

Kritische Selbstreflexion, Argumentation und Überlegungsgleichgewicht

Georg Brun,¹ Dominique Kuenzle²

1. Einleitung

25 Jahre nach Inkrafttreten von MAR und Rahmenlehrplan ist Bewegung in die gymnasiale Bildung gekommen. Studierfähigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife sind weiterhin breit akzeptierte Bildungsziele, doch angesichts der Einführung des Lehrplans 21 auf Volksschulstufe scheint es mehr denn je angezeigt, Lernziele und -inhalte an Kompetenzen zu orientieren. Dieser Beitrag möchte zeigen, wie *argumentative Fähigkeiten* – Kompetenzen im Umgang mit Begründungen – zentral sind, wenn unsere Bildungsziele erreicht werden sollen. Wir können unsere gymnasiale Bildung nicht weiterentwickeln, ohne sicherzustellen, dass wichtige argumentative Kompetenzen erworben werden.

Der kompetente Umgang mit Argumenten ist offensichtlich und explizit Teil der allgemeinen Studierfähigkeit, wie sie etwa Eberle im Bereich der erstsprachlichen Basiskompetenzen untersucht hat (EVAMAR II, 2008). Gemäss seinem Kurzbericht zuhanden der EDK wird universitär der Fähigkeit, “die wichtigsten Argumente eines anspruchsvollen Textes zu verstehen”, grosses Gewicht verliehen (Eberle et al. 2015: 15). Dafür stehen explizit nicht nur die Erstsprache, sondern auch die anderen Fächer „in der Pflicht“, und zwar im Rahmen einer „interdisziplinären Zusammenarbeit aller Fächer, die erst noch zu initiieren ist“ (Eberle et al. 2015: 20).

Ebenso offensichtlich ist die Bedeutung des kompetenten Argumentierens für zentrale Aspekte des zweiten dominanten gymnasialen Bildungsziels. Was auch immer “vertiefte Gesellschaftsreife” genau bedeutet, und unabhängig davon, ob wir diesen Begriff eher gesellschaftsliberal (“Autonomie”) oder politisch verstehen (“mündige Bürgerinnen und Bürger”), muss diese “Reife” die Haltung und Fähigkeit beinhalten, sich kritisch zu informieren, Gründe abzuwägen und in Auseinandersetzungen mit andern rational, kritisch und selbstkritisch eigene Meinungen zu bilden.

Gegenwärtig werden solche Kompetenzen häufig im Zusammenhang mit Diagnosen des Zustands öffentlicher Diskurse ins Spiel gebracht. Unsere Meinungsbildung scheint zunehmend geprägt von Polarisierung und Filterblasen-Effekten, vielleicht verursacht oder verstärkt von sozialen Medien. “Wir hören uns die Argumente der Gegenseite nicht mal mehr an”, wird dann etwa gesagt. Wenn Menschen sich radikalieren, wenn wir auf unreflektierten Rassismus und Sexismus treffen, wenn evidenzfreie Impf- und Klimaskepsis weite Kreise ziehen können, dann bilden argumentative Fähigkeiten den Kern von mindestens zwei Kompetenzen, die zur Verbesserung der Situation beitragen können: die kritische und faire Auseinandersetzung mit Gegenpositionen und die kritische Selbstreflexion.

Da die Rolle argumentativer Fähigkeiten im kritischen und fairen Umgang mit Gegenpositionen offensichtlich ist, möchten wir im Folgenden zeigen, dass und wie dieselben Kompetenzen auch für die kritische Selbstreflexion unabdingbar sind. In beiden Funktionen ist es wichtig, dass wir durch die traditionelle anti-dogmatische, aufklärerische Betonung der *Kritik* nicht vergessen, dass selbstständiges Denken und Handeln, wie wir es im Gymnasium fördern wollen, nicht nur darin besteht, Informationen kompetent zu *filtern* (also aus rationalen Gründen bestimmte Dinge *nicht* zu glauben), sondern auch in konstruktiver *Meinungsbildung*, rational orientiert an den Methoden und Inhalten der Wissenschaften und an vertretbaren Werten. Erst ein klareres Bild von kritischer und kompetenter Meinungsbildung erlaubt die Identifizierung der dafür erforderlichen Kompetenzen.

¹ Georg Brun, Institut für Philosophie, Universität Bern, georg.brun@philo.unibe.ch

² Dominique Kuenzle, Kantonsschule Wil und Philosophisches Seminar der Universität Zürich, kuenzle@philos.uzh.ch

2. Ein Modell kritischer und kompetenter Meinungsbildung

Wir schlagen vor, von der intuitiven Idee auszugehen, dass vernünftige Meinungsbildung in einem Sachereich mit dem *Verstehen* des Sachbereichs Hand in Hand geht, und greifen auf ein Modell der begründeten Meinungsbildung aus der philosophischen Erkenntnistheorie zurück (Elgin 2003, Baumberger/Brun 2016). Die grundlegende Idee ist: Wer einen Sachbereich – die Französische Revolution, den Klimawandel, Inflationen – verstehen will, muss ein sogenanntes Überlegungsgleichgewicht (engl. *reflective equilibrium*) erreichen. Wir erklären diese Idee zuerst abstrakt und dann am Beispiel der Klimawandels.

Das Überlegungsgleichgewicht kann man sich als das Resultat eines Prozesses vorstellen. Dieser geht von vorhandenen Auffassungen zum Sachbereich, typischerweise ein Alltagsverständnis, aus und revidiert, erweitert und bereinigt dieses in wechselseitiger Abgleichung mit theoretischen Vorschlägen. Ein Überlegungsgleichgewicht erreicht zu haben, bedeutet Auffassungen über den Sachbereich zu akzeptieren, die theoretisch respektabel sind und in einer vernünftigen Relation zum Alltagsverständnis stehen. Auffassungen sind theoretisch respektabel, wenn sie in Übereinstimmung mit einer systematischen und glaubwürdigen Theorie des Sachbereiches sind und durch relevante Hintergrundtheorien gestützt werden. Eine vernünftige Beziehung zum Alltagsverständnis liegt vor, wenn sich plausibel erklären lässt, warum die theoretisch respektablen Auffassungen vom Alltagsverständnis abweichen, und zwar so, dass klar ist, dass die Theorie tatsächlich den richtigen Sachbereich erfasst (Diagramm 1).

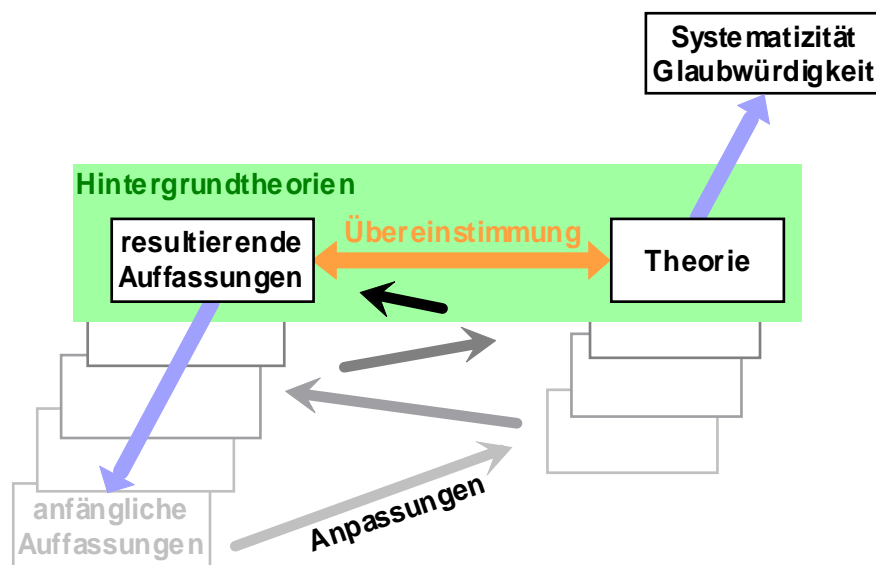


Diagramm 1: Überlegungsgleichgewicht

Dieses Modell lässt sich sowohl auf das Verständnis des Klimawandels selbst, wie auch auf das Verständnis der damit zusammenhängenden ethischen und politischen Fragen anwenden. Das Verständnis des Klimawandels, das die Klimawissenschaften erarbeitet haben, ging von den verfügbaren Auffassungen zum Klima aus: das Klima ist ein längerfristiges Muster atmosphärischer Bedingungen, es ist wesentlich durch Sonneneinstrahlung bestimmt, es ist durch die verfügbaren Messaufzeichnungen von Temperatur, Niederschlag usw. beschrieben und vieles mehr. Klimamodelle stellen solche Auffassungen in einen systematischen Zusammenhang und stützen sich dabei auf Hintergrundtheorien aus Physik und Chemie sowie umfangreiche empirische Daten. Die Systematisierung zeigt auch, weshalb gewisse Auffassungen, etwa über die Rolle verschiedener CO₂-Senken, revidiert werden müssen und welche Voraussagen über die Entwicklung des Klimas wir akzeptieren sollten.

Das Verständnis der ethischen und politischen Fragen – sie betreffen zum Beispiel Gerechtigkeitsforderungen zukünftiger Generationen und faire Institutionen zur Bewältigung der Klimawandel-

folgen – verlangt demgegenüber eine Systematisierung ethischer und politischer Auffassungen mit Hilfe von beispielsweise Theorien der Gerechtigkeit oder der Demokratie auf dem Hintergrund von Theorien der Volkswirtschaft, der Menschenrechte usw. Auch hier müssen wir angestammte Überzeugungen (etwa, dass wir nur gegenwärtig existierenden Personen gegenüber Pflichten haben können) revidieren, wenn wir ein begründetes Verständnis entwickeln wollen, aber wir können erwarten, dass solche Korrekturen unserer Überzeugungen angemessen erklärt werden können. Gerade wenn wir unsere ethischen oder politischen Überzeugungen tiefgreifend ändern müssen, muss ein Überlegungsgleichgewicht sicherstellen, dass die resultierenden Auffassungen tatsächlich als ethische oder politische Überzeugungen gelten können. Wer zur Auffassung gelangen sollte, die Klimapolitik könne sich auf rein ökonomische Überlegungen, in denen Gerechtigkeitsgesichtspunkte keine Rolle spielen, berufen, hat das Sachgebiet der Ethik verlassen. Er oder sie versteht vielleicht wirtschaftliche Aspekte des Klimawandels, aber nicht die Klimaethik.

3. Kritische Selbstreflexion am Beispiel des Klimawandels

Was bedeutet das nun für ein kritisches, reflektiertes Verständnis des Klimawandels? Hier gibt es einen Kontrast zwischen den im engeren Sinne wissenschaftlichen und den ethischen und politischen Aspekten.

Geht es um naturwissenschaftliche oder ökonomische Fragen des Klimawandels und dessen Folgen, ist als erstes selbstverständlich ein Grundverständnis unabdingbar, wie es der Geografie- oder Wirtschaftsunterricht vermitteln kann. Allerdings sind alle, die nicht selbst wissenschaftlich an den betreffenden Fragen arbeiten – Schüler, Lehrer und Bürgerinnen – auf Informationen aus zweiter Hand und somit auf Expertinnen angewiesen. Kritische Selbstreflexion heisst dann realistisch, dass wir überprüfen, was wir selbst glauben, im Vergleich mit dem von Expertinnen vermittelten Stand der Wissenschaft.

Dies ist eine doppelte Herausforderung, die auch Kompetenzen fordert, die nicht im engeren Sinne argumentativ sind. Erstens ist ein Grundverständnis der Funktionsweise von wissenschaftlicher Informationsvermittlung und von der Natur wissenschaftlicher Aussagen notwendig, um relevante Expertenauskünfte als solche identifizieren und richtig interpretieren zu können. Zweitens sind wir mit der Situation konfrontiert, dass zum Klimawandel kontroverse Auffassungen kursieren, die auf „Mimikry-Wissenschaft“ beruhen – auf systematischen Irreführungskampagnen, die bewusst versuchen, durch Imitation wissenschaftlicher Forschungs- und Informationsprozesse falsche Auffassungen zu verbreiten (Oreskes/Conway 2014). Das kritische Prüfen der eigenen Meinungen erfordert deshalb im Zusammenhang des Klimawandels beispielsweise Kenntnisse über Status und Funktionsweise des IPCC als wissenschaftliche Institution und eine angemessene Vorstellung davon, was es bedeutet, dass die relevanten kausalen Zusammenhänge und Prognosen prinzipiell nicht bewiesen werden können, sondern „bloss“ durch Argumente gestützt, die zeigen, was nach dem aktuellen Stand des Wissens als wahrscheinlich gelten kann.

Spezifisch argumentative Kompetenzen, die hier gefordert sind, betreffen einerseits das Verständnis einzelner Begründungsmuster, die sich auf statistische oder kausale Zusammenhänge oder auf Expertenwissen beziehen. Genauso entscheidend ist aber ein Verständnis der argumentativen „Mechanik“ von Debatten und die Fähigkeit, unterschiedliche argumentative Vorgehensweisen erkennen und einsetzen zu können. Das bloss Auflisten von Pro und Kontra mit einer persönlichen Einschätzung, was insgesamt mehr überzeugt, greift zu kurz. Gefragt ist vielmehr die Fähigkeit, die (In-) Konsistenz von Positionen beurteilen zu können, zu verstehen, wann sich Argumente (nicht) auf das richtige Angriffsziel beziehen, und Strategien zu kennen, die eine vernünftige Überzeugungsrevision begünstigen.

Ethische und politische Fragen stellen andere und teilweise anspruchsvollere Anforderungen an die Selbstreflexion, weil es im allgemeinen nicht sinnvoll ist, sie zu beantworten, indem man sich auf Expertinnen und Hintergrundtheorien stützt. Diese sind zwar auch relevant, aber ethische und politische Fragen sind wesentlich durch normative Vorstellungen und Wertüberzeugungen geprägt. Deshalb spielen die eigenen Überzeugungen und Werte eine gewichtigere Rolle und es besteht viel mehr Raum für berechtigten Pluralismus. Hier erweist sich das Modell des Überlegungsgleichgewichts als besonders hilfreich: es zeigt, dass ein Verständnis ethischer und politischer Fragen nur erreichen kann, wer bereit ist, seine Überzeugungen einem Systematisierungsdruck auszusetzen. Dieser besteht, weil unsere Alltagsüberzeugungen typischerweise zu Widersprüchen führen, nicht ausreichend präzise formuliert und zu wenig im Hinblick auf Prinzipien organisiert sind. Die kritische Reflexion, die von unserem wenig systematischen Alltagsverständnis zu Auffassungen in einem Überlegungsgleichgewicht führt, ist in vielfältiger Weise argumentativ. Wir müssen herausfinden, welche theoretischen Prinzipien unsere Überzeugungen argumentativ stützen, feststellen, was aus Theorien folgt, klären, welche Überzeugungen in Widersprüche führen, und erklären, weshalb bestimmte Überzeugungen revidiert werden sollten.

Verstehen ist in diesem Bild also das Resultat eines selbstkorrigierenden Erkenntnisprozesses, nicht das naive Verharren in Alltagsmeinungen, das bloße Übernehmen aktuell akzeptierter, theoretisch fundierter Auffassungen und erst recht nicht das Resultat rein skeptischen Hinterfragens. Damit steht das Überlegungsgleichgewicht in der Tradition der Aufklärung, die Vernunft, Verstehen und Verantwortung ins Zentrum stellt und dabei das argumentative Selber Denken (Kant 1783) mit einem Vertrauen auf die Erkenntnisleistung der Wissenschaften verbindet.

4. Didaktische und institutionelle und Konsequenzen

Welche argumentativen Kompetenzen sind unabdingbar für kritische Selbstreflexion? Wie können sie vermittelt werden? Universitäre Antworten auf diese Fragen findet man in den an angelsächsischen Colleges und Universitäten schon lange verbreiteten *Critical-Thinking*-Modulen oder in der auf Verankerung in den verschiedenen Disziplinen zielenden *Critical Thinking*-Initiative der ETH (Baumberger et al. 2015). Unabhängig davon, was das beste Format für solche Bemühungen sind, haben wir aber gezeigt, dass uns die gemeinhin akzeptierten gymnasialen Bildungsziele verpflichten sollten, diese Fähigkeiten schon am Gymnasium gezielt zu schulen.

Weil argumentative Kompetenzen nicht fachspezifisch sind, stehen für ihre Vermittlung grundsätzlich zwei Ansätze offen: Der „immersive Zugang“ (engl. *infusion* oder *immersion approach*) geht davon aus, dass die argumentativ kompetente Auseinandersetzung mit fachspezifischem Stoff auf andere Fachbereiche übertragen werden kann. Beim „allgemeinen Zugang“ (engl. *general approach*) werden Fähigkeiten vermittelt, indem sie in allgemeiner Weise, separat von fachspezifischen Anwendungen, als solche benannt, erläutert und auf Beispiele aus dem lebensweltlichen, medialen und politischen Alltag angewendet und geübt werden (Ennis 1989). Diesen Ansatz finden wir etwa in explizit kompetenz- und methodenorientierten *Critical Thinking*-Modulen, mit eingeschränktem Anspruch im „*Theory of Knowledge*“-Modul des *International Baccalaureate* und in einem argumentativ ausgerichtetem Philosophieunterricht.

Im Hinblick auf die gymnasialen Bildungsziele der Studierfähigkeit und vertieften Gesellschaftsreife ist die zentrale Frage, wie diese Kompetenzen *habituiert* werden können. Das Ziel ist nicht nur, dass Schülerinnen grundsätzlich über die nötigen Kompetenzen verfügen und sie in vertrauten schulischen Kontexten einsetzen können. Vielmehr sollen sie selbstständig erkennen, unter welchen Umständen diese Kompetenzen angewandt werden können, und sie sollen motiviert und in der Lage sein, diese wirklich anzuwenden – auch in alltäglichen, praktischen, politischen Kontexten, auch mit dem

Abstand von einigen Monaten oder Jahren, auch entgegen ihren eigenen psychologischen Verzerrungen (z. B. post-hoc-Rationalisierungen vorgefasster Meinungen oder Bestätigungsverzerrung). Es geht deshalb nicht nur um Kompetenzen (engl. *abilities, skills*), sondern auch um Haltungen (engl. *dispositions*), zum Beispiel die Sensibilität für Unterschiede zwischen beschreibenden und bewertenden Aussagen, und um epistemische Tugenden (Bowell & Kingsbury 2015) wie beispielsweise intellektuelle Bescheidenheit.

Im Hinblick auf die Entwicklung solcher Haltungen und Tugenden im gymnasialen Unterricht empfiehlt sich ein optimistischer Realismus. Zweifellos werden die Schüler auch im künftigen Gymnasium vieles bald wieder vergessen und nicht alle fachspezifisch oder allgemein erarbeiteten Kompetenzen habituierten. Trotzdem hat der gymnasiale Unterricht mit seinen wissenschaftlichen Vertiefungsmöglichkeiten und seiner Breite grosses Potential, den Schülerinnen mit einer anwendungsbezogenen und gleichzeitig argumentationstheoretisch und wissenschaftstheoretisch informierten Auseinandersetzung mit Theorien, Modellen, Argumenten und Begriffen zu helfen, nicht nur die für konstruktive Meinungsbildung relevanten Kompetenzen, sondern auch Haltungen und Tugenden zu entwickeln.

Nicht zuletzt weil diese im Verhältnis zu eher lokalen, fachspezifischen Kompetenzen schwer prüfbar (messbar) sind, ist die aktuelle Datenlage zur Effektivität von institutionellen und didaktischen Umsetzungen unübersichtlich (Hitchcock 2015). Metaanalysen belegen aber zumindest, dass es im Vergleich zu rein immersiven Zugängen effektiver ist, die Lehrpersonen in den von uns besprochenen Kompetenzen auszubilden und Lerneinheiten allgemein auf diese Kompetenzen auszurichten (Hitchcock 2015). Für die argumentativen Haltungen und Kompetenzen, die kritische Meinungsbildung und Selbstreflexion ermöglichen, bietet es sich also an, Eberles eingangs zitierte Forderung einer „interdisziplinären Zusammenarbeit aller Fächer“ mit dem allgemeinen Zugang zum *Critical Thinking* zu ergänzen, also mit explizit argumentationstheoretisch ausgerichteten Modulen, Lektionen oder Lektionsteilen, in denen nicht nur argumentiert, sondern das Argumentieren auch thematisiert und ausserhalb des jeweiligen Fachbereichs (lebensweltlich, politisch, ethisch) geübt und kritisch diskutiert wird.

Das Modell des Überlegungsgleichgewichts liefert dafür eine elegante Erklärung: Eine Argumentation als solche zu verstehen bedeutet in methodischer Hinsicht, unser Alltagsverständnis von Argumenten in ein Gleichgewicht mit der passenden Theorie zu bringen – hier die philosophische Argumentationstheorie mit ihrem Vokabular und ihren spezifischen Erklärungen und Begründungen (z.B. Brun & Hirsch Hadorn 2017; Pfister 2013). Und tatsächlich ist ja mit ein wenig Distanz auch nicht einzusehen, warum eine Gymnasiastin über den grammatischen Begriff eines Indefinitpronomens verfügen muss, über den argumentationstheoretischen Begriff der deduktiven Gültigkeit aber nicht. Wenn also die Kompetenzen und Haltungen, die kritische Selbstreflexion ermöglichen, am Gymnasium effektiv vermittelt werden sollen, empfiehlt es sich, das auch, aber selbstverständlich nicht nur, mit dafür ausgebildeten Lehrpersonen in darauf ausgerichteten Lerneinheiten zu machen.

Dieser Beitrag verwendet Resultate eines SNF-Forschungsprojekts (150251) zum Überlegungsgleichgewicht. Wir danken dem Netzwerk „Argumentieren in der Schule“ (DFG Projekt 422210755) für die Unterstützung.

Literatur

- Baumberger, Christoph; Georg Brun. 2016. “Dimensions of Objectual Understanding”. In Grimm, Stephen R.; Christoph Baumberger; Sabine Ammon (eds). *Explaining Understanding. New Perspectives from Epistemology and Philosophy of Science*. New York: Routledge. 165–89.
- Baumberger, Christoph; Gertrude Hirsch Hadorn; Deborah Mühlebach. 2015. “Enhancing Argumentative Skills in Environmental Science Education”. *Gaia* 24, 206–208.

- Bowell, Tracy und Justine Kingsbury. 2015. „Virtue and Inquiry: Bridging the Transfer Gap“. In Martin Davies & Ronald Barnett (Hg.) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave MacMillan, S. 233–246.
- Brun, Georg; Gertrude Hirsch Hadorn. 2017. *Textanalyse in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen*. 3. Aufl. Zürich: vdf.
- Eberle, F., Gehrler, K., Jaggi, B., Kottenau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. 2008. Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- Eberle, F., Brüggelbrock, Ch., Rüede, C., Weber, C., Albrecht, U. 2015 Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache, Kurzbericht zuhanden der EDK, revidierte Fassung (1. Fassung 2014).
- Elgin, Catherine Z. 2003. „Erkenntnistheoretisches Gleichgewicht“. In Vogel, Matthias; Lutz Wingert (eds). *Wissen zwischen Entdeckung und Konstruktion. Erkenntnistheoretische Kontroversen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 193–217.
- Ennis, Robert H. 1989. „Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research“. *Educational Researcher* 18(3), S. 4–10.
- Hitchcock, David. 2015. „The Effectiveness of Instruction in Critical Thinking“, In Martin Davies & Ronald Barnett (Hg.) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave MacMillan, S. 283–294.
- Kant, Immanuel. 1968 [1783]. „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ In *Werke*. (hrsg. v. Wilhelm Weischedel) Stuttgart: Suhrkamp. Bd. XI, S. 53–61.
- Oreskes, Naomi; Erik M. Conway. 2014. *Die Machiavellis der Wissenschaft: Das Netzwerk des Leugnens*. Weinheim: Wiley-VCH.
- Pfister, Jonas. 2013. *Werkzeuge des Philosophierens*. Stuttgart: Reclam.