

Michael Fröhlich / Klaus Langebeck / Eberhard Ritz



Philosophieunterricht

Eine situative Didaktik



V&R



Michael Fröhlich / Klaus Langebeck / Eberhard Ritz, Philosophieunterricht

Michael Fröhlich / Klaus Langebeck / Eberhard Ritz

Philosophieunterricht

Eine situative Didaktik

Mit einem Vorwort
von Herbert Schnädelbach

Vandenhoeck & Ruprecht

Über die Autoren

Die Autoren sind von ca. 1980 bis 2011 in verschiedenen Funktionen für den Philosophieunterricht in Hamburg und Norddeutschland verantwortlich gewesen, u. a. an den Universitäten Hamburg und Rostock, in der Rahmenplanerstellung in Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Hamburg, in der Lehreraus- und fortbildung, in der Hamburger Bildungsbehörde und natürlich – in Schulen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70157-7

Umschlagabbildung: Michael Fröhlich, In den Himmel gucken

Das Gedicht auf Seite 5 stammt aus Lewis Carroll: Alice im Wunderland. Mit zweiundvierzig Illustrationen von John Tenniel. Übersetzt und mit einem Nachwort von Christian Enzensberger. Frankfurt/M. (Insel it 42) 5. Aufl. 1978, S. 9–10

© 2014, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
Umschlag: SchwabScantechnik, Göttingen
Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Gemach im goldenen Nachmittag
Gleiten wir leis dahin,
Da kleine Ärmchen ungeschickt
Sich an den Rudern mühn
Und wenig achten, ob durchs Nass
Einen graden Pfad sie ziehn.

Ihr schlimmen drei! Ach, lockts euch nicht,
Die Stunde hinzuträumen?
Erzählen? Wo mein Atem sich
Fast selbst möcht versäumen?
Und doch – vor solcher Übermacht
Muss ich das Feld wohl räumen.

Schon ordnet Prima hoheitsvoll
Mir an: doch zu beginnen!
Auch Unsinn, hofft Sekunda drauf,
Kommt doch wohl vor darinnen?
Und Tertia lässt nicht einen Satz
Ohne »Wieso?« verrinnen.

Lewis Carroll, Alice im Wunderland

Inhalt

Vorwort	11
Einleitung	17
KAPITEL 1	
Zehn Minuten vor Schluss, und 25 Gesprächsfäden liegen offen. – Was kann ich als Lehrerin und Lehrer jetzt tun?	25
KAPITEL 2	
»Sagen Sie uns bitte, was Philosophie eigentlich ist!« – Wie führe ich in das Fach ein?	31
KAPITEL 3	
»Was machen wir heute?« – Der Philosophieunterricht beginnt. Ich weiß nicht, wie ich anfangen soll.	40
KAPITEL 4	
»Reden wir heute wieder über <i>dieses</i> Thema?« – Wie kommen die Schülerinnen und Schüler zu einer Leitfrage?	49
KAPITEL 5	
»Einverstanden, mit <i>der</i> Frage wollen wir uns beschäftigen!« – Wie mache ich weiter, wenn wir eine Frage haben?	58
KAPITEL 6	
Exkurs 1 – Eine Forschungsgemeinschaft aufbauen	65

KAPITEL 7

»Aha, so ist das also! Und ist das jetzt richtig?« – Wie können die Schülerinnen und Schüler Gedanken und Vorstellungen prüfen lernen? 70

KAPITEL 8

»Hä? Die Texte, die Sie mitbringen, kann man gar nicht verstehen.« – Wie Sorge ich dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sich einen Text erarbeiten? 78

KAPITEL 9

»Das ist uns zu unübersichtlich!« – Wie visualisiere ich im Philosophieunterricht? 84

KAPITEL 10

»Immer nur Worte und abstrakte Gedanken!« – Wie Sorge ich für Konkretisierung und Lebensweltbezug? ... 97

KAPITEL 11

»Einige sagen was, und weiter kommen wir auch nicht!« – Wie gestalte ich ein Gespräch? 104

KAPITEL 12

»Immer reden wir.« – Geht es auch anders? 119

KAPITEL 13

»Warum tun wir das jetzt nochmal?« – Wie Sorge ich dafür, dass die Problemstellung präsent und leitend bleibt? 127

KAPITEL 14

»Ich will jetzt mal das machen, das ›bringt‹ mir mehr!« – Wie viel Binnendifferenzierung brauche ich? 132

KAPITEL 15

Exkurs 2 – Den Raum der Auseinandersetzung gestalten 139

KAPITEL 16

»Etwas Richtiges lernen wir hier gar nicht!« – Wie Sorge ich dafür, dass Schülerinnen und Schüler die Erfahrung machen, etwas gelernt zu haben? 143

KAPITEL 17

»Wer sagt denn nun was: haben doch beide irgendwie recht!« – Wie können die Schülerinnen und Schüler Positionen miteinander vergleichen? 149

KAPITEL 18

»Und warum soll das so sein?« – Wie können die Schülerinnen und Schüler trainieren, zu argumentieren? 156

KAPITEL 19

»Ich sehe keinen Unterschied!« – Wie kommen meine Schülerinnen und Schüler zu Begriffen – und zu ihrer Reflexion? 164

KAPITEL 20

»Wir wollen das auch ohne Sie können!« – Wie erhöhe ich die Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler? 171

KAPITEL 21

»Wie war das noch mal?« – Wie wird im Philosophieunterricht geübt? 177

KAPITEL 22

Exkurs 3 – Zur Erweiterung geistiger Landkarten beitragen .. 183

KAPITEL 23

»Wann klären wir, was nun insgesamt gilt?« – Wie können die Schülerinnen und Schüler zu einer systematisierenden Antwort gelangen – zu ihrem eigenen Urteil? 189

KAPITEL 24

»Was sollen wir für die Arbeit lernen?« – Wie gestalte ich
als Lehrkraft die Leistungsbewertung? 197

KAPITEL 25

»Wann kriegen wir das nächste Thema?« –
Wie komme ich von einer Frage zur nächsten? 209

KAPITEL 26

Eine bunte Reihe Fragen 216

KAPITEL 27

Exkurs 4 – Der Bildungsanspruch des Fachs Philosophie 227

Nachwort 236

Vorwort

Zunächst ein Blick zurück: Durch die Reformen der gymnasialen Oberstufe seit 1972 wurde die Philosophie in mehreren Bundesländern zu einem ordentlichen Schulfach, sei es als Wahlfach, Wahlpflichtfach oder sogar als Leistungsfach im Hinblick auf das Abitur. Außerdem begannen die Landesregierungen nach 1975, Ersatzunterricht für die Schüler vorzuschreiben, die sich aus Gründen der Religionsmündigkeit vom Religionsunterricht abmeldeten. Die Bezeichnungen »Werte und Normen« oder »Ethik« dominierten, weil man in alter deutscher Tradition immer noch davon ausging, der Religionsunterricht habe vor allem die Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen Moral beizubringen, und wenn diese Erziehungsinstanz wegfalle, müsse man eben Ersatz schaffen. Obwohl in einigen Bundesländern an dieser Stelle von vornherein von Philosophie die Rede war, glaubte man andernorts, diese Aufgabe eben so gut den Religions- oder Sozialkundelehrern überlassen zu können. Aber allmählich setzte sich dann doch die Einsicht durch, dass auch im Bereich der normativen Bildung an den Schulen philosophische Fachkompetenz unentbehrlich sei. Von den meisten schulischen Unterrichtsfächern her waren Fachdidaktiken als feste Bestandteile der universitären Lehrerausbildung vertraut, denn es hatte sich längst gezeigt, dass es nicht mehr genügte, diese Aspekte auf die Referendarsausbildung zu vertagen. Nun stellte sich die Aufgabe, auch für die künftigen Philosophielehrer eine eigene Fachdidaktik zu entwerfen und zu institutionalisieren.

In der universitären Fachgenossenschaft blieb es nicht bei der bloßen Skepsis gegenüber einem solchen Vorhaben, sondern es regte sich offener Widerstand. Da wurde behauptet, Philosophie sei ohnehin nicht lehrbar, und deswegen sei hier eine Fachdidaktik fehl am Platze; merkwürdig war nur, dass so etwas von Universitäts-

professoren mit Lehrverpflichtungen vertreten wurde. Dann wurde eingewandt, Philosophie sei für Schüler zu schwer, und es sei aussichtslos, sie ohne deutlichen Niveauverlust als gymnasiales Fach zu betreiben; die unvermeidliche didaktische Aufbereitung fordere nun einmal diesen Preis. Ganz in diesem Sinn sagte Adorno, im Respekt vor den Studierenden »verschmähe« er es, sich in seiner Lehrtätigkeit pädagogische Gedanken zu machen; schließlich gehe es ausschließlich um die Sache selbst und nicht um deren methodische Zurichtung. Mit dieser Sicht der Dinge stand er damals nicht allein, wobei er wie viele seiner damaligen Kollegen Methodik und Didaktik nicht auseinander hielt; dabei entging ihm wie manchen anderen, dass er selbst in seiner Lehrtätigkeit sehr wohl didaktischen Leitideen folgte, aber ohne auf sie zu reflektieren. Überhaupt war damals die Überzeugung sehr verbreitet, eine Didaktik der Philosophie sei als Fach nur etwas für Philosophielehrer und deren Ausbildung; als Universitätsprofessor schien man sich davon fernhalten zu können. Bis heute hat die Idee einer Hochschuldidaktik unter Hochschullehrern einen schweren Stand.

So war die deutsche Universitätsphilosophie auf die von den Kulturverwaltungen geforderte Konzeption eines philosophiedidaktischen Curriculums denkbar schlecht vorbereitet, denn was hatte sie hier zu bieten? Bis weit in die 70er-Jahre bestimmte in den philosophischen Seminaren und Instituten der *Morbus hermeneuticus* das Bild, also die Krankheit der Reduktion von Philosophie auf Philologie; nur die historisch-hermeneutische Beschäftigung mit dem in den überlieferten Textbeständen dokumentierten schon gedachten Denken galt da als wissenschaftlich. Man rechtfertigte dies mit der Generalthese, nach Kant und Hegel sei »große« Philosophie ohnehin nicht mehr möglich, und gemessen an deren Maßstäben sei jedes autonome Philosophieren zum Dilettantismus verurteilt. Philosophie galt jetzt als »Geisteswissenschaft«, und so konnte man sich mit einem dicken und hochgelehrten Buch über den Klassiker XYZ habilitieren, vorausgesetzt, es stand kein eigener neuer Gedanke darin – der konnte ja nur unwissenschaftlich sein. (Ludwig Wittgenstein hätte hierzulande mit seinem *Tractatus* keine Chance bekommen, denn er enthielt ja keine Fußnoten.) Kant hingegen hatte bekanntlich behauptet, man könne nicht Philosophie, sondern nur das Phi-

losophieren lernen; er wandte sich mit scharfen Worten gegen die Reduktion der Philosophie auf Philosophiegeschichte, nannte den bloß historisch Gebildeten einen »Gipsabdruck von einem lebenden Menschen«; und seine »Maximen des gemeinen Menschenverstandes« lauteten: »1. Selbstdenken; 2. An der Stelle jedes andern denken; 3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken.«. Aber das, was Kant gesagt und gefordert hatte, war damals bloß historischer Lernstoff, der in Prüfungen abgefragt werden konnte; auf didaktische Konsequenzen aus all dem im Sinn von Anleitungen zum philosophierenden Selbstdenken verzichtete man weitgehend, denn die selbst nur »geisteswissenschaftlich« gebildeten Professoren wären damit heillos überfordert gewesen.

Die Frage nach Sinn und Zweck der philosophischen Fachdidaktik war nur zu beantworten, wenn klar war, was im schulischen Philosophieunterricht geschehen sollte. Am bequemsten war die Auskunft: »Dasselbe wie im üblichen Philosophiestudium, nur eben auf ermäßigtem Niveau.« So griff man vielfach auf die angeblich »leichten« Texte der Klassiker zurück und traktierte sie in der gewohnten Weise; bestimmte Platon-Dialoge und Kants populäre Schriften schienen sich dafür besonders zu eignen. Ein solches »Heruntertransformieren« des an den Universitäten Üblichen auf das für Schülergehirne Fassbare erwies sich freilich als eine Sackgasse, denn die didaktischen Ziele des philosophischen Fachstudiums und des Philosophieunterrichts an den Schulen sind ja nicht dieselben. Wer Philosophie studiert, soll dazu befähigt werden, kompetent am professionellen Diskurs der wissenschaftlichen Philosophie teilzunehmen und hier etwas Weiterführendes beizutragen. Der philosophische Schulunterricht hingegen muss ganz andere Wege gehen, denn er hat ja nicht primär den Zweck, Schüler propädeutisch auf ein Philosophiestudium vorzubereiten, sondern er ist nur sinnvoll als Anleitung zum eigenen und gemeinsamen Philosophieren im Sinn des »Selbstdenkens«, von dem Kant gesprochen hatte; vernünftige Selbstständigkeit ist auch hier das leitende Bildungsziel. Entscheidend ist dabei die Idee der Orientierung im Denken und durch das Denken, bezogen auf den Bereich der Grundsätze unseres Denkens, Erkennens und Handelns. Orientierungsbedürfnisse, die das Philosophieren anregen, erwachsen aus den Problemen, vor die uns unsere moderne

Lebenswelt stellt, und dem kann sich nur eine problemorientierte philosophische Bildung gewachsen zeigen.

Man muss nicht bestreiten, dass auch das heutige Philosophiestudium geeignet ist, zur philosophischen Bildung in diesem Sinn beizutragen und zum Selbstdenken anzuregen; das war auch in Zeiten der »geisteswissenschaftlichen« Gefangenschaft unseres Fachs der Fall, aber es galt und gilt heute bestenfalls als ein wünschbarer Nebeneffekt. Inzwischen ist der Morbus hermeneuticus weitgehend Geschichte, selbst wenn die wenigen originären Denker, die man nach Hegel noch gelten ließ, auch heute noch durch gigantische Philologien geehrt werden – zu nennen sind hier Nietzsche, Heidegger und Wittgenstein. Der wissenschaftliche Philosophiediskurs organisiert sich zunehmend anhand von Themenfeldern, zu denen freilich auch das Historisch-Hermeneutische gehört. Im deutschen Sprachraum war es vor allem die Rezeption der angelsächsischen analytischen Philosophie mit ihrer dominierenden Themenorientierung, die die Fachgenossenschaft zunehmend dazu anregte, sich der gedanklichen Orientierungsprobleme anzunehmen, die die Zeitgenossen wirklich beschäftigen; man denke nur an die zahlreichen Themen der sogenannten *Angewandten Philosophie*. In den letzten Jahrzehnten ist das durch Orientierungsbedürfnisse motivierte Interesse an Philosophie ständig gewachsen, was sich nicht zuletzt an den zahllosen Einführungen unterschiedlichster Machart und dann vor allem an bestimmten Bestsellern zeigt. Gleichwohl ist die Kluft zwischen dem, was philosophisch in den Universitäten geschieht, und den Erwartungen der philosophisch interessierten Laien seitdem immer breiter geworden; der Grund ist eine nachhaltige Verwissenschaftlichung der Philosophie als Universitätsfach, die sich vor allem in einer ständig fortschreitenden Spezialisierung der Fachvertreter zeigt. Die Anforderungen an die Qualifikation künftiger Hochschullehrer lassen sich angesichts der riesigen Bewerberzahlen nur durch strikte Konzentration auf immer begrenztere Arbeitsgebiete erfüllen. Im Effekt bedeutet dies den Zerfall des Singulars ›Philosophie‹, an dem das Fach immer noch festhält, in lauter Bindestrich-Philosophien mit eigenen Gesellschaften, Zeitschriften und Kongressen. Auf diese Weise beginnt die Spezies derer, die ohne Qualitätsverlust im Stande sind, an den Hochschulen allgemein interessierende Übersichts-

vorlesungen über breitere Themengebiete und dementsprechende Publikationen anzubieten, allmählich auszusterben; ihre Aufgabe wird heute zunehmend von Spezialisten fürs Generelle außerhalb der Universitäten wahrgenommen – von den popularisierenden Bestsellerautoren. Ein Nebeneffekt dieses Trends ist das Verschwinden der größeren philosophischen Kontroversen, die seit jeher zum kontinentalen Kulturdiskurs dazugehörten und ihn wesentlich prägten; denn wenn nicht mehr singuläre Großprofessoren und ihr jeweiliger Anhang die Szene beherrschen, sondern lauter hochspezialisierte Experten, die wie Epikur ihre jeweiligen Gärten pflegen, dann ist nicht zu erwarten, dass das, worüber sie sich streiten mögen, von allgemeinerem kulturellen Interesse sein könnte.

In dem Maße, in dem sich die Universitätsphilosophie durch ihre fortschreitende Verwissenschaftlichung genötigt sieht, sich auf die Ausbildung ihres akademischen Nachwuchses zu konzentrieren, droht sie als Ort gelingender Bildung im Medium des philosophischen Selbstdenkens auszufallen. Für Kant war Philosophie der Inbegriff dessen, was »jedermann notwendig interessiert«; unsere Spezialisten können dies nur von den wenigsten ihrer geschrumpften Themengebiete behaupten. Wem in dieser Situation überhaupt noch an philosophischer Bildung im Sinn der Anleitung zum vernünftigen Selbstdenken gelegen ist, sieht sich immer deutlicher an die Schule als geeigneten Lehr- und Lernort verwiesen. Das gilt nicht nur für die gymnasiale Oberstufe, sondern auch schon für die Klassen, in denen philosophischer Ersatzunterricht für das Fach Religion vorgeschrieben ist. Dass man damit gar nicht früh genug anfangen kann, zeigen die ermunternden Erfahrungen mit dem Philosophieren mit Kindern. Ekkehard Martens hat das Philosophieren einmal als eine unentbehrliche Kulturtechnik bezeichnet, und wir verdanken ihm als einem Pionier zeitgemäßer Philosophiedidaktik das dialogisch-pragmatische Konzept von Philosophieunterricht. Dass es besonders geeignet ist, die philosophische Bildung zu fördern, ist längst erwiesen; man denke nur an den publizistischen Erfolg der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, die mit ihrer strikten Themen- und Problemorientierung jenem Didaktikkonzept folgt und seine Realisierung seit vielen Jahren nachhaltig unterstützt. Auch dieses Buch bekennt sich ausdrücklich zu jener Grundlage gelin-

gender Bildung im Medium des gemeinsamen Philosophierens; vor dem Hintergrund reicher Lehrerfahrung gelingt es ihm, die damit gestellten didaktischen Aufgaben im Hinblick auf konkrete Lehr- und Lernsituationen in der Schule weiter zu konkretisieren und dadurch zu ihrer Bewältigung beizutragen. Rezepte oder gar Patentlösungen sind hier nicht zu erwarten, dafür aber vielfältige Anregungen für eine Lehrpraxis, die geeignet ist, das philosophierende Selbstdenken zu fördern.

Im Februar 2014

Herbert Schnädelbach

Einleitung

Philosophieren heißt selber denken. Denken Schülerinnen und Schüler im Philosophieunterricht selber, entstehen Lerngeschichten. Eine Geschichte lebt von Details, in denen Allgemeines erfahrbar wird, sie lebt von komplexen Bezügen, von Narrationen sowie von Persönlichem und Subjektivem, das sich in verschiedenen Situationen jeweils wieder neu und anders darstellt und beleuchten lässt.

Wie lässt sich darstellen, auf welche Art und Weise Lehrerinnen und Lehrer möglichst gut Lerngeschichten von Schülerinnen und Schülern aufbauen können? Eine Möglichkeit stellt die Erläuterung und Begründung allgemeiner Prinzipien, Konzepte und Methoden guten Philosophieunterrichts dar. Dies führt aber noch nicht zu den Erfahrungen, die Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer brauchen, um Unterricht situationsgerecht gestalten zu können. Und es führt nicht dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer eine Vorstellung und Bilder davon erwerben, welches die Erfahrungen sind, die Schülerinnen und Schüler im Philosophieunterricht machen können. Umgekehrt aber kann eine bloße Erzählung einer Lerngeschichte dazu führen, dass die *Struktur* des Philosophieunterrichts nicht mehr deutlich wird.

Unser Ausweg aus diesem Dilemma didaktischer Fokussierung zwischen erfahrungsferner Verallgemeinerung und erfahrungsnaher Narration ist der folgende. Wir bieten den Leserinnen und Lesern eine Erzählung an, in der die *Struktur einer Geschichte* im Mittelpunkt liegt; wir erzählen die typische Lerngeschichte einer Lerneinheit anhand von Situationen. Wir möchten die Leserinnen und Leser daher auf eine Reise einladen. Wir werden keinen Reisebericht geben; vielmehr wollen wir Reiseführer sein, die zentrale Orte und zentrale Stationen der Lerngeschichte des Philosophieunterrichts beschreiben, strukturieren, ausmalen und schmackhaft machen.

Indem wir die Typik von Situationen erläutern, wollen wir einen gewissen Überblick liefern.

Im Verlauf einer Lerngeschichte werden sich die beteiligten Personen verändern. Andere Mitreisende nämlich, Mitschülerinnen und Mitschüler, werfen ein Licht auf eine beteiligte Person, die sich und ihre Denkungsart dadurch besser zu verstehen lernt. Zudem wird es Brechungen geben, in denen andere diese Person anders wahrnehmen, als sie über sich selbst zu denken glaubte. Solche Brechungen fordern zum Nachdenken und eventuell zu Veränderungen auf. Auch kann sich das verändern, was die Beteiligten unter Philosophie verstehen. Denn die Erfahrungen der Beteiligten verändern, was sie sich unter dem Land vorstellen, in dem sie reisen und in dem sie eine Geschichte erleben. Es wird ein gewisses Eintauchen in die Erfahrungen erforderlich sein, um dies zu verstehen.

Warum und inwiefern schreiben wir eine situationsorientierte Didaktik?

Situationen spielen in diesem Buch eine mehrfache Rolle.

Zum einen betrachten wir Situationen *des* Philosophieunterrichts. Diese Situationen scheinen uns typisch zu sein für die vielen Stunden des Philosophierens im Unterricht, und sie scheinen uns exemplarisch zu sein für die Aufgaben, vor denen die Lehrkraft steht, wenn sie Unterricht gestalten will. Insofern jede echte unterrichtliche Situation natürlich individuell und einzigartig ist, könnte man genauer sagen, wir betrachten *Situationstypen* des Philosophieunterrichts.

Typische Situationen zu betrachten ist uns deshalb wichtig, weil das Wissen, das eine Lehrerin bzw. ein Lehrer braucht, *konkret* ist. Es ruft nach Beispielen und Bildern, und erst in Erörterungen der Bedingungen sinnvollen Einsatzes der Beispiele entstehen tiefere Begriffe. Begriffe für konkretes Handeln sind nicht schon »fertig« da; Beispiele sind daher nicht bloß die »Geschenkverpackung« um einen festliegenden Inhalt oder das, was ohnehin schon dem »Karton« des Begriffs angesehen werden kann; jedes Beispiel für unterrichtliches Handeln illustriert nicht nur, es vertieft, (er)läutert, verschiebt, ergänzt, erweitert und verändert didaktische Begriffe. Daher gibt es in diesem Buch viele konkrete Beispiele und viele Überlegungen zu

Unterschieden in Situationen, die unterschiedliche Gestaltungen nahe legen können.

Lehrerinnen und Lehrer lernen am besten, das ist unsere Erfahrung in der Lehrerbildung, aus und in Situationen. Sie schulen ihre Fähigkeiten, indem sie sich Situationen vorstellen und prüfen, wie sie gestaltet werden können. Dies verändert die inneren Bilder und die inneren Lehr- und Lernskripte, d. h. die Regieanweisungen, die Lehrerinnen und Lehrer sich selbst geben und die sie benutzen. Situationen aufmerksam darauf zu betrachten, wie sie gestaltet werden können, schult die Urteilskraft, aber ebenso erweckt es neue, gleichsam bebilderte Vorstellungen des Unterrichts.

Situationen zu betrachten bedeutet größtmögliche Konkretisierung. Aber das darf nicht zu einem Wissen und zu einer Fähigkeit führen, die *nur* in einer bestimmten konkreten Situation Anwendung findet. Auch deshalb betrachten wir Typen von Situationen – so dass die Struktur, die in ihnen liegt, deutlich wird. (Aus diesem Grund binden wir Situationen beispielsweise nicht an konkrete Unterrichtsinhalte an.)

Situationen strukturieren zu können, ermöglicht es, handlungsleitende Modelle und Maximen zur Gestaltung der Arten von Situationen zu erwerben. Zu solchen Leitlinien formulieren wir konkrete unterrichtliche Gestaltungsmöglichkeiten. Auf diese Weise liefern wir ein Bild des Philosophieunterrichts und einen situationsorientierten »Handwerkskoffer« zugleich, der im Unterricht direkt angewendet werden kann.

Dies geschieht in Form von Maßnahmen, die zu typischen Situationen passen. Maßnahmen sind *Impulse*, die die Lehrerin bzw. der Lehrer geben kann, damit die Arbeit der Lerngruppe eine deutlichere Gestalt bekommt. Impulse sind alle zielgerichteten Äußerungen und Handlungen der Lehrkraft, durch die sie Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nimmt, vornehmlich sind es *Arbeitsaufträge und Fragen*. Wenn wir, d. h. die Autoren dieses Textes, Impulse nennen, ist die Sozialform, in der sie erarbeitet werden, damit noch ebenso wenig festgelegt wie die konkrete unterrichtspraktische Methodisierung dieser Maßnahme. Die Lehrkraft kann den Impuls im Unterrichtsgespräch geben, sie kann einen Arbeitsauftrag erteilen, der in Einzelarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet wird. Oder es kön-

nen aufeinander aufbauende Arbeitsaufträge in einer kooperativen, mehrstufigen Lernform verfolgt werden.

Die *Sprache*, in der wir Impulse formulieren, ist schülerorientiert, d. h. auch bisweilen lax und ungenau. Dies ist aber in einer Schüler-Lehrer-Denkgemeinschaft sinnvoll. Die Lehrerin und der Lehrer müssen auf verschiedenen Sprachebenen zu Hause sein können und nur dort genau sprechen, wo dies sachlich notwendig ist und wo sie als Sprachvorbild agieren.

Mit dieser Formulierungsart ist keine sachliche Ungenauigkeit oder gar esoterischer Glaube erkaufte. Formulieren wir etwa: *Welche Frage ist im Raum? Wo stehen wir?* so können Leserinnen und Leser umformulieren: *Welche Frage hat sich euch in den letzten zehn Minuten gestellt? Zu welchem Zwischenergebnis seid ihr gekommen?* Aber die ersteren Formulierungen generieren bisweilen einen gemeinsamen Habitus in einer forschenden Gruppe.

Guten Unterricht zu erteilen erfordert eine Art Wenn-Dann-Wissen der Lehrkraft: *Wenn eine Situation so und so ist, dann lässt sie sich wahrscheinlich so und so gestalten.* Daraus folgt jedoch nicht: *Immer wenn die Situation so und so begriffen werden kann, muss ich als Lehrkraft genauso und so handeln.* Unterricht folgt keinem Schematismus und keiner einlinigen Kausalität. Erfahrungswerte und Konzipierungen können in mein Urteil und meine Handlungsmöglichkeiten als Lehrkraft einfließen, aber mein aktuelles Handeln im Unterricht ist einzigartig, weil es sich in jeder unterrichtlichen Situation um eine einmalige Erfahrung zwischen konkreten Menschen handelt, die gegenwärtig und präsent miteinander handeln. Wir beschreiben Situationen, indem wir typische Schüleräußerungen formulieren. Je nachdem, wie der Lehrer bzw. die Lehrerin die Situation deutet, in der Schülerinnen und Schüler etwas Typisches äußern, formulieren wir Gestaltungsoptionen für die Lehrkraft. Die konkreten Motivlagen von Schülerinnen und Schülern dagegen können in Äußerungen und Sprechakten, die sie vollziehen, jeweils höchst verschieden sein – die realen, wirklichen Situationen sind jeweils spezifisch bestimmt.

Indem wir unterrichtsnah auf die Strukturierung von Philosophieunterricht blicken, *fokussieren wir auf bestimmte Aspekte* – beispielsweise auf die Erarbeitung von Denkmodellen, auf die Entwicklung einer tragfähigen Fragestellung (unser Ansatz ist pro-

blemorientiert) –, während in der Realität natürlich weitere Aspekte eine Rolle spielen, die hier zunächst ausgeblendet bleiben. Jedes fachdidaktische Feld, das wir in diesem Buch anhand von Situationen bearbeiten – Gesprächsführung, Problementwicklung, Materialeinsatz, Prüfung von Kontroversen, Bearbeitung von Denkmodellen usw. –, taucht nicht nur in gewissen, nacheinander auftauchenden Situationen auf, sondern diese Felder werden von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern zugleich und miteinander verbunden bearbeitet.

Wenn wir in diesem Buch typisierend von gewissen Unterrichtssituationen und nahe liegenden Aspekten der Unterrichtsgestaltung ausgehen, so beschreiben wir Unterrichtssituationen dabei tendenziell chronologisch, d. h. wir betrachten Fortschritte und Entwicklungen *im Verlaufe einer Lerneinheit*. (Die ersten beiden Kapitel haben dabei eher einführenden Charakter; besonders das erste basiert darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer meistens in unterrichtliche Situationen hineingeworfen sind und situativ entscheiden müssen, was nicht im Vorwege planbar war.) Fortschritte berücksichtigen wir außerdem auch – in einer größeren Zeitspanne – darauf bezogen, wie erfahren eine Lerngruppe *über mehrere Lerneinheiten hinweg* betrachtet ist. Und schließlich – in einer zeitlich kleineren Spanne – macht es einen Unterschied, an welcher *Stelle einer Unterrichtsstunde* sich die Beteiligten gerade befinden. Je mehr wir uns – in jeder dieser drei Dimensionen! – hier am Anfang befinden, umso stärker muss die Lernsituation von Offenheit geprägt sein. Und je weiter fortgeschritten die Beteiligten agieren, umso stärker muss die Situation strukturiert und gestaltet sein.

Insgesamt beschreiben wir etwas zeitlich, das bei näherer Betrachtung ein sich aufbauendes Strukturgefüge darstellt. Das Buch entfaltet so einen Kompetenzfortschritt der Lehrkraft während des Unterrichts, und es wendet sich daher besonders auch an Unterrichtsanfänger (wenngleich wir von uns selbst behaupten würden, dass wir in diesem Sinne jahrelang Anfänger geblieben sind).

Der *Zusammenhang* vieler Aspekte wird erst später im Buch deutlich – wir flechten in die Darstellung von Situationen *Exkurse* ein, zusammenfassende Kapitel. In ihnen verallgemeinern wir die didaktischen Prinzipien, denen wir in den Kapiteln folgen, in denen wir Situationen bedenken. Insgesamt gehen wir davon aus, dass der

Philosophieunterricht in drei Etappen gegliedert werden kann, die sich wiederum in zugehörige typische Situationen aufteilen. Was in diesen drei Etappen im Zentrum steht, fassen wir in den drei Exkursen zusammen.

Indem wir Situationsarten im Unterricht beschreiben und zu ihnen passende Impulse formulieren, kennzeichnen wir eine Diskrepanz, die sich schon in den Überschriften der Kapitel widerspiegelt. Die Lehrkraft trifft im Unterricht auf Schülerintentionen und Schüleräußerungen (und auf Situationen, in denen etwas »in der Art« gesagt werden könnte, in denen es »in der Luft liegt«). Sie hat zugleich eigene Ziele und Absichten: Die Intentionen von Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern liegen auseinander und sind erst aufeinander zu beziehen. In dieser Bezugnahme wird ein Arbeitsbündnis aufgebaut und aus der Spannung beider miteinander wird ein zielorientiertes Vorgehen entwickelt und eingefädelt.

Der Unterschied zwischen Lehrerperspektive und Schülerperspektive ist gerade der Kern des pädagogischen Geschehens, welcher Unterrichtsgestaltung und jede Art von methodischer Aufgabe erst ermöglicht. Unterrichtsgestaltung heißt dementsprechend, ein mögliches Missverhältnis und mögliche Perspektivunterschiede zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern produktiv zu wenden.

Heutzutage ist in diesem Zusammenhang viel die Rede von sogenannter Stärken- oder Ressourcenorientierung. Die Lehrkraft solle immer von den Stärken der Schülerinnen und Schüler ausgehen und auf ihnen aufbauend handeln. Hierin steckt die Einsicht, dass Menschen ihre neu zu erwerbenden Fähigkeiten immer nur aufbauend auf bereits vorhandenen anderen Fähigkeiten erweitern können. (Aus einem Mangel könne nichts Positives werden.) Aber dies ist nur die halbe Wahrheit. Denn natürlich basiert jede Intervention der Lehrerin bzw. des Lehrers darauf, dass sie bzw. er feststellt, was Schülerinnen und Schüler gerade noch nicht können. Würde die Lehrkraft nicht so denken, dürfte man sie für ihre Tätigkeit nicht bezahlen. Aus dem Verständnis heraus und der Diagnose dessen, was Schülerinnen und Schüler *noch nicht* können, ergibt sich ja erst die Notwendigkeit des Lehrerhandelns. Nur weil das so ist, brauchen Schülerinnen und Schüler Lehrerinnen und Lehrer. Es ist also

keine Defizitorientierung, klar zu formulieren, was Schülerinnen und Schülern aktuell an Fähigkeiten oder Wissen noch fehlt.

Insgesamt soll die Lehrerin bzw. der Lehrer sich unserer Einsicht nach mit heterogenen Optionen, Fehlendem, noch Ausstehendem und Intentionen anfreunden. Diskrepanzen und Defizite sind fruchtbar! Hierin steckt die methodische Chance, Schülerinnen und Schülern Wege zu eröffnen, und hierin steckt die Möglichkeit, von den eigenen Gedanken abweichende zu erkennen, zu würdigen und mit ihnen weiter zu arbeiten. Insofern eröffnet sich der Lehrerin bzw. dem Lehrer im Bemerkten solcher Gedanken, die von ihrer bzw. seiner Planung abweichen, die Chance, im Unterricht mitlernen zu dürfen.

Die Didaktik, die wir in diesem Buch schreiben, ist nicht nur situativ, insofern wir Situationen des Philosophieunterrichts beleuchten. Zum anderen gehen wir nämlich davon aus, dass es *im* Philosophieunterricht höchst wichtig ist, Situationen zu betrachten und zu reflektieren. Auch hier gilt: Gedankenmodelle lassen sich fruchtbarer entwickeln, reflektieren und prüfen, wenn sie in Situationen eingebettet sind. Üblicherweise dienen Situationen der Erklärung und Veranschaulichung, aber auch der Begründung, Erläuterung und Rechtfertigung philosophischer Gedanken. Wir verwenden Situationen im Philosophieunterricht in *exemplarischer* Bedeutung: Implizit wenden Schülerinnen und Schüler Denkschemata an, indem sie sich eine konkrete Situation vorstellen. Solche Denkschemata können in der reflexiven Betrachtung von Situationen entdeckt werden. Situationen dienen also der *Aufklärung* über zugrunde liegende Denkmodelle. Wir benutzen Situationen jedoch nicht als Exempel zur *Rechtfertigung* von Denkmodellen, etwa solchen aus der Tradition der Philosophie.

Die Tatsache, dass wir nicht nur Situationen *des* Philosophieunterrichts, sondern auch Situationen *im* Philosophieunterricht in den Mittelpunkt stellen, hängt mit einem dritten, situationsorientierten didaktischen Ansatz zusammen. Wir gehen davon aus, dass das Wissen, das Schülerinnen und Schüler durch Philosophieunterricht erwerben, *situative Orientierung* ermöglicht. Es ist zumeist nicht von der Art, dass universal gültige Sätze und Weisheiten produziert wer-

den, sondern Wissen um Bedingungen und daher Urteilsvermögen – oder Gebrauchswissen. Situationen können durch philosophische Reflexionen beleuchtet werden, und philosophische Denkmodelle können Lebenssituationen verstehen und gestalten helfen; manchmal eignen sich bestimmte Denkmodelle für andere Situationen als andere gedanklich-grundsätzliche Ansätze.

Schließlich ist dieses Buch – viertens und recht pragmatisch – in Situationen zustande gekommen: Wir, die Autoren, haben uns pro Kapitel einmal getroffen und in dieser unserer Situation des Zusammenkommens jeweils an einem Vormittag zwei Stunden lang überlegt, wie wir die jeweilige Situation des Philosophieunterrichts verstehen und welche Empfehlungen wir zu ihrer Gestaltung geben.

KAPITEL 1

Zehn Minuten vor Schluss, und 25 Gesprächsfäden liegen offen. – Was kann ich als Lehrerin und Lehrer jetzt tun?

- »Wir brauchen einen starken Staat!«
- »Im Naturzustand darf man tun, was man will!«
- »War das nicht so was mit der Gewaltenteilung?«
- »Der Staat, also die Polizei, die machen ja auch nicht alles richtig.«
(leise) »Wie lange noch?«
- »Was sagst du denn dazu, Karl?«
- »...«
- »Also mir persönlich ist die Freiheit schon immer wichtig gewesen. Neulich ...«
- »Wo stehen wir eigentlich?«
- »Reden wir über Gerechtigkeit oder darüber, was die Menschen gerne hätten?«
- »Worüber reden wir?«
- »Was war noch mal das Thema?«
- »...« (spielt mit ihrem Handy)
- (leise) »... machs'n heute nachmittag?«
- »Ich bekomme das alles nicht mehr zusammen!«
- »Können Sie nicht mal eingreifen?«

Jede Philosophielehrerin und jeder Philosophielehrer kennt dies:

Zehn Minuten vor Schluss, und 25 Gesprächsfäden liegen offen. – Was kann ich als Lehrerin und Lehrer jetzt tun?

Wie kann ich die Schülerinnen und Schüler jetzt so einbeziehen, dass der Unterricht wieder »auf Kurs kommt«, dass er »an Gestalt gewinnt«? Verstehen die Schülerinnen und Schüler auch, dass es jetzt gerade nicht mehr produktiv ist, so weiterzumachen? Oder ist es produktiv und nur ich blicke nicht durch?

Wenn ich mir vorstelle, dass die Situation *jedes Mal* kurz vor dem Klingeln so aussieht – erfahren die Schülerinnen und Schüler dann, dass der Philosophieunterricht zielorientiert ist? Alle sollen doch

Die Autoren

Michael Fröhlich, Klaus Langebeck und Eberhard Ritz sind von ca. 1980 bis 2011 in verschiedenen Funktionen für den Philosophieunterricht in Hamburg und Norddeutschland verantwortlich gewesen, u. a. an den Universitäten Hamburg und Rostock, in der Rahmenplanerstellung in Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Hamburg, in der Lehreraus- und fortbildung, in der Hamburger Bildungsbehörde und natürlich – in Schulen.

Das Buch zeigt praxisnah, wie mit philosophischen Herausforderungen in Lern- und Lehrsituationen konstruktiv und fruchtbar umgegangen werden kann.

Aus eingegrenzten, typischen Situationen des Philosophieunterrichts werden Aufgaben der Lehrkraft entwickelt. Sie werden zu Handlungsimpulsen umgesetzt und in einer Lerngeschichte gemeinschaftlichen und persönlichen Philosophierens entfaltet. So entsteht eine Gemeinschaft von Denkenden, die Fragen nach den Grundlagen menschlicher Wirklichkeit nachgeht und zu philosophischer Orientierung gelangt.

ISBN: 978-3-525-70157-7



9 783525 701577

www.v-r.de

Vandenhoeck & Ruprecht