

Problemrekonstruktionen in der Philosophie- und Argumentationsdidaktik

David Löwenstein — loewenstein@hhu.de

In: „Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht.

Grundfragen, Anwendungen, Grenzen“

letzte Entwurfsfassung vom 15. Februar 2023

1 Einleitung

Kognitive Dissonanzen und Inkonsistenzen gehören zu den zentralen Charakteristika philosophischer Probleme. Gleichzeitig wird die Philosophie zu recht dafür gepriesen, dass sie wichtige Kompetenzen und Tugenden fördert – etwa begriffliche Klarheit, treffende Problemanalyse, gute Argumentation, Kritikfähigkeit, Offenheit und konstruktives Diskutieren. Eine wichtiges Anwendungsgebiet dieser Kompetenzen und Tugenden besteht ihrerseits 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 Begriffe genau bedeuten, ist Klärungsarbeit erforderlich. Das illustriert Gregor Betz sehr schön anhand einer Diskussion über Pazifismus (Betz 2016, 178 f.). 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* angekom-

men 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. 43 f.). 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).

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

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.

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 spirallcurriculare 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; Wittschiefer 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 & 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 & 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 & 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 & Franzen (2015, 103).
Dagegen: Althoff & 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 Hin-

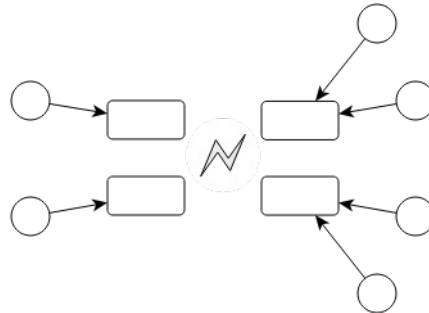
sichten diskutiert und erläutert worden, auch mit Blick auf Argumentkarten, -diagramme und passende Software (Twardy 2004; Dwyer *et al.* 2012; van Gelder 2015; Betz 2016; Cullen *et al.* 2018; Betz in diesem Band). Hier möchte ich auf diesen Ergebnissen aufbauen und eine weitere Visualisierungsform 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 Ker-

naussagen 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.

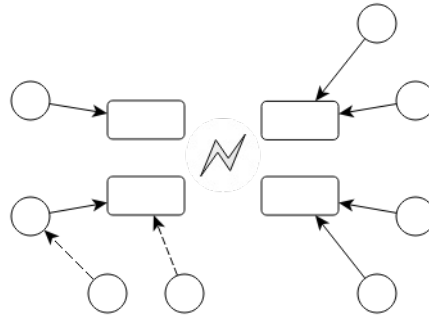
10. *Kritik an Stützung der kritisierten Kernaussage rekonstruieren*

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

Abbildung 2: Rekonstruktion von Problem und Lösungsoption (Beispiel)



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.

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 visualisiert 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 zu 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 Lerngruppen 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 deduk-

tive 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“.
- *Subjunktionswiderlegung* – 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 Subjunktionswiderlegung 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 & 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 Gegenüber 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

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.

Literatur

- Abrami, Philip C., Bernard, Robert M., Borokhovski, Evgueni, Wade, Anne, Surkes, Michael A., Tamim, Rana, & 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, Eugene, Waddington, David I., Wade, C. Anne, & Persson, Tonje. 2015. Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, **85**(2), 275–314.
- Althoff, Matthias, & Franzen, Henning (eds). 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 & Zimmermann (2016). 169–198.
- Betz, Gregor. 2020. *Argumentationsanalyse. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Bohse-Nehrig, Helen. 2013. *Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche: Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs*. Paderborn: Mentis.
- Brun, Georg. 2016. Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion. In: Pfister & 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, & 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, & 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, & Wienmeister, Annett. 2023. Argumentative Fähigkeiten: Ein systematischer Rahmen für die Lehr- und Lernpraxis. *In: Franzen et al.* (2023). 10–27. Deutsche 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, & 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., & 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, & Löwenstein, David (eds). 2023. *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Open Access: www.philovernetzt.de/argumentieren-lernen.
- van Gelder, Tim. 2015. Using Argument Mapping to Improve Critical Thinking Skills. *In: Davies, W. Martin, & Barnett, Ronald (eds), 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, & Melchior, Guido (eds). 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 & 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 & 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 & 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, & Hintikka, Merrill B. (eds), *Discovering Reality. Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*. Dordrecht: Kluwer. 149–164.
- Nida-Rümelin, Julian, Spiegel, Irina, & Tiedemann, Markus (eds). 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, & Zimmermann, Peter (eds). 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 & 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 & 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,

- & Weiss, Günther (eds), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster & New York: Waxmann. 62–74.
- Rosenberg, Jay F. 1986. *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Schulte, Joachim, & Wenzel, Uwe Justus (eds). 2001. *Was ist ein ‚philosophisches‘ Problem?* Frankfurt am Main: Fischer.
- Stei, Erik. 2019. Kontextualistische Wissenstheorien. *In: Grajner & 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 & Zimmermann* (2016). 225–245.