

Zum Verhältnis von nicht-formaler Argumentationstheorie und Philosophieunterricht

von Johannes Abel

Die These dieses Beitrags lautet, dass die nicht-formale Argumentationstheorie am Beispiel Tetens¹ für den Philosophieunterricht aus ihrem paradigmatischen Kontext herauszulösen ist und einer bildungstheoretischen Einbettung bedarf.

1. Nicht-formale Argumentationstheorie

Im Philosophieunterricht wird argumentiert. Diese These ist weitestgehend unbestritten.² Aber was bedeutet es zu argumentieren? Zur Beantwortung dieser Frage ist ein Blick in die entsprechende philosophische Fachdisziplin naheliegend: Ein Argument ist eine Wenn-dann-Aussage, die genau dann schlüssig ist, wenn die Konklusion wahr sein muss, falls die Prämissen wahr sind.³ Es wird benutzt, um entweder für die Wahrheit der Konklusion zu argumentieren oder aber den inferentiellen Zusammenhang zwischen Aussagen auszuweisen⁴, das heißt die Zusammenhänge zwischen Prämissen und ggf. bereits ‚akzeptierter‘ Konklusion zu zeigen. Während die Schlüssigkeit eines Arguments allein von der Aussageform abhängt, rät Tetens – und das ist die Stärke seiner Position – hier genau nicht zu einem Studium der formalen Logik, sondern zum Vertrauen auf die logische Intuition der Muttersprache.⁵ Der Autor weist explizit den Anspruch der formalen Logik, *die* Theorie des Argumentierens zu sein, zurück.⁶ Daneben beeindruckt, wie Tetens den Leser didaktisch-methodisch durch die Rekonstruktionsprozesse von Argumenten führt⁷ und für das Erlernen von Argumentationsmustern anhand von Beispielen plädiert.⁸ Am Beispiel einer kontinuierlichen argumentativen Auseinandersetzung eines Physikalisten und eines Anti-Physikalisten⁹ illustriert der Autor seine zentrale These, der zufolge die primäre Funktion des Argumentierens in der Philosophie nicht der Ausweis der Wahrheit der Konklusion, sondern das Aufzeigen inferentieller Zusammenhänge ist.¹⁰ „Im Streit von These und Gegenthese, von Argument und Widerlegungsversuch wird jeder

¹ Tetens (2014) hat sich mittlerweile als eine Art Standardwerk in der Lehrer*Innenbildung etabliert und steht daher aus praktischen Gründen im Zentrum dieser Untersuchung. Für alternative Zugänge zur Theorie des Argumentierens vgl. etwa Pfister (2015), Rosenberg (2009).

² Vgl. Martens (2010) 162, Steenblock (2007) 148 f.

³ Vgl. Tetens (2014) 14, 24.

⁴ Vgl. Tetens (2014) 36.

⁵ Vgl. Tetens (2014) 9, 27, 32.

⁶ Vgl. Tetens (2014) 76.

⁷ Vgl. Tetens (2014) 38 ff.

⁸ Vgl. Tetens (2014) 54.

⁹ Vgl. Tetens (2014) 275 f.

¹⁰ Vgl. Tetens (2014) 270.

Philosoph gezwungen, Voraussetzungen, Unterstellungen und Konsequenzen seiner eigenen Theorie immer deutlicher herauszuarbeiten.“¹¹

2. Das Paradigma dahinter

Soweit, so gut. Tetens merkt mehrfach an, dass normative Aussagen nicht in demselben Sinne wahr seien, wie es deskriptive Aussagen sind.¹² Aber in welchem Sinne genau sind deskriptive Aussagen wahr oder falsch? Hier bekennt sich der Autor zum Falsifikationsprinzip des kritischen Rationalismus¹³, spricht dann aber von „Verifikation“¹⁴, „objektiver Erkenntnis“¹⁵ und „definitiv gelösten“¹⁶ wissenschaftlichen Fragen. Die gesamte Theorie nicht-formalen Argumentierens bleibt hier zunächst erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch unbestimmt, geht gleichzeitig von empirischen Fakten¹⁷ und der Unmöglichkeit epistemischer Rechtfertigung¹⁸ aus. Dabei macht Tetens den Fehler, davon auszugehen, dass die Wissenschaften zu „Wissen“¹⁹ gelangen. Wissenschaften schaffen jedoch kein Wissen, sondern wissenschaftliches Wissen, welches immer nur hypothetisch und paradigmengrelativ gilt.²⁰ Während also Prädikate wie ‚sicher‘, ‚bewiesen‘ und ‚richtig‘ theoretisch unterbestimmt bleiben²¹, gibt es eine ganze Reihe von Begriffen, die in eine ganz andere Richtung, weg vom kritischen Rationalismus, deuten: „akzeptiert“²², „überzeugend“²³, „gut und überzeugend“²⁴, „allseits akzeptiert“²⁵, „Plausibilität“²⁶, Reaktion und Zustimmung²⁷, „akzeptieren“²⁸, „nachdenken“²⁹, „Einigungen“³⁰. Der Status all dieser Begriff, so die hier vorgeschlagene Interpretation, wird deutlich, wenn Tetens das „theoretische Bedürfnis“³¹ des Menschen nach Einheit als „kognitives Bedürfnis“³² deutet. Wir bewegen uns im Bereich der Empirie. Die nicht-formale Argumentationstheorie ist dort,

¹¹ Tetens (2014) 277.

¹² Vgl. Tetens (2014) 37, 140.

¹³ Tetens (2014) 182.

¹⁴ Tetens (2014) 180.

¹⁵ Tetens (2014) 182.

¹⁶ Tetens (2014) 271.

¹⁷ Vgl. Tetens (2014) 73.

¹⁸ Vgl. Tetens (2014) 35.

¹⁹ Tetens (2014) 15.

²⁰ Vgl. Kuhn (1977) 389 ff.

²¹ Vgl. Tetens 192, 195.

²² Tetens (2014) 47.

²³ Tetens (2014) 51.

²⁴ Tetens (2014) 54.

²⁵ Tetens (2014) 54.

²⁶ Tetens (2014) 60.

²⁷ Vgl. Tetens (2014) 121.

²⁸ Tetens (2014) 141.

²⁹ Tetens (2014) 152.

³⁰ Tetens (2014) 169.

³¹ Tetens (2014) 181.

³² Tetens (2014) 181.

wo sie sich in Abgrenzung zur formalen Logik als „Kunst“³³ des Argumentierens versteht, verdeckt, eine wissenschaftliche-psychologische. Ein weiterer Beleg für diese Interpretation ist folgendes Zitat: „Ließe sich jedes moralische Problem durch einen Verallgemeinerungstest wie in 3. lösen, wäre das Prinzip der Verallgemeinerung oberstes Moralprinzip.“³⁴ Das Kriterium für ein philosophisches Prinzip ist hier nicht seine Erkenntnis oder Wahrheit, sondern seine Problemlösekraft. Wenn jedoch die Problemlösekraft noch einmal *das* Prinzip hinter jedem Prinzip ist, dann wird klar, dass Tetens hier nicht philosophisch, sondern wissenschaftlich-technisch denkt.

Tetens selbst bestätigt diese Interpretation, wenn er im abschließenden Kapitel 19 des Hauptteils das Denken Quines faktisch als seinen theoretischen Referenzpunkt benennt. Er erläutert die These Quines, der zufolge man in der Philosophie jede These vertreten kann, sofern man bereit ist, an anderer Stelle seines „Meinungsnetzes“³⁵ entsprechende Änderungen in Kauf zu nehmen. Philosophie ist hier einer Frage der „Kohärenz der Meinungen“³⁶ und jede beliebige Einzelthese ist innerhalb jedes anpassungsfähigen theoretischen Rahmens kohärent reformulierbar. In der Philosophie gibt es folglich „keine unbedingten Wahrheiten, die anzuerkennen man Philosophen durch Argumente definitiv zwingen könnte.“³⁷ Es ist eine Frage der „Kohärenzprinzipien.“³⁸ Wenn Quine nun selbst die formale Logik in Zweifel zieht und ihre Geltung relativiert, so macht dieser Gedankenschritt Tetens sichtlich nervös, so dass dieser sofort einen logischen Gegenbeweis formuliert³⁹, der jedoch nicht an die Ebene heranreicht, auf der Quine sich bewegt. Tetens selbst möchte, so zeigt sein Beispiel des Schnees in Berlin⁴⁰, eine Korrespondenztheorie der Wahrheit vertreten, liefert jedoch keine Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, die eine solche begründen würde. Stattdessen vertritt er faktisch mit Quine eine kohärenztheoretischen Metastandpunkt, den Quine selbst, seiner eigenen Theorie folgend, unbegründet lässt⁴¹, eben genau weil er die Unmöglichkeit jeder Begründung behauptet. Was für die Korrespondenztheorie der Wahrheit gilt, gilt in gleicher Weise auch für den Begriff des Verstehens. Tetens versucht diesen Begriff einzuholen, das gelingt jedoch nicht auf der Ebene der Theorie, so dass das Narrative letztlich immer logisch Redundanz bleiben muss.⁴² Willard Van Orman Quine denkt, mit Karl-Otto Apel gesprochen, szientistisch⁴³, seine Perspektive auf den Menschen ist letztlich

³³ Tetens (2014) 70.

³⁴ Tetens (2014) 161.

³⁵ Tetens (2014) 258.

³⁶ Tetens (2014) 258.

³⁷ Tetens (2014) 278.

³⁸ Tetens (2014) 278.

³⁹ Vgl. Tetens (2014) 259.

⁴⁰ Vgl. Tetens (2014) 37.

⁴¹ Vgl. Tetens (2014) 258.

⁴² Vgl. Tetens (2014) 62.

⁴³ Vgl. Apel (1999) 178 ff.

unüberwindbar „behavioristisch.“⁴⁴ Tetens schließt hier an, ohne einen alternativen Metastandpunkt auszuweisen.

Zurück zur Ausgangsthese Tetens' dieses Abschnitts, der zufolge normative Aussagen weder wahr noch falsch sind⁴⁵: Im Bereich der Moral geht es für Tetens am Ende nicht um Wissen und Wahrheit, nicht um wahr oder falsch, sondern um „Einigungen“⁴⁶, die, und das muss ebenfalls als empirische These interpretiert werden, nach Tetens in konkreten moralischen Fragen auch ohne Konsens über moralische Prinzipien gelingen können. Die Regeln moralischen Schließens, die Tetens anführt, bewegen sich alle, wie er selbst einräumt, auf rein formaler Ebene⁴⁷, und sind im Grunde trivial. Es bleibt unübersehbar, dass Tetens innerhalb seines Paradigmas das von Hans Albert explizierte Begründungstrilemma von Regress, Zirkel und Abbruch⁴⁸ nicht überwinden kann. Während die Naturwissenschaften mit der Unmöglichkeit der Begründung und einem kohärenztheoretischen Wissens- und Wahrheitsbegriff arbeiten können, kann es die philosophische Ethik, so die These Steigleders, letztlich nicht.⁴⁹ Die These dieses Beitrags ist, dass es philosophische Bildung auch nicht kann. Das menschliche „Selbstverständnis“⁵⁰ kommt dagegen bei Tetens nie über den Status einer logischen Prämisse hinaus, der Begriff des „Lebens“⁵¹ wird in seiner Alltagsbedeutung, und nicht als philosophischer Fachbegriff verwendet. Die Frage ‚Was ist der Mensch?‘, nach Kant *die* philosophische Frage⁵², stellt sich nicht als philosophische Frage, wird nicht auf der Ebene verhandelt, auf der mit Quine ‚argumentiert‘ wird.

„Philosophen denken nach und schlussfolgern aus dem, was sie aus dem Alltag und der Lektüre wissenschaftlicher Bücher wissen.“⁵³ Nein, das tun sie nicht. Philosophie ist genau nicht die „wachsende inferentielle Explizitheit“⁵⁴ von Meinungen und Meinungsnetzen, die auf wissenschaftliches Wissen und auf Alltagswissen aufbauen. Philosophie stellt Fragen. Damit ist festzuhalten, dass sowohl Tetens szientistischer Metastandpunkt als auch sein Philosophiebegriff, sein Erkenntnisbegriff und sein Ethikbegriff aus (bildungs-)philosophischer Sicht problematisch sind. Die nicht-formale Argumentationstheorie liefert eine Technik, ein Werkzeug, das aus diesem Kontext herausgelöst werden und in einen dem Philosophieunterricht angemessenen theoretischen Kontext

⁴⁴ Vgl. Apel (2011) 38 f. Fußnote 25.

⁴⁵ Vgl. Tetens (2014) 141.

⁴⁶ Vgl. Tetens (2014) 169.

⁴⁷ Vgl. Tetens (2014) 147.

⁴⁸ Vgl. Albert (1991) 15.

⁴⁹ Vgl. Steigleder (2006) 133.

⁵⁰ Tetens (2014) 279.

⁵¹ Tetens (2014) 18.

⁵² Vgl. Kant, Logik 448.

⁵³ Tetens (2014) 15.

⁵⁴ Tetens (2014) 278.

eingelassen werden muss. Ein philosophisches Seminar zur nicht-formalen Argumentationstheorie im Rahmen der Lehrer*Innenbildung reflektiert diese Problematik.

3. Der bildungsphilosophische Kontext des Philosophieunterrichts

Der theoretische Schlüsselbegriff des Philosophieunterrichts ist der Begriff der Bildung.⁵⁵ Der Begriff orientiert sich, trotz allem, immer noch an Platons Veranschaulichung des „Wesens der ‚Bildung‘“⁵⁶ im Höhlengleichnis der *Politeia*. Es ist ein mühsamer Weg, ein Prozess der Orientierung, der „Sinn- und Wertorientierung“⁵⁷, der Um- und Neuorientierung. Diese Figur, so die These, bleibt auch der Bezugspunkt einer nachmetaphysischen Zeit, in der das Denken selbst in Paradoxa und Zirkel eingeschlossen scheint⁵⁸ und wir vielleicht nur noch den Verlust der Bildung reflektieren können.⁵⁹ Auch hier bleibt der Bezug zur Idee der Bildung in gewisser Weise erhalten. Das bedeutet genau nicht, dass Schüler*Innen im Philosophieunterricht den kantischen Kompass⁶⁰ in die Hand gedrückt bekommen, sondern, so die beeindruckende Kierkegaard-Deutung Piepers, dass der Einzelne selbst Kompass werden muss⁶¹, die Fähigkeit herausbilden muss sich selbst neu auszurichten. Bildung kann dabei, hier treffen sich Kierkegaard und Martens, nur (noch) „indirekt“⁶² geschehen. Der Philosophieunterricht leistet dazu seinen Beitrag im Kanon der Schulfächer.

Die These ist also, dass die Begriffe Wissen und Wahrheit nicht aufgebbar sind, zumindest nicht so *einfach* aufgebbar sind, wie das szientistische Paradigma dies tut. Das Bedürfnis des Menschen nach Einheit bleibt, es ist jedoch genau nicht das Bedürfnis nach Kohärenz im Sinne Tetens⁶³, sondern das philosophische Bedürfnis nach Einheit⁶⁴ im Sinne der Frage nach Wissen und Wahrheit. Diese These wird durch die Tatsache nicht bewiesen, aber gestützt, dass in allen Bildungsplänen für das Fach Philosophie, in all seinen Variationen⁶⁵, den Begriffen Wissen und Wahrheit eine zentrale Stellung zukommt. Die universalistische Geltung des Begriffs der Menschenwürde wird in keinen Bildungsplan ernsthaft in Frage gestellt. Dabei tragen Bildungspläne eine Spannung zwischen einem humanistischen und einem ethnologischen Begriff von Kultur aus, die auch in fachwissenschaftlichen Debatten um das Verhältnis von universalistischer Moral und Idee des gelingenden Lebens ungelöst mitschwingt.⁶⁶

⁵⁵ Vgl. Martens (2010) 164, Steenblock (2007) 47.

⁵⁶ Heidegger, Wegmarken 218.

⁵⁷ Vgl. Steenblock (2007) 37.

⁵⁸ Vgl. Derrida (2020) 425.

⁵⁹ Vgl. Adorno, Halbbildung 210.

⁶⁰ Vgl. Kant, GMS 31.

⁶¹ Vgl. Pieper (2000) 136.

⁶² Martens (2010) 167, Kierkegaard, Wirksamkeit 6 Fußnote 3, in der deutschen Übersetzung „ein mittelbares Verfahren“, im Original „en indirecte metode“ (Kierkegaard, Skrifter 13, 14), wörtlich: „eine indirekte Methode.“

⁶³ Vgl. Tetens (2014) 181.

⁶⁴ Vgl. Camus, Mythos 28.

⁶⁵ Vgl. Steenblock (2007) 66.

⁶⁶ Vgl. etwa Gewirth (1998) 125 ff.

4. Resümee: Argumentieren im Philosophieunterricht

Die zentrale These Tetens' zum Argumentieren als Streit von These und Gegenthese, in dem beide Seiten gezwungen werden, ihre eigenen Positionen schärfer herauszuarbeiten, ist fruchtbar, und Tetens liefert dazu eine methodisch überzeugende Anleitung sowie einen Werkzeugkoffer von Beispielen und Mustern. Der Stärke des Ansatzes ist jedoch seine technische, nicht seine philosophische Seite. Der Prozess ist bei Tetens im schlechten Sinne unendlich, am Ende stehen nicht Einsicht und Erkenntnis, sondern weiter in sich kohärente, aber miteinander unvereinbare Positionen. Die nicht-formale Argumentationstechnik bedarf einer bildungstheoretischen Einbettung und eines Platzes im Philosophieunterricht. Was nach Tetens bereits das Ganze, oder zumindest das Wesentliche, des Philosophierens ist, ist nach Martens nur eine von fünf „Denkmethoden“⁶⁷, die, und das ist sozusagen der Clou der Martens'schen Position, nicht noch einmal aufeinander reduzierbar sind. Während also die Argumentationstheorie das Philosophieren auf Argumentieren reduziert, stehen bei Martens das Beschreiben, das Deuten, das Abwägen und das Phantasieren prinzipiell gleichberechtigt daneben, und Bildung vollzieht sich indirekt, hinter dem Rücken der Schüler*Innen, in der Ausübung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Es bleibt die Frage nach dem Grund, etwa nach der in allen Bildungsplänen zentralen Universalität der Menschenwürde und ihres Verhältnisses zur Idee des gelingenden Lebens im Zeitalter des Pluralismus. Theoretische Alternativen zum kohärenztheoretischen Szientismus Quines bieten die bereits zitierten Modelle, der auch nach 200 Jahren Rezeptionsgeschichte immer noch nicht hinreichend erschlossene klassische kantische Ansatz einer Korrespondenztheorie der Wahrheit via Transzendentalphilosophie samt einer an sie anschließenden normativen Metaphysik der Sitten⁶⁸, neuere an Kant anknüpfende Versuche handlungsreflexiver⁶⁹ und sprachreflexiver⁷⁰ Moralbegründung, sowie der ebenfalls immer noch Kant verpflichtete Versuch Adornos, anknüpfend an Kierkegaard das Gesollte in seiner negativen Gestalt in „Spiegelschrift“⁷¹ zu fassen zu bekommen.

5. Ausblick

In seiner Darstellung des Argumentierens als Streit von These und Gegenthese beschreibt Tetens ein oben zitiertes Feld von Begrifflichkeiten, das auch als eine Beschreibung von (damit verknüpften) Sprechakten⁷² aufgefasst werden könnte, die sowohl in Wissenschaft und akademischer Philosophie als auch im Philosophieunterricht anzutreffen sind. Eine theoretische Alternative zu einer im Anschluss an Quine szientistischen Interpretation dieser Sprache des Argumentierens bietet möglicherweise die

⁶⁷ Vgl. Martens (2010) 162.

⁶⁸ Vgl. Kant, GMS 59 ff.

⁶⁹ Vgl. Gewirth (1998) 77 ff., Steigleder (2006) 132 ff.

⁷⁰ Vgl. Apel (1999) 358 ff.

⁷¹ Adorno, *Minima Moralia* 481, vgl. dazu Kierkegaard, *Krankheit* 69.

⁷² Vgl. Austin (1986), Searle (1983).

pragmatisch-hermeneutische Interpretation der Sprechaktttheorie.⁷³ Hier liegt vielleicht ein Weg zu einer, um den potenziell missverständlichen Begriff ‚empirisch‘ zu vermeiden, *praktisch-forschenden* Annäherung an alle fünf von Martens angeführten Denkmethode in der Unterrichtswirklichkeit.

Literatur:

Theodor W. Adorno, *Minima Moralia, Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1951.

Theodor W. Adorno, „Theorie der Halbbildung“, in: Heiner Hastedt (Hg.), *Was ist Bildung?*, Stuttgart: Reclam, 2012, 195-210.

Hans Albert, *Traktat über kritische Vernunft*, Tübingen: Mohr Siebeck, 1991.

Karl-Otto Apel, *Paradigmen der ersten Philosophie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2011.

Karl-Otto Apel, *Transformation der Philosophie*, Band 2, *Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1999.

John L. Austin, *Zur Theorie der Sprechakte*, Stuttgart: Reclam, 1986.

Albert Camus, *Der Mythos des Sisyphos*, Reinbek: Rowohlt, 2005.

Jacques Derrida, *Die Schrift und die Differenz*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2020.

Alan Gewirth, *Self-Fulfillment*, Princeton: Princeton University Press, 1998.

Martin Heidegger, *Wegmarken*, Frankfurt a.M.: Klostermann, 2004.

Immanuel Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2007.

Immanuel Kant, *Logik*, in: ders. *Schriften zur Metaphysik und Logik 2*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2017, 417 – 582.

Søren Kierkegaard, *Die Krankheit zum Tode, Furcht und Zittern, Die Wiederholung, Der Begriff Angst*, Hermann Diem, Walter Rest (Hg.), München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2005.

Søren Kierkegaard, *Skripter*, Niels Jørgen Cappelorn et. al. (Hg.), Kopenhagen: Søren Kierkegaard Forskningscenteret, 2014.

Søren Kierkegaard, *Über meine Wirksamkeit als Schriftsteller*, in: ders., *Die Schriften über sich selbst*, E. Hirsch (Hg.), Düsseldorf / Köln: Eugen Diederichs, 1951, 3-17.

Thomas S. Kuhn, *Die Entstehung des Neuen, Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*, Lorenz Krüger (Hg.), Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1977.

Ekkehard Martens, „Wozu Philosophie in der Schule?“ in: Kirsten Meyer (Hg.), *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart: Reclam, 2010, 156-172.

⁷³ Vgl. Apel (2011) 141 f.

Jonas Pfister, *Werkzeuge des Philosophierens*, Stuttgart: Reclam, 2015.

Annemarie Pieper, *Søren Kierkegaard*, München: Beck, 2000.

Jay F. Rosenberg, *Philosophieren, Ein Handbuch für Anfänger*, Frankfurt a.M.: Klostermann, 2009.

John Searle, *Sprechakte*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1983.

Volker Steenblock, *Philosophische Bildung*, Berlin: Lit, 2007.

Klaus Steigleder, „Ein Vorschlag, moralische Normen zu begründen, Die Konzeption von Alan Gewirth“, in: Volker Steenblock (Hg.), *Praktische Philosophie/Ethik*, Berlin: Lit, 2006, 132-145.

Holm Tetens, *Philosophisches Argumentieren, Eine Einführung*, München: Beck, 2014.