

# Argumentative Fähigkeiten: Ein systematischer Rahmen für die Lehr- und Lernpraxis

Anne Burkard, Henning Franzen, David Löwenstein, Donata Romizi, Annett Wienmeister<sup>1</sup>

## Einleitung

Philosophie- und Ethikunterricht verfolgt verschiedene Ziele,<sup>2</sup> darunter zweifellos auch die Förderung argumentativer Fähigkeiten. Doch wie geschieht dies am besten? Wir schlagen eine Antwort auf diese Frage in Form präziser spiralcurricularer Standards für eine schrittweise Förderung argumentativer Fähigkeiten vor. Wie wir in Abschnitt 1 anhand von Curricula, Schulbüchern und anderen Materialien aus dem deutschsprachigen Raum aufzeigen, stellen solche Standards noch ein dringendes Desiderat für Lehr- und Lernpraxis des Argumentierens im Schulkontext dar, auf den wir hier fokussieren. Die dargestellten Ergebnisse können allerdings durchaus auch für die Lehr- und Lernpraxis an Universitäten hilfreich sein, vor allem im Einführungsbereich. Ab Abschnitt 2 stellen wir unseren Vorschlag genauer vor, wobei wir betonen möchten, dass es sich um einen Entwurf handelt. Der hier vorgestellte Rahmen ist ein immer wieder überarbeitetes und verbessertes Gerüst, das durch argumentationstheoretische Forschung wie auch schulpraktische Erfahrungen informiert ist. Gleichzeitig darf und soll sich dieses Gerüst durch weitere Praxiserfahrungen und theoretische Reflexion auch in Zukunft verändern und entwickeln.

## 1 Desiderate der Argumentationsdidaktik

Es ist weitgehend unstrittig, dass die Entwicklung argumentativer Fähigkeiten ein zentrales Ziel des Ethik- und Philosophieunterrichts wie auch ein zentrales Bildungsziel überhaupt ist. Entsprechend wird der Förderung argumentativer Fähigkeiten sowohl im deutschsprachigen philosophiedidaktischen Diskurs<sup>3</sup> als auch in den Curricula und Prüfungsvorgaben für diese Fächergruppe<sup>4</sup> große Bedeutung zugeschrieben. Hinweise darauf, dass Lehrende der Vermittlung argumentativer Fähigkeiten ebenfalls große Bedeutung beimessen, liefert z. B. eine Befragung von Philosophie- und Ethiklehrkräften, in der nahezu 85 % der 71 Befragten zustimmten, dass die Fähigkeiten, eigene Argumente zu formulieren und die Argumente anderer zu prüfen, zu den wichtigsten Fähigkeiten zählen, die im Philosophie- und Ethikunterricht geschult werden sollen (vgl. Löwenstein, Martena, Burkard und Gertken 2020, S. 103–105).

Dennoch bereitet eine systematische Förderung der Kompetenzen in diesem Bereich vielen Lehrenden Schwierigkeiten, insbesondere, wenn es um jüngere Lernende geht, deren Kompetenzentwicklung in diesem Bereich erst beginnt. Häufig ist beispielsweise – gerade beim Berufseinstieg – zu beobachten, dass in Unterrichtsstunden, in denen es um Argumentation geht, argumentative Kompetenzen schlicht vorausgesetzt, nicht aber systematisch entwickelt werden. Wird z. B. mit der bekannten PLATO-Methode zur Analyse philosophischer Texte gearbeitet, bräuchte es insbesondere für den dritten und vierten Schritt – „Argumentation des Textes darlegen“ und „Tragfähigkeit der Argumente prüfen“ – deutlich kleinschrittigere Unterstützung, als sie üblicherweise gegeben wird. Auch in methodischen

1 Minimal angepasste Übersetzung von Burkard, Franzen, Löwenstein, Romizi und Wienmeister (2021). Die Namen stehen hier in alphabetischer Reihenfolge. Dieser Text ist im Rahmen DFG-Netzwerks „Argumentieren in der Schule“ und dort vor allem in einer Arbeitsgruppe entstanden, der wir an dieser Stelle herzlich danken möchten.

2 Wir beziehen uns hier auch auf vergleichbare Schulfächer mit bundesland- oder kantonabhängig abweichenden Namen, etwa „Werte und Normen“ in Niedersachsen, „Philosophie/Pädagogik/Psychologie“ im Kanton Bern oder „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ in Brandenburg. In Österreich umfasst der Philosophie- und Ethikunterricht einerseits einen Teil des Fachs „Psychologie und Philosophie“, andererseits das Fach „Ethik“ als Alternative zum Religionsunterricht, das 1997 als Schulversuch eingeführt wurde und seit dem Schuljahr 2021/22 obligatorisches Ersatzfach für den Religionsunterricht ist.

3 Vgl. z. B. Brun (2016); Dietrich (2003); Goergen (2015); Henke (2015); Pfeifer (2009); Pfister (2014); Roeger (2015); Rösch (2012, Kap. 13).

4 Für Deutschland vgl. z. B. die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur Philosophie (Kultusministerkonferenz 2006, S. 5 f.) und den Berliner Lehrplan für das Fach Ethik (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2015, S. 6, 12 f.). Für Österreich vgl. den Lehrplan „Philosophie und Psychologie. Für Gymnasium und Realgymnasium“ (Bundesgesetzblatt 2016), den alten Lehrplan für den Schulversuch Ethik (Bundes-ARGE Ethik 2017), sowie den Entwurf des neuen Lehrplans für Ethik im Zusammenhang mit der ab dem Schuljahr 2021/22 bevorstehenden Einführung der Ethik als alternatives Pflichtfach zum Religionsunterricht (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Bundes-ARGE Ethik 2020). Im Folgenden wird mit Bezug auf Österreich zwecks der Vereinfachung vom „alten“ und „neuen“ Ethik-Lehrplan die Rede sein. Für die Schweiz vgl. z. B. den Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1994, S. 84) und den Lehrplan für das Ergänzungsfach Philosophie im Kanton Bern (Kanton Bern 2017).

Erläuterungen zur Prüfung der Tragfähigkeit von Argumenten heißt es lediglich: „z. B.: Können die Gründe überzeugen? Stimmen die Definitionen? Taugen die Begriffe? Wird Wichtiges außer Acht gelassen?“ (Wittschier 2010, S. 113–115, 214) In Schulbüchern kommen ebenfalls oft Übungen vor, die die Lernenden zum Argumentieren über verschiedene Fragen einladen, ohne dabei auf einer Bedeutung von „Argumentieren“ aufzubauen, die sich vom vagen alltäglichen Gebrauch dieses Worts unterscheiden ließe.<sup>5</sup> Fehlen aber spezifische, systematische argumentative Kompetenzen, besteht die Gefahr, dass das Argumentieren oberflächlich, begrifflich unscharf, bloß additiv und ggf. fehlerbehaftet bleibt. Selbst wenn die Inhalte, um die es geht, spannend sind, wird das Argumentieren von den Lernenden dann oft als fruchtlos erfahren. Am Ende der Stunde ist man genauso klug als wie zuvor. Inhaltlicher Fortschritt in philosophischen Streitfragen in der Lerngruppe ist so kaum zu erreichen, von methodischem Fortschritt ganz zu schweigen. Diese frustrierende Erfahrung kann zu einer Wahrnehmung philosophischer Diskussionen als durch Beliebigkeit gekennzeichnet führen (vgl. dazu auch Burkard 2018, S. 117).

Kompetenzen entstehen jedoch nicht aus dem Nichts, schon gar nicht innerhalb einer Unterrichtsstunde. Was die Ausbildung argumentativer Kompetenzen betrifft, könnte es auf den ersten Blick als vorteilhaft erscheinen, dass deren Förderung in den Lehrplänen unterschiedlicher Fächer vorkommt, z. B. für Deutsch, Mathematik, gesellschaftswissenschaftliche Fächer und Fremdsprachen.<sup>6</sup> Es würde sich also um eine Fähigkeit handeln, die die Lernenden nicht nur im Philosophie- und Ethikunterricht entwickeln und üben, sondern in vielen weiteren Unterrichtsstunden. Auf den zweiten Blick ist jedoch zu bedenken, dass sich die argumentativen Kompetenzen der Lernenden auch über einen längeren Zeitraum und quer durch unterschiedliche Fächer kaum entwickeln können, wenn in keinem Fach die systematischen Grundlagen gelegt werden. Die Argumentationsfähigkeit muss nämlich systematisch, spiralcurricular entwickelt (vgl. z. B. Althoff 2016b, S. 9) und dazu in spezifische Teilkompetenzen und Kenntnisse zerlegt werden, die auf verschiedenen Niveaustufen erworben, eingeübt, angewendet und reflektiert werden können. Diese systematischen Grundlagen sind v. a. im Bereich der angewandten und informellen Logik bzw. der Argumentationstheorie und damit fachlich primär in der Philosophie anzusiedeln.<sup>7</sup>

Allerdings sind in den Lehrplänen für den Philosophie- oder Ethikunterricht bisher häufig nur eher allgemeine Abschlussstandards formuliert, mithin wird (oft nur grob) festgelegt, welche Kompetenzstände im Bereich des Argumentierens erreicht werden sollen, nicht aber wie – und insbesondere in welchen Teilschritten – dies geschehen kann und welche Standards im Einzelnen erreicht werden sollen.<sup>8</sup> Als Grundlage für eine systematische, progressive Förderung argumentativer Fähigkeiten müssten Standards konkretisiert und Kompetenz(teil)ziele operationalisiert werden, u. a. mit Hilfe von Aufgaben, die entsprechende (Teil-)Kompetenzen einüben, anwenden und reflektieren. Doch selbst in den curricularen Vorgaben, die spezifischere (Teil-)Kompetenzen formulieren, bleiben die Anforderungen und die nötigen Teilschritte für die Entwicklung der fraglichen Fähigkeiten unterbestimmt.<sup>9</sup>

5 Vgl. z. B. Fischill (2015, S. 16, 35, 197, 236 f.); Rösch (2014, S. 28); und siehe das Folgende.

6 Vgl. für eine Übersichtsdarstellung zur Bedeutung des Argumentierens in diversen Schulfächern z. B. Budke und Meyer (2015). Im österreichischen Lehrplan für Mathematik (Unterstufe!) ist z. B. zu lesen: „Folgende mathematische Grundfähigkeiten sind zu entwickeln: [...] Argumentieren und exaktes Arbeiten, insbesondere: präzises Beschreiben von Sachverhalten, Eigenschaften und Begriffen (Definieren); Arbeiten unter bewusster Verwendung von Regeln; Begründen (Beweisen); Arbeiten mit logischen Schlussweisen; Rechtfertigen von Entscheidungen (etwa der Wahl eines Lösungswegs oder einer Darstellungsform“. Laut dem Lehrplan für die erste lebende Fremdsprache sollen die Lehrenden die Fähigkeit fördern, „in klar geschriebenen argumentativen Texten die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen [zu] können“ und „Texte schreiben [zu] können, in denen Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angegeben [...] und erläutert werden“ (vgl. die entsprechenden Lehrpläne in Bundesgesetzblatt 2016). Diese Formulierungen sind spezifischer als jene, die man im Lehrplan für Psychologie und Philosophie (ebenfalls in Bundesgesetzblatt 2016) oder im neuen Lehrplan für Ethik findet (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bundes-ARGE Ethik 2020).

7 Dass im Ethik- und Philosophieunterricht die systematischen Grundlagen für argumentative Kompetenzen in verschiedenen Schulfächern gelegt werden können, trifft insofern zu, als sich hier gut basale Begriffe der Argumentationstheorie und ein allgemeines Verständnis von Begründungszusammenhängen vermitteln lassen. Dessen ungeachtet wird die Bezeichnung „Argumentative Kompetenzen“ in verschiedenen Unterrichtsfächern mit unterschiedlichen Ausrichtungen verwendet, die teilweise von den hier vorgestellten Kompetenzen abweichen.

8 Für Deutschland vgl. z. B. den Lehrplan für das Fach Praktische Philosophie (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 15, 24 f., 31), den Lehrplan für das Fach Ethik in der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 11 f.) und den Lehrplan für das Fach Werte und Normen in der Sekundarstufe I (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 15, 37 f.). Für Österreich vgl. den Lehrplan für Psychologie und Philosophie (in: Bundesgesetzblatt 2016) sowie den alten (Bundes-ARGE Ethik 2017) und den neuen Lehrplan für Ethik (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bundes-ARGE Ethik 2020). Die Ausführungen in verschiedenen schweizer Lehrplänen bleiben ebenfalls sehr allgemein. Z. B. werden einschlägige Grundfähigkeiten für das Fach Philosophie im Kanton St. Gallen lediglich folgendermaßen umrissen: „Fähig sein, komplexe Zusammenhänge begrifflich klar und logisch stringent darzustellen“ und „Philosophische Texte nach Form und Gehalt analysieren und bedenken“ (Kanton St. Gallen 2022, S. 168); vgl. auch die in Fn. 4 angegebenen Lehrpläne.

9 Für Deutschland, vgl. z. B. Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (2016, S. 17), und Senatsverwaltung für Bildung,

Auch kommerzielle Unterrichtsmaterialien und Beiträge in Praxis-Zeitschriften sind nur vereinzelt geeignet, diese Lücke zu schließen. Dies führen wir hier zunächst für Deutschland und dann für Österreich exemplarisch aus.

Eine Analyse einschlägiger Lehrwerke für die Sekundarstufe I in verschiedenen Bundesländern zeigt, dass diese nicht auf eine systematische, progressive Förderung argumentativer Fähigkeiten angelegt sind und häufig mit einem unscharfen oder bloß alltagssprachlichen Argument-Begriff arbeiten (vgl. Burkard 2021). Wenn der Ausdruck „Argument“ überhaupt Verwendung findet, wird er in den Lehrwerken häufig synonym zu „Grund“ oder „Begründung“ gebraucht,<sup>10</sup> statt dass der für die Philosophie einschlägige dreiteilige Argument-Begriff eingeführt würde – Argumente als Verknüpfungen von Aussagen derart, dass eine oder mehrere Aussagen, die Prämissen, eine andere Aussage, die Konklusion, begründen oder dies dem Anspruch nach tun. Wenn jedoch diese basale Struktur gar nicht in den Blick genommen wird, dann kann kaum eine systematische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Begründungsstrukturen, mit Bewertungskriterien für die einzelnen Elemente von Argumenten oder mit Fehlschlüssen stattfinden. Zwar finden sich in den analysierten Lehrwerken auch Beispiele, in denen ein mehrteiliger Argument-Begriff verwendet wird, doch damit allein ist es nicht getan. So findet der Begriff etwa in einem Schulbuch für den Doppeljahrgang 7/8, in dem er ausführlich im ersten Kapitel eingeführt wird, später keinerlei weitere Verwendung. Und entsprechend fehlen in diesem Band auch weitere Aufgaben zur gezielten Förderung argumentativer Fähigkeiten (vgl. Hack und Sängler 2013). In einem anderen Schulbuch werden zum einen einschlägige Begriffe wie „These“, „Argument“ und „Schlussfolgerung“ so eingeführt, dass sie nicht mit fachlich üblichen Verwendungsweisen in Einklang zu bringen sind (vgl. Rösch 2014, S. 28). Zum anderen fehlen auch in diesem Schulbuch Materialien, die einer systematischen und progressiven Förderung einschlägiger argumentativer Fähigkeiten dienen könnten.<sup>11</sup>

In den Schulbüchern, die in Österreich für den Philosophieunterricht bisher am meisten verwendet werden, ist auffällig, dass der dreiteilige Argument-Begriff nur im Zusammenhang mit formaler Logik vorkommt, z. B. in der Darstellung der Syllogistik. Wenn es in diesen Schulbüchern überhaupt um Natur und Struktur von Argumenten geht (und das ist selten genug der Fall), dann ist die formale Logik (ihre Geschichte und ihre Formen) gegenüber angewandter und informeller Logik sowie Argumentationstheorie absolut dominant.<sup>12</sup> In einem Schulbuch findet man erst am Ende des Kapitels über „Das Logische und die Logik“ einen sehr kurzen Abschnitt über „Argumentationstheorie“, in dem – eingeleitet durch den Satz „Doch es gibt viele Argumente, die nicht einfach auf die normierten Schlussformen der Logik reduziert werden können“ – nur eine Auflistung von Fehlschlüssen vorkommt (Liessmann, Zenaty und Lacina 2016, S. 41–43). Dadurch entsteht der Eindruck, dass die formale Logik für die korrekten Schlussformen zuständig wäre, die Argumentationstheorie höchstens für die Aufdeckung der fehlerhaften. Dies ist nicht nur der Sache nach kaum haltbar, sondern wirft auch die Frage nach dem relativen Wert der formalen und informellen Logik im Philosophieunterricht an Schulen auf. Die formale Logik hat (mit Recht) einen anerkannten Status in der Philosophie; die Argumentationstheorie, die auch das informelle Argumentieren umfasst, viel weniger. Nun fragt es sich mit Bezug auf den Philosophieunterricht in der Schule – vor allem angesichts der knappen Zeit, die dafür vorgesehen ist –, wie sinnvoll es ist, Syllogismenformen, Aussagetypen, das logische Quadrat, Wahrheitstabellen usw. zu vermitteln, um dann, wenn es ums Argumentieren geht, nicht einmal den dreiteiligen Argument-Begriff zu etablieren.

Da der Philosophie- und Ethikunterricht an Schulen auch und vor allem junge Menschen bilden soll, die kein Philosophiestudium antreten, geschweige denn professionelle Philosoph:innen werden, wäre es angebracht, dem tatsächlichen Argumentieren gegenüber dem bloß theoretischen Wissen über formale Logik mehr Platz einzuräumen. Zugleich sollten die notwendigen logischen Grundlagen stärker für die systematische Förderung argumentativer Fähigkeiten fruchtbar gemacht werden. Dabei ist es besonders wichtig, eine enge Anbindung an spannende philosophische Fragen zu gewährleisten. Lernende können so erfahren, dass auch logische Detailanalysen nicht bloß bei kniffligen Aufgaben helfen, sondern echten inhaltlichen Fortschritt in der Sache ermöglichen.

---

Jugend und Sport Berlin (2015, S. 14 f.). In den österreichischen Lehrplänen für den Philosophie- oder Ethikunterricht ist das Maximum an Ausführlichkeit im alten Ethik-Lehrplan zu finden: „Argumentieren und Urteilen: – In einer Argumentation ein gut begründetes (vollständiges und schlüssiges) Urteil fällen; – Persönliche Stellungnahmen mit Argumenten anderer Positionen verbinden und – interaktiv argumentieren; – Argumentationsprozesse und eigene Denkwege reflektieren“ (Bundes-ARGE Ethik 2017, S. 5).

<sup>10</sup> Vgl. z. B. Eisenschmidt (2012, S. 99, 223); Michaelis und Thyen (2012, S. 197, 216 f.).

<sup>11</sup> Vgl. Burkard (2021) für detailliertere Ausführungen zu den in diesem Absatz angeführten sowie zu weiteren Beispielen aus Schulbüchern, anderen Unterrichtsmaterialien und Curricula.

<sup>12</sup> Vgl. z. B. Fischill (2015, Abschnitt II.9); Lacina (2014, Abschnitt 2.1); Liessmann, Zenaty und Lacina (2016, Abschnitt 1.4). Eine positive Ausnahme stellt das in Österreich oft verwendete Schulbuch Lahmer (2017) dar, in dem es eigene Abschnitte zu „Logik“ (5.2) und zum „Argumentieren“ (5.3) gibt.

## 2 Argumentationsdidaktische Standards

Wir haben gesehen, an welchen Stellen sich Standards der Argumentationsdidaktik als ein Desiderat zeigen. In den folgenden Abschnitten werden wir nun einen Entwurf für einen Rahmen argumentationsdidaktischer Standards vorstellen, der diesen Schwierigkeiten begegnen soll. Dieses spiralcurricular angelegte Modell argumentativer Kompetenzen soll den Lehrenden helfen, die diesbezügliche Kompetenzentwicklung bei Lernenden schon früh in der Schullaufbahn systematisch zu initiieren. Das Argumentieren wird dafür in Teilkompetenzen zerlegt (die in der argumentativen Praxis natürlich oft zusammenwirken), die wiederum in verschiedene Niveaustufen unterteilt werden. Auf diese Weise erhalten Lehrende Unterstützung dabei, komplexe argumentative Kompetenzen bei den Lernenden schrittweise zu fördern.<sup>13</sup>

Der vorliegende Abschnitt beginnt mit einer Erläuterung der Kompetenzen und der vier Niveaustufen, in die wir ihre Entwicklung einteilen, sowie der dabei involvierten Hintergrundbegriffe. Die folgenden Abschnitte 3–7 behandeln jeweils die einzelnen Niveaustufen und stellen die konkreten Einzelkompetenzen und Hintergrundbegriffe vor, die sich an diesen Stellen einordnen lassen. Die dem Text vorangestellte Tabelle fasst diese Inhalte in Kurzform in einer Übersichtstabelle zusammen; es ist von Vorteil, schon während der Lektüre ein Auge auf diese Übersicht zu haben.

Argumentative Kompetenzen lassen sich in vielerlei Weisen in einzelne, ihrerseits aufeinander bezogene Teilkompetenzen unterteilen. Für unsere Zwecke unterscheiden wir drei Kernkompetenzen und beleuchten diese in ihren jeweiligen Ausprägungen und Interdependenzen:

- A. *Argumente entwickeln*: Lernende entwickeln eigene Argumente und formulieren sie klar und überzeugend.
- B. *Argumente interpretieren*: Lernende erkennen und verstehen Argumente in Redebeiträgen, Texten und anderen Medien.
- C. *Argumente evaluieren*: Lernende evaluieren die Plausibilität und Begründungskraft von Argumenten.

Diese größeren Kernkompetenzen umfassen in verschiedenen Niveaustufen ihrerseits spezifischere Einzelkenntnisse und Teilkompetenzen. Auf jeder dieser Niveaustufen bleiben die betreffenden Kompetenzen jedoch eng aufeinander bezogen. Dies drückt sich unter anderem durch die Hintergrundbegriffe aus, die wir in jeder Stufe gesondert auführen, da sie in jeder der drei Kernkompetenzen in eigener Weise vorkommen. Dies sind beispielsweise Begriffe für spezifische Formen und Eigenschaften von Argumenten, etwa die Gültigkeit von Argumenten oder die Form des Analogieschlusses, die sowohl für das Entwickeln eigener Argumente (A) als auch für das Interpretieren und Evaluieren von Argumenten Anderer (B und C) eine Rolle spielen. Diese Hintergrundbegriffe sind daher Querschnittselemente, die die Kernkompetenzen übergreifen und keine gleichrangige vierte Art von Kernkompetenz bezeichnen. Daher tragen sie in unserer Übersicht als Kürzel nicht das alphabetisch nächste „D“, sondern ein „X“. Diese Begriffe zu beherrschen und anwenden zu können, ist natürlich seinerseits eine Kompetenz, aber eben eine, die sich nicht losgelöst von den anderen, sondern vielmehr *in* diesen Kernkompetenzen zeigt, zumeist sogar in allen dreien. Ein Beispiel: Den Begriff des Modus ponens anwenden zu können, zeigt sich im Interpretieren, Evaluieren und Entwickeln von Argumenten mit dieser Schlussform. Die folgenden Abschnitte führen daher stets auch aus, welche Begriffe mit welchen spezifischen Teilkompetenzen zusammenhängen.

Die systematische Unterscheidung der Kernkompetenzen A, B und C sowie der Hintergrundbegriffe X gibt für die didaktische Arbeit nur in einem sehr eingeschränkten Sinn eine Reihenfolge vor: Um ein Argument evaluieren zu können, muss es zunächst verstanden, also interpretiert werden. C ist also ohne B nicht zu haben. Doch die drei Kernkompetenzen leben von ihren vielfältigen Interdependenzen, sodass im Sinne des Prinzips des Wohlwollens (*principle of charity*) unter anderem auch die Evaluation von Argumenten in ihre Interpretation eingeht (vgl. Abschnitt 4). Die hier vorgeschlagene Unterscheidung von Kernkompetenzen ist daher wesentlich offen für verschiedene didaktische Herangehensweisen und Methoden, mit deren Hilfe die miteinander verschränkten Teilkompetenzen und -kenntnisse der jeweiligen Niveaustufe entwickelt werden können. Unser Vorschlag einer Reihenfolge für die Vermittlung der Kompetenzen liegt stattdessen in den bereits erwähnten Niveaustufen. Die Inhalte und Fähigkeiten der grundlegenden Stufen werden dabei von den folgenden im Regelfall vorausgesetzt und fortgeführt.

Die Ordnung dieser Niveaustufen ergibt sich nicht nach Jahrgängen oder Klassenstufen, sondern sie orientiert sich

<sup>13</sup> Im Rahmen einer Arbeitsgruppe innerhalb des DFG-Netzwerks „Argumentieren in der Schule“ wurden inzwischen für alle Teilkompetenzen und Niveaustufen illustrierende Aufgaben mit Erläuterungen für Lehrende und Lernende formuliert und hier im Anschluss an diesen Aufsatz veröffentlicht.

an der *Sachlogik* der betreffenden argumentativen Kompetenzen und der Frage der Vorerfahrung der Lernenden. Daher heißen diese Niveaustufen:

- I. Einstieg
- II. Grundlagen
- III. Weiterführend
- IV. Fortgeschritten

Natürlich eignen sich die komplexesten Dinge noch nicht für Zehnjährige, aber einige Einstiegskompetenzen vielleicht schon. Hierin sehen wir gerade einen der Vorzüge unseres Vorschlags: Er ist in vielen verschiedenen schulischen und außerschulischen Kontexten anwendbar. Dennoch können wir zumindest zur groben Orientierung für den schulischen Unterricht festhalten: Wenn in der Sekundarstufe I Philosophie- oder Ethikunterricht angeboten wird, können die Niveaustufen I und II bis zum Ende der Sekundarstufe I behandelt werden, je nach Schulform und Lerngruppe auch Teile von Niveau III. Für den Oberstufenunterricht sollte grundsätzlich auch Niveau III gut vermittelbar sein, abhängig von der Lerngruppe und dem Zuschnitt des Schulfachs zusätzlich zumindest Teile von Niveau IV. Wenn der Philosophie- oder Ethikunterricht erst in der Oberstufe beginnt, können hier das Einstiegs- und Grundlagenniveau natürlich deutlich zügiger eingeführt werden als in niedrigeren Jahrgangsstufen.

Damit haben wir bereits alle Elemente beisammen, die dem hier vorgeschlagen argumentationsdidaktischen Rahmen seine Struktur geben. In den folgenden Abschnitten 3–7 werden wir diese Struktur mit Inhalten füllen. Dabei werden wir einzelne Elemente mit Kürzeln bezeichnen, die sich aus ihrer Position in der Tabelle ergeben.

Bei den Inhalten handelt es sich weitgehend um philosophisches Gemeingut, das in der umfangreichen Einführungsliteratur zum (philosophischen) Argumentieren ausgezeichnet dargestellt wird. Daher werden wir im Folgenden nur gelegentlich auf spezifische Textstellen in der Literatur verweisen – genauer gesagt: vor allem dort, wo in der Literatur relevante Unterschiede nicht nur in der Darstellung, sondern auch in der Konzeption der betreffenden Inhalte zu finden sind.<sup>14</sup> Aus diesem Grund empfehlen wir exemplarisch einige Einführungstexte im Ganzen: auf Deutsch insbesondere die beiden Aufsätze von Betz (2016) und Brun (2016) aus dem *Neuen Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (Pfister und Zimmermann 2016) sowie Brun und Hirsch Hadorn (2014), Pfister (2013) und Pfister (2020); auf Englisch Howell und Kemp (2015), Govier (1988), Lyons und Ward (2018) und Rosenberg (1995).

### 3 Niveau I: Einstieg

Das primäre Ziel des Argumentierens ist es, sich selbst oder andere davon zu überzeugen, dass eine Aussage wahr oder zumindest gut begründet ist. Manchmal argumentieren wir direkt für bestimmte Aussagen, manchmal loten wir mögliche Implikationen von Aussagen aus, argumentieren also für Aussagen über Bedingungsbeziehungen (z. B. „Wenn der Determinismus wahr ist, dann haben wir keinen freien Willen“). Auf der Niveaustufe I werden Lernende an diesen Argumentbegriff und weitere Grundlagen des Entwickelns, Interpretierens und Evaluierens von Begründungen und Argumenten herangeführt. Dabei spielen einige grundlegende Unterscheidungen eine wichtige Rolle: etwa jene zwischen deklarativen Aussagen und anderen sprachlichen Äußerungen sowie jene zwischen Aussagen, die begründet *werden*, und den begründenden Aussagen. Da im Philosophie- und Ethikunterricht moralische Fragestellungen eine wichtige Rolle spielen, wird zudem bereits auf dieser Stufe die Unterscheidung zwischen deskriptiven und nicht-deskriptiven, insbesondere normativen, Aussagen eingeführt. Diese Unterscheidung bereitet u. a. auf die Auseinandersetzung mit dem Sein-Sollen-Fehlschluss vor, der auf der zweiten Niveaustufe behandelt wird.

Für den Einstieg in Kernkompetenzen des Argumentierens bietet es sich an, Lernenden einige Vorkenntnisse zu vermitteln. So lernen sie zunächst, deklarative Aussagen von anderen Äußerungen zu unterscheiden (X.I.1). Anders als bei Fragen, Hilferufen oder Befehlen behaupten Personen mit Aussagesätzen, dass etwas der Fall ist oder nicht der Fall ist. Aussagen können entsprechend entweder wahr oder falsch sein – auch unabhängig von unserem Wissen. Im nächsten Schritt bietet es sich an, die Fähigkeit zu vermitteln, Äußerungen, in denen argumentiert wird, von anderen Äußerungen zu unterscheiden, in denen beispielsweise bloß eine Behauptung oder These formuliert wird (B.I.1). Die Lernenden begreifen dadurch die Grundstruktur von Begründungen in ihrem Zusammenhang mit dem primären Ziel des Argumentierens: Wenn man sich selbst oder andere von der Wahrheit einer Aussage überzeugen möchte, gilt es, diese Aussage durch mindestens eine andere Aussage zu stützen. Wir geben dadurch eine Begründung für die

<sup>14</sup> Dies bedeutet u. a., dass Schlussprinzipien der klassischen Logik nicht einzeln belegt werden, prominente nicht-deduktive Schlussformen aber schon, da z. B. Analogieschlüsse durchaus unterschiedlich begriffen werden (vgl. Abschnitte 6–7).

Aussage an. Das heißt, wir behaupten, dass die Aussage wahr ist, *weil* (eine) andere Aussage(n) wahr ist/sind. Aus der bloßen Behauptung wird dadurch eine begründete Aussage, die sogenannte Konklusion. Die zur Begründung herangezogene(n) weitere(n) Aussage(n) werden Prämissen genannt. Mit dieser Unterscheidung zwischen Prämisse(n) und Konklusion (X.I.3) haben die Lernenden bereits die grundlegenden Vorkenntnisse, um zu verstehen, was ein Argument ist (X.I.2, B.I.2): eine Begründung einer Aussage (der Konklusion) durch eine oder mehrere andere Aussagen (die Prämisse[n]). Ein Argument besteht folglich aus drei Elementen: Konklusion, Prämisse(n) sowie der Stützungs- bzw. Begründungsbeziehung zwischen beiden. Da wir nämlich mit einem Argument behaupten, dass eine Aussage wahr ist, *weil* eine oder mehrere andere Aussage(n) wahr ist/sind, schließen wir von den begründenden Aussagen auf die begründete Aussage. (Diese Stützungsbeziehung wird ab Niveau III noch genauer thematisiert.)

Begründungszusammenhänge lassen sich mitunter leicht anhand von spezifischen Wörtern erkennen, sogenannten Argumentationsanzeigern. Wörter wie z. B. „weil“, „da“ und „aufgrund“ zeigen eine Begründung an. Wörter wie etwa „folglich“, „deshalb“ oder „also“ verweisen auf die zu begründende Aussage, also jene, deren Wahrheit durch die begründende Aussage gestützt werden soll. Lernende entwickeln die Kompetenz, ihre eigenen Aussagen unter Verwendung von Wörtern zu begründen, die eine Argumentation anzeigen (A.I.1).

Auf diesem grundlegenden Niveau bietet es sich zudem an, eine weitere Unterscheidung innerhalb der Gruppe der Aussagen einzuführen, nämlich die bereits erwähnte Unterscheidung zwischen deskriptiven und nicht-deskriptiven, insbesondere normativen Aussagen (X.I.4, B.I.3), z. B. Aussagen darüber, dass etwas der Fall sein soll oder nicht sein soll, etwa in moralischer Hinsicht.<sup>15</sup> Bei solchen Aussagen wird zum Teil anstelle des Begriffes der Wahrheit der Begriff der Richtigkeit verwendet. Dies geht auf die Auffassung zurück, dass vermittelt normativer Aussagen nicht in gleicher Weise Behauptungen über Zustände in der Welt gemacht würden, wie das bei deskriptiven Aussagen der Fall ist, und normative Aussagen nicht wahr oder falsch sein können. Diese umstrittene Forschungsfrage klammern wir hier jedoch aus. Auch weil wir alltagssprachlich ganz unproblematisch normative Aussagen wie „Töten ist falsch“ als wahr oder falsch bezeichnen können, werden wir bei normativen Argumenten ebenfalls davon sprechen, dass die Wahrheit der begründenden Aussagen die Wahrheit der begründeten Aussage stützen soll. Gleichzeitig spricht nichts dagegen, dass Lehrpersonen hier eine zusätzliche Unterscheidung von „Wahrheit“ vs. „Richtigkeit“ einführen. Wir wollen unsere Vorschläge in Fragen der Metaethik und der Philosophie der Normativität neutral halten. Wo uns dies misslingen sollte, vertrauen wir darauf, dass unsere Ideen von wohlwollenden Leser:innen entsprechend angepasst werden.

Die Vorkenntnisse zu verschiedenen Aussagearten und ein grundlegendes Verständnis von Argumentstrukturen sind sowohl für das Entwickeln eigener Argumente als auch für das Interpretieren von Argumenten anderer entscheidend. Über das Erkennen und Verwenden von Argumenten in Texten und Gesprächen hinaus wird an dieser Stelle auch eine erste Form des Evaluierens von Argumenten vermittelt. Da davon auszugehen ist, dass die Lernenden bereits einen intuitiven Zugang zu den Inhalten der hervorgebrachten Begründungen haben, bietet es sich an, auf der ersten Niveaustufe zunächst die Relevanz dieser Inhalte im jeweiligen Kontext zu betrachten. Die Lernenden erwerben oder vertiefen dabei ihre Fähigkeit, zu entscheiden, ob eine vorgebrachte Aussage oder ein vorgebrachtes Argument überhaupt für das zur Diskussion stehende Thema relevant ist oder nicht (C.I.1).

#### 4 Niveau II: Grundlagen

Nachdem Lernende auf Niveaustufe I bereits an Vorkenntnisse und grundlegende Fähigkeiten des Argumentierens herangeführt worden sind, werden diese Kenntnisse und Fähigkeiten auf Niveaustufe II vertieft. Sie lernen, Argumente zu rekonstruieren und in Standardform darzustellen, prüfen Argumente auf ihre Vollständigkeit und lernen einige Argumentationsfehler kennen.

Der Erwerb der Fähigkeit, Argumente zu rekonstruieren und in Standardform zu bringen (X.II.1), ist gleichermaßen grundlegend für das Entwickeln, Interpretieren und Evaluieren von Argumenten.<sup>16</sup> Für die Kernkompetenz des Interpretierens von argumentativen Beiträgen bietet sich dabei ein zweistufiges Verfahren an: In einem ersten Schritt bringen Lernende Aussagen aus Beiträgen, in denen vollständige Argumente enthalten sind, in die Standardform (B.II.1). Dabei werden Aussagen als Prämissen und Konklusionen (mitunter auch Zwischenkonklusionen) kenntlich

<sup>15</sup> Für den Schulunterricht ist dies die prominenteste Form der Normativität, sodass wir uns hier auf sie konzentrieren. Die Ausführungen lassen sich aber genauso auf andere Bereiche übertragen, etwa ästhetische oder epistemische Normativität. Die Gruppe der nicht-deskriptiven Aussagen umfasst normative, evaluative und präskriptive Aussagen, wobei diese Kategorien und ihr Verhältnis zueinander im Einzelnen unterschiedlich gefasst werden (vgl. z. B. Henning 2019, S. 29–35).

<sup>16</sup> Wertvolle Tipps zur Rekonstruktion von Argumenten in Standardform bieten z. B. Betz (2016, Abschnitt 5.3), Brun (2016, S. 262–267), Brun und Hirsch Hadorn (2014, Abschnitt 8.2), D’Agostini (2010, Kap. 4), Govier (1988, Kap. 7, insb. S. 23 f.) und Tetens (2006, Kap. 6).

gemacht, üblicherweise in Form einer Liste mit entsprechenden Markierungen. Für ein Argument mit zwei Prämissen und einer Konklusion ergäbe sich beispielsweise die folgende Standardform:

1. Aussage (Prämisse 1)
2. Aussage (Prämisse 2)

---

3. Aussage (Konklusion)

Um Prämisse(n), Konklusion und Schlüsse als solche zu kennzeichnen, sind verschiedene gleichermaßen gute Konventionen im Umlauf: z. B. eine Auflistung mit „P1“ und „K“ statt der Klammerbemerkungen oder statt dem Schlussstrich drei Punkte vor der Konklusion (vgl. z. B. Henle, Garfield und Tymoczko 2012, Tetens 2006). Auch graphische Darstellungen in Form von Diagrammen oder Karten sind hier hilfreich, etwa mit Kästchen (versehen mit einzelnen Aussagen) und verbindenden Pfeilen (z. B. für Stützungsbeziehungen). Damit lassen sich sowohl Einzelargumente darstellen, als eine Alternative zur Standardform (vgl. Harrell 2012, S. 32), als auch darüber hinaus die Beziehungen zwischen mehreren Argumenten, dann also als Ergänzung der Standardform (vgl. Betz 2016). Dies werden wir in Abschnitt 5 noch vertiefen.

In einem zweiten Schritt rekonstruieren die Lernenden Argumente in Standardform aus Beiträgen, in denen *unvollständige* Argumente enthalten sind (B.II.2, B.II.3). Sie werden dadurch mit der Anforderung der Vollständigkeit von Argumentrekonstruktionen (X.II.3) vertraut gemacht und verstehen, dass überflüssige Prämissen zu streichen sind und die ggf. implizite Konklusion bzw. fehlende oder implizite Prämissen ergänzt werden müssen (X.II.4).

Die Anforderung der Vollständigkeit ist nicht nur für die Interpretation von Argumenten anderer, sondern ebenso für das Entwickeln eigener Argumente relevant. So erlangen die Lernenden mehr Übersicht und Präzision in ihren eigenen Argumenten, wenn sie sie in vollständige Argumentrekonstruktionen bringen (A.II.1). Dies erleichtert es ihnen auch, eigene Texte mit einer klaren argumentativen Struktur zu verfassen (A.II.2), die es anderen möglichst leicht macht, genau die gewünschte vollständige Argumentrekonstruktion zu entnehmen.

In die Teilkompetenzen des Interpretierens von Argumenten fließen bereits Teilkompetenzen des Evaluierens von Argumenten ein, bei denen die Anforderung der Vollständigkeit ebenfalls eine besondere Rolle einnimmt. Während die Lernenden bisher noch intuitiv evaluiert haben, ob eine Aussage oder ein Argument für ein bestimmtes Thema überhaupt relevant ist (C.I.1), lernen sie nun in einem ersten Schritt, genauer zu unterscheiden, ob eine bestimmte These durch ein anderes Argument gestützt oder kritisiert wird oder keines von beiden (C.II.1). In einem zweiten Schritt lernen sie, ein Argument in Gänze hinsichtlich seiner Vollständigkeit zu evaluieren (C.II.2). Dadurch erst können Beiträge mit unvollständigen Argumenten, wie oben erwähnt, durch Prämissenergänzung als vollständige Argumente rekonstruiert werden.

In diesem Zusammenhang ist es entscheidend, dass die Lernenden auch das Prinzip der wohlwollenden Interpretation (X.II.2) verstehen und zu beherzigen lernen. Es besagt ganz allgemein, dass man ein Argument im Rahmen des vorliegenden Wortlauts und des Diskussionskontexts, in den es eingebettet ist, in der bestmöglichen, stärksten Weise interpretieren und rekonstruieren sollte. Dies bedeutet, dass alle Interpretationsentscheidungen, die das Argument unnötig unplausibel machen, zu vermeiden sind. Dazu gehören das Bemühen um adäquate Formulierungen bei der inhaltlichen Wiedergabe sowie eine vollständige Rekonstruktion des Arguments, in der alle und nur die relevanten Prämissen aufgeführt sind. (Dieser Aspekt wird ab Niveaustufe III nochmals besonders vertieft.) Wenn relevante Prämissen nicht genannt sind, obwohl davon auszugehen ist, dass die argumentierende Person diese Prämissen vertreten würde, dann sollten sie ergänzt werden (X.II.4). Durch die wohlwollende Interpretation eines Argumentes kann unter anderem vermieden werden, dass die Argumentrekonstruktion ein sogenanntes Strohmännchen-Argument wiedergibt, also ein Argument, das man leicht widerlegen kann, das aber dem eigentlich vertretenen Argument gar nicht mehr entspricht. Je stärker man Argumente im Sinne der Argumentierenden rekonstruiert, desto überzeugender kann auch die Kritik daran sein.

Auf der Grundlage, dass die Lernenden die Anforderung der Vollständigkeit von Argumenten verstehen, bietet sich an dieser Stelle bereits die Einführung der Unterscheidung von zweierlei Arten von Kritik an Argumenten an (C.II.3): einerseits Kritik am Inhalt der Prämissen und andererseits Kritik an der Form von Argumenten (z. B.: sie müssen vollständig sein). Letzteres wird ausführlicher ab Niveaustufe III erläutert (vgl. Abschnitt 6.1), wo deduktive und nicht-deduktive Argumente sowie Fehlschlüsse behandelt werden. Die Begriffe der (deduktiven) Gültigkeit und der Stichhaltigkeit von Argumenten (X.III.2) können hier ebenfalls bereits vorweggenommen werden. Aber auch ohne die Einführung dieser Fachbegriffe ist es durchaus möglich und angebracht, Lernenden erste Fehlschlüsse und

andere Argumentationsfehler schon auf Niveaustufe II nahezubringen. Dies betrifft insbesondere solche, die mit der Relevanz der Prämissen für die Konklusion und der Vollständigkeit von Argumenten zusammenhängen, z. B. die *ignoratio elenchi* (etwa: Verfehlen des zu Begründenden), die *petitio principii* (etwa: Voraussetzen des zu Begründenden) und den Sein-Sollen-Fehlschluss (C.II.4), die wir hier kurz charakterisieren wollen:<sup>17</sup>

Die *ignoratio elenchi* ist mit dem oben beschriebenen Strohmann-Argument eng verbunden. Bei diesem Argumentationsfehler wird eine andere Konklusion begründet als ursprünglich zur Diskussion stand. Dieser Fehler stellt sich auch ein, wenn eine Prämisse eines anderen Arguments, die in einem eigenen Argument widerlegt werden soll (vgl. auch Abschnitt 5), nicht richtig wiedergegeben wird, sodass das eigene Argument die ursprüngliche Prämisse und somit auch das ursprüngliche Argument gar nicht trifft. Ein solches Argument ist deshalb für das Thema bzw. die in Frage stehende These in Wahrheit gar nicht relevant.

Die beiden weiteren Argumentationsfehler, die *petitio principii* und der Sein-Sollen-Fehlschluss, betreffen die Vollständigkeit eines Arguments, und zwar auf je eigene Weise. Bei einer *petitio principii* ist die zu begründende Konklusion entweder explizit oder implizit in einer der Prämissen schon vorausgesetzt. Formallogisch ist ein Zirkelschluss kein Problem, denn etwas folgt formallogisch aus sich selbst. Problematisch an einer *petitio principii* ist aber, dass die Wahrheit der Konklusion in der betreffenden Prämisse bereits vorausgesetzt wird, was die begründende Funktion der Prämisse für die Konklusion obsolet macht – denn wer von der Konklusion nicht überzeugt ist, wird auch die betreffende Prämisse ablehnen. Die übrigen Prämissen reichen zudem alleine nicht aus, um auf die Konklusion schließen zu können.

Auf andere Weise ist ein Argument unvollständig, wenn es einen Sein-Sollen-Fehlschluss beinhaltet.<sup>18</sup> Dieser Fehlschluss entsteht dann, wenn aus rein deskriptiven Prämissen beispielsweise auf eine normative Konklusion geschlussfolgert wird. Dies bedeutet, aus rein beschreibenden Aussagen darüber, *was der Fall ist*, wird zum Beispiel geschlossen, dass es auch so *sein soll* oder dass es *gut* ist. Der normative Gehalt der Konklusion ist aber gerade dasjenige, was es vermittels der Prämissen zu begründen gilt. Beim Fehlen mindestens einer relevanten normativen Prämisse kann das Argument dies jedoch nicht leisten. Es ist in diesem Sinne unvollständig. Ein Sein-Sollen-Fehlschluss kann ggf. leicht behoben werden, indem man eine passende normative Prämisse ergänzt. Sie steht freilich anschließend kritisch zur Disposition. Solche impliziten normativen Prämissen ergänzen und dadurch auch explizit kritisch diskutieren zu können ist eine entscheidende Kompetenz, die sich aus der Kombination der dargestellten Teilkompetenzen dieser Niveaustufe ergibt.

## 5 Abzweigungsoption: Argumentieren im Diskussionskontext

Nachdem die Lernenden mit Niveaustufe II bereits über alle nötigen Grundlagen des Entwickelns, Interpretierens und Evaluierens von einzelnen Argumenten verfügen, werden diese Kompetenzen danach unter anderem um spezifischere Elemente erweitert, die das Argumentieren im Diskussionskontext vertiefen. Einzelne Argumente sind schließlich stets in Diskussionen eingebettet, in denen verschiedene Fragestellungen, weitere Argumente und Thesen verhandelt werden. Hier folgen wir einem hilfreichen Überblick über dieses Thema von Betz (2016). Die betreffenden Kompetenzen (vgl. Abschnitte 5.1 und 5.2) können sehr flexibel an verschiedenen Stellen vermittelt werden. Sie lassen sich beispielsweise

1. im Sinne einer „Abzweigung“ im Ganzen unmittelbar an Niveau II anschließen, ohne die anderen Inhalte der Niveaus III und IV mit zu behandeln,
2. vollständig erst im Zusammenhang mit Niveau III oder gar IV vermitteln sowie
3. auf die Niveaustufen III und IV aufteilen, ohne dabei enger mit den anderen Inhalten dieser Niveaustufen verbunden zu sein.

17 Zur Diskussion um Fehlschlüsse und Argumentationsfehler im Allgemeinen sowie zu ihrem kognitionswissenschaftlichen Hintergrund und ihrer Bedeutung im Kontext öffentlicher Debatten vgl. z. B. Brun und Hirsch Hadorn (2014, S. 302–311), Coliva und Lalumera (2006, Kap. 4), D'Agostini (2010, Teil IV), Govier (1988, S. 328–332), Iacona (2005, Teil IV), Lyons und Ward (2018), Pfister (2013, Abschnitt 1.8), Pfister (2020, Kap. 21).

18 Der Sein-Sollen-Fehlschluss wird bisweilen auch als naturalistischer Fehlschluss bezeichnet. Dies legt jedoch fälschlicherweise nahe, dass normative Schlussfolgerungen nur dann problematisch wären, wenn sie aus beschreibenden Aussagen etwa über natürliche Gegebenheiten gezogen werden. Unabhängig vom Inhalt der Prämissen ist aber jedweder Übergang von rein deskriptiven Prämissen zu normativen Konklusionen problematisch. Die Bezeichnung als Sein-Sollen-Fehlschluss ist insofern auch nicht präzise, als sie suggeriert, dass nur der Schluss von rein deskriptiven Prämissen auf Sollens-Aussagen problematisch sei, während dies für Schlüsse auf evaluative und präskriptive Aussagen genauso gilt (vgl. Fn. 15). Wir bleiben hier jedoch bei diesem etablierten Terminus als Oberbegriff.



Uns scheint insgesamt die dritte Option etwas plausibler als die ersten beiden, da die betreffenden Einzelkompetenzen des Argumentierens im Diskussionskontext ihrerseits auch unterschiedliche Komplexitätsstufen aufweisen. Doch auch die anderen beiden Optionen können sich im Einzelfall durchaus als die besseren herausstellen. In der Übersichtstabelle sind die betreffenden Kompetenzen auf die Niveaustufen III und IV aufgeteilt. Ab Niveaustufe II finden sich dort zusätzlich Verweise auf diese Kompetenzen, sodass diese Abzweigung in der Sachlogik der argumentativen Kompetenzen deutlich wird, ohne die Übersicht unnötig zu verkomplizieren. Indem wir die konkreten Einzelkompetenzen in diesem separaten Abschnitt erläutern, folgen wir jedoch stärker den inhaltlichen Zusammenhängen.

### 5.1 Kohärenz und Übersicht

Der erste Schritt im Bereich des Argumentierens im Debattenkontext dreht sich um die Begriffe des Widerspruchs, der Widerspruchsfreiheit und der Kohärenz (X.III.7) und ist in unserem Vorschlag auf Niveaustufe III eingeordnet. Dort lässt er sich beispielsweise auch gut – und in beliebiger Reihenfolge – mit dem Thema der (deduktiven) Gültigkeit von Argumenten verbinden, bei denen das Vertreten der Prämissen und das Ablehnen der Konklusion einen Selbstwiderspruch darstellen würde (vgl. Abschnitte 6.1, 6.3).

Die Lernenden verbessern hier ihre Kompetenzen des eigenen *Entwickelns* von Argumenten dahingehend, dass sie reflektiert mit potenziellen Widersprüchen in der Gesamtmenge der eigenen Aussagen und Argumente umgehen (A.III.3). Sie entwickeln neue Argumente unter Prüfung potenzieller Spannungen und Dissonanzen und lösen diese nach Möglichkeit auf, sofern sie in der Tat auftauchen.<sup>19</sup>

Diese Fähigkeiten basieren auf Evaluationskompetenzen, die auch in der Interpretation von Argumenten anderer eine Rolle spielen: Die Lernenden evaluieren allgemein, inwiefern ein bestimmtes Argument kohärent zu anderen Argumenten passt, etwa zu denen, auf die sich die argumentierende Person bereits festgelegt hat (C.III.3). Dies entwickelt die in Niveau II behandelten Kompetenzen des Interpretierens und Rekonstruierens von Argumenten insofern weiter, als die Lernenden nun darauf achten, dass sie den Argumentierenden auch im größeren Argumentationskontext im Sinne des Prinzips des Wohlwollens (X.II.2) nicht leichtfertig Widersprüchlichkeiten unterstellen, sondern immer auch nach anderen Interpretationswegen Ausschau halten.

Darüber hinaus wird an dieser Stelle die Fähigkeit geschult, auch in längeren Texten und Diskussionen die zentralen Thesen zu identifizieren und einzelne Argumente für oder gegen diese These zu erkennen und in eigenen Worten zu rekonstruieren (B.III.3). Die Lernenden erarbeiten nicht nur einfache Pro-/Contra-Listen, sondern rekonstruieren die einzelnen Elemente in diesen Listen auch als Argumente mit interner Struktur.

### 5.2 Kartierung und Diagnose

Der zweite Schritt ist in unserem Vorschlag auf Niveaustufe IV eingeordnet und beinhaltet eine genauere Analyse der Beziehungen zwischen Argumenten (X.IV.4), insbesondere der Stützungs- und der so genannten Angriffsbeziehung,<sup>20</sup> die sich wie folgt bestimmen lassen (vgl. z. B. Betz 2016, S. 189):

- Ein Argument stützt ein anderes Argument genau dann, wenn die Konklusion des stützenden Arguments exakt einer der Prämissen des gestützten Arguments entspricht.
- Ein Argument greift ein anderes Argument genau dann an, wenn die Konklusion des angreifenden Arguments exakt der Verneinung einer der Prämissen des angegriffenen Arguments entspricht.

Mit diesem begrifflichen Werkzeug können die Lernenden einüben, zunächst kürzere und dann auch längere Texte und Diskussionen derart zu interpretieren, dass sie nicht nur Pro- und Contra-Argumente zu einer einzelnen These herausarbeiten (B.III.3), sondern darüber hinaus auch so genannte Gründehierarchien bzw. Debattenkarten erstellen (B.IV.3), also unter anderem auch die „erststufigen“ Argumente für oder gegen eine Kernthese klar von den wiederum auf diese Argumente bezogenen „zweitstufigen“ Stützungen und Einwänden unterscheiden usw. Dazu eignen sich

<sup>19</sup> Dies spielt auch allgemein eine besondere Rolle im Philosophie- und Ethikunterricht (vgl. z. B. Barz 2019, Burkard, Franzen und Meyer 2018 und Henke 2015).

<sup>20</sup> Die martialische Metaphorik im Begriff des Angriffes ist alles andere als unproblematisch (vgl. z. B. Cohen 1995). Wir behalten hier den etablierten technischen Terminus für diese Angriffsbeziehung mangels besserer Alternativen bei, möchten aber besonders darauf verweisen, dass es sich um Angriffe auf Aussagen und nicht auf Personen handelt (vgl. den Argumentationsfehler *ad hominem*), und dass solche Angriffe, also Argumente gegen spezifische Prämissen anderer Argumente, ein unverzichtbarer Teil auch und gerade einer gemeinsamen und wertschätzenden Erkenntnissuche in konstruktiven Diskussionen sind.

unter anderem auch Visualisierungen, etwa auf Postern oder durch dafür entwickelte Software (z. B. <https://argdown.org/>).

Mit dieser Interpretationskompetenz ist auch eine weiterführende Evaluationskompetenz verbunden (C.IV.3). Im Lichte der *indirekten* Verbindungen zwischen verschiedenen Argumenten evaluieren die Lernenden nun auch, inwiefern ein neues Argument in einem Debattenkontext dazu geeignet ist, eine bestimmte zentrale These oder Position *indirekt zu stärken* oder zu *schwächen*, sowie welche *weiteren* vermittelten Beziehungen sich zwischen Argumenten ergeben können. Zum Beispiel:

- indirekte Stärkung einer These oder eines Arguments, beispielsweise durch einen Angriff auf einen Einwand dagegen,
- indirekte Schwächung einer These oder eines Arguments, beispielsweise durch Kritik an Argumenten, die sie stützen,
- die mögliche Zirkularität von Ketten stützender Argumente – auch in Abgrenzung zur *petitio principii* (X.II.5).

Im Bereich der Kernkompetenz des Entwickelns eigener Argumente schlagen sich diese Erkenntnisse ebenfalls nieder: Die Lernenden können nun ihre Argumente reflektiert auch derart formen und ausdrücken, dass sie zum Beispiel die eigenen Aussagen und Argumente indirekt stützen oder dass sie andere, konkurrierende Aussagen und Argumente indirekt kritisieren (A.IV.3).

## 6. Niveau III: Weiterführend

Im weiterführenden Niveau III werden die zuvor bereits erarbeiteten Kompetenzen um erste *feinerkörnige* Elemente der Argumentanalyse erweitert. Der Schwerpunkt dieser Erweiterungen besteht darin, die Begründungsstärke einzelner Argumente primär in Hinblick auf ihre Form noch genauer evaluieren zu lernen und diese Kompetenzen wiederum in die Interpretation fremder und die Formulierung eigener Argumente einfließen zu lassen. Zusätzlich können hier auch weitere Kompetenzen aus dem Bereich des Argumentierens im Debattenkontext integriert werden (vgl. Abschnitt 5, insb. 5.1).

### 6.1 Präzisierung der Begründungsstärke von Argumenten

Ausgangspunkt für die hier anstehenden Entwicklungsschritte ist der bisherige, eher intuitive Begriff der Vollständigkeit von Argumenten und Argumentrekonstruktionen (X.II.3). Nun wird genauer betrachtet, worin „Vollständigkeit“ besteht bzw. worauf sich in bestimmten Fällen der Eindruck der Lernenden gründet, dass bestimmte Prämissen eine bestimmte Konklusion zwingend begründen. Die Lernenden begreifen, dass es hier auf die *Form* der Argumente und auf die den Schlüssen zu Grunde liegenden *Schlussprinzipien* ankommt (X.III.1). So hängt die Evaluation der Plausibilität einzelner Argumente eng mit der Evaluation der Plausibilität strukturgleicher Argumente zusammen. Vor diesem Hintergrund wird der Begriff der Vollständigkeit nun durch zwei neue Begriffe präzisiert:

1. (deduktive) Gültigkeit (X.III.2) – verstanden als die Eigenschaft eines Arguments, dass die Konklusion wahr sein muss, sofern auch alle Prämissen wahr sind, da es kein strukturgleiches Argument gibt, dessen Prämissen wahr sind, die Konklusion aber falsch<sup>21</sup>
2. nicht-deduktive Stärke (X.III.3) – verstanden als die Eigenschaft eines Arguments, zwar nicht (deduktiv) gültig zu sein, dennoch aber aufgrund der Argumentstruktur einen starken Transfer der Plausibilität der Prämissen hin zur Plausibilität der Konklusion zu schaffen.

Diese abstrakten Kategorien von Argumentformen und Schlussprinzipien werden natürlich stets in enger Anbindung an konkrete Beispiele vermittelt und sicherlich didaktisch oft erst aus solchen extrahiert. Der Bereich dieser Beispiele zerfällt dementsprechend in einen deduktiven (Abschnitt 6.3) und einen nicht-deduktiven Teil (Abschnitt 6.4). Mit dieser Darstellung in separaten Strängen und Textabschnitten ist keinerlei Reihenfolge für die Vermittlung deduktiver

<sup>21</sup> Auf dieser Grundlage kann auch der Begriff der Stichhaltigkeit eingeführt werden, verstanden als die Eigenschaft eines Arguments, sowohl (deduktiv) gültig zu sein als auch nur wahre oder plausible Prämissen zu besitzen. Hier wird auch von „Schlüssigkeit“ gesprochen (vgl. z. B. Rosenkranz 2006, Riel und Vosgerau 2018), manchmal werden solche Argumente auch „beweiskräftig“ genannt (vgl. z. B. Strobach 2011). Auch der Begriff der Gültigkeit heißt in manchen Texten „Schlüssigkeit“ (vgl. z. B. Tetens 2006). Solange die Begriffe passend bestimmt sind und keine Verwirrung stiften, sind verschiedene Etikettierungsentscheidungen natürlich unproblematisch.

und nicht-deduktiver Schlussprinzipien vorgegeben. Im aktuellen Niveau III werden die häufigsten und grundlegendsten Schlussprinzipien vermittelt. Das fortgeschrittene Niveau IV behandelt komplexere Schlussformen. Zunächst wird jedoch in Abschnitt 6.2 ausgeführt, wie sich all dies in den drei argumentativen Kernkompetenzen wiederfindet, um deren Weiterentwicklung es hier geht.

### 6.2 Schlussprinzipien und argumentative Kompetenzen

Die neuen Inhalte auf Niveaustufe III hängen eng mit dem Kennenlernen von spezifischen Argumentformen zusammen, die zentrale Hintergrundbegriffe darstellen, sich in allen drei argumentativen Kernkompetenzen wiederfinden und sie wesentlich weiterentwickeln. Was dies genau bedeutet, sei hier kurz im Allgemeinen ausgeführt:

Beim *Interpretieren* von Argumenten erwerben die Lernenden die Fähigkeit, die betreffenden deduktiven und nicht-deduktiven Schlussprinzipien in Argumenten zu erkennen und die Argumente entsprechend zu rekonstruieren (B.III.1, B.III.2). Das bedeutet: Sie lernen, sich ihr Wissen um die Struktur dieser Schlüsse und die Bedeutung der darin vorkommenden Aussagen derart zunutze zu machen, dass sie sie nicht nur im Ganzen leichter auffinden, sondern zudem auch besser darin werden, in Argumentrekonstruktionen die Prämissen so zu formulieren, dass die Schlussformen klar erkennbar sind (aufbauend auf B.II.1), und dazu gegebenenfalls auch implizite Prämissen zu ergänzen (aufbauend auf B.II.2).

Beim *Evaluieren* von Argumenten erwerben die Lernenden die Fähigkeit, jene Argumente genauer zu bewerten, deren Form die betreffenden deduktiven und nicht-deduktiven Schlussprinzipien entweder entspricht (der positive Fall) oder von ihnen in charakteristischer Weise abweicht. In diesem zweiten, negativen Fall kann von Fehlschlüssen oder schwachen nicht-deduktiven Schlüssen gesprochen werden (C.III.1, C.III.2).

Diese Evaluationskompetenzen sind wiederum eng mit den gerade dargestellten Interpretationskompetenzen verbunden: denn wenn ein Argument einen solchen Fehlschluss zu enthalten scheint, gilt es, im Sinne des Prinzips des Wohlwollens beim Interpretieren und Rekonstruieren von Argumenten (X.II.2) stets auch im Kontext des betreffenden Arguments nach alternativen Rekonstruktionsmöglichkeiten zu suchen, die das Argument plausibler machen, als der möglicherweise schlicht ungenaue Wortlaut nahelegt. Bei der Darstellung der entsprechenden Schlussformen werden in den folgenden Abschnitten daher stets nach dem Stichwort „Wohlwollende Rekonstruktion“ einschlägige Hinsichten genannt, die die Lernenden hier beim Interpretieren berücksichtigen können. Zudem wird bei jedem Fehlschluss ein passendes Beispiel aufgeführt, in dem die entsprechenden Prämissen klarerweise wahr sind, die entsprechende Konklusion aber klarerweise falsch.

Beim *Entwickeln* von Argumenten erwerben die Lernenden die Fähigkeit, die betreffenden deduktiven und nicht-deduktiven Schlussprinzipien reflektiert in eigenen Argumenten anzuwenden (A.III.1, A.III.2). Dies bedeutet: Sie lernen, sich ihr Wissen um die Begründungsstärke der betreffenden Argumentstruktur beim Finden eigener Argumente zu Nutze zu machen und diese Struktur im mündlichen oder schriftlichen Ausdruck so zu verdeutlichen, dass die Überzeugungskraft ihrer Argumente sichtbar gestärkt wird (aufbauend auf A.II.2).

### 6.3 Deduktive Schlüsse

Die deduktiven Schlüsse in Niveaustufe III lassen sich in zwei Gruppen unterteilen. Die erste Gruppe bezieht sich auf *Subjunktionen* („Wenn-dann-Sätze“) und die darin ausgedrückten *hinreichenden und notwendigen Bedingungen* (X.III.4). Die Unterscheidung dieser beiden Arten von Bedingungen steht daher ebenso im Mittelpunkt wie der Begriff der Subjunktion selbst und der verschiedenen Weisen, wie Subjunktionen ausgedrückt werden können (z. B. „wenn“ vs. „nur wenn“). Dies umfasst sowohl die einfache, aussagenlogische Form („wenn p, dann q“) als auch die häufig anzutreffende allquantifizierte Form, die generelle Subjunktion (z. B. „Alles, was F ist, ist G“) (X.III.5). Dementsprechend werden an dieser Stelle drei konkrete Schlussprinzipien eingeübt (1–3) und die damit verbundenen Fehlschlüsse behandelt (4–5). Durch das Zusammenspiel von Allspezialisierung und Modus ponens lassen sich unter anderem solche Argumente rekonstruieren, in denen allgemeine moralische Prinzipien auf spezifische Fälle angewendet werden. Diese spielen, oft unter der Bezeichnung „praktischer Syllogismus“, zurecht eine wichtige Rolle im Philosophie- und Ethikunterricht (vgl. u. a. Althoff 2016a).

1. *Modus ponens*: Aus „wenn p, dann q“ und „p“ folgt „q“.
2. *Modus tollens*: Aus „wenn p, dann q“ und „nicht q“ folgt „nicht p“.
3. *Allspezialisierung*: Was für alles gilt, gilt auch für etwas beliebiges Einzelnes, z. B.: Aus „Alles, was F ist, ist G“ folgt „wenn a F ist, dann ist a G“.

4. *Fehlschluss der bejahten notwendigen Bedingung*: Aus „wenn p, dann q“ und „q“ folgt *mitnichten* „p“.
 

*Beispiel*: „Wenn ich schlafe, liege ich. Ich liege. Aber ich schlafe nicht. (Ich lese und liege auf dem Sofa.)“

*Wohlwollende Rekonstruktion*: Ist die bejahte Bedingung klarerweise *nur* notwendig, nicht auch hinreichend? Wenn zweiteres, liegt ja kein Fehlschluss vor, sondern ein gültiger Modus ponens.
5. *Fehlschluss der verneinten hinreichenden Bedingung*: Aus „wenn p, dann q“ und „nicht p“ folgt *mitnichten* „nicht q“.
 

*Beispiel*: „Wenn ich schlafe, liege ich. Ich schlafe nicht. Aber ich liege. (Ich lese und liege auf dem Sofa.)“

*Wohlwollende Rekonstruktion*: Ist die verneinte Bedingung klarerweise *nur* hinreichend, nicht auch notwendig? Wenn zweiteres, liegt ja kein Fehlschluss vor, sondern ein gültiger Modus tollens.

Die zweite Gruppe bezieht sich auf Disjunktionen und Kontravalenzen, also Aussagen mit ein- bzw. ausschließendem „oder“ (X.III.6). Auch hier werden verschiedene sprachliche Ausdrucksformen betrachtet (z. B. wirkt „entweder“ nicht zwingend ausschließend) und es werden sowohl gültige Schlussprinzipien (6–7) als auch Fehlschlüsse (8–9) behandelt:

6. *Ausschlussprinzip*: Aus „p oder q“ und „nicht p“ folgt „q“.
7. *Kontravalenzschluss*: Aus „p oder q, aber nicht beides“ und „p“ folgt „nicht q“
8. *Falsche Alternative* (auch: Unvollständige Fallunterscheidung): Argumente mit Disjunktionen als Prämissen sind nur dann überzeugend, wenn die Disjunktion auch alle relevanten oder möglichen Fälle nennt. Wo dies nicht der Fall ist, liegt eine unvollständige Fallunterscheidung vor. Das ist jedoch keine Kritik an der Gültigkeit des Arguments, also kein Fehlschluss im engeren Sinne, sondern eine Kritik an der betreffenden Prämisse.
 

*Gegenbeispiel*: Beim Ausschlussprinzip z. B.: Das Argument „Entweder ich werde reich oder ich werde bettelarm. Ich werde nicht bettelarm. Also werde ich reich.“ ist fehlerhaft, denn es geht von einer unvollständigen Fallunterscheidung aus. Neben „ich werde reich“ und „ich werde bettelarm“ sind auch weitere Optionen zu nennen.

*Wohlwollende Rekonstruktion*: Wurden die nicht genannten weiteren Optionen, die ebenfalls in die Disjunktion eingefügt werden müssten, nicht an anderer Stelle behandelt?
9. *Falsche Kontravalenz*: Aus „p oder q“ und „p“ folgt *mitnichten* „nicht q“.
 

*Gegenbeispiel*: „Entweder Mama oder Papa kommen Dich abholen. Papa kommt Dich abholen. Aber es stimmt nicht, dass Mama Dich nicht abholen kommt. (Beide kommen.)“

*Wohlwollende Rekonstruktion*: Ist die „oder“-Aussage wirklich angemessen als Disjunktion rekonstruiert? Wäre eine Kontravalenz angemessen, wäre der Schluss ja ein gültiger Kontravalenzschluss.

Im Lichte dieser Beispiele gültiger Schlüsse (1–3, 6–7) wird der in Abschnitt 6.1 erwähnte generelle Begriff der (deduktiven) Gültigkeit (X.III.2) für die Lernenden deutlich greifbarer. Die hier genannten Beispiele sind sehr gut dazu geeignet, diesen Begriff stets als Paradebeispiele deduktiven Schließens zu begleiten. Die Beispiele leisten dies unter anderem dadurch, dass sie besonders gut illustrieren, inwiefern das Akzeptieren der betreffenden Prämissen bei einem gleichzeitigen Ablehnen der Konklusion insgesamt zu einem Widerspruch führen würde.<sup>22</sup>

#### 6.4 Nicht-deduktive Schlüsse

Die nicht-deduktiven Schlüsse auf Niveaustufe III sind hier aufgrund ihrer relativen Häufigkeit und ihrer relativen Zugänglichkeit zusammengestellt. In der Unterrichtspraxis können sie beliebig gereiht oder ausgewählt werden. Genauso lassen sie sich flexibel um andere Schlussformen ergänzen, die ebenfalls hinreichend einschlägig, aber nicht zu komplex sind. Bei jeder der drei Formen nicht-deduktiver Schlüsse werden auch passende Kritikmöglichkeiten genannt, die über den schlichten, für diese Schlüsse uninformativen Hinweis hinausgeht, dass sie ungültig sind.

10. *Verallgemeinerung*,<sup>23</sup> verstanden als den Schluss von spezifischen auf allgemeine Aussagen (X.III.5), in einfachen Varianten, z. B. von „die bekannten / untersuchten Dinge der Art F weisen Eigenschaft G auf“ auf „Alles, was F ist, ist G“.

<sup>22</sup> Dies ist nicht nur eine Weiterentwicklung des Begriffs der (deduktiven) Gültigkeit durch den Begriff des Widerspruchs, sondern gleichzeitig auch die Grundlage für die Entwicklung eines eigenständigen Begriffs der Widerspruchsfreiheit (X.III.7), auf dem eine weitere Evaluationskompetenz von Argumenten im Debattenkontext beruht (C.III.3, vgl. Abschnitt 5.1).

<sup>23</sup> Vgl. z. B. Bowell und Kemp (2015, S. 111–116, 159–162), Brun und Hirsch Hadorn (2014, S. 277–290), Govier (1988, S. 255 f.), Lyons und Ward (2018, Abschnitt 4.3), Pfister (2013, Abschnitt 1.3) sowie die komplexeren Varianten in Niveau IV.

*Kritikmöglichkeiten:* z. B.: (a) Die nicht bekannten / nicht untersuchten Dinge der Art F unterscheiden sich in einer für die Eigenschaft G relevanten Weise von den bekannten / untersuchten. (b) Was G nicht aufweist, hatten wir kategorisch der Art F zugeschlagen, aber vielleicht war das falsch? (Stichwort: Was nicht weiß ist, hatten wir kategorisch nicht als Schwäne betrachtet.)

11. *Schluss auf die beste Erklärung* in einer einfachen Variante,<sup>24</sup> z. B. verstanden als den Schluss von „p“ und „q“ ist die beste Erklärung dafür, dass p auf „q“.

*Kritikmöglichkeiten:* z. B.: Dafür, dass p, gibt es eine andere, bessere Erklärung.

12. *Analogieschluss* in einer einfachen Variante,<sup>25</sup> z. B. verstanden als den Schluss von „im Bereich A ist p der Fall“ und „die Bereiche A und B sind analog, sodass der Sachverhalt p in A dem Sachverhalt q in B entspricht“ auf „im Bereich B ist q der Fall“.

*Kritikmöglichkeiten:* z. B.: Die Bereiche A und B sind in relevanter Hinsicht disanalog. Oder: In der Analogie zwischen diesen Bereichen entspricht der Sachverhalt p in A gar nicht q.

Im Lichte dieser Beispiele nicht-deduktiv starker Schlüsse wird der in Abschnitt 6.1 erwähnte generelle Begriff der nicht-deduktiven Stärke von Begründungsbeziehungen (X.III.3) für die Lernenden deutlich greifbarer. Die hier genannten Beispiele sind gut dazu geeignet, diesen Begriff stets als Paradebeispiele nicht-deduktiv starken Schließens zu begleiten.

## 7 Niveau IV: Fortgeschritten

Das fortgeschrittene Niveau IV schließt in Inhalt und Struktur eng an Niveaustufe III an. Auch hier spielen Hintergrundbegriffe in Form von wichtigen deduktiven und nicht-deduktiven Schlussformen eine bedeutende Rolle, vor allem dadurch, dass sie die drei argumentativen Kernkompetenzen des Entwickelns, Interpretierens und Evaluierens von Argumenten noch erweitern. Diese Zusammenhänge wurden in Abschnitt 6.2 ausführlich für Niveau III dargestellt und finden sich im aktuellen Niveau IV ganz genauso wieder. Dementsprechend werden im Folgenden zuerst die deduktiven Argumentformen vorgestellt, die in dieser Niveaustufe angesiedelt sind (Abschnitt 7.1), anschließend die nicht-deduktiven Argumentformen, hier auch verbunden mit weiteren Fehlschlüssen und Argumentationsfehlern (Abschnitt 7.2). Zusätzlich können an dieser Stelle weitere Kompetenzen aus dem Bereich des Argumentierens im Debattenkontext integriert werden (vgl. Abschnitt 5, insb. 5.2).

### 7.1 Komplexere deduktive Schlüsse

Die komplexeren deduktiven Schlüsse in Niveaustufe IV lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Die erste Gruppe besteht aus Schlussprinzipien 13–16, da sie oft gemeinsam vorkommen und daher idealerweise auch gemeinsam vermittelt werden sollten (das Zusammenspiel von 15 und 16 deckt z. B. zahlreiche klassische Syllogismen ab).

13. *Kettenschluss:* Aus „wenn p, dann q“ und „wenn q, dann r“ folgt „wenn p, dann r“.

14. *Kontraposition:* Aus „wenn p, dann q“ folgt „wenn nicht q, dann nicht p“.

15. *Genereller Kettenschluss:* Aus „Alles, was F ist, ist G“ und „Alles, was G ist, ist H“ folgt „Alles, was F ist, ist H“.

16. *Generelle Kontraposition:* Aus „Alles, was F ist, ist G“ folgt „Alles, was nicht G ist, ist nicht F“.

Darüber hinaus werden hier auch andere Aussageformen namentlich unterschieden und mit Blick auf verbreitete Schlussprinzipien angewendet: Konjunktion und Bisubjunktion sowie Existenzsatz samt Unterscheidung von Existenz- und Allquantor (X.IV.1). Dementsprechend schlagen wir vor, neben der oben genannten Gruppe auch die Schlussprinzipien 17–20 sowie damit verbundene Fehlschlüsse (21) zu behandeln. Hier lassen sich jedoch auch beliebige weitere Schlussprinzipien anschließen, bis hin zu einer Überleitung zur klassischen Logik im universitären Einführungsbereich.

<sup>24</sup> Vgl. z. B. Bowell und Kemp (2015, S. 167–169), Govier (1988), Lyons und Ward (2018, Abschnitt 4.5, S. 257–259), Pfister (2013, Abschnitt 3.7), Pfister (2020, Kap. 15), Walton, Reed und Macagno (2008, S. 10, 207) sowie die komplexeren Varianten in Niveau IV.

<sup>25</sup> Vgl. z. B. Brun und Hirsch Hadorn (2014, S. 294–299), Govier (1988, Kap. 10), Löwenstein (2015), Lyons und Ward (2018, Abschnitt 4.4), Pfister (2013, Abschnitt 3.5), Tetens (2006, Kap. 15), Walton, Reed und Macagno (2008, Kap. 2) sowie die komplexeren Varianten in Niveau IV.

17. *De Morgan'sche Schlussprinzipien*: (a) Aus „nicht (p und q)“ folgt „(nicht p) oder (nicht q)“ und umgekehrt. (b) Aus „nicht (p oder q)“ folgt „(nicht p) und (nicht q)“ und umgekehrt.
18. *Dilemmaschluss*: Aus „p oder q“, „wenn p, dann r“ und „wenn q, dann r“ folgt „r“. (analog mit mehr Disjunkten)
19. *Genereller Dilemmaschluss*: Aus „Alles, was F ist, ist G oder H“, „Alles, was G ist, ist I“ und „Alles, was H ist, ist I“ folgt „Alles, was F ist, ist I“. (analog mit mehr Disjunkten)
20. *Dualität*: (a) Aus „Es ist nicht der Fall, dass alles, was F ist, G ist“ folgt „Es gibt etwas, das F und nicht G ist“ und umgekehrt. (b) Aus „Alles, was F ist, ist G“ folgt „Es ist nicht der Fall, dass es etwas gibt, das F und nicht G ist“ und umgekehrt.
21. *Fehlschlüsse mit Existenzsätzen*: z. B.: (a) Aus „es gibt etwas, das F ist“ und „es gibt etwas, das G ist“ folgt *mitnichten* „es gibt etwas, das F und G ist“. (b) Aus „Für alles, was F ist, gilt: es gibt etwas, das mit dem erstgenannten durch die relationale Eigenschaft G verbunden ist“ folgt *mitnichten* „es gibt etwas, das mit allem, was F ist, durch die relationale Eigenschaft G verbunden ist“.
 

*Beispiel*: Exemplarisch für (b), das in einer sehr einfachen Variante des kosmologischen Gottesbeweises vorkommt („Alle Ereignisse haben eine Ursache. Also: Es gibt eine Ursache aller Ereignisse.“): „Alle Menschen haben Eltern. Aber es ist nicht der Fall, dass es ein Elternteil aller Menschen gibt.“

*Wohlvollende Rekonstruktion*: Welche anderen Überlegungen spielen für die Begründung der Konklusion eine Rolle?

### 7.1 Komplexere nicht-deduktive Schlüsse und weitere Argumentationsfehler

Die hier versammelten nicht-deduktiven Schlüsse bieten wie auf Niveaustufe III (vgl. Abschnitt 6.4) keine eng zusammenhängende Gruppe und lassen sich daher in der Unterrichtspraxis beliebig anordnen oder auswählen sowie flexibel um andere Schlussformen ergänzen. Zudem werden sie auch hier stets gemeinsam mit passendem Werkzeug für eine zielgerichtete Kritik von Argumenten dieser Form genannt.

22. *Verallgemeinerung* in komplexeren Varianten,<sup>26</sup> z. B. als Analogieschlüsse der Form „die bekannten / untersuchten Dinge der Art F weisen Eigenschaft G auf“ und „die Menge der bekannten / untersuchten Dinge der Art F und die Gesamtheit der Dinge der Art F sind strukturell analog“ auf „Alles, was F ist, ist G“. Alternativ auch als Analogieschlüsse in komplexeren Varianten (s. u.) oder mit weiterer statistischer Analyse.
 

*Kritikmöglichkeiten*: z. B.: s.u. bei Analogieschlüssen.
23. *Schluss auf die beste Erklärung* in komplexeren Varianten,<sup>27</sup> z. B. verstanden als den Schluss von „p“ und „für die Erklärung, dass p, sind die Kriterien K einschlägig“ und „q ist im Lichte der Kriterien K die beste Erklärung dafür, dass p“ auf „q“.
 

*Kritikmöglichkeiten*: z. B.: (a) Dafür, dass p, gibt es im Lichte der Kriterien K eine andere, bessere Erklärung. (Ggf.: Diese lautet ...) (b) Dafür, dass p, sind die Kriterien K nicht einschlägig. (Ggf.: Die einschlägigen Kriterien lauten stattdessen ...)
24. *Analogieschluss* in komplexeren Varianten,<sup>28</sup> z. B. verstanden als den Schluss von „(S) die Bereiche A und B sind hinsichtlich des Aspekts Z strukturell gleich“, „p“ und „wenn (S), dann ist p genau dann wahr, wenn q wahr ist“ auf „q“.<sup>29</sup>

*Kritikmöglichkeiten*: z. B.: (a) Die Bereiche A und B sind hinsichtlich des Aspekts Z gar nicht strukturell gleich. (Ggf.: Dieser Strukturunterschied zeigt sich an ...) (b) Wenn die Bereiche A und B hinsichtlich des Aspekts Z strukturell gleich sind, dann ist es nicht der Fall, dass p genau dann wahr ist, wenn q wahr ist. (Ggf.: Vielmehr wäre dann p genau dann wahr, wenn ...)
25. *Autoritätsargumente/Argumente aus Expertise*,<sup>30</sup> z. B. verstanden als den Schluss von „S behauptet, dass p“ und „ob p wahr ist, gehört zum Bereich B“ und „S ist einschlägig als Expert:in / Autorität für den Bereich B“ auf „p“.

26 Vgl. die Fußnote zu einfacheren Varianten in Niveau III.

27 Vgl. die Fußnote zu einfacheren Varianten in Niveau III.

28 Vgl. die Fußnote zu einfacheren Varianten in Niveau III.

29 Zum Beispiel: (S) Mäuse und Menschen sind hinsichtlich ihrer relevanten physiologischen Merkmale sehr ähnlich (strukturell gleich). p: Das neue Medikament wirkt bei Mäusen. Wenn (S), dann gilt: Wenn p, dann wirkt das neue Medikament auch bei Menschen. Also: Das neue Medikament wirkt bei Menschen.

30 Vgl. z. B. Brun und Hirsch Hadorn (2014, S. 290–294), Govier (1988, S. 82–84).

*Kritikmöglichkeiten:* z. B.: (a) Ob p wahr ist, gehört nicht zum Bereich B. (Ggf.: Sondern zu folgendem Bereich ...) (b) S ist gar nicht einschlägig als Expert:in / Autorität für den Bereich B. (c) Es gibt zu viele andere einschlägige Expert:innen / Autoritäten den Bereich B, die *nicht* behaupten, dass p.

Neben diesen Schlussformen schlagen wir vor, hier auch weitere Fehlschlüsse und komplexere Argumentationsfehler zu behandeln. Diese lassen sich ebenfalls beliebig auswählen und reihen, weiter ergänzen oder auch zum Teil bereits vorher behandeln (z. B. einfache Varianten von *ad hominem* bereits in Niveau III oder gar II):

26. *ad hominem*:<sup>31</sup> Aus einer Kritik an der Person, die ein Argument vorbringt, folgt keine Kritik am Inhalt des Gesagten. Fortgeschrittene Überlegung: Das ist auch bei Autoritätsargumenten / Argumenten aus der Expertise der Fall (s.o.): Hier kann man zwar ausgezeichnet die Expertise / Autorität von S kritisieren (Variante (b), ggf. (c) oben), aber damit kritisiert man ja nicht die Person, die das Argument vorgebracht hatte (das sich auf jemand anderes als Expert:in / Autorität stützt).
27. *post hoc, ergo propter hoc*:<sup>32</sup> Daraus, dass ein Ereignis A vor einem Ereignis B stattfand, folgt mitnichten, dass A die (oder eine Teil-)Ursache von B ist.
28. *Äquivokationsfehlschluss*:<sup>33</sup> Verwendung eines mehrdeutigen Ausdrucks in einem Argument, in dem (a) der Schluss auf die Konklusion davon abhängt, dass der betreffende Ausdruck in allen Prämissen in einer einheitlichen Bedeutung verwendet wird, gleichzeitig (b) dieser Ausdruck jedoch in unterschiedlichen Prämissen in unterschiedlicher Bedeutung verwendet wird.

## Schlussbemerkung

Der hier vorgeschlagene systematische Rahmen für die Entwicklung argumentativer Fähigkeiten antwortet auf die in Abschnitt 1 geschilderte Spannung: Einerseits wird die Vermittlung argumentativer Kompetenzen als eine wichtige Aufgabe des Philosophie- und Ethikunterricht angesehen. Wie eingangs dargelegt, werden entsprechende Zielsetzungen in der fachdidaktischen Literatur ebenso wie in curricularen Vorgaben für die Fächergruppe formuliert. Andererseits bieten weder Lehrpläne noch Lehrmaterialien im deutschsprachigen Raum hinreichend Orientierung dafür, wie sich die entsprechenden Fähigkeiten schrittweise und systematisch im Unterricht fördern lassen. Genau an dieser Stelle kommen der hier vorgestellte Rahmen zur Förderung argumentativer Fähigkeiten und die präzisen, progressiv angelegten Standards ins Spiel. Diese Standards zum Entwickeln, Interpretieren und Evaluieren von Argumenten sollen es ermöglichen, Lernende systematisch bei der Entwicklung entsprechender argumentativer Kompetenzen anzuleiten. Insbesondere die Kompetenzen des Einstiegs- und des Grundlagniveaus lassen sich bereits in den unteren Jahrgängen weiterführender Schulen fördern. Da die Niveaustufen sachlogisch angelegt sind, können die Standards jedoch auch für höhere Jahrgänge oder für die Studieneingangsphase genutzt werden.

Die konkrete didaktische Umsetzung kann viele Formen annehmen; Ausführungen dazu hätten den Rahmen des vorliegenden Beitrags gesprengt. Konkrete Aufgaben zur Illustrierung der Standards und begleitende Merkblätter für die Unterrichtspraxis wurden inzwischen entwickelt und liegen an dieser Stelle vor. Durch solche Ergänzungen sowie weitere Erprobungen in der Praxis kann und soll der hier vorgestellte Entwurf stetig geprüft und weiterentwickelt werden. Vor allem aber soll er sich darin bewähren, die Einübung des Entwickelns, Interpretierens und Evaluierens von Argumenten in die Bearbeitung philosophischer Fragen und Texte zu integrieren und mit weiteren Unterrichtszielen zu verzahnen. Selbst knifflige logische Argumentanalysen sind im Unterricht schließlich nicht als Glasperlenspiel gedacht, sondern müssen für die Lernenden als ein erhellender Beitrag auf dem Weg zu Antworten auf inhaltliche philosophische Fragen erlebbar sein.<sup>34</sup>

31 Vgl. z. B. Govier (1988, S. 108–112), auch zum Zusammenhang zwischen *ad hominem* und Autoritätsargumenten.

32 Vgl. z. B. Govier (1988, S. 302–305), Pfister (2020, Kap. 16).

33 Vgl. z. B. Brun und Hirsch Hadorn (2014, S. 306 f.).

34 Für ihr hilfreiches Feedback zu Entwurfsfassungen dieses Texts danken wir ganz herzlich Dominik Balg, Jörn Gottschalk, Eva Hinternesch, David Lanius, Hanna Lucks, Annika von Lüpke, Laura Martena und Katharina Schulz sowie zwei anonymen Gutachter:innen für das *Journal of Didactics of Philosophy*.

# Literatur

- Althoff, Matthias (2016a). „Kompetenzorientierung im Philosophieunterricht. Moralisches Argumentieren als leitendes Paradigma für philosophische Problemreflexion“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4, S. 4–8.
- (2016b). „Mit DenkArt kompetenzorientiert und spiralcurricular unterrichten als Vorbereitung auf die Anforderungen im Zentralabitur“. In: *DenkArt – Arbeitsbuch Ethik für die gymnasiale Oberstufe*. Hrsg. von Matthias Althoff und Henning Franzen. Paderborn: Schöningh, S. 8–20.
- Barz, Wolfgang (2019). „The Aporetic Structure of Philosophical Problems“. In: *Journal of Didactics of Philosophy* 3, S. 5–18.
- Betz, Gregor (2016). „Logik und Argumentationstheorie“. In: *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Hrsg. von Jonas Pfister und Peter Zimmermann. Bern: Haupt, S. 168–198.
- Bowell, Tracy und Gary Kemp (2015). *Critical Thinking. A Concise Guide*. 4. Aufl. London: Routledge.
- Brun, Georg (2016). „Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion“. In: *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Hrsg. von Jonas Pfister und Peter Zimmermann. Bern: Haupt, S. 247–274.
- Brun, Georg und Gertrude Hirsch Hadorn (2014). *Textanalyse in den Wissenschaften*. 2., überarb. Aufl. Zürich: vdf.
- Budke, Alexandra und Michael Meyer (2015). „Philosophisches Argumentieren“. In: *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Hrsg. von Einführung. Fachlich argumentieren lernen. Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. Münster u. a.: Waxmann, S. 9–28.
- Bundes-ARGE Ethik (2017). *Lehrplan für den Schulversuch Ethik an der Sekundarstufe 2 AHS und BHS*. URL: <http://borgnonntal.at/wp-content/uploads/2019/11/Lehrplan-f%C3%BCr-den-Schulversuch-Ethik-1.3.2017.pdf> (besucht am 01. 06. 2022).
- Bundesgesetzblatt (2016). *BGBL. II Nr. 219/2016*. URL: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_219/BGBLA\\_2016\\_II\\_219.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.html) (besucht am 01. 06. 2022).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bundes-ARGE Ethik (2020). *Lehrplanentwurf 2020. Lehrplan Ethik*. URL: [https://fewd.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/inst\\_ethik\\_wiss\\_dialog/Bundes-ARGE\\_Ethik\\_2019.11.22\\_Lehrplan\\_Ethik\\_2020\\_191113\\_Entwurf.pdf](https://fewd.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_ethik_wiss_dialog/Bundes-ARGE_Ethik_2019.11.22_Lehrplan_Ethik_2020_191113_Entwurf.pdf) (besucht am 01. 06. 2022).
- Burkard, Anne (2018). „Eine Skizze zur Erforschung von Umgangsweisen mit metaphilosophischer Skepsis im Philosophieunterricht“. In: *Zwischen Präskription und Deskription. Zum Selbstverständnis der Philosophiedidaktik*. Hrsg. von Helge Kminek, René Torkler und Christian Thein. Opladen: Barbara Budrich, S. 97–124.
- (2021). „Zum Argumentbegriff und zur Förderung argumentativer Fähigkeiten in Lehrwerken des Philosophie- und Ethikunterrichts der Sekundarstufe I“. In: *Argumentieren und vergleichen*. Hrsg. von Alexandra Budke und Frank Schäbitz. Münster: LIT, S. 23–45.
- Burkard, Anne, Henning Franzen, David Löwenstein, Donata Romizi und Annett Wienmeister (2021). „Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning“. In: *Journal of Didactics of Philosophy* 5.2, S. 72–100.
- Burkard, Anne, Henning Franzen und Kirsten Meyer (2018). „Zwischen Dissonanz und Kohärenz: Ein Strukturmodell für den Philosophieunterricht“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 40, S. 87–95.
- Cohen, Daniel H. (1995). „Argument is War... And War is Hell: Philosophy, Education, and Metaphors for Argumentation“. In: *Informal Logic* 17.2, S. 177–188.
- Coliva, Annalisa und Elisabetta Lalumera (2006). *Pensare. Leggi ed errori del ragionamento*. Rom: Carocci.
- D’Agostini, Franca (2010). *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*. Turin: Bollati Boringhieri.
- Dietrich, Julia (2003). „Ethische Urteilsbildung – Elemente und Arbeitsfragen für den Unterricht“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 3, S. 269–278.
- Eisenschmidt, Helge (2012). *Normen und Werte (Jg. 9/10)*. Niedersachsen. Magdeburg: Militzke.
- Fischill, Christian (2015). *PHILOSOPHIE*. Linz: Veritas.
- Goergen, Klaus (2015). „Argumentationsschulung“. In: *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Hrsg. von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel und Markus Tiedemann. Paderborn: Schöningh, S. 214–223.
- Govier, Trudy (1988). *A Practical Study of Argument*. 2. Aufl. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Hack, Natalie und Monika Säger, Hrsg. (2013). *Abenteurer Ethik 2 (Jg. 7/8)*. Hessen. Bamberg: C. C. Buchner.



- Harrell, Maralee (2012). „Assessing the Efficacy of Argument Diagramming to Teach Critical Thinking Skills in Introduction to Philosophy“. In: *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* 27.2, S. 31–39.
- Henke, Roland (2015). „Die Förderung ethischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte“. In: *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Hrsg. von J. Nida-Rümelin, I. Spiegel und M. Tiedemann. Paderborn: Schöningh, S. 86–95.
- Henle, James M., Jay L. Garfield und Thomas Tymoczko (2012). *Sweet Reason. A Field Guide to Modern Logic*. Hoboken, N. J.: Wiley-Blackwell.
- Henning, Tim (2019). *Allgemeine Ethik*. Leiden u. a.: Wilhelm Fink.
- Iacona, Andrea (2005). *L'argomentazione*. Turin: Einaudi.
- Kanton Bern (2017). „Lehrplan für das Ergänzungsfach Philosophie“. In: *Lehrplan 17 für den gymnasialen Bildungsgang*, S. 293–297. URL: <https://www.bkd.be.ch/content/dam/bkd/dokumente/de/themen/bildung/mittelschulen/gymnasium/ams-gym-lehrplan-17-neu-ab-sj19-20-gesamtdokument.pdf> (besucht am 19. 09. 2022).
- Kanton St. Gallen (2022). *Lehrplan für das Gymnasium im Kanton St. Gallen*. URL: <https://www.sg.ch/bildung-sport/mittelschule/lehrplaene-und-studentafeln/gymnasium.html> (besucht am 01. 06. 2022).
- Kultusministerkonferenz (2006). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie*. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Philosophie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf) (besucht am 01. 06. 2022).
- Lacina, Katharina (2014). *Reflexionen. Das Philosophiebuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Lahmer, Karl (2017). *Philosophie. Kompetent*. Wien: Dorner.
- Liessmann, Konrad, Gerhard Zenaty und Katharina Lacina (2016). *Vom Denken. Einführung in die Philosophie*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Löwenstein, David (2015). „Analoge Argumente und Analogieargumente“. In: *Weiterdenken – über Philosophie, Wissenschaft und Religion*. Hrsg. von Gregor Betz, Dirk Koppelberg, David Löwenstein und Anna Wehofsits. Berlin und Boston: Walter de Gruyter, S. 105–124.
- Löwenstein, David, Laura Martena, Anne Burkard und Jan Gertken (2020). „Das Netzwerk ‚Argumentieren in der Schule‘. Ein Bericht“. In: *Information Philosophie* 2, S. 100–105.
- Lyons, Jack und Barry Ward (2018). *The New Critical Thinking. An Empirically Informed Introduction*. New York: Routledge.
- Michaelis, Christiane und Anke Thyen (2012). *Wege – Werte – Wirklichkeiten (Jg. 7/8)*. Niedersachsen. München: Oldenbourg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I: Ethik*. URL: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/ETH> (besucht am 01. 06. 2022).
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein, Hrsg. (2016). *Fachanforderungen Philosophie. Allgemeinbildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II*. URL: <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/philosophie/fachanforderungen.html> (besucht am 28. 09. 2022).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. (2008). *Kernlehrplan für das Fach Praktische Philosophie*. URL: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/94/pp\\_klp\\_5017\\_2008\\_05\\_06.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/94/pp_klp_5017_2008_05_06.pdf) (besucht am 01. 06. 2022).
- Niedersächsisches Kultusministerium, Hrsg. (2017). *Kerncurriculum für das Fach Werte und Normen. Sekundarstufe I*. URL: <https://cuvo.nibis.de/index.php?p=download&upload=129> (besucht am 01. 06. 2022).
- Pfeifer, Volker (2009). *Ethisch argumentieren. Eine Anleitung anhand von aktuellen Fallanalysen*. Paderborn: Schöningh.
- Pfister, Jonas (2013). *Werkzeuge des Philosophierens*. Stuttgart: Reclam.
- (2014). *Fachdidaktik Philosophie*. 2. Aufl. Bern: Haupt.
- (2020). *Kritisches Denken*. Ditzingen: Reclam.
- Pfister, Jonas und Peter Zimmermann, Hrsg. (2016). *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Riel, Raphael van und Gottfried Vosgerau (2018). *Aussagen- und Prädikatenlogik. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Roeger, Carsten (2015). „Philosophisches Argumentieren“. In: *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Hrsg. von Alexandra Budke, Miriam Kuckuck, Michael Meyer, Frank Schäbitz, Kirsten Schlüter und Günther Weiss. Münster u. a.: Waxmann, S. 62–76. URL: [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=14021](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14021) (besucht am 01. 06. 2022).

- Rösch, Anita (2012). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. 3. Aufl. Zürich u. a.: LIT.
- Hrsg. (2014). *Leben leben. Ethik. Berlin 1 (Jg. 7/8)*. Stuttgart: Klett.
- Rosenberg, Jay F. (1995). *The Practice of Philosophy. A Handbook for Beginners*. 3. Aufl. London: Pearson.
- Rosenkranz, Sven (2006). *Einführung in die Logik. Mit Übungsaufgaben von Helen Bohse*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen*.  
URL: <https://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf> (besucht am 01. 06. 2022).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2015). *Rahmenlehrplan. Teil C. Ethik. Jahrgangsstufen 7–10*.  
URL: <https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/ethik/kompetenzentwicklung> (besucht am 01. 06. 2022).
- Strobach, Niko (2011). *Einführung in die Logik*. Darmstadt: WBG.
- Tetens, Holm (2006). *Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung*. München: C. H. Beck.
- Walton, Douglas, Chris Reed und Fabrizio Macagno (2008). *Argumentation Schemes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittschier, Michael (2010). *Textschlüssel Philosophie*. München: Patmos.