

XXIII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie
28. September - 2. Oktober 2014, Münster

Sektion *Didaktik der Philosophie*

Medien- und Methodenvielfalt für den Philosophie- und Ethikunterricht – Sokratisch reflektiert

Klaus Draken

Münstersches Informations- und Archivsystem multimedialer Inhalte (MIAMI)

URN: urn:nbn:de:hbz:6-42329427278

Klaus Draken:

Medien- und Methodenvielfalt für den Philosophie- und Ethikunterricht – Sokratisch reflektiert¹

Sektion: Didaktik der Philosophie

29. September 2014, 18:15 – 18:45 Uhr

Problemstellung

Mit der politisch gewollten Wende zur Kompetenzorientierung, die sich z.B. für NRW in den Lehrplänen für Praktische Philosophie (2008) und Philosophie (2013) konkretisiert hat, ist der Fokus der didaktischen Diskussion insbesondere unter den Praktikern stark auf die Frage nach Medien- und Methodeneinsatz gerückt. Wenn es nicht mehr allein um fachliches Wissen, sondern um fachliches Können geht, dann muss das Wie des fachlichen Tuns gegenüber dem Was der Inhalte für den Unterricht stärker bedacht werden.

Hinzu kommt eine aktuelle Diskussion um die rechtlich verbindlich umzusetzende Inklusion: Die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Heterogenität und die Notwendigkeit, für unterschiedlichste Lerntypen fruchtbare Medien- und Methodenvielfalt anzubieten, wird durch diese Entwicklung ebenfalls erhöht. Die Lehr-Lern-Forschung sagt uns, dass „Methodenvielfalt [...] sicher den Kern der Angebotsvariation“ ausmacht. Allerdings auch noch „Medien, Typen von Aufgaben [...], Textsorten, [...] Lernorte [...], Beteiligung von Gästen oder anderen Lehrpersonen, die angesprochenen Sinnesmodalitäten“ sowie „abwechselnde Lern- und Entspannungsphasen“² für die Unterrichtsqualität von Bedeutung sind.

Entsprechend ist es von Seiten der Schulbuch- und Zeitschriftenverlage zu einer Vielfalt medialer und methodischer Angebote gekommen, die heute den Unterricht bereichern. Das ist ohne Zweifel zu begrüßen, doch bleibt zu fragen, wie hierbei die philosophische Qualität des Unterrichts der Fächergruppe Philosophie/Ethik gewährleistet werden kann.

Um nicht in Medienzirkus und faulen Methodenzauber zu verfallen, muss ein Maßstab gefunden werden, der die Potentiale dieser Medien- und Methodenvielfalt wahrzunehmen und ihre Chancen für Motivation, Lernbereitschaft, Vermittlung zwischen Konkretion und Abstraktion, unterschiedliche Lernzugänge, divergierende Lernwege und Lerntempi zu nutzen erlaubt, andererseits aber auch das spezifisch Fachliche, seine philosophische Qualität im Unterricht erhält. So darf Bildeinsatz keine Verwechslung mit Kunstunterricht, Liedeinsatz keine mit dem Musikunterricht, Jugendbuch- oder Filmeinsatz mit Deutschunterricht oder szenisches Spiel mit dem Literaturkurs provozieren – ansonsten würde Fachlichkeit in Beliebigkeit umschlagen.

Hierzu habe ich ein sokratisch geprägtes didaktisch-methodisches Paradigma³ entwickelt, welches eine entsprechend fachspezifische Reflexion des Medien- und Methodeneinsatzes für den Philosophie- und Ethikunterricht ermöglicht.

Warum ein Rückbezug auf den antiken Sokrates?

Warum soll nun ausgerechnet ein sokratisch geprägter Zugriff, d.h. ein philosophiegeschichtlich in den Anfängen liegender Ansatz auf die aktuellen Anforderungen an den Fachunterricht eine Lösung bieten? Eine Antwort hierauf kann ich auf mehreren Ebenen anbieten:

Der platonische Sokrates, der am Beginn unserer westlichen Philosophietradition eine entscheidende Rolle gespielt hat, steht bereits zu seiner Zeit weniger für bestimmte Aussagen und Inhalte als für eine bestimmte Art des Philosophierens. Und auch wenn er sich selbst nicht als Lehrer verstanden wissen wollte, so doch genau deswegen, weil er seinen Schülern keine Inhalte, sondern etwas wie philosophische Reflexionskompetenz vermitteln wollte. Diese Art seines Verständnisses von Philosophieren verträgt sich äußerst gut mit dem aktuellen Kompetenzparadigma. Entsprechend beschreiben auch die länderübergreifend gültigen „einheitlichen Prüfungsanforderungen“ der

¹ Vortragsentwurf für die Sektion *Didaktik der Philosophie* am Montag, den 29. September 2014 auf dem XXIII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie 2014 in Münster.

² Helmke, Andreas (2009), S. 262f.

³ Draken, Klaus (2011).

Kultusministerkonferenz für die Abiturprüfung in Philosophie als die zentrale Kompetenz, „eigenständig grundsätzliche Fragen philosophisch zu reflektieren“⁴. Zum anderen hat bereits Ekkehard Martens darauf verwiesen, dass wir beim Beginn unserer philosophischen Tradition noch nicht die später in der Fachwissenschaft entwickelte Spezialisierung in Schulen und deren Methoden sehen, sondern dass hier noch die Breite der unterschiedlichen Denkmethode vereint auftritt. Auch dies passt gut zu den philosophischen Anfängern, wie wir sie in der Schule vor uns haben, um sie vor Einseitigkeit zu bewahren und das anzustreben, was Martens im Titel seiner Methodik als „Philosophieren als elementare Kulturtechnik“ bezeichnet. Zudem haben wir es in der Schule neben dem Bildungsauftrag immer auch mit einem Erziehungsauftrag zu tun. Einerseits ist dies bereits im Begriff der Kompetenzen enthalten, die man nach Weinert nicht nur in „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ zur Problemlösung sieht, sondern auch „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“⁵, mitdenkt. Darüber hinaus aber finden wir im Selbstverständnis des antiken platonischen Sokrates das Motiv, dass er sich „an jeden einzeln [...] wendend und wie ein Vater oder älterer Bruder ihm zuredend, sich doch die Tugend angelegen sein zu lassen“⁶ verhält. Auch hier können wir Ansätze aufnehmen, die der politisch gewollten Bedeutung der Fächergruppe Philosophie/Ethik im Rahmen von Wertereflexion oder gar Werteerziehung recht nahe kommt. Insofern sehe ich gute Gründe, die Prinzipien eines didaktisch-methodischen Paradigmas auf sokratisches Philosophieren zurückzuführen. Auch liegen bereits fruchtbare Ansätze vor, die ich mit Rückgriff auf Gisela Raupach-Streys *Sokratische Didaktik*⁷ und Ekkehard Martens ebenfalls sokratisch angebundene *Methodik des Philosophie- und Ethikunterrichts*⁸ weiterführen möchte. Nach meiner Überzeugung lassen sich die Prinzipien eines didaktisch-methodischen Paradigmas sokratischen Philosophierens entsprechend in folgenden acht Aspekten darstellen:

Abriss eines sokratisch geprägten didaktisch-methodischen Paradigmas in acht Prinzipien

- Prinzip 1: Erfahrungsbezug und phänomenologische Denkmethode

Ausgangspunkt sokratisch philosophischer Reflexion ist die „Verankerung“ des Denkens „in der Erfahrung“ (R-S, 45-47) als Zugriff auf ein lebensweltlich basiertes Philosophieren. Dies finden wir bereits beim platonischen Sokrates, der seine Gesprächspartner stets auf Themen anspricht, die deren Lebenswelt betreffen. Und wir finden dieses Prinzip in konsequenter Form in der Sokratischen Praxis nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann⁹ wieder, wie sie heute in der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP) geübt wird. Diese Praxis, auf die sich Raupach-Streys Arbeiten beziehen, übt durch ihre obligatorische Bezugnahme auf Erfahrungsbeispiele in intensivster Form die phänomenologische Denkmethode, wie Martens sie beschreibt (M, 68-73). Dadurch, dass Schülerinnen und Schüler „differenziert und umfassend beschreiben, was [...]/sie] selber wahrnehme[n] und beobachten[n]“ (M, 56), wird ein unverzichtbarer konkreter Ausgangspunkt für das im Philosophieren angestrebte Allgemeine der Abstraktion geschaffen. Und es handelt sich nach meiner festen Überzeugung bereits um einen integralen Bestandteil des Philosophierens selbst und keinesfalls um etwas nur Vorgelagertes, weshalb er hier als unverzichtbares Element philosophischen Unterrichtens seinen Platz finden muss.

- Prinzip 2: Das Prinzip des Marktplatzes und die hermeneutische Denkmethode

Der „Marktplatz als Ort des“ sokratischen „Philosophierens“ (R-S, 42-45) bestimmt auch grundlegende Aspekte seiner Form. So fordert er den potentiellen Einbezug aller vorhandenen

⁴ KMK (2006), S. 5.

⁵ Weinert, Franz E., Hg. (2001), S. 27f.

⁶ Platon (1994), S. 30 (Apologie, 31b).

⁷ Raupach-Strey, Gisela (2002). In den folgenden Ausführungen zu den Prinzipien werde ich entsprechende Verweise im Fließtext mit „R-P,“ und nachfolgender Seitenzahl kenntlich machen.

⁸ Martens, Ekkehard (2003). Im Folgenden werde ich Verweise im Fließtext mit „M,“ und nachfolgender Seitenzahl kenntlich machen.

⁹ Diese Praxis wurde 1922 in einem Vortrag von Leonard Nelson erstmals theoretisch dargelegt und u.a. 1980 von seinem Schüler Gustav Heckmann systematisch weiter reflektiert. Nachzulesen in: *Birnbacher/ Krohn* (2002).

Denker und der von ihnen dort repräsentierten Ideen, Meinungen und Argumente im Sinne eines öffentlich geführten Diskurses. Man könnte in Antizipation daraus entstehender Widersprüche bereits die von Martens beschriebene dialektische Denkmethode assoziieren, aber meiner Überzeugung nach steht hiervor die Übung einer hermeneutischen Denkmethode, die die Überschreitung der in all diesen Ideen, Meinungen und Argumenten je individuell repräsentierten Vorverständnisse ermöglicht (M, 76-77). Vor einem rational zu entscheidenden Überzeugungsstreit steht die Notwendigkeit des wechselseitigen Verstehens, und das galt im antiken Athen für die durch Handel zusammengeführten Kulturen, das gilt für unsere immer stärker multikulturell – und multireligiös – zusammengesetzten Kurse, und das galt und gilt auch stets für in der philosophischen Fachwissenschaft geführte Diskurse. Ich möchte an dieser Stelle bewusst keinen Unterschied zwischen durch anwesende Menschen oder per Text durch frühere Denker unserer Ideengeschichte repräsentierte Aussagen machen, denn das Anstreben einer Horizontverschmelzung im Verstehensprozess ist auf allen Ebenen unverzichtbares Element philosophischer Denkqualität.

- Prinzip 3: Der Antidogmatismus und die dialektische Denkmethode

Der Anti-Dogmatismus (R-S, 47-48) als Prinzip, welches dem Gesprächsleiter Sokratischer Gesprächspraxis nach Leonard Nelson sogar jede eigene Meinungsbekundung im Sinne eines Überwältigungsverbot verbiendet, soll die uneingeschränkte Anwendung der dialektischen Denkmethode (M, 88-89) nach Martens gewährleisten. Mit „Dialogangebot“ meint dieser, dass selbstverständlich davon auszugehen ist, dass unterschiedliche, sich oft sogar widersprechende Aussagen miteinander in Bezug zu bringen sind. Ob wir dabei, wie Martens, auch „unterschiedliche Positionen zuspitzen“ wollen oder – wie in der Nelson-Tradition – stets die Zielperspektive einer Konsensorientierung in den Vordergrund sehen, beruht m.E. auf unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven. Denn im ersten Fall sehe ich stärker die empirische Beobachtung, dass unterschiedliche Sichtweisen auch in diskursiven Prozessen bestehen bleiben können. Im zweiten Fall sehe ich dagegen eine regulative Idee formuliert, welche die grundsätzliche Intention einer auf Verständigung und Erkenntnisgewinn abzielenden Kommunikation in den Vordergrund rückt. So ergibt es keinen Sinn, mit vorgefassten Meinungen und dem Vorsatz, sie auf jeden Fall beibehalten zu wollen, in ein Gespräch zu gehen – es sei denn, dieses dient reiner Interessensdurchsetzung im Zweifel sogar gegen besseres Wissen. Im Falle der ernstgemeinten Zielsetzung philosophischer Erkenntnis macht man jedoch häufig die Erfahrung, dass tatsächlich die gemeinsame Schlusserkenntnis in einer Versöhnung widersprüchlicher Aspekte liegen kann, weil dies Einseitigkeiten überwinden und erweitertes Erkennen ermöglichen hilft. Und dieses Ideal, mit Habermas vielleicht sogar als Ertrag der idealen Diskursgemeinschaft zu verstehen, steht hinter dem Gebot des Antidogmatismus, welches eine offene Übung der dialektischen Denkmethode ermöglicht.

- Prinzip 4: Selbstvertrauen der Vernunft und das eigene Zutrauen zur analytischen Denkmethode

Selbstvertrauen der Vernunft (R-S, 49-53) als praktisch werdende Haltung, welche begründende Erklärungen zur Klärung des eigenen Standpunktes im Diskurs ermöglicht, fördert die Anwendung der analytischen Denkmethode (M, 82-83) bei jedem Einzelnen. So muss ich eine Erfolgsperspektive mit den Mühen des Begründens meiner eigenen Auffassungen verbinden, denn das Aufsuchen der eigenen Grundsätze hinter eher spontan oder intuitiv gefällten Alltagsurteilen ist ein anstrengendes Geschäft. Und wenn ich nicht über die Erfahrung verfüge, dass ich in der Lage bin, anderen meine Ansichten rational vermitteln zu können – und sie ggf. sogar überzeugen zu können –, dann werde ich mich dieser Mühe kaum unterziehen. In diesem Sinne ist mit Selbstvertrauen der Vernunft nicht die ursprünglich bei Nelson gedachte Erkenntnistheorie gemeint, sondern eher eine zu lernende und zu übende Haltung, die Bereitschaft zu rationaler Denk- und Kommunikationsweise schafft. Und diese Haltung ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern erst, intrinsisch motiviert in die philosophische Ergründung behandelte Themen einzusteigen.

- Prinzip 5: Maieutik als Weg zur Förderung der spekulativen Denkmethode

Die Grundidee der sokratischen Maieutik, welche der platonische Sokrates selbst kommunikativ nicht immer überzeugend ausgeübt hat, enthält die unbedingte Aufforderung zum Selberdenken. Da dies im Dialog bzw. im Gruppendiskurs geschieht, bezieht es in der Sokratischen Praxis nach Nelson/Heckmann die Verständigungs-, Zustimmung- und Konsensprüfung aller aus dem Diskurs

erwachsenden Urteile mit ein (R-S, 53-57). In diesem Sinne bewährt sie sich als systematische Realisierung der spekulativen Denkmethode, wie Martens sie (M, 92-95) u.a. als „Phantasien und Einfälle zulassen und betrachten“ (M, 56) charakterisiert. Selberdenken verbleibt so nicht im bloßen „Meinen“ und entsprechender Beliebigkeit, sondern wird zugleich im Sinne eines philosophisch unverzichtbaren Anspruchs mit der Prüfung aufgefundener Gedanken im Unterricht verbunden.

- Prinzip 6: Das Begründungskonzept und die diskursive Anwendung der analytischen Denkmethode

„Das Begründungskonzept“ (R-S, 57-59), welches das Recht der Gruppe auf Begründung aller getätigten Aussagen repräsentiert, ermöglicht erst die rational philosophische Qualität eines unterrichtlichen Kommunikationsprozesses. Es befördert damit eine Praxis der analytischen Denkmethode (M, 82-83) im gemeinsamen Diskurs, die einzufordern hilft, „sich über seine Begriffsverwendung möglichst im Klaren zu sein“ (M, 110). Insofern fördert es die analytische Denkmethode nach Martens auf einer weiteren Ebene zu der in Prinzip 4 dargestellten. Das Zutrauen in die eigene Denkfähigkeit wird nun mit einem äußeren Anspruch, dem Recht der Gruppe auf Erläuterung und Begründung geäußerter Urteile, verbunden, so dass es nicht nur subjektiv, sondern auch intersubjektiv Wirkung erzielen kann.

- Prinzip 7: Die Konsensorientierung als Motor des Diskurses

„Das Gesprächsziel des Wahrheits-Konsenses“ (R-S, 59-62) motiviert als regulative Idee eines besseren Verstehens durch gemeinschaftliches Nachdenken den philosophischen Diskurs. In der Schule kann man manchmal Ermüdungserscheinungen feststellen, welche die Mühen der diskursiven Auseinandersetzung mit dem Argument ablehnen: „Jeder hat seine eigene Meinung und damit ist es gut!“ Zwar ist der Wahrheitsbegriff spätestens seit Kant problematisch geworden und mit dem Konstruktivismus z.T. als überholt bezeichnet worden. Aber wenn die rein subjektive Konstruktion das Ende aller Erkenntnismöglichkeiten wäre, würde der Diskurs in der Tat sinnlos. So haben aber selbst die Konstruktivisten die Möglichkeit der „Kokonstruktion“ erfunden, und Habermas hat der Objektivität den Begriff der Intersubjektivität gegenübergestellt. Insofern benötigt ein authentisch motivierter Diskurs die Hoffnung, durch den gemeinschaftlichen Austausch zumindest ein Überschreiten des subjektiven Meinens zu intersubjektiv begründeten Urteilen zu erreichen. Und dies wird methodisch durch die Konsensorientierung, d.h. Suche nach Konsens und nicht Konsenszwang, befördert.

- Prinzip 8: Die Gesprächsgemeinschaft und ihr Menschenbild

„Die Gesprächsgemeinschaft“ und das darin realisierte „Menschenbild“ (R-S, 62-65), das den mit individueller Denkfähigkeit und Würde ausgestatteten Menschen zugleich als sozial kommunikatives Wesen betrachtet, kann im Erleben eines mit Toleranz und Verständnisbereitschaft geführten Gesprächs die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, Denkweisen anderer ernsthaft wahrnehmen, verstehen, hinterfragen und kritisch annehmen zu wollen, und somit Teil einer ideal gedachten Gesprächsgemeinschaft zu werden. Auch hier ist das hinter dem Ideal einer idealen Gesprächsgemeinschaft ein weniger empirisch als normativ gedachtes Menschenbild, welches in erzieherischer Absicht oder auch als regulative Idee wirksam werden soll. Es passt in diesem Sinne nicht nur zur philosophischen Qualität entsprechend orientierter Kommunikationsprozesse, sondern kann zudem einen positiven Beitrag im Sinne gesellschaftlich wünschenswerter Demokratiefähigkeit leisten.

Medien- und Methodenvielfalt – sokratisch reflektiert

Nun ist das oben ausgeführte Paradigma kein Selbstzweck, sondern soll sich in der Anwendung auf die Konzeption von medial und methodisch differenziertem Unterricht bewähren. Philosophieren kann dabei nach meinem Verständnis unterrichtlich durch die Medien des Gesprächs¹⁰, des philosophischen Textes, des literarischen Textes, der Musik, des Bildes, des Films, des Musikvideos oder des Internets motiviert werden. Auch wenn es eine kontroverse Debatte darum gibt, wieviel „Philosophie“ in den jeweiligen Medien repräsentiert sein kann, findet nach meiner Auffassung das

¹⁰ Ich greife hier auf Johannes Rohbeck zurück, der bereits im ersten *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* das Gespräch als „Medium des Unterrichts“ beschrieben hat. Hier zitiert nach: *Rohbeck, Johannes* (2008), S. 53.

Philosophieren selbst immer in den Gedanken der damit Befassten statt. Und beim Einsatz der genannten Medien geht es daher auch darum, ihre Impulse letztlich individuell und als Lerngruppe entsprechend aufzunehmen und zu verarbeiten. Bei der methodischen Umsetzung dieses Anliegens soll nun nachgefragt werden, inwieweit sie die o.g. Prinzipien des sokratisch motivierten didaktisch-methodischen Paradigmas gewährleistet. Das bedeutet zu fragen, inwieweit ein Medium, seine Präsentation oder Gestaltung und deren diskursive Reflexion im Unterricht

- eine Anknüpfung an die Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ermöglicht;
- die hermeneutische Bearbeitung unterschiedlicher Vorverständnisse der Wahrnehmung bzw. seiner Wirkungen und seiner Aussagen zulässt;
- dialektisch und ohne überwältigend suggestive Wirkung des Mediums oder der Lehrperson diese Aussagen diskutabel macht;
- den Schülerinnen und Schülern Raum und Mut zur Stärkung ihres Selbstvertrauens der Vernunft durch analytische Reflexion der eigenen Wahrnehmung und Positionierung gibt;
- Gelegenheit zur Äußerung eigener Einfälle und Ideen sowie zu deren kritischen Prüfung und Reflexion schafft;
- ein Begründungskonzept realisiert, welches das Recht der Gruppe auf Klärung, Erläuterung und Begründung jedes getätigten Urteils gewährleistet;
- Konsensorientierung in dem Sinne realisiert, dass die Möglichkeit eines gemeinsamen Erkenntnisfortschritts als Perspektive im Blick gehalten und – unabhängig vom Maß tatsächlicher Realisierung – angestrebt wird;
- ein Diskurserlebnis ermöglicht, welches die individuelle Vernunftfähigkeit wie die gemeinsame Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmenden spürbar werden lässt.

Natürlich darf dieser Prinzipienkatalog nicht dogmatisch verstanden und schematisch auf jede Unterrichtssituation angewendet werden. Dennoch kann sie über einen längeren Unterrichtsprozess als Indikator dienen, um philosophische Qualität zu diagnostizieren.

Beispiel einer praktischen Anwendung

An einem konkretisierenden Beispiel, der Arbeit mit einem Bildmedium in Form eines Kalenderblattes und dessen methodischer Umsetzung, möchte ich die Reflexion eines Unterrichtsprozesses anhand der o.g. Prinzipien exemplarisch erläutern. Dabei zeigt das Medium die Fotografie einer verfallenden Holzhütte, in deren Vordergrund nach einem kleinen Rasenabschnitt ein weites blühendes Rapsfeld zu sehen ist und deren Hintergrund einen Waldessaum zeigt. Es sind keinerlei Menschen und auch keine im engeren Sinne technisch wirkenden Elemente auf dem Bild zu erkennen.¹¹ Die Wirkung von und der Umgang mit diesem Bild zur Frage nach unserem Naturverständnis soll so in Bezug auf seine philosophische Qualität betrachtet werden:

- Prinzip 1: Erfahrungsbezug und phänomenologische Denkmethode

Die schlichte Frage, „Was seht Ihr auf dem Bild?“, die bei jeder Bildbetrachtung – auch im Kunstunterricht – den Einstieg darstellen kann, motiviert in Bezug auf unsere Prinzipien einen phänomenologischen Zugang und eine mit den je individuellen Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler abgleichende Beschreibung von Wahrnehmungen. So zeigt die Erfahrung bei der Arbeit mit diesem von mir bereits häufig eingesetzten Bild, dass die Hütte sowohl als natürlich (unbehandeltes und in einem natürlichen Verfallsprozess befindliches Holz, das z.B. aus dem Wald im Hintergrund stammen könnte) wie auch als künstlich (von Menschen durch Eingriff in die Natur geschaffen) wahrgenommen wird. Der Rasenabschnitt und das Rapsfeld im Vordergrund wie auch der Wald im Hintergrund werden ebenfalls beim ersten Eindruck vielfach als natürlich (aus sich heraus wachsende Pflanzenwelt) wahrgenommen, und es dauert i.d.R. einige Zeit, bis der Charakter einer Kulturlandschaft (von Menschen angelegt, ggf. sogar mit genmanipulierten Pflanzen?) erkannt wird. Das scheinbar gemeinsame Wahrnehmungserlebnis wird so in seiner individuellen Vielfalt erkennbar und kommunizierbar.

- Prinzip 2: Das Prinzip des Marktplatzes und die hermeneutische Denkmethode

¹¹ Dieses Bild fand Verwendung in: *Draken*, Klaus e.a., Hg. (2005), S. 22.

Die fokussierende Frage, inwiefern diese Wahrnehmung nun Natur feststelle, provoziert den Austausch und die hermeneutische Bearbeitung unterschiedlicher Vorverständnisse zum Naturbegriff. So stehen die o.g. Wahrnehmungen zunächst unvermittelt nebeneinander und müssen dem jeweils anders Wahrnehmenden und Deutenden erklärt – bzw. der jeweils anders Wahrnehmende bzw. Deutende muss in seiner Denkweise zunächst einmal verstanden und mit seinem Vorverständnis nachvollzogen werden. In diesem Beispiel verbleibt die hermeneutisch Denkmethode also im Kursraum, d.h., sie wird zunächst nicht auf einen historischen Denker der Ideengeschichte in seiner textlich verfassten Äußerung bezogen, sondern konkret im Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander nutzbar gemacht.

- Prinzip 3: Der Antidogmatismus und die dialektische Denkmethode

Dialektisch bleibt das Verfahren, wenn auf ein vorschnelles verbindliches Urteil verzichtet wird und dem Austausch von Erklärungen und Gründen für die unterschiedlichen Auffassungen Raum geboten wird. Dabei ist es wichtig, dass eine Atmosphäre der Offenheit ohne subtile Lenkung der Lehrperson in die ein oder andere Richtung besteht, da Schülerinnen und Schüler oft nach dem vermeintlich „richtigen“ Urteil suchen, was in der Schule bedeutet: nach der Meinung des Lehrers, denn die wird im Test benotet! Insofern ist die Zurückhaltung des Lehrers eine wichtige Voraussetzung dafür, dass ein Gesprächsangebot zwischen unterschiedlichen Sichtweisen und Urteilen tatsächlich unvoreingenommen mit dem Ziel eines authentisch tieferen Verstehens wahrgenommen werden kann.

- Prinzip 4: Selbstvertrauen der Vernunft und das eigene Zutrauen zur analytischen Denkmethode

Das Selbstvertrauen der Vernunft wird dabei gestärkt, wenn Vertreter jeder Position aus der Begründungsnotwendigkeit heraus zu analytischer Reflexion des eigenen Urteils und deren Kommunikation angeregt werden. So kann z.B. mit der Vertiefungsfrage nach einer Begriffsdefinition, die das eine oder das andere Urteil ermöglicht, zu Denkprozessen angeregt werden, die das eigene Urteil für den Urteilenden selbst verstehbarer – und damit begründbarer – macht. Dieter Birnbacher spricht in diesem Zusammenhang von der Erkenntnisqualität sokratischer Reflexionsprozesse als „Explikationswissen“¹², welches genau in diesem Sinne das vorhandene Urteilen erklärbar macht. Somit sind wir tatsächlich bei einer systematischen Anwendung der analytischen Denkmethode, die zunächst auf das eigene Denken bezogene Klärung verspricht.

- Prinzip 5: Maieutik als Weg zur Förderung der spekulativen Denkmethode

Weil im konkreten Beispiel kein diskursives, sondern ein präsentatives Medium Ausgangspunkt der Reflexion wird, keine Begriffsdefinition vorgegeben ist und kein von außen für verbindlich erklärtes Urteil erkennbar wird, müssen die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Maieutik eigene Einfälle und Ideen zu einer Begriffsbestimmung von Natur entwickeln und im gemeinschaftlichen Diskurs einer kritischen Prüfung und Reflexion unterziehen. Allein die Situation, dass zur Begründung der eigenen Positionierung Definitionsansätze notwendig werden, zeigt die Notwendigkeit, sich etwas einfallen zu lassen. Und dass anschließend verschiedene Einfälle nebeneinander im Raum stehen, schafft die Notwendigkeit, diese auf ihre Tragfähigkeit hin zu überprüfen, z.B. durch Rückanwendung auf das dazugehörige Urteil. Und dass dies in einer Gruppe geschieht, verhilft zu einer Vielzahl von Ideen und einer Vielzahl möglicher Überprüfungsansätze, die gute Chancen bieten, Erkenntnisfortschritt zu befördern.

- Prinzip 6: Das Begründungskonzept und die diskursive Anwendung der analytischen Denkmethode

So kommt nicht nur das Begründungskonzept in der Kommunikationssituation zwangsläufig zum Tragen, sondern die Aufforderung zu expliziten Definitionsversuchen des hinter den vertretenen Urteilen stehenden Naturbegriffs befördert systematisch eine Einübung in die analytische Denkmethode, indem Begriffsdefinition konkret erprobt wird. An dieser Stelle sehen wir auch ein m.E. typisches Beispiel dafür, wie ein präsentatives Medium und die diskursive Reflexion von dessen

¹² Dieter Birnbacher führt dies in seinem Aufsatz *Philosophie als sokratische Praxis: Sokrates, Nelson, Wittgenstein* aus, der u.a. in dem Sammelband *Birnbacher/Krohn* (2002), S. 140 – 165 abgedruckt ist.

Gegenstand in Bezug auf den Begriff Natur zusammenwirken und zu philosophischem Denken anregen.

- Prinzip 7: Die Konsensorientierung als Motor des Diskurses

Konsensorientierung soll hier nicht heißen, das eine oder andere Urteil (Natur/nicht Natur) zu vergemeinschaften, sondern gemeinsam hinter dem Begriffsgebrauch stehende Naturbegriffsvorstellungen und deren Probleme zu erkennen und „wahr“-zunehmen. Es geht also nicht darum, wer mit seiner Einschätzung Recht hatte, sondern darum zu verstehen, mit welchen Vorstellungen von Natur man wie zu welchem Urteil kommen kann. So finden Schülerinnen und Schüler häufig für sich heraus, dass vom Menschen Unberührtes, unbeeinflusst Entstandenes und eigentümlich sich Entwickelndes entscheidende Aspekte für den Naturbegriff wären. Wenn man diese Definition zuspitzt, dann kann kritisch zurückgefragt werden, was auf dieser Erde denn noch ohne jede menschliche Beeinflussung als reine Natur bezeichnet werden kann. Das Ergebnis ist enttäuschend, da selbst nie betretene Urwälder vom menschlich beschleunigten Klimawandel und nie erreichte Meerestiefen von der menschlich verursachten Verschmutzung der Gewässer berührt sind. Andererseits wird häufig die Vorstellung vertreten, dass das, was natürlichen Ursprungs ist, letztlich durch den Menschen als natürliches Wesen auch nicht zu etwas Unnatürlichem werden kann. Dann allerdings ist auch der im Raum stehende Overheadprojektor Natur, da auch sein stofflicher Ursprung letztlich auf von natürlichen Menschen bearbeitete natürliche Rohstoffe zurückzuführen ist. Im einen Fall kann also nichts auf der Erde, im anderen alles als Natur kategorisiert werden. Die Konsensorientierung wäre in diesem also möglicherweise auf eine gemeinsame Erkenntnis der problematischen Struktur des Naturbegriffs zu richten, da der Mensch einerseits alles auf der Erde kulturhaft beeinflusst, andererseits selbst ein natürliches Wesen ist.

- Prinzip 8: Die Gesprächsgemeinschaft und ihr Menschenbild

Wenn ein solcher Diskurs mit z.B. der oben skizzierten Dynamik in authentischer Ernsthaftigkeit und in offener Kommunikation gelingt, und wenn dabei der Eindruck von Erkenntniszugewinn bei den Schülerinnen und Schülern entsteht, dann ermöglicht dies ein konstruktives Diskurserlebnis. Und dieses Diskurserlebnis sollte im Idealfall als Annäherung an die von Habermas kontrafaktisch postulierte ideale Sprechsituation verstanden werden. Für die daran Teilnehmenden sollte dabei die Sinnhaftigkeit des eigenen Vernunftgebrauchs sowie die Bereicherung durch die Gemeinschaftlichkeit im rationalen Diskurs durch wechselseitige Anregung und Hinterfragung erlebbar werden, indem am Ende ein vertieftes Problemverständnis um den ambivalent geprägten Naturbegriff entsteht.

Diese knappe Skizze eines unterrichtlichen Bildeinsatzes, welcher zum Zwecke der Begriffsklärung genutzt und für die Gestaltung einer Unterrichtsstunde genommen wurde, soll an dieser Stelle nur exemplarisch aufzeigen, wie eine Anwendung des Paradigmas gemeint ist. Es geht nicht darum, stets in allen Phasen oder Unterrichtsstunden alle Prinzipien gleichermaßen umzusetzen. Es geht auch nicht darum, eine Liste von Anforderungen abzuarbeiten, sondern die Gesamtheit dieser Prinzipien als regulative Idee, als Korrektiv gegen Fehlentwicklungen und zur Identifizierung fachlich philosophischer Arbeitsqualität, insbesondere bei dem heute vielfältig und nachdrücklich geforderten Medien- und Methodeneinsatz, nutzen zu können. Dabei steht keineswegs fest, ob diese Prinzipien eines sokratisch geprägten didaktisch-methodischen Paradigmas bereits alle relevanten Aspekte in sich vereinigen und ob nicht weitere oder andere Prinzipien hinzutreten könnten. Ich hege aber die Hoffnung, mit dieser auf der Vorarbeit von Raupach-Strey und Martens basierenden Zusammenstellung ein Angebot bereitzustellen, dass eine für das westliche Philosophieverständnis breit zugreifende Grundlage bietet und dessen Anwendung die o.g. Gefahr von hohlem Medienzirkus und Methodenzauber sicher zu vermeiden hilft.

Literatur:

Birnbacher, Dieter / **Krohn**, Dieter, Hg. (2002), Das sokratische Gespräch. Stuttgart.

- Draken**, Klaus (2011), Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht. Berlin, Münster.
- Draken**, Klaus e.a., Hg. (2005), Philosophieren 1. Einführung in die Philosophie * Anthropologie * Erkenntnistheorie. Bamberg.
- Helmke**, Andreas (2009), Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.
- KMK** (2006), Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006). Gefunden unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf
- Martens**, Ekkehard (2003), Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover.
- Platon** (1994), Sämtliche Werke, übersetzt von Friedrich Schleiermacher, neu herausgegeben von Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg.
- Raupach-Strey**, Gisela (2002): Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Münster, Hamburg, London.
- Rohbeck**, Johannes (2008): Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden.
- Weinert**, Franz E., Hg. (2001), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel.