

- Martens, E.: „Wozu Philosophie in der Schule?“, in: Meyer, K. (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart 2010, 156-172.
- Martens, E.: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover 2013.
- Pfeifer, V.: *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart 2009.
- Steenblock, V.: *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, Berlin 2011.
- Steenblock, V.: *Philosophie und Lebenswelt. Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik*, Hannover 2012.
- Themenhefte der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik: *Außerschulische Lernorte*, 1 (2013); *Projektarbeit, Philosophie und Lebenswelt*, 1 (2014).
- Tiedemann, M.: *Philosophiedidaktik und empirische Forschung. Möglichkeiten und Grenzen*, Berlin 2011.
- Tiedemann, M.: „Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (2014), 95-103.
- Waldenfels, B.: „Lebenswelt“, in: Krings, H. u. a.: *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Bd. 2., Freiburg, München 2011, 1418-1429.
- Weißbach, B.: „Öffnung der Schule‘ und ‚Lebensweltbezug‘ in pädagogischen Reformphasen“, (*Beiträge aus der Arbeits-, Innovations- und Qualifikationsforschung* (Bd. 10), Dortmund 1989).

4.3 Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte

ROLAND W. HENKE

Wenn die Macht der Vereinigung aus dem Leben der Menschen verschwindet und die Gegensätze ihre lebendige Beziehung und Wechselwirkung verloren haben und Selbstständigkeit gewinnen, entsteht das Bedürfnis der Philosophie.

G. W. F. Hegel, *Differenzschrift*

Was heißt und wozu benötigt man philosophische Urteilskompetenz?

In der aktuellen Fachdidaktik ist die Förderung der *Urteilskompetenz* als Hauptaufgabe des Philosophie- und Ethik-Unterrichts nahezu unumstritten. Dabei ist unter Urteilskompetenz nicht die im Alltag wichtige Fähigkeit zu verstehen, Sachverhalte und Situationen angemessen einzuschätzen, um situationsadäquat zu handeln (,phronesis‘ i. S. von Aristoteles), sondern das Vermögen, im Dschungel vielfältiger weltanschaulicher Orientierungsangebote einen begründeten eigenen Standpunkt einzunehmen und sich so „im Denken zu orientieren“ (Kant 1786).

Ein Urteil zu fällen bedeutet, wenn man vom Gebrauch des Begriffs ‚Urteil‘ in der Logik absieht, 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 und Argumente legitimiert werden muss, um Zustimmung erlangen zu können. Urteilskompetenz schließt also *Argumentationskompetenz* ein, weil erst diese die Mittelbarkeit des Urteils sowie seinen Anspruch auf allgemeine Zustimmung verbürgt.

Dass in der Philosophie in erster Linie substantiell und nicht bloß tautologisch (wie etwa in einem Syllogismus) argumentiert wird, hat der amerikanische Philosoph Stephen Toulmin bereits in den 1950er Jahren

herausgearbeitet. Um die Eigenart philosophischer Argumentationen zu durchleuchten, entwickelt er das sog. „Toulmin-Schema“ (Toulmin 1958). Dessen Kernstruktur besagt, dass der Wahrheits- oder Geltungsanspruch von aus Informationen oder Daten erschlossenen vorläufigen Behauptungen oder Wertungen durch nicht-empirische allgemeine Gründe, sog. Warrants, gestützt wird, die ihrerseits nochmals durch prinzipielle Voraussetzungen, sog. Backings, gerechtfertigt werden. Diese Backings stellen, werden sie hinreichend abstrakt gefasst, grundsätzliche philosophische bzw. weltanschauliche Positionierungen dar (vgl. Schnädelbach 1985). Sie bilden damit das zumeist unreflektierte Fundament der vielfältigen Alltagsurteile sowie der aus ihnen ggf. resultierenden Handlungen, das durch die philosophische Begründung allererst bewusst wird.

An der ökologischen Ethik lässt sich diese Argumentationsfolge, ausgehend von den Handlungskonsequenzen, gut illustrieren: So könnte ein Vegetarier als Grund für seine Ernährungsweise angeben, dass er nicht für das qualvolle Leben und Sterben von (Wirbel-) Tieren (mit)verantwortlich sein möchte. Als tieferen Grund, der seinen Vegetarismus und seine vorläufige Begründung rechtfertigt, könnte er anführen, dass (Wirbel-)Tiere wie Menschen empfindungs- und damit leidensfähige Wesen seien. Diese Begründung könnte weiter fundiert werden durch die Aussage: In der Welt sollte möglichst viel Lust vermehrt und möglichst viel Leid vermieden werden (Backing). Damit sind wir bei einem wesentlichen Grundsatz der utilitaristischen Ethik angelangt. Dieser kann natürlich noch weiter argumentativ gerechtfertigt oder auch kritisiert werden, etwa durch einen deontologischen bzw. anthropozentrischen Ansatz.

Dieser Abriss der Eigenart philosophischen Argumentierens zeigt: Die Ausbildung *philosophischer* Urteils- und Argumentationskompetenz ist – unabhängig von der Frage nach ihrer Messbarkeit (vgl. Albus 2012) – für eine pluralistische Gesellschaft notwendig, um den für sie konstitutiven Raum der offenen Orientierungsfelder in Sinn- und Weltanschauungsfragen mit diskursiv vermitteltem Leben zu füllen. Sie ist zugleich für das

Individuum nötig, um ihm in einer solchen Gesellschaft Orientierung im Denken zu geben, zu der die Fähigkeit zur Rechtfertigung von Entscheidungen durch prinzipielle Positionen gehört. Da es ein *proprium* solcher Positionen ist, dass ihnen stets auch andere prinzipielle Orientierungen argumentativ plausibel entgegengesetzt werden können, bedeutet die Ausbildung von Urteilskraft zugleich die Entwicklung der Fähigkeit zur dialektischen Selbstreflexion in grundlegenden Orientierungen. Damit ist sie die beste Prophylaxe gegen jedwede Art von Fundamentalismus, insoweit dieser die Abschottung der Fundamentalüberzeugungen eines Individuums vor dialektisch-diskursiver Durchklärung und damit verbundener potentieller Veränderung bedeutet.

Kontraintuitive Positionen als Katalysatoren zur Anregung der Urteilskraft

Im Folgenden möchte ich drei unterrichtliche Arrangements skizzieren, durch die man die Urteilsfähigkeit gezielt fördern kann. Dabei verstehe ich, im Anschluss an die vorherigen Ausführungen und in Übereinstimmung mit dem neuen NRW-Kernlehrplan für das Fach Philosophie (vgl. Henke, Rolf 2013), unter philosophischer Urteils- bzw. Argumentationskompetenz insbesondere die Fähigkeit,

- eigene Entscheidungen bzw. Handlungsoptionen (z. B. Vegetarismus) als Antworten auf philosophische Fragestellungen (z. B. „Wie soll ich leben?“) durch nichtempirische Begründungen argumentativ abwägend zu rechtfertigen,
- dabei die zur Rechtfertigung verwendeten prinzipiellen Voraussetzungen (Backings) zu kennen und zu explizieren, sowie
- diese im Kontext kontroverser philosophischer Positionen auf einer angemessenen Abstraktionsebene weiter diskursiv zu begründen.

Seit ihren Anfängen hat sich die Philosophie mit ihrem Verhältnis zum gesunden Menschenverstand und damit zu dem, was die vielen für Wahrheit halten, beschäftigt. Während der historische Sokrates noch auf dem Marktplatz mit jedermann um die wahre Be-

griffserkenntnis rang, markierte spätestens seine Hinrichtung durch das Athener Volksgericht einen Bruch mit den gängigen Alltagsüberzeugungen. Dieser Bruch wurde durch Platons Ideenlehre zum tiefen philosophischen Graben, zur Spannung zwischen Exoterik und Esoterik, versinnbildlicht etwa im Höhlengleichnis, das die metaphysische Differenz zwischen den in der Höhle verbliebenen (verblendeten) vielen Blinden und den der Ideenschau teilhaftigen wenigen Philosophen zementiert. In Schellings und besonders in Hegels idealistischer Philosophie erreicht der Hiat zwischen dem natürlichen Bewusstsein und dem philosophischen Standpunkt seinen Kulminationspunkt.

Man muss nicht erst an Marx' Diktum erinnern, der Hegel in materialistischer Absicht wieder vom Kopf auf die Füße stellen wollte, um sich klarzumachen, dass gegen den Bruch mit dem gesunden Menschenverstand eine langwährende philosophische Tradition steht: Aristoteles mit dem Ausgang seiner philosophischen Unterscheidungen und Deduktionen von den herrschenden Ansichten (*endoxa*) sowie Locke und Hume mit ihrem Beharren auf der Erfahrung als einzig zuverlässiger Erkenntnisquelle sind Kronzeugen dafür. Auch Kants Beziehung des Geschmacksurteils auf den Gemeinsinn gehört in diese (aufklärerische) *common-sense-Tradition*, ebenso wie die heute nicht mehr nur im angelsächsischen Raum dominierende analytische Philosophie. Die philosophische Tradition war bei allen Irritationen, die sie dem Alltagsbewusstsein zumutete, immer auch an seiner Seite.

Bekanntlich sind Hegel, Schelling und Heidegger, auch Platon in seinen die Dialektik der höchsten Ideen entfaltenden Spätdialogen, nicht nur sprachlich äußerst hermetische Autoren, die im Philosophieunterricht üblicherweise nicht vertreten sind. Was sie besonders zum Schulstoff ungeeignet macht, ist ihre metaphysisch ausgewiesene Überschreitung des Standpunktes der endlichen Subjektivität, den etwa Hegel mit dem pejorativen Begriff der *Reflexionsphilosophie* geißelte. Dieser Standpunkt bildet aber nach meiner Auffassung, zumindest für den durch das cartesische „cogito“ geprägten abendländischen

Kulturkreis, einen unhintergehbaren didaktischen Ankerpunkt für einen dort angesiedelten Philosophieunterricht (vgl. Henke 2000, 120).

Didaktisch ergiebiger als die genannten idealistischen Philosophien sind daher die Positionen, die man in der modernen Philosophie schlicht als *kontraintuitiv* bezeichnet. Sie verdanken ihre Frontstellung zum *common sense* nicht einer metaphysischen Spekulation, sondern enthalten eine vom Alltagsverstand abweichende und kognitiv herausfordernde Antwort auf eine philosophische Frage- oder Problemstellung.

Solche kontraintuitiven Problemlösungsvorschläge sind in der Geschichte der Philosophie Legion. Zu ihnen gehört in der Leib-Seele-Diskussion etwa die These von Thomas Metzinger, nach der das Ich keine festgefügte, Identität vermittelnde Instanz, sondern eine Simulation des Gehirns darstelle. In der Ethik könnte man auf Kants vernunftethische Auffassung verweisen, nach der eine Handlung aus Mitleid keine moralische Qualität aufweist oder überhaupt auf den Anspruch, all-gemeingültige Moralprinzipien zu finden, die einem relativistischen Standpunkt entgegenstehen. Auch Sartres Behauptung, eine Leidenschaft sei kein naturwüchsiger und schicksalhafter Affekt, sondern baue sich aus den Handlungen auf, die man tut – oder unterlässt –, stellt eine solche kontraintuitive Auffassung dar.

Derartige Ansätze markieren gegenüber dem Alltagsbewusstsein kognitive Perturbationen, die meist, je nach individueller Disposition der Lernenden, von Affekten wie Verblüffung, Ablehnung oder Neugier auf die Begründung begleitet werden. Um diese unterschiedlichen Affekte für den Lernprozess produktiv werden zu lassen, müssen die entsprechenden Positionen argumentativ plausibilisierbar und aufgrund dessen im Unterricht prinzipiell erschließbar sein. Erfüllen sie dieses Kriterium, können sie selbstverständlich scheinende Grundüberzeugungen bewusst machen und ihre Infragestellung anregen. So kann der der Philosophiegeschichte eingeschriebene Bruch mit dem Alltagsbewusstsein die eigenständige Urteilsbildung der Lernsubjekte anregen, d. h. sie dazu be-

wegen, sich ihrer oft unreflektierten prinzipiellen Standpunkte (Backings) bewusst zu werden, sie aktiv zu rekonstruieren und argumentativ weiter zu begründen – was zugleich die Möglichkeit ihrer Revision eröffnet (vgl. Stelzer: Lebensweltbezug in diesem Band).

Beispielsweise gewinnen Schüler durch die Auseinandersetzung mit Kants kategorischem Imperativ ein bewussteres Verhältnis zu ihrem oft unreflektiert vertretenen ethischen Relativismus, nach dem „jeder selbst wissen muss“, wie er mit normativen Ansprüchen umgeht. Vergleichbares geschieht innerhalb der Erkenntnistheorie mit einem allwärts verbreiteten Naiven Realismus als Antwort auf die Frage, wie wir zu sicherer Erkenntnis gelangen; durch seine Kontrastierung mit konstruktivistischen oder rationalistischen Ansätzen verwandelt er sich in einen reflektierten Realismus – wo er nicht sogar in eine konstruktivistische resp. rationalistische Auffassung von Erkenntnis umschlägt.

Für einen die eigenständige Urteilsfähigkeit aktiv anregenden Philosophieunterricht gilt es also zuerst einmal, ein philosophisches Problem zu entwickeln und begrifflich zu fixieren (vgl. Tiedemann 2013, 92 ff sowie Tiedemann: Problemorientierung in diesem Band). Daraufhin sind die für die Problemlösung relevanten Alltags- oder Präkonzepte der Lernsubjekte, denen erst in jüngster Zeit philosophiedidaktische Aufmerksamkeit zuteilwurde (vgl. Rohbeck 2014), zu *diagnostizieren*. Die in der Philosophiegeschichte vertretenen common-sense-Positionen liefern dazu heuristische Anhaltspunkte: Mit ihrer Hilfe können entsprechende Hypothesen formuliert werden, die es durch den Einsatz geeigneter Diagnoseinstrumente, wie sie etwa der *PHILOMAT* (Buschlinger et al. 2009) mit seinen kurzen Problemaufrissen und Fragen zu unterschiedlichen Themenfeldern bietet, zu erhärten gilt.

Liegt eine begrifflich klare Fragestellung und im Hinblick auf ihre intuitive Beantwortung ein belastbarer Diagnosebefund vor, dann bildet dieser den Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichtsvorhabens. Und zwar sollten die Unterrichtsgegenstände so ausgewählt werden, dass die diagnostizier-

ten Alltagskonzepte im Verlauf des Vorhabens durch kontraintuitive philosophische Positionen oder zumindest solche mit kontraintuitiven Elementen irritiert werden. Ist z. B. in Hinsicht auf die Frage, wem gegenüber man aufrichtig sein sollte, die *Bevorzugung der eigenen Gruppe* als dominierendes moralisches Alltagskonzept in einer Lerngruppe festgestellt worden, dann ist die Entscheidung für eine universalistische Vernunftethik, also für Kants ethische Position, didaktisch sinnreich.

Nun stellt die Option für kontraintuitive Philosopheme die Lehrkraft vor besondere Herausforderungen: Es müssen Brücken geschlagen werden von den Alltagskonzepten zu den sie irritierenden Kontra-Positionen, die deren Verstehen erleichtern und sie dem Lernsubjekt zugänglich machen. Wer etwa weiß, wo, bedingt durch Alltagsorientierungen wie *Mitgefühl* oder die *Bevorzugung der eigenen Gruppe*, Hindernisse in der Erschließung der Kantischen Ethik liegen, der kann, bezogen auf das spezifische Vorverständnis seiner Lerngruppe, die Erarbeitung ihres rationalistischen und universalistischen Grundzuges durch entsprechende Vorentlastungen und/oder Transferaufgaben vertiefen. Diese Brücken können auch in verunsichernden Anfragen an die festgestellten Alltagskonzepte bestehen oder darin liegen, die intellektuelle Aneignung der Kontra-Positionen durch langsam zu ihnen hinführende Argumente zu erleichtern.

Ist das Verständnis der präsentierten Ansätze mit ihren kontraintuitiven Elementen sichergestellt, kann der kognitive Konflikt seine eigentliche Wirkung entfalten. Selbstgesteuert werden die Lernsubjekte, durch ihn provoziert, eine argumentative Beurteilung dieser Ansätze vornehmen. Dabei werden ihnen ihre eigenen Präkonzepte als Basis für die kritische Beurteilung bewusst; diese erfahren zugleich eine argumentative Durchklärung und Legitimation. So bilden die kontraintuitiven Philosopheme Katalysatoren zur Anregung der Urteilsfähigkeit, weil sie deren philosophische Voraussetzungen explizit machen und zu ihrer weiteren Begründung oder auch reflektierten Revision Anlass geben. Es kommt zu einer diskursiven Ver-

flüssigung der philosophischen Grundorientierungen oder, vom Lernsubjekt aus gedacht, zur Befreiung von das Alltagsdenken steuernden, scheinbar naturwüchsigen Elementarvorstellungen – und dadurch zum autonomen Umgang mit ihnen.

Dialektische Kontrastierungen als Fundament zur Entwicklung der Urteilskraft

„Astronomen sagen, Licht brauche vier Jahre, um vom nächstgelegenen Stern bis zu uns zu gelangen. Doch in diesen vier Jahren könnte der Stern aufgehört haben zu existieren, und wir können nichts sehen, was existiert. Sehen wir also jemals einen Stern?“

Anhand dieser von Jay F. Rosenberg stammenden Problemstellung versucht Helmut Engels in einem wichtigen Beitrag von 1990 zu bestimmen, was eigentlich ein philosophisches Problem ist. Seine Antwort lautet: Ein philosophisches Problem liegt vor, „wenn zwei Positionen gegeben sind (1), die aus guten Gründen Respekt verdienen (2), die aber in einem unvereinbaren Gegensatz zueinander stehen (3), den es, um Einheit [des Wissens] herzustellen, aufzulösen gilt (4)“ (Engels 1990, 128). Philosophische Probleme legen also zwei gegensätzliche Lösungsansätze nahe, die, werden sie vertiefend begründet, beide plausible Argumente für ihren Geltungsanspruch anführen können; diese Argumente werfen die Frage auf, welche Position Recht hat. Ihre Beantwortung kann, muss aber nicht zu einer Synthese beider Positionen führen. Ein gutes Exempel für ein solches Problem ist die Frage nach der Willens- oder Entscheidungsfreiheit: Sowohl ihre Bejahung als auch ihre Verneinung kann mit guten Gründen verteidigt werden; wer dabei die eine Position vertritt, verwirft notwendig die andere. Der Kompatibilismus stellt dann den Versuch dar, eine Synthese beider Positionen herzustellen.

Sicher besitzen nicht alle philosophischen Probleme die von Engels aufgewiesene dialektische Struktur, aber wenn sie ihnen inhärent ist und wenn das Problem außerdem die Lernsubjekte etwas angeht (vgl. Gehardt 1999, 47), dann liegt hierin eine spezifische

Möglichkeit, die Urteilsfähigkeit durch kognitive Konflikte nicht nur anzuregen, sondern darüber hinaus gezielt zu entwickeln. Diese Form von Problemen provoziert nämlich zwei gegensätzliche Intuitionen oder intuitive Urteile (Meinungen), die zu ihrer Lösung naheliegen und die die Lernsubjekte dadurch in einen kognitiven Konflikt treiben.

Moralische Dilemmata, Konfliktsituationen also, bei deren Entscheidung für eine Handlungsalternative man *eine* moralische Grundorientierung über eine *andere* stellt, die mit einem vergleichbaren Erfüllungsanspruch auftritt, fordern derartige konträre Intuitionen heraus, eben die spontane Deziision für die eine oder die andere Handlungsweise. Beispielweise haben wir bei der Frage, ob Folter in extremen Fällen wie dem sog. *Ticking-Bomb-Szenario* (vgl. Zoglauer 2007, 33 ff.) erlaubt ist, i. d. R. entweder eine deontologische oder eine utilitaristische Intuition. Ein weiteres probates Mittel, im Philosophieunterricht Intuitionen heraus zu präparieren, stellen Gedankenexperimente dar. Besonders in maieutischer Absicht eingesetzt (vgl. Engels 2004, 223 f sowie in diesem Band) können sie helfen, prima facie verborgene intuitive Antworten bzw. Urteile zu philosophischen Problemfragen bewusst machen.

Häufig tritt die Gegensätzlichkeit unserer Intuitionen erst bei genauerer Durchdringung der Problemstellung zu Tage, ja oft wird dadurch das erste intuitive Urteil erschüttert und durch ein nachfolgendes konträres flankiert. Um diesen Effekt zu erreichen, können auch gegenläufige Gedankenexperimente zur selben Problemstellung zum Zuge kommen.

Ein Beispiel aus dem Themenfeld Leib-Seele: Die Annahme, ich müsste – auf Leben und Tod – wählen, entweder meinen Körper gegen einen anderen zu tauschen und dabei mein inneres Selbst zu behalten oder mein inneres Selbst gegen ein anderes herzugeben und meinen Körper zu behalten (vgl. Blackmore 2000, 348 f.), führt fast immer zu einer dualistischen Intuition: Lieber gebe ich meinen Körper her, weil der doch nicht mein wirkliches Seelen-Selbst ausmacht. Ich bin in meinem Kern folglich eine vom Körper unabhängige Seelensubstanz. Nehme ich hingegen literarisch fiktiv an, ich sei ein philoso-

phischer Kopf, der am liebsten nachdenkt, und bei einem Unfall habe nur mein Gehirn mit dem Augensinn überlebt und könne nun, in einer Nährflüssigkeit liegend, unbehelligt vom Körper und anderen Begierden ungestört nachdenken (vgl. Dahl 1967), dann gelange ich zu einer monistischen Intuition: Mein eigentliches Selbst erscheint als ein Appendix meines Körpers, der mich mit der Welt und anderen Menschen vermittelt. Primär bin ich ein physisches Wesen.

Geeignete Methoden zur Bewusstmachung konträrer Intuitionen sind damit angesprochen, aber worin liegt das besondere didaktische Potenzial dieser Intuitionen selbst? Wenn philosophische Urteilskompetenz die Fähigkeit meint, getroffene Aussagen und Wertungen im Hinblick auf ihren Geltungsanspruch argumentativ unter Rekurs auf prinzipielle Voraussetzungen zu rechtfertigen, dann kann ihre Entwicklung genau an den konträren Intuitionen ansetzen: Gelangen die Lernsubjekte mit den entsprechenden Methoden zu jeweils einsichtigen und Präzision auf Geltung erhebenden polaren intuitiven Antworten auf philosophische Problemfragen, so drängt sich das Bedürfnis nach ihrer Klärung von selbst auf: Nur eine der beiden Antwortintuitionen kann wahr sein – und genau diese didaktische Fokussierung bringt ein Klärungsbedürfnis hervor, das die eigenen argumentativen Begründungen für die Richtigkeit der einen oder anderen Antwortintuition in einen wertend-urteilenden Modus versetzt.

Während beim Ausgang von einer einzigen Intuition die sie vertiefenden Begründungen strukturell nicht im urteilenden Modus vorgenommen werden, stellt der Ansatz bei konträren Vorstellungen eine besondere intellektuelle Herausforderung dar, die das argumentative Rechtfertigen dieser Vorstellungen in abwägend-urteilender Weise einfordert. Ausgehend von einem kognitiven Konflikt entwickeln die Lernenden *eigene* Argumente, die in ihrer Entstehung selbst auf die Wahrheitsfrage bezogen sind, da sie die Rechtfertigung oder Verwerfung *einer* der beiden Ursprungsintuitionen intendieren.

Das umrissene Verfahren des Ausgangs von konträren Intuitionen kann zwar dafür

sorgen, dass die von den Lernsubjekten entwickelten argumentativen Legitimationen in wertend-urteilender Intention vorgenommen werden. Das Verfahren kann allerdings nicht sicherstellen, dass die gefundenen Argumente auch wirklich philosophisch dimensioniert sind, d. h. dass sie die Anfangsüberzeugungen durch – in der Terminologie des Toulmin-Schemas – passende Warrants und Backings gedanklich konsistent stützen.

Es ist daher zum Vollzug eines philosophischen Bildungsprozesses unabdingbar, den Lernenden Modelle philosophischer Gedankenführungen an die Hand zu geben, an denen sie durch Analyse lernen können, wie *philosophisch* argumentiert wird. Solche Modelle sind in Form von diskursiven Texten vorliegende philosophische Positionen aus der Philosophiegeschichte, in denen in der Absicht argumentiert wird, eine philosophische Frage durch Rückgang auf prinzipielle Orientierungen zu beantworten.

Allein dieses Kriterium reicht zur Textauswahl nicht hin. Didaktisch entscheidend ist die Auswahl von Positionen bzw. Textauszügen, deren Antworten auf die in Rede stehende Problemfrage konträr sind und die in ihrer Gegensätzlichkeit an die ursprünglich konträren Intuitionen anknüpfen. Wird ein solches Arrangement für ein Unterrichtsvorhaben oder eine -sequenz getroffen, dann erfahren die von den Lernsubjekten in urteilender Absicht selbst entwickelten Argumente eine Vertiefung durch Experten-Argumentationen, die sich zum selben philosophischen Problem ähnlich gegensätzlich positionieren wie die Lernsubjekte es in ihren eigenen Begründungen auch tun bzw. getan haben.

Am skizzierten Beispiel einer Sequenz zum Leib-Seele-Problem heißt das: Nachdem durch entsprechende Gedankenexperimente konträre Antwortintuitionen auf die Frage, wer ich eigentlich bin, bewusst gemacht wurden, wird – nach einer Phase der eigenständigen argumentativ-urteilenden Auseinandersetzung mit dem Geltungsanspruch beider Intuitionen – der dualistische Ansatz Descartes' einem materialistischen, etwa dem von La Mettrie oder Damasio, gegenübergestellt (vgl. Henke 2007). Beide gilt es zu erarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler erschließen so

genuin philosophische Begründungen zur Vertiefung ihrer Anfangsintuitionen und erhalten darin ein Modell für die Qualität ihrer eigenen anfänglichen Argumentationen.

Zugleich hat der Rückbezug der ausgewählten Positionen auf die anfänglichen konträren Intuitionen und ihre Begründungsversuche den didaktischen Vorzug, dass die Frage nach der Tragfähigkeit oder Plausibilität der ausgewählten Positionen gleich mitgestellt ist. Sie muss nicht von außen nachträglich an die Erarbeitung einer Position, etwa durch Lehrerintervention, angeschlossen werden, sondern legt sich von selbst nahe, denn ihr *movens* ist der kognitive Konflikt, der durch die Konfrontation von zwei entgegengesetzten, mit Geltungsanspruch auftretenden Positionen entsteht. Nicht unmittelbar, sondern nun vermittelt über die Erschließung philosophischer Argumentationen, werden die Lernsubjekte zum eigenen Urteilen stimuliert, zu einem Urteilen, das stets auf die Frage nach der Wahrheit resp. Geltung einer der beiden Ursprungsintuitionen zurückbezogen bleibt.

Wie schon bei der Konfrontation der Alltagskonzepte mit den kontraintuitiven philosophischen Modellen ist auch hier darauf zu achten, dass die fachphilosophischen Positionen verstanden wurden, bevor sie beurteilt

werden. Dazu kann eine Sicherungs- und Transferphase nützlich sein, in der die erarbeiteten Argumentationen in Anwendungskontexten rekonstruiert werden müssen.

Mit diesem Vorschlag zu einer – in didaktischer Absicht vorgenommenen – dialektischen Auswahl und Anordnung der Lern- bzw. Beurteilungsgegenstände im Anschluss an eine Phase der Problemerschließung und ihrer intuitiven Lösung schließe ich an das Bonbon-Modell von Rolf Siermann an (vgl. Siermann 2008). In meiner Fassung hat es zwei Säulen im eigentlichen Erarbeitungsreich, weshalb ich hier von einem *Zwei-Säulenmodell* oder besser von einem *dialektischen Bonbon* sprechen möchte.

Das dialektische Arrangement kann als Weiterentwicklung des einfachen Bonbonmodells im Hinblick auf die gezielte Förderung der Urteilsfähigkeit angesehen werden, die Siermann in neueren Explikationen seines Modells ebenfalls stärker akzentuiert (vgl. Siermann 2012/2015). Dabei entgeht es der Gefahr, die intuitiven Problemlösungen der Lernenden zu degradieren, die dann durch die Expertenlösungen übertroffen und im weiteren Lernprozess abgelöst werden. In meiner dialektischen Variante des Modells bilden die Anfangsurteile der Lernsubjekte

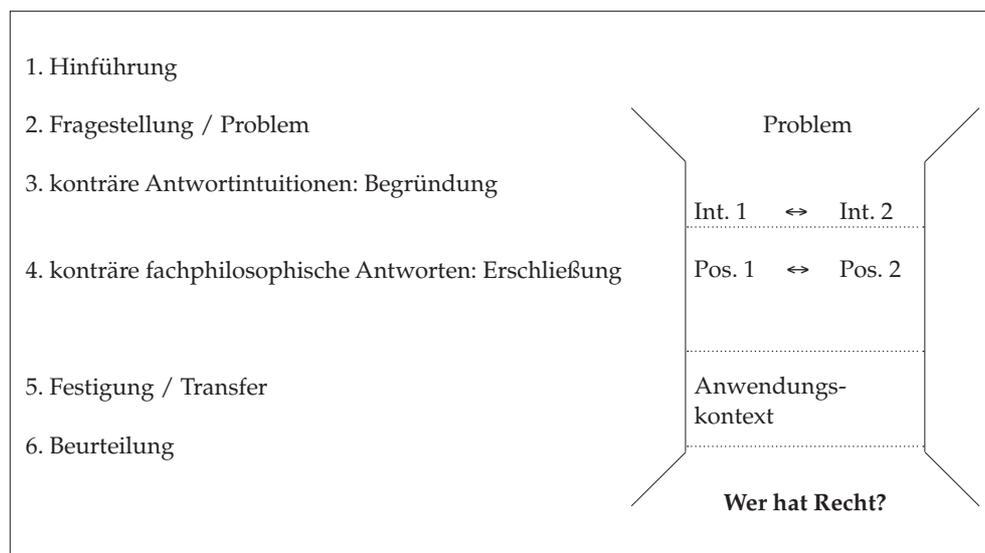


Abb. 3: Das Zwei-Säulenmodell/dialektisches Bonbon

das Grundkapital, ohne dessen Investition kein didaktischer Ertrag erwirtschaftet werden kann. Auf ihre Weiterentwicklung durch philosophische Expertise wird allerdings nicht verzichtet. Diese Expertise hat aber in ihrer dialektischen Anordnung neben der Aufgabe der qualitativen Ausbildung der anfänglichen Urteilsfähigkeit die Funktion, einen kognitiven Konflikt zu initiieren, der die Weiterentwicklung der philosophischen Urteilskraft der Lernsubjekte von sich selbst her herausfordert. Die Frage „Welche Position resp. welcher Autor Recht hat?“ stellt sich durch das dialektische Arrangement nämlich notwendigerweise.

Philosophische Kritik als Mittel zur Qualifizierung der Urteilskraft

Die vorherigen Überlegungen haben ein Konzept skizziert, das die Urteilsfähigkeit der Lernenden dadurch entwickelt, dass es sie mit konträren Intuitionen und in der Folge mit darauf beruhenden Positionen konfrontiert. Damit ist aber noch nicht gewährleistet, dass die Schülerurteile über die erarbeiteten Positionen nach adäquaten Kriterien begründet werden und auf einer angemessenen Abstraktionsebene liegen.

In der Philosophiegeschichte finden sich zahlreiche Äußerungen von Philosophen zu anderen Denkern, die in kritischer bzw. beurteilender Absicht vorgebracht werden. Meist geht es dabei um die Abgrenzung der eigenen Position von anderen oder um die Plausibilisierung des eigenen Ansatzes durch argumentative Diskreditierung der Gegenposition(en). Dieser Schatz der Philosophiegeschichte an kritischen Argumenten kann didaktisch fruchtbar gemacht werden (vgl. Henke 2000). Dazu gilt es, in ein Unterrichtsvorhaben solche beurteilenden Äußerungen von Philosophen über Philosophen zu integrieren, welche die Urteilskompetenz der Lernenden im Hinblick auf Abstraktionsniveau und Urteilskriterien ausbilden können. Mit ihnen erhalten die Lernenden nun ein Modell für das argumentative Niveau *kritischer* Auseinandersetzungen mit philosophischen Positionen. Auch hier ist wieder

dafür Sorge zu tragen, dass die Lernsubjekte die jeweiligen Einwände verstehen und darstellen können.

Der Einbezug beurteilender Einwände führt zudem dazu, dass der kritisierte Autor oder Text noch einmal unter beurteilendem Blickwinkel neu gelesen wird, um die Berechtigung der Kritik zu prüfen. Dazu gehört auch, dass der Text stark gemacht und gegen die erhobenen kritischen Einwände verteidigt wird (vgl. Reis 2006, 29 ff.; Althoff 2012, 131 f.). Die mit der kritischen Lektüre einhergehende Frage nach der Stichhaltigkeit und Plausibilität der Kritik, pointiert ausgedrückt: nach der „Kritik der Kritik“, setzt die selbstständige Urteilskraft der Schüler frei und ermöglicht die Entwicklung ganz eigenständiger kritischer Argumente zu philosophischen Gedankenführungen. Diese haben nun an den erarbeiteten Einwänden aus den Fachdiskursen ein Vorbild im Hinblick auf Argumentationsgehalt, Abstraktionsniveau und tragfähige Urteilskriterien.

Dabei hängen die Kriterien zur kritischen Beurteilung vom Themenbereich ab, dem die zu beurteilenden Ansätze angehören: In der Erkenntnistheorie z. B. greifen andere Kriterien als in der Ethik oder Politischen Philosophie (vgl. Zugänge zur Philosophie 2015, 174; 294; 386). Diese sollten die Lernenden kennen und anwenden. Die Fähigkeit, eigenständige philosophische Kritik zu üben, kann allerdings am nachhaltigsten durch die Auseinandersetzung mit konkreten, auf bestimmte Positionen bezogenen philosophischen Gegenargumenten ausgebildet werden – die dann im Nachhinein nach Kriterien geordnet und ggf. auch auf spezielle Formen der philosophischen Kritik zurückgeführt werden können (vgl. Diesenberg 2000, 88 ff.).

Wie fügt sich aber die Auswahl der Kritik in das dargelegte dialektische Arrangement der Unterrichtsgegenstände ein? Wenn im Interesse der Entwicklung von Urteilsfähigkeit konträre Positionen dargeboten werden, ist es sinnvoll, die als zweites zu erarbeitende Kontra-Position durch passgenaue kritische Einwände vorzubereiten. Das bedeutet, dass die präsentierte Kritik aus der Philosophiegeschichte solche Defizite der bereits erarbeiteten Position geltend macht, die durch die folgende Contra-Position ausgeglichen wer-

den. Diese kompositorische Anordnung von Positionen bzw. Texten nach dem Prinzip des *Problemüberhangs*, der in der präsentierten Kritik namhaft gemacht wird, gewährleistet, dass die Probleme, die der erste Autor nicht hat lösen können, wirklich in den Blick der Lernsubjekte geraten und nicht nur zufällig von ihnen entdeckt – und d. h. ggf. auch übersehen – werden. Auf diese Weise lesen sie die Kontra-Position als eine Replik auf durch die Kritik aufgezeigte Widersprüche oder Leerstellen. Um die dialektische Bildungsbewegung hier nicht willkürlich zum Stillstand zu bringen, sind nach der Erschließung der Kontra-Position wiederum Argumente gegen sie aus der philosophischen Tradition anzubieten und in ihrer Plausibilität zu beurteilen.

Am skizzierten Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Leib-Seele-Problem lässt sich dies erneut erläutern: So könnte sich an die Erarbeitung des cartesischen Dualismus die Auseinandersetzung mit Einwänden anschließen, die das Problem der Interaktion von *res cogitans* und *res extensa* aufwerfen, oder, wie Gilbert Ryle, die Hypostasierung des Denkens resp. Bewusstseins und damit einen Kategorienfehler bei Descartes monieren. Die folgende materialistische Position wird nun als eine Lösung der aufgezeigten Probleme wahrgenommen, die allerdings selbst wiederum durch passende Einwände in Frage gestellt wird (vgl. Henke 2007; Zugänge zur Philosophie 2015, 69 – 90). Den didaktischen Fokus dieser Sequenz bildet die abschließende Schüler-Beurteilung der Tragfähigkeit beider Positionen auf dem Boden der bereits erörterten kritischen Einwände: „Wer hat Recht in seiner Antwort auf die Frage ‚wer bin ich *eigentlich*?‘ – unter Einbezug der erarbeiteten philosophischen Positionen und ihrer Kritik?“.

Das philosophisch begründete Urteil als Antwort auf diese Frage kann nun, etwa in Form eines Essays oder einer Problemerkörterung, in eine (bewertbare) schriftliche Form gebracht werden. Ganz unabhängig davon lernt der Einzelne durch die aufgezeigten Arrangements eine eigene philosophische Position zu gewinnen und argumentativ zu rechtfertigen, was auch ihre mögliche Revision umfasst. So bilden kognitive Konflikte nicht

nur die für eine offene Gesellschaft notwendige philosophische Urteilsfähigkeit gezielt aus, sondern liefern auch die Basis für eine lebendige intellektuelle Entwicklung in grundlegenden Orientierungen, wie sie Menschen als selbstreflexive Wesen im Laufe ihres Lebens gewöhnlich vollziehen.

Literatur

- Albus, V.: „Ist philosophische Bildung messbar?“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (2012), 336-345.
- Althoff, M.: „Kritische Textarbeit in fünf Schritten“, in: Franzen, H. (Hg.): *DenkArt 11*, Paderborn 2012, 131 f.
- Blackmore, S.: *Die Macht der Meme*, Heidelberg, Berlin 2000.
- Buschlinger, W.; Conradi, B.; Rusch, H.: *PHILOMAT. Apparat für weltanschauliche Diagnostik*, Stuttgart 2009.
- Dahl, R.: „William und Mary“, in: ders.: *Küsschen, Küsschen!*, Reinbek 1967, 22-58.
- Diesenberg, N.: „Formen der philosophischen Kritik oder ‚Stimmt das eigentlich, was da im Text behauptet wird?‘. Zur Schulung der kritischen Urteilskompetenz im Philosophieunterricht“, in: Rohbeck, J. (Hg.): *Methoden des Philosophierens*, Dresden 2000, 76-107.
- Gerhardt, V.: *Selbstbestimmung. Das Prinzip der Individualität*, Stuttgart 1999.
- Engels, H.: „Vorschlag, den Problembegriff einzuzugrenzen“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* (1990), 126-134.
- Engels, H.: „Nehmen wir an ...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, Weinheim, Basel 2004.
- Engels, H.: *Gedankenexperimente*, in diesem Band.
- Henke, R. W.: „Dialektik als didaktisches Prinzip“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (2000), 117-124.
- Henke, R. W.: „Das Leib-Seele-Problem bei Descartes“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (2007), 192-206.
- Henke, R. W.; Rolf, B.: „Kompetenzorientiert unterrichten. Der neue Kernlehrplan Philosophie in NRW (SII)“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (2013), 69-75.
- Kant, I.: „Was heisst: sich im Denken orientieren?“, in: ders.: *Werkausgabe Bd. V: Schriften zur Metaphysik und Logik I*, hrsg. von W. Weischedel. Frankfurt am Main 1977., 265-283
- Reis, B.: „Warum Denker und Texte Hilfe brauchen. Platons Schriftkritik im Unterricht“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (2006), 24-39.
- Rohbeck, J.: „Experimentelle Philosophiedidaktik“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (2014), 3-8.
- Schnädelbach, H.: „Philosophische Argumentationen“, in: *Philosophie. Ein Grundkurs*, Bd. 2, hrsg. von

- E. Martens und H. Schnädelbach, Reinbek 1985, 683-707.
- Sistermann, R.: „Unterrichten nach dem Bonbon-Modell. Ein Musikvideo als Hinführung zur Reflexion über die Endlichkeit“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (2008), 299-305.
- Sistermann, R.: „Der Sinn des Lebens. Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem ‚Bonbon-Modell‘“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (2012), 296-306.
- Sistermann, R.; Wittschier, M.: „Problemorientierter Philosophieunterricht nach dem Bonbonmodell“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (2015), 60-68.
- Stelzer, H.: „Lebensweltbezug“, in diesem Band.
- Tiedemann, M.: „Problemorientierte Philosophiedidaktik“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (2013), 85-96.
- Tiedemann, M.: Beitrag zur Problemorientierung in diesem Band.
- Toulmin, S. E.: *The Uses of Argument*, Cambridge 1958.
- Zoglauer, T.: *Tödliche Konflikte. Moralisches Handeln zwischen Leben und Tod*, Stuttgart 2007.
- Zugänge zur Philosophie*, erarbeitet von L. Aßmann u. a. Qualifikationsphase, Berlin 2015.

4.4 Anschaulichkeit und Abstraktion

MATTHIAS TICHY

Das Begriffspaar von Anschaulichkeit und Abstraktion bezeichnet in der Didaktik einen Gegensatz, der oft in Analogie zu der erkenntnistheoretischen Unterscheidung zwischen Anschauung und Begriff verstanden wurde bzw. wird. Trotz des gemeinsamen Wortstammes ist aber das didaktische Prinzip der Anschaulichkeit nicht aus dem erkenntnistheoretischen Begriff der Anschauung abzuleiten, und so lässt sich durch Verdeutlichung dieses Unterschieds einiges zur Klärung beitragen (I). Ähnliches gilt für den Begriff der Abstraktion. In der philosophischen Tradition ebenso wie im alltäglichen Sprachgebrauch dominiert das Modell eines Aufstiegs vom Konkret-Anschaulichen zum Abstrakt-Begrifflichen, aber eine genauere Klärung des Abstraktionsbegriffs ebenso wie neuere Ergebnisse der Kognitions- und Entwicklungspsychologie zeigen, dass dieses Modell für die Beschreibung von Lernprozessen nicht angemessen ist (II). Schließlich ist die spezifisch philosophiedidaktische Frage zu stellen, ob bzw. in welcher Weise Anschaulichkeit für den Philosophieunterricht als didaktisches Prinzip gelten kann, wenn Philosophieren als Orientierung im Bereich der Grundsätze des Denkens und Handelns mit begrifflichen Mitteln verstanden wird (III).

(I) In der „Großen Didaktik“ von Johann Amos Comenius ist das didaktische mit dem erkenntnistheoretischen Begriffspaar eng verbunden. Comenius geht davon aus, dass die „Kenntnis der Dinge nichts anderes ist als das innerliche Schauen der Dinge“, und bestimmt Lehren als „Methode, nach der die Dinge dem Geist so vorgeführt werden, daß er sie sicher und rasch erfaßt und durchdringt“. Die „äußeren Sinne“ als Diener des Geistes liefern den „Stoff“, und die Dinge müssen den äußeren Sinnen möglichst nahegebracht werden, damit sie sich im „Spiegel des Verstandes“ deutlich abbilden. Daraus ergibt sich die „goldene Regel für alle Lehrenden“, dass alle Lerngegenstände „wo immer möglich den Sinnen vorgeführt“ werden sol-