

Unterrichtsbaustein ‚Zur Bedeutung anderer als Wissensquelle‘

Erläuterungen zum Baustein

Die Aussagen anderer und die Bedingungen, unter denen wir ihnen Glauben schenken sollen, sind von enormer Bedeutung für die Menge unseres Wissens und die Qualität unserer epistemischen Rechtfertigung – und damit auch als Grundlage für unser Handeln. Das gilt keineswegs erst für komplexe moderne Wissensgesellschaften. Angesichts des großen Ausmaßes epistemischer Arbeitsteilung sind Fragen nach der Bedeutung anderer als Wissensquelle hier jedoch besonders virulent. Das lässt sich gut erkennen, wenn wir uns vergegenwärtigen, wie groß der Anteil unseres Wissens ist, der auf den Aussagen anderer beruht.

Im vorliegenden Baustein sollen die Schüler:innen zunächst für diesen Umstand sensibilisiert werden und anschließend reflektieren, unter welchen Bedingungen Vertrauen in die Urteile anderer (nicht) gerechtfertigt ist. Vor diesem Hintergrund werden sie mit Formen systematischer Ungerechtigkeit konfrontiert, die es beim Vertrauen in die Aussagen anderer gibt, und dazu angeregt zu reflektieren, wie sich diese vermeiden lassen.

Der Baustein richtet sich primär an Oberstufenkurse, er lässt sich jedoch in stärkeren Lerngruppen auch ab Jahrgangsstufe 10 und, gekürzt um M2, ggf. auch schon in Jahrgang 9 einsetzen. Bei weniger leicht für erkenntnistheoretische Fragestellungen zu motivierenden und/oder bei jüngeren Lerngruppen ließe sich auch mit einer leicht angepassten Version des stärker ethisch ausgerichteten M3 einsteigen, anschließend M1 behandeln und abschließend noch einmal die hohe praktische Relevanz epistemischer Ungerechtigkeit vor dem Hintergrund der großen Bedeutung anderer als Wissensquelle reflektieren. Der Baustein kann für sich stehen bleiben oder mittels Baustein 2 und/oder Baustein 3 zu diesem Thema weiter vertieft werden.

M1 zielt auf die Sensibilisierung der Schüler:innen für das Ausmaß, in dem ihr Wissen auf den Aussagen anderer beruht. Vor diesem Hintergrund versuchen sie in einem ersten intuitiven Zugriff Kriterien für die Unterscheidung zwischen verlässlichen und weniger verlässlichen Aussagen anderer zu benennen. Dazu sammeln sie zunächst Beispiele für (vermeintliches) Wissen und erarbeiten Oberbegriffe zur Klassifikation verschiedener Wissensquellen, die sie auf ihre Beispiele zurückbeziehen. Aufgabe 1 gibt Bereiche vor, zu denen die Schüler:innen Beispiele finden sollen, um die Aufgabenstellung zu konkretisieren und um eine ausreichende Vielfalt der Beispiele für die weitere Bearbeitung sicherzustellen.

Aufgrund des schrittweisen Vorgehens, bei dem zunächst möglichst vorthoretisch gearbeitet werden soll, empfiehlt sich ggf. eine Präsentation der Aufgaben per PowerPoint oder vergleichbarer Präsentationshilfe. Als Lernprodukt kann ein Tafelbild erstellt werden, das die verschiedenen Wissensquellen (Oberbegriffe) tabellarisch oder in einem Schaubild festhält, mit anschließender Zuordnung von Wissensbeispielen durch die Schüler:innen aus ihrem alltäglichen Leben. Die Schüler:innen könnten ihre Beispiele in Aufgabe 1 auf Moderationskarten schreiben und im Rahmen von Aufgabe 4 an der Tafel anbringen, damit sich die Beispiele im Unterrichtsgespräch bei Bedarf leicht anderen

Wissensquellen zuordnen lassen. Bei der Auswertung der Beispiele dürfte sich herauskristallisieren, dass eine überwiegende Mehrheit der Beispiele den Aussagen anderer als Wissensquelle zuzuordnen ist.

Folgende, in der philosophischen Debatte relevante Wissensquellen können bei der Antizipation bzw. Fokussierung der Ergebnisse herangezogen werden: *Sinneswahrnehmung* („Ich weiß, dass ich in Köln bin, weil ich den Dom sehen kann“), *Vernunft* („Ich weiß, dass $1+1=2$, weil ich es durch Nachdenken einsehen kann“), *die Aussagen anderer* („Ich weiß, dass es Eisbären am Nordpol gibt, weil ich das in Bio gelernt habe“), *innere Wahrnehmung* („Ich weiß, dass ich gerade Kopfschmerzen habe, weil ich das direkt empfinden kann“). Je nachdem, welche Inhalte zuvor bereits behandelt wurden (z.B. Empirismus und Rationalismus bezüglich Wahrnehmung und Vernunft) und abhängig vom erwartbaren Abstraktionsgrad der Ergebnisse der Schüler:innen können diese Begriffe seitens der Lehrkraft als Entlastung in einem Infokasten hinzugegeben werden oder bei der Konkretisierung der intuitiven Ergebnisse in der Sicherungsphase ergänzt werden.

Aufgabe 4 und 5 fungieren als Anlass zur Formulierung der Problemstellung: der Frage danach, wann wir den Aussagen anderer glauben sollen. Hier bietet sich als Überleitung die Beobachtung an, dass sehr viel von unserem Wissen auf den Aussagen anderer beruht. Klarerweise glauben wir aber ja nicht alles, was man uns erzählt, was die Frage nach Kriterien zur Unterscheidung zwischen vernünftigerweise glaubhaften und nicht glaubhaften Aussagen anderer aufwirft.

In **M2** vergleichen die Schüler:innen in die in Aufgabe 5 von M1 erarbeiteten intuitiven Kriterien mit den reduktionistischen Kriterien David Humes und erörtern mit Bezug auf Thomas Reid einen antireduktionistischen Einwand gegen diese Position. Hier werden niedrigschwellig die Idee, dass das Verlassen auf die Aussagen anderer besondere, eigene Gründe erfordert und die Idee, dass man sich immer auf die Aussagen anderer verlassen kann, solange deren Unzuverlässigkeit nicht erwiesen wurde, einander gegenübergestellt. Das heißt, hier stehen sich der sog. Reduktionismus und Anti-Reduktionismus in Bezug auf die Aussagen anderer als Quelle von Rechtfertigung oder Wissen gegenüber: einerseits die Vorstellung, dass Aussagen anderer als Quelle von Rechtfertigung und Wissen auf andere Standards der Rechtfertigung bzw. Wissensquellen reduziert werden, andererseits die Auffassung, dass die Aussagen anderer ihre eigenen, nicht reduzierbaren Standards für Rechtfertigung haben bzw. eine eigene Wissensquelle sind.

Humes Kriterien erarbeiten die Schüler:innen, indem sie texterschließende Fragen bezüglich einer entsprechenden Textstelle beantworten und die Ergebnisse anschließend auf ihre Beispiele aus M1 anwenden. Dieser in Aufgabe 3 vorgesehene Schritt kann bei Bedarf vorentlastet werden, indem Humes Position durch die Eingabe oder gemeinsame Erarbeitung eines bündigen Prinzips zusammengefasst wird (z.B. „Wann anderen glauben? Wenn wir Gründe haben zu glauben, dass sie zuverlässig sind.“). Mit diesem reduktionistischen Kriterium verorten die Schüler:innen eine intuitive Haltung zum epistemischen Wert der Aussagen anderer in der philosophischen Debatte und entwickeln relevante Begriffe, mit denen sie diese Haltung adäquat artikulieren können.

Mit der letzten Aufgabe des Materials reflektieren die Schüler:innen diese Position kritisch, indem sie sie mittels des Einwandes Thomas Reids vom kindlichen Wissen über-

prüfen und dies zum Anlass für die Gegenüberstellung der damit verknüpften antireduktionistischen Position nehmen. Dabei kann etwa im Rahmen einer *Think-Pair-Share*-Phase das Verständnis des kurzen Auszuges von Reid in Partnerarbeit gesichert werden, bevor die Plausibilität der Reid'schen Kritik in der abschließenden Plenumsphase diskutiert wird. Ergebnis dieser Phase sollte die Gegenüberstellung der Hume'schen Position des Reduktionismus und der durch Reids Einwand nahegelegten Position des Antireduktionismus sein (also etwa: „Man darf sich auf die Aussagen anderer verlassen, sofern man keine konkreten Gründe hat, an ihrer Zuverlässigkeit zu zweifeln“), sowie deren konkrete Formulierung als Prinzipien. Denkbar wäre hier auch eine anschließende Anwendungsphase, in der die Schüler:innen in einem diskursiven Format (etwa bei einer *Fishbowl*-Diskussion zwischen „Hume“ und „Reid“) eine Beurteilung der zur Verfügung stehenden Optionen des Reduktionismus und des Antireduktionismus vornehmen, die z.B. in Form eines neuen Prinzips festgehalten werden könnte.

M3 erweitert die in den vorherigen Materialien verhandelte Frage, wann man den Aussagen anderer Glauben schenken *kann* um die Frage, wann man dies mit Blick auf soziale Gerechtigkeit sowie unfaire Vorurteile und Urteilsverzerrungen (*biases*) ggf. auch tun *soll*. Spezifisch wird das auf Miranda Fricker zurückgehende Konzept der epistemischen Ungerechtigkeit eingeführt und an einem Modellfall illustriert und angewendet. In diesem Modellfall („Der Konflikt auf der Kursfahrt“) bringt das Verhalten des Lehrers zwei wesentliche Probleme mit sich: Zum einen ignoriert er eine relevante Quelle von Rechtfertigung bei seinem Urteil und manövriert sich damit in eine ungünstige Position bezüglich der Wahrheitsfindung mit Blick auf Sarahs Unschuld (er verhält sich epistemisch unklug). Zum anderen behandelt er Tatjana epistemisch ungerecht, weil er sie aufgrund ihres Alters oder ihrer sozialen Rolle als Schülerin ohne guten Grund als unzuverlässige Zeugin behandelt. Beide Aspekte sollten bei der ersten Behandlung des Fallbeispiels in Aufgabe 1 herausgearbeitet werden. Dazu kann die Aufgabenstellung ggf. weiter spezifiziert werden (z.B. „Welche Nachteile hat das Verhalten des Lehrers für ihn selbst und für Tatjana?“ „Inwiefern verhält der Lehrer sich unklug? Wo ist er ungerecht?“) oder die Erstellung des Lernproduktes wird durch mündliche Hilfestellung der Lehrkraft stärker angeleitet. Auch ein Infokasten mit einer Unterscheidung zwischen epistemischer Unvernunft und epistemischer Ungerechtigkeit auf der Basis des Textes von Huseyfe Demirtas wäre denkbar.

In Aufgabe 2 zielt die Textlektüre primär auf die Erarbeitung des Begriffs der *testimonialen Ungerechtigkeit* ab und führt zugleich den Oberbegriff der *epistemischen Ungerechtigkeit* sowie die Unterformen der *testimonialen Ruhigstellung* und des *testimonialen Erstickens* ein. Das Formulieren eigener Beispiele dient dem vertieften Verständnis dieser Begriffe und der praktischen Bedeutung der damit erfassten Phänomene. Im anschließenden Schritt in Aufgabe 3 sollen die Schüler:innen prüfen, inwiefern sich das ihnen nun verfügbare Vokabular zur Beschreibung des im Fall „Konflikt auf der Kursfahrt“ vorliegenden Fehlverhaltens anwenden lässt. Um noch größere Anschaulichkeit und ggf. Motivation zu erzeugen, ließe sich die Aufgabe auch so anpassen, dass das fiktionale Szenario weiter gesponnen wird und die Schüler:innen dazu aufgefordert werden, z.B. für einen Elternabend nach der Kursfahrt eine Stellungnahme zu verfassen, bei der sie das Verhalten des Lehrers mit Hilfe der erarbeiteten Begrifflichkeiten einordnen und bewerten.

Aufgabe 4 fordert die Schüler:innen dazu auf, Strategien zur Reduktion testimonialer Ungerechtigkeit auf individueller und gesellschaftlicher Ebene zu entwickeln. Die Strategien entwickeln die Schüler:innen in einem Unterrichtsgespräch, ggf. mit einer vorgelagerten Murmelphase und optionaler Ideensammlung an der Tafel.

Abschließend verfassen die Schüler:innen in Aufgabe 5 eigenständig eine Stellungnahme. Dazu steht ihnen das Fallbeispiel aus Aufgabe 1 zur Verfügung, aber auch andere Beispiele aus dem Leben der Schüler:innen und aus dem zuvor bearbeiteten Text sind denkbar. Zudem sollen sie hier auf Überlegungen und Einsichten aus den Materialien 1 und 2 Bezug nehmen (etwa auf die große Bedeutung der Aussagen anderer als Wissensquelle, auf mögliche Kriterien dafür, Aussagen anderer zu vertrauen oder nicht zu vertrauen etc.). Für jüngere Jahrgänge und je nach Textsortenanforderung kann eine Strukturierungshilfe für die Stellungnahme zur Verfügung gestellt werden.

Als Alternative zur Orientierung am Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen wäre hier auch ein weiterführender Projektauftrag denkbar, bei dem die Schüler:innen eigenständig recherchieren und mithilfe der erarbeiteten Begrifflichkeiten zur Beschreibung epistemischer Ungerechtigkeit Beispiele aus dem öffentlichen Leben analysieren und dazu Stellung nehmen.