

Wie lehrt man Philosophie?

Wie sich aus einem Feuerfunken plötzlich das Licht entzündet, bemerkt Platon in seinem Siebenten Brief, so komme es in der Seele des Schülers auf einmal zu einem Begriff des Guten. Aber das geschehe nicht von allein; vorausgehen müsse „häufige familiäre Unterredung“ und ein „inniges Zusammenleben“ (341d). Nun hat sich die akademische Philosophie weit von den Säulenhallen der Platonischen Akademie entfernt, die den Schülern und Lehrern Raum und Form für ein solches Zusammenleben bot. Doch der erste Anstoß, die Unterredung, bleibt auch nach zweieinhalb Jahrtausenden das Herz jeder philosophischen Lehre, gilt sie nun dem Begriff des Guten oder einem anderen Thema. Um die Metapher noch etwas weiterzuführen: Die Kunst guten Philosophie-Unterrichts besteht darin, das Herz „Unterredung“ durch rechtes Fragen und klärende Anleitungen zum Schlagen zu bringen.

Mit welcher Unterrichtsform wir dieses Ziel am besten erreichen können, hängt von vielen Umständen hängt ab: von der Anzahl der Studenten, ihren Vorkenntnissen und Fähigkeiten, der Zeit, die zur Verfügung steht, aber natürlich ebenfalls von dem philosophischen Thema. Aber welche Form auch gewählt wird, in jedem Falle gibt es vier Grundforderungen an einen guten Unterricht:

1. Klarheit! Das oberste Gebot für gute Lehre ist, dass die Studenten stets wissen, worum es genau geht. Dies betrifft die möglichst transparente Entfaltung der Gedanken, eine wohldefinierte Begrifflichkeit, und reicht bis zur größeren „Landkarte“ des Unterrichts – die Studenten (und auch Lehrenden) sollten zu jedem Zeitpunkt erkennen, was genau – und warum gerade das an diesem Orte, zu dieser Zeit – behandelt wird. Während bei Vorlesungen dieser rote Faden leicht durchgezogen werden kann, gleitet er bei argumentativen Unterredungen leicht aus der Hand. Denn schnell wechseln Themen und Zielrichtungen, und oft springen die Teilnehmenden von einer Argumentationsebene zur nächsten. Dabei den Faden deutlich bleiben zu lassen, ohne alle an eine zu kurze Leine zu legen, ist die große Kunst des Philosophieunterrichts. Manchmal hilft innezuhalten, einen Schritt zur Seite zu treten und das Erreichte einzuordnen (etwa durch Visualisierungen der Argumentationen oder Probleme

an der Tafel). Der Lehrende muss bei Studenten auf Klarheit drängen und sie besonders dann einfordern, wenn Wortnebel und -ungetüme den Blick zu trüben beginnen. Es bedarf viel Vorsicht, dabei nicht zugleich der Diskussion die Lebendigkeit zu nehmen.

Ein vortreffliches Mittel, um zu dieser Klarheit anzuhalten, ist das Verfassen kurzer Texte mit anschließender individueller Besprechung der Arbeit. Am intensivsten geschieht dies beim wöchentlichen Essay-Schreiben an englischen Colleges, dem ein Tutorial folgt (und idealerweise noch die Gelegenheit, anschließend eine verbesserte Version des Essays abzugeben). Wenig schult so sehr die Klarheit des Ausdrucks und Denkens, aber auch die wichtige Fähigkeit, Dinge kurz und prägnant zu formulieren. Am besten ist es, wenn Studenten zunächst auf diesen Jollen das Segeln lernen, bevor sie sich an die großen Seminararbeiten begeben, den Schoner (um im Bild zu bleiben) des Philosophiestudiums. Freilich können auch sie der Ausbildung eines klaren Denkens dienen, am besten, wenn neben der Endbesprechung auch eine „Zwischenbesprechung“ vor der eigentlichen Endfassung abgehalten werden kann. Idealerweise würden diese Arbeiten aber erst nach einer Phase der Essays stehen – doch leider geht unser Universitätssystem (oft fälschlich) davon aus, dass Studenten bereits in der Schule hinreichende Segelerfahrungen machen können und deswegen im Studium gleich auf größere Fahrt gehen können.

2. Argumentieren! Im Zentrum guter Lehre, wie der Philosophie überhaupt, steht das Argumentieren. Das enthält verschiedene Fähigkeiten: grundsätzlich zu wissen, was ein Argument ist – und vor allem, was nicht (wie Vermutungen, Meinungen, usw.). Doch Argumentieren ist mehr, es ist die Kunst einer sach- und problembezogenen Auseinandersetzung, der richtigen Beziehung von Gedanken und des deutlichen, verständlichen Ausdrucks, bei dem Dinge auf den Punkt gebracht werden. Schließlich gehört entscheidend dazu, zuhören zu können; denn Argumentieren ist ein Dialog. Hinhören, den anderen und seine Einwände verstehen und ernst nehmen, auf diese reagieren – nur so gelangt man zu einem immer besseren Verstehen. Wie das zu lehren ist? Am besten durch geleitete Praxis

(“learning by doing”) und durch Nachdenken über und Bewertung der Praxis. Das kann zum Beispiel geschehen, dass man einen Textabschnitt genau analysiert und darüber spricht oder eine Sachfrage für eine Weile erörtert. Anschließend wendet man den Blick auf die vorausgegangene Diskussion selbst: Wer hat wie argumentiert?, Welche Positionen trafen aufeinander?, Welche Argumente wurden vorgebracht?, Wie sind sie zu bewerten? Das Seminar ist zweifellos die geeignete Veranstaltungsart für diese Übung.

Kurze Präsentationen von Studenten sind dafür ebenfalls ausgezeichnet geeignet. Der Vortragende soll pointiert Positionen darstellen, Argumente analysieren und bewerten, schließlich eine eigene These formulieren und verteidigen. Dabei muss die Uhr unerbittlich laufen und die Rede begrenzen: Studenten müssen lernen, einen Zeitrahmen einzuhalten (schon allein, damit es für die anderen nicht ermüdend wird). Damit solche Präsentationen dem Studenten helfen, seine Fähigkeiten zu entwickeln, empfiehlt sich ein ausführliches Nachgespräch mit dem Vortragenden, in dem man die Schwächen und Stärken der Präsentation bespricht. Geeignet ist hier das PMI Schema (Plusses/Minusses/ Points of Interest). Durchaus sollte die Studentin zunächst gebeten werden, selbst ihre Ausführungen zu beurteilen, bevor der Dozent die Leistung würdigt. (Dagegen ist es nach meiner Erfahrung schwierig, die Mitstudenten bei dieser Bewertung einzubeziehen, da Kritik anderer Studenten nicht immer akzeptiert wird.)

3. Wissen! Natürlich geht es bei der guten Lehre um die Vermittlung von Wissen, das heißt um das Kennen und Verstehen von Gedanken, ihren Entwicklungen und Zusammenhängen. Die Vorlesung wie der Verweis auf hilfreiche Literatur sind die beiden großen Formen der Wissensvermittlung: Im ersten Fall geht es darum, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, die Kerngedanken von Positionen oder Ideen zu vermitteln, aber auch Orientierungen in der Fülle des Materials zu geben. Zudem sollten Vorlesungen Raum für die Fragen von Studenten lassen, einerseits unmittelbar nach den Ausführungen, aber auch schriftlich im Anschluss daran, so dass in der folgenden Woche ein klärender Rückblick die Vorlesung eröffnen kann. Eine entscheidende Rolle kommt in Zeiten der Textfluten auch Literaturverweisen zu, wie sie vor allem für

Seminararbeiten wichtig sind (freilich mehr bei Prosa als bei Hauptseminaren, da eine intelligente Literatursuche Teil der Aufgabe sein kann). Es ist für jeden Studenten eine große Gefahr, sich im Dschungel der Bücher und Aufsätze zu verlieren. In seinem Dickicht verlaufen sich natürlich vor allem Anfänger, deren Blick für das Wesentliche noch geschult werden muss. Gute Texte lesen ist und bleibt eine der besten Erziehungen für diesen Blick. Nur wer Qualität kennt, lernt, Qualität zu erkennen.

4. Freude! Zuletzt genannt, aber keineswegs von geringerer Wichtigkeit ist, dass im Unterricht Freude am Philosophieren geweckt und erhalten wird. Platon, der dies offensichtlich wie wenig andere vermochte, spricht hier vom philosophischen „Eros“, der in glücklichen Momenten den Raum betrete. Und die Freude ist wohl der kleine Bruder dieses Eros. Aber wie kann man den Eros herbeirufen, wie die Freude wecken? Es scheint fast ein Selbstwiderspruch, dafür Methoden angeben zu wollen, hängt doch vieles von der günstigen Situation, dem rechten Einfall im richtigen Moment ab. Manche Wege haben sich allerdings bewährt, um dieser Freude wenigstens eine Chance zu geben – so etwa die sinnhafte Vertiefungen von Gedanken (zum Beispiel durch „Rollenspiele“, d. h. Debatten mit zugeteilten Positionen, wie man sie bei Pro- oder Blockseminaren anwenden kann). Es mag paradox klingen, aber auch Shakespeares „comic relief“, die heiteren Einlage, wenn alles allzu ernst zu werden droht, ist oft die angebrachte Weise, um Freude am ernstlichen Philosophieren zu vermitteln. Und auch wenn man als Lehrender sehr wohl eigene Überzeugungen haben, deutlich machen und argumentativ vertreten muss, so sollte dies doch mit einer humorvollen Gelassenheit geschehen. Hier kann man sich an Kant halten, der es sogar für einen wichtigen „Probierstein“ für die Wahrheit einer Lehre hielt, ob sie das Belachtwerden aushalte (Vorrede zur „Metaphysik der Sitten“, AA VI, S. 9).

In dem eingangs genannten Brief Platons lesen wir auch, dass es stets zweier Hölzer bedürfe, um durch Reiben Feuer zu entfachen. Bei dem guten Philosophieunterricht, so können wir das übertragen, kann der oder die Lehrende nicht unbeteiligt bleiben. Sie oder er haben das schöne Privileg, ein Fach zu lehren, bei dem sie selbst beim Unterrichten Feuer fangen können.

Michael Fröhlich, Christian Gefert, Hans Christof Kräft,
Markus Tiedemann

Der neue Rahmenplan Philosophie in Hamburg

1. Maximen der Überarbeitung des Lehrplans Philosophie von 1990 – Einleitung

Die Methodenvielfalt und Problemorientierung des Philosophieunterrichts war bereits seit langem ein Charakteristikum des Lehrplans für das Fach in Hamburg. Der alte Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe aus dem Jahr 1990 betonte demnach einen Methodenpluralismus für die Problemzugänge und hob den engen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Teilnehmer, die Gegenständlichkeit, die angemessene Arbeitsteilung zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen sowie die Sicherung der Kontinuität als Grundsätze des Philosophieunterrichts hervor. Der Unterricht sollte mit Bezug auf die vier Kantischen Fragen (Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?) und die drei Gegenstandsbereiche Ich, Gesellschaft und Natur gestaltet werden. Lediglich der Bezug auf die Frage „Was ist der Mensch?“ war für die ersten beiden Halbjahre der gymnasialen Oberstufe festgelegt. Ansonsten sollten die Kurse in den anderen vier Semestern möglichst gleichwertig alle Frage- und Gegenstandsdimensionen berücksichtigen.

Dieses im alten Lehrplan „Philosophie“ evidente Verständnis des Philosophieunterrichts enthält nicht nur ein hohes Maß an inhaltlicher und methodischer Selbstbestimmung für die Gestaltung philosophischer Bildungsprozesse, es setzt auch eine hohe Kompetenz bei der Auswahl fruchtbarer philosophischer Problemstellungen und Arbeitsformen voraus. Eine Einführung der Themen und Verfahren im Philosophieunterricht – beispielsweise die problemorientierte Lektüre philosophischer „Klassiker“ oder die methodische Verarmung des Unterrichtsgeschehens in der bloßen Fixierung auf das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch – war keine Intention des alten Lehrplans. Es bleibt jedoch die Frage, ob ein derart offenes administratives Konzept des Philosophieunterrichts nicht indirekt auch zu einer Unterstützung solcher Tendenzen führen kann: Wenn weder spezifische Anforderungen noch Inhalte oder Methoden in einem Lehrplan formuliert werden, dann schränkt dies sicher nicht unnötig die Kreativität von fachlich engagierten und kompetenten Lehrern/innen und Schülern/innen

ein, es formuliert aber auch keinen fachlichen Anspruch an weniger engagierte Lehrer und Schüler, so dass die inhaltliche und methodische Kontur des Philosophieunterrichts nicht unbedingt schärfer wird. Dieses Problem – das eng mit der zur Zeit relevanten Debatte um Bildungsstandards im Philosophieunterricht verbunden ist – galt es bei der Überarbeitung des Lehrplans nun zu überwinden: Die thematische Offenheit des Philosophieunterrichts sollte erhalten bleiben, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, das Philosophieren an je relevanten Problemen zu erlernen. Zugleich galt es jedoch, die konkreten Anforderungen an die Schüler und genauere inhaltliche und methodische Standards für das Philosophieren zu formulieren, um das Philosophieren als Kulturtechnik stärker zu konturieren. Das Philosophieren in der Schule wird damit sowohl vom bloßen Austausch von Meinungen als auch vom bloßen problemorientierten Reproduzieren philosophischer „Klassiker“ abgegrenzt. Ausgehend von dem Verständnis, dass Philosophieren heißt, grundsätzlich zu reflektieren und auf grundlegende Fragen Antworten zu suchen sowie Wissensansprüche zu problematisieren, zielt der mit dem neuen Rahmenplan intendierte Philosophieunterricht auf das Urteilsvermögen der Schüler/innen. Sie lernen, sich in grundlegenden und wichtigen Problemen zu orientieren.

2. Didaktische Grundsätze

Dem gemäß ist der – im Rahmen der Schulzeitverkürzung im Gymnasium bald bereits ab Klasse 9 erteilte – Philosophieunterricht in Hamburg auch im neuen Rahmenplan „Philosophie“ allgemein bildend durch Problemorientierung: Fragen für jeweils ein Semester werden gemeinsam in der Forschungsgemeinschaft zwischen Schülern und Lehrkraft entwickelt, die dann den Unterricht und die Untersuchungsrichtungen leiten und selbst Gegenstand des Nachdenkens werden. Philosophische Denkweisen werden als Antwortangebote und Angebote zur genaueren begrifflichen und argumentativen Zuspitzung eines philosophischen Problems benutzt. Grundlegende Fragen und Antwortangebote lassen sich in mehreren Grundsatzrich-