

Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht vermitteln: Was wir dafür brauchen

Der vorliegende Beitrag untersucht die Bedingungen für die Vermittlung von Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht. Der Fokus liegt auf zwei miteinander verschränkten Bedingungen, die selbst wesentlicher Bestandteil philosophischer Methodik sind: Einerseits werden analytisch-hermeneutische Fähigkeiten der Interpretation benötigt, um Argumente überhaupt in ihrer Aussagekraft verstehen zu können. Andererseits bedarf es epistemischer Tugenden, die die Schüler*innen auch praktisch in die Lage versetzen, argumentativen Aussagen Bedeutung zu entnehmen. Beides, so wird dargelegt, ist für die Entwicklung von Argumentationskompetenz und dadurch auch für die im Philosophie- und Ethikunterricht angestrebte Förderung von Urteils- und Reflexionskompetenz notwendig.

1. Einleitung

Es besteht Einigkeit, dass die Ermöglichung demokratischer Teilhabe und individueller Autonomie zentrale schulische Bildungsziele sind. Unstrittig ist ebenfalls, dass es dafür der Förderung von Urteils- und Reflexionskompetenz bedarf. Gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen einer drohenden Polarisierung der Gesellschaft, einer fortschreitenden Verrohung des öffentlichen Diskurses und den weitreichenden Folgen der Corona-Pandemie erscheint es drängender denn je, diese Kompetenzen zu stärken. Dabei kommt der Philosophie als Reflexionswissenschaft eine besondere Verantwortung zu.

Im besten Fall bringt Philosophie Klarheit, Einsicht und Weltverständnis (Bittner 2010) und in der Tat liefern philosophische Theorien einen wichtigen Beitrag in dem Unterfangen, uns in der Welt zu orientieren. Gleichwohl gilt der Gemeinplatz, dass philosophische Theorien nur so gut wie die Argumente sind, die sie stützen. Tetens (2006, 9) bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt: „Argumente sind der Dreh- und Angelpunkt des Philosophierens“.

Natürlich sollte der Philosophie- und Ethikunterricht deswegen nicht auf die Schulung von Argumentationskompetenz oder gar (formaler) Logik beschränkt werden. Darauf kann schließlich weder Urteils- noch Reflexionskompetenz – ganz zu schweigen von der Fähigkeit zu philosophieren – reduziert werden. Zugleich ist offenkundig, dass die Förderung von Argumentationskompetenz nicht dem Philosophie- und Ethikunterricht allein zufallen sollte. Dennoch hat die Philosophie einen speziellen Status, da sie die Argumentationstheorie mit ihrer systematischen Reflexion des Argumentierens als Teildisziplin umfasst. In der Philosophiedidaktik ist man sich daher darüber einig, dass das Argumentieren zu den zentralen Kompetenzen gehört, die der Philosophie- und Ethikunterricht zu vermitteln hat. So heißt es etwa im *Dresdener Konsens*, dass die Lernenden „zur Prüfung der Gewichtung von Argumenten“ und zur Würdigung „besser begründete[r] und belegte[r] Argumente“ angeleitet werden sollen (Fachverband Philosophie et al. 2016).

Der Philosophie- und Ethikunterricht hat also zum Ziel, die Urteils- und Reflexionskompetenz der Schüler*innen insbesondere durch die Vermittlung von Argumentationskompetenz zu fördern. Soweit herrscht Klarheit. Die Schwierigkeiten beginnen jedoch bei der Frage, was Argumentationskompetenz genau ist und wie sie vermittelt werden sollte. Dazu gehört auch die Frage der Methodik

und Wirksamkeit argumentationsdidaktischer Interventionen. Doch bevor man diese sinnvoll untersuchen kann, müssen zunächst die allgemeinen Bedingungen einer erfolgreichen Vermittlung von Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht geklärt werden. Dazu möchte ich mit diesem Text einen Beitrag leisten. Im 2. Abschnitt soll gezeigt werden, was Argumentationskompetenz ist und inwiefern sie grundlegend für die primären Bildungsziele des Philosophie- und Ethikunterrichts – und das Philosophieren allgemein – ist. Daraufhin werden im 3. Abschnitt zwei Bedingungen des Argumentierens unter die Lupe genommen, die spezifisch philosophisch sind und deren didaktische Umsetzbarkeit im 4. Abschnitt dargelegt wird.

2. Argumentationskompetenz als Bedingung für gutes Philosophieren

In diesem Abschnitt möchte ich zwei Fragen beantworten: (1) Warum müssen wir, um (gut) zu philosophieren, argumentieren können? Und (2) was bedeutet es überhaupt, argumentieren zu können? Ich werde mit der zweiten Frage beginnen – und zwar, indem ich zunächst verdeutliche, was Argumentieren nicht bedeutet.

In ihrem Philosophiestudium besuchen zukünftige Lehrkräfte normalerweise ein Seminar in klassischer Logik. Dabei lernen sie Wahrheitstafeln, deduktive Schlussregeln und formales Beweisen. So wichtig dies für die akademische Philosophie ist, so wenig hilfreich ist die formale Logik für den Philosophie- und Ethikunterricht in der Schule. Denn dort sind primär praktische Fähigkeiten des philosophischen Argumentierens gefragt und die Unterschiede zwischen formaler Logik und natürlichsprachlichem Argumentieren sind gerade anfangs häufig verwirrend.

Im besten Fall lernen zukünftige Philosophie- und Ethiklehrer*innen in ihrem Studium das Analysieren und Rekonstruieren von Argumenten aus Philosophiegeschichte und zeitgenössischen akademischen und gesellschaftlichen Debatten sowie das präzise Formulieren eigener Argumente. Leider werden diese Fähigkeiten kaum systematisch vermittelt. Wenn Philosophiestudierende mit Argumentationstheorie in Kontakt kommen, dann häufig in Form von Argumentationstopiken (Walton et al. 2008) oder des Toulmin-Schemas (Toulmin 2003).

Beides besitzt unleugbar Stärken. Doch leider stößt das Toulmin-Schema in der Darstellung von wichtigen Argumentationsformen an Grenzen, weil es diese nur umständlich oder gar nicht darstellen kann. So lassen sich damit weder Dilemma-Schlüsse noch Annahmewiderlegungen erfassen, wie sie zum Beispiel in Rosenbergs (2006) klassischer Einführung in das Philosophieren vorkommen. Auch Argumentationstopiken sind leider häufig wenig hilfreich, um Argumente verstehen und bewerten zu können, insbesondere weil ihre Klassifizierung keiner Systematik folgt und zugleich ihr normativer Status unklar ist. Dies führt dazu, dass es Hunderte solcher Topiken gibt und weder Lehrer*innen noch Studierende oder Schüler*innen aus der Zuordnung eines Arguments nennenswerte Schlüsse ziehen können.

Mit welchen Voraussetzungen gehen angehende Philosophie- und Ethiklehrkräfte somit in den Unterricht? Häufig haben sie nur ein intuitives Verständnis davon, was Argumente sind, was gutes Argumentieren heißt und wie man von Gründen zu einem Schluss gelangt. Nur selten kommen sie über das – zunächst sinnvolle – Sammeln von Gründen in Pro-Contra-Listen hinaus und im schlechtesten Fall begreifen sie es als Ausgangspunkt einer subjektiven Bauchentschei-

dung (Burkard/Gertken 2017). Ein solches Vorgehen lässt allerdings die Tiefenstruktur und die vielfältigen internen Beziehungen der in solchen Listen aufgeführten Gründe außer acht (Betz 2010; 2016; 2020). So ist es nicht ungewöhnlich, dass dort aufgeführte Contra-Gründe gar nicht direkt gegen die zur Diskussion stehende These sprechen, sondern beispielsweise Einwände gegen ein bestimmtes Pro-Argument sind. Auch stellen bisweilen mehrere einzeln aufgeführte Gründe nur Aspekte eines einzigen komplexeren Arguments dar oder beziehen sich auf qualitativ verschiedene Formulierungen der These.

Argumentieren zu können bedeutet also weder lediglich formal-logische Beweise zu führen, Argumentationstopiken zu erkennen, das Toulmin-Schema anzuwenden, noch mit Pro-Contra-Listen willkürlich subjektive Urteile zu fällen. Natürlich haben formale Logik, Argumentationstopiken, das Toulmin-Schema und Pro-Contra-Listen ihren Platz in der Vermittlung von Argumentationskompetenz. Doch sie sind lediglich Hilfsmittel, die zudem nicht immer didaktisch geeignet sind.

Argumentationskompetenz bedeutet im Kern, in der philosophischen und lebensweltlichen Praxis konkrete Argumente (1) identifizieren, (2) interpretieren, (3) evaluieren und (4) generieren zu können. Dazu benötigt man ein klares Verständnis davon, was ein Argument ist und wie die darin enthaltenen Sätze in Beziehung zueinander stehen. Argumente müssen als solche erkannt werden können. Dazu muss man insbesondere wissen, dass ein Argument aus Aussagen besteht, die in einem Begründungszusammenhang stehen, so dass eine Aussage (Konklusion) von einer oder mehreren anderen Aussagen (Prämissen) gestützt wird. Wichtiger noch als das reine Verständnis – aber darauf aufbauend – ist das Einüben der praktischen Fähigkeiten, konkrete Argumente in realen Situationen zu erkennen, zu verstehen, zu bewerten und hervorzubringen (zum Beispiel anhand von lebensweltlich-relevanten philosophischen Inhalten).¹

Zu diesen Fähigkeiten gehört das Rekonstruieren von Argumenten, die in alltagsweltlichen und philosophischen Argumentationen in der Regel unvollständig formuliert sind. Der erste Schritt ist daher stets die Identifikation der Konklusion oder These eines Diskussionsbeitrags. In einem zweiten Schritt werden dann die Prämissen identifiziert und gegebenenfalls ergänzt. Ohne diese beiden Schritte kann ein Argument nicht interpretiert werden. Das ist jedoch zwingend nötig, um es anschließend (begründet) evaluieren zu können. Für Interpretation und Evaluation muss man zudem wissen, was gute von schlechten Argumenten unterscheidet – und insbesondere sollte man wissen, dass es logisch-gültige deduktive Argumente gibt, bei denen die Wahrheit der Prämissen die Wahrheit der Konklusion garantiert, und nicht-deduktive Argumente, deren Prämissen die Konklusion lediglich plausibler oder wahrscheinlicher machen.

Argumentationskompetenz bedeutet auch, eigene Argumente generieren zu können. Dazu bedarf es der Fähigkeiten, Argumente zu interpretieren und zu evaluieren, aber (aufbauend auf inhaltlichem Wissen) auch einer gewissen Kreativität. Schließlich will man Argumente vorbringen, die nicht nur deduktiv gültig bzw. nicht-deduktiv stark sind, sondern auch den Kern des Themas treffen und neue Einsichten bringen.

So verstanden ist Argumentationskompetenz für die Ausbildung von Urteils- und Reflexionskompetenz unabdingbar. Urteilskompetenz erfordert, einen „begründeten eigenen Standpunkt einzunehmen“ (Henke 2017, 86). Reflexionskompetenz erfordert hingegen, das eigene Denken, Erleben und Handeln in

einen begründeten und stimmigen Zusammenhang zu bringen.² In beiden Fällen spielen Gründe die entscheidende Rolle. Das Vermögen, mit *Gründen* einen eigenen Standpunkt zu beziehen und diesen kritisch zu reflektieren, beruht jedoch maßgeblich auf Argumentationskompetenz. Um einen Standpunkt zu begründen oder eine Menge an Aussagen, Urteilen und Entscheidungen in einen stimmigen Zusammenhang zu bringen, muss man Argumente erkennen und in ihrer Stärke einschätzen können. Wie Henke (2017, 86) sagt:

„Ein Urteil zu fällen bedeutet, [...] eine Wertung vorzunehmen und damit eine Entscheidung zu treffen im Hinblick auf die Übernahme oder Ablehnung von Aussagen bzw. Überzeugungen – eine Wertung allerdings, die durch Gründe legitimiert werden muss, um Zustimmung erlangen zu können. Urteilskompetenz schließt also *Argumentationskompetenz* ein, weil erst diese die Mitteilbarkeit des Urteils sowie seinen Anspruch auf allgemeine Zustimmung verbürgt.“ [Hervorhebung des Autors]

Sicherlich kann man ein Urteil fällen (im Sinn von „eine Entscheidung treffen“), ohne Gründe dafür zu haben. Doch das heißt nicht, dass man damit schon Urteilskompetenz hat. Denn dazu muss man Urteile auch nachvollziehbar mitteilen und reflektieren können, was bedingt, mit Gründen umgehen zu können – und zwar auf eine Weise, die Argumentationskompetenz voraussetzt.

Dieser Zusammenhang gilt generell, aber auch ganz speziell für die Philosophie, die sich eben nicht nur durch bestimmte philosophische Themen auszeichnet, sondern vor allem durch die praktische Einübung einer Argumentationspraxis, die „den Akzent nicht auf den Erwerb von Kenntnissen der Philosophie [legt], sondern auf das Philosophieren als Tätigkeit des methodischen Reflektierens und Erkennens“ (Martens 2017, 43). Die „paradigmatische Bedeutung von Gespräch und Argumentation im Diskurs“ für die Philosophie sieht auch Steenblock (2017, 65) und stützt sich dabei auf einen durch Thein (2014) diagnostizierten Konsens in der Philosophiedidaktik.³

3. Bedingungen für gutes (philosophisches) Argumentieren

Die Förderung und Entwicklung von Argumentationskompetenz ist voraussetzungsreich. So muss man einer Sprache mächtig und zum Beispiel in der Lage sein, Aussagen von anderen sprachlichen Äußerungen zu unterscheiden. Zudem gibt es zwei miteinander verschränkte Voraussetzungen für gutes Argumentieren, die wesentlich aus der Philosophie selbst heraus entwickelt werden können.

Dies sind (1) die Fähigkeit, Aussagen und Begriffe analysieren und in ihren stets vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten verstehen zu können, und (2) die Entwicklung einer epistemisch-tugendhaften Haltung, die sich im Kern durch interpretatives Wohlwollen auszeichnet. Beides ist notwendig für die Ausbildung und Anwendung von Argumentationskompetenz. Denn um Argumente zu erkennen, zu verstehen, zu beurteilen und hervorzubringen, muss man einerseits sprachlich in der Lage sein, die darin enthaltenen Aussagen zu verstehen, und andererseits die motivationale und volitionale Bereitschaft haben, dies in den relevanten Situationen auch praktisch zu tun. Schauen wir uns beide Punkte genauer an.

Eine Hermeneutik des Argumentierens

Um Urteils- und Reflexionskompetenz zu entfalten, bedarf es nicht nur argumentativer, sondern auch vieler weiterer – unter anderem hermeneutischer und analytischer – Fähigkeiten. Tatsächlich beruht schon basale Argumentationskompetenz wesentlich auf den grundlegenden Fähigkeiten des Verstehens und Analysierens der in Argumenten vorkommenden Aussagen und der darin enthaltenen Begriffe.

Nun lässt sich einerseits leider nicht immer voraussetzen, dass diese Fähigkeiten (etwa im Deutschunterricht) bereits erworben wurden. Andererseits ist analytisch-hermeneutische Kompetenz selbst ein zentrales Bildungsziel des Philosophie- und Ethikunterrichts. Die Interpretation von Argumenten sollte daher innerhalb einer *Didaktik des Verstehens* philosophischer Debatten eine wichtige Rolle einnehmen. Leider wird gerade in vielen Argumentations- und *Critical Thinking*-Lehrbüchern noch immer unterschätzt, wie zentral diese Fähigkeiten sind.⁴

So erfordert nicht nur der Philosophie- und Ethikunterricht, sondern auch die akademische Philosophie die Fähigkeit, die semantische und argumentative Struktur von klassischen und zeitgenössischen philosophischen Texten zu erfassen (Patzig 2010; Pfister 2014, 51 ff.; Brun 2016). Um die logische Struktur von Argumenten zu erfassen, ist ein Mindestmaß an sprachlicher Präzision nötig. Dieses Mindestmaß muss in einem interpretativen Akt allerdings in der Regel erst hergestellt werden.

Schauen wir uns das an einem Beispiel für die Oberstufe an. Nehmen wir an, dass im Unterricht gerade die Tugendethik von Aristoteles behandelt wird und die Schüler*innen dafür Auszüge aus dem ersten Buch der *Nikomachischen Ethik* lesen. Dort – in Abschnitt 6 – findet sich das berühmte *Ergon*-Argument, in dem Aristoteles das Wesen des Glücks zu bestimmen sucht.

Um Aristoteles' Argument zu verstehen, bedarf es zunächst begrifflicher und semantischer Analysearbeit. So muss zuallererst identifiziert werden, welche Textstellen Bestandteil des Arguments sind. Wesentlich ist hierbei, dass ganze Sätze benannt werden: Wie lautet die These, die Aristoteles vertritt? Welche Annahmen macht er, um diese These zu begründen? Eine zentrale Stelle ist der folgende Satz:

„[...] wenn wir aber als Funktion des Menschen eine bestimmte Lebensweise ansetzen, und zwar eine Tätigkeit der Seele und Handlungen mit Vernunft, als Funktion des guten Menschen, diese angemessen und gut zu tun, und wenn jede Handlung nach der (dem Menschen) eigentümlichen Tugend vollendet wird, dann ist das Gut für den Menschen eine Tätigkeit der Seele gemäß der Tüchtigkeit [...]“. (Aristoteles NE 1097b22–1098a22)

Im Kontext der Textstelle ist es plausibel, den *Dann*-Teil des Satzes als These und den *Wenn*-Teil als Begründung zu lesen. Dann können wir in Normalform notieren:

- (P1) Die Funktion des Menschen ist eine Tätigkeit der Seele und Handlungen mit Vernunft.
 - (P2) Die Funktion des guten Menschen ist es, Handlungen mit Vernunft angemessen und gut zu tun.
 - (P3) Jede Handlung wird nach der (dem Menschen) eigentümlichen Tugend vollendet.
-
- (K) Das Gut für den Menschen ist eine Tätigkeit der Seele gemäß der Tüchtigkeit.

Damit haben wir bereits etwas Struktur in diesen relativ komplexen Satz gebracht. Dennoch müssen die einzelnen Aussagen noch interpretiert werden, um das Argument verstehen und anschließend bewerten zu können.

Dazu müssen wir einerseits die grammatikalische Satzstruktur, andererseits die zentralen Begriffe verstehen. Eine solche sprachliche Analyse ist grundsätzlich notwendig, aber noch wichtiger, wenn man nicht das Original verstehen kann, sondern Übersetzungen zu Hilfe nehmen muss, wie das bei Aristoteles in der Regel der Fall sein wird. Wir werden uns hier auf die wichtigsten Begriffe konzentrieren: Was bedeuten „Gut“ („ἀγαθός“), „Tüchtigkeit“ („ἀρετή“) und „Funktion“ („ἔργον“) an dieser Stelle? Ohne ein hinreichendes Verständnis dieser Begriffe kann das Argument weder interpretiert noch evaluiert werden. Dafür helfen Sprachverständnis, Hintergrundwissen über Aristoteles' andere Thesen und Argumente sowie der Kontext der Textstelle.

Wenn wir einen Blick auf andere Textstellen der *Nikomachischen Ethik* werfen, sehen wir, dass „Gut“ dasselbe wie „Glück“ („εὐδαιμονία“) ist.⁵ „Tüchtigkeit“ oder auch „Tugend“ kommt jemandem oder etwas zu, wenn er oder es das tut oder hervorbringt, was seiner Funktion entspricht, und „Funktion“ ist schließlich das, was einem Ding wesentlich ist.⁶

Mithilfe dieser Interpretation der zentralen Begriffe können Konklusion und Prämissen reformuliert werden. Wir können nun sagen, dass Aristoteles argumentiert, dass das Glück des Menschen in vernunftgeleiteter tugendhafter Tätigkeit besteht. Dazu führt er als Begründung an, dass die Funktion des Menschen die Vernunft sei und das Gut darin bestehe, die eigene Funktion tugendhaft zu erfüllen. Das auf diese Weise interpretierte Argument kann in Normalform so wiedergegeben werden:

- (P1) Das Glück ist das höchste Gut.
 - (P2) Das höchste Gut von jemandem besteht darin, die ihm eigentümliche Funktion tugendhaft zu erfüllen.
 - (P3) Die dem Menschen eigentümliche Funktion ist es, seine Vernunft einzusetzen.
-
- (K) Das Glück des Menschen besteht darin, seine Vernunft tugendhaft einzusetzen.

Alle drei Prämissen finden sich explizit im Text, werden aber erst deutlich, wenn man den Text sorgfältig interpretiert und verschiedene Bedeutungsmöglichkeiten der Aussagen durchgeht. Das auf diese Weise rekonstruierte Argument ist deduktiv gültig, so dass die Wahrheit der Prämissen die Wahrheit der Konklusion garantiert.

Allerdings ist es nicht die einzig mögliche Interpretation der Textstelle. Die Rekonstruktion eines Arguments ist ein hermeneutischer Prozess, der nicht *eine* korrekte Lösung hervorbringt. Stattdessen gibt es stets mehrere Interpretationen eines Arguments, die unterschiedlich plausibel sind. Es wird jedoch immer einige Interpretationen geben, die klarerweise haltbar sind, und andere, die ebenso klarerweise unhaltbar sind.

Dieser Prozess kann mit dem Bild des „hermeneutischen Kleeblatts“ von Betz (2020, 47) veranschaulicht werden. Eine Argumentationsanalyse muss mindestens drei Aspekte gleichzeitig im Blick behalten:

- (1) die *Aussagen*: Gibt es eine Interpretation, in der die Prämissen wahr (oder plausibel) und vereinbar mit den Überzeugungen des Autors sind?
- (2) die *Begründungsbeziehung*: Können die Aussagen so interpretiert werden, dass das Argument deduktiv gültig (oder nicht-deduktiv stark) und vereinbar mit der Darstellung durch den Autor ist?
- (3) die *dialektische Funktion*: Ist es möglich, das Argument so zu rekonstruieren, dass es im diskursiven Kontext relevant und vereinbar mit der vom Autor intendierten Funktion ist?

Diese drei Aspekte entsprechen drei „Blättern“ eines Kleeblatts, auf denen man immer wieder gedanklich entlangfährt. Sind Prämissen und Konklusion vereinbar mit anderen Aussagen, die wir in Aristoteles' Werk finden? Liefern die Prämissen tatsächlich eine Begründung für die Konklusion, dass das Glück des Menschen darin besteht, seine Vernunft tugendhaft einzusetzen? Stützt das Argument das Anliegen, das Aristoteles in der *Nikomachischen Ethik* insgesamt verfolgt?

So kann und sollte der ursprüngliche Wortlaut angepasst werden, insofern es dem Verständnis des Arguments und der Herausarbeitung der Begründungsbeziehung zwischen Prämissen und Konklusion dient. Dabei muss einerseits geklärt werden, wie die Thesen von Aristoteles konkret lauten, bevor man sinnvoll ihre logischen oder dialektischen Beziehungen bestimmen kann. Andererseits hängt die Interpretation der Thesen von ihren logischen und dialektischen Beziehungen im diskursiven Kontext ab.⁷

Dies zu verstehen und zu praktizieren (was zwei unterschiedliche Vorgänge sind), ist beides Voraussetzung für Argumentationskompetenz und die erfolgreiche Anwendung philosophischer Methoden, die Rohbeck (2019, 58) zufolge die „Interpretation philosophischer Texte, Dialog und Streitgespräch, Begriffsanalyse [und] Argumentation“ umfassen (siehe auch Steenblock 2000, 89 ff.). Im Philosophie- und Ethikunterricht können und sollten diese hermeneutisch-analytischen Fähigkeiten daher regelmäßig und systematisch für die Interpretation von Argumenten sowohl bei der Exegese philosophischer Texte als auch im Diskurs zwischen den Schüler*innen eingesetzt und geübt werden.

Epistemische Tugenden des Argumentierens

Um Urteils- und Reflexionskompetenz zu entfalten, bedarf es jedoch nicht nur bestimmter – argumentativer und analytisch-hermeneutischer – Fähigkeiten, sondern auch relevanter Bereitschaften. So setzt sich in der Forschungsliteratur zum *Critical Thinking* immer mehr die Erkenntnis durch, dass sogar primär Tugenden, Haltungen und Einstellungen für Bildungserfolge verantwortlich sind und insbesondere dafür, wie gut die Lernenden am Ende didaktischer Interventionen argumentieren können.

Für Urteils- und Reflexionskompetenz sollten die Lernenden erkennen, dass es beim Argumentieren nicht in erster Linie um das Überzeugen des Gegenübers und nicht einmal um das Erreichen eines Konsenses gehen muss, sondern dass Argumentieren – insbesondere in der Philosophie – etwas mit Erkenntnis zu tun hat. So fordert Feldman (2009, 70), Argumentieren als Werkzeug des Verstehens anzusehen. Eine solche Haltung lade die Lernenden dazu ein, Argumenten zu begegnen, indem sie sich fragen: „Was sollte ich angesichts dieses Arguments nun denken?“ Dann müssen Argumente nicht als Angriff, sondern können als Verständnisquelle gesehen werden.

Diese Haltung sollte in Bildungskontexten betont, praktiziert und gefördert werden. Sie verkörpert zentrale epistemische Tugenden wie Wahrheitsverbundenheit und Wertschätzung von (auch gegenläufigen) Gründen. Sie ist im Kern eine Haltung interpretativen Wohlwollens: Wenn wir wirklich verstehen wollen, sollten wir die Thesen und Argumente von Anderen – in dem durch Wortlaut und Kontext möglichen Rahmen – stets so plausibel wie möglich interpretieren.

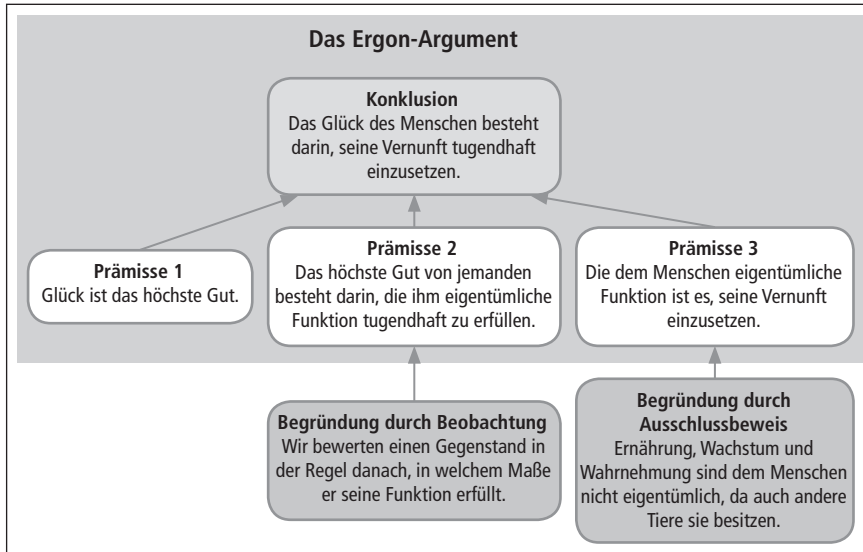
Philosophische Streitkultur – aber auch gute Streitkultur im Allgemeinen – beruht maßgeblich auf der Praxis interpretativen Wohlwollens: Sehe ich die diskursive Konfrontation mit anderen Personen als Kampf, den es zu gewinnen gilt, oder als Chance, neue Erkenntnisse zu erlangen? Um in einer (philosophischen) Frage Verständnis zu entwickeln, braucht es argumentativen Austausch – und zwar einen, der destruktive Rechthaberei vermeidet.⁸ Sicherlich kann es aus didaktischer Sicht sinnvoll sein, Fehlschlüsse zur Sprache bringen. Doch fokussieren sich viele Lehrbücher – insbesondere zum *Critical Thinking* – zu sehr auf solche Negativbeispiele und vernachlässigen, dabei zu vermitteln, wie man *gut* argumentiert (Feldman 2009, 78 ff.). Wichtiger ist nämlich eine konstruktive Haltung im Umgang mit Argumenten, die es zulässt, eigene Fehler zu erkennen und zu korrigieren – anstatt auf Fehlern des Gegenübers herumzureiten.

Betrachten wir zur Veranschaulichung noch einmal unsere Interpretation des *Ergon*-Arguments von Aristoteles und das dafür herangezogene „hermeneutische Kleeblatt“ von Betz. Bei der Interpretation des Arguments müssen wir eine ganze Reihe an Entscheidungen treffen: Welche Aussagen von Aristoteles sind Teil des zu rekonstruierenden Arguments und welche nicht? Wie weit vom aristotelischen Wortlaut weichen wir ab, um deduktive Gültigkeit zu erreichen? Wie gewichten wir die Plausibilität von Konklusion und Prämissen im Vergleich zu ihrer Vereinbarkeit mit anderen Aussagen von Aristoteles?

Häufig kann nicht allen Faktoren gleichermaßen Rechnung getragen werden. Manchmal kann ein Argument nur dann deduktiv gültig rekonstruiert werden, wenn Prämissen ergänzt werden, die nicht klarerweise mit der von dem*der Autor*in intendierten Funktion vereinbar sind. Manchmal muss vom Wortlaut so weit abgewichen werden, um die Prämissen plausibel zu formulieren, dass unklar ist, ob sie noch mit den Überzeugungen des*der Autor*in vereinbar sind.

Aufgrund der Offenheit des hermeneutischen Prozesses der Argumentrekonstruktion gestalten sich die zu treffenden Entscheidungen dann oftmals als unübersichtlich und schwierig. In solchen Fällen und insbesondere für den didaktischen Kontext sind Visualisierungen hilfreich. Gerade bei komplexeren Argumentationen können Argument- oder Debattenkarten das Verständnis bereits während der Rekonstruktion steigern und helfen, die Argumente unter Berücksichtigung möglichst aller relevanter Aspekte wohlwollend zu interpretieren.

In Abschnitt 6 des ersten Buches der *Nikomachischen Ethik* gibt Aristoteles nicht nur ein Argument für seine zentrale These, dass das höchste Gut des Menschen die tugendhafte Tätigkeit der Vernunft ist. Tatsächlich argumentiert er auch für die Prämissen, die er für seine zentrale These anführt. Dies kann mit einer kleinen Argumentkarte folgendermaßen dargestellt werden:



Die erste Prämisse wird insbesondere in Abschnitt 5 der *Nikomachischen Ethik* erläutert und auch die zweite und dritte Prämisse werden von Aristoteles nicht einfach nur behauptet, sondern in Abschnitt 6 durch jeweils ein weiteres Argument begründet. Bezüglich der zweiten Prämisse führt Aristoteles an, dass etwa das Gut des Schusters oder des Auges in ihrer jeweiligen Funktion der Herstellung von Schuhen beziehungsweise des Sehens besteht, und will damit zeigen, dass allgemein das Gut von jemandem oder etwas in der ihm eigentümlichen Funktion liegt (Aristoteles NE 1097b25–32). Bezüglich der dritten Prämisse zählt er verschiedene Funktionen des Menschen auf, die als die ihm eigentümliche in Betracht kommen, aber letztlich ausgeschlossen werden können, weil andere Tiere sie ebenfalls ausüben. Daher bleibt laut Aristoteles nur die Vernunft übrig, die allein der Mensch besitzt (Aristoteles NE 1098a1–6).

Diese Argumentation lässt sich anhand einer solchen Argumentkarte nicht nur veranschaulichen, sondern unter Rückgriff auf das Prinzip des interpretativen Wohlwollens auch präzise herausarbeiten. Die Karte wird damit selbst Teil des hermeneutischen Prozesses, indem man sie als Entscheidungshilfe bei der notwendigen Gewichtung der Kriterien einer wohlwollenden Interpretation einsetzt.

Die zu treffenden Entscheidungen hängen dabei letztlich von unserem eigenen Erkenntnisziel ab: Wollen wir herausfinden, wie Aristoteles sein Argument selbst gemeint hat oder wie seine These vor dem Hintergrund seiner weiteren Annahmen am besten begründet ist? Oder wollen wir gar herausfinden, wie seine These am besten begründet werden *kann*?

Zentraler Fixpunkt bei diesen Entscheidungen sollte stets das Prinzip des interpretativen Wohlwollens sein. Am Ende sollte eine Interpretation stehen, die uns das Argument *verstehen* lässt. So ist die Vermittlung epistemischer Tugenden nicht zu verwechseln mit einer in manchen Lehrplänen anvisierten Werteerziehung des Philosophie- und Ethikunterrichts. Epistemische Tugenden sind keine ethischen Tugenden, sondern ergeben sich unmittelbar aus dem Anspruch der Philosophie als Erkenntniswissenschaft und der didaktischen Zielvorgabe der Förderung von individueller Autonomie, Urteils- und Reflexionskompetenz der Schüler*innen. Aus diesem Grund bedeutet interpretatives Wohlwollen auch nicht unbegrenztes oder gar inhaltliches Wohlwollen. Das in der Philosophie angelegte Streben nach Erkenntnis erfordert es in der Interpretation der Argumente des Gegenübers wohlwollend und zugleich in der Sache kritisch zu sein.

Manchmal können die besten Interpretationen daher auch solche sein, die gerade kein gutes oder überzeugendes Argument hervorbringen. So ist Aristoteles' *Ergon*-Argument in der vorliegenden Rekonstruktion zwar deduktiv gültig, beruht jedoch auf einer höchst unplausiblen Prämisse. Die zweite Prämisse, dass das höchste Gut von jemandem darin bestehe, die ihm eigentümliche Funktion tugendhaft zu erfüllen, setzt voraus, dass es eine solche Funktion gibt. Dies ist jedoch aus heutiger wissenschaftlicher Sicht kaum haltbar. Sie durch eine andere Prämisse zu ersetzen, die plausibler und dennoch vereinbar mit Aristoteles' anderen Aussagen ist, scheint allerdings kaum möglich. Dann müssten wir nämlich – wie auch die obige Argumentkarte zeigt – Aristoteles' Argument für die zweite Prämisse (sowie eine ganze Reihe von anderen Textstellen) selbst auf eine unplausible Weise interpretieren. Daher kann auch eine wohlwollende Interpretation durchaus zu der Rekonstruktion von Argumenten führen, die falsche Prämissen enthalten oder sogar deduktiv ungültig sind.

Nun ist interpretatives Wohlwollen nicht nur zentral für das Nachvollziehen philosophischer Klassiker, sondern für das Verstehen jeder Art von Debattenbeitrag – ob mündlich oder schriftlich, ob argumentativ oder nicht, ob von Schüler*innen oder von akademischen Philosoph*innen. Interpretatives Wohlwollen kann und sollte in den verschiedensten Unterrichtssituationen geübt und praktiziert werden. Dies gilt gerade auch für das Klassengespräch, in dem Lehrkraft und Schüler*innen Argumente austauschen und ihre Aussagen (inklusive Textinterpretationen) begründet vortragen.

Auf den ersten Blick scheint das (neo)sokratische Gespräch dafür genau den richtigen Ansatz zu liefern, ist es doch fest in der Philosophiedidaktik verankert und auf gegenseitiges Verstehen ausgerichtet (Nelson 1975; Heckmann 1980; Raupach-Strey 2002; Draken 2016). Es sieht eigens Raum für Metadiskurse vor, in dem Redebeiträge auch mit Blick auf die Verwendung interpretativen Wohlwollens reflektiert werden können. Leider beinhaltet jedoch keine der etablierten Didaktiken des (neo)sokratischen Gesprächs Werkzeuge zur expliziten Reflexion der argumentativen Struktur von Redebeiträgen.

Mit seinem Fokus auf Entwicklung und Kultivierung einer Haltung des interpretativen Wohlwollens kann das (neo)sokratische Gespräch dennoch als sinnvoller Ausgangspunkt dienen, um Argumentationskompetenz im Hinblick auf die dafür erforderlichen epistemischen Tugenden zu fördern. Dies geschieht jedoch nur, wenn auch tatsächlich geübt wird, Argumente als solche zu erkennen, zu verstehen, zu bewerten und hervorzubringen – und dafür bedarf es des aktiven Einsatzes der philosophischen Werkzeuge des Analysierens und Argumentierens,

wie sie zum Beispiel von Feldman (2009), Damschen und Schönecker (2013) oder Pfister (2017) beschrieben werden.

4. Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht vermitteln

Argumentationskompetenz ist ein zentrales Bildungsziel des Philosophie- und Ethikunterrichts. Wie wir gesehen haben, besteht sie im Kern aus den Fähigkeiten, Argumente zu identifizieren, zu interpretieren, zu evaluieren und zu generieren. Dies setzt jedoch weitere Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften voraus. Zwei – für die Philosophie wesentliche – habe ich in diesem Beitrag herausgegriffen: Die (1) analytisch-hermeneutische Fähigkeit, Aussagen zu verstehen und Begriffe präzise zu verwenden, sowie (2) die Haltung des interpretativen Wohlwollens und die damit verbundene epistemische Tugend, sich an der Wahrheit zu orientieren.

In diesem (letzten) Abschnitt möchte ich im Sinne eines Fazits die Bedingungen der Vermittlung von Argumentationskompetenz didaktisch etwas konkretisieren. Sowohl die besagten analytisch-hermeneutischen Fähigkeiten als auch eine Haltung des interpretativen Wohlwollens können – wie das Argumentieren selbst – an jeder Stelle des Lehrplans vermittelt werden, vorausgesetzt, es ist didaktisch sinnvoll verknüpfbar mit den jeweiligen Inhalten.

Eines der wenigen etablierten Ergebnisse aus der empirischen Forschung zur Vermittlung von Argumentationskompetenz ist, dass sie am ehesten dann entwickelt wird, wenn sie nicht abstrakt in Logik- oder *Critical Thinking*-Kursen unterrichtet, sondern anhand passender Inhalte eingeübt wird (Willingham 2008; Abramson et al. 2015). Aus diesem Grund könnte ein klassischer, problemorientierter Philosophie- und Ethikunterricht durchaus erfolgreicher in der Vermittlung von Argumentationskompetenz sein als spezielle Argumentationskurse.

Zudem eignen sich die meisten Themen des Philosophie- und Ethikunterrichts dafür hervorragend.⁹ Mit Aristoteles' *Ergon*-Argument haben wir bereits ein Beispiel für die Argumentanalyse eines kanonischen Textes kennengelernt. Allerdings sind beinahe alle Unterrichtssituationen für die Vermittlung der anvisierten analytisch-hermeneutischen Fähigkeiten sowie der Einübung epistemischer Tugenden geeignet. Wenn im Philosophie- und Ethikunterricht Filme gesehen, literarische Texte gelesen oder eigene Meinungen vorgetragen werden, kann und sollte darauf geachtet werden, dass die Schüler*innen zu einem grundlegenden Verständnis der darin enthaltenen philosophischen und nicht-philosophischen Argumente gelangen, indem sie sie mit der Annahme interpretieren, dass der*die Regisseur*in, Autor*in oder Sprecher*in etwas Sinnvolles mitzuteilen hat.

Betrachten wir nun ein Beispiel, das die didaktische Umsetzbarkeit dieser beiden Grundbedingungen von Argumentationskompetenz aufzeigen soll: Descartes' *Meditationes de Prima Philosophia* sind ein Meilenstein der Philosophiegeschichte und der darin praktizierte Cartesianische Zweifel ist zu Recht in vielen Lehrplänen explizit als Lerninhalt verankert. Descartes zielt in den *Meditationes* darauf ab, unser (alltägliches und wissenschaftliches) Wissen auf ein sicheres Fundament zu stellen. Die zentrale Frage lautet: „Was kann ich sicher wissen?“ Die erste Meditation zieht dazu in drei skeptischen Szenarien unsere Überzeugungen, die wir bislang für wahr hielten, systematisch und methodisch in Zweifel, während die zweite Meditation das identifiziert, was auch vor dem Hintergrund dieses radikalen Zweifels noch sicher gewusst werden kann.

Im Unterricht kann durch ein lebensweltliches skeptisches Szenario zum Thema hingeführt werden. Beispielweise könnte man mit einem verschriftlichen Auszug aus dem Film *eXistenZ* beginnen, wie das in dem Lehrbuch von Born und Sistermann (2013, 158f.) geschieht. Besser noch führt man allerdings mit einer individuell ausgewählten, aktuellen Behandlung der Thematik ein, die an die Lebenswelt der Schüler*innen in der Klasse tatsächlich anschließt.

Das philosophische Problem, das sich in dem skeptischen Szenario zeigt, wird nun formuliert und durch die Schüler*innen in Kleingruppen diskutiert. Bereits hier sollte darauf geachtet werden, dass die Diskussion auf Verständnis und interpretatives Wohlwollen ausgerichtet ist. Nach einer Ergebnissammlung der Diskussion im Plenum wird anschließend in Einzelarbeit ein Auszug aus Descartes' erster Meditation gelesen. Dies kann sein Argument der Sinnestäuschung, sein Traum-Argument oder das Argument des bösen Dämons sein – oder, wenn das Thema über mehrere Unterrichtsstunden hinweg bearbeitet wird, auch alle drei Argumente.

Der Arbeitsauftrag sollte hierbei sein, Descartes' Thesen genau herauszuarbeiten und als ganze Sätze zu formulieren. Sobald sich die Schüler*innen ein hinreichend klares Verständnis des Textabschnitts erarbeitet haben (was durch gezielte Fragen der Lehrkraft überprüft werden darf), werden nun die Argumente für und gegen die jeweiligen Thesen rekonstruiert. Beides kann gut im Rahmen einer angeleiteten Gruppenarbeit geschehen, bei der es sich anbietet, denselben Textabschnitt durch mehrere Gruppen bearbeiten zu lassen. Die Schüler*innen könnten den folgenden Textauszug über das Argument der Sinnestäuschung lesen:

„Alles nämlich, was ich bis heute als ganz wahr gelten ließ, empfing ich unmittelbar oder mittelbar von den Sinnen; diese aber habe ich bisweilen auf Täuschungen ertappt, und es ist eine Klugheitsregel, niemals denen volles Vertrauen zu schenken, die uns auch nur ein einziges Mal getäuscht haben.“ (Descartes 2020, 65)

Je nach Altersstufe und Vorkenntnissen der Schüler*innen kann hier die implizite Konklusion (zum Beispiel: „Alles, was ich als wahr gelten ließ, könnte falsch sein.“) vorgegeben werden, um die Aufgabe zu erleichtern. Ziel der Gruppenarbeit wäre es dann, die Prämissen des Arguments zu bestimmen. Plausibel wäre beispielsweise die folgende Rekonstruktion in Normalform, die an die exzellente Analyse von Betz (2011, 28f.) angelehnt ist:

- (P1) Einige Sinneswahrnehmungen haben uns getäuscht.
- (P2) Wenn einige Fälle der Art F uns getäuscht haben, könnten alle Fälle der Art F falsch sein. („Klugheitsregel“)

- (P3) Alle Sinneswahrnehmungen könnten falsch sein.
- (P4) Alles, was ich als wahr gelten ließ, empfing ich durch Sinneswahrnehmung.

- (K) Alles, was ich als wahr gelten ließ, könnte falsch sein.

Im Anschluss daran werden die Ergebnisse zusammengefasst und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Rekonstruktionen identifiziert

und diskutiert. Dabei sollte von der Lehrkraft auf die unterschiedlichen Gewichtungen eingegangen werden, die die jeweiligen Gruppen vorgenommen haben: War eine Gruppe näher am Wortlaut des Textes? Welche der rekonstruierten Argumente sind deduktiv gültig? Hat eine Gruppe die Plausibilität der Prämissen im Kontext der anderen Aussagen des Autors oder vor dem Hintergrund der eigenen Annahmen priorisiert?

Aufbauend auf den Rekonstruktionen können die Schüler*innen nun zielgerichtet Kritik an den Argumenten Descartes' üben und das philosophische Problem fundiert diskutieren: Wie plausibel ist die Klugheitsregel, die Descartes in der zweiten Prämisse aufstellt? Wie sind die lebensweltlichen skeptischen Szenarien vom Beginn der Stunde jeweils zu bewerten? Was können wir angesichts Descartes' Argumentation nun wirklich wissen?

Dabei kann immer wieder aufgezeigt werden, wie wichtig es ist, Descartes' Thesen nicht vorschnell auf eine Weise zu interpretieren, die sie unplausibel erscheinen lassen oder die dazu führt, dass sich seine Argumente als ungültig herausstellen. So wäre es wenig plausibel, wenn wir die Konklusion des berühmten *Cogito*-Arguments, dass „der Satz ‚Ich bin, Ich existiere‘, sooft ich ihn ausspreche oder im Geiste auffasse, notwendig wahr sei“ (Descartes 2020, 79), interpretieren würden, als meine Descartes damit logische oder metaphysische Notwendigkeit.

Der Satz „Ich existiere“ ist nicht in diesem Sinn notwendig wahr. Seine Negation führt zu keinem Widerspruch und es ist leicht vorstellbar, dass er falsch ist. Vielmehr muss hier epistemische Notwendigkeit oder Gewissheit gemeint sein: Es ist für einen selbst unbezweifelbar, dass der Satz „Ich existiere“ wahr ist – weil, so Descartes' Argument, wenn man den Satz denkt, es etwas geben muss, das ihn denkt.¹⁰

Doch auch im direkten diskursiven Austausch können die Schüler*innen die Haltung des interpretativen Wohlwollens üben. In der Diskussion über Descartes könnten sich die fiktiven Schülerinnen Anna und Laura folgendermaßen äußern:

Anna: Descartes wollte also mit den skeptischen Szenarien zeigen, dass wir nichts wissen können!

Laura: Aber sagt Descartes nicht später, dass alles, was wir klar und deutlich erfassen, notwendig wahr sei?

Anna stellt eine These auf, die Laura durch ihre (rhetorische) Frage in Zweifel zieht. Auf den ersten Blick scheint hier nicht argumentiert zu werden. Die Lehrkraft, Anna und der Rest der Klasse können in Lauras Frage, wenn sie sie wohlwollend interpretieren, jedoch ein deduktiv gültiges Argument gegen Annas These erkennen:

- (P1) Descartes sagt in der fünften Meditation, dass alles, was wir klar und deutlich erfassen, notwendig wahr sei.
 - (P2) Wenn Descartes in der fünften Meditation sagt, dass alles, was wir klar und deutlich erfassen, notwendig wahr sei, dann wollte er mit den skeptischen Szenarien nicht zeigen, dass wir nichts wissen können.
-
- (K) Descartes wollte mit den skeptischen Szenarien nicht zeigen, dass wir nichts wissen können.

Nun zeigt sich, dass Lauras Frage ein interessantes Argument enthält, das sich direkt gegen Annas These richtet. Dafür allerdings müssen Annas These und Lauras Frage zuerst sprachlich hinreichend präzise erfasst und im Gesprächskontext wohlwollend interpretiert werden. Dies ermöglicht dann jedoch eine inhaltliche Diskussion, in der alle Beteiligten die Beiträge von Anna und Laura nicht nur angemessener beurteilen, sondern auch selbst produktiver zum Thema beitragen können.

Welches Thema auch behandelt und mit welchen didaktischen Methoden es letztlich umgesetzt wird, Ziel sollte stets sein, dass die Schüler*innen die Einsicht gewinnen, dass sie eine Position oder ein Argument einer anderen Person – ob philosophischer Klassiker oder Schulkamerad*in – nur verstehen können, wenn sie die Grundhaltung des interpretativen Wohlwollens einnehmen. Wie wichtig die Vermittlung der Fähigkeit für den Philosophie- und Ethikunterricht ist, solche analytisch-hermeneutischen Klärungen im Kontext einer Argumentationsanalyse begründet und wohlwollend vorzunehmen, wird leider noch immer allgemein unterschätzt und nur in den seltensten Fällen (wie zum Beispiel den Lehrbüchern von Althoff/Franzen 2015 oder Pfister et al. 2021) explizit gemacht.

Wie Meyer (2011) aufzeigt, ist eine umfassende Werteerziehung im Rahmen des Philosophie- und Ethikunterrichts unrealistisch und eventuell auch gar nicht erstrebenswert. Doch für die Vermittlung einer philosophischen Gesprächskultur, die auch Meyer anvisiert, ist eine Argumentationskompetenz ermöglichende Haltung interpretativen Wohlwollens genauso unabdingbar wie für (gutes) Philosophieren und generelle Urteils- und Reflexionskompetenz.

- 1 Daher ist auch unwichtig, unter welcher Bezeichnung man Argumentationskompetenz vermittelt. So fügt sich der von Spiegel (2017) vertretene Ansatz zur Logik bestens in die Überlegungen dieses Beitrags ein. Und auch die breit angelegte Argumentationsschulung von Goergen (2017) ist damit vereinbar, insofern die hier beschriebenen Grundbedingungen ausreichend einbezogen werden.
- 2 Welches Verhältnis zwischen Urteils- und Reflexionskompetenz genau besteht, wird in der Philosophiedidaktik und auch in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer unterschiedlich gesehen. Der Rahmenlehrplan für Philosophie der gymnasialen Oberstufe in Berlin beispielsweise sieht Philosophieren als Reflexionskompetenz und fasst darunter die Einzelkompetenzen des Urteilens und Argumentierens (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, 10), wohingegen der neue Lehrplan für Ethik der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz Reflektieren, Argumentieren und Urteilen als drei von fünf Basiskompetenzen der Philosophie ansieht (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 2021). In anderen Lehrplänen ist der Zusammenhang komplexer. So sieht der Kernlehrplan für Praktische Philosophie der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Urteilskompetenz sowohl als Teil personaler Kompetenz, welche sich mit der hier formulierten Reflexionskompetenz überschneidet, als auch als Teil der Sachkompetenz, philosophische Fragen zu verstehen und zu beurteilen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, 14). Für die Zwecke dieses Beitrags sind diese Unterschiede unerheblich; es reicht aus, wenn Urteils- und Reflexionskompetenz so verstanden werden, dass sie nicht ohne Rekurs auf Gründe entwickelt und vollzogen werden können.
- 3 Siehe hierzu auch Roeger (2015) für eine Analyse der Spezifika philosophischen Argumentierens.
- 4 Eine begrüßenswerte Ausnahme bildet zum Beispiel das für den akademischen Kontext entwickelte Lehrbuch von Brun/Hirsch/Hadorn (2018).

- 5 Diese These wiederholt Aristoteles zu Beginn von Abschnitt 6, so dass die Lektüre weiterer Abschnitte der *Nikomachischen Ethik* gar nicht notwendig ist, damit die Schüler*innen selbst sich diese Einsicht erarbeiten können. Zur Vorbereitung oder Vertiefung können allerdings die Abschnitte 2 und 5 des ersten Buches gelesen werden, in denen Aristoteles den Zusammenhang zwischen „Glück“ und „Gut“ ausführlich erläutert.
- 6 Der Tugendbegriff wird in Abschnitt 13 des ersten Buches zusammengefasst, so dass auch hier keine Lektüre anderer Teile der *Nikomachischen Ethik* erforderlich ist.
- 7 Dies ist der klassische hermeneutische Zirkel und so behandelt Brun (2016) Textanalyse und Argumentrekonstruktion nicht ohne Grund als Einheit.
- 8 Dieser argumentative Austausch muss nicht zwangsläufig mit anderen Menschen geführt werden. So kann er auch im Inneren einer Person stattfinden, die Gründe abwägt, für sich Argumente formuliert und schließlich zu einem Urteil kommt. Dennoch ist es in der Regel hilfreich, die eigenen Überlegungen der Kritik anderer Menschen auszusetzen und im Diskurs auf Fehler und Widersprüche zu prüfen.
- 9 Hilfreiche argumentationsdidaktische Unterrichtsvorschläge stammen zum Beispiel auch von Gethmann (1980), Meyer (2003), Tetens (2010), Betz (2016) und Brun (2016).
- 10 Eine ausführliche Analyse der gesamten *Meditationes*, die für den schulischen Einsatz jedoch didaktisch reduziert bzw. im Sinn von Rohbeck (2019) transformiert werden müsste, findet sich bei Betz (2011), der Descartes' Argumentation nicht nur präzise analysiert, sondern auch anschaulich durch Argumentkarten visualisiert.

Literaturverzeichnis

- ABRAMI, PHILIP C. et al. (2015): Strategies for Teaching Students to Think Critically. In: Review of Educational Research 2. 275–314.
- ALTHOFF, MATTHIAS/FRANZEN, HENNING (2015): DenkArt: Arbeitsbuch Ethik. Paderborn.
- ARISTOTELES (2017): Nikomachische Ethik. Übersetzt von Gernot Krapinger. Stuttgart.
- BETZ, GREGOR (2010): Theorie dialektischer Strukturen. Philosophische Abhandlungen. Frankfurt a. M.
- BETZ, GREGOR (2011): Descartes' »Meditationen über die Grundlagen der Philosophie«: Ein systematischer Kommentar. Stuttgart.
- BETZ, GREGOR (2016): Logik und Argumentationstheorie. In: J. Pfister/P. Zimmermann (Hg.): Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Bern. 169–202.
- BETZ, GREGOR (2020): Argumentationsanalyse: Eine Einführung. Berlin.
- BITTNER, RÜDIGER (2010): Was gut an Philosophie ist. In: K. Meyer (Hg.): Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart. 127–138.
- BORN, BARBARA/SISTERMANN, ROLF (Hg.) (2013): Weiterdenken B. Ethik/Praktische Philosophie. Braunschweig.
- BRUN, GEORG (2016): Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion. In: J. Pfister/P. Zimmermann (Hg.): Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Bern. 247–274.
- BRUN, GEORG/HIRSCH HADORN, GERTRUDE (2018): Textanalyse in den Wissenschaften: Inhalte und Argumente analysieren und verstehen. Zürich.
- BURKARD, ANNE/GERTKEN, JAN (2017): Rossian Moral Pluralism in the Philosophy Classroom. In: Journal of Didactics of Philosophy 1. 6–20.
- DAMSCHEN, GREGOR/SCHÖNECKER, DIETER (2013): Selbst philosophieren: Ein Methodenbuch. Berlin.
- DESCARTES, RENÉ (2020): Meditationes de Prima Philosophia. Ditzingen.

- DRAKEN, KLAUS (2016): Sokratisches Gespräch und Lehrgespräch. In: J. Pfister/P. Zimmermann (Hg.): Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Bern. 293–312.
- FACHVERBAND PHILOSOPHIE/FACHVERBAND ETHIK/FORUM FÜR DIDAKTIK DER PHILOSOPHIE UND ETHIK (2016): Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 3. 106.
- FELDMAN, RICHARD (2009): Thinking, Reasoning, and Education. In: H. Siegel (Hg.): The Oxford Handbook of Philosophy of Education. Oxford. 67–82.
- GETHMANN, CARL FRIEDRICH (1980): Empfehlungen zum elementaren philosophischen Logikunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 3. 150–159.
- GOERGEN, KLAUS (2017): Argumentationsschulung. In: J. Nida-Rümelin/I. Spiegel/M. Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik: Band. 1: Didaktik und Methodik. Paderborn. 214–223.
- HECKMANN, GUSTAV (1980): Das sokratische Gespräch: Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Frankfurt a. M.
- HENKE, ROLAND W. (2017): Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte. In: J. Nida-Rümelin/I. Spiegel/M. Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik: Band. 1: Didaktik und Methodik. Paderborn. 86–95.
- MARTENS, EKKEHARD (2017): Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung. In: J. Nida-Rümelin/I. Spiegel/M. Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik: Band. 1: Didaktik und Methodik. Paderborn. 41–48.
- MEYER, KIRSTEN (2003): Beweise mir mit Worten, dass es Gott in Wirklichkeit gibt. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 1. 36–41.
- MEYER, KIRSTEN (2011): Moralische Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht. In: M. Limbourg/G. Steins (Hg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden. 223–237.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG MAINZ (Hg.) (2021): Lehrplan für die Sekundarstufe I. Ethik.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.) (2008) Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Praktische Philosophie. Düsseldorf.
- NELSON, LEONHARD (1975): Die sokratische Methode. In: ders.: (Hg.): Vom Selbstvertrauen der Vernunft: Schriften zur kritischen Philosophie und ihrer Ethik. Hamburg. 193–238.
- PATZIG, GÜNTHER (2010): Über den Umgang mit Texten der philosophischen Tradition. In: K. Meyer (Hg.): Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart. 175–197.
- PFISTER, JONAS (2014): Fachdidaktik Philosophie. Bern.
- PFISTER, JONAS (2017): Werkzeuge des Philosophierens. Ditzingen.
- PFISTER, JONAS/ZIMMERMANN, PETER/KUENZLE, DOMINIQUE/ZÜRCHER, TOBIAS (2021): Philosophie: Eine Einführung fürs Gymnasium. Bern.
- RAUPACH-STREY, GISELA (2002): Sokratische Didaktik. Münster.
- ROEGER, CARSTEN (2015): Philosophisches Argumentieren. In: A. Budke/M. Kuckuck/M. Meyer/F. Schäbitz/K. Schlüter/G. Weiss (Hg.): Fachlich argumentieren lernen: Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster. 60–74.
- ROHBECK, JOHANNES (2019): Der transformative Ansatz. In: J. Peters/M. Peters (Hg.): Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte. Hamburg. 53–70.
- ROSENBERG, JAY F. (2006): Philosophieren: Ein Handbuch für Anfänger. Klostermann Seminar, Bd. 18. Frankfurt a. M.
- SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (Hg.) (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Philosophie. Berlin.

- SPIEGEL, IRINA (2017): Logik & Entscheidungs- und Spieltheorie. In: J. Nida-Rümelin/I. Spiegel/M. Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik: Band. 1: Didaktik und Methodik. Paderborn. 224–229.
- STEENBLOCK, VOLKER (2000): Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophie-didaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. Münster.
- STEENBLOCK, VOLKER (2017): Philosophische Bildung als Arbeit am Logos. In: J. Nida-Rümelin/I. Spiegel/M. Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik: Band. 1: Didaktik und Methodik. Paderborn. 57–69.
- TETENS, HOLM (2006): Philosophisches Argumentieren: Eine Einführung. München.
- TETENS, HOLM (2010): Argumentieren lehren: Eine kleine Fallstudie. In: K. Meyer (Hg.): Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart. 198–214.
- THEIN, CHRISTIAN (2014): Vom Wert der philosophischen Bildung. In: Mitteilungen des Fachverbands der Philosophie. 63–66.
- TOULMIN, STEPHEN E. (2003): The Uses of Argument: Updated Edition. Cambridge.
- WALTON, DOUGLAS N./REED, CHRIS/MACAGNO, FABRIZIO (2008): Argumentation Schemes. Cambridge.
- WILLINGHAM, DANIEL T. (2008): Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach. In: Arts Education Policy Review 4. 21–29.

Dr. David Lanius ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am DebateLab des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) und vertritt derzeit die Professur für Philosophiedidaktik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.