

*Klaus Draken*

# Sokrates als moderner Lehrer

Eine sokratisch reflektierte Methodik  
und ein methodisch reflektierter Sokrates  
für den Philosophie- und Ethikunterricht

*Herausgegeben von:*

*Dieter Krohn*

*Barbara Neißer*

*Nora Walter †*

Klaus Draken

Sokrates als moderner Lehrer

# Sokratisches Philosophieren

Schriftenreihe der  
Philosophisch-Politischen Akademie (PPA)  
und der  
Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP)

herausgegeben von

Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter †

Band XIII

---

LIT

Klaus Draken

# Sokrates als moderner Lehrer

Eine sokratisch reflektierte Methodik  
und ein methodisch reflektierter Sokrates  
für den Philosophie- und Ethikunterricht

---

LIT

*Für  
Alexander, Henning,  
Frederik, Ferdinand  
und Barbara*



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend  
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

**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 978-3-643-11308-5

Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 2010

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2011

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 320 Fax +49 (0) 2 51-922 60 99

e-Mail: [lit@lit-verlag.de](mailto:lit@lit-verlag.de) <http://www.lit-verlag.de>

**Auslieferung:**

Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, Fax +49 (0) 2 51-922 60 99, e-Mail: [vertrieb@lit-verlag.de](mailto:vertrieb@lit-verlag.de)

Österreich: Medienlogistik Pichler-ÖBZ, e-Mail: [mlo@medien-logistik.at](mailto:mlo@medien-logistik.at)

# Inhalt

<b>Vorbemerkungen: Sokrates als moderner Lehrer?</b>	7
<b>1. Einleitende Aspekte der historisch-philologischen, philologischen und didaktischen Diskussion um Sokrates</b>	13
1.1 Der historische Sokrates – Deutungsspielräume und kritische Anmerkungen	13
1.2 Die sokratische Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann	25
1.3 Sokratische Gesprächspraxis – ein Überblick	32
1.4 Bezüge und Abgrenzungen zu Schule und Unterricht	41
<b>2. Der philosophiedidaktische Blick auf das methodische Paradigma des Sokrates</b>	53
2.1 „Die Verankerung in der Erfahrung“ bzw. „die differenzierte Beschreibung“ der „eigenen Wahrnehmung“ als <i>phänomenologische</i> Methode	58
2.2 „Der Marktplatz als Ort des Philosophierens“ bzw. „das eigene Vorverständnis bewusst machen“ als <i>hermeneutische</i> Methode	63
2.3 „Der Anti-Dogmatismus“ bzw. „ein Dialogangebot wahrnehmen“ als Grundlage der <i>dialektischen</i> Methode	69
2.4 „Das Selbstvertrauen der Vernunft“ bzw. „die verwendeten zentralen Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen“ als Grundlage der <i>analytischen</i> Methode	74
2.5 „Die Maieutik“ und „Einfälle zulassen und betrachten“ als Elemente der <i>spekulativen</i> Methode	78
2.6 „Das Begründungskonzept“ bzw. „die verwendeten zentralen Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen“ als Grundlage der <i>analytischen</i> Methode	87
2.7 „Das Gesprächsziel des Wahrheitskonsenses“ oder worauf die <i>philosophischen Denkmethoden</i> abzielen	91
2.8 „Die Gesprächsgemeinschaft“ und „das Menschenbild“ oder warum für die schulische Erziehung ein sokratisches Philosophieren in Nelson/Heckmannscher Tradition so wichtig sein könnte	94

<b>3. Einige grundlegende Herausforderungen für einen modernen Unterricht</b>	99
3.1 Soziologische Perspektiven auf die heutige Lebenswelt Jugendlicher	100
3.2 Heterogenität von Lerngruppen im Blick	111
3.3 Ein grundlegend gewandeltes Verständnis von Lernen in neueren theoretischen Ansätzen	115
3.4 Kompetenzorientierung als Prinzip der Standardorientierung bei individualisiertem Lernen	122
<b>4. Zur Medien- und Methodenvielfalt im Unterricht als zentralem Angebot für individualisiertes Lernen unter sokratischer Perspektive</b>	131
4.1 Das <i>Unterrichtsgespräch</i> als Medium – Methoden des Gesprächs	140
4.2 Der <i>genuin philosophische Text</i> als Medium – Methoden der Texterarbeitung bzw. Textproduktion	154
4.3 Der <i>literarische Text</i> – Methoden der Texterarbeitung sowie der Textproduktion	193
4.4 <i>Musik</i> – Methoden des Umgangs in philosophischer Absicht	205
4.5 Das <i>Bild</i> – Methoden des unterrichtlichen Umgangs	215
4.6 Der <i>Film</i> – methodische Überlegungen zu seinem Einsatz	222
4.7 Der <i>Musikvideoclip</i> und sein Einsatz in philosophischer Absicht	231
4.8 Das <i>Internet</i> im methodischen Blick des sokratischen Paradigmas	236
4.9 Das <i>selbstständige Handeln</i> – Medienevielfalt in Methoden der Handlungsorientierung	239
<b>5. Fazit: Sokrates als moderner Lehrer!</b>	253
<b>Literaturverzeichnis</b>	257
<b>Danksagungen</b>	282

## Vorbemerkungen: Sokrates als moderner Lehrer?

Wenn ich in dieser Arbeit das Vorhaben einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Übertragung der sokratischen Idee des Philosophierens auf die Anforderungen an modernen Unterricht vorlege, ist mein Blickwinkel durch Praxiserfahrungen und Praxiszugänge auf verschiedenen Ebenen geprägt.

Zum einen wurde mein Zugang zum sokratischen Philosophieren weniger durch die Auseinandersetzung mit den platonischen Schriften initiiert als durch das Erleben des sokratischen Gesprächs.<sup>1</sup> Die von Leonard Nelson in den 1920er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ins Leben gerufene Tradition einer praktischen Umsetzung der sokratischen Methode, die u.a. von seinem Schüler Gustav Heckmann über das „Dritte Reich“ hinweg gerettet, in die junge Bundesrepublik hinübergetragen und dort wiederum von einem neu gebildeten Gesprächsleiterkreis – u.a. von Gisela Raupach-Strey – weitergeführt und reflektiert wurde, lebt aus ihrem praktischen Vollzug. Diese praktische Tätigkeit des sokratischen Philosophierens war es, die ein Erlebnis in mir ausgelöst hat, das mich infiziert und begeistert hat, mich selbst zum entsprechend ausgebildeten sokratischen Gesprächsleiter in der Nelson/Heckmannschen Tradition im Rahmen der „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V.“<sup>2</sup> (im Folgen-

---

1 In manchen Zitaten werden wir im Folgenden die Bezeichnung „Sokratisches Gespräch“ in Großschreibung vorfinden. Dies hat sich als Üblichkeit zur Kennzeichnung der speziellen Gesprächstradition nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann bei einigen Autoren durchgesetzt. Wenn ich für diese Arbeit die Kleinschreibung als Prinzip gewählt habe, so liegt das im Rückgriff auch auf weitere Quellen neben dieser für mich zentralen Ausprägung begründet.

2 Die „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren“ (im Folgenden als GSP bezeichnet) ist der seit 1994 als eingetragener Verein mit Sitz in Hannover gegründete Zusammenschluss der Gesprächsleiter/innen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die Durchführung von sokratischen Gesprächen in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann fortzuführen, die sokratische Methode praktisch und theoretisch weiterzuentwickeln und Gesprächsleiter auszubilden. Gründungsbericht und Satzung finden sich in: Silvia Knappe, Dieter Krohn, Nora Walter (Hg.): Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson. [Sokratisches Philosophieren, Bd. II] Frankfurt/M:

den mit GSP bezeichnet) werden ließ und mich nach Wegen der Umsetzung des dort Erlebten für Schule und Unterricht suchen ließ.

Zum anderen äußere ich mich als Lehrer und Fachleiter für Philosophie und Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen, wo das Fach Philosophie eine relativ starke Stellung in der Schule hat. Konkret bedeutet dies, dass ich seit Einführung der Regelung für die gymnasiale Oberstufe aus dem Jahre 1991,<sup>3</sup> nach der alle Schülerinnen und Schüler, die Religion abwählen, Philosophie als Kurs belegen müssen, dieses Fach unterrichtet und darin schriftliche wie mündliche Abiturprüfungen abgenommen habe. Darüber hinaus habe ich seit dem zweiten Jahr des Schulversuches „Praktische Philosophie“ für die Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht der Sekundarstufe I teilnehmen, auch in diesem Fach unterrichtet und dessen Entwicklung und Erprobung im direkten Tun miterleben können. Seit 2003 begleite ich zudem als Fachleiter für die Fächer Philosophie und Praktische Philosophie Referendar/innen nach ihrem Studium auf ihrem Weg in die schulische Unterrichtspraxis und beobachte als Landesvorsitzender NRW im Fachverband Philosophie e.V.<sup>4</sup> die Auswirkungen der bildungspolitischen Entwicklungen im Lande auf diese unsere beiden Unterrichtsfächer.

Dass ich in den Titel dieser Arbeit das Fach „Ethik“ aufgenommen habe, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass es spürbare Differenzen zwischen den im föderalen System der Republik vertretenen Fächern gibt: Ethik, Werte und Normen, LER, Praktische Philosophie und Philosophie. Zuletzt hat meines Wissens Bernd Rolf 2007 versucht, einen Überblick

---

dipa-Verlag, 1996, S. 129-134. Eine später ausformulierte Ausbildungsordnung findet sich in: Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter (Hg.): Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche. [Sokratisches Philosophieren, Bd. VIII]. Münster: LIT, 2004, S. 229-231. „Die GSP arbeitet eng mit der Philosophisch-Politischen Akademie (Bonn) zusammen. Deren Zweck ist es, die Kritische Philosophie in der Tradition Kant-Fries-Nelson zu fördern und ihre Bedeutung für Individuum, Gesellschaft und Staat herauszuarbeiten. Dies geschieht durch Veröffentlichungen, Veranstaltungen und nicht zuletzt durch Sokratische Gespräche“. (<http://www.philosophisch-politische-akademie.de/>; auf dieser Homepage von PPA und GSP finden sich weitere Informationen zu beider Strukturen und Aktivitäten)

3 Siehe hierzu: Bernd Rolf: Zur Geschichte des Philosophieunterrichts. In: PUNW Nr. 43, 2007, S. 37-39.

4 Informationen zu den Aktivitäten des Fachverbandes finden sich auf der Homepage des Landesverbandes NRW: <http://www.fvp-nrw.de/>.

über diese Vielfalt zu erstellen,<sup>5</sup> der 2010 für einen Newsletter der Deutschen Gesellschaft für Philosophie nochmals aktualisiert wurde,<sup>6</sup> aber auch seine Zusammenstellung muss in Zeiten rasanter Veränderungen<sup>7</sup> als äußerst vorläufig gelten, wie auch schon ein Versuch Hans-Peter Mahnkes<sup>8</sup> von 2004. Dennoch haben grundlegende Überschneidungen in prinzipiellen Aspekten<sup>9</sup> es für die didaktische Diskussion nötig werden lassen, einen übergreifenden Diskurs zu führen. Daher gehe ich in meinen Überlegungen – im Anschluss an meine konkrete Erfahrung mit dem Fach Praktische Philosophie in der Sekundarstufe I und dem Fach Philosophie in der Sekundarstufe II – davon aus, dass sie in ihren Schlüssen und Folgerungen prinzipiell für die gesamte Fächergruppe und bundesweit Geltung beanspruchen können.

Mit der sich verändernden Bildungslandschaft hat sich seit dem Beginn meiner praktischen Erfahrungen mit Sokratik und schulischer Praxis einiges an den Sichtweisen auf den Philosophie- und heute auch Praktische Philosophieunterricht entwickelt und verändert. Abgesehen davon, dass sich die Philosophiedidaktik in NRW mit der Einführung eines Religionsersatzfaches für die Sekundarstufe I in allen Schulformen auf den Umgang mit jüngeren Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Leistungsvermögen einstellen musste, gingen auch die allgemeindidaktischen und er-

---

5 Bernd Rolf: Philosophie- und Ethikunterricht in den Bundesländern. In: PUNW Nr. 42, 2007, S. 102-106.

6 Bernd Rolf: Zur Situation des Philosophieunterrichts in Deutschland. In: Deutsche Gesellschaft für Philosophie e.V. (Hg.): Newsletter Nr. 8 – Juni 2010, S. 1-3 mit Anhang S. 8-10.

7 In NRW trat z.B. 2008 ein neuer Kernlehrplan für das Fach Praktische Philosophie in Kraft und an einem neuen Kernlehrplan für das Oberstufenfach Philosophie wurde auch bereits gearbeitet.

8 Hans-Peter Mahnke: Reale Ethik-Didaktik im Sumpf des Alltags. Berichte und Informationen über Altes und Neues aus den Bundesländern. In: EU, Edition Ethik kontrovers. Jahrespublikation der Zeitschrift Ethik und Unterricht 2004: Ethik macht Schule II, S. 74f. (darin enthalten: Klaus Draken, Landesbericht Nordrhein-Westfalen).

9 Als Indiz für diese Gemeinsamkeiten können auch die mittlerweile erreichten gemeinsamen Erklärungen der Fächer im politischen Raum gewertet werden. Siehe hierzu zuletzt die Münsteraner Erklärung, unterzeichnet von Vertretern der „DGPhil e.V.“, des „Forum für Didaktik der Philosophie“, vom „Fachverband Philosophie e.V.“ und vom „Fachverband Ethik e.V.“, veröffentlicht u.a. in: Klaus Draken, Bernd Rolf (Hg.): Fachverband Philosophie – Mitteilungen 2010. Kevelaer/Wuppertal, 2010, S. 15f.

ziehungswissenschaftlichen Entwicklungen nicht spurlos an diesen Schulfächern vorbei.

Zum einen wird heute eine neue Form von Theorie über das Lernen produziert, die erheblich stärker in den Fokus der Praxis tritt. Dabei gibt es sicher auch problematische Tendenzen, wenn z.B. Ewald Terhart in Bezug auf die „alt-neue Bewegung zu den Bildungsstandards“ sagt, dass „die Gefahr nicht von der Hand zu weisen [ist], dass Lehrer sich allzu direkt nur noch am später Abgeprüften orientieren und dabei den Unterricht in ein Quiz-Training verwandeln“.<sup>10</sup> Aber mit dem pädagogischen Konstruktivismus ist auch der Blick für die Individualität der konkreten Lernprozesse beim einzelnen Schüler geschärft worden, was die Ermöglichung unterschiedlicher Lernwege insbesondere durch Medien- und Methodenvielfalt im Unterricht und eine neue Vielfalt der sozialen Arbeitsformen z.B. im kooperativen Lernen provozierte.<sup>11</sup> Die neuere Forschung der Neurowissenschaften hat diese Entwicklung durch ihre Erkenntnisse mit geprägt und mancherorts spricht man bereits von einer sich entwickelnden „Neurodidaktik“.<sup>12</sup> Aber auch die Gesellschaft und mit ihr die Verfassung und Bedürfnislage unserer Kinder und Jugendlichen verändert sich. Der Blick auf die immer schon vorhandene – vielleicht aber tatsächlich in unserer plural verfassten, individualisierten und zunehmend durch Migration geprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit auch gewachsene – Heterogenität von Lerngruppen ließ Begriffe wie „Binnendifferenzierung“ und „Individualisierung von Lernprozessen“ an Bedeutung für jegliches Unterrichten gewinnen. Hier stellt sich die Frage: Wie kann die sokratische Idee der Maieutik diesem Lernverständnis (im organisatorischen Rahmen von Schule) gerecht werden? Kann ein gemeinsames sokratisches Gesprächshandeln im Unterricht mit 15 bis 35 Schüler/innen dies gewährleisten? Diesen Fragen hier nachzugehen ist vor allem auch deshalb notwendig und sinnvoll, weil eine „ganz entscheidende Wendung der neu-

---

10 Ewald Terhart: Didaktik: Eine Einführung. Stuttgart: Reclam, 2009, S. 199f.

11 Diethelm Wahl: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Auflage mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2006.

12 So auch der Titel des Sammelbandes: Ulrich Herrmann (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, 2006.

eren Lehr-Lern-Forschung [...] der immer deutlicher werdende Fachbezug, die fachdidaktische Orientierung also<sup>13</sup> ist.

Auf der anderen Seite gibt es seit dem so genannten „PISA-Schock“ bildungspolitische Ambitionen, die eine stärkere administrative Steuerung von Bildungsergebnissen durch Standardisierung messbarer Erträge – in „Outcome-Orientierung“ – anstreben und die in diesem Bemühen eine neue Form der Lehrplangestaltung in Form von Kompetenzformulierungen und einheitlich zentralisierten Prüfungen entstehen ließen. In diesen Prozess spielt die gestärkte Rolle einer „empirischen Unterrichtsforschung“ hinein, die durch ihre Methoden die Messbarkeit und Objektivierbarkeit von Bildungserfolgen und damit einen politisch gewollten Aufstieg auf der PISA-Leiter unterstützen soll. Diese Entwicklung kommt auch im Fach „Philosophie“ an. So sieht z.B. Anita Rösch in einer kürzlich vorgelegten Arbeit zur „Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht“<sup>14</sup> ein Manko der bisherigen Fachdidaktiken darin, dass sie „normative Setzungen vornehmen“, die von einem „idealen Fachverständnis geprägt“ seien und „nur eine partielle Übereinstimmung mit der realen Schülerschaft“<sup>15</sup> konstatieren ließen. Entsprechend lautet ihre Forderung, dass „die empirische Bildungsforschung in Zukunft stärker in die Philosophie-/Ethikdidaktik integriert“<sup>16</sup> werden sollte. Hier stellen sich für mich wiederum die Fragen: Was wird dann aus dem ergebnisoffenen Projekt sokratischen Philosophierens? Lässt es sich tatsächlich in standardisierte Kompetenzen fassen und kann es in empirisch messbaren Daten aufgehen? Oder muss man die Tatsache, dass Didaktik „fest verknüpft mit der Lehrerbildung und zwar in normativer wie operativer Hinsicht“<sup>17</sup> ist, auch als positive Notwendigkeit im Sinne einer weiterhin auch notwendigen Input-Orientierung akzeptieren, die durch den Blickwinkel sokratischen Philosophierens bereichert werden kann?

---

13 Ewald Terhart: Didaktik, S. 188.

14 Anita Rösch: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. [Martin Bolz, Oliver Holz, Ludwig Duncker (Hg.): Philosophie in der Schule, Bd. 13] Wien, Zürich, Berlin: LIT, 2009.

15 Anita Rösch: Kompetenzorientierung, S. 99.

16 Ebenda, S. 11.

17 Ewald Terhart: Didaktik, S. 160.

Wenn ich also im Titel dieser Vorbemerkungen die Frage nach Sokrates als modernem Lehrer stelle, dann möchte ich untersuchen, inwiefern einige der etwa zweieinhalbtausend Jahre alten Ideen des Sokrates uns in der heutigen Schulpraxis helfen können, aus gegenwärtiger Sicht notwendig gewordene aktuelle Anforderungen an den Unterricht einzulösen. Dazu werde ich nach Darlegung meines didaktisch fokussierten Blickes auf das Paradigmatische der sokratischen Methodik Aspekte solch avancierter Unterrichtsentwicklungen betrachten und abschließend das sokratische Paradigma wiederum unter den Ansprüchen an einen modernen Schulunterricht bewerten. Ich möchte mich durch diese wechselseitige Bezugnahme einer Grundlage vergewissern, einen adäquaten Unterricht mit philosophischer Qualität bzw. Philosophie- und Ethikunterricht gemäß heutiger Ansprüche an modernen Unterricht beschreiben zu können. Dass ich diese Untersuchung nicht ohne einen gewissen Optimismus beginne, gründet in den skizzierten Erfahrungsbereichen und kann sich allein in der Durchführung dieses Vorhabens ausweisen.

# 1. Einleitende Aspekte der historisch-philologischen, philosophischen und didaktischen Diskussion um Sokrates

## 1.1 Der historische Sokrates – Deutungsspielräume und kritische Anmerkungen

Der heutige Blick auf die Gestalt des Sokrates, von dem wir ausgehen wollen, führt immer zu einem grundsätzlichen Problem, nämlich zur Frage nach der Möglichkeit eines historisch authentischen Sokratesbildes, wie es freilich bei erheblichem zeitlichem Abstand und schwieriger Quellenlage kaum gewährleistetbar erscheint.<sup>1</sup> Das Problem wurzelt bekanntlich im Fehlen schriftlicher Äußerungen des Sokrates selbst. Im „Phaidros“ lässt Platon den Sokrates die Rede loben, „welche mit Einsicht geschrieben wird in des Lernenden Seele, wohl imstande, sich selbst zu helfen, und wohl wissend zu reden und zu schweigen, gegen wen sie beides soll.“ Phaidros kommentiert: „Du meinst die lebende und beseelte Rede des wahrhaft Wissenden, von der man die geschriebene mit Recht wie ein Schattenbild ansehen könnte.“<sup>2</sup> Das gesprochene Wort, nicht das geschriebene, wird hier herausgestellt und dies gehört offenbar schon zur Art des sokratischen Philosophierens, welche Platon, Xenophon und auch Aristophanes uns in Schriften – dort aber konsequenterweise überwiegend in Gesprächsform – überliefert haben. Die Bezeichnung „sokratisches Gespräch“ selbst nennt also neben dem Urheber vor allem die Art und Weise bereits mit, in der das Philosophieren nach seiner Auffassung und Praxis betrieben wurde und betrieben werden muss.

---

1 Siehe z.B. Ekkehard Martens: Die Sache des Sokrates (späterer Titel: Sokrates. Eine Einführung). Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1992 (2004). Kapitel 1, S. 5-23.

2 Platon: Phaidros (276a) nach: Platon: Sämtliche Werke. Auf der Grundlage der Bearbeitung von Walter F. Otto, Ernesto Grassi und Gert Plamböck, neu herausgegeben von Ursula Wolf. Band 2. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1994, S. 605.

Natürlich kann man bei dem Gedanken an die Übertragung dieser Gesprächsauffassung auf die heutige Zeit einwenden, dass Sokrates sich in einer besonderen Umbruchsituation zwischen Oralität und Literalität befand. So hat die Entwicklung der Schriftlichkeit aus heutiger Sicht einen unbestrittenen Entwicklungsschub für das reflektierende Denken und damit gerade für die Philosophie bedeutet. „Die Griechen erfanden nicht nur einfach ein Alphabet; sie erfanden die Literalität und die literale Grundlage des modernen Denkens.“<sup>3</sup> Entsprechend ist auch Sokrates’ „Denken literal geprägt. Er verwendet abstrakte Begriffe und Kategorien, er handhabt logische Argumente virtuos.“<sup>4</sup> Ja, man hat formuliert: „Nach Havelock kommt gerade Sokrates der Verdienst zu, die Methode des kritischen Denkens und die Untersuchung moralischer Fragen vorangetrieben zu haben. Seine Aufforderung an die Mitunterredner ‘Was meinst Du? Sag es noch einmal’ setzte bereits den ‘zweiten Blick’ durch die distanzierende Schrift voraus.“<sup>5</sup>

Bei genauerer Betrachtung der Quellen sehen wir, dass Sokrates das Lesen der Schriften auch nicht zu jeder Zeit pauschal ablehnte. „Ganz emsig griff ich zu den Büchern und las sie durch, so schnell ich nur konnte, um nur aufs schnellste das Beste zu erkennen und das Schlechtere“<sup>6</sup> berichtet er bei Platon über sich selbst. Allerdings folgte dieser Lektüre eine herbe Enttäuschung über den Autor Anaxagoras, der mit seinen Schriften Sokrates’ Erkenntnisinteresse nicht befriedigen kann. Xenophon lässt Sokrates sich selbst ebenfalls als einen eifrigen Leser darstellen: „Auch die Kostbarkeiten der früheren weisen Männer, welche jene schriftlich hinterlassen haben, rolle ich mit den Freunden zusammen auf, und ich gehe sie durch, und wenn wir etwas Gutes sehen, nehmen wir es heraus“.<sup>7</sup> Folglich deutet Ekkehard Martens die zuvor dargelegte negative Haltung gegenüber den Schriften „bereits als nächste Phase“, in der es für

---

3 Havelock, Eric A.: Schriftlichkeit: das griechische Alphabet als kulturelle Revolution, übersetzt von Gabriele Herbst. - Weinheim: VCH, Acta Humaniora, 1990 (engl. Orig.: The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences, Princeton 1982), S. 71.

4 Rainer Loska: Lehren ohne Belehrung: Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995, S. 245.

5 Ekkehard Martens: Sokrates, S. 62f.

6 Platon: Phaidron (98b) nach: Platon: Sämtliche Werke. Band 2, S. 159.

7 Xenophon: Erinnerungen an Sokrates (I 6,14). Übersetzung und Anmerkungen von Rudolf Preiswerk. Nachwort von Walter Burkert. Stuttgart: Reclam, 1992, S. 35.

Sokrates (und Platon) auf „die Gefahr der fixierenden Schriftlichkeit“<sup>8</sup> hinzuweisen gilt. Der „Ohnmacht der Sprache [...] wegen wird kein Verständiger es wagen, in ihr seine Gedanken niederzulegen und noch dazu in unwandelbarer Weise, was bei dem schriftlich Abgefassten der Fall ist.“<sup>9</sup> Martens betont: „Die Schrift steht in Gefahr, Wissen und Einsichten vom konkreten Adressatenkreis und Handlungs- oder Gebrauchszusammenhang abzukoppeln und zu festen, für jedermann verfügbaren Sätzen zu verselbständigen.“<sup>10</sup> Als Warnung gegen einen zu vertrauensvollen Umgang mit den Schriften lautet daher Sokrates' klare Aussage: „Wer also eine Kunst in Schriften hinterlässt, und auch wer sie aufnimmt, in der Meinung, dass etwas Deutliches und Sicheres durch die Buchstaben kommen könne, der ist einfältig“.<sup>11</sup>

Gegen den falschen Gebrauch der Schriften also, welcher unkritisch macht und das Hinterfragen im Sinne der Sache selbst ersetzt, richtet sich das sokratische Lob des Gesprächs. Und indem man entsprechend der so rekonstruierten Begründung konsequenterweise keine unmittelbar von Sokrates hinterlassenen Schriften hat, muss sich jede heutige Beschäftigung mit dem Sokratischen auf die vorhandenen Berichtsquellen beschränken. Martens nennt als die „vier für uns wichtigsten Quellen über Sokrates“:<sup>12</sup> Aristophanes' Komödie, Platons und Xenophons Schriften sowie einige schon nicht mehr aus persönlicher Bekanntschaft verfasste Schriftstellen bei Aristoteles. Aber diese Quellen ergeben „ein höchst uneinheitliches Bild: für Aristophanes ist Sokrates in den *Wolken* einer der aufklärerischen, für die Polis gefährlichen ionischen Naturphilosophen und sophistischen Begriffskünstler; in Xenophons *Erinnerungen* dagegen, ebenso in seinem *Gastmahl* und in der *Apologie*, tritt Sokrates als durchaus nützlicher Ratgeber in praktischen Lebensfragen auf; bei Platon ist Sokrates der Entdecker der 'Was ist das'-Frage, die auf ethische Begriffe zielt, und Vorbereiter seiner eigenen metaphysischen Ideenlehre; nach Aristote-

---

8 Ekkehard Martens: Sokrates, S. 63.

9 Platon: Briefe (7. Brief, 343a) nach: Platon: Sämtliche Werke. Band 3 (Briefe übersetzt von Hieronymus und Friedrich Müller), S. 547.

10 Ekkehard Martens: Sokrates, S. 51. Diese Gefahr sieht Sokrates natürlich auch bei dem Reden der Sophisten, deren „Anspruch, mit Hilfe von Definitionen die Arete oder dass gute Leben lehren zu können“ (Martens, 1992; S. 80) er entsprechend mit allen sprachlichen Mitteln demontiert (siehe z.B. Euthyphron).

11 Platon: Phaidros (275c) nach: Platon: Sämtliche Werke. Band 2, S. 604.

12 Ekkehard Martens: Sokrates, S. 11.

les schließlich suchte Sokrates zwar ebenfalls nach allgemeinen Begriffen für sittliche Tugenden, hat sie aber nicht als Ideen mit einer eigenen, von den Sinnendingen unabhängigen Existenz verdinglicht.“<sup>13</sup> Diese Quellenlage von gravierender Widersprüchlichkeit bot Olof Gigon Anlass genug, den platonischen Sokrates im Wesentlichen als geschaffene Kunstgestalt zu bezeichnen und somit von einer „Sokrates-Dichtung“<sup>14</sup> zu reden. Martens kommt zwar auch zu dem Schluss, dass „von `der´ sokratischen Methode“<sup>15</sup> nicht die Rede sein kann, woraufhin man nach seiner Auffassung aber aus der umfassenderen Lektüre der erhaltenen historischen Schriften über Sokrates seine Vielschichtigkeit erst rekonstruieren müsse, welche bei den einzelnen Quellen stark reduziert worden sei. Diese historisch-kritische Kontroverse möchte ich nicht zum Gegenstand der vorliegenden Untersuchung machen, sondern bei meinen Überlegungen lediglich insofern auf die Überlieferung Bezug nehmen, als die Wertschätzung des Gesprächs als lebendige Praxis der Auseinandersetzung mit den Sachen selbst aufgegriffen werden muss, auch in der differenzierenden Betrachtung des sokratischen Methodenrepertoires, wie Martens es rekonstruiert – wobei ich damit indirekt natürlich auf die Überlieferung vor allem durch Platon Bezug nehme, d.h. auf die Quellen, die wirkungsgeschichtlich die abendländische Philosophie geprägt haben wie kaum ein anderes Schrifttum.

Bei all seiner Wirkungsgeschichte darf man nicht aus den Augen verlieren, dass Sokrates bereits bei seinen Zeitgenossen eine umstrittene Persönlichkeit war – nicht zufällig endete er durch den Schierlingsbecher – und dass kritische Anmerkungen zu seinem Wirken bis heute gemacht wurden und werden. Der „erste vorbildliche Wahrheitskonsument, [...] ein einfacher Mensch von der Straße, der sich im globalen Supermarkt der Wahrheiten verirrt hat – und der jetzt versucht, sich dort zurechtzufinden, um zumindest den Wegweiser zum Ausgang zu finden.“ So sieht Boris Groys den Sokrates aus der Perspektive seiner Anti-Philosophie. „Und in der Tat bietet Sokrates das uns ohnehin vertraute Bild eines missgünstigen, chronisch unzufriedenen, permanent schlechtgelaunten und streitsüchtigen Konsumenten. Immer, wenn Sokrates den schönen Reden der

---

13 Ebenda, S. 13.

14 Olof Gigon: Sokrates. Sein Bild in Dichtung und Geschichte. Bern: Francke, 1947, S. 270-322.

15 Ekkehard Martens: Sokrates, S. 152.

Sophisten zuhört, zerstört er die gute Stimmung, indem er in diesen Reden irgendwelche logische Defizite und Unzulänglichkeiten findet, die sonst niemanden interessieren oder gar stören. Solche Figuren begegnen uns übrigens auch oft im Alltag – in Geschäften, Hotels und Restaurants. Sie sind immer unzufrieden, beginnen gern Streit mit dem Personal und gehen anderen Konsumenten mächtig auf die Nerven. Unwillkürlich sehnt man sich angesichts solch ärgerlicher und nervender Gestalten nach den guten alten Zeiten zurück, in denen man solche Gestalten mit Hilfe eines Schierlingsbechers schnell beruhigen konnte.<sup>16</sup> Wurde Sokrates also – wie diese Sichtweise nahe legt – zu Recht hingerichtet? Sicherlich bildet diese Sokrateswahrnehmung eine ungünstige Ausgangslage, um modernen Unterricht mit seiner Art des Philosophierens zu legitimieren. Doch auch ohne den speziellen Blickwinkel einer Anti-Philosophie kann man sein Tun kritisch beschreiben: „Ein Gespräch mit Sokrates ist also eine – bis heute – viel diskutierte und schwierige Angelegenheit. Man hat den Eindruck karikiert, den viele platonische Dialoge auf uns machen: Unter starker Führung eines Lehrenden wird ein ‚Opfer‘ dazu gebracht, falsche Lösungen zu produzieren, die dann von Sokrates Stück für Stück destruiert werden. Der Lernende muss erkennen, dass er die Denkaufgaben mit den Bildungsmitteln, die er zunächst nur mobilisieren kann, nicht zu bewältigen vermag. Die Regie des Lehrenden ist übermächtig, der Lernende verbleibt in der Rolle dessen, der den jeweils erreichten Stand mit ‚Ja‘ und ‚Amen‘ bestätigen muss.“<sup>17</sup> So beginnt Volker Steenblock seine insgesamt sicher positiv würdigende populäre Beschreibung der sokratischen Methodik 2005. Und einen Schritt weiter ging bereits 1988 Gernot Böhme. Er nannte Sokrates Vorgehen sogar „eine gefährliche Pädagogik. Ihre Techniken sind Ironie, Frage, Rollentausch, Elenktik. Wenn es gut geht, wird der Betroffene ‚in sich gehen‘. Er wird sich seiner selbst bewusst, wird anfangen zu reflektieren. Er wird den Unterschied zwischen Wissen und Meinen verstehen und erst jetzt anfangen, wirklich wissen zu wollen und Fragen zu stellen. Er wird sich in Zukunft nicht mehr ‚frei‘ ausleben, sondern einen Hiatus setzen zwischen seine Einfälle und seine Äußerungen, zwischen seine Emotionen und ihren Ausdruck, zwischen seine Antriebe und seine Handlungen und wird erst dadurch wirklich frei werden. Wenn

---

16 Boris Groys: Einführung in die Anti-Philosophie. München: Hanser, 2009, S. 9.

17 Volker Steenblock: Sokrates & Co. Ein Treffen mit den Denkern der Antike. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2005, S. 47.

es nicht gut geht, wird er zum Zyniker werden oder wird sich rächen wollen an Sokrates oder wird in gekränkter Raserei den Rest seines Lebens hinbringen. Es gehörte schon viel Tapferkeit im klassischen Sinne dazu, den Schlag des Sokrates auszuhalten und dazubleiben. Und es war schon viel Liebe zur Weisheit bei Sokrates' Zöglingen vorauszusetzen, damit, was Sokrates ihnen antat, sie darin förderte.“<sup>18</sup> Auch für Käte Meyer-Drawe hat Sokrates' Vorgehen „sehr wenig mit dem einfühlsamen Dialog zu tun, nach dem sich Pädagogen sehnen“. Mit Walter Benjamin beschreibt sie die Sokratische Frage als „gewaltsam, ja frech, ein bloßes Mittel zur Erzwingung der Rede verstellt sie sich, ironisiert sie [...]. Die sokratische Frage ist nicht zart und so sehr schöpferisch als empfangend, nicht geniushaft. Sie ist gleich der sokratischen Ironie, die in ihr steckt – man gestatte ein furchtbares Bild für eine furchtbare Sache – eine Erektion des Wissens.“<sup>19</sup> So sieht sie Sokrates keinesfalls als einen „Partner im non-direktiven Dialog“, sondern sie unterstellt, ihm sei „jedes Mittel recht“ für das Ziel, sein Gegenüber zu wahrer Erkenntnis zu führen. „Der Schmerz ist nach Sokrates jedoch wichtig als Bedingung der Entstehung von Neuem. [...] Im Grunde ist es ein Abschiedsschmerz, den jede wahre Erkenntnis voraussetzt.“<sup>20</sup> Selbst wenn man auch diese Analyse, die sich mit Nietzsches Worten das Ziel setzt, „dass man das Alte, Altbekannte, von Jedermann Gesehene und Übersehene wie neu sieht“<sup>21</sup>, nicht als generell negative Kritik verstehen darf, so bleiben doch problematische Aspekte im Hinblick auf eine Übertragung der betrachteten Methodik auf den heutigen Schulunterricht deutlich erkennbar.

Ganz schlecht weg schließlich kam Sokrates bereits 1984 bei den Untersuchungen des Psychiatrie-Professors Aron Ronald Bodenheimer. In seiner Betrachtung jener berühmten Passage aus dem „Menon“, in der Sokrates den Sklaven zur Demonstration der Wiedererinnerung von ma-

---

18 Gernot Böhme: Der Typ Sokrates. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988, S. 141.

19 Käte Meyer-Drawe: Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon. In: Rudolf Rehn/Christina Schües (Hg.): Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven. München: Verlag Karl Alber Freiburg, 2007, S. 47. (Das darin enthaltene Zitat stammt aus: Walter Benjamin: Sokrates. in: Walter Benjamin: Gesammelte Schriften II. I. Werkausgabe Bd. 4. R. Tiedemann/H. Schweppenhäuser (Hg.), Frankfurt a. M., 1980, S. 131.)

20 Ebenda, S. 43.

21 Friedrich Nietzsche: Menschliches, Allzumenschliches. Kritische Studienausgabe von G. Colli und M. Montinari. Bd. 2. München: de Gruyter, 1988, S. 465.

thematischem Wissen befragt, konstatiert er: „Der Befragte, ein Sklave, wird also zur Experimentiermaus gemacht und als solche benutzt, um eine These zu belegen.“ Als Fazit des Gesprächs kommt er aber nicht zu Sokrates' Ergebnis, der Sklave habe „aus sich selbst das Wissen“ gewonnen, sondern schließt seine Analyse: „der Sklave dürfte bei sich wissen, dass es ihm nicht gegeben ist, das Rechenexempel jetzt aus eigenem Wissen und Vermögen nochmals anzugehen und zu deduzieren – wie folgsam und erwartungsgetreu er auch jedesmal ‚ja‘, bisweilen ‚gewiss doch, mein Sokrates‘ gebrummelt haben mag. Jetzt weiß er, was er zuvor nur gespürt, vielleicht dumpf geahnt hat: Wie gut das alles bestellt ist so, wie es ist! Das ihm die Sklavenschaft zukommt und dem Frager der Rang eines freien Herrn; [...] dieses Gesetz von Herr und Knecht, von Frage und Affirmation – derart nämlich, dass die Charaktere des Dramas nicht a priori dem Herrn die Rolle des Fragenden zugestehen, dem Knecht die Aufgabe des Affirmierenden, sondern so, dass derjenige, welcher fragt, sich zum Herrn macht, und dies auch dann, wenn er nicht von vornherein schon Herr sein sollte, der Befragte folglich aus dem Effekt des Befragtwerdens (und des sich Zugestehens an diese Passivrolle) in die Position des Knechtes gedrängt wird. Das Fragen bringt erst – aus dieser Handlung und vermöge und vermittels ihrer – den Fragenden in die Stellung des Herrn; das Fragen als Akt und Situation. Das Befragtwerden macht aus dem Andern einen Knecht.“<sup>22</sup>

Thomas Nagel nimmt Sokrates gegen solcherlei Vorwürfe zwar in Schutz, indem er in seinem Buch „Das letzte Wort“<sup>23</sup> die Sachebene der Kommunikation als Kerngeschäft des Philosophen – auch in der mündlichen Kommunikation – wieder in den Vordergrund rückt. Sogar den von Bodenheimer so sehr kritisierten Sokratesdialog würdigt er explizit: „Durch wirkt Platons Beispiel von dem Knaben im *Menon* so unwiderstehlich. Wenn Sokrates ihn zu der Einsicht bringt, dass ein Quadrat mit der doppelten Fläche wie ein gegebenes Quadrat gleich dem Quadrat auf der Diagonalen sein muss, so gelingt ihm das durch eine restlos überzeugende Argumentation, und wir anerkennen die Zustimmung des Knaben als

---

22 Aron Ronald Bodenheimer: Warum? Von der Obszönität des Fragens. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1984. S. 27 u. 34-35.

23 Thomas Nagel: Das letzte Wort. Aus dem Englischen übersetzt von Joachim Schulte; Stuttgart: Philip Reclam jun. GmbH & Co., 1999. Das nachfolgende Zitat stammt aus Kapitel 4, Logik, S. 85.

Ergebnis der Gültigkeit der Argumentation, die er ebenso versteht wie wir selbst. Es gibt nicht einmal den Schimmer einer Erklärung, die in die umgekehrte Richtung führte.“<sup>24</sup> Dennoch bleibt für den modernen Pädagogen als Fazit dieser Beispiele – so willkürlich gewählt und so sehr sie aus dem Zusammenhang genommen und verknappt dargestellt sein mögen –, dass man diese Praxis als Schulpädagogik aus verschiedenen Gründen kritisch hinterfragen muss. Ob man nun die Negativität des Sokrates oder einen passiven Opferstatus seiner Gesprächspartner wahrnimmt, die zentrale Bedeutung des Schmerzes in seiner Pädagogik, das Risiko eines Umschlagens des von Sokrates initiierten Erkenntnisprozesses in Zynismus, Rachedenken oder selbstverzweifelte „Raserei“, oder gesprächspsychologisch gesehen die von Sokrates gestiftete Beziehungsebene der Kommunikation als wenig symmetrisch oder gar „knechtend“ analysiert – man kann das Wirken des Sokrates durchaus als eine Provokation begreifen. Dies soll im Rahmen meiner Untersuchungen nicht verschwiegen werden, sondern gerade zum Anlass des Ernstnehmens der bei Sokrates selbst erkennbaren besseren Intentionen dienen und diese zu einer – nach fast zweieinhalb Jahrtausenden – lerntheoretisch und psychologisch auf heutigem Wissensstand reflektierten pädagogischen Praxis führen helfen.

Ebenso kennzeichnend wie umstritten ist z.B. die Bewertung der Ironie als eines zentralen Instruments der sokratischen Maieutik für heutige pädagogische Verwendung. Nach Roland Mugerauer gehört sie (wie auch seine Metaphorik) in den „Bereich der indirekten Mitteilung“, und der Hinweis, dass gerade dieser Bereich „bei der Interpretation platonischer Dialoge entsprechende Berücksichtigung finden“<sup>25</sup> müsse, bildet den grundlegenden Ausgangspunkt seines Beitrages „zur Frage nach dem Proprium des platonisch-sokratischen Dialoges“.<sup>26</sup> In einer differenzierten Analyse beschreibt er verschiedene Funktionen: „Sokratische Ironie kann so in einer ihrer Funktionen darauf verweisen, dass wir mithilfe diskursiver Gebilde der Vielfalt der Beziehungen, in denen etwas steht, niemals unmittelbar gerecht werden können [...]. Auch das sokratische Bekenntnis

---

24 Ebenda.

25 Roland Mugerauer: Sokratische Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage nach dem Proprium des platonisch-sokratischen Dialoges. [Marburger Wissenschaftliche Beiträge, Band 2] Marburg: Tectum Verlag, 1992, S. 68.

26 Ebenda, Untertitel des Buches.

des eigenen Nichtwissens ist eine ironische Aussage, die auf die Differenziertheit des intendierten Sachverhaltes verweist.<sup>27</sup> Die in dieser Funktion behauptete Ironie belegt Mugerauer damit, dass Sokrates etwas weiß, „was keiner seiner Partner weiß, und dies bekräftigt er immer wieder durch seine Fertigkeit, ein Gespräch zu führen. Dies bedeutet, dass dasjenige Wissen, über das Sokrates verfügt, nicht darin aufgeht, verbalisierbares Wissen zu sein. Gerade der Kern des sokratischen Wissens ist nicht verbalisierbar. Auf dieser Ebene nicht verbalisierbaren Wissens weiß Sokrates mehr als alle seine Zeitgenossen. Auf der Ebene verbalisierbaren Wissens hingegen weiß Sokrates wirklich nichts.“<sup>28</sup> Wenig später konkretisiert Mugerauer: „Das Bild von der Hebamme deutet darauf, dass Sokrates' Wissen auf der Ebene nichtverbalisierbaren Wissens liegt, nämlich auf der Ebene des qualifizierten Problembewusstseins und der praktischen Kompetenz, über die er im Hinblick auf die Problematik, die er mit seinen Partnern im Dialog verhandelt, verfügt und, damit zusammenhängend, seiner gesprächsstrategischen und gesprächstechnischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es gibt nur wenige Sätze, deren Wahrheit Sokrates positiv behauptet, und für deren Wahrheit er sich stark macht. [...] Die Aussage des Sokrates über sein eigenes Nichtwissen ist als ironische Aussage einer differenzierteren Form zu verstehen. Insofern gebraucht Sokrates, obwohl und gerade weil sein Bekenntnis des eigenen Nichtwissens ganz ernst gemeint ist, Ironie.“<sup>29</sup> In Bezug auf Sokrates Gesprächspartner sieht Mugerauer unterschiedliche Effekte. „In der Regel ist es so, dass der Adressat der sokratischen Ironie diese bei weitem nicht voll versteht. Oft bemerkt der Partner des Sokrates dessen Ironie, weiß aber doch nicht, wie er sie aufzulösen hat. Bei einfacher strukturierten Partnern des Sokrates kann es sogar sein, dass sie die sokratische Ironie fast überhaupt nicht verstehen. [...] Die Überlegenheit, die die Sokratesfigur in den meisten platonischen Dialogen gegenüber ihren Gesprächspartnern besitzt [...] beruht auch darauf, dass Sokrates, was seinen Ironiebegriff anbelangt, in diesen Dialogen auf einer höheren Stufe steht als sein jeweiliger Partner. [...] Alkibiades hat durchaus bemerkt, was das Eigentümliche dieser 'Spiele' ist, die Sokrates mit seinen Mitmenschen treibt: Sie werfen ihr 'Opfer' auf sich selbst zurück, konfrontieren es mit sich selbst, indem sie ihm aufdecken,

---

27 Ebenda, S. 41.

28 Ebenda, S. 45.

29 Ebenda, S. 48f.

wie es eigentlich um es bestellt ist!<sup>30</sup> In Bezug auf Platons Intention als Verfasser der Dialoge sieht Mugerauer eine ähnliche Absicht: Der „Leser soll durch sein Mitdenken [...] selbst ein qualifiziertes Problembewusstsein hinsichtlich der Sachproblematik des Dialoges bei sich entwickeln und ausarbeiten.“<sup>31</sup>

Was bedeuten diese Überlegungen für eine Übertragung der sokratischen Methode auf die Schule und den Umgang mit Schülern? Dieses in der didaktischen Literatur insgesamt wenig behandelte Thema wurde zuletzt 2007 von Johannes Rohbeck in einem entsprechenden Themenheft der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik angesprochen<sup>32</sup> und auch in seine „Didaktik der Philosophie und Ethik“<sup>33</sup> aufgenommen. Weil Ironie eine Abweichung des Gesagten vom Gemeinten bedeutet, bei der „der Hörer die Abweichung durchschauen soll“, folgert Rohbeck: „Ironie fordert [...] den Intellekt heraus, schafft Aufmerksamkeit und Interesse. Und sofern die Ironie nicht verletzend gebraucht wird, wirkt sie wie der Humor, indem sie dazu beitragen kann, Konflikte zu entkrampfen und eine gelöste Atmosphäre zu schaffen.“<sup>34</sup> Allerdings ist hier bereits der erste Unterschied zu Mugerauers Analyse sokratischer Ironie zu konstatieren: Dieser ging davon aus, „dass der Adressat der sokratischen Ironie diese bei weitem nicht voll versteht“, während dies nach Rohbecks Auffassung der Intention von Ironie im pädagogischen Kontext widerspricht. So ist bei Mugerauer, auf den Leser als außenstehendem Betrachter der sokratischen Dialoge bezogen, „sein Mitdenken“ als Intention genannt, aber in der Schule geht es beim Einsatz der Sokratischen Methode darum, die Schüler/innen zu Mitakteuren werden zu lassen und sie nicht als Außenstehende zu betrachten. Dann allerdings müssen sie als Beteiligte das Geschehen möglichst umfassend verstehen. Auch wenn bei beiden eine ähnliche Absicht des Mitdenkenlassens bzw. der Herausforderung des Intellekts formuliert wird, ist in der Schule sehr genau auf den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu achten. So sind jüngere Kin-

---

30 Ebenda, S. 53f.

31 Ebenda, S. 63.

32 Johannes Rohbeck: Philosophen scherzen nicht. Ironie im Philosophie- und Ethikunterricht. In: ZDPE 2/07: Ironie, S. 82-90.

33 Johannes Rohbeck: Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden: Thelem, 2007, S. 229-242.

34 Ebenda, S. 230.

der noch nicht in der Lage, Ironie von Erwachsenen zu verstehen, und diese Fähigkeit setzt auch nicht schlagartig bei allen Mitgliedern einer Klasse oder Kursgruppe gleichzeitig ein. Wenn allerdings die Ironie nicht verstanden bzw. aufgelöst werden kann, dann sind grundlegende Missverständnisse bzw. Nichtverstehen vorprogrammiert. Und wenn Rohbeck die Ironie mit Humor und seinen entkrampfenden Wirkungen vergleicht, so muss man gerade bei Ironie aufpassen, dass hier nicht durch das Machtgefälle vom Lehrer zu den Schülerinnen und Schülern – und häufig auch durch gruppendynamisch verursachte Machtgefälle zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern – Wirkungen provoziert werden, wie sie von Volker Haase und Thomas Hoffmann als „arrogante Ironie“<sup>35</sup> gekennzeichnet werden. So finden wir in der Literatur über Gewalt und Aggression in Schulklassen den ironischen Lehrer sogar als verstärkenden Faktor für Mobbing beschrieben.<sup>36</sup> Es spricht nichts dagegen, Ironie im Unterricht zu thematisieren und z.B. – wie von Rohbeck auch beobachtet – ironisch verfasste Texte und Materialien für die entsprechende Altersgruppe von Schüler/innen zu nutzen oder eben die Ironie des platonischen Sokrates als Element seiner Gesprächsführung analysierend zu thematisieren. Wenn die Ironie aber in der direkten Kommunikation vom Lehrenden eingesetzt wird, kann sie kommunikationspsychologisch schnell zum Machtinstrument verkommen, was in Bezug auf ein Streben nach Annäherung an eine ideale Diskurssituation, wie ich sie als Anliegen der sokratischen Gesprächspraxis in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann im Folgenden genauer darstellen werde, prinzipiell gefährlich wäre.<sup>37</sup> Entsprechend formuliert Dieter Birnbacher zur Ab-

---

35 Volker Haase, Thomas Hoffmann: Lüge und Ironie als Sprachspiele politischer Verstellung. Eine Einführung und vier Unterrichtsbausteine. In: ZDPE 2/07: Ironie, S. 98-108. Hier zitiert: S. 106.

36 Peter Struck: Wie schütze ich mein Kind vor Gewalt in der Schule? Erfolgskonzepte gegen Aggressionen. Frankfurt am Main: Eichborn, 2001, S. 55ff.

37 Rohbeck verweist darauf, „dass in Schulbüchern für das Unterrichtsfach ‚Ethik‘ an berufsbildenden Schulen besonders häufig ironische Texte und Abbildungen zu finden sind.“ Aber er spricht sich auch dafür aus, vor allem an „berufsbildenden Schulen, in denen die Schüler schon älter sind und gleichzeitig mehr Disziplinprobleme bereiten“, Ironie in ihren „gruppendynamischen Möglichkeiten“ und im Sinne der Disziplinierung einzusetzen. Diese zweite Einsatzmöglichkeit ist m.E. ein sehr sensibles Feld, auf dem man mit generalisierenden Ratschlägen sehr vorsichtig sein sollte. Siehe Johannes Rohbeck: Didaktik der Philosophie und Ethik, S. 230f.

grenzung des Vorgehens des platonischen Sokrates vom sokratischen Gespräch nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann: „Während der Sokrates der platonischen Dialoge u.a. auch manipulative Mittel einsetzt, um zum Ziel zu gelangen (z.B. seine Gesprächspartner dem Spott anderer preiszugeben), ist im Sokratischen Gespräch jede persönliche Bloßstellung und Beschämung kategorisch ausgeschlossen. [...] Während der platonische Sokrates – als der ‚Zitterrochen‘<sup>38</sup>, als der er sich beschreibt – seine Gesprächspartner nicht nur herausfordert, sondern auch benommen macht und geistig lähmt, soll der Gesprächsleiter im Sokratischen Gespräch zwar stimulieren, aber nur im Sinne von Anregung und Weckung latenter geistiger Potenziale. Während Sokrates seine Dialogpartner irritiert und auf diese Weise ihnen ihre besten Kräfte nimmt, ist es u.a. Aufgabe des Sokratischen Gesprächsleiters, bei den Gesprächsteilnehmern die bestmöglichen Voraussetzungen für eine selbstständige Wahrheitsfindung zu schaffen.“<sup>39</sup> Hier wird deutlich, dass auch das sokratische Instrument der Elenktik, der Kunst der Überführung heute gesprächspsychologisch mit Vorsicht zu betrachten ist. Dies gilt insbesondere, wenn im schulischen Kontext die Gesprächspartner nicht anerkannte Persönlichkeiten des öffentlichen Athener Lebens, sondern Schülerinnen und Schüler in entwicklungsbedingten Umbruchsituationen sind.

In der Spezifik der Ironie wie auch in der kurz angesprochenen Elenktik zeigen sich also beispielhaft die Problematik wie das Potenzial dessen, was uns als der historische Sokrates erscheinen kann, noch einmal in ihrer ganzen Schärfe. Vielleicht ist es diese Ambivalenz, die nicht nur kulturgeschichtlich über die Jahrhunderte fasziniert hat, sondern auch im 20. Jahrhundert ein besonderes pädagogisches Paradigma inspirieren und begründen konnte, das im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen soll: die Praxis des sokratischen Gesprächs – wegen der Unterschiede zum „historischen“ Sokrates manchmal auch als „Neosokratisches Gespräch“ bezeichnet – nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann.

---

38 Platon: Menon (80a-b) nach: Platon: Sämtliche Werke. Band 1, S. 471.

39 Dieter Birnbacher: Schule des Selbstdenkens – Das Sokratische Gespräch. In: Kirsten Meyer (Hg.): Texte zur Didaktik der Philosophie. Reclam: Stuttgart, 2010, S. 222f.

## 1.2 Die Sokratische Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann

Es mag zunächst vielleicht ungewöhnlich klingen, bei der bis zu diesem Punkt meiner Arbeit eher historisch eingeführten „Sokratik“ von einer „lebendigen Praxis“ zu sprechen, dennoch hat dieser Ansatz der Umsetzung einer Diskurssituation philosophischer Qualität in der Hochschule seinen Ausgangspunkt genommen. *Leonard Nelson* hat nämlich diese Praxis in den 1920er Jahren an der Universität Göttingen begonnen,<sup>40</sup> sein Schüler *Gustav Heckmann* hat sie an der Pädagogischen Hochschule Hannover nach dem Zweiten Weltkrieg wieder aufgenommen<sup>41</sup> und z.B. *Dieter Birnbacher*<sup>42</sup> und *Gisela Raupach-Strey*<sup>43</sup> betreiben sie heute an der Heinrich-Heine-Universität zu Düsseldorf bzw. der Martin-Luther-Universität in Halle. *Reinhard Kleinknecht*, ebenfalls sokratischer Hochschulpraktiker in Salzburg, stellt in Bezug auf die Wurzeln fest: „Im heutigen akademischen ‚Lehrbetrieb‘ ist es freilich nur schwer möglich, das Sokratische Zwiegespräch als philosophische Unterrichtsform zu pflegen. Man wird fast not-

---

40 „Nelson war selbst ein Meister der Sokratischen Methode, die er in seinen Universitätsübungen [...] anwandte.“ In: Holger Franke: *Leonard Nelson. Ein biographischer Beitrag unter besonderer Berücksichtigung seiner rechts- und staatsphilosophischen Arbeiten.* [Wissenschaftliche Beiträge aus europäischen Hochschulen: Reihe 02, Rechtswissenschaften; Bd. 17] Ammersbek bei Hamburg: Verlag an der Lottbek Jensen, 1991, S. 182f.

41 Gustav Heckmann: *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren.* Hannover: Schroedel, 1981. (Die substantiell unveränderte Neuauflage mit veränderter Seitenzählung und einem Vorwort zur Neuauflage von Dieter Krohn: Frankfurt/M.: dipa-Verlag, 1993.)

42 Unter anderem rekurriert Birnbacher in einem didaktisch fokussierten Aufsatz auf diese Praxis: Dieter Birnbacher: *Das Sokratische Gespräch – eine philosophische Standortbestimmung.* Gefunden unter: [http://www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphilolo/didaktik/sokra\\_gespraech.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphilolo/didaktik/sokra_gespraech.pdf), S. 17 f.

43 In diesem Sinne ist ihre Äußerung als Philosophiedidaktikerin an der Universität Halle zu verstehen: „Die eigene Einübung der Lehrerinnen und Lehrer nicht nur in das Organisieren oder Moderieren von Dialogen, sondern vor allem in eigenes dialogisches Denken und Verhalten ist zentrale Aufgabe der Lehrerbildung.“ Gisela Raupach-Strey: *Die Bedeutung der Sokratischen Methode für den Ethik-Unterricht.* In: Dieter Krohn, Nora Walter, Barbara Neißer (Hg.): *Das Sokratische Gespräch im Unterricht.* [Sokratisches Philosophieren, Bd. VII]. Frankfurt/M.: dipa-Verlag, 2000, S. 102.

gedrungen auf einen Gesprächskreis verwiesen. Der sokratische Lehrer muss dann die Funktion eines Gesprächsleiters übernehmen.<sup>44</sup> Doch mit dieser „Transformation des sokratischen Gesprächs“ sind weitergehende Veränderungen der darin entstehenden Rollen verbunden, indem „die Teilnehmenden gegenseitig die Rolle der Argumentationspartner übernehmen, während der Leiter nur indirekt auf das Gespräch Einfluss nimmt.“<sup>45</sup> Die Tragweite dieser Veränderungen wird bei der konkreteren Beschreibung sokratischer Gesprächspraxis noch zu verdeutlichen sein.

Zunächst aber möchte ich die hinter dieser Idee des sokratischen Gesprächs stehende Persönlichkeit von *Leonard Nelson* (1882-1927) an dieser Stelle kurz skizzieren. Seine Schulzeit hatte Nelson in schlechter Erinnerung, da er sie zu großen Teilen als „Mangel an wahrer geistiger (und körperlicher) Beschäftigung und die Abspeisung mit mechanischem und totem Lehrstoff“<sup>46</sup> erlebt hat. Privat aber, so stellt sein Biograph fest, „machte sich der 15jährige Nelson daran, sich mit der Philosophie von J. F. Fries zu beschäftigen. Von diesem war er fasziniert. Er begann die vergessenen Werke von Fries, die nur schwer zugänglich waren, zu suchen und sich eine Sammlung von ihnen anzulegen.“<sup>47</sup> Als Student erklärte er Freunden im Jahre 1901 seine Beschäftigung mit dieser Philosophie in

---

44 Reinhard Kleinknecht: Wissenschaftliche Philosophie, philosophisches Wissen und Philosophieunterricht. In: ZDP 1/89: Das zwingende Argument, S. 27.

45 Horst Gronke: „Sapere aude! – Das Neosokratische Gespräch als Chance für die universitäre Kommunikationskultur“ erschienen in: Handbuch Hochschullehre, Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre, Loseblattsammlung, Bonn: Raabe-Verlag, 19. Ergänzungslieferung, September 1998, Kap. A.2.11, S. 9.

46 Nelson schreibt in seinem Brief vom 25.6.1901 weiter: „Man hat mir immer vorgehalten, später als reifer Mensch, und wenn ich die Schule hinter mir hätte, würde ich ganz anders darüber urteilen. Ich muss aber gestehen, dass ich vorläufig noch immer auf demselben Standpunkt stehe [...]. Sollte ich doch einmal dazu kommen, so finde ich, dass das nur für mich ein bedauerliches Zeichen wäre und sehe außerdem durchaus nicht ein, was das beweisen sollte. Denn es kommt doch nicht darauf an, ob verknöcherten Pedanten die übliche Unterrichtsweise behagt, sondern darauf, welchen Einfluss sie auf die Schüler ausübt.“ Hier zitiert nach: Erna Blencke: Leonard Nelsons Leben und Wirken im Spiegel der Briefe an seine Eltern, 1891-1915. Material für einen Biographen. In: Becker, Eichler, Heckmann (Hg.): Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag. Frankfurt/M.: Verlag Öffentliches Leben, 1960, S. 14f.

47 Holger Franke: Leonard Nelson, S. 59f.

folgender Weise: „Ich bin gar nicht, wie Du zu denken scheinst, für vieles Lesen. Auf die so genannte ‚allgem. Bild.‘ lege ich sehr wenig Wert und halte es für sehr viel besser, selbst zu denken, als sich den Kopf mit fremden Gedanken auszufüllen. Ich hasse die ganze moderne Schriftgelehrsamkeit und das Pharisäertum mit seinen Zitaten und Schaubuden schöner Worte. Allerdings kommt unsereiner mit seiner eigenen Weisheit nicht sehr weit, und da muss man sich dann an die großen Meister wenden, nicht um sie als Autorität zu benutzen, sondern um sich von ihnen anregen und leiten zu lassen.“<sup>48</sup> Der hier bereits angelegten Grundidee folgend, sich im eigenen Denken anregen zu lassen, entwickelte er später die sokratische Methode, „die er in seinen Universitätsübungen und in den Ausbildungskursen des IJB anwandte. [...] In den Ausbildungskursen des IJB wurde die sokratische Methode auch für die politische Schulung eingesetzt.“<sup>49</sup> In den Jahren 1923 und 1924 verwirklicht Nelson dann sein eigenes Schulprojekt, das Landerziehungsheim „Walkemühle“ bei Melungen. Auch hier wurde „ein hoher Stellenwert für den Unterricht in der Kinderschule als auch in der Erwachsenenabteilung [...] der sokratischen Methode eingeräumt. Die Walkemühle bot hierfür ein langfristiges Experimentierfeld. Die Arbeit nach sokratischer Methode war ein langwieriger Prozess für Lehrer und Schüler.“<sup>50</sup> In der Zeitschrift „Die Tat“ vom Februar 1926 formuliert Nelson zum pädagogischen Prinzip seiner Schule: „Wenn ich – der Aufforderung der Redaktion folgend – von der pädagogischen Eigenart dieser Schule in dem knappen mir zugemessenen Raum überhaupt etwas sagen soll, so kann es daher nur das sein: In dieser Schule

---

48 Zitiert aus einem Briefentwurf nach Holger Franke: Leonard Nelson, S. 64f.

49 Holger Franke: Leonard Nelson, S. 182f. IJB steht als Abkürzung für „Internationaler Jugendbund“. Dieser wurde 1917 von Nelson unter dem Eindruck des Krieges gegründet, um „gegen die Volksverhetzung zu arbeiten“ (Holger Franke: Leonard Nelson, S. 202). Ursprünglich war diese Gründung mit der Absicht geschehen, später eine „Partei des Rechts“ aus ihr hervorgehen zu lassen. Später jedoch engagierten sich die Mitglieder des IJB in den bestehenden Parteien, insbesondere in der SPD. Als seine Mitglieder dort aber zunehmend an Einfluss gewannen und eigene Positionen innerhalb dieser Partei vertraten, kam es 1925 zum Ausschluss der IJB-Mitglieder aus der SPD, auch wenn dies in der Partei nicht unumstritten blieb. „Die IJB-Mitglieder hatten sich durch ihr großes politisches Engagement, ihre ausgezeichnete politische Bildung und Verlässlichkeit das Vertrauen der SPD-Genossen erworben.“ (S. 203) So wurde „am 1.1.1926 [...] der Internationale Sozialistische Kampfbund (ISK) offiziell gegründet. Nelson hatte seine Partei des Rechts bzw. der Vernunft verwirklicht.“ (S. 204).

50 Ebenda, S. 194.

braucht man nicht zu lügen. Ich höre die Schulreformer fragen: Ist das nicht zu wenig? Darüber zu reden, wird sich lohnen, wenn erst einmal jenes Wenige erreicht ist. Das Wenige nämlich, dass Menschen heranwachsen, die sich die mutige Überzeugungstreue der Kinder bewahren und als Erwachsene dann die erworbene Stärke und Erfahrung nutzen werden, um mit diesem doppelten Rüstzeug die Überzeugung zu verfechten, dass auch ihre Mitmenschen das Recht haben, als ehrliche Menschen aufzuwachsen und zu leben.“<sup>51</sup>

„Größe und Grenze des Nelsonschen Lebenswerkes“, so hat man mit Recht gesagt, „lassen sich daran ermessen, dass hier nichts Geringeres erstrebt wurde, als die kompromisslose Übersetzung eines in sich geschlossenen wissenschaftlichen Werkes in die Praxis. [...] Sein Hauptwerk – die drei Bände zur ‚Kritik der praktischen Vernunft‘, ‚Ethik und Pädagogik‘ und ‚Philosophische Rechtslehre und Politik‘ – stellen ein in sich stimmiges Konzept der wissenschaftlichen Begründung eines Sittengesetzes und deren politischer und pädagogischer Umsetzung dar, das zugleich normative Grundlagen für die Gesamtheit menschlichen Handelns bieten soll. Nelson hat diese gewaltige theoretische Anstrengung allein um der Praxis willen unternommen. Praxis, die nicht beliebiges Tun und Treiben, sondern zielgerichtetes Handeln ist, bedarf geklärter Prinzipien.“<sup>52</sup> Einem Gesprächsprotokoll der Nelson-Schülerin und Leiterin der „Walkemühle“ *Minna Specht*, das sich auf ein in der Erwachsenenabteilung durchgeführtes Gespräch vom September 1927 bezieht, kann man entnehmen, worin entsprechend der Sinn dieser Methode von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an dessen Ende gesehen wurde: „Jetzt sehe ich auch den Zweck des Kurses ein“, rief ein Teilnehmer aus. „Wir sollten lernen, unabhängig zu werden von dem, was andere denken! [...] Ich muß es genauer sagen. Wir wollten unabhängig werden in unserem eigenen Denken. Warum wir das sollten? Gestern sprachen wir davon, daß Unabhängigkeit des Urteils zur Menschenwürde gehört. Die Menschenwürde umfaßt gewiss noch mehr als die Unabhängigkeit des Urteils. Aber es gibt keine Men-

---

51 Zitiert nach: Leonard Nelson. Ein Bild seines Lebens und Wirkens aus seinen Werken zusammengefügt und erläutert von Willi Eichler und Martin Hart. Paris: Editions Nouvelles Internationales, 1937, S. 406.

52 Thomas Meyer: Die Aktualität Leonard Nelsons. Zum 100. Geburtstag des Philosophen und Sozialisten. In: Detlef Horster/Dieter Krohn (Hg.): Vernunft, Ethik, Politik. G. Heckmann zum 85. Geburtstag. Hannover: SOAK-Verlag, 1983, S. 36f.

schenwürde ohne sie. Der Zweck des Kurses war also, die Kunst zu erlernen, selbständig zu urteilen, das fremde Urteil am eigenen Urteil zu prüfen.“<sup>53</sup>

Leonard Nelson selbst hat seine Auffassung der sokratischen Methode in einem gleichlautenden Vortrag differenzierter ausgeführt, den er am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen hielt. Hier sind seine Grundvorstellungen begründet und in das philosophische Gesamtwerk eingebettet. Ich werde an späterer Stelle auf diese systematischen Ausführungen zurückgreifen. Nelson, der neben der o.g. politischen Partei und dem Landerziehungsheim Walkemühle auch noch die „Philosophisch-Politische Akademie“ gründete, ist neben den philosophisch-methodischen Bezügen gerade in seiner direkten Wirkung auf die Menschen seiner Zeit nachhaltig wirksam. „Man konnte zu Nelson nur ‚ja‘ oder ‚nein‘ sagen – Gleichgültigkeit ihm gegenüber gab es nicht. Darin lag wohl die bezwingende Wirkung, die von seiner Person ausging“, formuliert Erich Lewinski als einer seiner Schüler. „Trat man Nelson gegenüber, sah man seine Kompromißlosigkeit, keineswegs nur anderen, sondern vor allem sich selber gegenüber, dann schämte man sich seiner eigenen Lauheit, man begriff, daß seine oft hart scheinende Haltung, sein Rigorismus, dem standzuhalten nicht leicht war und vielen nicht gelang, nur die eine Seite seines Wesen darstellte, dass die andere Seite in einer großen Zartheit ruhte. Beide Seiten waren geboren aus einer glühenden Liebe zur Gerechtigkeit, die Nelsons Wesen, sein persönliches Wirken und Leben völlig bestimmte. Nichts Abstraktes lag darin, sondern die liebevolle Beziehung zum lebendigen Menschen, die Wertung von dessen Verhalten zum Anderen, zur Umwelt.“<sup>54</sup> Auch andere Schüler betonten seine „menschliche Wärme [...], weil seine eiserne Konsequenz ihm leicht den Vorwurf der Härte einbrachte.“<sup>55</sup> Dagegen hatte Nelson sich in der akademischen Philosophie seiner Zeit auch handfeste Feindschaften eingehandelt. Hier waren es seine politische Unbequemlichkeit und sein oft scharfer und polemischer Stil gegenüber z.T. anerkannten Positionen, die seiner breiten

---

53 Holger Franke: Leonard Nelson, S. 191.

54 Erich Lewinski: Von der Menschenwürde. In: Minna Specht, Willi Eichler (Hg.): Leonard Nelson zum Gedächtnis. Frankfurt/M., Göttingen: Verlag „Öffentliches Leben“, 1953, S. 272.

55 Alexander Dehms: Leonard Nelson und die „Walkemühle“. In: Minna Specht, Willi Eichler (Hg.): Leonard Nelson zum Gedächtnis, S. 269.

Anerkennung und damit einer gradlinigen Hochschullaufbahn immer wieder im Wege standen. Dies könnte man vielleicht sogar als eine Parallelität zum historischen Sokrates deuten, der trotz öffentlicher Verurteilung und Hinrichtung durch überzeugte Schüler in der Überlieferung wirkungsgeschichtlich nahezu unsterblich gemacht wurde.

Wie sich die sokratische Methode in das Bild dieses streitbaren Denkers einfügt, kann man eindrucksvoll an den Biographien vieler Nelsonschüler ablesen.<sup>56</sup> Ich werde mich an dieser Stelle auf eine Biographie, nämlich auf die des für die Weiterentwicklung der sokratischen Methode im pädagogischen Kontext bedeutendsten seiner Anhänger beschränken. „Als *Gustav Heckmann* im Dezember 1922 Nelsons Rede über die sokratische Methode hörte, stand sein Entschluß fest, das Sokratische Gespräch als Aufgabe zu wählen und sich dieser Aufgabe ganz zu widmen“, formuliert der heutige Vorsitzende der „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren“, Dieter Krohn. Auch bei *Gustav Heckmann* erschöpfte sich das Engagement nicht in theoretisch philosophischer Auseinandersetzung. „Der politische Kampf des Nelson-Kreises richtete sich früh schon gegen Adolf Hitler und dessen Anhänger. Als die Gefahr der Nazi-Bedrohung immer stärker wurde, wurde die Erwachsenenabteilung der Walkemühle geschlossen, und die Lehrkräfte gingen nach Berlin, um dort eine Tageszeitung, den ‚Funken‘ herauszugeben. [...] Die Nelson-Gruppe machte den Versuch, die Linksparteien zu einer Einheitsfront gegen Hitler zu-

---

56 Tatsächlich wurden viele Biographien seiner Schüler und Anhänger später schriftlich festgehalten. So sei beispielhaft verwiesen auf die Schriften: Philippe Adant: *Widerstand und Wagemut. René Bertholet – eine Biographie.* Frankfurt am Main: dipa, 1996; Antje Dertinger: *Der treue Partisan. Ein deutscher Lebenslauf: Ludwig Gehm.* Bonn: Dietz, 1989; Antje Dertinger: *Die drei Exile des Erich Lewinski.* Gerlingen: Bleicher, 1995; Carsten Grabenhorst: *Otto Bennemann. Beitrag zu einer politischen Biographie.* Arbeitskreis Andere Geschichte e.V. (Hrsg.). Braunschweig: 1991; Helga Haas-Rietschel, Sabine Hering; Nora Platiel. *Sozialistin – Emigrantin – Politikerin. Eine Biographie.* Köln: Bund, 1990; Inge Hansen-Schaberg: *Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918 bis 1951). Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin.* Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang, 1992; Charlotte Heckmann: *Begleiten und Vertrauen. Pädagogische Erfahrungen im Exil 1934-1946.* Herausgegeben und kommentiert von Inge Hansen-Schaberg und Bruno Schonig. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang, 1995; Mary Saran: *Never Give Up. Memoirs by Mary Saran.* London: Oswald Wolff, 1976; Bernd Sösemann (Hg.): *Fritz Eberhard. Rückblicke auf Biographie und Werk.* Stuttgart: Steiner, 2001.

sammenzubringen. Sie formulierten einen ‚Dringenden Appell‘, der mit Gustav Heckmanns Worten schloss: ‚Sorgen wir dafür, dass nicht Trägheit der Natur und Feigheit des Herzens uns in die Barbarei versinken lassen!‘ Berühmte Persönlichkeiten sollten für die Unterschrift unter diesen ‚Dringenden Appell‘ gewonnen werden. Das gelang auch: Über 30 Personen unterschrieben, unter ihnen Albert Einstein, Kurt Hiller, Erich Kästner, Käthe Kollwitz, Heinrich Mann, Pietro Nenni, Ernst Toller und Arnold Zweig. Wenn Gustav Heckmann erzählte, lebendig, anschaulich, in seiner schlichten Sprache, wie er Käthe Kollwitz und Albert Einstein zur Unterstützung bekam, dann ging es ihm dabei nie um eine Betonung seiner eigenen Person. Es klang immer: So war’s; die haben sich richtig verhalten. Wenn viele sich so verhalten hätten, wäre Hitler uns erspart geblieben.“<sup>57</sup> Zu dieser Zeit lebte Nelson, der selbst durchaus so etwas wie ein „Führerprinzip“ vertreten hatte, schon nicht mehr. Seine Schüler sagten sich in der jungen Bundesrepublik – geläutert durch die Erfahrungen mit dem Führerschaftsprinzip des Dritten Reichs – von allen Strukturen dieser Art los. „1933 muss Gustav Heckmann emigrieren. Er geht mit Minna Specht und der Kinderabteilung der Walkemühle nach Dänemark, später nach Großbritannien. 1940 kommt er in ein Internierungslager nach Kanada, nutzt die Zeit dort für Sokratische Gespräche; geht 1941 zurück nach Großbritannien, baut Nissenhütten im Pionierkorps. Durch die Vermittlung von Max Born, der auch in Großbritannien im Exil ist, kann er wieder wissenschaftlich arbeiten. In London nimmt er an den Diskussionen der Emigranten teil; und er findet sich im Frühjahr 1945 unter den Herausgebern einer Schrift mit dem Titel ‚Die neue deutsche Gewerkschaftsbewegung‘, in der Programmvorschläge für eine nach Kriegsende aufzubauende ‚einheitliche, von Staat und Parteien unabhängige und nach dem Industrieprinzip gegliederte Gewerkschaftsbewegung‘ gemacht werden.“<sup>58</sup> Politisch blieb er auch später bis ins hohe Alter z.B. in der Friedensbewegung aktiv. Beruflich übernahm er 1946 eine Professur für Phi-

---

57 Dieter Krohn: Gustav Heckmann – Übereinstimmung von Einsicht und Handeln. In: Philosophisch-Politische Akademie (Hg.): Gustav Heckmann (1898-1996) zum Gedächtnis. Bonn, 1996. S. 11f.

58 Dieter Krohn: Gustav Heckmann, S. 13. Zur Erläuterung: Gustav Heckmann hatte zunächst Mathematik und Physik studiert und promovierte 1924 bei Max Born (siehe mit Bezug auf eine gegenwärtig weit verbreitete Zugriffsweise auch unter: [http://de.wikipedia.org/wiki/Gustav\\_Heckmann](http://de.wikipedia.org/wiki/Gustav_Heckmann)).

osophie und Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Hannover, wo er Ende der 60er Jahre begann, Leiterinnen und Leiter für Sokratische Gespräche auszubilden. Aus diesem Kreis wiederum erwuchs die „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V.“ (im Folgenden mit „GSP“ abgekürzt), die bis heute an Weiterführung und Weiterentwicklung der Praxis des Sokratischen Gesprächs arbeitet.

### 1.3 Sokratische Gesprächspraxis – ein Überblick

Auch wenn Nelson selbst die Beschreibung sokratischer Praxis als nur unzulänglich möglich erachtet hat,<sup>59</sup> möchte ich im Folgenden einen Versuch der Konkretisierung heutiger Praxis unternehmen. Ich kann dabei bestimmte Phasen im Gesprächsablauf als idealtypisch für die Praxis der Gesprächsleiterinnen und Gesprächsleiter der „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren“ bezeichnen,<sup>60</sup> und werde sie vorstellen, um einen Eindruck von der Sache zu geben, auch wenn Abweichungen von diesem Vorgehen jederzeit situativ möglich sind und sinnvoll erscheinen können. Die von mir beschriebene Praxis hat sich in der Erwachsenenbildung unter bestimmten organisatorischen Rahmenbedingungen entwickelt, die nicht mit schulischen Rahmenbedingungen gleichzusetzen sind und die auch nicht den Anspruch auf direkte Übertragbarkeit in unterrichtliche

---

59 „Ich fühle mich daher in ähnlicher Verlegenheit wie etwa ein Geiger, der auf die Frage, wie er das Geigen zustande bringe, wohl von seiner Kunst etwas vorführen kann, aber nicht in Begriffen auseinandersetzen kann, wie man das Geigen anfängt.“ In: Leonard Nelson: Die sokratische Methode. Vortrag gehalten am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen. Erschienen in: Abhandlungen der Friesschen Schule, neue Folge. Herausgegeben von Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Band, erstes Heft. Göttingen: Verlag ‚Öffentliches Leben‘, 1929, S. 21-78. Zitiert nach: Leonard Nelson: Gesammelte Schriften in neun Bänden, Bd. 1: Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1970, S. 271.

60 Erstmals ausgeführt in: Barbara Neißer: Das Sokratische Gespräch im Fach Praktische Philosophie. Möglichkeiten und Probleme in der konkreten Unterrichtspraxis. Soest 1999. Übernommen in: Klaus Draken, Mechthild Goldstein: Das Sokratische Gespräch im Unterricht. – in: PUNW Nr. 36, 2001, S. 12f. Seither durch ihren praktischen Einsatz in der Lehrerfortbildung differenziert und weiterentwickelt.

Praxis beanspruchen, wie ich an späterer Stelle noch ausführen werde.<sup>61</sup> Ich hoffe aber, durch diese Form der Darstellung eine erste lebendige Vorstellung dieser Praxis vermitteln zu können. Dabei greife ich auf Materialien zurück, die ich auf der Grundlage von Absprachen einer Arbeitsgruppe der GSP für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen<sup>62</sup> entwickelt und vielfach erprobt habe. Meine Darstellung soll sich im Folgenden am Ablauf eines sokratischen Gesprächs orientieren. Ich liste darum kommentierend die folgenden Phasen auf:

*Phase 1) Themenstellung:* Die in einem sokratischen Gespräch zu bearbeitende Problemstellung, eine zumeist als Frage formulierte Thematik mit philosophischem Problemgehalt, wird zu Beginn bekannt gegeben. In der Regel ist sie vorgegeben, weil die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter sich darauf vorbereitet hat. Bei der Thematik ist darauf zu achten, dass sie allein mit dem Reflektieren über Erfahrung bearbeitbar erscheint, d.h. dass z.B. keine experimentellen Messungen, empirischen Erhebungen oder historischen Quellenanalysen benötigt werden. Typische und häufiger auch für Schüler/innen gewählte Fragen lauten z.B.: „Was ist Freundschaft?“, „Wann kann ich wirklich frei entscheiden?“, „Wie viel Ehrlichkeit verträgt der Mensch?“. <sup>63</sup> Bei der Themenformulierung gibt es keine festen Regeln, aber sie sollte in eine Form gefasst werden, die informativ in Bezug auf die geplante Gesprächsproblematik, motivierend für Teilnehmer/innen und geeignet für einen möglichst irritationsfreien Ablauf des Gesprächs ist.

Dass vor Beginn eines sokratischen Gesprächs die formalen Rahmenbedingungen wie zeitlicher Ablauf, Einrichtung von Metagesprächen, ggf. Protokollführung u.Ä. geklärt werden sollten, versteht sich von selbst. Für

---

61 Siehe hierzu auch: Klaus Draken: Schulunterricht und das Sokratische Gespräch nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann. In: ZDP 1/89: Das zwingende Argument, S. 46-49.

62 Ralf Brocker, Mechthild Goldstein und Barbara Neißer sei an dieser Stelle nochmals ausdrücklich für die kooperative Entwicklung des hier zugrunde liegenden Fortbildungskonzeptes gedankt.

63 Beispielhaft aufgelistete Themen Sokratischer Wochen der GSP von 1987-1994 findet man in: Krohn/Walter: Sokratische Gespräche der Philosophisch-Politischen Akademie seit 1966 – eine Dokumentation. In: Silvia Knappe, Dieter Krohn, Nora Walter (Hg.): Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson. [Sokratisches Philosophieren, Bd. II] Frankfurt/M.: dipa-Verlag, 1996, S. 135-148.

unerfahrene Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind aber auch Erläuterungen zur Methode unerlässlich. Als praktikabel hat sich eine Grundinformation über konstitutive Regeln des Sokratischen Gesprächs erwiesen, die kurz gefasst wie folgt formuliert werden kann: 1. Jeder vernunftbegabte Mensch (ohne besondere philosophische Vorbildung) kann teilnehmen. 2. Alle Teilnehmer/innen sind gleichberechtigt in ihrem Bemühen um Erkenntnis. 3. Alle Teilnehmer/innen sind zur Begründung ihrer Aussagen verpflichtet. 4. Ausgangspunkt des Gesprächs ist die konkrete eigene Erfahrung (Arbeit am Beispiel). 5. Aus Alltagsurteilen werden die dahinter liegenden Grundsätze gewonnen („regressive Abstraktion“). 6. Alle Teilnehmer/innen streben nach Wahrheit. 7. Der angestrebte Konsens gilt als Indiz für eine „wahre“ Aussage. Zusätzlich hat sich die Erläuterung von Regeln für die Teilnehmenden sowie Regeln der Gesprächsleitung als hilfreich erwiesen. So gilt als Anforderung für die Teilnehmenden, 1. nur eigene Überzeugungen zu äußern („Autoritäten“ gelten nicht als Begründung), 2. aktives Zuhören gegenüber jedem/r Teilnehmer/in zu üben (Zustimmungsfähigkeit überprüfen), 3. Wahrhaftigkeit (bei Nicht-Verstehen Rückfragepflicht) einzuhalten, 4. das „bessere Argument“ Standpunktveränderungen ermöglichen zu lassen, 5. keiner soll um des schnellen Konsenses Willen Zweifel oder Gegenargumente zurückhalten, 6. knappe Beiträge zur Sache erleichtern das Gespräch (nur einen Aspekt, keine „Vorträge“), 7. klare und verständliche Formulierung aller Aussagen sind gefordert und 8. das Ernstnehmen aller Personen und Standpunkte im Gespräch ist Grundlage des Diskurses. In Bezug auf die Gesprächsleitung sollte auf die „sechs pädagogische Maßnahmen“ nach Gustav Heckmann<sup>64</sup> hingewiesen werden, die 1. deren inhaltliche Zurückhaltung (*Gebot der Zurückhaltung*), 2. ihr Einfordern des Ausgehens vom Konkreten (*im Konkreten Fuß zu fassen*), 3. ihr Bemühen um volles Ausschöpfen des Gesprächs (*das Gespräch als Hilfsmittel des Denkens*), 4. ihre Aufgabe, den „roten Faden“ sichtbar zu machen (*Festhalten der gerade erörterten Frage*), 5. ihr Ein-

---

64 Diese Bezeichnung, die folgenden Formulierungen in den Klammern sowie die Formulierung zu 5. sind wörtliche Übernahmen aus: Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch, S. 66-71, [1. Neuauflage (mit veränderte Seitenzahlen): Frankfurt am Main: dipa, 1993, S. 84-90. Teilabdruck auch enthalten in: Dieter Birnbacher / Dieter Krohn (Hrsg.): Das sokratische Gespräch. Stuttgart: Reclam, 2002, S. 73-83.]. Auf diesen sechs pädagogischen Maßnahmen basiert auch: Klaus Draken: Das Unterrichtsgespräch – oder ‚auf dem Weg zu einer philosophisch geprägten Gesprächspraxis‘. In: EU 3/00: Methoden, S. 17-23.

fördern eines *Hinstrebens auf Konsens* und 6. ihre Konzentration auf formale Hilfestellungen im Gesprächsverlauf (*Lenkung*) beschreiben. Dass sich durch dieses Regelwerk spürbare Veränderungen in der Kommunikation im Vergleich zum platonischen Sokrates ergeben, soll nicht den Rückgriff auf paradigmatische Grundintentionen überdecken.

*Phase 2) Beispielsuche:* Jede und jeder am Gespräch Teilnehmende sucht nun in vorhandenen Erinnerungen nach einem eigenen Erlebnis, welches als Analysebeispiel für die gestellte Frage dienen könnte. Dieses sollte ein spontan gefälltes Alltagsurteil zur Ausgangsfrage in einer konkreten Situation enthalten. Eines dieser im Anschluss in der Gesprächsgemeinschaft erzählten Beispiele wird dann – in der Regel vom Gesprächsleiter – für den weiteren Gesprächsverlauf ausgewählt. Hierbei gibt es recht klare Orientierungskriterien, nach denen entschieden wird, weil die Bedeutung des Beispiels für den weiteren Gesprächsverlauf weichenstellend ist. So sind klarer Themenbezug, eigenes Erleben eines gefestigt erscheinenden Beispielgebers, Abgeschlossenheit des Erlebten, öffentliche Erzählbarkeit, Nachvollziehbarkeit und möglichst einfache Struktur des Beispiels von großem Vorteil für den weiteren Verlauf.

Wenn ein Beispiel gewählt wurde, wird es nochmals ausführlich vom Beispielgeber vorgestellt. Verständnisunklarheiten bei den übrigen Teilnehmer/innen werden durch Nachfragemöglichkeit ausgeräumt. Dabei wird sorgfältig darauf geachtet, dass die Rückfragen an den Beispielgeber nicht in Deutung, Interpretation oder gar Manipulation des Erzählten ausarten, sondern lediglich ein vertieftes Verstehen für alle ermöglichen, so dass es als gemeinsamer Erfahrungsbezug für die Gruppe dienen kann. Die für die weitere Untersuchung relevant erscheinenden Aspekte des Beispiels werden anschließend schriftlich für die weitere Arbeit festgehalten werden.

*Phase 3) Beispielanalyse:* In der Regel beginnt die Beispielanalyse mit einer Sammlung von Fragen, die sich zur genaueren Analyse bei den Teilnehmer/innen stellen. Dies sind möglichst konkret auf das Beispiel unter dem Aspekt der Themenstellung bezogene Fragen, deren diskursive Klärung höhere Klarheit in Bezug auf das Thema ermöglichen soll. Sie können dabei z.B. auf einzelne Themenaspekte, auf wechselseitige Bezüge von Teilaspekten, auf fragwürdige Bezüge einzelner Beispielaspekte zur The-

menstellung oder sogar auf eine nochmals tiefer gehende Fortführung der Beispielaufnahme zielen. Sie werden meistens an gesonderter Stelle („Fragenparkplatz“) gesammelt, wo auch später jederzeit neu auftretende Fragen festgehalten werden können. Nach dieser Sammlung wird eine geeignet erscheinende Frage zum Einstieg in die Analysearbeit ausgewählt. Dabei wird von der Gesprächsleitung darauf geachtet, dass der „rote Faden“ des Gesprächs durch ständige Transparenz über die momentane Frage bzw. den sich darin erhellenden jeweils aktuell zu bearbeitenden Themenaspekt gewährleistet bleibt und dabei der Weg in die Abstraktion nicht zu schnell gewagt wird. Dies hat sich zur Gewährleistung eines vertieften und subjektiv bedeutsamen gemeinsamen Nachdenkens als äußerst hilfreich erwiesen.

*Phase 4) Diskursive Suche wahrer Aussagen („regressive Abstraktion“):* Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird nun allmählich versucht, ausgehend vom Beispiel konsensfähige allgemeinere Sätze zu finden, die aber immer wieder mit dem Beispiel als gemeinsamer Konkretionsebene abgeglichen werden. Hierbei wird jede relevant erscheinende Formulierung solange ausgearbeitet, bis wirklich jede und jeder Teilnehmende am Gespräch aus Überzeugung zustimmen kann. Heckmann hat diesen Prozess der Konsensbildung aus seiner Erfahrung heraus wie folgt beschrieben: „Das gelingt meist nicht in der Weise, daß der eine Standpunkt in allen Punkten angenommen, der gegensätzliche in allen Punkten verworfen wird. Häufiger kommt die Einmütigkeit in der Weise zustande, daß jeder der beiden Standpunkte von Elementen, die der Prüfung nicht standhalten, befreit wird; daß dadurch die Wahrheitskerne der beiden Standpunkte reiner hervortreten und daß diese sich dann nicht mehr als einander widersprechend, sondern als einander ergänzend herausstellen.“<sup>65</sup> Eine solche Einschätzung kann ich durch meine persönlichen Gesprächserfahrungen nur bestätigen.

Wenn ein konsensfähiger Satz formuliert ist, sollte der Konsens durch Rückvergewisserung in der gesamten Gruppe gesichert werden und der entsprechende Satz deutlich als solch ein Konsens markiert werden. Oft lohnt auch die rückblickende Klärung, auf welchen Frageaspekt oder welche Teilfrage dieser Satz nun eine Antwort bietet oder welche Aspekte er

---

65 Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch, S. 10.

zur weiteren Klärung offen hält. Erst wenn umfangreiche am Beispiel klärbare Fragenaspekte konsensual bearbeitet wurden, kann im Einzelfall noch auf weitere Beispiele zurückgegriffen werden, um neue Themenaspekte bearbeitbar werden zu lassen. Dies geschieht nach meiner Erfahrung aber nur in seltenen Ausnahmefällen. Der Gesprächsleiter ist bei den Konsensklärungsprozessen inhaltlich nicht beteiligt. Seine Frage- und Impulstechnik beschränkt sich auf eine die Teilnehmenden in die Verantwortung nehmende Fragetechnik<sup>66</sup> und die Arbeit mit Flipchart oder Tafel<sup>67</sup>:

### **Beispielhafte Impulsfragen in der Sokratischen Gesprächsleitung**

#### ***Rückfragen zur Verständnissicherung:***

Hast Du [...] verstanden, was [...] damit ausdrücken will?  
Kannst Du [...] mit Deinen Worten wiedergeben, was [...] gemeint hat?  
War es das, was Du genau gemeint hast?  
Wie soll ich das auf dem Plakat aufschreiben, was Du eben gesagt hast?  
Wer kann [...] helfen, eine präzise Formulierung zu finden?  
...

#### ***Rückfragen zur Herstellung des Beispielbezugs:***

Wie passt Deine Aussage zu unserem Beispiel?  
Was war genau der Sachverhalt im Beispiel?  
Welche Gründe führten im Beispiel zu diesem Schluss?  
...

#### ***Rückfragen zur Problemvertiefung:***

Kannst Du sagen, warum Du dieser Auffassung bist?  
Wer hat verstanden, wie [...] zu dieser Aussage gekommen ist?  
Eben hatte [...] aber gesagt, dass es sich anders verhielte. Wie passt das zusammen?  
Seht doch noch einmal auf die festgehaltenen Sätze (Plakate). Ist das bereits die Antwort auf unsere Fragen?  
Was müsste denn jetzt geklärt werden?  
...

---

66 Die hier abgedruckte Liste für „Beispielhafte Impulsfragen in der Sokratischen Gesprächsführung“ wurde in ähnlicher Form in den Aufsatz aufgenommen: Gisela Raupach-Strey, Klaus Draken: Sokratische Didaktik und Elemente Sokratischen Philosophierens im Unterricht. In: PUNW Nr. 42, 2007, S. 82.

67 Zur Verschriftlichung siehe auch: Gisela Raupach-Strey: Die Rolle des Schreibens im Sokratischen Gespräch. In: EU 3/04: Philosophisches Schreiben, S. 11-17.

### ***Rückfragen zur Herstellung des „roten Fadens“:***

Wer kann versuchen zu formulieren, wo wir im Moment mit unserem Problem stehen?

Was ist die Frage, die im Moment diskutiert wird?

Wo liegt das Verständnisproblem zwischen [...] und [...] ?

Was haben wir bis jetzt geklärt?

...

### ***Strategiefragen:***

Welche Frage stellt sich jetzt?

Welche Frage wollen wir jetzt untersuchen?

Welchen der genannten Vorschläge sollten wir wählen?

Was führt uns am ehesten weiter?

...

### ***Rückfragen zur Konsenssuche:***

Worin liegt genau der Unterschied Eurer Auffassungen?

Kann jemand etwas Gemeinsames in diesen widersprechenden Aussagen sehen?

Verstehst Du, wieso [...] zu diesem anderen Schluss als Du kommt?

Was genau ist Dein Einwand gegen die Behauptung von [...]?

*Phase 5) Gesprächsabschluss (i.d.R. aus zeitlichen Gründen):* Ich habe nur einmal erlebt, dass ein sokratisches Gespräch beendet wurde, weil alle Teilnehmenden das Gefühl hatten, die Themenfrage sei nun erschöpfend geklärt. Lediglich bei mathematischen Themen ist dies ein häufiger auftretender Fall. Allerdings habe ich auch kein Gespräch mit philosophischer Fragestellung erlebt, nach dem die Teilnehmenden überwiegend das Gefühl hatten, im zur Bearbeitung anstehenden Thema nicht weitergekommen zu sein. Dennoch gilt als Normalfall des sokratischen Gesprächs zu einem philosophischen Thema: Man muss ein Ende aus zeitlichen Gründen im laufenden Prozess finden. Hierzu hat sich bewährt, die gefundenen Konsense noch einmal abschließend in den Blick zu nehmen und in ihrem Gehalt zu würdigen. Auch lohnt es oft, die nicht geklärten Aspekte nochmals als offene Fragen klar zu formulieren.

In der Regel ergibt sich auch ein sinnvolles Feedback für Leitung wie für Teilnehmende, wenn jede bzw. jeder versucht kurz zu resümieren, welche gedankliche Entwicklung sich bei ihr oder ihm persönlich durch das Gespräch vollzogen hat. Oft haben Teilnehmende auch das Bedürfnis,

sich spekulativ darüber zu äußern, wie ein weitergehender Konsens nach einer gewissen Zeit der Weiterarbeit hätte aussehen können. Auch wenn dies methodisch sicher ein fragwürdiger Vorgriff ist, ist er hoch interessant und spannend, zumal fast immer Widerspruch zu den geäußerten Annahmen laut wird. Für die einzelne Teilnehmerin bzw. den einzelnen Teilnehmer kann es auch befriedigend sein, nach einem solchen Gespräch die eigene Position zur bearbeiteten Frage nochmals schriftlich auszuarbeiten.

*Zwischenphasen als Metagespräch(e):* Das „Metagespräch“ wurde als Instrument von Gustav Heckmann in die Methode eingebracht. „Der Terminus bezeichnet das Unterbrechen des forschenden Sachgesprächs durch ein Gespräch über das Sachgespräch. Ich stelle es gern unter das Motto: Jedes Unbehagen muß artikuliert werden. Hier wird vorgebracht, was uns in der gemeinsamen Arbeit nicht befriedigt. Das kann Kritik am Verhalten einzelner Teilnehmer oder des Gesprächsleiters sein. Es kann Unzufriedenheit mit der Schwerfälligkeit, Unergiebigkeit, Unübersichtlichkeit des Gesprächs sein, deren Ursache wir noch nicht kennen. Wir überlegen, wie wir solche Mängel abstellen können. Es kommt auch vor, daß Freude über ein gut gelungenes Gespräch im Metagespräch ausgesprochen wird und wir uns klarmachen, wodurch das Gespräch so gut gelang.“<sup>68</sup> Dieter Birnbacher präsentiert das Metagespräch in der Teilnehmerregel: „Unbehagen artikulieren“. Er bemerkt, dass diese Regel „einer für Ruth Cohns TZI-Methode charakteristischen Regeln entspricht“ und betont damit seine generelle Beobachtung, „zwischen beiden Methoden große Ähnlichkeiten feststellen“<sup>69</sup> zu können. Tatsächlich erfüllt das Instrument des Metagesprächs mittlerweile sehr unterschiedliche Funktionen: Bei Schüler/innen habe ich es oft als Mittel zur Stärkung des Regel- und Methodenbewusstseins im Sinne einer Metakognition eingesetzt, in der Lehrerfortbildung ergeben sich häufig Fragen zur Übertragungsmöglichkeit der Methode auf Schule und Unterricht sowie eine kritische Reflexion ihrer Chancen in diesem Einsatzfeld, und bei den durch ihre Länge und Intensität geprägten einwöchigen sokratischen Arbeitswochen der GSP werden häufig gruppendynamische Prozesse zum Thema gemacht. Daneben habe ich bei allen Einsatzfeldern so genannte „Strategieggespräche“ zur Abklärung des

---

68 Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch, S. 9.

69 Dieter Birnbacher: Schule des Selbstdenkens, S. 229, 226, 224.

weiteren Vorgehens im Sachgespräch als hilfreich erlebt. Sie können unkontrollierter Eigendynamik vorbeugen, Orientierung in der Gesprächsentwicklung bieten, den Leiter von der alleinigen Steuerung entlasten und somit der Gruppe mehr Autonomie in der Entwicklung des Sachgesprächs geben.<sup>70</sup> Der Sokratischer Horst Gronke hat für dieses Feld die Möglichkeit eines „Analysegesprächs“<sup>71</sup> angeregt, das im Rückblick den Argumentationsverlauf analysierend reflektiert. Auch dies kann als rückwärts gewandte Orientierung zu einer hilfreichen Grundlage für das weitere Vorgehen werden. Insgesamt gilt: Es können – je nach Bedarf der Gruppe – Fragen zum Vorgehen, zur Methode, zu Befindlichkeiten oder zur Gruppendynamik ihren Platz und ihre Klärung finden, um das Sachgespräch zu befördern und zu entlasten. Insofern betont dieses Instrument auch eine Abgrenzung der sokratischen Methode von der TZI-Methode, da dem dort grundlegenden Prinzip „Störungen haben Vorrang“<sup>72</sup> widersprechend den „Störungen“ ein gesonderter Ort zugewiesen wird, um das Sachgespräch zu entlasten.

Der bis hierhin in Phasen umrissene Ablauf eines sokratischen Gesprächs kann selbstverständlich nur einen sehr äußerlichen Eindruck des heutigen Standes der Gesprächspraxis in der Tradition nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann vermitteln. Den substantiellen Gehalt und Wert dieses Vorgehens unter philosophiedidaktischem Blick genauer zu untersuchen, ist Aufgabe der vorliegenden Arbeit. Im folgenden Abschnitt wird aber zunächst das Vorgestellte von einer verbreiteten Form schulischen Alltagshandelns abgegrenzt und in seinen Chancen der Übertragbarkeit auf Schule und Unterricht vorläufig eingeschätzt.

---

70 Siehe hierzu: Jens Peter Brune, Pieter Mostert: Strategische Maßnahmen und Strategiegespräch im Sokratischen Gespräch. Überlegungen im Rückblick auf einen Workshop. In: Dieter Krohn, Barbara Neißer (Hg.): Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche. [Sokratisches Philosophieren, Bd. VIII] Münster: LIT, 2004, S. 63-87.

71 Horst Gronke: Mit Ariadne im Labyrinth der Verständigung. Sokratische Argumentation und sokratisches Analysegespräch. In: Dieter Krohn, Barbara Neißer (Hg.): Verständigung über Verständigung, S. 12-62.

72 Ruth C. Cohn: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta, 1986 (7. Aufl.), S. 121.

## 1.4 Sokratische Gesprächspraxis – Bezüge und Abgrenzungen zu Schule und Unterricht

Das in der vorbeschriebenen sokratischen Gesprächspraxis zumindest angerissene maieutische Paradigma der Gesprächsführung des platonischen Sokrates als *pädagogische Grundidee* wurde in der Geschichte der Pädagogik und Didaktik vielfach mit sehr unterschiedlichem Verständnis verwendet. Der Sokratiker *Rainer Loska* etwa zeigt dies im problemgeschichtlichen Teil seiner Arbeit „Lehren ohne Belehrung“. Ich möchte auf eines dieser geläufigen Muster etwas näher eingehen, nämlich auf das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, dessen Zusammenhang mit dem sokratischen Gespräch teilweise aus dem Blick geraten ist. Es wird aber i.d.R. mit dem maieutischen Anspruch des Sokrates begründet, und „im Lexikon der Schulpädagogik setzt Karl Odenbach (1974) die fragend-entwickelnde Methode mit der sokratischen sogar völlig gleich.“<sup>73</sup>

Nach der ausführlichen Analyse einer als Fallstudie genutzten Unterrichtsstunde stellt Loska neben vermeidbaren „Fehlern“ des Lehrers grundsätzliche Diskrepanzen der fragend-entwickelnden Methode zu seinem Verständnis der sokratischen Methode dar: „Im Erarbeitungsmuster ist implizit enthalten, es könne vorab festgelegt werden: 1. welche Ideen zur Sache bei den Schülern auftreten sollen, 2. in welcher Reihenfolge diese Ideen vorkommen sollen, 3. welcher zeitliche Rahmen für die einzelnen Abschnitte sinnvoll ist. [...] Die Fülle der empirischen Befunde [...] und deren Analysen zeigen immer deutlicher, daß das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch den maieutischen Anspruch nicht nur faktisch nicht erfüllen, sondern aufgrund seiner Struktur gar nicht erfüllen kann. Was die kritischen Punkte betrifft, kann zusammenfassend gesagt werden: Die vorab erfolgten Festlegungen der Inhalte, ihrer Reihenfolge und des zeitlichen Rahmens für den Entdeckungsprozeß werden den Denk- und Lernprozessen nicht gerecht. Das Verhalten des Lehrers und die Orientierung der Schüler werden weitgehend von der Antworterwartung des Lehrers bestimmt. Der Lehrer wird bei der Interpretation der Schüleräußerungen überfordert. Erzieherisch negativ wirkt sich die werbende Funktion des Lehrers im fragend-entwickelnden Unterricht in zweifacher Weise aus: Die Schüler werden in ihrer Fähigkeit zur selbstständigen

---

73 Rainer Loska: *Lehren ohne Belehrung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995, S.97.

gen Urteilsbildung nicht gefördert. Die Verantwortlichkeit der Schüler für ihre Beiträge wird nicht entwickelt. Stattdessen wird unverbindliches Raten gestützt.<sup>74</sup>

Aus dem Blickwinkel neuerer empirischer Unterrichtsforschung wird die vorfindbare Praxis des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs auch als „Osterhasenpädagogik“ kritisiert: „So wie an Ostern Eier versteckt werden, so versteckt die Lehrperson ihr wertvolles Wissen, und die Schülerinnen und Schüler müssen es suchen. [...] Anstatt das erforderliche Wissen verständlich und gut geordnet zu präsentieren (das gilt als abzulehnender Frontalunterricht), wird das Wissen ‚erarbeitet‘. Dazu stellt die Lehrperson Fragen, auf welche die Schülerinnen und Schüler antworten sollen (das gilt als zu befürwortender, positiver Lernprozess, obwohl ebenfalls frontal gesteuert). [...] Wenn ein großer Teil des Unterrichts durch die ‚Osterhasenpädagogik‘ charakterisiert ist, dann hat dies recht ungünstige Auswirkungen auf das Lernen, wie beispielsweise Klieme (2002) nachweist: Der logisch stringente Charakter der Wissensvermittlung geht verloren. Problemlöseprozesse werden verhindert oder abgebrochen. Bei der Schnelligkeit der menschlichen Interaktion bleibt wenig Zeit zum Nachdenken. Stattdessen operieren die Schüler auf der Ebene der bloßen Reproduktion von Wissens-elementen oder mit schlichtem Raten.“<sup>75</sup>

Dieser didaktische Streitfall mag als Beleg dafür dienen, dass die paradigmatische Idee der Maieutik unter Berücksichtigung neuerer Erkenntnisse der empirischen Unterrichtsforschung für eine zukünftig tragfähige Praxis der genaueren Bestimmung bedarf. Dabei ist festzuhalten, dass das Verständnis sokratischer Gespräche in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann einer unzureichenden Praxis des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, wie vorgeführt, grundlegend widerspricht. Es gilt also zu zeigen, dass der „Geist“ des platonischen Sokrates wie seine paradigmatische Inanspruchnahme durch das Neosokratische Gespräch Vielfalt und Stringenz des Unterrichtens ebenso begründen wie inspirieren können, und zwar in einer Weise, die der vorerwähnten Kritik entgeht, ihren Stachel aber produktiv aufnimmt. Somit ist auch die Frage

---

74 Ebenda, S. 126 u. S. 131.

75 Diethelm Wahl: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Auflage mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2006, S. 13.

zu stellen, inwieweit die sokratische Praxis der Nelson/Heckmann-Tradition überhaupt auf die Schulwirklichkeit übertragbar erscheint.<sup>76</sup>

Zu Beginn ist hierbei festzuhalten, dass ein Einsatz des sokratischen Gesprächs in einwöchigen Seminaren der Erwachsenenbildung etwas grundlegend anderes ist als ihr Einsatz im Unterricht. Dabei sind strukturell bedingte Schwierigkeiten einer Übertragung des sokratischen Gesprächs auf Unterrichtskontexte festzustellen, die sich aus der institutionellen Verfasstheit von Schule ergeben. Dass diese mit ihrer Bewertungs- und Selektionsfunktion der idealen Kommunikation eines herrschaftsfreien Diskurses Hindernisse in den Weg stellt, ist offensichtlich. Für die Durchführung eines sokratischen Gesprächs können sich so und darüber hinaus folgende Aspekte konkret störend bemerkbar machen: Zwang statt Interesse, große Gruppen statt individuell mitzugestaltender Dialoge, entwicklungsbedingte Umbrüche der Schülerpersönlichkeiten, mangelnde Offenheit als Folge ungeklärter Gruppendynamik, der Gesprächsleiter als Bewerter und Vorgesetzter, tauschwertorientiertes Verhalten, Konkurrenzdruck und Profilierungszwänge, der „heimliche Lehrplan“, zeitliche Zerstückelung von Kommunikation i.d.R. im 45-Minuten-Rhythmus, Unterrichtsausfälle, individuelle Fehlzeiten und die Einforderung vorgegebener Lehrpläne und schulinterner Stoffverteilungspläne. Manche dieser Problemfelder sind für ein adäquat durchzuführendes sokratisches Gespräch nur schwer überwindbar. Zwar kann der Zwangscharakter der Situation durch Schülermitbestimmung bei Themen- und Methodenwahl graduell reduziert werden. Gruppenstärken aber bleiben problematisch, wenn nicht der Glücksfall kleiner Kurse eintritt oder methodische (z.B. durch Innen-/Außenkreis) oder organisatorische (z.B. durch zeitweise Kursteilung) Kunstgriffe umsetzbar erscheinen. Bei der Gruppendynamik kann es sich zeigen, dass der Methodeneinsatz selbst positive Entwicklungen befördert. Allerdings ist es denkbar, dass einzelne Lerngruppen nicht die notwendigen sprachlichen und sozialen Voraussetzungen zum Gelingen mitbringen. Auch vom Lehrer wird als Gesprächsleiter viel verlangt, was nicht automatisch durch seine Ausbildung gewährleistet erscheint. Offenheit und Lernbereitschaft wären wiederum auf Seite der Schülerinnen und Schüler notwendige Voraussetzungen, um einen begrenzt „herr-

---

76 Siehe hierzu auch: Das Sokratische Gespräch im Unterricht. Klaus Draken über Möglichkeiten und Grenzen. In: Information Philosophie, Hg. von Peter Moser. Lörrach: Verlag & Buchhandel Claudia Moser. Heft 2/03, insbesondere S. 65f.

schaftsarmen“ Diskurs gestalten zu können. Mit dem methodisch eingeforderten authentischen Gesprächsverhalten muss dabei sensibel umgegangen werden und ggf. eine zeitweise Aussetzung üblicher Bewertungskriterien vereinbart werden. Zeitliche Zerstückelung kann zwar methodisch durch Mitschriften, Protokolle, Hausaufgaben u.Ä. aufgefangen werden, bleibt aber als Problemfeld spürbar. Im Extremfall, z.B. bei dem „Fehlen“ des Beispielgebers bzw. der Beispielgeberin in einer frühen Gesprächsphase, kann die Fortsetzung eines sokratischen Gesprächs unmöglich gemacht werden. Dennoch vertritt eine in der GSP diskutierte Position, dass ein reflektierter Einsatz des sokratischen Gesprächs in geeigneten Unterrichtssituationen gewinnbringend möglich ist und angestrebt werden sollte. Hinweise zu deren Ermöglichung im Sinne der genannten Aspekte fasst die folgende Tabelle zusammen:

**Die Übertragbarkeit des sokratischen Gesprächs aus den Wochen-  
seminaren der GSP auf den Philosophieunterricht in der Schule**

**Rahmenbedingungen bei sokratischen Gesprächen der GSP**

Die Teilnahme ist freiwillig und erfolgt aus Interesse.  
(Man zahlt sogar dafür!)

Die Gruppen haben maximal 12 Teilnehmer/innen

**Rahmenbedingungen der Schule und ihre Folgen in Hinblick auf das sokratische Gespräch**

- ◆ Schulpflicht erzeugt Abwehrlagen, Disziplinprobleme etc.
- ◆ Abwahl von Religion bedeutet automatisch Wahl von Philosophie
- ↳ Fachinteresse ist nicht immer da

- ◆ Es gibt Klassenfrequenzen bis zu 35 Schüler/innen

**Handlungsspielräume und Erfahrungen mit dem sokratischen Gespräch in Schule**

- Schaffung „relativer“ Freiwilligkeit durch
- ◆ Methodeneinsatz nur mit Schülerzustimmung
  - ◆ Themenwahl nach Schülerinteresse und
  - ◆ Dauer nach Schülerempfinden ausrichten

- ◆ kleinere Kursgruppen sind für das SG geeignet

<p>Die Teilnehmer- schaft besteht aus erwachsenen Persön- lichkeiten mit recht homogener Inter- essenlage, hetero- gener Altersstruktur und hohem Potential an Lebenserfahrung</p>	<p>☞ Eine intensive Ge- sprächsbeteiligung aller Gruppenmit- glieder ist ab 20 Per- sonen illusorisch</p>	<p>◆ größere Gruppen sollten geteilt werden (ggf. Teilnehmer- /Beobachterstatus einführen)</p>
<p>Die Teilnehmer /innen vertrauen sich der Obhut eines Leiters an</p>	<p>Schüler/innen sind Kinder bzw. Jugend- liche, z.T. in Persön- lichkeitsumbrüchen, multikulturell ge- prägt, mit geringer Altersspanne und begrenzter Lebens- erfahrung</p>	<p>◆ Das SG kann Of- fenheit und wechsel- seitiges Zuhören fördern und dadurch Gruppendynamik und Persönlichkeits- entwicklung fördern ◆ das auf der Sach- ebene Erreichbare ist m.E. begrenzt</p>
<p>Teilnehmer/innen befinden sich in einer handlungsent- lasteten Situation</p>	<p>Leiter ist der Lehrer ☞ Die verfestigte Rollenstruktur als Vorgesetzter, Fach- experte, ausgebilde- ter (Be-)Lehrer etc. muss beachtet wer- den</p>	<p>◆ Grundvertrauen im Sch.-L.-Verhältnis ist Voraussetzung ◆ die L.-Rolle im SG muss geklärt werden ☞ ein begrenzt herr- schaftsfreier Diskurs ist m.E. möglich</p>
<p>Teilnehmer/innen befinden sich in einer handlungsent- lasteten Situation</p>	<p>Unterricht ist eine Bewertungssituation ☞ tauschwertorien- tiertes Verhalten, Profilierungszwang, Konkurrenzdenken etc. müssen z.T. überwunden werden</p>	<p>◆ Man kann eine wohlwollende Be- wertung unter Me- thodengesichtspun- kten zusagen ◆ ggf. kann man die Bewertung für so- kralische Gesprächs- phasen aussetzen</p>

Es mischen sich in den Gruppen methodengeübte Teilnehmer/innen mit „Neuen“

- ♦ die Methode muss für alle Schüler /innen neu eingeführt werden
- ♦ zudem muss ein „heimlicher Lehrplan“ (z.B. Vermeidungsstrategien) überwunden werden

Durch ein selbstgewähltes Thema und die selbsterlebten Beispiele kann eine hohe Problemidentifikation entstehen, die ein anderes Schulerleben ermöglicht

Bei den sokratischen Gesprächswochen besteht ein ungewöhnlich großzügiger Zeitrahmen

2-3-stündige Kurse im Stundenplanraster abzüglich „normalem“ Unterrichtsausfall erzeugen Zeitdruck und Zerrissenheit für das SG

Vervielfältigung des Tafelbildes, Protokolle und Einstimmungsphasen zu Stundenbeginn können der Problemreduzieren

Durchgängige Teilnahme aller von Beginn bis zur letzten Sitzung ist Anmeldevoraussetzung

„normale“ Fehlquoten und besondere Ereignisse (Grippe-Wellen, Klausuren) gefährden Kontinuität

Diskontinuitäten sind nur z.T. vermeidbar. Sokratischer Super-GAU ist das frühe Fehlen des Beispielgebers. Gespräche müssen u.U. abgebrochen werden

Das sokratische Gespräch ist Selbstzweck

Lehr- und Stoffverteilungspläne müssen beim Einsatz des SG beachtet werden

der Einsatz des SG ist nur in begrenztem Umfang, bei bestimmten Themen und zu bestimmten Zeiten (keine Klausurphase) verantwortlich

...

...

...

Wenn strukturell bedingte Schwierigkeiten, die nicht wegzudiskutieren sind, in ihren störenden Auswirkungen gemindert werden können, kann nach meiner Erfahrung der Einsatz des sokratischen Gesprächs als Unterrichtsmethode unter bestimmten, dem Ideal angenäherten Bedingungen in einer Lerngruppe maximal einzelne Phasen des Unterrichts betreffen, d.h. in begrenztem Umfang (etwa zwei bis sechs Wochen), zu geeigneten Fragen (wenn ein angemessener persönlicher Bezug auf der Beispielebene herstellbar ist) und zu bestimmten Zeiten (z.B. schwerlich vor Klausurphasen) umgesetzt werden. Damit wären auch das Problem der Unplanbarkeit eines genauen inhaltlichen Verlaufs und die mehr in die Tiefe als in die Breite gehende Themenerarbeitung vor dem Hintergrund curricularer Vorgaben kompensierbar. Dennoch bleibt zu konstatieren, dass die Durchführung eines sokratischen Gesprächs im Unterrichtskontext immer Annäherung an ein Ideal bleibt, weswegen unter den Praktikern der GSP umstritten ist, ob sie dessen Bezeichnung erhalten sollte. Andererseits kann gerade durch die klare Kenntlichmachung eines solchen Methodeneinsatzes und eine transparente Absetzung von anderem Unterrichtsgeschehen eine Zäsur geschaffen werden, welche ihr Gelingen in einer Lerngruppe befördert. Faktisch liegen Berichte über den erfolgreichen Einsatz des sokratischen Gesprächs im Philosophieunterricht der gymnasialen Oberstufe<sup>77</sup> und des Mathematikunterrichts an einer Hauptschule<sup>78</sup> und einem Gymnasium<sup>79</sup> vor. Aus ihnen kann die punktuelle Möglichkeit, nicht aber eine generelle Gelingenschance der prinzipiell wünschbaren Übertragung des sokratischen Gesprächs als Gesamtmethode in den Schulunterricht gefolgert werden.

Entsprechend gibt es eine zweite Position unter den Praktikern der GSP, die wegen der vielen Hinderungsgründe, die in der „normalen“ Un-

---

77 Siehe hierzu: Barbara Neißer: Das Sokratische Gespräch im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II. In: Krohn, Neißer, Walter (Hg.): Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs. [Sokratisches Philosophieren. Bd. IV] Frankfurt/M.: dipa, 1997, S. 88-101; Klaus Draken: Eignet sich das Sokratische Gespräch für die Schule? Überlegungen aus der Sicht des Philosophieunterrichts an der gymnasialen Oberstufe. In: Krohn, Neißer, Walter (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht, S. 68-89.

78 Mechthild Goldstein: „Wir mussten selber denken.“ Ein „Sokratisches Experiment“ im Mathematikunterricht der Jahrgangsstufen 8 und 9 einer Hauptschule. In: Krohn, Neißer, Walter (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht, S. 48-54.

79 Gerd Arthur Höwekamp: Sokratische Gespräche als Lehr- und Forschungsmethode im Fach Mathematik. Remscheid: Hackenberg, 1999.

terrichtssituation strukturell enthalten sind, das sokratische Gespräch an der Schule eher in *außerunterrichtlichen* Schulsituationen eingesetzt sehen will. Um viele der strukturell angelegten Schwierigkeiten der Unterrichtsorganisation in Bezug auf das sokratische Gespräch zu umgehen, andererseits aber die positive Perspektive in Bezug auf kognitive, kommunikative und soziale Lerneffekte nicht aufzugeben, plädieren sie für einen Einsatz in der Schule außerhalb des „normalen“ Stundenrasters. Projekttage oder -wochen, Arbeitsgemeinschaften, Blockveranstaltungen, Seminare für bestimmte Gremien und Ähnliches werden hierbei aufgezählt. All diesen Veranstaltungen fehlt der Stoff-, Zeit- und Bewertungsdruck des Schulunterrichts, womit eine erfolgreiche Gesprächsdurchführung leichter umsetzbar erscheint. Allerdings bringt dieser Ansatz mit dem expliziten Verzicht auf regulären unterrichtlichen Einsatz den Verzicht auf die Chance mit sich, alle Schülerinnen und Schüler im Fach Philosophie oder Praktische Philosophie zu erreichen. (Nebenbei sei angemerkt, dass auch das Fach Politik bzw. Sozialwissenschaften die Methode<sup>80</sup> für sich reklamiert.) Berichte über den gelungenen Einsatz bei solchen Gelegenheiten gibt es aus dem AG-Bereich einer Grundschule,<sup>81</sup> aus dem Bereich der Gremienarbeit an einer englischen Secondary School<sup>82</sup> sowie bei Projekttagen eines Gymnasiums.<sup>83</sup> Zwar stellt sich auch bei diesem Ansatz das Problem, in sokratischer Gesprächsleitung erfahrene Lehrer/innen zu finden, ansonsten ist dieses Einsatzfeld in der Diskussion aber kaum umstritten.

Daneben wird als dritte Position der Einsatz der Methode in der *Lehrerbildung* gefordert, da „die eigene Einübung der Lehrerinnen und Leh-

---

80 Siehe hierzu: Detlef Horster: Kompetenzen für politisches Handeln und ihre Vermittlung im Sokratischen Gespräch. In: Apel/Dernbach/Ködelpeter, Weinbrenner (Hrsg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit – ein Methodenbuch (Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen Nr. 19). Bonn: Stiftung Mitarbeit, 1998. Zwar wird die Methode von Detlef Horster etwas anders aufgefasst als in der GSP, dennoch liegt die Anwendung der Methode auf politische Handlungs- und Bildungsfelder in ihrer ursprünglichen Tradition.

81 Siehe hierzu: Ingrid Delgehausen: Erfahrungen mit den Sokratischen Gespräch im Grundschulunterricht. In: Krohn, Neißer, Walter (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht, S. 55-60.

82 Siehe hierzu: Rene Saran: Socratic Dialogue in a Secondary School. School Rules and their Application. In: Krohn, Neißer, Walter (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht, S. 61-67.

83 Siehe hierzu: Klaus Blesenkemper: Neosokratisches Denkerlebnis: „Schadenfreude“. In: EU 3/01: Praktische Philosophie, S. 41-44.

rer nicht nur in das Organisieren oder Moderieren von Dialogen, sondern vor allem in eigenes dialogisches Denken und Verhalten (...) zentrale Aufgabe der Lehrerbildung<sup>84</sup> ist. Bei fast allen sokratischen Gesprächen hat sich feststellen lassen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine intensive Erfahrung mit dem eigenen Gesprächsverhalten, der eigenen Denkfähigkeit, aber auch mit dem genauen Wahrnehmen des Denkens anderer und den Grenzen der eigenen Verständnisprozesse, wie sie in normalen Gesprächen ablaufen, gemacht haben. Dies trägt enorm zur Kommunikationsfähigkeit bei. Das ist der entscheidende Punkt, warum gerade die „Kommunikationsprofis“ Lehrer nicht auf die Erfahrung eines gelungenen sokratischen Gesprächs verzichten sollten. Gerade als Moderatoren der Denk- und Verstehensprozesse von Schülern, als Schlichter gruppenspezifischer Verwerfungen und nicht zuletzt als Anleiter zum Philosophieren werden Chancen vertan, wenn eine solche Gesprächserfahrung fehlt. Natürlich kann hier das sokratische Gespräch in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann nicht den alleinigen Anspruch stellen, entsprechende Kompetenzen zu vermitteln, aber es ist nach meiner Erfahrung ein erfolgversprechender Weg, dies spezifisch philosophisch begründet und wesentlich vernunftgeprägt zu tun. Berichtsansätze zur Umsetzung mit Studierenden finden sich mehrfach in Dieter Birnbachers Ausführungen über das sokratische Gespräch.<sup>85</sup> Dokumentiert ist auch ein Erfahrungsbericht aus Tschechien, in dem ein Teilnehmer feststellt: „Die gemeinsame Aufgabe ist das, was alle Teilnehmenden gemeinsam haben, was alle zusammenschließt, und was ihre Handlungen und Gedanken bestimmt. Wenn man als TeilnehmerIn in dieser Hinsicht entsprechende Erfahrungen gemacht hat, dann wird deutlich, daß das, was im Sokratischen Gespräch geschieht, die gestellte Aufgabe bei weitem übertrifft.“<sup>86</sup> Dass die Einforderung von Gesprächen sokratischer Qualität

---

84 Gisela Raupach-Strey: Die Bedeutung der Sokratischen Methode für den Ethik-Unterricht. In: Krohn, Neißer, Walter (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht, S. 102.

85 Zuletzt in: Dieter Birnbacher: Schule des Selbstdenkens, S. 215-236.

86 Jaroslav Nowotny: Das Sokratische Gespräch – eine besondere Seminarform (Aus der Sicht eines Teilnehmers). In: Krohn, Neißer, Walter (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht, S. 159. Der Korrektheit halber sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass „Studenten unterschiedlicher Fachrichtungen“ an diesem Gespräch teilnahmen, auch wenn es hier als Beleg für sinnvolle Kommunikationserfahrungen für zukünftige Philosophie- und Ethiklehrer gebraucht wird.

in Nordrhein-Westfalen auch Einzug in die Lehrpläne gehalten hat,<sup>87</sup> bestärkt diese Forderung nach Einsatz der Methode in der Lehrerbildung. Eine Umsetzung findet sich hier bereits in der Lehrerfortbildung für zukünftige Unterrichtende im Fach Praktische Philosophie, in deren Zertifikatskursen regelmäßig Sitzungen zur Sokratik angeboten werden.<sup>88</sup> Auch wenn damit noch nicht geklärt ist, wie durch dieses Ausbildungselement konkret das Lehrerhandeln in Schule und Unterricht bestimmt werden soll, ist sein Einsatz in der Lehrerbildung unter den Praktikern der GSP unbestritten anzustreben und auszuweiten.

Als vierte Position in der Diskussion um den Bezug des sokratischen Gesprächs zu Schule und Unterricht ist die Forderung nach *Übernahme von Methodenelementen* in den alltäglichen Schulunterricht zu nennen. Nach Fortbildungen werden häufig einzelne Phasen des Ablaufs von den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern genannt, die ihnen isoliert oder in teilweisen Verknüpfungen unterrichtlich wünschenswert und realisierbar erscheinen. Für geeignet erachtet werden hierbei z.B.: die Benennung des Themas einer Unterrichtssequenz für die Schülerinnen und Schüler durch Veröffentlichung einer konkret formulierten Fragestellung; der Einstieg in ein philosophisches Problem durch das Erfragen selbst erlebter Erfahrungen zum Thema; der Ausgangspunkt einer philosophischen Untersuchung in einem konkreten Erlebnis; die Aufforderung an Schülerinnen und Schüler, selbst Fragen zu formulieren, deren Beantwortung ihnen zur Lösung eines anstehenden philosophischen Problems hilfreich erscheint; die Schaffung von Transparenz in der Gesprächsführung durch regelmäßige Metakommunikation darüber, welche Frage gerade im Zentrum des geführten Gesprächs steht; die Einrichtung eines für alle sichtbaren Ortes, auf dem nicht sofort einer Klärung zuzuführende Fragen zum Thema festgehalten werden können; der behutsame Wechsel vom Konkreten zu allgemeineren Aussagen; das Hilfsmittel der Verschriftlichung zur Unterstützung der Formulierung klarer Aussagen; die Überprüfung der Kon-

---

87 Siehe hierzu: Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.): Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Praktische Philosophie. Frechen: Ritterbach, 2007, S. 25; Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Lehrplan Philosophie. Frechen: Ritterbach, 1999, S. 32.

88 I.d.R. wurden hierzu Mitglieder der GSP von den Bezirksregierungen Düsseldorf, Köln, Arnsberg, Münster und Detmold als Referenten beauftragt bzw. eingeladen.

sensfähigkeit von im Unterricht getätigten Aussagen; die Möglichkeit, einen gefundenen Konsens in einer Lerngruppe als Untersuchungs- und damit Lernergebnis einer Stunde festhalten zu können. Tatsächlich wird die Übernahme solcher Elemente häufig auch im nachhinein, wenn die erste Begegnung mit der sokratischen Methode in der Praxis nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann schon wieder eine Weile zurückliegt, als positiver Effekt auf den eigenen Unterricht nach der Teilnahme an einer solchen Fortbildung genannt.

Die sokratischen Gesprächsleiterinnen und Gesprächsleiter der GSP, die hauptberuflich in Schule oder Lehrerbildung arbeiten, wie auch viele mehrfach und intensiver teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer berichten darüber hinaus häufig, dass sich ihr Verhalten im Unterricht und ihr Unterrichtsstil durch die Erfahrung mit dem sokratischen Gespräch grundsätzlicher verändert habe. Das entspricht auch meinem Erleben mit sokratischer Gesprächserfahrung und Unterrichtsgestaltung, dass hier grundlegendere Aspekte des sokratischen Gesprächs – bewusst oder unbewusst – in Lehrerrolle und Unterrichtstätigkeit eingeflossen sind. Am ehesten lässt sich dies vielleicht bei der Art der Gesprächsführung konkretisieren, die bei jedwedem Unterrichtsgespräch des Philosophie- und Ethikunterrichts Spuren einer „sokratischen Infiziertheit“ aufweisen kann.<sup>89</sup> Vor allem scheinen mir das wachsende Vertrauen in die Vernunftfähigkeit von Gesprächsgruppen, die Einsicht in die enorme Vielfalt der Möglichkeiten, zu konsensfähigen Aussagen zu gelangen, die Erfahrung des positiven Einflusses einer sich inhaltlich zurücknehmenden Gesprächsleitung auf Gesprächsverläufe und deren Ergebnisse – kurz gesagt, die Erfahrung der Realisierbarkeit einer nahezu idealen Sprechsituation – eine entscheidende Rolle zu spielen. So kann ein stärker schülerorientiert geführter, von mehr Geduld bzw. philosophisch begründeter Offenheit geprägter und dabei streng argumentationsorientierter Unterrichtsstil entstehen. Allerdings werden die Aussagen hierüber in der Regel recht allgemein gehalten und das dahinter stehende philosophisch-methodische Paradigma kann nur schwer benannt werden. Dies genauer zu analysieren und zu bestimmen ist das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit und wird im Folgenden auszuführen sein.

---

<sup>89</sup> Siehe hierzu auch: Klaus Draken: Das Unterrichtsgespräch – oder „auf dem Weg zu einer philosophisch geprägten Gesprächspraxis“ – in: EU 3/2000: Methoden, S. 17-23.



## 2. Der philosophiedidaktische Blick auf das methodische Paradigma des Sokrates

Jede neuere Arbeit zur Sokratic muss neben Rückgriffen auf den platonischen Sokrates vor allem auf die Arbeit von *Gisela Raupach-Strey* zurückgreifen, die in ihrer umfangreichen Dissertation „Sokratische Didaktik“ im Jahr 2002 das der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann als lebendiger Gesprächspraxis zugrunde liegende Sokratesbild ausgeführt und didaktisch weiterentwickelt hat.<sup>1</sup> Dies soll im Folgenden ebenso geschehen, wie es wichtig ist, den für die Philosophiedidaktik entscheidenden didaktisch-methodischen Blick *Ekkehard Martens'*, der u.a. in seiner „Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts“ von 2003 und seinem 2004 um ein Methodenkapitel erweiterten Buch „Sokrates“ zum Tragen kommt, in diese Sichtweise einzubinden. Die folgende Untergliederung der Darstellung folgt deshalb weitestgehend einer Systematik von Raupach-Strey<sup>2</sup> und setzt die Aspekte von Martens' Methodensystematik dazu in Bezug. Nach meinem Eindruck geht es bei der von Raupach-Strey aus der o.g. sokratischen Gesprächspraxis heraus entwickelten sokratischen Didaktik u.a. um ein starkes erzieherisches Anliegen, während bei Martens stärker ein Bildungsanliegen im Sinne der Ausübung von sokratisch hergeleiteten Denkmethode im Vordergrund steht. Da in der Schule Erziehungs- und Bildungsauftrag immer ineinander greifen, scheint mir die Verbindung der beiden Perspektiven nahe zu liegen.

Für Raupach-Strey ist „ein Sokratisches Gespräch [...] eine von der Erfahrung ausgehende, personenbezogene und argumentierende Suche einer Gesprächsgemeinschaft nach der Erkenntnis der Wahrheit über ein philosophisches (d.h. etwas Grundlegendes betreffendes) Problem mit dem Ziel, die nach gemeinsamer, vernünftiger Prüfung gefundene Ein-

---

1 Gisela Raupach-Strey: *Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann.* Münster, Hamburg, London: LIT-Verlag, 2002.

2 Gisela Raupach-Strey: *Sokratische Didaktik, Kapitel II: Das Sokratische Paradigma*, S. 39-66.

sicht schließlich in einem konsensfähigen Urteil zu fassen.“<sup>3</sup> Diese stark verdichtete Definition bedarf einer kurzen, das Verständnis klärenden Erläuterung, bevor ich sie in einen Zusammenhang mit der Ausdeutung des zugrunde liegenden Sokratesbildes bringen möchte. „Von der Erfahrung ausgehen“ heißt für die in Nelson/Heckmannscher Ausprägung tradierte sokratische Gesprächspraxis, dass man philosophische Klärungen mit der Analyse selbst erlebter Erfahrungen zum anstehenden allgemeinen Problem beginnt. Dieser Beginn hat keine „alibimäßige“ Einstiegsfunktion, sondern er trägt bis in die abstrakte Analyse als immerwährend zur Verfügung stehender Konkretionsanker das Gespräch, indem man die Erfahrung eines Gesprächsteilnehmers als Beispiel in den Mittelpunkt der gesamten Untersuchung stellt. „Personenbezogen“ ist diese Praxis des sokratischen Gesprächs in mehrfacher Hinsicht: Sie wird von einer konkreten Gruppe von Personen getragen, deren konkrete Erlebnisse und Erfahrungen sowie deren konkrete Ansichten und Begründungen zu diesen Personen möglichen Einsichten führen; „argumentierend“ ist sie, als jede Äußerung durch Hinterfragung zur Begründung herausfordert, welche den Fortschritt der Untersuchung ermöglicht; von „Gesprächsgemeinschaft“ wird gesprochen, weil – in Abgrenzung zum platonischen Sokrates – hier eine Gruppe von Menschen durch intensive Kommunikation in gemeinsamer Verantwortung einem gemeinsamen Ziel der Wahrheitserkenntnis zustrebt. Es handelt sich also nicht um den klassischen Zweier-Dialog, sondern um ein geleitetes Gruppengespräch; die „Suche nach der Erkenntnis der Wahrheit“ ist zumindest im Sinne einer „regulativen Idee“ Motor des Geschehens. Das bessere Verstehen, das genauere Ansehen, das angemessenere Urteilen und die Idee, dies in eine überindividuell gültige Aussage fassen zu können, stehen als Motivation hinter dem Gesprächsprozess; „ein philosophisches (d.h. etwas Grundlegendes betreffendes) Problem“ muss zugrunde gelegt werden, weil z.B. empirische oder historische Erkenntnisse nicht durch die Vernunft, d.h. allein durch vernünftiges Argumentieren gefunden werden können. Das „Ziel, die nach gemeinsamer, vernünftiger Prüfung gefundene Einsicht schließlich in einem konsensfähigen Urteil zu fassen“, stellt sowohl die Konkretisierung eines Wahrheitsmomentes als auch eine Motivation von Erarbeitungsschritten im Gesprächsverlauf dar. Als Wahrheitskriterium haben wir

---

3 Ebenda, S. 41.

es hier mit einer intersubjektiv sichernden konsensualen Wahrheitsbegriff zu tun, der in einer konkreten Gesprächsgruppe eingelöst werden soll. Als Motivation von Erarbeitungsschritten taugt dieses Ziel insofern, als über die Feststellung eines Konsenses die Basis für gemeinsames Weiterfragen gegeben wird, und weil bei fehlendem Konsens die Frage nach den Aspekten des Dissenses neue Untersuchungsperspektiven öffnen hilft. Wir können also mit Raupach-Strey auf dieses Kriterium bauen.

Wenn Ekkehard Martens, auf den ich jetzt in einem zweiten Schritt zugreife, von den „Methoden des sokratischen Philosophierens“<sup>4</sup> spricht, dann setzt auch er voraus, dass „die sokratische Philosophie [...] zweifellos vor allem methodisch als Tätigkeit des Philosophierens bestimmt“<sup>5</sup> ist. Ähnlich wie die sokratischen Gesprächsleiter in der Tradition nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann sieht er darüber hinaus in diesem Philosophieren eine „existentielle Haltung und Praxis einer philosophischen Lebensform“<sup>6</sup>, die aber in seiner Systematik keine weitergehende Beachtung findet. Dass Martens hier von „Methoden“ im Plural spricht, hängt mit seinem Methodenverständnis zusammen, nach dem er beim platonischen Sokrates „unterschiedliche Methoden des Philosophierens“<sup>7</sup> wahrnimmt. (Hinter dem Vorgehen nach Nelson mutmaßt er folglich, dass die sokratischen Methoden darin unzulässig „verkürzt werden“.)<sup>8</sup> Die in seiner allgemeinen Methodik ausgeführten und zur Grundlage für ein „Philosophieren als elementare Kulturtechnik“<sup>9</sup> gemachte Unterscheidung philosophischer Denkmethode charakterisiert er selbst in Kurzform auflistend so:

---

4 Ekkehard Martens: Sokrates, Kap 10, S.160-176.

5 Ekkehard Martens: Sokrates, S. 160.

6 Siehe hierzu auch: Gisela Raupach-Strey, Klaus Draken: Sokratische Didaktik und Elemente Sokratischen Philosophierens im Unterricht. In: Rolf, Draken, Münnix (Hg.): Orientierung durch Philosophieren. Münster, Berlin: LIT 2007, S. 83f.: „Zusammenfassend lässt sich daher als *Sokratisch philosophische Haltung* eine Einstellung verbinden, in der mit der Methode verbundene Offenheit anderen Menschen gegenüber, Vernunftorientierung bei seinen Urteilen und eine gewisse Konsequenz im Handeln bezogen auf vernunftgemäß gewonnene Einsichten zusammen kommen.“

7 Ekkehard Martens: Sokrates, S. 161.

8 Ebenda, S, 162. Dieser Einschätzung kann ich allerdings nicht folgen, wie ich in den folgenden Unterpunkten darlegen werde.

9 So der Untertitel seines Buches: Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover: Siebert, 2003.

- „1. *phänomenologische Methode*: von brüchig gewordenen Alltagserfahrungen ausgehen und empirische Daten berücksichtigen oder: differenziert und umfassend beschreiben, was ich beobachte, erfahre, wahrnehme oder bei mir denke, ferner die Ergebnisse der Einzelwissenschaften einbeziehen;
2. *hermeneutische Methode*: Lehrmeinungen und Interpretationen oder ideengeschichtliches Wissen und die eigenen, alltäglichen Ansichten oder Deutungsmuster heranziehen oder: (nicht nur philosophische) Texte lesen, wie wir unsere Beobachtungen etc. verstehen können oder welche Deutungsmuster („Ideen“) in der Geschichte vorliegen;
3. *analytische Methode*: zentrale Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen, oder: Prämissen, Widersprüche oder verengte und zu weite Definitionen aufdecken und prüfen;
4. *dialektische Methode*: unterschiedliche Positionen zuspitzen und gegeneinander abwägen oder: ein Dialogangebot wahrnehmen (Gespräche und Texte), dessen Pro und Kontra diskutieren und Aporien aushalten;
5. *spekulative (intuitiv-kreative) Methode*: ungeschützte Einfälle und Phantasien zulassen und spielerisch erproben oder: neue Ideen oder Hypothesen kreativ nutzen.“<sup>10</sup>

Um Missverständnisse in der Fachwissenschaft zu vermeiden, stellt Martens klar, diese Methoden entsprächen „nur in einem schwachen Sinne der Phänomenologie als Denkrichtung im Sinne etwa von Husserl, der Analytik im Sinne etwa des frühen und späten Wittgenstein, der Hermeneutik im Sinne etwa Gadamers, der Dialektik im Sinne etwa von Hegel oder Marx und schließlich der intuitiven oder spekulativen Erkenntnis etwa bei Descartes oder Hegel. Vielmehr handelt es sich um elementare Methoden philosophischen Denkens, die zugleich das nicht fachwissenschaftlich spezialisierte Denken im Alltag und in der Wissenschaft generell kennzeichnen. Der Philosoph verfügt über keine höhere oder tiefere Einsicht als die Menschen im Alltag oder in der Wissenschaft auch. Er sieht allerdings schärfer und genauer hin, was jedermann sieht oder sehen könnte. Was dabei das philosophische vom alltäglichen Denken unterscheidet, ist der reflektierte Gebrauch einer umfassenden Methodenkompetenz, die sich durch Übung und inhaltliche Kenntnisse von Einzelverfahren und inhaltlichen Deutungsmustern graduell lernen und verbessern lässt.“<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, S. 54.

<sup>11</sup> Ebenda, S. 54f.

Martens lässt den Dresdner Philosophen *Thomas Rentsch* fortfahren: „Alle genuin philosophischen Methoden entspringen, fragen wir Wittgenstein und Heidegger, konkreten alltäglichen Sprach- und Handlungszusammenhängen und sind deren Hochstilisierungen: Dem Verstehen und Fragen entspringt die Hermeneutik, dem Beschreiben die Phänomenologie, dem Streiten und Widersprechen die Dialektik, dem Nachfragen, Klären und Erläutern von Bedeutungen das Analysieren der Sprachanalyse“.<sup>12</sup>

In Bezug auf Sokrates, der hier das namensgebende und damit zunächst offensichtlichste Bindeglied zur sokratischen Methode nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann bildet, stellt er fest: „Das breite Spektrum der Methoden des sokratischen Philosophierens sowie seine Nähe zur Lebenswelt und zur Alltagssprache lassen sich besonders gut an Platons Frühdialog *Laches* zeigen.“<sup>13</sup> Hierzu führt er konkretisierend an anderer Stelle knapp auflistend aus:

„(1) Das sokratische Philosophieren geht von konkreten Erfahrungen, Beobachtungen oder Phänomenen der Lebenspraxis aus oder von dem, ‚was sich von sich her zeigt‘ (griech. ‚phainomenon‘), und dies noch vor ausdrücklichen Deutungsversuchen. So erinnert Sokrates die Feldherren an ihre problematisch gewordenen Erfahrungen von Tapferkeit im Krieg als blindes Drauflosstürmen – manchmal ist ein Rückzug taktisch klüger (Platon, *Laches*, 191a-c) (phänomenologische Methode).

(2) Ferner erinnert Sokrates seine Gesprächspartner an ihre von Homer geprägten militärischen Deutungsmuster von Tapferkeit und erweitert ihren verengten Blick auf das Phänomen Tapferkeit als einem bloßen Verharren in einem Freund-Feind-Schema um die Vorstellung von Zivilcourage, überlegter Beharrlichkeit und Prinzipienfestigkeit (*Laches*, 192e-f) (hermeneutisch).

(3) Drittens werden die vorgebrachten Deutungsmuster durch die Was-ist-das-Frage (*Laches*, 190 a) begrifflich-argumentativ analysiert; so ist der Begriff ‚Tapferkeit‘ zu eng auf bloß militärische Erfahrungen bezogen (*Laches*, 191d) oder unterscheidet nicht zwischen Mittel und Zweck von Handlungen (*Laches*, 189e) (analytisch).

---

12 Thomas Rentsch: Phänomenologie als methodische Praxis. Didaktische Potentiale der phänomenologischen Methoden. In: Johannes Rohbeck (Hg.): Denkstile der Philosophie. [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 3]. Dresden: Thelem, 2002, S. 26f.

13 Ekkehard Martens: Sokrates, S. 163.

(4) Viertens philosophiert Sokrates in Form eines Dialoges oder einer Auseinandersetzung in Rede und Gegenrede und spitzt entscheidende Gegensätze zu: Tapferkeit ist einerseits ein Affekt der Beharrlichkeit und andererseits eine Art von Wissen oder Einsicht (*Laches*, 192b, 194d) (dialektisch).

(5) Fünftens schließlich lebt das sokratische Philosophieren von kreativen Momenten wie Gedankenexperimenten, Bildern, Metaphern oder Mythen. Was wäre, so legt der Dialog, der ohne ausdrückliches Ergebnis endet, dem Leser als ‚drittem‘ Dialogpartner die Frage nahe, wenn Feldherren oder Männer der Praxis wirklich anfangen zu philosophieren? Außerdem versucht das sokratische Philosophieren eine Antwort auf die Frage nach der Tapferkeit zu geben, indem es geradezu den Versuch aufdrängt, die beiden gegensätzlichen Positionen miteinander zu verbinden: Tapferkeit ist das beharrliche Festhalten an der Einsicht in die guten Ziele gegen widerstrebende Affekte der Tollkühnheit und Feigheit (kreativ-spekulativ).<sup>14</sup>

Weil Martens so beim platonischen Sokrates noch „die Fülle der Methoden des sokratischen Philosophierens“ repräsentiert sieht, fordert er: „Vor allem für die philosophische Bildungspraxis und andere Formen des praktischen Philosophierens ist es daher gut, sich an die Methoden des sokratischen Philosophierens zu erinnern.“<sup>15</sup> Dieser Aufforderung kommen die folgenden Abschnitte nach. Sie suchen den mit Raupach-Strey definierten Ausgang vom sokratischen Gespräch auf die Martens'sche Methoden hin auszulegen.

## **2.1 „Die Verankerung in der Erfahrung“ bzw. „die differenzierte Beschreibung“ der „eigenen Wahrnehmung“ als phänomenologische Methode**

So „erscheint die Urteilsbildung im Bereich des konkret Erlebten als ein Stück der sokratischen Gedankenarbeit selber. Und so wichtig wird dieses Stück genommen, so gründlich wird diese Urteilsbildung durchgeführt,

---

14 Ekkehard Martens: Wozu Philosophie in der Schule. In: Kirsten Meyer (Hg.): Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart: Reclam, 2010, S. 161f.

15 Ekkehard Martens: Sokrates, S. 175f.

daß keine Unsicherheit im Gefühl zurückbleibt, daß gefühlsmäßige Bedenken voll aufgenommen werden, so daß schließlich Gefühl und Verstand in ihrem Urteil übereinstimmen.“<sup>16</sup>

Was beschäftigte den platonischen Sokrates? „Die ‚Was-ist-das‘-Frage schält sich trotz der widersprüchlichen Quellenlage als Kernpunkt der sokratischen Tätigkeit heraus.“<sup>17</sup> Auch inhaltlich liegt sein Interessengebiet fest. „Nachdem er sich zunächst mit der damals vor allem von Anaxagoras in Athen vertretenen Naturphilosophie auseinandergesetzt hatte, wandte er sich in seinem späteren Leben ausschließlich ethisch-politischen Fragen zu.“<sup>18</sup> Dies finden wir bereits bei Aristoteles beschrieben; dieser charakterisiert zudem die darin vollzogene Denkbewegung: „Sokrates hingegen behandelte ethische Fragen – also nicht die Natur in ihrer Gesamtheit – in ihnen suchte er das Allgemeine und lenkte als erster seine Gedanken auf Definitionen.“<sup>19</sup> Konkret folgt er den Fragen nach dem Guten, dem Gerechten, der Freundschaft, der Tapferkeit, der Besonnenheit, dem Frommen und vielem mehr.

Dabei beginnen die platonischen Dialoge oft mit konkreten Vorfällen oder Problemstellungen, die erst durch Sokrates' Gesprächsführung zu einem allgemeinen Problem gewendet werden. Der Dialog „Euthyphron“ beginnt z.B. mit der Schilderung des vom Vater verursachten Todes eines Sklaven, welcher den titelgebenden Dialogpartner des Sokrates vor Gericht treibt. Die beabsichtigte Anklage wegen Totschlags gegen den eigenen Vater hat Euthyphron allerdings bereits Kritik eingebracht. Daher behauptet er zu seiner Verteidigung, seine Kritiker wüssten schlecht, „wie das Göttliche sich verhält, was Frommes und Ruchloses betrifft.“<sup>20</sup> Typisch ist die Wendung des Sokrates, der dabei vom konkreten Vorfall zum allgemeinen Begriff lenkt. Mit der rhetorischen Frage, „ist nicht das Fromme in jeder Handlung sich selbst gleich“,<sup>21</sup> bewirkt er diese Wendung. Es wird eine dahinter stehende allgemeinere Wahrheit gesucht. Aber „Ausgangspunkt des Philosophierens sind das einzelne Subjekt und sein

---

16 Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch. Hannover: Schroedel, 1981, S. 85.

17 Ekkehard Martens: Sokrates, S. 65.

18 Gernot Böhme: Der Typ Sokrates. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988, S. 35.

19 Aristoteles: Metaphysik (16, 987b). Herausgegeben und übersetzt von Franz F. Schwarz. Stuttgart: Reclam, 1970, S. 34.

20 Platon: Euthyphron (4e) nach: Platon: Sämtliche Werke. Band 1, S. 252.

21 Ebenda (5d), S. 253.

konkretes Erleben und Handeln. Das Ziel sind allgemeine, möglichst für alle nachvollziehbare Einsichten<sup>22</sup>, formuliert entsprechend Dieter Birnbacher. Doch damit ist die sokratische Denkbewegung noch nicht beendet. Zwar endet der genannte Dialog ohne klare Definition, obwohl Sokrates seinen festen Willen zu ihrer Auffindung äußert: „Von Anfang an müssen wir noch einmal erwägen, was denn das Fromme ist. Denn ich werde, ehe ich es erfahre, nicht gutwillig abziehen.“<sup>23</sup> Aber auch so kann der in diesem Fall erfolglos vollzogene Definitionsversuch nicht ohne Konsequenzen auf das konkrete Handeln sein. Sokrates Unterstellung gegenüber Euthyphron enthält eine ganz eindeutige Bewertung von dessen Handlungsabsicht und genau genommen eine ebenso klare Handlungsaufforderung. „Denn kenntest Du nicht ganz bestimmt das Fromme und das Ruchlose: so hättest du auf keine Weise unternommen, um eines Tagelöhners willen einen betagten Vater des Totschlages zu verklagen; sondern sowohl vor den Göttern hättest du dich gefürchtet, so etwas zu wagen, falls es doch vielleicht nicht recht getan wäre, als auch die Menschen hättest du gescheut.“<sup>24</sup> Und damit zeigt sich im dritten Schritt, dass die Denkbewegung nicht nur im Konkreten fußt, sondern letztlich auch auf das Konkrete zurückfällt. Letztlich ist dieses Philosophieren handlungsorientiert und fordert, wie Sokrates selbst es durch das Trinken des Schierlingsbechers einlöst, die Umsetzung dessen, was als richtig erkannt wurde, im eigenen Handeln.

Für das sokratische Gespräch in der Prägung von Leonard Nelson und Gustav Heckmann wird aus der vorangestellten Analyse des antiken platonischen Sokrates vor allem der Aspekt aufgegriffen, dass „der Ausgang Sokratischen Philosophierens [...] bei der Alltagserfahrung zu nehmen“<sup>25</sup> ist. „Da ausgehend von der Einzelerfahrung ein Allgemeines gesucht wird, würde üblicherweise dieses Verfahren *cum grano salis* ‚induktiv‘ genannt werden. Nelson unterscheidet aber die induktive Methode der Naturwissenschaften von der philosophischen Methode, die er als ‚regressive Abstraktion‘ bezeichnet.“<sup>26</sup> Diese Abgrenzung fußt auf der Feststellung, „da

---

22 Dieter Birnbacher: *Praktische Philosophie – Profil eines neuen Fachs*. In: *EU 3/01: Praktische Philosophie*, S. 3.

23 Platon: *Euthyphron (15c)* nach: Platon: *Sämtliche Werke*. Band 1, S. 270.

24 Ebenda (15d), S. 270.

25 Gisela Raupach-Strey: *Sokratische Didaktik*, S. 45.

26 Ebenda, S. 45f.

alles Philosophieren selbst Denken und Erkennen ist, so werden wir dabei notwendigerweise schon gewisse Prinzipien anwenden und voraussetzen müssen, die wir doch erst suchen. Dies ist nun ein Zirkel, an dem jede dogmatische Methode des Beweises unvermeidlich scheitern und dem Skeptizismus verfallen muss. Denn sie setzt voraus, was sie beweisen will“.<sup>27</sup> Entsprechend muss man Nelsons Grundannahme berücksichtigen, nach der „die philosophischen Überzeugungen, wie sie unbewusst allen unseren Urteilen und Beurteilungen zugrunde liegen“<sup>28</sup>, durch dieses Verfahren der Abstraktion ans Licht zu bringen sind. In seiner Konsequenz bedeutet dies, dass jedes abstrakt philosophische Problem zunächst mit Alltagsurteilen verknüpft ist und darin aufgespürt werden muss.

Nach Martens' Systematik befinden wir uns hier im Bereich der phänomenologischen Methode des philosophischen Denkens. Hier hebt er vier Aspekte hervor, die ihm im didaktischen Kontext entscheidend erscheinen. Als „phänomenologische Reduktion“ betont er, dass in einem ersten Schritt „möglichst vorurteilsfrei oder vor allen theoretischen Deutungen und Erklärungen die reinen Gegebenheiten“ zu „betrachten und beschreiben“<sup>29</sup> seien. Dem wird im sokratischen Gespräch die gesamte Phase der Beispielaufnahme gewidmet, welche genau dies anstrebt. Das, was er „als zweites wichtiges Element“ als „die leibliche Dimension des Erkennens“<sup>30</sup> beschreibt, hat ebenfalls im selbsterlebten Beispiel seinen Raum, dem hier vom Beispielgeber Platz gegeben werden kann. Allerdings ist diese Dimension nicht systematisch in der sokratischen Methode eingefordert und je nach gewähltem Beispielfall kann sie im konkreten Gespräch auch als weniger relevant betrachtet werden. Die von Martens als dritter Aspekt genannte „Fundierung einzelner Erlebnisse und Erfahrungen in der geschichtlich geprägten Lebenswelt“<sup>31</sup> wird dagegen durch die Rückfragen an den Beispielgeber wie auch durch die genaue Betrachtung in der Beispielanalyse zuverlässig eingelöst. Der zuletzt genannte Aspekt, dass das betrachtete Phänomen „immer für jemanden ein Problem“<sup>32</sup>

---

27 Leonard Nelson: Die kritische Methode und das Verhältnis der Psychologie zur Philosophie. Ein Kapitel aus der Methodenlehre. In: Gesammelte Schriften I, Schule der kritischen Philosophie. Hamburg: Felix Meiner, 1970, S.15f.

28 Ebenda, S. 12.

29 Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, S. 69.

30 Ebenda, S. 70.

31 Ebenda, S. 70.

32 Ebenda, S. 71.

werden muss, in dem Sinne, „dass ein Phänomen unerklärlich oder erklärungsbedürftig sei [...], dass es in die Schemata der Erfahrung als fraglos gegebene Gegenständlichkeit nicht eingeordnet werden kann, dass also eben diese Schemata in Frage zu stellen sind und damit selbst problematisch werden“,<sup>33</sup> ist grundlegender Motor und grundlegendes Element des geführten Diskurses, der durch die Konsensorientierung – bei zunächst zu erkennendem Dissens – immer wieder ins Bewusstsein der Gesprächsteilnehmer gebracht wird. Mit Raupach-Strey stimme ich an dieser Stelle meines Versuches, Martens „sokratisch“ zu lesen, nicht überein, wenn sie hier „eine Absage an jegliche Auffassung von Philosophie als Konstruktion“ sieht. Auch wenn es mit Bezugnahme auf Sokrates zentrale „Aufgabe des Philosophierens ist, bis in die abstraktesten Reflexionen hinein die Erfassung und Auseinandersetzung mit dieser Welt und Wirklichkeit“<sup>34</sup> anzustreben, so darf man erkenntnistheoretisch nicht ausschließen, dass dieser Bezug zur Wirklichkeit ein Bezug zu dem von uns von der Wirklichkeit konstruierten Bild sein kann, welches in der Konfrontation mit der Welt und im sozial realisierten Diskurs seine Bewährung erfahren muss – oder einer Revision zu unterziehen ist. Insofern spricht auch bei konstruktivistischer Grundannahme nichts gegen das sokratische Prinzip, den philosophischen Diskurs in der Erfahrung zu verankern. In diesem Sinne verstehe ich bei Martens die Ablehnung „einer verkürzt verstandenen Abfolge grundlegender Paradigmen [...]“. Danach folgte auf das ‚ontologische Paradigma‘ mit der Frage ‚Was ist?‘ (Parmenides, Platon) das ‚mentalistische Paradigma‘ mit der Frage ‚Was können wir erkennen?‘ oder ‚Was kann ich wissen?‘ (Descartes, Kant), auf dieses wiederum das ‚linguistische Paradigma‘ mit der Frage ‚Was kann ich verstehen?‘ (Wittgenstein). Versteht man die Paradigmen-Abfolge als pures Ablösungs-Schema, bedeutet das phänomenologische Motto ‚Zu den Sachen selbst!‘ in der Tat nicht nur einen Rückfall in das ‚mentalistische Paradigma‘ als Bewusstseinsphänomenologie, sondern auch in das ‚ontologische Paradigma‘ als Wesensphänomenologie. Versteht man dagegen die Paradigmen-Abfolge als Entwicklung von einer naiven zu einer zunehmend selbstkritischen Einschätzung philosophischer Erkenntnismethoden, haben die einzelnen Stufen jeweils ein eigenes Recht und werden jeweils

---

33 Alfred Schütz: Das Problem der Relevanz. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1971, S. 113. (zit. nach Martens, S. 71.)

34 Gisela Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 46.

„aufgehoben“.<sup>35</sup> Entsprechend sehe ich hinter der von Raupach-Strey gesehenen „Absage an jegliche Auffassung von Philosophie als Konstruktion“ die nicht notwendige Gefahr eines Rückfalls in das ontologische Paradigma. Martens muss hier „methodisch“ gelesen werden, und in diesem Sinne gehört die phänomenologische Methode als Verankerung in der Erfahrung sicher zu den als paradigmatisch zu bewertenden Merkmalen sokratischen Philosophierens.

## 2.2 „Der Marktplatz als Ort des Philosophierens“ bzw. „das eigene Vorverständnis bewusst machen“ als hermeneutische Methode

„Sokrates, der Kauz, der Sonderling. Um seine persönlichen Angelegenheiten kümmert er sich nicht, vernachlässigt seinen Beruf, sein Hauswesen, sein Vermögen. Immer läuft er in demselben Mantel herum, meistens barfuß, redet immer dasselbe und in derselben Weise, treibt sich mit Handwerkern herum, mit Marktfrauen, mit Sklaven. Sokrates, der Nörgler, der Störenfried: Die Kompetenz bewährter Männer zieht er in Zweifel, berühmte Lehrer versucht er öffentlich zu blamieren. Sokrates, der aufreizende Abweichler [...].“<sup>36</sup>

So wird „der Typ Sokrates“, während er die Menschen auf ihre Erfahrungen hin befragt, in seiner eigenen fragwürdigen öffentlichen Erscheinung von *Gernot Böhme* gesehen. Gerade dieses „Öffentliche“ an seinem Auftreten ist ein charakteristischer Wesenszug seines Philosophierens. Zu seinem Gesprächspartner kann jeder werden, denn in der Öffentlichkeit des Marktplatzes stehen alle in der Gefahr, von Sokrates in ein Gespräch verwickelt zu werden. „Es geht in den sokratischen Gesprächen also immer auch um das *Selbstverständnis* des Gesprächspartners, und zwar um ein Selbstverständnis, das sich in der Art und Weise ausdrückt, wie die betreffende Person etwas über bestimmte Sachverhalte weiß, und wie sie mit diesem Wissen umgeht. Es geht Sokrates gerade darum, die Beziehung des fraglichen Wissens zum Selbstverständnis seines jeweiligen Gegenübers

---

35 Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, S. 72.

36 Gernot Böhme: Der Typ Sokrates, S. 20.

herauszuarbeiten.<sup>37</sup> Dabei begleitet ihn ein gewisses Sendungsbewusstsein, denn in seiner Verteidigungsrede lässt Platon ihn formulieren, dass er „von dem Gotte der Stadt beigegeben ist, wie einem großen und edlen Rosse, das aber eben seiner Größe wegen sich zur Trägheit neigt und der Anreizung durch einen Sporn bedarf, wie mich der Gott dem Staat als einen solchen zugelegt zu haben scheint, der ich euch einzeln anzuregen, zu überreden und zu verweisen den ganzen Tag nicht aufhöre, überall euch anliegend.“<sup>38</sup> Folglich ist der Ort des Marktplatzes, die provozierende – und von ihm provozierte – Öffentlichkeit Wesensmerkmal seines Wirkens, auch wenn er die Gefahren spätestens nach seiner Anklage klar sieht: „Ihr aber werdet vielleicht verdrießlich, wie die Schlummernden, wenn man sie aufweckt.“<sup>39</sup> In konsequenter Fortführung – Böhme sieht dies als ein Element der Stilisierung des „Typs“ Sokrates – nimmt er schließlich sogar das ihn treffende Todesurteil an und verweigert die lebensrettende Flucht. Diese Flucht kann er nicht als rein private Entscheidung sehen, sondern er bewertet sie in Zusammenhang mit seinem Wirken in der Öffentlichkeit: Wer „der Gesetze Verderber ist, muss wohl gar sehr dafür gehalten werden, auch der jüngeren und noch unvernünftigen Menschen Verderber zu sein.“<sup>40</sup> Sokrates „machte sich zum Typ. Was dieser Mensch ist, ist er absichtlich, seine Erscheinungsform ist ein Produkt lebenslanger Stilisierungsarbeit“,<sup>41</sup> und zu diesem Typ gehört seine Öffentlichkeit.

Für die sokratische Didaktik ist das Element der Selbststilisierung eines Märtyrertums für die Wahrheit, wie es Böhme hier herausarbeitet, freilich nicht das Entscheidende. Ihr geht es beim Paradigma der Öffentlichkeit mehr um die Offenheit des Philosophierens, wie es auch für eine schulische Didaktik zu fordern ist. „Das Sokratische Paradigma ist – im Begriffspaar der Philosophiedidaktik der Gegenwart – exoterisch, nicht esoterisch, es richtet sich nach außen, an alle Menschen ohne Vorbedingung oder Vorleistung.“<sup>42</sup> Wenn Raupach-Strey über die „philosophische Pra-

---

37 Roland Mugerauer: Sokratische Pädagogik - Ein Beitrag zur Frage nach dem Proprium des platonisch-sokratischen Dialoges (Marburger wissenschaftliche Beiträge, Band 2). Marburg: Tectum Verlag, 1992, S. 185.

38 Platon: Apologie des Sokrates (30e-31a) nach: Platon: Sämtliche Werke. Band 1, S. 29.

39 Ebenda (31a), S. 30.

40 Platon: Kriton (53c) nach: Platon: Sämtliche Werke. Band 1, S. 61.

41 Gernot Böhme: Der Typ Sokrates, S. 25.

42 Gisela Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 44.

xis“ des Sokrates schreibt, dann ist ihr Folgendes daran wichtig: Sie „richtet sich voraussetzungslos an alle Menschen und öffnet sich ihren Argumenten und Auffassungen, ohne sie im Voraus zu kennen oder auszuwählen“.<sup>43</sup> Zwar kann man in Bezug auf den platonischen Sokrates in gewisser Weise Zweifel anmelden: Die Namen der von Platon beschriebenen Gesprächspartner sind z.T. überaus bekannt und stehen häufig für Menschen der damaligen Öffentlichkeit, die der platonische Sokrates durchaus mit Bedacht in Gespräche über sie betreffende Themen verwickelt. Dieser Aspekt muss für eine didaktische Wendung allerdings anders gewichtet werden. Das „Stellvertretende“ der platonischen Gesprächspartner muss in der Schule in die Begegnung mit den konkret gegebenen Schülerinnen und Schülern übersetzt werden. „Der Marktplatz steht zunächst dafür, dass der Ausgangspunkt des Sokratischen Philosophierens bei der lebensweltlichen Erfahrung genommen wird; Philosophie entsteht aus der konkreten Lebenssituation heraus, diesseits aller Spekulation und aller Theorie.“<sup>44</sup> Sokrates begründet keine Schule mit systematischem Lehrplan, mit aufzubauendem fachlichen Vorwissen, mit an Qualifikation gebundener Selektion. Heckmann formuliert dies für seine Hochschulpraxis dergestalt um: „Die Bereitschaft zu der umschriebenen Anstrengung und eine normale Intelligenz sind aber auch die einzigen Anforderungen an die Teilnehmer des [sokratischen] Seminars. Kenntnis philosophischer Literatur oder bereits erworbene philosophische Schulung ist nicht erforderlich“.<sup>45</sup> Dieser Aspekt beinhaltet noch eine andere Seite der Öffentlichkeit: „Indem Sokrates die Öffentlichkeit sucht, setzt er sich ihr auch aus und schirmt sich nicht gegen unangenehme Fragen ab, die vielleicht gestellt werden könnten. Öffentlichkeit wird zum Prüfstein für Wert und Allgemeinheit von Erkenntnissen, für Allgemeinverbindlichkeit.“<sup>46</sup> Auch hier treffen wir auf einen Aspekt, der philosophischer Reflexion in einer pluralen demokratischen Gesellschaft sehr angemessen erscheint. So wird die sokratische Methode u.a. auch vom Politikunterricht reklamiert. *Will Cremer* beschreibt sie in einem „Lexikon der politischen Bildung“ entsprechend als „natürlichen Verbündeten“ für „eine demokratische politische

---

43 Ebenda, S. 42.

44 Ebenda, S. 43.

45 Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch, S.8. (Ausgabe von 1993: S. 14.)

46 Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 42.

Bildung“.<sup>47</sup> Spezifisch philosophisch aber bleibt die vernunftgeleitete Argumentation zur Wahrheitssuche, wobei „jede reale, zufällig zusammengesetzte Gesprächsgruppe durch die gemeinsamen Anstrengungen von Leitung und Teilnehmenden im Verlauf des Gesprächsprozesses der idealen Argumentationsgemeinschaft näher kommen kann, wie unvollkommen sie realiter auch bleiben mag.“<sup>48</sup>

Im Sinne von Martens' Systematik der Methoden des Philosophierens finden wir hier durch die Marktplatzsituation einen Rahmen vor, der eine Berücksichtigung und Prüfung aller repräsentierten Vorverständnisse notwendig macht. Diese Anforderung kann man vor allem mit der „hermeneutischen Methode“ in einen Bezug setzen (ohne – wie im Folgenden auch – damit die Notwendigkeit anderer Methoden auszuschließen). Nach Steenblock gilt, Hermeneutik „bezeichnet den Modus überhaupt, in dem wir uns zu den kulturellen Sinn- und Sachverhalten in ein Verhältnis setzen, sie uns zu eigen machen und sie durch eigene Beiträge fortführen. [...] In der Breite seines Spektrums beginnt also das Verstehen in alltagsweltlichen Lebensverhältnissen, in denen wir alle, die wir mit Menschen, ihren Gesten, Worten, täglich umgehen, verstehen und verstanden werden.“<sup>49</sup> Martens spricht bei dieser Denkmethode davon, dass „die eigenen alltäglichen Ansichten und Deutungsmuster“<sup>50</sup> heranzuziehen seien. Dabei geht es im tradierten sokratischen Gespräch – beim platonischen Sokrates wie in der Praxis nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann – nicht um eine direkte textbezogene Bezugnahme auf ideengeschichtliche Positionen. Andererseits können aber nach Martens auch Texte (bzw. Autoren)

---

47 Will Cremer: Sokratisches Gespräch. In: Hans-Werner Kuhn, Peter Massing (Hg.) Methoden und Arbeitstechniken. [Georg Weißeno (Hg.): Lexikon der Politischen Bildung. Band 3] Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2000, S. 167. Siehe auch: Ulrich H. Baselau, Ralf Brocker, Will Cremer: Das Sokratische Gespräch – Eine Methode der demokratischen Diskussion und Entscheidungsfindung. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Methoden in der Politischen Bildung - Handlungsorientierung. [Schriftenreihe, Bd. 304] Bonn, 1991, S. 31-53. Sowie: Klaus Draken: Das Sokratische Gespräch – mögliche Grundlage für eine Didaktik der politischen Bildung? In: Nora Walter, Silvia Knappe (Hg.): Rundbrief der Sokratiker Nr. 2. Hannover, 1989 S. 9-12.

48 Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 44f.

49 Volker Steenblock: Hermes und die Eule der Minerva. Zur Rolle der Hermeneutik in philosophischen Bildungsprozessen. In: Johannes Rohbeck (Hg.): Philosophische Denkrichtungen. [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 2], Dresden, 2001, S. 90f.

50 Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, S. 54.

Gesprächspartner werden; der Text ist also nicht als „Einwand“ zum Gespräch zu verstehen. Martens führt aus: „Da wir uns, so Gadamer, in unserem Seinsverständnis immer schon in einer bestimmten Geschichte oder Tradition bewegen, müssen wir, um uns selbst zu verstehen, vor allem uns selbst in der Seinsgeschichte verstehen.“<sup>51</sup> Wenn wir nun weiter davon ausgehen, dass diese Seinsgeschichte „uns vornehmlich in den großen Texten der Philosophie überliefert“ ist, dann „besteht nach Gadamer Philosophie in erster Linie im Lesen und Verstehen der Texte der Klassiker [...] In einem Verstehensprozess bewegen wir uns notwendigerweise in dem ‚hermeneutischen Zirkel‘, dass wir einen Text mit unseren Erwartungen lesen, ferner dass wir die Einzelaussagen eines Textes nur aus dem Gesamtzusammenhang, und diesen umgekehrt erst aus den Einzelaussagen verstehen.“<sup>52</sup> Dennoch verallgemeinert Martens die hermeneutische Methode wie Steenblock auch auf nicht direkt textbezogene Anwendungen. Diese „Methode des sokratischen Philosophierens besteht daher im Aufdecken und Verstehen der mitgebrachten Interpretationen oder Deutungsmuster der brüchigen Phänomenbezüge. [...] Sokrates deckt aber nicht nur die vorliegenden persönlichen Interpretationen von Erfahrungen auf, sondern erinnert seine Unterredner auch daran, was sie von Homer, der nach Platon ganz „Hellas gebildet“ hat, gelernt zu haben meinen, beispielsweise, dass Tapferkeit manchmal nicht Vorwärtsstürmen, sondern auch Rückzug sein kann.“<sup>53</sup> Und auch *Hans-Georg Gadamer* nutzt zur Verdeutlichung der von ihm gemeinten Mechanismen an manchen Stellen die Betrachtung der mündlichen Äußerung. „Ich darf“, so schreibt er, „vielleicht die gerichtliche Aussage als ein besonders sprechendes Phänomen anführen. Da zeigt sich, wie schwer es für den Aussagenden ist, in dem Protokoll, das seine Zeugenaussage festhält, auch nur einigermaßen die volle Wahrheit des von ihm Gemeinten zu erkennen. Die aus dem Zusammenhang der Unmittelbarkeit von Frage und Antwort gerissene, durch Weglassungen, Zusammenfassungen usw. umformulierte Aussage gleicht der Antwort, die man auf eine Frage geben muss, von der man nicht weiß, warum sie gestellt wird. Und das nicht zufällig. Es ist ja gerade das eingestandene Ideal einer Zeugenaussage und sicherlich ein wesentliches Moment aller Beweisaufnahme: auszusagen, ohne zu wissen, was die

---

51 Ebenda, S. 75f.

52 Ebenda, S. 76.

53 Ebenda, S. 50f.

eigene Aussage ‚bedeutet‘. Die Situation ist ähnlich, wie wenn ein Professor im Examen vorher ausgedachte Fragen an den Kandidaten richtet, auf die, wie man zugeben muss, kein vernünftiger Mensch antworten kann – ein Thema, das Heinrich von Kleist, der selbst ein preußisches Referendarsexamen hinter sich hatte, in seinem schönen Aufsatz ‚Über das allmähliche Verfertigen der Gedanken beim Reden‘ behandelt. [...] Das ist das bekannte Problem, das Heidegger unter dem Titel des hermeneutischen Zirkels analysiert hat, jene erstaunliche Naivität des subjektiven Bewusstseins, das, wenn es einen Text zu verstehen meint, sagt: aber das steht doch da!“<sup>54</sup> Einen Text zu verstehen, muss also nicht auf verschriftlichte Aussagen bezogen sein: Es kann auch auf den im Gespräch, im Diskurs gesprochenen Text bezogen werden. Anstelle von „Aber das steht doch da!“ kommt dann die Äußerung „Aber das hast Du doch gesagt!“ in den Blick der kritischen Reflexion. In einem späten Interview aus dem Jahr 2000 äußerte Gadamer zu einer Frage nach den Methoden der Philosophie sogar die Sätze: „Wir müssen endlich wieder lernen, wie man ein richtiges Gespräch führt. Das ist eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe für die Philosophie. Ein Gespräch setzt voraus, dass der Andere Recht haben könnte. [...] Ich finde, es ist eine große Aufgabe, wieder fragen zu lernen, also nicht alles von vornherein für geregelt zu halten. Man sollte beim Fragen nicht einfach bloß darauf aus sein, wichtige Informationen zu bekommen. Schon das Wort ‚Information‘ sagt es ja: Das ist etwas, worüber man nicht weiter nachzudenken braucht.“<sup>55</sup> In diesem Sinne bedarf das Gespräch auf dem Marktplatz gerade in Anlehnung an den platonischen Sokrates der Nachfrage im Martens’schen Verständnis einer hermeneutischen Klärung der repräsentierten Vorverständnisse im offenen und öffentlichen Gespräch, es verlangt nach der damit verbundenen reflexiven Leistung der Überschreitung der subjektiven Verstehenshorizonte auf den Anderen hin, dem damit verbundenen Anstreben einer Horizontverschmelzung oder zumindest einer Horizonterweiterung und kann in dieser Weise als paradigmatisch zu bewertendes Merkmal sokratischen Philosophierens aufgefasst werden.

---

54 Hans-Georg Gadamer: Die philosophischen Grundlagen des 20. Jahrhunderts. Zit. nach Hans-Georg Gadamer / Gottfried Boehm (Hg.): Seminar: Philosophische Hermeneutik. Frankfurt/Suhrkamp 1976, S. 317f.

55 „Rituale sind wichtig“ Hans-Georg Gadamer über Chancen und Grenzen der Philosophie. Interview: Thomas Sturm. In: Der Spiegel, 8/2000, S. 305.

## 2.3 „Der Anti-Dogmatismus“ bzw. „ein Dialogangebot wahrnehmen“ als Grundlage der dialektischen Methode

„Sokrates schrieb kein Buch, erst recht kein Lehrbuch; er war überhaupt kein ‚Lehrer‘ in dem üblichen Sinne, wie die Rolle immer noch oft verstanden wird, dass er seinen Schülern ‚etwas‘ im Sinne inhaltlich bestimmter Wahrheiten beibringen wollte. Er stellte kein Lehrgebäude oder -system auf, verzichtete sogar ganz auf schriftliche Weitergabe seiner Gedanken. Er ließ, noch grundsätzlicher gesprochen, keine unbefragten Lehrsätze gelten. Nicht das Was, sondern das Wie, eben der Weg ist das Kennzeichen der Sokratischen Methode.“<sup>56</sup>

Entsprechend dieser Charakterisierung bei Raupach-Strey lässt der frühe platonische Sokrates in der von ihm gesuchten Öffentlichkeit auch manche seiner Dialoge in der Aporie enden – besser „gut hinterfragt“ als „schlecht geantwortet“ – so könnte man sagen. Dass vor allem der späte platonische Sokrates aber auch viel Inhaltliches vorgibt, durch seine Art der Gesprächsführung<sup>57</sup> Inhalte setzt und insofern sich doch dem Verdacht aussetzt, inhaltlich bestimmte Wahrheiten „beibringen“ zu wollen, widerspricht dem später noch in seiner Bedeutung zu klärenden Bild der Hebamme. Insofern nimmt die Rezeption des antiken Sokrates, die der Praxis nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann zugrunde gelegt wurde, hier die „bessere Intention“ anstelle der z.T. fragwürdigen Praxis des platonischen Sokrates als relevant für ihr eigenes Verständnis sokratischen Philosophierens. Für Leonard Nelson ist die sokratische Methode „nämlich nicht die Kunst, Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren, nicht die Kunst, über Philosophen zu unterrichten, sondern Schüler zu Philosophen zu machen.“<sup>58</sup> Die Grundlage dieser Charakterisierung sieht der bereits mehrfach angesprochene Philosoph *Dieter Birnbacher* in der bis heute gültigen Tatsache, dass „Philosophie [...] kein geschlossenes Lehrgebäude, sondern eine Praxis des gemeinsamen Fragens und Suchens“<sup>59</sup>

---

56 Gisela Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 47.

57 Siehe hierzu auch die Kritik Bodenheimers, ausgeführt unter Punkt 1.1 dieser Arbeit (S. 9).

58 Leonard Nelson: Die sokratische Methode. In: Gesammelte Schriften, Band I, S. 271.

59 Dieter Birnbacher: Praktische Philosophie – Profil eines neuen Fachs. In: EU 3/01: Praktische Philosophie, S. 3.

sei. Dies wiederum steht in engem Zusammenhang mit dem hier durch Nelson postulierten Anti-Dogmatismus: „Ein ihm [Sokrates] zugestander Erfolg besteht zunächst darin, daß er durch seine Fragen die Schüler zum Eingeständnis ihrer Unwissenheit bringt und damit dem Dogmatismus bei ihnen die Wurzel durchschneidet. Dieser in der Tat auf keine andere Weise zu *erzwingende* Erfolg ist es, worin sich der Sinn des Gesprächs als Unterrichtsform offenbart.“<sup>60</sup> Auch wenn man zwischen den gesellschaftlich angesehenen und vermeintlich „wissenden“ Gesprächspartnern des platonischen Sokrates und den in der Entwicklung befindlichen Schülerinnen und Schülern in unserem Unterricht unterscheiden muss, so wird doch die große Bedeutung sichtbar, die Nelson der unbedingten Vermeidung eines jeglichen Dogmatismus zugesteht. Entsprechend führt er weiter aus: „Anregung zum Selbstdenken kann, zumal bei reiferen Schülern, auch vom Vortrag ausgehen. Aber zu welcher Anlockung auch solche Anregung sich steigern mag, unwiderstehlich ist sie nicht. Erst die Nötigung, sich auszusprechen, sich auf jede Querfrage einzulassen und über die Gründe jeder Behauptung Rechenschaft abzulegen, verwandelt die Macht jener Lockung in einen *unwiderstehlichen* Zwang. Diese Kunst, zur *Freiheit* zu *zwingen*, macht das erste Geheimnis der sokratischen Methode aus.“<sup>61</sup> Und Nelson ist in seinen Konsequenzen für diese Zielsetzung sehr rigoros: Für die „Ausschaltung des Dogmatismus im Unterricht“ fordert er „den Verzicht auf jedes belehrende Urteil überhaupt. [...] Hier muß man sich ehrlich entscheiden: Entweder Dogmatiker oder Sokratiker.“<sup>62</sup> Dies unterstreichend meint er in konsequenter Weise konkretisierend: „Der philosophische Unterricht löst seine Aufgabe, wenn er im Schüler die Einflüsse, die der Aufhellung der philosophischen Erkenntnis im Wege stehen, planmäßig schwächt, die ihr förderlichen planmäßig stärkt. Ohne hier die Frage zu beantworten, welche Einflüsse sonst hier in Betracht kommen, wollen wir jedenfalls das eine festhalten: daß ein unbedingt auszuschaltender Einfluß derjenige ist, der von den Urteilen des Lehrers ausgeht. Gelingt die Ausschaltung dieses Einflusses nicht, dann ist alle weitere Mühe eitel. Der Lehrer hat alles getan, was an ihm ist, dem

---

60 Leonard Nelson: Die sokratische Methode, S. 291.

61 Ebenda.

62 Ebenda.

eigenen Urteil des Schülers durch Anbieten eines Vorurteils zuvorzukommen.“<sup>63</sup>

Die vorgenannten Forderungen können als extreme Anforderung an den Lehrer in der Schule empfunden werden, da dieser – durch sein langes akademisches Fachstudium vorbereitet – gerade jene Form von „Wissen“ auch im Philosophieunterricht an die Schüler herantragen müsste. Andererseits ist es eine große Gefahr des auf Bewertung durch den Lehrer aufbauenden Schulunterrichts, dass in der Folge strategisch nicht nach der Wahrheit, sondern nach dem, „was der Lehrer hören will“, gesucht wird. Und das wäre in der Tat kaum mehr als philosophische Einstellung – bestenfalls als sophistische – zu verstehen. Dennoch ist dieser Aspekt bei der Frage der Anwendung sokratischer Gespräch in der Schule nicht unumstritten. So beschreibt Dieter Birnbacher, der seine „eigene Erfahrung mit dem Sokratischen Gespräch [...] weitgehend nur in der akademischen Philosophie“ gemacht hat: „Eine substantiellere Modifikation des ursprünglichen Kanons ist die von einer Reihe von Praktikern vorgeschlagene Lockerung der Regel der strengen Zurückhaltung des Gesprächsleiters. Es hat sich herausgestellt, dass sachhaltige Beiträge des Leiters gelegentlich außerordentlich hilfreich sein können, z.B. um das Gespräch aus einer Sackgasse zu manövrieren. Weiterhin kommt es des Öfteren zu Situationen, in denen der Leiter wichtige Hintergrundinformationen, über die die Teilnehmer nicht verfügen, beisteuern kann. Falls alle Teilnehmer außer dem Leiter jünger sind, sollte es ihm nicht verwehrt sein, das Spektrum der Beispielfälle aus seiner Lebenserfahrung heraus zu bereichern oder die eine oder andere sachdienliche psychologische Erklärung einzubringen.“<sup>64</sup> Aber Birnbacher ist sich bei seiner Äußerung im Klaren darüber, dass es sich um eine substantielle Modifikation handelt, die aus seiner Sicht pragmatische Vorteile bietet. Gisela Raupach-Strey führt die entsprechende „Rollenteilung: Teilnehmer/innen führen das Sachgespräch – Leiter/in hat Lenkungsaufgabe, hält sich in der Sache zurück“ unter ihren „Regeln der Zweckmäßigkeit 1. Ordnung“<sup>65</sup> auf. Sie sieht zwar den

---

63 Ebenda, S. 292.

64 Dieter Birnbacher: Das Sokratische Gespräch – eine philosophische Standortbestimmung. Gefunden unter:

[http://www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphilolo/didaktik/sokra\\_gespraech.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphilolo/didaktik/sokra_gespraech.pdf)  
(letzter Aufruf 26.07.2009, 12:20 Uhr), S. 17f.

65 Gisela Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 145f.

Anti-Dogmatismus als konstitutiv an, fordert aber nicht eine unbedingte inhaltliche Zurückhaltung des Gesprächsleiters. Diese sieht sie eher als „zweckmäßig [...] zur konkreten Durchführung Sokratischer Gespräche“<sup>66</sup> an und weist ihr daher Vereinbarungscharakter zu. Aus meiner schulischen Erfahrung heraus würde ich aber an dieser Regel im sokratischen Gespräch auch mit Schülerinnen und Schülern festhalten wollen. Wenn man die Methode in ihrem Charakter ernst genommen wissen will, sollten auch die Schülerinnen und Schüler ganz in die Verantwortung für den inhaltlichen Verlauf genommen werden. Falls es dabei zu einer Aporie kommt, die durch ein inhaltliches Eingreifen des Lehrers hätte vermieden werden können, sollte dies bewusst gemacht und das erkannte Problem dann in einem anderen methodischen Verfahren – z.B. Textarbeit mit Texten, die alternative Problemlösungen anbieten und argumentativ erläutern – weiter bearbeitet werden. Mit dieser Vorgehensweise habe ich in der Schule insofern gute Erfahrungen machen können, als hierdurch die Lehrerrolle im sokratischen Gesprächsverlauf eine klar vom sonstigen Unterrichten abgesetzte Kontur bekam, die für die Schülerinnen und Schüler ohne die Gefahr eines Rückfalls in alte Rollenmuster angenommen werden konnte.

Wenn Martens in seinem Methodenparadigma von der „Dialektischen Philosophie“<sup>67</sup> spricht, dann unterscheidet er eine „dialektische Seinserkenntnis“ am Beispiel Heraklits, „Dialektik als Dialogprozess“ am Beispiel des Sokrates und „Dialektik als Wortstreit“ am Beispiel des Protagoras.<sup>68</sup> Im Sinne des hier zu erörternden Paradigmas fokussiert er aus diesem Befund heraus: „Für die dialektische Methode des Philosophierens ist die zweite Variante, Dialektik als Dialogprozess, kennzeichnend, während die Dialektik als Seinserkenntnis eine umstrittene ontologisch-metaphysische Position darstellt und Dialektik als Wortstreit keine philosophischen Erkenntnisansprüche erhebt oder erheben kann. [...] Das Hin-und-her-Überlegen, egal ob ‚im Kopf‘ als ‚Dialog in der Seele‘ oder ob in einem realen Dialog, geht in der Regel von widersprüchlichen Erfahrungen oder Behauptungen aus, die im Laufe der Überlegungen zugespitzt oder deutlicher herausgearbeitet und schließlich gelöst oder als (vorläufig) unlösbar

---

66 Ebenda, S. 146.

67 Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, S. 85.

68 Ebenda, S. 86f.

festgestellt werden.“<sup>69</sup> Somit finden wir eine Charakterisierung vor, die den im sokratischen Gespräch geforderten Anti-Dogmatismus in ihrer Grundtendenz unterstützt. Zur Konkretisierung führt Martens aus: „Die dialektische Methode ferner kann, muss sich aber nicht im Medium des realen Dialogs konkreter Personen vollziehen. Dabei ist die reale Dialogform nicht bloß äußerliches Moment dialektischen Denkens. Im Unterschied zum ideellen Dialog motiviert der reale Dialog vielmehr als Wettkampf mit (einem) anderen zu größerer Klarheit der Begriffe und Argumente, zu der man für sich allein sonst vielleicht nicht fähig oder bereit wäre. Außerdem fördert ein gemeinsamer Problemlösungsprozess kreative Einfälle, trägt größeres Fachwissen und methodische Kompetenz zusammen und kann verhindern, dass ein Problem lediglich aus einer bestimmten Perspektive behandelt wird.“<sup>70</sup>

Auch in der so konkretisierten Methode der Dialektik ist also das entscheidende Moment die Offenheit bzw. der Anti-Dogmatismus, die einen Dialog erst ermöglichen bzw. sinnvoll machen. Mit Gronke könnte man an dieser Stelle auch den Diskursbegriff bemühen, hier „ausschließlich als argumentativer Dialog verstanden“ und mit Apel und Habermas als „das Sprachspiel der Vernunft“ gesehen. Entsprechend „betont die Diskurspragmatik den dialogisch kommunikativen Verständigungsaspekt von Diskurs. Vernunft ist prinzipiell dialogisch strukturiert. Daher ist jede Argumentation prinzipiell auf andere Argumentationspartner bezogen und auf zwanglose Verständigung sowie argumentativen Konsens mit ihnen angelegt.“<sup>71</sup> Auch die von Martens aufgelisteten positiven Effekte können nur unter Voraussetzung nicht dogmatisch agierender Gesprächsteilnehmer/innen – selbst beim inneren Dialog – eintreten und in der Tat kann eine herausgehobene Stimme in einer realen Sprechsituation diese Voraussetzung gefährden. Wenn die mit Bewertungsmacht versehene Stimme der Lehrperson eine inhaltliche Position spürbar präferiert, kann dies entscheidend den Verlauf eines Unterrichtsgesprächs prägen und den im Sinne philosophischer Offenheit für das bessere Argument geforderten

---

69 Ebenda, S. 88.

70 Ebenda.

71 Horst Gronke: Die Grundlagen der Diskursethik und ihre Anwendung im Sokratischen Gespräch. In: Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter (Hg.): Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch. [Sokratisches Philosophieren; Bd. III] Frankfurt am Main: di-da-Verlag, 1996, S. 25f.

Anti-Dogmatismus unterlaufen. So formuliert Gronke in seinem Vergleich von Diskurstheorie und sokratischer Gesprächspraxis nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann die These: „Das Sokratische Gespräch ist eine pädagogisch orientierte Praxisform der Diskursethik. In ihm werden im Bereich des Miteinanderredens jene moralischen Diskursnormen umgesetzt und eingeübt, die in der diskursethischen Reflexion als gültig erwiesen werden.“<sup>72</sup>

Dass Martens das „mündliche 'Sokratische Gespräch' als Arbeits- und Unterrichtsmethode [...] von der weiter gefassten integrativen sokratischen Denkmethode“<sup>73</sup> unterschieden sehen will, zeigt sich an dieser Stelle besonders deutlich, indem er die von Leonard Nelson und Gustav Heckmann geprägte Form des sokratischen Gesprächs allein unter dem Fokus der dialektischen Methode ausführt. Allerdings gesteht er ihr einen „ansatzweise“ sichtbar werdenden „integrativen Methodencharakter“ zu, wenn er anfügt: „Bei der sokratischen Gesprächs-Dialektik spielen neben den phänomenologischen und analytischen Methoden auch die produktiven Einfälle der Gesprächsteilnehmer und die Deutungsmuster der Klassiker für das Gewinnen von Einsichten eine wesentliche Rolle.“<sup>74</sup> Diesen integrativen Methodencharakter möchte ich in meiner Arbeit unterstreichen, ansonsten wäre in der Tat ein verengter Blick auf den Philosophieunterricht und das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen angelegt.

## **2.4 „Das Selbstvertrauen der Vernunft“ und „die verwendeten zentralen Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen“ als Grundlage der analytischen Methode**

„Alle Fragen in der Philosophie werden also am Ende auf diese hinauslaufen: Welches die unmittelbare Erkenntnis der reinen Vernunft sei, und aller Streit in der Philosophie wird sich durch Beantwortung dieser Frage entscheiden lassen. [...] Daher kann es auch nicht Aufgabe der Philosophie sein, unserer Erkenntnis objektive Wahrheit zu verschaffen, sondern

---

72 Ebenda, S. 36.

73 Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, S. 130.

74 Ebenda, S. 133.

nur das Bewußtsein als erkennendes Bewußtsein zu beglaubigen, dem Bewußtsein zum irrumsfreien Ausspruch der Erkenntnis zu verhelfen.“<sup>75</sup>

„Dies Selbstvertrauen der Vernunft ist das allgemeine Prinzip, das die psychologischen Ableitungen aus der Theorie der Vernunft zu kritischen Deduktionen macht, d.h. das es uns ermöglicht, in der inneren Erfahrung einen Leitfaden für die systematische Begründung der Philosophie zu finden.“<sup>76</sup> So ist bei Leonard Nelson als Ausrichtung des Wahrheitsstrebens anstelle der platonischen Ideenschau die „unmittelbare Erkenntnis der Vernunft“ getreten. Birnbacher analysiert im Sinne einer durch den „linguistic turn“ gegangenen Philosophie die Qualität von „analytischem Explikationswissen“<sup>77</sup> welches hierdurch erreichbar wird: „Die Sokratische Methode kann, solange sie regressiv verfährt, stets nur auf Explikationswissen führen: auf ein Wissen davon, welche Begriffe, Prinzipien und Normen unserem Denken tatsächlich zugrunde liegen, auf eine ‚deskriptive Metaphysik‘, eine deskriptive Erkenntnistheorie oder eine deskriptive Ethik. Eine regressiv gewonnene philosophische Einsicht besteht darin, einzusehen, dass *das* die Voraussetzungen sind, die unserem Urteilen zugrunde liegen. Weiter reicht diese Einsicht jedoch nicht. Vor allem ist damit noch keine Einsicht in die *Angemessenheit* der aufgewiesenen Begriffe, die *Wahrheit* der aufgewiesenen Prinzipien und die *Rechtmäßigkeit* der aufgewiesenen Normen gewonnen.“<sup>78</sup>

Trotz der einengenden Analyse dessen, was das „Selbstvertrauen der Vernunft“ in Nelsons Prägung sokratischen Philosophierens zu erreichen vermag, bleibt doch für die didaktische Perspektive grundlegend Erstrebenswertes stehen. So führt Gisela Raupach-Strey aus: „In dem Zutrauen in die Gesprächspartner/innen des Sokratischen Dialogs, dass sie die Grundausrüstung zur Klärung der wesentlichen Fragen mitbringen, verschränken sich eine philosophische und eine pädagogische Grundannah-

---

75 Leonard Nelson: Die kritische Methode und das Verhältnis der Psychologie zur Philosophie, S. 24f.

76 Ebenda, S. 31f.

77 Dieter Birnbacher: Philosophie als sokratische Praxis. In: Helmut Girndt (Hg.): Philosophen über das Lehren und Lernen der Philosophie. Sankt Augustin: Academia Verlag, 1996, S. 5. (In leichter Überarbeitung auch abgedruckt in: Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter (Hg.): Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis. [Sokratisches Philosophieren, Bd. VI]. Frankfurt/M.: dipa-Verlag, 1999, S. 15-35.)

78 Ebenda, S. 8.

me: Die Vernunft muss sich selbst im Einzelsubjekt als Klärungs- und Rechtfertigungsinstanz begreifen und anerkennen, nicht minder aber gilt dies auch für das *wechselseitige Zutrauen* von Vernunft. Das bedeutet, dass im Prinzip die Vernunft-Disposition als gegeben vorausgesetzt wird, was deren Aus-Bildung jedoch nicht widerspricht. Gerade das Zutrauen zur Urteilsfähigkeit, in welchem Maße auch immer es im gegebenen Moment kontrafaktisch sein mag, ermöglicht die *Entwicklung* der je eigenen Urteils-kompetenz und stärkt das Bewußtsein, zum eigenen, begründeten Urteil in der Lage zu sein.<sup>79</sup> Dass dies kein unkritisches oder überhebliches Unterfangen sein soll, macht sie dabei unmissverständlich klar: So „hat Vernunft (der ‚Logos‘) die Pflicht der kritischen Prüfung, um Gutgläubigkeit oder Schnellgläubigkeit, fehlerhaftes Denken oder Irrtum zu vermeiden. [...] Ein Sokratisches Gespräch würde aber zu Unrecht seinen Namen tragen, wenn es die Anstrengung des Begriffs sowie die Zumutung kritischer Urteilsprüfung nicht zuließe und nicht ggf. auch Aporien aushielte. Da der von Nelson gebrauchte Begriff ‚Kampf‘ antagonistische Assoziationen weckt, bevorzuge ich die Beschreibung ‚ein gemeinsames Ringen um die Wahrheit, das mit Anstrengung verbunden sein kann, aber gleichwohl lohnt‘.“<sup>80</sup>

Dabei gesteht Nelson den Wahrheitssuchenden ein „Wahrheitsgefühl“<sup>81</sup> zu, das nach Heckmann aber nicht als „Emotion“ misszuverstehen ist, sondern eher einem Empfinden entspricht, welches er mit den Worten „Einer-Erkenntnis-auf-der-Spur-sein“<sup>82</sup> beschreibt. Gisela Raupach-Strey nimmt diesen Gedanken bzw. diese in der sokratischen Praxis gemachte Erfahrung mit kritischer Einschränkung wie folgt auf: „In einer sich meldenden Stimme, die den Untersuchungsgang lenkt, fördert oder Bedenken signalisiert, können wichtige Hinweise zur Wahrheitserkenntnis verborgen sein. Freilich bedarf das, worauf das eigenständige Wahrheitsgefühl des Einzelnen hinweist, der gemeinschaftlichen Aufklärung: Leitideen sind ggf. genauer zu fassen und für die Gesprächsgruppe durchsichtig zu machen, Einwände zu versprachlichen und daraufhin zu prüfen, ob sie einen ‚Wahrheitskern‘ enthalten. Das Wahrheitsgefühl ist kein Wahrheitsga-

---

79 Gisela Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 51.

80 Ebenda, S. 51f.

81 Leonard Nelson: Die sokratische Methode, S. 305.

82 Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch, S. 61.

rant.“<sup>83</sup> Insofern handelt es sich hier vielleicht um eine Analogie zu dem nun durch die Gesprächsgemeinschaft und das in ihr repräsentierte „Selbstvertrauen der Vernunft“ gezügelten „Daimonion“,<sup>84</sup> das einstmals dem platonischen Sokrates beigegeben war.

In diesem Sinne sehe ich auch im sokratischen Gespräch eine Notwendigkeit für das, was Martens mit der analytischen Methode des philosophischen Denkens umschreibt. Er spricht z.B. davon, dass „häufig begriffliche oder argumentative Unklarheiten“ auftreten. „Was ist mit ‚x‘ genauer gemeint? Wie ist eine bestimmte Aussage begründet, und ist die Begründung haltbar? Für die Klärung derartiger Unklarheiten gibt es konkrete Arbeitsmethoden oder Techniken.“<sup>85</sup> Und so führt er unter der Überschrift „Argumente und Begriffe klären können“<sup>86</sup> vielfältige Techniken der Begriffs- und Argumentationsanalyse an, die in einem sokratischen Gespräch zum Tragen kommen können. Aber diese können auch in seinem Methodenverständnis kein Selbstzweck sein: „Eine noch so anschauliche Übersicht und selbst eine Übung der Begriffs- und Argumentationsklärung können das lebendige Philosophieren über ein konkretes Problem in seiner inhaltlichen Komplexität, seinen überraschenden Einsichten, aporetischen Wendungen oder im persönlichen Beteiligtsein nicht ersetzen“.<sup>87</sup> Diese Einschränkung von Martens passt somit exakt auf die sokratische Gesprächspraxis nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Auch hier würden Techniken der Begriffs- und Argumentationsanalyse nie abstrakt eingeführt werden, sich aber aus den im Gespräch entstehenden Klärungsnotwendigkeiten heraus entwickeln und – wie die Erfahrung aus dieser Gesprächspraxis, insbesondere durch die Institution des Metagesprächs immer wieder belegt – häufig auch auf einer Metaebene reflektiert werden. Entsprechend formuliert Birnbacher in Bezug auf eine an Sokrates orientierte Form des Philosophierens: „Philosophie vollzieht sich im Medium von Einfühlung und Vernunft. Einfühlung macht uns die Werte und Normen anderer in ihrem jeweiligen Kontext verständlich. Die Vernunft prüft Geltungsansprüche und befragt Konventionen, Traditionen und Autoritäten auf ihre Glaubwürdigkeit und Tragfähig-

---

83 Gisela Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 53.

84 Vergleiche: Platon: Apologie (31c-32a) nach: Platon: Sämtliche Werke. Bd. 1, S. 30f.

85 Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, S. 83.

86 Ebenda, S. 109-124.

87 Ebenda, S. 109.

keit.<sup>88</sup> Die analytische Methode ist im Rahmen des sokratischen Gesprächs Nelson/Heckmannscher Prägung somit nie Selbstzweck, sondern steht immer im Dienst ihres Gesprächsziels, einer anzustrebenden Wahrheitserkenntnis. Sie wird im paradigmatisch gesehenen Selbstvertrauen der Vernunft selbstbewusst geübt und auf der Metaebene nach Bedarf bewusst reflektiert. Diese Denkmethode nach Martens wird unter dem Aspekt des Begründungskonzeptes der Gesprächspraxis nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann noch einmal differenzierter zu betrachten sein.<sup>89</sup>

## 2.5 „Die Maieutik“ oder „Einfälle zulassen und betrachten“ als Element der spekulativen Methode

„Also du Lächerlicher hast wohl niemals gehört, daß ich der Sohn einer Hebamme bin [...] auch, daß ich dieselbe Kunst ausübe. [...] Von meiner Hebammenkunst nun gilt im Übrigen alles, was von der ihrigen; sie unterscheidet sich aber dadurch, daß sie Männern die Geburtshilfe leistet und nicht Frauen, und daß sie für ihre gebärenden Seelen Sorge trägt und nicht für Leiber. Das Größte aber an unserer Kunst ist dieses, daß sie imstande ist zu prüfen, ob die Seele des Jünglings ein Trugbild und Falschheit zu gebären im Begriff ist oder Fruchtbare und Echtes.“<sup>90</sup>

So charakterisiert Sokrates selbst sein Geschäft des Philosophierens. Aus der in seiner Obhut befindlichen Seele gilt es ihm, dem auf die Welt zu helfen, was in ihr an Erkenntnis wächst. Dieser Vergleich ist ein lebensnah vorgetragenes Bild, welches sogar das Vorgehen und die Mittel der Methode mit umfasst: „Ja, es können auch die Hebammen durch Arzneimittel und Zaubersprüche die Wehen erregen und, wenn sie wollen, sie auch wieder lindern und den Schweregebärenden zur Geburt helfen, oder auch das Kind, wenn diese beschlossen haben, sich dessen zu entledigen, solange es noch ganz klein ist, können sie abtreiben.“<sup>91</sup>

---

88 Dieter Birnbacher: Praktische Philosophie – Profil eines neuen Fachs, S. 3.

89 Siehe Kapitel 2.6 dieser Arbeit.

90 Platon: Theaitetos (149a/150b,c) nach: Platon: Sämtliche Werke. Band 3, S. 161/163.

91 Ebenda (149c,d), S. 162.

Als Hauptartzney des Sokrates ist hier unzweifelhaft die *Frage* zu nennen, auf deren zwiespältigen Charakter in Bezug auf ihre Wirkungsweise ich zunächst eingehen möchte. Im Menon beschreibt dieser nach einiger Zeit des Fragens durch Sokrates: „O Sokrates, ich habe schon gehört, ehe ich noch mit dir zusammengekommen bin, daß du allemal nichts als selbst in Verwirrung bist und auch andere in Verwirrung bringst. Auch jetzt kommt mir vor, daß du mich bezauberst und mir etwas antust und mich offenbar besprichst, daß ich voll Verwirrung geworden bin, und du dünkst mich vollkommen, wenn ich auch etwas scherzen darf, in der Gestalt und auch sonst, jenem breiten Seefisch, dem Zitterrochen, zu gleichen. Denn auch dieser macht jeden, der ihm nahe kommt und ihn berührt, erstarren. Und so dünkt mich, hast auch du mir jetzt etwas Ähnliches angetan, daß ich erstarre. Denn in der Tat, an Seele und Leib bin ich erstarrt und weiß dir nichts zu antworten.“<sup>92</sup> Dies kann aber, zumindest auf den ersten Blick gesehen, nicht der endgültige Sinn des sokratischen Fragens sein, denn es würde, im Bild gesprochen, höchstens der Abtreibung dienlich sein. Also ist auch der Sokrates des Dialoges genötigt aufzuzeigen, wie sein Mittel *gebären* helfen kann.

Auf die negative gesprächspsychologische Sicht der Frage bei *Aron Ronald Bodenheimer* bin ich bereits zuvor eingegangen: „Der Meister fragt, der Sklave – nein, man kann gewiss nicht sagen, daß der Sklave antwortet; sondern der Sklave konfirmiert das, was ihm vor-gesagt worden ist und bestätigt damit den Frager, unterwürfig und in sklavischem Gehorsam. Von der Frage her findet sich jedes Mal genau angelegt und vorausbestimmt, was der Befragte zurückzugeben – nicht: zu antworten – hat, und dem solcherart Vorausgesteuerten wird dann just genau kopfnickend nachgezogen. Überraschung in diesen Zurückgaben des Sklaven, Quersagendes gar, oder auch nur die Äußerung eines eigenen, nicht schon vorauszubestimmenden Gedankens, welcher – das walte Zeus! – die Natur der Fragen umprägen oder umformen könnte: Das ist nicht denkbar, noch nicht einmal als Möglichkeit angelegt.“<sup>93</sup> Bodenheimers Urteil über das Instrument der so eingesetzten Frage fällt entsprechend vernichtend aus: „Das Fragen bringt erst – aus dieser Handlung, und vermöge und vermittels ihrer – den Fragenden in die Stellung des Herrn; das Fragen als Akt

---

92 Platon: Menon (79e/80a) nach: Platon: Sämtliche Werke. Band 1, S. 470f.

93 Aron Bodenheimer: Warum? Von der Obszönität des Fragens, S. 28f.

und Situation. *Das Befragtwerden macht aus dem Andern einen Knecht.*<sup>94</sup> Dass Sokrates, freier Bürger der Stadt Athen, mit dem Sklaven seines eigentlichen Gesprächspartners Menon spricht und dass die Art der Kommunikation – dabei gerade in der Sicht von Bodenheimer die Frageform – geeignet scheint, hierbei den Standesunterschied zu manifestieren, ist als Ausgangskonstellation eher die Ausnahme. So spricht Sokrates in der Regel mit ebenfalls freien Bürgern und oftmals sogar mit solchen, die sich zunächst „wissender“ und z.T. sogar „besser“ als er dünken. Der Dialog „Menon“ beginnt z.B. mit drei Fragen des Menon an Sokrates,<sup>95</sup> was, auch wenn Sokrates in der ihm eigenen Form nicht direkt inhaltlich antwortet, die Wechselseitigkeit des Fragens als Gesprächsmöglichkeit aufzeigt. Auch sind die Reaktionen auf Sokrates' Äußerungen nicht ausschließlich reines Bestätigen, wie Bodenheimer in der Gesprächspassage mit dem Sklaven behauptet, sondern Menon stellt zu Beginn etliche Rückfragen<sup>96</sup> und seine eigenen Ansichten vor.<sup>97</sup> Der Schluss des Dialoges enthält, dem Anfang folgend, eine klare Antwort des Sokrates auf zumindest einen Teilaspekt der Ausgangsfragen des Menon.<sup>98</sup> Auch wenn zugestandenermaßen im dazwischen liegenden Dialog tatsächlich Sokrates der hauptsächlich Fragende ist und Menons Antworten vielfach rein bestätigend oder den vorherbestimmten Gedankenbahnen des Sokrates folgend sind, d.h. auf der Beziehungsebene Sokrates wieder als der „Wissendere“ dasteht – wie Menon auch ausdrücklich bestätigt: „Ganz trefflich, dünkt mich, redest du, Sokrates.“<sup>99</sup> –, so kann diese Feststellung auf der Beziehungsebene doch nicht den gesamten Gehalt des Dialoges wiedergeben. So schlüssig die Analyse Bodenheimers einer bestimmten Passage eines Sokratesdialogs auch wirkt, sie kann nicht als umfassende Würdigung der „sokratischen Arznei“ gesehen werden, ansonsten wäre die philosophiegeschichtliche Bedeutung der platonischen Dialoge einfach nicht verstehbar. Denn seit den Ausführungen von *Karl Bühler*<sup>100</sup> und *Paul Watzlawick*,<sup>101</sup> spätestens

---

94 Ebenda, S. 34f.

95 Platon: Menon (70a), S. 457.

96 Ebenda (71c), S. 458.

97 Ebenda (71e,72a), S. 458f.

98 Ebenda (100b), S. 500.

99 Ebenda.

100 Bühler unterscheidet zwischen „Ausdruck, Appell und Darstellung“ bei der Betrachtung der menschlichen Sprache. Siehe hierzu: Karl Bühler: Sprachtheorie: Die Darstel-

aber seit den weit verbreiteten Darstellungen des sich neben den beiden genannten Autoren u.a. auf *Carl R. Rogers* und *Ruth C. Cohn* beziehenden *Friedemann Schulz von Thun* wissen wir, dass Kommunikation eine vielschichtige Angelegenheit ist.<sup>102</sup> Dieser unterscheidet bei jeder „Nachricht“ – Fragen sind davon nicht ausgenommen – bekanntlich zwischen ihren vier Seiten: Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell. Wenn wir aber Bodenheimers Analyse genauer betrachten, so ist ihr Schlussfazit allein auf die Beziehungsseite der Kommunikation gerichtet und vernachlässigt die übrigen Seiten völlig.

Bei der philosophisch geprägten Sichtweise *Gernot Böhmes* liest man dennoch eine zunächst übereinstimmend scheinende Einschätzung: „Es ist immer Sokrates, der fragt, und wenn seine Partner einmal diese Einseitigkeit durchbrechen wollen, so scheitern sie doch schneller an ihrer Unfähigkeit zu fragen, als sie an ihrer Unfähigkeit zu antworten gescheitert waren. Weil das sokratische Gespräch wesentlich die Frage des Sokrates ist, ist es im Unterschied zum durchschnittlichen Alltagsgespräch asymmetrisch. Diese Asymmetrie läuft paradoxerweise darauf hinaus, daß dem Fragenden, also Sokrates, der höhere Rang zukommt.“<sup>103</sup> Allerdings über-

---

lungsform der Sprache. Jena: G. Fischer, 1965 (1. Aufl. 1934); Neudruck: Stuttgart/New York: Fischer, 1992, S. 28.

101 Watzlawick beschreibt „in jeder Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt“. Siehe hierzu: Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber, 1969, Kap. 2.3, S. 53 ff.

102 Siehe hierzu: Friedemann Schulz von Thun: *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1981. Als Ausgangsfrage formuliert von Thun: „Wie können wir die verschiedenen Ansätze der Psychologie, die Beiträge etwa von Carl Rogers, Alfred Adler, Ruth Cohn, Fritz Perls und Paul Watzlawick so 'unter einen Hut' bringen, dass sie für die praktischen Kommunikationsprobleme in einer Zusammenschau dienlich würden?“ (S. 13). Bei seinem im Folgenden kurz angerissenen Modell „Die vier Seiten (Aspekte) einer Nachricht“ bezieht er sich ausdrücklich auf die Vorarbeit von Bühler und Watzlawick (S. 30). Speziell für den Bildungsbereich interessant erscheinen mir dabei zusätzlich Rogers' Gedanken aus „Lernen in Freiheit“ (München: Kösel, 4. Aufl. 1974), Cohn's Gedanken aus „Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion“ (1975) und der später von ihm einbezogene Gordon („Familien-Konferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind.“ Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1980 und „Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst.“ München: Heyne, 10. Aufl. 1996).

103 Gernot Böhme: *Der Typ Sokrates*, S. 132.

legt Böhme weiter, um welchen Effekt es Sokrates bei seinen Fragen geht. „Die sokratischen Fragen zwingen den Partner, sich zu decouvrieren, zu sagen, was er glaubt und für richtig hält, Behauptungen aufzustellen und nachher sie zu begründen. [...] Dies gilt auch, wenn Sokrates selbst, implizit in Fragen, Gedanken entwickelt. [...] Sokrates bringt aber diese Lehre als ‚Nichtwissender‘ und stellt dadurch wiederum die Beziehung der Person zum Inhalt der Mitteilung über den Inhalt selbst: Es geht darum, ob Menon dem Satz, daß alle Menschen das Gute begehren, zustimmt oder nicht. Sokrates Partner können sich deshalb nie als uninteressierte Zuhörer diesen Inhalten entziehen. Sie werden vielmehr durch die Frageform immer gezwungen, sich an diese Inhalte zu binden oder sich von ihnen zu distanzieren.“<sup>104</sup> Nicht die Beziehung des Sokrates zu seinem Gesprächspartner, wie Bodenheimer sie betrachtet, sondern die Beziehung des Gesprächspartners zum Inhalt tritt somit in den Mittelpunkt der Betrachtung. Mit von Thuns Vokabular gesprochen, liegt auf der Appellebene, welche „die Funktion, auf den Empfänger Einfluß zu nehmen“<sup>105</sup> umschreibt, Sokrates’ pädagogische Qualität. Sokrates „unterstellt bei seinen Gesprächspartnern zunächst, daß sie die Dinge ‚wissen‘, wonach er sie fragt. Die Unterstellung wird gewöhnlich [...] noch dadurch gestützt, daß die Partner auf die Kompetenzen angesprochen werden, die sie im öffentlichen Leben in Anspruch nehmen oder nehmen müssen. Sie werden dadurch veranlaßt, spontan und naiv zu antworten. Sokrates prüft dann die Antworten und verwirft sie als Fehlgeburten. Dieser Vorgang wiederholt sich meistens mehrere Male, in der Regel mit wachsender Raffinesse der Antwort, aber auch mit wachsender Unruhe des Befragten.“<sup>106</sup> Der so zunächst erreichte Zustand, die oben beispielhaft von Menon gezeigte Verwirrung, ist aber nur der erste Schritt, denn Sokrates stellt heraus: „Das größte an unserer Kunst ist dieses, daß sie imstande ist zu prüfen, ob die Seele des Jünglings ein Trugbild und Falschheit zu gebären im Begriff ist oder Fruchtbare und Echtes.“<sup>107</sup> Hier liegt also Sokrates erstes wichtiges Anliegen und Böhme interpretiert entsprechend: „Der Schock, in den der Zögling durch das Scheitern versetzt wird, die Verwirrung, die Aporie ist überhaupt der entscheidende Effekt der sokratischen Methode. Erst

---

104 Ebenda, S. 133.

105 Schulz von Thun: Miteinander reden, S. 29.

106 Böhme: Der Typ Sokrates, S. 136.

107 Platon: Theaitetos (150c), S. 163.

aufgrund dieser Erfahrung wird nämlich dem Zögling klar, daß er ein Bedürftiger ist: erst danach fängt er an, sich selbst etwas zu fragen; erst danach begreift er überhaupt, daß an dem gestellten Problem etwas fraglich ist, und beginnt, sich dafür zu interessieren.<sup>108</sup>

Sokrates selbst geht in seiner von Platon präsentierten Gesprächsweise noch weiter. Dem Menon erklärt er nach der Gesprächssequenz mit dem Sklaven: „Indem ihn also niemand belehrt, sondern nur ausfragt, wird er wissen und wird die Erkenntnis nur aus sich selbst hervorgeholt haben“.<sup>109</sup> Diese Selbsttätigkeit, herausgefordert durch die Fragen des Sokrates, ist der nach Sokrates angestrebte Effekt im Sinne eines Appells, der kritisches Denken und Streben nach echter Erkenntnis herausfordert. Auch wenn Bodenheimer in der Dialogpassage des Sokrates mit dem Sklaven zu Recht bemängelt, dass viele Fragen bereits die Informationen enthalten, welche vom Sklaven nur noch bestätigt werden müssen, so bleibt auch bei stellenweise nachgewiesener Nichteinlösung des gestellten Anspruchs der Selbsttätigkeit im Denken des Dialogpartners das *Prinzip* bzw. die *Intention* eine solche, die mit dem Namen Sokrates wohl zurecht verbunden bleiben darf.

Auf der Sachebene muss man die sokratischen Fragen also gerade unter diesem Gesichtspunkt differenziert betrachten. So haben sie in den platonischen Dialogen oft den bereits erwähnten hohen Informationsgehalt, d.h., oft tauchen Aussagen einfach in Frageform auf. Hier wird also durch die Frage dem Gesprächspartner eine im Dialog logisch entwickelte Erkenntnis vermittelt, was dem eben angesprochenen Anspruch zuwider zu laufen scheint. Eigentlich soll dem Anspruch nach durch die Fragerei des Sokrates eine „*rechte Geburt*“<sup>110</sup> durch den Befragten erfolgen, zumal Sokrates selbst im Bild der Geburtshilfe betont, dass „nur, welche selbst nicht mehr fähig sind zu gebären“,<sup>111</sup> diesen Dienst versehen. Bei genauem Hinsehen aber bleibt den Dialogpartnern häufig nur begrenzter Freiraum hierzu. Begrenzter Raum heißt aber nicht, dass reine Passivität und lediglich reiner Nachvollzug die Folgen wären. Beim Theaitetos, dem Sokrates ja seine Methode mit dem Bild der Hebammenkunst erklärt hat, können wir wichtige gedankliche Eigentätigkeit durchaus erkennen. So

---

108 Böhme: Der Typ Sokrates, S. 137.

109 Platon: Menon (85d), S. 480.

110 Platon: Theaitetos (151e), S. 165.

111 Platon: Theaitetos (149b), S. 160.

deckt dieser die durch Sokrates angelegte Widersprüchlichkeit zwischen Alltagsdenken und einem entwickelten Gedankengang auf: „Wenn ich, o Sokrates, was mir in Beziehung auf diese Frage allein richtig scheint, antworten soll, so werde ich sagen, es ist nicht möglich: Wenn aber in Beziehung auf die vorige, so werde ich, um mich zu hüten, daß ich nichts Widersprechendes sage, wohl antworten, es wäre gar wohl möglich.“<sup>112</sup> Oder er lehnt die klare Entscheidung von Fragen begründet ab: „Und wahrlich, Sokrates, es ist sehr schwierig, durch was für ein Kennzeichen man es beweisen soll. Denn es folgt ganz genau auf beiden Seiten dasselbe.“<sup>113</sup> Auch wenn der Gedankengang hin zu diesen beispielhaft genannten Stellen immer von Sokrates entwickelt wird, so sind die selbst vollzogenen Schritte doch solche, die einen Erkenntnisgewinn zu einer eigenen Einsicht des sokratischen Gesprächspartners werden lassen können. Aus äußerer eingebildeter Erkenntnis soll so eigene innere Erkenntnis werden. Genau in diesem Sinne soll der Gesprächspartner des Sokrates durch seine maieutisch gemeinten Fragen auf den Weg gebracht werden. Auf der „Appellebene“ liegt die eigentliche pädagogische Wirkungsweise dieser Fragen.

Wir finden bei Gisela Raupach-Strey die Grundidee der Maieutik methodisch dergestalt ausdifferenziert, dass nach ihrer Beschreibung in der sokratischen Gesprächspraxis nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann qualitativ unterschiedliche Schritte vollzogen werden.<sup>114</sup> Sie unter-

---

112 Platon: Theaitetos (154c/d), S. 169.

113 Platon: Theaitetos (158c), S. 174.

114 Raupach-Strey beschreibt die Entwicklung der Maieutik vom platonischen Sokrates hin zur Nelson/Heckmannschen Gesprächspraxis folgendermaßen: „In der platonischen Selbstdeutung der Sokratischen Methode greifen an dieser Stelle die Anamneselehre und die Maieutik ineinander: Wenn Erkenntnis als Erinnerung an die vorgeburtlich geschauten Ideen verstanden wird, dann ergibt sich von selbst, daß die Hilfe der ‚Hebamme‘ Hilfeleistung bei der Erinnerungsarbeit ist. Nach Nelson hat die kritische Philosophie die Wiedererinnerungslehre von der ‚Umschlingung durch die platonische Mystik‘ (Nelson: Die sokratische Methode, S. 290.) befreit; was bleibt, ist aber der Ermöglichungsgrund für die Sokratische Methode: der Mensch hat gleichsam ein nicht bewußtes Wissen in sich, das es zu erheben und bewußt zu machen gilt: ‚den Nicht-Wissenden dadurch zu belehren, daß man ihn zur Einsicht zwingt, das wirklich zu wissen, von dem er nicht wußte, daß er es weiß‘“ (Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 53f.) In gewisser Weise benötigen wir hier den Rückgriff auf das von Nelson so genannte „Selbstvertrauen der Vernunft“, welches für jeden Gesprächsteilnehmer unterstellt wird. Zur konkreten Übernahme des sokratisch gedachten Hebammendienstes

scheidet dabei zwischen Maieutik erster, zweiter und dritter Stufe. Zur ersten, als „Verständigungsprüfung“ bezeichneten Stufe erläutert sie: Die „Äußerung und sprachliche Artikulation von Bewußtseinsinhalten beruht auf einer Fähigkeit, die nicht jedem zu Beginn eines Sokratischen Gesprächs selbstverständlich zur Verfügung steht, die vielmehr durch Sprechhandlungen, die das Aussprechen anregen und ermöglichen, sowie durch Übung zu fördern sind. Das Aussprechen-Können von Erfahrungen, aber auch von Unsicherheiten, Zweifeln oder diversen anderen Bewußtseinsinhalten ist ein erster Schritt der Selbstverständigung, zunächst der einen ‚Seele mit sich selbst‘, wie wir in Anlehnung an die alte Sprechweise sagen könnten. Ob das Ausgesprochene ‚stimmt‘, kann auf dieser ersten Stufe nur der Sprechende selbst beurteilen.“<sup>115</sup> Die zweite als „Zustimmungsprüfung“ bezeichnete Stufe beinhaltet dann, „Urteile gedanklich wie sprachlich weiter zu ‚klären‘: auf ihre Voraussetzungen zu befragen, kritisch zu prüfen und zu begründen, evtl. auch zu widerlegen. [...] Der Untersuchungsprozeß unterliegt idealtypisch der Forderung, daß über jede Aussage (möglichst restlose) Verständigung in der Gruppe hergestellt wird, bevor man fortschreitet. [...] Die einzelnen Gesprächsteilnehmer/innen können ihre anfänglichen Gedanken ggf. revidieren, wenn der Gedankenfortschritt ihnen neue Einblicke eröffnet, und der gemeinsame Denkprozeß kann sich auf die angestrebte, konsensfähige Wahrheitserkenntnis zu bewegen. In der Maieutik geht es immer zugleich um die Freiheit (Selbstbestimmtheit) des Denkens und den ‚eigentümlich zwang-

---

führt sie weiter aus: „Die gedanklichen Produkte, worauf immer sie sich inhaltlich beziehen, sollen möglichst frei von Fremdbestimmung inhaltlicher oder kommunikativer Art ans Tageslicht kommen, also möglichst frei von Dogmatismus und Herrschaft sich entfalten können. Zur ‚Geburt‘ der je eigenen Gedanken, verhilft der- oder diejenige, der/die die Rolle der ‚Hebamme‘ übernimmt. Im Allgemeinen und zunächst ist dies der/die Gesprächsleiter/in, es können aber auch die Gesprächsteilnehmer/innen einander gegenseitig ‚Denkhilfe‘ leisten. Dies geschieht umso eher, als die Teilnehmer/innen Übung in der Sokratischen Methode besitzen und mit geeigneten, ermutigenden Sprechhandlungen vertraut sind.“ (Ebenda, S. 54.). Deutlich wird hier, dass die heutige sokratische Praxis durchaus gesprächspsychologisch reflektiert sein sollte und dass an die Stelle des Zweier-Dialogs mit einem dominanten Sokrates eine Gruppe tritt, die neben dem zu inhaltlicher Zurückhaltung genötigten Gesprächsleiter vor allem auch in wechselseitiger Gleichberechtigung diesen Dienst versehen kann.

115 Gisela Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 54.

losen Zwang des besseren Arguments“.<sup>116</sup> Als dritte mit „Konsensprüfung“ benannte Stufe bezeichnet sie die „gemeinsame Prüfung der Gesprächsgruppe, ob eine Aussage, die die ersten beiden Stufen durchlaufen hat, hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und hinsichtlich ihrer Gültigkeit untersucht wurde, nun auch die Zustimmung aller Gesprächsteilnehmer/innen findet. Sinngemäß gelten hier die gleichen Überlegungen wie für die zweite Stufe“.<sup>117</sup> Diese von Raupach-Strey so unterschiedenen Schritte wiederum können mit den von Martens dargestellten Denkmethoden in eine sinnvolle Verbindung gebracht werden. Auf der ersten Stufe greifen vor allem die hermeneutische und die phänomenologische Methode im beschriebenen Verständnis einer elementaren Kulturtechnik,<sup>118</sup> auf der zweiten Stufe dann die analytische und die dialektische Methode.<sup>119</sup> Bei alledem aber geht es im Sinne der Maieutik immer auch darum, dass die „produktiven Einfälle der Gesprächsteilnehmer“<sup>120</sup> fruchtbar gemacht werden. Insofern basiert die gesamte Maieutik als Hebammenkunst grundlegend auf den Gedanken der Gesprächsteilnehmer/innen, denen Geburtshilfe im oben beschriebenen Sinne gewährt werden soll, und insofern sind auch die zuvor genannten Denkmethode dieser von Martens „spekulativ“ genannten Methode in dienender Funktion zugeordnet. Er erläutert in bildhafter Weise: „Eine Metapher hierfür ist das ‚Weiterspinnen‘: Gesprächsfäden anderer aufgreifen und fortentwickeln, eigene Fäden spinnen und ein neues Gedankennetz weben. Aber wie das Spinnen mit dem Spinnrad oder das Spinnen des Radnetzes der Spinne nicht ohne technische Kunstgriffe auskommt und klare geometrische Strukturen hat, ist auch das philosophische Weiterspinnen keine luftige Angelegenheit, sondern bedarf bestimmter Regeln und will gelernt sein. Jeder Philosoph sollte ein Spinner sein, aber nicht jeder Spinner ist ein Philosoph. Spekulatives Denken oder kreative Einfälle haben können gehört wesentlich zum Philosophieren hinzu, als Ausgangspunkt, als begleitender Impuls und als – vorläufig – abrundende Erkenntnis im Sinne

---

116 Gisela Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 55. Vergl.: Jürgen Habermas: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen Habermas / Niklas Luhmann (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1991, S. 137.

117 Ebenda, S. 56.

118 Siehe Kapitel 2.1 und 2.2 dieser Arbeit.

119 Siehe Kapitel 2.3 und 2.4 dieser Arbeit.

120 Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, S. 133.

einer ‚plötzlichen‘ Einsicht.“<sup>121</sup> Auch wenn die meisten der von Martens zu diesem Aspekt dann konkret ausgeführten Methoden im sokratischen Gespräch kaum Platz finden (z.B. das Gedankenexperiment, Spiele, Bild-einsatz oder meditatives Denken), so scheint mir dennoch der Grundgedanke der spekulativen Methode im Sinne Martens, nämlich „Phantasien und Einfälle zulassen und betrachten“,<sup>122</sup> auch den Ausgangspunkt und damit einen Bestandteil der Basis für die sokratische Maieutik zu bilden. Hier liegt dann auch das Merkmal, welches für eine sokratische Deutung unterrichtlichen Handelns relevant zu bleiben hat.

## **2.6 „Das Begründungskonzept“ bzw. „die verwendeten zentralen Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen“ als Grundlage der analytischen Methode**

„Sokratische Methode im weitesten Sinne wird praktiziert, wo und wann immer Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näherzukommen suchen.“<sup>123</sup>

Bereits in seiner weitesten Definition stellt Gustav Heckmann das „Erwägen von Gründen“ ins Zentrum sokratischer Arbeit. Gisela Raupach-Strey unterscheidet später beim Begründungskonzept der Sokratischen Didaktik zum einen das auf Nelson zurückgehende Begründungsverfahren und zum anderen die diesem zugrunde liegende Begründungs-Idee.

Dabei ist als Begründungsverfahren die von Nelson erkenntnistheoretisch begründete „regressive Methode der Abstraktion“ zu benennen. Hier geht es letztlich um einen Aufweis der „unmittelbaren Erkenntnis der Vernunft“, worauf bereits unter Punkt 2.4 dieser Arbeit eingegangen wurde. Im Sinne des Vorgehens beschreibt Nelson in Bezug auf beispielhaft zu untersuchende Erfahrungsurteile: „Stellen wir die Frage nach den Bedingungen ihrer Möglichkeit, so stoßen wir auf allgemeinere Sätze, die den Grund der gefällten Einzelurteile bilden. Wir gehen durch Zergliederung zugestandener Urteile zurück zu ihren Voraussetzungen. Wir verfahren

---

121 Ebenda, S. 133f.

122 Ebenda, S. 56.

123 Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch, S. 7.

regressiv, indem wir von den Folgen zu den Gründen aufsteigen. Bei diesem Regreß abstrahieren wir von den zufälligen Tatsachen, auf die sich das Einzelurteil bezieht, und heben durch diese Absonderung die ursprünglich dunkle Voraussetzung heraus, auf die jene Beurteilung des konkreten Falles zurückgeht.“<sup>124</sup> Entsprechend der vorausgegangenen Ausführungen verweise ich auch hier wieder auf die Analyse Birnbachers, die die so erreichbare Erkenntnis als „Explikationswissen“ bezeichnet. Allerdings möchte ich mit Raupach-Strey die Bindung der Methode an Nelsons erkenntnistheoretische Vorannahmen heute als „flexibilisiert“ bezeichnen. Sie sieht diese Flexibilisierung darin, dass „nicht (mehr) angenommen wird, in jedem Fall bis zu den letzten, allgemeinsten Grundätzen vorstoßen zu können, und auch nicht, daß es eine Art objektiver Stufen-skala dahin gäbe. Was erhalten bleibt und sich als sehr fruchtbar erweist, ist die Denkfigur des Rückgangs, des Zurückfragens nach den im konkreten Denken und Urteilen vorausgesetzten Vorannahmen, Bedingungen, Grundlagen oder eben auch Prinzipien.“<sup>125</sup> Dabei sieht Raupach-Strey ganz klar den starken Personenbezug der Methode, bei dem „als ganz anderer bestimmender Faktor die Denkkraft der realen Gesprächsgruppe“<sup>126</sup> den Fortgang eines Gesprächs und somit die konkret erreichbare Begründungsqualität sokratischer Arbeit bestimmen kann.

In diesem Sinne wäre dann der Begründungs-Idee Nelsons weiter zu folgen. Wir gehen also mit Raupach-Strey davon aus, „Urteile zu beweisen, das heißt zu begründen durch Rückführung auf allgemeinere Sätze, aus denen sie abgeleitet werden.“ Der Befürchtung, dass dies entsprechend dem „Münchhausen-Trilemma“ in einem Zirkel, einem willkürlichen Abbruch des Verfahrens oder einem unendlichen Regress enden müsse, stellt sie wieder Nelsons Annahme einer „nicht-anschaulichen unmittelbaren Erkenntnis der reinen Vernunft“ entgegen, die „nicht unmittelbar bewusst, vielmehr ursprünglich dunkel“ besteht. Insofern ist ihr Aufweis als „Geschäft der Psychologie“ zu verstehen, wobei „Psychologie [...] hier noch als Teil der Philosophie zu verstehen“ ist.<sup>127</sup> Und tatsächlich wird im sokratischen Diskurs großer Wert auf authentisches Gesprächsverhalten der Teilnehmer/innen gelegt, indem von allen geteilte

---

124 Leonard Nelson: Die sokratische Methode, S. 281.

125 Gisela Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 58.

126 Ebenda.

127 Ebenda, S. 58f.

Grundüberzeugungen als wahrheitsfähig akzeptiert werden. So werden Zirkel bzw. unendlicher Regress vermieden und es kann auf dieser Grundlage weitergedacht und der Abbruch des Verfahrens vermieden werden. Dabei können diese Grenzen der Begründbarkeit durchaus bewusst gemacht und thematisiert werden. Gerade bei erkenntnistheoretischen Themen im sokratischen Gespräch ist diese Art der Selbstreflexion des eigenen Tuns grundsätzlich angelegt.

Wenn ich an dieser Stelle nochmals auf das zurückgreife, was Martens unter die analytische Methode des philosophischen Denkens fasst, dann zeigt sich bei ihm eine deutlich größere Bandbreite von „Techniken und Unterrichtsmethoden“,<sup>128</sup> als im Rahmen von Nelsons Begründungsverfahren anzunehmen gewesen wäre. Daher muss nun ein differenzierterer Blick auf die einzelnen Aspekte gelegt werden. Wenn Martens zunächst von „allgemeiner Begriffsanalyse“ schreibt und dabei die Bedeutung des Grundsatzes betont, „sich über seine Begriffsverwendung möglichst im klaren zu sein“,<sup>129</sup> befinden wir uns zunächst im Zentrum auch des Anliegens der Gesprächstradition nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Wenn z.B. die Frage „Was ist Freundschaft?“ bearbeitet wird, soll genau dies geklärt werden: Wie verwenden wir den Begriff Freundschaft? Hinter der Frage bzw. im Zuge der Analyse stehen dann allerdings weniger die Begriffe (dies eher in dienender Funktion für eine funktionierende Kommunikation) als die dahinter stehenden Urteile und Wertfragen im Fokus. Warum z.B. wurde in dieser bestimmten Situation Freundschaft in Frage gestellt? Mit Martens aber ist zu konstatieren, dass diese Bereiche von Begriffs-, Wert- und Tatsachenfragen im Gespräch sauber zu trennen sind. Und wenn Martens anschließend konstatiert, es gäbe „nicht richtige, sondern begründete Definitionen“, so trifft dies im sokratischen Gespräch auf zwei Ebenen: Im Rahmen der Sicherstellung intensiv funktionierender Kommunikation sind begründete Absprachen über Begriffsverwendungen rein pragmatisch sinnvoll und notwendig, auf die im Sinne des Definitionsbegriffs die Kriterien „richtig“ bzw. „wahr“ und „falsch“ anzuwenden völlig ins Leere liefe. Dagegen geht es im Anliegen des o.g. Gesprächs-themas „Was ist Freundschaft?“ doch um den Versuch, einer „Wesensdefinition“ in dem Sinne näher zu kommen, dass intersubjektive Klärung und Verständigung von abstrakteren Normen und Werten angestrebt wird

---

128 Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, S. 109.

129 Ebenda. Dieses und die folgenden Zitate stammen von S. 110-116.

– was Martens unter der Überschrift „analytische Methode“ ablehnt. Das von Martens angeführte Instrument „Modellfälle bilden“ greift in der Praxis des nach Leonard Nelson und Gustav geprägten sokratischen Gesprächs ebenfalls nicht, weil weitestgehend von dem einen zu Beginn festgelegten Beispielfall ausgegangen wird. Insofern sind auch die Strategien „Entgegengesetzte Fälle suchen“, „Verwandte Fälle zusammenstellen“ und „Grenzfälle konstruieren“ hier nicht zentral einsetzbar. „Fälle ausdenken“ wird hier durch „Fälle erinnern“ ersetzt. Prinzipiell aber können die meisten Techniken wie „Das soziale Umfeld verstehen“, „Unterschwellige Ängste berücksichtigen“, „Praktische Konsequenzen einschätzen“, „Folgen für die Sprache abwägen“, „Den Glauben an abstrakte Gegenstände aufgeben“, „Tatsachen und Werte unterscheiden“, „Unbemerkte Implikationen aufdecken“, „Tautologien vermeiden“, „Trennschafe Begriffe verwenden“, „Sprachwunder vermeiden“ oder „absolute und relative Begriffe unterscheiden“ auch im Verlauf eines sokratischen Gesprächs in der Tradition nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann Bedeutung erlangen – wenn das zu klärende Thema es in der konkreten Form der Erörterung erfordert. Ähnliches gilt für die Aspekte, die Martens unter der Überschrift „Allgemeine Argumentationsanalyse“<sup>130</sup> zusammenfasst: „Widerspruchsfreiheit prüfen“, „Tautologien vermeiden“, „Syllogismen verwenden“, „Praktische Syllogismen prüfen“, „Naturalistischen Fehlschluss erkennen“ und „Argumente inhaltlich prüfen“ können in jedem sokratischen Gespräch und müssen in bestimmten Problemlagen solcher Gespräche sogar vorkommen, allerdings als instrumentell zu verstehende Techniken im Dienste der Beantwortung der Themenfrage des Gesprächs. Wenn Martens hiervon noch die „Philosophische Begriffs- und Argumentationsanalyse“ unterscheidet, unter der er „Einen pragmatischen Widerspruch aufdecken“, „Den unendlichen Regress vermeiden“, „Begriffliche Zusammenhänge verstehen“ und „Begriffe integrativ analysieren“ fasst, dann gilt hier nichts kategorisch anderes. Insgesamt aber muss man festhalten, dass das Begründungskonzept im Verständnis der Gesprächspraxis nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann die explizite Ausdifferenzierung des analytischen Handwerkzeugs, wie Martens es vornimmt, nur in dienender Funktion aufnehmen kann, sie den konkreten Notwendigkeiten des Gangs der Untersuchung unterordnet und insofern

---

130 Ebenda, S. 116-121. Auch die folgenden Zitate sind diesem Abschnitt entnommen.

auch nur situativ und punktuell im Sinne einer Metareflexion ausdrücklich ins Bewusstsein rückt. Im praktischen Sprechhandeln aber werden genau diese Techniken immer wieder gefunden, erprobt und geübt und gehören in diesem Sinne auf die Ebene der paradigmatischen Merkmale sokratischen Philosophierens.

## 2.7 „Das Gesprächsziel des Wahrheitskonsenses“ oder worauf die philosophischen Denkmethode abzielen

„Solange in einer bestimmten Frage noch Meinungsverschiedenheiten bestehen, solange eine bestimmte Aussage noch nicht die Zustimmung aller Beteiligten findet, ist es natürlich, sich mit diesem Stand der Dinge noch nicht zufrieden zu geben [...] Das Hinausstreben über bloß subjektives Meinen, das Streben nach intersubjektiv Gültigem, nach Wahrheit, wie wir früher unbefangen sagten, ist Motiv des sokratischen Gesprächs.“<sup>131</sup>

Schüler ruhen sich nicht selten auf der Behauptung aus, dass zu philosophischen Fragen jeder seine eigene Meinung habe und wegen der Unmöglichkeit einer objektiven Klärung auch behalten dürfen müsse. Deswegen sei eine weitere gedankliche und diskursive Anstrengung zu solchen Fragen von vornherein überflüssig und – darin kann diese Einstellung gipfeln – als generelle Zumutung zu verstehen. Und sie scheinen darin vom platonischen Sokrates auch noch unterstützt zu werden, der in der „Apologie“ formuliert: „Ich scheine also um dieses wenige doch weiser zu sein [...], daß ich, was ich nicht weiß, auch nicht glaube zu wissen.“<sup>132</sup> So enden die frühen platonischen Dialoge des Sokrates entsprechend häufig in der Aporie. Aber dennoch stellt er Fragen, die nach Antworten verlangen, und manchmal gelingen in den Dialogen ja zumindest Teilantworten. Auch läge in seinem dialogischen Wirken ein pragmatischer Selbstwiderspruch, wenn sein ständiges Fragen von der festen Überzeugung der Unmöglichkeit einer Antwort begleitet wäre.<sup>133</sup> Entsprechend befindet Mugerauer in

---

131 Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch, S. 68.

132 Platon: Apologie (21d) nach: Platon: Sämtliche Werke. Band 1, S. 18.

133 Siehe hierzu: Horst Gronke: Wen zwingt das bessere Argument? Diskurs zwischen „postmodernem“ Sophisten und „modernem“ Sokrates. In: ZDP 1/89: Das zwingende Argument, S. 52-56.

seiner Analyse der sokratischen Pädagogik: „Das Nichtwissen ist für ihn keine endgültige Position, es bezeichnet für den platonischen Sokrates stets nur ein Noch-nicht-wissen, ein Nichtwissen gleichsam auf Abruf. Der ‚Skeptizismus‘ des Sokrates des platonischen Werkes ist allenfalls ein methodischer und transitorischer Skeptizismus, der nicht auf Wissen verzichtet, sondern der es ermöglichen soll, treffende und begründete Antworten auf bestimmte Fragen zu finden. Daß eine solche Antwort einmal gefunden werden soll, d.h. daß ‚dieses Suchen nicht end- und ergebnislos sein soll, zeigt‘ – bei allen sonstigen Differenzen zum typischen sokratischen Gespräch – ‚das Mustergespräch mit dem Sklaven‘. Nirgendwo verfällt der platonische Sokrates in Resignation.“<sup>134</sup> Dieser Befund kann mit Recht als Legitimation – auch als explizit auszuführende Rechtfertigung geruhsam skeptizistisch eingestellten Schülerinnen und Schülern gegenüber – für die Anstrengung der Vernunft im sokratisch zu führenden Diskurs genommen werden.

Grundlage für Sokrates' fragende Gesprächsmethode scheint in Platons Überlieferung die hinter der Anamnesislehre stehende und von Platon ausgearbeitete Ideenlehre zu sein. Dass der Glaube an diese Ideenlehre Grundlage eines modernen Philosophieunterrichts werden sollte, kann aber kaum vertreten werden. Allerdings weisen Aussagen von Aristoteles darauf hin, dass hier eine Unterscheidung von den Vorstellungen des historischen Sokrates und denen des über ihn in Form der literarischen Sokratesfigur berichtenden Platon angebracht ist. So heißt es bei ihm: „Doch Sokrates setzte das Allgemeine und die Definition nicht als Abgetrenntes an. Die Anhänger der Ideenlehre aber trennten es und nannten derartiges Ideen.“<sup>135</sup> Entsprechend sollte man vorsichtig sein, dem dialogischen Philosophieren nach Sokrates notwendig diese bestimmte Wahrheitsauffassung zuzuschreiben bzw. sie als Voraussetzung hierfür zu sehen. Nach meiner Auffassung, die sich in der Wirkungsgeschichte des sokratischen Gesprächs über Nelson zu Heckmann bis in die heutige Diskussion gezeigt hat, kann die Methode des Sokrates aus der Perspektive sehr unter-

---

134 Ronald Mugerauer: *Sokratische Pädagogik*, S. 303. Innerhalb der zitierten Passage bezieht sich Mugerauer auf Werner Boder: *Die sokratische Ironie in den platonischen Frühdialogen*, *Studien zur antiken Philosophie* 3. Amsterdam: John Benjamins, 1973, S. 160.

135 Aristoteles: *Metaphysik* (VIII 4, 1078b), S. 334.

schiedlicher Wahrheitsauffassungen als sinnvoll angesehen werden.<sup>136</sup> Ich möchte an dieser Stelle auf die *Entwicklung des Wahrheitsverständnisses in der Nelson-Heckmannschen Gesprächstradition* verweisen: Nelson ging noch von einer „unmittelbaren Erkenntnis der Vernunft“ aus, die quasi objektiv allgemeingültige Wahrheit zu erfassen vermochte. Hier befinden wir uns in Bezug auf das Vertrauen in die Möglichkeit gültiger Wahrheitserkenntnis in einer ähnlichen Situation, wie Platon sie voraussetzte, wenn er von der Ideenschau ausging. Wie Heckmann diese Auffassung relativierte, möchte ich ihn in einem etwas längeren Zitat selber ausführen lassen: „Heute sprechen wir nicht mehr so unbefangen von Wahrheit wie früher. Das Streben nach Wahrheit und der Anspruch, die Wahrheit in einer bestimmten Frage erkannt zu haben, werden vielfach als Vermessenheit empfunden. Vom sokratischen Standpunkt aus möchte ich dazu folgendes sagen: [...] Das sokratische Gespräch setzt in der Tat den Begriff ‚irrtumsfreie Wahrheit‘ nicht voraus. Es setzt voraus, daß wir eine Aussage als falsch oder als nicht hinreichend begründet erkennen können. Dann geben wir sie entweder preis oder suchen sie so zu modifizieren, daß wir Einwände gegen die modifizierte Aussage nicht mehr sehen. So gewinnen wir Aussagen von der Qualität: bis auf weiteres als begründet anerkannt. Soviel können wir erreichen. Nicht erreichen können wir Aussagen von der Qualität: der Irrtumsmöglichkeit und der Revisionsbedürftigkeit endgültig entzogen. Im sokratischen Gespräch streben wir das Erreichbare an, und das ist der Sinn des Konsensus im sokratischen Gespräch: Er hat immer den Charakter: bis auf weiteres. [...] Mit dem kritischen Gebrauch, ja mit der Vermeidung des Wortes Wahrheit wird jedoch die Idee der Wahrheit, die das abendländische Denken beflügelt und Wissenschaft und kritisches Denken erst hervorgebracht hat, nicht preisgegeben. Im Gegenteil: eben diese Idee veranlaßt die von ihr Motivierten zu kritischem Selbstverständnis. Im sokratischen Gespräch sind wir von ihr motiviert. Sie veranlaßt uns, die Erfahrung, die wir im sokratischen Gespräch machen, mit Begriffen zu beschreiben, die kritischer Prüfung standhalten.“<sup>137</sup> Man merkt diesen Formulierungen an, wie sie auf pragmatische Weise in der Gesprächspraxis bewährte Grundideen retten wollen, ohne an para-

---

136 Raupach-Strey widmet dieser Frage ein ganzes Kapitel, in dem sie Einwände gegen den Wahrheitsbegriff erörtert. Siehe hierzu: Gisela Raupach-Strey: *Sokratische Didaktik*, Kap III.3, S. 101-121.

137 Gustav Heckmann: *Das sokratische Gespräch*, S. 68f.

digmatischen Merkmalen der sokratischen Methode rütteln zu müssen. Dabei geht es Heckmann immer auch um die Vermeidung von nicht gerechtfertigten Anmaßungen, die von dieser Methode nicht einzulösen sind. Dieses Vorgehen unterstützend kann ich aus eigener Erfahrung – gerade auch aus der Praxis mit erkenntnistheoretischen Themen im sokratischen Gespräch – feststellen, auch wenn man die Wahrheit mit Habermas' Begriff nur als „regulative Idee“ ansieht, reicht dies für eine sinnvolle Motivierung der Methode des Sokrates aus. Selbst ein radikal konstruktivistisches Wahrheitsverständnis, wie von Glasersfeld es vertritt, würde m.E. ausreichen, wenn die hier vertretene Vorstellung einer immer subjektiv konstruierten „Wahrheit“ sich „im Lichte unserer Erfahrung“ eines sozial geführten Diskurses „als verlässlich“<sup>138</sup> erweisen muss.

Wenn Martens in Bezug auf das Philosophieren von „einer lehr- und lernbaren Kulturtechnik ausgeht“, dann will er Schüler/innen lernen lassen, „wie man bestimmte Inhalte oder ‚letzte Fragen‘ (Spaemann) angemessen untersuchen und zumindest vorläufig beantworten kann“.<sup>139</sup> Dabei will auch er eine Behauptung unauffindbarer letzter Wahrheiten genauso vermeiden, wie er Beliebigkeit im Umgang mit Aussagen verhindern will. Insofern kann man als Ziel aller methodischen Blicke auf Sokrates und auf das Philosophieren überhaupt davon ausgehen, dass zumindest als regulative Idee ein Wahrheitsbegriff hinter jedem ernsthaften Diskurshandeln stehen muss und als paradigmatisches Merkmal sokratischen Philosophierens einzufordern ist.

## **2.8 „Die Gesprächsgemeinschaft“ und das darin realisierte „Menschenbild“ oder warum für die schulische Erziehung ein sokratisches Philosophieren in Nelson/Heckmannscher Tradition so wichtig sein könnte: ein Zwischenfazit**

„Erkenntnissubjekt Sokratischen Philosophierens ist, spitzt man die Elemente der Maieutik und des gemeinsamen Wahrheitsstrebens weiter zu,

---

138 Ernst von Glasersfeld: Einführung in den Radikalen Konstruktivismus. In: Paul Watzlawick (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper, 1985, S. 21.

139 Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, S. 46.

nicht das einzelne, isolierte und sprachlose – oder nur im einsamen Monolog mit sich selber sprechende – Subjekt, vielmehr die Kommunikations-Gemeinschaft derjenigen, die sich ernsthaft argumentativ um Wahrheit bemühen und sich in ihrem Aufklärungsprozeß gegenseitig unterstützen. Gemeinsame Erkenntnis ist nur möglich – diskurstheoretisch gesprochen – durch die kontrafaktische Unterstellung der idealen Sprechsituation, der freilich die faktische, verzerrenden Realitätsbedingungen unterliegende Sprech-Situation immer erst anzunähern ist. Das Erkenntnissubjekt wird somit sowohl autonom, frei und wahrheitsfähig aufgefaßt wie auch sozial und geschichtlich bedingt, endlich. Erkenntnissubjekt ist die Gesprächsgemeinschaft.“<sup>140</sup>

Wenn Gisela Raupach-Strey in Zusammenhang mit sokratischer Gesprächspraxis von einem entstehenden „*Solidaritätsbewusstsein in Wahrheitssuche*“ spricht, dann gesteht sie zu, dass dies bei Nelson noch nicht im Blick war und bei Heckmann noch nicht begrifflich formuliert wurde, dass es „jedoch im Postulat des Konsensstrebens enthalten und insbesondere in seinem [Heckmanns] persönlichen Ethos weitergegeben“<sup>141</sup> worden sei. Diese Einsicht bezieht sich auf etwas, was ich nach meinen ersten persönlichen praktischen Erfahrungen mit sokratischen Gesprächen in der Tradition nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann als ein in der sokratischen Methode erfahrbares „Erlebnis“ bezeichnet habe, das hohen erzieherischen Wert besitzt. Entsprechend formuliert auch Birnbacher mit Blick auf die sokratische Form des Philosophierens: „Philosophie ist partnerschaftlicher Dialog, bei dem jeder die Würde und Autonomie des anderen respektiert“.<sup>142</sup> Dies zu erfahren ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit im Gesprächserleben unserer Schülerinnen und Schüler. Doch was in einem gelingenden sokratischen Gespräch „durch das Selbstbewußtsein seiner eigenen Denkfähigkeit [...] in einem mit großer Toleranz und Verständnisbereitschaft geführten Gespräch“ als Eindruck zurückbleibt, „könnte zu einer im Selbstwertgefühl der eigenen Denkfähigkeit gegründeten Offenheit und Toleranz führen, die die entspannte Fähigkeit und Bereitschaft, die Denkweisen anderer wahrzunehmen, zu verstehen

---

140 Gisela Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 62.

141 Ebenda, S. 63.

142 Dieter Birnbacher: Praktische Philosophie – Profil eines neuen Fachs, S. 3.

und zu hinterfragen, fördern würde“.<sup>143</sup> Raupach-Strey formuliert: „Nach heutiger Auffassung ist die gemeinschaftliche Wahrheitssuche konstitutives Element des Paradigmas Sokratischer Gespräche. [...] Die Postulate der Aufrichtigkeit und Offenheit enthalten das grundsätzliche Ernst-Meinen und das Ernst-Nehmen jeder Äußerung sowie der äüßernden Personen; die angestrebte Symmetrie in der Wahl der Sprechakte enthält die Gleichberechtigung und die wechselseitige Anerkennung der Gesprächspartner/innen; der Logos-Grundsatz, daß nur der ‚eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments‘ gelten soll, läßt keine anderen Zwänge irgendwelcher Art gelten; von der Utopie der Herrschaftsfreiheit geleitet ist die praktizierte Zurücknahme von Herrschaft in der Dialogsituation und das Bemühen um die Behebung von Kommunikationsverzerrungen, so weit dies jeweils in der Realität nur irgend möglich ist.“<sup>144</sup> Diese Sichtweise gipfelt in einem „Menschenbild“, das den Menschen zugleich als soziales Wesen mit individueller Denkfähigkeit und Würde betrachtet und ihn mit der gemeinschaftlich geübten Hebammenkunst aus der Gefahr eines Solipsismus heraushebt. Im Bewusstsein der Gemeinschaft wird auch klar, dass das sokratische Gespräch in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann weit mehr als nur eine technizistische Methode darstellt, dass sie, wie Raupach-Strey mit Habermas formuliert, „zugleich ‚Vorschein einer Lebensform‘ ist“<sup>145</sup> und somit *die Utopie der idealen Sprechsituation als regulative Idee in erzieherischer Absicht* einsetzt.

Da Martens in seiner Methodik ein „Philosophieren als elementare Kulturtechnik“ vertritt, ist dieser mit Blick auf die Nelson/Heckmannsche Tradition dargelegte Aspekt bei ihm weniger deutlich zu erkennen. Zwar betont er mit dem historischen Sokrates, „dass es ihm darum geht, seine Gesprächspartner zum Nachdenken zu bringen, wie sie wirklich gut leben wollen.“ Als Beleg hierfür legt er dar: „In seiner Verteidigungsrede vor Gericht betont Sokrates, dass ohne tagtägliche Prüfung durch Philosophie sein eigenes Leben nicht ‚lebenswert‘ sei, und hält Philosophie als ‚Stachel‘ der Kritik auch für das öffentliche Leben für notwendig.“ Der Schwer-

---

143 Klaus Draken: Das Sokratische Gespräch – mögliche Grundlage einer Didaktik der politischen Bildung? – in: Philosophisch-Politische Akademie e.V. (Hg.): Rundbrief der Sokratiker Nr. 2, Bonn, 1989. S. 10f.

144 Gisela Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 63.

145 Ebenda.

punkt seiner Betrachtung verbleibt allerdings dabei, dass Sokrates' Anliegen „vor allem ein methodisch klares Denken über das gute Leben“ sei. Das erzieherische Element ist also auf den Gegenstand beschränkt, der mit sokratischen Methoden bearbeitet wird; er bezieht es nicht so sehr auf die Methoden selbst. Dennoch formuliert Martens mit Recht: „Sokrates' Philosophieren kann insofern wesentlich als eine elementare Kulturtechnik mit dem Ziel humaner Lebensgestaltung charakterisiert werden und richtet sich vor allem – im Unterschied zu Platon – an Kinder und Jugendliche.“<sup>146</sup>

Diesem humanen Grundansatz ordnet sich in der Gesprächstradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann ein darüber hinausgehendes erzieherisches Element zu, das sich im Gesprächshandeln selbst vollzieht und somit nicht nur im Gegenstand des Methodeneinsatzes, sondern im *methodengemäßen Handeln*, im aktiven Tun selbst schon das *erzieherische Anliegen* und den *erzieherischen Effekt* immer mit transportiert. So wie Horst Gronke in seinem fiktiven „Diskurs zwischen ‚postmodernem‘ Sophisten und ‚modernem‘ Sokrates“ über den „pragmatischen Selbstwiderspruch“<sup>147</sup> demonstriert, dass die Diskursregeln sich im Vollziehen des Diskurses selbst ohne Letztbegründung erweisen, so kann sich im Vollzug eines gelingenden sokratischen Gesprächs für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Wert einer gemeinschaftlichen rationalen Wahrheitsuche und des darin realisierten Bildes vom Menschen als einem sozialen und vernunftbegabten Wesen auch unabhängig vom Gesprächsgegenstand erweisen. Dies erscheint zugleich als zentrale Chance des sokratischen Paradigmas wie als hoch erstrebenswertes Anliegen des schulischen Erziehungsauftrags, der sich für das nordrhein-westfälische Schulfach „Praktische Philosophie“ zum Beispiel in spezifizierter Weise in den „Teilkompetenzen [...] personale Kompetenz“ und „soziale Kompetenz“ neben der geforderten „Sach-“ und „Methodenkompetenz“<sup>148</sup> postuliert findet. Vor dem Hintergrund der Ansprüche unserer modernen Lebenswelt, auf die im Folgenden differenzierter einzugehen sein wird, sind dies heute bedeutsamere und notwendigere Anforderungen denn je.

---

146 Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, S. 30.

147 Horst Gronke: Wen zwingt das bessere Argument? S. 52-56.

148 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Praktische Philosophie. Frechen: Ritterbach, 2008, S. 12.



### 3. Einige grundlegende Herausforderungen für einen modernen Unterricht

Bei dem nun folgenden Blick auf einige grundlegende Anforderungen an einen zeitgemäßen Unterricht rückt nach einer allgemeineren Bewertung lebensweltlicher Veränderungen für die Situation heutiger Schülerinnen und Schüler und deren Wirkung auf die Ausgangssituation von Lerngruppen die aktuell vieldiskutierte Forderung nach einer Individualisierung von Lernprozessen in den Fokus der Betrachtung. Auch wenn schulischer Unterricht die gemeinsame Veranstaltung einer Lerngruppe mit ihrem Lehrer darstellt und der Erziehungsauftrag der Schule nur in diesem Arrangement Chancen auf Erfüllbarkeit erfährt, findet *Lernen* – das eigentliche Geschehen, um das es geht – doch in etwa 30 unterschiedlichen Köpfen auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Tempo statt. Daher wird die bis heute überwiegende Praxis eines Frontalunterrichts mit seiner Illusion, dass das zentrale Lehren mit einem dezentralen Lernen gleichzusetzen sei, zunehmend in Frage gestellt. In der Tradition des Sokrates stellte sich dieses Problem für ein methodisches Paradigma ursprünglich nicht. Der platonische Sokrates führte überwiegend Dialoge mit nur einem Gesprächspartner, der als Person mit seiner Lebenspraxis und Lebenssituation voll und ganz involviert war und mit dem maieutischen Prinzip auch zum Zentrum für allen Erkenntnisgewinn wurde. Der platonische Sokrates hat auf diese Weise in höchstem Maße individualisiertes Lernen für seine Gesprächspartner initiiert. In der Gesprächspraxis nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann ist alsdann ein Gruppengespräch an die Stelle des Dialogs getreten, wodurch die Frage des individuellen Lernens im sokratischen Gespräch neu zu gewichten ist. Inwieweit kann die heutige Schülerin als Einzelne bzw. der heutige Schüler als Einzelner in einer Gruppe Subjekt des individuellen Erkenntnisgewinns bzw. maieutisch zu fordernder Konstrukteur seines eigenen neugewonnenen Wissens werden? Und: Können wir auch hier in Aussicht stellen, dass aus der Sokratik Impulse für eine gegenwärtige Philosophiedidaktik erwachsen? Um hierüber Auskunft geben zu können, werde ich zunächst den heutigen Lerner, auf den diese Fragen zu beziehen sind, und seine Lebenswelt genauer in den Blick nehmen.

### 3.1 Soziologische Perspektiven auf die heutige Lebenswelt Jugendlicher

Wer den aktiv konstruierenden einzelnen Lernenden und die dabei bedeutsamen Bezüge zu seiner authentischen Lebenssituation ernst nehmen will, muss seinen Blick wie der platonische Sokrates auf genau diese Lebenssituation richten. Und hier lässt sich erheblich viel an neueren Entwicklungen bzw. ihrer jeweiligen Kenntnissnahme konstatieren. *Armin Pongs*<sup>1</sup> hat mehrere Bände unter dem Titel „In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?“ herausgegeben. Hierin werden soziologische Modelle unserer Gesellschaft zusammengetragen, die die Vielfalt der möglichen Hinsichten auf unser sich veränderndes soziales Gefüge und damit die Sozialisationsbedingungen unserer Schülerinnen und Schüler nur allzu deutlich werden lassen: die „Risikogesellschaft“ (Beck), die „Bürgergesellschaft“ (Dahrendorf), die „Multioptionsgesellschaft“ (Gross), die „desintegrierende Gesellschaft“ (Heitmeyer), die „multikulturelle Gesellschaft“ (Leggewie), die „funktional differenzierte Gesellschaft“ (Nassehi), die „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze), die „transkulturelle Gesellschaft“ (Welsch), die „Wissensgesellschaft“ (Willke), die „Verantwortungsgesellschaft“ (Etzioni), die „gespaltene Gesellschaft“ (Honneth), die „Single-Gesellschaft“ (Hradil), die „Informationsgesellschaft“ (Lasch), die „Bildungsgesellschaft“ (Mayer), die „dynamische Gesellschaft“ (Mayntz), die „Mediengesellschaft“ (Postman), die „flexible Gesellschaft“ (Sennett) oder die „transparente Gesellschaft“ (Vattimo), um nur einige sprechende Titel zu nennen, sind Namen der gedanklichen Konstrukte, welche unsere soziale Realität erfassbar machen sollen. Diese Vielfalt aber macht auch die Notwendigkeit deutlich, bestimmte besonders relevant erscheinende Aspekte auszuwählen, die für didaktisch-methodische Überlegungen in Bezug auf Lebensweltbezug in den Fächern Philosophie und Ethik hilfreich sein könnten. Wenn man hierzu die fachdidaktische Literatur durchsieht, die sowohl den einwirkenden und prägenden gesellschaftlichen Kontext als auch die darin gestellten Anforderungen und zu erreichenden Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler erfassen will, wird man zumeist auf

---

1 Armin Pongs: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. [Armin Pongs (Hg.): Reihe „Gesellschaft X“] München: Dilemma-Verlag, 1999 (Band 1) und 2000 (Band 2).

das Modell der „*Individualisierung*“<sup>2</sup> gestoßen. Dieses Modell beschreibt zwar nicht direkt einen Zustand unserer Gesellschaft, dafür aber eine Entwicklungstendenz, die unsere Lebensbedingungen verändert und gewisse Anforderungen an den Einzelnen – insbesondere den hineinwachsenden Jugendlichen – stellt. So greift auch die fachdidaktische Arbeit von *Volker Pfeifer* bei seiner Beschreibung „der Lebenswelt Jugendlicher heute“<sup>3</sup> auf dieses Konzept zurück und der Mainzer Philosophiedidaktiker *Markus Tiedemann* nennt es in ähnlichem Kontext als Erklärungsmodell für den wachsenden „Entscheidungsbedarf der Moderne“<sup>4</sup>. *Ulrich Beck* und *Elisabeth Beck-Gernsheim* schrieben hierzu: „Man nehme, was man will: Gott, Natur, Wahrheit, Wissenschaft, Technologie, Moral, Liebe, Ehe – die Moderne verwandelt alles in ‚riskante Freiheiten‘.“<sup>5</sup> Ihren zentralen Erklärungs-begriff umreißen sie dabei wie folgt: „Individualisierung meint zum einen die Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen – zum Beispiel das Brüchigwerden von lebensweltlichen Kategorien wie Klasse und Stand, Geschlechterrollen, Familie, Nachbarschaft usw. [...] Wo immer solche Auflösungstendenzen sich zeigen, stellt sich zugleich die Frage: Welche neuen Lebensformen entstehen dort, wo die alten, qua Religion, Tradition oder vom Staat zugewiesenen, zerbrechen? Die Antwort [...] heißt schlicht: In der modernen Gesellschaft kommen auf den einzelnen neue institutionelle Anforderungen, Kontrollen und Zwänge zu. Über Arbeitsmarkt, Wohlfahrtsstaat und Bürokratie wird er in Netze von Regelungen, Maßgaben, Anspruchsvoraussetzungen eingebunden. Vom Rentenrecht bis zum Versicherungsschutz, vom Erziehungsgeld bis zu den Steuertarifen: all dies sind institutionelle Vorgaben mit dem besonderen

---

2 Vor allem geprägt durch Ulrich Beck: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1986.

3 Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart: Kohlhammer, 2003, S. 11.

4 Markus Tiedemann: *Ethische Orientierung für Jugendliche. Eine theoretische und empirische Untersuchung zu den Möglichkeiten der praktischen Philosophie als Unterrichtsfach in der Sekundarstufe I*. [Martens, Gefert, Steenblock (Hg.): *Philosophie und Bildung*, Bd. 2]. Münster: LIT, 2004, S. 17.

5 Ulrich Beck, Elisabeth Beck-Gernsheim: *Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie*. In: Beck/Beck-Gernsheim (Hg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1994, S. 11.

Aufforderungscharakter, ein eigenes Leben zu führen.“<sup>6</sup> Bei der Bewertung der so beschriebenen Phänomene ergibt sich allerdings eine Ambivalenz: „Nun sagen manche, wer von Individualisierung spricht, meine Autonomie, Emanzipation, ebenso Befreiung wie Selbstbefreiung des Menschen. Dies erinnert dann an jenes stolze Subjekt, von der Philosophie der Aufklärung postuliert, das nichts gelten lassen will als die Vernunft und ihre Gesetze. Aber manchmal scheint statt Autonomie eher Anomie vorzuherrschen, ein Zustand der Regellosigkeit bis hin zur Gesetzlosigkeit“.<sup>7</sup> Interessanterweise greifen auch soziologische Autoren bei dieser Bewertungskontroverse auf die Antike zurück: „Man beklagt den Verfall der Werte und vergisst, daß dies schon Sokrates getan hat.“<sup>8</sup> Was aber als Fazit bleibt, sind die Anforderungen an das Individuum: „Kennzeichnend sind Mischformen, Widersprüche, Ambivalenzen (abhängig von politischen, wirtschaftlichen, familialen Bedingungen). Kennzeichnend ist die ‚Bastelbiographie‘, die – je nach Konjunkturverlauf, Bildungsqualifikation, Lebensphase, Familienlage, Kohorte – gelingen oder in eine Bruchbiographie umschlagen kann. Scheitern und unverzichtbare Freiheit wohnen nah beieinander, mischen sich vielleicht sogar.“<sup>9</sup> Oder anders formuliert: „Dann ist Individualisierung eine Last, ein Zwang zu eigenständigen Entscheidungen. In den Vordergrund der Einschätzung rückt, was der Existenzialismus als Verurteilung zur Freiheit kennzeichnet: Das Individuum muß entscheiden. Jeder muß eine Wahl treffen, sich festlegen, sich binden, sich verpflichten, und sei es nur auf bestimmte Zeit. Damit ist jeder selbst verantwortlich für das, was geschieht, hat sich also selbst zu verantworten. Das ist eine Herausforderung für jeden Menschen. Insbesondere, weil die Konsequenzen von Entscheidungen oft nicht sicher abgeschätzt und viele Entscheidungen nicht rückgängig gemacht werden können.“<sup>10</sup>

Wenn Beck also von „einer dreifachen ‚Individualisierung‘“ spricht: *Herauslösung* aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (Frei-

---

6 Ebenda, S. 11f.

7 Ebenda, S. 19.

8 Ebenda, S. 27.

9 Ebenda, S. 19.

10 Matthias Junge: Individualisierung. [Bonacker, Lohmann (Hg.): Campus Einführungen]. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 2002, S. 13.

setzungsdimensionen), *Verlust von traditionellen Sicherheiten* im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen („Entzauberungsdimension“) und [...] eine *neue Art der sozialen Einbindung* („Kontroll- bzw. Reintegrationsdimensionen“),<sup>11</sup> dann ist für die Philosophiedidaktik die Freisetzungsdimension in besonderem Maße relevant. Das Fehlen einer alles erklärenden und für alle verbindlichen Erzählung überträgt dem Einzelnen ein Maß an Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit, die für ihre Bewältigung Kompetenzen verlangen, deren Vermittlung insbesondere von den Fächern Praktische Philosophie und Philosophie erwartet wird. Wenn sie nicht aufgebracht werden können, führt dies zu gravierenden individuellen und daraus folgend sogar gesellschaftlichen Problemen. In Anwendung des Ansatzes von Beck erklärt *Wilhelm Heitmeyer* aufgrund empirischer Befunde, dass als Folge der „Individualisierungs-Schübe“ „ökonomisch-soziale Alltagserfahrungen“ von „Ohnmacht, Handlungsunsicherheit“ und „Vereinzelnung“<sup>12</sup> gemacht werden. Wenn diese nicht adäquat verarbeitet bzw. überwunden werden, kann ein Rückgriff auf Nationalstolz, die Empfänglichkeit für rechtsextreme Parolen und hohe Gewaltbereitschaft daraus resultieren. Später entwickelt Heitmeyer sogar das Modell eines allgemeinen „Syndroms von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in dieser Gesellschaft“, das sich aus der Tendenz zu Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Heterophobie, Islamphobie, Etabliertenvorrechten und klassischem Sexismus zusammensetzt.<sup>13</sup> Entsprechend müssen die Bildungsbemühungen des Erziehungssystems hier in einem Sinne entgegenwirken, der an den selbstgewählten Erziehungsauftrag des antiken Sokrates erinnert. Und wenn die damalige nordrhein-westfälische Schulministerin *Barbara Sommer* den „Philosophie-Lehrer“ 2006 als „Erzieher und Bildner der Kinder und Jugendlichen“ bezeichnete, dann erwartete sie von seinem Unterricht in den Fächern Praktische Philosophie und Philosophie in besonderer, weil allein dort in systematischer Weise, „Orientierung“, „die Entwicklung von persönlicher und sozialer Kompetenz“ und dass die hier zu gewinnende „eigene Standortbe-

---

11 Ulrich Beck: *Risikogesellschaft*, S. 206.

12 Wilhelm Heitmeyer: *Rechtsextremismus. Warum handeln Menschen gegen ihre Interessen?* Köln: Bund-Verlag, 1991, S. 7ff.

13 Wilhelm Heitmeyer (Hg.): *Deutsche Zustände*, Folge 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2003.

stimmung erheblich dazu beiträgt, dass ein Mensch den für sich ‚richtigen‘ Platz in der Gesellschaft findet.“<sup>14</sup>

Dieser makrosoziologische Erklärungsansatz spiegelte sich als Anforderungsbeschreibung für das Individuum bereits früh in den mikrosoziologischen Überlegungen der *Rollentheorie* wieder. So war *Ralf Dahrendorf* Mitte des vergangenen Jahrhunderts mit seinem „Homo sociologicus“<sup>15</sup> von festen und i.d.R. klaren wie sicheren Verhaltensregeln für Rolleninhaber in unserer Gesellschaft ausgegangen. Anpassung, d.h. Erlernen des klar als richtig vorgegebenen Rollenverhaltens des Einzelnen in seinen gesellschaftlich determinierten Rollen war das zu Leistende für den in die Gesellschaft hinein wachsenden Jugendlichen. Mit der interaktionistischen Rollentheorie, dem revidierten Rollenbegriff, wurden dann aber Modelle entwickelt, welche ein deutlich anspruchsvolleres Handlungsfeld für diesen Jugendlichen zeichnen. Die Unklarheit von Rollenerwartungen wird zum Normalfall erklärt und die klar zugeschriebenen Erwartungen weichen der Vorstellung von Widersprüchlichkeiten, Spielräumen und Aushandlungsnotwendigkeiten: Neben Empathie (Verständnis für gesellschaftliche Erwartungen bzw. gesellschaftlich akzeptierte Spielräume an Verhaltensweisen in Positionen) sind nun kommunikative Kompetenz, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz gefordert.<sup>16</sup> Dem „role-taking“ folgt das „role-making“, was nach Goffman zunächst einer Rollenübernahme entspricht, in der der Rollenspieler „die Erwartungen der anderen“ scheinbar („phantom normalcy“) übernimmt, um im nächsten Schritt zu zeigen, dass er nicht in der Erfüllung dieser Erwartungen aufgeht („phantom uniqueness“). Insofern muss der Rollenspieler ständig eine „gelungene Identitätsbalance“ präsentieren, so „daß das Individuum einerseits trotz der ihm angesonnenen Einzigartigkeit sich nicht durch Isolierung aus der Kommunikation und Interaktion mit anderen ausschließen läßt

---

14 Zur Bedeutung des Philosophie- und Ethik-Unterrichts. Grußwort der Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen Barbara Sommer. In: PUNW Nr. 42, 2007, S. 3-5.

15 Ralf Dahrendorf: *Homo sociologicus*. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, 1977<sup>15</sup> (Ersterscheinung 1958).

16 Lothar Krappmann: *Lernen durch Rollenspiel*. In: Barbara Kochan (Hg.): *Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens*. Ein Reader, Kronenberg/Ts.: Scriptor, 1975, S. 177f.

[...]. Übernimmt es aber voll die sozialen Erwartungen, ‚verdinglicht‘ es.“<sup>17</sup>

In einer neueren Bestimmung von *Richard Sennett* befindet sich der Mensch durch die „Ungewissheiten der neuen kapitalistischen Ökonomie“ in einem „Zustand des ziellosen Dahintreibens“. So wird nach seiner Analyse „die Instabilität heute zur Norm und setzt die Menschen unter den moralischen Druck, Unsicherheit als positiven Wert anzuerkennen. Die Fähigkeit, immer wieder von vorne anzufangen, erfordert eine besondere Charakterstärke, oder mit den Worten von Sennett, ‚das Selbstbewusstsein eines Menschen, der ohne feste Ordnung auskommt, jemand, der inmitten des Chaos aufblüht‘.“<sup>18</sup> Die Folge hiervon allerdings ist, dass der moderne Mensch Gefahr läuft, ohne feste Kontinuitäten völlig prinzipien- und charakterlos zu werden. Sennetts pessimistische Prognose, gegen die unser Bildungssystem anzuarbeiten hat, lautet: „Ein Regime, das Menschen keinen tiefen Grund gibt, sich umeinander zu kümmern, kann seine Legitimität nicht lange aufrechterhalten“.<sup>19</sup>

„Wie zu den Zeiten des Sokrates“ gibt es also eine große Werteunsicherheit in der Gesellschaft, die aber mit der Individualisierungsthese nicht nur als Übergang eines gesicherten Wissens in ein Neues beschrieben wird, sondern als Entwicklungstendenz ohne erkennbaren Abschluss. Die aus dieser Situation erwachsenden Anforderungen an die Heranwachsenden sind enorm, wie uns die Rollentheorie erklärt. Aber was sind dann noch die konkreten *Werte, die eine heutige Jugend anstrebt*? Die „15. Shell-Jugendstudie“ zitiert eine 19 Jahre alte Abiturientin mit den Worten: „Erst einmal Familie, Freundschaft, Sicherheit, das gehört ja irgendwie zusammen, und das ist wichtig. Das braucht man einfach, um überhaupt irgendwas organisieren zu können, sich engagieren zu können, um Spaß zu haben.“<sup>20</sup> Auch wenn Gensicke im Rahmen der Studie zu dem Schluss

---

17 Lothar Krappmann: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Manfred Auwärter, Edit Kirsch, Klaus Schröter (Hg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1976, S. 316ff.

18 Armin Pongs: Richard Sennett, Die flexible Gesellschaft. In: Pongs: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 2, S. 269.

19 Richard Sennett, zitiert nach: Armin Pongs: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 2, S. 270.

20 Thomas Gensicke: Zeitgeist und Wertorientierungen. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Konzeption und Ko-

kommt, es gäbe „mehr Wertebewusstsein in der weiblichen Jugend“ und „mehr Wettbewerbsorientierung in der männlichen Jugend“,<sup>21</sup> so sind die Spitzenreiter beider Geschlechter das Streben nach Freundschaft, Partnerschaft und Familie.<sup>22</sup>

Abb. 5.6 Wertkomplexe nach Geschlecht im Trend  
Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren (Mittelwerte 1 bis 7)

	Jungen, junge Männer		Frauen, junge Frauen	
	2002	2006	2002	2006
<i>Private Harmonie</i>				
gute Freunde haben, die einen anerkennen und akzeptieren	6,4	6,5	6,4	6,7
einen Partner haben, dem man vertrauen kann	6,2	6,3	6,4	6,6
ein gutes Familienleben führen	5,7	5,9	5,9	6,1
eigenverantwortlich leben und handeln	5,6	5,8	5,8	5,9
viele Kontakte zu anderen Menschen haben	5,6	5,6	5,7	5,8
<i>Individualität</i>				
von anderen Menschen unabhängig sein	5,5	5,6	5,6	5,7
die eigene Phantasie und Kreativität entwickeln	5,5	5,5	5,8	5,7
sich bei seinen Entscheidungen auch von seinen Gefühlen leiten lassen	5,1	5,2	5,5	5,5
<i>Übergreifendes Lebensbewusstsein</i>				
an Gott glauben	3,5	3,5	3,9	3,8
gesundheitsbewusst leben	5,0	5,1	5,4	5,6
sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten	4,7	4,7	5,0	4,9
<i>Sekundärtugenden</i>				
Gesetz und Ordnung respektieren	5,4	5,5	5,6	5,7
nach Sicherheit streben	5,3	5,4	5,6	5,6
fleißig und ehrgeizig sein	5,4	5,5	5,4	5,6
auch Meinungen tolerieren, denen man eigentlich nicht zustimmen kann	4,8	4,8	5,1	5,0
<i>Öffentliches Engagement</i>				
sich politisch engagieren	3,3	3,3	3,2	3,1
sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfen	4,5	4,4	4,8	4,7
<i>Materialismus und Hedonismus</i>				
Macht und Einfluss haben	4,1	4,1	3,8	3,7
einen hohen Lebensstandard haben	4,9	5,1	4,8	4,8
die eigenen Bedürfnisse gegen andere durchsetzen	4,8	4,7	4,8	4,5
die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießen	5,3	5,4	5,2	5,2
<i>Tradition und Konformität</i>				
am Althergebrachten festhalten	3,2	3,2	3,2	3,1
das tun, was die anderen auch tun	2,9	2,9	2,9	2,8
stolz sein auf die deutsche Geschichte	3,6	3,7	3,4	3,4

Mittelwerte einer 7er-Skala von 1 = unwichtig bis 7 = außerordentlich wichtig

Shell Jugendstudie 2006 – TNS Infratest Sozialforschung

ordination: Klaus Hurrelmann, Mathias Albert und TNS Infratest Sozialforschung, Frankfurt/M.: Fischer Verlag GmbH, 2006, S. 176.

21 Ebenda, S. 181–185.

22 Siehe die nachfolgende Tabelle „Wertkomplexe“, ebenda, S. 180.

Der von Sennett zunehmend als Problem für einen Großteil der Menschen in der ökonomisch bestimmten Gesellschaft gesehene Verlust an Sicherheit, Stabilität und Kontinuität durch Beziehungen ist es wohl, welcher im Gegenzug genau diese gefährdeten Orientierungspunkte als zu allererst Anzustrebendes von der Jugend genannt werden lässt.

Doch zeigt sich die Wirklichkeit nicht so einheitlich, wie eine statistische Erhebung den Eindruck erweckt. So unterscheidet die Studie zum einen selbst zwischen unterschiedlichen Idealtypen, wie dem „paradigmatischen Idealisten“, dem „robusten Idealisten“, dem „selbstbewussten Macher“ und dem „zögerlich Unauffälligen“<sup>23</sup> – was allein eine bestimmte Breite der Erscheinungen in der gesellschaftlichen Realität andeutet. Zum anderen kommen in der individualisierten Gesellschaft auch noch die Auswirkungen einer pluralistischen (und mittlerweile auch offen zugestandenen) Zuwanderungsgesellschaft hinzu. Hier gewinnt häufig der kulturelle Aspekt an Bedeutung. Nicht nur, dass unterschiedliche Wertesysteme in unserer Gesellschaft – und oft schon in unseren Klassenzimmern – aufeinander treffen und dort kommunizierbar und weitestgehend tolerierbar gemacht werden sollten, auch unterschiedliche Grade an Verbindlichkeit, an Starrheit oder Flexibilität, an Bereitschaften zur Veränderung des familiär Erlernten erschweren Verständigung und provozieren z.T. schwerste Generationenkonflikte in der Herkunftsfamilie, die ihre dramatischen Höhepunkte in pressewirksam vermittelten Ereignissen wie „Ehrenmorden“ finden.

Zwar knüpfen mediale Realitäten im Sinne der Reintegrationsdimension auch wieder Bande zwischen den Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft – z.B. zu sehen auf gemeinsam organisierten LAN-Partys – dennoch werden nach vielfacher Erfahrung deutliche und z.T. entscheidende Unterschiedlichkeiten in Weltbild und Wertewelt häufig nicht von sich aus kommuniziert und bleiben im Untergrund als Distanz schaffende Irritationen bestehen. An dieser Stelle besteht sicher eine große Herausforderung und Chance für den Philosophie- und Ethikunterricht, gerade im Sinne des sokratischen Lebensweltbezugs Sprachlosigkeit in rationalen Diskurs zu überführen.

Dabei spielt auch der gewandelte *Medienkonsum* eine große Rolle. *Neil Postman* analysierte die von ihm gesehenen Konsequenzen einer medial bestimmten Gesellschaft bereits 1985 in seinem Bestseller „Wir amüsieren

---

23 Ebenda, S. 186-196.

uns zu Tode“.<sup>24</sup> Seine Überlegungen setzen beim „Niedergang des Buchdruck-Zeitalters und dem Anbruch des Fernseh-Zeitalters“ an. „Dieser Umbruch hat zu einer dramatischen, unwiderruflichen Verschiebung im Inhalt und in der Bedeutung des öffentlichen Diskurses geführt, denn zwei so unterschiedliche Medien können nicht die gleichen Ideen in sich aufnehmen.“ Er fährt fort: „Die modernen Ideen vom Gebrauch des Verstandes sind überwiegend durch das gedruckte Wort geprägt worden, ebenso unsere Vorstellung über Erziehung, Wissen, Wahrheit und Information.“<sup>25</sup> Dies alles aber sind Faktoren, die unsere Jugend in abnehmendem Maße in ihrer Entwicklung begleiten und beeinflussen. „Dadurch, daß das Bild in den Mittelpunkt des Interesses trat, wurden die überkommenen Definitionen der Information, der Nachricht und in erheblichem Umfang der Realität selbst untergraben. [...] Alle Medien, die sich Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts am elektronischen Austausch zu beteiligen begannen, schlugen den Weg ein, den ihnen der Telegraph und das Photo gewiesen hatten, und verstärkten deren Tendenz. [...] Insgesamt brachte dieser Komplex elektronischer Technologien eine neue Welt hervor – eine Guckguck-Welt, in der mal dies, mal das in den Blick gerät und sogleich wieder verschwindet. In dieser Welt gibt es kaum Zusammenhänge, kaum Bedeutung; sie fordert uns nicht auf, etwas zu tun, ja, sie läßt es gar nicht zu [...], wir haben uns seine Definitionen von Wahrheit, Wissen und Wirklichkeit so gründlich zu eigen gemacht, daß uns die Belanglosigkeit von tiefem Sinn und die Inkohärenz von tiefer Vernunft erfüllt scheinen.“<sup>26</sup> Unter Beachtung dieser Diagnose wird es in einem neuen Sinne zur Herausforderung, gerade die verloren gegangenen Dimensionen der Zusammenhänge und der Bedeutung im Unterricht der Fächer Philosophie und Ethik wieder neu entstehen zu lassen.

Aber in der aktuellen Diskussion finden wir das Thema noch dramatischer mit Blick auf die Entwicklungschancen der einzelnen Jugendlichen beschrieben. „Je mehr Zeit sie vor dem Fernseher oder der Playstation verbringen, desto schlechter sind die Noten.“<sup>27</sup> Diese durch Korrelationen

---

24 Neil Postman: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt/M.: Fischer, 1985.

25 Neil Postman: Wir amüsieren uns zu Tode, S. 17 u. 42.

26 Neil Postman: Wir amüsieren uns zu Tode, S. 95, 99 u. 101f.

27 In: Der Spiegel, 39/2005. zitiert nach:

<http://www.spiegel.de/spiegel/vorab/0,1518,376396,00.html>.

zwischen Medienkonsum und Schulleistung belegte These wird im weiteren Datenabgleich sogar zur Erklärung des unterschiedlichen Abschneidens bestimmter Regionen in der PISA-Studie, zur Erklärung von Geschlechterunterschieden, Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und zwischen dem unterschiedlichen Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler in Gymnasium und Hauptschule herangezogen. „Bereits als Viertklässler verfügen die vier PISA-Verlierergruppen in ihren Kinderzimmern über eine erheblich größere Ausstattung mit Fernseher, Spielkonsole und Computer als ihre jeweilige Gegengruppe. Als Folge dessen weisen sie schon als 10-Jährige und später als 15-Jährige einen weit höheren und auch inhaltlich problematischeren Medienkonsum auf als ihre bei PISA besser abschneidenden Vergleichsgruppen.“<sup>28</sup> Auch wenn damit sicher nicht alles erklärt ist, scheint der Faktor Mediennutzung eine gravierende Rolle bei der Entwicklung des Leistungs- und Denkvermögens unserer Jugendlichen zu spielen.

„Ein Übermaß an Medienkonsum macht dick, dumm, krank und traurig.“<sup>29</sup> Diese noch weiter greifende Aussage wird u.a. von *Manfred Spitzer* bestätigt. „Vorsicht Bildschirm“ lautet der Titel seines Buches über „Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft“<sup>30</sup>. Neben Daten der empirischen Sozialforschung greift er vor allem auf neurobiologische Erklärungsansätze zurück. Er verweist dabei auf die gravierenden Defizite für die Entwicklungschancen des jungen Gehirns als Folge von hohem Bildschirmkonsum gerade bei Kleinkindern: „Mit jeder Erfahrung, jedem Wahrnehmungs-, Denk- und Gefühlsakt gehen flüchtige, wenige Millisekunden dauernde Aktivierungsmuster im Gehirn einher. Die Verarbeitung eines einzelnen Aktivierungsmusters (einer einzelnen Erfahrung) verändert das Gehirn, aber jeweils nur ein winzig kleines Stück. [...] Bildschirme liefern dem kleinen Kind weniger Struktur als

---

28 Christian Pfeiffer, Thomas Mößle, Matthias Kleimann & Florian Rehbein: Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN), 2007, gefunden unter:

<http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/pisaverlierer.pdf>.

29 In: Der Spiegel, 39/2005. zitiert nach:

<http://www.spiegel.de/spiegel/vorab/0,1518,376396,00.html>.

30 Manfred Spitzer: Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett, 2005.

wirkliche Realität. Man kann daher annehmen, dass ein substantieller Konsum von Bildschirm-Medien eine geringere bzw. unklarere Strukturierung des kindlichen Gehirns und damit wiederum der kindlichen Erfahrungswelt nach sich zieht. [...] Dass dies nicht graue Theorie darstellt, zeigt der empirisch nachgewiesene Zusammenhang von Fernsehkonsum im Kleinkindalter und Aufmerksamkeitsstörung im Schulalter.“<sup>31</sup>

Nun treffen diese Betrachtungen zum einen auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichem Maße zu, zum anderen hat die Schule auf bereits vorausgegangene Entwicklungsdefizite keinen rückwirkenden Einfluss mehr. Daher muss der Lehrer in der Schule mit diesen Kindern und ihren mitgebrachten Möglichkeiten arbeiten, d.h. sich bemühen, ihre Aufmerksamkeit optimal zu binden, um die neuronal vorgeprägten Denkstrukturen im Sinne der jeweiligen Lernziele weiterzuentwickeln.

Die hier ausgeführten soziologischen Perspektiven auf die Lebenswelt heutiger Jugendlicher, aus denen heraus sie ihre individuellen Erfahrungen mit in die Schule bringen und auf denen individuell zu konstruierend gedachte Lernprozesse unvermeidbar aufbauen müssen, zeichnen ein Bild abnehmender Gewissheiten, Verbindlichkeiten und Sicherheiten, zunehmender Anforderungen im Sinne selbstverantworteter Entscheidungen und Entwürfe und es spiegelt die gebliebene Sehnsucht nach Geborgenheit unter den Vorzeichen zunehmend problematisch medial geprägter Sozialisationsverläufe. Die sokratische Frage nach dem gelingenden Leben ist daher heute nicht weniger brisant als im antiken Athen. Im Gegenteil erscheinen mir die durch Individualisierung in einer pluralistisch geprägten Gesellschaft entstandenen Anforderungen an das Individuum deutlich erhöht, so dass auch an den Erziehungs- und Bildungsprozess erhöhte Anforderungen gestellt werden müssen. Das Eingehen auf die individuellen Erfahrungen der heutigen Jugendlichen bleibt dabei ebenso unverzichtbar wie der Bezug, den der platonische Sokrates zur Lebenswelt seiner Gesprächspartner herzustellen verstand. Und das erzieherische Potential allein des Tuns in der Umsetzung eines dies berücksichtigenden sokratischen Gesprächs in der Tradition nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann erweist sich als äußerst erstrebenswertes Merkmal des sokratischen Paradigmas für die so erkennbare Herausforderung eines hierauf eingehenden Unterrichts.

---

31 Spitzer: Vorsicht Bildschirm, S. 90f.

### 3.2 Heterogenität von Lerngruppen im Blick

Vor dem geschilderten heutigen gesellschaftlichen Hintergrund Jugendlicher gilt es nun die konkret vor dem Lehrer bzw. zunehmend der Lehrerin sitzenden Individuen einer Klasse oder eines Kurses in ihrer jeweiligen Verfasstheit in den Blick zu nehmen, und dabei fällt immer stärker die Heterogenität solcher Lerngruppen ins Auge. Dass wir bei der *Wahrnehmung von Individualität* diese an sich als ethischen Wert sehen, weil sie als anthropologische Prämisse mit der Menschenwürde eng verbunden wird, ändert nichts an der Tatsache, dass schulisches Lernen lange Zeit im Gleichschritt einer Lerngruppe geplant und zu vollstrecken versucht wurde. Zwar ist im internationalen Vergleich zu beachten, „dass es in Deutschland eine größere soziale Entmischung gekoppelt an eine gewisse Leistungsentmischung gibt als in anderen Nationen. Dies zeigen internationale Leistungsvergleichsstudien immer wieder. Das deutsche Schulsystem wird nach wie vor durch die Tendenz bestimmt, Schülergruppen zu homogenisieren.“<sup>32</sup> Aber die Feststellung dieser Tendenz gipfelt in der Formulierung: „Vom ersten Schultag an greifen in unserem Schulsystem institutionelle Maßnahmen, die auf die Sicherung einer fiktiven Homogenität ausgerichtet sind.“<sup>33</sup> Und damit wird gleich das trotz aller Bemühungen fortbestehende Problem benannt, welches näherer Erläuterung bedarf: „Zentraler Auswahlfaktor beim Schaffen dieser Homogenität ist die im Unterrichtsalltag festgestellte Leistung. Der internationale Vergleich von Bildungssystemen zeigt, dass es sich im Gegensatz zu den meisten Schulsystemen weltweit in Deutschland organisatorisch um ein Säulenmodell und nicht um ein Stufenmodell handelt. Neben den drei Schulformen des so genannten dreigliedrigen Schulsystems (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) gibt es parallel etwa diverse Sonderschulformen sowie integrierte und kooperative bzw. additive Systeme“.<sup>34</sup> Dabei sind die

---

32 Katrin Höhmann: Heterogenität: Eine begriffliche Klärung. In: Katrin Höhmann, Rainer Kopp, Heidemarie Schäfers, Marianne Demmer (Hg.): *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2009, S. 27.

33 Klaus-Jürgen Tillmann: System jagt Fiktion; Die homogene Lerngruppe. In: *Heterogenität; Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*. Friedrich Jahresheft XXII., 2004, S. 9.

34 Katrin Höhmann: Heterogenität: Eine begriffliche Klärung, S. 27.

individuellen Fähigkeiten (kognitive, konative, soziale, emotional-affektive) von persönlichen Voraussetzungen (biologische, neurologische, physiologische, emotionalpsychologische) und Umweltfaktoren (ökonomische, ökologische, kulturelle, gesellschaftliche, politische) abhängig, die wiederum alle in Wechselwirkungsbeziehungen stehen.<sup>35</sup> Insofern haben wir es mit einem komplexen Gefüge zu tun, mit dem umzugehen ist. Nur am Rande sei darauf verwiesen, dass der „Deutsche Schulpreis“ unter anderem Schulen auszeichnet, die folgendem Kriterium entsprechen: „Umgang mit Vielfalt – Schulen, die Mittel und Wege gefunden haben, um produktiv mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen, mit kultureller und nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Geschlecht; Schulen, die wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen; Schulen, die das individuelle Lernen planvoll und kontinuierlich fördern.“<sup>36</sup> Für den Unterricht in den Fächern Philosophie und Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen gilt die Feststellung und Anforderung hoher Vielfalt sogar in besonderem Maße, weil hier durch die Ersatzfunktion für das Fach Religion<sup>37</sup> Besonderheiten im Klientel entstehen. Nach meiner eigenen Unterrichtserfahrung treffen in diesen Kursen z.B.

- die Schüler/innen mit den am stärksten religiös geprägten Weltbildern (insbesondere Muslime) auf völlig areligiös sozialisierte Mitschüler/innen,

---

35 Näher ausgeführt ebenda, S. 29.

36 Der Deutsche Schulpreis ist ein Wettbewerb der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung in Kooperation mit dem *stern* und der ARD, dessen Auswahlkriterien u.a. nachzulesen sind unter:  
<http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/8779.asp>.

37 Im Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG) vom 15. Februar 2005 finden wir unter „§ 32 Praktische Philosophie, Philosophie“ folgende Formulierung: „Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, nehmen am Fach Praktische Philosophie teil, soweit dieses Fach in der Ausbildungsordnung vorgesehen und an der Schule eingerichtet ist. In der gymnasialen Oberstufe besteht die Verpflichtung, nach einer Befreiung vom Religionsunterricht das Fach Philosophie zu belegen.“ Zu beachten ist hierbei, dass Praktische Philosophie in dieser Ersatzfachfunktion aufgeht, während Philosophie prinzipiell auch als eigenständiges Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes zusätzlich zu Religion wählbar ist.

- fachlich stark interessierte und motivierte Schüler/innen auf solche, die sich stark zwangsverpflichtet fühlen,
- zu aufklärerisch eigenständigem Denken neigende Schüler/innen auf stark traditionell geprägte Schüler/innen
- und Schüler/innen mit Migrationsgeschichte – aus häufiger bildungsfernen Elternhäusern und mit entsprechenden Sprachdefiziten – auf durch ihren häuslichen Bildungshintergrund motivierte, sprachlich extrem versierte Schüler/innen.

Und diese aus subjektiver Erfahrung erstellte Liste ließe sich sicherlich noch fortführen. Dabei gilt, dass es sich nicht um ein qualitativ gleichartiges und immer auftretendes Phänomen handelt, sondern dass in bestimmten Regionen des Landes mit entsprechendem Einzugsgebiet eine quantitativ und dadurch in der Intensität erhöhte Wahrnehmbarkeit von generell immer vorhandener Heterogenität in Lerngruppen spürbar werden kann.

Ausgehend von dieser Beobachtung stellt sich folglich die Frage nach dem *Umgang mit Heterogenität*. Zu Beginn meiner Unterrichtstätigkeit an einer Gesamtschule, wo dieses Phänomen systembedingt früher wahrgenommen wurde und praktisch bearbeitet werden musste, wurde vor allem der Begriff der „Binnendifferenzierung“ großgeschrieben. Im Gegensatz zur äußeren Differenzierung nach fachlichem Leistungsvermögen – z.B. in Grund- und Erweiterungskurse – soll dabei den Schüler/innen innerhalb einer Lerngruppe entsprechend ihrem jeweiligen Leistungsvermögen differenziert begegnet werden. So können z.B. unterschiedliche Lernmaterialien ausgegeben, alternative Bearbeitungsaufträge formuliert oder bei Gruppenarbeiten entsprechende Personenkonstellationen gebildet werden. Diese Umgehensweise stößt aber bei den heute in Deutschland verfügbaren Lernmaterialien, den Lerngruppengrößen und der Lehrerausstattung unserer Schulen an Grenzen, weil z.B. die Fachlehrerstruktur am Gymnasium und die daraus folgende Menge der von einem Lehrer unterrichteten Schülerinnen und Schüler bei Klassenstärken um die 30 Kinder bzw. Jugendlichen individuelles Betreuen jedes Einzelnen nur ansatzweise zulässt.

Wenn man diesbezüglich zu den so genannten PISA-Gewinner-Ländern schaut, kann man z.B. in Finnland eine Schulkultur beobachten, in der Individualisierung des Lernens als Umgehensweise entsprechend entwickelt ist: „Eine Form des individuellen Lernens, die bei Schülerinnen und Schülern auf sehr große Zustimmung stößt, ist die Stellung von

Wahlaufgaben. Die Lehrkräfte bereiten in ihrem Fach für eine Lerneinheit Aufgaben für zwei bis drei Wochen vor. Diese Aufgaben sind unterschiedlich lang und schwierig. Der Aufgabenpool wird am Anfang einer Lerneinheit vorgestellt, so dass die Aufgaben allen bekannt sind. Alle müssen eine bestimmte Anzahl auswählen, bestimmen aber selbst die Art und den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Die Lehrkräfte schreiben das nicht vor. Während des Lernens helfen und beraten die Lehrkräfte sie individuell. Ein schwächerer Schüler, der eine schwierigere Aufgabe gewählt hat, wird nicht das gleiche Ergebnis erreichen wie ein besonders guter Schüler. Das wird akzeptiert und zur Grundlage eines motivierenden Gesprächs genutzt. Aber für die Schülerinnen und Schüler bedeutet es sehr viel, dass sie selbst viel Einfluss auf ihr Lernen haben.“<sup>38</sup> Bei diesem Vorgehen, das den Schüler/innen sehr große Eigenverantwortung überlässt, müssen natürlich die entsprechenden organisatorischen Rahmenbedingungen gegeben sein und es muss auch eine entsprechende Lernkultur bei den Schüler/innen verankert sein. „Gleichberechtigte Teilhabe an den Bildungschancen und von Lehrern und Schülern gemeinsam getragene Verantwortung für den Bildungsweg schaffen Vertrauen und gegenseitige Anerkennung. Die Lehrer und Lehrerinnen sehen es als eine ihrer wesentlichen Aufgaben, das Selbstwertgefühl ihrer Schüler und Schülerinnen zu stärken. [...] Bei schwächeren Lernern streichen sie z.B. nicht alle Fehler an. Auf diese Weise wollen sie einerseits das Kind nicht entmutigen, ihm aber andererseits gezielt aufzeigen, wo es sich verbessern kann. Im Lernprozess sind Fehler ein Anlass zu gemeinsamem Nachdenken und Weiterdenken. *Jorma Ojala*, Leiter der Abteilung Lehrerausbildung an der Universität Jyväskylä, betont mit Nachdruck: ‚es ist unmöglich, Schülern zu sagen, dass ihre Antwort falsch ist. Schüler denken logisch abhängig von ihrem Vorwissen und ihren Erfahrungen. Wir müssen mit ihnen argumentieren, um sie zu überzeugen.“<sup>39</sup> Aber auch unabhängig von diesem landesspezifischen Beispiel gilt: „Ein Hauptziel binnendifferenzierenden, individualisierenden Unterrichts ist die Ermöglichung und Initiierung selbstständigen Lernens für möglichst alle Schüler. Ohne ein Umdenken – weg vom ima-

---

38 Heide Koehler: Finnland: Bildung als nationaler Wert. In: Katrin Höhmann et al. (Hg.): Lernen über Grenzen. S. 104.

39 Ebenda, S. 100f.

ginären Durchschnittsschüler, von den „Mittelköpfen“ hin zu einer differenzierten Sichtweise – kann Individualisierung nicht gelingen.“<sup>40</sup>

Der antike Sokrates kannte dieses Problem so natürlich nicht, weil er weder mit größeren Lerngruppen noch mit unserem Schulsystem konfrontiert war. Entsprechend bleibt auch aufgrund dieses Befundes zu klären, inwieweit die in Kapitel 2 dieser Arbeit aus didaktischer Perspektive analysierten paradigmatischen Elemente seiner Methode bei der Bewältigung der daraus erwachsenden Herausforderung hilfreich werden können.

### 3.3 Ein grundlegend gewandeltes Verständnis von Lernen in neueren theoretischen Ansätzen

Aber nicht nur der heutige Blick auf die Wirklichkeit von Lebenswelt und Schule weist veränderte Anforderungen auf. Auch neuere theoretische Entwicklungen stellen einen starken Impuls für den didaktischen Neuaufgriff des sokratischen Paradigmas unter Gegenwartsbedingungen dar. Eine bestimmte Theorieform möchte ich hier exemplarisch herausgreifen. Dreimal, in den Jahren 1995, 1996 und 1999, brachte das nordrhein-westfälische Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in der Reihe „Curriculumentwicklung“ ein Bändchen zum Konstruktivismus heraus.<sup>41</sup> Dies mag als Indiz dafür gelten, welche Bedeutung man dieser Sichtweise zuzugestehen begann, die ihren Blick auf die individuelle und aktive Rolle des Lernenden in seinem Lernprozess richtet. Zwar spricht einer der damaligen Autoren, *Ewald Terhart* heute im Plural von drei „neueren Modellen“ der Didaktik, greift dabei aber neben dem Konstruktivismus mit der

---

40 Andreas Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: (Klett / Kallmeyer) Erhard Friedrich Verlag GmbH, 2009, S. 259.

41 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 1995. Horst Siebert: Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 1996. Ewald Terhart: Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 1999.

„Bildungsgangdidaktik“ eine Sichtweise auf, die ebenfalls die „bessere Unterstützung“ eines „individuellen Bildungsprozesses“ im Blick hat und mit der „Neurodidaktik“ einen damals implizierten Aspekten der konstruktivistischen Didaktik.<sup>42</sup> Auf die als Quellen, aus denen sich diese Richtung der didaktischen Orientierung speist, zumeist genannten Elemente „radikaler Konstruktivismus, Neurobiologie des Erkennens, Systemtheorie“ und „aktuelle kognitionspsychologische Lernkonzeptionen“<sup>43</sup> möchte ich im Folgenden kurz eingehen.

Der *radikale Konstruktivismus* als erkenntnistheoretische Position stellt sozusagen die philosophische Wurzel dar. Grundannahme des Konstruktivismus ist: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung.“<sup>44</sup> In Weiterführung der von *Immanuel Kant* vollzogenen Kopernikanischen Wende der Erkenntnistheorie, nach der sich „die Gegenstände [...] nach unserer Erkenntnis richten“<sup>45</sup> wird hier der Wahrheitsbegriff völlig umgedeutet bzw. ganz aufgegeben. Nach *Ernst von Glasersfeld* wird „Erkenntnis nicht mehr als Suche nach ikonischer Übereinstimmung mit der ontologischen Wirklichkeit, sondern als Suche nach passenden Verhaltensweisen und Denkart verstanden“.<sup>46</sup> *Heinz von Foerster* geht soweit, von „den zerstörerischen Konsequenzen, die diese Idee“ der Wahrheit hat, zu reden. Er will den Begriff der Wahrheit ganz vermeiden, weil der Anspruch auf Besitz einer ontologisch gedachten Wahrheit in seinen Augen Ursache für schärfste Konflikte (z.B. Glaubenskriege) und Heteronomie (angebliche „Sachzwänge“ bestimmen die Welt) ist. „Es geht darum, nicht zu stolpern in dieser Welt. Und wenn uns dies gelingt, wäre das doch schon Anlass genug, um gemeinsam eine Flasche Champagner zu entkorken.“<sup>47</sup> Auf didaktische Grundsatzüberlegungen bezogen führt dies zunächst zu der Folgerung, „dass man einsieht, dass das, was wir Wissen

---

42 Ewald Terhart: Didaktik: Eine Einführung. Stuttgart: Reclam, 2009. S. 145ff.

43 Ewald Terhart: Konstruktivismus und Unterricht, S. 17.

44 Heinz von Foerster: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In Paul Watzlawick (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, 1985, S. 49.

45 Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft 1 [Wilhelm Weischedel (Hg.): Werkausgabe Band III]. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1982(6). Vorrede zur zweiten Auflage, S. 25.

46 Ernst von Glasersfeld: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Paul Watzlawick (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit, S. 37.

47 „Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners“. Der Philosoph und Physiker Heinz von Foerster im Gespräch mit Bernhard Pörksen. In: DIE ZEIT vom 15.01.1998.

nennen, von Kindern, Schülern, Studenten und allen Lernenden schlechthin aufgebaut werden muss.“<sup>48</sup> In der Folge ist „eines der Hauptmerkmale des konstruktivistischen Vorgehens [...], dass man die Schüler selber die Lösungen finden lässt, dass man Ihnen die Lösungen nicht vorgibt, sondern bestenfalls versucht, die Schüler in gewissem Sinn zu orientieren, sodass sie in die richtige Richtung denken“,<sup>49</sup> denn durch „die Sprache kann man eben nur, wie Humberto Maturana sagt, orientieren, aber man kann nie vermitteln. Man kann nie Begriffe von einem zum anderen schicken wie ein Postpaket.“<sup>50</sup>

Vertreter der *Neurobiologie* und ihrer neueren Forschungsbefunde drängen in den letzten Jahren immer offensiver in den pädagogisch-didaktischen Diskurs<sup>51</sup> und stützen den pädagogischen Konstruktivismus. Vor allen anderen ist hier *Manfred Spitzer* zu nennen, der mit seinen Veröffentlichungen und Vorträgen enorme Popularität gewonnen hat. Grundsätzlich wird Lernen auch hier als „ein aktiver Vorgang, in dessen Verlauf sich Veränderungen im Gehirn des Lernenden abspielen“,<sup>52</sup> gesehen. Dabei unterscheidet Spitzer zwei Wege, wie die Dinge ihren Weg in das menschliche Gedächtnis finden: „Jeder, der Klavierspielen gelernt hat, weiß, dass häufiges Üben hilft. Mit Einsicht ist beim Klavierspielen wenig gewonnen. Umgekehrt weiß jeder aus eigener Erfahrung, dass bestimmte einzelne Erfahrungsepisoden besonders gut ‚hängen geblieben sind‘, ande-

---

48 Ernst von Glasersfeld im Interview mit Reinhard Voß: Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen. In: Reinhard Voß (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 2005, S. 33.

49 Ebenda, S. 34.

50 Ebenda, S. 35.

51 Hier sollen die auf Watzlawick und Bühler beruhenden Grundüberlegungen durch die populär gewordenen Bändchen „Miteinander reden“ von Friedeman Schulz von Thun Hauptanker meiner Betrachtungen werden.

52 Neben Manfred Spitzer und Gerhard Roth haben sich mittlerweile viele Neurowissenschaftler zu Lernen und Schule geäußert. Manfred Schirp hat dieses Thema wohl am intensivsten für das Wertelernen reflektiert. Allerdings kommt es auch immer wieder zu skeptischen Anfragen, wie z.B. von Ulrike Quast unter dem Titel: Hirngerechtes Lernen ist ein Mythos (In: PÄD, 6/09: Leistung sehen, fördern, bewerten, S. 56f.).

52 Manfred Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akad. Verl., 2002, S. 4.

re hingegen sind für immer im Dunkel der Erinnerung verschwunden.“<sup>53</sup> Für die „Entwicklung wertorientierender Erfahrungen und Kompetenzen“ – und damit wendet *Heinz Schirp* neurobiologische Befunde direkt auf die Fächergruppe Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER an – werden als Folge „gehirnaffine’ und ‚gehirnfreundliche’ Lehr- und Lernkonzepte zur Gestaltung“<sup>54</sup> des Unterrichts gefordert. Unter Hinweis auf neu belegte Erkenntnisse in Bezug auf „neuronale Selbstorganisation“, „Muster und Mustererkennung“, „Sinn und Bedeutsamkeit“, „Extraktion von Regeln und Mustern“, „Implizite und explizite Verarbeitungsprozesse“, „Episodisches und deklaratives Lernen“, „Interaktion und Kommunikation“, „Emotion und Kognition“, „Neuronale Plastizität und Differenzierung“ sowie „Periodizität und Entwicklung“<sup>55</sup> fordert er die Umsetzung für „drei didaktische Zugänge, die sich aus den skizzierten neurobiologischen Befunden bündeln lassen. Dabei geht es ihm um:

- „Vor-Leben – die Entwicklung und Nutzung wertbezogener impliziter und expliziter Strukturen und sozialer Modelle;
- Nach-Denken – die Entwicklung und Nutzung moralisch-reflexiver Strategien zur Wertklärung sowie der Aufbau deklarativer und emotionaler Strukturen;
- Mit-Machen – die Nutzung von schulischen und außerschulischen Handlungsräumen, verbunden mit der Entwicklung entsprechender Kompetenzen.“<sup>56</sup>

Die *Systemtheorie*, zu der klassischer Weise immer *Niklas Luhmann*<sup>57</sup> herangezogen wird, wird ebenfalls als Quelle für den pädagogischen Konstruktivismus genannt. Sie findet für den Kontext von Erziehungsfragen ihren praktischen Niederschlag vor allem im systemischen Denken, wie es aus

---

53 Manfred Spitzer: Nervensachen. Geschichten vom Gehirn. Stuttgart: Suhrkamp, 2005, S. 199.

54 Heinz Schirp: Wie ‚lernt’ unser Gehirn Werte und Orientierungen? Neurodidaktische Zugänge zur Entwicklung wertorientierter Erfahrungen und Kompetenzen. In: Ulrich Herrmann (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, 2006, S. 200.

55 Ebenda, Unterkapitelüberschriften von S. 201-208.

56 Ebenda, S. 208.

57 Als grundlegend zu nennen ist: Niklas Luhmann: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984. Explizit auf konstruktivistische Sichtweise bezogen: Niklas Luhmann: Konstruktivistische Perspektiven. Soziologische Aufklärung 5. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.

Beratungskontexten auf Institution und soziale Gruppen der Schule übertragen wurde. Konkret hat sich die systemische Sichtweise in der Schule schon breit etabliert, wenn es um die Beratungsfunktion der Lehrer/innen geht. Darüber hinaus fordern *Christa Hubrig* und *Peter Herrmann* „Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung“<sup>58</sup> ein, weil es gleich „aufschlussreich für die Beobachtung von sozialen Systemen wie Familien, Schulklassen oder Lehrerkollegien“ erscheint, denn die systemischen Konzepte „beschreiben die dynamischen Muster der Problemstellung und der Aufrechterhaltung.“<sup>59</sup> Das Verhalten lebender Systeme „wird nicht im Sinne einer gradlinigen Ursache-Wirkungs-Beziehung durch äußere Ereignisse bestimmt, sondern jedes System reagiert entsprechend seinen eigenen inneren Strukturen.“<sup>60</sup> Auf Schule und Unterricht bezogen bedeutet dies, „ein Lehrer kann Schüler nicht gezielt beeinflussen, denn sie sind autonom in ihrem Denken, Fühlen und Verhalten. Er kann nur ihre problemstabilisierenden Muster ‚verstören‘ und auf diese Weise indirekt zu einer Neuorganisation ihrer Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster anregen.“<sup>61</sup>

Als Prinzip gilt hierbei die Beachtung der dynamischen Wechselbeziehungen auch im System der Lerngruppe. Als „Lehrer sollte man sich aus systemischer Sicht ‚allparteilich‘ verhalten“, d.h. allen Beteiligten „einen Platz in seinem Herzen“<sup>62</sup> geben. „Pacing und Leading“ – sich in Sprache, Emotionen, Weltbild auf den anderen einzustimmen und ihn zu Neuem einzuladen – nennt man seit Milton Erickson die Strategie desjenigen, der sich sozusagen gemeinsam mit dem Klienten in einem ‚Tanz‘ aus dem ‚Problemraum‘ hinaus in den ‚Lösungsraum‘ hineinbewegt.“<sup>63</sup> Als Blickrichtung gilt eine klare Lösungsorientierung, denn „die Lösung hat nichts mit der Struktur des Problems zu tun“.<sup>64</sup> Es wird davon ausgegangen, dass das Gegenüber „über viele Lösungsressourcen“ verfügt, die im „Problem-

---

58 Christa Hubrig, Peter Herrmann: *Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag, 2005.

59 Ebenda, S. 38.

60 Ebenda, S. 69.

61 Ebenda, S. 70.

62 Ebenda, S. 42.

63 Ebenda, S. 110.

64 Ebenda, S. 17.

kontext [...] ausgeblendet sind.“<sup>65</sup> Der systemische Berater nimmt wie der antike Sokrates „die Position des ‚Nichtwissenden‘ ein“,<sup>66</sup> und seine „einzige Aufgabe [...] ist es, neugierig zu sein, wie der ‚Klient‘ sein Problem konstruiert. Allerdings grenzen Hubrig und Herrmann die Beratung bei problematischen Verhaltensweisen klar ab von der Beratung bei Lernproblemen, denn „dort verfügt man als Lehrer über fachliche Kompetenz.“<sup>67</sup> Dennoch sollte man im Kontext der Fächer Philosophie und Ethik dies in Erinnerung an Kants Diktum differenzierter in den Blick nehmen: „Mann müsste ein Buch vorzeigen und sagen können: sehet, hie ist Weisheit und zuverlässige Einsicht; lernet es verstehen und fassen, bauet zukünftighin darauf, so seid ihr Philosophen: bis man mir nun ein solches Buch der Weltweisheit zeigen wird, worauf ich mich berufen kann [...], so erlaube man mir zu sagen, dass man des Zutrauens des gemeinen Wesens missbrauche, wenn man [...] sie mit einer, dem Vorgeben nach, schon fertigen Weltweisheit hintergeht [...]. Auch soll der philosophische Verfasser, den man etwa bei der Unterweisung zum Grund legt, nicht wie das Urbild des Urteils, sondern nur als eine Veranlassung, selbst über ihn, ja so gar wider ihn zu urteilen, angesehen werden, und die Methoden, s e l b s t nachzudenken und zu schließen, ist es, deren Fertigkeit der Lehrling eigentlich sucht [...]“.<sup>68</sup>

In *aktuellen kognitionspsychologischen Lernkonzeptionen* „wird das Bild des Netzes (Hintergrund: neuronale Netze) ohne festes Zentrum und ohne feste Hierarchie zur Leitmetapher [...]. Demzufolge ist Lernen ein selbständig zu vollziehender Akt mit starker Situationsbindung, in dessen Verlauf Wissen, Inhalte, Fähigkeiten etc. nicht eingearbeitet oder ‚absorbiert‘, sondern konstruiert werden. Dieser Konstruktionsprozess beginnt jedoch nie bei Null, sondern hat als Basis immer die bereits vorhandene (Wissens)Struktur. Dieses vorhandene Wissen, i.w.S.: Erfahrung, ist immer der Ausgangspunkt für die Interpretation von Informationen, die zu Lernen als Konstruktion von Wissen führen können. Ein solches Lernen ist wiederum nicht durch allgemeine Gesetzmäßigkeiten bestimmt, sondern

---

65 Ebenda, S. 111.

66 Ebenda, S. 113.

67 Ebenda, S. 112.

68 Immanuel Kant: Nicht Philosophie, Philosophieren lernen. In: Werke in zehn Bänden. Hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 2, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1975, S. 909-910.

hängt sehr stark von den Situationen und Kontexten ab, in denen es stattfindet. Und dies alles läuft für den Lernenden nicht unbegriffen ab – er kann sich seinen Lernprozess selbst vergegenwärtigen und insofern auf meta-kognitiver Ebene Vorstellungen darüber bilden, wie er lernt, unter welchen Bedingungen er am besten lernt, wie er sein Lernen organisieren kann etc. Die reflexive Vergegenwärtigung des eigenen Lernprozesses wird zu einem ebenso beschleunigenden wie strukturierenden Element im Lernen selbst.“<sup>69</sup>

Die von *Andreas Helmke*<sup>70</sup> aufgegriffene (Schein-)Debatte zwischen Konstruktion und Instruktion greift dabei die Rolle des Vorwissens auf: „Es gehört nämlich heute zum gesicherten Bestand pädagogisch-psychologischen Wissens, dass fachspezifisches Vorwissen das Lernen am stärksten fördert, noch stärker als die allgemeine Intelligenz: Wer schon mehr Kenntnisse auf dem fraglichen Gebiet mitbringt, wird leichter und rascher Neues dazulernen als andere“.<sup>71</sup> Und *Herbert Gudjons* betont bei seiner Rehabilitierung des Frontalunterrichts in diesem Zusammenhang vor allem die Funktion des „Informierens“.<sup>72</sup> Dabei ist zu bedenken, dass der Anspruch der Philosophie „das Seiende und den Menschen schlechthin“<sup>73</sup> betrifft und damit seit Sokrates auf menschliche Grunderfahrungen zurückgreift. In diesem Sinne ist als ein wesentlicher Ansatzpunkt für Lernen gerade hier auch die eigene Schülererfahrung aufzugreifen. Insofern passt es gut in die maieutische Tradition des Sokrates, wenn Helmke formuliert: „Das real existierende Unterrichtsangebot muss also keineswegs ausschließlich von der Lehrperson stammen, obwohl man intuitiv und aus alter (und schlechter) Gewohnheit zunächst an den Lehrer als Instrukteur und die Schüler als Adressaten denkt.“<sup>74</sup>

---

69 Ewald Terhart: Konstruktivismus und Unterricht, S. 24f.

70 Andreas Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, S. 49f.

71 Karl Josef Klauer, Detlev Leutner: Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 2007, S. 9.

72 Herbert Gudjons: Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2000, S. 20.

73 Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Lehrplan Philosophie. [Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 4716. Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne]. Frechen: Ritterbach, 1999, S. 7.

74 Andreas Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, S. 78.

Zusammenfassend und im Bemühen um Qualitätssicherung im Schulbereich formuliert Helmke entsprechend: „Ausgangspunkt der konstruktivistischen Sichtweise ist die Betonung der konstruktiven Eigentätigkeit der Lernenden und des Kontextbezuges beim Lernen: Im Mittelpunkt stehen die individuellen Lernprozesse, also die *aktive Konstruktion* und nicht die Instruktion; und Lernumgebungen sollen so gestaltet sein, dass sie Bezüge zu realen, ‚authentischen‘ Lebenssituationen haben. Wegen der stärkeren Betonung der Eigenverantwortung der Lernenden spielt die (Fremd-) Evaluation des Lernfortschrittes in diesem Konzept eine deutlich geringere Rolle. Was zählt, sind lediglich Feedback-Informationen – sowohl an die Lernenden als auch an die Lehrenden gerichtet – zum Stand des Lehr-Lern-Prozesses. Die Lernenden sollen an allen Phasen des Lehr-Lern-Prozesses aktiv beteiligt werden. Hinzu kommt der Gedanke einer Einbettung allen Lernens in einen *sozialen Kontext*: Kognitionen sind sozial geteilte Aktivitäten – daher ‚sozial-konstruktivistisch‘.<sup>75</sup> All diese neueren theoretischen Entwicklungen treffen sich in der Betonung der *konstruktiven Eigentätigkeit* mit dem sokratisch maieutischen Paradigma der Gesprächspraxis, welches zudem den Kontextbezug mit der Verankerung in der Erfahrung auf dem Marktplatz als Dialogangebot realisiert, diesen Prozess mit dem Selbstvertrauen der Vernunft verbindet und mit dem Begründungskonzept die sozial geteilte – aber nicht in naiver Gleichsetzung von Lehren eines Lehrers mit dem Lernen vieler Schülerinnen und Schüler gesehene – Aktivität einer Gesprächsgemeinschaft mit dem Ziel einer Auffindung von Wahrheitskonsensen initiiert.

### **3.4 Kompetenzorientierung als Prinzip der Standardorientierung bei individualisiertem Lernen**

Bei aller Betonung des Blicks auf das Individuum als Konstrukteur seines Wissens vor dem Hintergrund individuell unterschiedlicher Vorerfahrungen ist die aktuelle Bildungsdebatte vor allem auch durch die Fixierung auf „Outcomes“ geprägt, d.h. durch den Blick auf das mess- und vergleichbare Ergebnis von Lernprozessen. Hierbei spielt der Kompetenzbegriff eine entscheidende Rolle: „Kompetenzen sind erlernbare, kognitiv verankerte

---

75 Ebenda, S. 68.

(weil wissensbasierte) Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen. Im Kompetenzbegriff fallen Wissen und Können zusammen; er umfasst auch Interessen, Motivationen, Werthaltungen und soziale Bereitschaften. Kompetenzen sind demnach kognitive Dispositionen für erfolgreiche und verantwortliche Denkoperationen oder Handlungen.“<sup>76</sup> So oder ähnlich wird der Kompetenzbegriff definiert, der „den Bildungsstandards zugrunde [liegt], die die Kultusministerkonferenz (KMK) in den Jahren 2003/04 beschlossen hat und derzeit für die Oberstufe weiterentwickeln lässt. Der Kompetenzbegriff steht für eine pragmatische Wende in der Bildungsdebatte, denn er bestimmt Bildung letztlich funktional: Gebildet ist, wer bestimmte konkrete und komplexe Anforderungen erfolgreich bewältigen kann.“<sup>77</sup>

Nun hat sich die Philosophie bzw. das Philosophieren häufig zweckfrei, nicht im Sinne der Bewältigung konkreter Handlungssituationen verstanden und lässt sich daher nur z.T. im Sinne der „pragmatischen Wende“ der Debatte um den Bildungsbegriff einfangen. Auf der anderen Seite gibt es seit dem so genannten „PISA-Schock“ bildungspolitische Ambitionen, die eine stärkere administrative Steuerung von Bildungsergebnissen durch die genannte Standardisierung messbarer Erträge – eben eine Outcome-Orientierung – anstreben und die in diesem Bemühen eine neue Form der Lehrplangestaltung in Form von Kompetenzformulierungen und einheitlich zentralisierte Prüfungen entstehen ließen. Dieser Entwicklung können sich auch die an die Leitdisziplin Philosophie gekoppelten Fächer nicht entziehen. In diesen Prozess spielt die gestärkte Rolle einer empirischen Unterrichtsforschung hinein, die durch ihre empirischen Methoden die Messbarkeit und Objektivierbarkeit von Bildungserfolgen und damit einen politisch gewollten Aufstieg auf der „PISA-Leiter“ unterstützen soll. So sieht z.B. *Anita Rösch* in einer kürzlich vorgelegten Arbeit zur „Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht“<sup>78</sup> ein

---

76 Rainer Lersch: Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. In: PÄD 12/07: Umgang mit Heterogenität, S. 36.

77 Annemarie von der Groeben, Jochen Schnack: Kompetenzorientiert, problemorientiert und so weiter. Das neue Lernen und seine Leitbegriffe. In: PÄD 05/09: Übergang Schule – Beruf, S. 43.

78 Anita Rösch: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philoso-

Manko der bisherigen Fachdidaktiken darin, dass sie „normative Setzungen vornehmen“, die von einem „idealen Fachverständnis geprägt“ seien und „nur eine partielle Übereinstimmung mit der realen Schülerschaft“<sup>79</sup> konstatieren ließen. Allerdings scheinen mir auch differenziert entwickelte Kompetenzformulierungen letztlich nichts anderes als normative Setzungen zu sein, auch wenn deren Einlösung im Idealfall empirisch überprüfbar sein sollte. Konsequenterweise lautet ihre Forderung, dass „die empirische Bildungsforschung in Zukunft stärker in die Philosophie-/ Ethikdidaktik integriert“<sup>80</sup> werden sollte.

Was aber wird dann aus dem ergebnisoffenen Projekt sokratischen Philosophierens? Lässt es sich tatsächlich in standardisierte Kompetenzen fassen und kann es in empirisch messbaren Daten aufgehen? In ihrer „philosophischen Begründung kompetenzorientierten Unterrichtens“ führt Rösch überzeugend zum eigenen Fächerverständnis aus, „gefordert sind Selbstdenken und Selbstvergewisserung.“ Entsprechend sind für sie die „Aspekte der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen [...] ein unverzichtbarer Bestandteil grundlegender ethischer und philosophischer Bildung“. Dies ergibt sich für sie zwangsläufig, wenn „man Philosophieren als ein Tun, eine Klärung von Gedanken“ auffasst, „das durch bestimmte Methoden definiert ist und sich durch eine Abkehr von passiver, konsumistischer Haltung hin zum Selbstdenken, zum aktiven Denken, zur Kritikfähigkeit auszeichnet. Dabei geht es nicht nur um eine gedankliche Leistung, sondern um die Gestaltung des (individuellen/gesellschaftlichen) Lebens, die idealerweise durch Reflexion beeinflusst wird. Handeln wiederum bleibt nicht ohne persönliche und soziale Folgen, die erneut in das Nachdenken zurückgeführt werden. Im Mittelpunkt stehen somit angewandte Ethik und Philosophie vor dem Hintergrund tradierter Wissensbestände, praktiziert wird angewandtes Philosophieren. Diese Überlegungen korrelieren mit dem modernen Kompetenzbegriff.“<sup>81</sup> In ähnlicher Weise argumentiert *Reimer Lersch*: „In dem Moment, in dem als Unterrichtsziel ein Kompetenzzuwachs angestrebt wird, erhält vor allem die methodische Seite des Unterrichts ein neues Gewicht: Als

---

phie, Ethik, Werte und Normen, LER. [Martin Bolz, Oliver Holz, Ludwig Duncker (Hg.): Philosophie in der Schule, Bd. 13] Wien, Zürich, Berlin: LIT, 2009.

79 Ebenda, S. 99.

80 Ebenda, S. 11.

81 Ebenda, S. 41ff.

„Weg zum Ziel“ dient die Methode dann nicht nur zur Vermittlung oder Aneignung eines Inhaltes, sondern wegen des im Kompetenzbegriff beinhalteten Zusammenhangs von Wissen und Können sind diese beiden Elemente im Unterricht zusammenzuführen.“<sup>82</sup>

Unter diesen fachbezogen wie überfachlich entstandenen Formulierungen könnte vor allem der Methodenblick nach Martens in sinnvoller Weise die Berücksichtigung des sokratischen Methodenparadigmas bei der aktuellen Kompetenzorientierung nahe legen. In den Ausführungen Röschs könnte man darüber hinaus nahezu alle Aspekte des im vorangegangenen Kapitel ausgeführten Paradigmas wiedererkennen, da auch sie mit der Verankerung in der Erfahrung (2.1) auf die Gestaltung des Lebens Bezug nehmen, mit der hermeneutischen Klärung von Vorverständnissen (2.2) Selbstvergewisserung üben wollen und mit ihrem Anti-Dogmatismus (2.3) das Selbstdenken betonen. Nimmt man dann noch Röschs Gedanken auf, dass die Art der Klärung von Gedanken durch bestimmte Methoden definiert ist, dann werden auch das Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) und das Begründungskonzept (2.6) im Sinne der analytischen Denkmethode betroffen, und in Verbindung mit der Auffassung des Philosophierens als Tun wäre sicher auch der maieutische Aspekt (2.5) im Sinne des Zulassens und Betrachtens eigener Einfälle zu subsumieren. Die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen könnte im Prozess des Strebens auf Konsens (2.7) und der darin erlebbar werdenden Gesprächsgemeinschaft (2.8) als realisierbar angesehen werden, wenn auch sicherlich nicht nur auf diese Weise. Nimmt man also diese philosophische Begründung kompetenzorientierten Unterrichtens beim Wort, so lässt sie sich mit dem sokratischen Paradigma leicht verbinden. Auch wenn man Kompetenzformulierungen in Kernlehrplanvorgaben betrachtet – hier beispielhaft für Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen<sup>83</sup> ausgeführt –, drängt sich eine hohe Kompatibilität auf: Unter „Methodenkompetenz“ finden wir mit den Formulierungen „Wahrnehmungen und Beobachtungen beschreiben, Texte und andere Medien erschließen, Begriffe klären und angemessen verwenden, argumentieren und Kritik üben, gedankliche

---

82 Rainer Lersch: Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis, S. 37.

83 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Praktische Philosophie. Frechen, 2008. Die im Folgenden zitierten Passagen stammen aus den Seiten 14f.

Kreativität entwickeln“ zunächst Martens Methodenblick paraphrasiert. Und die zusätzlich angefügten Kompetenzen „Wertkonflikte bearbeiten, philosophische Gespräche führen, philosophische Texte schreiben“ greifen bis auf den letzten Punkt, der vordergründig eher auf das Schreiben philosophischer Essays abzielen scheint, direkt das sokratische Paradigma nach Raupach-Strey auf. Unter „soziale Kompetenz“ finden wir das näher ausgeführt, was sich unter Punkt 2.8 dieser Arbeit als erzieherischer Effekt des in der sokratischen Gesprächsgemeinschaft erfahrbar werdenden Menschenbildes andeutete: „den Anderen anerkennen und achten, Empathiefähigkeit entwickeln und stärken, die Perspektive des Anderen einnehmen, andere Werthaltungen und Lebensorientierungen respektieren und tolerieren, mit Anderen kooperieren, vernunftgeleitet und sachbezogen miteinander umgehen, mit Konflikten und Dissens angemessen umgehen, soziale Verantwortung übernehmen“ sind genau die im sokratischen Gespräch nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann erlebbar werdenden Verhaltensweisen, d.h. hier wird methodisch vorausgesetzt wie im Tun erlernbar, was der Kernlehrplan als Ziele des Unterrichts setzt. Unter „personale Kompetenz“ finden wir mit „Selbstvertrauen und Ich-Stärke ausbilden, Gefühle reflektieren und in ihrer Bedeutung einschätzen, sich an Prinzipien der Vernunft orientieren, Urteilsfähigkeit entwickeln, Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln entwickeln, die eigene Rolle in sozialen Kontexten reflektieren, Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen, Orientierungen für eine verantwortliche und sinnerfüllte Lebensführung finden“ wiederum Aspekte formuliert, die im Gesprächshandeln nach dem sokratischen Paradigma in der Tradition nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann direkt gefordert und gefördert werden. Und unter „Sachkompetenz“ finden wir dann Themenbereiche formuliert, die allesamt geeignet für eine sokratische Bearbeitung erscheinen: „Erscheinungsformen und Probleme moderner Gesellschaften in ihrer Bedeutung für das Urteilen und Handeln erfassen, den Einfluss von Medien auf Urteile und Handlungen reflektieren, Grundfragen des Menschseins und des Umgangs mit der Natur reflektieren, Grundprobleme moralischen Handelns kennen und erörtern, Grundprobleme des Wahrnehmens und Erkennens erfassen und darstellen, wichtige anthropologische, ethische und metaphysische Leitvorstellungen von Weltreligionen kennen und vergleichen, die Bedeutung von Kulturen und Religionen für das interkulturelle Zusammenleben beurteilen“. Dass für die Behandlung der die

Weltreligionen und Kulturen betreffenden Themen ggf. auch empirische Daten eingeholt werden müssen, kann als ergänzende Notwendigkeit aufgefasst werden.

Schwieriger allerdings wird es, diese Verbindung zwischen sokratischem Paradigma und Kompetenzorientierung harmonisch herzustellen, wenn man die ausdifferenzierten und z.B. von Anita Rösch zur Diskussion gestellten Kompetenzraster mit ihren Beschreibungen der Kompetenzen, deren Einteilung in Ebenen und Niveaus sowie die Formulierung von Indikatoren betrachtet, welche für die Planung von sokratisch initiierten Erkenntnisprozessen eher disfunktional erscheinen. Hier wird eine Betonung des empirisch Messbaren so stark spürbar, dass sie – ganz im Sinne der Outcome-Orientierung – nicht mehr prozessorientiert offen wirken. Die von Rösch gemachte Voraussetzung, „dass sich Kompetenzen in Kompetenzmodellen durch die Unterscheidung verschiedener Kompetenzniveaus von einfachen Grundkenntnissen bis hin zu komplexen Fähigkeiten definieren lassen, die die Diagnose, Vermittlung und Bewertung der Kompetenz erleichtern und den Schüler/innen transparent machen“,<sup>84</sup> erscheint mir für unsere Fächer keineswegs in vollem Umfang erwiesen. So benennt sie selbst als zweifelhaft, inwieweit sich Kompetenzformulierungen „für Werthaltungen“ oder „Einstellungen“<sup>85</sup> umsetzen lassen, und verzichtet bei den Kompetenzen „Sich-Orientieren“ und „Handeln“ „bewusst auf die Konzeption von Kompetenzrastern und Musteraufgaben“,<sup>86</sup> – ohne allerdings prinzipielle Folgerungen daraus zu ziehen. Grundsätzlich zeigt sich hier das Problem, dass ein quantitativ messbarer Outcome bei nicht rein kognitiv ausgerichteten Zielsetzungen, d.h. bei affektiv verankerten Einstellungen und Haltungen oder langfristig daraus resultierenden Orientierungs- und Handlungsfolgen schwierig im System Schule evaluierbar ist. Letztlich gehen an dieser Stelle Bildungs- und Erziehungsauftrag eine untrennbare Verbindung ein, die für eine verlässliche Evaluierbarkeit nicht zugunsten eines einseitig kognitiv ausgerichteten Ausbildungsverständnisses aufgegeben werden darf – zumal unsere Fächergruppe politisch gerade durch ihre ganzheitliche Bildungs- und Erziehungsfunktion legitimiert wird.

---

84 Rösch: Kompetenzorientierung, S. 37.

85 Ebenda, S. 39.

86 Ebenda, S. 155.

Mir scheint beim methodischen Paradigma des Sokrates insgesamt die Planungsorientierung stärker im Vordergrund zu stehen, die als Input das Ziel inhaltlicher Klärungen, das Projekt einer Wahrheitssuche als gemeinsam zu eigen gemachtem Projekt vorgibt, und Kompetenzzugewinne eher als zwangsläufige Folge dieses Vorgehens einbezieht. Eine kompetenzorientierte Planung im Sinne heutiger Outcome-Orientierung müsste sich wahrscheinlich stärker die einzelnen und differenziert zu definierenden Kompetenzen zum Ziel machen sowie deren gezielte Übung und Evaluation. Zweifelsohne will und kann das methodische Paradigma des Sokrates wünschenswerte Kompetenzen im Sinne vorhandener Kernlehrpläne wie gezeigt bei den Diskursteilnehmern einfordern und fördern, aber deren differenzierte Plan- und Beschreibbarkeit im Sinne streng messbarer Operationalisierungen erscheint mir als anspruchsvolle Aufgabe, die letztendlich – auch im Sinne von Rösch – in einen empirischen Aufweis münden müsste, der im Rahmen dieses Vorhabens nicht geleistet werden kann und hinsichtlich dessen die Beantwortung der Frage nach einer generellen Leistbarkeit noch offen erscheint.

Wenn beim Arbeiten gemäß dem sokratischen Paradigma in der Gruppe vorhandene Kompetenzen zwangsläufig als Mittel genutzt und geübt werden, je nachdem, wie sich dies konkret als Bedarf für die anstehende Sachfrage im Sinne offen angestrebten Zuwachses an Sachkompetenz im Gruppenaustausch ergibt, führt das keineswegs zufällig, aber dennoch erst in zweiter Linie zu einem Zugewinn an personaler, sozialer und methodenbezogener Kompetenz. Eine in den Vordergrund gerückte und in diesem Sinne transparent gemachte Kompetenzorientierung in diesen Bereichen stünde hingegen in der Gefahr, den Motor des Geschehens, das alle motivierende gemeinsame Interesse, der Wahrheit in der Sache einer behandelten Frage näherzukommen, zum Mittel zu degradieren. Prinzipiell ist für eine vorrangige Kompetenzorientierung der Inhalt beliebig, was bei einem sich selbst ernst nehmenden Philosophieren nicht der Fall sein kann. Aus eigener Erfahrung mit dem sokratischen Gespräch in der Tradition nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann konnte ich feststellen, dass eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer, wenn ein gutes, ein gelingendes und als gewinnbringend empfundenen Gespräch gesucht wurde, sich in erster Linie ganz und in voller Ernsthaftigkeit auf die Sachfrage einlassen musste. Wenn aber Teilnehmerinnen oder Teilnehmer so stark an der Methode – und den darin erwerbenden Kompetenzen – interessiert

waren, dass die Themenfrage für sie in den Hintergrund geriet, kam es immer zu Störungen des Verlaufs und damit zur Gefährdung gerade dieser erhofften Kompetenzzugewinne. Wenn ich nun als Gesprächsleiter oder Lehrer in transparenter Weise bestimmte und im Vorhinein genau definierte personale, soziale oder Methoden-Kompetenzen als Outcome sicherstellen will und mein Verhalten bzw. die Planung und Durchführung entsprechend von diesen Kompetenzvorstellungen her ihren Ausgang nehmen und ich die philosophischen Sachfragen letztlich als beliebiges Vehikel nicht mehr in ihrer existenziellen Bedeutung würdige, besteht entsprechend die Gefahr, dass genau dieser angestrebte Outcome gefährdet wird. Eine so geartete Verschiebung der Zielperspektive mit dem Fokus auf vorzunehmende Ertragsevaluation im Sinne der Bewertung quantitativ messbarer Kompetenzzuwächse als Tauschwert für zu erbringende Leistungen trägt bei Überbetonung die Gefahr in sich, dass auch die Schülerinnen und Schüler dies zum alleinigen Ziel nehmen – ein Effekt, der früher sogar als „heimlicher Lehrplan“ diskreditiert wurde.

Gerade weil es sich mir nicht als unvereinbarer Widerspruch darstellt, d.h. keine entweder-oder-Alternative zwischen reiner Outcome- oder Input-Orientierung zur Entscheidung ansteht, sehe ich in einer zu starken auf vordefinierten und messbaren Outcome konzentrierten Kompetenzorientierung die Gefahren, dass sich selbst ernstnehmendes Philosophieren zum Mittel verkommt, dass Philosophieren als menschliches Grundbedürfnis gegen die damit zu erwerbenden – messbaren und gemessenen – Kompetenzen als Tauschwert für formalen Schulerfolg eingetauscht werden könnte und die intrinsische, als anthropologische Grundanlage mitgegebene Motivation zur Suche nach besserer Erkenntnis einer extrinsischen Motivierung im sowieso schon auf die Tauschwertorientierung in unserer ökonomisierten Gesellschaft ausgerichtete Schule hin weichen könnte. In diesem Sinne bin ich der festen Überzeugung, dass das sokratische Methodenparadigma bei seiner Umsetzung gute Erträge im Sinne einer richtig verstandenen Kompetenz-Orientierung verspricht, dass dies aber durch die zu starke Betonung einer auf transparent quantifizierbare Outcome-Messung hin ausgerichtete operationalisierte Ausdifferenzierung unzähliger Einzelkompetenzen kaum befördert werden kann.

Zusammenfassend ergibt sich so als „Herausforderungsszenario“ für einen angemessenen Philosophie- und Ethikunterricht unter Gegenwartsbedingungen, dass

- auf der Grundlage einer soziologischen Kenntnis heutiger gesellschaftlicher Gegebenheiten eine Unterstützung bei der persönlichen Orientierung auf rationaler Grundlage im sozialen Zusammenwirken geboten werden sollte,
- auf der Grundlage heutiger Befunde zur Heterogenität von Lerngruppen Individualisierung im Lernprozess ermöglicht werden muss,
- auf der Grundlage des Konstruktivismus die Bedeutung der Eigenaktivierung der Lerner beim Lernen zu beachten ist, und
- unter dem Anspruch einer bildungspolitisch gewollten Kompetenzorientierung dabei aus dem individuellen Lernprozess definierbare und womöglich unterrichts empirisch nachhaltig philosophische Kompetenzen adaptabel sein sollten.

Diese vierfache Herausforderung wird mitzudenken sein, wenn im folgenden vierten Abschnitt eine eher unterrichtspraktisch entstandene Entwicklung des ganzen Spektrums vielfach neuerer Medien und Methoden in den Fächern Philosophie und Ethik betrachtet werden soll – auch wenn sie im Rahmen dieser Arbeit nicht in jedem ihrer Aspekte explizit differenzierend in der Anwendung des sokratischen Methodenparadigmas ausgearbeitet werden kann. Der Einsatz dieser sich aktuell neu entwickelnden Medien- und Methodenvielfalt soll dabei exemplarisch sokratisch-philosophiedidaktisch in Bezug auf seine spezifische Angemessenheit für unseren Fachunterricht befragt werden.

## 4. Zur Medien- und Methodenvielfalt im Unterricht als zentralem Angebot für individualisiertes Lernen unter sokratischer Perspektive

Eine *Fachdidaktik der Philosophie* blickt auf keine sehr ausgefeilte Theoriegeschichte zurück. So beklagt *Johannes Rohbeck* die geringe Beteiligung der Professorenschaft an der didaktischen Ausbildung ihrer Studierenden.<sup>1</sup> Ekkehard Martens war für Jahrzehnte Inhaber der einzigen Professur in der Republik, die überhaupt den Bereich der Didaktik für Philosophie in ihrer Stellenbeschreibung enthielt. Das hat sich im Laufe der letzten Zeit zwar geändert, aber auch heute noch stellen solche Lehrstühle eher eine Ausnahme dar. Entsprechend gab es in der akademischen Diskussion nur geringe bzw. nur allmählich wirksam werdende Querverbindungen z.B. zu den allgemeindidaktischen oder pädagogischen Diskussionsfeldern an den Hochschulen.<sup>2</sup>

Wenn in der allgemeindidaktischen Diskussion als Reaktion auf die stärkere Wahrnehmung der aktiven Rolle des Lernalerners ein gesellschaftlich neu entstehender Orientierungsbedarf und die Heterogenität von Lerngruppen bzw. eine Individualisierung des Lernens thematisiert wurden, hat sich dies u.a. in der Forderung nach dem Angebot verschiedener Lernwege für unterschiedliche Lerntypen niedergeschlagen. Dieser Fokus fand sich – nach meiner Wahrnehmung für den Philosophie- und Ethikunterricht mehr aus der Praxis kommend – allmählich im Blick auf die Erweiterung möglicher Medien des Philosophierens wieder.<sup>3</sup> So gewannen literari-

---

1 Siehe hierzu Johannes Rohbeck (Hg.): *Methoden des Philosophierens* (Vorwort). [Thomas Rentsch, Johannes Rohbeck (Hg.): *Dresdner Hefte für Philosophie*, Heft 2. / *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Band 1] Dresden: Thelem bei w.e.b.-Univ.-Verl., 2000, S. 8f.

2 Dass Gisela Raupach-Strey ihre fachdidaktische Dissertation „Sokratische Didaktik“ (Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Münster, Hamburg, London: LIT-Verlag, 2002) nicht nur von dem Fachphilosophen Reinhard Kleinknecht, sondern auch von dem Pädagogen Wolfgang Klafki begutachten ließ, kann schon fast als kleine Sensation gewertet werden.

3 Allgemeindidaktisch formulierte Helmke hierzu: „Methodenvielfalt macht sicher den Kern der Angebotsvariationen aus. Bei einem Unterricht, welcher der Heterogenität

sche Texte,<sup>4</sup> Comics und Bilder,<sup>5</sup> Songs und Lieder,<sup>6</sup> Spielfilme,<sup>7</sup> Musik-Video-Clips<sup>8</sup> und Internet<sup>9</sup> neben dem „philosophischen Text“<sup>10</sup> an Aufmerksamkeit und Gewicht.

---

der Lernvoraussetzungen, des Stoffs und der zu erreichenden Bildungsziele gerecht werden will, bezieht sich die Vielfalt des unterrichtlichen Angebotes dagegen auf mehr, nämlich auch auf Medien, Typen von Aufgaben [...], Textsorten, Aussprache und Lautstärke stimmlicher Äußerungen, Lernorte [...], angesprochene Sinnesmodalitäten [...], abwechselnde Lern- und Entspannungsphasen.“ (Andreas Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Erhard Friedrich Verlag GmbH, 2009, S. 262f.).

4 Beispielhaft verwiesen sei an dieser Stelle auf: ZDPE 2/2004: Literarisches Philosophieren. Vergl. auch: Barbara Brüning, Ekkehard Martens (Hg.): Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen. [Brüning, Wetz (Hg.): Philosophie und Ethik unterrichten, Bd. 5]. Weinheim, Basel: Beltz, 2007; bzw.: Rolf Sistermann (Hg.): weiterdenken. Ethik/Praktische Philosophie Band B ab Jahrgangsstufe 8. Braunschweig: Schroedel 2009.

5 Beispielhaft verwiesen sei an dieser Stelle auf: Gabriele Münnix: Weshalb mit Bildern philosophieren? Versuch einer didaktischen Begründung. EU 3/98: Philosophieren mit Jugendlichen, S. 28-35. Siehe auch: Stefan Maeger: Der Reiz der Bilder – Einsatzmöglichkeiten von Bildern im Philosophie- und Ethikunterricht. In: EU 3/00: Methoden. S. 35-41; EU 2/2002: Thema: Medium Bild; ZDPE 2/03: Bilddidaktik; Jörg Peters, Bernd Rolf: Ethik im Bild – Folienmappe zu Ethik aktuell. Bamberg: Buchner, 2003.

6 Neuer Schulbücher greifen fast immer auf Songtexte zurück, z.B. Münnix, Kalcher, Baranowski: Horizonte Praktischer Philosophie 9/10. Leipzig: Klett, 2002. („Frei sein“, S. 87); Peters, Rolf (Hg.): philo praktisch 3. Bamberg: Bucher, 2007. („Jein“, S. 68.); Peters, Rolf (Hg.): philo praktisch 1. Bamberg: Bucher, 2009. („Zeugnistag“, S. 81); Volker Pfeifer (Hg.): Fair Play für den Unterricht im Fach Praktische Philosophie in den Jahrgangsstufen 7-9. Paderborn: Schöningh, 2009 („I Believe I Can Fly“, S. 37); Rolf Sistermann (Hg.): weiterdenken. Ethik/Praktische Philosophie Band B ab Jahrgangsstufe 8. Braunschweig: Schroedel 2009 („Nimm mich mit“, S. 192).

7 Siehe hierzu u.a.: Jörg Peters: Filmographie für das Fach Praktische Philosophie. In: ZDPE 1/01, S. 69-73, ZDPE 4/01, S. 332f., ZDPE 2/02, S. 176ff.; Filmographie für die Fächer Philosophie – Praktische Philosophie – Ethik – Werte und Normen und L-E-R. In: ZDPE 2/05, S. 161-168, ZDPE 2/07, S. 137-142, ZDPE 2/10, S. 134-150; Georg Schöffel: Willkommen in der Matrix – Was ist die Wirkliche Welt? Ein Unterrichtsprojekt in der 13. In: EU 2/02: Medium Bild, S. 37-44; Bernd Rolf: Filme im Philosophieunterricht. In: ZDPE 2/03: Bilddidaktik. S. 157-164; Klaus Draken: Der Spielfilm „Sleepers“ im Philosophieunterricht. Zur didaktischen Begründbarkeit eines Spielfilmeinsatzes in der 12. In: EU 1/04: Populäre Medien, S. 43-46; Klaus Draken, Der Film – philosophiedidaktisch gesehen. In: Information Philosophie 4/05, hg. von Pe-

Ein neues Methodenbewusstsein für den Lehrberuf – in der Praxis vor allem durch *Heinz Klippert*<sup>11</sup> und später *Günther Gugel*<sup>12</sup> befördert – wurde auch in der allgemeinen Didaktik und Erziehungswissenschaft etwa von *Hilbert Meyer* in seiner als Metastudie empirischer Unterrichtsforschung verstandenen Arbeit „Was ist guter Unterricht?“<sup>13</sup> in der Formulierung „Methodenvielfalt (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)“ als eines der entscheidenden zehn Merkmale guten Unterrichts aufgenommen. Entsprechend wurde für eine als empirische Untersuchung angelegte Wirksamkeitsstudie zu dem neu in Nordrhein-Westfalen eingeführten Fach Praktische Philosophie bei der Auswertung des Kompetenzerwerbs an erster Stelle die Methodenkompetenz erfasst. Als Erfolg „nach sieben Jahren Beschulung im Fach Praktische Philosophie“ wurde dabei betont, „dass sich die Einschätzung der Kompetenz Methodenvielfalt in allen Schulformen signifikant verbessert hat.“<sup>14</sup> Für die spezifisch fachphilosophische Reflexion wiederum war die methodische Orientierung zunächst von Johannes Rohbeck<sup>15</sup> aufgegriffen worden. Rohbeck versucht dabei eine Anbindung der Methoden des Phi-

---

ter Moser. Lörrach: Verlag & Buchhandel Claudia Moser, S. 64-66; Jörg Peters, Martina Peters, Bernd Rolf: Philosophie im Film. Bamberg: Buchner, 2006.

8 Rolf Sistermann: Audiovisuelle Gedankenexperimente. Musikvideos als neue Medien im Philosophie- und Ethikunterricht. In: EU 1/04: Lebenskunst, S. 29-34.

9 Siehe z.B. ZDPE 2/07: Mediennutzung.

10 „Das entscheidende Medium des Philosophieunterrichts ist der philosophische Text.“ Mit diesem Satz beginnt noch der Abschnitt „Materialien und Medien“ im Lehrplan NRW. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hg.), Lehrplan Philosophie. [Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 4716. Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne]. Frechen: Ritterbach, 1999, S. 28.

11 Heinz Klippert: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz, 1994.

12 Günther Gugel: Methoden-Manual I: Neues Lernen. Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim, Basel: Beltz, 1997. Und: Günther Gugel: Methoden-Manual II: Neues Lernen. Tausend neue Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim, Basel: Beltz, 1998.

13 Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht. Berlin: Cornelsen, 2004, S. 17.

14 Bernd Wiesen: Praktische Philosophie. Entstehung und Wirkungen des neuen Schul-faches in Nordrhein-Westfalen. [Martens, Ekkehard / Steenblock, Volker (Hg.): Philosophie und Bildung. Band 12]. Berlin, Münster: LIT, 2009, S. 132.

15 Johannes Rohbeck (Hg.): Methoden des Philosophierens.

losophierens im Unterricht an Philosophische Denkrichtungen der fachphilosophischen Schulen vorzunehmen: „Die Philosophie gibt es nicht, ebenso wenig wie *das* Philosophieren oder *den* Philosophen.“<sup>16</sup> Der von ihm in diesem Zusammenhang gewählte Schlüsselbegriff ist der einer „Transformation“, indem er „die Denkrichtungen der Philosophie in philosophische Methoden des Unterrichts zu transformieren“<sup>17</sup> versucht. Und so formuliert er zunächst sechs Kriterien für dieses Vorgehen:

- „Die philosophischen Denkrichtungen sind auf geeignete Verfahrensweisen hin zu befragen, die die Schülerinnen und Schüler erlernen und selbstständig anwenden können.
- Diese Methoden sollen sich daher in klar verständliche Aufgaben für bestimmte Tätigkeiten umformulieren lassen.
- Alle Methoden beziehen sich sowohl auf die Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler als auch auf die Lernerfahrung in den anderen Unterrichtsfächern.
- Die Methoden können nebeneinander und gleichwertig praktiziert werden.
- Die Methoden sind in verschiedenen Medien des Unterrichts anwendbar, d.h. im Unterrichtsgespräch, während der Textlektüre und auch beim Schreiben eigener Texte.
- Maßgebend ist die Leistungsfähigkeit dieser Methoden im Hinblick auf bestimmte Unterrichtsziele und zu vermittelnde Kompetenzen.“<sup>18</sup>

Kennzeichnend für diese Überlegungen war für Rohbeck, dass „die Richtungen der Philosophie [...] hier nicht als Gegenstand des Philosophieunterrichts behandelt [werden]. Das wäre ja auch nichts Neues. [...] Und während die Hochschuldozenten in der Regel nur eine bestimmte, nämlich ihre eigene Richtung vertreten, sollten die Lehrerinnen und Lehrer diesen Appell beherzigen und möglichst mannigfaltige Methoden praktizieren.“<sup>19</sup> Entsprechend *transformiert* er die philosophischen Denkrichtungen „analytische Philosophie“, „Konstruktivismus“, „Phänomenologie“, „Dialektik“, „Hermeneutik“ und „Deonstruktion“ zu Methoden, die er den von ihm als Medien bezeichneten Schüleraktivitäten „Sprechen“, „Le-

---

16 Johannes Rohbeck: Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen. In: Johannes Rohbeck: Didaktik der Philosophie und Ethik, S. 75.

17 Ebenda, S. 77.

18 Ebenda, S. 78.

19 Ebenda, S. 77.

sen“ und „Schreiben“ zuordnet.<sup>20</sup> Dem folgen weitere Konkretisierungen<sup>21</sup> zu einigen Denkrichtungen entsprechend dem frühen Motto: „Insgesamt läuft das auf einen *fröhlichen Eklektizismus* hinaus.“<sup>22</sup>

Medium Richtung	Sprechen	Lesen	Schreiben
<b>Analytische Philosophie</b>	Begriffe genau definieren und präzise benutzen, rational argumentieren; Fallbeispiele analysieren und darüber diskutieren	den Argumentationsgang eines philosophischen Textes nachvollziehen; begriffliche Genauigkeit, logische Folgerichtigkeit und Plausibilität prüfen	die Argumentation einer Vorlage vervollständigen und präzisieren; problematische Fälle argumentativ lösen
<b>Konstruktivismus</b>	sich über den eigenen und fremden Sprachgebrauch reflexiv und dialogisch verständigen, dabei auf Handlungen verweisen	die implizit gebliebenen Voraussetzungen philosophischer Aussagen rekonstruieren	handlungs- und produktionsorientiert eigene argumentative Texte herstellen
<b>Phänomenologie</b>	eigene Beobachtungen und Bewusstseinszustände mitteilen, miteinander vergleichen und verallgemeinern	phänomenologische Beispiele lesen, anhand eigener Erfahrung überprüfen und Verallgemeinerungen beurteilen	Essays über alltägliche Erfahrungen schreiben und dabei »wesentliche« Merkmale herausarbeiten
<b>Dialektik</b>	Streitgespräch führen in Rede und Gegenrede; den Alltagsverstand und den einzelwissenschaftlichen Verstand radikal in Frage stellen	Widersprüche und Defizite in philosophischen Texten aufdecken und kritisieren	in kritischer Absicht Gedanken fortentwickeln und theoretische Alternativen entwerfen
<b>Hermeneutik</b>	fremde und eigene Überzeugungen verstehen lernen und wechselseitig anerkennen	philosophische und literarische Texte interpretieren; Vorverständnis klären und Sinn verstehen; verzögertes Lesen	Kommentare zu philosophischen und literarischen Texten oder zu anderen Kunstwerken schreiben

20 Siehe nachfolgende Tabelle. Ebenda, S. 88.

21 Ebenda, S. 105-117 und 119-143. Erstmals veröffentlicht wurden die Aufsätze unter den Titeln „Verkehrte Welt – Dialektik als Methode“ im Jahre 2002 und „Proto-Philosophie. Eine konstruktivistische Methode – didaktisch angewendet“ im Jahre 2003.

22 Ebenda, S. 90.

<b>Dekonstruktion</b>	bestimmte Varianten finden zu Begriffen, Argumenten, Thesen, Metaphern und Denkfiguren	Texte in Frage stellen im Hinblick auf ihre Brüche, Lücken, Ränder und verborgene Aussagen	Texte umschreiben: Lücken füllen, Verborgenes explizieren, Kontexte verändern, neue Zentren konstruieren
-----------------------	--	--	--

Bei *Ekkehard Martens*, dessen Blick auf Sokrates im einführenden Teil bereits ausführlicher dargestellt wurde, finden wir die Betonung der Methodenidee für die Didaktik in etwas anderer Weise wieder. Seine z.T. sehr ähnliche Systematisierung hat stark auf neu entwickelte Lehrpläne für Schulen<sup>23</sup> und Ausbildungsordnungen für Hochschulen<sup>24</sup> in NRW eingewirkt. Er spricht dabei von einem „an der sokratischen Methodenpraxis und an der aristotelischen Methodenreflexion orientierten Methodenparadigma“<sup>25</sup> und versteht diese Aufstellung einschlägiger Denkmethode insofern nicht als einen Eklektizismus: „Die verschiedenen Methoden stehen nicht nebeneinander, sondern sind von vornherein miteinander vernetzt“, lautet seine Grundthese. „Zwar können einzelne Methoden hervorgehoben werden (in der Abbildung grau schraffiert), sie stützen und ergänzen sich aber gegenseitig. Jede einzelne Methode enthält jeweils die anderen als Teilmomente mit (in der Abbildung jeweils die weißen Kästchen). So ist die Phänomenwahrnehmung immer schon durch bestimmte Deutungsmuster vorgeprägt; das hermeneutische Verstehen ferner muss in seinen Kernbegriffen und Argumentationen analytisch geprüft werden; die Prüfung vollzieht sich außerdem dialektisch, im gemeinsamen Hin- und-Her der Argumente; schließlich lassen sich wenigstens vorläufige Antworten geben, die auch auf Spekulation oder Intuition beruhen.“<sup>26</sup>

23 Siehe z.B. die Formulierung der Teilaspekte von „Methodenkompetenz“ in: Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.): Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Praktische Philosophie. Frechen: Ritterbach, 2007, S. 15.

24 Siehe z.B. die Formulierung der Kompetenzen im Unterpunkt „Fachmethodik“ in „Fächerspezifische Vorgaben Studium Philosophie/Praktische Philosophie für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen“ vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen vom 17.01.05, S. 6.

25 Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert, 2003, S. 54.

26 Ebenda, S. 56, mit nachfolgender Graphik zu den philosophischen Denkmethode.

D \ B	Phänomenologische M.	Hermeneutische M.	Analytische Methode	Dialektische Methode	Spekulative Methode
1	■				
2		■			
3			■		
4				■	
5					■

In der Konsequenz geht es aber auch bei Martens um eine *Vielfalt* der Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht, mag er auch ihre Entsprechungen mit den hoch entwickelten Denkstilen philosophischer Schulen „nur in einem schwachen Sinne“<sup>27</sup> gegeben sehen.

Wenn man auf das Paradigma der sokratischen Methode nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann zurückblickt, wie es von Raupach-Strey ausgearbeitet wurde, dann haben wir es hier mit einer klar diskursorientierten Methode zu tun, die zunächst als Methodenmonismus verstanden werden könnte. Allerdings habe ich im Einleitungsteil zu zeigen versucht, dass es sich bei dieser Kennzeichnung um eine verkürzende Sichtweise handelt, weil diese diskursorientierte sokratische Methode in ihren paradigmatischen Merkmalen die von Martens differenzierten Denkmethoden sämtlich umschließt. Hier zeigt sich, dass der Methodenbegriff auf unterschiedlichsten Ebenen angesiedelt wird, zumal sich der Blick im Folgenden auch auf unterrichtliche Arbeitsmethoden zu verschiedenen Medien und Unterrichtsmethoden richten lässt. Daraus ergibt sich für die Untersuchungs- bzw. Blickrichtung dieser Arbeit eine Art Hierarchie, die in einem nicht wertenden Sinne zu sehen ist und die nicht auf andere Blickwinkel verallgemeinerbar gedacht ist:

- Die sokratische Methode nach Nelson/Heckmann, wie sie von Raupach-Strey dargestellt und weiterentwickelt wurde, stellt auf der *Ausgangsebene* der vorliegenden Arbeit das Methodenparadigma dar.
- Die sokratischen Denkmethoden nach Martens sind hierbei analytisch unterscheidbare *Untermethoden* im Sinne von Techniken, die im Rahmen der sokratischen Methode ihre Anwendung finden.

---

<sup>27</sup> Ebenda, S. 54.

Die Sokratische Methode (nach Nelson/Heckmann/Raupach-Strey)								
Paradigma	Phänomenologische Denkmethode	Hermeneutische Denkmethode	Analytische Denkmethode	Dialektische Denkmethode	Spekulative Denkmethode			
Denkmethoden im Sinne von Techniken	(nach Ekkehard Martens)							
<b>Medien</b> ihres schulischen Einsatzes	Gespräch	philosophischer Text	literarischer Text	Musik	Bild	Film	Musikvideo	Internet
Schulische Arbeitsmethoden	z.B. Brainstorming, Expertenbefragung, Diskussion, Dilemmadiskussion, Streitgespräch, Diskurs, Schriftgespräch	z.B. PLATO, Sprechaktanalyse, Strukturanalyse, Kernstellenanalyse, Textanalyse, rezipientes Lesen, theatrales Philosophieren, Texte als Diskursteilnehmer, Briefe schreiben, Essays verfassen, Klausuren bearbeiten	z.B. Textinterpretation, Borbonmodell, Standbild bauen, szenische Erarbeitung, Gedankenexperimente verfassen,	z.B. musikalische Analyse, Wort-Ton-Verhältnis	z.B. Bildanalyse, alternative Methoden des Umgangs mit Bildern	z.B. Filmanalyse, Filmszenenanalyse, Protocols erstellen, Storyboards entwickeln, eigene Videos drehen	z.B. alle bisher zu Text, Musik, Bild und Film genannten Analysemethoden	z.B. Interpretische und entsprechender Umgang mit allen Medien. Sinne der Gesprächsmethoden, Arbeitsmethoden, Gestaltungsraum im Sinne aller genannten Methoden
<b>Unterrichtsmethoden</b>	zur Stärkung des eigenartigen und selbstständigen Handelns mit Rückgriff auf potentiell alle genannten Medien und Arbeitsmethoden z.B. Stationenlernen, Spiel							

- Bei ihrem konkreten schulischen Einsatz werden diese Methoden im bisher genannten Sinne heute mithilfe unterschiedlichster *Medien* – vom Gespräch bis hin zu neuen Medien – realisiert.
- Beim Einsatz dieser Medien wiederum gibt es unterschiedliche *Arbeitsmethoden*, welche ich wie die Medien in Hinblick auf ihre sokratische Qualität näher betrachten werde.
- Quer zu diesen Denkmethoden, Medien und Arbeitsmethoden gibt es mit dem Ziel der Erreichung höherer Selbstständigkeit im Handeln der Schülerinnen und Schüler *Unterrichtsmethoden*, von denen ich beispielhaft drei verbreitete Formen näher beschreiben und auf ihre sokratische Qualität hin betrachten werde.

Die nebenstehende Grafik soll die Grundidee einer solchen *Systematik der Methodenebenen*, welche das weitere Vorgehen in meiner Arbeit bestimmen wird, verdeutlichen helfen.

Wie die Grafik sinnfällig macht, sollen die im zweiten Abschnitt der Arbeit aufgewiesenen Grundprinzipien einer sokratischen Philosophiedidaktik sich im Folgenden in einem Durchgang durch die Medien und Methoden eines avancierten Philosophieunterrichts ausschärfen und bewähren; zugleich gehe ich davon aus, dass sie zu deren Begründung und Erhellung wie teilweise auch kritischen Hinterfragung als Elemente eines Unterrichts philosophischer Qualität beizutragen vermögen.

Bei den genaueren Betrachtungen möchte ich nun vom Medium ausgehend an unterschiedliche Arbeitsmethoden herantreten. Dabei lautete die grundlegende Frage für den im Sinne Rehfus'scher Didaktik ausgebildeten Philosophielehrer lange Zeit: Warum reicht es für den Unterricht in den Fächern Philosophie und Praktische Philosophie nicht, dass man philosophische Texte liest, untersucht, versteht, reflektiert und kritisiert? Welche Gründe sprechen dafür, dass weitere – zunächst völlig unphilosophisch erscheinende – Medien im Unterricht ihren Einsatz finden? Und wenn schon weitere Medien, reicht es nicht aus, sie als reine „Sekundärmedien“ anzusehen, die „unterrichtspraktisch hin zu den Primärmedien“<sup>28</sup> – also wieder den philosophischen Texten – führen? Die philosophische Information kann nicht auf prinzipiell alle Informationsträger übertragen

---

28 Wulf D. Rehfus: Medien im Philosophieunterricht. In: Rehfus, Becker (Hg.): Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Düsseldorf: Schwann, 1986, S. 320.

werden. Das philosophische Denken kann ohne den Begriff in diskursiven und konstruktiven Zusammenhängen nicht auskommen<sup>29</sup>, so formulierte Rehfus. Aber darf „philosophische Information“ – um im Sprachbild des Autors zu bleiben – nach heutiger konstruktivistisch geprägter Sicht auf Lernen überhaupt noch als auf Schülerinnen und Schüler „übertragbar“ angesehen werden? Und muss der „Begriff in diskursiven und konstruktiven Zusammenhängen“ nicht letztlich für den Lernprozess aktiv in den einzelnen Schülerköpfen gebildet werden? Solche, einer aktuellen Lern- und Unterrichtstheorie entspringenden, Fragen öffnen das Feld für die Wahl nach den geeigneten Medien des Philosophieunterrichts wiederum neu. Die folgenden Einzeluntersuchungen verstehen sich als Gang philosophiedidaktisch-sokratischer Theorie durch die Einzelfelder einer Praxis, die weder apriorische Vorschriften verdient hat noch der Reflexion und theoretischen Erwägung ihrer Eignung für den Philosophieunterricht unbedürftig wäre. Im Gegenzug kann die Auseinandersetzung mit den Elementen der Unterrichtspraxis die „Gegenwartstauglichkeit“ dieser Theorie in Frage stellen oder plausibilisieren.

#### 4.1 Das Unterrichtsgespräch als Medium – Methoden des Gesprächs

In diesem Teil nun sollen zunächst die Betrachtung des Gesprächs als Medium begründet und seine empirisch feststellbar weite Verbreitung in der dabei konstatierten Qualität mit dem Anspruch des in Kapitel 2 dieser Arbeit ausgeführten sokratischen Paradigmas konfrontiert werden, um die daraus ableitbaren und grundlegend aus sokratischer Blickrichtung zu stellenden Anforderungen beispielhaft auf verschiedene konkret gesprächsbezogene Arbeitsmethoden im Unterricht anzuwenden.

Unabhängig von der in der didaktischen Literatur üblichen Einordnung des *Unterrichtsgesprächs* als Sozialform oder Unterrichtsmethode diskutiere ich dieses Hauptvorgehen in Beziehungsprozessen hier zunächst als „Medium“ des Unterrichts. Damit folge ich Rohbeck, der von „Medien des Unterrichts wie Lesen, Sprechen und Schreiben“<sup>30</sup> spricht. Er führt

---

29 Ebenda, S. 317.

30 Johannes Rohbeck: Didaktik der Philosophie und Ethik, S. 87.

hierzu aus: „Medien kann man einfach als Kommunikationsmittel betrachten. Doch beschränken sie sich meist nicht auf die instrumentelle Funktion, sondern üben auf das Mitgeteilte eine eigene Wirkung aus. Auch ein philosophischer Gedanke kann seine Bedeutung ändern, je nachdem er mündlich oder schriftlich geäußert wird“.<sup>31</sup> Hierin wird einerseits klar, dass Rohbeck *Wulff Rehfus'* Auffassung teilt, nach der dem philosophischen Denken „sein Medium nicht gleichgültig“ ist, und dass er darüber hinaus alle Methoden und die zu erwerbenden Kompetenzen quer zu seinem Medienbegriff als Kommunikationsmittel ansetzt. Dass bei der im Folgenden zitierten allgemeindidaktischen Literatur z.T. andere Kategorien zur Einordnung des Gesprächs genutzt werden, mag sich aus diesem speziellen Bezug erklären. Ich werde das Gespräch also zuerst als Medium und erst im Anschluss daran in seinen methodischen Möglichkeiten unter sokratischer Perspektive betrachten.

„In der empirischen Erhebung zum Methodenrepertoire von Lehrern ist ermittelt worden, [...] 49 Prozent sämtlichen Unterrichts bestand aus gelenktem Unterrichtsgespräch [...]. Das gelenkte Gespräch ist, rein quantitativ gesehen, das wichtigste Handlungsmuster der Schule überhaupt! Es macht die Hälfte des gesamten und zwei Drittel des Frontalunterrichts aus.“<sup>32</sup> Die hier von Hilbert Meyer herangezogenen Befunde von 1985 bestätigen sich immer wieder auch in neueren Untersuchungen: „Es scheint eine in der Profession geteilte und über Lehrergenerationen hinweg transportierte didaktische Grundüberzeugung zu sein, dass Unterrichtsthemen im Gespräch zwischen Schülern und Lehrern zu entwickeln seien. Die Sozialform, in der dies in Deutschland überwiegend geschieht, ist der so genannte fragend-entwickelnde Unterricht, dessen Pate Sokrates zu sein scheint. Die Unterrichtsstunde beginnt mit einem komplexen Problem, das in seiner Grundstruktur im nachfolgenden Gespräch entfaltet und mit dem Abschluss der Stunde zu einer konzisen Lösung geführt werden soll. In diesem Gespräch wird das Vorwissen des Schülers durch die Maieutik des Lehrers – ähnlich wie es Sokrates mit Theaitet vorgeführt hat – ans Licht gehoben, gereinigt und weiterentwickelt. Dieser Unterricht kann, wenn er gelingt, im hohen Maße kognitiv aktivierend sein. Die Herausforderung besteht in der Übertragung der literarischen Kunstform des

---

31 Ebenda, S. 53.

32 Hilbert Meyer: *Unterrichts-Methoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen, Scriptor, 1987, S. 282.

platonischen Dialogs auf eine zeitlich getaktete und sozial komplexe Gruppensituation.<sup>33</sup> Auch diese zunächst noch positiv klingende Schilderung Jürgen Baumerts von 2002 wendet sich auf der Grundlage seiner empirischen Beobachtungen in eine skeptische Haltung. Diese Skepsis trifft sich allerdings damit, dass auch schon zu Beginn dieser Arbeit kritisch angemerkt und belegt wurde, wie die häufig geübte Praxis des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs keineswegs – und schon gar nicht die Praxis all dessen, was Meyer als gelenktes Unterrichtsgespräch bezeichnet – dem sokratischen Paradigma gerecht wird. Ich möchte an dieser Stelle zunächst Baumert selbst seine kritische Analyse etwas differenzierter ausführen lassen:

„Diese Form der Unterrichtsführung ist anspruchsvoll und risikoreich zugleich. Die Lehrkraft hat die widersprüchliche Aufgabe, das Unterrichtsgeschehen auf ein Stundenziel hinzulenken, das ihr in der Regel als Tafelbild schon vor Augen schwebt und gleichzeitig eine offene Gesprächssituation zu erzeugen, in der Schüler ihre Ideen zur Geltung bringen können. Dies ist ein schwieriger Balanceakt, der häufig aus strukturellen Gründen misslingt. [...] Mit zwei Arten von Beiträgen kann eine Lehrkraft im fragend-entwickelnden Unterricht besonders schlecht umgehen: Dies sind die intelligenten Antworten, die vorgreifen und beiseite geschoben werden müssen, weil sie zum falschen Zeitpunkt geäußert werden, und der Fehler, den man nicht produktiv nutzen kann, da die Frage nach Ursachen und Folgen der falschen Antwort Seitenlinien der Argumentation öffnet, die vom geplanten Stundenverlauf wegführen. Im unzureichenden Umgang mit Differenz liegt wahrscheinlich die eigentliche Schwäche dieser Unterrichtsform. Den Schülern wird eine ähnlich widersprüchliche Aufgabe abverlangt wie der Lehrkraft. Sie sollen nämlich einen Argumentationsgang mitgestalten, dessen Ziel sie nicht kennen. Die Folge: Man tas-

---

33 „Deutschland im internationalen Bildungsvergleich.“ Vortrag von Prof. Dr. Jürgen Baumert anlässlich des dritten Werkstattgesprächs der Initiative *McKinsey bildet* im Museum für ostasiatische Kunst, Köln, 2002. Gefunden unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf>, S. 33 (letzter Aufruf: 27.12.2009; 12:30 Uhr). Baumert bezieht sich hierbei vor allem auf Beobachtungen im Mathematik- und Physikunterricht, was scheinbar im Widerspruch zur Konzentration dieser Arbeit auf den Philosophie- bzw. Praktische Philosophie/Ethikunterricht darstellt. Da die Sokratische Methode aber explizit auch in mathematischen Themen eingesetzt wird und werden soll, dürfte hier eine prinzipielle Übertragbarkeit unterstellbar sein. Siehe hierzu auch: Gerd Arthur Höwekamp: *Sokratische Gespräche als Lehr- und Forschungsmethode im Fach Mathematik*. Remscheid: Hackenberg, 1999.

tet sich mit assoziativen Beiträgen an die Vorstellung der Lehrkraft heran, bis die Glieder des Reißverschlusses einrasten und Teilschritte abgearbeitet werden können. Die beiden Ziele, Offenheit während des Gesprächs und konvergente Steuerung auf ein Ziel hin, sind also nur schwer zu vereinbaren. Erschwerend kommt hinzu, dass der Zeittakt einer Unterrichtsstunde unerbittlich ist. [...] Weder Lehrer noch Schüler haben in dem teilweise sehr schnellen Dialog eine Chance, wirklich nachzudenken.“<sup>34</sup>

Wenn man dieser skeptischen Einschätzung aufgrund neuerer empirischer Beobachtungen Plausibilität zuspricht, so muss für das Unterrichtsgespräch unter sokratischer Perspektive offensichtlich etwas Zusätzliches gegenüber dem gefordert werden, was die Praxis heute bereits widerspiegelt. Ich möchte dies an den unter Punkt 2.1 bis 2.8 dieser Arbeit ausgeführten Aspekten des philosophiedidaktischen Blickes auf Sokrates festmachen: Wenn man die „Verankerung in der Erfahrung“ (2.1) gewährleisten will, muss man sich auf die in der konkret vor einem befindlichen Schülerschaft vorhandenen Erfahrungen einlassen. Dies ermöglicht eine authentische Übung der „phänomenologischen Methode“ nach Martens. Es kommt wohl am stärksten zum Tragen in dem, was Meyer als „Schülergespräch“<sup>35</sup> bezeichnet. Die darin gewünschte offene Gesprächssituation muss so die Chance beinhalten, dass „sinnstiftendes Kommunizieren“<sup>36</sup> entsteht, und sie erschwert es bei ehrlicher Anwendung, ein fest vorausgeplantes Ergebnis punktgenau zu erzielen. Wenn wir den „Marktplatz“ als Merkmal des sokratischen Paradigmas ernst nehmen und dies in einen Bezug zur „hermeneutischen Denkmethode“ nach Martens setzen (2.2), muss das sokratisch orientierte Unterrichtsgespräch es schaffen, auch die von Baumert als schwer einbindbar bezeichneten Beiträge wie „intelligente Antworten“ aufzugreifen. Diese intelligenten Antworten, die für einen großen Teil der Lerngruppe zunächst noch nicht „nachdenkbar“ erscheinen, müssen dabei in ihrem Vorverständnis geklärt werden. Auf dem Marktplatz kann es nicht ausreichen, dass ein Schüler (und der Lehrer) etwas zu wissen vorgeben, was durch die anderen Gesprächsteilnehmer/innen (noch) nicht nachvollzogen wurde. Dies wäre genauso „unsokratisch“ wie die Nichtbeachtung einer auf dem Marktplatz geäußerten Überzeugung. Dies wiederum kann aber leicht passieren, wenn die Lehr-

---

34 Ebenda, S. 33f.

35 Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, S. 280.

36 Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen, Scriptor, 2004, S. 67ff.

person gleichzeitig versucht, „auf ein Stundenziel hinzulenken, das ihr in der Regel als Tafelbild schon vor Augen schwebt“, denn damit sind die o.g. Chancen im Keim bereits gefährdet. Analog gilt: Die undiskutierte Klassifizierung von Schülerinnenaussagen als so genannte „Fehler“ setzt eine von vornherein (dem Lehrer) bekannte gültige Lösung des philosophischen Problems voraus, was die Gefahr des „Dogmatismus“ (2.3) in sich birgt. Zumindest aber widerspricht sie dem Primat des Selberdenkens und dem geforderten „Verzicht auf jedes belehrende Urteil“ durch den Lehrer. Die von Sokrates jederzeit offen gelassene Möglichkeit der Aporie wird hier geleugnet und die für die „dialektische Methode“ nach Martens notwendige Offenheit gar nicht erst eröffnet. Das „Selbstvertrauen der Vernunft“ wie das „Begründungskonzept“ (2.4) – gerade im von Birnbacher erkenntnistheoretisch herausgearbeiteten Sinne einer Selbstexplikation – würden in der von Baumert beschriebenen Weise eines „Gesprächs mit feststehendem Abschluss“ und vorgeschriebenen Zeittakt eher unterdrückt als gefördert – und somit auch die analytische Methode nach Martens in ihrer Anwendung stark gehindert. Alle „Maieutik“ (2.5) wäre ebenfalls grundlegend in Frage gestellt, wenn das Hinlenken auf ein Stundenziel die Geburt und das Zur-Geltung-Bringen aufkommender Ideen aus der Lerngruppe im Keim ersticken könnte, was gleichfalls der „spekulativen Methode“ nach Martens – „Einfälle haben und betrachten“ – grundlegend entgegenstünde. Auch das geforderte „Begründungskonzept“ (2.6), welches als Element des sokratischen Paradigmas von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einzuüben und einzulösen wäre, würde in dieser Praxis eher zufällig und lediglich in der Lehrperson selbst systematisch durchdacht zum Tragen kommen. Das „Gesprächsziel eines Wahrheitskonsenses“ (2.7) schließlich würde auf diesem Wege völlig aus den Augen verloren, weil die spätestens im heimlichen Lehrplan<sup>37</sup> wirksam vorgedachte Lehrervorstellung einen solchen Konsensfindungsprozess neutralisieren würde. Und als Letztes kann auch das Ziel des Erlebens einer „Gesprächsgemeinschaft“ (2.8) im Sinne einer möglichst großen Annäherung an die ideale Sprechsituation im Sinne eines herrschaftsfreien Diskurses unter den von Baumert geschilderten Bedingungen kaum gelingen, weil die angelegte Doppelpädagogik dieses Ziel aufhebt und die von Raupach-

---

37 Siehe hierzu u.a.: Jürgen Zinnecker (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim/Basel, 1975. Vergl. auch: Thomas Heinze: Schülertaktiken. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1980.

Strey postulierte humane Orientierung kaum lebendig erlebbar werden lassen kann.

Offensichtlich ist es in allen vorbenannten Aspekten das inhaltlich vorgeplante Stundenziel, welches das sokratisch immer im Sinne philosophischer Wahrheitssuche offen zu definierende Gesprächsziel unterwandert. *Daber müssen für den Philosophie- und Praktische Philosophie/Ethikunterricht methodische Wege im Medium des Gesprächs beschriftet werden, die seine sokratische Qualität nicht aufheben, sondern wahren können.* Es muss ein Weg zur Vereinbarung von zielgerichtetem sowie kompetenzorientiertem Unterricht und sokratischer Offenheit gesucht werden. Das Gespräch allein kann die „sokratische Qualität“ eines Unterrichts offensichtlich nicht gewährleisten. Aber es aufgrund misslingender Praxis aufzugeben, wäre nicht minder falsch. Denn nicht umsonst hatte für den platonischen Sokrates das Gespräch die entscheidende Bedeutung im und für das Philosophieren: „Die kommunikative Form des Philosophierens ist nicht nur Darstellungsmoment, sondern Zweckbestimmung. Sokrates geht es bei seinem Philosophieren darum, über das Denken die Person zu erreichen.“<sup>38</sup> Wie diese Bedeutung also erhalten werden kann, ist bei der Frage nach dem methodischen Umgang mit dem Medium „Sprechen“ genauer zu klären. Bevor ich dies bezogen auf einzelne schulische Arbeitsmethoden in Angriff nehme, möchte ich zunächst noch einen kurzen Blick auf die curricularen Vorgaben in derzeit gültigen Lehrplänen werfen – wiederum am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen, d.h. auf einen als exemplarisch gewählten Ausschnitt des gesellschaftlich normierten Anspruchs an das Gespräch im Unterricht.

Im Lehrplan des Faches *Philosophie* für die gymnasiale Oberstufe von 1999 wird die „freie Problem- und Sacherörterung“ vom „textgebundenen Philosophieunterricht“ unterschieden. Damit ist klar, dass hier mit „frei“ einzig und allein „textfrei“ gemeint ist. Und zum methodischen Vorgehen in dieser textfreien Problem- und Sacherörterung heißt es: „Die Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers ist es dabei, die Schülerbeiträge so zu bündeln und zu strukturieren, dass sich das Unterrichtsgespräch behutsam einem argumentativ-diskursiven Gespräch annähert. Folgende schülerorientierte Verfahrensweisen bieten sich an: sokratisches Gespräch; Streitge-

---

38 Dieter Birnbacher: Schule des Selbstdenkens – das Sokratische Gespräch. In: Kirsten Meyer: Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart: Reclam, 2010, S. 218.

spräch; Diskurs u.a.“<sup>39</sup> Wir stellen also eine Einbindung des sokratischen Gesprächs in eine Reihe von offenbar als unterscheidbar gedachten Gesprächsformen fest, die noch genauer zu betrachten sein werden.

Im aktuellen Kernlehrplan *Praktische Philosophie* von 2008 heißt es, „Das Fach Praktische Philosophie ist auf die zusammenhängende Behandlung von Sinn- und Wertefragen gerichtet. [...] Der Unterricht im Fach Praktische Philosophie vermittelt dafür das methodische Instrumentarium, die erforderlichen Kenntnisse, Strategien und Arbeitstechniken. Er orientiert sich am sokratischen Methodenparadigma eines dialogischen Philosophierens und berücksichtigt dabei phänomenologische, hermeneutische, analytische, dialektische und spekulative Zugänge.“<sup>40</sup> Dabei wird als höchste Kompetenzstufe bezogen auf das Gespräch für die obersten Jahrgänge wörtlich gefordert, die Schülerinnen und Schüler „*führen Gespräche im Sinne eines sokratischen Philosophierens*“:<sup>41</sup> Hier finden wir also Grundlegendes sowohl der Nelson/Heckmannschen wie auch der Martens’schen Sicht auf die Methode(n) des Sokrates wieder bzw. – bewertend gesprochen – hier haben die Erwägungen des didaktischen Diskurses ihren erfreulichen Niederschlag in der Lehrplanentwicklung gefunden.

Doch wie stehen die konkreten methodischen Angebote aus dem Repertoire der Methodensammlungen, Schulbücher und des Oberstufenlehrplans für den unterrichtlichen Umgang mit dem Medium „Gespräch“ im Verhältnis zum sokratischen Methodenparadigma? Dies möchte ich nun am Beispiel einiger ausgesuchter „schulischer Arbeitsmethoden“ zum Medium exemplarisch untersuchen.

Das *Brainstorming* ist eine Methode, die als „schneller Weg“ hilft, „Gedanken und Ideen zu einer Frage oder einem Problem zu sammeln“.<sup>42</sup> Dass sie dabei über das gesprochene Wort hinaus eine Fixierung dieser Gedanken benötigt, ist erst ihr zweiter Schritt, der ein weiteres Medium (i.d.R. die Schrift) benötigt. In ihrem ersten Schritt aber könnte man ein Element der Maieutik sehen, das den zu prüfenden Ideen in forcierter Form auf die Welt verhilft. Vielleicht geht es sogar – um im Hebammen-

---

39 MSWW NW (Hg.): Lehrplan Philosophie, S. 32.

40 MSW NW (Hg.): Kernlehrplan Praktische Philosophie, S. 9f.

41 Ebenda, S. 25.

42 Günther Gugel: Methoden-Manual „Neues Lernen“ – Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerfortbildung. Weinheim/Basel: Beltz, 1997, S. 154.

und Geburtsbild des Sokrates zu bleiben – noch um den sichtbar gemachten Befruchtungsakt, der gleichsam verschwenderisch seine Samen austreut, aus dem erst noch logisch verfasste Gedanken entstehen sollen, die dann wiederum im Sinne des Sokrates befragt und in ihrer Tauglichkeit geprüft werden müssen. In besonderer Weise ist also der unter 2.5 beschriebene Aspekt des „Einfälle zulassen und betrachten“- Könnens im Sinne sokratischer Maieutik mit dieser Methode initiiert bzw. es kann die spekulative Methode hier – wenn auch noch in relativ isolierter und reduzierter Form – identifiziert werden.

Die *Expertenbefragung*, die Volker Steenblock bewusst vom Expertenvortrag abgrenzt,<sup>43</sup> soll die Schülerinnen und Schüler in ihrer Fähigkeit zur selbstständigen Recherche schulen. Der Hinweis, dass die Chance auf Ergiebigkeit steigt, „wenn man sich Informationsfragen und mögliche kritische Fragen (in freundlichem Ton überbringen) vorher zurechtlegt“,<sup>44</sup> verweist auf einen bereits vorausgehenden diskursiven Prozess, wobei sich „Informationsfragen“ eher auf nicht sokratisch bearbeitbare empirische Themenaspekte zu beziehen scheinen, „mögliche kritische Fragen“ dagegen deutlich Teil eines sokratisch diskursiven Prozesses sein können. Auf jeden Fall aber liegt der Expertenbefragung bereits die typische Form des fragenden Dialoges zwischen einer Lerngruppe und dem Experten zugrunde. Dabei muss allerdings im Einzelfall näher betrachtet werden, welche Informationen man vom Experten erfragt und um welche Art der kritischen Nachfrage es sich handelt. Wenn dabei z.B. in den Experteninformationen Urteile abgefragt werden, dann wären wir in der Marktplatzsituation (2.2), in der in einem weiteren Sinne der hermeneutische Verstehensprozess initiiert würde. Die Verankerung in der Erfahrung bzw. der phänomenologische Zugang (2.1) könnte durch die konkret aus der Erfahrungswelt des Experten zu erfragende Lebenswelt gestützt werden. Die kritischen Nachfragen könnten als Anwendung der dargelegten dialektischen Methode im Sinne eines Anti-Dogmatismus (2.3) verstanden werden, und das auf die analytische Denkmethode gestützte Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) müsste durch eine gründliche Vorbereitung und den als

---

43 Volker Steenblock: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. [Münsteraner Einführungen – Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher, Bd. 1], Münster: LIT, 4. korr. Auflage 2009, S. 165.

44 Ebenda.

quasi Schiedsrichter eine bestimmte Symmetrie gewährleistenden Lehrer sichergestellt werden. In welcher Form – bzw. bezogen auf wen, auf den Experten oder auf die Schülerinnen und Schüler – hier maieutisch (2.5) gearbeitet werden kann, hängt vom betrachteten Zeitabschnitt ab. So könnte man bei der Vorbereitung der kritischen Fragen vor allem die Schülerinnen und Schüler, bei der eigentlichen Diskussion auch den Experten als „maieutisch“ betreut ansehen, wobei die spekulative Methode wahrscheinlich keine allzu intensive Anwendung finden wird. Das Begründungskonzept (2.6) sowie die Suche nach einem Wahrheitskonsens (2.7) können dagegen als für die Lerngruppe einlösbar betrachtet werden. Entsprechend sollte im Geist der sokratischen Methode auch das Erleben einer Denkgemeinschaft in der Lerngruppe (2.8) vorstellbar sein, wenn diese entsprechend der vorgenannten Aspekte in die intensive Auseinandersetzung mit der der Expertenbefragung zugrunde liegenden philosophischen Frage eintritt.

Das *Streitgespräch* wird in der Literatur empfohlen, weil es im strittigen Punkt einen wirksamen Gesprächsanlass bietet und weil eine Positionierung im Streit eine „Problemidentifizierung“ von der Schülerin bzw. dem Schüler verlangt. Die Verankerung in der Erfahrung (2.1) – wenn auch nicht notwendig der jeweils eigenen – könnte durch eine entsprechende Konkretisierung des Streitanslasses gewährleistet werden und der sokratische Marktplatz (2.2) wäre mit innerer Beteiligung belebt. In der dialektischen Austragung kann der Anti-Dogmatismus (2.3) beachtet werden, und die Entgegensetzung der Positionen fordert zur Argumentation im Sinne der analytischen Methode heraus, wodurch sie bei fairem Ablauf zur Stärkung des Selbstvertrauens der Vernunft (2.4) beitragen kann. Weil das Streitgespräch in seinem Verlauf immer wieder Anlass zur Suche nach neuen Argumenten – und idealer Weise nach dem besseren Argument – bietet, ist nicht nur das maieutische Prinzip u.a. im Sinne der spekulativen Methode (2.5) wirksam, sondern wird auch das Begründungskonzept (2.6) gestärkt. Beim Blick auf das Fremde in der Position des Anderen, wie Münnix es in ihrem Ansatz multiperspektivischer Didaktik vertritt, ergibt sich allerdings weniger eine Suche nach Konsens (2.7) als ein Wettstreit, der, wenn es keinen klaren Sieger oder Verlierer gibt, leicht in Beliebigkeit stecken bleibt und u.U. eine Sophistik stärker als die sokratische Wahrheitssuche motiviert. Denn das Streitgespräch ist seiner Struktur nach auf

„Recht behalten“ ausgelegt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verstehen sich darin eher als Gegner, nicht als Verbündete bei einer gemeinsamen Suche nach tieferer Erkenntnis. Insofern widerspricht das Streitgespräch dem sokratischen Projekt, weil Sieg oder Niederlage, nicht aber höhere Erkenntnis die Argumentsuche motivieren; auch das auf dem sokratischen Menschenbild basierende Erleben einer Gesprächsgemeinschaft (2.8) als Mitwirkende an diesem gemeinsamen Projekt der Wahrheitssuche ist nicht zu erwarten.<sup>45</sup>

Was bedeutet dies für den Einsatz des Streitgesprächs in einem sokratisch reflektierten Philosophie- und Ethikunterricht? In seiner motivationalen und heuristischen Funktion kann dem Streitgespräch auch aus dieser Perspektive Einiges abgewonnen werden. So könnte die größere Nähe zur Alltagskommunikation der Schülerinnen und Schüler ggf. die Gesprächsbereitschaft erhöhen und die Suche nach Argumenten spielerisch – herausgefordert durch den Wettstreit – interessanter erscheinen lassen. Auch kann bei der so motivierten Suche nach rationalen Gründen vieles entdeckt werden, was der Wahrheitssuche dienlich ist. Allerdings kann es aus sokratischer Perspektive nicht beim „Sieg“ der einen über die andere Streitpartei bleiben. Auch das rein quantitative „Unentschieden“ nach Punkten kann den Sokratiker nicht wirklich befriedigen, weil es noch keine Aussage über einen Zugewinn an Erkenntnis zulässt. Insofern müsste das Streitgespräch nach seinem Ende einer Metareflexion zugeführt werden, in der die Überzeugungskraft der Argumente reflektiert wird, in der nicht nach Sieg oder Niederlage einer Partei, sondern nach Stimmigkeit der Positionsbegründungen gefragt wird. Und sicher sollte am Ende auch die Frage nach einer genaueren Qualifizierung von „Konsens“ und „Dissens“ stehen. Ich habe im eigenen Unterricht schon erlebt, dass sich im Verlaufe eines Streitgesprächs herauskristallisierte, dass die Lösung des Problems in keiner der vertretenen Positionen mehr gesehen wurde, sondern eine neue – von der Gesamtgruppe geteilte – besser begründete Position sich herausgebildet hatte. Eine solche Entwicklung darf nicht durch

---

45 Das ist auch der Unterschied, den Gronke zwischen dem Sokratischen Gespräch und einer üblichen Diskussion sieht. Siehe hierzu: Horst Gronke, Joachim Stary: „Sapere aude!“ Das Neosokratische Gespräch als Chance für die universitäre Kommunikationskultur. In: Handbuch Hochschullehre, Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre, Loseblattsammlung, Bonn: Raabe-Verlag, 19. Ergänzungslieferung, September 1998, Kap. A. 2.11. S. 1-34.

die Methode des Streitgesprächs unterbunden werden, weil sonst ein rational durch Austausch – und dadurch Prüfung – der Argumente gefundener Erkenntniszugewinn ganz im Sinne des der sokratischen Methode nachfolgenden Aufklärungsgedanken verhindert würde. Es würde das generelle Ziel des Unterrichts der Inszenierung geopfert, die der Erreichung genau dieses Zieles eigentlich dienen sollte. Insofern darf der *instrumentelle Charakter* des Streitgesprächs für das Anliegen des sokratischen Philosophierens nicht aus den Augen verloren werden.

Die *Diskussion* unterliegt in abgeschwächter Form ähnlichen Redeprinzipien wie das Streitgespräch. Je nach Verständnis des Terminus kann darunter zwar auch ein sokratischen Prinzipien folgendes Gespräch verstanden werden, zumeist aber wird im Alltagsverständnis automatisch die Durchsetzung von Überzeugungen oder der Interessen geschuldete Kompromiss als Ziel gesehen. Insofern gilt auch hier, dass die Diskussion an sich Mittel im sokratischen Projekt sein kann, aber bei ihrem Einsatz reflektiert werden muss und letztlich in eine konsensorientierte wahrheitssuchende sokratische Gesprächspraxis zu überführen wäre. Entsprechend können auch die paradigmatischen Aspekte (2.1–2.8) in ähnlicher Weise wie beim Streitgespräch bewertet werden. Wenn die Diskussion von einem konkreten Fallbeispiel ausgeht, dann befinden wir uns allerdings näher an dem, was die sokratische Methode seit Nelson explizit einfordert: Den Ausgang im Konkreten. Zwar wäre irgendein Fallbeispiel noch nicht das im strengen Sinne geforderte selbst erlebte Beispiel eines Gesprächsteilnehmers, aber auch dieses wäre als Sonderfall des Fallbeispiels vorstellbar. Insofern kann das Fallbeispiel generell als typisch sokratisches Methodenelement gekennzeichnet werden.

Interessant beim Begriff „Diskussion“ ist, dass er nicht nur für die lebendig durchgeführte Unterredung steht, sondern auch als so genannter „Operator“ für die Formulierung von Aufgabenstellungen zum dritten Anforderungsbereich im Abitur genutzt wird. Synonym wird er dort mit „Erörtern“ verstanden als „Problemstellungen, -fragen argumentativ erklären und prüfen und auf dieser Grundlage eine eigene Stellungnahme entwickeln“.<sup>46</sup> Hier wird – wenn auch nicht mehr im Medium des Ge-

---

46 Entnommen der tabellarischen Übersicht: Abitur NRW 2007: Philosophie, Übersicht über die Operatoren, im Internet auf der Seite des Schulministeriums NRW eingestellt

sprächs – wieder auf grundlegende Elemente des sokratischen Paradigmas zurückgegriffen, wenn, wie beim Erörtern, das Abwägen zweier Seiten einen quasi inneren Dialog auf argumentativer Ebene mit dem Ziel einer individuellen Wahrheitssuche provoziert.

Die *Dilemmadiskussion*, vor allem durch ihren Einsatz bei der Entstehung und Erforschung von *Lawrence Kohlbergs* Entwicklungsschema der Moralentwicklung prominent geworden, wird seither als probates Mittel zur Schulung der moralischen Reflexionsfähigkeit angesehen. Allerdings hat schon Kohlberg selbst vom isolierten Einsatz dieses Erziehungsmittels Abstand genommen, zumal empirische Überprüfungen ihres Erfolgs zunehmend skeptisch stimmten.<sup>47</sup> Positiv muss man zunächst feststellen, dass Dilemmata ähnlich wie das Streitgespräch motivierende Gesprächs- und Reflexionsanlässe bieten, weil ihre Struktur zur – allerdings nicht befriedigend möglichen – Lösung auffordert. Durch diesen Aufforderungscharakter erscheint das „Dilemma“ geeignet, in idealer Weise zur Übung und Entwicklung moralischer Reflexions- und Argumentationsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen beizutragen. Allerdings wird zunehmend hinterfragt, ob dieser Effekt wirklich erreicht werden kann. Zum einen kam der Verdacht auf, die ständige Übung mit unlösbaren Dilemmata könne in ihrem spielerischen Charakter kaum Auswirkungen auf reale moralische Entscheidungen aufweisen; manche Kritiker gingen sogar so weit, dass sie Relativismus und Gleichgültigkeit gegenüber realen moralischen Dilemmasituationen provozieren könnte. In diesem Fall wären die Trainingseinheiten mit Dilemmata auf Dauer in ihrer Wirkung als eine Art Desensibilisierungstherapie gegenüber moralischen Problemsituationen einzustufen. Vor allem aber erschienen die „echten“ moralischen Dilemmata zunehmend weltfremd, weil die meisten tatsächlichen Entscheidungssituationen mit moralischem Problemgehalt eher zwischen moralischen und amoralischen Motivationen stattzufinden scheinen. Entsprechend kann man sparsam eingesetzte Dilemmata sicher gut zur Reflexion der eigenen moralischen Argumentationsweisen nutzen, für die moralische

---

unter: <http://www.standardsicherung.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=21>, letzter Aufruf: 20.10.2009, 11:00 Uhr.

47 Siehe hierzu wie zu den folgenden Ausführungen als Metastudie: Siegfried Uhl: Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1996, S. 80-110.

Erziehung ist ihr Wert allerdings sehr fragwürdig geworden. Wenn wir zudem mit sokratischem Blick auf die Chancen einer Wahrheitserkenntnis schauen, so schließt der Dilemmacharakter eines Problems ja gerade eine wirkliche Lösung aus. So scheinen zwar die Verankerung in der Erfahrung (2.1), das Paradigma des Marktplatzes (2.2) und der Anti-Dogmatismus (2.3) gut einlösbar, aber aus der Blickrichtung weiterer Aspekte des sokratischen Paradigmas treten zumindest einschränkende Probleme auf. Zwar kann man im Sinne der analytischen Methode eine gewisse Motivation zur Prüfung zentraler Begriffe und Argumente gewinnen, aber das Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) wird durch die strukturell unlösbare Aufgabe zumindest infrage gestellt. Die Maieutik wiederum kann hier zwar im Sinne der spekulativen Denkmethode Einfälle zulassen und betrachten (2.5), aber letztlich muss es zum Verwerfen im Sinne einer logisch konsistent überzeugenden eindeutigen Lösung des Betrachteten kommen. Das Begründungskonzept (2.6) wird so zwar eingefordert, kann aber nicht seinen eigentlichen Zweck erfüllen. Der angestrebte Wahrheitskonsens (2.7) kann daher nur fragwürdige Qualität erlangen und somit das Erlebnis der Gesprächsgemeinschaft (2.8) in der Frustration über das nicht gelöste Problem provozieren.

Andererseits könnte über eine dilemmahafte Ausgangslage Wertklärung geschehen, indem eine Gewichtung bzw. Über- und Unterordnung der Werte vorgenommen wird, um zu einer begründeten Entscheidung zu kommen – egal wie weit sie von einer ideal wünschenswerten Situation abweichen würde. Und als unerlässliches Ziel wäre über die Erkenntnis der allgemeinen Struktur eines Dilemmas zumindest auf dieser Metaebene echter Fortschritt im Sinne des sokratischen Paradigmas erreichbar.

Der *Diskurs* schließlich, wenn er denn als reales Geschehen angestrengt und nicht als Ideal besprochen wird, kommt wohl dem Anliegen des sokratischen Paradigmas am nächsten. So steht hier die Suche nach Klärung und Wahrheit tatsächlich im Zentrum des kommunikativen Prozesses. Nicht zufällig hat sich die GSP in ihrem Bemühen um theoretische Klärungen zum sokratischen Gespräch in Nelson/Heckmannscher Tradition intensiv um den Vergleich mit der Diskurstheorie gekümmert.<sup>48</sup> Gisela

---

48 Siehe hierzu: Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter (Hg.): Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch. [Sokratisches Philosophieren. Schriftenreihe der Philoso-

Raupach-Strey ist in diesem Zusammenhang u.a. zu dem Schluss gekommen: „Die Sokratischen Gespräche könnten eventuell als die Diskurstheorie allererst einlösende Praxis verstanden werden“. Aber sie wehrt sich dagegen, dass diese Gespräche „als abgeleiteter Modus oder als bloße Anwendung einer Theorie“ gesehen werden. So vermisst sie bei diskurstheoretischen Betrachtungen „1. Die Berücksichtigung der Lebenswelt als legitimen Ausgangspunkt von Erkenntnis. 2. Anerkennung der *inneren* Erfahrung und der *inersubjektiven* Gründe für die Zustimmung oder Ablehnung innerhalb eines Diskurses. 3. Personalität, Sozialität, Historizität und Begegnungsfähigkeit des Menschen als konstitutive Elemente der Anthropologie. 4. Anerkennung, dass es gültige Erkenntnisse auf diversen Ebenen des Denkens und Sprechens gibt. 5. Besinnung auf den maieutischen Charakter intersubjektiv-dialogischen Philosophierens.“<sup>49</sup> In Bezug auf die unter Punkt 2.1 bis 2.8 dieser Arbeit dargelegten paradigmatischen Aspekte steht ihre Einlösung außer Frage, da sie ja gerade aus dieser so verstandenen sokratischen Diskurspraxis erst abgeleitet wurden.

Die Form der Schriftlichkeit, die dem Diskursideal vielleicht am nächsten steht, ist das *Schreibgespräch*. Hier gilt die Grundregel, dass nicht gesprochen werden darf. Das steht aber nur in scheinbarem Widerspruch zum sokratischen Diskurs, weil dieser natürlich auch durch wechselseitigen schriftlichen Austausch von Argumenten geführt werden kann. So fordern die Regeln des Schreibgesprächs ausdrücklich den Bezug zur vorangegangenen Äußerung ein, d.h., dass in der schriftlichen Dialog- bzw. Diskursform in besonderer Weise auf die Einhaltung der Regeln eines rationalen Diskurses geachtet werden soll. Hilfreich dabei ist die automatisch entstehende Verlangsamung des Austauschprozesses, die zusätzlich der rationalen Reflexion dienen kann. Als weiterer Faktor kann die Verschriftlichung eines Gedankens, der einem dann in quasi gegenständlicher Form gegenübersteht, eine Distanz zur rationalen Betrachtung und eine „Beruhigung“ für die rationale Auseinandersetzung schaffen. Insofern könnte man fast zu der Auffassung kommen, das Schreibgespräch sei

---

phisch-Politischen Akademie, Bd. III]. Verantwortlich für den Thementeil: Ute Siebert. Frankfurt am Main: dipa, 1996.

49 Gisela Raupach-Strey: Die Beziehung zwischen Diskurstheorie und Sokratischem Gespräch – keine Einbahnstraße! In: Krohn, Neißer, Walter: Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch, S. 70f.

die eigentlich ideale Form des praktisch geführten Diskurses. Dagegen aber steht, dass die Spontaneität der mündlichen Äußerung gebremst wird, dass dadurch das „Gebären“ von Ideen und Gedanken behindert werden kann und damit ein hoher Preis für rationale Distanz in Verlangsamung und Vergegenständlichung des Geäußerten gezahlt werden muss. Non-verbale und emotionale Aspekte der Kommunikation können somit nicht wie im direkten sokratischen Gespräch als Quelle und Motivation zur Reflexion genutzt werden. Auch wirkt diese Methode bei allem Reiz, den auch Schülerinnen und Schüler ihr abgewinnen können, bei zu häufigem Einsatz eher demotivierend, insbesondere wenn extrovertiertere Geister durch sie enorm ausgebremst werden. Insgesamt aber ist das Schreibgespräch ein sinnvolles und bei gezieltem, maßvollem Einsatz sicher im oben reflektierten Sinne sokratisch nutzbares Methodeninstrument, das zur Beförderung des Diskurses eingesetzt werden kann. Ein analoges Zwischenfazit ergibt sich auch aus dem vorstehenden Überblick über die Methoden des Gesprächs.

## 4.2 Der genuin philosophische Text als Medium – Methoden der Texterarbeitung bzw. Textproduktion

Der Text, zu dem nun bereits durch den Einsatz einer Form der Schriftlichkeit übergeleitet wurde, ist das Medium, welches im Philosophieunterricht der Neuzeit sicher die prominenteste Stellung neben dem Gespräch eingenommen hat. Der nordrhein-westfälische Lehrplan nennt ihn sogar „das entscheidende Medium des Philosophieunterrichts“.<sup>50</sup> In diesem Kapitel soll daher der Text als Medium zunächst mit der Schriftkritik des platonischen Sokrates konfrontiert, seine mögliche didaktische Bedeutung für Unterrichtsprozesse generell diskutiert, dabei der „genuin philosophische Text“ als Spezialform genauer betrachtet und im Anschluss übliche Methoden der Texterarbeitung und Textproduktion beispielhaft unter dem Blickwinkel des sokratischen Paradigmas reflektiert werden.

Die weit verbreitete hohe Wertschätzung des Textes für den Philosophieunterricht steht zunächst erkennbar in direktem Widerspruch zur *Schriftkritik des platonischen Sokrates*. Im Phaidros-Dialog ist eine Begrün-

---

50 MSWWF NW (Hg.): Lehrplan Philosophie, S. 28.

dung für diese skeptische Einstellung gegenüber der Schrift zu finden. Gegen die Behauptung, die Schrift sei „als ein Mittel für Erinnerung und Weisheit [...] erfunden“ und werde „weiser machen und gedächtnisreicher“,<sup>51</sup> stellt er vor allem zwei Argumente, die auf das genaue Gegenteil hinauslaufen: „Denn diese Erfindung wird den Seelen der Lernenden vielmehr Vergessenheit einflößen aus Vernachlässigung der Erinnerung, weil sie im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittels fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden. Nicht also für die Erinnerung, sondern nur für das Erinnern hast du ein Mittel erfunden, und von der Weisheit bringst du deinen Lehrlingen nur den Schein bei, nicht die Sache selbst.“<sup>52</sup> Als Gedächtnisstütze, „für das Erinnern“, scheint Sokrates die Schrift nützlich zu sein, und „einfältig“ nennt er den, der „glaubt, geschriebene Reden wären noch sonst etwas als nur demjenigen zur Erinnerung, der schon das weiß, worüber sie geschrieben sind.“<sup>53</sup> Sokrates unterstellt der Schrift als Wirkung für den nach Erkenntnis Suchenden, also den, der noch nicht „das weiß, worüber sie geschrieben sind“, „Vergessenheit“ und „Vernachlässigung der Erinnerung“. Offensichtlich bildet hier die Anamnesislehre des Platon den notwendigen Erklärungshintergrund, welcher jede Erkenntnis als ein Sicherinnern der Seele an die Ideen ansieht. So ist für Platon alles Lernen und alle Erkenntnis ein bloßes Wiedererinnern und damit die hier durch Sokrates unterstellte Wirkung der „Vernachlässigung der Erinnerung“ mit dem Ende allen wirklichen Lernens und Erkennens gleichzusetzen. Entsprechend wird formuliert, dass die „Seelen der Lernenden [...] im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittels fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden.“ Die Folge für den Sokrates im „Phaidros“ ist: „von der Weisheit bringst du deinen Lehrlingen nur den Schein bei, nicht die Sache selbst.“ In der Folge sieht der platonische Sokrates als Gefahr für die Lesenden, dass „sie sich auch vielwissend zu sein dünken, obwohl sie größtenteils unwissend sind und schwer zu behandeln, nachdem sie dünnkelweise geworden statt weise.“<sup>54</sup> Nicht nur das Fehlen wirklicher (eigener innerer)

---

51 Platon: Phaidros (274e) nach: Platon: Sämtliche Werke. Auf der Grundlage der Bearbeitung von Walter F. Otto, Ernesto Grassi und Gert Plamböck, neu herausgegeben von Ursula Wolf. Band 2. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1994, S. 603.

52 Ebenda (275a), S. 603f.

53 Ebenda (275c/d), S. 604.

54 Ebenda (275a/b), S. 604.

Erkenntnis, sondern auch noch das Aufkommen eingebildeter (fremder äußerlicher) Erkenntnis wird somit als Gefahr der Schriftlichkeit dargestellt, wodurch sich die Schriften als Hindernis zwischen den nach Erkenntnis Suchenden und die Sache selbst stellen können.

Als zweites Argument gegen die Schriftform finden wir im „Phaidros“ ihren Mangel an Dialogfähigkeit. *„Du könntest glauben, sie sprächen, als verständen sie etwas, fragst du sie aber lernbegierig über das Gesagte, so bezeichnen sie doch nur stets ein und dasselbe.“*<sup>55</sup> Dies klingt zunächst trivial, aber zum Lernen und Erkennen gehört für Sokrates das individuell ausgeprägte Stellen von Fragen so unverzichtbar hinzu, dass ihm die Schriften als zu unflexibel für den Erkenntnissuchenden erscheinen müssen. Zudem muss man das von Sokrates gemeinte „Fragen“ als ein „Hinterfragen“ der Zeichen im Sinne der Sache verstehen, und eben dies scheint ihm bei der Schrift nicht ausreichend möglich. Auch gilt: *„Ist sie aber einmal geschrieben, so schweift auch überall jede Rede gleichermaßen unter denen umher, die sie verstehen, und unter denen, für die sie nicht gehört, und versteht nicht, zu wem sie reden soll und zu wem nicht.“*<sup>56</sup> Von der anderen Seite aus betrachtet kann also das verschriftlichte Wissen sich nicht gegen Missverstehen und Fehlinterpretationen wehren. Während im Gespräch ein Eingehen auf das Gegenüber und dessen Auffassen bzw. Nicht-Auffassen der Rede durch Nachfragen, Ergänzung und Erläuterung möglich ist, ist die Schrift dem Leser in gewisser Weise ausgeliefert, da sie nicht mehr korrigierend, oder positiv Erkenntnis vermittelnd, in die Rezeption eingreifen kann: *„Und wird sie (die Schrift - K.D.) beleidigt und unverdienter Weise beschimpft, so bedarf sie immer ihres Vaters Hilfe; denn selbst ist sie weder sich zu schützen noch zu helfen imstande.“*<sup>57</sup>

Dennoch war nach heutiger Auffassung auch der platonische Sokrates an der historischen Umbruchsituation zwischen Oralität und Literalität bereits stark durch die Schrift geprägt;<sup>58</sup> zugleich sind Qualität und Quantität ihrer Nutzung auch heute kritisch zu reflektieren. Schnädelbachs bekannte Kritik, dass eine zu starke Textfixierung „die Mittel in Zwecke und das Medium in den Inhalt des Philosophierens“<sup>59</sup> verkehren würde, muss

---

55 Ebenda (275d), S. 604.

56 Ebenda (275e), S. 604f.

57 Ebenda (275e), S. 605.

58 Siehe hierzu auch Punkt 1.1 „Der historische Sokrates“ dieser Arbeit.

59 Herbert Schnädelbach: *Morbus hermeneuticus – Thesen über eine philosophische Krankheit*. In: ZDP 1/81, S. 4.

ernst genommen werden. Der Sokratiker *Reinhard Kleinknecht* drückt dies wie folgt aus: „Philosophisches Wissen ist ein Wissen von der Lösung philosophischer Probleme. Jemand verfügt also über ein philosophisches Wissen, wenn er von mindestens einem philosophischen Problem eine bestimmte Lösung für richtig hält und für diese Lösung hinreichende Gründe hat. [...] Philosophische Kenntnisse sind Kenntnisse über die philosophischen Ergebnisse anderer. Dabei ist es nicht erforderlich, die fremden Ergebnisse selbst zu akzeptieren oder sonstwie begründet zu diesen Stellung nehmen zu können. Philosophische Kenntnisse zu haben setzt also kein eigenes philosophisches Wissen voraus. Zweifellos sind philosophische Kenntnisse in vielen Fällen nützlich, aber sie sind weder notwendig noch hinreichend für den Erwerb eigenen philosophischen Wissens.“<sup>60</sup> Folgt man dem, so schließt die heutige Formulierung einer kritischen Haltung dem Text gegenüber an die genannten Gedanken des platonischen Sokrates an und kann vor allem als Kritik an ihrem falschen Gebrauch zum Gewinn bloßer Kenntnisse verstanden werden. Um nicht missverstanden zu werden: Es spricht auch aus sokratischer Sicht nichts gegen das Verfügen über philosophische Kenntnisse, d.h. es geht nicht um ein „entweder – oder“. Allerdings reicht es eben auch nicht aus, bloße Kenntnisse zu sammeln, um dem sokratischen Anliegen gerecht zu werden. Zur Beantwortung der Frage, wo und wie sinnvoller Weise und im Sinne des sokratischen Paradigmas mit philosophischen Texten gearbeitet werden kann und soll, muss also die didaktische Funktion dieses Mediums genauer betrachtet werden.

„Der Inhalt von Texten ist nicht unmittelbar an sich gegeben, sondern erschließt sich erst durch Fragen, oft sogar durch ‚ganz dumme Fragen‘ als radikales Weiterdenken“,<sup>61</sup> – so formulierte Ekkehard Martens bereits 1979 und übernahm damit einen Aspekt der sokratischen Skepsis. Ganz in diesem Sinne meinte dann *Klaus Langebeck* 1984: „Dem Text darf nicht die *Rolle als Gesprächspartner* abgesprochen werden, er darf nicht als Gegenstand instrumentalisiert werden.“ Sieht man den Text als einen „historischen Gesprächspartner“ an, so können ihm zwei didaktische Funktionen zufallen: „In der Rolle als *Helfer* unterstützt der Partner die Klärung schon

---

60 Reinhard Kleinknecht: Wissenschaftliche Philosophie, philosophisches Wissen und Philosophieunterricht. In: ZDP 1/89: Das zwingende Argument, S. 25.

61 Ekkehard Martens: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel, 1979, S. 146.

erkannter Probleme, z. B. durch begrifflich präzise Fassung von Unterscheidungen. Er verhilft dazu, einen Sachverhalt ‚auf den Begriff zu bringen‘, den das Subjekt bisher so klar terminologisch strukturiert noch nicht gesehen hat. Als *Helfer* hat der Partner schon vorgedacht und der Philosophierende ist aufgefordert, eigenständig diese Resultate zu prüfen und als geprüfte zu übernehmen. In der Rolle des *Förderers* eröffnet der Partner neue Problemhorizonte und regt dazu an, den eigenen Denkhorizont um bisher nicht gesehene Problemstellungen zu erweitern. Der Gesprächspartner wird dann nicht als jemand erfahren, mit dem man schon Bekanntes mit systematischem Anspruch aufarbeitet, sondern als jemand, der Impulse, Anstöße und neue Problemperspektiven vermittelt. Diese Eröffnung neuer Problemhorizonte fordert auf begrifflicher Ebene, Unterscheidungen neu zu fassen und zu strukturieren, so dass damit auch Konsequenzen für ein neues Selbstverständnis des philosophierenden Subjekts eingeleitet werden können.“<sup>62</sup> In einer moderneren, auf kognitionspsychologische und neurobiologische Sichtweisen rekurrierenden Darstellung klingt das etwa so: „Während man früher davon ausging, dass Lesen ausschließlich im Dekodieren von Buchstaben, Wörtern und Sätzen besteht, weiß man heute durch Erkenntnisse der kognitionspsychologischen und neurobiologischen Forschung, dass sprachliche Zeichen nicht singularär verarbeitet werden, sondern immer in ein bestehendes Netz von bereits verarbeiteten sprachlichen Zeichen sowie einen schon vorhandenen Wissensbestand eingepasst werden. Dieser Prozess verläuft naturgemäß bei jedem anders, da keine zwei Wissensbestände identisch sind. Allerdings ist vollkommene Willkür ebenso ausgeschlossen, da das Textverständnis immer am Text verifiziert werden muss. Textverstehen ist also ein ‚aktiver Konstruktions- und Interpretationsprozess‘, der auch als konzeptgeleitetes Verstehen bezeichnet wird. [...] Lesen ist also ‚dialogische Auseinandersetzung zwischen Leser und Text‘.“<sup>63</sup>

Entsprechend sieht Gisela Raupach-Strey als Sokratikerin, dass die potentiellen „Nachteile“ der Textarbeit „teils vermieden, teils gemildert werden, wenn sowohl die Auswahl wie die Arbeit mit den Texten auf das sokratische Paradigma zurückbezogen werden: Die Textauswahl sollte [...] eine hinreichende Variationsbreite hinsichtlich Inhaltsproblematik,

---

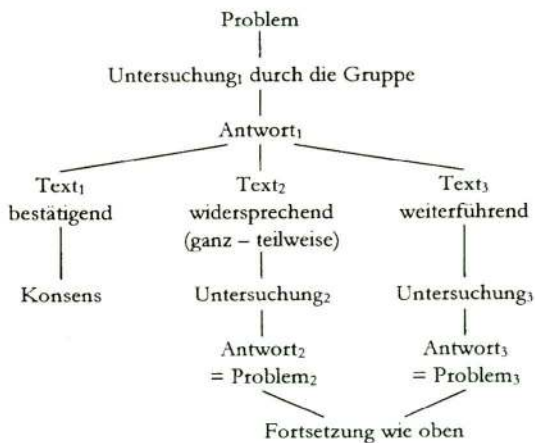
62 Klaus Langebeck: Verfahren der Texterschließung im Philosophieunterricht. In: ZDP 1/85, S. 4.

63 Anita Rösch: Lesen beginnt schon vor der Lektüre. In: EU 1/08: Leselust, S. 4f.

Sprache, Denkstil, Entstehungszeit und -kontext und vor allem hinsichtlich philosophischer ‚Richtungen‘ aufweisen [...]. Eine solche Variationsbreite [...] bietet [...] auch unterschiedlichen ‚Lerntypen‘ bzw. Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen verschiedenartige Zugangsmöglichkeiten zum philosophischen Denken. [...] Hinsichtlich des Umgangs mit den Texten in der Unterrichtsarbeit ist der oberste Gesichtspunkt, dass sie dem didaktischen Prinzip der Problemorientierung folgend eingesetzt werden. Man greift durchaus auf Texte der Vergangenheit zurück, aber *nicht* ihre Kenntnisaufnahme, Einordnung oder Interpretation ist das *vorrangige* Ziel des Unterrichts. Die Texte sind vielmehr zu verstehen als Antworten auf Problemstellungen, die wir auch in der zeitgenössischen Philosophie, im Alltagsleben, in öffentlichen Auseinandersetzungen der Gegenwart und/oder in der Situation der gegenwärtigen Lerngruppe haben oder die wir im Medium der Texte als solche erkennen. Zugespitzt: Texte sind nicht Ziel, sondern Medium des Philosophie-Unterrichts, und zwar in der Weise, dass sie in einen Sokratisch-dialogischen Denkprozess integriert werden.“<sup>64</sup>

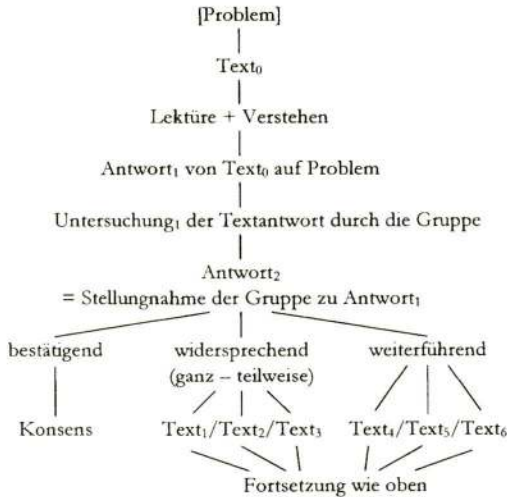
**Schema der Zuordnungsmöglichkeiten von Textarbeit und Problem-Untersuchung im Gespräch:<sup>65</sup>**

*1. Möglichkeit*



64 Gisela Raupach-Strey: Sokratische Didaktik, S. 308 f.

65 Ebenda, S. 314.



*Erläuterung:  
Text1/Text2/Text3  
bzw. Text4/Text5/  
Text6 soll die Mög-  
lichkeiten signali-  
sieren, einen neuen  
Text wiederum zu-  
stimmend, wider-  
sprechend oder wei-  
terführend zu Ant-  
wort2 auszuwählen.*

Für Raupach-Strey „bedeutet das Hin- und Hergehen zwischen Gesprächs- und Textarbeit nicht nur einen Wechsel der Medien, sondern auch, die eigenen Denkergebnisse der Lerngruppe potentieller Kritik durch andere, in Texten gegebene Problemsichten auszusetzen. Diese müssen zwar erst erschlossen und ‚zur Sprache‘ gebracht werden, aber sie ebenso zuzulassen wie andere Sichtweisen oder Kritik von anwesenden Dialogpartnern, ist ebenfalls Bestandteil Sokratischer Haltung und erweitert das Problembewußtsein.“<sup>66</sup>

In diesem Sinne erweist sich der genuin philosophische Text in seiner Funktion als Gesprächspartner, als Helfer und Förderer und als Erweiterung der Begrenztheit einer gegenwärtigen Diskursgemeinschaft um Gedanken und Impulse aus der Vergangenheit als ein prinzipiell nicht nur fachlich zentrales und pädagogisch-didaktisch legitimes, sondern auch aus sokratischem Blickwinkel sinnvolles Medium für den Philosophieunterricht.

Konkret auf die zuvor dargelegten Aspekte des philosophiedidaktischen Blickes auf Sokrates bezogen bedeutet das im Sinne einer „Durch-

66 Ebenda, S. 315.

prüfung“ der dort genannten Kriterien Folgendes: Am Marktplatz der Philosophie (2.2) kann die Breite der Teilnehmerschaft bzw. die Breite der eingehenden Ideen und Argumente in den lebendigen Prozess des Philosophierens durch den genuin philosophischen Text um weitere Helfer und Förderer erweitert werden. Vom Medium her wird dabei wesensgemäß die hermeneutische Denkmethode – auch im engeren Sinne – aktiviert, wie sie Martens im besten Sinne sokratisch versteht. Eine Schwierigkeit ist dabei die Verankerung in der Erfahrung – zumal die in der eigenen Erfahrung, wie sie die Gesprächstradition nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann betont (2.1). Dies wäre vor allem durch die Einbindung der Textarbeit in einen problemorientierten unterrichtlichen Gesamtverlauf, wie Raupach-Strey ihn vorschlägt, aufzufangen. Auch methodisch kann dieser Aspekt bei der Bearbeitung häufig sehr abstrakt formulierter genuin philosophischer Texte abgefedert werden, um die phänomenologische Denkmethode nach Martens im aktiven Prozess des Philosophierens der Schülerinnen und Schüler nicht zu vernachlässigen. Die dialektische Denkmethode im Sinne Martens, nach der der Text im bereits beschriebenen Sinne als Dialogangebot wahrzunehmen wäre, stützt den geforderten Anti-Dogmatismus (2.3), der auch historische Autoritäten der Philosophiegeschichte nicht als unhinterfragbare Autoritäten stehen lassen kann. Dass über den Text das Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) auch im Sinne des Selbstvertrauens in die eigene Vernunft nicht vernachlässigt werden darf, scheint u.a. durch die von Raupach-Strey vorgeschlagenen Kombinationsmöglichkeiten der Medien gewährleistet. Hier bleibt genügend Raum für die analytische Denkmethode im Umgang mit beiden kombinierten Medien Gespräch und Text. Die spekulative Denkmethode bzw. die Maieutik (2.5) bezogen auf die schülereigenen Ideen wird im Umgang mit philosophischen Texten zunächst zurückgestellt. Hier scheint mir das Medium nur mittelbar hilfreich. So kann zum einen durch Vorentlastung einer Textarbeit im Sinne der „1. Möglichkeit“ einer Einbindung nach Raupach-Strey dieser Aspekt vorgelagert oder im Sinne der „2. Möglichkeit“ nachgelagert Berücksichtigung finden. Das Begründungskonzept (2.6) dagegen kann sowohl in der eher hermeneutischen Auseinandersetzung mit dem im Textform vorliegenden Vor-Gedachten nachvollziehend zur Geltung kommen wie auch in der kritischen Prüfung eigenständig produktiv im Sinne der analytischen Methode nach Martens integriert werden. Das Gesprächsziel des Wahrheitskonsenses (2.7) kann auf die

Textarbeit bezogen am ehesten zeitlich hinter das Ende der Texterarbeitung gestellt werden. Dies bedeutet nicht, dass auch kritische Anfragen schon zu früherem Zeitpunkt an den Text als Gesprächspartner auszuschließen wären,<sup>67</sup> aber im Sinne der Konsensfindung muss natürlich der Text auch gehört und so weit wie erreichbar verstanden worden sein, bevor ein alle Argumente berücksichtigender Konsens formulierbar werden kann. Die sich in der erlebten Gesprächsgemeinschaft manifestierende humane Zielperspektive (2.8) muss im diskursiven Prozess um die Auseinandersetzung mit den argumentativen Beiträgen des Textes realisiert werden, da es in der Textform selbst maximal auf die Ebene des individuell persönlichen Erlebens transportiert werden kann. Zum Gruppenprozess gehört unverzichtbar die soziale Interaktion, im sokratisch philosophischen Sinne selbstredend als rational gedachte verbale Kommunikation.

Wenn im zitierten Lehrplan der „*genuine philosophische Text*“<sup>68</sup> als Kategorie eingeführt wird, stellt dies in zweierlei Hinsicht eine problematische Kennzeichnung dar. Der philosophische Text „zeichnet sich dadurch aus, dass er – selbst in einer literarisch-essayischen Form – letztlich diskursiv-argumentativ ist. Vorrangig das Primärmedium des Textes ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, nicht nur philosophische Positionen kennen zu lernen, sondern auch die philosophische Argumentation nachzuvollziehen und dabei, d.h. im Nachvollzug des Vorgedachten („*ex datis*“), das Denken „*ex principiis*“ zu erlernen.“<sup>69</sup> Diese Formulierung aus dem noch gültigen nordrhein-westfälischen Lehrplan für Philosophie kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine Grenzziehung zwischen philosophischem und nicht-philosophischem Text zum fragwürdigen Geschäft werden kann. Dass die meisten Texte Kants demnach als philosophisch zu gelten haben, steht zwar außer Frage, aber was ist mit den Vorsokratikern, mit alter chinesischer Philosophie oder mit literarisch auftretenden

---

67 Siehe hierzu insbesondere: Norbert Diesenberg: Formen der philosophischen Kritik oder „Stimmt das eigentlich, was da im Text behauptet wird?“ Zur Schulung der kritischen Urteilskompetenz im Philosophieunterricht. In: Johannes Rohbeck (Hg.): Methoden des Philosophierens. [Rentsch, Rohbeck (Hg.): Dresdner Hefte für Philosophie, Heft 2./Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 1] Dresden: Thelam, 2000, S. 76-107.

68 MSWWF NW: Lehrplan Philosophie, S. 29

69 Ebenda, S. 28f.

Texten von Sartre oder mit Nietzsche, um nur einige willkürlich gewählte Beispiele zu nennen? Und ab wann wiederum kann ein Presstext, ein Kommentar, ein politischer Essay als philosophisch gelten? Das Kriterium „diskursiv-argumentativ“ erscheint äußerst weich und wenig trennscharf. Andererseits stellt sich bei dem zitierten Bestimmungsversuch die Frage, ob beim „genuin philosophischen Text“ – wenn es ihn denn gibt – über den „Nachvollzug des Vorgeordneten“ bereits ein ausreichend großer Teil der heterogen zusammengesetzten Lerngruppen, die sich in unklaren Rollensituationen zu entwickeln haben und deren individuell aktive Konstruktionsarbeit des Lernens hier „ex principiis“ angeregt werden muss, in genügendem Maße erreicht werden kann. Etliche Klassiker der philosophischen Literatur sind allein schon sprachlich so verfasst, dass jüngere, mit Migrationsgeschichte belastete und nicht zur sprachlich-intellektuellen Leistungselite gehörende Schülerinnen und Schüler von vornherein vom Philosophieren ausgeschlossen wären. Das Medium aber darf nicht dazu führen, dass große Teile der Schülerschaft generell vom Lernerfolg ausgeschlossen werden bzw. dass ihnen ein Zugang zum eigentlichen Philosophieren durch das Medium verschlossen würde. Vor allem das zuletzt beschriebene Problem wirft für Lehrende die Frage auf, wie der Umgang mit diskursiv-argumentativen Texten produktiv und für möglichst alle Schülerinnen und Schüler gewinnbringend zu gestalten ist. Dabei steht die Lehrerin bzw. der Lehrer vor einer Unzahl konkreter Vorgehensentscheidungen: Wann und wo sollen die Schüler/innen den Text lesen? (z.B. als Hausaufgabe oder im Unterricht?) Wie soll gelesen werden? (z.B. leise für sich oder laut gelesen?) Wer liest überhaupt? (z.B. der Lehrer, ein/e Schüler/in, mehrere Schüler/innen, alle Schüler/innen?) Wie soll der Text „dosiert“ werden? (z.B. im Ganzen, absatzweise, Satz für Satz, nur bestimmte Stellen?) Welche Art von Textfassung soll genommen werden? (z.B. Ganzschrift, ein Auszug oder mehrere Auszüge aus dem Original, Sekundärtext als Text über den Text, Comic-Fassungen o.Ä., Lückentext, Textpuzzle, eine verfremdete Textversion?) Wie soll der Text von den Schüler/innen konkret bearbeitet werden? (z.B. durch Unterstreichen, ggf. mehrfarbiges Unterstreichen, performative Verben markieren oder finden, Schlüsselbegriffe markieren, exzerpieren, mit Symbolen und/oder Bemerkungen versehen, Begriffe im Fremd-/Wörterbuch nachschlagen, grob oder kleinschrittig in Sinnabschnitte gliedern, Überschriften zu Absätzen formulieren, Thesen zu den Absätzen formulieren, Fragen zum Text for-

mulieren, Fragen, die der Text beantwortet, formulieren, vom Lehrer gestellte Fragen zum Text beantworten, den Text durch Wegstreichen von Verzichtbarem reduzieren, den Text paraphrasieren, den Text zusammenfassen, eine bildhafte, ggf. graphische Darstellung des Textinhalts produzieren, Texttransformation in einen „Dialog“, ein „Interview“, einen „Brief“, ein „Streitgespräch“ o.Ä. vornehmen?) Wie soll über den Text im Plenum der Lerngruppe gesprochen werden? (z.B. Begriffsunklarheiten oder andere Verständnisschwierigkeiten nennen lassen, die beantwortet werden; jede/r liest reihum einen Satz, gibt ihn mit seinen Worten wieder, sagt, was der Satz ausschließt und in welchem Zusammenhang er zum vorangegangenen Satz steht; jede/r nennt einen Satz aus dem Text, den er/sie für den wichtigsten hält; jede/r tätigt eine Aussage, von der sicher ist, dass sie vom Autor vertreten wird; die Schüler/innen formulieren Fragen an den Text und diskutieren selbst gesteuert mit ihren Mitschüler/innen; szenische Darstellungen; Formulierung einer Reaktion wie Brief, Protestschreiben oder Stellungnahme an den Autor?).<sup>70</sup> Dies alles spiegelt, wie vielfältig über dieses lange Zeit dominierende Medium des Philosophieunterrichts in den methodischen Möglichkeiten seines Einsatzes bereits reflektiert worden ist. Solche Listen von Entscheidungsfeldern und Entscheidungsalternativen können in der zweiten Phase der Lehrerbildung dazu dienen, Berufsanfänger vor einem quasi automatischen und im Effekt eher phantasielosen Rückfall in selbst erlebte Routinen zu schützen und hin zu einem situativ reflektierten Ausschöpfen denkbarer Handlungsalternativen im Sinne der Anregung individuell wirksamer Lernwege zu führen. Im Folgenden werde ich beispielhaft einige methodische Herangehensweisen bzw. Aspekte der Textarbeit genauer darstellen und sie daraufhin reflektieren, was sie in der Perspektive des methodisch-sokratischen Paradigmas (Kap. 2.1 – 2.8) für einen zeitgemäßen Philosophie- und Ethikunterricht zur Förderung des selbstständigen philosophischen Denkens der Schülerinnen und Schüler leisten können.

---

70 Die Philosophiefachleiter Henke und Schulze haben in mehrfach durchgeführten Workshops ein z.T. noch darüber hinaus gehendes Bündel von möglichen Vorgehensweisen zusammengestellt, das sie „Alternative Formen der Textarbeit nennen: Roland Henke, Matthias Schulze: Alternative Formen der Textarbeit (Tagungsreader zu „Methodenvielfalt im Philosophieunterricht“). In: PUNW Nr. 43, 2007: 10 Jahre Praktische Philosophie – Methodenvielfalt im Unterricht, S. 40-50.

„PLATO“ ist die Abkürzung für eine Methode der Textarbeit, welche letztlich das Schema des nordrhein-westfälischen Lehrplans für die Sekundarstufe II aufgreift. Allerdings kann dieses Schema in unterschiedlicher Funktion aufgefasst werden. So verstehe ich die im Lehrplan formulierten „vier Schritte einer philosophischen Textinterpretation“ mehr als Beschreibung der Darstellungsform ihrer Ergebnisse denn als prozessbezogene Beschreibung ihres Verlaufs. Entsprechend orientieren sich auch die auf Textbearbeitung bezogenen Erwartungshorizonte im nordrhein-westfälischen Zentralabitur an dieser Schrittigkeit: „1) Bestimmung des Problems [...]; 2) Aufweis des Problemlösungsvorschlags bzw. Darlegung der Problementfaltung; 3) Rekonstruktion des Argumentationsgangs [...]; 4) Kritik: Überprüfung des Geltungsanspruchs der Prämissen, Implikate, Behauptungen und Folgerungen. [...]“<sup>71</sup> Die Arbeit mit Schülergruppen an Texten zeigt freilich, dass sich die Erkenntnisfortschritte in Verstehens- und Auseinandersetzungsprozessen mit schriftlich verfassten Diskursbeiträgen keineswegs immer in dieser Abfolge vollziehen. Abgesehen davon, dass diese Prozesse – konstruktivistisch gesehen – grundsätzlich individuell unterschiedlich vonstatten gehen, ist bei komplexeren Texten häufig zu beobachten, dass vielen Schülerinnen und Schülern eine genaue Fassung der zentralen Problemstellung erst *nach* der Rekonstruktion von Teilen des Argumentationsganges gelingt. Auch wird der Problemlösungsvorschlag nicht immer *vor* dieser Analyse zutreffend erfasst. Impulse der Kritik – z.B. an vorausgesetzten Prämissen – werden häufig bereits zu Beginn der Lektüre wach, und insofern lässt sich bei Unterrichtsbeobachtungen häufig feststellen, dass ein in dieser Abfolge geplanter Unterrichtsverlauf zur Texterarbeitung an den konkreten Erkenntnisprozessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler vorbeigeht. Diese Beobachtung spricht m.E. aber nicht dagegen, zur Darstellung von Texterarbeitungsergebnissen auf dieses Schema zurückzugreifen, da es sie im Nachhinein sehr klar und nachvollziehbar strukturiert vermittelbar macht.

In einem Schulbuch für das Fach „Praktische Philosophie“ in der Sekundarstufe I findet sich nun folgender Hinweis für die Nutzer, der das gesamte Verfahren sozusagen in die unterrichtliche Praxis übersetzen soll: „Bei der Analyse philosophischer und informativer Texte solltet ihr euch

---

71 MFSWWF NW: Lehrplan Philosophie, S. 31. In den Erwartungshorizonten ist allerdings der vierte Schritt nicht unmittelbar an die Textarbeit (i.d.R. Aufgabe 1) angebunden, sondern erfolgt z.B. nach einem Vergleich i.d.R. erst in der letzten Aufgabe.

an das PLATO-Verfahren gewöhnen, das in fünf Phasen eine sinnvolle Texterschließung ermöglicht. Die Anfangsbuchstaben der einzelnen Phasen bilden das Initialwort *PLATO*: 1. Problem, Thema, Frage des Textes benennen. 2. Lösungsvorschlag, Position, Antwort des Textes erfassen. 3. Argumentation des Textes darlegen [...] 4. Tragfähigkeit der Argumente prüfen [...] 5. Orientierung finden: [...] Erweitert der Text meinen Horizont?<sup>72</sup> Hier wird nun der Prozess einer Texterschließung selbst in ein Schema gefasst, das zumindest in den Schritten 1. – 4. identisch mit den o.g. Lehrplanvorgaben für die gymnasiale Oberstufe ist. Ich möchte diese Prozessvorstellung aus Sicht des sokratischen Paradigmas näher betrachten.

Im sokratischen Gespräch steht i.d.R. die Themenfrage vor dem Einstieg in den Diskurs. Dies scheint sich in dem vorgeschlagenen Prozess zu spiegeln, weil auch hier mit der Benennung der Frage begonnen wird. Dadurch aber bekommt der Text eine sehr exponierte Stellung, weil er ein Problem, Thema bzw. eine Frage aus dem Nichts heraus zu definieren scheint. Dies positioniert den Text isoliert und ohne Bezug auf einen unter den Schülerinnen und Schülern bereits bestehenden Diskurs. Wenn ich davon ausgehe, dass am „Marktplatz der Philosophie“ (2.2) die Breite der Teilnehmerschaft bzw. die Breite der eingehenden Ideen und Argumente in den lebendigen Prozess des Philosophierens durch den genuin philosophischen Text um einen weiteren Helfer erweitert werden soll, müsste sein Beitrag, etwa im Sinne Langebecks, doch auf „die Klärung schon erkannter Probleme, z. B. durch begrifflich präzise Fassung von Unterscheidungen“<sup>73</sup> abzielen. Insofern müsste an dieser Stelle nicht die Benennung eines (neuen) Problems, sondern der Abgleich mit der im Diskurs bereits zum Thema gemachten Frage am Beginn stehen. Auch wenn man die Rolle des Textes nach Langebeck als die eines Förderers verstehen will, der „neue Problemhorizonte“ anregen und ermöglichen soll, „den eigenen Denkhorizont um bisher nicht gesehene Problemstellungen zu erweitern“<sup>74</sup>, so muss auch dies in den Kontext eines textübergreifenden Diskurses gesetzt werden, wie er in dieser Methode zumindest nicht expliziert wird. Im lebendigen Diskurs geht der Verstehensprozess in Bezug auf

---

72 Andreas Baranowski, Joachim Kalcher, Gabriele Münnix: Horizonte Praktischer Philosophie 9/10. Leipzig: Klett, 2002, S. 175.

73 Klaus Langebeck: Verfahren der Texterschließung im Philosophieunterricht, S. 4.

74 Ebenda.

einen neuen Beitrag vor allem davon aus, dass er sich im Kontext der behandelten Frage zum Stand der Argumente und ggf. bereits erreichter Positionen verhält. Dieser Aspekt wird im Verfahren PLATO erst ganz an den Schluss gestellt. Die Erfassung des Lösungsvorschlags eines Textes als Diskursbeitrag wäre also sokratisch gesehen auf den aktuellen Stand im Diskurs zu beziehen. Im Verfahren PLATO geht es zunächst aber wieder isoliert um das im Text selbst konstituierte Problem. Hier stellt sich mir die Frage, ob eine Art „Objektivierung“ stattfindet, die in der Gefahr steht, einer Einbindung des Textes als Beitrag zu einem lebendigen Diskurs eher zu behindern, da sie den Text in gewisser Weise zum Selbstzweck macht. Dass eine Rekonstruktion des Argumentationsganges zum angemessenen Verstehen eines Textes sinnvoll und notwendig ist, steht außer Frage und findet sich auch im sokratischen Begründungskonzept (2.6) wieder. Aber wenn der Text als Beitrag zu einem lebendigen Diskurs gesehen werden soll, dann sollen die einzelnen Argumente auch außerhalb des textimpliziten Argumentationsganges an Bedeutung gewinnen. Damit soll nicht gesagt werden, dass die innere Struktur und Systematik einer philosophiehistorischen Position bedeutungslos für deren Verstehen wäre. Zu fragen wäre an dieser Stelle nur nach Koordination und Gewichtung dieser beiden Perspektiven. Die dabei notwendige Überprüfung der Tragfähigkeit von Argumentationen steht auch im Zentrum des sokratischen Bemühens (2.4/2.6). Insofern entspricht dieser Schritt einem zentralen Anliegen im sokratischen Paradigma. Die Frage nach Orientierung entspricht nach meiner Wahrnehmung dem, was durch die „Verankerung in der Erfahrung“ (2.1) und im Streben nach einem Wahrheitskonsens (2.7) stets reflektiert wird. In Abwägung der Parallelen und Diskrepanzen zwischen dem Vorgehen nach PLATO und dem sokratischen Paradigma ließe sich mit diesen Erwägungen die folgende modifizierte Fassung vorschlagen:

1. **Problemeinbindung (2.2):** Hypothesenbildungen, wie der Text sich zu der im Unterrichtsdiskurs behandelten Frage- bzw. Problemstellung verhält. (Leitfragen: Behandelt der Text unsere Frage? Worum geht es ihm? Wo gibt es Überschneidungen, wo Abweichungen?)

2. **Lösung des Autors (2.3):** Hypothesenbildung, welche Position der Autor vertritt und wie sie sich zu unserem bisherigen Diskursverlauf verhält. (Leitfrage: Wie steht die Position des Autors, wie wir sie vorläufig verstanden haben, zu unserem bisherigen Erkenntnisstand im Diskurs?)

3. **Argumentationsbetrachtung (2.4):** Analyse der Argumente und der Argumentationsstruktur des Textes. (Leitfrage: Wie geht der Autor genau vor, um seine Position argumentativ zu entwickeln?)
4. **Tragfähigkeit der Argumentation (2.5/2.6):** Kritische Prüfung der Argumente und der Argumentationsstruktur. (Leitfrage: Stimmt das? Können wir den Prämissen, Folgerungen, Anwendungen usw. begründet zustimmen oder gibt es Gründe, ihnen zu widersprechen? Haben wir widersprechende Einfälle?)
5. **Orientierungswert des Textes (2.1/2.7/2.8):** Konsensprüfungen, d.h. Feststellung von Konsensen und Problemüberhängen in der konkreten Gesprächsgemeinschaft unter Einbindung des im Text repräsentierten (historischen) Diskursteilnehmers. (Leitfrage: Was sagt uns der Text? Wie können wir seine Position mit unseren Alltagserfahrungen verknüpfen? Welche Sätze können wir beim erreichten Verständnis als Position des Autors, als Ableitungen aus der Argumentation des Autors oder in Widerspruch zum Autor formulieren, die wir als Gruppe vertreten? Welche Sätze können wir als nicht konsensfähig für unsere Gruppe mit welchen Gründen bzw. Zweifelsgründen festhalten?)

Generell fällt auf, dass außer einer nur schwachen Einbindung der phänomenologischen Methode bzw. der Verankerung in der (eigenen) Erfahrung (2.1) und der spekulativen Methode bzw. dem maieutischen Prinzip (2.5) die übrigen Elemente des sokratischen Paradigmas organisch einbindbar erscheinen. Dies wird dadurch erreicht, dass einerseits die ersten Schritte in Kontext mit einem übergreifenden Diskurs gebracht und im Sinne einer Hypothesenbildung formuliert werden und die Schritte 4. und 5. eng an die Idee einer Gesprächsgemeinschaft angebunden werden. Insofern wird der Text, um es nochmals mit Schnädelbach zu formulieren, nicht als Inhalt, sondern als reines Medium des Unterrichts gesehen, dem es allein in dieser Funktion gerecht zu werden gilt. Die im Verfahren noch nicht so stark berücksichtigten Aspekte könnten ggf. noch außerhalb dieser Phase der Texterarbeitung im Unterrichtsverlauf betont werden.

Als generelle Methode der Texterarbeitung im Unterricht stellt sich *die Textanalyse im Allgemeinen* als Schnittpunkt zwischen den Fächern „Deutsch“ und „Philosophie“ bzw. zwischen Philologie und Hermeneutik dar. „Während die Philologie die (Text)daten präpariert, liefert die Hermeneutik nach den hier einschlägigen Theorien von Humboldt bis Droy-

sen die Möglichkeit ihrer zusammenhängenden Interpretation“.<sup>75</sup> Entsprechend muss der Analyse eine dienende Funktion für das hermeneutisch gedeutete Verstehen des philosophischen Textes zugewiesen werden. Aber was kann das Ziel dieser auf Verstehen zielenden Analyse sein, wenn es nach postmoderner Auffassung „keinen Endpunkt des Verstehens“ mehr geben kann? So „gilt, auch wenn es, wie Umberto Eco als einer der neueren Anhänger der Hermeneutik formuliert hat, Grenzen der Interpretation bzw. unannehmbare Interpretationen gibt, mit Fritjof Rodi das ‚Prinzip der produktiven Unergründlichkeit‘. Verstehen ist ein ‚Wieder-‘, ja ‚Weiterverstehen‘, z.B. im ‚glücklich gewählte[n], treffende[n] Ausdruck in der Charakterisierung eines bisher so nicht gesehenen Sinnzusammenhangs‘.“<sup>76</sup> Aber was charakterisiert dieses Verstehen unter sokratischer Betrachtung? *Volker Steenblock* formuliert: „Hermeneutik beschreibt, was beim Philosophieren geschieht: Das Aufnehmen des Alten in Traditionsübernahme, Traditionsbewahrung und Traditionskritik sowie seine neue Ergreifung in einer neuen Gegenwart, schließlich seine Fortführung um Eigenes und seine Überführung in Neues.“<sup>77</sup> In diesem Kontext dient die Analyse einer angemessenen Aufnahme, um daran die weiteren Schritte anzuschließen: Wenn auf dem „Marktplatz als Ort des Philosophierens [...] Vorverständnisse“ (2.2) bewusst gemacht werden müssen, dann benötigt man im Umgang mit schriftlich verfassten Diskursbeiträgen auch Techniken, dies in der Auseinandersetzung mit ihnen zu leisten. Der phänomenologische Blick (2.1) kann vor allem in Bezug auf die differenzierte Beschreibung der Wirkung von Textpassagen, Wortwahl oder Argumentationsfiguren auf die Mitglieder der konkret lesenden Lerngruppe genutzt werden, um sich im Sinne eines hermeneutischen Zirkels dem Verstehen des philosophischen Textes anzunähern. Insofern muss man vor dem Hintergrund eines fehlenden Endpunkts des Verstehens Anti-Dogmatismus (2.3) auch in Bezug auf eine in Schule erreichbare Textanalyse gelten lassen, was allerdings in einem bewertenden System, das z.B. im Zentralabitur zu eingeforderten Textanalysen gleich den festgeschrie-

---

75 Volker Steenblock: Hermes und die Eule der Minerva. Zur Rolle der Hermeneutik in philosophischen Bildungsprozessen. In: Johannes Rohbeck (Hg.): Philosophische Denkrichtungen [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Band 2]. Dresden: Thelem, 2001, S. 88.

76 Ebenda, S. 93.

77 Ebenda, S. 102f.

benen Erwartungshorizont mitliefert, nicht ganz widerspruchsfrei gelingen kann. Allerdings sollte im diskursiven Unterrichtsprozess selbst das Dialogangebot im Sinne einer argumentativen Auseinandersetzung auch um das angemessene Verstehen im Rahmen der Textanalyse durchaus zur Geltung gebracht werden können. In diesem Sinne kann auch bei der Textanalyse das Selbstvertrauen der Vernunft gestärkt und die analytische Methode (2.4) im weiteren Sinne nach Martens sinnvoll zum Einsatz gebracht werden. Die Maieutik (2.5) fordert ein, dass eine Analyse nicht allein vom Material, sondern stark auch von den Schülerinnen und Schülern her zu denken ist. Dabei kann auch eine im Sinne Ecos „unannehbare“ Interpretation den Prozess des Verstehens befördern, wenn in ihr eine Chance zur produktiven Nutzung von Fehlern gesehen wird, wie der platonische Sokrates die kritische Prüfung der Geburten seiner Schüler ebenfalls ins Zentrum seines Tuns stellte. Insofern stehen bei der Textanalyse zentral das „Begründungskonzept“ bzw. das Hervorheben und Prüfen der „verwendeten zentralen Begriffe und Argumente“ (2.6) als Grundlage der analytischen Methode im Fokus des Geschehens. Das Gesprächsziel des Wahrheitskonsenses (2.7) kann hier in direktem Zugriff auf ein angemessenes Verständnis des Autors bezogen werden, insofern also zentral in die Textanalyse selbst einbezogen werden – was allerdings dessen kritische Prüfung und das Streben nach einem Wahrheitskonsens auf textunabhängiger Ebene nicht ersetzen kann. Dass der Text hierbei nicht zu „mechanischem und totem Lehrstoff“<sup>78</sup> – um es mit Nelsons Worten zu formulieren – verkommen darf, sondern dass die konkret erlebbare Gesprächsgemeinschaft im Sinne des zugrunde liegenden Menschenbildes im sokratischen Paradigma in einem lebendigen Auseinandersetzungsprozess verbleiben muss, sollte so auch im Rahmen der Textanalyse gelingen. Dies träfe sich auch mit dem Verständnis einer modernen kultur- bzw. bildungsorientierten Didaktik, welche einfordert: „Erst indem das philosophisch sich bildende Subjekt nicht einfach in rezeptiver Haltung Inhalte aufnimmt, sondern eine Ebene der Applikation erreicht, in der es sich selbst weiterentwickelt und schließlich seine eigene Mitarbeit möglich wird, gewinnt ein Werk wirklich ‚bildende‘ Kraft. Es dient dann der Entfaltung neuer Interessen und Kompetenzen sowie erneuerter kultureller Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit“,<sup>79</sup> welche sich im sokrati-

---

78 Siehe auch Punkt 1.2 dieser Arbeit.

79 Volker Steenblock: *Hermes und die Eule der Minerva*, S. 115.

schen Methodenparadigma in der konkret erlebbaren Gesprächsgemeinschaft (2.8) entwickeln könnte.

Die *Sprechaktanalyse* ist bei der Textanalyse eines der Instrumente, welches in der Philosophiedidaktik und damit auch im Philosophieunterricht eine exponierte Rolle als Arbeitsmethode eingenommen hat. Dass die Erwartungshorizonte im Zentralabitur NRW hierfür spezielle „Punkte“ zur Verfügung stellen, mag dabei nur als Indiz gelten.<sup>80</sup> Vor allem *Helmut Engels* hat auf den Nutzen der Analyse von Sprechakten hingewiesen. *John L. Austin*<sup>81</sup> folgend formuliert er: „Jeder Satz, der geäußert wird, transportiert nicht nur einen Inhalt, eine sog. Position, vielmehr ist er auch Ausdruck eines Handelns, das sich in eins mit dem Sprechen oder Schreiben vollzieht. Der Satz, ‚Der Mensch ist das vernünftige Lebewesen‘ kann je nach Zusammenhang als Definition, als Begründung, als Antwort oder als Einwand aufgefasst werden. Indem sich ein Autor äußert, tut er also zugleich noch mehr, als dass er nur etwas sagt: er definiert, begründet, antwortet, wendet ein, unterstreicht, stellt eine These auf oder zieht einen Schluss. In den meisten Fällen tut er dergleichen, ohne ausdrücklich zu sagen, dass er dies tut. Vielmehr erschließt sich aus dem Zusammenhang des Gesagten, welche Rolle die Äußerung spielt oder welche Intention der Autor verfolgt.“<sup>82</sup> Dies nun zu erfassen und durch entsprechende Formulierungen in einer Wiedergabe des Gedankengangs eines Textes zu verdeutlichen, stellt sich als Ziel der Sprechaktanalyse im Umgang mit philosophischen Texten dar. Das ist ein über reine Analyse hinausgehender interpretatorischer Schritt im Umgang mit dem Text, der aber genau den

---

80 Bei der Wiedergabe des Argumentationsgangs eines Textes gibt es standardisiert die Formulierung in den Erwartungshorizonten zum schriftlichen Zentralabitur in NRW, der Prüfling „kennzeichnet den Argumentationsgang, indem er die o. g. gedanklichen Schritte mit Hilfe sachgerecht verwendeter logischer Konjunktionen (z.B....) und sog. performativer Verben beschreibt (z.B....)“, wobei sich die so genannten performativen Verben auf die Bezeichnung von Sprechakten beziehen. Insgesamt kann die Punktzahl in diesem Aufgabenbereich um gut 20% durch Einlösung der Anforderung erhöht werden.

81 John Langshaw Austin: *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny. Zweite Auflage. Stuttgart: Reclam, 1998.

82 Helmut Engels: „Geben Sie den Inhalt des Textes wieder und ...!“ Anmerkungen zu einem Alltagsproblem des Philosophieunterrichts. In: ZDP 1/90: Mündlich/Schriftlich I, S. 22-26.

im Sinne der Sokratic geforderten lebendigen Auseinandersetzungs- und Verstehensprozess für den umfassenderen Diskurs in der Lerngruppe intensiv befördern kann. Engels selbst gibt folgende „Anwendungsregeln“ für die Sprechaktanalyse bei einer Textwiedergabe: „Nenne bei der Inhaltswiedergabe nur die wesentlichen, vor allem die satzübergreifenden Sprechakte. Wähle zur Benennung von Sprechakten aus der Reihe zutreffender Ausdrücke den genauesten, also statt des blassen »antworten« da, wo dies angebracht ist, »zugeben« »verneinen«, »bestätigen« oder »einwenden«. Wenn du Sprechakte nennst, musst du immer auch die entsprechenden Inhalte mitformulieren. Der Satz »Anschließend trägt Jonas Beispiele vor, die er dann erläutert« ist überflüssig, wenn der Leser nicht erfährt, welche Beispiele der Autor nennt und wie er sie erläutert.“<sup>83</sup> Dass es sich in dieser Formulierung um Regeln für die Verschriftlichung handelt, soll den Nutzen dieser Vorgehensweise auch für den mündlichen Diskurs nicht überdecken. Die Rücknahme des Einsatzes von performativen Verben auf „die wesentlichen“ Sprechakte verdeutlicht, dass die Methode kein Selbstzweck ist sondern ihr dienende Funktion im Verstehens- und argumentativen Auseinandersetzungsprozess zugewiesen wird. Dass der möglichst genaue Ausdruck zur Benennung der Sprechakte gesucht werden soll, macht das jeweilige Verständnis einer Textstelle in ihrer Intention eindeutiger und dadurch diskutabler. Dass die Sprechaktbezeichnungen nur im Kontext mit Inhalten Sinn ergeben, die es diskursiv zu bearbeiten lohnt, versteht sich vor dem Hintergrund eines phänomenologisch einzufordernden Ausgehens vom Konkreten – hier allerdings bezogen auf den Text – von allein.

Insgesamt handelt es sich somit bei der Sprechaktanalyse um ein bewährtes Instrument der Textarbeit, welches in seiner individuellen Verwendung heuristische Funktion haben kann, im Diskurs bei der argumentativen Klärung von (Vor-)Verständnissen (2.2) helfen kann und dort wie in der Verschriftlichung Verständnistransparenz ermöglicht. Gerade in diesem Aspekt fügt es sich als hilfreiches Instrument für die Umsetzung des sokratischen Paradigmas ein. Insbesondere unterstützt es durch die geschaffene Verständnistransparenz einen anti-dogmatisch (2.3) geführten Diskurs, der die Hervorhebung und Prüfung der verwendeten Argumente (2.4/2.6) im Blick behält und in der Benennung von Sprechakten den Text

---

83 Helmut Engels: Handwerkliches zum Schreiben über Texte. Eine metasprachliche Formulierungshilfe. In: EU 3/04: Philosophisches Schreiben, S. 7.

in seiner Rolle als Diskursteilnehmer lebendiger in die Gesprächsgemeinschaft (2.8) einbinden hilft, deren Ziel eines Wahrheitskonsenses (2.7) so befördert werden kann. Einschränkend bleibt natürlich zu bemerken, dass eine Verankerung in der eigenen Erfahrung hier nicht direkt ermöglicht wird bzw. die phänomenologische Methode nur auf den Text als wirksames Phänomen bezogen vorkommt (2.1). Auch das maieutische Prinzip (2.5) kann lediglich bei den zu (er-) findenden Sprechaktbezeichnungen zum Tragen kommen. Vertiefend können diese beiden Aspekte des sokratischen Paradigmas für die Schülerinnen und Schüler dann wieder nur im übergeordneten Diskurskontext, d.h. außerhalb dieses methodischen Instruments eingeholt werden.

Die *Strukturanalyse* ist eine weitere verbreitete unterrichtliche Arbeitsmethode, welche durch Verortung der einzelnen Textaussagen im Argumentationsverlauf eines Textes dessen angemessenes Verstehen befördern will. Dabei ist dieser Prozess der Verortung auf zwei Ebenen in das sokratische Paradigma einzufügen. Zum einen geht es natürlich darum, den Text als Gesprächspartner, d.h. als weiteren Diskursteilnehmer durch intensive Verstehensbemühungen ernst zu nehmen und für den Gesamtdiskurs entsprechend wirksam werden zu lassen. In diesem Sinne wäre auf dem Marktplatz des sokratischen Philosophierens (2.2) ein weiteres Dialogangebot (2.3) wahrzunehmen und im Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) wie im Sinne des Begründungskonzeptes (2.6) mit der analytischen Methode für das Ziel eines angereicherten Wahrheitskonsenses (2.7) der Gesprächsgemeinschaft (2.8) nutzbar zu machen. Zum anderen geht es auch um den Prozess des Textverstehens selbst als diskursiven Prozess der lebendigen Auseinandersetzung um eine dem Text bzw. Autor angemessene Strukturrekonstruktion. Immer häufiger wird dabei die Visualisierung als heuristisches Verfahren eingesetzt – auch ganz im Sinne der maieutisch gedeuteten spekulativen Methode, mit der die Schüler/innen eigene Einfälle zur Textrekonstruktion zulassen und betrachten (2.5) können. Dies hat seine Stärken vor allem dann, wenn Visualisierungen z.B. in Form von Strukturskizzen von den Schülerinnen und Schülern selbstständig erarbeitet werden. Dabei kann methodisch die Überarbeitung von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeitsergebnissen in eine gemeinsame Darstellung durch den Gesamtkurs das im sokratischen Paradigma geforderte Streben nach einem Wahrheitskonsens (2.7) und somit ein gemein-

sam vollzogener Verstehensprozess gefördert werden. Vorgegebene Strukturskizzen, wie sie als Hilfsangebot in der Literatur angeboten werden,<sup>84</sup> können diesen Effekt nicht in gleicher Stärke bieten.

Für die Erstellung von strukturierenden Visualisierungen bietet die allgemeine Methodik mittlerweile praxisnahe Hilfen an, in denen z.B. modellhafte Strukturierungsformen vorgegeben werden.<sup>85</sup> Speziell für die Philosophie hat *Winfried Kuchen* die Möglichkeit reflektiert, verschiedene Textdimensionen bzw. Textfiguren durch die grafische Darstellung in einer Gleichzeitigkeit darzustellen, die diskursiv textlich nicht möglich ist. Dabei sieht auch er den großen Vorteil dieses Vorgehens in der Schüleraktivierung: „Der Lehrer schafft den Rahmen für das, was der Schüler mit zunehmender Übung immer anschaulicher und treffender ins Bild setzt. Voraussetzung ist ein großes Vertrauen in die Kraft der Vorstellung, das Potential an Imagination und Kreativität, jene ‚produktive Urteilskraft‘, die nach Kant jedem Vernunftwesen eignet.“ Aber er fährt fort: „Mindestens ebenso wichtig ist es, die Arbeit nicht mit der Präsentation möglichst zahlreicher Bild- und ‚Kunstwerke‘ zu beschließen. Der gerade für den Lernfortschritt, das Verstehen und Kommunizieren innerhalb der Lerngruppe ebenso wichtige Schritt besteht in der gründlichen sprachlichen Kommentierung durch den präsentierenden Schüler und der Diskussion der angesprochenen Mitschüler. Erst in diesem diskursiven Prozess arbeiten die Schüler ihr Verstehen an der Bildvorlage heraus. Das beharrliche Rückfragen, Erläutern und Verbessern ist konstitutiv für dieses Verfahren. Es dient zugleich der Klärung der Sachstruktur und der Herausbildung einer

---

84 Siehe hierzu insbesondere Michael Wittschier, der in seinen letzten Veröffentlichungen durchaus Verständnis anregende und von der Sache her stimmige Visualisierungen im Sinne des reproduzierbaren Wissenserwerbs eingearbeitet hat, die einer sokratisch motivierten Wahrheitssuche tendenziell entgegen wirken können. Es ist aber kein Zufall, dass dieses Angebot zunächst im Rahmen eines Bandes „Basiswissen Abitur“ angeboten und erfolgreich vermarktet wurde. (Michael Wittschier: Basiswissen Abitur Philosophie. Texte, Positionen, Methoden, Tests. Düsseldorf: Patmos, 2006. Bzw. Michael Wittschier: Philosophie kompakt. Grundlagen in Texten und Grafiken. Düsseldorf: Patmos, 2008)

85 Siehe z.B. Ludger Brüning, Tobias Saum: Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens. Essen: NDS, 2007.

Dialogkultur.“<sup>86</sup> In diesem Sinne kann man mit Kuchen die dienende Funktion auch dieses methodischen Vorgehens herausstellen, mit der es sich in das sokratische Paradigma integrieren lässt. Auch Kuchen betont in dieser Hinsicht den maieutischen Aspekt im Sinne der spekulativen Methode (2.5), der sich hier in produktiver Weise betonen lässt.

Die *Kernstellenanalyse* ist eine äußerst erprobte Arbeitsmethode im Philosophieunterricht, um eine schwer überschaubare Textmenge auf eine intensiv bearbeitbare – in der Aussage aber gewissermaßen repräsentative bzw. Zugang in besonderem Maße ermöglichende – Passage zu reduzieren. Dieses Vorgehen zeigt eine deutliche Parallelität zu der Anforderung an die Teilnehmer im sokratischen Gespräch, welche „*knappe Beiträge zur Sache (nur einen Aspekt, keine ‚Vorträge‘)*“<sup>87</sup> einfordert. Die Qualität bzw. Intensität der Auseinandersetzung und Prüfung einer Argumentation kann mit quantitativen Ansprüchen in Konflikt geraten und gerade ungeübtere philosophische Denker bedürfen hier der Entlastung. Dieses auch in der Wissenschaft eingesetzte Mittel bedarf im Unterricht für die Stellenauswahl einer Vorinterpretation durch die Lehrkraft, die nicht zu einer im Sinne Baumerts starren Ergebnisfestschreibung vor dem Prozess führen darf. Für die Umsetzung des Paradigmas sokratischen Philosophierens kann sie eingesetzt werden, wenn der angestrebte Effekt einer Intensivierung der argumentativen Auseinandersetzung um die im Text verhandelte Sache unter Einbeziehung der Position des Autors und dessen Verständnis hierdurch befördert werden.

Im konkreten unterrichtlichen Einsatz kann sie auf verschiedene Weisen umgesetzt werden. So findet man in der konkreten Methodendiskussion z.B. den folgenden Vorschlag, der stichwortartig formuliert lautet: „*Antizipation von Textsinn: Lesen und Erarbeiten der/einer vorgegebenen zentralen Textstelle; Versuch, die zentralen Begriffe/Aussagen dieser Stelle zu klären und evtl. zu veranschaulichen; Feststellung offener Fragen: Verständnisfragen, Fragen nach Argumenten / Hintergründen / Voraussetzungen für die ausgewählte Textstelle; Antizipation möglicher Antworten des Textes durch die Schüler; Überprüfen dieser Antworten an weite-*

---

86 Winfried Kuchen: Textfiguren. Dramatisierende und modellierende Verfahren der Interpretation philosophischer Texte. In: Bernd Rolf (Hg.): Fachverband Philosophie. Mitteilungen Heft 45/2005. Kevelaer, 2005, S. 38.

87 Diese Formulierung wird häufig zur Regeleinführung in der Lehrerfortbildung genutzt.

ren Stellen des Textes. Dieses Verfahren kann an mehreren wichtigen Textstellen nacheinander eingesetzt werden.<sup>88</sup> In der hier dargestellten Schrittfolge ist festzustellen, dass die gewählten Formulierungen „Versuch zu klären“, „Feststellung offener Fragen“, „Antizipation“ bzw. „Überprüfen“ tatsächlich prozessorientiert und in diesem Sinne sokratisch, d.h. diskursiv und entwicklungs offen gewählt sind. Das „Lesen und Erarbeiten“ kann im Sinne der Annahme eines „Dialogsangebotes“ (2.3) gedeutet werden, das „Klären“ als Einbeziehung des „Selbstvertrauens der Vernunft“ (2.4), das „Veranschaulichen“ im Sinne der phänomenologischen Methode und der „Verankerung in der Erfahrung“ (2.1) verstanden werden, die „Feststellung offener Fragen“ sowohl an den hermeneutischen Prozess auf dem sokratischen „Marktplatz“ des Philosophierens (2.2) als auch in dem Bemühen um „Antworten“ an das „Begründungskonzept“ (2.6) angekoppelt werden; die „Antizipation möglicher Antworten des Textes durch die Schüler“ erinnert an die maieutisch verstandene spekulative Methode (2.5), indem hier eigene Einfälle zugelassen und bei ihrer Überprüfung „an weiteren Stellen des Textes“ geprüft werden. Lediglich die sich im Konsensstreben (2.7) u.U. kritisch zur Position des Autors distanzierte Wahrheitssuche ist in diesen Prozessschritten noch nicht eingebunden, was ihre dienende Funktion in einem übergreifenden Prozess einer sokratisch gedachten Gesprächsgemeinschaft (2.8) verdeutlicht.

Als weitere Umsetzungsmöglichkeit der Kernstellenanalyse findet man unter der Überschrift „*Problemlösungsstrategie*“ ebenfalls eher stichwortartig formuliert: „Lesen des zentralen Absatzes, Herstellen eines Konsenses über das Vorverständnis, Feststellen von Verstehensproblemen; Lesen des ganzen Textes, Suche nach Textpassagen, die bei den Verstehensproblemen helfen könnten (Arbeitsauftrag); Entwicklung von Lösungsvorschlägen für die Verstehensprobleme; Sukzessive Überprüfung dieser Vorschläge am Text“. Diese zweite Variante zeigt dieselbe Entwicklungsoffenheit wie die zuvor beschriebene. Das „Lesen“ kann wieder im Sinne

---

88 Diese Formulierung ist entnommen: Roland Henke, Matthias Schulze: *Alternative Formen der Textarbeit*, S. 43. Sie übernimmt eine Methodenidee von Norbert Diesenberg und Hans Gerhard Neugebauer, die diese aber nur konkret auf die Erarbeitung von Kants „Beispiel des falschen Versprechens“ ausgeführt haben. (Norbert Diesenberg, Hans Gerhard Neugebauer: *Unterrichtsideen: Textarbeit im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II. Didaktische Kommentare und methodische Anregungen zu ausgewählten Texten*. Stuttgart, München, Düsseldorf, Leipzig: Klett, 1996, S. 217-234.)

der Annahme eines „Dialogangebotes“ (2.3) gedeutet werden und das „Herstellen eines Konsenses über das Vorverständnis“ mit dem „Feststellen von Verstehensproblemen“ ist deutlich dem Marktplatzmotiv und der hermeneutischen Methode (2.2) zuzuordnen. Dass hier als nächster Schritt der „ganze Text“ gelesen und nach hilfreichen „Textpassagen“ durchkämmt wird, sollte wohl als Ausweitung des anzunehmenden „Dialogangebots“ und in seiner Bearbeitung als Nutzung der analytischen Methode (2.4/2.6) gesehen werden. Die Entwicklung von Lösungsvorschlägen könnte die maieutisch verstandene spekulative Methode (2.5) aufgreifen, zumal die eigenen Einfälle wieder einer „sukzessiven Überprüfung“, allerdings auch hier lediglich „am Text“, unterzogen werden. Analog zur 1. Version müsste das auf die Gesprächsgemeinschaft (2.8) bezogene „Gesprächsziel des Wahrheitskonsenses“ (2.7), zu dessen Erreichung der Text lediglich als ein Diskursteilnehmer verstanden werden darf, in einem diese Methode übergreifenden Prozess eingebettet werden.

Insofern erscheint die Methode der Kernstellenanalyse als ein Werkzeug, das in den beiden hier vorgestellten Versionen helfen kann, den Text als Partner ernst zu nehmen und in dieser Haltung die Einbindung als historischen Diskurspartner zu ermöglichen. Dazu bietet die von mir angebotene Lesart der Methodenschritte in beiden Versionen gute Chancen, sie im Sinne einer sokratischen Methodik produktiv nutzbar werden zu lassen.

*Christian Gefert* machte den Begriff eines „theatralen Philosophierens“ bekannt und reflektierte ihn in seiner Dissertation speziell in Bezug auf das „Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung“. <sup>89</sup> In diesem Sinne thematisiere ich sein Vorgehen hier unter dem Abschnitt schulischer Arbeitsmethoden mit dem Medium des philosophischen Textes, auch wenn sein Anliegen nach meiner Wahrnehmung weit darüber hinaus reicht. Aber Fakt ist, dass seine Idee des theatralen Philosophierens, die er praktisch in z.T. äußerst beeindruckende Theaterprojekte hat münden lassen, ihren Ausgangspunkt im genuin philosophischen Text bzw. dessen Rezeption nimmt. Wenn er also

---

89 Christian Gefert: Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen. [Thomas Rentsch / Johannes Rohbeck (Hg.): Dresdner Hefte für Philosophie. Heft 8]. Dresden: Thelem, 2002.

von einem „Verfahren bei der Texteröffnung“ spricht, so integriert seine Methode als ersten Schritt explizite Textarbeit. Er selbst bezeichnet „das theatrale Philosophieren als dekonstruktivistische Strategie der Arbeit am Text“ und sieht sich selbst als Pionier hierin, da es nach seiner Beobachtung bisher „eine breite Diskussion über dieses Verfahren der Texteröffnung in der Fachdidaktik der Philosophie nicht gegeben“<sup>90</sup> hat. Mit Rückbezug auf Derrida legt er hierzu drei Voraussetzungsaspekte dar, „die für die Gestaltung des Texteröffnungsprozesses von großer Bedeutung sind: 1. die Lektüre philosophischer Texte ohne Annahme einer eindeutig fixierten Bedeutung, 2. die Betonung der zentralen Rolle der prinzipiell unabschließbaren Verweisungsstruktur [...] und 3. die besondere Aufmerksamkeit für die konkrete sprachliche Verfasstheit eines philosophischen Textes.“<sup>91</sup> Wenn er hierzu ausführt, dass „die Bedeutung des philosophischen Textes in der Lektüre durch die Eröffnung aktueller Differenzen beim Lesen entsteht“<sup>92</sup> so passt dies in gewisser Weise zum Anliegen des sokratischen Paradigmas, in dem der Text zum schriftlich verfassten (historischen) Diskursteilnehmer gemacht wird, dessen Intentionen zwar differenziert wahrgenommen werden sollten aber auch dem Fluss des aktuell geführten Diskurses untergeordnet werden. „Ein solch *riskantes Denken* im Bildungsprozess zu praktizieren und bei Schülern zu fördern, bedeutet im Philosophieunterricht beispielsweise, Schüler zu ermutigen, eigene (ungewöhnliche) Lesarten eines philosophischen Textes zu artikulieren und die Neugier auf *andere* (ungewöhnliche) Lesarten zu provozieren. Es heißt auch, dass Lehrende ihren Informationsvorsprung in Hinblick auf akademisch legitimierte Lesarten nicht lediglich dazu nutzen, die bereits (fachphilosophisch) archivierten Lesarten von Texten im Bildungsprozess zu reproduzieren und zum Maßstab *der* ‚wahren‘ Lesart des Textes zu stilisieren. Das *theatrale Philosophieren* fordert vielmehr auch den Lehrenden heraus, im philosophischen Bildungsprozess mit unterschiedlichen Lesarten philosophischer Texte zu experimentieren, um damit sein Repertoire an Lesarten in der philosophischen Auseinandersetzung mit der *Schrift* zu aktualisieren.“<sup>93</sup> Hierin sehe ich vor allem eine starke Beachtung der Klärung eigener Vorverständnisse (2.2), die Betonung des Anti-

---

90 Ebenda, S. 53.

91 Ebenda, S. 61.

92 Ebenda, S. 62.

93 Ebenda, S. 63.

Dogmatismus (2.3) und die Stärkung der spekulativen Methode (2.5) im Sinne des sokratischen Paradigmas. Die explizite Ablehnung einer Zielperspektive, bei der „die Suche nach *der* Bedeutung des Textes in philosophischen Bildungsprozessen als (erfüllender) Endpunkt der Beschäftigung mit der *Schrift* im Vordergrund“<sup>94</sup> stehen soll, trifft sich mit dem Anliegen, dem Selbstvertrauen der eigenen Vernunft (2.4) Raum zu geben. Dabei kann auch die Verankerung in der eigenen Erfahrung (2.1) Bedeutung gewinnen, wenn der eröffnete Text spielerisch in neue Kontexte gesetzt wird. Schwieriger erscheint die Frage, inwieweit die diskursiv analytische Methode (2.6) und das Ziel eines Wahrheitskonsenses (2.7) vor dem Hintergrund des in der konkreten Gesprächsgemeinschaft realisierten Menschenbildes (2.8) noch einlösbar erscheinen. Gefert formuliert z.B., „beim theatralen Philosophieren sollen [...] Vorstellungen über ihre Bedeutung zum Ausdruck kommen dürfen, die sich der sprachlich-diskursiven Darstellungsform widersetzen und z.B. aufgrund ihrer Kontextgebundenheit oder Komplexität angemessener in präsentativ-theatraler Form artikuliert werden können“.<sup>95</sup> Dieses Ziel „der Erweiterung des Spektrums rationaler Ausdrucksformen beim Philosophieren über philosophische Texte“ stellt nach meinem Verständnis die Berechtigung der im sokratischen Paradigma betonten argumentativ-diskursiven zwar nicht grundsätzlich in Frage, will sie aber explizit aus einer kritisch gesehenen Monopolstellung entfernen. „Die Arbeit an präzisen präsentativen und diskursiven Ausdrucksformen im philosophischen Bildungsprozess ist dabei von wechselseitigen Impulsen gekennzeichnet: Die diskursive Eröffnung abstrakter philosophischer Begriffe und Argumente in philosophischen Texten regt auf der einen Seite die Vorstellungskraft der Rezipienten an und eröffnet Vorstellungen, die in theatral-präsentativen Ausdrucksformen dargestellt werden.“ Das Defizit der abstrakt diskursiven philosophischen Darstellungsweise soll also durch die theatral-präsentative Ausdrucksweise ergänzt werden. Im sokratischen Paradigma wird hierfür ursprünglich ein anderer Weg beschritten. Hier wird über die Verankerung in der Erfahrung (2.1) eine Konkretionsebene genutzt, die einem ansonsten ähnlich wahrnehmbaren Defizit abstrakt philosophischer Textarbeit entgegenwirkt. Allerdings ist der sokratische Weg auch von der Denkrichtung her ein anderer, da er vom Konkreten in die Abstraktion zielt, während die theatrale Tex-

---

94 Ebenda, S. 64.

95 Ebenda, S. 165.

teröffnung von dem abstrakt verfassten Text in eine theatral-präsentative Konkretion überleiten will, um „seine philosophischen und pädagogischen Potenziale [...] auch in der behutsamen diskursiv-argumentativen Auseinandersetzung mit seinen Vorstellungen und präsentativen Ausdrucksformen“<sup>96</sup> zu eröffnen. Hier wird also eine künstl(er)i(s)che Konkretion erst erschaffen und nicht von einer als gegeben erlebten Konkretion im Sinne realer individueller Erfahrung ausgegangen. Darin sehe ich einen grundsätzlichen Unterschied zwischen theatralem und sokratischem Philosophieren. Insofern ist es auch der sokratische Weg zur Textarbeit, aus der Verankerung in der konkreten Erfahrung heraus (2.1) zur hierauf Bezug nehmenden Textarbeit zu gelangen, um so den Text als Helfer im Sinne eines schriftlich verfassten Diskursteilnehmers einzubinden, während beim theatralem Philosophieren der Text in gewisser Weise in der Gefahr steht – wenn auch postmodern dekonstruktivistisch gefasst – zum Gegenstand und nicht zum Medium des Unterrichts erhoben zu werden. „Das *theatrale Philosophieren* stellt lediglich *eine* Möglichkeit dar, die vielschichtigen Dimensionen der Bedeutung philosophischer Texte als Impuls für die je eigene philosophische Tätigkeit zu nutzen“,<sup>97</sup> formuliert Gefert in seinem Fazit. Insofern steht die hier als grundlegend wahrgenommene Differenz der Ansätze einem Nebeneinander beider Arbeitsweisen im Unterricht nicht prinzipiell im Wege, zumal auch das theatrale Philosophieren, wie aufgezeigt, manche Aspekte des sokratischen Paradigmas sicher in effektiver Weise einzulösen vermag.

Wenn man im Sinne des sokratischen Paradigmas *Texte als Diskursteilnehmer* behandeln will, müssen auch die ansonsten bewährten Instrumente der sokratischen Gesprächsführung bei seiner Bearbeitung greifen. So sollten z.B. die unter Punkt 1.3 dieser Arbeit aufgeführten „*Impulsfragen in der Sokratischen Gesprächsleitung*“<sup>98</sup> als Element einer unterrichtlichen Arbeitsmethodik für das Gespräch zur Textarbeit eine solche Einbindung erfahren können. Meine eigenen Erfahrungen mit Textarbeit in einem nach dem methodisch-sokratischen Paradigma ausgerichteten Philosophieunterricht sowie Rückmeldungen meiner Referendarinnen und Referendare haben gezeigt, dass dieses Handwerkszeug tatsächlich in Zusam-

---

<sup>96</sup> Ebenda, S. 303.

<sup>97</sup> Ebenda, S. 304.

<sup>98</sup> Siehe S. 37f.

menhang mit Textarbeit als äußerst hilfreich wahrgenommen wird. Ich möchte dies an einer nur minimal veränderten Darstellung des bereits eingeführten Materials erläutern.

#### **Rückfragen zur Verständnissicherung bei der Textarbeit:**

- Hast Du [...] verstanden, was der Autor damit ausdrücken will?
- Kannst Du [...] mit Deinen Worten wiedergeben, was der Autor gemeint hat?
- War es das, was der Autor gemeint haben könnte?
- Wie soll ich das aufschreiben, was Du eben als Aussage des Autors formuliert hast?
- Wer kann [...] helfen, eine präzise(re) Formulierung zu finden?
- ...

Diese Kommunikation und Verstehen im Diskurs vertiefenden Impulsfragen werden durch die Einfügung des „Autors“ anstelle des Namens eines anwesenden Diskursteilnehmers auch für die Textarbeit nutzbar. Zwar kann der angesprochene nicht direkt und persönlich reagieren, aber an seiner Stelle sind alle Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer aufgerufen, im Sinne einer kritischen Verständnisprüfung mitzuwirken. Die parallele Nutzung dieses Diskursleitungsinstruments bei der Textarbeit macht zudem die Stellung des Textes bzw. seines Autors als durch die Schrift vertretenen Diskursteilnehmer äußerst deutlich und kann so bei der Texterarbeitung eine Aktivierung der Schülerinnen und Schüler im Sinne geringerer Lehrerzentrierung und Intensivierung des genaueren Blicks auf die konkreten Formulierungen im Text befördern.

#### **Rückfragen zur Herstellung des Textbezugs:**

- Wie passt Deine Aussage zu unserem Text?
- Was war genau die Formulierung im Text?
- Welche Gründe führten im Text zu diesem Schluss?
- ...

Hier wird durch die Einforderung des Textbezuges – anstelle des von der sokratischen Gesprächsleitung ursprünglich eingeforderten Beispielbezuges – ein Ernstnehmen der Textgrundlage und der darin vorliegenden Formulierungen des Autors als Diskursteilnehmer explizit eingefordert. Auch dies fördert in gewisser Weise ein „Fuß fassen im Konkreten“, wo-

bei hier die konkrete Aussage eines Autors an die Stelle der konkreten Erlebnisschilderung eines Teilnehmers tritt.

#### **Rückfragen zur Problemvertiefung:**

- Kannst Du sagen, warum Du dieser Auffassung bist?
- Kannst Du sagen, warum der Text dieser Auffassung ist?
- Wer hat verstanden, wie der Autor zu dieser Aussage gekommen ist?
- Eben hatte [...] aber gesagt, dass es sich anders verhielte. Wie passt das zusammen?
- Seht doch noch einmal auf die festgehaltenen Sätze aus dem Text. Ist das bereits die Antwort auf unsere Fragen?
- Was müsste denn jetzt geklärt werden?
- ...

Auch durch diese Art der Rückfrage ist der Lehrer mit wie ohne Textbezug in der Lage, im Diskurs mehr Reflexionstiefe anzuregen bzw. im Sinne des sokratischen Paradigmas das Begründungskonzept (2.6) zu stärken.

#### **Rückfragen zur Herstellung des „roten Fadens“:**

- Wer kann versuchen zu formulieren, wo wir im Moment mit unserem Problem in Bezug auf die Position des Autors stehen?
- Was ist die Frage bzw. das Problem, was im Moment diskutiert wird?
- Wo liegt das Verständnisproblem zwischen Dir und dem Autor?
- Was haben wir bis jetzt geklärt?
- ...

Diese Impulse können bei der Textarbeit ähnlich wie bei dem an einem selbsterlebten Beispiel orientierten sokratischen Gesprächsverlauf Transparenz in Bezug auf den hier textbezogen geführten Diskursverlauf herstellen helfen. Auch der textbezogen geführte Diskurs steht prinzipiell in der Gefahr, dass der in der Gruppe für jede/n erkennbare „rote Faden“ des Gesprächs verloren geht.

#### **Strategiefragen:**

- Welche Frage stellt sich jetzt?
- Welche Frage wollen wir jetzt untersuchen?
- Welchen der genannten Vorschläge sollten wir wählen?
- Was führt uns am ehesten weiter?
- ...

Wenn man davon ausgeht, dass auch der Text nicht an sich Problem und Problemlösung in fester Form darstellen kann, ergibt sich mit diesen Fragen ein Medium zur transparenten und schlüssigen Gestaltung eines Diskurses mit Textbezug auf der Metaebene im Sinne von offen zu klärenden Strategieentscheidungen.

#### **Rückfragen zur Konsenssuche:**

- Worin liegt genau der Unterschied Eurer Auffassungen?
- Kann jemand etwas Gemeinsames in diesen widersprechenden Aussagen sehen?
- Verstehst Du, wieso der Autor zu diesem anderen Schluss als Du kommt?
- Was genau ist Dein Einwand gegen die Behauptung des Autors?
- ...

Auch hier ist es bei konsequenter Einbindung von Textarbeit in einen dem sokratischen Paradigma folgenden Unterrichtsdiskurs im Grunde nur ein geringer Unterschied, ob sich bei der Suche nach gemeinsamem Verständnis auf einen Text oder einen Diskursteilnehmer bezogen wird.

Zusammenfassend lässt sich an dieser direkten Übertragung eines Methodeninstruments aus der sokratischen Gesprächsleitung auf den an einem Text orientierten Diskurs verdeutlichen, dass letztlich nicht die Nutzung oder Nichtnutzung des Textmediums, sondern die *Art* des Diskurses über dessen sokratische Qualität entscheidet. Dass die o.g. Impulsfragen sehr konkret auf Klärung eigener Vorverständnisse (2.2), auf einen antidogmatischen Umgang mit der behandelten Thematik (2.3), auf Selbstvertrauen der Vernunft (2.4), auf maieutische Elemente (2.5), auf das Begründungskonzept (2.6) und auf das Anstreben konsensuell gefasster Erkenntnisse (2.7) in einer konkret realisierten Gesprächsgemeinschaft (2.8) zielen, bedarf an dieser Stelle keiner weiteren Erläuterung mehr. Dass hierbei der Bezug auf die eigene Erfahrung (2.1) zunächst in den Hintergrund gerät, sollte dabei nicht übergangen werden. Dies könnte in Bezug auf den Verstehensprozess durch einen Austausch über die jeweilig individuellen Erkenntniserlebnisse, in Bezug auf die vom Text behandelte Thematik durch alltagsweltliche Veranschaulichungen zu kompensieren versucht werden. Allerdings bleibt auf dieser Ebene eine grundlegende Differenz zur sokratischen Methode im Sinne Leonard Nelsons erkennbar bestehen.

Das *reziproke Lesen* ist eine weitere Herangehensweise an den (nicht nur) philosophisch verfassten Text, die dem kooperativen Lernen entstammt. Auch wenn es vom Wort her irritieren mag, so wird mit dem kooperativen Lernen insbesondere ein Prozess der Individualisierung von Lernprozessen angestrebt. So lautet typischerweise der Titel einer Sammelpublikation „Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten“.<sup>99</sup> Hierzu ist zunächst einmal festzustellen, dass kooperative Arbeitsformen in der Schule weg vom lehrerzentrierten Unterricht führen sollen. Daher lautet eines der Qualitätskriterien für kooperativ gestalteten Unterricht „individuelle Verantwortung“, die für möglichst jede Schülerin und jeden Schüler eingefordert und erreicht werden muss. Kooperativ wird diese Betonung des Individuums dann durch eine zu schaffende „positive wechselseitige Abhängigkeit“ im Unterrichtsarrangement, in der dadurch gestützte „direkte, unterstützende Kommunikation und Interaktion“ sowie „gemeinschaftsförderndes und zugleich zielangemessenes Verhalten“ angestrebt werden. Als letztes wird i.d.R. noch auf die mit dem kooperativen Lernen verbundene „Reflexions- und Feedbackkultur zur Verbesserung der Gruppenprozesse“<sup>100</sup> verwiesen. Dabei sind drei grundlegende Phasen des Think („In dieser Phase arbeiten alle Schüler alleine.“<sup>101</sup>), Pair (Es „findet der Vergleich von Ergebnissen, die Diskussion abweichender Resultate etc. in Partnerarbeit oder in der Kleingruppe statt.“) und Share („Die Gruppenergebnisse werden in der Klasse vorgestellt, diskutiert, verbessert, korrigiert usw.“) als feste Grundlage zu beachten.

In Bezug auf die Aspekte des sokratischen Paradigmas lässt sich auf dieser allgemeinen Ebene zunächst nur konstatieren, dass durch die Think-Phase eine gute Voraussetzung zur Klärung eigener Vorverständnisse geschaffen wird (2.2), die durch den anschließenden Pair-Prozess nochmals kommunikativ abgesichert werden kann. Ob der Phänomenbezug (2.1) zum Tragen kommt, hängt wohl stark von der inhaltlichen Aus-

---

99 Biermann u.a. (Hg.): Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten. [Friedrich Jahresheft XXVI.] Seelze: Friedrich-Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, 2007.

100 Meinert A. Meyer / Dietlinde H. Heckt: Individuelles Lernen und kooperatives Arbeiten. In: Biermann u.a.: Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten, S. 8.

101 Diese wie die beiden folgenden Formulierungen in Klammern stammen aus: Ludger Brüning, Tobias Saum: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Mit einem Vorwort von Kathy und Norm Green. Essen: Neue Deutsche Schule Verlags-GmbH, 2006, S. 17.

gestaltung des Vorgehens ab. Anti-Dogmatismus bzw. die Stärkung der Wahrnehmung von Dialogangeboten (2.3) scheint im Verfahren durch den Wechsel von Einzel- zu Partner- bzw. Gruppenarbeit und die obligatorische Auseinandersetzung im Plenum gewährleistet zu sein. Inwiefern das Selbstvertrauen der Vernunft (2.4), der maieutische Charakter (2.5) und das Begründungskonzept (2.6) zum Tragen kommen, ist wiederum von der konkreten auch inhaltlichen Ausgestaltung abhängig. Das Gesprächsziel einer konsensuellen Wahrheitsfindung (2.7) in einer zu realisierenden Gesprächsgemeinschaft (2.8) scheint zumindest durch das Einmünden in das Plenum der Lerngruppe als Möglichkeit angelegt.

Reziprokes Lesen als Verfahren kooperativen Lernens zur Texterarbeitung ist komplexer als die zuvor reflektierten Methoden angelegt, weil es Ziele auf verschiedenen Ebenen verfolgt. Zum einen geht es auf der Inhaltsebene um das Thema eines Textes, welches es zu erarbeiten gilt. Auf der Methodenebene geht es um Verfahrensschritte, die als methodisches Können zur Texterschließung einzuüben sind, und auf der Ebene des sozialen Lernens geht es darum, systematisch Kooperation nach festen Regeln einzuüben.

Die Art und Weise, wie dies im reziproken Lesen eingefordert wird, ist dabei genauer zu betrachten. So sind die in Vierer-Gruppen rotierend verteilten Aufgaben für jeweils eine/n Schüler/in (individuelle Verantwortung) wie folgt beschreibbar: „Eine Schülerin ist diejenige, die Fragen zum ersten Abschnitt stellt, die sich auf die wichtigsten Informationen des Abschnitts beziehen und die die anderen Gruppenmitglieder beantworten müssen. Die im Uhrzeigersinn nächste Schülerin fasst den Abschnitt dann mit eigenen Worten zusammen; die anderen prüfen die Zusammenfassung. Der dritte Schüler identifiziert schwierige Textstellen, die bisher noch nicht genügend berücksichtigt worden sind und fordert die anderen zu Erläuterungen auf. Der vierte Schüler entwickelt eine Prognose, was in den nächsten Abschnitten noch kommen müsste. Für Sachtexte bedeutet das, dass er sich überlegen muss, welche Informationen im Text bislang noch fehlen. [...] Nur wer sieht, was in dem Text noch nicht gesagt worden ist, aber noch gesagt werden müsste, kann sinnvolle Vermutungen darüber aufstellen, wie der Text weitergehen könnte. Am Ende ist er auch in der Lage zu erkennen, was der Text ‚verschweigt‘.“<sup>102</sup> Der Zusammen-

---

102 Ebenda, S. 102f.

hang dieser unterschiedenen Aufgaben kann die zu Beginn genannte „positive wechselseitige Abhängigkeit“ illustrieren und zugleich deutlich machen, welche Bedeutung „direkte, unterstützende Kommunikation und Interaktion“ sowie „gemeinschaftsförderndes und zugleich zielangemessenes Verhalten“ für den darin angestrebten Prozess haben. Bezogen auf das sokratische Paradigma kann ein Stellen von Fragen, die aus dem Text heraus beantwortbar sein sollen, nur auf der Grundlage des eigenen Vorverständnisses geschehen (2.2). Im Abgleich der eigenen Antworterwartungen mit den tatsächlich gegebenen Antworten der Mitschülerinnen ergibt sich ein wechselseitiger Klärungsprozess der Vorverständnisse hin zu einem intersubjektiven Textverstehen. Entsprechend kann die anschließende Textabschnittszusammenfassung als Absicherung eines gemeinsamen „konsensuellen“ Textverständnisses (2.7) verstanden werden, auch wenn es hierbei noch nicht um einen Wahrheitskonsens im Sinne der kritischen Prüfung einer Textaussage geht. Auch die dritte Aufgabe der Identifikation „schwieriger Textstellen“ soll diesen Prozess absichern, da das bequeme Übergehen schwieriger Passagen dem Ziel einer gründlichen Nutzung der analytischen Methode (2.4/2.6) widersprechen würde. Interessant ist die Aufgabe einer Prognose, da hier auf subtile Weise das „Dialogangebot“ (2.3) des Textes wahrgenommen wird, indem in unüblicher Weise klare Erwartungen an den schriftlich verfassten Diskursteilnehmer formuliert werden können. Hier können auf ideale Weise auch eigene Einfälle zur Geltung kommen, die bei der weiteren Textlektüre dann überprüft werden können (2.5). Gerade in einem argumentativen Zusammenhang können so auch vermisste Begründungen oder nicht widerlegte Zweifelsgründe gegenüber den getroffenen Aussagen zur Geltung gebracht werden, ohne dass dies vor Abschluss des Verständnisprozesses bereits als Kritik formuliert werden müsste. Dies kann sowohl als Stärkung der analytischen Methode (2.4/2.6) als auch im Sinne der Stärkung eines Anti-Dogmatismus (2.3) verstanden werden. In der Wiederholung dieser Schritte an aufeinanderfolgenden Textabschnitten kann dabei die Rekonstruktion einer Argumentation in ihrer Struktur effektiv gefördert werden. Wenn man sich nun im Anschluss an diese kooperativen Erarbeitungsphasen – unterbrochen von jeweils vorzuschaltenden Think-Phasen der stillen Einzellektüre – eine Share-Phase vorstellt, die wiederum die Gruppenergebnisse in den Blick nimmt, so hat man hier den Raum, sich den noch vermissten Aspekte des Strebens nach einem Wahrheitskonsens

auf der thematischen Frageebene (2.7) vorzustellen. Insofern kann dieses Verfahren sehr wohl als mit dem sokratischen Paradigma vereinbar betrachtet werden, zumal bei größeren Lerngruppen nur Kleingruppen die tatsächlich wünschenswerte Beteiligungsintensität des einzelnen Schülers gewährleisten können. Lediglich der Erfahrungsbezug, das Fußes im Konkreten bzw. der Phänomenbezug (2.1) wird – wie bei jeder philosophischen Textarbeit – zunächst weniger betont.

Dieses Defizit kann überwunden werden, wenn man als eine weitere Dimension im Umgang mit der Schrift *produktionsorientierte* Verfahren betrachtet. So ergibt sich noch ein weiterer Blick auf die Schrift. Dabei wird der verschriftlichte Diskurs durch den aktiven Schreibprozess konkret von der Lerngruppe gestaltet, wodurch deren persönlicher Erfahrungsbezug eine andere Art von Phänomenbezug im Sinne des Heckmannschen „Fußes im Konkreten“ direkt zum Tragen kommen kann, aber auch – sicher noch stärker als in dem bereits angesprochenen Schreibgespräch – durch sein Medium geprägt.

Der *Brief* ist eine Form, in der auch historisch vielfältig philosophische Gedanken überliefert wurden. Seine Gemeinsamkeit mit dem bereits behandelten Schreibgespräch ist es, dass auch er in dialogischer Struktur an einen Gesprächspartner adressiert wird. Im Unterschied zum Schreibgespräch aber wird ein längerer Dialogausschnitt von einem Dialogpartner gestaltet, bevor das Gegenüber darauf reagieren kann. Insofern kann leicht der Eindruck eines Monologs im Rahmen eines übergreifenden Dialogs entstehen und die Prozessorientierung tritt zugunsten einer Produktorientierung stärker in den Hintergrund.

In der üblichen Unterrichtspraxis gibt es zum einen transformierte Texte, die in Briefform den Schüler/innen angeboten werden.<sup>103</sup> Diese würden genauso zu behandeln sein wie andere genuin philosophische

---

103 Als Beispiele finden wir in dem Schülerbuch „Ethik aktuell“ einen fiktiven Brief des ebenso fiktiven „Professor Knobelsdorf“, der auf konkret formulierte Fragen hin Diskurstheorie in schüleradäquater Sprache erläutert. (Jörg Peters, Bernd Rolf: Ethik aktuell. Texte und Materialien zur Klassischen und angewandten Ethik. Bamberg: Buchner, 2002. S. 119f.) Weiter ausgearbeitet haben die genannten Autoren ihre Idee transformierter Texte für Schüler in: Jörg Peters, Bernd Rolf: Kant & Co. im Interview. Fiktive Gespräche mit Philosophen über ihre Theorien [Texte und Materialien für den Unterricht]. Stuttgart: Reclam, 2009.

Texte. Zum anderen kann ein solcher Brief aber auch von der Schülerin bzw. dem Schüler fiktiv an den historischen Verfasser eines philosophischen Gedankens gerichtet werden. Hierbei entsteht für die Schülerin bzw. den Schüler die Gelegenheit und Notwendigkeit, begründet persönlich Stellung zu der wahrgenommenen Argumentation einer philosophischen Position zu beziehen. Es können dabei sowohl die Aspekte des eigenen Verstehens (wie Nicht-Verstehens) formuliert werden wie auch Anfragen oder Positionierungen zur Sache. Manko ist, dass die historische Persönlichkeit i.d.R. nicht selbst reagieren wird, sondern dass die Antwort entweder ausbleibt, stellvertretend vom Lehrer in ihrem Geiste verfasst wird oder dass Schülerinnen und Schüler selbst wechselseitig versuchen, im Sinne der kennen gelernten Argumente eine Erwiderung zu formulieren. Insofern haben wir es in jedem Fall mit einer diskursorientierten und im letzten Beispielfall die Gedanken und Argumente der Philosophiegeschichte in einen aktuellen Diskurs einbeziehende Form sokratisch zu nennender Methodik zu tun, ähnlich dem zuvor erwähnten Schreibgespräch. Lediglich die auf Wahrheitskonsens (2.7) zielende Gesprächsgemeinschaft (2.8) wird in diesem Vorgehen nur sehr eingeschränkt erlebbar. Hier könnte das Verfassen solcher Briefe als verlangsamte und intensivierte Phase einer diskurshaften Auseinandersetzung in einen übergreifenden Kontext gesetzt werden, welcher diese Elemente aufgreifen und breiter wirksam werden lassen kann.

Der *Essay* ist eine Form, die in den letzten Jahren immer stärker in der philosophiedidaktischen Diskussion wahrgenommen wurde. Nicht zuletzt der von *Gerd Gerhardt* initiierte und begleitete Essaywettbewerb, der ausgehend von einer nordrhein-westfälischen Ausschreibung in den letzten Jahren zu einem bundesweiten Wettbewerb ausgeweitet wurde und zur internationalen Philosophieolympiade<sup>104</sup> führt, hat dies befördert. Der Wettkampfcharakter dieser Institution könnte sophistische Züge vermuten lassen, die sich nach meiner Einschätzung aber keineswegs notwendig ergeben müssen.

---

<sup>104</sup> Eine Dokumentation auch der Ergebnisse der Internationalen Philosophieolympiade (IPO) aus dem Jahr 2009 findet man in: Savolainen, Juha / Elo, Pekka / Honkala, Satu / Cingi Rebecca (Hg.): IPO Helsinki Finland 2009. [Publications of The Finnish National Commission for UNESCO no 85] Finland: Gummerus, 2010.

Natürlich verbirgt sich hinter dem Begriff Essay eine breite Vielfalt denkbarer Formen, die schon allein in den unterschiedlichen Ausprägungen historischer Essays begründet liegt. Der Essaywettbewerb beschränkt sich auf den argumentativ orientierten „analytischen Essay“ – allein schon aus Gründen der besseren Vergleich- und Bewertbarkeit im Rahmen eines Wettbewerbs.<sup>105</sup> Als Vorgabe werden von Jahr zu Jahr wechselnde Aphorismen oder Zitate angeboten. Zur Erklärung der Form des Essays heißt es im Ausschreibungstext:

„Was ist überhaupt ein Essay? Im Unterschied zu einem wissenschaftlichen Aufsatz und einer Facharbeit ist ein Essay kürzer und formal freier. Er kann durchaus subjektiv sein und (Denk-)Anstoß erregen. Welche Ansprüche werden an einen philosophischen Essay gestellt? Das Wichtigste an Ihrer Arbeit ist, dass Sie mit klaren Begriffen eine klare These zum vorgegebenen Zitat aufstellen. Von dieser These sollten Sie die Leser Ihres Essays – v. a. mit Argumenten – überzeugen. – Mit Beispielen können Sie für Anschaulichkeit sorgen. Alternativpositionen sollten Sie gleichfalls eindeutig bestimmen; Sie dürfen sie dann aber auch polemisch angreifen. Wenn Sie die Positionen von Philosophen wiedergeben, dann sollen sich diese Gedanken in Ihren Argumentationsgang einfügen; eine funktionslose Ausbreitung von Wissen mindert den Wert des Essays. *Muss ich mich genau an das Thema des vorgegebenen Zitats halten?* Ja. Aber Sie können die Fragestellung einengen oder akzentuieren; erläutern Sie das bitte in der Einleitung. Vermeiden Sie es, Wissen auszubreiten, das sich nicht auf das Thema bezieht.“ Als die entscheidenden „fünf Kriterien der Bewertung“ werden angegeben: „Relevanz für das Essaythema, philosophisches Verständnis des Themas (nicht unbedingt fachwissenschaftliche Korrektheit), argumentative Überzeugungskraft, Kohärenz (innere Stimmigkeit) und Originalität.“<sup>106</sup>

Sokratisch betrachtet begeben wir uns hier zunächst deutlich aus dem Medium des direkten Gesprächs zwischen Dialogpartnern hinaus. Andererseits hat der Essay seinem Charakter nach klaren Adressatenbezug.

---

105 In der aktuellen Ausschreibung für 2009 heißt es dazu: „Es gilt weiterhin der Beschluss, die  kreativen Formen  des Essayschreibens (manche Schüler verfassten früher z. B. Theaterszenen oder Textcollagen)  nicht  zuzulassen. Zwar haben solche Formen eine wertvolle Bedeutung im Unterricht, doch können sie in einem Wettbewerb schwerlich in eine Rangfolge mit analytischen Essays gebracht werden.“ (unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/essaywettbewerbphilolo/landeswettbewerb/ausschreib.htm>, letzter Aufruf: 20.10.2009, 13:00 Uhr).

106 Ebenda.

Bereits die Ausschreibung erwähnt den zu überzeugenden „Leser“. Im Wettbewerb ist er an eine Kommission gerichtet, aber in beiden Fällen ist er auf argumentative Positionsvertretung ausgerichtet und in diesem Sinne auch als Beitrag zu einer rationalen Wahrheitssuche zu verstehen. Zwar könnte man hinter dieser Form auch stärker den Charakter eines imaginären Streitgesprächs vermuten, das mehr auf Durchsetzung gegen andere Positionen als auf Gemeinsamkeit einer Wahrheitssuche fokussiert ist, jedoch scheint mir das nicht zwingend mit der Form verbunden. Ggf. kann der Essay sogar die Form eines inneren Dialoges oder zumindest eines Gegenpositionen abwägenden Argumentierens haben. Allerdings sollte i.d.R. der Essay als stärker monologische Form noch dem Diskurs einer konkret realisierten Gesprächsgemeinschaft zugeführt werden, indem auf ihn reagiert, erwidert oder im Gruppengespräch argumentativ eingegangen wird. Die im sokratischen Paradigma gefassten Elemente können dabei sämtlich in ihm Anwendung erfahren. So wird der Marktplatz zwar formal mit einer Art „Vortrag“ betreten, aber darin kann sowohl „das eigene Vorverständnis“ bewusst gemacht werden und dieser öffentliche Vortrag kann im Sinne der „hermeneutischen Methode“ (2.2) zuvor Geäußertes aufnehmen und mit seinem Beitrag in einen weitergeführten Diskurs eingehen. „Die Verankerung in der Erfahrung“ bzw. „die differenzierte Beschreibung“ der „eigenen Wahrnehmung“ als phänomenologische Methode (2.1) sollten im Essay durchaus Raum einnehmen, auch wenn dies nicht zwingend der Form des Essays zugrunde liegen muss. Der Anti-Dogmatismus (2.3) sollte sich im Umgang mit dem Essay erweisen, der zunächst mehr als Dialogangebot denn als Annahme eines Dialogangebots auftritt. Das Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) und das Begründungskonzept (2.6) scheinen mir schon grundlegend mit der Form des Essays unter Einbezug der analytischen Denkmethode nach Martens verbunden zu sein. Auch der maieutische Charakter, in dem im Sinne der spekulativen Methode eigene Einfälle zugelassen und betrachtet werden (2.5), kann im Essay kaum umgangen werden – zumal wenn er anschließend noch einem real geführten Diskurs ausgesetzt wird. Das Gesprächsziel eines Wahrheitskonsenses (2.7) in einer real erlebten Gesprächsgemeinschaft (2.8) aber kann nur durch die Einbindung in einen tatsächlich realisierten Diskurs über den Essay eingeholt werden.

In der Sekundarstufe I spielen *schriftliche Leistungsüberprüfungen* in den Fächern Ethik bzw. Praktische Philosophie keine große Rolle.<sup>107</sup> In der gymnasialen Oberstufe hingegen müssen schon aus rein formalen Gründen – wegen der Vergleichbarkeit von Leistungen in unterschiedlichen Fächern – bei entsprechender Abiturelevanz *Klausuren* geschrieben werden. Aus prüfungsrechtlichen Erwägungen müssen dabei die bundesweit vereinbarten „Anforderungsbereiche in der Abiturprüfung im Fach Philosophie“ berücksichtigt werden: „*Anforderungsbereich I* – reproduktiv auf Material, Gedankengänge und/oder Methoden des Unterrichts zurückgreifen und für die Problemreflexion nutzen; *Anforderungsbereich II* – sich mit aus dem Unterricht nicht bekanntem Material auseinandersetzen und dieses in Verbindung mit Ergebnissen bzw. Prozessen aus dem Unterricht für die Problemreflexion nutzen oder sich mit bekanntem Material unter einer in Bezug auf dieses Material im Unterricht nicht behandelten Fragestellung auseinandersetzen und dieses für die Problemreflexion nutzen; *Anforderungsbereich III* – inhaltlich und methodisch selbstständig das philosophische Problem reflektieren.“<sup>108</sup> Wenn so in Klausuren scheinbar objektivierbar sicheres „Wissen“ abgefragt wird, kann dies im Sinne des sokratischen Paradigmas zwar als Bewusstmachung „des eigenen Vorverständnisses“ (2.2) gesehen werden, muss aber unter dem Aspekt des „Anti-Dogmatismus“ (2.3) auch kritisch betrachtet werden. Wenn darüber hinaus dessen Anwendung und das eigenständig begründete eigene Urteil erfragt werden, so haben wir es im sokratischen Sinne durchaus mit einem potentiellen Diskursbeitrag auf dem sokratischen Marktplatz (2.2) zu tun,

---

107 Zwar hat der Miltzke-Verlag tatsächlich für das Fach Praktische Philosophie ein entsprechendes Material herausgegeben: Eveline Lutz: *Vorschläge für Leistungskontrollen*. Landesausgabe Nordrhein-Westfalen. Leipzig: Miltzke, 2009“, das laut Geleittext dem als „berechtigt“ eingestufen Wunsch „gerade“ von „Jungen“ entgegenkommen soll, „ähnlich dem Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern klare und nachvollziehbare Kriterien und Prinzipien für moralische Urteile“ anzubieten, entsprechen soll. Dies ist aber meines Wissens eine singuläre und didaktisch sicher kritisch zu reflektierende Erscheinung. Nach meiner Wahrnehmung scheint es sich in der konkreten Ausgestaltung um eine ggf. allgemeinpädagogisch sinnvolle aber eher unsokratische Abfrage vermeintlich sicheren Wissens zu handeln.

108 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006), S. 9. Zu finden unter:

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Philosophie.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf), letzter Aufruf 20.10.2009, 14:30 Uhr.

der durch die Bewertung des Lehrers allerdings eine fragwürdige Erwiderung erfährt. Diese bewertende Erwiderung, die mit einer Note abschließt, kann nur schwer mit der „idealen Sprechsituation“, also dem „herrschaftsfreien Diskurs“ verglichen werden. Zumindest aber sollte sie im Sinne der kritischen Befragung Qualitäten und Mängel der Argumentation (2.4/2.6) am Vergleichsmaßstab eines ideal zu führenden Diskurses bemessen. Inwiefern eine Verankerung in der eigenen Erfahrung (2.1) zum Tragen kommt, hängt wohl von dem Grad der geforderten Veranschaulichung eines abstrakten philosophischen Problems ab. Dass maieutische Aspekte im Sinne der Einbringung und Betrachtung eigener Einfälle (2.5) eingefordert werden, sollte durch den dritten Anforderungsbereich sichergestellt werden. Das auf Wahrheitskonsens (2.7) abzielende Bemühen einer Gesprächsgemeinschaft (2.8) allerdings wird in der Klausursituation wohl kaum realisierbar erscheinen. Zumindest setzt die Bewertungssituation deutlich andere Akzente für den Schreiber. Wie eine Sicht auf Klausuren als Diskursbeitrag wiederum mit der aktuellen „Output-, und „Standardorientierung“ zusammengeht, die sich z.B. beim Zentralabitur in NRW in landesweit verbindlich formulierten „Erwartungshorizonten“ zu den im Abitur gestellten Klausuren widerspiegelt, ist genauer zu betrachten. In der Tat gibt es dort für den Anforderungsbereich III nur beispielhafte Antwortformulierungen und dem Lehrer bleibt es überlassen, die argumentative Qualität der konkreten Schülerantwort zu erfassen. Auch schon in Bezug auf den Anforderungsbereich II findet man Öffnungsklauseln, die „im Abstraktionsgrad vergleichbare Aspekte“ neben den im Erwartungshorizont verbindlich formulierten zulassen. Lediglich im Anforderungsbereich I bleiben die Spielräume auf wenige Punkte begrenzt, die über den formulierten Erwartungshorizont hinaus für ein „weiteres aufgabenbezogenes Kriterium“ vergeben werden dürfen.

Insofern mag es vielleicht etwas vermessen aber nicht unbegründbar klingen, wenn ich auch in der offensichtlich nicht diskurshaften Klausursituation den sokratisch diskursiven Anspruch auf relative Ergebnisoffenheit zumindest in kleinen Ansätzen gewährleistetbar sehe.

Insgesamt möchte ich abschließend zum genuin philosophischen Text als Medium des Philosophie- und Ethikunterrichts resümieren, dass er trotz der platonisch-sokratischen Schriftkritik und seiner nur vagen wissenschaftlichen Definierbarkeit zurecht als ein zentrales Medium des Un-

terrichts angesehen werden darf, das bei Einbindung in diskurshaft gestaltete Gesamtarrangements bereichernd und ohne große Widersprüche entsprechend der Anforderungen des sokratischen Paradigmas genutzt werden kann. Das „*Wie*“ der Textarbeit erscheint unter der Fragestellung dieser Arbeit entscheidend für ihre sokratische Qualität und entsprechend der vorgenannten Ausführungen mit unterschiedlichen Arbeitsmethoden des Unterrichts positiv gestaltbar. Ohne Rückbezug auf das sokratische Paradigma allerdings steht der Einsatz des philosophischen Textes potentiell in der Gefahr, sich unbemerkt vom Medium zum Gegenstand hin zu entwickeln, was einer sokratisch verstandenen philosophischen Qualität von Unterricht zu schaden vermag.

### 4.3 Der *literarische Text* – Methoden der Texterarbeitung sowie der Textproduktion

Der *literarische Text* wurde in seiner Bildungsfunktion nicht erst durch die moderne Philosophiedidaktik entdeckt, sondern diese Bildungsfunktion ist von jeher eine überlieferte Praxis des literarischen Textes. Im Zusammenhang dieser Arbeit aber soll seine spezifische Qualität auch in Abgrenzung zum philosophischen Text wahrgenommen werden sowie bisherige Einschätzungen zu seinem unterrichtlichen Einsatz als Medium mit den Anforderungen des sokratischen Paradigmas konfrontiert und z.B. von den Anforderungen der Textinterpretation im Deutschunterricht abgegrenzt werden. Beispielhaft für die Diskussion innerhalb der Philosophiedidaktik wird dann ein fachspezifisch formuliertes Unterrichtsmodell zum Umgang mit literarischen Texten und ebenso exemplarisch je eine handlungsorientierte Arbeitsmethode zur Texterarbeitung wie zur Textproduktion in Bezug auf literarische Texte in ihrer sokratischen Qualität zu reflektieren sein.

Die griechischen Mythen sollten Werte und Haltungen vermitteln, um den ethischen Zusammenhalt einer Gesellschaft zu sichern. Die Gleichnisse bzw. Gedankenexperimente der antiken Philosophen – man denke nur an den „Ring des Gyges“<sup>109</sup> – sollten zur Klärung ethischer bzw. anthropologischer Fragen dienen. „Ursprünglich ist die Philosophie aus der

---

109 Platon: *Politeia* II (359b-360d), z.B. in: Platon: *Sämtliche Werke*, Bd. 2, S. 247ff.

Literatur hervorgegangen, wie das Lehrgedicht des Parmenides oder die Erzählungen bei Platon demonstrieren“,<sup>110</sup> erläutert entsprechend *Johannes Rohbeck*. Aber auch später noch hatte z.B. Jean-Paul Sartre mit seinen literarischen Werken fast immer die Vermittlung philosophischer Grundideen im Sinn. „Doch gleichzeitig hat sich die Philosophie immer mehr von der Literatur distanziert. Vor allem seit der Neuzeit wurde der wissenschaftliche Anspruch der philosophischen Vernunft gegen die Literatur behauptet. Nur vernunftkritische Autoren wie Nietzsche und Adorno haben den literarischen Stil wieder belebt.“<sup>111</sup> Insofern müssen wir von einem zumindest in Teilen gespaltenen Verhältnis zwischen Literatur und Philosophie im Sinne wissenschaftsorientierten Vernunftgebrauchs ausgehen. Dennoch schreibt Rohbeck: „Literarische Texte zu behandeln, gehört zu den bewährten Verfahren des Philosophie- und Ethikunterrichts. Bietet die Schöne Literatur doch eine willkommene Abwechslung gegenüber den häufig abstrakten und schwierigen Texten der Philosophie. Erzählte Geschichten sind anschaulich und daher leichter zu verstehen; sie können spannend sein und deshalb zum Weiterlesen motivieren; sie beschreiben konkrete Ereignisse und lassen sich mit der Lebenswelt der Schüler(innen) verknüpfen“.<sup>112</sup> Und tatsächlich waren auch die platonischen Dialoge des Sokrates häufig situationsbezogen und nahmen ihren Ausgangspunkt in konkreten Erlebnissen oder Erfahrungen seiner Gesprächspartner. Beim sokratischen Gespräch in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann ist es grundlegend wichtig, „*im Konkreten Fuß zu fassen*“,<sup>113</sup> wie Heckmann es selbst formulierte. Wenn Philosophie und Philosophieren auch auf das Allgemeine und damit Abstrakte hin streben, wenn sie den wissenschaftlichen Anspruch der philosophischen Vernunft vertreten, dann können dieses Streben und dieser Anspruch aber doch nur vom Konkreten ausgehen. So versteht auch Heckmann das „sokratische Prinzip, daß Einsicht in ein Allgemeines nur durch Anschauen und Analysieren des unter das Allgemeine fallenden konkreten Erfah-

---

110 Johannes Rohbeck: Literarische Formen des Philosophierens im Unterricht. In: ZDPE 2/04: Literarisches Philosophieren, S. 90.

111 Ebenda, S. 90.

112 Ebenda, S. 90f.

113 Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch, Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover: Schroedel, 1981.S.67.

renen gewonnen werden kann.“<sup>114</sup> Ich denke, auch fiktive Texte, literarische Erzählungen, Märchen oder Fabeln können solche Ausgangspunkte bilden. Zwar ist es im sokratischen Gespräch von großem Vorteil, wenn das Konkrete die selbsterlebte Erfahrung eines anwesenden Mitglieds der Gesprächsgemeinschaft ist, weil nur dann authentische Antworten auf Nachfragen zu im Verlauf der Untersuchung entstehenden Untersuchungsaspekten zu erhoffen sind. Andererseits aber haben wir es in der Schule mit Kindern bzw. Jugendlichen zu tun, die in ihrer Entwicklung Unsicherheiten der eigenen Verortung deutlich spüren und die Schon- bzw. Rückzugsräume vor der Lerngruppe benötigen, um nicht in unzumutbare gruppenspezifische Prozesse verwickelt zu werden. Gemeint ist hier also die Wahrnehmung einer Schutzfunktion durch die Unterrichtsanlage des Lehrers, die etwas wie Intimsphäre in Phasen der Verunsicherung garantieren kann. So ist es häufig sinnvoll, Projektionsflächen bei Themen zu schaffen, die zwar einerseits brisant und deshalb notwendig zu thematisieren sind, die aber andererseits keine offene und in der Konsequenz die einzelne Person bloßstellende Behandlung zulassen. Man kann recht ungeniert das Verhalten oder die Wertmaßstäbe eines fiktiven Charakters bezüglich heikler Problemlagen analysieren, hinterfragen, mit Gründen loben oder kritisieren und kann sogar in der Fiktion Konsequenzen und Fortführungen dieser erkannten Phänomene erproben, ohne damit die Grenzen der eigenen Persönlichkeit oder eines realen Gegenübers in unzumutbarer Weise öffnen zu müssen. Hier gilt es abzuwägen, ob bei bestimmten Themen der Schutz von einzelnen Schülerinnen oder Schülern vor den schamlosen Blicken einer langfristig zusammengefügt Zwangsgruppe und den längerfristigen Auswirkungen solcher Blicke auf gruppenspezifische Verwerfungen über die Vorteile eines selbst erlebten Analysebeispiels zu stellen ist.<sup>115</sup> Auch können in einer fiktiven Geschichte Dinge thematisiert werden, die außerhalb des aktuellen Erlebnishorizontes der Lerngruppe liegen (z.B. Todesstrafe). Es können Bereiche thematisiert werden, die erst perspektivisch auf die Zukunft der repräsentierten Altersgruppe hin akut relevant werden könnten (z.B. Abtreibungsfrage), aber

---

114 Ebenda, S. 10.

115 Birnbacher spricht davon, dass es „bei manchen Themen“ schwer fällt, „die Teilnehmer zu persönlichen Erfahrungsberichten zu motivieren“, und sieht gerade in solchen Situationen „z.B. Beispiele vom Hörensagen oder fiktive Fälle aus Literatur und Film“ als sinnvolle Alternative an (Dieter Birnbacher: Schule des Selbstdenkens, S. 231.).

sinnvoll zum gegebenen Entwicklungsstand vorreflektiert werden sollten. Dabei sind verdeutlichende Zuspitzungen in der Phantasie möglich, wie sie im realen Erleben vielleicht nicht vorkommen – und ggf. auch nicht vorkommen sollten –, die aber hilfreich für eigene Einsichten sein können. In diesem Sinne können fiktive Geschichten Ausgangspunkt, Anlass und Untersuchungsobjekt für philosophische Diskurse werden.

Barbara Brüning spricht in diesem Zusammenhang auch allgemeiner von „symbolisch-präsentativen Medien“ als grundlegenden „Medien des Philosophierens“, denn „philosophische Gedanken können nicht nur in diskursiver, sondern auch in präsentativer, d.h. anschaulicher Form zum Ausdruck gebracht werden. Zu den traditionell bevorzugten Genres gehören“ nach ihrer Auffassung „Märchen, Fabeln und Aphorismen, in denen seit mehr als 2000 Jahren philosophische Probleme rezipiert und gestaltet wurden. Sie sind wie diskursive philosophische Denkergebnisse von Generation zu Generation überliefert worden und bilden ebenso wie die philosophische Tradition einen Fundus der Beschäftigung mit fundamentalen Fragen menschlicher Existenz.“<sup>116</sup> Ihr geht es in dieser Schilderung nicht um einen Anlass zum Philosophieren, sondern sie sieht in den symbolisch-präsentativen Medien selbst den Ertrag philosophischer Reflexion. Allerdings spielt bei der Nutzung präsentativer Darstellungsformen im Philosophie-/Praktische Philosophieunterricht in der Regel das Wechselspiel mit der diskursiven Form eine wichtige Rolle, wie Gefert ausführlich beleuchtet hat.<sup>117</sup> Bei Rohbeck klingt derselbe Gedanke an, wenn er formuliert: „Schließlich sind literarische Texte geeignet, zu Philosophie hinzuführen, sofern sie selber schon philosophische Gedanken enthalten. In all diesen Fällen steckt *Philosophie in der Literatur*.“<sup>118</sup> Hier aber gilt dasselbe wie bei dem genuin philosophischen Text. Er darf nicht selbst zum Thema werden, sondern muss konsequent Medium des Unterrichts bleiben: Die „Moral von der Geschichte“ darf nicht als unhinterfragbare Lehre hingestellt werden, sondern muss im Sinne des sokratischen Antidogmatismus (2.3) als Diskursbeitrag eines schriftlich verfassten Dialogpartners Anlass zur Auseinandersetzung werden. Insofern muss man aus

---

116 Barbara Brüning: Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien. [Brüning, Barbara / Wetz, Franz-Josef (Hg.): Philosophie und Ethik unterrichten, Bd. 1]. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 2003, S. 117.

117 Christian Gefert: Didaktik theatralen Philosophierens.

118 Johannes Rohbeck: Literarische Formen des Philosophierens im Unterricht, S. 90f.

sokratischer Perspektive vorsichtig auf Rohbecks Formulierung blicken, die „Arten philosophischer Literatur“ ließen „sich auf je spezifische Weise im Unterricht einsetzen: teils als Einstieg in ein Thema, um daran die Lektüre eines philosophischen Textes anzuschließen; teils genügt auch die Lektüre eines solchen Textes, um die darin enthaltenen philosophischen Gedanken herauszuarbeiten.“<sup>119</sup> Über diese Formulierung darf nicht vergessen werden, dass hier die notwendige gedankliche Eigentätigkeit, die aktive Teilnahme am Diskurs mit philosophischer Literatur sowie des daran anschließenden Diskurses mit einem philosophischen Text oder auch mit dem in der Literatur enthaltenen philosophischen Gedanken nicht aus den Augen verloren werden darf. Auch muss man im Sinne Nelsons zur Vermeidung einer vorurteilhaften Beeinflussung und zur Stärkung des selbsttätigen und eigenständigen Urteils der Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl literarischer Texte Umsicht walten lassen, um untergründig einseitige Polarisierung zu vermeiden, weil diese Textform tendenziell die Gefahr in sich birgt, mehr oder weniger subtil, d.h. ohne zwangsläufig in dieser Wirkung rational bewusst zu werden, starken emotionalen Einfluss auf die Urteilsbildung zu haben. Dies kann ja auch vom Lehrer bewusst gewollt und erzieherisch verantwortlich geboten sein, wenn er z.B. als Landesbeamter auf dem Fundament der Werte des Grundgesetzes seinem Erziehungsauftrag – übrigens beim Unterricht in jedem Fach<sup>120</sup> – nachkommen muss. An dieser Stelle aber muss man sich bewusst sein, dass man in der Gefahr steht, den Boden des sokratischen Philosophierens zu verlassen. Nicht, dass in dieser Art des Philosophierens ein Werterelativismus vorgeschrieben wäre, wie Gronke in seinem „Diskurs zwischen ‚postmodernem‘ Sophisten und ‚modernem‘ Sokrates“ – verfasst in literarischer Form als „fiktiver Dialog“<sup>121</sup> – darlegt. Hier werden die für den Diskurs im sokratischen Gespräch vorausgesetzten Diskursregeln – letztlich bereits verbindlich eingeforderte ethische Werte repräsentierend – sehr anschaulich entwickelt. Diese sollten aber auch

---

119 Ebenda, S. 91.

120 So enthalten die Veröffentlichungen der „Lehrpläne“ für alle Fächer der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen den identischen Abdruck von „Richtlinien“, die u.a. den Erziehungsauftrag konkret ausführen.

121 Horst Gronke: Wen zwingt das bessere Argument. Diskurs zwischen einem „postmodernem“ Sophisten und einem „modernem“ Sokrates. In: ZDP 1/89: Das zwingende Argument, S. 52-56.

selbst wieder zum Gegenstand bewussten Reflektierens werden können. Wenn man dies im Rahmen der zeitlichen und intellektuellen Möglichkeiten eines konkret durchzuführenden Unterrichts bedenkt und berücksichtigt, dann ist Rohbecks Fazit voll und ganz zuzustimmen: „Vor allem in der Sekundarstufe I ist der Philosophie- und Ethikunterricht häufig gar nicht anders möglich. Ohne Zweifel sind derartige literarische Texte für den Unterricht hilfreich.“<sup>122</sup>

Dies möchte ich gerne auch systematisch aus sokratischer Perspektive im Sinne der dieser Arbeit zugrunde gelegten paradigmatischen Aspekte betrachten. Da der literarische Text i.d.R. Konkretes (2.1) beschreibt, also fiktive Erfahrungen zur Verfügung stellt, kann er im Sinne einer Projektionsfläche gerade bei intimen oder altersgemäß heiklen Fragestellungen hilfreich für die Verankerung in der Erfahrung und die Berücksichtigung der phänomenologischen Denkmethode sein. Dies muss situativ gegenüber dem Nachteil seiner schriftlichen Fixiertheit, die Nachfragen nur begrenzt zulässt, abgewogen werden. Auf dem Marktplatz als Ort des Philosophierens (2.2) aber dürfte der zu Unterhaltung und ggf. auch Erziehung entstandene literarische Text nicht verboten sein. Im Gegenteil: Mit der hermeneutischen Denkmethode kann sein philosophischer Gehalt sichtbar und damit in aller (schulischen) Öffentlichkeit diskutierbar gemacht werden. Was den Anti-Dogmatismus (2.3) des sokratischen Paradigmas betrifft, so gilt wie für den genuin philosophischen Text, dass hier ggf. auch unterschwellig suggestive Wirkungen durch Reflexion und den bewussten Einsatz der dialektischen Methode auszugleichen sind. Das Selbstvertrauen der Vernunft sowie die analytische Methode (2.4) können ähnlich wie beim Bezug auf ein selbsterlebtes Beispiel zur Geltung kommen, wenn entsprechend sokratisch mit dem literarischen Text verfahren wird. In Bezug auf die Maieutik bzw. das Zulassen und Betrachten von eigenen Einfällen im Sinne der spekulativen Methode (2.5) nach Martens kann hier eine gute Möglichkeit in der Reflexion über das Konkrete des literarischen Textes gesehen werden. Das Begründungskonzept und die darauf bezogene Anwendung der analytischen Methode (2.6) können ebenso auf alle Folgerungen aus der im literarischen Text gegebenen Konkretion bezogen gewährleistet werden. Und das Gesprächsziel eines Wahrheitskonsenses (2.7) darf natürlich nicht auf den empirischen Gehalt

---

122 Johannes Rohbeck: Literarische Formen des Philosophierens im Unterricht, S. 91.

des literarischen Textes bezogen werden, aber entsprechend des zuvor Gesagten bleibt es in Bezug auf alle Folgerungen aus dem Gelesenen auf philosophischer und damit sokratisch relevanter Ebene anzustreben. Entsprechend bleibt es Aufgabe der konkreten Gesprächsgemeinschaft (2.8), in diesem Sinne zu kommunizieren und das zugrunde liegende Menschenbild zu realisieren.

Methodisch denkt man bei literarischen Texten zunächst vor allem an eine *Textinterpretation*, wie sie im Deutschunterricht gefordert ist. Aus philosophisch sokratischer Perspektive ist dagegen das Kunstwerk noch weniger als der genuin philosophische Text zum Gegenstand des Unterrichts zu erheben, sondern er bleibt ein Medium, dessen es sich zu bedienen gilt. Als Ausnahme hiervon könnte man vielleicht den Bereich der Ästhetik als Sonderfall eines philosophischen Gegenstandsgebietes nennen, in dem auch der literarische Text zum Gegenstand ästhetischer Reflexion werden könnte. Diesem Sonderfall möchte ich an dieser Stelle aber nicht weiter nachgehen. Im Sinne einer Nutzung vorhandener Kompetenzen bei Unterrichtenden wie Schülerinnen und Schülern ist aber auch bei einem Einsatz des literarischen Textes als reines Medium des Philosophieunterrichts ein Rückgriff auf das Methodenrepertoire des Deutschunterrichts nicht auszuschließen. Dennoch stehen die differenziert im Deutschunterricht angewendeten werkimmanenten, biografischen, psychoanalytischen, geistesgeschichtlichen, literaturgeschichtlichen, literatursoziologischen, dialektisch-materialistischen oder rezeptionsästhetischen Methoden<sup>123</sup> zur Werkinterpretation nicht im Fokus der Philosophiedidaktik. Entsprechend wird auch in der Unterrichtspraxis oft auf eine explizite Interpretation und erst recht auf eine methodische Festlegung hierbei verzichtet, sondern direkt auf den Inhalt des literarischen Textes zugegriffen. Daher möchte ich an dieser Stelle exemplarisch nur wenige im philosophiedidaktischen Kontext erprobte und diskutierte Vorgehensweisen bzw. Arbeitsmethoden thematisieren.

In den letzten Jahren wurde unter den Ausbildern der zweiten Lehrerbildungsphase, den Fachleiterinnen und Fachleitern Philosophie in Nord-

---

123 Hier aufgezählt nach der Systematik eines Schülerbuches für den Oberstufenunterricht im Fach Deutsch: Heinrich Biermann / Bernd Schurf (Hg.): *Texte, Themen und Strukturen*. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin: Cornelsen, 1999, S. 473f.

rhein-Westfalen, das so genannte „Bonbonmodell“<sup>124</sup> von Rolf Siermann diskutiert, das auch den von ihm herausgegebenen Schülerbüchern für den Unterricht Praktische Philosophie<sup>125</sup> zugrunde liegt. Hier ist es gekoppelt mit einem Ansatz, der generell jedem philosophischen Thema einen literarischen Text (oder Film), i.d.R. ein Jugendroman als Ganzschrift zugrunde legt.<sup>126</sup> Aus diesem Grund möchte ich sein Modell an dieser Stelle ansprechen, auch wenn es im engeren Sinne keine Textbearbeitungsmethode darstellt. Es basiert auf einer älteren „in Deutschland zuerst von Heinrich Roth beschriebenen“ psychologischen Theorie der Lernpha-

---

124 Erstmals ausgeführt in: Rolf Siermann: Konsumismus oder soziale Gerechtigkeit? Wirtschaftlicher Wettbewerb und Solidarität im Sozialstaat als Themen in der Sekundarstufe II. In: ZDPE 1/05: Wirtschaft, S. 25ff.

125 Rolf Siermann (Hg.): Weiterdenken. Ethik / Praktische Philosophie. Band A und Band B. Hannover: Schroedel, 2009.

126 Man kann dieses Modell aber auch direkt auf die idealtypischen Phasen des sokratischen Gesprächs beziehen (siehe Kap. 1.3 dieser Arbeit). Die Themenstellung, welche i.d.R. einen weiten Problembereich öffnet, kann als Ausgangspunkt der *Hinführung* (1.) verstanden werden. Nach Roth „will der Schüler“ auf der Stufe der Motivation „etwas tun“, nämlich die Themenfrage beantworten. Über die Suche nach selbst erlebten Beispielen, aus welchen sich die Gruppe auf eines konzentriert, kommt es zur Fokussierung der *Problemstellung* (2.). Dieser Prozess wird davon begleitet, dass der Schüler in Bezug auf seinen schnellen Beantwortungswunsch entsprechend der von Roth gesehenen Stufen „auf *Schwierigkeiten* stößt“. Die Beispielanalyse wiederum öffnet die Arbeit für eine große Breite an Teilfragen und Unteraspekten zur *selbstgesteuert-intuitiven Problemlösung* (3.). Das hieße bei Roth, dass der Schüler „einen Einfall oder mehrere“ als „*Lösungsweg*“ entwickelt. Aus diesem vielfältigen Bemühen werden mit Unterstützung des Gesprächsleiters einzelne Fragen bzw. Beantwortungshypothesen im Sinne einer *angeleitet kontrollierten Problemlösung* der Einigung näher gebracht werden (4.). Dies könnte bei Roth mit dem vielfachen Vorgang des „Überprüfens einer Hypothese“ verglichen werden, welcher dort – neben anderen Möglichkeiten – der Stufe des *Tuns und Ausführens* zugeordnet wird. Die Konsensbestätigung durch die Gruppe, in der jedes Mitglied die eigene zweifelsfreie Zustimmung zu einer Aussage noch einmal überprüfen muss, kann als *Festigung* (5.) verstanden werden. Wo dies gelingt, kann „die Schwierigkeit der zweiten Stufe als überwunden“ angesehen werden, was die Erreichung der 5. Stufe auch nach Roth bedeutet. Die weitergehende Überprüfung des gefundenen Konsenses – über das konkret bearbeitete Beispiel hinaus – würde dann wiederum dem *Transfer* (6) und in diesem Sinne auch der *Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten* entsprechen. Diese Übertragbarkeit des Schemas von Siermann nach Roth fasse ich als Beleg dafür auf, dass das sokratische Gespräch in seinem Ablauf den Erfordernissen dieser Lernpsychologie von der Anlage her zu entsprechen scheint.

sen und den „unterschiedlichen Methoden, die Ekkehard Martens in seiner Methodik umfassend beschrieben hat“.<sup>127</sup> Diese beiden Elemente werden in ein sechsstufiges Schema übertragen, in dem (1.) die *Hinführung* mit Roths „Stufe der Motivation“<sup>128</sup> und Martens’ phänomenologischer Methode verbunden wird, (2.) die folgende *Problemstellung* mit Roths „Stufe der Schwierigkeiten“, (3.) die *selbstgesteuert-intuitive Problemlösung* mit Roths „Stufe der Lösungen“, welche mit Martens’ dialektischer Methode bestritten werden soll, (4.) die *angeleitet kontrollierte Problemlösung* mit Roths „Stufe des Tuns und Ausführens“ und Martens’ hermeneutischer Methode, (5.) die *Festigung* mit Roths „Stufe des Behaltens und des Einübens“ und Martens’ analytischer Methode sowie (6.) am Schluss der *Transfer* mit Roths „Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten“ sowie Martens’ spekulativer Methode. Beim Ausgehen „von einem Jugendbuch oder einem Film“, welche dann „zu den verschiedenen philosophischen Fragen“ führen sollen, dienen die literarischen Texte lediglich der „Hinführung“ und der „Problemstellung“, aus denen eine selbstgesteuert-intuitive Problemlösung abzuleiten wäre. Dagegen wird dem philosophischen Text die entscheidende Rolle in der didaktischen Funktion einer „angeleitet-kontrollierten Problemlösung“ zugewiesen. Entsprechend wäre die Funktion des literarischen Textes hier vornehmlich die Umsetzung der phänomenologischen Methode (2.1). Alle anderen Aspekte des sokratischen Paradigmas könnten dann erst in der übergreifenden Einbindung dieses Schritts Beachtung finden, wobei Sistermann dem philosophischen Text hier eine obligate Bedeutung zuschreibt, wie sie aus sokratischer Sicht weder zwingend noch ausreichend zur Einlösung des sokratischen Paradigmas erscheint.

Das *Standbild bzw. szenische Erarbeitungen* sind Herangehensweisen an literarische Texte, die dem von Gefert stark gemachten Aspekt präsentativer Ausdrucksformen entsprechen und im Philosophie- und Ethikunterricht Beachtung gefunden haben. Durch diese Verfahren kann vor allem das Erleben bzw. Nacherleben der literarisch gegebenen Konkretion, die zu einer philosophischen Fragestellung führen soll, intensiviert werden.

---

127 Rolf Sistermann: Konsumismus oder soziale Gerechtigkeit? S. 25ff.

128 Dieses wie die folgenden Zitate sind einer Kurzdarstellung der „Lernstufen nach Roth“ entnommen. In: Hans Hannappel: Lehren lernen. Düsseldorf: Kamp, 1998(4), S. 44ff.

Dies sollte auf keinen Fall als unnütze Spielerei abgetan werden, weil hierdurch die Chance einer anderen Wahrnehmung als wertvolle Bereicherung für die Reflexion, verstanden als begleitende oder anschließende argumentativ-diskursive Auseinandersetzung, entstehen kann. Auf das sokratische Paradigma bezogen befinden wir uns durch dieses Erlebbar-Machen in Standbild oder szenischer Erarbeitung wieder stärker auf der Ebene einer Verankerungsmöglichkeit in eigener Erfahrung (2.1), wie sie dem ursprünglich zugrunde gelegten sokratischen Gespräch stärker als die reine Textauffassung entspricht. Dass bei der Erstellung – also bevor das Produkt dieser Verfahren erreicht und die o.g. Erfahrungsbereicherung ermöglicht ist – bereits diskursive Auseinandersetzungen z.B. in den ein Standbild erarbeitenden Gruppen stattfinden, kann m.E. in Bezug zur sokratisch gedachten Bewusstmachung eigener Vorverständnisse auf dem Marktplatz des Philosophierens (2.2) gesetzt werden. In gewisser Weise wird hierdurch auch bereits die Realisierung von Dialogangeboten in der Gruppe (2.3) provoziert, in denen im Sinne des maieutischen Konzepts eigene Einfälle erprobt und betrachtet werden (2.5). Dass bei der Aushandlung eines vorzustellenden Endprodukts auch das Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) und das Begründungskonzept (2.6) zum Tragen kommen sollten, versteht sich von selbst – auch wenn die Unterrichtspraxis an solchen Stellen manchmal von der idealen Diskursvorstellung abweicht und gruppendynamische Prozesse, häufig in Form von Machtpositionierungen, stärker zum Tragen kommen können. Auch wenn man bei einer solchen Produktorientierung nicht direkt vom Anstreben eines Wahrheitskonsenses (2.7) sprechen kann, weil ein qualitativvolles Standbild oder eine überzeugende Inszenierung schwerlich dem Wahrheitskriterium unterordbar sind, so kommt bei idealem Gelingen doch auch in dieser Situation eine Gesprächsgemeinschaft (2.8) zustande, die dem sokratischen Menschenbild nicht widersprechen sollte.

Produktionsorientiert gewendet kann man weitere Methodenwege gehen. So können z.B. abstrakte Begriffe personifiziert werden, d.h. als konkrete Charaktere beschrieben werden, um sie vorstellbarer, greifbarer und damit dem Diskurs verfügbarer zu machen.<sup>129</sup> Ihnen können fiktive Biographien zugeschrieben werden oder es können fiktive Geschichten um sie herum gesponnen werden. Diese und weitere Verfahren der Textpro-

---

129 Siehe z.B.: Markus Twittmann: Herr Glück und Frau Aufklärung. Fiktive Biografien im Philosophieunterricht. In: EU 2/07: Methoden III: Lernen lassen, S. 32-36.

duktion dienen entsprechend in erster Linie einer Verstärkung des Fußfassens im Konkreten (2.1), auch wenn die Konkretion hier wie in Geferts theatralem Philosophieren in künstl(er)i(s)cher Form geschaffen wird und tatsächliche Erfahrung nur auf dieser Ebene des Produktions- und Rezeptionsprozesses erreicht wird. Die anderen Aspekte des sokratischen Paradigmas wären wie zuvor beschrieben je nach Organisation des Produktionsprozesses bzw. Reflexion der bei Produktion und Rezeption gemachten Erfahrungen einbindbar.

Das *Gedankenexperiment* als spezielle Gattungsform für die Textproduktionen von Schülerinnen und Schülern wurde von *Helmut Engels* seit langem und in vielfach differenzierter Weise für den Philosophieunterricht reflektiert.<sup>130</sup> Auch wenn er an anderer Stelle vielfältigste weitere Schreibweisen ausgeführt hat,<sup>131</sup> so ist ihm das Gedankenexperiment in seiner heuristischen Funktion immer ein zentrales Anliegen geblieben. Wie Engels es didaktisch wendet, stellt sich für mich in folgender Form<sup>132</sup> dar:

#### Elemente des Gedankenexperiments

#### Beispiel

##### Prolog

Bevor das Gedankenexperiment beginnt, sollte man die Grundfrage(n) formulieren, auf die man sich durch das Gedankenexperiment Antworten erhofft.

„Was ist mir im Leben wirklich wichtig?“

##### Die Versuchsanordnung

Sie wird durch eine oder mehrere Annahmen gestaltet, die in der Regel nicht nur frei erfunden (fiktiv) sind, sondern sogar kontrafaktisch (sie widersprechen der Realität). Das ist in Be-

„Stell dir vor, du könntest jetzt dein Leben noch einmal von vorn anfangen.“

130 Beispielhaft genannt seien an dieser Stelle: Helmut Engels: Das Gedankenexperiment im Philosophieunterricht. In: Anregungen für die Unterrichtspraxis Philosophie. Herausgegeben von Jürgen Hengelbrock. Heft 16: Didaktik. Frankfurt am Main: Hirschgraben 1986, S. 34-49; und: Helmut Engels: „Nehmen wir an ...“ – Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht [Philosophie und Ethik unterrichten, Band 2, Hg.: Brüning, Barbara und Wetz, Franz-Josef]. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2004.

131 Helmut Engels: Man muss es ihnen nur zutrauen! Über das Verfassen von fiktionalen Texten im Philosophieunterricht. In: ZDPE 2/02: Texte schreiben, S. 106-114.

132 Diese Darstellung der von Engels erarbeiteten Strukturierung wurde bereits abgedruckt in: Brockamp et al.: Philosophieren 2 – Ethik, Politische Philosophie, Geschichtsphilosophie. Bamberg, Buchner, 2006, S. 303.

zug auf den Wahrheitsgehalt der Ergebnisse kein Problem, denn diese Annahmen des Experiments dienen nur dazu, die erforderlichen Überlegungen zu ermöglichen, sie bestimmen nicht ihr Ergebnis.

### **Der Versuch**

Zu den Annahmen benötigt man nun einen Arbeitsauftrag, eine Frage, über die man sich unter Voraussetzung der gemachten Annahmen Gedanken macht.

„Was würdest du anders machen? Warum?“

### **Das eigentliche Experiment**

Es besteht darin, in „Gedanken“ die erdachte Situation zu durchleben. (Im gewählten Beispiel würde ich also automatisch konkrete, mir heute – und nicht zu Beginn meines Lebens – bekannte Gefahren, Erkenntnisse, Überzeugungen oder Einschätzungen berücksichtigen, die mir im Leben wichtig geworden sind.) Den Ausgang des Experiments muss man sich dabei offen vorstellen, da sonst nicht von einem Experiment, also von einem Versuch, die Rede sein könnte. Vor der Durchführung des Experiments sollte nicht schon klar sein, wie es ausgeht.

„Ich hätte mir genauer überlegt, bei welchen Aktionen meiner Freunde ich mitmache, weil ich festgestellt habe, dass mir auch noch bestimmte andere Dinge sehr wichtig geworden sind.“

### **Epilog**

Am Ende des Experiments gilt es nun zu bewerten, was aus dem Gedachten folgt. Was ist das Ergebnis? Was bedeutet es für mich? Ergeben sich daraus Notwendigkeiten für mein zukünftiges Handeln?

„Ich nehme mir vor, in Zukunft die mir wichtigen Grundüberzeugungen bei Entscheidungen stärker zu beachten.“

In dieser Abfolge von Bearbeitungsschritten findet sich vieles des sokratischen Paradigmas wieder, zumal es auch in der Phasierung Parallelen zu den idealtypischen Phasen eines sokratischen Gesprächs in der GSP gibt. Allerdings wird nach der Themenstellung nicht auf direkt tatsächliche Erfahrung zurückgegriffen, sondern die Konkretisierung ähnlich der Kopfstandmethode genau entgegengesetzt angelegt, indem von kontrafak-

tischen, also gerade nicht gemachten, nicht machbaren und in diesem Sinne unmöglichen Erfahrungen ausgegangen wird. Die weiteren Schritte allerdings, die Konkretisierung von Fragen, die Untersuchung dieser Fragen zunächst stark orientiert am Konkreten, bevor eine Verallgemeinerung gezogen wird, erinnern wieder stark an das Vorgehen im sokratischen Gespräch. Entsprechend kann man in Bezug auf das sokratische Paradigma feststellen, dass die Verankerung in der Erfahrung indirekt durch die Anwendung einer Art Kopfstandmethode zumindest im Sinne der Konkretion stattfindet (2.1), dass in einen Diskurs überführt die Klärung eigener Vorverständnisse ihren Platz findet (2.2) und die spekulative Methode (2.5) in hohem Maße eingebunden erscheint. Die rational diskursiven Auseinandersetzungen im Sinne der dialektischen (2.3) und analytischen (2.4/2.6) Methode sowie das Konsensstreben (2.7) und das Erlebnis der Gesprächsgemeinschaft (2.8) können im Epilog ihren Platz finden, wenn er diskurshaft in der Lerngruppe und nicht nur individuell vollzogen wird.

Zusammenfassend lässt sich also bestätigen, dass auch unter sokratischer Betrachtung der fiktive Text sinnvoll Einsatz im Philosophieunterricht finden kann. Dabei gilt es aber, wie exemplarisch ausgeführt, zu beachten, dass seine Einbindung in unterrichtliche Abläufe und die Anwendung auf ihn bezogener unterrichtlicher Arbeitsmethoden wie beim philosophischen Text der Einbindung in einen von der Lerngruppe zu führenden Diskurs bedürfen. Ansonsten bestünde die Gefahr, dass unreflektiert moralisierende Beeinflussung oder eher literarisch motivierte Betrachtungsweisen ihn ungebührlich stark als Gegenstand und nicht mehr als Medium des Philosophieunterrichts und damit des auch eigenen Philosophierens wirken lassen könnten.

#### **4.4 *Musik* – Methoden des Umgangs in philosophischer Absicht**

*Musik*, sei es als Lied, Chanson, Rock- oder Popsong, Rap oder in irgendeiner anderen gerade an- oder wieder abgesagten Stilrichtung, hat seit den Diskussionen der 70er Jahre ihren Weg in die Mediensammlungen von

Kolleginnen und Kollegen, Schulbücher und zuletzt sogar als Schwerpunktthema in die Ausgabe einer philosophiedidaktischen Fachzeitschrift<sup>133</sup> gefunden. Sicherlich ist dies kein prominentes und ständig im Einsatz befindliches Medium, dennoch sollte seine Eignung hier näher betrachtet werden. Dabei wird ihre gezielte Nutzung als Medium – und nicht als Gegenstand der philosophischen Teildisziplin „Ästhetik“ – zu betrachten sein. Wenn man dabei mehr als nur den Liedtext als Sonderform des literarisch-lyrischen Textes bearbeiten will, sollte die Lehrkraft auf hörpsychologische Grundlagenkenntnisse zurückgreifen können, die ich zumindest in groben Zügen andeuten werde. Das gemeinsame Musikerleben im Unterrichtsraum und dessen Nutzbarmachung für eine philosophische Zielrichtung des Unterrichts soll so unter dem sokratischen Paradigma reflektierbar werden. Die Bezugnahme auf mögliche Arbeitsmethoden, sei es musikalische Analyse oder produktionsorientierter Umgang mit Musik, wird aufgrund der strukturell mangelnden Qualifikation des Philosophielehrers nur noch im Ansatz ausgeführt werden.

Als 1990 die Zeitschrift für Didaktik der Philosophie ein Themenheft „Musik“<sup>134</sup> veröffentlichte, ging es mehr darum, wie Musik inhaltlich zum Gegenstand einer Bearbeitung des philosophischen Bereiches der Ästhetik werden könnte.<sup>135</sup> Auch eine Behandlung des philosophiegeschichtlich rekonstruierbaren Blicks der Antike auf „Die Musiké der Griechen“<sup>136</sup> wurde angesprochen, aber diese inhaltlich-thematische Angehensweise in Bezug auf Musik kann in meiner Betrachtung nur eine randständige Rolle spielen und gehört kaum in die didaktisch-methodische Diskussion.

Wenn Volker Steenblock aber unter der Kapitelüberschrift „Über Beat und Drogen reden statt über Hegel“ Aspekte der Auseinandersetzungen um die „philosophiedidaktische Theorie der 1970er Jahre“<sup>137</sup> thematisiert, geht es tatsächlich auch um die Frage der Einsetzbarkeit des Mediums Musik – insbesondere der Jugend- und Popkultur entstammender Stücke – im Philosophieunterricht. Hier taucht der Begriff „Beat“ unter der Fra-

---

133 Ethik und Unterricht. Heft 2/10. Thema: Ganz Ohr! Songs im Ethikunterricht.

134 Zeitschrift für Didaktik der Philosophie. Heft 2/1990. Thema: Musik.

135 Z.B. in dem Beitrag von Dietmar Pickl: „Musik im Philosophieunterricht“, in dem die „Attraktivität und Ergiebigkeit einer Auseinandersetzung mit musikästhetischen Fragestellungen im Philosophieunterricht“ thematisiert wird. In: ZDP 2/90: Musik, S. 98-101.

136 So der Titel eines Beitrags von Hartwig Willenbrock in: ZDP 2/90: Musik, S. 88-92.

137 Volker Steenblock: Philosophische Bildung, S. 29.

gestellung einer Spannung des Faches zwischen Tradition und Aktualität auf, die in Zusammenhang mit der schulunterrichtlichen Etablierung des Faches die Diskussion um seine Verortung zwischen Subjekt- und Objektorientierung bzw. zwischen Exoterik und Esoterik auslöste. Faktisch finden sich heute gerade in Schulbüchern für die Schüler/innen der Sekundarstufe I immer wieder abgedruckte Texte von mehr oder weniger aktuellen Musikproduktionen. Aber die erste Frage hierbei ist schon: Reicht das, um von Musik als Medium zu sprechen? Oder wird so nur eine Behandlung von „Lyrik“, also einer literarischen Textform, nahe gelegt? Wenn es bei reiner Lektüre des abgedruckten Textes im Unterricht bleibt, dann ist dieser Einwurf sicherlich zutreffend. Dann ist der Songtext nur eine Sonderform literarischer Texte, die von ihrem ursprünglichen Kontext des Auftretens mit einer klanglichen Erscheinung entblößt zum Philosophieren genutzt werden kann. Insofern müsste das Medium kaum über das bereits im vorangegangenen Kapitel Gesagte hinaus reflektiert werden.

Was aber passiert, wenn anstelle des abgedruckten Textes tatsächlich die textgebundene Musik im Unterricht gehört wird? Was kann der Philosophielehrer schon zur Musik sagen? Tatsächlich ist es hilfreich an dieser Stelle auf die Erfahrungen des Musiklehrers zurückzugreifen – aber es ist m.E. nicht notwendig, ihm das Feld zu überlassen. Aus meiner persönlichen Erfahrung im Musikunterricht<sup>138</sup> kann ich auf die Frage, was passiert, wenn ich Schülerinnen und Schüler ohne Kommentar Musik vorspiele, antworten: Sie fangen an miteinander zu reden, als ob ich gesagt hätte, heute ist kein Unterricht. Der Einsatz dieses Mediums – vor allem wenn nahe am alltäglichen Musikkonsum der Schülerinnen und Schüler orientierte Musikstücke gewählt werden – provoziert in der Regel das übliche Verhalten beim Musikhören, z.B. auf Feten oder beim gemütlichen Zusammen-„Abhängen“ in der Freizeit. Hintergrund dieser Erfahrung ist die unbewusste Musikrezeption des Alltags. *Hermann Raube* hat trotz untersuchungspraktischer Probleme aus empirischen Erhebungen<sup>139</sup> folgendes

---

138 Tatsächlich kann ich hier aufgrund meiner Erfahrungen in einem weiteren mit Fakultas unterrichteten Fach berichten, das ich bis vor wenigen Jahren aktiv in einer Gesamtschule vertreten habe.

139 „Die ‚Qualität des Hörprozesses‘ wissenschaftlich nachprüfbar zu erfassen, also zu beschreiben, wie das Hören von Musik bei einem Menschen genau abläuft, ist ungeheuer schwierig. [...] Grundsätzlich sind diese Rezeptionsweisen einerseits von den Strukturmerkmalen der gehörten Musik abhängig, andererseits von der musikalischen

Schema von Rezeptionskategorien entwickelt, das zur Einschätzung und zum Umgang mit unterschiedlichen Reaktionen von Schülerinnen und Schülern nützlich sein kann:

### „Unbewusstes Hören

Zerstreute Rezeption: Vorbewusste, unverarbeitete Wahrnehmung scheinbar unaufdringlicher Musik.

Motorisch-reflektorische Rezeption: Unwillkürliches Ansprechen auf rhythmisch-motorische Phänomene der Musik, z.B. durch Wippen, Pendeln, usw.

Assoziativ-emotionale Rezeption: Unbewusst verknüpft der Hörer Musik mit subjektiv bedeutsamen Erfahrungen und Gefühlen.

### Bewusstes Hören

Empathische Rezeption: Bewusstes Hingeben, einführendes Hineinversetzen in die gehörte Musik, dabei tendenziell ganzheitliches Erfassen

Strukturelle Rezeption: Mitdenkendes, aus Details Zusammenhänge schaffendes Hören und Nachvollziehen von Musik.

Subjektorientierte Rezeption: Musik wird primär nicht als Objekt, sondern als Spiegel zur Selbsterkenntnis und Reflexion der Erfahrungs-, Einstellungs- und Wahrnehmungsstruktur des Hörers aufgefasst.“<sup>140</sup>

Etwas anders und noch differenzierter hat *Klaus-Ernst Behne* dies für seine Untersuchung „Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks“ gefasst:

„Wenn ich Musik höre ...

#### Motorisches Hören

... singe oder summe ich oft mit.

... möchte ich mich am liebsten immer bewegen.

#### Kompensatorisches Hören

... soll sie mich auf andere Gedanken bringen, unangenehme Stimmungen aus meinem Kopf vertreiben

...fühle ich mich weniger einsam

---

Sozialisation des Hörers und der Situation, in der die Musik gehört wird. Die genannten drei Aspekte korrespondieren miteinander, sie beeinflussen sich gegenseitig. [...]“. Mit diesen Worten verweist das Schulbuch „nach Hermann Rauhe“ auf die Probleme einer exakten empirischen Beobachtung von außen. In: Ulrich Prinz, Albrecht Scheytt (Hg.): Musik um uns – Sekundarbereich II. Hannover: Schroedel, 1996, S. 238.

140 Ebenda, S. 239.

### **Vegetatives Hören**

- ... kann es sein, dass mir die Musik regelrecht unter die Haut geht.
- ... kann es sein, dass ich bestimmte körperliche Wirkungen (Veränderungen des Herzschlags, Kribbeln auf der Haut, Gefühl im Magen, ...) spüre.
- ... kann es sein, dass mich der Rhythmus ganz gefangen hält.

### **Diffuses Hören**

- ... stört es mich nicht, wo ich gerade bin (im Kaufhaus, bei den Schularbeiten, ...).
- ... höre ich gern nur mit einem Ohr zu und mache dabei etwas ganz anderes.
- ... habe ich oft irgendwelche Gedanken, die mit der Musik gar nichts zu tun haben.

### **Emotionales Hören**

- ... ‚bade‘ ich gern in den Klängen der Musik.
- ... höre ich vor allem mit dem Gefühl.
- ... kann es sein, dass ich meine Gefühle und Stimmungen in der Musik wiederfinde.
- ... achte ich auch darauf, welche Gefühle durch die Musik ausgedrückt werden.
- ... finde ich es gut, wenn man sich der Musik ganz hingeben kann, sich ganz in sie versenken kann.

### **Sentimentales Hören**

- ... werde ich an Dinge erinnert, die ich früher erlebt habe.
- ... kann es sein, dass ich am liebsten weinen möchte.
- ... träume ich am liebsten.

### **Assoziatives Hören**

- ... habe ich oft bildhafte Vorstellungen.
- ... kann es sein, dass ich eine ganze Geschichte zur Musik erfinde, so als wenn ein Film in mir abläuft.

### **Distanzierendes Hören**

- ... versuche ich gleich zu erkennen, welche Art von Musik das sein könnte (z.B. Folk, Modern Jazz, Barock-Musik, ...).
- ... finde ich es interessant, die verschiedenen Themen, Melodien und Rhythmen zu verfolgen.
- ... versuche ich, den Formaufbau eines Stückes (Wiederholungen, Veränderungen, ...) zu verstehen.
- ... achte ich darauf, wie der Komponist die Melodien, den Rhythmus oder die Harmonien gestaltet hat.

... achte ich auch darauf, ob sich z.B. die Tonart, Dur und Moll oder etwas anderes ändert.

... achte ich darauf, ob die Musiker das Stück auch wirklich gut spielen.“<sup>141</sup>

Schülerinnen und Schüler hören in ihrer Freizeit gewohnheitsmäßig in immer größerem Umfang „unbewusst“,<sup>142</sup> d.h., wenn wir im Unterricht mit Musik bewusst arbeiten wollen, müssen Arbeitsaufträge oder Wahrnehmungshilfen (z.B. ein Text- oder Arbeitsblatt) dies initiieren. Wenn wir so die Schüler/innen durch Beobachtungs- bzw. gezielte Höraufträge zum bewussten Hören veranlasst haben, können dabei äußerst unterschiedliche Ergebnisqualitäten entstehen. Dies erklärt sich u.a. aus den drei unterschiedlichen Kategorien des bewussten Hörens nach Rauhe. Als Beispiel könnten folgende Aussagen zu dem Song „Frei Sein“ (Seltur/Naidoo)<sup>143</sup> nach dem Hören gemacht werden: „Dem Sänger scheint Freiheit echt wichtig zu sein.“ – Hier wird überwiegend „empathisch“ wahrgenommen, d.h. das „fühlende Hineinversetzen“ in den Ausdruck der Musik ermöglicht die Beobachtung. „In der dritten Strophe, als der Sänger vom Wert des Lebens singt, fällt die rhythmische Begleitung weg.“ – Hier wird „strukturell“ wahrgenommen, d.h. gliedernd (Strophen) und Zusammenhänge schaffend (Wort-Ton-Verhältnis). „Wenn ich die Musik so höre, denke ich an Urlaub, Strand und Meer.“ – Hier wird „assoziativ-emotional“ wahrgenommen, d.h. individuelle Assoziationen von Gefühlen und Situationen, die mit U-Musik häufig gezielt angeregt werden sollen, führen zu dieser Aussage. Auf jeden Fall muss immer mit subjektiv variierenden Aussagen auf unterschiedlichen Ebenen gerechnet werden, die als subjektive Wahrnehmung und Assoziation zum Gehörten zunächst zu akzeptieren sind.

---

141 Klaus-Ernst Behne: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. [Walter Gieseler, Helmuth Hopf (Hg.): Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Bd. 10.] Regensburg: Gustav Bosse, 1986, S. 127.

142 „Behne stellt in einer Langzeitstudie zwischen 1991 und 1997 zu musikalischen Hörgewohnheiten fest, dass bei den Jugendlichen im Vergleich mit seiner Studie aus den 1980er Jahren das ‚diffuse Hören‘ – so nennt er das unspezifische Hören von Musik als Hintergrund für andere Tätigkeiten – zugenommen hat, während sich das kompensatorische und das konzentrierte Hören rückläufig entwickeln.“ Zitiert nach: Mechthild Hagen: Zuhören fördern. Ein Beitrag zu einem Klima der Achtsamkeit und Anerkennung in der Schule. In: EU 2/10: Ganz Ohr! Songs im Ethikunterricht, S. 12.

143 U.a. abgedruckt im Schülerbuch: Münnix, Kalcher, Baranowski: Horizonte Praktischer Philosophie 9/10. Leipzig: Klett, 2002, S. 87.

Die Frage im Rahmen meiner Untersuchung ist nun, wie man mit diesen Wahrnehmungen als Ergebnis bewussten Hörens im Sinne eines zielorientierten Philosophie- und Ethikunterrichts weiterarbeitet. Mehr noch als beim literarischen Text werden durch Musik unbewusst Emotionen freigesetzt, die es neben dem Text und seinen Aussagen im Sinne der hermeneutischen Methode auf dem Marktplatz des sokratischen Philosophierens (2.2) bewusst wahrzunehmen gilt. Wenn Rohbeck von der „didaktischen Aufgabe“ spricht, „die Phänomenologie in elementare Praktiken des Beobachtens und Beschreibens zu transformieren“, dann sieht er das Ziel darin, „den Schülerinnen und Schülern zu einem besseren Verständnis ihrer Lebenswelt und zur Reflexion ihres Alltagsbewusstseins zu verhelfen.“<sup>144</sup> Zur Information von Schülerinnen und Schülern schlägt er als Zielformulierung der auch im sokratischen Paradigma enthaltenen Phänomenologie (2.1) vor, „die Wahrnehmungen, Erlebnisse und Weltdeutungen in der alltäglichen Lebenspraxis freizulegen. Dabei kommt es darauf an, das Nicht-Selbstverständliche oder das Verborgene hinter dem offen zutage Liegenden bewusst zu machen. Thema der Phänomenologie sind daher Bewusstseinsinhalte, Strömungen von Gedanken und Gefühlen, die sich bei der Wahrnehmung und beim Erleben unwillkürlich einstellen.“<sup>145</sup> Rohbeck thematisiert hier also eine der von Martens als elementare Methoden des Denkens im sokratischen Sinne bezeichneten Denkrichtungen. Zwar stellt Rohbeck selbst „phänomenologische Übungen“<sup>146</sup> nur für Gegenstände vor, m.E. aber sollte diese Methode oder Denkrichtung auch auf akustisch-verbale Phänomene übertragbar sein. „Ein Gegenstand wird zuerst nur von einer Seite wahrgenommen, in der Zeitenfolge werden dann andere Seiten sichtbar. Was habe ich bisher wahrgenommen?“ Bei einem musikalischen Phänomen, das flüchtig im Zeitverlauf stattfindet, zeigt sich dem ungeübten Hörer beim ersten Hören immer nur „eine Seite“. Sie kann verbalisiert werden, dabei kann der Austausch über die von verschiedenen Personen verschieden wahrgenommenen „einen Seiten“ und die normale Verunsicherung beim Reden über ein flüchtiges – also zum Zeitpunkt des Redens nicht mehr akut wahrnehmbares Phänomen – dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler sich fragen, „Was erwarte ich von der folgenden Wahrnehmung?“

---

144 Johannes Rohbeck: Didaktik der Philosophie und Ethik, S. 82.

145 Ebenda, S. 185.

146 Ebenda, S. 83.

[...] Wenn Erwartungshorizont und Erfahrungshorizont miteinander konfrontiert werden, stellen sich präzise Aufgaben der Selbstbeobachtung.<sup>147</sup> Und an genau diesem Punkt könnte auch der Umgang mit Musik im Philosophieunterricht ansetzen. Wahrnehmungen wie „ich habe gemerkt, dass sich an einer Stelle etwas verändert hat, konnte aber überhaupt nicht erkennen, was“, „ich musste unwillkürlich mit dem Fuß mitwippen“ oder „ich habe unwillkürlich an den Film XY gedacht“, könnten z.B. Schüleraussagen sein, die auf die unterschiedlichen Kategorien unbewussten Hörens nach Rauhe verweisen. Aber gerade solche denkbaren Schüleräußerungen können zum Anlass werden, die eigene Wahrnehmung und Wahrnehmungsweise der Musik sowie deren Verhältnis zu dem als literarischen Text auch isoliert bearbeitbaren Liedtext und das Zusammenspiel in der jeweils eigenen Wahrnehmung zu thematisieren. Was macht die Musik mit dem Text bzw. den Aussagen des Textes in mir? Stimmen meine Assoziationen zur Musik mit meinen Gedanken zur Textaussage überein? Wie stehe ich zu den Textaussagen mit und ohne Musik? Wenn man diese Zugangsweise wählt, dann geht man von akut im Unterricht reflektierbaren Erlebniserfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus, die wie das selbsterlebte Erfahrungsbeispiel im sokratischen Gespräch reflektierbar und untersuchbar werden. Insofern kann gerade das Medium Musik mit seiner stärkeren und zunächst in der Regel nicht bewusst gemachten emotionalen Wirkung in Bezug auf ein Thema eine Ebene ansprechen, die für einen daran anschließenden sokratisch gedachten Diskurs auf eigene Weise sehr fruchtbar werden kann.

Auch wenn beim Einsatz des Mediums Musik der Marktplatz (2.2) zunächst als „Rummelplatz“ mit Künstlern wahrgenommen werden könnte, bleibt es im Unterricht der Fächer Philosophie und Ethik doch bei der Zielrichtung eines Philosophierens auf demselben. Die hermeneutische Denkmethode könnte in diesem Sinne auf Liedtexte bezogen die philosophisch zu reflektierenden Frageaspekte extrahieren und einem öffentlichen Diskurs zur Verfügung stellen. Die Verankerung in der Erfahrung (2.1) kann hierbei zum einen so angesetzt werden, dass wie beim literarischen Text Konkretionen Anlass zur phänomenologischen Denkmethode werden können. Andererseits kann auch das Erleben des emotionalen Zugangs zur Musik phänomenologisch beleuchtet werden, wobei dann

---

147 Ebenda.

tatsächlich wieder etwas selbst Erlebtes Ausgangspunkt des Philosophierens werden könnte. Dem Anti-Dogmatismus (2.3) widerspricht das Medium in keiner Weise. Allerdings sollte auch hier der emotional-suggestive Charakter, die unbewusst beeinflussende Wirkung von Musik im Auge behalten und der dialektische Umgang mit einer wie auch immer gearteten Aussage des gehörten Musikstückes gewährleistet werden. Das Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) muss auf alle abstrahierenden Folgerungen und Verallgemeinerungen, die aus dem Anlass des eingesetzten Mediums heraus entwickelt werden, bezogen werden, und hierbei ist im Sinne des sokratischen Philosophierens die analytische Denkmethode nach Martens zur Geltung zu bringen. Einfälle zulassen und betrachten (2.5) hat auch in Bezug auf die häufig durch Musik ausgelösten Assoziationen einen hohen Stellenwert, wobei hier im Sinne der Maieutik natürlich eine diskursiv argumentative Prüfung den der spekulativen Denkmethode entsprechenden Einfällen folgen sollte. Dies würde wiederum dem Begründungskonzept (2.6) entsprechen, das mit Martens' Auffassung der analytischen Denkmethode einhergeht. Und wenn hier wieder am Ende das Gesprächsziel eines Wahrheitskonsenses in Bezug auf das mit dem Medium berührte philosophische Thema (2.7) steht, so kann dabei auch die Gesprächsgemeinschaft und das ihr zugrunde liegende Menschenbild (2.8) realisierbar erscheinen.

Die *Analyse und Interpretation von Songtexten* ist dabei sicherlich der am häufigsten zum Einsatz kommende Zugriff, wobei hier im Prinzip zunächst nur das zutrifft, was bereits zu literarischen Texten gesagt wurde. Ich gehe davon aus, dass in vielen Fällen sogar auf das Hören des Songs, dessen Text im Lehrbuch abgedruckt ist, im Philosophie und Ethikunterricht ganz verzichtet werden wird. In anderen Fällen wird zwar das Medium noch im Sinne eines Hörbeispiels eingeführt, anschließend aber nur über die Bearbeitung des in Papierform vorgelegten Textes weiterverwandt. Dies erscheint mir allerdings in vielen Fällen als bedauernswerte Verkürzung der Potentiale dieses Mediums.

Eine *musikalische Analyse* hat i.d.R. ihre Grenzen im auf Musik bezogen fachfremden Kontext, da sie – systematisch betrieben – Vorwissen benötigte, welches weder beim Fachlehrer der Philosophie bzw. Ethik noch bei der Lerngruppe voraussetzbar ist. Auch liegen i.d.R. keine Partituren o.ä. Hilfsmittel für die papiergestützte Analyse vor, so dass in den meisten

Fällen nur auf die Techniken der, fachlich ernst genommen, äußerst anspruchsvollen Höranalyse zurückgegriffen werden könnte. Dennoch gibt es im Sinne der phänomenologischen Methode die Möglichkeit, über die subjektiven Wirkungen, d.h. über die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Wirkung einer Musik ins Gespräch zu kommen. Dabei wäre aus meiner Sicht vor allem das „*Wort-Ton-Verhältnis*“ in den Blick zu nehmen, wobei im diskursiven Zusammenhang die beeinflussende Wirkung – sei es als Verstärkung, Emotionalisierung, Ironisierung o.Ä. – der Musik in Bezug auf die Textaussagen und damit eine rationale Reflexion und Bewertung dieser Effekte im Ansatz bearbeitbar würden. In dieser Herangehensweise würde so der schon oben ausgeführten phänomenologischen Betrachtung im Rahmen des sokratischen Paradigmas (2.1) ein hoher Stellenwert zugewiesen.

*Produktionsorientiertes Arbeiten* in Zusammenhang mit Musik ist sicherlich ein reizvolles Arbeitsfeld. So regt Georg Brunner die Einbindung „weiterer Umgangsweisen [...] wie Reproduktion (eigenes Singen und Musizieren), Produktion (z.B. Umdichtung von Songs, eigene Songs/Raps gestalten) und Transformation (Umsetzung in Bild, Bewegung, Sprache)“<sup>148</sup> an. Allerdings scheinen mir solche Vorgehensweisen, wenn sie tatsächlich auf das Medium Musik abzielen, auf spezielle Konstellationen angewiesen. Wenn z.B. die Lehrkraft die Fächerkombination mit Musik vertritt oder privat musikalisch interessiert und aktiv ist oder wenn einzelne Schülerinnen oder Schülergruppen dies zum Hobby haben und in ihrer Freizeit auf entsprechendem Gebiet aktiv sind oder wenn sich die Kooperation mit einem philosophisch offenen Musikkollegen bzw. einem parallel von vielen Schülerinnen und Schülern belegten Musikkurs oder einer AG anbietet, dann ist es sicherlich reizvoll, über die Textproduktion hinausgehend z.B. Songs, Liederzyklen oder sogar musikalisch unterstützte theatrale Präsentationsformen mit philosophisch reflektiertem und weiter zu reflektierendem Gehalt zu entwickeln. Dies möchte ich an dieser Stelle aber nicht weiter vertiefen, da es sich nach meiner Einschätzung nur um ein Randphänomen unter speziellen Bedingungen handeln kann, selbst wenn es dann auch unter sokratischem Blickwinkel sicherlich äußerst interessan-

---

148 Georg Brunner: Jugendliche und Musik – Chancen für ethisches Lernen. In: EU 2/10: Ganz Ohr! Songs im Ethikunterricht, S. 10.

te Effekte – auch auf ein dann wiederum vorstellbares Publikum – erzielen ließe.<sup>149</sup>

Weiter ausdifferenzierte „Methodische Anregungen zur Arbeit mit Musik im Ethikunterricht“, wie sie kürzlich von *Mechthild Hagen* zusammengestellt wurden, greifen nach meiner Wahrnehmung in phantasievoller Form unter der Kategorie „Zuhören und Wahrnehmen“ sowie „Analysieren“ vor allem auf die oben angeführte Anwendung der phänomenologischen Methode zurück und gehen unter der Kategorie „Vertiefen“<sup>150</sup> auf produktionsorientierte Verfahren über, die aber zum größten Teil nicht die Musik selbst als zu gestaltendes Medium wählen. Zusammenfassend bleibt also aus meiner Sicht vor allem das gemeinsame Erleben und Reflektieren textgebundener Musik unter den Anforderungen des sokratischen Paradigmas eine bereichernde Möglichkeit, durch den Einsatz des Mediums Musik in philosophisch fruchtbare sokratisch motivierte Diskurse mit Schülerinnen und Schülern einzutreten.

#### 4.5 Das *Bild* – Methoden des unterrichtlichen Umgangs

Das *Bild*, sei es als Kunstobjekt, als Fotografie, als Karikatur, Comic oder Graphik, ist ein Medium, das vor nicht allzu langer Zeit noch sehr umstritten war, bevor es seinen selbstverständlichen Platz im Repertoire der Medien des Philosophieunterrichts gewann. Hierzu soll kurz auf den Stand der philosophiedidaktischen Diskussion eingegangen werden, um dann das Medium speziell unter den Anforderungen des sokratischen Paradigmas zu reflektieren. Exemplarisch wird als unterrichtliche Arbeitsmethode die Bildanalyse vertiefend betrachtet, da ein Eingehen auf die Vielfalt der heute angebotenen Verfahrensweisen zum Bild in betrachtender

---

149 Nur als Randbemerkung sei an dieser Stelle auf den Song „Die Philosophen“ verwiesen, der von der deutschsprachigen A-Capella-Gruppe „Wise Guys“ veröffentlicht wurde und bei aller humoristischen Herangehensweise philosophischen Sachverstand repräsentiert. Text und Musik: Tom van Hasselt / enthalten auf der CD: „Wise Guys: ganz weit vorne“ (P) (C) Pavement Records 2001.

150 Mechthild Hagen: Zuhören fördern. Ein Beitrag zu einem Klima der Achtsamkeit und Anerkennung in der Schule. In: EU 2/10: Ganz Ohr! Songs im Ethikunterricht, S. 17.

wie produktiver Weise den Rahmen dieser Arbeit und die Bedeutung des Mediums überschreiten würde.

Zum Erscheinen des „dtv-Atlas zur Philosophie“<sup>151</sup> kritisierte Gustav Seibt, „er verstößt gegen das Bilderverbot, das am Anfang der Philosophie steht, so sehr sie sich bildlicher Sprache bedienen muss.“ Unter dem Titel „Arbeit am Schwachsinn. Die neueste Anmaßung der Didaktik: Fastfood-Philosophie in vielen bunten Bildchen“<sup>152</sup> wetterte er heftig darüber, Philosophie mit bildhafter Darstellung in Verbindung zu bringen. In großem Maße gebührt *Gabriele Münnix* das Verdienst, dieses Medium stärker ins Blickfeld der Philosophiedidaktik gerückt zu haben. Zur Legitimation des Bildereinsatzes im Philosophieunterricht führt sie aus: „Im Gegensatz zu tierischen Existenzformen wird unsere Kultur von Bildern begleitet, und neuerdings ist mit der Erfindung von Fotografie, Fernsehen und Film eine Bilderflut in Gang gesetzt, die die Wirklichkeit sogar verstellen kann. [...] Diese ‚neue Bildlichkeit‘ macht es nötig, Bilder und unser Bilden bewusst zu reflektieren und ihren Seinscharakter zu erhellen, und dies ist, da es um Weltsicht geht, auch eine Aufgabe für das Philosophieren.“<sup>153</sup> Damit greift sie einerseits analog zum platonischen Gedanken auf, dass „Bilder aber zuerst die Schatten“<sup>154</sup> d.h. die Abbilder der Abbilder der Ideen sind und insofern im Sinne Platons einer Wahrheitserkenntnis verheißenden Ideenschau im Wege stehen – mit den Worten Münnix’ „Wirklichkeit sogar verstellen“ – können. Sie sieht Bilder aber vor allem als eigenen Ausdruck, als eine „Sprache“, in der sich „Weltsicht“ ausdrückt, als „symbolische Formen des Erfassens von Wirklichkeit“, als „performative Äußerungen“, die somit in ihrer „Bedeutung“ und ihrem „Gebrauch“ reflektiert werden müssen und zum „Medium des Philosophierens“<sup>155</sup> werden können. Ent-

---

151 Kunzmann, Burkard, Wiedmann: dtv-Atlas zur Philosophie. Tafeln und Texte. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1991.

152 Gustav Seibt: Arbeit am Schwachsinn. Die neueste Anmaßung der Didaktik: Fastfood-Philosophie in vielen bunten Bildchen. Frankfurter Allgemein Zeitung vom 17. Januar 1992.

153 Gabriele Münnix: Weshalb mit Bildern philosophieren? Versuch einer didaktischen Begründung. In: EU 3/98: Philosophieren mit Jugendlichen, S. 28 u. S. 30.

154 Platon: Politeia (509c/510a) nach: Platon: Sämtliche Werke. Band 2, S. 416.

155 Gabriele Münnix: Weshalb mit Bildern philosophieren? Die hier zitierten Stichworte sind Bestandteil der Abschnittsüberschriften von S. 28-35.

sprechend hat sie ihre Schulbuchveröffentlichungen<sup>156</sup> immer reich bebildert, und dies keineswegs in einem rein illustrierenden Sinn, sondern indem die Abbildungen immer als tatsächliche Arbeitsmaterialien, als Anlass zum Philosophieren gedacht sind. Aufgenommen wurde dieser Gedanke u.a. von *Stefan Maeger*, der ihn von der Kunstdidaktik kommend stärker methodisch reflektierte. Durch die mittlerweile vorliegende Vielfalt der dokumentierten Ideen zum Umgang mit Bildern fällt es zunächst schwer, hier eine eindeutige Linie im Sinne der philosophiedidaktischen Bewertung zu finden. Von daher möchte ich zunächst das aufgreifen, was Maeger zu den „Verwendungsmöglichkeiten von Bildern im Philosophie- und Ethikunterricht“<sup>157</sup> im Sinne ihrer didaktischen Funktion ausführt. Ausgehend von Unterrichtsphasen verweist er auf die darin durch das Bild erfüllbaren Funktionen.<sup>158</sup> Einen Unterrichtseinstieg durch Bildnutzung sieht er durch das Bild als Appell/Anklage, als Provokation, als Medium der Übertreibung oder generell als Hilfe zur Perzeptbildung ermöglicht. Für eine Problematisierung durch Bildeinsatz kann er sich das Bild als Meditationsgegenstand oder als Vorlage zur Kommentierung oder Dialogisierung vorstellen. Erarbeitung durch Bildverwendung kann er sich als Beitrag zum Argumentationsgang sowie im Sinne der Produktionsorientierung vorstellen. Selbst Überprüfung erreichter Argumentationsstände sieht er durch Bildnutzung im Sinne einer Konkretisierung, Kontrastierung, Generalisierung, Modifizierung oder Aktualisierung ermöglicht. Seine Vorstellungen zur Sicherung gehen vor allem in Richtung eines produktionsorientierten Einsatzes des Mediums, z.B. durch Wandzeitung oder Ausstellungsgestaltung, und in der Phase einer Weiterführung des Themas sieht er den Bildeinsatz zur Überleitung, zur Anregung eines Transfers oder zur Variation als Möglichkeit. Bilder können somit neben dem generellen Motivationscharakter für den Diskurs Anstoß und Hilfestellung darstellen. In der aktiven Bildproduktion können emotionale wie

---

156 Siehe hierzu vor allem die Bände: Gariele Münnix: *Wirklich? Erkenntnis und Ethik. Philosophie für Einsteiger*. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett, 1996; Gabriele Münnix: *Menschlich? Mensch und Ethik. Philosophie für Einsteiger*. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett, 1997; und Gabriele Münnix: *Nirgendwo? Gesellschaft und Ethik. Philosophie für Einsteiger*. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett, 1997.

157 Stefan Maeger: *Der Reiz der Bilder. Einsatzmöglichkeiten von Bildern im Philosophie- und Ethikunterricht*. In: *EU 3/00: Methoden*, S. 35-41.

158 Die folgenden Ausführungen entsprechen in gekürzter Form dem, was Maeger in Form einer Graphik anbietet. In: *Stefan Maeger: Der Reiz der Bilder*, S. 38.

rationale Erarbeitungsschritte ausgelöst und dokumentiert – entweder im Prozess oder im Anschluss daran verbalisiert und auf den Begriff gebracht werden. So wird das Bild, sei es im Diskurs über seine Betrachtung oder im Diskurs über seine aktive Gestaltung, ähnlich dem philosophischen Text zu einem hier bildlich-präsentativ verfassten externen Diskursteilnehmer, also Gesprächspartner gemacht. Letztlich kann ein Bild so auf verschiedenste Weisen als Auslöser, Impulsgeber, kritischer Begleiter oder Ausdrucksmedium zur Unterstützung eines sokratisch gedachten Diskurses eingesetzt werden.

Auf dem Marktplatz des Philosophierens (2.2) werden viele Sprachen gesprochen, so auch die des Bildes. Auch hier wird wie bei den vorangegangenen Medien etwas in präsentativer Form zum Ausdruck gebracht, was wahrgenommen und in seiner gesehenen Aussage in die öffentlich diskursive Auseinandersetzung überführt werden kann. Insofern findet die hermeneutische Denkmethode im Sinne der Bewusstmachung eigener Vorverständnisse in ganz eigener Ausprägung einen weiteren Anwendungsbereich. Verankerung in der Erfahrung (2.1) kann bei diesem Medium wiederum unterschiedlich angesetzt werden: Zum einen im Sinne der im Bild verarbeiteten oder ausgedrückten Erfahrung, also auf einer Erfahrungsebene, die zu der durch das Bild repräsentierten philosophischen Fragestellung führen soll, und zum anderen im Sinne der mit dem Bild aktuell gemachten Seherfahrung und den daraus resultierenden Assoziationen. Wieder sind es diese beiden Ebenen, die sich der phänomenologischen Denkmethode anbieten. Dem Anti-Dogmatismus (2.3) steht das Bild i.d.R. schon aufgrund seiner relativ offenen Aussage nicht entgegen. Wenn das Bild aber, wie die zuvor genannten Medien, unbewusst suggestive Wirkungen entfaltet, so ist dies natürlich durch die dialektische Denkmethode ins Bewusstsein und auf die Ebene eines rationalen Diskurses zu heben. Dabei sollte dann wieder das Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) in seiner Aktivierung der analytischen Denkmethode zum Tragen kommen. Die Maieutik (2.5) kann sich sowohl auf die durch das Bild ausgelösten Assoziationen wie auch auf die daraus folgerbaren Verallgemeinerungen in Bezug auf philosophisch relevante Fragestellungen beziehen und der spekulativen Denkmethode dabei ein Arbeitsfeld bieten. Das Begründungskonzept (2.6) greift dabei wieder auf der zuletzt genannten Ebene, da nur im rationalen Diskurs, nicht in der ihn auslösenden präsentativen Ausdrucksform, dieses Konzept mit seinem Bezug zur analytischen

Denkmethode zur Geltung kommen kann. Und für das Gesprächsziel des Wahrheitskonsenses (2.7) gilt wie zuvor, dass auch dieses im sokratischen Sinne nur auf die reflektierten Folgerungen auf philosophisch relevanter Ebene bezogen werden kann. Auf dieser Ebene sollte sich dann auch die Gesprächsgemeinschaft (2.8) auf dem zugrunde liegenden Menschenbild realisieren und für die Lerngruppe erlebbar werden.

*Bildanalyse* ist die aus der Kunstdidaktik kommende Methode, einem Bild gerecht zu werden. Nun geht es im Philosophieunterricht nicht um das Kunstwerk an sich, dem es gerecht zu werden gelte, sondern um dessen Beitrag zum Diskurs. Damit es dazu aber ausreichend verstanden wird, hat Stefan Maeger ein Schema für den Philosophie- und Ethikunterricht entwickelt:

### „Fünf-Schritt-Schema für das Bildverstehen im Philosophie- und Ethikunterricht

**A) Erster Eindruck:** Welchen Eindruck macht das Bild im ersten Augenblick? (Kurznotiz nach ca. 3 Sek.)

**B) Inhaltliche Analyse:** Gibt es eindeutig identifizierbare Personen, Handlungen, Gegenstände? In welchem situativen Bezug stehen sie? Welche Hinweise entnehmen Sie der Mimik und Körpersprache, welche der Kleidung und den Attributen? Gibt es Motive, die Ihnen aus Kunst und/oder Literatur schon bekannt sind? Was macht besondere Schwierigkeiten?

**C) Formale Analyse:** *Gegenstandsform:* Gibt es Auffälligkeiten hinsichtlich der Form, Größe, Kontur, Farbe, Stofflichkeit, Körperhaftigkeit der Bildgegenstände? Wie würden Sie den Abstraktionsgrad und die Abstraktionsart bestimmen? Welche formalen Beziehungen der Bildgegenstände zueinander sind auffällig?

*Farbigkeit:* Ist das Bild harmonisch, kontrastreich oder monochrom in der Farbwirkung? Dominieren einzelne Farben durch Qualität oder Quantität? Gibt es auffällige Farben (Quantität, Qualität) oder Farbbeziehungen (Wiederholungen, Variationen, Kontraste)?

*Licht:* Wo liegt die Lichtquelle? Gibt es eine eindeutige Beleuchtungsrichtung? Lässt sich die Lichtart näher bestimmen? Gibt es auffällige Licht- oder Schattenzonen?

*Komposition:* Welches Format hat das Bild? Wirkt es eher geschlossen oder ausschnitthaft? Wo liegt das Hauptgewicht des Bildes? Werden bestimmte Richtungen betont? Wird mit dem Bildaufbau eher Stabilität, Labilität, Ordnung oder Chaos, Unruhe, Erregung, Verlorenheit, Bedrohung, Geschwindigkeit, Enge, Weite etc. assoziiert?

*Raum:* Wirkt das Bild auf Sie eher räumlich oder flächig? Durch welche Mittel wird Räumlichkeit erreicht? Gibt es Spannungen zwischen räumlichen und flächigen Bildelementen? Gibt es sonstige Irritationen der Raumwirkung?

*Zeit:* Vermittelt die Darstellung einen Eindruck der Dauer, Geschwindigkeit, des Momentanen, der Ewigkeit?

*Betrachter:* Wie ist die Position des Betrachters zu Bildgegenständen bzw. zum Bildraum?

**D) Metaphorische Analyse:** Ist es denkbar, dass *Gegenstände* oder *Gegenstandsbeziehungen*, *Farben*, *Licht*, *Komposition*, *Räumlichkeit*, *Zeitstruktur* oder die *Betrachterbeziehung* eine allegorische/symbolische Bedeutungsebene haben? Haben Gegenstandsform, Farben, Licht, Raum einen besonderen Ausdruckswert? Welche Beobachtungen sprechen für die Existenz einer solchen Ebene metaphorischer Bedeutung?

**E) Interpretation:** Welche Einzelbeobachtungen verstärken sich gegenseitig und ermöglichen eine fundierte Gesamtdeutung? Stimmt das Analyseergebnis mit dem notierten ersten Gesamteindruck überein? Wird er präzisiert, differenziert, korrigiert etc.? Welche Informationen gibt der Bildtitel? Wie steht er zur Bildgestaltung (bestätigend, konkretisierend, kontrastierend, ironisch etc.)? Gibt es Informationen zum Autor, zur Entstehungszeit, zur Stil- oder Motivgeschichte, die das Ergebnis modifizieren oder bestätigen könnten? Gibt es Bezüge zur Zeitgeschichte, Literatur, Philosophie, Theologie, Psychologie, die für die Bildinterpretation herangezogen werden können? Lassen sich die ursprüngliche Bildfunktion und der Ausstellungsort des Bildes ermitteln?<sup>159</sup>

Ich verstehe dieses Schema so, dass es als Angebot für den Philosophie- bzw. Ethiklehrer gedacht ist und nach Bedarf eingesetzt werden kann, um

---

159 In: Stefan Maeger: Drei Köpfe, vier Ohren, fünf Sinne. Bildverstehen im Philosophie- und Ethikunterricht der Klasse 9. In: EU 2/02: Medium Bild, S. 31. In ähnlicher Weise eingebracht in: Klaus Draken u.a.: *Philosophieren 1*. Einführung in die Philosophie. Anthropologie. Erkenntnistheorie. Bamberg: Buchner, 2005. Hier schließt er den von Stefan Maeger gestalteten „Methodenkurs 5: Das ABC der Bilder“, S. 85-90 ab.

dem Bild als Diskursteilnehmer Sprache zu verleihen. Dazu müssen sicher nicht immer alle Aspekte berücksichtigt werden, sondern genau die ausgewählt werden, welche für ein den Diskurs anregendes Verständnis hilfreich erscheinen. Insbesondere fällt auf, dass Schritt A, in dem die erste Wahrnehmung fixiert und somit einer späteren Betrachtung wieder zugänglich gemacht wird, wichtiger Beitrag zur Klärung der eigenen Vorverständnisse (2.2) sein kann. Man kann diesen Schritt aber auch im Sinne der spekulativen Methode, d.h. als maieutisch gedachte Anregung zur Hervorbringung erster eigener Ideen (2.5) zum Bild verstehen, die natürlich noch der späteren Prüfung bedürfen. Die inhaltliche Analyse in Schritt B entspricht weitestgehend der phänomenologischen Methode im Sinne der sokratischen Verankerung in der Erfahrung, bzw. im Konkreten (2.1). Aber auch Schritt C vertieft dies im Sinne der Bildsprache, die es ggf. auch hermeneutisch zu beachten gilt, um an zentrale Aussagen des externen Diskursteilnehmers zu gelangen. Schritt D benötigt nun neben der maieutischen Anregung zur Hervorbringung eigener Einfälle (2.5) die Wahrnehmungsbereitschaft bezogen auf einen Dialog (2.3) im Sinne des geforderten Anti-Dogmatismus, der getragen durch das Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) und übergehend in das Begründungskonzept (2.6) die analytische Methode auch in einer speziell auf die Bildsprache bezogenen Weise einfordert. Ich stelle mir vor, dass Schritt E, der auf eine gemeinsame Interpretation des Bildes hinauslaufen könnte, dann dem Ziel eines Wahrheitskonsenses (2.7) am nächsten käme, auch wenn die Anwendung des Wahrheitsbegriffs auf die Interpretation eines Kunstwerkes generell als fragwürdig angesehen werden kann. Natürlich kann dieser Aspekt wie auch die sich darin zeigende Gesprächsgemeinschaft (2.8) erst auf der Sachebene des mit dem Bild berührten philosophischen Problems erreicht werden. Als Beispiel für eine Anwendung dieses Schemas sei hier auf den Bildeinsatz in einem Stationenlernen zur Anthropologie verwiesen, welcher unter Zuhilfenahme des Schemas eigenständig zu entwickelnde philosophisch relevante Reflexionsprozesse initiieren will.<sup>160</sup>

Mittlerweile gibt es keine neuen Schulbücher zur Praktischen Philosophie und Philosophie mehr, die ganz auf das Medium Bild verzichten.

---

160 Klaus Draken / Beate Obst: Lernen in Stationen: Die Unterscheidung von Affe und Mensch. Station 1 In: Material Extra zu Ethik und Unterricht, EU 2/07: Methoden III: Lernen lassen!

Dabei werden gerade auch für jüngere Schülerinnen und Schüler zunehmend produktionsorientierte Umgehensweisen mit dem Bild angeregt. Die Vielfalt der Umgehensmöglichkeiten wurde aber auch dadurch gesteigert, dass in der fachdidaktischen Diskussion z.B. Stefan Maeger 15 „*alternative Methoden des Umgangs mit Bildern*“<sup>161</sup> vorstellte und Marlitt Gress mit Eberhard Ritz für den Hamburger Bildungsserver sogar „*28 Ideen zum Umgang mit Bildern im Philosophieunterricht*“<sup>162</sup> sammelten. Diese hier im Einzelnen vorzustellen, ginge sicherlich zu weit. Generell aber wäre bei dem Einsatz dieser Methodenideen wie bei der vorgestellten Bildanalyse nach Maeger zu beachten, wie weit sie sich vom genuinen Anliegen des Kunstunterrichts lösen und das Bild tatsächlich zum Helfer und Förderer im philosophischen Diskurs werden lassen. In dieser Richtung habe ich selbst äußerst positive Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlichster Altersstufen machen dürfen. Davon hängt dann auch wesentlich ab, inwieweit sie aus dem Blickwinkel des sokratischen Paradigmas als sinnstiftende und hilfreiche Mittel angesehen werden können und somit das Bild als Medium im Philosophie- und Ethikunterricht befördern und die platonisch sokratische Skepsis ihm gegenüber relativieren bzw. kompensieren helfen.

#### 4.6 Der *Film* – methodische Überlegungen zu seinem Einsatz

Der *Film* hat in den letzten Jahren eine regelrechte Konjunktur in der philosophiedidaktischen Debatte erlebt.<sup>163</sup> Das erscheint bei zunehmender Verfügbarkeit digitaler Medien plausibel, wird aber wie bei den zuvor betrachteten Medien einer näheren Reflexion in Bezug auf das sokratische Paradigma zu unterziehen sein. Hierzu wird zunächst wieder ein kurzer Blick auf die aktuelle Entwicklung in der fachdidaktischen Diskussion

---

161 Stefan Maeger: Drei Köpfe, vier Ohren, fünf Sinne, S. 31.

162 Gefunden unter: <http://hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/fach/philosophie/unterricht/bilddidaktik.htm>, letzter Aufruf: 11.07.2010; 12:00 Uhr.

163 Siehe hierzu auch: Klaus Draken: Der Film – Philosophiedidaktisch gesehen. In: *Information Philosophie*, Hg. von Peter Moser. Lörrach: Verlag & Buchhandel Claudia Moser. Heft 4/05, S. 64-66.

geworfen. Der Charakter des Films als Medium wie sein Lebensweltbezug werden genauer zu betrachten und dies im Sinne des Anliegens der vorgenommenen Untersuchung unter dem Blickwinkel des sokratischen Paradigmas zu reflektieren sein. In Bezug auf denkbare unterrichtliche Arbeitsmethoden muss das spezifische Anliegen des Philosophie- und Ethikunterrichts im Blick behalten werden, was sich exemplarisch an der fachdidaktisch geführten Diskussion um die Betrachtung oder Analyse einzelner Szenen anstelle der Betrachtung ganzer Filme ausführen lässt.

Neben den seit einigen Jahren regelmäßig veröffentlichten Filmographien für den Philosophie- und Ethikunterricht,<sup>164</sup> die auf philosophisch relevante Anknüpfungspunkte bei unzähligen Filmen hinweisen, gibt es zunehmend Monographien und etliche Aufsätze<sup>165</sup>, die das Medium Film thematisieren. Ein Auslöser für die Begeisterung der Philosophen für dieses Medium ist sicher im vielbeachteten Spielfilm *Matrix*<sup>166</sup> zu sehen. Seine offensichtlichen Anklänge an erkenntnistheoretische Überlegungen von Platon bis Descartes machten ihn gewisserweise zu einem Philosophiefilm. Zwar war er nicht wie die Verfilmung von *Sofies Welt*<sup>167</sup> direkt auf die Darstellung von philosophiehistorischen Personen und Positionen ausgerichtet, aber offensichtliche Parallelen zu Platons Höhlengleichnis oder Descartes Zweifelsgründen ließen ihn als ideale Illustration der entsprechenden Schriften für die Schule erscheinen. In gewisser Weise ist durch den philosophischen Gehalt der genannten Filme eine Parallele zum philosophischen Text gegeben, dessen sokratisch motivierte Verwendung bereits reflektiert wurde und woran die Reflexion des Mediums Film in

---

164 Jörg Peters: Filmographie für das Fach Praktische Philosophie. In: ZDPE 1/2001, S. 69-73; ZDPE 4/2001, S. 332f.; ZDPE 2/2002, S. 176ff. Derselbe: Filmographie für die Fächer Philosophie – Praktische Philosophie – Ethik – Werte und Normen und L-E-R. In: ZDPE 2/05, S. 161-168; ZDPE 2/07, S. 137-142; ZDPE 2/10, S. 134-150.

165 Siehe hierzu u.a.: Klaus Draken: Die Ritter der Kokosnuss – mit Monty Python Staatsbegründung reflektieren. In: PUNW Nr. 46, 2010: Politische Philosophie – in Zeiten der Globalisierung, S. 173-175.

166 *Matrix*. (Original: *The Matrix*, U.S.A. 1998) Regie: Andy Wachowski und Larry Wachowski; Darsteller: Keanu Reeves, Laurence Fishburne, Carrie-Anne Moss u.a. (Deutsche Fassung auf DVD / Video: © 1999 Warner Bros. D2A (Z5) 17737).

167 Jostein Gaarders *Sofies Welt*. Die fantastische Verfilmung des Weltbestsellers. Regie: Erik Gustavson. © 2000 Constantin Film (auf DVD: VCL Communications © 2004. Im Vertrieb von Warner Home Video Germany, Hamburg).

dieser Hinsicht anzuknüpfen wäre. An sich ist der Film aber ein narratives Medium, das Geschichten erzählt. Insofern kann man es immer auch wie den literarischen Text betrachten und die dort reflektierten Bezüge zum sokratischen Paradigma weitestgehend übertragen. Aber der Film erschöpft sich nicht in seinem ggf. philosophischen und zumeist narrativen Charakter, weil er zudem ein bildhaftes Medium ist. Wenn dabei gesprochener Text oder Dialog und zugefügte Bilder in Widerspruch geraten, werden die Bilder i.d.R. als „wahrer“ wahrgenommen. Das Gezeigte gilt als evidenter als das gesprochene Wort, weil es den Eindruck höherer Unmittelbarkeit weckt – auch wenn das im Falle eines Spielfilms völlig unzutreffend ist. Generell aber gilt für den Film als bildhaftes Medium vieles von dem, was bereits zum Bild ausgeführt wurde, auch wenn das bewegte Bild – genau genommen die Vielfalt der aufeinander folgenden Bilder – nochmals höhere Intensität in der emotionalen Wirkung im Sinne von Spannung, Mitgefühl oder Komik entwickelt. Zum narrativen und bildhaften Charakter des Films tritt zusätzlich die Musik. Filmmusik ist als Funktionsmusik in ihrer Wirkung nicht zu unterschätzen. Sie kann Erwartungen und Gefühle beim Zuschauer wecken, die weder die Geschichte noch die gezeigten Bilder motivieren; sie kann Stimmungen erzeugen, die der Geschichte und den gezeigten Bildern eine Deutung, manchmal sogar eine völlige Umdeutung, geben oder sie kann einfach verstärkend aus dem Erzählten und Gezeigten ein intensives Erlebnis werden lassen. Wenn man einmal einen Film ohne Ton betrachtet hat, wird einem klar, wie nüchtern und manchmal langweilig eine nur bildhaft gezeigte Geschichte wirken kann. Wenn man Filmmusik analytisch untersucht, erkennt man, wie subtil und zumeist unbemerkt sie den Zuschauer in seiner Wahrnehmung der Dramaturgie von Geschichte und Bildern zu steuern vermag. Insofern gilt für den Film als Unterrichtsmedium in den Fächern Philosophie und Ethik auch vieles von dem, was zuvor in Bezug auf Musik ausgeführt wurde, gleichermaßen.

Dabei müssen allerdings die Mediengewohnheiten heutiger Jugend beachtet werden. Der Film – zumal wenn es ein aktueller ist – trifft die Wahrnehmungsroutinen unserer Schülerinnen und Schüler in den meisten Fällen deutlich genauer als reine Textmedien. Aus dieser Vertrautheit folgt zum einen i.d.R. ein bereitwilliges Sich-Einlassen auf dieses Medium, aber auch die Gefahr des Rückfalls in oberflächliche und zunächst unreflektierte Verhaltensmuster aus der Freizeitwahrnehmung. Insofern muss der

Unterricht Methoden entwickeln, die Schülerinnen und Schüler aus diesen Wahrnehmung und Reflexion limitierenden Gewohnheiten zu lösen und ihnen im Idealfall sogar differenziertere und reflexionsfreundlichere Wahrnehmungsmuster für den Alltag mitzugeben. Die Magie des Kinos, den Zuschauer gefangen zu nehmen, ihn quasi wie in der platonischen Höhle festzuhalten, muss im Sinne einer Befreiung überwunden werden. „Bekanntlich hat Platon diese Illusion negativ bewertet und eine Umwendung des Blicks vom Schein zur Wahrheit der Ideen gefordert“,<sup>168</sup> formulieren entsprechend *Jörg und Martina Peters* zusammen mit *Bernd Rolf*. Der Marktplatz als Ort des Philosophierens bedarf in Bezug auf dieses Medium in besonderer Weise der Bewusstmachung eigener Vorverständnisse (2.2), weil diese durch das umfassende Wirken des komplexen Mediums leicht in intuitiv unbewusste Reaktionen umgesetzt werden können. Hierzu kann im Fach Philosophie natürlich auf all die Analysewerkzeuge zurückgegriffen werden, die für den Film als Medium fächerübergreifend zur Verfügung gestellt werden.<sup>169</sup> Dies kann in gewisser Weise mit der analytischen Methode im sokratischen Paradigma (2.4/2.6) assoziiert werden, zumal der Film nur dann in einem rationalen Sinne als dem Anti-Dogmatismus verpflichtetes Dialogangebot (2.3) wirken kann, wenn sein Dialogbeitrag diese bewusst rationale Ebene beim Zuschauer erreicht. Nur dann kann die Behauptung der o.g. Autoren überzeugen, „dass der Film in seiner Virtualität ein geeignetes Medium sein kann, philosophische Einsichten zu vermitteln.“ Nur dann kann man einer positiven Bewertung ihrer Feststellungen folgen: „Im Unterschied zu anderen Künsten, deren Möglichkeiten, Wirklichkeit darzustellen, durch das ihnen spezifische Medium begrenzt sind, hat der Film als ‚synthetische Kunst‘, die alle bisher geschaffenen Künste in sich vereinigt, die Fähigkeit zu einer nahezu unbegrenzten Darstellung der Wirklichkeit. Stärker als alle anderen Künste vermag er die Illusion unmittelbaren Erlebens zu erwecken, das Dargestellte in ‚quasi-physischer Realität‘ abzubilden. Er lässt uns an den darge-

---

168 Jörg Peters, Martina Peters, Bernd Rolf: Philosophie im Film. Bamberg, Buchner, 2006, S. 5.

169 Z.B. in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Film als Gegenstand fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens in der gymnasialen Oberstufe. Beiträge der Fächer des Aufgabenfeldes I – Deutsch, Kunst, Literatur, Musik – Materialien für Unterricht und Lehrerbildung [Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen]. Bönen: Kettler, 2000.

stellten Ereignissen teilhaben, als ob es unsere eigenen Erfahrungen wären. Allein schon durch seine umfassende Ansprache über Auge und Ohr, mit Bildern, Sprache und Musik entspricht der Film Anforderungen neuerer neurophysiologischer Erkenntnisse über Lernprozesse. So behält ein Mensch ca. 10% von dem, was er liest, hingegen 50% von dem, was er hört und sieht. Aber auch die mit der Lebensnähe des Mediums verbundene stärkere Ansprache von Emotionen im Vergleich zu abstrakten Texten wirkt sich förderlich auf Lernprozesse aus.<sup>170</sup> Das intensiv angesprochene episodische Gedächtnis wirkt hier als unterstützender Faktor. Der Neurowissenschaftler Hans-Joachim Markowitsch nennt „das episodisch-autobiographische Gedächtnis das höchststehende und komplexeste“, und er stellt darüber hinaus fest, „das episodische Gedächtnis ist mit bewusstem Reflektieren verbunden.“<sup>171</sup> Insofern bietet der Film tatsächlich, wenn nicht vom direkten eigenen Erleben der Schüler/innen in ihrer Alltagswelt ausgegangen wird, die intensivste Form des „im Konkreten Fußens“ (2.1), von dem mit der phänomenologischen Methode der Ausgang für eine philosophische Untersuchung im sokratischen Sinne genommen werden sollte. Dass dabei – genauso wie bei den im Film inbegriffenen und bereits reflektierten Medien – der maieutische Impetus im Sinne der spekulativen Methode (2.5) und das Streben auf Wahrheitskonsens (2.7) in einer sich möglichst intensiv realisierenden Gesprächsgemeinschaft (2.8) in Bezug auf das berührte philosophische Problem zu beachten sind, ist aus sokratischer Perspektive bereits mehrfach ausgeführt worden.

Methodisch gibt es meines Wissens keine spezifisch fachdidaktisch ausgearbeitete Vorgehensweise beim Umgang mit dem Film als Medium. In der Deutsch- und Fremdsprachendidaktik ist Filmanalyse ähnlich der Bildanalyse im Kunstunterricht fester Bestandteil des Methodenrepertoires. Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit Filmschnitte, Einstellungen und andere Erzählmittel des Films für die Zwecke des Philosophie- und Ethikunterrichts zu analysieren sind. Nach meiner Wahrnehmung sind sich die Praktiker weitestgehend einig, dass dies kein Selbstzweck werden darf, sondern dem Ziel der Verfügbarmachung bzw. der Schaffung von Distanz zur Erreichung der Möglichkeit einer rationalen Durch-

---

170 Peters, Peters, Rolf: Philosophie im Film, S. 5f.

171 Hans-Joachim Markowitsch: Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002, S. 88.

dringung des hinter der Filmsprache liegenden Beitrags zum philosophischen Diskurs dienen muss. Als extremes Beispiel sei an dieser Stelle auf den im Gewand einer Wissenschaftsreportage auftretenden Dokumentationsfilm „Fossilien haben die Evolutionstheorie widerlegt“<sup>172</sup> hingewiesen. Eine Deutschkollegin sah diesen Film nach erster Betrachtung als geeignetes Material zur Thematisierung von „Propaganda“ im Deutschunterricht an. Ihre erste Assoziation zum Medium war also explizit nicht auf eine inhaltlich philosophische Zielsetzung gerichtet. Im Rahmen des Diskurses um Evolutionstheorie versus Schöpfung wurde der Film nämlich von vielen Kolleginnen und Kollegen deshalb für den unterrichtlichen Einsatz abgelehnt, weil seine Wirkmächtigkeit in Bild und Ton für jüngere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler als so groß eingeschätzt wurde, dass die Befürchtung bestand, seine inhaltlich manipulative Wirkung durch Analyse und rationale Reflexion unterrichtlich nicht mehr aufheben zu können.<sup>173</sup> Ich kann diese Bedenken gut nachvollziehen, würde aber bei angemessener Vorentlastung des konkreten Medieneinsatzes im Sinne einer vorbereitenden Information und Diskussion über die Mediengattung der Wissenschaftsreportage, über die Interessen und Engagements der Vertreter verschiedener Auffassungen im zu behandelnden Diskurs und durch die methodische Zerteilung des Seheindrucks in fassbare Unterabschnitte Mittel der Gefahrengrenzung sehen. Allerdings stellt sich dann die berechtigte Frage, ob durch das Medium nicht mehr Aufmerksamkeit absorbiert wird als durch die dahinter stehende philosophische Frage. Dennoch ist es beim Einsatz des Mediums Film sinnvoll zu wissen, dass verschiedene Stellen und Verlage Hilfsmaterialien<sup>174</sup> zur Arbeit mit ihm anbieten und ggf. auch die personelle Unterstützung entspre-

---

172 Der Dokumentationsfilm liegt dem Buch bei: Harun Yahya: Atlas der Schöpfung. Aus dem Englischen übersetzt von Ralf Klein. Istanbul / Türkei: Global Publishing, 2007 / 2008(4).

173 Siehe hierzu: Klaus Draken: „Fossilien haben die Evolutionstheorie widerlegt“ – Eine unterrichtsbezogene Filmkritik. In: PUNW Nr. 45, 2009: Wissenschaftstheorie – Die Frage nach dem Wahrheitswert wissenschaftlicher Erkenntnis, S. 107-111.

174 Beispielhaft verwiesen sei hier nochmals auf: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.): Film als Gegenstand fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens in der gymnasialen Oberstufe. Beiträge der Fächer des Aufgabenfeldes I – Deutsch, Kunst, Literatur, Musik – Materialien für Unterricht und Lehrerbildung [Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen]. Bönen: Kettler, 2000; und: Peter Beicken: Wie interpretiert man einen Film? Für die Sekundarstufe II. Stuttgart: Reclam, 2004.

chend kompetenter Fachkolleginnen und -kollegen aus den oben erwähnten Fächern in der Schule vor Ort genutzt werden kann.

Stellvertretend für den begonnenen fachdidaktischen Diskurs zum Medium Film soll an dieser Stelle exemplarisch die Entscheidung zur Analyse einzelner Filmszenen anstelle der Betrachtung des Gesamtfilmes einer sokratisch motivierten Reflexion unterzogen werden. So hat sich die *Filmszenenanalyse* u.a. deshalb einen hohen Stellenwert erarbeitet, weil Gesamtfilme aufgrund ihres Umfangs für den organisatorischen Rahmen von Schule zeitökonomisch problematisch erscheinen. Jörg Peters und Bernd Rolf haben die Vor- und Nachteile explizit abgewogen und kommen zu dem Schluss, dass ein sinnvoller Kompromiss die Filmszenenbetrachtung im Unterricht bei Verlagerung des Gesamtfilmes auf Zeiten außerhalb des Unterrichts sein kann.<sup>175</sup> Die hohe Verfügbarkeit von Filmmedien als DVD oder in anderen Speicherformaten ist hierbei sicherlich hilfreich. Entsprechend der bereits angesprochenen Kernstellenanalyse beim genuin philosophischen Text kann es aber auch hier darum gehen, einen schwer überschaubaren Filmumfang auf eine intensiv bearbeitbare – in der Aussage aber gewissermaßen repräsentative bzw. Zugang zum dahinter stehenden philosophischen Problem in besonderem Maße ermöglichende – Passage zu reduzieren. Dieses Vorgehen zeigt wieder deutliche Parallelität zu der Anforderung an die Teilnehmer im sokratischen Gespräch, welche „*knappe Beiträge zur Sache (nur einen Aspekt, keine ‚Vorträge‘)*“<sup>176</sup> einfordert. Die Qualität bzw. Intensität der Auseinandersetzung sollte nicht mit quantitativen Ansprüchen in Konflikt gebracht werden und gerade ungeübtere philosophische Denker bedürfen auch beim Filmeinsatz der Entlastung. Bei der konkreten Umsetzung der Analyse von Spielfilmszenen selbst sind wiederum verschiedene Aspekte zu beachten. Zum einen reicht i.d.R. das einmalige Sehen einer Szene nicht aus, um alle Schülerinnen und Schüler auf einen Wahrnehmungsstand zu bringen. So wird auch der Beispielaufnahme im sokratischen Gespräch ein großer Raum in mehreren Schritten bis hin zu einer Verschriftlichung der zur philosophischen Untersuchung relevanten Aspekte eingeräumt. Bei komplizierterem Szenenaufbau muss entsprechend zusätzlich zum mehrfachen Betrachten häufig ein Zusatz-

---

175 Vergleiche hierzu: Jörg Peters, Bernd Rolf: Filme im Philosophieunterricht. In: ZDPE 2/03: Bilddidaktik, S. 157-164.

176 Siehe hierzu die „Anforderungen an die Teilnehmer“ im Anhang dieser Arbeit, S. III.

material (z.B. Dialogtransskript<sup>177</sup>) eingebracht werden. Wenn zudem die Filmsprache entscheidend ist, sollten sogar so genannte Storyboards zum Einsatz kommen, die dem Dialogtext die bildhafte Ebene in Form von so genannten Screenshots zur Seite stellen. Dies alles darf aber nicht Selbstzweck werden, sondern muss auf ein philosophisch motiviertes Erkenntnisinteresse zielen.<sup>178</sup> So können hierfür ausgewählte Szenen genutzt werden, um zur Problemeröffnung und Motivation eines Diskurses beizutragen. An ihrer konkreten Handlung kann ein Problem analysierend erarbeitet und somit die Szene wie das selbsterlebte Beispiel als Untersuchungsfeld philosophischer Kategorien verwendet werden. Manchmal können Filme sogar einen alltagsweltlichen Bezug für historische Kontexte begünstigen und dadurch abstrakt gewordene philosophische Ideen anschaulich bearbeitbar machen. Im Sinne der phänomenologischen Methode können sie als Grundlage des Methodenlernens zur Übung differenzierter Wahrnehmung und Reflexion dienen. Auch kann bereits erarbeitetes oder erworbenes philosophisches Wissen an Spielfilmszenen wie an einem Fallbeispiel nochmals vertiefende Anwendung finden. Dabei bleibt als wichtige mögliche Funktion des Einsatzes einer Spielfilmszene die Projektionsfläche für ansonsten zu persönliche, intime und vielleicht in einem bestimmten Alter nur schwierig thematisierbare Erlebnisebenen. Die genannten Aspekte verdeutlichen den hohen Stellenwert, den das Medium Film für die Betonung der phänomenologischen Methode (2.1) einnehmen kann. Allerdings möchte ich diese hier nicht isoliert betrachtet wissen,<sup>179</sup> sondern im Sinne meines Untersuchungsanliegens in den Rahmen des sokratischen Gesamtparadigmas einbinden. Wenn so die erste Wahrnehmung einer Szene im Kurs ausgetauscht wird, kann dies ein wichtiger Schritt zur Klärung der eigenen Vorverständnisse (2.2) sein. Dabei können auch im Sinne der spekulativen Methode durch die Szene Anregungen zur

---

177 Siehe hierzu z.B. den empfohlenen Einsatz eines solchen Transskriptes in: Klaus Draken: Darwin im Kreuzfeuer. Kann der Ethik- und Philosophieunterricht zwischen Religion und Wissenschaft vermitteln? In: ZDPE 2/09: Darwin, S. 125ff.

178 Die folgenden Gedanken sind konkret auf den Einsatz des Spielfilms „Sleepers“ bezogen bereits ausgeführt worden in: Klaus Draken: Der Spielfilm „Sleepers“ im Philosophieunterricht. Zur didaktischen Begründbarkeit eines Spielfilmeinsatzes in der 12. In: EU 1/04: Populäre Medien, S. 43-46.

179 Dies wird z.B. von Peters/Peters/Rolf in ihren didaktischen Hinweisen zum Umgang mit dem Film im Philosophieunterricht vorgenommen (Peters/Peters/Rolf: Philosophie im Film, S. 6).

Hervorbringung eigener Ideen (2.5) zum anstehenden philosophischen Problem angeregt werden, die natürlich noch der späteren Prüfung bedürfen. Unterschiedliche Wahrnehmungen in Bezug auf eine gesehene Szene können Dialogbereitschaft (2.3) im Sinne des geforderten Anti-Dogmatismus fördern, die getragen durch das Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) und übergehend in das Begründungskonzept (2.6) die analytische Methode sowohl in Bezug auf die Betrachtung der gesehenen Szene als auch auf das davon berührte philosophische Problem unterstützen können. Das Ziel eines Wahrheitskonsenses (2.7) wie auch die sich im Streben danach zeigende Gesprächsgemeinschaft (2.8) sehe ich allerdings stärker auf der Sachebene des hinter der Szene liegenden philosophischen Themas als auf der Ebene einer Szeneninterpretation zu realisieren, um im Gegensatz möglicher Schwerpunktsetzungen in den Fächern Deutsch, den künstlerischen Fächern bzw. den Fremdsprachen den Charakter des Films als Medium und nicht Gegenstand des Philosophie- bzw. Ethikunterrichts transparent zu halten.

Produktionsorientiert gewendet bieten sich in Zielrichtung auf das Medium Film Photostorys, Storyboards und selbstgedrehte Videos als Möglichkeiten theatral-präsentativer Verfahren an, wie sie im Kontext der Arbeit mit dem genuin philosophischen Text nach Gefert ausgeführt wurden. Insofern gilt an dieser Stelle Ähnliches, wie bereits zum theatralen Philosophieren reflektiert wurde. Wichtig wäre mir lediglich, dass nicht zwingend ein genuin philosophischer Text, sondern auch jedes andere Medium sowie die eigene Erfahrungswelt zum Ausgangspunkt solcher Projekte mit Bezug auf das produktionsorientiert gewendete Medium Film genommen werden kann. Zusammenfassend lässt sich überhaupt zum Film feststellen, dass er als synthetisches Medium unter Einbeziehung von gezeigten Gesprächen, gesprochenem oder gezeigtem philosophischem Text, erzählten Geschichten, gespielter Musik und gezeigten Bildern in seiner Reflexion auf vieles rückverweisen muss, was zu den vorausgegangenen Medien bereits reflektiert wurde. Dennoch ergibt das Zusammenspiel des zuvor Betrachteten immer auch neue Qualitäten, die ihn im durchgeführten Abgleich mit dem sokratischen Paradigma für einen diskursorientierten Philosophie- und Ethikunterricht bei leicht zu beobachtendem hohem Motivationseffekt als durchaus gewinnbringend einsetzbar erscheinen lassen.

## 4.7 Der *Musikvideoclip* und sein Einsatz in philosophischer Absicht

Der *Musikvideoclip* ist seiner Struktur nach sicher nichts anderes als ein extrem kurzer Film, der allerdings besonderen Gesetzmäßigkeiten in Produktion und Rezeption folgt und in diesen seinen Besonderheiten in letzter Zeit eine spürbare Beachtung in der Philosophiedidaktik gefunden hat. Insofern hat auch die Betrachtung aus sokratischer Perspektive diese Besonderheiten zu beachten.

Dabei geht es in erster Linie um die so genannten „Konzeptvideos“. Rolf Sitermann beschreibt hierzu: „Diese bieten suggestive Bilder zu den Songs. Manche („Narratives“) bringen ganze Bildgeschichten und Kurzdramen aus dem Alltag. Kaum geeignet für den Philosophieunterricht ist dagegen der weitaus größere Teil der Clips, die man als Performancevideos bezeichnet. Sie zeigen nur die Performance der jeweiligen Gruppe als Konzertmitschnitt oder im Studio, garniert mit endlosen Tanzszenen.“<sup>180</sup> Ich möchte aus meiner mittlerweile gemachten Rezeptions- und Unterrichtserfahrung heraus allerdings einschränkend anmerken, dass durch fließende Grenzen bzw. auch Mischformen zwischen Konzept- und Performancevideos im Einzelfall zu schauen ist, worin unterrichtlich nutzbares Potential enthalten ist. Im Prinzip umfasst also der Musikvideoclip in der Form des Konzeptvideos bzw. in diese Form beinhaltenden Mischformen als „synthetische Kunst“ wie der Film alle anderen Medienformen. Insofern gelten für ihn die zum Film reflektierten Methoden Aspekte seiner Behandlung zunächst in ähnlicher Weise. Aber auch hier müssen die Mediengewohnheiten unserer Schülerinnen und Schüler beachtet werden, damit nicht unbewusste Wahrnehmungsroutinen oberflächliche und unreflektierte Verhaltensmuster der Freizeitwahrnehmung aktivieren. Sitermann führt hierzu aus: „Musikvideos sind zwar nicht von Jugendlichen gemacht. Die professionellen Produzenten, die damit den Verkauf der entsprechenden CD fördern wollen, spüren es aber unmittelbar an den Verkaufszahlen, ob sie mit dem angesprochenen Lebensgefühl ankommen oder daneben liegen. Musikvideos sind also Medien, die wie keine anderen

---

180 Rolf Sitermann: Audiovisuelle Gedankenexperimente. Musikvideos als neue Medien im Philosophie- und Ethikunterricht: Ein Beispiel aus Klasse 9. In: EU 1/04: Lebenskunst, S. 31f.

die heutige Jugendkultur prägen.<sup>181</sup> Insofern müssen auch beim Musikvideoclip Methoden entwickelt werden, differenziertere, Distanz schaffende und Reflexion ermöglichende Wahrnehmungsmuster im Sinne der Bewusstmachung eigener Vorverständnisse unter Nutzung der hermeneutischen Denkmethode (2.2) zu aktivieren. Auch wenn die differenzierte Beschreibung der eigenen Wahrnehmung im Sinne der phänomenologischen Methode (2.1) bei den bunten und schnellen Bildfolgen eines typischen Musikvideoclips nicht immer an alltagsweltliche Erfahrungen direkt anzuknüpfen scheint, wäre auch hier eine sinnvolle Schwerpunktsetzung möglich. Dies erscheint umso wichtiger, als das Tempo durchschnittlicher Clips das durchschnittliche Denkt tempo – zumal des schriftgewohnten Philosophielehrers – bei weitem überschreitet und somit ein bewusst wahrzunehmendes Dialogangebot (2.3) zunächst erst verfügbar gemacht werden muss. Dabei kann in gewisser Weise mit der analytischen Methode des sokratischen Paradigmas (2.4/2.6) gearbeitet werden, auch wenn ggf. der Film- und Musiksprache des Clips entsprechende Analyseinstrumente hinzugenommen werden müssen. Dabei sollte die maieutische Grundhaltung im Sinne der spekulativen Methode (2.5), das Anstreben eines Wahrheitskonsenses (2.7) sowie die Verwirklichung einer sich möglichst intensiv realisierenden Gesprächsgemeinschaft (2.8) in Bezug auf das berührte philosophische Problem nie aus dem Blick verloren werden.

Den Lehrer besticht der Musikvideoclip organisatorisch allein schon durch seine handliche Länge, die keinerlei Probleme für den Unterrichtsrhythmus im normalen Schulbetrieb darstellt. Auf den ersten Blick scheint die Musik an erster Stelle zu stehen, denn zu deren Verkaufsförderung wurde er erfunden, und er wird bis heute i.d.R. im Nachhinein zu ihr geschaffen. Noch stärker auf seine Machart aber wirkt sich die auf wenige Minuten gebündelte Dauer aus, in der mit hoher Intensität und schnellsten Schnitten alles zu Erzählende untergebracht werden muss. Die so entstehende Wirkung kann den ungeübten Betrachter meiner Generation nahezu erschlagen. Geübte Betrachter, z.B. unter den Schülerinnen und Schülern können aber auch in dieser Intensität und Geschwindigkeit erstaunlich viel und differenziert wahrnehmen, wie die Unterrichtserfahrung mit dem Medium zeigt. Methodisch bietet der Musikvideoclip im unter-

---

181 Ebenda, S.31.

richtlichen Einsatz interessante Möglichkeiten, jede der in ihm enthaltenen medialen Ebenen hervorzuheben oder zu vernachlässigen. So kann man z.B. einen Clip ohne oder mit Ton betrachten, d.h. allein auf das Bildmedium setzen oder die zumeist emotional suggestiv wirksame Musikebene mitnutzen. Rolf Sistermann hat dies eindrucksvoll an dem Clip zu „Nimm mich mit“ von Marius Müller-Westernhagen demonstriert, bei dem die Bilder in wenigen Minuten die körperliche Entwicklung eines Menschen von der Geburt bis zum Verfall nach seinem Tod präsentieren.<sup>182</sup> Diese Bilder allein können als Wahrnehmungserfahrung (2.1) umfangreiche Gedanken (2.5) und Reflexionen (2.4/2.6) zum Themenkreis Tod und Sterblichkeit auslösen, die durch den textbetonten deutschsprachigen Song eher behindert würden. Sistermann hat am Beispiel dieses Clips den Übergang in eine produktionsorientierte Verfahrensweise angeregt, indem er seine Schülerinnen und Schüler selbst zu den Bildern passende Texte verfassen ließ.<sup>183</sup> Solche Schülerprodukte in textlicher Form könnten dann wieder Ausgangspunkt für einen weiterzuführenden Diskurs unter Beachtung der Gesamtheit des sokratischen Paradigmas werden. – Sistermanns Erfahrung nach entstand beim späteren Hören des Originaltextes übrigens oft eine Art Enttäuschung über dessen thematischen Gehalt. – Man kann auch den durch die Bilder und Musik suggerierten Inhalt des Clips besprechen und dabei – insbesondere bei fremdsprachlichen Texten – den Songtext unbeachtet lassen, zumal die Bildgewalt und die emotional wirksame Klanggewalt des Mediums die Textgewalt häufig deutlich übertrifft. In meiner Erfahrung als damals naiver Musiklehrer war ich mehrfach irritiert, wenn Schüler/innen auf meine Frage nach dem Textinhalt eines Songs Geschichten erzählten, die ich nicht im Entferntesten nachvollziehen konnte. Erst später wurde mir bewusst, dass diese Erzählungen allein aus den (von mir damals nicht wahrgenommenen) Bilderwelten eines Clips

---

182 Eine repräsentative Bildauswahl sowie der Text zu dem Clip finden sich in: Rolf Sistermann (Hg.): *weiterdenken. Ethik/Praktische Philosophie Band B ab Jahrgangsstufe 8*. Braunschweig: Schroedel 2009, S. 192.

183 Hier wie im Folgenden wird auf Anregungen von Rolf Sistermann zurückgegriffen, die er u.a. in seinen Workshops auf den Tagungen „Methodenvielfalt im Philosophieunterricht“ des Fachverbandes Philosophie NRW am 14./15. Juni 2005, am 13. Juni 2006 und am 5. Juni 2007 im Kardinal-Schulte-Haus, Bensberg gegeben hat. Der zugehörige Reader wurde veröffentlicht unter: Rolf Sistermann: *Visuelle Gedankenexperimente – Musikvideos als neue Medien*. In: PUNW Nr. 43, 2007. Thema: 10 Jahre „Praktische Philosophie“ – Methodenvielfalt im Unterricht, S. 50-64.

stammten, die ich bei rein akustischer Wahrnehmung des Songs weder kannte noch unmittelbar mit seinem Textgehalt in Verbindung bringen konnte. So war zuletzt auch ein Kurs von mir äußerst überrascht, als zum Thema Liebe und Partnerschaft der Musikvideoclip zu dem Lied „Unzerrennlich“ von der Gruppe „Revolverheld“ gezeigt wurde. Zwar wurden die stark alltagsweltlich gewählten Illustrationen von Freundschaft und Nähe zunächst ganz im Sinne der im Kurs überwiegenden rein akustischen Rezeption des Liedes aufgenommen, aber eine vom Lied selbst her nicht antizipierbare Wendung des Geschehens zu einer homosexuellen Begegnung von zwei Jungen wurde von einigen Mädchen mit Applaus, von anderen Kursteilnehmerinnen und vor allem Kursteilnehmern aber mit größter Irritation aufgenommen. Das muss man aber nicht als Defizit sehen, da bei manchen Clips der zur philosophischen Reflexion nutzbare Gehalt der Bilder z.B. deutlich höher als der des Textes sein kann. Dabei kann die emotionale Wirkung der Musik die Bilderwirkung enorm verstärken, wie es z.B. bei dem Clip zu „Do the Evolution“ der Gruppe „Pearl Jam“<sup>184</sup> der Fall ist. Wenn in diesem Fall die konkreten Textaussagen nicht analytisch behandelt werden, muss für den sokratisch gedachten Diskurs über das dahinter stehende philosophisch-anthropologische bzw. auch ethische Problem kein einschränkender Verlust entstehen. Man kann aber auch bei lohnendem Gehalt Text und Bilder auf Widersprüche oder Übereinstimmungen hin untersuchen. Am Beispiel eines Clips zu dem Song „Nobody’s Home“ von Avril Lavigne<sup>185</sup> kann man die effektvolle Gegenüberstellung einer Bildeinstellung vom Anfang mit einer vom Schluss in Bezug auf positive wie negative Implikationen des Freiheitsbegriffs nutzen. Wenn man diese Bilder einsetzt, bleibt zunächst die Entscheidung offen, ob man überhaupt dem Gesamtverlauf der bewegten Bilder oder gar noch seinem textlichen Verlauf folgt. Es kann im Philosophie- und Ethikunterricht nicht darum gehen, dem Anspruch des Kunstwerks Musikvideoclip genügen zu wollen, sondern die darin enthaltenen philosophischen Potentiale zu finden und im Sinne der Aspekte des sokratischen Paradigmas wirksam werden zu lassen.

Wenn Rolf Sistermann in diesem Zusammenhang von „visuellen Gedankenexperimenten“ spricht, dann schätzt er ihr didaktisches Potential

---

184 Siehe hierzu wie zu dem folgenden Beispiel: Rolf Sistermann: Visuelle Gedankenexperimente – Musikvideos als neue Medien, S. 55ff.

185 Ebenda, S. 51ff.

hoch ein. „Gedankenexperimente sollen den Philosophieunterricht anschaulicher machen, sollen den Aufstieg zu den kahlen Höhen der abstrakten Gedanken leichter machen. Die dicht gepackten 4 bis 5 Minuten guter Clips können ideale audiovisuelle Gedankenexperimente sein, durch die der Möglichkeitssinn angesprochen wird. Ähnlich wie bei der Kurzgeschichte bleibt vieles offen.“<sup>186</sup> Hier werden zwei Aspekte angesprochen, die auch für das sokratische Philosophieren entscheidende Bedeutung haben: Zum einen wie beim Film die Möglichkeit, durch Anschaulichkeit im Konkreten fußen zu können (2.1) und so das behutsame Besteigen der „kahlen Höhen der Abstraktion“ im Sinne einer Anwendung der analytischen Methode (2.4/2.6) in der Diskursgemeinschaft (2.8) gemeinsam motivierter vollziehen zu können. Zum anderen wird der Anti-Dogmatismus (2.3) durch die Offenheit vieler Fragen gefördert und lädt zur maieutisch motivierten Produktion eigener Einfälle (2.5) ein, die in einem Diskurs über verbalisierten Austausch und rational geführte Untersuchungen auf einen Konsens (2.7) hin streben können. Wenn Sistermann seinen Schülerinnen und Schülern darüber hinaus Fragen anbietet, „die eher an den Wirkungen“ eines Clips orientiert sind, dann haben wir insbesondere eine gute Voraussetzung zur Übung der phänomenologischen Methode (2.1). „Welche Bilder fallen mir als erste ein, wenn ich mich an den Video-Clip zu erinnern versuche?“ oder „Welche Aussagen des Video-Clip haben mich beschäftigt?“<sup>187</sup> sind Beispiele für solche Fragen, die der Lerngruppe Raum geben, ihre Fragehaltung aus dem individuellen Vorwissen (2.2) heraus gemeinschaftlich zu konstruieren, um auf diesem Wege in eine im besten Sinne sokratisch geprägte rationale Untersuchung einzusteigen. In diesem Sinne ist der Sonderfall Musikvideoclip als Kurzfilm mit spezieller Dynamik ein nahe am Schülererleben – oder zumindest Schülerlebensgefühl – orientiertes Medium, was sicherlich in seinem unterrichtlichen Einsatz philosophisch gewendet werden muss, dann aber gutes Potential für im Sinne des sokratischen Paradigmas wünschenswerte Prozesse im Philosophie- und Ethikunterricht bietet.

---

186 Rolf Sistermann: Audiovisuelle Gedankenexperimente, S. 32.

187 Ebenda, S. 32.

## 4.8 Das *Internet* im methodischen Blick des sokratischen Paradigmas

Das *Internet* in seiner zunehmend selbstverständlichen privaten Verfügbarkeit für einen großen Teil unserer Schülerinnen und Schüler sollte von der Philosophiedidaktik mittlerweile ebenso selbstverständlich wahrgenommen, reflektiert und in der schulischen Praxis kritisch genutzt werden. Aber was ist das Spezifische an diesem Medium? Wenn heute die Verfügbarkeit von PC und Internetzugang im Klassenraum gefordert wird, so wird dadurch zunächst einmal die Verfügbarkeit und eine Zugriffsmöglichkeit auf alle zuvor genannten Medien erreicht:

Der philosophische Text, gerade wenn es sich um ältere Autoren bzw. ältere Übersetzungen handelt, zu denen es keine rechtlich fixierten finanziellen Ansprüche der Urheber mehr gibt, kann auf diversen Seiten in großem Umfang abgerufen werden.<sup>188</sup> Aber auch manch zeitgenössisch aktiver Philosoph stellt seine Überlegungen selbst ein oder bekommt seine Überlegungen von Vortragsveranstaltern oder sonstigen Interessierten ins Netz gestellt.

Der literarische Text ist auf gleiche Weise präsent und in allen denkbaren zeitlichen und qualitativen Abstufungen auffindbar. Natürlich auch hier unter dem rechtlichen Vorbehalt, dass Urheberrechte nicht jedes Werk zulassen dürften. Allerdings beginnt schon in diesem Bereich das Phänomen, dass Urheberrechte im „world wide web“ nur schwer sicherbar sind.

Musik ist ebenfalls omnipräsent und gerade die Musikindustrie ist es, die die illegale Nutzung des Internets beklagt. So können viele Jugendliche heute unter Missachtung jeglicher Urheberrechte fast jedes Musikstück im Netz aufspüren und herunterladen – teils allerdings mit dem evidenten Risiko straf- und privatrechtlicher Verfolgung. Mittlerweile ist aber auch der legale Download ausgeweitet und komfortabel nutzbar gemacht worden. Rechtlich unbedenklich ist auch die Verfügbarkeit jeglicher Musiktexte, die man früher bei Interesse in mühevoller Kleinarbeit transkribieren musste.

---

188 Beispielhaft genannt seien hier: <http://www.zeno.org/Philosophie>,  
<http://www.textlog.de/> oder <http://gutenberg.spiegel.de/index.php?id=6>.

Für das Bild gibt es in den Suchmaschinen seit längerem spezielle Suchfilter, so dass man sich zu thematischen Suchbegriffen nur bildliche Darstellungen zeigen lassen kann. Dies ist eine sehr komfortable Möglichkeit, wenn man Illustrierendes oder auch Anregendes zu bestimmten Themengebieten sucht – allerdings auch hier i.d.R. unter Absehen von urheberrechtlichen Ansprüchen.

Ähnliches gilt für den Film. Die entsprechend im Kino gezeigten Warnhinweise sind ein deutliches Indiz für die ökonomische Bedeutung der Raubkopie, die sogar aktuell im Kino anlaufende Spielfilme für Internetrouiniers augenblicklich verfügbar erscheinen lässt.

Beim Musikvideoclip spielen Einrichtungen wie „youtube“ eine große Rolle. Hier kann man in technisch begrenzter Qualität fast alles aufspüren, was Fans hat.

In dieser Hinsicht erscheint das Internet als zwar teilweise rechtlich bedenkliches aber äußerst effektives Meta-Medium, um auf die zuvor genannten Medien zugreifen zu können. In diesem Sinne ergibt sich so noch kein neuer Bedarf einer Reflexion aus sokratischer Perspektive.

Aber es gibt auch eine andere Seite des Internets, die Beachtung verdient, denn *Mandy Schütze* stellt zu Recht fest, „die Schüler wachsen mit dem ‚Mitmachnetz‘ auf: Sie chatten über ICQ, finden die Abiturienten der Nachbarschule im SchülerVZ oder StudiVZ, sie streiten über Formulierungen in Wikipedia-Artikeln. Diese Liste ließe sich beliebig erweitern, denn so vielfältig die Kommunikationswege in der echten Welt sind, so breit spiegeln sie sich auch im Internet wieder. Auch für den Unterricht ergeben sich interessante Potentiale.“<sup>189</sup> Die Folge dieser Erscheinung ist zum einen, dass methodisch Möglichkeiten zur Aktivierung gegeben sind, deren philosophiedidaktischer Nutzen noch zu diskutieren sein wird. Zum anderen aber spiegelt sich diese Mitmachmöglichkeit auch in der unwägbarsten Qualität von Internetbeiträgen wieder. Eine der wichtigsten und anspruchsvollsten Kompetenzen bei der Nutzung des Internets liegt wahrscheinlich in der Einschätzung gefundener Informationen bezüglich ihrer Fundiertheit, ihrer Interessenlage und damit letztlich ihrer Verlässlichkeit – und das bei nahezu unbegrenzter Informationsfülle. So habe ich z.B. bei der Recherche über die Auseinandersetzungen um Evolution und

---

189 Mandy Schütze: Ethikunterricht im Web 2.0. Wikis und Weblogs optimal eingesetzt. In: ZDPE 2/08: Mediennutzung, S. 125.

Schöpfungslehre bei Google – der meistgenutzten Suchmaschine im Netz – genau diese beiden Schlüsselbegriffe eingegeben. Durch die vorangegangene Beschäftigung mit der Kontroverse und den an ihr im deutschsprachigen Raum Beteiligten<sup>190</sup> konnte ich die gefundenen Beiträge ihrer Herkunft nach schnell zuordnen und feststellen, dass nur ein Beitrag der Verweisliste auf der ersten Seite gefunden werden konnte, der sich um eine halbwegs sachlich-neutrale Darstellung des Konfliktes bemühte. Alle anderen Seiten, egal wie sachlich, wissenschaftlich oder mit scheinbarem Anspruch auf Überblickswissen sie auftraten, waren bei genauerem Hinsehen als äußerst einseitige, interessengeleitete, oftmals verfälschend darstellende und z.T. mit offensichtlich falschen Tatsachenbehauptungen operierende Seiten – tendenziell von beiden Konfliktparteien der Kontroverse her. Wenn nun eine Schülerin oder ein Schüler ohne Vorwissen über Sachproblematik und dieses Medium in eine erste Informationssuche einsteigt, wenn zudem Zeitdruck oder begrenztes Engagement die Betrachtung einer größeren Anzahl von Quellen verhindert und die allgemeine Kompetenz des Umgangs mit Textquellen die Lektüre bestimmter (fachwissenschaftlicher) Beiträge erschwert, ist der verbleibende Eindruck am Ende sehr zufällig. Und hier setzt wieder der Anspruch sokratischen Philosophierens an, die so auffindbaren Äußerungen als Gesprächspartner zu befragen und kritisch zu hinterfragen. Natürlich muss man als Philosoph aufpassen, weil schnell die Grenzen des sokratisch Bearbeitbaren<sup>191</sup> überschritten werden und Sachinformationen verschiedenster Fachbereiche notwendig werden können. Aber die sokratische Grundhaltung eines Anti-Dogmatismus (2.3), die auf Klärung eigener Vorverständnisse (2.2) und nach Möglichkeit mit einem Abgleich der eigenen Erfahrung und Wahr-

---

190 Siehe hierzu: Klaus Draken: „Fossilien haben die Evolutionstheorie widerlegt‘ – eine unterrichtsbezogene Filmkritik“ (S. 107-111) und „Der Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Vermittlung im Streit zwischen Wissenschaft und Religion.“ (S. 120-124) in: PUNW Nr. 45, 2009 sowie: „Darwin im Kreuzfeuer. Kann der Ethik- und Philosophieunterricht zwischen Religion und Wissenschaft vermitteln?“ in: ZDPE 2/09: Darwin, S. 124-132; weiterhin: „Kampf der Kulturen‘ oder ‘Kampf um die Aufklärung‘. Ein Praxisbericht von der Verhinderung des Kulturkampfes im Klassenzimmer.“ In: PUNW Nr. 41, 2006: Interkulturelle Philosophie, S.60-66.

191 Siehe hierzu: Dieter Krohn, Nora Walter: Sokratische Gespräche der Philosophisch-Politischen Akademie seit 1966 – eine Dokumentation. In: Knappe/Krohn/Walter (Hrsg.): Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson. Frankfurt/M.: dipa-Verlag, 1996, S. 135-148.

nehmung (2.1) verbunden sein sollte, die fußend auf dem Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) unter Einbindung eigener Einfälle (2.5) dem Begründungskonzept (2.6) im Sinne der analytischen Denkmethode folgen sollte, kann auch im Ausgang von den im Internet als Metamedium verfügbar gemachten Medien das Gesprächsziel eines Wahrheitskonsenses (2.7) verfolgen und dabei die beschriebene Qualität einer Gesprächsgemeinschaft (2.8) erlebbar werden lassen.

Mit dieser Feststellung zum Medium Internet sind nun vielfältige Medien aus dem Blickwinkel des sokratischen Paradigmas beleuchtet worden. Als ein durchgängiges Bild stellt sich dabei heraus, dass einerseits die Medien selbst durchaus Qualitäten bieten, die den sokratisch gedachten Unterricht unterstützen und befördern können und deswegen auch genutzt werden sollten. Immer aber stellt sich auch heraus, dass das einzelne Medium diese Qualität entsprechend dem sokratischen Paradigma *nicht von sich aus entfalten* kann oder muss, geschweige denn dessen Entfaltung garantiert. Nur der bewusst auf philosophiedidaktisch zu begründende Prinzipien hin ausgerichtete Einsatz und eine daraufhin gewählte Methodik kann dies gewährleisten.

#### **4.9 Das *selbstständige Handeln* – Medienvielfalt in Methoden der Handlungsorientierung**

Das selbstständige Handeln zeigt sich sowohl als Zielperspektive des platonischen Sokrates, der seinen Gesprächspartnern das eigene kritische Selbstdenken nahe bringen wollte, als auch im Rahmen eines modernen Lernbegriffs, der die konstruierende Eigentätigkeit des Lerners betont. Dieser Zielperspektive zugeordnet sollen nach der Betrachtung von Arbeitsmethoden, die auf der Grundlage des Einsatzes unterschiedlicher Medien systematisiert waren, nun auch exemplarisch einige Unterrichtsmethoden betrachtet werden, die quer zu der bisherigen Systematik liegen.

Der Begriff der *Handlungsorientierung* entstammt der allgemeinen Didaktik und provoziert Unterrichtsmethoden, die sich nicht auf ein Medium beschränken lassen. Zurückverfolgt wird er häufig bis zu Heinrich Pesta-

lozzis Anliegen, Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ zu ermöglichen. Entsprechend definieren *Werner Jank* und *Hilbert Meyer*: „Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, sodass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“<sup>192</sup> Als Prinzipien werden hierbei folgende Aspekte benannt: „1. Interessenorientierung“, d.h. das Bemühen, „die subjektiven Schülerinteressen zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit zu machen“ und ihnen Gelegenheit zu geben, „durch einen handelnden Umgang mit neuen Themen und Problemen sich der eigenen Interessen bewusst zu werden und sie kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.“<sup>193</sup> Dies kann man insofern parallel zu dem sokratischen Paradigma sehen, welches bei eigenen Vorverständnissen ansetzend (2.2) die eigene Erfahrung (2.1) zur Grundlage der weiteren Arbeit macht. Dies birgt aus beiden Perspektiven gute Voraussetzungen, dass auch die eigenen Erkenntnisinteressen der Lernenden angesprochen werden. „2. Selbsttätigkeit und Führung“ als Prinzip handlungsorientierten Unterrichts meint, „den Schülerinnen und Schülern möglichst wenig vorzukauen und sie möglichst viel selbst erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen und verwerfen zu lassen“. Dies trifft sich mit dem Anti-Dogmatismus (2.3) und dem zu fördernden Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) des sokratischen Paradigmas, welches in Nelsons und Heckmanns Forderung nach völliger Zurückhaltung des Gesprächsleiters in der Sache gipfelt. „Die Selbsttätigkeit der Schüler ist allerdings kein Wert an sich“, fahren Janke und Meyer fort. „Es muss auch etwas Vernünftiges dabei herausgekommen sein. Und dieses ‚Vernünftige‘, auf das hin die Selbsttätigkeit ausgerichtet sein muss, ist für uns die Selbstständigkeit bzw. Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler.“<sup>194</sup> Hier können Parallelen zur Maieutik (2.5) im Sinne zu prüfender Geburten nach dem Begründungsprinzip (2.6) gesehen werden. Als weiteres Prinzip führen die Autoren „3. Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit“ an. Dabei bezeichnen sie „als ‚Handarbeit‘

---

192 Werner Jank, Hilbert Meyer: *Didaktische Modelle*. 5. völlig überarbeitete Ausgabe. Berlin: Cornelsen, Scriptor, 2002, S. 315. Auch die folgenden Zitate sind hier entnommen: S. 315-319.

193 Ebenda, S. 316.

194 Ebenda.

[...] alle mit Hilfe des Körpers bzw. durch ihn ausgeführten materiellen Handlungen; als ‚Kopfarbeit‘ alle geistigen (sprachlich artikulierten oder als mentale Prozesse ablaufenden) Denk-Handlungen.“ Dabei ist die Zielperspektive, dass „die materiellen Tätigkeiten der Schüler nicht nur als ‚Prothese‘ geistiger Arbeit, sondern als ganzheitlicher Ausdruck menschlicher Entwicklung betrachtet werden“.<sup>195</sup> An dieser Stelle kommen wir nun in Konflikt mit dem sokratischen Paradigma, in dem es im Wesentlichen um Denk- und Sprechhandlungen geht. Diese sollen die Erreichung des Gesprächsziels von Wahrheitskonsensen (2.7) ermöglichen. Zwar beziehen sie sich auf die i.d.R. auch tätige Erfahrung (2.2), können also als an tätige Praxis angebunden aufgefasst werden, aber letztlich bleibt die Praxis zunächst „Prothese“ für geistige Vernunfteseinsichten. Allerdings greift dies noch etwas zu kurz, weil nach sokratischem Vorbild am Ende das Ziel humaner Lebensgestaltung eben auch im Sinne gestalterischen Tuns steht. Die Gesprächsgemeinschaft (2.8) basiert auf einem Menschenbild, das letztlich in sokratischer Haltung vernunftgemäße Einsichten als Handlungsanlässe begreift. Auch dies ist zwar nicht exklusiv „hand“-wirklich gedacht, schließt aber diese Ebene keineswegs aus. Dennoch kann die Handarbeit beim Anliegen der Philosophie und eines darauf basierenden Unterrichts nur schwer als gleichberechtigt neben die Kopfarbeit gestellt angesehen werden. „4. Einübung in solidarisches Handeln“ verstehen Janke und Meyer so, dass „dort, wo sprachliche Verständigung und die zielgerichtete Arbeit gut aufeinander abgestimmt sind, [...] als ‚ausgelöste‘ dritte Handlungsform eine Praxis solidarischen Handelns, die nicht am persönlichen Vorteil, sondern am gemeinsamen Nutzen orientiert ist“, entsteht. „Sie schließt eine streckenweise Einzelarbeit nicht aus, ist aber grundsätzlich auf Teamarbeit und andere kooperative Lehr-Lern-Formen angewiesen.“<sup>196</sup> Im sokratischen Paradigma steht die Gesprächsgemeinschaft (2.8) für ein solidarisch zu verfolgendes Handlungsziel, welches aber im Sinne der Wahrheitserkenntnis geistig verortet ist. Auch hier kann die unter 3. eingeführte Ebene der Handarbeit nicht eingefangen werden, obwohl die erforderliche Solidarität im Vollzug der Sprechhandlungen nicht zu unterschätzen ist. Als letzten Aspekt handlungsorientierten Unterrichts nennen die Autoren „5. Produktorientierung [...]“. Handlungsprodukte sind die veröffentlichungsfähigen materiellen, szenischen und

---

195 Ebenda, S. 316f.

196 Ebenda, S. 318f.

sprachlichen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit. [...] Handlungsprodukte sind in unterschiedlichen Symbolisierungsformen möglich: Sie werden von den Schülern unter Anleitung des Lehrers inszeniert (Standbild-Bauen, Rollenspiel, Planspiel, Zeitungstheater, Musik, Tanz usw.) oder hergestellt (Wandzeitung, Collage, Modell, Schülerbuch, Klassenzeitung, Flugschrift, Leserbrief). Sie können zu kleineren und größeren Vorhaben und Projekten ausgeweitet werden (Aufführung, Ausstellung, Internet-Präsentation, Elternabend, Erkundung/Exkursion, Klassenfahrt, Wettbewerb usw.).<sup>197</sup> Bei diesen Produktlisten fällt nun auf, dass entgegen den zuvor festgestellten Schwierigkeiten, in ein philosophisches Projekt die „Handarbeit“ zu integrieren, manches Genannte bereits konkret in dieser Arbeit angesprochen wurde. So wurden z.B. Standbild, Musikstücke, textlich verfasste Produkte sowie Aufführungen anlässlich der medienorientiert bearbeiteten Methoden reflektiert. Auf dieser Ebene, auch wenn die im Diskurs zu leistende Kopfarbeit im Zentrum steht, lassen sich durchaus konkret methodische Verbindungen mit dem sokratischen Paradigma herstellen. Im Folgenden möchte ich daher einige prominente Verfahren im Rahmen von Handlungsorientierung, die die Konzentration auf ein Medium überschreiten, beispielhaft konkretisierend unter die Lupe des sokratischen Paradigmas nehmen.

So kann z.B. das *Projekt als Unterrichtsvorhaben* im Sinne einer Großmethode handlungsorientierten Unterrichts im Philosophie- oder Ethikunterricht seinen Platz finden, denn seine Grundidee ist sehr weit auslegbar, wie die allgemeindidaktische Literatur belegt: „Schüler/innen und Lehrer/innen nehmen sich eine Idee, ein Problem oder ein anvisiertes Produkt vor. Sie identifizieren die anstehenden Probleme, entwickeln einen Bearbeitungsplan und führen ihn unter Beachtung von selbst gesetzten Regeln aus.“<sup>198</sup> Da es unzählige Beschreibungen der Projektmethode bzw. der Anforderungen an ein Projekt für alle denkbaren Kontexte gibt, werde ich mich im Folgenden auf eine speziell für Schule und darin sogar für die Schülerhand im Unterricht des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabefeldes, das i.d.R. auch die Fächer Philosophie und Ethik umfasst, konzi-

---

197 Ebenda, S. 319.

198 Karl Frey: Die Projektmethode. In: Jürgen Wiechmann (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim / Basel: Beltz, 1999, S. 155.

pierte Beschreibung beziehen.<sup>199</sup> So werden dort in üblicher Weise vier Phasen der Projektarbeit benannt: „1. Definition: [...] Problematisierung der Aufgabenstellung [...]; Klärung [...] der zur Verfügung stehenden Ressourcen [...]; Zielfindung [...]; 2. Planung: Entscheidung über methodische Verfahren und Arbeitsteilung [...]; 3. Durchführung: Erledigung der jeweiligen Arbeitsaufträge [...]; regelmäßige Kommunikation der Projektbeteiligten beim Erreichen der Zwischenziele; 4. Abschluss: Darstellung und Präsentation von Lösungsergebnissen; Reflexion des Projektverlaufs.“<sup>200</sup> Das Zentrale an der Durchführung dieses Projektzyklus ist die Selbstverantwortung, in die eine Projektgruppe entlassen wird. *Beate Obst* hat in ihrer an das Konzept der Werkstattarbeit<sup>201</sup> angelehnten Projektarbeit Schülerinnen und Schüler der Klasse 9 eines Gymnasiums in Praktischer Philosophie sogar eine „freie Themenwahl“ im Rahmen des damals geltenden Kerncurriculums zugestanden. Auch war die Produktform freigestellt, so dass das von ihr konkret vorgestellte Projekt in die Erstellung einer Fotostory einmündete. Dass dahinter ein ethisches Problem alltagsbezogen aufgearbeitet werden sollte, machte die Sache zu einem fachbezogenen Projekt. Die Lehrerrolle wird im Projektprozess zur Beraterrolle, die im konkreten Fall auch das Angebot vertiefende Reflexion anbietender Textmaterialien zum selbstgewählten Thema einschloss. Man kann aber auch deutlich engere Grenzen setzen und ein Thema oder eine begrenzte Themenwahl vorgeben. So bietet das von *Horst Alvermann* für die Jahrgangsstufe 11 entwickelte Delphi-Projekt<sup>202</sup> nicht nur eine klar umgrenzte Auswahl von Problemaspekten mit z.T. obligatorischen Textmaterialien

---

199 Siehe hierzu: Bernd Kolossa: Methodentrainer. Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II Gesellschaftswissenschaften. Berlin: Cornelsen, 2000. Wenn in diesem Zusammenhang von Gesellschaftswissenschaften die Rede ist, so muss man im schulischen Kontext berücksichtigen, dass das Fach Philosophie sowie Praktische Philosophie bzw. Ethik als geisteswissenschaftlich orientierte Fächer dem so genannten gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld der Unterrichtsfächer zugerechnet werden.

200 Ebenda, S. 185f.

201 Beate Obst: Lernen lassen durch Werkstattarbeit im Fach Ethik. Wie ein Fotostory-Projekt in der 9 den Zugang zur personalen Perspektive erleichtern kann. In: EU 2/07: Methoden III: Lernen lassen! S. 22-27.

202 Horst Alvermann stellte dieses unveröffentlichte, aber im Unterricht erprobte Projekt in einem Workshop der seit 2005 jährlich stattfindenden Tagungsreihe „Methodenvielfalt im Philosophieunterricht“ des Fachverbandes Philosophie NRW am 14.06.2006 in der Katholischen Akademie Schwerte vor.

zu einem vorgegebenen Thema an, sondern schreibt nach Erarbeitungsphasen in Gruppen individuell zu verfassende Essays als Produktform vor. Das Projekt „Utopie“ von Ricarda Sponagel, das aus einem Vorlauf in „der normalen Unterrichtssituation“ erwachsend „die eigenverantwortliche Entwicklung und Veranschaulichung eines eigenen utopischen Gesellschaftsentwurfs“ einforderte, mündete dagegen in eine schulöffentliche „Utopieausstellung“, zu der die Schülerinnen und Schüler Exponate beisteuern sollten.<sup>203</sup> Diese genannten Beispiele aus der Schulpraxis der Fächer Philosophie und Ethik sollen die Spielräume innerhalb der Projektmethode verdeutlichen, welche als Unterrichtsmethode unterschiedlichste – auch schon in dieser Arbeit reflektierte – Schülerarbeitsmethoden zu integrieren vermag. Dabei kann die Selbstverantwortlichkeit von i.d.R. Gruppen durchaus mit der Gesprächsgemeinschaft und dem ihr zugrunde liegenden Menschenbild (2.8) verglichen werden. Gerade der Aspekt, dass in Projektarbeit durch die Arbeitsteiligkeit auch das Prinzip des Lernens durch Lehren zum Tragen kommt, lässt die Schülerinnen und Schüler „die passive und konsumierende Rolle des Lernenden und Rezipienten gegen die aktive Rolle des Lehrenden eintauschen.“<sup>204</sup> Auch kann die Projektarbeit über den Klassen- und Schulraum hinaus ausgedehnt werden, wenn dies von ihrer Fragestellung her geboten scheint. „Alle Orte können auf diese Weise zu Lernorten werden [...] Ein Lernen vor Ort ist häufig anschaulicher, intensiver und motivierender als in den institutionalisierten Bildungsräumen.“<sup>205</sup> Zudem können weitere Diskursteilnehmer auf diese Art und Weise gewonnen werden, wenn je nach Frage- oder Problemstellung eine „Begegnung mit den so genannten ‚authentischen Vertretern‘ von Parteien, gesellschaftlichen Gruppen (z.B. Umweltinitiativen, aber auch Betriebsbesichtigungen), religiösen Institutionen (Kirche, Synagoge, buddhistischem Zentrum, Moschee) vor Ort“ ermöglicht wird. Hier wird der Marktplatz des Philosophierens, auf dem es Vorverständnisse zu klären gilt (2.2), in ganz konkreter Weise realisierbar und ein phänomenbezogener Zugriff (2.1) auf ausgedehnte Weise möglich. Dass die ebenfalls ganz real geschaffenen Dialogangebote (2.3) im Sinne eines Anti-

---

203 Siehe hierzu: Ricarda Sponagel: Utopie. Ein Projekt in der Jahrgangsstufe 12. In: EU 2/07: Methoden III: Lernen lassen! S. 37-44.

204 Felicitas Schult: Lernen durch Lehren. In: EU 2/07: Methoden III: Lernen lassen! S. 16.

205 Volker Steenblock: Philosophische Bildung, S. 165.

Dogmatismus wahrgenommen und im Selbstvertrauen der Vernunft (2.4) reflektiert werden sollten, scheint mir im Fachkontext unverzichtbar. Auch das Zulassen eigener Einfälle sowie deren rational kritischer Betrachtung (2.5) wird allein schon durch die i.d.R. in Arbeitsgruppen organisierte Verfahrensweise nahe gelegt. Dass dabei das Begründungskonzept (2.6) zum Tragen kommt, ist natürlich nicht automatisch gegeben, wie die Alltagsbeobachtung von Schülergruppenprozessen belegt. Dennoch bleibt es im Philosophie- und Ethikunterricht immer zentrales Anliegen, dieses Fachspezifikum auch bei selbstständigen Schülerarbeitsphasen betonen zu lassen. Inwiefern bereits in der Projektarbeit einzelner Gruppen oder erst in der Auswertung der Projektarbeitsergebnisse verschiedener Gruppen das Streben nach Wahrheitskonsensen (2.7) möglich und sinnvoll realisierbar erscheint, hängt sicher von den spezifischen Gegebenheiten der einzelnen Anwendung der Projektmethode ab. Generell aber sollte dabei unabhängig von der konkreten Verortung das Erleben einer möglichst ideal umgesetzten Gesprächsgemeinschaft (2.8) als Zielperspektive im Auge behalten werden.

Sicherlich als Sonderfall habe ich auch bei meinen Versuchen, mit kleineren Oberstufenkursen Philosophie an der Städtischen Gesamtschule Solingen authentische sokratische Gespräche in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann durchzuführen,<sup>206</sup> eine projektartige Vorgehensweise gewählt. So wurden nach theoretischer Vorstellung der Methode des sokratischen Gesprächs in der Kursgruppe die Anforderungen des Paradigmas problematisiert, eine Umsetzungsmöglichkeit im Rahmen der vorgegebenen organisatorischen Bedingungen und Ressourcen gemeinsam geplant und mit der Themenstellung auch das Ziel – die Beantwortung der selbst gewählten Frage – von der Gruppe bestimmt. Dies entsprach im Ganzen der Definitionsphase. Bei der Planungsphase war den Schülerinnen und Schülern natürlich ein enger Rahmen gesetzt, da die zu erprobende Methode feststand. In einem Fall allerdings entstand

---

206 Siehe hierzu auch: Klaus Draken: Eignet sich das Sokratische Gespräch für die Schule? Überlegungen aus der Sicht des Philosophieunterrichts an der gymnasialen Oberstufe. In: Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter: Das Sokratische Gespräch im Unterricht [Sokratisches Philosophieren, Band 7]. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 2000, S. 68-89. Konkrete Ergebnisse aus einem mit Schülerinnen und Schülern geführten Sokratischen Gespräch dieser Art sind auch als Material in das Kapitel „Freiheit und Unfreiheit“ des Schülerbuches „philopraktisch 3“ (Jörg Peters / Bernd Rolf (Hg.), Bamberg: Buchner, 2008, S. 10f.) eingeflossen.

die Möglichkeit, eine relativ größere Lerngruppe für eine gewisse Zeitspanne zu teilen, so dass zwei sokratische Gesprächsgruppen gebildet wurden, die sich regelmäßig zu gemeinsamen auf die Methode bezogenen Metagesprächen trafen. Es wäre aber auch denkbar, dass andere Organisationsformen wie Fishbowl oder Teilnehmer-/Beobachterrollen für die Durchführung gefunden werden. Bei der Durchführung im Sinne der Projektmethode ist die „regelmäßige Kommunikation der Projektbeteiligten beim Erreichen der Zwischenziele“ gut mit den Metagesprächen im sokratischen Gesprächsverlauf vergleichbar. Auch können die bei der Konsenssuche immer wieder zu ziehenden Zwischenbilanzen über den Gesprächsstand in diesem Sinne verstanden werden. Hier sehe ich sowie so den intensivsten diskursiven Anteil der Projektmethode. Am Ende meiner projekthaften Durchführung sokratischer Gespräche stand natürlich auch eine evaluative Selbstreflexion der Lerngruppen, die im Übrigen zumeist selbstkritischer in Bezug auf die Einhaltung der Anforderung des sokratischen Paradigmas ausfiel, als ich es sah. Auf der anderen Seite war dies auch immer eine Stelle im Unterrichtsverlauf, an der individuelle oder Kleingruppenergebnisse zur bearbeiteten Themenfrage darstellbar und in unterschiedliche Produktformen (z.B. Strukturskizze über den Gesprächsverlauf, Essay über die Themenfrage) überführbar wurden. Insofern wäre auch der Abschluss im Sinne der letzten Phase eines Projektzyklus verstehbar. Ich möchte mit dieser Schilderung der „projekthaften“ Durchführung sokratischer Gespräche in der Schule zwar klar erkennbare Parallelen in einigen Zielperspektiven betonen, vor einer Gleichsetzung aber deutlich warnen, da es sich in der geschilderten Weise um eine situativ hilfreiche Kombination handelte, die nicht unbedingt generalisierbar erscheint.

*Stationenlernen* ist eine weitere Arbeitsform neben der Projektmethode, die immer wieder in den angebotenen Listen handlungsorientierter Unterrichtsformen genannt wird. An den Unterrichtenden gerichtet beschreibt ein einschlägiges Methodenbuch: „Die Schülerinnen und Schüler erhalten in Form von Stationen verschiedene Lernangebote, die sie weitgehend selbstständig bearbeiten können. Meist findet die Bearbeitung in Kleingruppen statt. Einzel- und Partnerarbeit sind ebenfalls möglich. Gemeinsam ist allen Lernstationen eine übergeordnete Thematik. Unterschieden werden können Pflicht- und Wahlstationen. Zu den Wesensmerkmalen

des Stationenlernens gehört auch, dass in den Einzelstationen lernertypenspezifische Angebote gemacht werden.<sup>207</sup> Die letztgenannte Eigenschaft der lernertypenspezifischen Angebote, also Wissenserwerb über unterschiedliche Lernkanäle zu ermöglichen, ist z.B. in naturwissenschaftlichen Fächern über den Umgang mit Experimenten oder in künstlerischen Fächern über Musik oder Skulpturen noch anders realisierbar als in einem geisteswissenschaftlichen Fach. Aber auch die häufige Betonung des Einsatzes, „wenn (a) neue Inhalte möglichst selbstständig erarbeitet werden sollen und wenn (b) bereits Bekanntes auf individuelle Art und Weise geübt und gesichert wird“,<sup>208</sup> betont einen Unterricht, der stärker auf Wissenserwerb und weniger auf reflexive Kompetenzen abzielt – also eher Philosophie als im sokratischen Sinne Philosophieren anstrebt. Entsprechend wirkt auch der von Marlitt Gress für eine Materialsammlung Ethik/Philosophie erarbeitete Lernzirkel zum Thema „Begegnung mit dem Islam“<sup>209</sup> für die Klassenstufen 8-9 als weitestgehend auf Texten zu entnehmende Informationen beschränkt. Von diesem Befund angeregt habe ich mit Teilnehmerinnen eines Fachseminars Philosophie versucht auszuloten, inwieweit man für unsere Fächer über textlich verfasste Medien hinausgehen kann und inwieweit auch diskursive Reflexion bereits in das Stationenlernen für die Fächer Philosophie und Ethik verlegt werden kann.<sup>210</sup> Was die Medien anbetrifft, so konnte einzelnen Stationen neben Texten auch Graphiken, Bilder, Hördokumente und Filmsequenzen zugrunde gelegt werden. Was die Arbeitsweisen betraf, so standen neben Kenntniserwerb aus unterschiedlich verfassten Materialien auch Stationen mit Rätselcharakter, mit eher assoziativem Anregungscharakter zur Problemkonstitution, mit Analyseauftrag und anschließender Bewertungsdis-

---

207 Wolfgang Mattes: Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn: Schöningh, 2002, S. 56.

208 Ebenda.

209 Marlitt Gress, Thomas Meyer: Begegnung mit dem Islam – ein Lernzirkel (Kl. 8-9). In: RAAbits Ethik/Philosophie. I / D / 1. Stuttgart: Raabe, 2005.

210 Vergleiche hierzu: Klaus Draken, Beate Obst: Material Extra: Lernen in Stationen (zum Herausnehmen): Die Unterscheidung von Affe und Mensch. (In: EU 2/07) In dieser Veröffentlichung konnten allerdings nur Teile des erarbeiteten Stationenlernens aufgenommen werden. Auch blieb das veröffentlichte Material auf die im Zeitschriftenformat vermittelbaren Medien Text und Bild beschränkt, während im erarbeiteten Gesamtmaterial auch Spielfilmauszüge und Filmdokumentationen vorkamen bzw. Hördokumente angedacht waren.

kussion oder diskursiv angelegte Einschätzungs- und Begründungsaufträge nebeneinander. Was so das Überschreiten eines reproduzierbaren Wissenserwerbs hin zur Anregung weitergehender Reflexion angeht, war die entscheidende Schaltstelle die Gestaltung der Lösungsblätter, mit denen die Schülerinnen und Schüler in der geforderten Eigenständigkeit ihre Ergebnisse selbst überprüfen können sollten. Hier wurde z.T. über das Angebot „möglicher“ Problemaspekte oder über zu vergleichende Beispiellösungen Problematisierung einfordernder Aufgabenstellungen versucht, diskursive Offenheit im Sinne eines „Anti-Dogmatismus“ (2.3) zu gewährleisten, ohne die Schülerinnen und Schüler orientierungslos aus der Stationenarbeit zu entlassen. Die Literatur verweist mit Blick auf erste Ansätze empirischer Überprüfung dieser Arbeitsform auf „eine detaillierte, flexible Planung, die Beherrschung der Arbeitstechniken durch die Schüler/innen, eine große Vielfalt der angebotenen Lernmaterialien und die detailliertere Erfassung des individuellen Lernstandes“<sup>211</sup> als entscheidende Qualitätsmerkmale in Bezug auf die Effektivität des Methodeneinsatzes. Insgesamt lässt sich aus eigenen Erfahrungen und der von Kolleginnen und Kollegen, die das beschriebene Stationenlernen in unterschiedlichen Kursgruppen einsetzten, schließen, dass die Unterrichtsmethode des Lernens in Stationen sehr wohl den Marktplatzcharakter des sokratischen Philosophierens zur Klärung von Vorverständnissen aufnehmen kann (2.2) und dabei die phänomenologische Denkmethode (2.1) einfordern und je nach Material auch in der direkten Auseinandersetzung anregen kann. Sensibel zu handhaben ist die Vorgabe von Lösungsblättern zur eigenständigen Bearbeitung, so dass der Dialogcharakter (2.3) nicht aufgehoben wird. Dass das Selbstvertrauen der Vernunft (2.4), die Maieutik (2.5) sowie das Begründungskonzept (2.6) zum Tragen kommen können, ist durch die inhaltliche und formale Ausgestaltung der Materialien und der darin enthaltenen Arbeitsaufträge sicherzustellen. Ein diskursiv anzustrebender Wahrheitskonsens (2.7), der im Rahmen der angestrebten Gesprächsgemeinschaft (2.8) verhandelt werden soll, kann entweder durch die Bearbeitung von Stationen in Gruppenarbeit oder durch eine sich dem Stationenlernen anschließende diskursive Vertiefung der zugrunde liegenden Thematik eingelöst werden. Insofern hängt die Einschätzung, inwie-

---

211 Irmintraut Hegele: Stationenarbeit: Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In: Jürgen Wiechmann (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim / Basel: Beltz, 1999, S. 62.

weit ein Stationenlernen dem sokratischen Paradigma entspricht, entscheidend von dessen konkreter Ausgestaltung ab. Grundsätzlich aber erscheint die Unterrichtsmethode durchaus im Sinne des sokratischen Paradigmas verwendbar.

Als dritte und letzte handlungsorientierte Unterrichtsmethode soll das *Spiel* bzw. *Spielen* im Philosophie- und Ethikunterricht reflektiert werden. Auch wenn es sicher kein zentrales Vorgehen für diese Fächer ist, wird es im Sinne der Handlungsorientierung gerade für jüngere Schülerinnen und Schüler immer wieder thematisiert. So ist es zwar nicht produktorientiert, aber doch stärker als andere Verfahren ganzheitlich aktivierend angelegt. Die Zeitschrift *Ethik und Unterricht* widmete dem Spiel und Spielen ein ganzes Heft<sup>212</sup> und in den Tagungen des Fachverbandes zur Methodenvielfalt war es ebenfalls mehrfach Workshopthema.<sup>213</sup> *Barbara Brüning* greift bei ihren Anregungen zu einem unter „interaktive Medien“ gefassten Spielbegriff auf Wittgenstein zurück. „Wittgensteins Vorschläge für Sprachspiele betreffen einen sehr großen interaktiven Bereich des Menschen, nicht nur das Philosophieren. Spielen bedeutet in einem sehr weiten Sinn den Vollzug einer Handlung um ihrer selbst willen, um sich Dinge seiner Umwelt theoretisch und praktisch verfügbar zu machen, verbunden mit einem gewissen Lustempfinden. [...] Spiele haben im Sinne Wittgensteins auch eine ganzheitliche Ausrichtung. Wir benutzen dafür sowohl unseren Körper als auch unseren Intellekt, verbunden mit Elementen der Bewegung, auch hinsichtlich anderer Menschen.“<sup>214</sup> Entsprechend umfasst ihre Systematisierung Sprachspiele, Argumentationsspiele, Rollen- und Kommunikationsspiele sowie Wahrnehmungs- und Gedankenspiele. Daneben gibt es natürlich noch Wissensspiele, wie das an den Erfolg des

---

212 *Ethik und Unterricht*, Heft 3/07. Thema: Spielend leben. Velber: Erhard Friedrich Verlag, 2007.

213 Der Workshop wurde angeboten auf den Tagungen des Fachverbandes Philosophie „Methodenvielfalt im Unterricht. Lernchancen erhöhen durch unterschiedliche Lernwege“ am 16. Juni 2007 und am 07. Juli 2010 in der Katholischen Akademie Schwerte, am 17. Juni 2007, am 23. Juni 2009 und am 13. Juli 2010 im Kardinal-Schulte-Haus, Bensberg. Der von mir durchgeführte Workshop hatte den Titel „Mit Kopf, Herz und Hand ... Spielen und spielerische Aktivierungen im Unterricht Praktische Philosophie“. Ein entsprechender Reader bot Spielideen entsprechend der im Kernlehrplan Praktische Philosophie vorgesehenen Unterrichtsthemen an.

214 Barbara Brüning: *Philosophie in der Sekundarstufe*, S. 146.

philosophischen Bestsellers „Sofies Welt“ anknüpfende gleichnamige Brettspiel,<sup>215</sup> welches weitestgehend das Prinzip von „Trivial Pursuit“ bezogen auf philosophiegeschichtliches Wissen übernimmt. Letztgenanntes kann aber schnell im Sinne des hauptsächlichen Philosophiebezugs – im Gegensatz zu einem Verständnis von Philosophieren im Unterricht – als wenig sokratisch eingestuft werden. Die von Brüning angebotenen Kategorien dagegen scheinen Raum zum Philosophieren zu bieten. So kann man sich sicherlich auch in spielerischer Weise Vorverständnisse bewusst machen (2.2). Allerdings ist im Einzelfall zu überlegen, ob das Spiel selbst dabei als spielerische Erfahrung gilt, die es sich differenziert beschreibend bewusst zu machen gilt (2.1), oder ob mitgebrachte Erfahrungen über das Spiel nutzbar gemacht werden. Die Aspekte des Anti-Dogmatismus (2.3), des Selbstvertrauens der Vernunft (2.4), der Maieutik (2.5) und des Begründungskonzepts (2.6) müssten sich entweder im reflexiven Anteil des Spielprozesses oder in einer anschließenden Reflexion desselben erweisen. Die am Gesprächsziel eines Wahrheitskonsenses (2.7) orientierte Gesprächsgemeinschaft (2.8) sollte vor allem in der dem spielerischen Vorgehen folgenden Reflexion erwartbar werden, andererseits aber durch das gemeinsame Erleben im Spiel bereits vorbereitet sein.

In anderen Kontexten, die soziales Lernen in den Vordergrund stellen, werden Spielkategorien häufig nach ihrer Funktion in gruppenbezogenen Prozessen geordnet. So kann es in diesem Sinne beim Spielen um „1. Warm-up zu Beginn, zum Aufwärmen. 2. Opener Einstieg für eine bestimmte Einheit, Eröffnung einer Diskussion, Aufreißer. 3. Lightener Verstärker für eine Einheit, Verdeutlichung. 4. Energizer für zwischen-durch – um neue Energie zu tanken., Wachmacher. 5. Wind-down zum Schluss, um ein gutes Gefühl zu haben, um das Erlebte abzuschließen. 6. Meditationen Konzentration, um innere und äußere Ruhe zu finden, gegen die Unruhe und den Lärm.“<sup>216</sup> gehen. Hier wäre die sokratische Betrachtung entsprechend der Funktionen zu verorten. Wenn es um die Funktion des Warm-up geht, so könnte dies auch für ein anschließendes diskursives Gesprächsvorhaben allgemein nützlich sein. Wenn es beim

---

215 Ken Howard, Robert Hyde: Sofies Welt. Das Spiel. Für 2-6 Spieler ab 12 Jahren. Stuttgart: Kosmos-Verlag, 1998.

216 Zitiert nach: Kurt Faller, Wilfried Kerntke, Maria Wackmann: Konflikte selber lösen. Ein Trainingsbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1996, S. 189.

Opener bereits um eine Themeneröffnung gehen soll, dann wäre dies sicherlich ein sinnvoller Schritt in eine dem eigentlichen Diskurs vorgelagerte Problematisierung im Sinne der Klärung von Vorverständnissen (2.2), auf deren Grundlage ggf. fundierter Erfahrungsbezüge (2.1) hergestellt werden können. Konkrete positive Erfahrungen habe ich mit einer Aktivierung dieser Art machen können, die über spielerische Positionierungen zu einem fiktiven Tagesablauf in ein erstes Problembewusstsein zur Frage nach dem Erleben von Glück einführt.<sup>217</sup> Ein Lightener wäre so zu verstehen, dass durch den Spielprozess eine neue Erfahrung oder eine Erfahrungsaktualisierung inszeniert wird, die für den weiteren diskursiven Prozess hilfreich sein soll. Dies würde nochmals die Verankerung in der Erfahrung (2.1) stärken und als gemeinsames Erlebnis natürlich auch der Gesprächsgemeinschaft (2.8) für den zu führenden Diskurs helfen können. Energizer wie auch Wind-down könnten ggf. auch ohne inhaltlichen Bezug generell für die angestrebte Gesprächsgemeinschaft (2.8) hilfreich wirken, ähnlich dem Warm-up. Meditationen sind in diesem Sinn als produktive Unterbrechung des Diskurses denkbar. Es gibt aber auch einen Unterrichtsvorschlag von Martin Burger, der eine Meditation zum Einstieg in das Denken Heideggers fruchtbar machte.<sup>218</sup> Hier war die Meditationserfahrung Grundlage für einen phänomenologischen Ansatz (2.1). Andererseits könnte auch themenunabhängig oder nur lose an die Diskursthematik angebunden eine spielerische Wiederherstellung von Konzentration zu unterschiedlichen Phasen des Diskurses hilfreich sein.

Insgesamt scheint mir daher das Spiel bzw. spielerisches Handeln in Lerngruppen mit dem sokratischen Paradigma produktiv kombinierbar zu sein, dabei aber im Schwerpunkt hinführende Aspekte zum rationalen

---

217 In dem Softskill-Trainingsprogramm „Erwachsen werden“ gibt es eine Aktivierung zum Thema „Mit Gefühlen umgehen“, die sich ideal zu einem Stundeneinstieg ins Thema Glück eignet. Sie ist im Stile eines Stimmungsbarometers auf eine Geschichte bezogen, die einen altersangemessen denkbaren Tagesablauf nachzeichnet und hierin Glücks- sowie Unglücksgefühle nachempfinden lässt. Gefunden in: Heiner Wilms, Ellen Wilms: *Erwachsen werden. Ein Life-Skills-Programm für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I zur Förderung der Persönlichkeit, der sozialen Kompetenz und der Gesundheit.* (Hrsg. / © Lions Club International, Multi-Distrikt 111 – Deutschland – Wiesbaden) 3. Ausgabe. Wiesbaden, 2007. Kapitel 3.04, S. 13.

218 Martin Burger: *Eine Meditation zur Einführung in Heideggers „In-der-Welt-sein“.* Ein Einstieg zur Anthropologie in der Jahrgangsstufe 11. In: EU 2/07: *Methoden III: Lernen lassen!* S. 45-48.

Diskurs anzubieten. So wird dies gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern gute Dienste leisten können, bei denen die Hinführung zu einem angemessenen Diskursverhalten noch im Vordergrund der Bemühungen stehen muss. Aber auch bei Lerngruppen in pubertären Umbrüchen können spielerische Übungen zur (Wieder-)Herstellung von Konzentration und Zielorientierung in einem Diskurs durch starken Lust- und Motivationsgewinn gute Dienste leisten. Zuletzt aber kann es für jede Alters- und Leistungsklasse hilfreich und unterstützend wirken, wenn im gemeinsamen spielerischen Erleben der phänomenologische oder auch hermeneutische Problembezug hergestellt und gestärkt werden kann, welcher für den sokratisch verstandenen Diskurs eine wesensnotwendige Basis bildet.

## 5. Fazit: Sokrates als moderner Lehrer!

Wenn ich mich nach den zurückliegenden Betrachtungen und Reflexionen zu der vorangestellten Ausgangsfrage zurückwende, dann möchte ich zunächst noch einmal an meine einer zweifachen Praxis entspringende Motivationslage erinnern: Das positive Erleben einer sokratischen Gesprächspraxis nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann, die mit ihrer gesprächsorientierten Methodik im Sinne der Realisierung einer fast idealen Sprechsituation überzeugte, und das positive Erleben der Veränderung von Unterrichtspraxis hin zu stärkerer Medien- und Methodenvielfalt, die im Hinblick auf sich verändernde Rahmenbedingungen unserer Schülerinnen und Schüler belebend und produktiv auf das Lernen in Schule und Unterricht wirkte. Dieses zweifache Erleben forderte mich heraus, nach einer Synthese ihrer beider Grundlagen zu suchen, zumal die positiv erlebte sokratische Gesprächspraxis sich nur als auf wenige schulische Situationen übertragbar erwies und Medien- wie Methodenvielfalt nicht immer eine gezielt philosophische Qualität des so gestalteten Unterrichts zu gewährleisten schienen.

Am Ende dieser Betrachtungen und Reflexionen lassen sich nun etwa diese Folgerungen verdeutlichen: Natürlich war der antike, vor allem platonisch interpretierte Sokrates kein moderner Lehrer, dem man für seinen häufig eigenwilligen Umgang mit seinen Schülern heute z.B. ein staatliches Lehramtsexamen zuerkennen wollen würde. Seine nicht selten als destruktiv, suggestiv, dominant, riskant, als schmerzvoll, herabwürdigend und gar beschämend beschreibbare Art der Kommunikation würde einem modernen Verständnis von emanzipatorisch wirkendem Unterricht in einer demokratischen Gesellschaft widersprechen. Und doch wurde diese Gestalt zum Vorbild für die beeindruckende philosophische Gesprächstradition nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann, und es scheinen in seiner antiken Gesprächspraxis bereits die Prinzipien auf, welche tragfähige Zielperspektiven und Methodenelemente für einen sowohl philosophisch als auch pädagogisch-didaktisch ausgewiesenen Unterricht in den Fächern Philosophie und Ethik erkennbar werden lassen. Insbesondere die in dieser Arbeit aus den Analysen von Gisela Raupach-Strey und Ekkehard

Martens entwickelten acht Aspekte eines didaktisch-methodischen sokratischen Paradigmas beschreiben eine – sicher nicht die einzig denkbare – tragfähige normative Basis, die wünschenswerte philosophische und pädagogische Qualität von Unterrichtsprozessen in einem breit verstandenen Sinne definierbar und bewertbar erscheinen lässt: Die Verankerung des Denkens in der Erfahrung, die sich vor allem in der phänomenologischen Denkmethode realisiert (2.1), die Öffentlichkeit des Marktplatzmotivs, an dem vor allem durch die hermeneutische Denkmethode eigene Vorverständnisse bewusst gemacht und einer rationalen Reflexion zugeführt werden können (2.2), der Anti-Dogmatismus, der Dialogangebote in der dialektischen Methode wahrnehmbar macht (2.3), das Selbstvertrauen der Vernunft, das Begriffs- und Argumentationsklärungen auf Grundlage der analytischen Methode ermöglicht (2.4), die Maieutik, die mit der spekulativen Methode eigene Einfälle zuzulassen und zu betrachten ermöglicht (2.5), das Begründungskonzept, welches nochmals die rational argumentative Verfasstheit des Diskurses durch die analytische Methode hervorhebt (2.6), das unabhängig von seiner Erreichbarkeit gesetzte Gesprächsziel eines Wahrheitskonsenses, welches den nach Martens bezeichneten Denkmethode ihre Richtung gibt (2.7) und eine Gesprächsgemeinschaft in Annäherung realisierbar erscheinen lässt, die nach der humanen Zielvorstellung eines rational wie sozial begabten Menschen gedacht und angestrebt wird (2.8), dogmatische Inhalte aber nicht impliziert, sondern lediglich einen demokratisch-formalen Rahmen setzt. Durch die hiermit beschriebene allgemeinere Gefasstheit des sokratischen Methodenparadigmas lässt sich auch das Problem der institutionell erschwerten Übertragbarkeit einer bewährten, aber streng gesprächsorientiert geübten sokratischen Praxis auf einen Philosophie- und Ethikunterricht überwinden, da die hinter ihr stehenden Ziele und Ideale nun einer breiteren methodischen Umsetzung zur Verfügung stehen.

Auf der anderen Seite mündet eine Beschreibung der Anforderungen an modernen Unterricht, die unter soziologischer Betrachtung moderner Lebensumstände, welche nur vage und unter hohen Anforderungen an die Heranwachsenden Orientierung geben, einer offensichtlich zu beachtenden Heterogenität heutiger Lerngruppen, einem parallel dazu entwickelten und vor allem konstruktivistisch begründeten Lernverständnis und einem bildungspolitisch gewollten Prinzip der Kompetenzorientierung den Aspekt der Individualität von Lernprozessen in die Vordergrund stellt, in

eine zu fordernde Medien- und Methodenvielfalt im Unterricht, wie sie in den letzten Jahren auch für die Unterrichtspraxis in den Fächern Philosophie und Ethik faktisch weiter entwickelt wurde. Dieses Medien- und Methodenspektrum erweist sich nun nicht nur als pragmatisch und unterrichtspraktisch etabliert, sondern auch als fruchtbare Ausgangssituation für eine „theoretisch“ begründbare sokratisch-philosophische Qualität des genannten Unterrichts.

Um dies zu belegen, wurde in dieser Arbeit die Vielzahl der einsetzbaren und eingesetzten Medien im Philosophie- und Ethikunterricht systematisch betrachtet und auf ihr philosophiedidaktisch ausweisbares Potential unter den Anforderungen des zuvor ausgeführten didaktisch-methodischen sokratischen Paradigmas hin reflektiert. Dabei konnte erwiesen werden, dass in allen betrachteten Medien ein Potential zur erfolgreichen Einlösung zumindest eines großen Anteils der im Rahmen des ausgeführten Paradigmas dargelegten Aspekte enthalten ist. Die jeweils folgende beispielhafte Anwendung der dargelegten Aspekte des sokratischen Methodenparadigmas auf einzelne Arbeitsmethoden modernen Unterrichts in Bezug auf die reflektierten Medien scheint mir aber auch zu zeigen, dass ein bloßes Vielfaltspostulat nicht an sich und aus sich heraus schon eine wünschenswerte philosophisch fachliche Qualität von Unterricht gewährleisten kann. Dafür aber kann durch die genannte Anwendung nach klaren Kriterien begründet und nachgewiesen werden, inwiefern bzw. auf welche Weise ihr Einsatz sich positiv auf eine philosophische Qualität moderner Unterrichtsvielfalt auswirkt. Auch bei den auf Handlungsorientierung und somit die bei Sokrates wie in einem modernen Lernverständnis betonte Selbsttätigkeit ausgerichteten Unterrichtsmethoden bot die Anwendung der Aspekte des sokratischen Methodenparadigmas notwendige und hilfreiche Kriterien zur Bemessung einer erstrebenswerten Qualität von Unterricht.

Hierdurch entsteht und bewährt sich ein Maßstab, der aus fachlicher wie fachdidaktischer Perspektive die allgemeindidaktisch geforderten Entwicklungen für die Fächer Philosophie und Ethik im Konkreten bewertbar und dadurch im Sinne eines fachlich gehaltvollen Schulunterrichts steuerbar werden lässt. Ein manchmal von Fachvertretern kritizierter „Methodenzauber“ kann so in eine fachlich fruchtbare und zielführende Entwicklung des Methodenrepertoires unserer Fächer überführt werden, die sicherlich im Sinne einer „Modernisierung“ von Unterricht als Anpassung

an veränderte Rahmenbedingungen nicht nur wünschenswert, sondern sogar einzufordern ist. So kann aus soziologischer Analyse heraus zeitgemäß notwendig erscheinende Unterstützung bei der persönlichen Orientierung auf rationaler Grundlage im sozialen Zusammenwirken des Unterrichtsgeschehens unter dem sokratischen Methodenparadigma gelingen. Der Heterogenität heutiger Schülerschaft kann durch die Vielfalt sokratisch reflektiert einsetzbarer Medien und Methoden angemessen begegnet werden, wobei auch die aus lerntheoretisch konstruktivistischer bzw. neurodidaktischer Sicht sinnvoll erscheinende Eigenaktivierung der Lerner beim Lernen realisierbar wird. Und der heute aus dem politisch administrativen Bereich heraus gestellte Anspruch auf Kompetenzorientierung wird, wie unter 3.4 dieser Arbeit ausgeführt, ohne falsche Überbetonung im Unterrichtshandeln verlässlich einlösbar.

Insofern hat die zweifache Wendung des zunächst nach Raupach-Strey und Martens methodisch reflektierten Sokrates und des anschließend unter dem Vielfaltspostulat sokratisch reflektierten Medien- und Methodeneinsatzes erwiesen, dass Sokrates sehr wohl als „moderner Lehrer“ gelesen werden kann, da er uns mit den gleichsam aus seinem Agieren durchscheinenden Aspekten eines didaktisch-methodischen Paradigmas die Mittel an die Hand gibt, auch im Sinne heutiger Anforderungen notwendige Veränderungen in einer philosophisch ausgewiesenen und didaktisch abgesicherten Weise qualitativvoll zu gestalten. Somit endet diese Untersuchung mit dem Fazit, dass Sokrates als moderner Lehrer auch nach fast zweieinhalb Jahrtausenden noch wegweisend sein kann, einen avancierten Unterricht gezielt im Sinne eines genuin philosophischen Anliegens zu gestalten.

## Literaturverzeichnis

Zur Vereinfachung werden die *Periodika*, aus denen mehrfach zitiert wurde, in diesem Literaturnachweis mit üblichen Kürzeln bezeichnet:

*EU* = Ethik und Unterricht. Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik / Werte und Normen / LER / Praktische Philosophie. Velber: Erhard Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett.

*PÄD* = Pädagogik. Weinheim: Julius Beltz-Verlag.

*PUNW* = Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen. Beiträge und Informationen. Kevelaer (seit 1999) bzw. Wuppertal (seit 2005): Fachverband Philosophie NRW. – Ausnahme: PUNW Nr. 42, 2007: Münster: LIT.

*ZDP* = Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, Hannover: Schroedel (bis 1993)

*ZDPE* = Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Hannover: Schroedel (bis 1997) bzw. Frankfurt/M.: Diesterweg (bis 1998) bzw. Hannover: Siebert (bis heute).

*Adant, Philippe*: Widerstand und Wagemut. René Bertholet – eine Biographie. Aus dem Französischen übersetzt von Susanne Miller. Herausgegeben von der Philosophisch-Politischen Akademie. Frankfurt am Main: dipa, 1996.

*Aristophanes*: Die Wolken. Komödie. Übersetzung, Nachwort und Anmerkungen von Otto Seel. Stuttgart: Reclam, 1963.

*Aristoteles*: Metaphysik. Schriften zur Ersten Philosophie. Übersetzt und Herausgegeben von Franz F. Schwarz. - Stuttgart: Reclam, 1970.

*Austin, John Langshaw*: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words). Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny. Zweite Auflage. Stuttgart: Reclam, 1998.

*Baselau, Ulrich H. / Brocker, Ralf / Cremer, Will*: Das Sokratische Gespräch – Eine Methode der demokratischen Diskussion und Entscheidungsfindung. In: Methoden in der Politischen Bildung – Handlungsorientierung. Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 304. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1991, S. 31-53.

- Baumert, Jürgen*: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. Vortrag anlässlich des dritten Werkstattgespräches der Initiative *McKinsey bildet* im Museum für ostasiatische Kunst, Köln, 2002. Vgl.: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf> (letzter Aufruf: 27.12.2009; 12:30 Uhr).
- Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth*: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck/Beck-Gernsheim (Hg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1994.
- Beck, Ulrich*: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1986.
- Becker, Helmut / Eichler, Willi / Heckmann, Gustav* (Hg.): *Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag*. Frankfurt/M.: Verlag Öffentliches Leben, 1960.
- Bebne, Klaus-Ernst*: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. [Gieseler, Walter / Hopf, Helmuth (Hg.): *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft*. Bd. 10] Regensburg: Gustav Bosse, 1986. S. 127.
- Beicken, Peter*: *Wie interpretiert man einen Film? Für die Sekundarstufe II*. Stuttgart: Reclam, 2004.
- Biermann, Christine u.a.* (Hg.): *Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten*. [Friedrich Jahresheft XXVI.] Seelze: Friedrich-Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, 2008.
- Biermann, Heinrich / Schurf, Bernd* (Hg.): *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen, 1999.
- Birnbacher, Dieter*: *Schule des Selbstdenkens – Das Sokratische Gespräch*. In: Kirsten Meyer (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart: Reclam, 2010.
- Birnbacher, Dieter*: *Das Sokratische Gespräch – eine philosophische Standortbestimmung*. Vgl.: [http://www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphilolo/didaktik/sokra\\_gespraech.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphilolo/didaktik/sokra_gespraech.pdf) (letzter Aufruf 26.07.2009, 12:20 Uhr).
- Birnbacher, Dieter / Siebert, Joachim / Steenblock, Volker*: *Philosophie und ihre Vermittlung – Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*. Hannover: Siebert, 2003.
- Birnbacher, Dieter / Krohn, Dieter* (Hg.): *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Reclam, 2002.
- Birnbacher, Dieter*: *Philosophieren als Praxis: Eine Einschätzung des Schulversuchs Praktische Philosophie aus fachphilosophischer Sicht*. In:

- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hg.): *Praktische Philosophie in NRW. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach*. Frechen: Ritterbach, 2002, S. 33-67.
- Birnbacher, Dieter*: *Praktische Philosophie – Profil eines neuen Fachs*. In: EU 3/01. Thema: *Praktische Philosophie*, S. 2-6.
- Birnbacher, Dieter*: *Philosophie als sokratische Praxis*. In: Helmut Girndt (Hrsg.), *Philosophen über das Lehren und Lernen der Philosophie*. Sankt Augustin: Academia Verlag, 1996, S. 5. (In leichter Überarbeitung auch abgedruckt in: Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter (Hg.): *Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis*. [Sokratisches Philosophieren, Bd. VI]. Frankfurt/M.: dipa, 1999, S. 15-35).
- Blencke, Erna*: *Leonard Nelsons Mitteilungen an seine Eltern im Kriegsjahr 1916*. In: Horster, Krohn, 1983, S. 55-76.
- Blencke, Erna*: *Leonard Nelsons Leben und Wirken im Spiegel der Briefe an seine Eltern, 1891-1915. Material für einen Biographen*. In: Becker, Eichler, Heckmann, 1960, S. 9-72.
- Blesenkemper, Klaus*: *Neosokratisches Denkerlebnis: „Schadenfreude“*. In: EU 3/01. Thema: *Praktische Philosophie*, S. 41-44.
- Bodenheimer, Aron Ronald*: *WARUM? Von der Obszönität des Fragens*. Stuttgart: Reclam, 1984.
- Böhme, Gernot*: *Der Typ Sokrates*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988.
- Brockamp, Gregor / Draken, Klaus / Hamacher, Wolfram / Maeger, Stefan / Reuber, Rudolf / Schalk, Helge / Strobel, Johannes*: *Philosophieren 2 – Ethik, Politische Philosophie, Geschichtsphilosophie*. Bamberg, C.C. Buchner, 2006.
- Brune, Jens Peter / Mostert, Pieter*: *Strategische Maßnahmen und Strategiegespräch im Sokratischen Gespräch. Überlegungen im Rückblick auf einen Workshop*. In: Dieter Krohn, Barbara Neißer (Hg.): *Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche*. [Sokratisches Philosophieren, Bd. 8] Münster: LIT, 2004, S. 63-87.
- Brüning, Barbara / Martens, Ekekehard* (Hg.): *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*. [Brüning, Barbara / Wetz, Franz-Josef (Hg.): *Philosophie und Ethik unterrichten*, Bd. 5] Weinheim, Basel: Beltz, 2007.
- Brüning, Barbara*: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. [Brüning, Barbara / Wetz, Franz-Josef (Hg.): *Philosophie und Ethik unterrichten*, Bd. 1] Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 2003.

- Brüning, Ludger / Saum, Tobias*: Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens. Essen: Neue Deutsche Schule Verlags-GmbH, 2007.
- Brüning, Ludger / Saum, Tobias*: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Mit einem Vorwort von Kathy und Norm Green. Essen: Neue Deutsche Schule Verlags-GmbH, 2006.
- Brunner, Georg*: Jugendliche um Musik – Chancen für ethisches Lernen. In: EU 2/10. Thema: Ganz Ohr! Songs im Ethikunterricht, S. 6-10.
- Bühler, Karl*: Sprachtheorie: Die Darstellungsform der Sprache. Jena: G. Fischer, 1965 (1. Aufl. 1934) Neudruck: Stuttgart/New York: Fischer, 1992.
- Bundeszentrale für politische Bildung* (Hg.): Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung. Band 304. Bonn, 1991.
- Burger, Martin*: Eine Meditation zur Einführung in Heideggers „In-der-Welt-sein“. Ein Einstieg zur Anthropologie in der Jahrgangsstufe 11. In: EU 2/07. Thema: Methoden III: Lernen lassen, S. 45-48.
- Cohn, Ruth C.*: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta, 1986(7).
- Cremer, Will*: Sokratisches Gespräch. In: Hans-Werner Kuhn, Peter Masing (Hg.) Methoden und Arbeitstechniken. [Georg Weißenö (Hg.): Lexikon der politischen Bildung. Band 3] Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2000, S. 166-169.
- Dabrendorf, Ralf*: Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, 1977 (15) (Ersterscheinung 1958).
- Debms, Alexander*: Leonard Nelson und die „Walkemühle“. In: Minna Specht, Willi Eichler (Hg.): Leonard Nelson zum Gedächtnis. Frankfurt/M., Göttingen: Verlag „Öffentliches Leben“, 1953, S. 265-269.
- Delgehausen, Ingrid*: Erfahrungen mit dem Sokratischen Gespräch im Grundschulunterricht. In: Krohn, Dieter / Neißer, Barbara / Walter, Nora (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht. [Sokratisches Philosophieren, Bd. VII]. Frankfurt/M.: dipa, 2000, S. 55-60.
- Dertinger, Antje*: Die drei Exile des Erich Lewinski. Gerlingen: Bleicher, 1995.
- Dertinger, Antje*: Der treue Partisan. Ein deutscher Lebenslauf: Ludwig Gehm. Bonn: Dietz, 1989.
- Diesenberg, Norbert*: Formen der philosophischen Kritik oder „Stimmt das eigentlich, was da im Text behauptet wird?“ Zur Schulung der kriti-

- schen Urteilskompetenz im Philosophieunterricht. In: Johannes Rohbeck (Hg.): Methoden des Philosophierens. Dresden: Thelem, 2000, S. 76-107.
- Diesenberg, Norbert / Neugebauer, Hans Gerbard*: Unterrichtsideen. Textarbeit im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II. Didaktische Kommentare und methodische Anregungen zu ausgewählten Texten. Stuttgart, München, Düsseldorf, Leipzig: Klett, 1996.
- Draken, Klaus*: Warum noch mit Schülerinnen und Schülern philosophieren? In: Kobusch, Theo/Müller, Jörn/van Ackeren, Marcel (Hg.): Warum Philosophie? Historische, systematische und gesellschaftliche Positionen. Berlin: de Gruyter, 2011, S. 269-286.
- Draken, Klaus / Rolf, Bernd* (Hg.): Fachverband Philosophie – Mitteilungen 2010 [enthält: PUNW Nr. 46]. Kevelaer, Wuppertal, 2010.
- Draken, Klaus*: Die Ritter der Kokosnuss – mit Monty Python Staatsgründung reflektieren. In: PUNW Nr. 46, 2010. Thema: Politische Philosophie – in Zeiten der Globalisierung, S. 173-175.
- Draken, Klaus*: Philosophie in der Schule. Entwicklungen im Unterrichtsfach „Philosophie“. In: Michael Quante (Hg. für die DGPhil-Geschäftsstelle): Deutsche Gesellschaft für Philosophie e.V. Newsletter Nr. 6, Dezember 2009, S. 2-4.
- Draken, Klaus*: „Fossilien haben die Evolutionstheorie widerlegt“ – Eine unterrichtsbezogene Filmkritik. In: PUNW Nr. 45, 2009. Thema: Wissenschaftstheorie – Die Frage nach dem Wahrheitswert wissenschaftlicher Erkenntnis, S. 107-111.
- Draken, Klaus*: Darwin im Kreuzfeuer. Kann der Ethik- und Philosophieunterricht zwischen Religion und Wissenschaft vermitteln? In: ZDPE 2/09. Thema: Darwin, S. 124-132.
- Draken, Klaus* (Hg.): 10 Jahre „Praktische Philosophie“ – Methodenvielfalt im Unterricht. [PUNW Nr. 43]. Wuppertal, 2007.
- Draken, Klaus / Maeger, Stefan* (Hg.): Methoden III: Lernen lassen! [EU 2/07].
- Draken, Klaus / Obst, Beate*: Material Extra: Lernen in Stationen. (Zum Herausnehmen): Die Unterscheidung von Affe und Mensch. Seite 1 – 12 & darauf bezogen: Informationen und Reflexionsanstöße, S. 49 – 52. In: EU 2/07. Thema: Methoden III: Lernen lassen!
- Draken, Klaus / Rolf, Bernd / Münnix, Gabriele* (Hg.), Orientierung durch Philosophieren. Festschrift zum 50jährigen Bestehen des Fachverbands Philosophie e.V. [Ekkehard Martens, Christian Gefert, Volker Steenblock (Hrsg.): Philosophie und Bildung, Band 6 / Mitteilungen

- des Fachverband Philosophie e.V. Nr. 47 / PUNW Nr. 42]. Münster, Berlin: LIT Verlag, 2007.
- Draken, Klaus / Raupach-Strey, Gisela*: Sokratische Didaktik und Elemente Sokratischen Philosophierens im Unterricht. In: PUNW Nr. 42, 2007, S. 78-84.
- Draken, Klaus*: 10 Jahre „Praktische Philosophie“ in Nordrhein-Westfalen (Tagungsbericht). In: PUNW Nr. 42, 2007, S. 107-108.
- Draken, Klaus* (Hg.): Interkulturelle Philosophie. (PUNW Nr. 41), Wuppertal, Juni 2006.
- Draken, Klaus*: „Kampf der Kulturen“ oder „Kampf um die Aufklärung“. Ein Praxisbericht von der Verhinderung des Kulturkampfes im Klassenzimmer. In: PUNW Nr. 41, 2006, S. 60-66.
- Draken, Klaus / Flohr, Peter / Hübner, Jörg / Maeger, Stefan / Reuber, Rudolf / Schalk, Helge / Siegberg, Harald*: Philosophieren – 1. Einführung in die Philosophie, Anthropologie, Erkenntnistheorie. Bamberg, C.C. Buchner, 2005.
- Draken, Klaus*: Der Film – Philosophiedidaktisch gesehen. In: Information Philosophie, Hg. von Peter Moser. Lörrach: Verlag & Buchhandel Claudia Moser, Heft 4/05, S. 64-66.
- Draken, Klaus* (Hg.): Geist und Gehirn. [PUNW Nr. 40]. Wuppertal, Juni 2005.
- Draken, Klaus*: Geist und Gehirn – und Lernen. Neurobiologische Erkenntnisse in der pädagogisch-didaktischen Diskussion. In: PUNW Nr. 40, 2005, S. 63-64.
- Draken, Klaus*: Der Spielfilm „Sleepers“ im Philosophieunterricht. Zur didaktischen Begründbarkeit eines Spielfilmeinsatzes in der 12. In: EU 1/04. Thema: Populäre Medien, S. 43-46.
- Draken, Klaus*: Das Sokratische Gespräch im Unterricht. Klaus Draken über Möglichkeiten und Grenzen. In: Information Philosophie, Hg. von Peter Moser. Lörrach: Verlag & Buchhandel Claudia Moser, Heft 2/03, S. 62-66.
- Draken, Klaus*: Mit Sokrates zur modernen Diskurstheorie. Eine Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufe 11. In: EU 1/02, Thema: Sokrates, S. 32-39.
- Draken, Klaus*: Das Sokratische Gespräch im Unterricht. Bericht aus dem Arbeitskreis von Mechthild Goldstein und Klaus Draken In: PUNW Nr. 36, 2001, S. 11-16.
- Draken, Klaus*: Berufswahl und Lebensplanung – Anlass zur philosophischen Frage nach Determinismus und Entscheidungsfreiheit – Eine

- Unterrichtsreihe für die 9. Klasse an allen Schulformen. In: EU 2/01. Thema: Selbstentwürfe Verkörperungen, S. 22-28.
- Draken, Klaus:* Das Unterrichtsgespräch – oder „auf dem Weg zu einer philosophisch geprägten Gesprächspraxis“. In: EU 3/00. Thema: Methoden, S. 17-23.
- Draken, Klaus:* Eignet sich das Sokratische Gespräch für die Schule? Überlegungen aus der Sicht des Philosophieunterrichts an der gymnasialen Oberstufe. In: Dieter Krohn, Barbara Neißer und Nora Walter; verantw. für den Thementeil Rainer Loska (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht [„Sokratisches Philosophieren“. Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie; Band 7]. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 2000, S. 68-89.
- Draken, Klaus:* Das Sokratische Gespräch – mögliche Grundlage einer Didaktik der politischen Bildung? In: Philosophisch-Politische Akademie e.V. (Hg.): Rundbrief der Sokratiker Nr. 2, Bonn, 1989, S. 9-12.
- Draken, Klaus:* Schulunterricht und das Sokratische Gespräch nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann. In: ZDP 1/89. Thema: Das zwingende Argument, S. 46-49.
- Eichler, Willi / Hart, Martin:* Leonard Nelson. Ein Bild seines Lebens und Wirkens aus seinen Werken zusammengefügt und erläutert von Willi Eichler und Martin Hart. Paris: Editions Nouvelles Internationales, 1937.
- Engels, Helmut:* Handwerkliches zum Schreiben über Texte. Eine metasprachliche Formulierungshilfe. In: EU 3/04. Thema: Philosophisches Schreiben, S. 4-10.
- Engels, Helmut:* „Nehmen wir an ...“ – Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht [Brüning, Barbara / Wetz, Franz-Josef (Hg.): Philosophie und Ethik unterrichten, Band 2]. Weinheim, Basel: Beltz, 2004.
- Engels, Helmut:* Man muss es ihnen nur zutrauen! Über das Verfassen von fiktionalen Texten im Philosophieunterricht. In: ZDPE 2/02. Thema: Texte schreiben, S. 106-114.
- Engels, Helmut:* „Geben Sie den Inhalt des Textes wieder und ...!“ Anmerkungen zu einem Alltagsproblem des Philosophieunterrichts. In: ZDP 1/90. Thema: Mündlich/Schriftlich I, S. 22-26.
- Engels, Helmut:* Zur Fragwürdigkeit des Fragens - Überlegungen zu einem didaktischen Universalmittel. In: Philosophie - Anregungen für die Unterrichtspraxis, Heft 18 - Frankfurt am Main: Hirschgraben, 1987, S. 72-83.

- Engels, Helmut*: Das Gedankenexperiment im Philosophieunterricht. In: Anregungen für die Unterrichtspraxis Philosophie. Herausgegeben von Dr. Jürgen Hengelbrock. Heft 16: Didaktik. Frankfurt am Main: Hirschgraben, 1986, S. 34-49.
- Foerster, Heinz von* (im Gespräch mit Bernhard Pörksen): „Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners“. In: DIE ZEIT vom 15.01.1998.
- Foerster, Heinz von*: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In Paul Watzlawick (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, 1985. Seite 39-60.
- Franke, Holger*: Leonard Nelson. Ein biographischer Beitrag unter besonderer Berücksichtigung seiner rechts- und staatsphilosophischen Arbeiten. [Wissenschaftliche Beiträge aus europäischen Hochschulen: Reihe 02, Rechtswissenschaften; Bd. 17] Ammersbek bei Hamburg: Verlag an der Lottbek Jensen, 1991.
- Frey, Karl*: Die Projektmethode. In: Jürgen Wiechmann (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim / Basel: Beltz, 1999, S. 155-162.
- Gadamer, Hans-Georg*: „Rituale sind wichtig“. Hans-Georg Gadamer über Chancen und Grenzen der Philosophie. Interview: Thomas Sturm. In: Der Spiegel, 8/2000, S. 305.
- Gadamer, Hans-Georg*: Die philosophischen Grundlagen des 20. Jahrhunderts. In: Hans-Georg Gadamer / Gottfried Boehm (Hg.): Seminar Philosophische Hermeneutik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1976, S. 317-318.
- Gefert, Christian*: Philosophieren in theatralen Formen: Das gerechte Gesetz – Der vernünftige Mensch – Das schlechte Gewissen. [Handreichungen zum theatralen Philosophieren. Band 1]. Hamburg, 3. durchgesehene Auflage 2007.
- Gefert, Christian*: Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen. [Rentsch, Rohbeck (Hg.): Dresdner Hefte für Philosophie, Heft 8]. Dresden: Thelem, 2002.
- Gensicke, Thomas*: Zeitgeist und Wertorientierungen. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Konzeption und Koordination: Klaus Hurrelmann, Mathias Albert und TNS Infratest Sozialforschung. Frankfurt/M.: Fischer Verlag GmbH, 2006, S. 176.

- Gigon, Olof*: Sokrates. Sein Bild in Dichtung und Geschichte, Bern: Francke, 1947.
- Glaserfeld, Ernst von* (im Interview mit Reinhard Voß): Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen. In: Reinhard Voß (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2005, S. 32-38.
- Glaserfeld, Ernst von*: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Paul Watzlawick (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper, 1985, S. 16-38.
- Goldstein, Mechthild*: „Wir mussten selber denken.“ Ein „Sokratisches Experiment“ im Mathematikunterricht der Jahrgangsstufen 8 und 9 einer Hauptschule. In: Dieter Krohn / Barbara Neißer / Nora Walter (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht. [Sokratisches Philosophieren, Bd. VII]. Frankfurt/M.: dipa-Verlag, 2000, S. 48-54.
- Gordon, Thomas*: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Heyne, 1996<sup>10</sup>.
- Gordon, Thomas*: Familien-Konferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1980.
- Grabenhorst, Carsten*: Otto Bennemann. Beitrag zu einer politischen Biographie. Arbeitskreis Andere Geschichte e.V. (Hrsg.). Braunschweig, 1991.
- Gress, Marlitt / Ritz, Eberhard*: 28 Ideen zum Umgang mit Bildern im Philosophieunterricht. Vgl.: <http://hamburger-bildungsserver.de/welcomeme.phtml?unten=/faecher/philosophie/unterricht/bilddidaktik.htm> (Letzter Aufruf: 13.08.2009; 8:00 Uhr).
- Gronke, Horst*: Mit Ariadne im Labyrinth der Verständigung. Sokratische Argumentation und sokratisches Analysegespräch. In: Dieter Krohn, Barbara Neißer (Hg.): Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche. [Sokratisches Philosophieren, Bd. 8] Münster: LIT, 2004, S. 12-62.
- Gronke, Horst / Stary, Joachim*: „Sapere aude!“ Das Neosokratische Gespräch als Chance für die universitäre Kommunikationskultur. In: Handbuch Hochschullehre, Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre, Loseblattsammlung, Bonn: Raabe-Verlag, 19. Ergänzungslieferung, September 1998, Kap. A. 2.11, S. 1-34.
- Gronke, Horst*: Die Grundlagen der Diskursethik und ihre Anwendung im Sokratischen Gespräch. In: Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter (Hg.): Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch. [Sokratisches

- Philosophieren; Bd. III] Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 1996, S. 17-38.
- Gronke, Horst*: Wen zwingt das bessere Argument? Diskurs zwischen 'postmodernem' Sophisten und 'modernem' Sokrates. In: ZDP 1/89. Thema: Das zwingende Argument, S. 52-56.
- Groys, Boris*: Einführung in die Anti-Philosophie. München: Hanser, 2009.
- Gudjons, Herbert*: Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2000.
- Gugel, Günther*: Methoden-Manual II: Neues Lernen. Tausend neue Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim, Basel: Beltz, 1998.
- Gugel, Günther*: Methoden-Manual I: Neues Lernen. Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim, Basel: Beltz, 1997.
- Gustavson, Erik* (Regie): Jostein Gaarders Sofies Welt. Die fantastische Verfilmung des Weltbestsellers. © 2000 Constantin Film (auf DVD: VCL Communications © 2004. Im Vertrieb von Warner Home Video Germany, Hamburg.).
- Haas-Rietschel, Helga / Hering, Sabine*: Nora Platiel. Sozialistin – Emigrantin – Politikerin. Eine Biographie. Mit einem Beitrag von Susanne Miller: Der Internationale Sozialistische Kampfbund (ISK). Köln: Bund, 1990.
- Haase, Volker / Hoffmann, Thomas*: Lüge und Ironie als Sprachspiele politischer Verstellung. Eine Einführung und vier Unterrichtsbausteine. In: ZDPE 2/07. Thema: Ironie, S. 98-108.
- Habermas, Jürgen*: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen / Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1991, S. 101-141.
- Hagen, Mechthild*: Zuhören fördern. Ein Beitrag zu einem Klima der Achtsamkeit und Anerkennung in der Schule. In: EU 2/10. Thema: Ganz Ohr! Songs im Ethikunterricht, S. 11-17.
- Hansen-Schaberg, Inge*: Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918 bis 1951). Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin. [Keim, Wolfgang (Hg.): Studien zur Bildungsreform, Bd. 22] Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang, 1992.
- Havelock, Eric A.*: Schriftlichkeit: das griechische Alphabet als kulturelle Revolution, übersetzt von Gabriele Herbst. - Weinheim: VCH, Acta Humaniora, 1990 (engl. Orig.: The Literate Revolution in Greece and Its Cultural Consequences, Princeton, 1982).

- Heckmann, Charlotte*: Begleiten und Vertrauen. Pädagogische Erfahrungen im Exil 1934-1946. Herausgegeben und kommentiert von Inge Hansen-Schaberg und Bruno Schonig. [Keim, Wolfgang (Hg.): Studien zur Bildungsreform, Bd. 26] Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang, 1995.
- Heckmann, Gustav*: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover: Schroedel, 1981. (Substantiell unveränderte Neuauflage mit veränderter Seitenzählung und einem Vorwort zur Neuauflage von Dieter Krohn: Frankfurt/M.: dipa-Verlag, 1993.).
- Hegele, Irmintraut*: Stationenarbeit: Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In: Jürgen Wiechmann (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim / Basel: Beltz, 1999, S. 58-71.
- Heinze, Thomas*: Schülertaktiken. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1980.
- Heitmeyer, Wilhelm* (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 5. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2007.
- Heitmeyer, Wilhelm* (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2003.
- Heitmeyer, Wilhelm*: Rechtsextremismus. „Warum handeln Menschen gegen ihre Interessen?“ Theoretische und praktische Orientierungshilfen für die Jugendbildungsarbeit [Beiheft zum `ran-Handbuch für Jugendliche]. Köln: Bund-Verlag, 1991.
- Helmke, Andreas*: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Erhard Friedrich Verlag GmbH, 2009.
- Henke, Roland / Schulze, Matthias*: Alternative Formen der Textarbeit (Tagungsreader zur „Methodenvielfalt im Philosophieunterricht“). In: PUNW Nr. 43, 2007, S. 40-50.
- Herrmann, Ulrich* (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, 2006.
- Höbmann, Katrin*: Heterogenität: Eine begriffliche Klärung. In: Höbmann, Katrin / Kopp, Rainer / Schäfers, Heidemarie / Demmer, Marianne (Hg.): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen, Farmington Hills: Budrich, 2009, S. 27-36.

- Höwekamp, Gerd Arthur*: Sokratische Gespräche als Lehr- und Forschungsmethode im Fach Mathematik. Remscheid: Hackenberg, 1999.
- Horster, Detlef*: Kompetenzen für politisches Handeln und ihre Vermittlung im Sokratischen Gespräch. In: Heino Apel / Dorothee Dernbach / Thomas Ködelpeter / Peter Weinbrenner (Hg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit – ein Methodenbuch [Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen Nr. 19]. Bonn: Stiftung Mitarbeit, 1998, S 127-135.
- Horster, Detlev / Krohn, Dieter* (Hg.): Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag. Hannover: SOAK, 1983.
- Howard, Ken / Hyde, Robert*: Sofies Welt. Das Spiel. Für 2-6 Spieler ab 12 Jahren. Stuttgart: Kosmos-Verlag, 1998.
- Hubrig, Christa / Herrmann, Peter*: Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag, 2005.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert*: Didaktische Modelle. 5. völlig überarbeitete Ausgabe. Berlin: Cornelsen, Scriptor, 2002.
- Junge, Matthias*: Individualisierung. [Bonacker, Lohmann (Hg.): Campus Einführungen]. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 2002.
- Kant, Immanuel*: Kritik der reinen Vernunft 1 [Wilhelm Weischedel (Hg.): Werkausgabe Band III]. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1982(6).
- Kant, Immanuel*: Nicht Philosophie, Philosophieren lernen. In: Werke in zehn Bänden. Hg. v. Wilhelm Weischedel, Bd.2, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt 1975, S. 909-910.
- Klauer, Karl Josef / Leutner, Detlev*: Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 2007.
- Kleinknecht, Reinhard*: Wissenschaftliche Philosophie, philosophisches Wissen und Philosophieunterricht. In: ZDP 1/89. Thema: Das zwingende Argument, Seite 27-31.
- Heinz Klippert*: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz, 1994.
- Knappe, Silvia / Krohn, Dieter / Walter, Nora* (Hg.): Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson. [Sokratisches Philosophieren, Bd. II] Frankfurt/M.: dipa-Verlag, 1996.
- Koebler, Heide*: Finnland: Bildung als nationaler Wert. In: Höhmann, Katrin / Kopp, Rainer / Schäfers, Heidemarie / Demmer, Marianne (Hg.): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen, Farmington Hills: Budrich, 2009, S. 97-108.

- Kolossa, Bernd*: Methodentrainer. Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Gesellschaftswissenschaften. Berlin: Cornelsen, 2000.
- Krappmann, Lothar*: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Manfred Auwärter, Edit Kirsch, Klaus Schröter (Hg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1976, S. 316-318.
- Krappmann, Lothar*: Lernen durch Rollenspiel. In: Barbara Kochan (Hg.): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Ein Reader, Kronenberg/Ts.: Scriptor, 1975. S. 177-178.
- Krohn, Dieter / Neißer, Barbara* (Hg.): Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche. [Sokratisches Philosophieren, Bd. 8] Münster: LIT, 2004.
- Krohn, Dieter / Neißer, Barbara / Walter, Nora* (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht. [Sokratisches Philosophieren, Bd. VII]. Frankfurt/M.: dipa-Verlag, 2000.
- Krohn, Dieter*: Gustav Heckmann – Übereinstimmung von Einsicht und Handeln. In: Philosophisch-Politische Akademie (Hg.): Gustav Heckmann (1898-1996) zum Gedächtnis. Bonn: 1996, S. 9-14.
- Krohn, Dieter / Walter, Nora*: Sokratische Gespräche der Philosophisch-Politischen Akademie seit 1966 – eine Dokumentation. In: Knappe/Krohn/Walter (Hrsg.): Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson. Frankfurt/M.: dipa-Verlag, 1996, S. 135-148.
- Krohn, Dieter / Neißer, Barbara / Walter, Nora* (Hg.): Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch. [Sokratisches Philosophieren; Bd. III] Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 1996.
- Kuchen, Winfried*: Textfiguren. Dramatisierende und modellierende Verfahren der Interpretation philosophischer Texte. In: Bernd Rolf (Hg.): Fachverband Philosophie. Mitteilungen, Heft 45/2005. Kevelaer, 2005, S. 24-39.
- Kuhn, Hans-Werner / Massing, Peter* (Hg.): Methoden und Arbeitstechniken. [Georg Weißeno (Hg.): Lexikon der politischen Bildung. Band 3] Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2000.
- Kultusministerkonferenz*: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006). Vgl.:  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Philosophie.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf) (letzter Aufruf 20.10.2009, 14:30 Uhr).

- Kunzmann, Peter / Burkard, Franz-Peter / Wiedmann, Franz*: dtv-Atlas zur Philosophie. Tafeln und Texte. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1991.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW* (Hg.): Film als Gegenstand fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens in der gymnasialen Oberstufe. Beiträge der Fächer des Aufgabenfeldes I – Deutsch, Kunst, Literatur, Musik – Materialien für Unterricht und Lehrerbildung [Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen]. Bönen: Kettler, 2000.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW* (Hg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 1995.
- Langebeck, Klaus*: Verfahren der Texterschließung im Philosophieunterricht. In: ZDP 1/85, S. 3-11.
- Lersch, Rainer*: Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. In: PÄD 12/07. Thema: Umgang mit Heterogenität, S. 36.
- Lewinski, Erich*: Von der Menschenwürde. In: Minna Specht, Willi Eichler (Hg.): Leonard Nelson zum Gedächtnis. Frankfurt/M., Göttingen: Verlag Öffentliches Leben, 1953, S. 271-290.
- Loska, Rainer*: Lehren ohne Belehrung: Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995 (zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss., 1994).
- Lüschow, Frank / Michel, Gerhard*: Das Gespräch - ein Weg zum mündigen Lernen. Anleitung für Schule und Erwachsenenbildung. München: Ehrenwirth, 1996.
- Lubmann, Niklas*: Konstruktivistische Perspektiven. Soziologische Aufklärung 5. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.
- Lubmann, Niklas*: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1984.
- Lautz, Eveline*: Klassen 9/10: Vorschläge für Leistungskontrollen Praktische Philosophie. Landesausgabe Nordrhein-Westfalen. Leipzig: Militzke, 2009.
- Maeger, Stefan*: Drei Köpfe, vier Ohren, fünf Sinne – Bildverstehen im Philosophie- und Ethikunterricht der Klasse 9. In: EU 2/02. Thema: Medium Bild, S. 24-31.
- Maeger, Stefan*: Der Reiz der Bilder – Einsatzmöglichkeiten von Bildern im Philosophie- und Ethikunterricht. In: EU 3/2000. Thema: Methoden, S. 35-41.

- Mahnke, Hans-Peter*: Reale Ethik-Didaktik im Sumpf des Alltags. Berichte und Informationen über Altes und Neues aus den Bundesländern. In: EU, Edition Ethik kontrovers. Jahrespublikation der Zeitschrift Ethik und Unterricht 2004 (12). Thema: Ethik macht Schule II, S. 74-75.
- Markowitsch, Hans-Joachim*: Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.
- Martens, Ekkehard*: Wozu Philosophie in der Schule. In: Kirsten Meyer (Hg.): Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart: Reclam, 2010, S. 156-172.
- Martens, Ekkehard*: Sokrates. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam, 2004.
- Martens, Ekkehard*: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert, 2003.
- Martens, Ekkehard*: „Praktische Philosophie“ aus fachdidaktischer Perspektive – Schwerpunkt: Methodik. Vortrag von 1999. Vgl.: [http://www.learnline.nrw.de/angebote/praktphil/didaktik/pp\\_schwer\\_metho.pdf](http://www.learnline.nrw.de/angebote/praktphil/didaktik/pp_schwer_metho.pdf) (letzter Aufruf 27.12.2009, 14:15 Uhr).
- Martens, Ekkehard*: Philosophieren mit Kindern – Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Reclam 1999.
- Martens, Ekkehard*: Die Sache des Sokrates. Stuttgart: Reclam, 1992.
- Martens, Ekkehard*: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel, 1979.
- Mattes, Wolfgang*: Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn: Schöningh, 2002.
- Meyer, Hilbert*: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen, 2004.
- Meyer, Hilbert*: Unterrichts-Methoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen, Scriptor, 1987.
- Meyer, Meinert A. / Heckt, Dietlinde H.*: Individuelles Lernen und kooperatives Arbeiten. In: *Biermann, Christine u.a.* (Hg.): Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten. [Friedrich Jahresheft XXVI.] Seelze: Friedrich-Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, 2008, S. 7-9.
- Meyer, Thomas*: Die Aktualität Leonard Nelsons. Zum 100. Geburtstag des Philosophen und Sozialisten. In: Detlev Horster, Dieter Krohn (Hg.): Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag. Hannover: SOAK, 1983, S. 35-53.
- Meyer-Drave, Käte*: Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon. In: Rudolf Rehn / Christina Schües (Hg.): Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven. München: Verlag Karl Alber Freiburg, 2007, S. 36-51.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung*: Abitur NRW 2007: Philosophie, Übersicht über die Operatoren. Gefunden unter:  
<http://www.standardsicherung.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=21>  
 (letzter Aufruf: 20.10.2009, 11:00 Uhr).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung* (Hg.): Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Praktische Philosophie. Frechen: Ritterbach, 2008.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): Fächerspezifische Vorgaben Studium Philosophie/Praktische Philosophie für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Düsseldorf, 17.01.2005.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Frechen: Ritterbach, 2002.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): Lehrplan Philosophie. [Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 4716. Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne]. Frechen: Ritterbach, 1999.
- Mugerauer, Roland*: Sokratische Pädagogik - Ein Beitrag zur Frage nach dem Proprium des platonisch-sokratischen Dialoges (Marburger wissenschaftliche Beiträge, Band 2). Marburg: Tectum Verlag, 1992.
- Münnix, Gabriele / Kalcher, Joachim / Baranowski, Andreas*: Horizonte Praktischer Philosophie 9/10. Leipzig: Klett, 2002.
- Münnix, Gabriele*: Weshalb mit Bildern philosophieren? Versuch einer didaktischen Begründung. EU 3/98, Thema: Philosophieren mit Jugendlichen, S. 28-35.
- Münnix, Gabriele*: Menschlich? Mensch und Ethik. Philosophie für Einsteiger. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett, 1997.
- Münnix, Gabriele*: Nirgendwo? Gesellschaft und Ethik. Philosophie für Einsteiger. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett, 1997.
- Münnix, Gabriele*: Wirklich? Erkenntnis und Ethik. Philosophie für Einsteiger. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett, 1996.
- Nagel, Thomas*: Das letzte Wort. Aus dem Englischen übersetzt von Joachim Schulte; Stuttgart: Phillip Reclam, 1999.
- Neißer, Barbara*: Das Sokratische Gespräch im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II. In: Dieter Krohn / Barbara Neißer / Nora Walter (Hg.): Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs. [Sokratisches Philosophieren. Bd. IV] Frankfurt/M.: dipa, 1997, S. 88-101 (auch

- abgedruckt in: Dieter Birnbacher / Dieter Krohn (Hg.): Das sokratische Gespräch. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2002, S. 198-214).
- Neißer, Barbara*: Das Sokratische Gespräch im Fach Praktische Philosophie. Möglichkeiten und Probleme in der konkreten Unterrichtspraxis. Soest, 1999. Veröffentlicht unter: [http://www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphil/didaktik/sokra\\_moegl\\_unterr.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphil/didaktik/sokra_moegl_unterr.pdf). (letzter Aufruf: 21.09.2008, 13:30 Uhr).
- Nelson, Leonard*: Gesammelte Schriften in neun Bänden, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1970-1977.
- Nelson, Leonard*: Die sokratische Methode. Vortrag gehalten am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen. Erschienen in: Abhandlungen der Friesschen Schule, neue Folge. Herausgegeben von Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Band, erstes Heft. Göttingen: Verlag Öffentliches Leben, 1929. Seite 21-78. Zitiert nach: Gesammelte Schriften in neun Bänden, Bd. 1: Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1970, S. 269-316.
- Nelson, Leonard*: Die kritische Methode und das Verhältnis der Psychologie zur Philosophie. Ein Kapitel aus der Methodenlehre. Zitiert nach: Gesammelte Schriften in neun Bänden, Bd. 1: Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1970, S. 9-78.
- Nowotny, Jaroslav*: Das Sokratische Gespräch – eine besondere Seminarform (Aus der Sicht eines Teilnehmers). In: Krohn, Neißer, Walter (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht, S. 154-159.
- Obst, Beate*: Lernen lassen durch Werkstattarbeit im Fach Ethik. Wie ein Fotostory-Projekt in der 9 den Zugang zur personalen Perspektive erleichtern kann. In: EU 2/07. Thema: Methoden III: Lernen lassen! S. 22-27.
- Peters, Jörg / Rolf, Bernd* (Hg.): philo praktisch 2. Bamberg: C.C. Buchner, 2011.
- Peters, Jörg*: Filmographie für die Fächer Philosophie – Praktische Philosophie – Ethik – Werte und Normen und L-E-R. In: ZDPE 2/10. Thema: Narratives Philosophieren, S.134-150.
- Peters, Jörg / Rolf, Bernd* (Hg.): philo praktisch 1. Bamberg: C.C. Buchner, 2009.
- Peters, Jörg / Rolf, Bernd*: Kant & Co. im Unterricht. Fiktive Gespräche mit Philosophen über ihre Theorien [Texte und Materialien für den Unterricht]. Stuttgart: Reclam, 2009.

- Peters, Jörg*: Filmographie für die Fächer Philosophie – Praktische Philosophie – Ethik – Werte und Normen und L-E-R. In: ZDPE 2/07. Thema: Ironie, S. 137-142.
- Peters, Jörg / Rolf, Bernd* (Hg.): philo praktisch 3. Bamberg: C.C. Buchner, 2007.
- Peters, Jörg / Peters, Martina / Rolf, Bernd*: Philosophie im Film. Bamberg: C.C. Buchner, 2006.
- Peters, Jörg*: Filmographie für die Fächer Philosophie – Praktische Philosophie – Ethik – Werte und Normen und L-E-R. In: ZDPE 2/05. Thema: Rhetorik, S. 161-168.
- Peters, Jörg / Rolf, Bernd*: Filme im Philosophieunterricht. In: ZDPE 2/03. Thema: Bilddidaktik, S. 157-164.
- Peters, Jörg / Rolf, Bernd*: Ethik im Bild – Folienmappe zu Ethik aktuell. Bamberg: C.C. Buchner, 2003.
- Peters, Jörg / Rolf, Bernd*: Ethik aktuell. Texte und Materialien zur Klassischen und Angewandten Ethik. Bamberg: C.C. Buchners, 2002.
- Peters, Jörg*: Filmographie für das Fach Praktische Philosophie. Teil 1 in: ZDPE 1/01, Thema: Martha C. Nussbaum oder: Die Frage nach dem guten Leben, S. 69-73. Teil 2 in: ZDPE 4/01. Thema: Hermeneutik, S. 332-333. Fortsetzung aus Heft 4/01 in: ZDPE 2/02. Thema: Texte schreiben, S. 176-178.
- Pfeifer, Volker* (Hg.): Fair Play für den Unterricht im Fach Praktische Philosophie in den Jahrgangsstufen 7-9. Paderborn: Schöningh, 2009.
- Pfeifer, Volker*: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart: Kohlhammer, 2003.
- Pfeiffer, Christian / Mößle, Thomas / Kleimann, Matthias / Rebbein, Florian*: Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN), 2007. Vgl.: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/pisaverlierer.pdf> (letzter Aufruf 16.06.2011, 17:00 Uhr).
- Philosophisch-Politische Akademie* (Hg.): Gustav Heckmann (1898-1996) zum Gedächtnis. Bonn, 1996.
- Pickl, Dietmar*: Musik im Philosophieunterricht. In: ZDP 2/90. Thema: Musik, S. 98-101.
- Platon*: Sämtliche Werke. (Bde. 1-4). Übersetzt von Friedrich Schleiermacher und Hieronymus und Friedrich Müller. Auf der Grundlage der Bearbeitung von Walter F. Otto, Ernesto Grassi und Gert Plambock neu herausgegeben von Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1994.

- Pongs, Armin*: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. [Armin Pongs (Hg.): Reihe „Gesellschaft X“, Bd. 2] München: Dilemma-Verlag, 2000.
- Pongs, Armin*: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. [Armin Pongs (Hg.): Reihe „Gesellschaft X“, Bd. 1] München: Dilemma-Verlag, 1999.
- Postman, Neil*: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt/M.: Fischer, 1985.
- Prinz, Ulrich / Scheytt, Albrecht* (Hg.): Musik um uns – Sekundarbereich II. Hannover: Schroedel, 1996.
- Quast, Ulrike*: Hirngerechtes Lernen ist ein Mythos. In: PÄD 6/09. Thema: Leistung sehen, fördern, bewerten, S. 56f.
- Raupach-Strey, Gisela*: Die Rolle des Schreibens im Sokratischen Gespräch. In: EU 3/04. Thema: Philosophisches Schreiben, S. 11-17.
- Raupach-Strey, Gisela*: Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Münster, Hamburg, London: LIT-Verlag, 2002.
- Raupach-Strey, Gisela*: Die Bedeutung der Sokratischen Methode für den Ethik-Unterricht. In: Dieter Krohn, Nora Walter, Barbara Neißer (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht. [Sokratisches Philosophieren, Bd. VII]. Frankfurt/M.: dipa-Verlag, 2000, S. 90-104.
- Raupach-Strey, Gisela*: Die Beziehung zwischen Diskurstheorie und Sokratischem Gespräch – keine Einbahnstraße! In: Krohn, Dieter / Neißer, Barbara / Walter, Nora (Hg.): Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch. [Sokratisches Philosophieren; Bd. III] Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 1996, S. 39-74.
- Raupach-Strey, Gisela*: Werkstattreflexionen aus Leiterin-Perspektive zu einem unvollendeten Sokratischen Gespräch. In: ZDP 1/89. Thema: Das zwingende Argument, S. 32-42.
- Rehfus, Wulf D. / Becker, Horst* (Hg.): Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Düsseldorf: Schwann, 1986.
- Rentsch, Thomas*: Phänomenologie als methodische Praxis. Didaktische Potentiale der phänomenologischen Methoden. In: Johannes Rohbeck (Hg.): Denkstile der Philosophie. [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 3]. Dresden: Thelem, 2002, S. 11-28.
- Rogers, Carl R.*: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel, 1974<sup>4</sup>.
- Rohbeck, Johannes*: Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden: Thelem, 2008.

- Robbeck, Johannes*: Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen. In: Rohbeck, Johannes: Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden: Thelem, 2008, S. 75-90.
- Robbeck, Johannes / Thurnherr, Urs / Steenblock, Volker* (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 9]. Dresden: Thelem, 2008.
- Robbeck, Johannes*: Philosophen scherzen nicht. Ironie im Philosophie- und Ethikunterricht. In: ZDPE 2/07. Thema: Ironie, S. 82-90.
- Robbeck, Johannes* (Hg.): Hochschuldidaktik Philosophie [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 8]. Dresden: Thelem, 2007.
- Robbeck, Johannes / Steenblock, Volker* (Hg.): Philosophische Bildung und Ausbildung [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 7]. Dresden: Thelem, 2006.
- Robbeck, Johannes* (Hg.): Anschauliches Denken [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 6]. Dresden: Thelem, 2005.
- Robbeck, Johannes*: Literarische Formen des Philosophierens im Unterricht. In: ZDPE 2/04. Thema: Literarisches Philosophieren, S. 90.
- Robbeck, Johannes* (Hg.): Ethisch-philosophische Basiskompetenz [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 5]. Dresden: Thelem, 2004.
- Robbeck, Johannes* (Hg.): Didaktische Transformationen [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 4]. Dresden: Thelem, 2003.
- Robbeck, Johannes*: Proto-Philosophie. Eine konstruktivistische Methode – didaktisch angewendet. In: Johannes Rohbeck (Hg.): Didaktische Transformationen. Dresden: Thelem, 2003, S. 150-169.
- Robbeck, Johannes* (Hg.): Denkstile der Philosophie [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 3]. Dresden: Thelem, 2002.
- Robbeck, Johannes*: Verkehrte Welt – Dialektik als Methode der Kritik. In: Johannes Rohbeck (Hg.): Denkstile der Philosophie. Dresden: Thelem, 2002, S. 29-62.
- Robbeck, Johannes* (Hg.): Philosophische Denkrichtungen [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 2]. Dresden: Thelem, 2001.
- Robbeck, Johannes* (Hg.): Methoden des Philosophierens. [Rentsch, Rohbeck (Hg.): Dresdner Hefte für Philosophie, Heft 2. / Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 1]. Dresden: Thelem, 2000.
- Rosenberg, Jay F.*: Philosophieren: Ein Handbuch für Anfänger (aus d. Amerik. übers. von Brigitte Flickinger). Frankfurt am Main: Klostermann, 1986.
- Rolf, Bernd*: Zur Situation des Philosophieunterrichts in Deutschland. In: Michael Quante (Hg. für die DGPhil-Geschäftsstelle): Deutsche Ge-

- sellschaft für Philosophie e.V. Newsletter Nr. 8, Juni 2010, S. 1-3 und Anhang, S. 8-10.
- Rolf, Bernd:* Zur Geschichte des Philosophieunterrichts. In: PUNW Nr. 43, 2007, S. 37-39.
- Rolf, Bernd:* Philosophie- und Ethikunterricht in den Bundesländern. In: PUNW Nr. 42, 2007, S. 102-106.
- Rolf, Bernd:* Filme im Philosophieunterricht. In: ZDPE 2/03. Thema: Bild- didaktik, S. 157-164.
- Rösch, Anita:* Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunter- richt. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER [Martin Bolz, Oliver Holz, Ludwig Duncker (Hg.): Philosophie in der Schule, Bd. 13]. Wien, Zürich, Berlin: LIT, 2009.
- Rösch, Anita:* Lesen beginnt schon vor der Lektüre. In: EU 1/08. Thema: Leselust, S. 4-5.
- Roth, Gerhard:* Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Herr- mann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, 2006, S. 49-59.
- Saran, Mary:* Never Give Up. Memoirs by Mary Saran. London: Oswald Wolff, 1976 (Gib niemals auf. Erinnerungen von Mary Saran. Deut- sche Übersetzung von Susanne Miller, Bonn, 1979).
- Saran, Rene:* Socratic Dialogue in a Secondary School. School Rules and their Application. In: Krohn, Dieter / Neißer, Barbara / Walter, Nora (Hg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht. [Sokratisches Phi- losophieren, Bd. VII]. Frankfurt/M.: dipa, 2000, S. 61-67.
- Savolainen, Juba / Elo, Pekka / Honkala, Satu / Cingi, Rebecca* (Hg.): IPO Helsinki Finland 2009. [Publications of The Finnish National Commission for UNESCO no 85] Finland: Gummerus, 2010.
- Schirp, Heinz:* Vorleben, Nachdenken, Mitmachen. Werte(n) lernen aus neurobiologischer Sicht. In: EU 2/07. Thema: Methoden III: Lernen lassen!, S. 4-7.
- Schirp, Heinz:* Wie „lernt“ unser Gehirn Werte und Orientierungen? In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, 2006, S. 200-214.
- Schnädelbach, Herbert:* Morbus hermeneuticus – Thesen über eine philoso- phische Krankheit. In: ZDP 1/81, S. 3-6.

- Schöffel, Georg*: Willkommen in der Matrix – Was ist die Wirkliche Welt? Ein Unterrichtsprojekt in der 13. In: EU 2/02. Thema: Medium Bild, S. 37-44.
- Schütze, Mandy*: Ethikunterricht im Web 2.0. Wikis und Weblogs optimal eingesetzt. In: ZDPE 2/08. Thema: Mediennutzung, S. 125-132.
- Schult, Felicitas*: Lernen durch Lehren. In: EU 2/07. Thema: Methoden III: Lernen lassen!, S. 16-21.
- Schwäbisch, Lutz / Siems, Martin*: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1974.
- Seibt, Gustav*: Arbeit am Schwachsinn. Die neueste Anmaßung der Didaktik: Fastfood-Philosophie in vielen bunten Bildchen. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17. Januar 1992.
- Shell Deutschland Holding (Hg.)*: Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Konzeption und Koordination: Klaus Hurrelmann, Matthias Albert und TNS Infratest Sozialforschung. Frankfurt/M.: Fischer Verlag GmbH, 2006.
- Siebert, Horst*: Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 1996.
- Siekmann, Andreas*: Das freie Problemgespräch im Philosophieunterricht. Stuttgart; Dresden: Klett, 1992.
- Sistermann, Rolf (Hg.)*: weiterdenken. Ethik/Praktische Philosophie Band A ab Jahrgangsstufe 5. Braunschweig: Schroedel, 2009.
- Sistermann, Rolf (Hg.)*: weiterdenken. Ethik/Praktische Philosophie Band B ab Jahrgangsstufe 8. Braunschweig: Schroedel, 2009.
- Sistermann, Rolf*: Visuelle Gedankenexperimente – Musikvideos als neue Medien. In: PUNW Nr. 43, 2007. Thema: 10 Jahre „Praktische Philosophie“ – Methodenvielfalt im Unterricht, S. 50-64.
- Sistermann, Rolf*: Audiovisuelle Gedankenexperimente. Musikvideos als neue Medien im Philosophie- und Ethikunterricht. In: EU 1/04. Thema: Lebenskunst, S. 29-34.
- Sösemann, Bernd (Hg.)*: Fritz Eberhard. Rückblicke auf Biographie und Werk. [Beiträge zur Kommunikationsgeschichte, Bd. 9] Stuttgart: Steiner, 2001.
- Sommer, Barbara*: Zur Bedeutung des Philosophie- und Ethik-Unterrichts. Grußwort der Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. In: PUNW Nr. 42, 2007, S. 3-5.
- Specht, Minna / Eichler, Willi (Hg.)*: Leonard Nelson zum Gedächtnis. Frankfurt/M., Göttingen: Verlag „Öffentliches Leben“, 1953.

- Spitzer, Manfred*: Nervensachen. Geschichten vom Gehirn. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2005.
- Spitzer, Manfred*: Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett, 2005.
- Spitzer, Manfred*: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum, 2002.
- Sponagel, Ricarda*: Utopie. Ein Projekt in der Jahrgangsstufe 12. In: EU 2/07. Thema: Methoden III: Lernen lassen!, S. 37-44.
- Steenblock, Volker*: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophie-didaktik und Handbuch Praktische Philosophie. Vierte überarbeitete Auflage. [Münsteraner Einführungen – Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher – Band 1]. Münster, Berlin: LIT, 2009.
- Steenblock, Volker*: Sokrates & Co. Ein Treffen mit den Denkern der Antike. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2005.
- Steenblock, Volker*: Hermes und die Eule der Minerva. Zur Rolle der Hermeneutik in philosophischen Bildungsprozessen. In: Johannes Rohbeck (Hg.): Philosophische Denkrichtungen [Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Band 2]. Dresden: Thelem bei w.e.b. Universitätsverlag, 2001, S. 81-115.
- Struck, Peter*: Wie schütze ich mein Kind vor Gewalt in der Schule? Erfolgskonzepte gegen Aggressionen. Frankfurt am Main: Eichborn, 2001.
- Terbart, Ewald*: Didaktik: Eine Einführung. Stuttgart: Reclam, 2009.
- Terbart, Ewald*: Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. (Hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 1999.
- Tiedemann, Markus*: Ethische Orientierung für Jugendliche. Eine theoretische und empirische Untersuchung zu den Möglichkeiten der praktischen Philosophie als Unterrichtsfach in der Sekundarstufe I. [Martens, Gefert, Steenblock (Hg.): Philosophie und Bildung, Bd. 2]. Münster: LIT, 2004.
- Tillmann, Klaus-Jürgen*: System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Heterogenität; Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII 2004, S. 9.
- Thun, Schulz von*: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1981.

- Twittmann, Markus*: Herr Glück und Frau Aufklärung. Fiktive Biografien im Philosophieunterricht. In: EU 2/07. Thema: Methoden III: Lernen lassen, S. 32-36.
- Uhl, Siegfried*: Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996.
- von der Groeben, Annemarie / Schnack, Jochen*: Kompetenzorientiert, problemorientiert und so weiter. Das neue Lernen und seine Leitbegriffe. In: PÄD 5/09. Thema: Übergang Schule – Beruf, S. 43.
- Vofß, Reinhard* (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 2005.
- Wachowski, Andy / Wachowski, Larry* (Drehbuch/Regie): Matrix. (Original: The Matrix, U.S.A. 1998) Darsteller: Keanu Reeves, Laurence Fishburne, Carrie-Anne Moss u.a. (Deutsche Fassung auf DVD / Video: © 1999 Warner Bros. D2A (Z5) 17737).
- Wahl, Diethelm*: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Auflage mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2006.
- Watzlawick, Paul*: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick 1985, S. 16-38.
- Watzlawick, Paul* (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper, 1985.
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D.*: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber, 1969.
- Wiechmann, Jürgen* (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim / Basel: Beltz, 1999.
- Wiesen, Bernd*: Praktische Philosophie. Entstehung und Wirkungen des neuen Schulfaches in Nordrhein-Westfalen. [Martens, Ekkehard / Steenblock, Volker (Hg.): Philosophie und Bildung. Band 12]. Berlin, Münster: LIT, 2009.
- Willenbrock, Hartwig*: Die Musiké der Griechen. In: ZDP 2/90. Thema: Musik, S. 88-92.
- Wilms, Heiner / Wilms, Ellen*: Erwachsen werden. Ein Life-Skills-Programm für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I zur Förderung der Persönlichkeit, der sozialen Kompetenz und der Gesundheit. (Hg. / © Lions Club International, Multi-Distrikt 111 – Deutschland – Wiesbaden) 3. Ausgabe. Wiesbaden, 2007.
- Wittschier, Michael*: Philosophie kompakt. Grundlagen in Texten und Grafiken. Düsseldorf: Patmos, 2008.

- Wittschier, Michael*: Basiswissen Abitur Philosophie. Texte, Positionen, Methoden, Tests. Düsseldorf: Patmos, 2006.
- Xenophon*: Erinnerungen an Sokrates. Übersetzung und Anmerkungen von Rudolf Preiswerk. Nachwort von Walter Burkert. Stuttgart: Reclam, 1992.
- Xenophon*: Das Gastmahl. Griechisch/Deutsch. Übersetzt und Herausgegeben von Ekkehard Stärk. Stuttgart: Reclam, 1986.
- Zinnecker, Jürgen* (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim/Basel, 1975.

## Danksagungen

Dass diese Arbeit nun in dieser Form vorliegt, wäre ohne die Unterstützung vieler lieber Menschen in verschiedenen Institutionen nicht möglich gewesen. Daher möchte ich die Gelegenheit nutzen, an dieser Stelle zumindest einigen von Ihnen Dank zu sagen:

Ich danke den Mitgliedern der Philosophisch-Politischen Akademie e.V., der ich meinen ersten Kontakt zum Sokratischen Gespräch verdanke, von der in vielfacher Hinsicht Unterstützung – nicht zuletzt beim Druck dieses Bandes – ausging und die eine Weiterentwicklung des gedanklichen Erbes von Leonard Nelson immer wieder sinnvoll zu befördern versteht.

Ebenso danke ich der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V., der ich meine Ausbildung zum sokratischen Gesprächsleiter und viele Anregungen sowie lebendigen Austausch über das Thema verdanke. Insbesondere erwähnt sei Dr. Gisela Raupach-Strey, die als Mentorin maßgeblich zu meiner Gesprächsleiterausbildung beitrug und der ich wichtige Vorarbeiten und Hinweise verdanke, ebenfalls Barbara Neißer, Mechthild Goldstein und Ralf Brocker, mit denen ich in einer Arbeitsgruppe für die Lehrerfortbildung in NRW konstruktiv zusammen arbeiten durfte und nochmals Barbara Neißer und Dr. Dieter Krohn, die mich als hilfsbereite Herausgeber der Schriftenreihe, in der dieser Band erscheint, nach Kräften durch anregende Hinweise und akribische Korrekturen unterstützten.

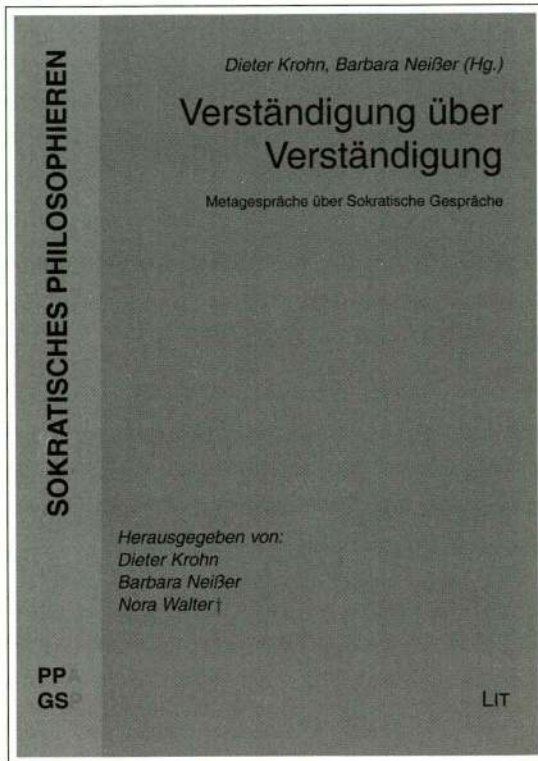
Besonderer Dank für Ermutigung, aufbauende wie intensive Betreuung und immer wieder gewinnbringende Hinweise im Prozess des Schreibens gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Volker Steenblock. Seine positive Art hat mich beim Verfassen immer wieder motiviert und angespornt. Auch Prof. Dr. Dieter Birnbacher, der sich für die Zweitbegutachtung zur Verfügung stellte, danke ich für seinen langjährigen Zuspruch und seine Ermutigungen, an diesem Thema weiterzuarbeiten.

Und nicht zuletzt danke ich meiner Familie: Meinen Söhnen, die meinen Ehrgeiz durch aufmunternde Worte stärkten und meiner Frau, die neben äußerer Entlastung und einem immer offenen Ohr auch noch durch wiederholtes Korrekturlesen zur Fertigstellung des Bandes beitrug.

*Klaus Draken im Juni 2011*

## Sokratisches Philosophieren

Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie (PPA) und der Gesellschaft für  
Sokratisches Philosophieren (GSP)  
hrsg. von Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter †



Dieter Krohn; Barbara Neißer (Hg.)

### **Verständigung über Verständigung**

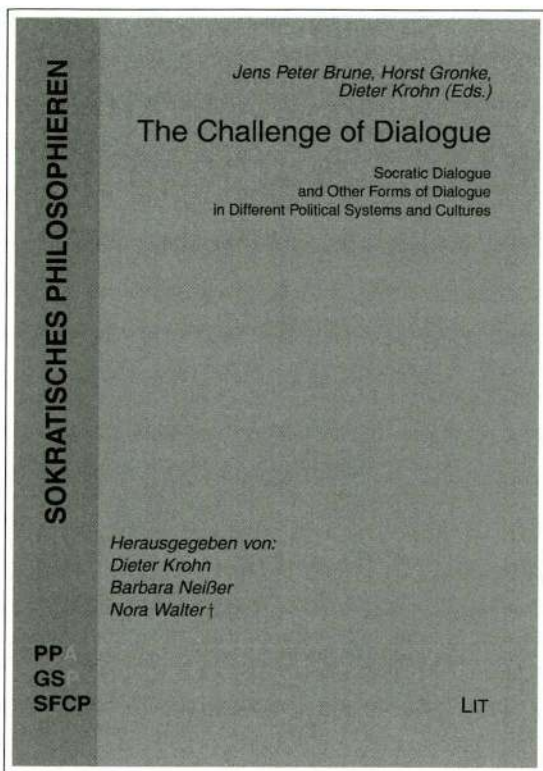
Metagespräche über Sokratische Gespräche

Zur Methode des Sokratischen Gesprächs gehört als unverzichtbarer Bestandteil die Metakommunikation (Metagespräch.) Der Band enthält Beiträge zu unterschiedlichen Formen und Funktionen der Metakommunikation über das Sokratische Gespräch. Verfahren und Bedeutung des teilnehmerorientierten Metagesprächs, des Analyse- und Strategiegesprächs stehen im Zentrum der Darstellungen. Praxisberichte aus unterschiedlichen Anwendungsfeldern ergänzen den thematischen Schwerpunkt des Bands.

Bd. 8, 2004, 232 S., 19,90 €, br., ISBN 3-8258-6300-x

**LIT** Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich: siehe Impressumseite



Jens Peter Brune; Horst Gronke; Dieter Krohn (Eds.)

**The Challenge of Dialogue**

Socratic Dialogue and Other Forms of Dialogue in Different Political Systems and Cultures

The twelfth volume of the "Series on Socratic Philosophizing" reflects the international discussion on Socratic philosophizing within a global perspective. This volume throws light on the challenges Socratic Dialogue and other forms of dialogue face in different political systems and cultures. The following sub-topics are discussed: the development of the theory and the practice of Socratic Dialogue, examples of dialogues practised in different political systems, and the role of dialogue in mutual understanding within and between different cultures and in the political and economic sectors.

Bd. 12, 2010, 352 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-10962-0

**LIT** Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich: siehe Impressumseite

## Philosophie in der Schule

hrsg. von Prof. Dr. Martin Bolz (Wien), Dr. Oliver Holz (TU Chemnitz) und  
Prof. Dr. Ludwig Duncker (Universität Gießen)



Anita Rösch

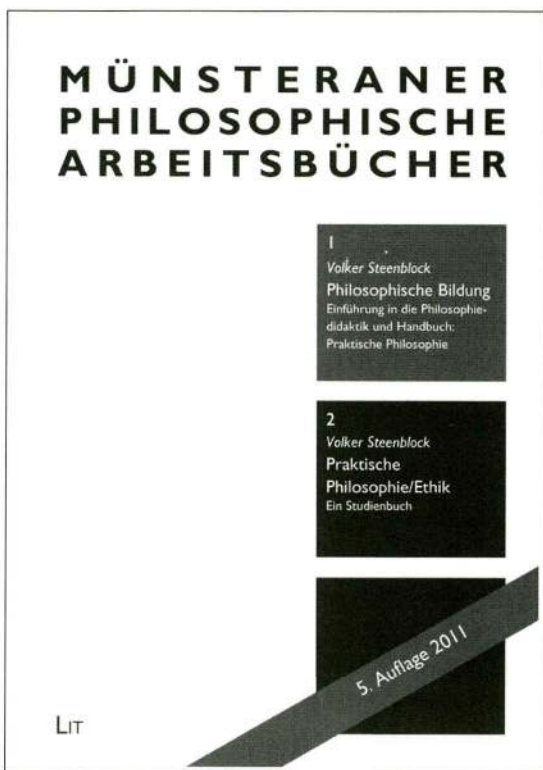
### **Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht**

Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER

Warum sollte Kompetenzorientierung im Unterricht der Fächergruppe Philosophie/Ethik eine Rolle spielen? Wie kann sie gelingen? Der Band gibt Antworten auf diese Fragen. Vor dem Hintergrund von Lehrplananalysen, der einschlägigen fachdidaktischen Literatur und einer bundesweiten Expertenbefragung wird ein Kompetenzmodell mit gestuften Kompetenzrastern entwickelt, das zur Steuerung, Planung und Evaluation schulischer Lernprozesse dienen kann. Die Darstellungen der Kompetenzen und die Beispielaufgaben zeigen, wie sich Kompetenzorientierung im Unterricht der Fächergruppe implementieren lässt. Bd. 13, 2. Aufl. 2010, 344 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-90007-4

**LIT** Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich: siehe Impressumseite



Volker Steenblock

### Philosophische Bildung

Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie

Gegenwärtig sind die Philosophie und ihre Didaktik zur Orientierung mehr denn je gefragt und gefordert.

Dieser Band bietet darum eine Einführung in die Philosophie- und Ethikdidaktik:

– er skizziert kurz die Entwicklung der philosophiedidaktischen Theorie bis heute – und plädiert für die *Notwendigkeit fortschreitender Philosophischer Bildung* in unserer Zeit vielzitiertes zivilisatorischer Beschleunigungen und Veränderungen.

Als kleines Handbuch: *Praktische Philosophie* möchte dieses Buch zugleich Informationen über all das vermitteln, was sich im bewegungsträchtigen und faszinierenden Feld der Philosophie und ihrer Didaktik in den letzten Jahren getan hat. Hierzu kommen wichtige ihrer Vertreter wie *Ekkehard Martens, Gareth B. Matthews* und andere zu Wort. Angeboten werden ferner:

– ein Blick auf die verschiedenen *Bildungsorte* vom 'Philosophieren mit Kindern' bis zur Universität – eine Übersicht über die *Methoden* des Philosophierens und des Philosophieunterrichts – eine Einführung in die vielfältige neue (Schul-)Büchliteratur und die *neuen Medien* im Fach Philosophie – schließliche Skizzen einiger sofort einsetzbarer *Unterrichtsprojekte*.

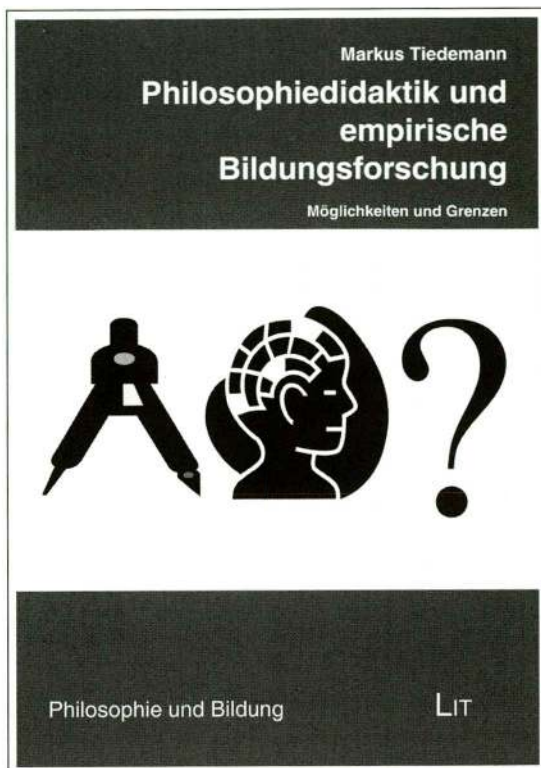
Bd. 1, 5. Aufl. 2011, 264 S., 17,90 €, br., ISBN 978-3-8258-4805-7

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich: siehe Impressumseite

## Philosophie und Bildung

hrsg. von Prof. Dr. Ekkehard Martens (Hamburg) und Prof. Dr. Volker Steenblock (Bochum)



Markus Tiedemann

### **Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung**

Möglichkeiten und Grenzen

Wer empirische Forschungsmethoden innerhalb der Philosophiedidaktik generell zurückweist, versäumt zwischen dem Wert der Philosophie und der Güte ihrer Vermittlung zu differenzieren. Vielmehr geht es darum, innovative Forschungszugänge zu nutzen, ohne die Aufgaben und Inhalte der Fachdidaktik auf empirische Formate zu reduzieren. Die vorliegende Arbeit analysiert die bisherigen empirischen Forschungsprojekte und das konzeptionelle Selbstverständnis der Philosophiedidaktik. Auf dieser Basis werden Möglichkeiten und Grenzen einer empirisch-philosophiedidaktischen Bildungsforschung expliziert.

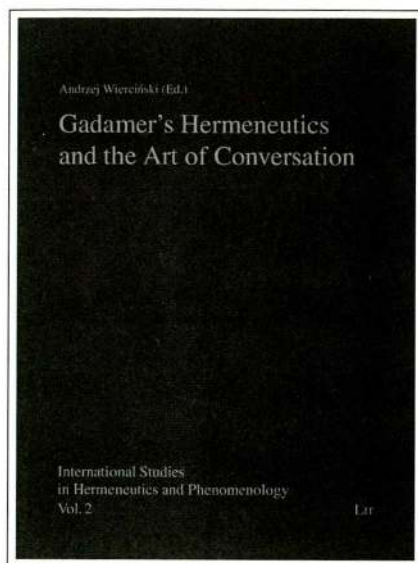
Bd. 13, 2011, 264 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-11215-6

**LIT** Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich: siehe Impressumseite

## International Studies in Hermeneutics and Phenomenology

edited by PD Dr. Dr. Andrzej Wierciński  
(Universität Freiburg)



Andrzej Wierciński (Ed.)  
**Gadamer's Hermeneutics and the Art of Conversation**

*Gadamer's Hermeneutics and the Art of Conversation* covers the nature of dialogue and understanding in Hans-Georg Gadamer's linguistically oriented hermeneutics and its relevance for contemporary philosophy. This timely collection of essays stresses the fundamental significance of the other for a further development of Heidegger's analytics of Dasein. By recognizing the priority of the other over oneself, Gadamerian hermeneutics finds a culture of dialogue sorely needed in our multi-cultural globalized community. The essays solicited for this volume are presented in three thematic blocks: "Hermeneutic Conversation," "Hermeneutics, Aesthetics, and Transcendence," "Hermeneutic Ethics, Education, and Politics." The volume proposes a dynamic understanding of hermeneutics as putting into practice the art of conversation.

Bd. 2, 2011, 656 S., 89,90 €, br., ISBN 978-3-643-11172-2

## Reflektieren lernen

Studien zur Lehrer-Bildung  
hrsg. von PD Dr. Dagmar-Beatrice Gaedke-Eckardt  
(Universität Hannover)



Dagmar-Beatrice Gaedke-Eckardt (Hg.)

### **Lehrer werden**

Reflektieren, das Nachdenken über pädagogische Situationen, gehört zu den Grundaufgaben jedes Lehrenden. Die Intention der Reihe ist es, Lernen zu initiieren, nicht Fertigwissen zu vermitteln. Die Beiträge spiegeln die Auseinandersetzung mit Aufgaben wider, die das Lehrer werden und Lehrer sein mit sich bringen und fördern die Entwicklung einer individuellen Lehrerpersönlichkeit. Mit jedem Band wird ein Thema rund um das Unterrichtsgeschehen mehrperspektivisch betrachtet. Die Autoren sind sich sicher, dass ihre Beiträge anderen bei der Lösung vielfältiger Probleme weiterhelfen können.

Bd. 1, 2011, 160 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-11214-9

**LIT** Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich: siehe Impressumseite

Sokratische Gespräche in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann bieten beeindruckende philosophische Lernchancen, die nicht als Regelfall des Philosophie- und Ethikunterrichts umsetzbar erscheinen. Moderne Medien- und Methodenvielfalt als Reaktion auf aktuelle Rahmenbedingungen schulischen Unterrichtens können Lernen prinzipiell befördern, von sich aus aber die philosophische Qualität des Philosophie- und Ethikunterrichts nicht gewährleisten. Daher formuliert dieses Buch ein sokratisches Methodenparadigma, das als Maßstab an heutige Medien- und Methodenvielfalt im Philosophie- und Ethikunterricht angelegt wird und so philosophisch qualifizierte Konzepte für deren Einsatz absichert.

Dr. Klaus Draken, Jg. 1959, ist Lehrer und Fachleiter für Philosophie/Praktische Philosophie, Schulbuchautor und Verfasser zahlreicher Aufsätze zur Philosophie- und Ethikdidaktik.

LIT  
www.lit-verlag.de

978-3-643-11308-5

