mit solchen Ausdrücken vorgelesen werden (sogar der Pfeil mit »wenn ..., dann...«; keinesfalls aber mit »folgt«).

Das Übersetzen in beiden Richtungen anhand von (nicht philosophischen) Übungssätzen mit seinen Tücken und den expressiven Grenzen der Aussagenlogik kommt nicht zu kurz. Zur Ermittlung der Allgemeingültigkeit von Formeln wie auch der Gültigkeit von Schlüssen wird das Tableau-Verfahren eingeführt. Damit soll auch ein Verständnis des indirekten Beweises erreicht werden.

Ich hatte einmal vor, den Kalkül des natürlichen Schließens ganz wegzulassen. Aber das Tutorinnenteam hat mich daran gehindert: Daran verstehe man doch erst, wie ein Beweis aussieht. Sie hatten Recht. Annahmen, Schlussregeln, Bezugszeilen für die Regelanwendung – das ist Argumentieren in seiner strengsten Form; aber zugleich ist es die Brücke zur angewandten Argumentationstheorie, die man nicht abbrechen sollte. Man unterschätzt den Nutzen eines üblichen Kalküls des natürlichen Schließens erheblich, wenn man ihn nur als Verfahren zum Etablieren technischer Ergebnisse sieht (dazu ist er *auch* gut). Darüber hinaus lässt er die Grundidee einer inferentialistischen Semantik vermitteln. Vor allem aber lässt er sich als zugleich überaus präzises und übersichtliches Format der Wiedergabe von Argumenten einsetzen, wobei man akzeptiert, dass in der letzten Zeile noch Annahmen in Kraft sind, nämlich die Prämissen.

Der *Nutzen* der hypothetischen Syllogismen nimmt relativ breiten Raum ein: der *modus tollens* als typischer Schluss zum Widerlegen mit Exkurs zu Poppers Wissenschaftstheorie oder als Grobstruktur von Jacksons Mary-Argument (Jackson 1986); der *modus ponens* als der Schluss aus der erfüllten Bedingung, der die juristische Subsumtion oder (in Platons *Menon*) einen ganzen Gesprächsverlauf strukturiert; der disjunktive Syllogismus als Schluss aus einer Fallunterscheidung (anhand eines Textausschnitts aus Descartes, *Med.* VI 10); der kluge Spruch »Des einen *modus ponens* ist des anderen *modus tollens*« (an einem Beispiel aus der Debatte um den Schwangerschaftsabbruch); ein Stoiker-Zitat zum Körper-Geist-Problem (SVF 1.518 / LS 45C). Als ausführliches Anwendungsbeispiel für das natürliche Schließen in der Aussagenlogik dient die berühmte bei Laktanz überlieferte Fallunterscheidung Epikurs zum Theodizee-problem (Laktanz, *De ira Dei*, 13.19–22). Ich hoffe, dass diese Beispiel-Einheiten verständlich machen, wieso sich Logik zur Strukturierung philosophischer Argumente einsetzen lässt. Ich habe ihren Anteil im Laufe der Zeit vergrößert,

damit die Tutorinnen der fachspezifischen Schreibwerkstatt am Philosophischen Seminar im darauffolgenden Semester in ihrer Lerneinheit zur Argumentationstheorie daran anknüpfen können. (Diese Schreibwerkstatt wurde übrigens eingerichtet, weil in der allgemeinen Schreibwerkstatt Ratschläge erteilt wurden wie: »Wenn du argumentieren sollst, streu' öfter mal das Wort ›weil‹ ein«.) Im Logik-Tutorium bewährt hat sich in der Lerneinheit zur Anwendung der Aussagenlogik der Schluss von Platons *Apologie des Sokrates*. Zentral ist dort eine Fallunterscheidung (39c–41d) und somit formal gesehen die vergleichsweise selten benutzte Regel der Elimination der Alternation.

In die Prädikatenlogik 1. Stufe steige ich wieder historisch ein: mit aristotelischen Syllogismen und mit der Entdeckung der mehrstelligen Prädikate bei Frege. Dann, ziemlich genau, Quantoren. Das natürliche Schließen für die Prädikatenlogik habe ich zugunsten der Tableau-Methode aufgegeben: Auch daran kann man Spezialisieren lernen, wenn auch nicht Generalisieren. Die Leibnizsche Identität erkläre ich historisch-philosophisch und führe die Tableau-Regeln dafür ein. Als Übung im Tutorium zur Identität eignet sich ein – stark gekürzter – Ausschnitt zur Unterscheidung der Seelenteile aus dem 4. Buch von Platons *Politeia* (436a–439e).

Zum Schluss führe ich an der Russell-Formel über den gegenwärtigen König von Frankreich Kennzeichnungen ein. Als letztes Anwendungsbeispiel lasse ich das Gettier-Argument aus der Erkenntnistheorie folgen (Gettier 1963), in dessen Zentrum bei genauer Betrachtung eine Kennzeichnung steht (»the man who will get the job«).

Es kommen also doch Beispiele in dem Kurs vor? Sicher. *Logik-Anwendung* muss man sogar angewandt lernen – wie sonst! Heißt das: Es soll nur behauptet werden, dass man eine Logik *im Sinne einer formalen Sprache* nicht angewandt lernen kann? Doch warum »nur«? In einer rein informalen Einführung in die Argumentationstheorie oder in einem mit der Anwendung beginnenden und sich davon nicht hinreichend lösenden Kurs tritt eine formale Sprache den Lernenden gar nicht als solche vor Augen. Gelingt das einigermaßen, so ist schon einiges erreicht. Am deutlichsten tritt sie ihnen meiner Ansicht nach vor Augen, wenn sie erst nach ihrer Einführung mit einer Deutung versehen wird. Was den Lernenden nach der Deutung vor Augen steht, ist, dass sie sich als (mehr oder weniger gute, mehr oder weniger weit anwendbare) Theorie des Argumentierens *deuten* lässt, obwohl sie nicht darauf angewiesen ist. Damit haben sie Wesentliches an ihr als Logik erfasst.

Da der Grundkurs schon ziemlich formal ist, werde ich in fortgeschrittenen Logikkursen mit erfreulich vielen Studierenden belohnt, die technische Grundlagen besitzen und aus denen sich wiederum das Tutorinnenteam für den Grundkurs rekrutiert. Natürlich sind dort viel weniger Teilnehmende als im großen und heterogenen Grundkurs. In den fortgeschrittenen Kursen ist der

Einsatz formaler Sprachen zur Anwendung auf Probleme der Metaphysik möglich, was über die Argumentanalyse hinausgeht. Auf dem Programm solcher Kurse stehen dann, gut aufbereitet, zum Beispiel Modal- und Zeitlogik, mehrwertige Logiken, Freie Logik, Typentheorie, Vagheit, Theorien der Identität, Mereologie, Hybridlogik oder Plurallogik (*ein* solches Thema pro Kurs).

Wie der Überblick vermuten lässt, ist das größte didaktische Problem für den Grundkurs, ihn nicht zu überladen und Zeitnot zu vermeiden.

7. Kästen und Kommentare

Ich komme zum Abschluss zurück zu meinen Überlegungen zur Argumentationstheorie. Im Laufe des Argumentierens wird das Argument selbst nicht selten zum Thema. Zum Argumentieren gehört der Diskurs. Die am Argument Beteiligten legen sich die Sätze des Argumentes vor. Die gut Argumentierende legt den Argumentadressaten ihr Argument vor, idealerweise schon in Prämissen und Konklusion tranchiert, auf dass eine faire Einschätzung gelingen möge. Als sprachliche Vorlegegabeln können Anführungsstriche dienen. Deshalb ist es so wichtig, sie handhaben zu können. Um im Bild zu bleiben: Als Servierplatte eignet sich ein Rahmen oder Kasten. Punkte, die für das Beweisziel sprechen (in einem weiten Sinne: Prämissen) werden voneinander getrennt und durchnummeriert. Von jeder Prämisse lässt sich einzeln fragen, wie sie motiviert ist, was sie befürwortenswert macht. Darin zeigt sich die argumentative Haltung. Wer Kästen macht und Prämissen nummeriert, hat schon viel getan, ist nämlich zurückgetreten, beherrscht Distanz, auch Distanz von sich selbst. Das ergibt sich als gute Praxis aus dem Argumentieren selbst. Man sollte es lehren.

Aber Kästen sind nicht alles. Für meinen Geschmack viel zu oft findet man in professionellen Veröffentlichungen Prämissenkästen oder durchnummerierte Prämissen – mal acht, mal neun, mal dreizehn, vierzehn, siebzehn –, ein Argumentationsziel darunter mit der Behauptung, es folge deduktiv aus den Prämissen, aber ohne den geringsten Kommentar, warum das so sein sollte. Keine Bezugszeilen, keine Zwischenkonklusion, keine Schlussregeln und kein offensichtlich gültiges Schluss-Schema (wie denn auch bei 14 Prämissen). Besonders beliebt scheint mir diese Art der Präsentation in der Erkenntnistheorie und in der Philosophie des Geistes zu sein. Ich finde sie unververtretbar: Gegenüber der Leserin wird der Eindruck erweckt, das Argumentationsziel sei diskursiv legitimiert. Aber genau das ist es nicht. Fragt man beim Vortragenden nach, so riskiert man die Antwort zu bekommen, *formal* könne er das jetzt auch gerade nicht zeigen, aber es sei doch irgendwie einleuchtend. Er erwartet, dass sich bei der intuitiven Zusammenschau der Kästen bei mir dasselbe Gefühl einstellt wie bei ihm. Aus dem Argumentieren selbst ergibt sich, dass man es anders machen sollte. Das

natürliche Schließen oder ähnliche Techniken der diskursiven Buchführung zeigen, wie man es anders machen kann. Dabei kann ein Kommentar minimal und nahe an der Argumentationstheorie sein und dennoch seine Aufgabe effizient erfüllen (siehe zum Beispiel die Rekonstruktionen 52 und 53 in Löwenstein 2022, 167 und 170). Er ermöglicht den rationalen Nachvollzug und macht so den Unterschied.

Lernt man Logik nicht zu angewandt, so lernt man besser, dass man sich auf sein Gefühl nicht verlassen sollte. Damit ergibt sich als nur scheinbar paradoxes Fazit: Logik, deren argumentationstheoretischen Wert man versteht, weil man sie nicht zu angewandt gelernt hat, lässt sich besonders gut anwenden.

Literatur

- Philosophiehistorische Klassiker sind ausgabenunabhängig auf die übliche Art zitiert. Dabei bezeichnet die Sigle »SVF« von Arnim, Hans (Hg.), *Stoicorum Veterum Fragmenta*, und die Sigle »LS« Long, Anthony A. und Sedley, David N. (Hg.), *The Hellenistic Philosophers*.
- Bobzien, Susanne. 2003. »Stoic Logic« In: Inwood, Brad (Hg.): *The Cambridge Companion to the Stoics*. Cambridge: Cambridge University Press. 85–123.
- Bobzien, Susanne. 2021. »Frege plagiarized the Stoics« In: Leigh, Fiona (Hg.): *Themes in Plato, Aristotle, and Hellenistic Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press. 149–206.
- Brand, Robert. 1994. *Making It Explicit. Reasoning, Representing, & Discursive Commitment*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gettier, Edmund. 1963. »Is Justified True Belief Knowledge?« *Analysis* 23 (6): 121–123.
- Hoyningen-Huene, Paul. 2013. *Systematicity. The Nature of Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, Frank. 1986. »What Mary Didn't Know« *The Journal of Philosophy* 83 (5): 291–295.
- Löwenstein, David. 2022. *Was begründet das alles? Eine Einführung in die logische Argumentanalyse*. Stuttgart: Reclam.
- Priest, Graham. 2008. *An Introduction to Non-Classical Logics. From If to Is*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strobach, Niko. 2019. *Einführung in die Logik*. 5. Auflage (1. Auflage 2005). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Strobach, Niko. 2022. »Logische Form« In: Erdbeer, Robert M., Klaeger, Florian und Stierstorfer, Klaus (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Form*. Berlin: De Gruyter. 487–504.
- Tetens, Holm. 2022. *Philosophisches Argumentieren*. 5. Auflage 2022 (1. Auflage 2004). München: Beck.

Anwendungen

Fördern statt Voraussetzen: Aufgabenstellungen zur systematischen Entwicklung argumentativer Fähigkeiten im Ethik- und Philosophieunterricht der Sekundarstufe I

1. Einleitung

Sichtet man Schulbücher, Praxisartikel und andere Lehr- und Lernmaterialien, aber auch Lehrpläne für den Ethik- und Philosophieunterricht in der Sekundarstufe I, zeigt sich, dass argumentative Fähigkeiten in der Fächergruppe eine große Rolle spielen. Die Dichte von Aufgaben zum Argumentieren in den Materialien ist teils beachtlich. Bei näherem Hinsehen jedoch wird das Bild mindestens ambivalent, wenn nicht problematisch, geht man davon aus, dass argumentative Fähigkeiten tatsächlich zentral für die Fächergruppe sind und der gezielten Förderung bedürfen. Denn viele der Aufgaben fordern zwar zum Argumentieren oder Diskutieren, zur Sammlung oder Wiedergabe von Argumenten und manchmal auch zu deren Gewichtung oder Evaluation auf. Doch tun sie dies häufig, ohne die nötige Präzision in Bezug darauf, was verlangt wird, ohne Standards oder Anleitung und ohne klar erkennbare Progression. Kurz gesagt: Es wird zwar viel zum Argumentieren aufgefordert, doch eine systematische Förderung der dafür nötigen Fähigkeiten wird durch die Aufgaben und Materialien oft nicht erreicht. Zur Bearbeitung werden also vielfach argumentative Fähigkeiten vorausgesetzt, unklar bleibt jedoch, wie sie entwickelt werden können (vgl. ausführlicher Burkard et al. 2023, Abs. 1).

In unserem Beitrag möchten wir ausgehend von typischen Beispielen aus vorliegenden Lehr- und Lernmaterialien zeigen, wie eine derartige systematische Förderung konkret aussehen könnte. Die Idee ist, vorliegendes Material durch möglichst geringe Modifikationen so zu verändern, dass argumentative Fähigkeiten nicht bereits vorausgesetzt, sondern tatsächlich entwickelt werden. Dazu greifen wir auf Standards und Aufgaben zurück, die im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Netzwerks »Argumentieren in der Schule« entwickelt wurden und frei online zugänglich sind (Franzen et al. 2023; Burkard et al. 2023).

Im Folgenden werden wir einige Aufgabenbeispiele betrachten, Vorschläge für deren Modifikation machen und dabei Maximen formulieren, die bei der Erstellung von Aufgaben und Materialien zur Förderung argumentativer Fähigkeiten

higkeiten leitend sein können.¹ Da häufig nicht klar ist, was mit ›Argument‹ genau gemeint ist, erläutern wir zunächst knapp das hier zugrundeliegende Verständnis eines Arguments sowie einige für die Auseinandersetzung mit Argumenten in diesem Sinne zentrale Begrifflichkeiten (Abschnitt 2). Dann wird es um Beispiele für Aufgaben zur Texterschließung gehen, mit denen gezielt Fähigkeiten zur Interpretation und Evaluation von Argumenten geschult werden können (Abschnitt 3). Im Anschluss daran betrachten wir Beispiele für Aufgaben, mit deren Hilfe Fähigkeiten geschult werden, vollständige Argumente zu entwickeln bzw. kritisch zu evaluieren (Abschnitt 4). In einem kurzen Fazit fassen wir die genannten Maximen noch einmal zusammen (Abschnitt 5).

2. Was ist ein Argument?

Schaut man in verschiedene Lehrmaterialien für den Ethik- und Philosophieunterricht der Sekundarstufe I, zeigt sich, dass der Ausdruck ›Argument‹ unterschiedlich verwendet und seine Bedeutung zumeist nicht explizit thematisiert wird. Insbesondere wird ›Argument‹ häufig synonym für ›Grund‹ oder ›Begründung‹ verstanden, wie dies teils auch in alltäglichen Kontexten, nicht aber in der Argumentationstheorie und Logik üblich ist.²

Die hier zugrundeliegende Verwendungsweise versteht ein Argument als eine »Verknüpfung von Aussagen derart, dass eine oder mehrere Aussagen (die Prämissen) eine andere (die Konklusion) begründen.« (Pfister 2020, 31)³ Ein Argument hat demnach drei Teile: die *Prämisse(n)*, die *Konklusion*, und die *Schlussweise*, also die Art, wie von den Prämissen auf die Konklusion geschlossen wird (darum geht es ja in einem Argument: dass die Prämissen die Konklusion begründen). Dieses fachphilosophische Verständnis von ›Argument‹ hat u. a. den Vorteil, dass sehr klar ist, wie man Argumente kritisieren kann. Sicherlich kann man immer ein Gegenargument aufstellen, aber in einer Diskussion geht es auch darum, vorgetragene Argumente kritisch zu betrachten. Dafür ergeben sich nun zwei Möglichkeiten: Man kann die Wahrheit der Prämissen anzweifeln, denn wenn diese nicht wahr sind, verlieren sie ihre begründende Kraft, oder man kann die Schlussweise in Frage stellen: Selbst wenn die Prämissen wahr sind, folgt die Konklusion wirklich aus ihnen? Die Frage nach dem Übergang zwischen Prämissen und Konklusion betrifft (nur) die logische *Gültigkeit* oder Begründ-

1 Die Formulierung von Maximen ist inspiriert durch Betz 2016. Dort schlägt Gregor Betz fünf Maximen für die Argumentanalyse im Unterricht vor.

2 Für eine genauere Betrachtung und Diskussion von Aufgabenbeispielen aus Schulbüchern im Hinblick auf den verwendeten Argumentbegriff siehe Burkard 2021.

3 Vgl. z. B. auch Löwenstein 2022, 15f., Tetens 2010, 198f. oder das Lehrbuch *DenkArt* (Althoff und Franzen 2015), 23f.

ungsstärke des Arguments, während wir es mit einem *stichhaltigen* Argument zu tun haben, wenn es sowohl gültig ist als auch über wahre oder plausible Prämissen verfügt (siehe auch Althoff und Franzen 2015, 24 und Burkard et al. 2023, 19). Wenn man ein Argument so notiert, dass über einem Querstrich die Prämissen stehen (mit entsprechenden Kürzeln wie z. B. P1, P2, P3 versehen) und darunter die Konklusion (K), dann spricht man auch von einem Argument in *Standardform*.

Klarerweise werden im alltäglichen argumentativen Austausch nicht immer alle Prämissen explizit benannt, wird die Schlussweise meist nicht thematisiert, bisweilen wird nicht einmal die Konklusion formuliert. Würde man immer vollständige Argumente im o. g. Sinn austauschen, wäre das Gespräch schnell sehr kompliziert. Für die systematische Förderung argumentativer Fähigkeiten, wie sie im Ethik- und Philosophieunterricht intendiert wird, ist es u. E. jedoch unerlässlich, zumindest bisweilen vollständige Argumente mit all ihren Teilen zu betrachten und kritisch zu untersuchen. Nicht zuletzt im Falle von Argumenten mit normativen oder evaluativen Konklusionen ist es oft hilfreich, nach implizit bleibenden Prämissen zu fragen. Denn wenn wir diese ergänzen, können wir nicht nur Sein-Sollen-Fehlschlüsse vermeiden, sondern schaffen auch Transparenz für die inhaltliche Auseinandersetzung mit den möglicherweise besonders strittigen normativen oder evaluativen Annahmen. Übungen zum Vervollständigen von Argumenten können und sollten letztlich auch dazu führen, dass im alltagssprachlichen Diskurs die darin auftretenden Argumentfragmente in ihrer Überzeugungskraft besser eingeschätzt werden können.

3. Argumente interpretieren und evaluieren

Um uns mit den von anderen vorgebrachten Argumenten diskursiv auseinanderzusetzen und sie evaluieren zu können, ist häufig zunächst deren Interpretation und Rekonstruktion gefordert. Das gilt sowohl für Argumente, die im direkten Austausch, etwa in einem Klassengespräch oder in alltäglichen Kontexten, formuliert werden, als auch für Argumente, die wir schriftlich vorfinden. Gerade anhand von Argumenten in Textform lassen sich interpretative und evaluative Fähigkeiten gut schulen, da dies mit deutlich mehr Ruhe und Struktur möglich ist als bei mündlichen Argumentationen. Auch wenn der Ethik- und Philosophieunterricht in der Sekundarstufe I in der Regel deutlich weniger textlastig konzipiert wird als der Oberstufenunterricht, finden sich auch in Lehr- und Lernmaterialien für die jüngeren Jahrgänge zahlreiche Aufgaben zum Argumentieren, die auf Texte Bezug nehmen. Allerdings sind diese Aufgaben häufig kaum dazu geeignet, eine gezielte Entwicklung einschlägiger argumentativer Fähigkeiten anzuleiten. Anhand zweier Beispiele möchten wir illustrieren, wie sich

vorliegende Aufgaben so modifizieren lassen, dass mit ihrer Hilfe tatsächlich eine gezielte Schulung argumentativer Fähigkeiten erfolgen kann.

Das erste Beispiel stammt aus dem Schulbuch *Abenteuer Ethik* für den Doppeljahrgang 7 und 8. Darin finden sich die folgenden Aussagen Al Gores:

Die globale Erwärmung ist anders als jedes andere Problem, mit dem wir uns vorher befasst haben. Die Erde ist unsere einzige Heimat und unser Einsatz ist wirklich sehr hoch: die Möglichkeit, weiter auf der Erde leben zu können, als Zivilisation eine Zukunft zu haben. Ich glaube, das ist ein moralisches Problem. Künftige Generationen haben durchaus Grund, sich die Frage zu stellen: Was haben sich unsere Eltern gedacht? Warum sind sie nicht aufgewacht, als sie die Möglichkeit dazu hatten? Es ist wichtig, dass wir uns diese Fragen jetzt stellen. (Hack und Sänger 2013, 121)

Die (einzige) Aufgabenstellung zu diesem Material lautet: »Stimmst du der Auffassung Al Gores zu? Begründe deine Meinung.« Der farblichen Kodierung der Aufgabe im Schulbuch ist zu entnehmen, dass sie dem Kompetenzbereich »Argumentieren und Urteilen« zugeordnet wird.

Eine Schwierigkeit mit dieser Aufgabenstellung besteht darin, dass hier unmittelbar nach der Beurteilung der im Text formulierten Auffassung gefragt wird, eine vorherige Interpretations- oder Rekonstruktionsaufgabe fehlt. Sicherlich ist es nicht in jedem Fall nötig, derartige Aufgaben einer Evaluation vorzuschalten. Doch zum einen sollten generell im Unterricht immer wieder Gelegenheiten geschaffen werden, um Fähigkeiten zur sorgfältigen Interpretation argumentativer Texte zu schulen. Zum anderen ist es im vorliegenden Fall keineswegs trivial zu bestimmen, was »die Auffassung Al Gores« ist, die hier beurteilt werden soll. Denn im Text werden ja zahlreiche Aussagen Al Gores wiedergegeben und es lassen sich mehrere Argumente rekonstruieren. Zudem sind auch die Begründungsrelationen im Text nicht transparent. Aus diesen Überlegungen ergibt sich zum einen die

Maxime 1: Stelle Aufgaben zur Evaluation von Argumenten erst, wenn das Verständnis der Argumente gesichert ist.

Bei der Evaluation von Argumenten ist es zudem wichtig, deutlich zu machen, auf welche Elemente des Arguments sich die Beurteilung richtet. Als Maxime für die Formulierung von Aufgaben zur Interpretation, die einer Evaluation vorausgeht, lässt sich entsprechend festhalten (siehe auch Betz 2016, 179):

Maxime 2: Formuliere Aufgaben zur Interpretation von Argumenten so, dass Lernende zur Unterscheidung zwischen der begründeten Aussage (der Konklusion) und den begründenden Aussagen (den Prämissen) angeleitet werden.

Mögliche Aufgaben, mit deren Hilfe anhand des Textauszugs gezielt interpretative Fähigkeiten geschult werden, könnten wie folgt aussehen:

- Prüfe für die folgenden Aussagen aus dem Text, ob es sich dabei um Aussagen handelt, die von Al Gore *begründet werden* (Konklusionen), oder um Aussagen, die andere Aussagen *begründen* sollen (Prämissen). Konklusionen kannst du finden, indem du fragst: Wofür argumentiert Al Gore? Prämissen kannst du finden, indem du fragst: Welche Gründe nennt Al Gore für die Aussage(n), für die er argumentiert?
 - Die globale Erwärmung ist anders als jedes andere Problem, mit dem wir uns vorher befasst haben.
 - Die Erde ist unsere einzige Heimat.
 - Ich glaube, [die globale Erwärmung] ist ein moralisches Problem.
 - Es ist wichtig, dass wir uns diese Fragen jetzt stellen.
- Formuliere mit Hilfe der Ergebnisse der vorherigen Aufgabe ein oder mehrere Argumente in Standardform, indem du Prämisse(n) und Konklusion nummeriert untereinander schreibst.
- Prüfe, ob die Aussage(n), für die Al Gore argumentiert, beschreibend (deskriptiv) oder bewertend (evaluativ) sind.

In den Aufgabenbeispielen kommen einige grundlegende argumentationstheoretische Kenntnisse und Begrifflichkeiten zur Anwendung. Diese lassen sich mithilfe knapper Erläuterungen und Beispiele einführen, wie sie etwa entsprechende Merkblätter aus der Sammlung »Argumentieren lernen« bereitstellen.⁴ Passend zu den Vorkenntnissen und dem Leistungsniveau der Schüler:innen lassen sich die Aufgaben durch geringe Modifikationen mehr oder weniger anspruchsvoll formulieren, z. B., indem eine Konklusion vorab angegeben wird, zu der die Prämissen gefunden werden sollen, oder indem auf die Fachbegriffe verzichtet wird und stattdessen alltagssprachliche Ausdrücke verwendet werden.

Vor dem Hintergrund derartiger Interpretationsaufgaben lässt sich nun gezielter nach der Einschätzung der Schüler:innen fragen und es können entsprechende Aufgaben zur Evaluation formuliert werden. So kann auf inhaltlicher Ebene separat danach gefragt werden, ob die jeweilige These (Konklusion) oder deren Begründung (die Prämissen) plausibel ist bzw. sind. Und mit Blick auf die Form kann gefragt werden, ob die Prämissen die Konklusion tatsächlich stützen. Als Maxime lässt sich hierzu festhalten:

4 Siehe Franzen et al. 2023 für die Merkblätter und dazugehörigen Aufgabenbeispiele zu den Standards B.I.2 (Unterscheidung von Prämisse und Konklusion), B.I.3 (Unterscheidung zwischen deskriptiven und nicht-deskriptiven, vor allem normativen Aussagen) und B.II.1 (Argumente in Standardform bringen).

Maxime 3: Formuliere Aufgaben zur Evaluation von Argumenten so, dass die Bewertung präzise lokalisiert werden kann.

Sollen also einzelne Prämissen oder die Konklusion inhaltlich bewertet werden, oder richtet sich die Kritik auf die Form, also die vermeintliche Stützungsbeziehung zwischen Prämissen und Konklusion? Konkrete Aufgaben zur Evaluation in Bezug auf unser Beispiel könnten etwa lauten:

- Prüfe, ob in den rekonstruierten Argumenten begründende Aussagen (Prämissen) fehlen. Wie ließen sich die Argumente möglicherweise verbessern? Überlege dafür, was Al Gore gemeint haben könnte und wie er selbst das Argument noch klarer oder stärker machen würde.
- Diskutiert Al Gores Position. Sind seine Annahmen plausibel? Akzeptiert ihr seine Schlussfolgerungen? Warum (nicht)?

Auch hier lassen sich die Aufgaben leicht entsprechend der Vorkenntnisse oder des Leistungsniveaus der Schüler:innen variieren (mit oder ohne Fachbegriffe, Fokussierung auf die Beurteilung nur eines Arguments in Standardform, mit Vorschlägen für zu ergänzende Prämissen etc.).⁵

Das zweite Beispiel stammt aus einem Unterrichtsvorschlag für die Jahrgänge 9 und 10 aus der Zeitschrift *Praxis Philosophie und Ethik*. Bezogen auf den folgenden, hier leicht gekürzten Textauszug mit Aussagen des römisch-antiken Philosophen Musonius findet sich darin die Aufgabe: »Fasse Musonius Gedankengang [...] in eigenen Worten zusammen.« (Kles 2022, 53)

Als ihn jemand fragte, ob auch die Frauen philosophieren sollten, begann er etwa folgendermaßen darzulegen, dass sie das tun sollten: Die Frauen haben von den Göttern dieselbe Vernunft, eine Vernunft, wie wir sie im Umgang miteinander gebrauchen und mit der wir über jede Sache urteilen, ob sie gut oder schlecht, schön oder hässlich ist. Ebenso hat die Frau ganz dieselben Sinne wie der Mann [...]. Ebenso sind auch die Teile des Körpers dieselben bei beiden Geschlechtern [...]. Ferner haben nicht nur die Männer von Natur ein Verlangen und eine innere Verwandtschaft zur Tugend, sondern auch die Frauen [...]. Wenn die Dinge so stehen, warum sollte es da nur den Männern wohl anstehen, danach zu suchen und zu forschen, wie sie ein sittliches Leben führen, was gleichbedeutend mit Philosophie ist, dagegen die Frauen nicht? Etwa, weil es sich für die Männer gehört, gut zu sein, und für die Frauen nicht? (Kles 2022, 52)

Wenn hier lediglich zur Zusammenfassung des Gedankengangs aufgefordert wird, bleibt offen, inwiefern die Argumentation von den Schüler:innen im Detail erfasst wird. Zudem erhalten sie durch diese Aufgabe keinerlei Hilfestellung für eine Interpretation oder Rekonstruktion des Argumentationsganges, die für eine

5 Für die fachlichen Hintergründe siehe die Merkblätter und Aufgabenbeispiele zu den Standards C.II.2, C. II.3 und C.II.4 aus Franzen et al. 2023.

vertiefte Auseinandersetzung erforderlich wäre. Alternativ bietet es sich an, die Schüler:innen explizit zu einer Argumentrekonstruktion aufzufordern und diese entsprechend anzuleiten. Der Text ist zum einen hinreichend einfach aufgebaut und die zentralen Aussagen sind verhältnismäßig leicht zu erfassen, so dass eine Rekonstruktion nach Einführung der entsprechenden Grundlagen für viele Schüler:innen am Ende der Sekundarstufe I gut leistbar ist. Zum anderen ist die Argumentstruktur nicht offensichtlich, unterschiedliche Rekonstruktionsmöglichkeiten auf verschiedenen Anspruchsniveaus lassen sich erarbeiten. Entsprechend könnten mögliche alternative Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaustufen lauten:

- Welche der folgenden Aussagen stellt die Konklusion von Musonius' Argument dar, bei welchen der Aussagen handelt es sich um Prämissen seines Arguments? Identifiziere Prämissen und Konklusion und notiere sie in Standardform.
 - Die Frauen haben dieselbe Vernunft wie die Männer.
 - Auch die Frauen sollten philosophieren.
 - Männer und Frauen haben von Natur aus ein Verlangen und eine innere Verwandtschaft zur Tugend.
- Identifiziere zunächst die Konklusion von Musonius' Argument, dann die Prämissen. Notiere das Argument anschließend in Standardform. Ergänze ggf. eine implizite Prämisse, so dass das Argument möglichst überzeugend wird.
- Rekonstruiere den zentralen Gedanken des Arguments von Musonius in der Schlussform des Modus Ponens.
- Rekonstruiere Musonius' Argument als Reductio ad absurdum.
- Rekonstruiere Musonius' Argument in einer passenden Schlussform.

Der Anspruch dieser Aufgabenbeispiele ist insofern ansteigend, als zunächst mehr Hilfestellungen durch Vorgaben geboten werden und zugleich zunehmende Ansprüche in Bezug auf die Identifikation möglicher Schlussformen gestellt werden: Im ersten Beispiel werden Aussagen zur Auswahl angeboten, im zweiten Beispiel werden einzelne Schritte angeleitet und es wird keine Schlussform abgefragt, im dritten und vierten Beispiel werden die üblichen Schritte der Rekonstruktion sowie die unterschiedlich komplexen Schlussformen des Modus Ponens und der Reductio ad absurdum als bekannt vorausgesetzt, und in der fünften Aufgabe müssen die Schüler:innen selbst eine passende Schlussform identifizieren.⁶ Für die Formulierung von Aufgaben zur Interpretation und Rekonstruktion vorliegender Argumente empfiehlt sich entsprechend

6 Für die fachlichen Hintergründe (außer zur Reductio) siehe die Merkblätter und Aufgabenbeispiele zu den Standards B.II.1, B.III.1 sowie ggf. B.III.2 aus Franzen et al. 2023.

Maxime 4: Formuliere Aufgaben zur Argumentrekonstruktion abhängig von den Kenntnissen und Fähigkeiten der Lernenden mit mehr oder weniger umfangreichen Strukturierungshilfen und unterschiedlichen Anforderungen an die Art der Rekonstruktion.

Vor dem Hintergrund sorgfältiger Rekonstruktionen lassen sich dann in einem nächsten Schritt präzise Evaluationsaufgaben formulieren, die gezielt nach der Bewertung der Inhalte oder der Form des Arguments fragen (siehe Maxime 3). Z. B.:

- Hältst du Musonius' Argument für überzeugend? Begründe dein Urteil, indem du auf die Plausibilität der Prämissen, der Konklusion und/oder der Schlussform eingehst.
- Prüfe, inwiefern sich das Argument durch Hinzufügen, Streichen oder Abwandeln von Prämissen verbessern lässt.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Unser Vorschlag lautet keinesfalls, dass jede Auseinandersetzung mit Argumenten anderer im Unterricht einer kleinschrittigen Interpretation, Rekonstruktion oder Evaluation bedarf. Klarerweise gibt es vielfältige Unterrichtskontexte, in denen das unnötig oder unangebracht wäre, ganz abgesehen davon, dass die Bearbeitung derartiger Aufgaben viel Zeit in Anspruch nimmt und stets abzuwägen ist, wofür die Unterrichtszeit verwendet werden soll. Doch durch die Kontrastierung der sehr knappen Aufgabenbeispiele aus vorliegenden Materialien mit unseren Alternativvorschlägen möchten wir aufzeigen, wie eine gezielte Förderung argumentativer Fähigkeiten erfolgen kann, statt dass diese Fähigkeiten in den Aufgaben bereits vorausgesetzt werden oder man gänzlich darauf verzichtet, die Fähigkeiten über ein basales, alltägliches Niveau hinaus zu entwickeln. Gerade wenn von Zeit zu Zeit exemplarisch Argumentationen detailliert untersucht werden, ist zu erwarten, dass die dadurch entwickelten argumentativen Fähigkeiten der Schüler:innen auch in Kontexten, in denen keine so detaillierte Betrachtung erfolgt, zu einer differenzierteren Auseinandersetzung führen.

4. Argumente entwickeln

Nicht nur bei der Interpretation und Beurteilung argumentativer Texte, auch in der textfreien Diskussion kontroverser Themen ist die Entwicklung argumentativer Fähigkeiten zentral, wenn die Diskussionen konstruktiv und differenziert verlaufen sollen. Pro-Kontra-Diskussionen zu ethischen Fragestellungen gehören sicher zum Kernbestand des Ethik- und Philosophieunterrichts. Am Beispiel der ärztlichen Suizidbeihilfe findet sich eine solche auf- und vorbereitet im

Schulbuch *FairPlay 9/10* (Pfeifer 2016, 200f.). Anschließend an eine Einstiegs- und Recherchephase finden sich dort Teile von Argumenten für und gegen die Legalisierung ärztlicher Suizidbeihilfe (von denen wir hier exemplarisch nur die Pro-Argumente wiedergeben):

Argumente pro ärztliche Suizidbeihilfe

- Tatsachen
Jeder dritte Arzt ist schon um Beihilfe beim Suizid gebeten worden.
- das Gewissen
Für jeden Arzt ist eine Suizidbeihilfe eine schwere Gewissensentscheidung, die respektiert werden muss.
- die Menschenwürde
Es geht darum, einem schwerstkranken Menschen ein Sterben in Würde zu ermöglichen, das er selbst bestimmen kann. (Pfeifer 2016, 200)

Zwei Aufgaben zur Auseinandersetzung mit diesen Argumenten schließen sich an:

4. Welche Wertvorstellungen bestimmen diese Argumente? Welche Befürchtungen werden genannt? Wie beurteilt ihr selbst die aktive Sterbehilfe?
5. Führt eine Debatte zum Thema »Soll ärztliche Beihilfe zum Suizid erlaubt sein?«. (Pfeifer 2016, 201)

Das Ziel ist eine Debatte, deren Struktur in einem kurzen Methodenkasten erläutert wird, der ein wechselseitiges Vortragen von Argumenten bzw. nicht näher beschriebenen »Beiträgen« mit abschließender Abstimmung vorschlägt.

Insgesamt scheinen Material und Aufgaben durchaus paradigmatisch für den Ethik- und Philosophieunterricht zu sein. Allerdings laufen Debatten dieser Art grundsätzlich Gefahr, dass Pro- und Kontraargumente (bzw. Argumentfragmente) hauptsächlich additiv ausgetauscht und kaum evaluiert werden und dass am Ende eher die bessere Rhetorik als das bessere Argument entscheidend ist. Argumentative Fähigkeiten werden auch hier eher vorausgesetzt als gezielt gefördert, das eigene Urteil erfragt, bevor ein vertieftes Verständnis und eine kritische Evaluation einzelner Argumente erfolgt ist. Wie kann man dieser Gefahr nun schon durch die Aufgabenstellung entgegenwirken?

Festzuhalten ist: Die vorgestellten »Argumente« sind keine vollständigen Argumente im Sinne des o. g. Argumentbegriffs. Das ist zumindest teilweise fachlich problematisch, vor allem aber wird großes Potenzial verschenkt, das darin besteht, die *Qualität* der einzelnen Argument(-fragmente) zu untersuchen. Natürlich begegnen uns in gesellschaftlichen Debatten regelmäßig solche Argumentfragmente, insofern ist eine Auseinandersetzung im Ethik- und Philosophieunterricht (und in entsprechenden Schulbüchern) damit sehr wünschenswert. Ein besonderes Potenzial des Fachs liegt aber in der kritischen Evaluation

solcher Debattenbeiträge. Angedeutet wird dies in Aufgabe 4 (»Welche Wertvorstellungen ...?«). Gleichwohl lässt sich eine substanzielle argumentative Auseinandersetzung mit einzelnen Beiträgen nur durch deren (versuchte) Ergänzung zu vollständigen Argumenten führen. Daraus ergibt sich

Maxime 5: Leite Schüler:innen durch entsprechende Aufgaben dazu an, unvollständige Argumente durch passende implizite Prämissen zu vervollständigen.

Am Beispiel des ersten Pro-Arguments sei dies erläutert. Fälschlich nahegelegt wird hier, dass eine *Tatsache allein* ein *Argument* im Rahmen einer normativen Debatte darstellen kann. Dies wäre ein Sein-Sollen-Fehlschluss. Die Notwendigkeit der Vervollständigung eines solchen Beitrags wird hier besonders deutlich. Statt (nur) nach zugrundeliegenden »Wertvorstellungen« zu fragen, wäre hier der Arbeitsauftrag zielführend, den Debattenbeitrag (der ja so oder ähnlich in echten Debatten vorkommen kann) durch Ergänzung impliziter Prämissen zu einem Argument zu vervollständigen. Das ist gar nicht so schwer und wird von Schüler:innen bisweilen durchaus mit Freude bewerkstelligt, insbesondere dann, wenn sie selbst Schwachpunkte in der Argumentation entdecken, die auf den ersten Blick nicht so leicht sichtbar waren.⁷ Ein erstes Ergebnis könnte wie folgt aussehen:

P1. Jeder dritte Arzt ist schon um Beihilfe zum Suizid gebeten worden.

P2. Wenn viele Menschen um etwas bitten, sollte es ihnen gestattet werden.

K. Also sollte es Beihilfe zum Suizid geben.

Diese einfache Ergänzung liefert noch immer kein vollständiges Argument, bietet aber schon jede Menge Potenzial der kritischen Untersuchung des Ausgangsbeitrags. Sofort ins Auge fällt die mögliche inhaltliche Kritik an P2. Um aus der Tatsachenbehauptung (P1) ein normatives Argument zu generieren, bedarf es einer normativen Aussage dieser Art. Wenn man sie jedoch so explizit macht wie in P2, wirkt sie vermutlich nicht sehr plausibel. (Inhaltlich überprüft werden müsste natürlich auch die in P1 formulierte Tatsachenbehauptung selbst, für die es einer glaubwürdigen Quelle bedürfte.)

Auch ohne explizite Logik-Kenntnisse kann an diesem Beispiel auf der formalen Betrachtungsebene deutlich werden, dass die Konklusion aus den Prämissen nicht logisch folgt. Selbst wenn P2 zustimmungsfähig wäre, bliebe noch immer unbestimmt, was denn »viele Menschen« sind und ob die Tatsache, dass

⁷ Aufgabenbeispiele, die gezielt das Ergänzen impliziter Prämissen trainieren, finden sich in Franzen et al. 2023, B.II.2. Der Sein-Sollen-Fehlschluss wird dort in C.II.4 thematisiert.

jeder dritte Arzt schon um Suizidbeihilfe gebeten wurde, bereits bedeutet, dass »viele Menschen« darum gebeten haben. Das Argument ist offenbar nicht vollständig und müsste mindestens um eine weitere Prämisse ergänzt werden, die den Ausdruck »viele Menschen« betrifft (siehe Maxime 5). Allerdings sollte die Anforderung in Maxime 5 nicht so verstanden werden, dass dieser Prozess der Vervollständigung (der bisweilen komplex sein kann, insbesondere wenn deduktive Gültigkeit verlangt wird) immer bis zum Ende durchlaufen werden muss. Es ist schon viel gewonnen, wenn Schüler:innen dafür sensibilisiert werden und etwa selbst die Beobachtung machen, dass hier »noch etwas fehlt«. Die Aufgabe, das Argument weiter zu vervollständigen, bliebe dann denen überlassen, die es weiterhin vertreten möchten. Diese ersten beiden Punkte zeigen, dass eine Aufgabe zur Vervollständigung eines Arguments (etwa durch Ergänzung impliziter Prämissen) häufig ganz organisch zu einer Unterscheidung von inhaltlicher und formaler Kritik führen kann (siehe Maxime 3).

Ein weiterer kritischer Punkt wäre der Hinweis, dass die Konklusion in der Form noch etwas vage ist. Was heißt »sollte es geben«? Mindestens zwei Lesarten sind denkbar: »Ärzten sollte (unter gewissen Umständen) Suizidbeihilfe erlaubt sein« oder »Ärzte sollten (unter gewissen Umständen) Suizidbeihilfe leisten müssen« (wobei natürlich »gewisse Umstände« ebenfalls vage formuliert ist). Für die Schüler:innen sollte deutlich werden, dass die zweite Lesart die stärkere und schwerer zu begründende ist. (In Aufgabe 5 wird die Diskussion sehr präzise auf die erste Lesart fokussiert, aber es lohnt sich, an dieser Stelle auf die Notwendigkeit einer solchen Präzisierung aufmerksam zu machen, um Klarheit zu schaffen, über welche These überhaupt diskutiert wird.)

Die anderen beiden oben zitierten Pro-Argumente sollen hier nicht ähnlich ausführlich betrachtet werden, doch ließen sich auch in Bezug auf diese Fragmente vertiefte kritische Diskussionen durch die Einforderung der Vervollständigung zu einem Argument im o. g. Sinn anregen: Welche These soll mit der Berufung auf das Gewissen begründet werden? Wie genau wird durch Berufung auf die Menschenwürde für die Suizidbeihilfe argumentiert?

Material und Aufgaben im Buch ermöglichen die eben dargestellte vertiefte kritische Diskussion zwar durchaus – insbesondere, wenn Schüler:innen schon über entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, kann eine solche Diskussion gelingen. Allerdings fördern die Aufgaben diese Kenntnisse und Fähigkeiten nicht explizit, sondern setzen sie voraus. Wenn die Diskussion jedoch der *Entwicklung* bzw. *Förderung* argumentativer Fähigkeiten dienen soll, dann bedarf sie der Vorbereitung durch entsprechende Aufgabenstellungen, die v. a. darauf abzielen sollten, die vorgebrachten Aussagen zu Argumenten zu vervollständigen und anschließend kritisch zu untersuchen. Je nach Vorkenntnissen können diese Aufgaben unterschiedlich ausfallen. Für Gruppen, die mit

Argumenten in Standardform grundsätzlich vertraut sind, mögen folgende Aufträge genügen:

- Formuliere, ausgehend vom vorliegenden Beitrag, ein vollständiges Argument (Pro/Kontra Suizidbeihilfe) in Standardform (siehe Maxime 2).
- Untersuche es kritisch: Sind die Prämissen überzeugend? Folgt die Konklusion überhaupt aus den Prämissen? (Im oben angegebenen Beispiel folgte die Konklusion ja nicht aus den Prämissen, zumindest nicht ohne weitere Ergänzung; siehe Maximen 3 und 5).

Dies erfordert sicher viel mehr Zeit als die Aufgaben im Buch, daher sollte eine arbeitsteilige Bearbeitung erwogen werden. Zur Vorbereitung kann es bspw. sinnvoll sein, wenn sich Schüler:innengruppen exemplarisch mit einzelnen Argumenten vertieft auseinandersetzen, deren kritische Bewertung sie dann in die Diskussion einbringen können. So könnte sich in der Vorbereitung eine Pro-Gruppe jeweils exemplarisch mit der Kritik eines Kontra-Arguments beschäftigen und umgekehrt.

Etwas mehr Hilfestellung böten folgende Aufgaben für Gruppen, die noch nicht so geübt sind im Umgang mit Argumenten in Standardform:

- Betrachte die drei Aussagen *für* eine ärztliche Suizidbeihilfe. Ergänze jeweils implizite Prämissen,⁸ so dass ein Argument für die These entsteht, dass es Ärzten erlaubt sein sollte, Beihilfe zum Suizid zu leisten.
- Sind die nun ergänzten Prämissen so plausibel und selbstverständlich, dass sie eigentlich nicht extra erwähnt werden müssen? Oder lässt sich an ihnen begründete Kritik formulieren? Falls ja: Notiere kritische Einwände.

Die Zielthese wäre hier bereits vorgegeben, so wird Komplexität reduziert. Auch läge der Fokus auf der inhaltlichen Kritik insbesondere der ergänzten Prämissen. Weitere Kritik kann sich natürlich ergeben, wäre aber nicht explizit durch die Aufgabenstellung initiiert. Hier gilt es abzuwägen, wie viel Lenkung als Hilfestellung erforderlich ist.

Es könnte noch mehr Hilfestellung gegeben und zugleich eine produktive kritische Diskussion einzelner Argumente angeregt werden:

- Das erste Pro-Argument ist so noch nicht vollständig. Welche der folgenden Sätze würden es zu einem vollständigen Argument mit der Konklusion machen »Also sollte ärztliche Suizidbeihilfe erlaubt werden«?
- Wenn eine Mehrheit der Ärzt:innen um etwas gebeten wird, dann sollte es erlaubt werden.
- Wenn viele Menschen etwas nachfragen, dann sollte es erlaubt werden.

8 Die Ergänzung impliziter Prämissen müsste vorher geübt worden sein (siehe Fußnote 7).

- Wenn wenigstens ein Drittel der Ärzt:innen um etwas gebeten wird, dann sollten sie es durchführen dürfen.
- Untersuche die Sätze aus der vorigen Aufgabe kritisch. Welchen würdest du zustimmen und welchen nicht? Begründe dein Urteil.

Aufgaben dieser letzten Art sind nur sehr angepasst an die vorliegenden argumentativen Beiträge möglich und für die Lehrperson entsprechend aufwändig zu erstellen. Anfangs wird das vermutlich erforderlich sein, aber mit etwas Übung wird man zu den weiter oben vorgeschlagenen Aufgaben übergehen können, die dann mit ggf. nur geringen Anpassungen an die gerade vorliegende Fragestellung einsetzbar sind.

Natürlich kann ein Schulbuch nicht an jeder Stelle derart umfangreiche Aufgaben für verschiedene imaginierte Lerngruppen anbieten. Die Beispiele sollen jedoch zeigen, wie vorliegende Aufgaben ergänzt werden können, sollten oder vielleicht müssen, um eine echte *Entwicklung* argumentativer Fähigkeiten zu erreichen. Zumindest exemplarisch sind solche differenzierten Auseinandersetzungen mit Argumenten bzw. Argumentfragmenten für eine systematische Förderung argumentativer Fähigkeiten erforderlich.

5. Fazit

Ausgehend von der Analyse von Aufgaben aus vorgefundenen Lehr- und Lernmaterialien haben wir eine Reihe von Maximen für Aufgaben zur Förderung argumentativer Fähigkeiten formuliert, womit allerdings kein Anspruch auf Vollständigkeit einhergeht:

Maxime 1: Stelle Aufgaben zur Evaluation von Argumenten erst, wenn das Verständnis der Argumente gesichert ist.

Maxime 2: Formuliere Aufgaben zur Interpretation von Argumenten so, dass Lernende zur Unterscheidung zwischen der begründeten Aussage (der Konklusion) und den begründenden Aussagen (den Prämissen) angeleitet werden.

Maxime 3: Formuliere Aufgaben zur Evaluation von Argumenten so, dass die Bewertung präzise lokalisiert werden kann.

Maxime 4: Formuliere Aufgaben zur Argumentrekonstruktion abhängig von den Kenntnissen und Fähigkeiten der Lernenden mit mehr oder weniger umfangreichen Strukturierungshilfen und unterschiedlichen Anforderungen an die Art der Rekonstruktion.

Maxime 5: Leite Schüler:innen durch entsprechende Aufgaben dazu an, unvollständige Argumente durch passende, implizite Prämissen zu vervollständigen.

Wie wir bereits betont haben, gelten die Maximen natürlich nicht für jede Unterrichtssituation, in der Argumente oder Teile von Argumenten vorkommen. Um jedoch die argumentativen Fähigkeiten von Schüler:innen nicht nur voraussetzen, sondern systematisch zu fördern, bedarf es immer wieder exemplarischer Vertiefungen, die sich an den genannten Maximen orientieren können. Unerlässlich ist es dabei, dass Kontexte gefunden werden, in denen die manchmal mühsame Arbeit an Argumentrekonstruktionen für die Schüler:innen erlebbaren inhaltlichen Fortschritt generiert. Wenn zu einer spannenden Frage am Ende nicht nur alle ihre Meinung gesagt haben, sondern dank differenzierter Argumentationsanalyse Auffassungen besser begründet wurden, Dissense präziser lokalisiert werden konnten oder auch Auffassungen sich verändert haben, dann wird der Lohn der Mühe für die Schüler:innen erkennbar.⁹

Literatur

- Althoff, Matthias und Franzen, Henning. 2015. *DenkArt. Arbeitsbuch Ethik*. Paderborn: Schöningh.
- Betz, Gregor. 2016. »Logik und Argumentationstheorie« In: Pfister, Jonas und Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt. 168–198.
- Burkard, Anne. 2021. »Zum Argumentbegriff und zur Förderung argumentativer Fähigkeiten in Lehrwerken des Philosophie- und Ethikunterrichts der Sekundarstufe I« In: Budke, Alexandra und Schäbitz, Frank (Hg.): *Argumentieren und vergleichen*. Münster: LIT. 23–45.
- 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, Franzen, Henning, Löwenstein, David, Romizi, Donata und Wienmeister, Annett. 2023. »Argumentative Fähigkeiten: Ein systematischer Rahmen für die Lehr- und Lernpraxis«, In: Franzen et al. 2023: 10–27. Übersetzung von Burkard et al. 2021.
- Franzen, Henning, Burkard, Anne und Löwenstein, David (Hg.). 2023. *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Erarbeitet von Dominik Balg, Anne Burkard, Henning Franzen, Aenna Frottier, David Lanius, David Löwenstein, Hanna Lucks, Kirsten Meyer, Donata Romizi, Katharina Schulz, Stefanie Thiele und Annett Wienmeister. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Open Access: <http://www.philovernetz.de/argumentieren-lernen> (Abruf: 20.2.2023).

⁹ Für ihre hilfreichen Anmerkungen zu einer früheren Version dieses Beitrags danken wir zwei anonymen Gutachter:innen und den Herausgeber:innen dieses Bandes.

- Hack, Natalie und Sänger, Monika (Hg.). 2013. *Abenteuer Ethik 2 (Jg. 7/8)*. Hessen. Bamberg: C.C. Buchner.
- Kles, Eva 2022. »Genderorientierung in der Stoa. Erziehung der Mädchen und Rolle der Frau bei Musonius« *Praxis Philosophie und Ethik 2*: 48–54.
- Löwenstein, David. 2022. *Was begründet das alles? Eine Einführung in die logische Argumentanalyse* Stuttgart: Reclam.
- Pfeifer, Volker (Hg.) 2016. *Fair Play (9/10)*. *Ethik/Praktische Philosophie*. Paderborn: Schonigh.
- Pfister, Jonas 2020. *Kritisches Denken*. Ditzingen: Reclam.
- Tetens, Holm 2010. »Argumentieren lehren. Eine kleine Fallstudie« In: Meyer, Kirsten (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart: Reclam. 198–214.

Problemrekonstruktionen in der Philosophie- und Argumentationsdidaktik

1. Einleitung

Kognitive Dissonanzen und Inkonsistenzen gehören zu den zentralen Charakteristika philosophischer Probleme. Gleichzeitig wird die Philosophie zurecht dafür gepriesen, dass sie wichtige Kompetenzen und Tugenden fördert – etwa begriffliche Klarheit, treffende Problemanalyse, gute Argumentation, Kritikfähigkeit, Offenheit und konstruktives Diskutieren. Ein wichtiges Anwendungsgebiet dieser Kompetenzen und Tugenden besteht zudem darin, Auswege aus kognitiven Dissonanzen finden und argumentativ begründen zu können. Inkonsistenzen sind demnach eine wichtige Gelenkstelle zwischen den Themen und Fragen der Philosophie und den zentralen Kompetenzen und Tugenden, die im Philosophieren ausgeübt und geschult werden. So zumindest die Arbeitshypothese, die in diesem Beitrag verfolgt werden soll, und die zum Teil und in unterschiedlichen Hinsichten an vorliegende Ansätze anknüpft (Henke 2015; Burkard et al. 2018; Barz 2019).

Mein wichtigstes Ziel ist es, Vorschläge dafür zu machen, wie die Beschäftigung mit Inkonsistenzen im Unterricht stattfinden könnte. Gleichzeitig verstehe ich diese Vorschläge aber auch als Beitrag zu den didaktischen Debatten um Stichworte wie Kompetenz- und der Problemorientierung (z. B. Meyer 2015; Tiedemann 2015). Philosophische Themen und Probleme so zu rekonstruieren, dass Inkonsistenzen sichtbar werden, kommt dem Ideal einer goldenen Mitte zwischen zwei oft kontrastierten Zielen nahe – einerseits Inhalte und Probleme oder andererseits Kompetenzen zu vermitteln. In der Sache jedoch verweisen diese Ziele ohnehin aufeinander und sind gar nicht unabhängig voneinander erreichbar. In den Worten von Andreas Kraus: »Kompetenzen ohne Inhalt sind leer, Inhalte sind allerdings ohne Kompetenzen nicht zu haben.« (Kraus 2012, 218f.)

Dieser Zusammenhang ist besonders für denjenigen Kompetenzbereich einschlägig, den ich hier besonders betrachten möchte: argumentative Fähigkeiten (Goergen 2015; Roeger 2015; Betz 2016; Burkard et al. 2023; Lanius 2022). Das

zeigen auch umfangreiche Metastudien zu den im englischsprachigen Raum bereits stärker etablierten *critical thinking skills*. Deren Ergebnisse lassen sich natürlich nur unter Vorbehalten übertragen oder generalisieren, z. B. da sie sich vor allem auf das erste College-Jahr in den USA und Großbritannien beziehen. Dennoch sind sie ein guter empirischer Anhaltspunkt, der zwei wichtige Erkenntnisse untermauert: Erstens genügt es nicht, argumentative Fähigkeiten rein immersiv zu lehren, sondern sie müssen auch explizit zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden (Abrami et al. 2008). Zweitens aber ist es auch problematisch, isolierte Unterrichtseinheiten allein dazu durchzuführen. Argumentative Fähigkeiten werden deutlich besser und nachhaltiger gelernt, wenn ein klarer und konkreter Bezug auf inhaltliche Probleme gehalten wird (Abrami et al. 2015).

In Abschnitt 2 erläutere ich, wie Inkonsistenzen und Problemrekonstruktionen als eine Gelenkstelle zwischen inhaltlichen und methodischen Fragen fungieren können. Danach stelle ich konkrete Anwendungsmöglichkeiten vor.

2. Problemrekonstruktionen

Beginnen wir mit einem Beispiel, dem Problem von Willensfreiheit und Determinismus, in Form der folgenden Aussagen:

- a) Wir haben einen freien Willen.
- b) Alles, was geschieht, ist vollständig vorherbestimmt.

Wer a) und b) inhaltlich versteht (dazu gleich mehr), kann leicht den intuitiven Eindruck haben, dass sie nicht wirklich zusammen passen. Doch was bedeutet das genau? Wie lässt sich genauer aufzeigen, dass und warum zwei oder mehr Aussagen tatsächlich nicht zusammen passen? Und was bedeutet das eigentlich genau – das Zusammenpassen von Aussagen?

Ein wichtiger Teilaspekt eines solchen Zusammenpassens ist logische Konsistenz, also Widerspruchsfreiheit. Das bedeutet: Zwei Aussagen passen *nur* dann zusammen, wenn es möglich ist, dass beide gleichzeitig wahr sind. Wo das unmöglich ist, passen sie nicht zusammen. Das ist zwar nur eine notwendige Bedingung für das Zusammenpassen von Aussagen und keine vollständige Definition. Aber bereits diese notwendige Bedingung kann als entscheidender Prüfstein dienen.

Um diesen Gedanken zu entfalten, müssen wir fragen, *warum* denn eigentlich bestimmte Aussagen, etwa a) und b), nicht zusammen passen sollen. Das berührt auch die Frage, wie diese Aussagen inhaltlich zu verstehen sind. Dieser Zusammenhang ist für konstruktive Diskussionen besonders wichtig. Wenn nicht fest steht, um welche vollständigen Aussagen es geht und was die verwendeten Be-

griffe genau bedeuten, ist Klärungsarbeit erforderlich. Das illustriert Gregor Betz sehr schön anhand einer Diskussion über Pazifismus (Betz 2016, 178f.). Mit Blick auf a) und b) ist also zu fragen, was genau unter Willensfreiheit zu verstehen ist (Keil 2018, 23–39) und was unter Determinismus und Vorherbestimmtheit (Keil 2018, 40–66).

An dieser Stelle sind aber nicht immer ausführliche Definitionen erforderlich. Was ein Begriff bedeutet, hängt schließlich eng damit zusammen, welche weiteren Aussagen zutreffen, in denen dieser Begriff vorkommt (wobei wir sprachphilosophische Detail- und Priorisierungsfragen einklammern können). Die relevanten Aspekte dürften also zu Tage treten, wenn wir fragen, *warum* bestimmte Aussagen möglicherweise nicht zusammen passen. Mit Blick auf Aussagen a) und b) könnte man diese Frage etwa so beantworten:

»Naja, wenn wir einen freien Willen haben, dann können wir uns auch anders entscheiden als wir uns tatsächlich entscheiden. Aber genau das wäre doch ausgeschlossen, wenn der Determinismus wahr wäre, oder nicht?«

Diese Antwort beleuchtet die Beziehung der beiden Aussagen a) und b) mithilfe *weiterer* Aussagen und zeigt dadurch in der Tat eine Inkonsistenz auf. Der erste Satz der Antwort benennt eine Konsequenz von Aussage a). Der zweite Satz benennt eine Konsequenz von Aussage b). Der Clou der Antwort lautet, dass sich diese Konsequenzen widersprechen.

Wenn wir a) und b) um diese weiteren Aussagen ergänzen, entsteht eine Gruppe von Aussagen, die insgesamt logisch inkonsistent ist:

Willensfreiheit und Determinismus

- a) Wir haben einen freien Willen.
- b) Alles, was geschieht, ist vollständig vorherbestimmt.
- c) Wenn wir einen freien Willen haben, dann können wir uns anders entscheiden als wir uns tatsächlich entscheiden.
- d) Wenn alles, was geschieht, vollständig vorherbestimmt ist, dann können wir uns *nicht* anders entscheiden als wir uns tatsächlich entscheiden.

Im Lichte dieses Beispiels können wir die Explikationsmaxime festhalten, logische Konsistenz *stets* als Prüfstein zu nutzen, wenn wir die Frage beantworten wollen, ob und wie Ideen zusammenpassen: Erstens sollten wir die betreffenden Ideen klar in vollständigen Aussagen formulieren. Und zweitens sollten wir weiterfragen, *warum* diese Aussagen nicht zusammen passen. Aus den Antworten auf diese Fragen können wir dann weitere Aussagen entnehmen und zu den bisherigen hinzufügen.

Das ist auch dort wichtig, wo diese weiteren Aussagen gar nicht als Zusätze zu den bestehenden erscheinen, etwa wenn anders entscheiden zu können bereits

begrifflich als Teil von Willensfreiheit angesehen wird, sodass c) überflüssig scheint. Das explizite Formulieren dieser Idee in Form von c) ist aber dennoch wichtig. Einerseits erlaubt es, diese Auffassung als wahr oder gar begrifflich wahr zu *begründen*. Und andererseits erlaubt es, auch *Kritik* an dieser vermeintlich offensichtlichen Aussage und ihrer Begründung zu üben. Zumindest bei c) kommt ja auch beides tatsächlich vor (s. u.).

Unsere Explikationsmaxime besagt, dass wir so lange weiterfragen und Aussagen ergänzen sollten, bis wir bei einer *Problemrekonstruktion* angekommen sind.¹ Eine Problemrekonstruktion lässt sich definieren als eine Gruppe von Aussagen, die insgesamt logisch inkonsistent ist, die aber dann widerspruchsfrei wird, wenn eine beliebige Aussage aus der Gruppe entfernt wird. Die hier beteiligten Aussagen bezeichne ich im Folgenden als *Kernaussagen* der Problemrekonstruktion. Je höher dabei die intuitive Plausibilität dieser Kernaussagen, desto größer das dargestellte Problem.

Der Ausdruck »Rekonstruktion« soll betonen, dass es sich hier um eine *Interpretation* und einen *Formulierungsvorschlag* des Problems handelt, genau wie es Argumentrekonstruktionen für Argumente sind (Brun 2016; Betz 2020; Löwenstein 2022). Und wie für Argumente können auch für Probleme durchaus *verschiedene* Rekonstruktionen vorgeschlagen und diskutiert werden. Natürlich nicht beliebige, denn auch hier gilt das Prinzip des Wohlwollens, einschließlich der Inhaltstreue (Löwenstein 2022, S. 43f.). Aber es mag durchaus unterschiedlich feinkörnige Problemrekonstruktionen geben, ja in manchen Fällen sogar verschiedene gleichermaßen treffende Versionen.

Die *einfachste* Möglichkeit, eine kognitive Dissonanz zwischen zwei Aussagen in eine Problemrekonstruktion zu überführen, besteht darin, ähnlich wie bei Argumentrekonstruktionen, schlicht eine »wenn«-»dann«-Aussage zu ergänzen, die besagt »Wenn die eine Aussage wahr ist, dann ist die andere nicht wahr«. In Bezug auf a) und b) wäre das beispielsweise:

e) Wenn alles, was geschieht, vollständig vorherbestimmt ist, dann haben wir keinen freien Willen.

Beginnt man mit einem solchen ersten Schritt, dann verwandelt sich die Frage, warum a) und b) nicht zusammenpassen, in die Frage, warum e) wahr sein soll. Dadurch lassen sich oft noch genauere Antwort zu Tage fördern – im vorliegenden Fall vielleicht sogar die eben skizzierten Erläuterungen. Und tatsächlich folgt e) logisch gültig aus c) und d).

¹ Andere verwenden hier »apory« oder »aporetic cluster« (Rescher 1987; Barz 2019). Ich ziehe »Problemrekonstruktion« vor, auch um wichtige Analogien zu Argumentrekonstruktionen sichtbar zu machen.

Zwischen Problem- und Argumentrekonstruktionen gibt es also einige einschlägige Analogien. Das ist natürlich kein Zufall: Jede gültige Argumentrekonstruktion lässt sich in eine Problemrekonstruktion übersetzen, wenn die Prämissen des Arguments und die Verneinung seiner Konklusion zusammen aufgelistet werden. Und umgekehrt lassen sich aus jeder Problemrekonstruktion gültige Argumentrekonstruktionen generieren, wenn eine der Aussagen verneint und als Konklusion eingesetzt wird, wobei die verbleibenden Aussagen die Prämissen bilden.

Die wichtigste Analogie besteht jedoch in Bezug auf ihre *Wegweiserfunktion* für konstruktive Diskussionen (Löwenstein 2022, 45). Eine Argumentrekonstruktion fordert heraus, entweder die Konklusion zu akzeptieren oder mindestens eine der Prämissen abzulehnen – zumindest dann, wenn das Argument gültig ist oder sich die Beteiligten in anderer Weise darüber einig sind, dass die Prämissen die Konklusion hinreichend stark stützen. Beides sind erste Schritte auf möglichen Wegen, die Diskussion konstruktiv weiterzuführen, für und gegen die sich erneut Argumente formulieren lassen. Genauso fordert eine Problemrekonstruktion heraus, mindestens eine der Kernaussagen abzulehnen. Auch jede solche Option wäre ein erster Schritt auf einem möglichen Weg, die Diskussion konstruktiv weiterzuführen, und auch für und gegen sie wären ihrerseits weitere Argumente zu diskutieren.

Der Kern meines Vorschlags ist es, genau diese Potenziale für konstruktive Diskussionen zu entfalten und für die Unterrichtspraxis fruchtbar zu machen.

3. Anwendung und Einordnung

Im Folgenden werde ich eine Reihe von Möglichkeiten skizzieren, wie Problemrekonstruktionen im Unterricht eingesetzt werden können. Eine substanzielle Erprobung im Schulunterricht steht aktuell noch aus. Mein Ziel ist daher lediglich, Lehrende einzuladen, diese Ideen für Ihre Zwecke frei auszuwählen, anzupassen und auszuprobieren.

Alle hier vorgeschlagenen Aktivitäten lassen sich in verschiedenen Sozialformen umsetzen. Oft dürfte sich hier das Think-Pair-Share-Modell anbieten, aber natürlich wissen die Lehrenden immer selbst am besten, was für ihre Lerngruppe wirklich passt. Eine weitere wichtige Dimension dieser Umsetzung betrifft die Vorkenntnisse der Lernenden, sowohl inhaltlicher als methodisch, und dort unter anderem mit Blick auf argumentative Fähigkeiten.

In diesem Bereich möchte ich meine Vorschläge innerhalb des in Burkard et al. (2023) vorgestellten argumentationsdidaktischen Rahmens einordnen. Dort werden auf den Niveaustufen I–IV und zu den drei Kompetenzbereichen des Formulierens, Interpretierens und Evaluierens von Argumenten insgesamt

33 einzelne spiralcurriculare Standards erläutert. In Franzen et al. (2023) liegen dazu für jede Teilkompetenz standardillustrierende Aufgaben vor (siehe auch: Franzen 2022; Burkard und Franzen in diesem Band). Die genannten Niveaustufen sind nicht an Altersgruppen gebunden, sondern sachlogisch auf Vorkenntnisse bezogen. Sie sind jedoch so gestaltet, dass Niveaustufe I bereits zu Beginn der Sekundarstufe I vermittelt werden kann und Niveaustufe II, zumeist auch III, noch innerhalb der Sekundarstufe I.

In diesem Rahmen, hauptsächlich auf Niveaustufe II, bewegt sich auch dieser Beitrag. Weitergehende Vorkenntnisse im Bereich argumentativer Fähigkeiten sind also nirgends erforderlich. Vielmehr setzt jede hier dargestellte Aktivität immer nur ganz bestimmte argumentative Fähigkeiten voraus. Lehrpersonen können sie also beispielsweise nutzen, um die betreffenden Teilkompetenzen zu vertiefen oder zu festigen. Und genauso können diese Aktivitäten genutzt werden, um neue Teilkompetenzen einzuführen. In beiden Fällen können die Lernenden unmittelbar erleben, wie das Üben ihrer argumentativen Fähigkeiten direkt durch die Sachdiskussion motiviert und für das weitere inhaltliche Nachdenken fruchtbar ist.

Die im Folgenden vorgeschlagenen Aktivitäten sind in vier Gruppen eingeteilt: Die Problementwicklung (Abschnitt 4) und die Problembehandlung (Abschnitt 5) lassen sich vollständig im Rahmen der Niveaustufen I–II absolvieren. Ab Niveaustufe III ist als Vertiefung die logische Prüfung der Problemrekonstruktion möglich (Abschnitt 6). Abschließend komme ich noch auf weitere Perspektiven zu sprechen (Abschnitt 7).

Gelegentlich wird davon die Rede sein, dass die Lernenden »Argumente in eigenen Worten formulieren und rekonstruieren«, zum Teil eigene und zum Teil Argumente aus kurzen Textpassagen. Je nach den Vorkenntnissen der Lernenden kann das natürlich Unterschiedliches bedeuten. Als abschließende Vorbemerkung möchte ich das kurz auch mit Blick auf die genannten Niveaustufen erläutern.

Zur Argumentrekonstruktion: Argumente in eigenen Worten zu formulieren und zu rekonstruieren lässt sich im Anforderungsniveau skalieren und auch innerhalb der Lerngruppe binnendifferenzieren:

- Niveau I: Auch mit nur minimalen Vorkenntnissen können Lernende einfache »weil«-Sätze formulieren, in denen zu Beginn die begründete Aussage und danach eine Begründung folgen, etwa:
 - Wir haben einen freien Willen, weil Gott uns frei geschaffen hat.
 - Alles, was geschieht, ist vollständig vorherbestimmt, weil die Naturgesetze das so festlegen.
- Niveau II: Mit Grundlagenkenntnissen können die Lernenden solche Argumente auch in Standardform rekonstruieren und dabei etwa auch implizite Prämissen ergänzen, etwa:

- P1. Wenn alles, was geschieht, vollständig vorherbestimmt ist, dann sind auch alle unsere Entscheidungen vorherbestimmt.
- P2. Wenn alle unsere Entscheidungen vorherbestimmt sind, dann können wir uns nicht anders entscheiden als wir uns tatsächlich entscheiden.
- K. Wenn alles, was geschieht, vollständig vorherbestimmt ist, dann können wir uns nicht anders entscheiden als wir uns tatsächlich entscheiden.
- Niveau III: Auf weiterführender Stufe können sie diese Argumentrekonstruktionen vertiefen, indem sie die Struktur und die Stärke der Begründung der Konklusion durch die Prämissen prüfen, also die deduktive Gültigkeit oder nicht-deduktive Stärke des Arguments, beim obigen Beispiel etwa als deduktiv gültiger Kettenschluss.

Zur Textinterpretation: In einigen Aktivitäten geht es um die Interpretation von Texten, in denen Argumente vorgefunden und rekonstruiert werden sollen (Brun 2016; Wittschier 2016). Auch diese Aktivitäten lassen sich lerngruppenspezifisch unterschiedlich anspruchsvoll gestalten. Zum Problem von Willensfreiheit und Determinismus finden sich in den folgenden exemplarischen Passagen aus Einführungsbüchern (Keil 2018; gelegentlich Keil 2013) und Lehrwerken (Pfister 2011; Althoff und Franzen 2015) Argumente für und gegen die Kernaussagen (Aktivitäten 2 und 8) sowie Einwände gegen solche Argumente (Aktivitäten 10 und 12). Diese Beispiele sind jedoch rein illustrativ zu verstehen. Die genaue und der Lerngruppe angemessene Auswahl und Aufbereitung von Textmaterial kann natürlich nicht allgemein vorgegeben werden.

- a) *Dafür:* Pfister (2011, 51 f. (hiergegen: 52 f.)); Althoff und Franzen (2015, 102); Keil (2018, 114 (hiergegen: 114 f.), 120, 127–129).
Dagegen: Pfister (2011, 48, 58 (hiergegen: 58); Keil (2018, 96–98 mit b) als Prämisse (hiergegen: 98 f.), 121 f. (hiergegen: 121–123)).
- b) *Dafür:* Pfister (2011, 47, 50 f. (hiergegen: 50 f.)); Althoff und Franzen (2015, 102 f.); Keil (2018, 104 mit a) als Prämisse (hiergegen: 104–112), 21 f., 40 f., 44 (hiergegen: 44 f.), 61 (hiergegen: 61 f.)).
Dagegen: Keil (2018, 55 (hiergegen: 56–58)).
- c) *Dafür:* Keil (2018, 19 f., 28).
Dagegen: Sofern Willensfreiheit notwendig für Verantwortung ist: Keil (2013, 73 f. (hiergegen: 74–79)).
- d) *Dafür:* Keil (2018, 18).
Dagegen: Keil (2018, 74–77 (hiergegen: 77–80)).

In der Problemrekonstruktion kann anstelle von c) und d) natürlich auch die daraus folgende Kernaussage e) verwendet werden. Für e) sind dann einerseits indirekt die Textstellen zu c) und d) einschlägig sowie unabhängig auch:

- e) *Dafür*: Althoff und Franzen (2015, 103).
Dagegen: Althoff und Franzen (2015, 110–112).

4. Erster Schritt: Problementwicklung

Um mit einer Problemrekonstruktion im Unterricht arbeiten zu können, ist es entscheidend, dass die Lernenden die Kernaussagen inhaltlich verstehen und als hinreichend interessant und plausibel einschätzen. Zum Einstieg können die folgenden Aktivitäten dienen:

1. *Kernaussage begründen*

Lernende betrachten einzelne Kernaussagen, vielleicht sogar ohne die anderen zu kennen. Sie sammeln möglichst plausible Begründungen dafür. Sie formulieren und rekonstruieren diese Argumente in eigenen Worten.

2. *Argument für Kernaussage rekonstruieren*

Lernende lesen kurze Textpassagen, in denen jeweils einzelne der Kernaussagen erläutert und begründet werden (Beispiele s. o.). Sie formulieren und rekonstruieren diese Argumente in eigenen Worten.

Diese Aktivitäten können so gestaltet werden, dass sie direkt auf das zentrale Ziel der Problementwicklung hinarbeiten:

3. *Problem erkennen*

Lernende betrachten alle Kernaussagen gemeinsam und erkennen, dass sie nicht zusammen passen. Sie betrachten für jede Kernaussage mindestens ein befürwortendes Argument (aus Aktivitäten 1 und 2). Sie erkennen, dass die Kernaussagen zumindest vorläufig begründet sind, sodass hier insgesamt ein Problem besteht, das gelöst werden muss.

Lernende mit inhaltlichen und methodischen Vorkenntnissen können auch stärker in die Formulierung und Rekonstruktion des Problems eingebunden werden. Statt direkt zu Aktivität 3 überzugehen, lassen sich dann auch die folgenden Aktivitäten umsetzen:

4. *Problem frei vervollständigen*

Lernende betrachten einige Kernaussagen und ergänzen frei weitere Aussagen, sodass insgesamt eine Inkonsistenz entsteht (Abschnitt 2).

5. *Problem rekonstruieren*

Lernende lesen eine oder mehrere Textpassagen, aus denen sich vor dem Hintergrund von bereits behandelten Aussagen eine Problemrekonstruktion

entwickeln lässt. Sie formulieren eine solche vollständige Problemrekonstruktion in eigenen Worten.

Um solche Aktivitäten durchzuführen, sind passende Visualisierungen sehr zu empfehlen. Der Nutzen solcher Visualisierungen ist bereits in vielen Hinsichten diskutiert und erläutert worden, auch mit Blick auf Argumentkarten, -diagramme und passende Software (Twardy 2004; Dwyer et al. 2012; van Gelder 2015; Betz 2016; Cullen et al. 2018; Betz in diesem Band). Hier möchte ich auf diesen Ergebnissen aufbauen und eine weitere Visualisierungsform vorschlagen, die deutlich niedrigschwelliger und universeller einsetzbar ist: klassische Moderationskarten, die sich auf einem Poster als Argumentkarte zusammenstellen lassen. Dazu ist es nicht erforderlich, dass die Lernenden bereits mit Argumentkarten vertraut. Vielmehr bieten die hier dargestellten Aktivitäten einen eigenständigen Zugang zu dieser Rekonstruktions- und Visualisierungsform, der danach bei Interesse vertieft und gefestigt werden kann (Franzen et al. 2023, 121–171).

Für die beschriebenen Aktivitäten sind folgende Kartentypen wichtig:

- vorgegebene Einzelkarten für jede der Kernaussagen der Problemrekonstruktion,
- Blankokarten, auf denen Argumente für Kernaussagen bzw. Einzelprämissen solcher Argumente notiert werden können, und
- Karten mit Begründungs- bzw. Stützungspfeilen (als grüne oder, in Schwarzweiß, durchgezogene Pfeile), die so angeordnet werden können, dass die Pfeile von den Argumenten bzw. Prämissengruppen auf die dadurch begründeten Aussagen gerichtet sind.

Lerngruppen können mit diesen einfachen Unterrichtsmaterialien sehr hilfreiche Visualisierungen einer bis hierher erarbeiteten Problemrekonstruktion erstellen. So kann an der Tafel oder auf einem Poster in der Mitte die Gruppe der Kernaussagen platziert werden – vielleicht mit Blitzsymbol dazwischen, um die Inkonsistenz zu markieren. Von außen können Stützungspfeile auf einzelne der Kernaussagen gerichtet werden. Eine mögliche Darstellung eines solchen Ergebnisses findet sich in Abbildung 1, hier mit vier Kernaussagen, von denen die zwei linken jeweils durch ein Argument begründet werden und die zwei übrigen jeweils durch zwei Argumente. Dabei ist selbstverständlich beliebig, in welcher Form Kernaussagen (hier rechteckig) und stützende Argumente (hier kreisförmig) dargestellt werden.

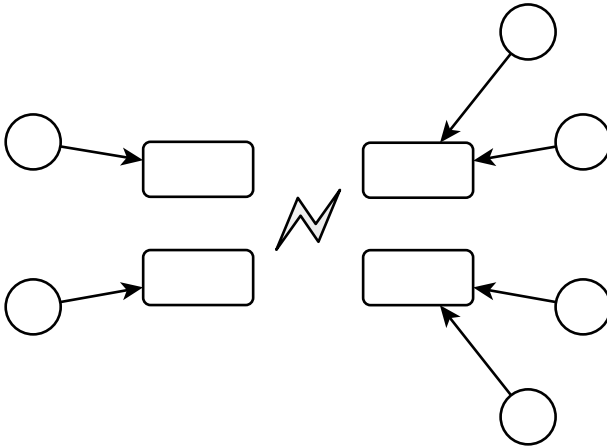


Abbildung 1: Problemrekonstruktion (Beispiel)

5. Zweiter Schritt: Problembehandlung

Die Lernenden sehen nun eine Gruppe von Aussagen, die nicht gleichzeitig wahr sein können, für die ihrerseits aber jeweils Argumente vorliegen. Die Herausforderung, darauf zu reagieren, liegt auf der Hand – besonders klar durch die vorgeschlagenen Visualisierungsmöglichkeiten.

Die *Problembehandlung* lässt sich zunächst sehr allgemein beginnen:

6. *Ausweg benennen*

Lernende identifizieren einen möglichen Ausweg aus dem rekonstruierten Problem. Sie benennen eine der beteiligten Aussagen und erläutern frei, was dafür sprechen könnte, diese Aussage fallen zu lassen.

An dieser Stelle kann den Lernenden die Wahl gelassen werden, den aus ihrer Sicht pausibelsten Ausweg zu benennen, oder es kann einer der möglichen Auswege vorgegeben und nur danach gefragt werden, was für diese Option sprechen könnte. Innerhalb der Lerngruppe sollten jedoch stets viele, idealerweise alle möglichen Auswege behandelt werden.

Aktivität 6 ist bewusst offen formuliert, da es an dieser Stelle darauf ankommt, erstens die bestehende Herausforderung genauer zu erfassen sowie zweitens mehrere Aspekte der Problemlösung unterscheiden zu lernen.

Erstens liegt bei jedem möglichen Ausweg ja *ein* Argument auf der Hand: Jede Kernaussage kann dadurch widerlegt werden, dass man die verbleibenden Kernaussagen akzeptiert. Aber die Lernenden begreifen rasch, auch anhand der

Visualisierung, dass diese Möglichkeit auch für alle anderen Kernaussagen besteht. Daher sind *zusätzliche* Überlegungen nötig, um die Wahl eines bestimmten Auswegs angemessen zu begründen.

Zweitens können und sollen auch diese zusätzlichen Überlegungen in zweierlei Richtungen gehen. Wie gut ein solcher Ausweg begründet ist, ist schließlich im Rahmen des Gesamtproblems nicht nur eine Frage nach Argumenten gegen die betreffende Kernaussage (Aktivitäten 7 und 8), sondern auch eine Frage nach Kritik an denjenigen Argumenten, die für diese Aussage sprechen (Aktivitäten 9 und 10). Auch bei diesen Aktivitäten sind die beiden Anmerkungen aus Abschnitt 3 zur Argumentrekonstruktion und Textinterpretation mit Blick auf Vorkenntnisse und Differenzierungen einschlägig.

7. *Kernaussage kritisieren*

Lernende sammeln möglichst plausible Argumente gegen eine der Kernaussagen. Sie formulieren und rekonstruieren diese Argumente in eigenen Worten.

8. *Kritik an Kernaussage rekonstruieren*

Lernende lesen kurze Textpassagen, in denen jeweils einzelne der Kernaussagen kritisiert werden (Beispiele s. o.). Sie formulieren und rekonstruieren diese Argumente in eigenen Worten.

9. *Stützung der kritisierten Kernaussage kritisieren*

Lernende betrachten alle Argumente, die die kritisierte Kernaussage stützen. Sie sammeln weitere Argumente, die wiederum diese stützenden Argumente kritisieren. Sie formulieren und rekonstruieren diese neuen Argumente in eigenen Worten.

10. *Kritik an Stützung der kritisierten Kernaussage rekonstruieren*

Lernende lesen kurze Textpassagen, in denen jeweils einzelne der Argumente, die eine der Kernaussagen stützen, kritisiert werden (Beispiele s. o.). Sie formulieren und rekonstruieren diese neuen Argumente in eigenen Worten.

Die in Abschnitt 4 dargestellten Visualisierungsmöglichkeiten können auch hier eingesetzt werden. Dazu benötigen die Lernenden zusätzlich:

- Karten mit Kritik- bzw. Angriffspfeilen (als rote oder, in Schwarzweiß, gestrichelte Pfeile), die so angeordnet werden können, dass die Pfeile von den Argumenten bzw. Prämissengruppen auf die dadurch kritisierten Aussagen gerichtet sind, sowie
- ggf. Sticker oder andere Marker, z. B. mit Häkchen und Kreuzen, um Zustimmung bzw. Ablehnung von Kernaussagen oder Argumenten zu markieren (ob aus der eigenen oder einer vorgegebenen Perspektive).

Auf diese Weise kann der bisherige Stand der Visualisierung des Problems und der beteiligten Argumente Schritt für Schritt erweitert werden. Abbildung 2 ist eine entsprechende Weiterentwicklung von Abbildung 1, in der nun unten mittig ein weiteres Argument gegen die links unten dargestellte Kernaussage hinzugekommen ist und daneben auch ein Argument gegen das Argument, das diese Kernaussage stützt.

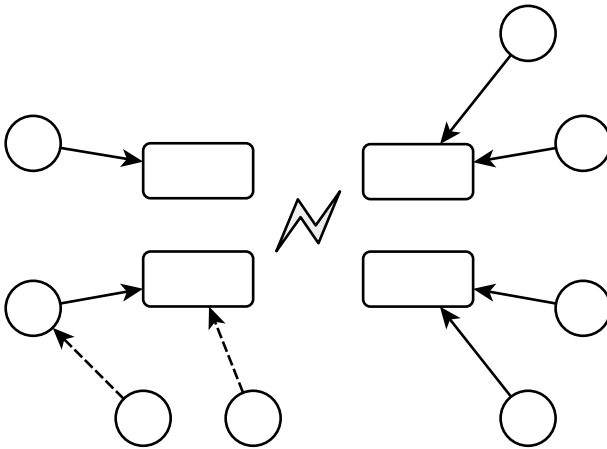


Abbildung 2: Rekonstruktion von Problem und Lösungsoption (Beispiel)

Eine solche Visualisierung dient an jeder Stelle auch dem Verständnis des Problems. Schon in Aktivität 3 ist deutlich geworden, dass alle Kernaussagen auf den ersten Blick plausibel und begründet sind. Wenn nun in Aktivitäten 7 und 8 auch Kritik an einer der Kernaussagen behandelt wird und ein Angriffspfeil auf dieselbe Aussage gerichtet wird, dann ist unmittelbar einsichtig, dass man nicht beides gleichzeitig akzeptieren kann – sowohl die stützenden als auch die kritisierenden Argumente. Wer also die kritisierenden Argumente akzeptiert, muss kohärenterweise auch diejenigen Argumente kritisieren, die die betreffende Aussage stützen. Eben deswegen folgen auf Aktivitäten 7 oder 8 stets auch Aktivitäten 9 oder 10.

Diese Überlegungen lassen sich natürlich beliebig weiterführen und an vielen weiteren Stellen erneut ansetzen: Die Kernaussagen kann man sowohl stützen (Aktivitäten 1 und 2) als auch kritisieren (Aktivitäten 7 und 8). Genauso kann man die Stützungen von Kernaussagen nicht nur kritisieren (Aktivitäten 9 und 10), sondern auch durch weitere Argumente stützen. Und auch die Kritik an den Kernaussagen ließe sich ihrerseits durch noch weitere Argumente stützen oder kritisieren. Dabei schafft jedes neue Argument auch neue gedankliche Herausforderungen.

Diese und weitere Perspektiven möchte ich in Form von zwei generischeren Aktivitäten fassen, die sich beliebig weiterführen lassen und die sich typischerweise abwechseln dürften.

11. Herausforderungen identifizieren

Lernende nehmen die eigene oder eine vorgegebene Position ein und identifizieren deren gedankliche Herausforderungen. Faustregel: »Wenn ein Argument eine Aussage stützt, die ich ablehne, oder wenn es eine Aussage kritisiert, die ich akzeptiere, dann sollte ich entweder meine Positionierung verändern oder dieses Argument ablehnen (und idealerweise sogar durch weitere Argumente kritisieren).«

12. Weitere Argumente ergänzen

Lernende formulieren aus eigenen Überlegungen oder auf der Grundlage von kurzen Textpassagen weitere Argumente, die für oder gegen eines der bisher behandelten Argumente sprechen. Sie formulieren und rekonstruieren diese Argumente in eigenen Worten.

Jedes so erreichte Ergebnis, idealerweise entsprechend visualisiert, ist aber natürlich nur ein Zwischenstand. Es ist ein Vorschlag dafür, einen bestimmten Diskussionsstand zu verstehen und darzustellen. Doch solche Zwischenstände gemeinsam festzuhalten und zu visualisieren kann ein entscheidender Beitrag dazu sein, die weitergehende Diskussion konstruktiv weiterführen zu können (Betz 2016, 194–196; Betz in diesem Band).

6. Vertiefung: Logische Prüfung

Die Kernaussagen einer Problemrekonstruktion können nicht alle gleichzeitig wahr sein. Um die bis hierher beschriebenen Aktivitäten durchzuführen, müssen die Lernenden lediglich verstehen, *dass* das so ist, vielleicht zunächst rein intuitiv. *Warum*, und warum *genau*, das erschließt sich erst ab Niveau III des argumentationsdidaktischen Rahmens von Burkard et al. (2023).

Natürlich kann auch ein rein intuitives Verständnis solcher Zusammenhänge genügen. Doch es kann auch trügen. Gruppen von Aussagen können als widersprüchlich erscheinen, in Wahrheit aber konsistent sein, oder umgekehrt. Genauso kann ein Argument gelungen erscheinen, in Wahrheit aber die Konklusion gar nicht gut genug durch die Prämissen gestützt sein. Daher ist es wichtig, ein solches intuitives Verständnis zumindest genauer prüfen zu *können* und das in geeigneten Fällen auch tatsächlich zu tun – etwa dann, wenn Uneinigkeiten oder Unsicherheiten aufkommen. In diesem Abschnitt soll es darum gehen, welche vertiefenden Aktivitäten dazu geeignet sind. Diese Aktivitäten sollten bei Lern-

gruppen mit den entsprechenden Vorkenntnissen idealerweise bereits *während* der bisher beschriebenen Aktivitäten eingesetzt werden, um in Zweifelsfällen gemeinsam Klarheit und Verbindlichkeit zu schaffen.

Ein erster Schritt setzt vertiefend bei *Problem erkennen* an (Aktivität 3):

13. Inkonsistenz nachweisen

Lernende weisen nach, dass aus den Kernaussagen gemeinsam ein Widerspruch folgt. Beispiel: Sie wählen eine Kernaussage und weisen nach, dass ihre Verneinung aus den verbleibenden Aussagen folgt.

Wenn sich an dieser Stelle herausstellt, dass die betreffenden Aussagen doch zusammen passen, ist zu prüfen, wie der Eindruck der Inkonsistenz dennoch entstehen konnte. Typischerweise werden auf diese Weise weitere, bisher implizite Kernaussagen zu Tage gefördert, die die Problemrekonstruktion vervollständigen und ihrerseits Gegenstand der weiteren Problembehandlung werden können – wie in Abschnitt 2 dargestellt.

Für diese Aktivität benötigen die Lernenden Kompetenzen in der Prüfung deduktiv gültiger Schlüsse. Wie anspruchsvoll diese sind – etwa rein aussagen- oder auch prädikatenlogisch – hängt natürlich allein von der Problemrekonstruktion und der logisch-semantischen Struktur ihrer Kernaussagen ab. Das Beispiel zu Willensfreiheit und Determinismus erfordert nur einfache deduktive Schlüsse mit Subjunktionen (Niveau III). Sobald die Lernenden diese Aussageform verstehen, hinreichende und notwendige Bedingungen unterscheiden und Schlüsse mit Modus Ponens und Modus Tollens beherrschen, können sie hier verschiedene Inkonsistenznachweise führen. Und auch in vielen anderen Fällen werden treffende Problemrekonstruktionen möglich sein, die allein mit diesen Werkzeugen auskommen.

Zur Visualisierung ist es an dieser Stelle hilfreich, auf die Rückseiten der Kernaussagen-Karten stets deren Verneinung zu schreiben. Und natürlich muss ein letzter Kartentyp ergänzt werden:

- Schlussregelkarten mit dem Namen der Schlussregel auf der Vorderseite und deren logischer Form auf der Rückseite.

Passende Schlussregeln, ohne logische Symbole, finden sich etwa bei Pfister (2013), Löwenstein (2022) und Franzen et al. (2023). Hier genügen:

- *Modus Ponens* – Aus »wenn p, dann q« und »p« folgt »q«.
- *Modus Tollens* – Aus »wenn p, dann q« und »nicht q« folgt »nicht p«.
- *Subjunktionwiderlegung* – Aus »p« und »nicht q« folgt »nicht (wenn p, dann q)«.

Der einfachste Nachweis der Inkonsistenz wäre hier, den Modus Ponens einmal auf a) und c) und einmal auf b) und d) anzuwenden und so einen Widerspruch herzuleiten. Genau das lag ja auch der in Abschnitt 2 behandelten Erläuterung zugrunde, warum Willensfreiheit und Determinismus nicht zusammen passen. Alternativ können mithilfe des Modus Tollens auch a) oder b) auf der Grundlage der drei übrigen Aussagen verneint werden und per Subjunktionwiderlegung auch c) oder d).

Eine genauere logische Prüfung kann also ein intuitives, vielleicht nur vermeintliches Erkennen des Problems vertiefen und absichern. Und genauso kann sie überall dort, wo Argumente formuliert und rekonstruiert werden, zu verbesserten Rekonstruktionen beitragen:

14. Argumente vertieft rekonstruieren

Lernende erstellen vertiefte Rekonstruktionen von Argumenten, indem sie auch die verwendeten deduktiven oder nicht-deduktiven Schlussprinzipien angeben und, falls nötig, vorläufige Formulierungsentwürfe von Konklusion und Prämissen überarbeiten.

Durch die derart verbesserte Rekonstruktion der Argumente wird ihre Wegweiserfunktion für konstruktive Diskussionen noch weiter gestärkt. Und dies gilt nicht nur für Einzelargumente, sondern auch für deren Beziehungen zu anderen Aussagen und Argumenten. Hier sind die Kompetenzen aus dem Bereich »Argumentieren im Diskussionskontext« einschlägig (Burkard et al. 2023, 17–19), die auch eine genauere Bestimmung der Argumentbeziehungen »Stützung« und »Angriff« umfassen (Betz 2016, 189). Dies lässt sich hier besonders eingängig aus den bereits verwendeten Werkzeugen gewinnen:

Erstens gilt nicht nur für Kernaussagen in Problemrekonstruktionen, sondern für alle Aussagen:

- *Argument stützt Aussage*: Die Konklusion des stützenden Arguments ist die gestützte Aussage.
- *Argument greift Aussage an*: Die Konklusion des angreifenden Arguments ist die Verneinung der angegriffenen Aussage.

Und zweitens lässt sich dies auf Argumente übertragen:

- *Argument stützt Argument*: Die Konklusion des stützenden Arguments ist eine Prämisse des gestützten Arguments.
- *Argument greift Argument an*: Die Konklusion des angreifenden Arguments ist die Verneinung einer Prämisse des angegriffenen Arguments.

Vor diesem Hintergrund kann die vertiefte Rekonstruktion nun auch mit der Prüfung der Argumentbeziehungen verzahnt werden, sodass sich Aktivität 14 oft mit folgender abwechseln wird:

15. *Argumentbeziehungen vertieft prüfen*

Lernende prüfen nach der vertieften Rekonstruktion eines Arguments dessen bisher festgehaltenen Beziehungen zu anderen Argumenten. z. B. indem sie fragen, welche Prämisse begründet bzw. kritisiert wird. Sie fertigen vertiefte Rekonstruktionen auch dieser Argumente an oder überarbeiten mehrere Rekonstruktionen in wechselseitiger Bezugnahme. Falls erforderlich, revidieren sie auch bisherige Angaben zu Argumentbeziehungen und fügen alternative Angaben, implizite Aussagen oder Brückenargumente ein.

Hilfreiche Überlegungen zur Überarbeitung erster Argumentrekonstruktionen finden sich bei Betz (2016), der mit dem Beispiel einer Pro- / Contra-Diskussion beginnt und daraus viele wichtige allgemeine Hinweise entwickelt.

7. Weitere Perspektiven

Problementwicklung und Problembehandlung, idealerweise vertieft durch logische Prüfung, sind die zentralen Bestandteile meines Vorschlags, wie Problemrekonstruktionen im Philosophie- und Ethikunterricht eingesetzt werden können. Doch es gibt auch einige weitere Perspektiven, die sich daran anschließen lassen. Zwei davon möchte ich hier skizzieren.

Die erste Perspektive betrifft die metaphilosophischen Fragen, die durch die Arbeit mit einer oder gar mehreren Problemrekonstruktionen aufgeworfen werden können. Im entsprechend fortgeschrittenen Schulunterricht lässt sich etwa diskutieren:

- Welche weiteren Beispiele für solche Inkonsistenzen gibt es in der Philosophie? (Vgl. z. B. Rescher 1985; Rescher 1987; Rescher 2001; Rescher 2009; Henke 2015; Löwenstein 2017.)
- Wieso kommt es gerade in philosophischen Fragen zu solchen Inkonsistenzen? Was zeigt das über die Chancen und Grenzen philosophischer Erkenntnis? (Vgl. z. B. Hartmann 1949, auf den sich Rescher beruft; Rescher (s. o.); Barz 2019.)
- Inkonsistenzen hin oder her: Was macht überhaupt ein Problem oder ein Thema zu einem philosophischen? (Vgl. z. B. Rosenberg 1986; Schulte und Wenzel 2001.)
- Gibt es auch weitere Möglichkeiten, mit einer Inkonsistenz umzugehen? Können Sie (vgl. unten) auch aufgelöst oder gar als wahr akzeptiert werden?

Mit Blick auf die in der zweiten Frage genannten Grenzen philosophischer Erkenntnis scheint mir im Unterrichtskontext besonders wichtig zu sein, auch auf den Eindruck einer Beliebigkeit philosophischer Positionen einzugehen, der unter dem Stichwort *student relativism* prominent diskutiert wird (Talbot 2012; Burkard 2017; Pfister 2019; Balg 2020). Auf den ersten Blick könnte die Arbeit mit Problemrekonstruktionen diesen Eindruck stärken. Schließlich kann jede Kernaussage abgelehnt werden, genauso wie jedes weitere beteiligte Argument. Aber auf den zweiten Blick verschwindet dieser Eindruck: Jede Positionierung geht mit Herausforderungen und Beweislasten einher, die in den Argumentkarten auch klar sichtbar sind. Auch wenn natürlich viele verschiedene Positionen möglich sind, kann von problematischer Beliebigkeit keine Rede sein (Zinke in diesem Band).

Die andere Perspektive, die ich etwas weiter ausführen möchte, bezieht sich auf die letzte Frage aus der obigen Liste, nämlich auf alternative Formen der Problembehandlung. In Abschnitt 5 wurde schließlich nur eine einzige Möglichkeit genannt, nämlich eine der Kernaussagen aufzugeben.

Eine Alternative wäre, den Widerspruch gar nicht als problematisch zu betrachten, sondern ihn sogar als wahr zu akzeptieren. Dazu sind nicht nur allgemein und abstrakt in der philosophischen Logik, sondern auch ganz konkret etwa mit Blick auf moralische Dilemmata einige interessante Vorschläge gemacht worden (Priest 2008; Bohse-Nehrig 2013; Raters 2016). Diese Optionen scheinen mir jedoch für Unterrichtskontexte eher zu voraussetzungsreich.

Eine zweite Alternative besteht darin, einem Problem nicht mit einer *Lösung* zu begegnen und eine der Kernaussagen aufzugeben, sondern eine *Auflösung* des Problems vorzuschlagen, indem gezeigt wird, dass gar kein Widerspruch vorliegt. Dazu ist es wichtig, nicht allein bei dem Eindruck einer Inkonsistenz stehen zu bleiben (Aktivität 3), sondern sie auch nachzuweisen (Aktivität 13). Doch auch wenn ein solcher Nachweis vorzuliegen scheint, könnte es sein, dass sich das rekonstruierte Problem auflösen lässt. Hier ein Beispiel (Barz 2019, 10):

Außenweltskeptizismus

- f) Wenn ich weiß, dass ich jetzt am Schreibtisch sitze, dann weiß ich, dass ich kein Gehirn im Tank bin.
- g) Es ist nicht der Fall, dass ich weiß, dass ich kein Gehirn im Tank bin.
- h) Ich weiß, dass ich jetzt am Schreibtisch sitze.

Für jede dieser drei Aussagen spricht einiges (Barz 2019, 11–13). Insgesamt sind sie aber natürlich inkonsistent, zumindest dann, wenn die beteiligten Teilaussagen überall dieselbe Bedeutung haben. Aber ist das wirklich der Fall? Wenn nicht, dann liegt eine Form von Mehrdeutigkeit vor, die zu einer so genannten

Äquivokation führt (Pfister 2013, 37–39). Doch der Reihe nach. Die beteiligten Teilaussagen lauten:

- »Ich weiß, dass ich jetzt am Schreibtisch sitze.« – entspricht h) sowie dem »wenn«-Teil von f) – und
- »Ich weiß, dass ich kein Gehirn im Tank bin.« – entspricht dem »dann«-Teil von f) sowie dem in g) Verneinten.

Der so genannte Kontextualismus schlägt vor, dass jede Wissenszuschreibung auf einen spezifischen Kontext bezogen ist (Melchior 2019, 312–314; Stei 2019). Eine Variante dieser Idee lautet, dass stets implizite Gewissheitsstandards im Spiel sind, die auch einen Teil der Bedeutung der jeweiligen Wissenszuschreibungen ausmachen. Wenn wir das auf den vorliegenden Fall anwenden, scheint Aussage h) plausibel, insofern der Standard des *Alltagswissens* angelegt wird. Aussage g) jedoch scheint plausibel, insofern ein *anderer* Standard angelegt wird, der einer (vollständigen oder hinreichend hohen) Zweifelsfreiheit. Aus g) und h) werden so:

g') Es ist nicht der Fall, dass ich weiß (Zweifelsfreiheit), dass ich kein Gehirn im Tank bin.

h') Ich weiß (Alltagswissen), dass ich jetzt am Schreibtisch sitze.

In Aussage f) ist ebenfalls zweimal von Wissen die Rede. Wenn der Kontextualismus wahr ist, dann liegt aber natürlich nur dann eine Inkonsistenz vor, wenn in Aussage f) genau diejenigen Gewissheitsstandards im Spiel sind, die auch bei den anderen Aussagen im Spiel sind – also zwei verschiedene:

f') Wenn ich weiß (Alltagswissen), dass ich jetzt am Schreibtisch sitze, dann weiß ich (Zweifelsfreiheit), dass ich kein Gehirn im Tank bin.

Diese Aussage ist jedoch kaum plausibel. Die Plausibilität von f) steht und fällt schließlich damit, dass sie aus den beiden folgenden Prämissen folgt:

P1. Ich weiß: (Wenn ich jetzt am Schreibtisch sitze, dann bin ich kein Gehirn im Tank).

P2. Für alle Aussagen p und q gilt: Wenn ich weiß: (wenn p, dann q), dann gilt: Wenn ich weiß, dass p, dann weiß ich, dass q.

Plausibel wäre demnach nur eine Lesart von f), in der von Wissen zweimal mit Blick auf *denselben* Gewissheitsstandard die Rede ist. Dann jedoch besteht gar keine Inkonsistenz mehr. Das zumindest ist die Idee des kontextualistischen Auflösungsversuchs für das Problem des Außenweltskeptizismus, der natürlich auch kontrovers diskutiert wird und zu dem es gewichtige Alternativen in Form von direkten Lösungsversuchen gibt (Melchior 2019).

Eine weitere Option der Problembehandlung besteht also darin, das Problem *aufzulösen*, indem eine Mehrdeutigkeit benannt wird, die den Widerspruch zum Verschwinden bringt – egal ob eine kontextuelle oder eine andere Form der Mehrdeutigkeit (Pfister 2013, 208–209):

16. *Problem durch Mehrdeutigkeit auflösen*

Lernende identifizieren durch eigene Überlegungen oder auf der Grundlage von kurzen Textpassagen eine Mehrdeutigkeit in einer Problemrekonstruktion. Sie überarbeiten die Kernaussagen derart, dass die Lesarten der betroffenen Formulierungen stets klar markiert sind. Sie zeigen auf, wie der Widerspruch dadurch verschwindet.

Wie lassen sich Mehrdeutigkeiten aufzeigen und begründen? Wo ist es möglich, ein philosophisches Problem auf diese Weise aufzulösen? Vielleicht sogar beim Thema Willensfreiheit und Determinismus? Diese Position vertritt etwa Romy Jaster, die dafür argumentiert, dass die Wendung »sich anders entscheiden können« in c) und d) verschiedene Bedeutungen hat (Jaster 2020a, 218–224; Jaster 2020b). Auch wenn diese Fragen hier offen bleiben müssen: Mit deutlich fortgeschrittenen Studierenden können auch solche Auflösungen der rekonstruierten Probleme diskutiert werden.

8. Schluss

Die Arbeit mit Problemrekonstruktionen liegt an der Gelenkstelle zwischen inhaltlichen philosophischen Diskussionen und der Förderung methodischer Kompetenzen. Sie kann wichtige Beiträge dazu leisten, inhaltliche Diskussionen fruchtbarer, genauer und strukturierter zu machen und die Schulung von argumentativen Fähigkeiten greifbar und inhaltlich produktiv zu gestalten. Wie eingangs dargestellt, werden dadurch beide Ziele besonders gut und nachhaltig gefördert. Die hier vorgeschlagenen Möglichkeiten und Einzelaktivitäten sollen dabei als Skizzen dienen, die Lehrpersonen mit Blick auf die Lerngruppe, inhaltliche und methodische Vorgaben und weitere Rahmenbedingungen frei anpassen können.

Zum Schluss möchte ich noch einmal herausstellen, dass die dargestellten Vorschläge natürlich mit einer Reihe weiterer Voraussetzungen und Unterrichtsziele verwoben sind – allen voran mit sprachlichen, hermeutischen und diskursiven Fähigkeiten, die bei der Teilhabe an Diskussionen und im Umgang mit Texten entscheidend sind. Und neben *bloßen* Fähigkeiten spielt auch die Förderung der Bereitschaften zu ihrem Einsatz eine große Rolle, ebenso wie Tugenden und Haltungen wie Kritikfähigkeit, die offene, wohlwollende und

konstruktive Diskussion und die Verpflichtung auf die Suche nach Erkenntnis (Hofer 2014; Lanius 2022; Platz 2022).

Die hier dargestellten Aktivitäten scheinen mir auf den ersten Blick auch in diesem Bereich sehr vielversprechend: Die Arbeit mit gemeinsamen Rekonstruktionen und deren Visualisierung erlaubt es, die Diskussion auf Inhalte statt auf Personen zu fokussieren und als ein Miteinander statt ein Gegeneinander zu gestalten (Cohen 1995; Romizi in diesem Band). Dabei kann unter Anderem ein Rollenwechsel effektiv sein, zwischen eigenen und vorgegebenen Positionen sowie einer moderierenden Rolle, die Herausforderungen und Beweislasten benennt. Und auch bei den Inhalten geht es hier zwar stets um Inkonsistenzen, aber meines Erachtens nicht um problematische oder unzulässig vereinfachte Formen adversialen Denkens (Moulton 1980; Moulton 1983; Romizi in diesem Band). Schließlich kann und soll jederzeit auch darüber explizit gesprochen werden, ob überhaupt ein Widerspruch vorliegt und, wenn ja, wo genau. Auch diese Potenziale sind jedoch zunächst noch genauer zu prüfen, weiter auszuarbeiten und vor allem praktisch zu erproben.²

Literatur

- Abrami, Philip C., Bernard, Robert M., Borokhovski, Evgueni, Wade, Anne, Surkes, Michael A., Tamim, Rana und Zhang, Dai. 2008. »Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis« *Review of Educational Research* 78 (4): 1102–1134.
- Abrami, Philip C., Bernard, Robert M., Borokhovski, Evgueni, Waddington, David I., Wade, C. Anne und Persson, Tonje. 2015. »Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis« *Review of Educational Research* 85 (2): 275–314.
- Althoff, Matthias und Franzen, Henning (Hg.). 2015. *DenkArt Arbeitsbuch Ethik für die gymnasiale Oberstufe*. Erarbeitet von Matthias Althoff, Henning Franzen, Stephan Rauer und Nicola Senger. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Balg, Dominik. 2020. »Talking About Tolerance: A New Strategy for Dealing with Student Relativism« *Teaching Philosophy* 43 (2): 1–16.
- Barz, Wolfgang. 2019. »The Aporetic Structure of Philosophical Problems« *Journal of Didactics of Philosophy* 3: 5–18.
- Betz, Gregor. 2016. »Logik und Argumentationslehre« In: Pfister und Zimmermann 2016. 169–198.
- Betz, Gregor. 2020. *Argumentationsanalyse. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.

2 Für viele hilfreiche Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge möchte ich Donata Romizi, Jonas Pfister und zwei anonymen Gutachtenden sehr herzlich danken. Eine Kurzversion dieser Ideen konnte ich im September 2022 auf der Konferenz »Philosophie und Öffentlichkeit« (GAP.11) vorstellen und diskutieren, wofür ich allen Beteiligten ebenfalls herzlich danken möchte.

- Bohse-Nehrig, Helen. 2013. *Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche: Argumente für eine dialektische Semantik im moralischen Diskurs*. Paderborn: Mentis.
- Brun, Georg. 2016. »Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion« In: Pfister und Zimmermann 2016. 247–274.
- Burkard, Anne. 2017. »Everyone Just Has Their Own Opinion: Assessing Strategies for Reacting to Students' Scepticism about Philosophy« *Teaching Philosophy* 40: 297–322.
- Burkard, Anne, Franzen, Henning und Meyer, Kirsten. 2018. »Zwischen Dissonanz und Kohärenz: Ein Strukturmodell für den Philosophieunterricht« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 40: 87–95.
- 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, Franzen, Henning, Löwenstein, David, Romizi, Donata und Wienmeister, Annett. 2023. »Argumentative Fähigkeiten: Ein systematischer Rahmen für die Lehr- und Lernpraxis« In: Franzen et al. 2023. 10–27. Übersetzung von Burkard et al. 2021.
- Cohen, Daniel H. 1995. »Argument Is War ... and War Is Hell: Philosophy, Education, and Metaphors for Argumentation« *Informal Logic* 17 (2): 177–188.
- Cullen, Simon, Elga, Adam, Fan, Judith und van der Brugge, Eva. 2018. »Improving Analytical Reasoning and Argument Understanding: A Quasi-Experimental Field Study of Argument Visualization with First-Year Undergraduates« *Npj Science of Learning* 3 (21).
- Dwyer, Christopher P., Hogan, Michael J. und Stewart, Ian. 2012. »An Evaluation of Argument Mapping as a Method of Enhancing Critical Thinking Performance in E-Learning Environments« *Metacognition and Learning* 7 (3): 219–244.
- Franzen, Henning. 2022. »Argumentieren klein anfangen. Mit Kurztexten wie Online-Kommentaren argumentative Kompetenzen entwickeln« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2022: 60–64.
- Franzen, Henning, Burkard, Anne und Löwenstein, David (Hg.). 2023. *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Open Access: www.philovernetz.de/argumentieren-lernen (Abruf: 20.2.2023).
- van Gelder, Tim. 2015. »Using Argument Mapping to Improve Critical Thinking Skills« In: Davies, W. Martin und Barnett, Ronald (Hg.): *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave. 183–192.
- Goergen, Klaus. 2015. »Argumentationsschulung« In: Nida-Rümelin et al. 2015. 214–223.
- Grajner, Martin und Melchior, Guido (Hg.). 2019. *Handbuch Erkenntnistheorie*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Hartmann, Nikolai. 1949. *Grundzüge einer Metaphysik der Erkenntnis*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Henke, Roland W. 2015. »Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte« In: Nida-Rümelin et al. 2015. 86–95.
- Hofer, Roger. 2014. »Kompetenzorientierte Wissensbildung und epistemische Werterziehung« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2/2014. 55–70.
- Jaster, Romy. 2020a. *Agents' Abilities*. Berlin und Boston: Walter de Gruyter.
- Jaster, Romy. 2020b. »Contextualizing Free Will« *Zeitschrift für philosophische Forschung* 74 (2): 187–204.

- Keil, Geert. 2013. *Willensfreiheit*. 2., erweiterte Auflage. Berlin und New York: Walter De Gruyter.
- Keil, Geert. 2018. *Willensfreiheit und Determinismus*. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Kraus, Andreas. 2012. »Achtung »Kompetenz«! – Zwischen Paradigma und semantischer Virusinfektion. Ein kleiner humoriger Zwischenruf« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2/2012: 214–220.
- Lanius, David. 2022. »Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht vermitteln: Was wir dafür brauchen« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2022: 7–23.
- Löwenstein, David. 2017. »A Uniform Account of Regress Problems« *Acta Analytica* 32: 333–354.
- Löwenstein, David. 2022. *Was begründet das alles? Eine Einführung in die logische Argumentanalyse*. Stuttgart: Reclam.
- Melchior, Guido. 2019. »Außenweltskeptizismus« In: Grajner und Melchior 2019. 70–78.
- Meyer, Kirsten. 2015. »Kompetenzorientierung« In: Nida-Rümelin et al. 2015. 104–113.
- Moulton, Janice. 1980. »Duelism in Philosophy« *Teaching Philosophy* 3 (4): 419–433.
- Moulton, Janice. 1983. »A Paradigm of Philosophy: The Adversary Method« In: Harding, Sandra und Hintikka, Merrill B. (Hg.), *Discovering Reality. Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*. Dordrecht: Kluwer. 149–164.
- Nida-Rümelin, Julian, Spiegel, Irina und Tiedemann, Markus (Hg.). 2015. *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Pfister, Jonas. 2011. *Philosophie. Ein Lehrbuch*. 2. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, Jonas. 2013. *Werkzeuge des Philosophierens*. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, Jonas. 2019. »Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy« *Teaching Philosophy* 42: 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.
- Priest, Graham. 2008. *An Introduction to Non-Classical Logic. From If to Is*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raters, Marie-Luise. 2016. *Das moralische Dilemma. Antinomie der praktischen Vernunft?* 2., überarbeitete Auflage. Freiburg und München: Verlag Karl Alber.
- Rescher, Nicholas. 1985. *Strife of Systems*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Rescher, Nicholas. 1987. »Aporetic Method in Philosophy« *The Review of Metaphysics* 41 (2): 283–297.
- Rescher, Nicholas. 2001. *Paradoxes: Their Roots, Range, and Resolution*. Chicago und La Salle: Open Court.
- Rescher, Nicholas. 2009. *Aporetics. Rational Deliberation in the Face of Inconsistency*. University of Pittsburgh Press.

- Roeger, Carsten. 2015. »Philosophisches Argumentieren« In: Budke, Alexandra, Kuckuck, Miriam, Meyer, Michael, Schäbitz, Frank, Schlüter, Kirsten und Weiss, Günther (Hg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster und New York: Waxmann. 62–74.
- Rosenberg, Jay F. 1986. *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Schulte, Joachim und Wenzel, Uwe Justus (Hg.). 2001. *Was ist ein philosophisches Problem?* Frankfurt am Main: Fischer.
- Stein, Erik. 2019. »Kontextualistische Wissenstheorien« In: Grajner und Melchior 2019. 70–78.
- Talbot, Brian. 2012. »Student Relativism: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb« *Teaching Philosophy*, 35 (2): 171–187.
- Tiedemann, Markus. 2015. »Problemorientierung« In: Nida-Rümelin et al. 2015. 70–78.
- Twardy, Charles. 2004. »Argument Maps Improve Critical Thinking« *Teaching Philosophy* 27 (2): 95–116.
- Wittschier, Michael. 2016. »Methoden der Textarbeit« In: Pfister und Zimmermann 2016. 225–245.

Argumentvisualisierungen im Schulunterricht

1. Einleitung

Es gibt sehr gute Einführungen, Lehrtexte und Materialien, mithilfe derer man erlernen und lehren kann, wie man argumentiert und Argumente analysiert. Dazu zähle ich etwa: Brun und Hirsch-Hadorn (2021), Löwenstein (2022), Pfister (2013), Salmon (1983) und Tetens (2004).

Der Fokus jener Texte liegt zumeist auf der Rekonstruktion und Bewertung von Argumenten, die typischerweise in Textform vorliegen. Argumentanalyse ist dort eine Methode zur Textinterpretation. Das gilt auch für meine eigenen argumentationsdidaktischen Versuche (Betz 2016; Betz 2020).

Ich knüpfe im vorliegenden Beitrag an diese Lehrtexte an, verschiebe aber den Schwerpunkt in mindestens dreierlei Hinsicht: Erstens liegt mein Hauptaugenmerk hier auf der Arbeit mit und der didaktischen Funktion von Argumentkarten, also der Visualisierung von *vielen und miteinander zusammenhängenden* Argumenten, und weniger der Rekonstruktion *einzelner* Argumente. Zweitens betone ich, dass Argumentkarten nicht nur ein Werkzeug zur Textanalyse sind, sondern sich auch hervorragend eignen, um die kritische Selbstreflexion und vernünftige Meinungsbildung einzuüben. Drittens bespreche ich, wie sich *vorgefertigte* Argumentkarten im Unterricht einsetzen lassen, und nicht, wie man überhaupt Argumentkarten erstellt. Dabei mache ich konkrete Vorschläge für Arbeitsaufträge an Schüler:innen.

Gleich vorweg möchte ich noch ein warnendes Wort schicken: Obgleich meine Vorschläge in diesem Beitrag durch meine Erfahrung mit der Verwendung von Argumentkarten in Lehre und Wissenschaftskommunikation informiert sind, so wäre es doch vermessen, zu behaupten, diese Ideen seien erprobt oder hätten sich gar empirisch bewährt. Ich teile hier vielmehr eine Fülle vorläufiger Ideen (von denen sich einige als fruchtbar erweisen mögen, andere nicht) und denke, dass der Text bestenfalls zu einer Inspirationsquelle für Fachdidaktiker:innen, Fachleiter:innen, oder Lehrer:innen wird und dazu ermuntert, Argumentvisualisierungen im Unterricht einzusetzen und auszuprobieren. Dabei habe ich übrigens

nicht ausschließlich den Philosophieunterricht vor Augen. Ich bin überzeugt, dass die folgenden Überlegungen mindestens ebenso relevant sind für den Deutsch-, Englisch-, Geographie-, Mathematik- oder Religionsunterricht sowie den Unterricht in Politik und Sozialwissenschaft.

2. Was sind eigentlich Argumentkarten (argument maps)?

Ein Argument besteht aus Prämissen und einer Konklusion. Sowohl die Prämissen als auch die Konklusion sind Aussagen, also wahrheitsfähige Sätze (wie z. B. »Der Ball ist weg.« oder »Der Ball liegt im Garten.«, nicht aber »Wo liegt der Ball?« und »Geh, hol den Ball!«). In einem korrekten Argument begründen die Prämissen gemeinsam die Konklusion. In deduktiv gültigen Argumenten ist diese Begründungsbeziehung derart stark, dass die Konklusion nicht falsch sein kann, wenn alle Prämissen wahr sind. All das ist unter Argumentationstheoretiker:innen weitestgehend unstrittig (siehe etwa Pfister 2013).

Argumentkarten visualisieren argumentative Zusammenhänge, typischerweise als Netzwerke. Sie dienen u. a. dazu, ein Argument oder eine umfangreiche Argumentation schnell und überblicksartig erfassen zu können. Über diese Minimalcharakterisierung hinaus herrscht allerdings keine Einigkeit darüber, *welche* Zusammenhänge in Argumentkarten *wie* darzustellen sind, noch darüber, wie die entsprechenden Visualisierungen überhaupt zu *bezeichnen* sind.

Folgende Dreiteilung scheint mir mit Blick auf die vielfältige Praxis der Argumentvisualisierung zweckmäßig (wenngleich nicht erschöpfend):

Visualisierungstyp	Knoten	Verbindungen
Gründehierarchie	Einzelne Aussage	Informelle Pro- und Kontra-Beziehungen
Inferenzdiagramm	Einzelne Aussage	Schlussfolgerungsbeziehungen
Argumentkarte	These oder Argument	Stützungs- und Angriffsbeziehungen

In einer **Gründehierarchie** werden die Begründungsbeziehungen zwischen einzelnen Aussagen visualisiert – in der Regel in Form eines Netzwerks, dessen Knotenpunkte einzelne Aussagen sind, die gemäß der bestehenden argumentativen Beziehungen mit farblichen Pfeilen verbunden werden. Spricht eine Aussage A *für* eine Aussage B (Stützung), wird dies üblicherweise durch einen grünen Pfeil von Knoten A nach Knoten B dargestellt. Spricht eine Aussage A *gegen* eine Aussage B (Schwächung), verwendet man stattdessen einen roten Pfeil. In einer Gründehierarchie verbindet eine Begründungsbeziehung (Pfeil) immer genau zwei Aussagen (Knoten) miteinander. **Gründehierarchien** finden sich in großer Anzahl und unterschiedlichster Qualität im Netz, etwa auf der empfehlenswerten Seite <https://www.kialo.com/>. Abbildung 1 zeigt den Aus-

schnitt einer Gründehierarchie, welche argumentative Zusammenhänge in einer Debatte über Flugreisen visualisiert.

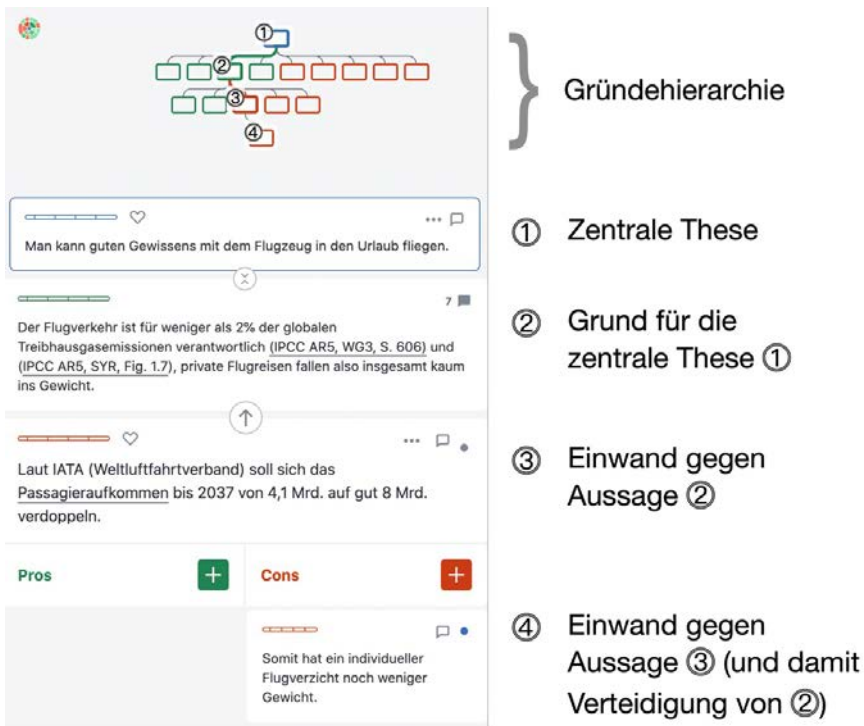


Abbildung 1: Beispielhafte Gründehierarchie, erstellt mit der Argumentationsplattform <https://www.kialo.com/>. In der Darstellung verlaufen »Pfeile« immer von unten nach oben, Pfeilspitzen sind daher ausgelassen.

In einem **Inferenzdiagramm** werden die logischen Folgerungsbeziehungen zwischen Aussagen dargestellt. Knoten repräsentieren wie in Gründehierarchien einzelne Aussagen. Jeder Pfeil stellt eine Folgerungsbeziehung dar und verbindet eine Menge von Aussagen (mehrere Knoten, die gemeinsam als Annahmen in den Schluss eingehen) mit einer weiteren Aussage (einem Knoten, der die erschlossene Konklusion repräsentiert). Im einfachsten Fall veranschaulichen Inferenzdiagramme den internen logischen Aufbau eines einzelnen Arguments, das aus einem oder mehreren Teilschlüssen besteht (z. B. Harrell 2016). Inferenzdiagramme können aber auch den logischen Aufbau ganzer Argumentationsketten (in denen ein Argument auf dem anderen aufbaut) oder sich wechselseitig widerstreitender Argumente darstellen (Davies et al. 2021). In letzterem Fall werden Pfeile gefärbt, je nachdem ob in der entsprechenden Folgerung die Konklusion oder deren Negation erschlossen wird (vgl. Abbildung 2). Beispiel-

haft für Inferenzdiagramme stehen die mit der Software *Rationale* (vormals *Reasonable*) erstellten Visualisierungen sowie die Karten der freien Online-Sammlung <http://www.aifdb.org>.

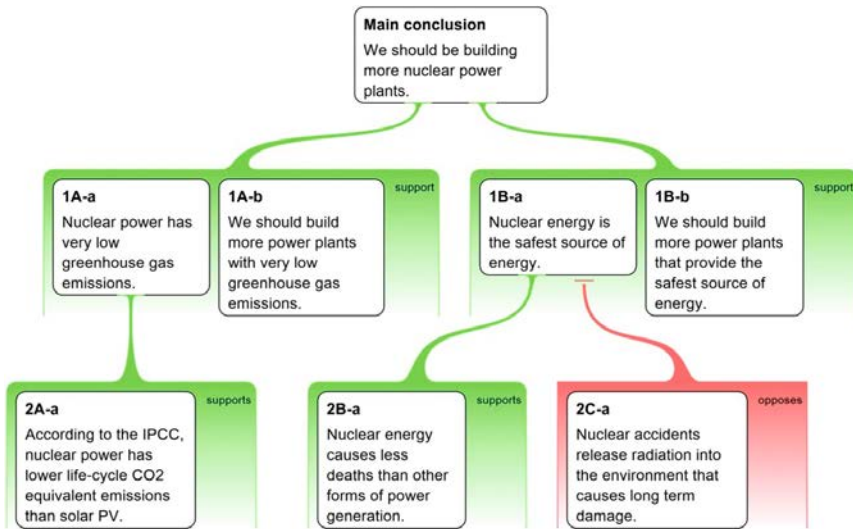


Abbildung 2: Beispielhaftes Inferenzdiagramm. Dargestellt werden zwei Teilschlüsse (1A und 1B), in denen die Hauptkonklusion aus je zwei Prämissen erschlossen wird, sowie drei weitere Teilargumente (2A, 2B, 2C), welche Prämissen jener Teilschlüsse stützen bzw. angreifen. Quelle: Davies et al. (2021).

Eine **Argumentkarte** (im engeren Sinne) stellt die sogenannten dialektischen Beziehungen zwischen Argumenten und Thesen dar. Ein Knoten steht entweder für eine These (einzelne Aussage) oder für ein Argument, wobei die interne Prämissen-Konklusion-Struktur des Arguments selbst nicht zwingend in der Argumentkarte dargestellt wird. Pfeile verbinden immer genau zwei Knoten, je nachdem, ob eine Stützungs- (grün) oder eine Angriffsbeziehung (rot) besteht. Diese dialektischen Beziehungen ergeben sich dabei zwingend aus dem internen Aufbau der Argumente und den logischen Beziehungen zwischen einzelnen Aussagen (s. auch Betz 2020, 16): Ein Argument A stützt (greift an) ein Argument B, wenn die Konklusion von A einer Prämissen von B entspricht (widerspricht). Eine These T stützt (greift an) ein Argument A, wenn T einer Prämisse von A entspricht (widerspricht); und ganz analog für die Stützung / den Angriff von Argument zu These. Da Argumentkarten, anders als Inferenzdiagramme, von einzelnen Folgerungsbeziehungen innerhalb eines Arguments abstrahieren, veranschaulichen sie die Makrostruktur einer komplexen, möglicherweise kontroversen Argumentation (vgl. Abbildung 3). Argumentkarten in diesem Sinne finden sich zum Beispiel auf <https://argdown.org/>.

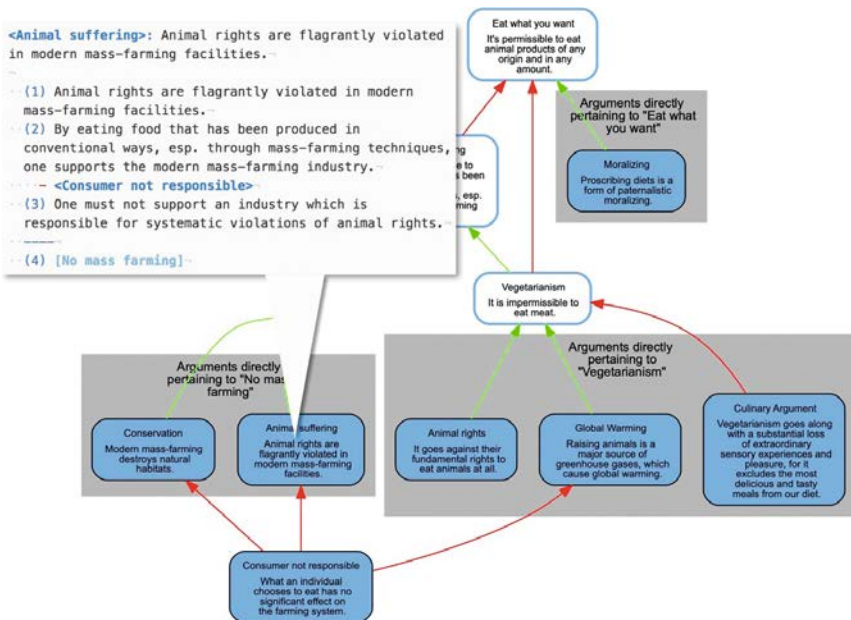


Abbildung 3: Beispielhafte Argumentkarte. Dargestellt werden die dialektischen Beziehungen (Stützung und Angriff) zwischen Argumenten und Thesen zur Frage, wie man sich ernähren sollte. In dieser Darstellung werden Argumentkästen anhand des farblichen Hintergrunds von Thesenkästen (weißer Hintergrund) unterschieden. Die Prämissen-Konklusion-Struktur der Argumente wird in der Karte selbst nicht zwingend dargestellt; die Beschriftung ergänzt exemplarisch die Struktur des Arguments <Animal Suffering>.

Im Weiteren verwende ich den Begriff »Argumentkarte« zur Bezeichnung von Argumentkarten im oben definierten, engeren Sinne und in Abgrenzung zu Grundhierarchien und Inferenzdiagrammen. Argumentkarten, Grundhierarchien und Inferenzdiagramme fasse ich unter dem Begriff der Argumentvisualisierung zusammen. Diese drei Arten von Argumentvisualisierungen sind als Idealtypen zu verstehen und ich behaupte keineswegs, dass sich jede erdenkliche Visualisierung (genau) einem Typus eindeutig zuordnen lässt. Vielmehr wird es Mischformen geben und nur eine mehr oder wenige große Ähnlichkeit konkreter einzelner Visualisierungen zu diesen Idealtypen.

3. Ziele des Argumentierens als epistemische Praxis und Folgen für den Schulunterricht

Warum argumentieren? Zwei paradigmatische Antworten, die sich je an der Mathematik und der Rhetorik orientieren, lauten:

1. Wir argumentieren um unsere Meinungen zu begründen. Argumente sind natürlichsprachliche Beweise, mit denen wir, ausgehend von Bekanntem, neue Einsichten gewinnen oder festigen.
2. Wir argumentieren um unsere Mitmenschen von etwas zu überzeugen. Argumente sind sprachliche Mittel, mit denen wir in legitimer Weise Einfluss auf die Überzeugungen anderer nehmen.

Falls überhaupt, so geben diese zwei Punkte nur eine teilweise Antwort auf die Frage, warum wir argumentieren sollten. Und ich denke, dass es gerade *in didaktischen Kontexten* falsch wäre, sich an diesen Antworten zu orientieren. Denn erstens haben die allermeisten Menschen ohnehin viel zu viele und viel zu starke Meinungen (Hoffrage 2016) – wobei junge Menschen nicht mehr zu Selbstüberschätzung neigen als ältere (Prims und Moore 2017). Da braucht es kein Verfahren, mit dem man noch mehr Meinungen gewinnt. Zweitens befinden sich die allermeisten Menschen, und insbesondere Schüler:innen und Student:innen, ohnehin schon in einem permanenten Wettbewerb um alles Erdenkliche (wie Ausbildungs- und Studienplätze, Likes, Freund:innen, Noten): ein Meinungs-wettkampf, in dem es nur darum geht, am Ende Recht zu behalten, ist da so ziemlich das Letzte, was von Nöten ist – und wäre zudem didaktisch kontra-produktiv (Johnson et al. 1998).

Ich schlage also vor, die zwei paradigmatischen Antworten *für didaktische Zwecke* tatsächlich auf den Kopf zu stellen und das Argumentieren als eine Praxis zu begreifen und zu lehren, die auch genau entgegengesetzte Ziele verfolgt, nämlich:

1. Ich argumentiere um zu erkennen, was ich alles nicht weiß. Argumente dienen der gründlichen Kritik und Entkräftung meiner Überzeugungen.
2. Ich argumentiere mit anderen um mich überzeugen zu lassen. Der Austausch von Argumenten hilft mir, fehlerhafte Meinungen zu erkennen und mein Überzeugungssystem zu verbessern.

Ideengeschichtlich sind das Ziele, die sich an der normativen Epistemologie von Sokrates und Mill orientieren. Systematisch betrachtet liegt diesen Zielen folgende Annahme zu Grunde: Menschen erwerben die allermeisten ihrer Meinungen vom Hörensagen (vom Zeugnis anderer) – und nicht, indem sie über eine Frage gründlich nachdenken, Alternativantworten untersuchen, und sich dann

die bestbegründete Antwort als Meinung zu eigen machen. Das bedeutet, dass die meisten unserer Meinungen unreflektiert und ungeprüft sind. Die wenigstens von uns haben daher überhaupt kohärente Meinungen. (Und falls doch, ist das einzig dem Zufall geschuldet.) Ausgehend von einer solchen Situation ist es wichtig, sich vor Augen zu führen, wie es um die eigenen Meinungen tatsächlich bestellt ist, wie wenig diese womöglich begründet sind, welch Ausmaß an Unstimmigkeiten und Ungereimtheiten es im eigenen Meinungssystem gibt.

Ein Argumentationsunterricht, der sich an Sokratischen und Millschen Idealen orientiert, so meine Hoffnung, kann zur Ausprägung wertvoller epistemischer Tugenden führen (vgl. auch Bowell und Kingsbury 2013; Lanius 2022), die wiederum intellektuelle Selbstbestimmung (Siegel 2003), politische Teilhabe in demokratischen Gesellschaften (Nussbaum 2009; Feldman 2009) sowie ein produktives Mitwirken in epistemischen Gemeinschaften (Robertson 2009; Kitcher 2009) befördern, wenn nicht überhaupt erst ermöglichen.

Wie Kuenzle und Brun (in diesem Band) jedoch richtig bemerken, genügt als Bildungsziel nicht der Erwerb argumentativer Kompetenzen, es sollte darüber hinaus zur Gewohnheit werden, diese Fähigkeiten (in Diskussionen, bei der Lektüre, beim Schreiben) anzuwenden. Derart *habituierte Kompetenzen* werden zu epistemischen Tugenden. (Ein Beispiel zur Verdeutlichung des Unterschieds: Paula besitzt zwar die Fähigkeit, ihren Schreibtisch in Ordnung zu bringen, sie ist aber nur sorgfältig – besitzt die Tugend der Sorgfalt –, wenn sie dies auch gewohnheitsmäßig tut.)

Im folgenden skizziere ich drei Tugenden, unter die sich verschiedene argumentative und epistemische Kompetenzen subsumieren lassen.

Die Tugend der **doxastischen Besonnenheit** drückt sich darin aus, dass eine Person keine unbegründeten, möglicherweise vorschnell erworbenen Meinungen hat. Diese Tugend wirkt der kognitiven Tendenz entgegen, ungerechtfertigt starke Überzeugungen zu besitzen (*over-confidence*). Zu ihr gehören folgende Fähigkeiten:

- Nach den Gründen für eine Behauptung fragen und diese bewerten zu können.
- Eine eigene Meinung zu einer Behauptung (einen Standpunkt) in Einklang mit den erkannten Gründen für und gegen diese Behauptung ausbilden zu können.
- Sich die eigene Fehlbarkeit (Fallibilität) und Wissensgrenzen im Gespräch sowie beim Nachdenken immer wieder vergegenwärtigen zu können (s. auch Adler 2009).
- Eigene Überzeugungen umsichtig und mit Blick auf deren Stimmigkeit und Rechtfertigung hinterfragen zu können.
- Eigene Überzeugungen angesichts erkannter Wissensgrenzen, Rechtfertigungslücken, Unsicherheit oder Unstimmigkeit angemessen revidieren zu können.

- Fragen unbeantwortet zu lassen, gepaart mit der Einsicht, dass es sich dabei nicht zwingend um ein Defizit handelt.

Die Tugend der **sozial-epistemischen Offenheit** bezieht sich nicht auf die Haltung zum eigenen, sondern auf die Einstellung zum Überzeugungssystem anderer. Es handelt sich um eine *epistemische Toleranz* zu der die *Bereitschaft* tritt, sich aktiv mit anderen Überzeugungen zu befassen (etwa, indem man das Gespräch *sucht*). Dazu gehören folgende Fähigkeiten:

- Meinungen anderer zu erkennen (adäquat wiedergeben zu können), und voneinander sowie von den eigenen Überzeugungen abgrenzen zu können.
- Meinungen anderer durchdenken, d.h. mit Blick auf ihre Stimmigkeit und Rechtfertigung bewerten zu können.
- Meinungsverschiedenheiten (Pluralität) angesichts erkannter Wissensgrenzen, Rechtfertigungslücken, Unsicherheit oder Unstimmigkeit ggf. als legitim und Ausdruck einer epistemischen Unterbestimmtheit anerkennen zu können.

Als dritte Tugend bringe ich ins Spiel die **rationale Entschlossenheit**. Jemand besitzt diese Tugend, wenn sie gerechtfertigte Überzeugungen (versus »bloße Meinungen«) besitzt und bereit sowie kompetent ist, diese entschieden und mit Bestimmtheit zu vertreten. Rationale Entschlossenheit wirkt damit *falsch verstandener Toleranz* (Feldman 2014, 28) und Relativismus entgegen, denen zufolge alle Meinungen gleichermaßen gerechtfertigt und ein vernünftiger Meinungsstreit damit ohnehin zwecklos seien. Doxastische Besonnenheit und sozial-epistemische Offenheit befähigen zu rationaler Entschlossenheit: Erst wer seine Überzeugungen reflektiert und selbst-kritisch revidiert, wer die legitime Pluralität von Meinungen anerkennt, der kann (und sollte) mit gutem Grund für seine Überzeugungen entschieden einstehen. Das umfasst insbesondere folgende Fähigkeiten:

- Eigene Überzeugungen differenziert und nuanciert unter Verwendung der Vielzahl propositionaler Einstellungen ausdrücken zu können.
- Rechtfertigungslücken, Unsicherheiten und Wissensgrenzen darlegen zu können, um zum Beispiel zu begründen, warum man sich hinsichtlich einer bestimmten Frage eines Urteils enthalten sollte.
- Sich konstruktiv an einem argumentativen Gespräch beteiligen zu können, indem man zum Beispiel nicht nur die eigenen Überzeugungen differenziert darlegt, sondern diese argumentativ einordnet und zur Diskussion stellt, so dass ein ergebnisoffener Austausch von Gründen sowie eine gemeinsame Prüfung der Überzeugungen ermöglicht und befördert werden.

Meine Vermutung, die in Einklang mit meiner eigenen Lehrerfahrung steht, lautet: Ein Argumentationsunterricht, der an Sokratischen und Millschen Idealen ausgerichtet ist, fördert den Erwerb der oben genannten Tugenden. Welche Rolle dabei Argumentvisualisierungen als didaktisches Mittel spielen können, werde ich im Folgenden ausführen (vgl. dazu auch die empirischen Studien in Harrell 2011; van Gelder 2015; Eftekhari et al. 2016).

4. Mit Argumentvisualisierungen arbeiten

In einem früheren Text habe ich Vorschläge dazu gemacht, wie man im Unterricht komplexe Argumentationen analysieren und visualisieren kann (Betz 2016). Eine hervorragende Sammlung konkreter Arbeitsausweisungen und Aufgaben dazu findet sich in Franzen et al. (2023, 121–71). Wie eingangs erwähnt möchte ich hier eine andere Ausgangssituation in den Blick nehmen: Der Lehrkraft stehen geeignete Argumentvisualisierungen bereits zur Verfügung und müssen nicht erst im Unterricht erstellt werden. Ähnlich wie auf vorgefertigte geographische Karten (etwa aus einem Schulatlas) kann, so die Annahme, auf geeignetes argumentatives Kartenmaterial zurückgegriffen werden.

Was lässt sich mit einem solchen argumentativen Kartenmaterial im Unterricht anstellen? Und wie kann die Arbeit mit Argumentvisualisierungen insbesondere die oben genannten Tugenden fördern?

Argumentative and argumentations-analytische Kompetenzen sollten durch Einübung erworben und *habituert* werden, sodass Schüler:innen die entsprechenden epistemischen Tugenden entwickeln. *Grundsätzlich* kann die Arbeit mit Argumentvisualisierungen im Unterricht dazu mindestens in den folgenden Weisen beitragen:

- a. Indem Schüler:innen eine Argumentvisualisierung kennenlernen, z. B. sich mit zentralen Thesen und Argumenten vertraut machen und deren Zusammenspiel durchschauen, wird eine Grundlage für die vertiefte Beschäftigung mit der Visualisierung (vgl. (b)-(e)) geschaffen.
- b. Schüler:innen können anhand einer Argumentvisualisierung üben, den Begründungsstatus von Thesen und Argumenten zu bewerten, was eine wichtige Voraussetzung für die kritische Evaluation der eigenen (doxastische Besonnenheit) sowie anderer (sozial-epistemische Offenheit) Standpunkte ist.
- c. Schüler:innen können anhand einer Argumentvisualisierung üben, sich selbst in einer Debatte zu positionieren, was wiederum elementar ist für die Tugend der doxastischen Besonnenheit.
- d. Schüler:innen können anhand einer Argumentvisualisierung üben, andere Personen im Meinungsraum zu verorten, was die sozial-epistemische Offenheit befördern kann.

- e. Schüler:innen können anhand einer Argumentvisualisierung üben, einen Standpunkt schriftlich oder mündlich zu vertreten, was zur Ausbildung rationaler Entschlossenheit beitragen kann.

Auf diese grundlegenden Funktionen (a)–(e) von Argumentvisualisierungen verweise ich im Folgenden, wenn ich meine Ideen zur konkreten Ausgestaltung von Unterrichtseinheiten und Arbeitsaufträgen darlege. Dabei wird sich zeigen, dass es unzählige didaktische Möglichkeiten gibt, Karten einzusetzen, und dass mit dem Einsatz von Karten keine Vorentscheidung bezüglich der Arbeitsmethoden verbunden ist.

Ähnlich wie ein Tafelbild, können Argumentkarten in »frontal-lastigen« Unterrichtseinheiten von der Lehrkraft eingesetzt werden.

Thematischer Überblick [Funktion (a)]

Die Lehrkraft führt anhand einer Argumentvisualisierung, z.B. einer Argumentkarte der Ernährungsdebatte, in ein neues Unterrichtsthema ein. Die Argumentvisualisierung kann hier einen strukturierten Überblick geben und in späteren Unterrichtseinheiten als Orientierungspunkt immer wieder aufgerufen werden (»Heute sprechen wir über die CO₂-Bilanz der Nahrungsmittelproduktion. Das betrifft in der Karte, die ich Euch vor drei Wochen gezeigt habe, die Argumente in dieser Teildebatte.«).

Noch wichtiger scheint es mir aber, Schüler:innen aufzufordern, selbst mit den Argumentvisualisierungen zu arbeiten.

Hermeneutisches Matching [Funktion (a), aber auch (d)]

Schüler:innen erhalten den Arbeitsauftrag, Bezüge zwischen einer Argumentvisualisierung und einem Text herzustellen. Dabei kann es sich um einen Quelltext handeln, dessen Begründungen in der Argumentvisualisierung rekonstruiert sind, oder aber um einen bloß themengleichen Text, der etwa über eine Debatte berichtet. Zum Beispiel:

- Unterteile den oben stehenden Text und ordne einzelne Abschnitte, wann immer möglich, Argumenten in der Argumentkarte zu. Welche argumentativen Passagen im Text finden keine Entsprechung in der Karte?
- Lese den oben stehenden Text gründlich. Welche Argumente der Karte vertritt die Autorin? Welche Argumente lehnt sie ab? Markiere die entsprechenden Textstellen.

Kategorisieren [Funktion (a)]

Schüler:innen erhalten den Arbeitsauftrag, Bestandteile der Argumentvisualisierung einzufärben oder einzukreisen (zu gruppieren), und zwar – beispielsweise – je nachdem:

- ob ein Argument eher für oder eher gegen die zentrale These spricht,
- welche Autorin das Argument vorgetragen hat,
- in welchem Quelltext das Argument zu finden ist,
- welchem Themenfeld ein Argument zuzuordnen ist (z. B. religiöses versus säkulares Argument; ethisch-moralisches versus rechtliches Argument).

Verbessern [Funktion (a), aber auch (b)]

Schüler:innen erhalten den Arbeitsauftrag, die Argumentvisualisierung zu verbessern. Zum Beispiel:

- Prüfe die Aussagen und zentralen Thesen: Welche dieser Aussagen sind mehrdeutig? In welchen werden zwei verschiedene Aussagen zusammengefasst? Schlage für problematische Thesen eine oder mehrere Alternativausagen vor (Thesen-Differenzierung (Betz 2020, 3 ff.)) und erläutere, welche weiteren Anpassungen der restlichen Argumentvisualisierung eine entsprechende Revision nach sich ziehen müsste.
- Prüfe in der vorliegenden Gründehierarchie (im Inferenzdiagramm), ob Kästen tatsächlich nur mit Aussagen, nicht aber mit Begründungen beschriftet sind (vgl. auch Davies et al. 2021, 122). Mache ggf. Korrekturvorschläge.
- Was genau bedeuten in dieser Argumentkarte die verschiedenen Pfeiltypen? Werden die Pfeile dabei einheitlich verwendet und korrekt gesetzt? Markiere fehlerhafte Pfeile.
- Die vorliegende Visualisierung ist unvollständig, einige Pfeile wurden gelöscht. Ergänze fehlende Stützungs- und Angriffsbeziehungen.
- Die vorliegende Visualisierung ist unvollständig, schreibe geeignete Aussagen in die leeren Thesen-Kästen.

Begründungs-Status [Funktion (b)]

Schüler:innen erhalten den Arbeitsauftrag, anhand der Argumentvisualisierung zu beurteilen, wie gut eine These (oder die Konklusion eines Argument) alles in allem begründet ist. Als vorgelagerter Arbeitsschritt kann es zweckmäßig sein, die Einbettung der jeweiligen These (des Arguments) zu erfassen und zu beschreiben. Zum Beispiel:

- Welche Gründe sprechen – direkt oder indirekt – gegen die in der Gründehierarchie markierte These?
- In der obigen Gründehierarchie ist allen Gründen ein Plausibilitätswert zugewiesen (sehr hoch, hoch, mittel, niedrig, sehr niedrig). Ist die Plausibilitätsbewertung in sich stimmig? Tipp: Markiere zunächst alle Stellen, in denen ein sehr plausibler Grund gegen eine Aussage spricht, die selbst als sehr plausibel eingestuft wird.
- Bewerte die Aussagen in der abgebildeten Gründehierarchie nach Plausibilität. Achte dabei darauf, dass die Plausibilität einer Aussage in Einklang stehen sollte mit der Plausibilitätsbewertung aller sie stützenden und schwächenden Gründe. Auf welche Schwierigkeiten stößt Du, wenn Du eine stimmige Bewertung vornehmen möchtest?
- Betrachte die markierte These in der obigen Argumentkarte. Welche Argumente sind Deiner Einschätzung nach die stärksten Einwände gegen die These? Begründe Dein Urteil.
- Welches ist das stärkste Argument für die zentrale These? Ist es stark genug, um die bestehenden Einwände gegen die These auszustechen?
- Beurteile erstens den Begründungsstatus der zentralen These. Nimm dann in einem zweiten Schritt an, dass die markierten Argumente entfallen (z. B. definitiv entkräftet und für die Bewertung des Begründungsstatus der These irrelevant sind): Wie ändert sich damit der Begründungsstatus der These?

Argumentative Hypothesen [Funktionen (b), (c) und (d)]

Schüler:innen erhalten den Arbeitsauftrag, anhand einer Argumentkarte, deren Argumente deduktiv gültig sind, zu bestimmen, auf welche weiteren Aussagen man sich bereits mit einem gegebenen Standpunkt festgelegt hat. (Technisch gesprochen bilden die Schüler:innen den deduktiven Abschluss einer partiellen Position. Vgl. auch Betz (2010), Kap. 5, und Betz und Cacean (2012), Kap. 5.) Zum Beispiel:

- In der obigen Argumentkarte ist ein Standpunkt (eine Überzeugungsmenge) abgebildet, indem die jeweils akzeptierten (für wahr gehaltenen) Thesen mit »+«, die verneinten (für falsch gehaltenen) mit »-« markiert sind. Worauf ist dieser Standpunkt aufgrund der dargestellten argumentativen Zusammenhänge festgelegt? D. h. welche weiteren Aussagen müssen akzeptiert, welche abgelehnt werden?
- In der obigen Argumentkarte sind zwei Positionen abgebildet, indem die jeweils akzeptierten Argumente (ein Argument zu akzeptieren bedeutet, alle Prämissen für wahr zu halten) mit »*« bzw. »#« markiert sind. Die zwei Po-

sitionen sind inkompatibel. Warum? Hinweis: Bestimme zunächst die argumentativen Hypothesen der zwei Positionen.

- In der obigen Argumentkarte sind alle in den Argumenten verwendeten Aussagen (Prämissen wie Konklusionen) als Thesenkästen aufgeführt. Mit welchen Mengen von Aussagen ist die markierte These logisch inkompatibel? Nimm dabei an, dass alle Argumente deduktiv gültig sind.

Rollenspiele [Funktionen (d) und (e)]

Schüler:innen erhalten den Arbeitsauftrag, anhand einer Argumentvisualisierung ein Rollenspiel vorzubereiten und durchzuführen, in dem eine Diskussion mit zwei oder mehr Gesprächspartnern nachgestellt wird. Dabei können verschiedene Parameter variiert werden.

So lassen sich die Rollen, die die Schüler:innen einnehmen sollen, verschiedenartig definieren:

- eine Rolle entspricht einem Standpunkt (etwa einer Bewertung der zentralen Thesen der Karte), Schüler:innen vertreten dann diesen Standpunkt;
- eine Rolle entspricht einer thematischen Teildebatte, Schüler:innen sind dann Expert:innen für diese Teildebatte und können nur zugehörige Argumente einbringen (in der Ernährungsdebatte könnte es etwa Expert:innen für Klimaschutzargumente, Tierwohlargumente, Gesundheitsargumente etc. geben).

Es sind ganz unterschiedliche Diskussionsregeln, an die sich alle Rollenspieler:innen halten müssen, denkbar, etwa:

- maximal ein Argument pro Diskussionsbeitrag;
- neue Argumente dürfen nur im Anschluss an eine (von anderen gestellte) Frage oder die explizite Aufforderung, eine Behauptung zu belegen, vorgebracht werden;
- vorgetragene Argumente müssen sich stützend/angreifend auf ein Argument/These der Gesprächspartner beziehen;
- vorgetragene Argumente müssen sich stützend/angreifend auf ein eigenes Argument/These beziehen;
- alle Gesprächspartner:innen sind an die Regeln des sokratischen Gesprächs (Nelson 2002) gebunden.

Die Diskussionsziele können den Schüler:innen ebenfalls einheitlich (oder als Bestandteil ihrer Rolle) vorgegeben werden:

- Ziel ist es, recht zu behalten, und die übrigen Gesprächspartner:innen vom eigenen Ausgangsstandpunkt zu überzeugen;

- Ziel ist es, den eigenen Standpunkt permanent im Lichte der jeweils neuen Argumente sinnvoll anzupassen und dies den Gesprächspartner:innen verständlich mitzuteilen;
- Ziel ist es, eine Frage gemeinsam zu klären und sich zu einigen.

Schüler:innen können sich ferner

- anhand ein und derselben Argumentvisualisierung, in der alle Argumente aufgeführt sind, auf ihre Rollen vorbereiten;
- anhand jeweils rollenspezifischer Karten und ohne Kenntnis des Materials, das anderen Rollenspieler:innen zur Verfügung steht, auf die Diskussionssimulation vorbereiten.

Ein Rollenspiel kann

- im Vorfeld von der Gruppe einstudiert und anschließend vorgetragen werden oder
- einzeln vorbereitet und anschließend gemeinsam improvisiert werden, wobei die Schüler:innen spontan angemessen reagieren müssen.

Die Argumentvisualisierung ließe sich in verschiedener Weise in ein Rollenspiel einbinden, beispielsweise könnte die gesamte Argumentkarte permanent an die Wand geworfen werden, oder die Karte wird peu-à-peu, dem Gesprächsverlauf folgend, aufgedeckt.

Insgesamt vermute ich, dass es didaktisch sinnvoll ist, mit möglichst stark reglementierten Rollenspielvarianten zu beginnen. Reizvoll scheint mir ferner die Variation der Gesprächsregeln und die anschließende Diskussion im Plenum über die beobachteten Effekte und Erfahrungen.

Erörterung [Funktion (e), aber auch (c)]

Schüler:innen erhalten den Arbeitsauftrag, anhand einer Argumentvisualisierung einen Essay zu schreiben. Das schließt ein, ein eigenes Urteil (einen Standpunkt) in einer Debatte zu gewinnen und dieses anschließend differenziert schriftlich darzulegen und zu begründen. Mithilfe von Argumentvisualisierung kann diese anspruchsvolle Aufgabe in sinnvolle Teilschritte zerlegt und geübt werden, zum Beispiel:

- Strukturiere anhand der oben stehenden Argumentkarte einen Essay, in dem Du den Deiner Einschätzung nach plausibelsten Standpunkt präsentierst, begründest und verteidigst. Versehe Deine Gliederung mit kurzen Stichpunkten, aus denen u. a. hervorgeht, welches Argument im jeweiligen Abschnitt besprochen wird.

- Erstelle zwei alternative Gliederungen: Einmal für einen Essay, der für die zentrale These argumentiert. Einmal für einen Essay, der gegen die zentrale These argumentiert.
- Verfasse einen Absatz, in dem die Struktur der Debatte beschrieben wird und der Teil eines Essays, in dem die zentrale These erörtert wird, sein könnte. Lege dabei die obige Argumentkarte zu Grunde.
- Studiere die Argumentkarte sowie die Detailgliederung. Bei der Gliederung handelt es sich um ein Exposé für einen kurzen Essay, in dem gegen die zentrale These argumentiert werden soll. Verfasse Abschnitt 2 (maximal 500 Wörter), in dem das stärkste Argument *für* die These präsentiert wird. Orientiere Dich dabei an den Stichpunkten im Exposé.

Umfangreiches didaktisches Material zum Verfassen von Texten mithilfe von Argumentkarten findet sich unter argumentationsanalyse.online/anleitung.

Präsentieren [Funktionen (a) bis (e)]

Schüler:innen erhalten den Arbeitsauftrag, anhand einer Argumentvisualisierung ein Referat auszuarbeiten, in dem u. a. die Argumentvisualisierung selbst präsentiert und verwendet wird. (Technisch eignet sich dafür sehr gut die Präsentationssoftware <https://prezi.com/>.) Zum Beispiel:

- Arbeitet ein Referat aus, in dem Ihr anhand der Argumentkarte in das Thema Climate Engineering einführt. Haltet Euch dabei noch mit eigenen Einschätzungen zurück und teilt die verschiedenen Teildebatten für die Präsentation untereinander auf, sodass Ihr das Referat gemeinsam geben könnt.
- Wir werden in den nächsten Wochen Descartes' Meditationen diskutieren. Stellt anhand der obigen Argumentkarte die zweite Meditation vor (Referat mit Präsentation, ca. 15 Minuten). Ergänzt die Argumentvisualisierung dabei um geeignete und ausgewählte Zitate aus dem Text.

Weiterdiskutieren [Funktionen (a) bis (e)]

Schüler:innen erhalten den Arbeitsauftrag, mithilfe einer Argumentvisualisierung eine freie Diskussion über ein Thema zu moderieren. Zum Beispiel:

- Bereitet anhand der obigen Karte eine ca. 30-minütige Debatte über Veganismus in der Klasse vor, für deren Durchführung Ihr verantwortlich seid und die Ihr moderieren werdet. Versucht während der Diskussion als Moderationsteam, die verschiedenen Gesprächsbeiträge in Beziehung zur Karte zu setzen (»Ist das als Einwand gegen dieses Argument zu verstehen?«, »Das ist

eine neues Argument für die These hier.«, »Damit lehnst Du entschieden eine Prämisse in diesem Argument ab, oder?«).

- Führt in Kleingruppen und ausgehend von dieser Argumentkarte eine Debatte über die rechtliche Regulierung von Abtreibung. Bestimmt eine:n Protokollant:in, deren Aufgabe es ist, alle dabei neu aufkommenden Argumente, die noch nicht in der Karte verzeichnet sind, zu notieren. Ordnet diese neuen Argumente anschließend gemeinsam in die Karte ein.

5. Woher nimmt man geeignete Visualisierungen?

Meines Wissens gibt es keine kuratierte Sammlung von Argumentvisualisierungen, die sich besonders für Lehrzwecke eignen. Lehrkräften, die mit Argumentvisualisierungen im Unterricht arbeiten möchten, bleibt daher wohl nichts anderes übrig, als selber geeignetes Material zu recherchieren. Empfehlenswerte Anlaufstellen, um didaktisch geeignete Argumentvisualisierungen zu finden, sind

1. für **Gründehierarchien**: die frei verfügbaren Argumentvisualisierungen auf <https://kialo.com/> (Englisch und Deutsch). Mit <https://kialo-edu.com> können Lehrkräfte auch gemeinsam mit ihren Schüler:innen eigene Argumentkarten erstellen oder diese erweitern;
2. für **Inferenzdiagramme**: die frei verfügbaren Argumentvisualisierungen auf <https://www.rationaleonline.com/browse/all> sowie die Analysen in Harrell (2016); und
3. für **Argumentkarten**: diverse Veröffentlichungen, insbesondere Betz (2010), Betz (2011) und Betz und Cacean (2012) sowie – was die Anzahl an Karten angeht mit Abstrichen – die Webseiten <https://argdown.org/> und <https://argumentationsanalyse.online/>.

Wo auch immer man eine Argumentvisualisierung her nimmt, wichtig ist es, sich nicht blind darauf zu verlassen, dass es sich um eine hermeneutisch angemessene oder systematisch korrekte Analyse handelt. Das Lehrmaterial sollte also in jedem Fall vor der Verwendung kritisch geprüft werden. Insbesondere sollte sich eine Lehrkraft darüber klar werde, um was für eine Art von Visualisierung es sich handelt, wofür also genau diverse Kästen und verschiedenartige Pfeile stehen.

Offenkundig empfehlenswert ist es dann, einmal geprüfte und verwendete Karten in einer persönlichen Materialmappe für die Wiederverwendung zu sammeln, im Kollegium auszutauschen, oder vielleicht sogar über einen Bildungsserver zu veröffentlichen.

6. Zusammenfassung

In diesem Beitrag versuche ich zu zeigen, wie sich vorgefertigte Argumentvisualisierungen gewinnbringend im Schulunterricht einsetzen lassen. Dafür unterscheide ich zunächst drei Arten von Argumentvisualisierungen: Gründe-hierarchien, Inferenzdiagramme und Argumentkarten. Meine Vorschläge zur Verwendung dieser Visualisierungen motiviere ich mit einem grundsätzlichen Plädoyer für Sokratische und Millsche Ideale im schulischen Argumentationsunterricht sowie dafür, sich die Ausbildung entsprechender argumentativ-epistemischer Tugenden als Bildungsziel zu setzen. Schließlich skizziere ich eine Vielzahl von Lehrinheiten und Arbeitsanweisungen, die sich eignen könnten, um mithilfe von Argumentvisualisierungen argumentativ-epistemische Kompetenzen zu erwerben und zu habituierten.

Aus meinen vorläufigen Überlegungen und größtenteils unerprobten Vorschlägen ergeben sich eine Reihe fachdidaktischer Forschungsdesiderate:

Möglicherweise lohnt es sich, erstens, die von mir skizzierten Lernszenarien nicht nur inhaltlich auszubuchstabieren, sondern auch im Hinblick auf verschiedene Klassenstufen, Schulfächer und in Bildungsplänen vorgegebene Lernziele zu *differenzieren* (vgl. etwa Burkard et al. 2021). Dadurch könnte die Arbeit mit Argumentvisualisierungen allein fachdidaktisch näher an die schulische Praxis herangerückt werden.

Zweitens scheint es erstrebenswert, die vorgeschlagenen Lernszenarien zu konkretisieren und dann systematisch *empirisch zu evaluieren*.

Drittens schließlich halte ich es für unbedingt wünschenswert, dass eine kuratierte Sammlung *didaktisch geeigneter* Argumentvisualisierungen (ähnlich Bruce und Barbone 2013) herausgebracht wird.

Literaturverzeichnis

- Adler, Jonathan E. 2009. »Why fallibility has not mattered and how it could«. In: Siegel 2009. 83–103.
- Betz, Gregor. 2010. *Theorie dialektischer Strukturen*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Betz, Gregor. 2011. *René Descartes: Meditationen über die Grundlagen der Philosophie. Ein systematischer Kommentar*. Stuttgart: Reclam.
- Betz, Gregor. 2016. »Logik und Argumentationstheorie«. In: Pfister, Jonas und Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt. 169–99.
- Betz, Gregor. 2020. *Argumentationsanalyse: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Betz, Gregor und Cacean, Sebastian. 2012. *Ethical Aspects of Climate Engineering*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.

- Bowell, Tracy und Kingsbury, Justine. 2013. »Critical thinking and the argumentational and epistemic virtues« *Proceedings of the Ontario Society for the Study of Argumentation Conference* 10.
- Bruce, Michael und Barbone, Stephen. 2013. *Die 100 wichtigsten philosophischen Argumente*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brun, Georg und Hirsch-Hadorn, Gertrude. 2021. *Textanalyse in den Wissenschaften: Inhalte und Argumente analysieren und verstehen*. 4. Auflage. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- 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. Übersetzung: »Argumentative Fähigkeiten: Ein systematischer Rahmen für die Lehr- und Lernpraxis« In: Franzen et al. 2023. 10–27.
- Davies, Martin, Barnett, Ashley und van Gelder, Tim. 2021. »Using Computer-Assisted Argument Mapping to Teach Reasoning to Students«. In: Blair, Anthony J. (Hg.): *Studies in Critical Thinking (2nd Edition)*. Windsor, ON, Canada: Windsor Studies in Argumentation. 115–152.
- Eftekhari, Maryam, Sotoudehnama, Elaheh und Marandi, S. Susan. 2016. »Computer-aided argument mapping in an EFL setting: does technology precede traditional paper and pencil approach in developing critical thinking?« *Educational Technology Research and Development* 64 (2): 339–57.
- Feldman, Richard. 2009. »Thinking, reasoning, and education«. In: Siegel 2009. 67–82.
- Feldman, Richard. 2014. *Reason and Argument*. Harlow: Pearson.
- Franzen, Henning, Burkard, Anne und Löwenstein, David (Hg.). 2023. *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Erarbeitet von Dominik Balg, Anne Burkard, Henning Franzen, Aenna Frottier, David Lanius, David Löwenstein, Hanna Lucks, Kirsten Meyer, Donata Romizi, Katharina Schulz, Stefanie Thiele und Annett Wienmeister. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Open Access: www.philovernetz.de/argumentieren-lernen (Abruf: 20.2.2023).
- van Gelder, Tim. 2015. »Using Argument Mapping to Improve Critical Thinking«. In: Davies, Martin und Barnett, Ronald (Hg.): *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan US. 183–192.
- Harrell, Maralee. 2011. »Argument diagramming and critical thinking in introductory philosophy«. *Higher Education Research & Development* 30 (3): 371–385.
- Harrell, Maralee. 2016. *What Is the Argument?: An Introduction to Philosophical Argument and Analysis*. Cambridge: MIT Press.
- Hoffrage, Ulrich. 2016. »Overconfidence«. In: Pohl, Rüdiger F. (Hg.): *Cognitive illusions*. London: Psychology Press. 301–324.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. und Smith, K. A.. 1998. »Cooperative Learning Returns To College. What Evidence Is There That It Works?«. *Change: The Magazine of Higher Learning* 30 (4): 26–35.
- Kitcher, Philip. 2009. »Education, democracy, and capitalism«. In: Siegel 2009. 300–318.
- Lanius, David. 2022. »Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht vermitteln: Was wir dafür brauchen.« *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2022: 7–23.

- Löwenstein, David. 2022. *Was begründet das alles? Eine Einführung in die logische Argumentanalyse*. Stuttgart: Reclam.
- Nelson, Leonard. 2002. »Die sokratische Methode«. In: Birnbacher, Dieter (Hg.): *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Reclam. 21–72.
- Nussbaum, Martha C. 2009. »Tagore, Dewey, and the imminent demise of liberal education«. In: Siegel 2009. 52–64.
- Pfister, Jonas. 2013. *Werkzeuge des Philosophierens*. Stuttgart: Reclam.
- Prims, Julia P, und Moore, Don A. 2017. »Overconfidence over the lifespan« *Judgment and decision making* 12 (1): 29.
- Robertson, Emily. 2009. »The Epistemic Aims of Education«. In: Siegel 2009. 11–34.
- Salmon, Wesley C. 1983. *Logik*. Stuttgart: Reclam.
- Siegel, Harvey. 2003. »Cultivating Reason«. In: Curren, Randall (Hg.): *A Companion to the Philosophy of Education*, Oxford: Wiley-Blackwell. 305–319.
- Siegel, Harvey (Hg.). 2009. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Tetens, Holm. 2004. *Philosophisches Argumentieren*. München: Beck.

Eine Analyse der deutschdidaktischen Zugänge zum Argumentieren

In den Bildungsstandards zum Fach Deutsch findet sich für jede Schulstufe die Forderung, Argumentationskompetenz zu vermitteln. So heißt es in den Bildungsstandards für die Primar- und Sekundarstufe, die Schüler:innen »realisieren kommunikative Funktionen wie erzählen, informieren und argumentieren« (Kultusministerkonferenz 2022b, 10; Kultusministerkonferenz 2022a, 14). Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife legen ein besonderes Gewicht auf »die Entwicklung der Argumentations- und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Bereiche des Faches und in fächerübergreifenden Kontexten« (Kultusministerkonferenz 2012, 13). Mit der Forderung, die eigene Meinung *begründet* zu vertreten und auf Gesprächsbeiträge *argumentierend* einzugehen, geht nicht nur die Ausbildung fachspezifischer Kompetenz, sondern zugleich das fachübergreifende Bildungsziel einher, die Meinungs- und Urteilsbildung der Schüler:innen zu fördern.¹

Verortet ist das Argumentieren in den Bildungsstandards wie auch in der deutschdidaktischen Diskussion in den beiden Kompetenzbereichen *Sprechen und Zuhören* (»Zu anderen sprechen«) und *Schreiben* (»Texte schreiben« und »Über Textwissen verfügen«). Eingang in den Deutschunterricht findet das Argumentieren als Unterrichtsgegenstand (»learning to argue«) und als Methode bzw. Medium (»arguing to learn«) (Andriessen 2008; Hauser und Luginbühl 2017, 90). Die deutschdidaktische Forschung befasst sich sowohl mit der theoretischen als auch der empirischen Untersuchung des Argumentierens und der Vermittlung von Argumentationskompetenz im Unterricht. Doch welchen Begriff des Argumentierens und von Argumentationskompetenz verwendet sie?

In dem vorliegenden Beitrag nehmen wir eine Bestandsaufnahme der deutschdidaktischen Ansätze zu Argumentieren und Argumentationskompetenz vor und analysieren zwei Beispiele für Aufgabenformate zum Argumentieren, welche

1 Feilke (2008a, 10) beispielsweise betont, dass »Gespräch und Diskussion als ›Geburtshelfer« für Meinungsbildungsprozesse fungieren.

die unterrichtspraktischen Implikationen der theoretischen (und insbesondere begrifflichen) Entscheidungen dieser Ansätze veranschaulichen.

1. Argumentieren aus Sicht der Deutschdidaktik

Grundsätzlich unterscheidet die überwiegende Mehrheit der deutschdidaktischen Argumentationsforschung zwischen der heuristisch-epistemischen Funktion des Argumentierens einerseits und der persuasiven Funktion andererseits. Letztere genießt deutschdidaktische Aufmerksamkeit, da sie dem dialogisch-mündlichen, alltagspraktischen Argumentieren gerecht werde. Das Toulmin-Schema (Toulmin 1999, 104) gilt – zum Teil über weitere Autor:innen gefiltert – als kleinster gemeinsamer Nenner einer argumentationstheoretischen Grundlage für nahezu alle deutschdidaktischen Texte, da damit der Fokus des Argumentierens besser auf die »Pragmatik von Argumentationen« (Klein 1981, 228) gelegt werden könne.

Die meisten deutschdidaktischen Texte berufen sich auf Kopperschmidts (2000) und Kienpointners (1992a, b) argumentationstheoretische Aufbereitungen. Beide greifen auf Toulmin zurück, orientieren sich jedoch darüber hinaus an der klassischen Rhetorik und deren Topik-Lehre. Kienpointner geht, unter Ablehnung der Unterscheidung in deduktive und induktive Argumente und einer »field dependant classification« (Kienpointner 1992b, 178), von einer semantischen Typologie von Argumentschemata aus und nimmt eine eigene Klassifizierung vor: deskriptive vs. normative, reale vs. fiktionale Schemata und Pro- und Kontra-Argumentationen (Kienpointner 1992b, 179f.). Als Argument gelten ihm die eine Konklusion begründenden Propositionen (Kienpointner 1992b, 179). Kopperschmidt definiert Argument unter Rückgriff auf Toulmin »strikt als *Funktionskategorie*« und schließt aus, dass es ein Argument außerhalb (s)einer kontextuellen Funktion gebe (Kopperschmidt 2000, 59).

Für die genuin deutschdidaktische Literatur gilt überwiegend die Einschätzung von Schwarze, dass sie »eher lose in der Argumentationstheorie verankert [ist, und dass] das Argument [...] selten genauer beleuchtet« wird (Schwarze 2016, 169). Dies liegt vor allem auch daran, dass sich das Argumentieren im Deutschunterricht mit der Verortung in den Kompetenzbereichen des Mündlichen und Schriftlichen in zwei sehr verschiedenen *Medien* und *Kontexten* wiederfindet, deren spezifische Bedingungen den Fokus in der Thematisierung von Argumentation(skompetenz) zugunsten anderer Teilkompetenzen verschieben. Die Forschung zum mündlichen Argumentieren beruft sich vor allem auf die sogenannte »Pragmatisierung der Argumentationsforschung« (Deppermann 2003, 11) unter Rekurs auf die Arbeiten von Perelman und Olbrechts-Tyteca (1969) und van Eemeren und Grootendorst (1992; 2004).

Entsprechend liegt das Anliegen der gesprächsanalytischen Linguistik und ihrer Didaktik primär darin, das »Argumentieren dort aufzusuchen, wo es geschieht, und es so zu analysieren, wie es dort geschieht« (Deppermann und Hartung 2003, 7). Solche Ansätze betonen zurecht (1) die häufige Unvollständigkeit mündlicher Argumente, (2) dass Aussagen ihre Funktion in einem Argument innerhalb eines Gesprächs wechseln können, und (3) den »interaktive[n], oft ko-konstruktive[n]« (Hauser und Luginbühl 2017, 91) Charakter, den das Argumentieren im Gespräch annimmt. Daraus ziehen sie den Schluss, dass auf der modernen Logik aufbauende Zugänge zu vernachlässigen seien, weil sie diesen unterstellen, Alltagsargumentationen »nur unter einer Defizitperspektive« zu betrachten (Deppermann 2003, 18, Herv. i. O.). Dabei wird allerdings übersehen, dass die moderne Argumentationstheorie Argumentrekonstruktionen (die Deppermann zwar auch erwähnt, dann aber nicht weiter verfolgt) als elementaren Aspekt des Umgangs mit und des Verstehens von Argumenten in der alltäglichen Praxis ansieht.² Entsprechend deutet Deppermann (2003, 18) das Argumentieren als weit gefasstes »Diskutieren«, wenn er auch »Drohungen, Emotionsappelle, Nein-doch-Schlagabtäusche« als Teil einer Gesprächsanalyse von Argumentationen betrachtet, die »Gegenstandskonstitution und -analyse an Kriterien zurückbinden [will], die die Gesprächsteilnehmer selbst veranschlagen« (Deppermann 2003, 18). Argumentieren umfasse verschiedene sprachliche Handlungen, mittels derer »Argumentationsnormen in der Argumentation selbst geltend gemacht und verhandelt [...] und so Argumentationskriterien aus der Praxis heraus [...] [rekonstruiert werden,] statt sie theoretisch abzuleiten beziehungsweise zu setzen« (Deppermann 2003, 18). In diesem Licht sieht auch Spranz-Fogasy (2003, 27) das Argumentieren »selbst als rhetorisch funktionelles Verfahren«.

Grundler liefert für die deutschdidaktische Gesprächsforschung ein Modell des Argumentierens, das primär auf allgemeine Gesprächskompetenzen zurückgreift. In Anlehnung an die funktionale Pragmatik (Ehlich und Rehbein 1979, 1986) wird Argumentieren als »komplexe, dialogisch angelegte sprachliche Handlung« (Grundler 2011a, 47) verstanden, als »Argument wird eine Äußerung bezeichnet, die funktional als eine Begründungshandlung erscheint und damit stützende Funktion hat« (Grundler 2011a, 47, Herv. i. O.). In ihrer Studie untersucht Grundler die »elokutionelle«, »einzelsprachliche« und »expressive Ebene« jeweils im Hinblick auf »konversationelle«, »kognitive«, »personale« und »soziale Kompetenzausprägungen« (Grundler 2011a, VIIIff.). Sie macht deutlich, dass »Erfolgsorientierung von Argumentationen [...] sowohl in theoretischen [...], wie in empirischen [...], aber auch in gesprächsanalytischen Arbeiten [...]

2 Kindt (2001) macht auf die Relevanz von Argumentrekonstruktionen aufmerksam, wird allerdings in diesem Aspekt kaum rezipiert.

als eine zentrale Komponente argumentativer Kompetenz ausgewiesen« werde (Grundler 2011a, 70).

Die deutschdidaktische Forschung zum schriftlichen Argumentieren hat vor allem den Text und seine sprachlichen Gestaltungsweisen, d.h. spezifische »Textordnungsmuster« (Feilke 1988, 72) und damit sprachliche Strukturen als Bezugsobjekte.³ Gleichwohl betont Feilke (1988, 75), das »letztendliche Ziel der Argumentation [sei] die Überzeugung des Adressaten«. Bei Winkler (2003, 33), die sich auf Feilke bezieht, findet sich überhaupt keine Definition von Argument und für eine Bestimmung von Argumentation greift sie auf die Definition von Klein (s. u.) zurück.

In diesen deutschdidaktischen Ansätzen finden sich zwei zentrale Annahmen: Erstens wird das Argumentieren – ob schriftlich oder mündlich – im Kern *dialogisch* konzipiert (Pohl 2014, 294; Rudolph 1983, 96). Monologische und insbesondere die meisten schriftlichen Formen des Argumentierens müssen so als Sonderfälle ausgewiesen oder als »virtuelle Interaktion gewissermaßen simuliert« (Feilke 2008b, 158) werden. Aufgrund der dialogischen Konzeptualisierung des Argumentierens wird nicht geklärt, was es unabhängig von Medium und Funktion bedeuten könnte, zu argumentieren.

Zweitens gilt das Gespräch zwischen zwei Parteien über einen *strittigen Sachverhalt* (implizit) als »Standardfall« des Argumentierens.⁴ Laut der vielzitierten Definition von Klein (1980, 19) werde beim Argumentieren versucht, »mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen«. Spranz-Fogazy (2006, 31) geht davon aus, dass Gesprächsteilnehmende dann zu argumentieren beginnen, »wenn ihr Gesprächshandeln ins Stocken gerät« – es müsse notwendigerweise ein »Darstellungsdefizit« vorliegen. Der Dissens wird als Voraussetzung für das Argumentieren gesehen und der Konsens als sein konstitutives Ziel. Interessanterweise oszilliert die Redeweise dabei oft zwischen Dissens und bloßer Unklarheit oder Anzweifelhbarkeit. So gibt es bei Winkler (2003, 33) (und auch bei Klein 1981) einen stillen Übergang von *res dubia* (einer zweifelhaften Sache) zur Strittigkeit als Bedingung für das Argumentieren.

Auch die wenigen Ansätze, die Argument(ieren) durch inferentielle Beziehungen zwischen Aussagen bestimmen, weisen eine Begriffsverschiebung auf. So weisen Feilke und Tophinke (2017, 7) zwar zunächst auf den Unterschied zwischen kausalen Erklärungen und Argumenten hin und auch darauf, dass es »im

3 Laut Feilke (1988, 79) entwickelt sich die Textstrukturierungskompetenz vom »linear-entwickelnde[n]« und »materialsystematische[n] Muster«, die überwiegend in den Schulstufen sieben bis zehn vorherrschen, hin zum »formal-systematische[n]« und »linear-dialogische[n] Muster«, die vor allem in der Textproduktionen in höheren Klassenstufen vorzufinden seien.

4 Grundler (2011a, 45) zieht für ihren gesprächsanalytischen Zugang den Begriff der »Problematismus eines Sachverhalts« vor.

Blick auf Argumente [...] primär um den internen Zusammenhang von Prämissen und Schlussfolgerungen« gehe, der »im Blick auf logische Kriterien wie Haltbarkeit, Folgerichtigkeit und Widerspruchsfreiheit« zu prüfen sei. Diese Bestimmung marginalisieren die Autor:innen dann allerdings als monologischen Sonderfall. Weder erklären sie einzelne Begrifflichkeiten noch stellen sie einen Zusammenhang zu dem von ihnen ebenfalls präsentierten Toulmin-Schema her. Wichtig sei das »dialogische Argumentieren«, das auch »Grundlage für den Erwerb des schriftlichen Argumentierens« sei und bei dem es »nicht primär ums Schlussfolgern, sondern um ein kommunikatives Handeln« gehe (Feilke und Tophinke 2017, 7). Dies bestehe im Kern darin, »einen Grund anzugeben, der so beschaffen ist, dass er von [dem Gegenüber] intersubjektiv geteilt werden« könne (Pohl 2014, 289). Ähnlich formuliert auch Krelle (2006, 6, zitiert nach Grundler 2011, 46), dass eine gelingende »Argumentation mit der Wirklichkeitskonstruktion der Situationsteilnehmer übereinstimmt«.

Damit baut die Didaktik des Argumentierens als kommunikativer Handlung auf einer Leerstelle auf. Eine theoretische Basis für die Bestimmung dessen, was ein Argument ausmacht, wird entweder still vorausgesetzt oder für irrelevant befunden. Eingang in das Klassenzimmer und damit in einen potentiellen Verstehens- und Lernprozess der Schüler:innen findet diese Basis nicht. So wird überwiegend ein »Problemlösungswissen« didaktisiert, ohne das dafür grundlegende »[d]eklarative[...] Wissen« zu vermitteln – von einer Anbahnung eines der Reflexion zugänglichen, »[m]etakognitive[n] Wissen[s]« ganz zu schweigen (Ossner 2006, 10).

Nun ist unstrittig, dass es verschiedene, häufig gleichermaßen sinnvolle Möglichkeiten gibt, die relevanten argumentationstheoretischen Begriffe zu definieren und zu verwenden. Allerdings wird das Argumentieren in den deutschdidaktischen Ansätzen einerseits systematisch zu eng gefasst: Es wird ein Dissens vorausgesetzt, der nicht gegeben sein muss⁵ – manchmal argumentieren wir, um gemeinsam etwas herauszufinden oder eine fundierte Entscheidung zu treffen (siehe etwa Feldman 2004, 17; Betz 2020, VII f.; Winkler 2003, Kap. 2.1.4). Dies sind insbesondere für didaktische Kontexte wichtige Funktionen. Andererseits wird das Argumentieren systematisch zu weit gefasst: Es wird nicht angenommen, dass für das Argumentieren Argumente im Sinn von Aussagen mit (zumindest intendierten) Begründungszusammenhängen nötig sind; ob tatsächlich Argumente beim Argumentieren vorgebracht werden, wird zu einer zweitrangigen Frage. Dieses Verständnis des Argumentierens schlägt sich un-

5 Spiegel sieht so zurecht in der Strittigkeit als Grundlage für das Argumentieren eine »Reduktion sowohl der Möglichkeiten des Argumentierens [...], als auch eine Einschränkung der Möglichkeit der Aushandelbarkeit von Lösungen im weitesten Sinne« (Spiegel 2003, 114).

mittelbar in der deutschdidaktischen Bestimmung von Argumentationskompetenz nieder.

2. Der Begriff der Argumentationskompetenz

Das deutschdidaktische Selbstverständnis schreibt dem Deutschunterricht eine Vorreiterstellung in der Vermittlung von Argumentationskompetenz zu: »Während andere Fächer argumentative Fähigkeiten nutzen und fachlich differenzieren, kann es als Aufgabe des Faches Deutsch gelten, diese anzubahnen und in ihren sprachlichen Aspekten auszubauen.« (Becker-Mrozek et al. 2014, 1) Es müsse der »besonderen Bedeutung Rechnung getragen [werden], die das Fach Deutsch beim Erwerb der so fundamental wichtigen Argumentationskompetenz hat« (Becker-Mrozek et al. 2014, 1).

Zentral für die Diskussion ist die Auffassung des Argumentierens als *sprachliche Handlung*:

Unter argumentativer Kompetenz soll – im Sinne einer Arbeitsdefinition – ein spezifischer Ausschnitt der sprachlichen Handlungsfähigkeit verstanden werden, der mündlich wie schriftlich realisiert werden kann. (Becker-Mrozek et al. 2014, 5)

Argumentationskompetenz ist für Becker-Mrozek et al. (2014, 12) im Kern die »Fähigkeit, in einer strittigen Situation ein eigenes gedankliches Konzept von Positionen und Gründen zu entwerfen und der Sache und dem Adressaten angemessen sprachlich ausdrücken zu können«. Sie orientieren sich in ihrem Modell an der Schreibentwicklung und folgen damit der unausgesprochenen Prämisse, dass mit steigender Komplexität des Sachverhalts und seiner sprachlichen Darstellung auch die Argumentationskompetenz in ihrem Niveau gesteigert werde.⁶

Sowohl in der mündlich als auch in der schriftlich orientierten Bestimmung von Argumentationskompetenz werden meist Teilkompetenzen festgestellt. Die für das schriftliche Argumentieren identifizierten Teilkompetenzen beziehen sich auf argumentierende Texte, können jedoch ebenso auf andere Textsorten angewendet werden:

Der Schreiber/Die Schreiberin muss neben der klaren eigenen Positionierung zu einer strittigen Frage in der Lage sein, die Sache in einer der strittigen Frage angemessenen Form zu erfassen und Sachwissen in funktionaler Weise für den Text zu nutzen, die Perspektive des Lesers/der Leserin [...] zu antizipieren und in einer adressatenorientierten Gestaltung des Textes zu berücksichtigen, den situativen Kontext des Textes zu

6 So geht Krelle (2007, 108) beispielsweise aus von »Indizes argumentativer Konzepte an der Sprachoberfläche, [die auf eine] abstrakte (Tiefen-)struktur des Problemlösungskonzeptes ›Argumentation‹ verweisen.«

erfassen [...], Mikro- und Makrostruktur des Textes dem Schreibziel und der angestrebten Textsorte anzupassen. (Becker-Mrozek et al. 2014, 2)

Die Fähigkeiten, Argumente zu erkennen, zu bewerten oder hervorzubringen, werden damit entweder schon vorausgesetzt oder gar nicht berührt. Ähnliches gilt für die Bestimmung, die Pohl (2014) in seinem Grundlagentext *Schriftliches Argumentieren* vornimmt. Er greift dazu auf die Kompetenzmodellierungen von Winkler und Feilke zurück. Bei Winkler (2003, 367) gliedern sich die »Teilkompetenzen« des Argumentierens in »Sachkompetenz«, »Schriftsprachliche Kompetenz«, »Moralische Kompetenz« und »Sozial-kommunikative Kompetenz« (Winkler 2003, 368). Diese Kompetenzen sind bestenfalls Voraussetzungen für die Fähigkeiten, Argumente zu erkennen, zu bewerten oder hervorzubringen, in jedem Fall aber auch unabhängig von ihnen erlern- und praktizierbar. Feilke (2008b, 159) bestimmt als »[a]rgumentative Grundkompetenzen« »Werte und Normenkenntnis«, »Weltwissen/Typenkenntnis«, »Argumentstruktur- und Argumentartenkenntnis« und »Topik«, buchstabiert aber nicht aus, worin Argumentstruktur- und Argumentartenkenntnis bestehen oder wie die Topik damit in Zusammenhang steht.

Feilke und Tophinke (2017, 8) sehen als Herausforderungen des schriftlichen Argumentierens, das »[Simulieren des] dialogischen Austausch[s] der Argumente«, den »Argumentaufbau« sowie die »Aus-Formulierung der Argumentation«, wobei vor allem letztere Teilkompetenz, die zugleich als Voraussetzung des guten (schriftlichen) Argumentierens gefasst ist, von ihnen als »grammatisches Lernen« bestimmt wird: »Argumentieren zum Lerngegenstand zu machen, bedeutet, Schülern die Möglichkeit zu geben, diese einfachen oder komplexen Prozedurausdrücke kennenzulernen und in ihrem spezifischen Potential für das Argumentieren praktisch zu erproben« (Feilke und Tophinke 2017, 12; siehe auch Krelle 2007, 108).

Im Hinblick auf das mündliche Argumentieren sieht die Sachlage ähnlich aus: Grundler (2011a, 79) sieht »folgende [...] Komponenten als Indikatoren argumentativer Kompetenz:« »inhaltliche Kohärenz, Komplexität der Argumentation, Kooperativität in der gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktion in den Argumenten, Partnerorientierung, Angemessenheit, argumentativer Erfolg« (Grundler 2011a, 79). Sie betont dabei, dass neben dem argumentativen Erfolg vor allem »die Kongruenz von Argumenten« (Grundler 2011a, 72) sowie die »einzelsprachliche Kompetenz« (Grundler 2011a, 70) als Teil der Argumentationskompetenz zu fassen sei, lässt aber offen, was genau dies über das thematische »Anschließenkönnen« (Grundler 2011a, 70) hinaus bedeuten könnte. »Geltungsbeziehungen« definiert sie mit Kopperschmidt als solche, »die auf die Emotionen, die interaktive Rolle und die darin aufgehenden Perspektivierungen eines Sachverhalts sowie auf den Wissensvorrat des Partners zugeschnitten sind

oder innerhalb des argumentativen Gesprächs auf diesen abgestimmt werden« (Grundler 2011a, 70).

Damit wird deutlich, dass für Grundler »*Argumentationskompetenz* [...] eine Spielart der Gesprächskompetenz« (Grundler 2011a, 79, siehe auch Krelle 2014, 39) ist, die »untrennbar aus Fähigkeiten [besteht] [...], die einerseits für jedes mündliche Gespräch grundlegend sind und sich andererseits durch die Spezifikation einzelner Komponenten« auszeichnet (Grundler 2011a, 79). Eine Spezifizierung dessen, was die konkreten Teilkompetenzen des Argumentierens sind, wird explizit abgelehnt, weil sie »der Komplexität des Gegenstandes nicht gerecht« würden (Grundler 2011a, 79). Spiegel et al. (1999, 8) entwickeln ebenfalls einen Begriff von Argumentationskompetenz, der sich »nicht allein auf Argumentationswissen beziehen [soll], sondern die Verbindung von Dialogfähigkeit und Argumentationsfähigkeit berücksichtigt«. Statt den Kern argumentativer Kompetenz zu bestimmen, fokussieren die analysierten deutschdidaktischen Ansätze ausschließlich auf spezifische Eigenschaften von Redebeiträgen, nicht-argumentative Teilkompetenzen und die Differenzierung verschiedener Ziele (siehe etwa Grundler und Vogt 2009) oder Formen bzw. Phänotypen des Argumentierens (etwa kontroverses, kooperatives oder konzessives Argumentieren).⁷

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die aufgeführten Kriterien für Argumentationskompetenz nur indirekt oder nichts mit den Begründungsbeziehungen von Aussagen zu tun haben, sondern primär sprachliche, soziale oder Sachkompetenzen betreffen. Diese können zwar Voraussetzungen für das Bilden, Erkennen und Bewerten von Argumenten und Argumentationen sein, sagen jedoch nichts über die Qualität der Begründung selbst aus. Vielmehr geht es darum, den Umgang mit einem Medium bzw. bestimmte kommunikative oder soziale Fähigkeiten zu erlernen. Die deutschdidaktische Forschung legt so den Schwerpunkt auf eine »argumentationspraktische Kompetenz« (Kopperschmidt 2000, 135, unsere Hervorhebung), die beim mündlichen Argumentieren vor allem den Erfolg des Argumentierens und beim schriftlichen Argumentieren eine möglichst hohe Strukturierungskompetenz durch Anwendung entsprechender »Textordnungsmuster« (Feilke 1988, 72) oder »Themenentfaltungsmuster« (Brinker 2010, 73–80, siehe auch Grundler und Rezat 2016, 153–165) als Funktion und Lernziele ausgibt. Die argumentationstheoretischen Begriffe, die für den didaktischen Kontext und die selbst gesteckten didaktischen Ziele nötig wären, werden hingegen nicht oder nur unpräzise definiert. Damit bleibt insgesamt unklar, was eigentlich die genuin argumentativen Kompetenzen sind.

Bemerkenswerterweise wird der Argumentbegriff in der didaktischen Diskussion trotz des dialogischen Primats mit dem monologisch konzeptualisierten

⁷ Siehe beispielsweise Vogts (2002, 257) Strukturformate von argumentativen Äußerungen oder Rezat (2011).

Toulmin-Schema quasi gleichgesetzt. Dabei besteht durchaus Bewusstheit über diesen Widerspruch und es mangelt auch nicht an Kritik aus der Deutschdidaktik an dem Schema. So wird häufig betont, dass Argumente im Gespräch meist enthymematisch, also unvollständig, sind und dass das Toulmin-Schema daher nur eingeschränkt anwendbar ist, da fast immer Teile des Schemas (wie warrant oder backing) ergänzt werden müssen. Zugleich wird nirgendwo konkretisiert, was eine (gute) Begründung ist oder wann eine Annahme (data) eine These (claim) tatsächlich stützen würde.⁸ So ist wenig überraschend, dass die deutschdidaktischen Ansätze zur Argumentationskompetenz kaum etwas über die relevanten Gütekriterien für das Argumentieren sagen.

3. Gütekriterien des Argumentierens

Abgesehen von Aristoteles geben die argumentationstheoretischen Ansätze, auf die sich die meisten Deutschdidaktiker:innen beziehen (vor allem Toulmin, Perelman und Tyteca-Olbrecht und van Eemeren und Grootendorst), keine Kriterien für die rationale Güte von Argumenten (vgl. Winkler 2003, 70). Angesichts ihrer kategorischen Kritik an den »formalen Schlusschemata« der Logik (Winkler 2003, 64) konzentrieren sich die Autor:innen auf andere Aspekte des Argumentierens als die tatsächlichen oder intendierten Begründungsbeziehungen in und zwischen Argumenten. Die Wahrnehmung formaler Logik als Bedrohung oder Zeitverschwendung (vgl. Wohlrapp 2006, 30ff.; Kopperschmidt 2000, 20; 2006, 17) führt dazu, dass moderne Ansätze der Argumentationstheorie, die intersubjektive Standards für die Güte von Argumenten liefern, nicht in Betracht gezogen werden.

Stattdessen sollen »Argumentationsnormen in der Argumentation selbst geltend gemacht und verhandelt werden [...] und so Argumentationskriterien aus der Praxis heraus« rekonstruiert werden (Deppermann 2003, 18). Ähnlich geht Schwarze (2016, 161) vor:

Die Beurteilung der Qualität von Argumenten wird [...] als eine anwendungsorientierte Frage behandelt, die aus der Kommunikationspraxis erwächst. Sie kann daher nicht mittels präskriptiver Kriterien beantwortet werden, sondern bedarf der empirisch basierten Deskription und Analyse des Argumentierens und der Ableitung von Regeln aus der analysierten Kommunikationspraxis heraus.

Entsprechend wird betont, dass das Toulmin-Schema aufgrund seiner Praxisnähe hilfreich sei; also zum Ausgang nehme, wie die Schüler:innen tatsächlich

⁸ Die mit dem Toulmin-Schema »darstellbare Gültigkeit einer Behauptung hat eine diffuse Qualität irgendwo zwischen Wahrheit, Wahrscheinlichkeit, rationaler Akzeptabilität und faktischer Akzeptanz.« (Wohlrapp 2021, 39).

argumentierten – im Vergleich zu einem oft als realitätsfern beschriebenen Zugriff durch die moderne Argumentationstheorie.

Nun spricht nichts gegen eine empirische Ableitung präskriptiver Kriterien für die Beurteilung von Argumenten. Aus methodologischer Sicht ist es jedoch problematisch, ein Modell *allein* aufgrund seiner (vermeintlich) deskriptiven Adäquatheit für normative Beurteilungen einzusetzen – etwa um Argumente von Schüler:innen zu bewerten. Bisweilen wird das Toulmin-Schema sogar direkt verwendet, um die Argumentationskompetenz der Schüler:innen zu beurteilen, indem beispielsweise geprüft wird, ob die Schüler:innen die Bestandteile des Toulmin-Schemas (claim, data, warrant, backing, rebuttal) in einem argumentativen Fließtext identifizieren können (siehe etwa Tiffin-Richards und Pant 2017). Dabei ist mehr als zweifelhaft, ob die tatsächliche Argumentationspraxis von Schüler*innen (selbst wenn sie adäquat mit dem Toulmin-Schema beschrieben werden könnte) Standards für die Bewertung liefern kann – vor allem dann, wenn es um die Förderung von Urteilskompetenz und demokratischer Meinungsbildung geht.

Auf die Kritik am Toulmin-Schema erwidert beispielsweise Winkler (2003, 67f.), dass Gültigkeit als stets relativ zur Situation verstanden werden müsse, da Alltagsargumentationen nicht rational verlaufen. Letzteres trifft natürlich zu, aber deswegen auf etablierte Kriterien in der Argumentationstheorie für die Güte von Argumenten zu verzichten, die zwar der formalen Logik entstammen, aber fruchtbar auf alltagssprachliche Argumente angewandt werden können, schüttet das Kind mit dem Bade aus. Zumal diese Entscheidung letztlich zu einer Verquickung von normativem und deskriptivem Anspruch des Modells führt. Denn Winkler (2003, 52) setzt den »argumentative[n] Rahmen« irreführenderweise mit moralischen und ethischen Normen gleich. Zwar sind moralische und ethische Normen für das Gelingen eines sozialen Diskurses relevant, aber nicht gleichzusetzen mit den epistemischen Normen des argumentativen Schließens. Natürlich könnte man argumentieren, wie das beispielsweise Kienpointner (1992a, 46) und Winkler (2003, 71) zu tun scheinen, dass sich auch die Regeln des gültigen Schließens nicht zuletzt aus den Werten und Normen ergeben, von denen die Argumentationsteilnehmer:innen tatsächlich geprägt sind. Doch eben dies verwischt die Grenze zwischen deskriptivem und normativem Anspruch der didaktischen Theorie und droht zudem in einem radikalen Relativismus abzugleiten, in dem keine intersubjektive Kriterien für gutes Argumentieren gelten können.

Kopperschmidt (2000, 60ff.) sieht die Güte von Argumenten in ihrer »Überzeugungskraft«, was jedoch unterbestimmt bleibt. Darunter fällt mindestens eine »argumentationsspezifische *Eignung*« (Kopperschmidt 2000, 67, Herv. i. O.), die in einer zustimmungsfähigen Geltungsbeziehung zwischen These und genanntem Grund bestehen soll. Dazu führt Kopperschmidt aus, dass diese Beziehung

durch eine Regel ausgedrückt werden müsse. Diese Forderung ist auf das Toulmin-Schema zurückzuführen, das die These (claim) stets über eine Schlussregel (warrant) aus dem genannten Grund (data) begründet sieht. Zwar ist diese Beschreibung bei vielen Argumenten hilfreich, aber es gibt sowohl deduktiv gültige als auch induktiv starke Argumente, in denen die verbindende Prämisse keine Regel ausdrückt.

Durch diese Inkonsequenz einer zunächst abgelehnten, aber unter der Hand wieder erzeugten Normativität verunklaren Kopperschmidt, Kienpointner und Winkler – und die Didaktiker:innen, die auf ihren Arbeiten aufbauen – sowohl begrifflich als auch in der Umsetzung den Anspruch ihrer Theorien: Wollen die Autor:innen alltagsprachliche Argumente beschreiben oder geht es darum, sie zu bewerten? Wollen sie wissen, wie Schüler:innen tatsächlich argumentieren oder wie sie argumentieren *sollten*? Klarerweise ist beides wichtig für die Didaktik, aber insbesondere Letzteres ist zentral, wenn es darum geht, Argumentationskompetenz zu fassen und zu ergründen, wie sie (und darauf aufbauend Urteilskompetenz) gefördert werden kann.

Nun argumentiert Deppermann (2003, 17ff.), dass der normative und deskriptive Anspruch von Theorien nicht strikt trennbar sei, da in die empirische Theorie stets normative Überlegungen einfließen. Das ist grundsätzlich richtig, aber daraus folgt nicht, dass man die Bewertung eines Verhaltens von seiner Beschreibung nicht – so weit wie möglich – differenzieren und insbesondere Fehlschlüsse von der argumentativen Praxis (vor allem von Schüler:innen, die ihre Argumentationskompetenz gerade noch entwickeln) auf die Güte von Argumenten vermeiden sollte.

Tatsächlich war der Fokus vieler Logiker:innen vor Toulmin oft nicht die praktische Anwendung auf natürliche Sprachen und ihre Ansätze zur Beschreibung und Bewertung natürlichsprachiger Argumentationen nicht immer hilfreich. Doch zum einen ist der Einwand, die formale Logik sei auf die Alltagspraxis nicht anwendbar, ein Strohmann, der die Argumentation um einen intersubjektiven, normativen Minimalstandard zugunsten der Diskussion um (die beherrschbare) Unvollständigkeit von Argumenten oder über die Notwendigkeit, rhetorische Mittel einzusetzen, um effektiv zu überzeugen (u. ä.) verschiebt. Zum anderen hat sich die Argumentationstheorie (auch ausgehend von der Kritik Toulmins und anderer Autor:innen) weiterentwickelt und Zugänge zum Argumentieren entworfen, die die Kriterien der formalen Logik praktisch anwendbar gemacht haben. Schon zum Zeitpunkt der Äußerung war Kopperschmidts (2000, 20) Behauptung, dass deduktives Schließen »für die Argumentationspraxis wertlos« sei, nicht mehr zutreffend. Dies mag für die formal-logischen Systeme der ersten Hälfte der 20. Jahrhunderts gegolten haben, jedoch nicht für jüngere argumentationstheoretische Ansätze.

Dort findet sich ein intersubjektiver Minimalstandard für die Güte von Argumenten wie folgt (siehe etwa Betz 2020 oder Löwenstein 2022): Zunächst gilt es, die *dialektische Funktion* eines Arguments zu prüfen; also, ob die gemachten Aussagen für den thematisierten Streit- oder Erkenntnisfall überhaupt relevant sind. Daraufhin sind die *Begründungsbeziehungen* zwischen den Aussagen auf ihre Gültigkeit (bei deduktiven Argumenten) oder Stärke (bei nicht-deduktiven Argumenten) zu prüfen. Schließlich gilt es, die Annahmen des Arguments auf ihre *Wahrheit bzw. Plausibilität* zu prüfen. Dabei kommen zuvorderst die Überzeugungssysteme der Beteiligten und ihre impliziten Weltbilder in den Blick: Kritische Reflexions- und Urteilskompetenz basieren darauf anzuerkennen und zu erkennen, welche Aussagen über die Welt man akzeptieren muss, wenn man andere, mit ihnen in einem Begründungszusammenhang stehende Aussagen behauptet. Dies wäre nur dann nicht der Fall, wenn man das Prinzip der Widerspruchsfreiheit, das in Habermas' »zwanglosen Zwang des besseren Arguments« (1984, 144) zum Ausdruck kommt, als Minimalwert eines von Rationalität und Vernunft bestimmten Weltbilds ablehnen würde.

4. Implikationen für die Argumentationsdidaktik

Aus den aufgezeigten theoretischen Fundierungen der Deutschdidaktik zum Argumentieren ergeben sich Implikationen für die Formulierung von Aufgaben zum Argumentieren im Unterricht. In der Deutschdidaktik ist zwar häufig von »Begründen« die Rede, aber was das praktisch heißt, bleibt unklar. Wenn diese argumentationstheoretischen Grundlagen schon in der didaktischen Theorie nicht eindeutig bestimmt sind, ergeben sich Folgeprobleme für Aufgabenstellungen (in Konzeption und Praxis), bei denen häufig nicht nur die Schüler:innen nicht wissen, was sie tun sollen, sondern auch die Lehrkräfte nicht wissen, was sie eigentlich vermitteln.⁹

So wird in der unterrichtlichen Praxis beispielsweise der Argumentbegriff häufig durch das BBB-Schema eingeführt (vgl. Ludwig und Spinner 2000, 16; Willenberg et al. 2007, 127; Ladenthin 2008, 11; Leinstein 2009, 1). In einschlägigen Didaktikzeitschriften finden sich Tabellen und Listen, die für Lehrer:innen und Schüler:innen eine Überprüfbarkeit herstellen sollen, dabei aber konsequent andere Teilkompetenzen anvisieren bzw. das Wissen darüber voraussetzen, was Argumente sind und wie sie zu bilden und zu erkennen sind.¹⁰ Mit diesem

9 Auf die notwendige, aber mangelnde Ausbildung von Lehrkräften zur Vermittlung von Argumentationskompetenz hat schon Kindt (2001, 176) hingewiesen.

10 Siehe etwa Spinner (2007, 23); auch Feilkes Text *Meinungen bilden* liefert einen differenzierten Einblick darin, was es heißt, sich eine Meinung zu bilden, setzt aber – durchaus

Vorgehen werden für den Deutschunterricht zentrale Kompetenzen vermittelt.¹¹ Doch bleiben dabei genuin argumentative Kompetenzen, die nötig für die übergeordnete Urteils- und Orientierungskompetenz wären, auf der Strecke. Die folgenden zwei Beispiele veranschaulichen diesen Punkt.

4.1 Beispiel 1: Kompetenzmodell des Argumentierens

In ihrem Beitrag *Argumentation* in dem Band *Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Deutschen* entwickeln Willenberg et al. (2007) ein Kompetenzmodell des Argumentierens, von dem sie beanspruchen, dass sich daraus Aufgaben ableiten lassen, mit denen die Argumentationskompetenz der Schüler:innen gemessen werden kann. Argumentieren wird allgemein als »Aushandlung von Lösungen im weitesten Sinne verstanden«, die wiederum als »kommunikative[s] Miteinander« sowie »strategische[s] und überzeugende[s] Verhalten« zu verstehen ist (Willenberg et al. 2007, 118). Wenig verwunderlich ist daher, dass die Teilkompetenzen des Argumentierens auch hier primär sprachliche, soziale und meta-kognitive Kompetenzen sind. Zwar wird unter den Rubriken »Wissen« und »Textwissen und Verknüpfungen« gefordert, dass Argumente »situationsgerecht« eingebracht und dass »Argumente und Strukturen im Aufbau eines Redebeitrags (oder in einem Text) tendenziell erkannt werden« müssen (Willenberg et al. 2007, 121). Allerdings bleibt unklar, was es heißt, ein Argument »situationsgerecht« einzubringen oder es »tendenziell« zu erkennen.

Diese Unklarheit wäre unproblematisch, wenn die aufgeführten Beispielaufgaben abfragen würden, ob die Schüler:innen über die Fähigkeiten verfügen, Argumente zu erkennen oder selbst hervorzubringen. Leider ist dies nicht der Fall. Lediglich in einer Beispielaufgabe geht es überhaupt um Argumente. Darin wird ein Text von Max Goldt aufgeführt. Unter dem Text, dessen Argumentation ironisch ist und die Schüler:innen damit vor besondere Interpretationsschwierigkeiten stellt, gibt es ein Kästchen, in dem steht, dass ein vollständiges Argument drei Bestandteile (These, Begründung, Beispiel) enthalte (Willenberg et al. 2007, 127). Daraufhin folgen zwei Aufgaben: In dem Text von Max Goldt sollen

explizit – voraus, dass bekannt sei, was ein Argument ist (2007, 8f.). Grundler (2011b, 33) bietet in ihrer Liste »Argumentative Texte einschätzen« einen Aspekt, der schlicht lautet: »Der Text ist argumentativ« oder spricht an anderer Stelle von Teilkompetenzen des Argumentierens wie »Gesprächsaktivität«, »Sachliche Bezüge«, »Partnerbezüge« und »Personale Bezüge« (Grundler 2010, 38f.).

11 Zu diesen Kompetenzen gehören unter anderem Adressatenorientierung, grammatikalisch korrekte Satzanschlüsse (»phraseologische Fundierung«, Kindt 2001, 170) oder kommunikative Aufgaben (sogenannte »Jobs«, Heller 2012, 68).

erst die These und dann das Beispiel unterstrichen werden (aber nicht die Begründung!).

Nun ist es ein wichtiger und sinnvoller erster Schritt, dass die Schüler:innen sich klar machen, was die These ist, und sich diese im Text markieren. Das Problem an dieser Aufgabe ist, dass die These im Text gar nicht als solche formuliert wird. Daher lautet die irreführende Lösung der Autor:innen: »Was hier gepriesen werden soll, ist jedoch einzig der normale kleine Stadtrucksack.« Die These, die in Goldts Text tatsächlich begründet wird und die an anderer Stelle von den Autor:innen im Prinzip richtig angegeben ist, lautet, dass Stadtrucksäcke praktisch sind. Es gibt also keinen Satz in dem Textausschnitt, der die These darstellt und somit richtigerweise unterstrichen werden könnte.

Leider folgt darauf allerdings keine Aufgabe, die die Schüler:innen dazu bringen würde, sich zu überlegen, wie Max Goldt seine These begründet. Stattdessen soll das Beispiel in einem Textausschnitt unterstrichen werden. Nun sind Beispiele wichtig, um Thesen oder auch Argumente zu veranschaulichen. Manchmal haben Beispiele sogar eine eigene argumentative Funktion (etwa wenn man ein Gegenbeispiel bringt, um eine allgemeine Aussage zu widerlegen). Allerdings ist dies in dieser Aufgabe nicht der Fall. Das Beispiel veranschaulicht lediglich einen Grund, der gegen das Rucksacktragen in Menschenansammlungen angeführt wird.

Der Begründungszusammenhang zwischen den Aussagen des Arguments bleibt jedoch ungeklärt. Dafür wird die Illusion geschürt, dass man mit dem Unterstreichen eines Satzes, der nur indirekt die These ausdrückt, und eines Satzes, der ein veranschaulichendes Beispiel nennt, bereits erkannt hätte, was das Argument ist. Damit ist die Aufgabe für ihren Zweck schlicht ungeeignet.

4.2 Beispiel 2: Standpunkt erklären

In ihrem Beitrag *Standpunkt erklären: Argumente mithilfe von Folgerungsprozeduren nachvollziehbar entfalten* bemängeln Pietschmann und Sollfrank (2019, 20) zu recht, dass Argumente von Schüler:innen »oft nicht hinreichend ausgearbeitet« oder »oberflächlich« bleiben. »In welchem Zusammenhang die vorgetragenen Begründungen zu sehen sind und was sie überhaupt zu sinnvollen Begründungen macht, muss in argumentierenden Texten *erklärt* werden.« (Pietschmann und Sollfrank 2019, 20)

Dazu entwickeln die Autor:innen ein Lernarrangement mit Aufgaben, das die Schüler:innen in die Lage versetzen soll, »logisch nachvollziehbare und anschauliche Begründungszusammenhänge zu formulieren« (Pietschmann und Sollfrank 2019, 20). Obwohl der verwendete Text (aus einem ZEIT-Artikel über den Nutzen von Skilagern) im Prinzip gut geeignet wäre, scheitert das Lernar-

rangement daran, dass der zugrunde gelegte Argumentbegriff unklar ist und die darauf aufbauenden Aufgaben konfus bleiben. Auf eine Meinungsabfrage zum Text folgt die Aufgabe: »Argumente aus dem Text« (Pietschmann und Sollfrank 2019, 23).

Problematisch an der Aufgabe ist zunächst, dass erst von mehreren Argumenten und kurz darauf von einem einzigen »komplexen Argument« (Pietschmann und Sollfrank 2019, 23) des ZEIT-Artikels die Rede ist. Ebenfalls problematisch ist, dass es verschiedene, nicht synonyme Formulierungen der These gibt. Auch hier gibt es eine meta-sprachliche Formulierung der These, die in diesem Fall zudem mehrdeutig ist (»warum die Schulen Skilager immer seltener durchführen«).

In der Teilaufgabe 1a sollen die Textteile in »eine sinnvolle Reihenfolge« (Pietschmann und Sollfrank 2019, 23) gebracht werden. Die Lösung zielt jedoch allein auf die sprachlichen Marker der Formulierungen (wie »wiederum« in 1a.i oder »das« in 1a.iii.) und hat nicht den logischen Aufbau der Argumentation im Blick. Tatsächlich hätte man die Argumentation in jeder beliebigen Reihenfolge vorbringen können, wenn man die sprachlichen Marker angepasst hätte.

Dies hat zur Folge, dass die Teilaufgabe 1b geradezu absurd ist: Hier soll die gewählte Reihenfolge für die Textteile aus Teilaufgabe 1a durch die Bestimmung ihrer argumentativen Funktion begründet werden. Dabei ist das nicht möglich, weil die argumentative Funktion einer Aussage keine bestimmte Position in einem Text vorgibt.

Um die These und die logische Struktur des *Arguments* zu erkennen, müsste man es zunächst rekonstruieren. Eine mögliche – von eventuell mehreren gleichermaßen plausiblen – Rekonstruktionen sieht so aus:

Prämisse 1: Skilager führen zu sozialen Spannungen in der Klasse.

Prämisse 2: Wenn eine Aktivität zu sozialen Spannungen führt, obwohl ein zentrales Ziel von ihr ist, sie abzubauen, sollte sie nicht durchgeführt werden.

Prämisse 3: Ein zentrales Ziel von Skilagern ist, soziale Spannungen abzubauen.

These: Skilager sollten an Schulen nicht durchgeführt werden.

Es zeigt sich, dass sich das gesamte Argument in nur einem Satz aus Teilaufgabe 1a (1a.iii) findet und eine implizite Annahme (Prämisse 3) enthält. Allerdings wird seine zentrale Annahme (Prämisse 1) selbst durch ein weiteres Argument gestützt. Eine mögliche Rekonstruktion sieht so aus:

Prämisse 1: Die finanzielle Belastung durch ein Skilager ist für viele Familien zu hoch.

Prämisse 2: Wenn sie zu hoch ist, dann schämen sich die Familien.

Prämisse 3: Wenn sich die Familien schämen, geben sie ihre Armut nicht zu, beantragen keine Hilfen und ihre Kinder flüchten sich in Null-Bock-Attitüden.

Prämisse 4: Wenn Familien ihre Armut nicht zugeben, keine Hilfen beantragen und ihre Kinder sich in Null-Bock-Attitüden flüchten, dann führt das zu sozialen Spannungen in der Klasse.

These: Skilager führen zu sozialen Spannungen in der Klasse.

So drücken die anderen Sätze aus Teilaufgabe 1a (1a.i, 1a.ii und 1a.iv) Annahmen aus, die Teil eines (weiteren) Arguments sind, das gar nicht direkt die zentrale These (»Skilager sollten an Schulen nicht durchgeführt werden.«) stützt. Um das zu erkennen, müsste man die Begründungszusammenhänge der einzelnen Aussagen nachvollziehen. Dazu müsste man verschiedene Aussagen präzise identifizieren – und nicht so formulieren, als wären die (elliptischen) Thesen »die Schulen führen immer seltener Skilager durch«, »für die Abschaffung von Skilager« und »die Schulen sollten keine Skilager mehr durchführen« synonym.

Verstärkt wird das Problem durch die Suggestion, dass man stets argumentierte, wenn man seinen Standpunkt erklärt. Man kann für einen Standpunkt allerdings auch psychologische Gründe anführen, die nicht mit inferentiellen Gründen zusammenfallen (zum Beispiel wenn sie sich lediglich auf die Ursachen der Überzeugungen beschränken). Daher ist es nötig, Erklärungen und Argumente deutlich zu unterscheiden, wie auch Grundler (2011a, 47) dies tut: »Begründungshandlungen im Rahmen des Argumentierens unterscheiden sich funktional von Begründungshandlungen einer Erklärung, da Letztere von einem kognitiven Gefälle bei unstrittigen Sachverhalten ausgehen.« In Argumenten herrschen in der Regel Unklarheit oder zumindest Zweifel bezüglich der Wahrheit der These, während in Erklärungen die zu erklärende Aussage nicht zur Disposition steht, sondern bereits (implizit) davon ausgegangen wird, dass sie wahr ist.

Ein Grund kann im Sinn einer (kausalen) Ursache vorliegen oder einer (argumentativen) Rechtfertigung und entsprechend bilden Kausaljunktoren wie »weil« als vermeintlich eindeutige Indikatoren für Argumente einen ernstzunehmenden Stolperstein. Der Satz »Skilager sollten abgeschafft werden, weil sie zu sozialen Spannungen führen.« drückt ein Argument aus, in dem keine Kausalbeziehung durch die beiden Aussagen ausgedrückt wird, sondern die eine Aussage (»Skilager führen zu sozialen Spannungen.«) die andere (»Skilager sollten abgeschafft werden.«) rechtfertigt. Der Satz »Skilager führen zu sozialen Spannungen, weil Schüler aus ärmeren Familien sich dadurch in Null-Bock-Attitüden flüchten.« hingegen drückt eine Erklärung aus, in der keine inferentielle Beziehung zwischen den beiden Aussagen besteht, sondern die Flucht in Null-Bock-Attitüden (Ursache) soziale Spannungen (Wirkung) zur (kausalen) Folge hat; die erste Aussage folgt jedoch nicht (logisch) aus der zweiten. Die

»Folge der Situation« in Teilaufgabe 1b ist also eine kausale Folge und hat mit logischen Folgen (im Rahmen eines Arguments) nichts zu tun. So werden bei dieser Aufgabe verschiedene zentrale Begriffe (Erklärung, Begründung, Argumentation, Grund, Folge) nicht klar genug differenziert, um die (selbstgesteckten) didaktischen Ziele erreichen zu können.

5. Fazit

Es herrscht Konsens darüber, dass das Argumentieren an und in der Praxis gelernt werden soll. Insbesondere die auf Handlungsfähigkeit orientierte Deutschdidaktik stellt in Frage, ob »eine von Domäne und Argumentationsgegenstand unabhängige Kompetenz« (Pohl 2014, 308) von den Lernenden sinnvoll erworben werden könne, wenn sie von spezifischen Sprachhandlungskontexten losgelöst werde. »Vor diesem Hintergrund erscheint eine Kopplung der Schulung allgemeiner Argumentationsfähigkeit an konkrete Sprachhandlungskontexte geboten« (Pohl 2014, 308). Dem ist uneingeschränkt zuzustimmen.

Gleichwohl sind theoretische Inputs zu den argumentationstheoretischen Grundlagen nötig, wie die empirische Forschung aus der angelsächsischen Literatur zum kritischen Denken nahelegt (Abrami et al. 2008; Abrami et al. 2015). Wie unsere Analyse zeigt, reicht es nicht aus, Argumente allein als Funktionskategorie zu begreifen und sich auf die Vermittlung sprachlicher und sozialer Kompetenzen zu fokussieren. Vielmehr bedarf es einer systematischen Förderung der Fähigkeiten, konkrete Argumente zu erkennen, zu verstehen, zu bewerten und selbst hervorzubringen.

Um diese Fähigkeiten systematisch zu fördern, bedarf es theoretischen Wissens darüber, was ein Argument ist und was es bedeutet, dass Prämissen eine Konklusion begründen. Darauf aufbauend kann praktisch vermittelt werden, wie man ein Argument rekonstruiert und wie man es bewertet. Denn dafür sollte man (1) zwischen deduktiven und nicht-deduktiven Argumenten unterscheiden können, (2) ein grundlegendes Verständnis von deduktiver Gültigkeit und induktiver Stärke haben und (3) implizite Prämissen in Argumenten ergänzen können. Teil dieser Grundlagen ist auch die fundierte Reflexion der verschiedenen Ziele und Funktionen des Argumentierens sowie Einsicht in das Prinzip des interpretativen Wohlwollens. All das setzt ein hinreichend präzises argumentationstheoretisches Vokabular voraus, wie es in der modernen Argumentationstheorie ausgearbeitet ist (vgl. Bowell und Kemp 2009; Betz 2010; 2016; 2020; Bayer 2011; Feldman 2014; Löwenstein 2022).

Diese argumentationstheoretischen Grundlagen können bei den Schüler:innen oft implizit bleiben, sollten jedoch, wenn nötig, von der Lehrkraft expliziert werden können. In jedem Fall aber sollte die Lehrkraft selbst über diese

Grundlagen verfügen, um adäquat Feedback geben zu können. Als Orientierung für die didaktische Umsetzung können die von Burkard et al. (2021) ausgearbeiteten Standards dienen, die einen systematischen Rahmen für die Lehr- und Lernpraxis mit ausdifferenzierten Teilkompetenzen und Niveaustufen bieten und damit einen Vorschlag darstellen, wie Operatoren der Argumentationskompetenz für Schüler:innen und Lehrende nachvollziehbar formuliert werden können. Zu diesen Standards gibt es zudem illustrierende Aufgaben, die leicht für den Deutschunterricht adaptierbar sind (Franzen et al. 2023).

Erst wenn die Didaktisierung von Argumentationskompetenz auf einem soliden argumentationstheoretischen Fundament ruht, kann der Anspruch der Deutschdidaktik, die Meinungs- und Urteilsbildung der Schüler:innen zu fördern, eingelöst werden. Und dann wird auch der »besonderen Bedeutung Rechnung getragen, die das Fach Deutsch beim Erwerb der so fundamental wichtigen Argumentationskompetenz hat« (Becker-Mrozek et al. 2014, 1).

Literatur

- Abrami, Philip C., Bernard, Robert M., Borokhovski, Evgueni, Wade, Anne, Surkes, Michael A., Tamim, Rana und Zhang, Dai. 2008. »Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis« *Review of Educational Research* (78) 4: 1102–1134.
- Abrami, Philip C., Bernard, Robert M., Borokhovski, Evgueni, Waddington, David I., Wade, C. Anne und Persson, Tonje. 2015. »Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis« *Review of Educational Research* (85) 2: 275–314.
- Andriessen, Jerry. 2008. »Arguing to learn« In: Sawyer, R. Keith (Hg.): *Cambridge Handbook of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 443–459.
- Bayer, Klaus. 2007. *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Becker-Mrozek, Michael, Schneider, Frank und Tetling, Klaus. 2014. »Argumentierendes Schreiben lehren und lernen: Vorschläge für einen systematischen Kompetenzaufbau in den Stufen 5 bis 8« <https://tinyurl.com/22suctpj> (Abruf: 30. 11. 2022).
- Betz, Gregor. 2010. *Theorie dialektischer Strukturen*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Betz, Gregor. 2016. »Logik und Argumentationstheorie«. In: Pfister, Jonas und Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt Verlag. 169–202.
- Betz, Gregor. 2020. *Argumentationsanalyse: Eine Einführung*. Berlin: Metzler.
- Bowell, Tracy und Kemp, Gary. 2010. *Critical Thinking: A Concise Guide*. London: Routledge.
- Brinker, Klaus. 2010. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Burkard, Anne, Franzen, Henning, Löwenstein, David, Romizi, Donata und Wienmeister, Annett. 2021. »Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning«

- ning« *Journal of Didactics of Philosophy* 5 (2): 72–100. Übersetzung: »Argumentative Fähigkeiten: Ein systematischer Rahmen für die Lehr- und Lernpraxis« In: Franzen et al. 2023. 10–27.
- Deppermann, Arnulf. 2003. »Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung« In: Deppermann und Hartung 2003. 10–26.
- Deppermann, Arnulf und Hartung, Martin (Hg.). 2003. *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Deppermann, Arnulf und Hartung, Martin 2003. »Vorwort« In: Deppermann und Hartung 2003. 7–9.
- van Eemeren, Frans H. und Grootendorst, Rob. 1992. *Argumentation, communication, and fallacies: A pragma-dialectical perspective*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Eemeren, Frans H. und Grootendorst, Rob. 2004. *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehlich, Konrad und Rehbein, Jochen. 1979. »Sprachliche Handlungsmuster« In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler. 243–274
- Ehlich, Konrad und Rehbein, Jochen. 1986. *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Feilke, Helmuth. 1988. »Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren« *Der Deutschunterricht* 3: 65–81.
- Feilke, Helmuth. 2008a. »Meinungen bilden« *Praxis Deutsch* 211: 6–13.
- Feilke, Helmuth. 2008b. »Schriftlich argumentieren – Kompetenzen und Entwicklungsbedingungen« In: Burwitz-Melzer, Eva, Hallet, Wolfgang, Legutke, Michael K., Meissner, Franz J. und Mukherjee, Joybrato (Hg.): *Sprachen lernen – Menschen bilden*. Baltmannsweiler: Schneider. 153–164.
- Feilke, Helmuth und Tophinke, Doris. 2017. »Materialgestütztes Argumentieren« *Praxis Deutsch* 262: 4–13.
- Feldman, Richard. 2014. *Reason and Argument*. Harlow, United Kingdom: Pearson.
- Franzen, Henning, Burkard, Anne und Löwenstein, David (Hg.). 2023. *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Erarbeitet von Dominik Balg, Anne Burkard, Henning Franzen, Aenna Frottier, David Lanius, David Löwenstein, Hanna Lucks, Kirsten Meyer, Donata Romizi, Katharina Schulz, Stefanie Thiele und Annett Wienmeister. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Open Access: www.philovernetz.de/argumentieren-lernen (Abruf: 20.2.2023).
- Grundler, Elke. 2010. »Argumentieren ohne Hindernisse« *Deutsch 5–10* 22: 38–39.
- Grundler, Elke. 2011a. *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Grundler, Elke. 2011b. »Kriterien für argumentative Texte gemeinsam entwickeln.« *Deutsch 5–10* 29: 33.
- Grundler, Elke und Rezat, Sara. 2016. »Argumentative Themenentfaltung in Schülergesprächen und Schülertexten« In: Behrens, Ulrike und Gätje, Olaf (Hg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Berlin, Bern, Brüssel u. a.: Peter Lang. 149–168.
- Grundler, Elke und Vogt, Rüdiger (Hg.). 2006. *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*. Tübingen: Stauffenburg.

- Grundler, Elke und Vogt, Rüdiger. 2009. »Diskutieren und Debattieren: Argumentieren im Unterricht« In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. 487–511.
- Habermas, Jürgen. 1984. »Wahrheitstheorien« In: Habermas, Jürgen: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 127–185.
- Hauser, Stefan und Luginbühl, Martin. 2017. »Wenn Kinder argumentieren – Grundlagen und erste Befunde einer Studie zur mündlichen Argumentationskompetenz von Schulkindern« In: Meißner, Iris und Wyss, Eva Lia (Hg.): *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenberg. 89–105.
- Kienpointner, Manfred. 1992a. *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Kienpointner, Manfred. 1992b. »How to Classify Arguments« In: Frans H. van Eemeren, Grootendorst, Rob, Blair, J. Anthony und Willard, Chales A. (Hg.): *Argumentation Illuminated*. Amsterdam: SICSAT. 178–188.
- Kindt, Walther. 1999. »Was sollte man in der Schule über Argumentationstheorie lernen? Überlegungen aus Sicht neuerer Argumentationsforschung« *Der Deutschunterricht* 5: 26–36.
- Kindt, Walther. 2001. »Argumentationsanalyse, ein Stiefkind der Diskursforschung: Warum die Rekonstruktion von Argumentation zu den Standardaufgaben in Kommunikationsuntersuchungen gehören sollte« In: Iványi, Zsuzsanna und Kertész, Andras (Hg.): *Gesprächsforschung: Tendenzen und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 169–183.
- Klein, Wolfgang. 1980. »Argumentation und Argument« *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 38/39: 9–57.
- Klein, Wolfgang. 1981. »Logik der Argumentation« In: Schröder, Peter und Steger, Hugo (Hg.): *Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwann. 226–264.
- Kultusministerkonferenz. 2012. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. 10. 2012*. <https://tinyurl.com/23fmxebj> (Abruf: 20. 2. 2023).
- Kultusministerkonferenz. 2022a. *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004 und vom 04. 12. 2003, i. d. F. vom 23. 06. 2022*. <https://tinyurl.com/155rxzbbv> (Abruf: 20. 2. 2023).
- Kultusministerkonferenz. 2022b. *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004, i. d. F. vom 23. 06. 2022*. <https://tinyurl.com/2xjpasn7> (Abruf: 20. 2. 2023).
- Kopperschmidt, Josef. 2000. *Argumentationstheorie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Kopperschmidt, Josef. 2006. »Argumentationsarbeit. Oder: Über die Arbeit mit der goldenen Kette« In: Grundler und Vogt 2006. 11–28.
- Krelle, Michael. 2006. »Wissensbasierte Argumentation. Ein deutschdidaktisches Modell mündlicher Argumentation.« Unveröffentlichtes Arbeitspapier, zitiert nach Grundler 2011a.

- Krelle, Michael. 2007. »Wissensbasierte Argumentation lehren und lernen« In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider. 107–114.
- Krelle, Michael. 2014. *Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der 9. Jahrgangsstufe*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ladenthien, Volker. 2008. »Argumentation in der Grundschule. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung fördern« *Grundschulmagazin* 76 (6): 8–11.
- Leinstein, Richard. 2009. *Lernpakete Argumente. Der Aufbau eines Arguments*. <https://tinurl.com/23vwy33x> (Abruf: 30. 11. 2022).
- Löwenstein, David. 2022. *Was begründet das alles? Eine Einführung in die logische Argumentanalyse*. Stuttgart: Reclam.
- Ludwig, Otto und Spinner, Kaspar H. 2000. »Mündlich und schriftlich argumentieren« *Praxis Deutsch* 160: 16–22.
- Ossner, Jakob. 2006. »Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht« *Didaktik Deutsch* 11: 5–19.
- Perelman, Chaim und Olbrechts-Tyteca, Lucie. 1969. *The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation*. London: University of Notre Dame Press.
- Pietschmann, Conrad und Sollfrank, Carolin. 2019. »Standpunkte erklären. Argumente mithilfe von Folgerungsprozeduren nachvollziehbar entfalten« *Praxis Deutsch* 274: 20–25.
- Pohl, Thorsten. 2014. »Schriftliches Argumentieren« In: Feilke, Helmuth und Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider. 287–315.
- Portmann-Tselikas, Paul. 1997. »Argumentative Texte schreiben« *Ide* 21 (4): 23–42.
- Rezat, Sara. 2011. »Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz« *Didaktik Deutsch* 31: 50–67.
- Rudolph, Elisabeth. 1983. »Argumentative Strukturen in der Wissenschaftssprache« In: Petöfi, János S. (Hg.): *Text und Sachverhalte. Aspekte der Wort- und Textbedeutung*. Hamburg: Buske. 93–159.
- Schwarze, Cordula. 2016. »Was ist ein gutes Argument? – Zu Analyse, Reflexion und Beurteilung mündlichen Argumentierens« In: Barbara Hinger (Hg.): *Zweite »Tagung der Fachdidaktik« 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht*. Innsbruck: Innsbruck University Press. 161–190.
- Spiegel, Carmen, Vinçon, Inge und Betz, Manfred. 1999. »5 Formate der Argumentationskompetenz von Schülerinnen und Schülern beim Zusammenargumentieren im Deutschunterricht in der Sekundarstufe« In: Spiegel, Carmen, Vinçon, Inge und Betz, Manfred: *Dritter Forschungsbericht des Projekts »Untersuchungen zur Argumentationsfähigkeit von Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe«*. Pädagogische Hochschule Heidelberg. 8–12.
- Spinner, Kaspar H. 2007. »Was gehört zu einer guten Argumentation? Vom fremden Text zum eigenen Schreiben« *Praxis Deutsch* 203: 21–24.
- Spranz-Fogasy, Thomas. 2003. »Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen« In: Deppermann, Arnulf und Hartung, Martin (Hg.): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg. 27–39.

- Steinlein, Eva. 2006. »Die schneelose Generation«. *Die Zeit*, 3. 1. 2016.
- Tiffin-Richards, Simon P. und Pant, Hans A. 2017. »Arguing validity in educational assessment« In: Leutner, Detlev, Fleischer, Jens, Grünkorn, Juliane und Klieme, Ekhard (Hg.): *Competence assessment in education: Research, models and instruments*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Toulmin, Stephen. 1999. *The Uses of Argument*. (Erstausgabe 1958) Cambridge: Cambridge University Press.
- Vogt, Rüdiger. 2002. *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Winkler, Iris. 2003. *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht: Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wohlrapp, Harald. 2006. »Was heißt und zu welchem Ende sollte Argumentationsforschung betrieben werden?« In: Grundler und Vogt 2006. 29–40.
- Wohlrapp, Harald. 2021. *Der Begriff des Arguments: Über die Beziehungen zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Grenzen

Ist das Argumentieren eine (latent) aggressive Praxis? Die Tücken des Argumentierens, und wie man ihnen im Philosophie- und Ethikunterricht begegnen kann

1. Einleitung

»Ich denke, meine Argumentation gegen seine Position war äußerst erfolgreich. Mehrmals ist es mir gelungen, ihn in massive Reductios zu lenken, wie etwa durch den folgenden, naheliegenden Konsequenztest: [...]

Kurt biss tatsächlich auf die Kugel und bejahte [...]«¹.

Im Philosophie- und Ethikunterricht² – genauso wie in öffentlichen Diskussionen und im Alltag überhaupt – geschieht es oft, dass das Argumentieren kämpferische oder kompetitive Züge annimmt, wie die soeben zitierte Stelle aus dem Notizbuch eines Studierenden bezeugt, der den Ablauf eines argumentativen Gesprächs mit einem Bekannten schildert. Ist das Argumentieren eine – mehr oder weniger latent – aggressive Praxis?

Über diese Frage findet unter dem Label »adversariality in argument« in der englischsprachigen akademisch-wissenschaftlichen Literatur seit den 80er Jahren eine Diskussion statt, auf die ich in diesem Beitrag eingehen möchte. Es ist nicht einfach, das Wort »adversariality« ins Deutsche zu übersetzen, zumal das entsprechende, in der Literatur diskutierte Konzept zwischen einer psychologischen (»adversariality« im Sinne einer gegnerischen oder kompetitiven Haltung) und einer philosophischen (»adversariality« im Sinne einer dialektischen Kontra-Position oder logischen Negation) Bedeutung changiert. Aufgrund der schwierigen Übersetzbarkeit werde ich im Folgenden die Originalworte »adversariality« und »adversarial« auf Englisch meist beibehalten.

1 Zitat aus dem *scrapbook* eines Studierenden, geschrieben im Rahmen einer meiner Lehrveranstaltungen zur Argumentationstheorie. Das *scrapbook* ist eine Art Notizbuch, in dem Studierende wöchentlich mit Bezug auf ihre Erfahrungen im Alltag Reflexionen rund um das Thema des Argumentierens oder Rekonstruktionen von gehörten oder gelesenen Argumenten notieren.

2 Im Folgenden werde ich mich der Einfachheit halber nur auf Philosophie (Philosophieunterricht usw.) beziehen und Ethik – als deren Teil – mitmeinen.

Die Diskussion dreht sich um den Verdacht, dass das Argumentieren mit einer aggressiven oder zumindest kompetitiven Einstellung verbunden ist, die in epistemischen, ethischen, gesellschaftspolitischen und pädagogischen Hinsichten negative Folgen hat – nicht zuletzt im Kontext philosophischer Bildung. In diesem Beitrag werde ich das Problem des »adversariality in argument« speziell in Hinblick auf das Argumentieren im Philosophieunterricht behandeln.

Im Abschnitt 2 werde ich die theoretische Diskussion des Problems »adversariality in argument« kurz umreißen, ohne aber die theoretische Frage wirklich beantworten zu wollen, ob das Argumentieren eine Form der »adversariality« impliziert, und was für eine. Da die Diskussion über diese Frage mittlerweile sehr komplex ist, würde eine begründete Antwort, die ihr gerecht werden wollte, den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Vielmehr möchte ich in diesem Beitrag behaupten, dass einige problematische Phänomene, die unter dem Label »adversariality in argument« aufgezeigt und diskutiert werden, in Bezug auf den Philosophieunterricht tatsächlich relevant sind und einer philosophischen und didaktischen Reflexion bedürfen (Abschnitte 3 und 4). Darüber hinaus möchte ich einige Vorschläge vorbringen, wie man diese Probleme im Unterricht berücksichtigen und ihnen begegnen kann, damit man aus der Konstatierung ihrer Existenz nicht die Folge ziehen muss, die Praxis des Argumentierens sei in philosophischer, pädagogischer oder ethischer Hinsicht ›schlecht‹³ (Abschnitt 5).

2. »Adversariality in argument« – Einblicke in die Diskussion

Viele Kritiker:innen der Praxis des Argumentierens vermuten eine ihr innewohnende, mehr oder weniger latente, Aggression, oder sie verweisen auf eine wetteifrige Einstellung, die das Argumentieren wesentlich charakterisieren würde. Ein wichtiger Auslöser der englischsprachigen Diskussion über dieses Thema war das einflussreiche Buch *Metaphors We Live By* (1980) von George Lakoff und Mark Johnson. Die Autoren machten darauf aufmerksam, dass im englischen Sprachgebrauch die Art und Weise, wie man von Argumenten und Argumentieren spricht, einen wetteifernden oder sogar kriegerischen Unterton hat (»fight an argument«, »win an argument« usw.): Das seien Metaphern, die zu einer entsprechenden Haltung führen, wenn wir argumentieren.

Nur ein Jahr davor hatte die amerikanische Feministin Sally Gearhart einen weiteren wichtigen Auslöser für die Diskussion über die vermutete »adversa-

3 Eine solch radikale Folge wird z. B. von Cohen (1995, 177) gezogen, der zu Beginn seines Aufsatzes im normativen Sinne die These vertritt »[...] that there is no place for argumentation in either philosophy or education, and, accordingly, it is especially true that there is no place for argumentation in philosophical education« (im Laufe des Aufsatzes wird diese Position allerdings stark relativiert).

riality in argument« dargeboten, und zwar mit ihrem berühmten, radikalen Satz: »any attempt to persuade is an act of violence« (Gearhart 1979, 195). Ein Großteil der darauffolgenden Diskussion verlief unter der impliziten Annahme, dass das Argumentieren auf das Überzeugen abzielt, und die wichtige Tatsache wurde ignoriert, dass sich Gearhart auf die Rhetorik und nicht unbedingt auf das Argumentieren im klassischen philosophischen Sinne bezogen hatte. Allerdings empfand der amerikanische Philosoph Robert Nozick in denselben Jahren das Überzeugen-Wollen durchaus als ein Hauptgeschäft der Philosoph:innen: 1981 schrieb er (selbst?)ironisch: »Why are philosophers intent on forcing others to believe things? Is that a nice way to behave toward someone?« (Nozick 1981, 5). Fast vierzig Jahre später vertritt der Philosoph John Casey die These, dass das Argumentieren *intrinsisch* »adversarial« sei, und zwar »to the extent that one arguer attempts to exercise control over the beliefs of another arguer« (Casey 2020, 80).

Man könnte nun behaupten, das Argumentieren erschiene nur aufgrund zweier Missverständnisse als »adversarial«: (1) Es sei die Ambivalenz des englischen Wortes *argument* (Argument/Streit), die zu einer irreführenden Auffassung des Argumentierens verleitet. (2) Es sei die nicht ganz gerechtfertigte Gleichsetzung des Argumentierens mit dem Überzeugen-Wollen, die dazu verführt, das Argumentieren als »adversarial« zu sehen. Man könnte also denken: Wenn wir bloß diese zwei Missverständnisse »bereinigen« würden, sollte es klar werden, dass das Argumentieren an sich keine aggressive oder kompetitive Praxis sein *muss*.

Das ist durchaus plausibel. Wenn wir aber das Argumentieren in den Blick nehmen, wie es sich meistens in der Praxis zeigt, ist es kaum zu leugnen, dass die Praxis des Argumentierens sehr oft tatsächlich »adversarial« ist. Dies scheint nicht nur die Praxis des Argumentierens allgemein zu betreffen, sondern – was hier noch relevanter ist – die Praxis des Argumentierens in der Philosophie. 1980 denunzierte Janice Moulton in ihrem Aufsatz »Duelism in Philosophy« die Dominanz eines »adversary paradigm« in der Philosophie: Dieses Paradigma

represents the philosophic enterprise as an unimpassioned debate between adversaries who try to defend their own views against opposition and show how opposing views are wrong. (Moulton 1980, 419)⁴

Da Argumente in der Philosophie die wichtigsten »Tools« sind, mit denen man eigene Thesen untermauert und fremde Thesen widerlegt, steht somit auch das Argumentieren in der Philosophie unter dem Verdacht der »adversariality«.

4 Hier ist auffällig, dass das Wort »unimpassioned« die angebliche Komponente der Feindlichkeit im Argumentieren eigentlich schwächt. In (Moulton 1983) verschärft die Philosophin ihre Kritik weiter.

Wobei Moulton nicht die Praxis der argumentierenden Philosophie *an sich* kritisiert, sondern die von ihr diagnostizierte Dominanz dieses Paradigmas in der Philosophie und in der philosophischen Bildung. Da Moulton ihre Thesen in der Zeitschrift *Teaching Philosophy* publizierte und einen didaktischen Bezug erstellte, werde ich im nächsten Abschnitt näher auf ihre Kritik eingehen.

An dieser Stelle sei zur allgemeinen Diskussion um das Thema »adversariality in argument« nur noch erwähnt, dass Moulton auch in Hinblick auf einen weiteren Zweig dieser Debatte eine zentrale Rolle gespielt hat: Die feministische Kritik an der Philosophie als Praxis des Argumentierens (Hundleby 2021). Die Zuschreibung aggressiver oder kompetitiver Züge an die argumentative Philosophie geht nämlich in der Debatte oft Hand in Hand mit der kritischen Diagnose einer (oft impliziten) Diskriminierung von Frauen in der akademischen Philosophie: Laut einigen Kritiker:innen ist die Dominanz eines aggressiv-argumentativen Stils in der akademischen Praxis der Philosophie eine Hauptursache dafür, dass der Anteil an Frauen in diesem Bereich nach wie vor besonders niedrig ist (Moulton 1983; Rooney 2010, 2012; Antony 2012).

Wie man anhand dieses knappen Umrisses erahnen kann, sind in der Debatte über »adversariality in argument« unterschiedliche Fragen miteinander verflochten: Ist das Argumentieren notwendigerweise und intrinsisch – also *prinzipiell* – aggressiv oder kompetitiv (Govier 1999, 244; Casey 2020)? Ist das Argumentieren *de facto* (aufgrund historisch-kultureller, politisch-gesellschaftlicher oder anthropologischer Rahmenbedingungen) tendenziell eine aggressive oder kompetitive Praxis?⁵ Ist ein kompetitives Argumentieren überhaupt immer als schlecht zu bewerten?⁶ Wenn ja, in welchem Sinne bzw. nach welchem Maßstab⁷ wäre es »schlecht«? Eine begründete Positionierung in dieser komplexen Landschaft ist nicht Ziel meines Beitrags. Ich werde im Folgenden grundsätzlich davon ausgehen, dass das Argumentieren in keinem bedeutsamen Sinne als *intrinsisch*, d. h. als notwendigerweise, aggressiv-kompetitiv betrachtet werden kann.⁸ Auch speziell in der Praxis der Philosophie muss das Argumen-

5 Mit Bezug auf historisch-kulturelle Bedingungen vgl. z. B. Tannen (1998) und Rooney (2010); mit Bezug auf politisch-gesellschaftliche Bedingungen vgl. Tannen (1998) und Rooney (2012); mit Bezug auf anthropologische Bedingungen vgl. Schopenhauer (mehr dazu unten).

6 Novaes (2021) unterscheidet z. B. zwischen Fällen, in denen das kompetitive Argumentieren angebracht ist, und Fällen, in denen es nicht angebracht ist.

7 Kritik am Argumentieren wurde in pädagogischer (vgl. z. B. Cohen 1995), gesellschaftspolitischer (vgl. z. B. Rooney 2012) und philosophischer (vgl. z. B. Moulton 1983 oder die unten behandelten Autoren aus der älteren philosophischen Tradition) Hinsicht geübt.

8 Natürlich kann man »adversariality« und »argument« so definieren, dass sich aus den Definitionen analytisch ergibt, dass Argumente prinzipiell »adversarial« sind. Wenn aber dieses begriffliche Spiel mit Bezug auf eine Reflexion über die Praxis und die empirische Realität des Argumentierens kaum eine Bedeutung hat, dann wird es im Zusammenhang mit dem Thema der philosophischen Bildung eher uninteressant (das ist z. B. der Fall bei Casey (2020), wobei

tieren nicht unbedingt aggressiv-kompetitiv sein. Es *hat* aber *eine offensichtliche Tendenz*, in der Praxis so zu sein: Darauf verweisen einige berechtigte Bedenken in der Literatur über »adversariality in argument«, und meine bisherige Lehr-erfahrung bestätigt das. Darüber hinaus beleuchtet die philosophische Kritik am Argumentieren einige Aspekte dieser Praxis, die in Hinblick auf eine gute philo-sophische Bildung berücksichtigt werden sollten. Speziell auf diesen Rahmen, und insbesondere auf den Philosophieunterricht, beziehen sich meine Rekon-struktionen und Überlegungen im Folgenden.

3. Argumentieren im Philosophieunterricht: Die dunkle Seite von Stellungnahmen und Dichotomien

Wenn man Lernende im Philosophieunterricht mit Bezug auf eine Frage un-mittelbar argumentieren lässt, zwingt man sie fast unweigerlich dazu, zu dieser Frage Stellung zu nehmen. Das scheint zunächst nicht besonders problematisch zu sein. Allerdings stecken einige Gefahren darin, die man nicht unterschätzen sollte.

Die erste, naheliegende Gefahr ist jene einer desinformierten Stellungnahme. Die Lehrerin Simona Alberti empfiehlt mit Recht, dass argumentative Übungen, in denen Lernende für eine gewisse Position argumentieren sollen, mit einer Vorbereitungsphase eingeleitet werden, in der die Lernenden nur Informationen zu dieser Frage sammeln, ohne bereits zu argumentieren (Alberti 2009, 97–100). Dieser erste Schritt soll den Lernenden klar machen, dass es oberflächlich ist, zu komplexen Fragen ohne Vorwissen eine unmittelbare Meinung zu haben und zu vertreten.

Eine zweite Gefahr hängt damit zusammen, dass eine Stellungnahme nor-malerweise mit einer klar definierten, eindeutigen Position einhergeht. Zwar hat diese Bestimmtheit den Vorteil der Klarheit, sie kann aber manchmal gegenüber der Komplexität und der Unabgeschlossenheit der meisten philosophischen Fragen blind machen. Die:der Lernende könnte dann eine isolierte Position so vertreten, als hätte sie den Anspruch, die ganze Wahrheit und das letzte Wort zu sein. In diesem Fall wäre das Argumentieren insofern »adversarial«, als es den Anschein hätte, die:den Andere:n zum Schweigen bringen zu wollen. Wie Nozick mit ironischer Übertreibung schreibt:

Wouldn't it be better if philosophical arguments left the person no possible answer at all, reducing him to impotent silence? Even then, he might sit there silently, smiling, Buddhalike. Perhaps philosophers need arguments so powerful they set up reverber-

der Autor selbst interessanterweise am Ende seines Aufsatzes zu merken scheint, dass sich aus seiner begrifflichen Konstruktion kaum relevante Folgen für die Praxis ergeben).

ations in the brain: if the person refuses to accept the conclusion, he *dies*. How's that for a powerful argument? (Nozick 1981, 4)

Daniel Cohen, der die pragmatistische Auffassung des Bildungskontextes als »community of inquiry« vertritt, macht darauf aufmerksam, dass das Ziel von Bildungsprozessen eher das Gegenteil sein sollte: Nicht der Versuch, Fragen abzuschließen, indem man das letzte Wort darüber sagt, sondern »furthering of inquiry« (Cohen 1995, 179).

Auch vor dem Hintergrund einer dialektischen Auffassung der Philosophie könnte man eine eindeutige Positionierung zu einer Frage als Einseitigkeit kritisieren. Nach Horkheimer etwa bedeutet die Philosophie Wahrheitssuche, wobei die Wahrheit das Ganze ist, dem man sich nur dialektisch annähern kann. Jede These bedarf einer Antithese, die die Begrenztheit der ersten ans Licht bringt und so zur Annäherung an die ganze Wahrheit beiträgt. Ein gelungener philosophischer Dialog kann aus dieser Perspektiver keiner sein, in dem von Anfang an unterschiedliche Positionen feststehen und eine davon durch eine bessere Begründung »gewinnt«. Vielmehr zeichnet sich ein echter philosophischer Dialog dadurch aus, dass »jeder es für möglich hält, daß seine vorgefasste Einsicht zuletzt nicht als solche triumphieren wird, sondern daß man zu zweien zu neuen Einsichten gelangt« (Horkheimer 1985, 300).⁹ Horkheimer kann man übrigens als vergessenen Vorreiter der Kritik gegenüber »adversariality in argument« sehen, denn er betrachtet argumentative Gespräche als auf Beherrschung gerichtet (Horkheimer 1988, 291).

Die Gefahren der Übereinfachung und der »adversariality« werden noch größer, wenn die Stellungnahmen, für die argumentiert werden soll, in eine Dichotomie münden. »Bist du dafür oder dagegen? – Argumentiere für deine Position«: Dies ist eine typische Aufgabenstellung zur Förderung argumentativer Fähigkeiten. Sie hat in der Philosophie eine lange Tradition, die auf die mittelalterliche Übung der *Disputatio* zurückgeht. Allerdings kann diese Art von Übung ein Denken in (oft falschen) Dichotomien fördern, das irreführend und philosophisch dürftig ist. Es gibt fast immer mehr als zwei Positionen zu einer Frage, und es gibt nicht nur Positionen und Oppositionen, sondern das Denken kann sich in anderen philosophisch wertvollen Formen betätigen: Gedanken in verschiedenen Richtungen versuchsweise weiterspinnen, Beispiele erfinden, Zusammenhänge mit größeren Fragen sehen, Erfahrungen reflektieren, über die Bedeutsamkeit einer Frage nachdenken, eine Fragestellung selbst in Frage stellen

9 In diesem Gespräch mit dem Journalisten Hans Jürgen Schultz grenzt Horkheimer den Dialog von der argumentativen Diskussion ab und erklärt auf leicht verständliche Weise seine dialektische Auffassung des Dialogs. Vor dem Hintergrund einer ähnlichen Auffassung der Dialektik übt auch Adorno Kritik am Philosophieren als Überzeugen-Wollen – und zwar im Abschnitt »Für Nach-Sokratiker« seiner *Minima Moralia* (Adorno 1987, 85–87).

usw. Janice Moulton (1980; 1983) macht darauf aufmerksam, dass die Vielfalt der Formen des philosophischen Denkens bedroht wird, indem sich das »adversary paradigm« in der akademischen Philosophie durchsetzt. Außerdem tendiere man dann dazu, immer mehr in Oppositionen zu denken, und eher jene philosophischen Fragen zu behandeln, die sich in Oppositionen ausdrücken lassen (z.B. Determinismus vs. Freiheit; Realismus vs. Antirealismus; moralische Zulässigkeit oder Unzulässigkeit der Abtreibung usw.).¹⁰

Agonal ausgerichtete didaktische Formate wie Dilemmadiskussionen (Blesenkemper 2017) oder Debatten (Montag 2017) können auch aus kultur- und gesellschaftskritischer Perspektive problematische Seiten zeigen. Bemerkenswert in dieser Hinsicht ist die Kritik am »agonism« von Deborah Tannen (1998; 2000; 2013):

Agonism underlies our conviction that opposition leads to truth, so the best way to discuss an idea is to have proponents of two opposing sides face off in a debate; [...] the best way to settle disputes is litigation that pits one party against the other, with a winner-take-all result; the best way to frame an article is an attack; and the best way to show you are really thinking is to criticize. (Tannen 2013, 179)¹¹

Tannen bezieht sich nicht nur auf die Bereiche des Journalismus, der Politik und des Rechts, sondern auch auf den Bildungsbereich, in dem sie ursprünglich auf den »agonism« aufmerksam geworden ist (Tannen 2000).

Dichotomisches Denken kann im Unterrichtskontext auch bedeuten, dass Lernende einen Text von Anfang an bloß anhand der Frage lesen, ob der:die Autor:in richtig oder falsch liegt. In meiner Lehrerfahrung kommt auch oft der Extremfall vor, auf den Tannen im letzten Zitat hinweist: Die Lernenden wollen den Text am liebsten unmittelbar kritisieren, in der Überzeugung, dass das einer echten (weil kritischen) philosophischen Einstellung entspräche. In Wirklichkeit hindert sie dieser Umgang mit Texten meist am Verstehen, das auch die Voraussetzung für ein sinnvolles Kritisieren wäre.

Verstehen und kritisches Überprüfen, Hermeneutik und Kritik, sollten beim Philosophieren in der richtigen Balance gehalten werden. In der Praxis des Philosophierens als argumentatives »Duell« (Moulton 1980) geht die Balance oft verloren, weil man gegenüber dem:der Anderen zu unmittelbar eine überprüfende und kritische Haltung einnimmt – was oft Züge der »adversariality« in sich trägt. Es handelt sich um jene Haltung, die Phyllis Rooney (2012) als »skeptical

10 »The adversary paradigm affects the kinds of questions asked and determines the answers that are thought to be acceptable. This is evident in nearly every area of philosophy. The only problems recognized are those between opponents [...]« (Moulton 1983, 157).

11 Zu beachten ist, dass die Art von Dialektik, die Tannen hier kritisiert (»Agonism underlies our conviction that opposition leads to truth«), eine ganz andere ist als jene, für die Horkheimer plädiert. Zu den Nachteilen des dichotomischen Denkens vgl. auch Lloyd (2016).

default stance«¹² gegenüber dem:der Anderen definiert und vor der sie sowohl in erkenntnistheoretischer als auch in ethisch-politischer Hinsicht warnt. Erkenntnistheoretisch gesehen hindere eine solche skeptische Haltung oft am Erkenntnisgewinn, z. B. weil wir dabei das, was der:die Andere sagt, unmittelbar anhand unserer Maßstäbe und Vorannahmen ›messen‹, ohne uns zu fragen, ob diese etwas taugen oder revidiert werden sollen.¹³ Ein weiteres Beispiel betrifft die Fälle, in denen sich ein »skeptical default stance« als unmittelbare Widerlegung durch ein Gegenbeispiel zeigt: Wir deuten dabei den:die Andere:n so, als würde er:sie unbedingt deduktive Argumente mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Gewissheit hervorbringen. Es macht aber oft wenig Sinn, eine These mit Verweis auf ein Gegenbeispiel abzulehnen, oder mit Verweis darauf, dass eine Prämisse nicht mit Sicherheit gilt – denn das war eben nicht der Anspruch: Oft meint der:die Gesprächspartner:in Behauptungen nur als induktive Hypothesen ohne Allgemeingültigkeitsanspruch (Rooney 2012, 321). Jedenfalls ist das Ergebnis des »skeptical default stance« nach Rooney sehr oft ein Nicht-Verstehen, das insofern auch ethisch-politisch problematisch ist, als es besonders stark und häufig Menschen betrifft, die zu Minderheiten oder gesellschaftlich marginalisierten Gruppen gehören, da ihre Erfahrungen und Überzeugungen der Mehrheitsgesellschaft besonders fremd oder gar unglaubwürdig erscheinen. Auch in dieser Hinsicht ist im Philosophieunterricht, und speziell beim Argumentieren, Vorsicht geboten.

Somit haben wir nach und nach den Fokus der Aufmerksamkeit von den Formen des philosophischen Denkens auf die argumentierenden Menschen verschoben. Auf diesen zweiten Aspekt, der gerade in Bildungskontexten sehr wichtig ist, möchte ich im nächsten Abschnitt näher eingehen.

12 Rooney (2012, 320) beschreibt »a standard philosophical argumentative exchange between a presenter A and a responder B« wie folgt: »A presents her argument, leading to her main claim or conclusion P. [...] A standard response from B [...] involves B pointing out where he finds A's argument less than convincing. [...] Such responses characterize what I will refer to [...] as the ›default skeptical stance‹ commonly adopted by Western philosophical responders«.

13 Rooney empfiehlt hingegen in den Fällen, in denen uns ein Argument als nicht plausibel erscheint, (ganz in der hermeneutischen Tradition) zunächst eine »policy of self-distrust«: »More refined practices of argumentation [...] shift the burden of proof back to B. He is enjoined to doubt his inclination to doubt A, and to apply appropriate levels of humility and trustworthiness, particularly when he has not had direct experience [...] of aspects of the world that A has experienced. Despite his doubts about A's claims in this particular exchange, it may well be more rational for B to accept those claims [...] He is likely to learn new things as a result of the exchange [...]« (Rooney 2012, 325).

4. Argumentierende Menschen im Philosophieunterricht

Ein Problem, das sich häufig bei der Einübung des Argumentierens im Unterrichtskontext zeigt, besteht darin, dass das Begründen oft ins Recht-Behalten-Wollen mündet. Diese Einstellung muss nicht unbedingt aggressive Züge annehmen, sie ist aber insofern »adversarial«, als sie mit einer Auffassung des Argumentierens als Wettbewerbs eng verbunden ist. Manche Lernende (und oft gerade jene, die sehr gut im Argumentieren sind) entwickeln außerdem auch eine Art epistemisch-nihilistische Haltung gegenüber den Inhalten der Diskussion: Eine Art sophistische Freude daran, gerade das Unglaubwürdige oder Entsetzliche durch geschickte Argumente als glaubwürdig darzustellen. Das kann durchaus auch spielerische Züge haben;¹⁴ im Vordergrund stehen jedoch trotzdem das Herausfordern und das Gewinnen.

Bemerkenswert ist, dass gerade eine Abgrenzung von dieser Art zu argumentieren eine entscheidende Rolle im Ursprung der (westlichen) Philosophie gespielt hat: In den platonischen Dialogen – durch die sich der Begriff *philosophia* überhaupt als gängiger Begriff etabliert hat – verkörpert Sokrates genau das Gegenprogramm zum sophistischen Recht-Behalten-Wollen. Im Rahmen der *philosophia* soll es nach Platon gerade *nicht* um Menschen gehen, die im Wettkampf der Meinungen mit dem Zweck argumentieren, sich durchzusetzen (oder dafür gar rhetorische Tricks verwenden). So spricht z. B. Sokrates zum Sophisten Gorgias:

Ich scheue mich freilich, dich zu widerlegen, damit du nicht meinst, ich spreche rechthaberisch und nicht mit Blick auf die Sache, damit sie klar wird, sondern gegen dich persönlich. (Platon 2011, 457e)

Ziel und Sinn des Argumentierens sind laut Platon die Klärung einer Sache bzw. einer Frage: Darauf soll sich der Blick konzentrieren, und nicht auf die argumentierenden Menschen und ihre persönlichen Erfolge oder Misserfolge. Bei der dialektischen Suche nach Wahrheit soll die Subjektivität der Argumentierenden so weit wie möglich überwunden werden: Angestrebt wird eine Art *view from nowhere*, und in diesem Sinne bedeutet das Philosophieren ein »Sterben lernen« des individuellen Subjekts (Hadot 2011, 29–37). Selbstvergessenheit statt Selbstbehauptung – sozusagen. Das ist für Menschen eine sehr schwierige Übung, wie sich oft in der Lehrpraxis (aber auch im Alltag) zeigt, und wie Schopenhauer zugespitzt formulierte:

14 Vgl. Gilbert in Rooney (2010, 229), die auch den schon erwähnten Aspekt des Geschlechts betont: »For many men, arguing without being committed or as devil's advocate is the intellectual equivalent of schoolyard roughhousing [...] arguing can be very aggressive and apparently antagonistic, but also exhilarating and downright enjoyable to those to whom it is considered play«.

[...] wären wir von Grund aus ehrlich, so würden wir bei jeder Debatte bloß darauf ausgehn, die Wahrheit zu Tage zu fördern, ganz unbekümmert, ob solche unsrer zuerst aufgestellten Meinung oder der des Andern gemäß ausfiele [...]

Aber:

Das Interesse für die Wahrheit, welches wohl meistens bei Aufstellung des vermeintlich wahren Satzes das einzige Motiv gewesen, weicht [...] ganz dem Interesse der Eitelkeit [...]. (Schopenhauer 1995, 20–21)

So überwiegt laut Schopenhauer bei den meisten Menschen schließlich der Wille zur Selbstbehauptung, und es geht ihnen dann darum, mit allen Mitteln – den zulässigen wie den unzulässigen¹⁵ – Recht zu behalten.

Der Wille zur Selbstbehauptung ist eine der zwei Hauptformen, in denen sich der Fokus beim Argumentieren weg von der Sache (der Frage, den Argumenten) hin zu den argumentierenden Subjekten verschiebt. Die andere Hauptform ergibt sich dann, wenn Emotionen und Gefühle in den Vordergrund rücken. Diese sind bei argumentativen Übungen oft keine positiven. Bei solchen Übungen im Unterricht ist zum Beispiel der Fall nicht selten, in dem sich Lernende gekränkt bzw. angegriffen fühlen, wenn Mitlernende (oder die Lehrperson) bei der Überprüfung ihrer Argumente Schwachstellen identifizieren. Auch gibt es manche Lernende, die sich vom Argumentieren der Anderen persönlich betroffen fühlen, wenn diese eine Position vertreten, die sie stark ablehnen. Vor allem wenn es um ethische Fragen geht, brechen Affekte in die sachliche Betrachtung und Gewichtung von Argumenten ein – Affekte, die oft mit den persönlichen Erfahrungen der Argumentierenden zusammenhängen.

Ein subjektiver Ausgangspunkt ist bei schulischen Argumentationen durchaus zu begrüßen, weil er ein authentisches Interesse an der Frage und an der eigenen Positionierung begünstigt. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass der subjektive Standpunkt dem Denken und dem Verstehen im Weg stehen kann, z. B. wenn die Lernenden fehlerhafte Argumente nicht fallenlassen können, weil sie sich damit persönlich identifizieren, oder wenn sie in ihrer eigenen Erfahrung so gefangen sind, dass sie die Argumente der Anderen nicht nachvollziehen können.

Angesichts der genannten Phänomene des Eindringens der Subjektivität beim Argumentieren wird die gesamte Kritik an der »adversariality in argument« nachvollziehbar. Die Versuche, zu beweisen, dass Argumente intrinsisch »adversarial« sind, sind zwar insofern nicht glaubwürdig, als das Prädikat »adver-

15 Der Erfolg des Büchleins *Die Kunst, Recht zu behalten*, in dem Schopenhauer größtenteils logisch unzulässige, rhetorische Tricks beim Disputieren auflistet, scheint seine pessimistische Diagnose zu bestätigen. Interessant ist, dass Schopenhauer selbst dieses »Buch« nie publiziert hat und bewusst nicht publizieren wollte (vgl. Schopenhauer 1985, 33).

sarial« eine intentionale und emotionale Bedeutung hat, und Argumente an sich keine Lebewesen sind, die Intentionen oder Emotionen haben können. Der Punkt ist aber, dass Argumente von *Menschen* hervorgebracht werden, und die argumentative Praxis birgt oft ein Konfliktpotential – auch und vor allem deswegen, weil sich Menschen mit ihren Argumenten identifizieren und sich in Diskussionen persönlich betroffen fühlen.

Wie soll die Lehrperson im Philosophieunterricht damit umgehen? Einerseits kann man das platonische Bild der Philosophie als Streben nach der objektiven Wahrheit durch den Versuch einer Selbstvergessenheit nicht ohne Weiteres gelten lassen. Das würde bedeuten, jene Entwicklungen in der Philosophietradition zu ignorieren, die den Begriff der objektiven Wahrheit in mehreren Hinsichten infrage gestellt haben, sowie jene, die die Bedeutung des Gefühlten und Erlebten bzw. der verkörperten Subjektivität für die Philosophie und das Gewinnen von Erkenntnis allgemein aufgewertet haben. In der heutigen Epistemologie ist von »embedded« oder »situated knowledge« die Rede (Stichwort: »standpoint epistemology«), und selbst im Bereich der Argumentationstheorie geht eine sehr einflussreiche Ausrichtung wie die Pragma-Dialektik davon aus, dass das Ziel des Argumentierens nicht die Wahrheitsfindung, sondern die Auflösung eines Dissenses ist (Van Eemeren und Grootendorst 2009, 53). Andererseits zeigt meine Lehrerfahrung, dass Lernende vom wiederholten Üben der ›Selbstvergessenheit‹ im Streben nach einer gewissen Objektivität und Sachlichkeit sehr profitieren. In ihren Rückmeldungen betonen sie oft, wie wichtig die Übung einer solchen Haltung auch in ihrer persönlichen Entwicklung gewesen sei, und ich habe auch schon einige Fälle erlebt, in denen jemand, der anfangs aufgrund einer emotionalen Betroffenheit und eigener Erfahrungen an der Diskussion über ein Thema (z. B. Sterbehilfe) nicht teilnehmen wollte, gerade durch das bewusste Streben nach Sachlichkeit in der argumentativen Übung den Weg zur Beteiligung wieder gefunden hat. Gerade wenn sich das Argumentieren auf gesellschaftlich und politisch sehr wichtige Themen bezieht (z. B. die Zulässigkeit von Sterbehilfe), ist es eine Form des politischen *empowerment*, wieder fähig zu werden, am öffentlichen, intersubjektiven Diskurs teilzunehmen.

5. Folgen für den Philosophieunterricht

In den vorigen Abschnitten habe ich einige Tücken behandelt, die in der Praxis des Argumentierens stecken können. Diese wurden vor dem Hintergrund sowohl der aktuellen Diskussion um »adversariality in argument« als auch früherer philosophischer Literatur beleuchtet, und sie zeigen sich durchaus im Philosophieunterricht, wenn es um das Argumentieren geht. Nun gilt es, zu überlegen, wie man diesen Tücken im Unterrichtskontext entgegenwirken kann, wenn man

die Entwicklung der argumentativen Kompetenzen der Lernenden trotz berechtigter Kritik an bestimmten Aspekten und Formen des Argumentierens fördern möchte (Burkard et al. 2021).¹⁶ Inwiefern die Praxis des Argumentierens einen positiven oder negativen Teil der philosophischen Bildung darstellt, entscheiden größtenteils der didaktische und pädagogische Rahmen, in dem das Argumentieren gelernt wird.

Allgemein lässt sich sagen, dass die Argumentationstheorie normalerweise vor allem auf das Erlernen bestimmter logischer und dialektischer *skills* aus ist, und solche *skills* sind an sich noch keine philosophische Bildung. Nicht zufällig werden in den USA Kurse für *critical thinking* auch in nicht-philosophischen Ausbildungsprogrammen angeboten, z.B. in Curricula für *Law*. In Europa werden ähnliche Kurse an verschiedene professionelle Gruppen (z.B.: Manager:innen) privat verkauft. Was das Unterrichten der Argumentationstheorie und -praxis philosophisch macht, ist, dass das Lernen und Üben des Argumentierens von einer *Meta-Reflexion* begleitet wird, die ein Bewusstsein für die Voraussetzungen, den Sinn, die Vorteile, die Grenzen und die Gefahren dieser Praxis schafft. Wie wir gesehen haben, gibt es darüber wertvolle philosophische Literatur – aus der Vergangenheit und aus der Gegenwart – die auch im Unterrichtskontext miteinbezogen werden kann. Die Praxis des Argumentierens ist mit wesentlichen philosophischen Fragen verwoben, die im Unterricht immer wieder thematisiert werden können und sollen: Was ist Wahrheit und in welchem Zusammenhang steht sie mit der Begründbarkeit? Was streben wir an, wenn wir begründen? Woran zeigt es sich, wenn wir das Ziel erreicht haben? Wofür ist das ein Zeichen, wenn eine Begründung gut gelingt? Für Wahrheit? Für Wahrscheinlichkeit? Für das Gelingen eines Sprachspiels unter anderen möglichen? Für Macht? Für Konsens? Gibt es einen *view from nowhere*? Sind alle Meinungen relativ? Ist man intolerant, wenn man eine Meinung nicht akzeptiert, weil keine gute Begründung dafür gegeben wurde? Wann ist es (ir)rational, eine Überzeugung zu haben? Ist es irrational, einer Überzeugung zu folgen, wenn sie sich nicht gut begründen lässt? Was sagt es über die *conditio humana* aus, dass Menschen

16 Die Annahme, dass Lehrende im Philosophieunterricht die argumentativen Kompetenzen der Lernenden systematisch fördern sollen – und zwar nicht im Sinne einer allgemeinen Gewöhnung ans Begründen, sondern im Sinne einer mehr oder weniger fortgeschrittenen Anwendung der Argumentationstheorie – könnte man vielfältig begründen. Es seien an dieser Stelle nur zwei naheliegende Gründe genannt: Das Argumentieren (über das gewöhnliche Begründen hinaus) war und ist offensichtlich eine wesentliche Methode der Philosophie. Darüber hinaus handelt sich bei der Entwicklung argumentativer Fähigkeiten (z. B. der Fähigkeit, die Qualität von Argumenten anhand von gewissen Kriterien einzuschätzen) um eine Kompetenz, die auch jenen Lernenden zugutekommt, die sich später nie mehr mit der Philosophie beschäftigen werden. Nicht nur ist jene auch in anderen Berufen und Disziplinen sehr wichtig, sondern auch in Hinblick auf eine kritisch-konstruktive Teilnahme am öffentlichen Diskurs fundamental.

argumentative Gespräche suchen und führen? Was ist die Bedeutung des Argumentierens für die Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben? Welche Probleme können dabei auftreten? Was ist der Unterschied zwischen einer hermeneutischen und einer kritischen Haltung im Gespräch oder im Umgang mit Texten? Wie verhalten sich das Verstehen und das kritische Überprüfen zueinander?

Diese und andere Fragen, die quer durch die theoretische und die praktische Philosophie gehen, kann und soll man im Unterricht explizit thematisieren, zumal der Unterricht immer wieder Anlass dazu gibt, wenn das Argumentieren eingeübt wird. Gerade in der Praxis kommen zum Beispiel immer wieder Situationen vor, die speziell zu einer Reflexion über eine *Ethik des Argumentierens* führen: Wie soll man sich beim Geben und Empfangen von Gründen verhalten? Welche Risiken birgt diese Art von Interaktion? Welche Haltung ist in ethischer Hinsicht angebracht?¹⁷ Im Rahmen solcher Meta-Reflexionen hat die Lehrperson die Möglichkeit, auch auf die oben erwähnten Tücken aufmerksam zu machen, und somit bei den Lernenden ein Bewusstsein dafür zu schaffen.

Zusätzlich gibt es auch spezielle didaktische Methoden, die eingesetzt werden können, um den Tücken des Argumentierens entgegenzuwirken. Empfehlenswert scheint jedenfalls zu sein, die beim Üben des Argumentierens notwendige kritische Einstellung durch Phasen zu unterbrechen, in denen das wohlwollende Verstehen in den Mittelpunkt rückt. Die Behandlung und wiederholte Anwendung des *principle of charity* ist ein Anfang in diese Richtung. Darüber hinaus könnte man der Empfehlung des Englisch-Professoren Peter Elbow folgen, mehr »believing games« und weniger »doubting games« zu spielen: Die ersten charakterisiert Elbow als »sniffing out strengths«, die zweiten als »sniffing out faults« in den Überzeugungen und Argumenten anderer (Tannen 2000, B8). Dementsprechend könnte man bei der Betrachtung und Einschätzung von Argumenten manchmal auch die Frage stellen, welche die Stärken des jeweiligen Arguments sind, statt Argumente immer mit Blick auf ihre problematischen Seiten zu überprüfen.

Wenn ein Argument Schwächen zeigt, kann die Lehrperson ein Verfahren des »argument repair« einleiten (Hundleby 2010, 286): Bei diesem Verfahren nimmt die Lehrperson die Schwächen des Arguments als Anlass, um mit allen gemeinsam zu überlegen, ob und wie das Argument verbessert werden kann. Dabei kommt man weg von der Situation, in der eine Person ein Argument gebracht hat und andere (sei es die Lehrperson oder die Mitlernenden) auf dessen Schwach-

17 Seit kurzem wird ein neuer Strang der philosophischen Reflexion entwickelt, der versucht, die Tugenden festzumachen, die eine Person zu einem: einer tugendhaften Argumentierenden machen: die »virtue argumentation theory« (vgl. z. B. Aberdein 2010; Cohen 2013; Gascon 2015; 2018; Oliveira de Sousa 2020).

punkte zeigen, hin zu einer Situation, in der das gebrachte Argument als Objekt der gemeinsamen Fürsorge in den Mittelpunkt gestellt wird und alle die Aufgabe haben, es zu verbessern. Das Argument steht dann quasi als gemeinsam entwickeltes Werk vor den Augen aller, und hört damit auf, im Besitz einer Person zu sein, die es gegen andere verteidigen muss, die wiederum dem »skeptical default stance« folgend vor allem bemüht sind, Schwächen dabei zu finden.

Um die spontane Tendenz zu brechen, Überzeugungen anderer kritisch und eigenen Überzeugungen wohlwollend gegenüberzustehen, kann die Lehrperson auch auf diesen letzten Aspekt didaktisch einwirken und die Lernenden dazu ermutigen, die *eigenen* Argumente kritisch zu überprüfen. In dieser Hinsicht ist es eine gute Lehrpraxis, die Lernenden dazu einzuladen, sich für eine gewisse Zeit nur mit den eigenen Argumenten zu beschäftigen: sie aufzubauen, zu visualisieren, zu überprüfen, und – eventuell mit der *Hilfe* anderer, die *zu Rate* gezogen werden (seien es die Mitlernenden oder die Lehrperson) – so weit wie möglich zu verbessern. Letztendlich war und ist die kritische Überprüfung der *eigenen* Überzeugungen in der Philosophie nicht weniger wichtig als die Überprüfung der Überzeugungen und Argumente anderer: Wenn Sokrates im *Größeren Hippias* darauf verweist, dass der »Sohn des Sophroniskos« ihm »nicht gestatten würde, [...] Behauptungen leichthin aufzustellen, ohne sie geprüft zu haben« meint er mit »Sohn des Sophroniskos« keinen anderen als sich selbst (Platon¹⁸ 2011a, 298b–c).

6. Fazit

Sowohl die neuere und immer noch laufende Diskussion über »adversariality in argument« (Abschnitt 2) als auch ältere philosophische Literatur (Schopenhauer, Horkheimer, Adorno) machen darauf aufmerksam, dass die Praxis des Argumentierens – sowohl allgemein als auch in der Philosophie – oft problematische Seiten aufweist. Diese Probleme zeigen sich auch bei der gezielten Förderung argumentativer Fähigkeiten im Philosophieunterricht, und gefährden hiermit die Qualität der philosophischen Bildung. Die unangebrachte Vereinfachung komplexer Fragen, ein dichotomisches Denken in Oppositionen, die Vernachlässigung von nicht argumentativen, aber fruchtbaren Formen des Denkens gehören zu den Gefahren, die sich zeigen, wenn die Philosophie zu sehr auf das Argumentieren reduziert wird (Abschnitt 3). Darüber hinaus ist die Praxis des Argumentierens oft mit einer skeptischen, wetteifernden oder sogar rechthaber-

18 Es ist umstritten, ob der *Grössere Hippias* tatsächlich von Platon ist. Jedenfalls ist der Dialog zweifelsohne in der platonischen Tradition verfasst, höchstwahrscheinlich von einem Mitglied der platonischen Akademie.

schen Haltung gegenüber dem:der Gesprächspartner:in verbunden, die nicht nur in ethischer Hinsicht bedenklich ist, sondern auch am Erkenntnisgewinn hindert (Abschnitte 3 und 4). Während das Argumentieren dem klassischen philosophischen Ideal gemäß mit einem Streben nach Objektivität und Unparteilichkeit verbunden sein sollte, bricht die Subjektivität der argumentierenden Menschen oft in ungünstigen Formen ein, weil sie sich mit ihren Argumenten persönlich identifizieren, sich emotional betroffen fühlen und im schlimmsten Fall nicht mehr imstande sind, mit der notwendigen Distanz am intersubjektiven, argumentativen Diskurs teilzunehmen (Abschnitt 4).

In Hinblick auf eine gute philosophische Bildung müssen die Tücken, die sich in der Praxis des Argumentierens immer wieder zeigen, berücksichtigt werden, und gezielte didaktische Strategien sollen im Philosophieunterricht speziell bei der Förderung der argumentativen Fähigkeiten eingesetzt werden, um diesen Tücken entgegenzuwirken (Abschnitt 5). Allgemein sollte das Lehren und Lernen der Argumentationstheorie und -praxis immer eine Meta-Reflexion auf das Argumentieren umfassen, die dieses mit ethischen und erkenntnistheoretischen Fragen verbindet und ein Nachdenken über den Sinn, die Voraussetzungen und die Grenzen oder Probleme des Argumentierens fördert. Auch spezifische didaktische Strategien können eingesetzt werden, die die hermeneutischen gegenüber den kritischen Fähigkeiten gezielt aufwerten (z. B. »believing games«, oder »argument repair«), der Identifikation der Argumentierenden mit ihren Argumenten entgegenwirken, oder zur Anwendung der kritischen Überprüfung von *eigenen* Argumente einladen. Nicht nur ermöglichen solche didaktischen Strategien das Fördern der argumentativen Fähigkeiten im Philosophieunterricht bei größtmöglicher Vermeidung der Tücken, die im Argumentieren stecken; sie machen vielmehr das Erlernen und Einüben des Argumentierens zu einer authentisch philosophischen Tätigkeit.¹⁹

19 Für die aufmerksame Lektüre und die ausführlichen und sehr hilfreichen Rückmeldungen zu früheren Versionen dieses Aufsatzes möchte ich mich bei David Löwenstein, Laura Martena, Jonas Pfister, Annett Wienmeister und zwei anonymen *peer-reviewers* herzlich bedanken. Darüber hinaus möchte ich mich bei Falk Bornmüller, Peggy Breitenstein, Julia Dietrich und Mario Ziegler für den anregenden Gedankenaustausch bedanken, den wir innerhalb der Arbeitsgruppe »Kritisch-konstruktive Reflexion des Argumentierens« im Forschungsnetzwerk »Argumentieren in der Schule« geführt haben: Auch dieser hat zur Entwicklung meines Aufsatzes wesentlich beigetragen.

Literatur

- Aberdein, Andrew. 2010. »Virtue in Argument« *Argumentation* 24: 165–179.
- Adorno, Theodor W. 1987. *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alberti, Simona. 2009. *Pratiche filosofiche a scuola*. Milano: Condemi.
- Blesenkemper, Klaus. 2017. »Dilemmadiskussion« In: Nida-Rümelin et al. 2017. 178–187.
- Burkard, Anne, Franzen, Henning, Romizi, Donata, Löwenstein, David und Wienmeister, Annett. 2021. »Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning« *Journal of Didactics of Philosophy*, 5 (2): 72–100.
- Casey, John. 2020. »Adversariality and Argumentation« *Informal Logic* 40 (1): 77–108.
- Cohen, Daniel H. 1995. »Argument is War ... and War is Hell: Philosophy, Education, and Metaphors for Argumentation« *Informal Logic* 17 (2): 177–188.
- Cohen, Daniel H. 2013. »Skepticism and argumentative virtues« *Cogency* 5 (1): 9–31.
- Dutilh Novaes, Catarina. 2021. »Who's Afraid of Adversariality? Conflict and Cooperation in Argumentation« *Topoi* 40: 873–886.
- van Eemeren, Frans H. und Grootendorst, Rob. 2009. *A Systematic Theory of Argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gascon, José A. 2015. »Arguing as a virtuous arguer would argue« *Informal Logic* 35 (4): 467–487.
- Gascon, José A. 2018. »Virtuous arguers: responsible and reliable« *Argumentation* 32: 155–173.
- Gearhart, Sally M. 1979. »The Womanization of Rhetoric« *Women's Studies International Quarterly* 2 (2): 194–201.
- Govier, Trudy. 1999. *The Philosophy of Argument*. Virginia: Vale Press.
- Hadot, Pierre. 2011. *Philosophie als Lebensform. Antike und moderne Exerzitien der Weisheit*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Horkheimer, Max. 1988. »Über das Gespräch (Dialog versus Monolog)« In: Schmidt, Alfred und Gunzelin Schmid, Noerr (Hg.): *Gesammelte Schriften*. Bd. 14 (1949–1972). Frankfurt am Main: Fischer 1988. 291–292.
- Horkheimer, Max. 1985. »Dialog über den Dialog. [Gespräch mit Hans Jürgen Schultz]« In: Schmidt, Alfred und Gunzelin Schmid, Noerr (Hg.): *Gesammelte Schriften*. Bd. 7 (1949–1973). Frankfurt am Main: Fischer 1988. 291–292.
- Hundleby, Catherine E. 2010. »The Authority of the Fallacies Approach to Argument Evaluation« *Informal Logic* 30 (3): 279–308.
- Hundleby, Catherine E. 2021. »Feminist Perspectives on Argumentation« In: Zalta, Edward N. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring 2021 Edition. <https://taylorandfrancis.com/mrymsfc3> (Abruf: 20. 2. 2023).
- Lakoff, George und Johnson, Mark. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lloyd, Keith. 2016. »Beyond »Dichotomous« Rhetoric: Interpreting Field Reactions to Feminist Critiques of Academic Rhetoric through an Alternate Multivalent Rhetoric« *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric* 34 (1): 78–105.
- Montag, Bärbel. 2017. »Debatten im Ethik- und Philosophieunterricht« In: Nida-Rümelin et al. 2017. 196–205.

- Moulton, Janice. 1980. »Duelism in Philosophy« *Teaching Philosophy* 3 (4): 419–433.
- Moulton, Janice. 1983. »A Paradigm of Philosophy: The Adversary Method« In: Harding, Sandra und Hintikka, Merrill B. (Hg.): *Discovering Reality. Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*. Dordrecht et al.: Kluwer. 149–164.
- Nida-Rümelin, Julian, Spiegel, Irina und Tiedemann, Markus (Hg.). 2017. *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Nozick, Robert. 1981. *Philosophical Explanations*. Cambridge, MA: The Belknap Press.
- Oliveira de Sousa, Felipe 2020. »Other-Regarding Virtues and Their Place in Virtue Argumentation Theory« *Informal Logic* 40 (3): 317–357.
- Platon. 2011. *Gorgias*. Übersetzung: Erler, Michael. Stuttgart: Reclam.
- Platon. 2011a. *Größerer Hippias*. (= *Platon Werke. Übersetzung und Kommentar*. VII (1)). Übersetzung: Heitsch, Ernst. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rooney, Phyllis. 2010. »Philosophy, Adversarial Argumentation, and Embattled Reason« *Informal Logic* 30 (3): 203–234.
- Rooney, Phyllis. 2012. »When Philosophical Argumentation Impedes Social and Political Progress« *Journal of Social Philosophy* 43 (3): 317–333.
- Schopenhauer, Arthur. 1985. *Parerga und Paralipomena*. Band II. Zürich: Haffmans.
- Schopenhauer, Arthur 1995. *Die Kunst, Recht zu behalten*. In *achtunddreißig Kunstgriffe dargestellt*. Volpi, Franco (Hg.). Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag.
- Tannen, Deborah. 1998. *The Argument Culture: Changing the Way We Argue and Debate*. London: Virago.
- Tannen, Deborah. 2000. »Agonism in the Academy: Surviving Higher Learning's Argument Culture« In *The Chronicle of Higher Education* 46 (30): B7–B8.
- Tannen, Deborah. 2013. »The Argument Culture: Agonism und the Common Good« *Daedalus* 142 (2: American Democracy und the Common Good): 177–184.

Wo Argumente scheitern: Über den möglichen Umgang mit Grenzen des Argumentierens

1. Hinführung

Um die Überzeugungskraft triftiger Argumente oder gar den Glauben daran, dass sich der »eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments« (Habermas 1984, 119; Habermas 1991, 154) im Rahmen gesellschaftlich relevanter oder öffentlicher Diskurse durchsetzen könnte, scheint es derzeit nicht gut bestellt zu sein. Vielmehr nimmt die Zahl pessimistisch tönender Stimmen stetig zu, die nicht allein ein (erneutes) Scheitern »der Aufklärung« sowie das Ende »der deliberativen Demokratie« verkünden, sondern dieses Versagen mit einem generellen »Scheitern der Argumente« korrelieren: Argumente – oder besser ihre Güte resp. Triftigkeit – spielen diesen Diagnosen zufolge in gegenwärtigen öffentlichen Diskursen keine oder kaum noch eine Rolle (Kotzur 2018; Geier 2022, 20).

Vielleicht ist es übertrieben zu behaupten, dass diese Diagnosen auf extrinsische Grenzen des Argumentierens verweisen, in deren Licht der in Ethiklehrplänen vieler Bundesländer¹ geforderte Beitrag der Argumentationskompetenz zum Bildungs- und Erziehungsziel »Demokratiefähigkeit« illusorisch erscheint und auch Basisannahmen oder Ansprüche des Netzwerks »Argumentieren in der Schule« ihre Selbstverständlichkeit verlieren.² Doch wozu sollten Schüler:innen oder Studierende triftiges Argumentieren lernen, wenn sie dessen Zweck- oder Sinnhaftigkeit weder im öffentlichen Diskurs und im politischen Tagesgeschäft

1 Z. B. Sachsen (Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2019, VII), Sachsen-Anhalt (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2016, 2, 8), Thüringen (Thüringer Kultusministerium 2012, 12), Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2021, 3, 8), Bayern (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung o. J.), etc.

2 »It is largely undisputed« – so heißt es etwa in einem kollaborativ erarbeiteten Papier mehrerer Netzwerkmitglieder – »that the development of argumentative skills is both a central goal of teaching in ethics and philosophy as well as of education generally.« (Burkard et al. 2021, 73.) Belegt wird dies durch fachdidaktische Forschungsliteratur sowie ministeriale und curriculare Vorgaben für Philosophie, Ethik und äquivalente Fächer.

wiedererkennen, noch in ihrem weitgehend medial geprägten Alltag erfolgreich verwirklichen können? Wie können sie dazu motiviert werden, wenn sie erkennen müssen, dass es auf die Qualität von Argumenten und Gründen in weiten Teilen öffentlicher Debatten gar nicht ankommt? Und auch in übergreifender prognostischer bzw. gesellschaftskritischer Hinsicht drängen sich angesichts des zunehmenden Defätismus gegenüber Argumenten oder ihrer vermeintlich einschlägigen Rolle und Kraft eher defensive Fragen auf: Was kommt perspektivisch auf demokratische verfasste Gemeinwesen zu, wenn diesen Tendenzen nicht begegnet werden kann?

Der vorliegende Beitrag kann derartige übergreifende Probleme, die angemessen nur gesellschaftstheoretisch zu diskutieren wären, nicht erörtern. Vorgeschlagen werden allerdings konstruktive Antworten auf Fragen, die in pädagogischer wie auch philosophiedidaktischer Hinsicht dringlich erscheinen, und denen an dieser Stelle deshalb Platz eingeräumt wird im Rahmen eines Projekts, das sich dezidiert und programmatisch aufs Argumentieren fokussiert: Gibt es spezifische Fähigkeiten, die insbesondere im Philosophie- und Ethikunterricht neben der Argumentationskompetenz im engeren Sinne vermittelt werden sollten, damit Menschen als Mitglieder eines Gemeinwesens friedlich miteinander leben, reden, streiten können? Welche Befähigungen können oder müssen selbst als Voraussetzungen dafür betrachtet werden, damit sie sich überhaupt wechselseitig begegnen und anerkennen, und zwar als miteinander sprechende und auch argumentierende Persönlichkeiten, d.h. als Personen, die sich selbst und andere durch Darlegungen von Gründen für eigene Überzeugungen und Handlungen verstehen, mitteilen und gegebenenfalls zu überzeugen versuchen können? Mit diesen Fragen wird die oben erwähnte Zeitdiagnose vom Scheitern der Argumente weder in Frage noch zur Debatte gestellt, sondern ernst genommen. Dies scheint legitim, weil sie auch angesichts der für alle sichtbaren jüngeren und jüngsten Konjunkturen populistischer Bewegungen (trumpistische, querdenkerische etc.) sowie grassierende Verschwörungsmythen (z.B. antisemitische Weltverschwörungserzählungen, Gerüchten von einer Coronadiktatur oder von Impfungen als Biowaffen etc.) nur allzu gut belegt erscheint. Dies theoretisch und empirisch umfassend zu diskutieren, kann hier nicht geleistet werden.

Allerdings will der vorliegende Beitrag – obwohl in einem ersten Schritt (2.) häufig genannten Ursachen des Scheiterns von Argumenten thematisiert und an sie geknüpfte Gegenmaßnahmen kritisiert werden – auch nicht den Anschein erwecken, eine Frage folgender Form oder Ausrichtung zu beantworten: »*Was sollen wir tun*, wenn Argumente scheitern?« Diese Formulierung hatte das Forschungsinstitut für Philosophie Hannover bereits 2017 in Anlehnung an Kant im Rahmen der Ausschreibung eines Essaypreises vorgeschlagen (Forschungsinstitut für Philosophie Hannover 2017). Jedoch legt diese Frage – sofern sie im

philosophischen Fachdiskurs formuliert wird – nahe, das Heilmittel wiederum in einer aufklärenden Korrektur letztlich defizitärer Verwendungen sprachlicher Mittel zu suchen. Sie legen damit ein bestimmtes Verständnis von Sprache als Mittel oder Instrument nahe, für dessen richtigen und falschen Gebrauch sich objektive Maßstäbe angeben ließen, die – obgleich sie vielleicht keine zeitlose Gültigkeit beanspruchen – unabhängig sind von konkret involvierten Personen. Dieses Verständnis aber von Sprache als einem transparenten und in seinen nahen wie fernen Wirkungen abschätzbaren Werkzeug soll hier vorerst ebenso suspendiert werden, wie das »Wahrzeichen des Argumentierens«,³ d. h. das Bild vom Argumentieren als einem unhinterfragt idealen Sprachspiel, dessen Zweck darin besteht, zu überzeugen statt zu überreden, und das mit vernünftigem Denken und Reden überhaupt identifiziert werden kann.

Genau deshalb stehen hier, besonders im dritten Teil des vorliegenden Beitrags, die Fragen im Mittelpunkt (3.): Welche Fähigkeiten und Sensibilitäten sollten neben analytischen und argumentativen Kompetenzen besonders entwickelt und gestärkt werden, weil und sofern sie – wie eben bereits bestimmt – als Voraussetzungen dafür begriffen werden müssen, dass Menschen sich selbst und einander wechselseitig verstehen, begegnen und anerkennen können? Welche Haltungen sind auszubilden, damit Menschen einander als Persönlichkeiten begegnen, die nicht nur interagieren und kommunizieren, sondern gegebenenfalls auch argumentieren?

Die hier formulierten Versuche, diese Fragen zu beantworten, beschränken sich auf Vermögen, die konstitutiv sind für die politische Meinungs- und Urteilsbildung, denen daher im Philosophie- und Ethikunterricht entsprechend Raum zur Entfaltung sowie Übung gegeben werden sollte. Die Vorschläge schließen an zwei sehr verschiedene politische Philosophinnen und damit Theorietraditionen an: Zum einen an Judith Butler, die selbst wiederum in kritisch-distanzierten Rekursen auf die Sprechakttheorie Austins, das Machtkonzept Foucaults und an Althussers Analysen der Anrufung dafür plädiert, Sprache bzw. Sprechen zwar als Handeln, nicht aber einseitig in einem instrumentellen Sinne zu verstehen. Als soziale Praxis ist das Sprechen, sind gesprochene und geschriebene Worte Butlers Ausführungen zufolge keineswegs nur Mittel, derer sich Menschen souverän und kundig bedienen können: Vielmehr ist Sprache der Existenz jedes Menschen immer schon vorgegeben und zwar so, dass sie nur mit ihr in soziale, erst recht aber politische Gefüge oder Gewebe (im Sinne Hannah Arendts) eintreten können und dass sie sich auch als leibliche Subjekte sprach-

3 Diese Formulierung rekurriert auf einen Essay Alain Badiou, in dem dieser im Rahmen einer »apriorischen Übung« die Unantastbarkeit des »demokratischen Wahrzeichens« (»L'emblème démocratique«) außer Kraft zu setzen versucht (Badiou 2009, 10), um die real existierende demokratische Verfasstheit gegenwärtiger Gesellschaften überhaupt kritisch analysieren zu können.

lich konstituieren (Butler 2006, 15f.). Als Konsequenz dieser Sicht wird hier vorgeschlagen, auf die Aspekte der Befähigung und Ermächtigung zu achten, die immer schon stattgefunden haben oder stattfinden sollten, bevor Schüler:innen ihr eigenes Sprechen als argumentatives reflektieren, begreifen und auch gestalten können.

Die andere Theorie, an die hier angeschlossen werden soll, rekurriert selbst einerseits auf die sokratische Philosophie und Methode, andererseits auf Kant. Gemeint ist die politische Philosophie Hannah Arendts, und hier vor allem ihre wichtige Unterscheidung zwischen Vernunft- und Tatsachenwahrheiten und Meinungen sowie ihre Philosophie der *Doxa*, in der Meinungen dezidiert nicht zu bloß subjektiven Privatansichten entwertet werden, sondern als Ergebnisse vielfältiger, immer schon politischer, intersubjektiver, letztendlich unabschließbarer Austausch-, Verstehens- und Bildungsprozesse gelten.

Diese beiden Theorietraditionen werden aber nicht nur dazu dienen, konstruktive Vorschläge auf die oben genannten Fragen zu entwickeln. Bereits im folgenden Abschnitt fungieren sie als latente Kontrastfolien, die aufschlussreiche Defizite bisheriger Diagnosen über das extrinsisch bedingte Scheitern von Argumenten und darauf bezogener Lösungsvorschläge herauszuarbeiten erlauben.

2. Symptome des Scheiterns und ineffektive Gegenmaßnahmen

Vor allem auf folgende drei symptomatische Tendenzen stützt sich der gegenwärtig grassierende Pessimismus bzw. Defätismus gegenüber Argumenten, insbesondere ihrer einschlägigen Rolle und Kraft in politischen Diskursen.

Festgestellt bzw. behauptet wird (2.1) ein nie dagewesener Einfluss von »Fake News« bzw. von »alternativen Fakten« in der politischen Öffentlichkeit. Dabei handele es sich – das unterstreicht auch der Name »postfaktisches Zeitalter« (Jaster und Lanius 2019) – mindestens in quantitativer Hinsicht um eine geschichtlich neuartige Dominanz, angesichts derer alle Hinweise auf »Fakten und Argumente« vergeblich seien (Brendler 2020 in Bezug auf Carey et al. 2020). Als (2.2) eine »Flucht vor Argumenten« (Kostner 2020) erscheint einigen Intellektuellen zudem auch das, was sie wirkmächtig »Cancel-Culture« oder »Kultur der (akademischen) Verbannung« (Schönecker 2022) nennen: Vor allem in den Bereichen der wissenschaftlichen Forschung und Lehre würden Verbote und Einschüchterungen zunehmen, sodass Ängste hervorgerufen und freie Meinungsäußerungen be- oder verhindert werden. Und dieses Klima herrsche nicht nur in Amerika, wo diese »Cancel-Culture« länger schon beklagt wird, sondern auch im deutschsprachigen Wissenschaftsbetrieb. Zudem wird sowohl in der politischen wie auch in der akademischen Öffentlichkeit (3.3) eine allgemeine Tendenz der »Vergiftung« oder »Verrohung« der Sprach- und Debattenkultur

(Steinmeier 2018; Grünbein 2018; Grünbein 2019; Bermes 2019) sowie die Zunahme von Hassrede bzw. Hate-Speech konstatiert (Emcke 2016). Es scheint ein Zustand zu herrschen, den Robert Habeck 2018 wie folgt charakterisierte: »Nach einer langen Zeit der politischen Sprachlosigkeit ist eine des politischen Brüllens und Niedermachens angebrochen. Kränkungen lösen Argumente ab, Beleidigungen werden probates Mittel der gesellschaftlichen Diskussion.« (Habeck 2020, 9).

War somit früher alles besser, weil Menschen noch zivilisiert zu streiten wussten – wie viele dieser Klagen behaupten oder suggerieren? Und kann es – auch wenn das Ziel nicht darin bestehen sollte, zu einem vermeintlich besseren *status ante* zurückzukehren – überhaupt darum gehen, diesem Notstand durch eine Verbesserung der Argumentationsfähigkeit abzuhelpen? Ein Blick sowohl auf die in diesen Zusammenhängen verbreiteten Problem- und Ursachenanalysen als auch auf die daran anschließenden Gegenmaßnahmen lassen daran zweifeln, nicht nur weil bisher noch keine der entsprechenden Maßnahmen erfolgreich war. Ist es vielleicht von vorn herein geradezu hinderlich, wenn bei der Überwindung der Missstände lediglich oder vor allem auf eine Stärkung argumentativer Kompetenzen im engeren Sinne gesetzt wird, d. h. auf die Fähigkeit, Argumente in verschiedenen Medien erkennen, interpretieren und evaluieren und schließlich auch selbst formulieren zu können?⁴ Eine Analyse der bereits hervorgehobenen Symptome bzw. Tendenzen sowie die vorgeschlagenen Lösungsstrategien – so sollen die folgenden Abschnitte zeigen – legen diese Vermutung nahe.

2.1 Postfaktizität

Im Zusammenhang der aktuellen Konjunktur und des Erfolgs von Fake-News wird gemeinhin auf zwei Ursachen verwiesen: Zum einen auf den unheilvollen Einfluss sog. »postmoderner« oder »poststrukturalistischer« Theorien, aus deren Absage an Wahrheits- und Objektivitätsansprüche sowie Negierung der Differenz von Fakten und Fiktionen ein verhängnisvoller »Panfiktionalismus« resultiert (Bareis 2019, 111; Gabriel 2020, 120, 621 ff.; vgl. Scherübl 2022). Genannt wird zum anderen der unter Bedingungen der Digitalisierung zunehmende Einfluss sozialer Medien und seiner Begleiterscheinungen (Gensing 2020, 34–45;

⁴ Ich beziehe mich hier auf Burkard et al. (2021, 77), wo Argumentationskompetenz in folgende Teilkompetenzen ausdifferenziert wird: Argumente können (A) selbständig entwickelt und formuliert, (B) in verschiedenen Medien erkannt und interpretiert und schließlich (C) hinsichtlich Plausibilität und Begründungskraft evaluiert werden. Übergreifend und verbindend ist zudem die Fähigkeit, die Argumenten zugrundeliegenden Schlussformen wiedererkennen und benennen zu können.

Baum und Seeliger 2021, 351; Habermas 2022). Angesichts *dieser* Diagnosen wird dann sicherlich folgerichtig vorgeschlagen: zum einen die Medienkompetenz aller Betroffenen zu stärken (Gapski et al. 2017), d.h. sie insbesondere zu einer selbstbestimmten Kontrolle des eigenen Medienkonsums zu befähigen; zum anderen professionelle Faktenchecks (Gensing 2020) und korrespondierend Trainings in »critical thinking« einzuführen (Jaster und Lanius 2019, 104f.).

Neben dem Glauben an die Autorität von Fakten überhaupt scheinen diese Maßnahmen auf einem intuitiven epistemischen Realismus zu beruhen, der impliziert, dass sich Fakten und Fakes bzw. Fiktionen klar erkennen sowie unterscheiden lassen. Zudem wird häufig unterstellt, dass es bei der Verbreitung von Fake-News (vor allem) darum geht, Menschen mutwillig zu täuschen oder zu belügen. Doch könnte es nicht sein, dass es bei der Verbreitung von Fake News vor allem um eine Steigerung des Unterhaltungswerts von Informationen geht und damit darum, Zweifel an der Möglichkeit vernünftiger Argumentationen zu streuen, die Sand im Getriebe der kulturindustriellen Verwertungsmaschine wären (Seeßlen 2017)? Oder in gesellschaftskritischer Absicht gefragt: Läuft die derzeit beobachtbare Verbreitung von Fake News nicht zumindest in der Konsequenz darauf hinaus, Menschen die Fähigkeit vernünftig zu argumentieren generell abzuerkennen? Aktuelle soziologische, kommunikations- und medienwissenschaftliche Forschungen zu diesem Thema jedenfalls legen es nahe, diese Frage positiv zu beantworten (Mühlhoff 2018, 76; van Dyk 2021, bes. 73ff.).

Das wiederum zeigt, wie verzwickelt die Lage tatsächlich ist, denn gegen eine derart forcierte Entwertung von Argumenten lässt sich trivialerweise nicht gut argumentieren.⁵ Zudem erscheint angesichts des verbreiteten »Blasphemismus des rationalen Dialogs« (Paret 2018, 58) auch die Forderung nach strikter Beachtung der Grenzlinie zwischen fiktionalen und faktualen Darstellungen sowie nach einer Prüfung von Fakes im Lichte »eigentlicher Tatsachenwahrheiten« (z.B. Bareis 2019, 111) im Rahmen einer umfassenden Medienkompetenz naiv. Denn was können noch so zahlreiche Hinweise auf Faktenbelege ausrichten, wenn – wie Adorno bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den *Minima Moralia* notierte – selbst die »Lüge längst ihre ehrliche Funktion verloren [hat], über Reales zu täuschen« und wenn gilt: »Keiner glaubt keinem, alle wissen Bescheid. Gelogen wird nur, um dem anderen zu verstehen zu geben, daß einem nichts an ihm liegt, daß man seiner nicht bedarf, daß einem gleichgültig ist, was er über einen denkt« (Adorno 1951, 32)? Vorausgesetzt, diese Analyse ist auch heute zutreffend: Käme es in einer solchen Situation nicht zunächst darauf

5 Dass dieser Modus der Argumentationsverweigerung im Raum der Politik nicht neu ist, zeigt Alfred Koschorke in seinen Analysen »Zur Poetik des Nationalsozialismus«: Bereits Hitler sah den dialogisch-argumentativen Austausch von Gründen als »Kommunikationsweise der Schwachen« an und sprach zu Gegnern wie Anhängern im »Modus einer höhnischen Verweigerung der Kommunikation« (Koschorke 2016, 76).

an, Menschen ganz generell in einer Haltung zu bestärken, die sie überhaupt befähigt oder auch nötig, einander als Personen anzuerkennen, die es wert sind, dass ihnen zugehört und dass ihnen gegenüber wahrhaft gesprochen wird?

Dass die Ausprägung einer entsprechenden Haltung oder ethisch-epistemischen Tugend angesichts der diagnostizierten Probleme eine notwendige Bedingung dafür darstellt, dass eine Stärkung der Argumentationskompetenz im engeren Sinne überhaupt demokratieförderliche Effekte entfalten kann, wurde auch im Rahmen aktueller philosophischer Debatten um die sog. »Cancel-Culture« immer wieder betont.

2.2 Cancel-Culture

Der Begriff »Cancel Culture« ist ungenau bestimmt; der Ausdruck wird gemeinhin vage, jedoch ausnahmslos in pejorativem Sinne verwendet: »Canceln« meint in diesem Zusammenhang, dass Menschen illegitimerweise gehindert werden, von ihrer Meinungs- oder auch Wissenschaftsfreiheit Gebrauch zu machen, obwohl sie laut Artikel 5, Absatz 3 des Grundgesetzes darauf einen Anspruch haben und deshalb darin geschützt werden müssten.

Nun ist es gerade hinsichtlich der Wissenschaftsfreiheit nicht umstritten, dass diese gewisse Grenzen haben sollte, etwa wenn durch sie andere rechtliche Normen (z. B. Embryonenschutzgesetz, Verbot der Volksverhetzung), moralische Güter (z. B. ein würdevolles Leben) oder wissenschaftslogische Regelungen (Ausschluss nichtwissenschaftlicher Aussagen, z. B. solchen der Alchemie aus naturwissenschaftlichen Diskursen) gefährdet werden (Schönecker 2022). Ein zentraler Streitpunkt ist allerdings die Frage, ob und inwiefern einmal positivrechtlich definierte Grenzen der Wissenschaftsfreiheit selbst diskutierbar, also auch auslegbar oder veränderbar sein sollten. Manche verweisen auf den Fakt geltenden Rechts, dessen Legitimität in bereits vollzogenen rechtsstaatlichen Verfahren gründet (Schönecker 2022); andere sehen zivile Formen des Protestes als erlaubt an und fordern politische Debatten auch hinsichtlich dieser Normen ein, wodurch gegenwärtig geltendes Recht fortdauernd der Prüfung unterzogen und ggf. geändert werden kann (Celikates et al. 2021; Loick 2022, 494).

Bezeichnenderweise ist es hier nicht die Faktizität (der Geltung), die bestritten wird, und Konsens besteht auch darüber, dass die verfassungsrechtlich garantierten Grundrechte der Auslegung bedürfen (Breitenstein 2021; Schönecker 2021b). Umstritten ist jedoch, wo die Grenze verläuft, die selbst keiner Argumentation zugänglich ist bzw. sein soll und die in diesem Sinne »despotisch« (Arendt 2012, 340) ist. Gibt es eine despotische Grenze bezüglich der faktischen Geltung, weil sie – wie jede Tatsache bzw. Tatsachenwahrheit – nicht eigentlich geleugnet, sondern nur festgestellt oder schlechtestenfalls fortgelogen und ver-

gessen werden kann, wie dies Hannah Arendt zufolge im Falle von Fakten- bzw. Tatsachenwahrheiten der Fall ist (Arendt 2012, 341; Ziegelmann 2018, 20)? Wäre diese der Fall, dann gäbe es jenseits von Anerkennung und Rechtsbruch bzw. zivile Ungehorsam keinen Raum für den argumentativen Streit und diejenigen, die Anerkennung fordern wären ebenso »fundamentalistisch«, wie diejenigen, die Widerstand erlauben. Dann allerdings müsste es darum gehen, den Widerstreit, die Spannung zwischen diesen grundsätzlich konträren Positionen nicht nur zu erkennen, sondern auch anzuerkennen und das heißt auszuhalten.

Das wiederum tangiert eine weitere, letztlich vielleicht weniger relevante Kontroverse, die sich an der Frage entzündet, ob die Rede von einer »Cancel Culture« in Bezug auf den deutschsprachigen Wissenschaftsbetrieb überhaupt angemessen ist. Die nicht kleine Gruppe derjenigen nämlich, die behaupten, es gäbe eine solche Cancel Culture, begründen dies damit, dass vor allem an den Universitäten die Zahl eindeutig rechtswidriger oder moralisch unerlaubter Versuche unübersehbar groß ist, in denen Menschen in der Ausübung ihrer Wissenschaftsfreiheit behindert werden (Plamper 2021; Schönecker 2021a). Diejenigen hingegen, die dies bestreiten, betonen, dass es sich hier um legitime Einschränkungen handelt und verweisen vor diesem Hintergrund wiederum auf die proportional kleine Zahl entsprechender Fälle (Lessenich 2021; Müller 2021) oder die Meinung von 93 % der Hochschullehrer:innen, die laut einer repräsentativen Umfrage des Allensbacher Instituts für Demoskopie von 2020 der Ansicht sind, dass es in Deutschland »sehr viel« oder »viel Wissenschaftsfreiheit« gebe (Petersen 2020). Aufschlussreich ist auch bei diesem Streitpunkt, dass die wechselseitigen Vorwürfe nicht etwa darauf hinauslaufen, einander fehlerhafte Beobachtungen oder Daten zu unterstellen. Derartige Irrtümer ließen sich ja recht einfach durch Hinweise auf empirische Wahrheiten beseitigen, die nicht bestritten werden können. Die wechselseitigen Vorwürfe der Kontrahenten lauten hingegen: Dass die jeweils andere Position die Fakten ganz bewusst falsch darstellt: Um die eigene Meinung politisch wirkungsvoll in Stellung zu bringen, werde Panik geschürt und die Zahl der Fälle übertrieben (Lessenich 2021 gegen Schönecker) oder es werde die Situation verharmlost und gelogen (Schönecker 2021a gegen Lessenich).

Auch dieser Widerstreit wird mithin nicht mittels Verweis auf objektive, d. h. für alle beobachtbare und prüfbare Tatsachen ausgetragen: Wie die wechselseitigen Vorwürfe, faktisch geltendes Recht schlicht anzuerkennen oder aber zu brechen, zielen auch die Anschuldigungen der Lüge oder Unredlichkeit letztlich auf ein rechtliches oder moralisches Fehlverhalten oder überhaupt auf eine verwerfliche, mindestens unangemessene Haltung. Vor diesem Hintergrund verwundert es wenig, dass im Rahmen der Debatten um Wissenschaftsfreiheit und Cancel-Culture verstärkt Forderungen nach einem neuen Wissenschaftsethos laut werden und dass sich tugendethische Ansätze besonderer Beliebtheit

erfreuen (Döring 2021; Özmen 2021a; Jaster und Keil 2021; Jaster und Keil 2022). Darauf kann hier nicht näher eingegangen werden, jedoch scheint der Hinweis wichtig, dass auch die in diesem Rahmen verstärkt eingeforderten epistemischen Tugenden (z. B. epistemische Offenheit und Gerechtigkeit) weniger auf Objektivität und allgemeine Begründbarkeit setzen, als vielmehr auf die Fähigkeit, Handeln und Verhalten in konkreten Situationen angemessen beurteilen sowie umsetzen zu können.

Allerdings wird an tugendethischen Ansätzen auch in diesem Kontext häufig und sicherlich zu Recht kritisiert, dass sie auf einen Individualismus hinauslaufen und immer schon vorgängige sozialstrukturelle Faktoren sowie politische Macht- oder Herrschaftsverhältnisse ausblenden (Loick 2022). Doch diese Lücke kann gefüllt werden, wobei es – wie der folgende Abschnitt nahelegt – sinnvoll ist, an Positionen anzuschließen, die im Kontext jüngerer Debatten um Hassrede entwickelt wurden. Dies erlaubt zudem eine Brücke zu schlagen zu den Elementen der politischen Theorien Hannah Arendts und Judith Butlers, die in 3. Thema sind.

2.3 Hate Speech

Erste hitzige Kontroversen über verbale Verletzung, sprachliche Gewalt und Hate Speech entstanden – wie die zur Cancel-Culture auch – an amerikanischen Universitäten, bevor sie sich in den 1990er Jahren von dort aus in einer breiteren Öffentlichkeit entfalteten und schließlich auch im westlichen Europa Resonanz fanden (ausführlich: Meyer-Sickendiek 2013). Initiiert werden konnten sie in den USA, weil einerseits der erste Verfassungszusatz der Bill of Rights zur Rede- und Pressefreiheit diese Freiheit auch auf rassistische und sexistische (pornographische) Äußerungen ausdehnt bzw. selbige nur einschränkt, wenn Hassreden unmittelbar zu physischer Gewalt beitragen, weil sich andererseits just zu dieser Zeit genau dagegen begründeter Widerspruch regte – naheliegenderweise seitens verschiedener Gegner:innen rassistischer oder sexistischer Rede (z. B. Mari Matsuda oder Richard Delgado). Letztere verstanden Sprechen grundsätzlich als Handlung und sahen auch rassistisch oder sexistisch beleidigende Sprechakte als körperliche Verletzungen an (Matsuda 1993, 23; Butler 2006, 13), die gegebenenfalls mit rechtlichen Mitteln geahndet werden sollten.

Angesichts dieser Genese ist es wenig erstaunlich, dass auch die aktuellen Diskussionen von Kontroversen um die Grenzen der Meinungs- und Rede-, der Kunst- und Wissenschaftsfreiheit beherrscht sind, wobei immer auch um die Grenzen der Verletzung oder Verletzbarkeit, ihrer Anerkennung und Mitteilbarkeit gestritten wird. Auch hinsichtlich dieser Konflikte, in denen sich die Kontrahenten wechselseitig entweder Überempfindlichkeit, Hypermoral und

Wokeness oder Gleichgültigkeit, Arroganz und Toxizität vorwerfen (Knödler 2019; Schönecker 2021b; Hannan 2019, 24f.), kann vermutet werden, dass sie durch Argumente allein nicht zu entscheiden sind. Und das hat nicht allein damit zu tun, dass auch hier jedem argumentativen Gespräch die Bereitschaft zugrunde liegen muss, einander überhaupt als Gesprächspartner zu begegnen, sich anzuerkennen und zuzuhören. Vielmehr ist davon auszugehen, dass diese Streitpunkte auch in the long run weder argumentativ geklärt noch überhaupt abschließend einvernehmlich beantwortet werden können, denn die Grenzen, in denen Worte und Reden als Verletzungen, Übergriffe, Eingriffe erfahren oder als Beschimpfungen, Beleidigungen, Diskriminierungen gemeint sein können, sind und bleiben individuell-biographisch sowie kulturell relativ und geschichtlich veränderbar. Das allerdings macht diese Grenzen selbst zu wichtigen Gegenständen fortdauernder politischer Machtkämpfe oder Konflikte, hinsichtlich derer es dauerhafte Festlegungen weder geben kann noch geben sollte, sondern lediglich provisorische gemeinsame Aushandlungen und temporär verbindliche Vereinbarungen möglich sind. Denn hier geht es um Überzeugungen, die Hannah Arendt in dezidiert Abgrenzung zu Tatsachen- und Vernunftwahrheiten »Meinung« nennt und – gerade weil sie (auch) Streit, Dissenz und Pluralität zur Bedingung hat – zum tragenden Element des Politischen erklärt.

Um Meinungen zu bilden, zu artikulieren und um entsprechende Aushandlungen zu initiieren, deren Ergebnisse offen und die allen zugänglich sind, bedürfte es allerdings einer Gesprächs- und Debattenkultur, die sich von heute vorherrschenden Ausprägungen derselben maßgeblich unterscheiden müssten. An Ideen und konkreten Vorschlägen zur Ausgestaltung einer neuartigen öffentlichen Gesprächskultur mangelt es nicht (u. a. Frick 2017; Pörksen und Schulz von Thun 2020). Argumentative Fähigkeiten spielen in den mir bekannten Ansätzen jedoch interessanterweise gerade keine oder allenfalls eine untergeordnete Rolle. Gefordert wird zuvörderst die Stärkung von Haltungen oder Einstellungen, die Menschen befähigen, einander zuzuhören, sich in die Lage oder Situation anderer hinein zu denken, Widerstreite zu erkennen und Dissense auszuhalten. Und das kann angesichts der bisherigen Situationsbeschreibung nicht verwundern. Wenn diese nämlich plausibel ist und sich die Grenzen des Argumentierens gegenwärtig tatsächlich so deutlich zeigen, dann gliche die Forderung nach einer Stärkung der Argumentationskompetenz in schulischer und akademischer Ausbildung sowie die entsprechenden Bemühungen der Forderung nach dem Begnügen mit Glasperlenspielen, die zwar unterhaltsam sein mögen, aber letztlich keinen erkennbaren Beitrag zur Förderung einer demokratischen Kultur und entsprechender politischer Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse haben.

Vor diesem Hintergrund möchte ich den Vorschlag wiederholen, der bei seiner ersten Formulierung zu Beginn dieses Artikels vielleicht wenig plausibel

oder irritierend erschien: vorerst das »Wahrzeichen des Argumentierens« außer Kraft zu setzen, um den Raum zu öffnen für die Haltungen und Einstellungen, die als fundamentale auch im Philosophie- oder Ethikunterricht zu stärken wären.

Der folgende Teil 3 widmet sich vor allem der Frage, welche gut etablierten Überzeugungen im Anschluss Judith Butler und Hannah Arendt zunächst in Zweifel gezogen werden müssen, um die Ermöglichungsbedingungen des »Raumes« des Politischen in den Blick zu bekommen, die ihnen zufolge darin bestehen, dass Menschen einander als verschiedene erkennen und anerkennen, dass sie ihre Ansichten und Meinungen hörbar artikulieren können, dass sie schließlich einander zuhören sowie miteinander sprechen – unabhängig davon, ob sie überhaupt Gründe fordern oder geben, also argumentativ streiten.

3. Ermöglichungsbedingungen des Politischen

3.1 Bedingungen politischer Handlungsfähigkeit nach Judith Butler

Ausgangspunkt der Untersuchungen Butlers zu den konstitutiven Bedingungen politischer Subjekte und ihres Sprechens sind die in 2.3 dargestellten Debatten um sprachliche Verletzung bzw. Gewalt.⁶ In ihrem in diesem Zusammenhang außerordentlich wichtigen Buch *Exitable Speech. A Politics of the Performative*⁷ analysiert sie Formen sprachlicher Gewalt und fragt in reflexiv-kritischer Absicht danach, was es heißt, dass Menschen durch Sprache verletzt werden können, sowie nach den Normen, welche die Grenzen verletzender Rede bestimmen und entsprechende Sanktionen legitimieren.

Ihren Analysen zufolge gehen die Protagonist:innen dieser Debatten zunächst richtig davon aus, dass Sprache als Sprechen ein Handeln ist, ihr daher Handlungsmacht innewohnt (Butler 2006, 18). Gemeinhin werde Sprache aber zugleich auch in Analogie zu einem gängigen subjektzentrierten, intentionalistischen Handlungsbegriff verstanden oder konzipiert, woraus – so kritisiert Butler – ein verdinglichtes bzw. instrumentalistisch verkürztes Verständnis resultiert (Butler 2006, 47). Von einem solchen verkürzten Sprachverständnis, das ihrer Lesart zufolge selbst bekannte Positionen der Sprechakttheorie, wie die Austins, na-

6 Die Einsicht, dass sich Butlers Denken insgesamt »als kontinuierliche philosophische und theoretische Reflexion auf die Voraussetzungen und Bedingungen des Politischen verstehen« lässt (Posselt et al. 2018, 9), das von aktuellen politischen, sozialen, rechtlichen Problemlagen ausgeht und zentrale Begriffe in kritischer Auseinandersetzung mit der philosophischen Tradition entwickelt, ist im philosophischen Fachdiskurs noch immer wenig verbreitet. Betont wird dies u. a. in der Einleitung und den einzelnen Beiträgen in Posselt et al. 2018.

7 In der deutschen Buchausgabe ist der Obertitel mit *Haß spricht* letztlich irreführend übersetzt.

helegen und das meiner Überzeugung nach auch den Argumentationstheorien zugrunde liegt, die vom Bild eines »Werkzeugkastens des Argumentierens« ausgehen, versucht sie sich entschieden zu distanzieren.

Dazu tritt sie gleichsam einen Schritt zurück und fragt, was es eigentlich bedeutet, ein sprachliches Wesen zu sein, mithin der Sprache zu bedürfen, um überhaupt eine soziale und politische Existenz zu haben (Butler 2006, 9). In ihren Antwortvorschlägen differenziert Butler verschiedene Dimension dieser Bedürftigkeit sowie Abhängigkeit und zeigt damit zugleich, was intentionalistische, resp. akteurszentrierte und instrumentalistische Sprachverständnisse und -theorien ausblenden. In kritischer Absetzung von diesen Verständnissen zeigt sie plausibel, dass die Beziehungen zwischen Sprecher:in, Sagen und Gesagtem sowie Tun in folgenden Hinsichten unbestimmt und damit auch der Kontrolle entzogen bleiben:

- (i) Sprecher:innen sind darauf angewiesen, als Sprecher:innen anerkannt zu werden: in diese Position können sie sich nicht selbstständig erheben, sondern sie müssen durch Benennung, Anrede, Anerkennung anderer in diese Position gebracht werden. Ebenso kann ihnen diese Position allerdings auch verweigert oder abgesprochen werden (Butler 2006, 15f., 48f.).
- (ii) Sprecher:innen sind nicht einfach autarke oder autonome Subjekte ihrer Sprechakte, sondern sie werden erst in deren Vollzug und damit immer zugleich auf bestimmte, situationsabhängige Weise erzeugt: Sprechende Subjekte konstituieren sich sprechend (Butler 2006, 19f.).
- (iii) Sprecher:innen erzeugen in einem Netz vorgegebener sozialer Tatsachen sprechend soziale Tatsachen und auch sich selbst in ihrer sozialen Existenz: Sprache ist performativ (Butler 2006, 17f.).
- (iv) Sprecher:innen benutzen eine Sprache, die ihnen vorgängig ist und in vielfältigen, insgesamt nie gänzlich transparenten sozialen, geschichtlichen, kulturellen Bezügen steht. Auch deshalb bringen Sprecher:innen immer auch anderes oder mehr zum Ausdruck, als sie meinen oder wollen (Butler 2006., 20, 23, 50f.).
- (v) Alles, was Sprecher:innen sagen, kann als Zitat gelesen und beliebig oft wiederholt werden: Es kann so in andere Kontexte gestellt bzw. ent-stellt werden, kann aber auch selbst andere Kontexte erzeugen (Butler 2006, 37f., 50).

Daraus, dass die Beziehungen zwischen Sprecher:in, Sagen, Gesagtem und Tun in diesen verschiedenen Hinsichten unkontrollierbar, d.h. unbestimmt und unterbestimmt bleiben, resultiert für Butler aber keine Ohnmacht. Vielmehr betont sie, dass gerade in dieser »ambivalente[n] Struktur im Herzen der Performativität« die Ermöglichungsbedingungen für Widerstand, Protest oder auch Erfindung alternativer Identitäten gegeben sind (Butler 2006, 70). Die Kritik der

Souveränität und der Indeterminismus der Unkontrollierbarkeit eröffnen und markieren so das Feld des Politischen, setzt doch in Butlers Augen »die Handlungsmacht gerade dort ein, wo die Souveränität schwindet. Wer handelt (d. h. gerade nicht das souveräne Subjekt), handelt genau in dem Maße, wie er oder sie als Handelnde und damit innerhalb eines sprachlichen Feldes konstituiert sind, das von Anbeginn an durch Beschränkungen, die zugleich Möglichkeiten eröffnen, eingegrenzt wird.« (Butler 2006, 31 f., vgl. 51.)

Was aber sind die Konsequenzen, die sich daraus für das Anliegen des Projekts »Argumentieren in der Schule«, argumentative Fähigkeiten zu fördern, ergeben? Dass das Handlungsfeld, in dem sich sprechende und argumentierende Subjekte überhaupt als sprechende und argumentierende Subjekte konstituieren können, zwar nicht fest fixiert, aber doch immer schon vorgegeben ist, impliziert seine Prägung durch soziale Milieus und familiäre Verhältnisse, in denen Schüler:innen je aufwachsen. Dass diese Bedingungen äußerst heterogen sind, ist inzwischen ein Gemeinplatz: Deshalb ist Heterogenität bzw. Diversität neben Inklusion als zentrale Herausforderung schulischen und außerschulischen Unterrichts anerkannt (siehe bereits Koller et al. 2014). Allerdings stellt sie sich weder von selbst her noch erhält sie sich ohne entsprechende Förderung. Vielmehr bedarf sie der aktiven Kultivierung, der Unterstützung entsprechender Sensibilitäten und Fähigkeiten gerade auch seitens der Lernenden. Deshalb genügt es nicht, wenn Lehrende auf die Verschiedenheit der Voraussetzungen seitens der Lernenden achten, bspw. auf unterschiedliche Niveaus der Befähigungsbedingungen (z. B. sich sprachlich differenziert auszudrücken oder zu argumentieren), und hier ggf. durch individuelle Förderung nachbessern, damit letztlich alle das gleiche »Level« erreichen. Wenn sich sprechende Subjekte immer schon in ihrem sprachlichen Feld konstituiert haben, müsste es zunächst darum gehen, die Lernenden zu befähigen, diese verschiedenen Hintergründe kontrastiv zu erkennen, zu reflektieren und sie wechselseitig vorzustellen. Grundlegender als Sprachspiele des Begründens und Überzeugens wären in diesem Zusammenhang z. B. narrative und beschreibende kommunikative Fähigkeiten, die wechselseitige Präsentation und Ansprache ermöglichen und dadurch der Konstitution eines gemeinsamen Gesprächsraums dienen, der keineswegs einfach so gegeben ist, wenn Menschen sich in einem Raum (Klassenraum) befinden. Erst in einem solchen Raum des wechselseitigen Kennenlernens und Anerkennens können sinnvoll Gründe erbeten und gegeben sowie Perspektiven anderer übernommen und ggf. Argumente erstritten werden. Zugleich wäre dieser Raum ein Vorraum und Übungsraum des Politischen.

Bei der Konstitution dieses Übungsraumes und seiner Akteure – der Subjekte, die auch im Geflecht der Beziehungen als je eigene in Erscheinung treten (wollen) – käme dann wiederum der in 2.3 unter Verweis auf Hannah Arendt bereits erwähnten Meinungsbildung eine zentrale Rolle zu. Arendts provozierende

Analysen zur Dissonanz von Meinung(sbildung) und wissens- bzw. begründungszentrierter Argumentation sind Gegenstand des nächsten Abschnitts, denn sie zeigen entgegen einer scheinbaren Selbstverständlichkeit der Argumentationstheorie, dass nicht das an Vernunftwahrheiten orientierte Überzeugen, sondern ein meinungsbasiertes Überreden Ziel handlungs- und entscheidungsorientierten politischen Redens bzw. Argumentierens ist.

3.2 Bedingungen politischer Meinungsbildung nach Hannah Arendt

Nicht nur Argumente, auch Meinungen haben im gegenwärtigen öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs einen zweifelhaften Ruf, und das scheint keine zufällige Koinzidenz zu sein: Wenn die Konjunkturen von Fake-News, Cancel-Culture oder Hate Speech beklagt werden, dann wird nicht nur auf das Scheitern von Argumenten, sondern zugleich auch auf die Herrschaft »bloßer Meinungen« verwiesen. In diesem Sinne etwa hieß es in der Begründung der Wahl der Wortverbindung »Alternative Fakten« zum Unwort des Jahres 2017 durch die *Gesellschaft für deutsche Sprache*, dass dies ein »neuer Ausdruck für eine neue Zeit [ist]. Eine Zeit, in der Menschen nur noch meinen wollen. Und in der Meinung und Gefühle mehr zählen als Fakten.« (Gasteiger 2018) Und obwohl bspw. Christian Bermes in seiner jüngst erschienen »Philosophie der doxa« dezidiert gegen eine solche Abwertung der Meinung argumentiert, muss auch er konstatieren, dass in der »Kritik« die Ansicht vorherrscht, man habe es »in solchen Fällen verfehler Kommunikation nur mit Meinungen zu tun« und »[w]enn man nur genug Wissen akkumuliert habe bzw. das richtige Wissen besitze, dann hätten sich die Meinungen und die Meinungsverwirrungen erledigt.« (Bermes 2021, 8)

Was die Klagen vom Scheitern der Argumente und von der Vorherrschaft der Meinungen zu verbinden scheint, ist die beiden zugrundeliegende Aufwertung von Wahrheit, Wissen, Subjektunabhängigkeit, von der allerdings verschiedene Effekte auf den öffentlichen Diskurs erwartet werden: ein Wiedererstarren der Überzeugungskraft triftiger Argumente einerseits, eine Abschwächung der Herrschaft »bloßer« Meinungen andererseits. Denn letztere werden gemeinhin abgewertet als rein privat, unbegründet, schlimmstenfalls irrational (Bermes 2021, 11).

Teilt man jedoch die Ansicht (Meinung) Hannah Arendts, dann kommt gerade der Meinung eine konstitutive Rolle in der Bildung und Entwicklung politischer Persönlichkeiten sowie des politischen Raumes zu. In Rekurs auf die aristotelische Tradition wertet sie Meinung daher weder als »private Illusion noch willkürliche Verzerrung« (Arendt 2016, 55) oder als Vorstufe zum eigentlichen Wissen ab: Im Politischen stehe die Meinung für den Menschen bzw. zeige

sich der Mensch überhaupt nur in seiner eigenen Meinung – jedenfalls, sofern er sie selbst als solche auffasst, sie »wahrhaftig ausspricht« und dabei »mit sich selbst zusammenstimme« (Arendt 2016, 55).

Allerdings bleibe das Erscheinen der eigenen Meinung und damit der politischen Persönlichkeit auf ein Miteinander meinungsbildender Menschen angewiesen, ohne die sie weder erscheinen noch gebildet werden kann. Denn zum einen sei die Meinung gleichsam die Instantiierung oder Repräsentation der politischen Persönlichkeit in den Augen und Meinungen anderer: »Seine eigene Meinung zu vertreten, das gehörte zu der Fähigkeit, sich zu zeigen, von anderen gehört und gesehen zu werden.« (Arendt 2016, 48.) Zum anderen verlaufe die Meinungsbildung selbst wahrhaft diskursiv: über den Durchgang durch die Meinungen möglichst vieler anderer, d.h. über ein Verständnis und eine Auseinandersetzung mit ihren diversen Standpunkten, die nicht auf einen Ausgleich der Meinungen oder einen Konsens zielen.

Doch wie genau unterscheidet Arendt Meinungen von bornierten, bloß privaten Ansichten einerseits und von Wissen in der klassischen, auf Platon rekurrierenden Definition als gerechtfertigte, wahre Meinung andererseits? Im Anschluss an Sokrates bestimmt sie die Meinung oder *doxa* als »die Formulierung dessen in Rede, was *dokei moi*, d. h. was mir scheint.« (Arendt 1993, 385) Das meint ganz wörtlich weder eine subjektive Einbildung noch ein subjektunabhängiges, in diesem Sinne objektives Wissen, sondern Überzeugungen bzw. *logoi* eines endlichen Wesens, in dem sich ihm die Welt erschließen. Da diese *logoi* nur je individuell verfügbar seien und sich die Welt jedem Menschen je nach Stellung anders erschließe, gäbe es viele Meinungen, die alle ihre Wahrheit haben (Arendt 2016, 54f.). Da wiederum jeder Mensch so seine je eigene Meinung mit je eigenem Wahrheitsgehalt habe und derer wiederum viele sind, könne (i) niemand die Meinung der anderen wissen, ohne sie im Gespräch zu erfragen und zu erfahren; solle sich (ii) jeder Mensch von der Sicht der anderen als mögliche (wahre) Sichten auf die gemeinsame Welt überzeugen, und zwar indem er sie nachbildet. Nur so könne jeder Mensch auch seine eigene Meinung erkennen und bilden und die ihr innewohnende Wahrheit erfassen (Arendt 1993, 386).

In diesem Sinne ist Meinung Arendt zufolge Teil der Politik bzw. des politischen als eines öffentlichen Raumes des Diskurses einer Pluralität von Meinungen, an dem teilzuhaben wiederum die Fähigkeit bzw. »die politische Einsicht par excellence« voraussetzt: »die Dinge von Standpunkt des anderen aus zu sehen« (Arendt 2016, 53).

Allerdings sind Meinungen Arendt zufolge Teil der Politik auch noch in einem dezidiert praktischen Sinne, wie sich vor dem Hintergrund ihrer wichtigen Unterscheidung von Fakten (Tatsachen), Wahrheiten (Tatsachen- und Vernunftwahrheiten) und Meinungen zeigen lässt.

In ihren berühmten Vortrag »Wahrheit und Politik« bestimmt Arendt als »Tatsache« bzw. »Fakt« ganz wörtlich das von Menschen Gemachte, die Ergebnisse menschlicher Tätigkeiten (*facta* als Plural des substantivierten Partizips von lat. *facere*, »machen«). Diese Tat-Sachen sind in ihren Augen zugleich elementare Sachverhalte oder Ereignisse der sozialen Welt, des »menschlichen Zusammenlebens und -handelns« (Arendt 2012, 331). Sie seien sogar der Boden des Politischen und machen »die eigentliche Beschaffenheit des Politischen aus« (Arendt 2012, 331). Dazu gehören z.B. geschichtliche Ereignisse, wie die Erstürmung der Bastille am 14. Juli 1789 oder der Mauerfall am 9. November 1989. Über diese elementaren Sachverhalte kann es in ihren Augen keine Uneinigkeit geben. Vielmehr sind sie, wie sie sind, »in einer nackten, von keinem Argument und keiner Überzeugungskraft zu erschütternden Faktizität« (Arendt 2012, 337f.)

Allerdings sind diese Tatsachen darauf angewiesen, festgehalten und erinnert zu werden. Dies geschieht mittels Tatsachenwahrheiten, die sich Arendt zufolge in einfachen behauptenden Aussagen formulieren lassen, wie z.B.: »Deutsche Truppen marschierten im August 1914 in Belgien ein.« Oder: »Am 20. Januar 2017 wurde Donald Trump als 45. Präsident der USA vereidigt.«

Dass Tatsachen auf Bezeugung und Erinnerung angewiesen sind, begründet Arendt zufolge aber auch die Gefährdung von Tatsachenwahrheiten: Anders als Vernunftwahrheiten, etwa mathematische (z. B.: dass die Summe aus zwei Paaren vier ergibt) oder logische Wahrheiten (z. B.: dass ein und dieselbe Aussage nicht im selben Sinne und zugleich wahr und nicht-wahr sein kann), die zeitlos gelten und beliebig oft »wieder-entdeckt« werden können, unterliegen Tatsachen der Gefahr, vergessen oder gar verleugnet zu werden. Sie verschwinden, wenn es keine Zeugen oder Zeugnisse (Dokumente, Urkunden etc.) gibt oder keine Menschen, die ihnen glauben (Arendt 2012, 331). Wichtig ist zudem, dass Tatsachenwahrheiten in der Regel in Geschichten eingebunden sind, d. h. überhaupt nur im Rahmen von Geschichten zur Darstellung kommen, nicht isoliert. Geschichten aber werden selbst immer von spezifischen Perspektiven aus erzählt: Sie seien notwendigerweise selektiv und blieben je nach Zeit und auch Einstellung niemals gleich. Und so hätten Tatsachenwahrheiten zwar eine Art »Vetomacht«, aber hinsichtlich ihrer Verknüpfung, Einbettung und Bewertung bleibe Offenheit und Uneinigkeit. In diesem Sinne ist es zwar eine Tatsachenwahrheit, dass Donald Trump am 20. Januar 2017 als 45. Präsident der USA vereidigt wurde, aber ob diese Amtseinführung und Präsidentschaft den Höhepunkt einer Verfallsgeschichte der amerikanischen Demokratie markiert oder nicht – darüber besteht Uneinigkeit, die Gegenstand öffentlicher Dispute sein und bleiben kann und die sich durch Tatsachenwahrheiten nicht beseitigen lässt.

In solchen Disputen geht es also um Meinungen. Anspruchsvolle Meinungsbildung beruht Arendt zufolge allerdings darauf, dass dabei die Pluralität der

Standpunkte, das heißt bestenfalls viele mögliche und faktische Meinungen, die Vielfalt darin verwobener Erfahrungen und Interessen berücksichtigt, ja gleichsam durchgespielt werden. Der spezifische Geltungsanspruch von Meinungen besteht ihr zufolge nicht in ihrer Objektivität, sondern darin, repräsentativ zu sein, d. h. das Denken anderer immer mit zu präsentieren. Und eine Meinung könne umso mehr an repräsentativer Geltung gewinnen, je mehr Standorte in der Welt bei ihrer Bildung durchlaufen wurden. Daher setze die Meinungsbildung Fähigkeiten und Teilakte voraus, auf die bereits Kant den »Gemeinsinn« gründete. Auch dieser beruht nach Kant wesentlich auf dem Vermögen, eine bestimmte umstrittene Sache von verschiedenen Gesichtspunkten aus zu betrachten oder notfalls unter Rückgriff auf die Einbildungskraft zu imaginieren, wie sie sich anderen Menschen zeigt.

Allerdings gehört Arendt zufolge in den Bereich des Politischen auch der Wettstreit der Meinungen, in dem es darum geht, andere Menschen redend zu überzeugen. Dabei solle der Bereich des Politischen als der einer gemeinsinnigen Meinungsbildung möglichst streng vom Gebiet eines per se despotischen Wahrheitsbegriffs unterschieden werden, wie er in Philosophie, Logik oder Mathematik vorkommt. Denn: »Wer im Meinungskampf sagt: er habe die Wahrheit, meldet einen Herrschaftsanspruch an. Dies tun die Ideologen: Sie benutzen die Wahrheit als ein Mittel zum Zweck.« (Arendt 2020, 619) Auch an weiteren Stellen verdeutlicht Arendt, dass dieser Wahrheitsbegriff nicht zum Gebiet der Politik gehört, sondern unpolitisch in ihrem Sinne ist. Wer diese Grenzen zwischen despotischen Wahrheiten (Tatsachen- und Vernunftwahrheiten) und endlich-perspektivischen Wahrheiten (Meinungen) verwische, leugne nicht nur die Relevanz der Meinungsbildung, sondern eröffne das Feld für vielfältige Gestalten der Unwahrheit, Manipulation und Lüge.

Auch in Rekurs auf die Untersuchungen Butlers und Arendts lässt sich somit zeigen, dass es nicht genügt, auf die Argumentationskompetenz als Bedingung politischer Meinungs- und Urteilsbildung hinzuweisen und ihre Ausbildung mit dieser Begründung ins Zentrum des Ethikunterrichts stellen. Mit Butler und Arendt lässt sich vielmehr erkennen, dass sich ein Raum des Politischen überhaupt erst eröffnet, wenn Menschen einander als viele verschiedene darstellen, anerkennen und verstehen können und dass dies wiederum fordert, dass die Bereitschaft besteht, sich die Welt im Spiegel der Meinungen anderer zeigen zu lassen und Spannungen bzw. Dissense auszuhalten.

Die entsprechenden Fähigkeiten und Bereitschaften zu fördern, kann freilich nicht das einzige und erst recht nicht allein Ziel des Ethikunterrichts sein, sondern dies sollte als Projekt verschiedener Fächer und vor allem auch außerschulischer Anstrengungen betrachtet werden. So könnte es in the long run gelingen, Schüler:innen zur Praxis eines selbstständigen, kritischen, öffentlichen

Denkens und Sprechens sowie kollaborativen Gestaltens gemeinsamer Angelegenheiten zu befähigen. Mehr als dies konnte mit bzw. an den Ausführungen Butlers und Arendts hier nicht gezeigt werden. Aber bestenfalls auch nicht weniger.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1951. *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Gesammelte Schriften. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arendt, Hannah. 2012. »Wahrheit und Politik« In: Arendt, Hannah: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München und Zürich: Piper. 327–370.
- Arendt, Hannah. 1993. »Philosophie und Politik« *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 41 (2): 381–400.
- Arendt, Hannah. 2016. *Sokrates. Apologie der Pluralität*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Arendt, Hannah. 2020. *Denktagebuch 1950–1973*. München und Zürich: Piper.
- Badiou, Alain. 2009. »L’emblème démocratique« In: Agamben, Giorgio, Badiou, Alain, Bensaïd, Daniel, Brown, Wendy, Nancy, Jean-Luc, Rancière, Jacques, Ross, Kristin und Žižek, Slavoj: *Démocratie, dans quel état?* Montréal: Collection Théorie. 10–17.
- Bareis, J. Alexander. 2019. »Faktual und fiktional erzählte Welten« In: Bartsch, Christoph und Bode, Frauke (Hg.). *Welt(en) erzählen. Paradigmen und Perspektiven*. Berlin und Boston: De Gruyter. 89–114.
- Baum, Markus und Seeliger, Martin. 2021. »Donald Trumps Twitter-Sperre. Die Paradoxie, Ambivalenz und Dialektik digitalisierter Öffentlichkeit« In: Seeliger, Martin und Seignani, Sebastian (Hg.). *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit?* Leviathan Sonderband 37. Baden-Baden: Nomos. 342–364.
- Bermes, Christian. 2019. *Wandel der Sprach- und Debattenkultur. Verbindlichkeit – Artikulation – Meinung*. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Bermes, Christian 2021. *Meinungskrise und Meinungsbildung. Eine Philosophie der Doxa*. Hamburg: Felix Meiner.
- Breitenstein, Peggy H. 2021. »Jargon der Unsachlichkeit. Kriegsmetaphorik im Namen der Wissenschaftsfreiheit« *Praefaktisch. Ein Philosophieblog*, 31.5.2021. <https://tinyurl.com/m/2p8k6z8e> (Abruf: 30.9.2022).
- Brendler, Michael 2020: »Fakten und Argumente helfen nicht gegen Fake News.« *Medical Tribune*, 8.4.2020. <https://tinyurl.com/7k9ere2c> (Abruf: 30.9.2022).
- 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.
- Butler, Judith. 2006. *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Aus dem Englischen von Kathrina Menke und Markus Krist. Berlin: Suhrkamp.
- Carey, John M., Chi, Victoria, Flynn, D. J., Nyhan, Brendan und Zeitzoff, Thomas. 2020. »The effects of corrective information about disease epidemics and outbreaks: Evidence from Zika and yellow fever in Brazil« *Science Advances* 6 (5).

- Celikates, Robin, Hoppe, Katharina, Loick, Daniel, Nonhoff, Martin, von Redecker, Eva und Vogelmann, Frieder. 2021. »Machtverhältnisse statt Mythen. Für ein emanzipatorisches Verständnis von Wissenschaftsfreiheit« *Geschichte der Gegenwart*, 8.12.2021. <https://tinyurl.com/bdhwjd88> (Abruf: 30.9.2022).
- von Coelln, Christian. 2021. »Cancel Culture und Wissenschaftsfreiheit« *Forschung & Lehre*, 6.12.2021. <https://tinyurl.com/5n73dd5c> (Abruf: 30.9.2022).
- Döring, Sabine. 2021. »Epistemische Gerechtigkeit und epistemische Offenheit – eine Versöhnung« In: *Özmen 2021b*. 49–68.
- van Dyk, Silke. 2021. »Die Krise der Faktizität und die Zukunft der Demokratie« In: Seeliger, Martin und Sevignani, Sebastian (Hg.): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Leviathan Sonderband 37. Baden-Baden: Nomos. 68–90.
- Emcke, Carolin. 2016. *Gegen den Hass*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Forschungsinstitut für Philosophie Hannover. 2017. »Wissenschaftlicher Essaypreis 2017. Wenn Argumente scheitern«. Ausschreibungstext. <https://tinyurl.com/2hf2vkmy> (Abruf: 30.9.2022).
- Frick, Marie-Luisa. 2017. *Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft*. Ditzingen: Reclam.
- Gabriel, Markus. 2020. *Fiktionen*. Berlin: Suhrkamp 2020.
- Gapski, Harald, Oberle, Monika und Staufer, Walter (Hg.). 2017. *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gasteiger, Carolin. 2018. »Eine Welt, in der alle nur noch meinen wollen«. *Süddeutsche Zeitung* vom 16.1.2018.
- Geier, Manfred. 2022. *Philosophie der Rassen. Der Fall Immanuel Kant*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Gensing, Patrick. 2020. *Fakten gegen Fake News oder der Kampf um die Demokratie*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Grünbein, Durs. 2018. »Das ist sprachliche Aufrüstung, die zu Gewalt führen wird.« Durs Grünbein über die Verrohung der Sprache. Interview vom 5.6.2019, geführt von Andrea Gerke«. <https://tinyurl.com/4b3apkw> (Abruf: 30.9.2022).
- Grünbein, Durs. 2019. »Wie aus Sprache Gewalt wird.« *Die Zeit*, 10.1.2019: 39.
- Habeck, Robert. 2020. *Wer wir sein könnten. Warum unsere Demokratie eine offene und vielfältige Sprache braucht*. Mit aktuellem Nachwort. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Habermas, Jürgen. 1984. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1991. *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 2022. *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Hannan, Jason. 2019. *Ethics Under Capital: Macintyre, Communication, and the Culture Wars*. London, N.Y.: Bloomsbury.
- Jaster, Romy und Lanius, David. 2019. *Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen*. Ditzingen: Reclam.
- Jaster, Romy und Keil, Geert. 2021. »Wen sollte man nicht an die Universität einladen?« In: *Özmen 2021b*. 141–159.

- Jaster, Romy und Keil, Geert. 2022. »Wer muss draußen bleiben? Intellektuelle Redlichkeit als Maßstab für Einladungen an die Universität« *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 70 (3): 474–491.
- Knödler, Janne. 2019. »Meinungsfreiheit an Unis. Feindschaft und das Politische« *Süd-deutsche Zeitung*, 13. 3. 2019. <https://tinyurl.com/2katwjdy> (Abruf: 30. 9. 2022).
- Koller, Hans-Christoph, Casale, Rita und Ricken, Norbert (Hg.). 2014. *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh.
- Koschorke, Alfred. 2016. *Adolf Hitlers »Mein Kampf«. Zur Poetik des Nationalsozialismus*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Kostner, Sandra. 2020. »Flucht vor Argumenten. Zur Forderung nach Redeverbote« *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25. 11. 2020: N 4.
- Kotzur, Markus (Hg.). 2018. *Wenn Argumente scheitern. Aufklärung in Zeiten des Populismus*. Münster: Mentis.
- Lessenich, Stephan. 2021. »Ich bestreite, dass es eine Cancel Culture gibt« *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 11. 5. 2021: 32.
- Loick, Daniel. 2022. »Feine Tischgesellschaft« *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 70 (3): 492–496.
- Matsuda, Mary J. 1993. »Public Response to Racist Speech: Considering the Victim's Story«. In: Matsuda, Mari J., Lawrence III, Charles R., Delgado, Richard und Williams Crenshaw, Kimberlé (Hg.). 2018. *Words that Wound: Critical Race Theory, Assaultive Speech and the First Amendment*. London: Routledge. 17–51.
- Meyer-Sickendiek, Burkhard. 2013. »Hate Speech als literarische Rhetorik« In: Meibauer, Jörg (Hg.). *Hassrede/ Hate Speech. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion*. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek. 95–120.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz. 2021. *Lehrplan Ethik für die Sekundarstufe I*. <https://tinyurl.com/2d65dydr> (Abruf: 30. 9. 2022).
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. 2016. *Fachlehrplan Gymnasium. Ethikunterricht*. <https://tinyurl.com/ycr69x7j> (Abruf: 30. 9. 2022).
- Mühlhoff, Rainer. 2018. »Affekte der Wahrheit. Über autoritäre Sensibilitäten von der Aufklärung bis zu 4Chan, Trump und der Alt-Right« *Behemoth* 11 (2): 74–95.
- Müller, Jan-Werner. 2021. »Wokeness, Cancel-Culture, Political Correctness: Warum sind die Liberalen so wehleidig?« *Neue Zürcher Zeitung*, 10. 4. 2021. <https://tinyurl.com/4bk3afr4> (Abruf: 30. 9. 2022).
- Özmen, Elif. 2021a. »Epistemische Offenheit als Wagnis. Über Wissenschaftsfreiheit und Wissenschaftsethos in der Demokratie« In: Özmen 2021b. 29–47.
- Özmen, Elif (Hg.). 2021b. *Wissenschaftsfreiheit im Konflikt*. Berlin: Springer/ Metzler.
- Paret, Christoph. 2018. »Der Reiz des unverhohlenen Illegitimen« In Kotzur 2018. 53–69.
- Petersen, Thomas. 2020. »Forschungsfreiheit an deutschen Universitäten. Ergebnisse einer Umfrage unter Hochschullehrern.« Akademie der Konrad-Adenauer-Stiftung, Berlin, 12. 2. 2020. <https://tinyurl.com/2zbx7ymt> (Abruf: 30. 9. 2022).
- Plamper, Jan. 2021. »Wie ich einmal gecancelt werden sollte« *Merkur*, 9. 2. 2021. <https://tinyurl.com/2p9d48kr> (Abruf: 30. 9. 2022).
- Pörksen, Bernhard und Schulz von Thun, Friedemann. 2020. *Die Kunst des Miteinander-redens. Über den Dialog in Gesellschaft und Politik*. München: Hanser.
- Posselt, Gerald, Schönwälder-Kuntze, Tatjana und Seitz, Sergej (Hg.). 2018. *Judith Butlers Philosophie des Politischen*. Bielefeld: Transcript.

- Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2019. *Lehrplan Oberschule Ethik*. <https://tinyurl.com/mx9hcdpn> (Abruf: 30.9.2022).
- Scherübl, Florian. 2022. »Postmoderne, Poststrukturalismus ... Panfiktionalismus?« In: Scherübl, Florian (Hg.). *Verabschiedungen der »Postmoderne«. Neuere Historisierungen von »Theorie« zwischen »Post-Truth«-Narrativen und Generationengeschichte*. Bielefeld: Transkript. 125–148.
- Schönecker, Dieter. 2021a. »Ja, es gibt die Cancel-Culture« *Neue Zürcher Zeitung*, 13.4.2021. <https://tinyurl.com/4za2beud> (Abruf: 30.9.2022).
- Schönecker, Dieter. 2021b. »Replik auf Breitenstein« *Praefaktisch. Ein Philosophieblog*, 2.6.2021. <https://tinyurl.com/59xnt99b> (Abruf: 30.9.2022).
- Schönecker, Dieter. 2022. »Reden wir lieber von Verbannung« *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 27.7.2022: N 4.
- Seeßlen, Georg. 2017. *Trump! Populismus als Politik*. Berlin: Bertz + Fischer.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, o. J.: *Fachlehrplan Ethik Gymnasium*. <https://tinyurl.com/2s3wm397> (Abruf: 30.9.2022).
- Steinmeier, Frank-Walter. 2018. »Eröffnung der Dialogveranstaltung ›Deutschland spricht«, Redemanuskript, 23.9.2018. <https://tinyurl.com/yc8m8sue> (Abruf: 30.9.2022).
- Thüringer Kultusministerium. 2012: *Lehrplan für das Gymnasium Ethik*. <https://tinyurl.com/2p8r8b85> (Abruf: 30.9.2022).
- Ziegelmann, Robert. 2018. »Was sollen wir tun, wenn Argumente scheitern« In: Kotzur 2018. 15–32.

»Wir sind nicht hier, um uns die Köpfe blutig zu schlagen!« Über das Ethos des Argumentierens

Ein Raum, ein Dutzend Menschen, eine Aufgabe: Ein junger Mann soll einen Mord an seinem Vater begangen haben. Die Verhandlung vor Gericht ist abgeschlossen, es wurden Zeugen gehört und Indizien geprüft. Der Gerichtsvorsitzende weist die zwölf Mitglieder der Geschworenen-Jury nun darauf hin, welcher Herausforderung sie sich zu stellen haben:

Ein Mensch ist tot. Das Leben eines anderen liegt in Ihrer Hand. Versuchen Sie nach bestem Wissen und Gewissen Ihren Spruch zu fällen. Falls sie einen begründeten Zweifel an der Schuld des Angeklagten haben, muss Ihre Entscheidung *nicht schuldig* lauten. Andernfalls müssen Sie überzeugt sein, daß der Angeklagte wirklich schuldig ist. Halten Sie ihn für *schuldig*, dann darf auch das Gericht keine Gnade walten lassen. In diesem Fall verfügt das Gesetz die Todesstrafe. (...) Aber wie auch immer Sie sich entscheiden: Ihr Spruch muss einstimmig sein. (Rose 1982, 8f.)

Sidney Lumet vergegenwärtigt uns in seinem Film *Die zwölf Geschworenen* (im Original: *Twelve Angry Men* nach dem Stück von Reginald Rose) aus dem Jahr 1957 diese besondere Situation, in der eine Gruppe von Menschen, die sich nicht kennen und bislang nur gemeinsam der Gerichtsverhandlung beigewohnt haben, mit einem übereinstimmenden Urteil über die Schuld oder Unschuld des Angeklagten, mithin über Leben und Tod befinden muss. Die Kamera und mit ihr die Zuschauer werden während der folgenden anderthalb Stunden das Geschworenenzimmer nicht wieder verlassen und dadurch zu Zeugen, wie sich im Verlauf dieser Zeit nach und nach ein argumentierendes Gespräch entfaltet. Das Theaterstück und der Film *Die zwölf Geschworenen* gelten aufgrund dieser fokussierten und dramaturgisch geschickt in Szene gesetzten Art der Darstellung als ein instruktives Beispiel für die Argumentationstheorie, wie etwa Kati Hannken-Illjes (2018) in ihrer gründlichen Einführung zum Argumentieren gezeigt hat, die anhand dieses Beispiels durch alle Kapitel führt.¹

¹ Diese Einführung entstammt einem germanistischen, sprach- und sprechwissenschaftlichen Kontext, ist aber gerade wegen des Bezugs zur Rhetorik auch für die Philosophie und den Philosophie- und Ethikunterricht einschlägig. Zum Vergleich des Themas Argumentieren im

Mit dieser Verwendung des Films bzw. des Theaterstücks als ein Beispiel für Argumentation und Urteilsbildung verbindet sich jedoch eine bestimmte argumentationstheoretische Perspektive auf das Geschehen, denn die jeweils ausgewählten Szenen dienen oft zur Illustration im Rahmen einer argumentationsbegrifflichen Erörterung entlang der drei bestimmenden Aspekte Form, Funktion und Geltungsbedingungen (Hannken-Illjes 2018, 12). Aus dieser Perspektive wird bereits ein vorgängiges Verständnis dafür vorausgesetzt, wie die Juroren angesichts der ihnen gestellten Aufgabe *selbstverständlich* im Zuge eines *vernünftigen Diskurses* zu verfahren haben. Doch bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass *Die zwölf Geschworenen* diese vermeintliche Selbstverständlichkeit provokativ in Frage stellen und damit eine grundlegende Reflexion auf die Bedingungen und Möglichkeiten des Urteilens und Argumentierens ermöglichen.² Als Zuschauer:innen folgen wir in diesem Kammerstück nämlich keineswegs einem wohlgeordneten Gesprächsverlauf, dem die Geltung und Durchsetzungsmacht des besseren Arguments schon immer idealerweise eingeschrieben wäre (Habermas 1983, 144f.), sondern werden zu Beobachter:innen einer sich vollziehenden Geschichte, deren gutes Ende buchstäblich bis zur letzten Minute nicht gewiss ist und die ein beständiges Moment der Möglichkeit radikalen Scheiterns in sich trägt.

Das ist allerdings kein Manko, vielmehr liegt darin die entscheidende Stärke dieser Geschichte, der wir uns mit einer fokussierten Interpretation widmen werden, um eine wesentliche Einsicht zu verdeutlichen, die sowohl die zwölf Geschworenen im Stück als auch wir Zuschauer:innen gewinnen können: Erst im Vollzug des Gesprächs kann ein Ethos des Urteilens und Argumentierens und damit auch die Dimension argumentativer Tugenden für das Gelingen argumentierender Gespräche zum Vorschein kommen und sich zur Geltung bringen.³

Der Charakter eines solchen Ethos besteht nicht in einem bloßen Regelkanon oder einer vorgeschalteten Liste von Vorschriften, die Punkt für Punkt nach

Deutschunterricht einerseits und Philosophie- und Ethikunterricht andererseits, siehe Kazmaier und Lanus (in diesem Band).

2 Der Film bietet sicherlich viele andere Anknüpfungspunkte, um etwa deduktive, induktive und abduktive Argumente rekonstruieren zu können. Unser Anliegen ist es jedoch gerade, die impliziten Voraussetzungen dieses Argumentierens herauszuarbeiten, die im Film *besonders* problematisiert werden.

3 Wir führen die Bezeichnung argumentative Tugenden hier in Bezug auf Arbeiten zum Konzept epistemischer Tugenden ein, mit denen »Fähigkeiten und Einstellungen gemeint (sind), die bestimmte Diskursgemeinschaften für die Produktion, die Vermittlung oder den Erwerb von Wissen als vorbildlich, wenn nicht als verbindlich erachten« (Gelhard et al. 2019, 3). Argumentative Tugenden fokussieren nicht auf die Frage des Wissens, sondern beziehen noch weitere Aspekte des Argumentierens mit ein. Wir bieten im Folgenden allerdings keine Theorie argumentativer Tugenden (zur Debatte um die Virtue-Argumentation-Theory u. a. Aberdein und Cohen 2016 sowie Oliviera de Sousa 2020), vielmehr erschließen wir phänomenologisch die Voraussetzungen, um derartige Theorien plausibel entfalten zu können.

einem vorgeschriebenen Protokoll von allen Gesprächspartner:innen abzuarbeiten wären. Denn jede gemeinsame Urteilsbildung, jeder Diskurs und jede Argumentation ist insofern einzigartig, als hier jeweils Individuen in einer konkreten, und das heißt zeitlich und räumlich nicht wiederholbaren und damit ereignishaften Situation zusammenkommen, um miteinander zu sprechen. Deshalb geht es bei diesem Ethos um die Einsicht in die Art und Weise, wie sich ein Modus des Urteilens und Argumentierens erst im Gespräch und in der Auseinandersetzung mit anderen schrittweise entwickelt.

Ein Ethos ist nicht einfach *von Anfang an da* und unvermittelt gegeben, sondern tritt im Vollzug einer Handlung in Erscheinung: Erst im Handeln, Sprechen und Urteilen zeigt sich, an welchen Werten, Normen und Maßstäben sich jemand orientiert und das heißt auch, welches Ethos sich handelnd, sprechend und urteilend *verkörpert* (Breun 2003, 212). Diese Eigenart des Ethos bringt der Film exemplarisch zum Vorschein, denn er führt genau diesen Zusammenhang vor: Die Pluralität der Juroren und deren Hintergrundgeschichten kommen sukzessive zum Vorschein, sie tauchen auf in den Horizonten aller Beteiligten, zu denen mittelbar auch wir Zuschauer:innen gehören. Das In-Erscheinung-treten des Ethos liegt vor aller ethisch-theoretischen Verallgemeinerung und kann nur in derart konkreten Situationen bemerkt und mit Aufmerksamkeit fassbar werden.⁴

Im Sinne dieser Einsicht, die es zu gewinnen gilt, ist die intensive Auseinandersetzung mit dem Film *Die zwölf Geschworenen* als Darstellungsform im Folgenden unverzichtbar. Der Film dient dabei ausdrücklich nicht als bloß illustrierendes Beispiel für unsere Ausführungen, sondern wir nutzen die filmischen Möglichkeiten der audio-visuellen Vergegenwärtigung, weil das, worum es uns bei einem Ethos des Urteilens und Argumentierens als Haltung geht, überhaupt erst als Phänomen sichtbar, erlebbar und erfahrbar werden muss. Die gewählte Darstellungsform erweist sich somit als eine *phänomenologische Betrachtung des argumentierenden Gesprächs* im Medium des Films und ist insofern der Sache angemessen, als das Erleben-müssen von Situationen, in denen es auf argumentative Tugenden und ein Ethos des Urteilens und Argumentierens ankommt, für das Argumentieren lernen von Schüler:innen ebenfalls grundlegend und deshalb unverzichtbar ist.

Wir haben uns bemüht, den Leser:innen die Handlung des Films so gut wie möglich in sprachlicher Form zu vergegenwärtigen. Um jedoch wirklich überprüfen zu können, ob unsere Erörterungen und Thesen einer kritischen Über-

4 Unser philosophischer Bezugspunkt ist die *Philosophie der Geschichten* von Wilhelm Schapp, die eine bemerkenswert eigenständige Weiterentwicklung der Phänomenologie Edmund Husserls darstellt und für unsere Frage nach einem Ethos des Argumentierens in konkreten lebensweltlichen Situationen besonders anschlussfähig ist.

prüfung standhalten, empfehlen wir, ergänzend zur Lektüre die mit Zeitmarkierungen aufgeführten Szenen anzuschauen. Zudem haben wir parallel zu diesem Beitrag ein Lehrstück erarbeitet (Bornmüller und Ziegler 2023, hier zitiert mit der Sigle: »LS«), in dem wir mit Schüler:innen sowie philosophisch Interessierten entlang exemplarischer Szenen des Films den hier skizzierten Aufdeckungs- und Erkenntnisprozess ausführlich durchspielen. Wir werden an den entsprechenden Stellen auf dieses Lehrstück verweisen, welches als Open Educational Resource frei zugänglich ist.

1. Ethos in Verkörperung

Wir gehen bei der phänomenologisch geschulten Betrachtung des argumentierenden Gesprächs davon aus, dass sich ein Ethos des Urteilens und Argumentierens erst im konkreten Handeln, Sprechen und Urteilen verkörpert. Bei der Betrachtung des Films ist diesbezüglich die Figur von Nummer 8, eindrücklich gespielt von Henry Fonda, besonders auffällig. Denn diese Figur bildet auf entscheidende Weise den Ausgangs- und Bezugspunkt des argumentierenden Gesprächs, welches überhaupt erst möglich wird, weil dieser Juror sich in der ersten Abstimmung einem vorschnell gefällten einstimmigen Urteil der Jury verweigert und als einziger mit *nicht schuldig* plädiert, woraus eine Art von diskursiver Auseinandersetzung folgt (siehe dazu Abschnitt 3). Zudem zeigt Nummer 8 im Verlauf des gesamten Gesprächs angesichts von unterschiedlichen Herausforderungen und Konfrontationen eine Haltung, in der argumentative Tugenden zum Ausdruck kommen. Wir werden deshalb im Folgenden diese Figur besonders im Auge behalten und mit Blick auf deren *Performance* erkunden, ob und inwiefern sie als exemplarische Verkörperung eines Ethos des Urteilens und Argumentierens gelten kann.

2. Wann beginnt ein argumentierendes Gespräch?

Szene: Minute 3:25–11:45

Die Juroren betreten den Raum, der für die Beratung über den Fall vorgesehen ist, und befinden sich zunächst in einer eigentümlichen Vor-Situation, in der es als Form der kognitiven Entlastung zu kurzen und beiläufigen Gesprächen (*small talk*) kommt. Es geht dabei unter anderem um die schwül-heiße Wetterlage und etwaige Erkundigungen über Berufliches und Privates. Es werden aber auch schon Meinungen über den Fall geäußert, wobei sich andeutet, dass einige der Juroren hierzu bereits eine bestimmte Auffassung vertreten. Auf diese Art des

Geschwätzes lässt sich Nummer 8 nicht ein, weil damit bereits eine Einigkeit mit Blick auf das erst noch zu fällende Urteil suggeriert wird, in die er vor einer gemeinsamen Beratung nicht einstimmen will, weshalb er auch gegenüber den Avancen von Nummer 12 bezüglich der »tollen Sache« des Mordfalls ernsthaft und zurückhaltend bleibt.⁵

Aufschlussreich ist nun, auf welche Weise sich aus dieser Vor-Situation ein argumentierendes Gespräch über den Fall entwickelt: Die Institution der Geschworenen-Jury gibt zwar einen gewissen Rahmen vor, nämlich dass hier über einen Fall entschieden werden soll. Allerdings ist damit noch nicht detailliert festgelegt, nach welchen Regeln in dieser Situation konkret zu verfahren ist. Deshalb müssen solche Verfahrensregeln zunächst *ad hoc* eingeführt, d. h. über prä-argumentative und nicht-deliberative Entscheidungen festgelegt werden. Wir sehen an der Figur von Nummer 1, der zufällig die Position als erste Person auf der Liste der Geschworenen zugewiesen bekommt, wie jemand verantwortungsvoll und um einen ordnungsgemäßen Ablauf des Verfahrens bemüht eine nach Nummern geordnete Sitzverteilung und eine erste Abstimmung vorschlägt, sich dabei der Zustimmung aller Beteiligten vergewissernd: »Ist jemand gegen die Abstimmung?« (Minute 11:07). In der damit vollzogenen Überführung einer noch unstrukturierten Vor-Situation in die eigentliche Situation des argumentierenden Gesprächs zeigt sich eine unauflösbare *Kontingenz*⁶ im Vorfeld des Argumentierens: Diese Szene erlaubt uns nicht nur das Gedankenspiel, ob und wie die Beratung der Juroren wohl in Gang gekommen wäre, wenn ein anderer Juror per Los zur Nummer 1 bestimmt worden wäre.⁷ Es wird insbesondere deutlich, inwiefern vorausliegende Konstellationen, Entscheidungen und Zufälle einen strukturierenden Rahmen von *Vorgeschichten* bilden und das daran anschließende Argumentieren auf unterschiedliche Weise beeinflussen und prägen. Hier im Film können wir die Genese eines argumentierenden Gesprächs verfolgen; beim Argumentieren selbst werden diese Vorgeschichten in der Regel nicht eigens thematisiert oder problematisiert, sondern als mehr oder weniger selbstverständliche Prämissen und Hintergrundannahmen vorausgesetzt. Die Kontingenz dieser Annahmen, Intuitionen, Erfahrungen, Erwartungen und Kon-

5 Siehe zu den Figurenkonstellationen beim *small talk* und einem ersten Geschmacksurteil, wer hier wem sympathisch bzw. unsympathisch ist: LS 2f.

6 Mit »Kontingenz« ist hier im traditionell philosophischen Sinne gemeint, dass etwas *bloß möglich* und deshalb *nicht mit Notwendigkeit* vorhersehbar ist. Die beschriebene Situation ist insofern nicht bereits vor-entschieden.

7 LS 3. In einer späteren Szene (Minute 22:25–23:10) zeigt sich zudem, wie fragil diese, für den Verlauf der Argumentation nicht unerhebliche Verantwortungsübernahme sein kann, als Nummer 10 die Regelungskompetenz von Nummer 1 anzweifelt, jedoch selbst nicht die Position des Diskussionsleiters übernehmen möchte, woraufhin diese Situation rasch überspielt wird (Nummer 7 in Minute 23:04: »Jawohl, Sie sind der richtige Mann [...], bleiben Sie ruhig am Ball!«).

ventionen kommt deshalb oft nicht zu Bewusstsein, obwohl diese eine notwendige Voraussetzung für jegliches Argumentieren sind.

3. »Jetzt setzen wir uns auseinander!«

Szene: Minute 10:26–24:54

Nach Klärung der grundlegenden Verfahrensregeln eröffnet der Vorsitzende Nummer 1 die Besprechung und nennt die beiden möglichen Varianten des weiteren Vorgehens: »Wir können zuerst alles durchsprechen und dann abstimmen, das ist selbstverständlich, das ist ... das wäre ein Weg ... und ähm, wir können aber auch sofort abstimmen.« (Minute 10:35–10:42) Die spürbare Verlegenheit in der Stimme von Nummer 1 deutet an, dass er offensichtlich die erste Variante bevorzugen würde, allerdings schließt er sich sofort dem autoritativen Hinweis von Nummer 4 an (»Ich dachte, es wäre üblich, erst einmal abzustimmen.«, Minute 10:44). Was nun geschieht, ist bezeichnend für die Ambiguität und die situativ bedingte Verbindlichkeit von Urteilen, die ohne ein vorhergehendes argumentierendes Gespräch gefällt werden: Im Zuge dieser ersten Abstimmung übernimmt die überwiegende Mehrheit der Juroren aus der Wahrnehmungssituation im Gerichtssaal einen *allgemeinen Eindruck*, der zum Teil bereits im *small talk* zur Sprache kam, und verallgemeinert diesen zu einem beinahe einstimmigen Urteil über die Schuld des Angeklagten.⁸ Doch handelt es sich hierbei überhaupt um ein *richtiges* Urteil? Einerseits kann die Abstimmung als ein erstes Meinungsbild der Geschworenen-Jury und damit als eine Art *Vorausurteil* verstanden werden. Andererseits handelt es sich bei dieser Abstimmung offenkundig um ein ungenügend vorbereitetes und gleichsam automatisch ablaufendes Verfahren, bei dem nicht klar ist, auf welcher Grundlage es durchgeführt wird. Zudem ist zu bedenken, welche Verbindlichkeit bereits diese Abstimmung potenziell haben konnte: Wenn wir einmal annehmen, alle Geschworenen hätten bereits im ersten Durchgang einstimmig für *schuldig* plädiert, so wäre das Abstimmungsergebnis gültig gewesen. Das in dieser Situation zu beobachtende Urteilen ist also sehr ambig und ambivalent, weil es zu diesem frühen Zeitpunkt noch mehrere Deutungen und Bewertungen zulässt und deshalb zu der zentralen Frage überleitet, was überhaupt unter einem Urteil zu verstehen ist.

Nummer 8 nutzt die institutionell gegebene Möglichkeit, mit seinem Votum eine vorschnelle Endgültigkeit des Urteils in der Abstimmung zu unterlaufen,

⁸ Das belegen die Wortmeldungen im Anschluss an die erste Abstimmung, als einige Juroren versuchen zu begründen, weshalb sie den Angeklagten für schuldig halten; exemplarisch hierfür Nummer 2: »Ich halte den Jungen für schuldig, das ist mir vom ersten Augenblick an klar gewesen.« (Minute 15:35)

obwohl er auf Nachfrage nicht sagen kann, ob er den Angeklagten tatsächlich für unschuldig hält (Minute 11:58). Im Zuge dessen mahnt er jedoch eine Urteilspraxis an, die ihm im Sinne einer grundlegenden argumentativen Tugend geboten scheint: »Also, was wollen Sie dann? – Ich möchte darüber reden.« (Minute 12:19, Nummer 10 und Nummer 8) Das ist nicht nur ein Bekenntnis zu einer argumentativen Abwägung des Für und Wider von Gründen und Argumenten im Rahmen eines Urteilsbildungsprozesses, sondern noch grundlegender zu einer angemessenen *Zurückhaltung* und gegebenenfalls *Enthaltung* angesichts der Gefahr eines vorschnellen und unbedachten Urteilens. Damit zeigt Nummer 8 auch *Mut*, denn es ist nicht einfach, sich gegen erwartbare Widerstände (Nummer 10: »Mannomann, einer ist immer dabei!«, Minute 11:45) einer Mehrheit durchzusetzen (Nummer 7: »Was gibt es darüber zu reden? Elf Männer halten ihn für schuldig, nur Sie sind dagegen!«, Minute 12:20–12:22).

Mut ist Nummer 8 vor allem deshalb, weil er sich in dieser Phase des Gesprächs (noch) nicht auf rationale oder objektive Gründe stützen kann, sondern zunächst eine »Gefühlssache« (Minute 13:30) vertritt. Es geht ihm darum, der in Rede stehenden *Sache* – womit er weniger den *sachlichen Fall* als vielmehr die existenzielle Bedeutsamkeit der Jury-Entscheidung für den Angeklagten im Blick haben dürfte (»Es geht hier doch um ein Menschenleben!«, Minute 12:52) – in einer angemessenen Weise *verstehend* und *beurteilend* gerecht zu werden. In dem vorausliegenden juristischen Prüfverfahren wurde der Fall rekonstruiert, es wurden Zeugen gehört und (Indizien-)Beweise gesammelt. Die Beratung und Entscheidung der Jury bildet nun den entscheidenden letzten Schritt des Gerichtsverfahrens auf dem Weg zu einem abschließenden Urteil, weshalb die Geschworenen sich diesem Teil des juristischen Verfahrens nicht einfach entziehen können und miteinander reden *müssen*. Dabei ist bemerkenswert, dass Nummer 8 sich nicht vor der Abstimmung im Anschluss an den autoritativen Hinweis von Nummer 4 (s. o.) auf eine Diskussion über die Verfahrensregeln bezüglich des Zeitpunkts einer Abstimmung einlässt, sondern sich der situativ gegebenen Herausforderung stellt und in der Abstimmung selbst *Haltung zeigt*. Mit seinem Votum kann er performativ nicht nur *zeigen*, wofür er im Sinne einer grundlegenden argumentativen Tugend *steht*, sondern diese Haltung indirekt auch von den anderen Geschworenen einfordern,⁹ denn aus dem von ihm eingeforderten Recht des Reden-Könnens ist nun – gewissermaßen *diskurspragmatisch* – eine Notwendigkeit des Miteinander-Reden-Müssens geworden: »Jetzt wissen wir wenigstens, woran wir sind.« (Minute 11:43)

9 Unter »Tugenden« werden üblicherweise hervorragende Eigenschaften *bzw.* eine vorbildliche Haltung verstanden. In dieser Szene erschließt sich nun eine wichtige Differenzierung: Die Eigenschaften, über die Nummer 8 offenbar bereits verfügt, bringen sich in einer entsprechenden Haltung zum Ausdruck.

Mit der mutigen Intervention bringt Nummer 8 seine Mit-Geschworenen dazu, dass sie sich – und das heißt: jeder auf seine Weise – mit ihrem Vor-Urteil aus der ersten Abstimmung auseinandersetzen müssen, denn jeder ist nun aufgefordert, sein vermeintlich sicheres Urteil zu begründen, um »den Herrn zu überzeugen, dass *er* Unrecht hat und *nicht wir*« (Minute 15:14). Als Zuschauer:innen können wir hier in einer Art *Phänomenologie des (vermeintlich) souveränen Urteils* dabei zuschauen, wie unsicher einige der Juroren plötzlich werden und sich, wie etwa die Figur des notorischen Rassisten Nummer 10, bereits in Widersprüche verstricken, was auch dazu führt, dass Nummer 8 sich persönliche Bemerkungen gefallen lassen muss, die er jedoch stoisch erträgt.¹⁰ Allen Beteiligten dürfte nun wenigstens im Ansatz klar sein, dass die Geschworenen hier nicht beisammen sitzen, »um Witze zu erzählen« (Minute 13:23), und der Prozess der Urteilsbildung offenbar anspruchsvoller und vielschichtiger ist, als die meisten der Anwesenden bis jetzt gedacht hatten.¹¹ Erst im Zuge dieser von Nummer 8 in Szene gesetzten *Irritation* in Bezug auf das vorschnell verallgemeinernde Vor-Urteil der Geschworenen und der damit eingeleiteten *Fokussierung* auf das, was in diesem Urteilsbildungsprozess *auf dem Spiel steht*, hat eine Klärung der Vor-Situation stattgefunden, die eine wesentliche Voraussetzung für den Beginn des eigentlichen argumentierenden Gesprächs und der kritischen Prüfung der vor Gericht verhandelten Zeugenaussagen ist.

4. »Wir wollen nur prüfen, ob das möglich war.«

Szene: Minute 51:11–56:37

In dieser Szene kommt es zu einer kritischen Prüfung einer Zeugenaussage. Der alte Mann behauptete im Gerichtssaal, er habe den Jungen im Treppenhaus gesehen. Einige Geschworene haben Zweifel an der Glaubwürdigkeit der Aussage, weshalb es zu einer Nachstellung der Situation kommt, in der genau geprüft wird, ob die von dem alten Mann angegebene Zeit, die er angeblich vom Schlafzimmer bis zur Wohnungstür benötigt hat, stimmen kann. Es zeigt sich bei der Nachstellung der Szene, dass seine Aussage zweifelhaft ist, was bei den Geschworenen zu sehr unterschiedlichen Reaktionen führt.

10 »Woraufhin kommen Sie sich eigentlich so überlegen vor?« (Nummer 10 zu Nummer 8 in Minute 18:04, nachdem dieser ihn darauf hingewiesen hat, dass die von Nummer 10 behauptete Glaubwürdigkeit der Zeugin, die aus demselben *Milieu* wie der Angeklagte stammt, aufgrund des *Lügner-Ressentiments* zumindest fragwürdig wäre).

11 »Das ist doch keine exakte Wissenschaft! – Das wollte ich hören.« (Nummer 12 und Nummer 8, Minute 24:50–24:52)

4.1 Zuhören und sich etwas sagen lassen

Bevor es zur kritischen Prüfung der Zeugenaussage des alten Mannes kommt, verständigen sich Nummer 5 und 6 – angestoßen durch einen lapidar geäußerten Kommentar von Nummer 7 – darüber, ob der alte Mann vor Gericht gesagt hat, dass er zur Treppe »gerannt« oder »gelaufen« sei. Nummer 5 findet diesen bloßen Streit um Worte überhaupt nicht nebensächlich, sondern fragt mit großem Ernst nach: »Wie war das ganz genau?« (Minute 51:29) Nummer 6, der sich in diesem Punkt relativ sicher ist, antwortet darauf: »So viel ich weiß, hat er gesagt, er rannte.« (Minute 51:38), woraufhin Nummer 5 direkt erwidert: »Ich kann mir nicht vorstellen, dass er rennen konnte.« (Minute 51:41) Genau in diesem Moment steht Nummer 8, der im Hintergrund des Filmbildes zu sehen ist, von seinem Stuhl auf. In seinem Gesichtsausdruck ist sichtbar (Minute 51:41), dass damit ein *Stichwort* gefallen ist, das die Zeugenaussage des alten Mannes in einem neuen Licht erscheinen lässt und deutlich macht, dass sie so nicht stimmen kann. Nummer 8 steht in dieser Szene zunächst etwas abseits, er hat genau so viel Distanz zum Gesagten, dass er die gesprochenen Worte so gut hören kann, dass sie ihm auch etwas sagen können. Er besitzt die Bereitschaft, genau zuzuhören und auf Nuancen zu achten, auf die es nicht selten ankommt, um etwas wirklich verstehen zu können. Denn jemanden zuzuhören, bedeutet auch, sich etwas sagen zu lassen: »Sich etwas sagen zu lassen ist eine Bedingung allen Sagens. Sich von anderen etwas sagen zu lassen ist die Bedingung dafür, mit sich selbst ins Gespräch zu kommen.« (Seel 2018, 118; dazu ausführlich Leeten 2017)

Im Gesichtsausdruck von Nummer 8 zeigt sich auch die Fähigkeit, als Zuhörer beim anderen zu sein, seinen Geschichten zu lauschen, um sich so ein genaueres Bild der Situation zu machen und auf diesem Weg der *Wahrheit* der Geschichte ein Stück näher zu kommen. Nummer 8 besitzt diese Offenheit, sich als Zuhörer etwas sagen zu lassen, aber nicht deshalb, um ganz in der Geschichte des anderen zu verschwinden, sondern um sie »[v]on einem Stichwort aus« im eigenen Horizont auftauchen zu lassen und »wiederaufzubauen, aber auf andere eindringlichere Art, als wenn die Personen leibhaftig gegenwärtig wären.« (Schapp 2012, 113) Es geht beim Zuhören also auch darum, in der eigenen Phantasie eine Geschichte zu verlebendigen und nachzuschauen, ob sie sich als stimmig erweist. Diese Besinnung setzt die Bereitschaft voraus, dem anderen aufmerksam zuzuhören. Beim Zuhören handelt es sich um eine Haltung, die den Anderen und auch seine Geschichten in ihrer *Eigenart* bestehen lässt, ihn und seine Geschichten zunächst bewusst nicht interpretiert oder gar umdeutet, sondern sich ihm – und dem, was er sagt –, sachlich zuwendet.¹²

12 »Die sachliche Haltung läßt den Andern, das Andere bestehen, ohne gewaltsame Umdeutung, eben so wie es ist [...].« (von Kempfski 1992, 19)

Diese Form der Zuwendung war auch für Sidney Lumet zentral, der auf die Frage, worum es in seinem Film eigentlich geht, antwortet: das »Zuhören!« (Lumet 2006, 22)

4.2 Die Nachstellung in der Darstellung

Im weiteren Verlauf der Filmszene kommt es zu einer präzisen Nachstellung der Zeugenaussage des alten Mannes. Trotz diffamierender Bemerkungen einiger Geschworener, wie beispielsweise von Nummer 7 (»Sie sollten Chef der Haarspalter-Innung werden«, Minute 53:01) oder von Nummer 3 (»Jetzt hören wir die Geschichte zum 19. Mal!«, Minute 53:32) lässt sich Nummer 8 nicht davon abbringen, die Fremdgeschichte des Zeugen kritisch zu prüfen. Für die Nachstellung der Zeugenaussage bedient er sich zweier unterschiedlicher Formen der rekonstruktiven Darstellung: Zunächst stellt er allen Geschworenen im Detail den Plan der Wohnung vor (Minute 53:12–53:54), um dann die beschriebene Handlung in der Zeugenaussage auch performativ nachzustellen, um sie für alle Geschworenen sichtbar und um die dafür tatsächlich benötigte Zeit auch erfahrbar zu machen (Minute 54:02–55:56). Er beschränkt sich dabei nicht auf eine diskursive Prüfung der Richtigkeit oder Falschheit der Zeugenaussage, sondern er vertraut darauf, dass sich den Zuschauern der szenischen Vergegenwärtigung bei der distanzierten Beobachtung der nachgestellten Zeugenaussage etwas zeigt, dass sich anders nicht verstehen und beurteilen lässt. Damit gibt er ihnen die Möglichkeit, ein souveränes, und das heißt auf der Basis der eigenen Beobachtung und Erfahrung stehendes Urteil fällen zu können.

Es ist zwar eine umstrittene These, ob und inwiefern Narrationen (Hannken-Illjes 2018, 153–163), Beispiele (Schaub 2012, 274–291) und rekonstruktive Darstellungen als Argumente gelten können. Der Film zeigt jedoch, dass diese These durchaus plausibel gemacht werden kann, weil darin die komplementäre Verbindung von Beobachtung, Darstellung und Argumententwicklung ersichtlich wird. Die Beobachtungen, die die Geschworenen bei der Darstellung der Zeugenaussage machen können, bilden den Dreh- und Angelpunkt bei der Entwicklung eines Arguments:

Zu einem Argument werden Beobachtungen nämlich erst durch ihre Verkettung [...]. Tatsachen gewinnen ihre kommunikative Härte erst aus den Argumenten, die verschiedene Beobachtungen verknüpfen. (Rustemeyer 2013, 380)

Es geht Nummer 8 mit Hilfe der Nachstellung darum, einen Zweifel bei den Geschworenen zu wecken, der die vermeintliche Eindeutigkeit ihrer Interpretation der Zeugenaussage auf die Probe stellt. Man kann deshalb die rekonstruktive Darstellung der Zeugenaussage als Versuch verstehen, die Geschworenen durch

eigene Beobachtung und Erfahrung sowie die gemeinsame Ausleuchtung ihrer Sichtweisen zu einer Reflexion zu animieren, die zugleich dazu führt, dass sie beim Fällen ihrer Urteile zögernder, zurückhaltender und vorsichtiger werden. Die Nachstellung der Zeugenaussage ist demnach eine Einübung urteilsensibler Tugenden, die nur dann entwickelt werden können, wenn ein unreflektiertes und vorschnelles Urteilen aufgebrochen und somit Erfahrungsräume geschaffen werden:

Richtige Entscheidungen zu treffen kann heißen, keine vorschnellen Entscheidungen zu fällen. Skepsis gegenüber Eindeutigkeit, Vorbehalte gegenüber Tatsachenglauben und Zögern in Entscheidungssituationen sind Tugenden guter Bürger. Darin zeigt sich ihre Tapferkeit. Während Walt Kowalski in *Gran Torino* mit dem Schießen zögert, zögern die Geschworenen bei Lumet mit dem Urteil. (Rustemeyer 2013, 369)

Die Rekonstruktion der Zeugenaussage bringt das von Nummer 8 erwartete Ergebnis: 42 Sekunden dauerte die Nachstellung der Zeugenaussage, der alte Mann sagte vor Gericht, er habe bis zum Treppenhaus 15 Sekunden benötigt. Damit haben alle Geschworenen selbst gesehen bzw. wahrgenommen, dass seine Aussage nicht stimmen kann. Der Zweifel ist zumindest bei einigen Geschworenen geweckt, Nummer 8 interpretiert vor allen Beteiligten die nachgestellte Szene. Es ist eine der wenigen Szenen im Film, in der alle Geschworenen Nummer 8 aufmerksam zuhören und mit voller Konzentration bei der Sache sind (Minute 56:06). Die Nachstellung der Zeugenaussage führt demnach nicht allein zu einer Zurückhaltung im Urteilen, sondern auch zu einer Haltung des Beobachtens und Zuhörens, zu einer Achtsamkeit, ohne die eine echte Verständigung im Dialog nicht möglich ist. Man kann mit Blick auf diesen Moment sogar von einer geteilten Aufmerksamkeit sprechen, in der die Geschworenen gemeinschaftlich *einen Schritt zurücktreten*, eine Distanz zum Beobachteten herstellen, und dadurch eine Haltung entwickeln können, in der ihre eigenen Geschichten und persönlichen Sichtweisen vorübergehend ausgeblendet werden und damit der Zugang zu einem reflektierten Urteil möglich gemacht wird:

In Darstellungen kommunikativer Prozesse [...], wie der Film sie exemplarisch zur Darstellung bringt, fällt das Hereinbrechen von Kontingenz ins Auge, das sich dem Griff formaler Rationalität entzieht. Lumets Film untermauert den Verdacht gegenüber der Vernunft, sie werde blind für die eigene Form. Argumente müssen durch die Haltung des Beobachtens ergänzt werden. (Rustemeyer 2013, 368)

4.3 Urteilen und Argumentieren im Spiegel von Eigen- und Fremdgeschichten

Eine solche – im besten Fall: gemeinsame – Haltung des Beobachtens und Zuhörens benötigt das argumentierende Gespräch schon deshalb, weil auch propositionale Urteile und Argumente über Fremdgeschichten für die Beteiligten zur »ureigenen Geschichte« (Schapp 2012, 123) werden können, insbesondere dann, »wenn sich nachträglich herausstellt, daß das Urteil falsch gewesen ist, und die Beteiligten sich fragen, ob sie Schuld mittragen an dem falschen Urteil.« (Schapp 2012, 123)

Nun geht es nicht in jedem argumentierenden Gespräch um Leben und Tod wie in diesem Film. Aber auch dann, wenn das nicht der Fall ist, bleibt Schapps Befund richtig, dass »die Fremdgeschichte in die eigene Geschichte eingehen [kann], und zwar auf mannigfache Art.« (Schapp 2012, 122) Die Geschworenen im Film sind, wie wir alle, niemals unbefangen oder gar unparteiisch, sondern je nach eigener Vorgeschichte auf eine immer schon subjektive Weise voreingenommen. Erst in der selbstkritischen Reflexion der Voraussetzungen seiner eigenen Urteile kann jeder einzelne Geschworene seine eigene Befangenheit feststellen. Gelingt dies, kommen die individuellen und somit ganz unterschiedlichen Befangenheiten der Beteiligten zum Vorschein, und damit die vielen Eigengeschichten und Vorurteile, die sie mit Blick auf die Fremdgeschichte haben. Dies kann nur in einem offenen Gespräch aufgedeckt werden, in dem alle Beteiligten schildern, was sie sehen und begreifen, wenn sie beispielsweise eine (Film-)Szene, Lebenssituation oder wie hier eine inszenierte Zeugenaussage betrachten. Dabei kann jeder Einzelne erleben, dass es häufig viele mögliche Sichtweisen auf den Fall gibt, und dass auch er selbst mitunter mehrere Urteile hat, die sich einander widersprechen können und somit kein eindeutiges Urteil zulassen.

Nummer 8 lädt die Geschworenen immer wieder zu einem solchen argumentierenden Gespräch ein, in dem ihr eigener Blick auf den Fall, die Art, wie sie selbst als Person in der Welt stehen, aufgedeckt und ihre Perspektive reflektiert werden kann. Doch selbst dann gibt es noch viele emotionale Widerstände, Abneigungen und persönliche Verstrickungen, die, wie der Film immer wieder zeigt, einer dialogisch angeleiteten Urteilsbildung und der damit verbundenen Offenheit für Argumente im Weg stehen können. Weil die so verstandene Urteilsbildung häufig ein dramatischer Prozess ist, in der die Beteiligten auch selbst beurteilt werden, ist die Bedeutung argumentativer Tugenden deutlich zu erkennen: Das Zulassen, das Aushalten und das gemeinsame Interesse an einer Aufdeckung der persönlichen Verstrickungen und Vorurteile aller Beteiligten ist ein zentraler Bestandteil des argumentierenden Gesprächs – zumindest dann, wenn es die persönlichen, politischen, religiösen und ethischen Realitäten der

Beteiligten berücksichtigen und ernst nehmen will. All das gehört zu einer Schulung des Argumentierens *neben* dem logisch-analytischen Handwerkzeug wesentlich dazu, weil ohne diese Tugenden und Haltungen ein argumentierendes Gespräch erst gar nicht in Gang kommt und weil sich von der Lebenswelt der Beteiligten eben nicht absehen lässt.¹³ Eine Fachdidaktik des Argumentierens in der Schule, die als Zielgruppe heranwachsende Menschen im Blick hat, muss diesen Gesichtspunkt auf jeden Fall berücksichtigen – vor allem dann, wenn es ihr Ziel ist, tatsächlich *alle* Schüler:innen zu integrieren.

Die zwölf Geschworenen macht dieses Ethos des Argumentierens mit filmischen Mitteln sichtbar und macht für uns Zuschauer zugleich erfahrbar, wie schwer es uns häufig fällt, genau zu beobachten, zuzuhören und zurückhaltend zu sein. Damit führt uns der Film eine Form des Gesprächs vor Augen, die zeigt, dass die Chance auf ein Gelingen des argumentierenden Gesprächs, z. B. im Rahmen eines demokratischen Prozesses, ganz entscheidend von den Haltungen und Tugenden der Beteiligten abhängt. Für die Entwicklung dieser Haltungen benötigt eine demokratische Gesellschaft Übungsstätten, in der die Gesprächsform(en) und der Umgang miteinander wie ein Ritual eingeübt und in der die kommunikativen Verhältnisse darüber hinaus auch dargestellt und somit reflektierbar gemacht werden.¹⁴ Dabei ist besonders die rituelle Form der in der Praxis zu entwickelnden Umgangsformen hervorzuheben:

Lumet [entwirft] ein Modell der Kommunikation, in dem der Habitus des Zweifels Feigheit, Gleichgültigkeit und Vorurteile neutralisiert. Bürger sollen die Gesellschaft nicht verlassen, sie sollen sie verbessern. Dazu inszeniert die Gesellschaft ihre Kommunikation an symbolischen Orten und in Organisationen, um sich rituell in den Formen ihres Umgangs mit Differenz zu beobachten und zu bestätigen. Gerichte gehören wie Parlamente zu diesen Orten. Sie sind Stätten der Ausübung von Souveränität [...]. (Rustemeyer 2013, 370)

Doch auch diese Übungsstätten, in der die Reflexion der Gesprächsform zum eigentlichen Thema wird, ändern nichts an der Kontingenz argumentierender Gespräche. Das zeigt der Film immer wieder, besonders beispielhaft in der direkten Anschlusszene: Denn die durchaus überzeugende Nachstellung der Zeugenaussage und ihre argumentative Explikation durch Nummer 8 trifft auf eine emotionsgeladene Reaktion von Nummer 3, der sich selbst und seinem Vorurteil treu bleibt. Er lässt sich von solch einem »faulen Zauber« (Minute 56:17) wie die anderen »Betschwestern« nicht »bekehren« (Minute 56:35). Bei ihm tauchen jetzt »aus dem Hintergrunde« die »Eigengeschichten des Bekannten

13 Diese wichtige Präzisierung verdanken wir den Ausführungen in einem anonymen Gutachten.

14 Zum Beispiel durch die gemeinsame Betrachtung eines Films wie *Die zwölf Geschworenen* und die Bearbeitung des darin zum Vorschein Gebrachten in einem Lehrstück.

[auf], die [er] mit dem Bekannten gemeinsam [hat].« (Schapp 2012, 112) Mit anderen Worten: Die Fremdgeschichte des angeklagten Jungen *triggert* Nummer 3 so sehr, dass für ihn der Weg zu einem reflektierten Urteil im Rahmen einer vernunftgeleiteten Kommunikation verbaut ist.¹⁵

5. »Ich bin so erzogen worden.«

Szene: Minute 58:00–59:00

Wie kann es nun gelingen, Nummer 3 wieder in das Gespräch zu integrieren? Die Rede von Nummer 11¹⁶ erinnert die Geschworenen wie auch die Zuschauer des Films an den Rahmen, in dem sich die Geschworenen als Handelnde, Sprechende und Urteilende *gemeinsam* bewegen. Sie ist ein starkes Plädoyer für ein gemeinsames Ethos des Urteilens und Argumentierens in der spezifischen Institution der Geschworenen-Jury. In seiner Rede beobachten wir Nummer 11 als *unbeteiligten Zuschauer*, wie er *stellvertretend* für das, was Nummer 8 ebenso gut sagen könnte, daran erinnert, was die ethischen und normativen Rahmenbedingungen dieser Institution sind. Er macht darin deutlich, dass es eine schwere Aufgabe ist, die Erwartungen der Institution in eine gemeinsame (Gesprächs-) Praxis zu überführen – und dass sie dieser verantwortungsvollen Aufgabe nur dann gerecht werden können, wenn jeder Einzelne sich an dieses Ethos hält und sich als Teil einer Gemeinschaft begreift, die beim Finden des Urteils »nichts zu gewinnen, nichts zu verlieren ha[t]«: Denn »das ist einer der vielen Gründe, warum wir so stark sind« (Minute 58:43–58:49).

Nummer 11 zieht in seiner Rede, die auch als *Metakommentar* verstanden werden kann, weil sie die Situation im Geschworenenzimmer reflektiert, eine Art Zwischenbilanz. Den heftigen Gefühlsausbruch von Nummer 3 haben die Geschworenen noch deutlich vor Augen und es ist an dieser Stelle noch unklar, zu welchem Urteil die Geschworenen gelangen werden. Die Situation ist sehr fragil, ein Gemisch aus persönlichen, emotionalen und vernünftigen Motiven hat sich zusammengebraut. Sie bietet Anlass für die Rede eines Außenstehenden (Nummer 11 ist ein Emigrant, der sich bewusst für ein Land mit demokratischer Grundordnung entschieden hat), der sich in seiner Außenseiterrolle herausfordert sieht, die Anderen an das zu erinnern, was die Grundwerte dieser Institution und zugleich einer demokratisch verfassten Gesellschaft sind. Er erinnert die Geschworenen und die Zuschauer des Films auch daran, dass Institutionen

15 Dem Verstehen dieser emotionalen Reaktion, der Bewertung von Urteilsfähigkeit und der Relevanz von Eigen- und Fremdgeschichten für das Gelingen eines argumentierenden Gesprächs gehen wir ausführlich im LS 8–15 nach.

16 Dazu ausführlich LS 16–19.

wie die Geschworenen-Jury nicht für sich sprechen können, dass sich die kommunikativen Verhältnisse und Interaktionen nicht bloß formal regeln lassen, sondern in einer gemeinschaftlichen Praxis immer wieder mit Leben gefüllt werden müssen, weil das damit verbundene Ethos immer wieder hervorzubringen ist.

Argumentative Tugenden wie die Zurückhaltung, das Zuhören, das Beobachten und der Mut geben dem argumentierenden Gespräch die nötige Rahmung, damit sich eine vernünftige Argumentation zwischen den beteiligten Personen entwickeln kann. Erst in der Performanz der Gesprächspraxis, die wie ein Ritual eingeübt werden kann, kommt die *Mimesis* derart zur Geltung, dass sie das Moment der Darstellung *und* die Möglichkeit der Nachahmung vereint.¹⁷ Die Nachahmung von Handlungen, Gesten, Körperhaltungen und Sprechweisen spielt dabei eine entscheidende Rolle, weil sich das Ethos nur in den Handlungen konkreter Personen zeigen und nur in solchen Verkörperungen erscheinen kann.¹⁸ Nummer 8 wird von Lumet so in Szene gesetzt, dass er als Prototyp eines verkörperten Ethos angesehen werden kann. Das bedeutet nicht, dass alle argumentativen Tugenden notwendigerweise epistemische oder intellektuelle Tugenden sind. Manchmal ist es schlicht eine gesellschaftliche Umgangsform wie die *Höflichkeit*, die im Film beispielsweise dazu führt, dass Nummer 9 zugehört wird und er seine Geschichte der Zeugenaussage des alten Mannes erzählen kann (Rustemeyer 2013, 385).

Die Einübung in die Umgangsformen eines Ethos ist ein Erziehungsprozess, der nötig ist, um der Institution, die ohne diese Praxis nicht bestehen würde, gerecht werden zu können. Es geht darum, eine *gemeinsame* Praxis auszubilden, »in der Gewohnheiten entstehen, die kein Fundament außerhalb der Praxis besitzen [...]. Ohne diese Quellen der Gewohnheit käme Kommunikation als Prozess mühsam in Gang und bliebe als bloßer Prozess formaler Entscheidungsverkettungen schwer verständlich« (Rustemeyer 2013, 390). Und gerade deshalb antwortet Nummer 11 auf den Vorwurf von Nummer 10, warum er »immer so höflich« sei (Minute 58:07): »Aus dem gleichen Grund, aus dem Sie es nicht sind. Ich bin so erzogen worden.« (Minute 58:08–58:12)

In brenzligen Kommunikationssituationen sind es oft diese in der Praxis entwickelten Gewohnheiten, Haltungen und Tugenden, die als Ethos die kommunikativen Rahmenbedingungen schaffen und selbst dann aufrechterhalten können, wenn das Gespräch durch Hasskommentare und persönliche Verstri-

17 Wir verwenden den Begriff der *Mimesis* im aristotelischen Sinne: »*Mímēsis* ist mehr als bloße Wiedergabe, sie ist Darstellung. Ihr Entscheidendes ist nicht der Gegenstand, sondern die Darstellungsweise. Und wir beurteilen sie in beiden Aspekten – sowohl hinsichtlich der Darstellungsweise wie des Dargestellten – erkennend.« (Welsch 2012, 364)

18 Breun (2003, 213) verweist darauf, dass »*Mimesis*, unabhängig von der theoretischen Deutung des Phänomens, die Verlebendigung der moralischen Sphäre entscheidend prägt«.

ckungen das Fundament zu verlieren droht. Wenn argumentative Tugenden wie das Zuhören, das Beobachten, die Zurückhaltung oder der situative Mut für die am Gespräch Beteiligten wahrnehmbar sind, fällt häufig erst die Zufälligkeit der Kommunikationsprozesse auf. Sie lassen »den Prozess der Kommunikation als Verkettung von Kontingenzen allererst sichtbar werden [...]. Kontingenz reflektiert sich hier in der Festlegung einer Haltung.« (Rustemeyer 2013, 390)

Filme wie *Die zwölf Geschworenen* machen uns als Zuschauer:innen darauf aufmerksam, dass diese Kontingenz als Erfahrung aus der Demokratie nicht wegzudenken ist und eine demokratische Identität auch als gemeinsame Reaktion auf diese Erfahrung verstanden werden kann, die dazu führt, dass sich Haltungen entwickeln können, die im Strom der Kommunikationsprozesse eine gewisse Souveränität versprechen (Rustemeyer 2013, 390). Wer sich den Film anschaut, kann diese Erfahrung selbst machen, indem er oder sie sich mit einer Filmfigur identifiziert, sich an ihr ein Beispiel nimmt oder sich innerlich von ihr abgrenzt. Die Zuschauer:innen können sich zu den Filmfiguren in ein Verhältnis setzen, ihre eigene und die gemeinschaftliche Gesprächspraxis überdenken. In jedem Fall sind für ein »Verständnis der Demokratie personale Bezüge und habituelle Dispositionen konstitutiv« (Rustemeyer 2013, 391), weil damit argumentative Haltungen und Tugenden zur Darstellung gebracht und erfahrbar, verstehbar und imitierbar gemacht werden.

Dennoch bleibt der Film für die Zuschauer:innen trotz optimistischer Tendenzen verstörend, weil die Kontingenz, das Ereignishafte und das Prozesshafte der Gesprächspraxis bis zum Ende spürbar bleiben. Diese Irritation ist auch für die Argumentationsdidaktik hilfreich, weil sie auf Grenzen und Voraussetzungen aufmerksam macht, die *auch* mit berücksichtigt werden müssen:

Lumets Kamera macht sichtbar, was normalerweise unsichtbar und in der prozessierenden Kommunikation meist unbemerkt bleibt. Was hier durch eine filmische Darstellung, die sich als filmische Darstellung explizit sichtbar macht, sichtbar wird, ist zugleich das, was der Bürger – und der Zuschauer – oft lieber nicht sehen möchte: die Kontingenz der Vernunft. (Rustemeyer 2013, 387)

Schauen wir uns also den Film gerade deshalb an, weil er uns auf etwas aufmerksam macht, was wir »lieber nicht sehen möchten«.

Literaturverzeichnis

- Die Sigle »LS« bezeichnet das Lehrstück Bornmüller und Ziegler 2023.
- Aberdein, Andrew und Cohen, Daniel 2016. »Introduction: Virutes and Arguments« *Topoi* 35: 339–343.
- Bornmüller, Falk und Ziegler, Mario. 2023. »Lehrstück zum Film ›Die zwölf Geschworenen‹« <https://tinyurl.com/49k67bwe> (Abruf: 15.2.2023).

- Breun, Richard 2003. *Verkörperung von Moral. Philosophisch-anthropologische Studien*. Frankfurt am Main: Lang.
- Gelhard, Andreas, Hackler, Ruben und Zanetti, Sandro 2019: »Einleitung«. In: Gelhard, Andreas, Hackler, Ruben, Zanetti, Sandro (Hg.): *Epistemische Tugenden. Zur Geschichte und Gegenwart eines Konzepts*. Tübingen: Mohr Siebeck. 1–8.
- Habermas, Jürgen 1983. *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hannken-Illjes, Kati 2018. *Argumentation. Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- von Kempster, Jürgen 1992. »Versuch über Zärtlichkeit«. In: von Kempster, Jürgen. *Prinzipien der Wirklichkeit*. Schriften 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 7–20.
- Leeten, Lars 2017. »Sich etwas sagen lassen«. Philosophie und die Fähigkeit des Zuhörens« Aufzeichnung des Vortrags am Forschungsinstitut für Philosophie Hannover am 30.05. 2017. <https://tinyurl.com/bdcymhud> (Abruf: 27.01.2023).
- Lumet, Sidney (Regie). 1957. *Die zwölf Geschworenen*. Zweitausendeins Edition, 224.
- Lumet, Sidney 2006. *Filme machen. Vom Drehbuch zum fertigen Film*. Berlin: Autorenhaus.
- Oliviera de Sousa, Felipe, 2020. »Other-Regarding Virtues and Their Place in Virtue Argumentation Theory« *Informal Logic* 40 (3): 317–357.
- Rose, Reginald 1982. *Die zwölf Geschworenen*. Für die deutsche Bühne dramatisiert von Horst Budjuhn. Ditzingen: Reclam.
- Rustemeyer, Dirk 2013. *Darstellung. Philosophie des Kinos*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schapp, Wilhelm 2012. *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Schaub, Mirjam 2012. »Die Philosophie und ihre Beispiele«. In: Feger, Hans (Hg.): *Handbuch Literatur und Philosophie*. Stuttgart, Weimar: Metzler. 274–291.
- Seel, Martin 2018. *Nichtrechthabenwollen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Welsch, Wolfgang 2012. *Der Philosoph. Die Gedankenwelt des Aristoteles*. München: Fink.

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.

Autor:innen

Dominik Balg ist Juniorprofessor an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Philosophiedidaktik, insbesondere mit Blick auf Fragen der moralischen Bildung, didaktische Implikationen philosophischer Meinungsverschiedenheiten und skeptisch-relativistische Unterminierungen philosophischer Bildungsprozesse.

Gregor Betz lehrt und forscht am Department für Philosophie des Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Seinen Arbeiten liegt ein methodisch strenges, inhaltlich aber offenes und breites Philosophieverständnis zugrunde. Derzeit erforscht und entwickelt er sprachbasierte KI-Systeme.

Falk Bornmüller ist Referent am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er hat mit einer philosophischen Arbeit zum Thema Selbstachtung promoviert und als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Lehrerbildung an verschiedenen Universitäten gearbeitet. Seine Forschungsschwerpunkte sind das Verhältnis von Philosophie und Literatur sowie die Fach- und Hochschuldidaktik der Philosophie mit einem Projekt zum »Philosophieren lehren«.

Peggy H. Breitenstein lehrt Philosophie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und forscht u. a. zu Vermittlungsmöglichkeiten (selbst)reflexiv-kritischen Philosophierens sowie zum Umgang mit Rassismus, Sexismus, Antisemitismus in philosophischen Werken.

Georg Brun ist Professor für Philosophie an der Universität Bern. Leitend für seine Forschung und Lehre ist ein starkes Interesse an philosophischen Methoden der Begriffsentwicklung und der Argumentationsanalyse, zur Zeit besonders im Zusammenhang mit Fragen der Erkenntnistheorie.

Anne Burkard ist Professorin für Didaktik der Philosophie und das Fach »Werte und Normen« an der Georg-August-Universität Göttingen. Sie publiziert derzeit insbesondere zur Förderung argumentativer Fähigkeiten im Philosophie- und Ethikunterricht, zur Konzeption multidisziplinärer Ethikfächer, zu Umgangsweisen mit Skepsis und Relativismus im Unterricht sowie zu sprachsensiblen Fachunterricht.

Henning Franzen ist Fachseminarleiter für Ethik und Philosophie, Koordinator der Fachseminare Ethik und Philosophie in Berlin und Lehrer für Ethik, Philosophie und Mathematik am Humboldt-Gymnasium Berlin-Tegel.

Kathrin Kazmaier ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim. Ihre Forschungsschwerpunkte im Bereich Literaturwissenschaft sind ästhetische Erinnerungsdiskurse, Intermedialität und Literatur/theorie des 20. Jahrhunderts sowie im Bereich Deutschdidaktik ästhetisches Lernen und Argumentieren im Deutschunterricht.

Dominique Kuenzle ist Dozent am Philosophischen Seminar der Universität Zürich und Gymnasiallehrer für Philosophie. Er interessiert sich besonders für soziale und politische Anwendungen theoretischer Philosophie sowie Haltungen und Kompetenzen des Kritischen Denkens.

David Lanius ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am *DebateLab* des Karlsruher Instituts für Technologie und Leiter des Forums für Streitkultur. Seine Forschungsinteressen sind breit gestreut, liegen aber vor allem in angewandter theoretischer Philosophie und ihrer Vermittlung in Schulen, Hochschulen und Öffentlichkeit.

David Löwenstein lehrt Philosophie an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Seine Interessen liegen vor allem in verschiedenen Bereichen der theoretischen Philosophie und der Didaktik der Philosophie. Er leitet das Netzwerk »Argumentieren in der Schule« und ist Koordinator und Co-Host des interaktiven Public-Philosophy-Podcasts »mitgedacht«.

Jonas Pfister ist Assistenzprofessor am Institut für Philosophie der Universität Innsbruck. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprachphilosophie, Handlungstheorie, philosophische Methodologie und Didaktik der Philosophie und Ethik. Er ist Mitherausgeber des *Journal of Didactics of Philosophy*.

Donata Romizi ist Assistenzprofessorin für Philosophie und ihre Didaktik und Leiterin des Universitätslehrgangs »Philosophische Praxis« an der Universität Wien. Ihre Forschungsinteressen galten jahrelang der (Geschichte der) Wissenschaftsphilosophie. Jetzt liegen sie in den Bereichen der Philosophiedidaktik, der Philosophischen Praxis und der Argumentationstheorie.

Niko Strobach ist Professor für Philosophie an der Universität Münster. Seine Schwerpunkte in Forschung Lehre liegen in Logik und Metaphysik, aber auch in der antiken Philosophie. Er gibt seit 1997 Logikkurse.

Mario Ziegler ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Philosophie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er leitet den Bereich der Fachdidaktik der Ethik und Philosophie. Seine Forschungsinteressen liegen vor allem in verschiedenen Bereichen der Didaktik der Philosophie. Außerdem engagiert er sich im Rahmen der *Jenaer Schule der Didaktik*.

Alexandra Zinke ist Professorin für Theoretische Philosophie an der Universität Frankfurt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Erkenntnistheorie und der Philosophie der Logik.

