

Roland W. Henke

Ende der Kunst oder Ende der Philosophie?

Ein Plädoyer für die „Anstrengung des Begriffs“ als didaktischer Kern des Philosophieunterrichts

(Aus: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 1/2012, S. 59 - 66)

I. Didaktische Dichotomien und ihre philosophischen Hintergründe

Auf dem Höhepunkt des Deutschen Idealismus formulierte Hegel seine „These vom Ende der Kunst“. Sie besagt in nuce, dass die Kunst die Wahrheit nicht mehr in adäquater Form dazustellen vermöge. Hegel meint damit nicht, dass in Zukunft keine Kunst mehr produziert und rezipiert werde, sondern dass sie für die Erkenntnis des Wahren in seiner Gegenwart nicht mehr das entscheidende Medium sei:

„Man kann wohl hoffen, dass die Kunst immer mehr steigen und sich vollenden werde, aber ihre Form hat aufgehört, das höchste Bedürfnis des Geistes zu sein. Mögen wir die griechischen Götterbilder noch so vortrefflich finden, und Gottvater, Christus, Maria noch so würdig und vollendet dargestellt sehen – es hilft nichts, unser Knie beugen wir doch nicht mehr.“¹

Die Wahrheit, die sich in den Formen findet, in denen der menschliche Geist ein reflexives Verhältnis zu sich gewinnt, ist in der Moderne, so Hegels Auffassung, von der Kunst – und der Religion, auf die ich im Folgenden nicht weiter eingehe – in die Philosophie gewandert. Dabei sind Kunst und Philosophie für Hegel insofern eng verwandt, als sie beide das Absolute zum Inhalt haben; aber die Wahrheit findet sich in der Kunst nur in sinnlicher Form, während die Philosophie sie in begrifflicher Gestalt enthält. Es sei das Verlangen des modernen, durch die Aufklärung gegangenen Geistes, sich mit der sinnlichen Form der Wahrheit nicht mehr zu begnügen und stattdessen auf den Begriff zu setzen. So ist der Unterschied von Kunst und Philosophie in Hegels System – trotz der provokativen These vom Ende der Kunst – nur ein solcher in der Form, vom Inhalt her ist die Kunst durchaus ein Hort der Wahrheit.

Als Lehrer der philosophischen Propädeutik unterrichtete Hegel an einem Nürnberger Gymnasium sein philosophisches System der Wahrheit in abstrakter Form, d. h. in einer auf die wesentlichen Begriffe reduzierten Gestalt, dessen dialektische und spekulative Übergänge er aussparte. Dabei ist es nach seiner Auffassung das „Kerngeschäft“ des Philosophieunterrichts, die Schüler abstrakt-begriffliches Denken zu lehren, eine Hinführung zum Abstrakten durch Sinnlich-Anschauliches, wie es u. a. die Kunst verkörpert, ist für ihn kontraproduktiv im Hinblick auf das Erreichen dieses Zieles.² Mit der Reduktion seines philosophischen Systems auf das Abstrakte will Hegel die Begreifbarkeit seiner Philosophie für die Schüler sicherstellen.³ Dabei geht er davon aus, dass der philosophische Novize in der Regel noch nicht zur „Anstrengung des Begriffs“ fähig ist, sondern diese erst aufgrund eines Bildungsprozesses realisieren kann, in den er durch das Nach-Denken gehaltvoller philosophischer Begriffe und Gedanken involviert wird. Hegels Philosophie ist kein Dialogangebot für Lernsubjekte, die immer schon philosophieren können, sondern sie firmiert als Bildungsmittel, das allererst durch seine gedankliche Erschließung zum Philosophieren führt.

Hegels Überlegungen haben, vermittelt über den Philosophiedidaktiker Wulf D. Rehfus, Einfluss auf den (noch) geltenden Philosophielehrplan für NRW von 1999 genommen. Der für Hegel selbstverständliche Unterrichtsgegenstand, sein philosophisches System der Wahrheit in abstrakter Begriffsform, wird hier ersetzt durch den philosophischen Text, der als diskursiv-argumentatives „Primärmedium“ und damit als exklusives Bildungsmittel bestimmt wird. Daneben ist auch der Einsatz von sog. Sekundärmedien, wie Bildern, Filmen und literarischen Texten möglich, die als geeignet für die Problemerkennung sowie für Transferphasen beschrieben werden. Das didaktische Herzstück des Philosophieunterrichts bildet aber der philosophische Text, der vorrangig aus den „Grundwerken“ der „klassischen Philosophen“ gewählt werden soll, weil diese einen Gedanken-

¹ Hegel, G. W. F.: Vorlesungen über die Ästhetik, I. In: Theorie-Werkausgabe, Bd. 13. Frankfurt/M. 1970. S. 142.

² Ders.: Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für Immanuel Niethammer. In: Ebd., Bd. 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften. S. 413f.

³ Vgl. Henke, Roland W.: Hegels Philosophieunterricht. Würzburg 1989.

gang von Grund auf mit der dazugehörigen Terminologie entwickeln und daher für die „Einübung in die philosophische Argumentation“ besonders geeignet sind.⁴

Um auf der Höhe der aktuellen fachdidaktischen Diskussion die Frage zu bedenken, ob eine solche Konzeption heute noch haltbar ist, ist ein Blick auf Jacques Derrida angezeigt, den man als einen Antipoden Hegels im 20. Jahrhundert auffassen kann. Derrida versteht Philosophie als einen nicht abschließbaren Prozess der Fortschreibung von sprachlichen Zeichen, innerhalb dessen keines einen endgültigen Sinn zu konstituieren vermag. In Derridas Perspektive fällt jeder Versuch, in einem (philosophischen) Text eine bestimmte, vom Autor intendierte Bedeutung aufzuspüren, unter den Verdacht des Logozentrismus. Wer interpretiert oder deutet, schreibt den betreffenden Text fort, und diese Fortschreibung ist, als eine Deutung von Deutung(en), genauso ein Bestandteil der Zeichenkette des Textes wie diese selbst. Diese poststrukturalistische Auffassung von Philosophie löst deren Diskursivität als exklusives Merkmal auf, und die Grenzen zur Literatur und Kunst verschwimmen. Gerade der begriffliche Charakter philosophischer Texte lässt diese dem Logozentrismus-Verdacht anheimfallen, insoweit mit ihnen ein Wahrheitsanspruch und damit die Fixierung eines im Verstehen auch verfehlbaren (metaphysischen) Sinnes verbunden ist. Ihn gilt es mit einer Endlosschleife von weiteren Deutungen und Signifikantenketten zu dekonstruieren.⁵

Der diametrale Gegensatz zu Hegels Auffassung von Philosophie ist augenscheinlich: Während dieser das Ende der Kunst in der Philosophie propagiert, läuft Derridas dekonstruktivistischer Ansatz auf ein Ende der Philosophie (im Sinne einer Wahrheitsansprüche begrifflich legitimierbaren Disziplin) in der Kunst heraus. Philosophie wird Kunst, und Kunst wird Philosophie, es handelt sich nur um unterschiedliche Ausdrucksformen von Deutungsrationaleität.

Es ist Christian Gefert, der im Sinne des von Rohbeck aufgelegten Programms, Denkrichtungen der Philosophie in Methoden des Unterrichts zu transformieren⁶, Derridas Ansatz für den Philosophieunterricht fruchtbar zu machen sucht. Im Anschluss an Derrida versteht er Philosophie als ein „iteratives Deuten von Deutungen“ resp. ein ins Unendliche Fortlaufen von Signifikantenketten.⁷ Die didaktische Quintessenz dieser Transformation ist die *prinzipielle Gleichsetzung* von sog. präsentativen Materialien, das sind primär Werke der Literatur, des Filmes, der Musik und der bildenden Kunst, mit diskursiven Materialien, das sind in erster Linie begrifflich-argumentative Texte, die einen propositionalen Geltungsanspruch erheben. Gleichsetzung meint hier, dass z. B. von philosophischen Argumentationen inspirierte theatrale Darbietungen, Bilder oder Musikstücke denselben Status haben wie von ihnen initiierte Essays oder kritische Erörterungen; denn sie sind allesamt „ein rationaler Ausdruck des Deutens von Deutungen und damit eine mögliche Ausdrucksform innerhalb philosophischer Bildungsprozesse wie das in der abendländischen Tradition der Philosophie gebräuchlichere, begrifflich-diskursive Argument“⁸.

Stehen sich Hegels und Derridas Philosophieverständnis schon diametral gegenüber, so verschärft sich die Antinomie nochmals, wenn man Hegels didaktische Prinzipien in ihrer von Rehfus vorgenommenen modernen Fassung mit denen vergleicht, die Gefert dem dekonstruktivistischen Ansatz Derridas entnommen hat: hier die Fokussierung des Philosophieunterrichts auf das Begrifflich-Abstrakte, das in Reinkultur in einem diskursiv-argumentativen Text zu finden ist, dort die Gleichsetzung abstrakt-begrifflicher und konkret-sinnlicher Formen.

Eine sich auf Hegel berufende, aber gleichermaßen mit Sokrates und Kant zu legitimierende didaktische Konzeption, die an der begrifflich-abstrakten Substanz als Proprium des Philosophie- und Ethikunterrichts festhält, sieht sich in dekonstruktivistischer Perspektive dem Verdacht des Modernitätsrückstandes ausgesetzt. Um demgegenüber zu zeigen, dass sie gerade heute ein tragfähiges philosophiedidaktisches Paradigma darstellt, nehme ich das von der gegenwärtigen Didaktik präferierte Konzept eines problemorientierten Philosophieunterrichts genauer in Augenschein und gehe dort speziell auf den möglichen Einsatz präsentativer Materialien ein.

⁴ Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW. Philosophie. Düsseldorf: Ritterbach 1999. S. 28f.

⁵ Vgl. Derrida, Jacques: Die différance. Ausgewählte Texte. Stuttgart 2004; darin besonders die ersten drei Beiträge. Geradezu kurios mutet im ersten Beitrag „Das Ende des Buches und der Anfang der Schrift“ die gewissermaßen dialektische Einschätzung Hegels als „der letzte Philosoph des Buches [damit des Logozentrismus] und der erste Denker der Schrift“ an (a. a. O., S. 64).

⁶ Rohbeck, Johannes: Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen. In: ZDPfE, 2/2000. S. 82–93.

⁷ Vgl. Gefert, Christian: Text und Schrift. In: Ebd. S. 133–139.

⁸ Ders.: Leistungsbewertung im Philosophieunterricht. In: Schmidt, Donat/Rohbeck, Johannes/Ruthendorf, Peter von (Hrsg.): Maß nehmen – Maß geben. Leistungsbewertung im Philosophie- und Ethikunterricht. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden 2011. S. 41.

II. Die Rolle präsentativer Materialien in einem problemorientierten Philosophieunterricht

Philosophische Fragen und Probleme sind überall auffindbar. Dem distanzierten Blick auf die Welt stellen sie sich fast von selbst, wie die Fragmente der Vorsokratiker eindrucksvoll zeigen. Wesentlich ist ihnen, wie Problemen überhaupt, dass sie uns etwas angehen, uns bedrängen und zugleich eine eigene Anstrengung zu ihrer Lösung herausfordern.⁹ Speziell ihre Tendenz auf das Prinzipielle resp. Abstrakte hin macht sie zu *philosophischen* Problemen. Kants vier vielzitierte Fragen aus den „Vorlesungen zur Logik“ sind so abstrakt, dass sie bekanntlich das ganze Feld der Philosophie (als Weltbegriff) umfassen. Dieser abstrakte Wesenszug der philosophischen Fragen und Probleme ist der spezifische Grund für ihre Unbeantwortbarkeit, die auch dann vorliegt, wenn es sich um nicht-metaphysische Fragestellungen handelt.

Wenn man Schülern, etwa zu Beginn eines neu einsetzenden Philosophiekurses oder eines neu zu bearbeitenden Themenfeldes, selbst philosophische Fragen oder Probleme suchen und formulieren lässt, wird man erstaunt sein, wie abstrakt – und zumeist auch metaphysisch – diese Fragen ausfallen. Was auffällt, ist allerdings die Vermischung von genuin philosophischen Fragen mit solchen, die wissenschaftlich beantwortet werden können oder es gar schon sind.¹⁰ Aufgrund des i. d. R. sehr brauchbaren Ausgangsmaterials, das die philosophischen Anfänger selbst gesammelt haben, ist ein Unterricht denkbar, der, nachdem die wissenschaftlich beantwortbaren Fragen ausgesondert werden, im Sinne der Problemschleife von Martens¹¹ und des Bonbon-Modells von Siermann¹² problemorientiert ausgelegt ist: Ein wesentliches Problem wird fixiert und erläutert, es folgt eine *intuitive Problemlösungsphase* und anschließend die Konsultation von Experten, das heißt von philosophischen Texten, die eine begrifflich-diskursive Lösung des Problems anbieten. Diese Lösung wird *erschlossen* und das erworbene Textverständnis *gefestigt*, um anschließend in einem *Transfer* vertieft zu werden. Am Ende steht die kritische *Bewertung* des Lösungsangebotes, ggf. auch eine *eigene Positionierung* zu dem Problem, die nun nicht mehr intuitiv, sondern argumentierend unter Bezugnahme auf das erarbeitete Lösungsangebot erfolgt. Aus ihr, wie auch aus der Beurteilung der erarbeiteten Lösungsversuche, ergeben sich nun weitere *Überhangprobleme*, die einen neuen Ausgangspunkt des Unterrichts bilden.

Ein so phasierter Philosophieunterricht entspricht nicht nur einem weitgehenden Konsens in der gegenwärtigen Philosophiedidaktik, er ermöglicht den Schülerinnen und Schülern auch ein entdeckendes und sinnstiftendes Lernen, da die in den Texten entfalteten begrifflichen Argumentationen als Antwortversuche auf zuvor gestellte und bedachte Fragen in den Blick kommen.

Gleichwohl leidet er an zwei Mängeln: Er arbeitet zum einen nicht an den Problemen, die notwendigerweise *alle* Schülerinnen und Schüler eines Kurses interessieren, sondern zuerst einmal nur diejenigen, welche die betreffenden Probleme gefunden und für die weitere Reflexion als drängend eingestuft haben. Das Verfahren trägt also der heute allenthalben geforderten „Heterogenität im Klassenraum“ zu wenig Rechnung. Zum anderen impliziert es einen Mangel an Wirksamkeit selbst für diejenigen, die sich intensiv auf die jeweiligen „Problemreflexionen“, wie die EPA die hier erforderlichen Schülerleistungen nennen¹³, eingelassen haben. Ein wirksamer Philosophie- und Ethikunterricht sollte nämlich kein „träges Wissen“ über unterschiedliche Antworten auf philosophische Fragen vermitteln, die man als Schüler bestenfalls für eine Klausur lernt, um sie anschließend baldmöglichst zu vergessen. Als gelungen und „nachhaltig“ kann er erst gelten, wenn die Schüler die philosophischen Probleme und Fragen im Alltag oder in ihrer Lebenswelt entdecken und die erarbeiteten Positionen und Theorieansätze für eigene Antworten auf diese Fragestellungen nutzen. Wegen des naturgemäßen Bruchs zwischen begrifflich-abstrakter Philosophie und sinnlich-konkreter Lebenswelt, den bereits Hegel in seiner Nürnberger Didaktik besonders akzentuierte, wird diese

⁹ Vgl. Gerhard, Volker: Selbstbestimmung. Stuttgart 1999. S. 47ff.

¹⁰ In einem Anfängerkurs gesammelte Fragen waren z. B.: „Was ist der Geist und wie funktioniert das Gehirn?“; „Wie entstand die Welt und warum?“; „Wieso gibt es den Tod, und werden die Menschen irgendwann aussterben?“ Die Vermischung von philosophischen und wissenschaftlichen Fragen hängt wohl mit dem fehlenden Weltwissen vieler Jugendlicher und einem Unwissen über die Methoden und Grenzen naturwissenschaftlicher Erkenntnis zusammen.

¹¹ Vgl. Martens, Ekkehard: Didaktik der Philosophie. In: Ders./Schnädelbach, Herbert (Hrsg.): Philosophie. Ein Grundkurs, Bd. 2. Reinbek 1991. S. 772ff.; Vgl. auch: Steenblock, Volker: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. Berlin 2007. S. 136ff.

¹² Vgl. Siermann, Rolf: Konsumismus oder soziale Gerechtigkeit? In: ZDPE, 1/2005. S. 16–27; hier S. 26; ders.: Unterrichten nach dem Bonbon-Modell. In: ZDPE, 4/2008. S. 299–305.

¹³ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 1. 12. 1989 i. d. F. vom 16. 11. 2006).

Gelingensbedingung durch eine problemorientierte Phasierung des Unterrichts noch nicht notwendig erfüllt.

Hier können nun die „präsentativen Materialien“ eine wesentliche Rolle übernehmen und zu den philosophischen Problemen *hinführen*. Besonders in Spielfilmen liegt eine Simulation von Wirklichkeit vor, welche die sinnlich affizierte Vorstellungskraft der Rezipienten bis zu einem gewissen Grade gleichschalten kann. So wird ein Ausschnitt aus ihrer Lebenswelt für *alle* Mitglieder einer Lerngruppe nicht nur in verdichteter Form zugänglich, sondern auch intensiv erlebbar. Insofern schaffen präsentative Materialien der genannten Art eine gemeinsame Reflexionsplattform für ganz verschiedene Individuen, die, von der intendierten Wirksamkeit des Philosophieunterrichts aus betrachtet, ein Surrogat für reale lebensweltliche Erfahrungen bilden, in die wir alle existentiell verflochten sind. Diese Nähe zur sinnlich-konkreten Lebenswelt kann also die Wirksamkeit des Philosophieunterrichts optimieren: Wenn ich als Schüler merke, dass die philosophischen Probleme unmittelbar aus der Lebenswelt – oder stellvertretend ihrer Simulation im Film – erwachsen, werde ich eine Disposition entwickeln, die philosophischen Probleme in meiner Lebenswelt aufzuspüren und sie auch außerhalb der Schule und des Philosophieunterrichts zu bedenken.

Das Philosophieren mit präsentativen Materialien wie Spielfilmen und anderen, eine hohe Imaginationskraft entfaltenden Materialien hat allerdings eine didaktische Kehrseite: Die philosophischen Probleme sind hier so intensiv in lebensweltliche Kontexte eingelassen, dass viele Schülerinnen und Schüler sie nicht eigenständig aufzufinden vermögen und stattdessen im sinnlich-imaginativen Eindruck verharren.¹⁴ Um von diesem bloßen Eindruck zu den Fragen – und eventuellen Antworten – zu gelangen, ist das nötig, was man eine „*Philosophiepotentialaufspürkompetenz*“ nennen kann, die Fähigkeit nämlich, abstrahierend von (simulierten) Lebensweltkontexten zu den in ihnen eingeschlossenen philosophischen Problemständen durchzudringen. Durch vom Sinnlich-Konkreten stufenweise zum Abstrakten führende Aufgabenformate lässt sich diese Kompetenz gezielt schulen.

Eine andere Möglichkeit zu ihrer Förderung ist der Einsatz von präsentativen Materialien, die in sich selbst schon reflexiv und philosophisch gefasst sind. Das sind zuerst einmal fiktive Dilemmageschichten, die, vornehmlich im Bereich der Ethik, eine gute Hinführung zu den philosophischen Problemen ermöglichen. Ebenfalls sind anspruchsvollere fiktionale Literatur sowie philosophisch konstruierte Filme¹⁵ hier gute Kandidaten. Aber auch manche Werke der bildenden Kunst, wie die von Magritte oder Escher, stellen selbst ein philosophisches Problem dar, das gewissermaßen nur von der bildlichen in die Begriffsform überführt werden muss, um dann weiter bedacht werden zu können.¹⁶

Das Orientierungspotential philosophischer Problemreflexionen entfaltet sich erst dann in toto, wenn der Lernende in der Lage ist, die abstrakten Unterscheidungen, die er sich in der Erarbeitungsphase angeeignet hat, auf seine Lebenswelt zurückzubeziehen und so in ihr begriffliche Orientierung zu gewinnen. Er muss dazu eine *Transferleistung* erbringen, das bedeutet – etwa im Sinne der Frage „Was würde Kant zu diesem Problem oder Beispiel sagen?“ – erarbeitete begriffliche Unterscheidungen und Argumente in einem neuen beispielhaften Kontext zu rekonstruieren.

Die Lebensweltlichkeit dieses Kontextes, seine sinnlich-imaginative Erfahrbarkeit, kann man nun wieder durch den Einsatz geeigneter präsentativer Materialien wie Filme und Bilder im Unterricht erfahrbar machen.¹⁷ Dies können gegenüber der Hinführungsphase neue, aber auch schon dort eingesetzte Materialien sein. An dieser Stelle hat nun die Produktion eigener präsentativer Werke von Schülerinnen und Schülern einen guten didaktischen Sinn. Weil philosophische Reflexionen aufgrund ihrer begrifflichen Abstraktheit stets eine individuelle, sinnlich affizierte Vorstellungsebene bei ihren Rezipienten mitlaufend freisetzen, deshalb können künstlerische Produkte, die dieser

¹⁴ Vgl. Henke, Roland W.: Zur Leistungsbewertung von diskursiven Problemreflexionen auf der Basis philosophischer Positionen. In: Schmidt, Donat/Robeck, Johannes/Ruthendorf, Peter von (Hrsg.): A. a. O. (s. Anm. 8) S. 49–71; dort gehe ich auch auf die Frage des Eigenwerts ästhetischer Produkte ein: Ebd. S. 55f.

¹⁵ So sind z. B. Science-Fiction-Filme aus der „Star-Trek“-Serie sehr geeignet, um philosophische Problemreflexionen in Gang zu setzen, denn sie kombinieren Spannung und Imaginationskraft mit einem offensichtlichen philosophischen Problemgehalt.

¹⁶ Viele Bildartefakte entziehen sich allerdings ihrer „Auflösung“ in Philosophie, können aber gleichwohl im Philosophieunterricht eine wichtige Rolle spielen. Das stellt auch Susanne Nordhofen zu Recht heraus: „In die Lücke zwischen dem, was diskursiv vermittelbar ist, und dem, was sich als nichtidentischer Rest nicht mehr diskursiv mitteilen lässt, springt Kunst als symbolische Form subversiv hinein.“ Dies.: Was kann die Philosophie von der Kunst lernen? In: ZDPE, 2/2003. S. 109.

¹⁷ Das von Rolf Sistermann herausgegebene Lehrwerk für die Sekundarstufe I unterlegt deshalb jedem Kapitel leitmotivisch ein literarisches Werk oder einen Film, die zum jeweiligen philosophischen Problem hinführen und dessen philosophische Lösung in einem Transfer lebensweltlich verankern sollen: weiterdenken, Bde. A u. B. Ethik/Praktische Philosophie. Braunschweig 2009. Ein demselben didaktischen Konzept verpflichteter Oberstufenband ist in Vorbereitung.

individuellen Ebene einen Ausdruck verleihen, ein Mittel des Ausdrucks und der Verständnisüberprüfung philosophischer Sachverhalte sein. Theatrale Ausdrucksformen wie Standbilder und Rollenspiele haben hier ebenso ihren Stellenwert wie andere eigene Schüler-Artefakte, also etwa Bilder, Fotoromane oder Videoclips, soweit ihre zeitaufwändige Herstellung nicht den Grundsatz der Verhältnismäßigkeit von Unterrichtszeit und Lernertrag verletzt.¹⁸ Für eine belastbare Benotung, darauf hat Tiedemann in seinem „Zwischenruf“ schon zu Recht hingewiesen¹⁹, sind derartige Produkte allerdings schon deswegen nicht geeignet, weil dem beurteilenden Philosophielehrer die Kompetenz fehlt, die Qualität der ästhetischen Produktionen valide zu diagnostizieren, insbesondere weil er auch die Fähigkeit zu ihrer Herstellung nicht systematisch vermitteln kann. Was er diagnostizieren und bewerten kann, ist lediglich ihre Angemessenheit in der Darstellung oder Umsetzung des philosophischen Sachverhaltes, und dies ist erst möglich, wenn die gewählten Ausdrucksformen, so sie nicht unmittelbar philosophische Sachverhalte visualisieren – z. B. in Strukturskizzen, concept maps usw. –, in einer *begrifflich-diskursiven Explikation* auf den erarbeiteten philosophischen Sachstand zurückbezogen werden. Aber dann wird eben nicht die gewählte Ausdrucksform und deren ästhetische Qualität, sondern die sie begründende philosophisch dimensionierte Erklärung bewertet.²⁰

Mit dem Transfer diskursiv-argumentativer Philosopheme auf lebensweltliche Kontexte, den man, wie gezeigt, durch den Einsatz geeigneter präsentativer Materialien in Rezeption und Produktion anregen kann, ist allerdings die vom Philosophie- und Ethikunterricht intendierte Orientierungskompetenz noch nicht vollständig beschrieben. Erst wenn die Schüler in der Lage sind, ein eigenes Urteil zu philosophischen Problemen in diskursiv-argumentativer Form zu artikulieren und dabei auch den Problemlösungsbeitrag der erarbeiteten philosophischen Ansätze und Positionen kritisch zu bewerten, ist diese gegeben und die Wirksamkeit des Unterrichts realisiert. Dass eine derartige Urteilskompetenz, begrifflich gefasst als „kritisches Denken“, für eine offene Gesellschaft notwendig ist, hat etwa Hannah Arendt im Rekurs auf Kants „Kritik der Urteilskraft“ und den dort ausgeschärfte Begriff des „sensus communis“ eindrucksvoll dargelegt.²¹ Danach hängt der Bestand einer demokratischen Gesellschaft von urteilsfähigen Subjekten ab, die ihre Urteile in mitteilbarer Form einer Öffentlichkeit zur argumentativen Prüfung vorlegen, die auf diese Weise sich selbst als plurale, um rationale Wahrheitsansprüche ringende Gemeinschaft zugleich zu konsolidieren und weiterzuentwickeln vermag.²²

Wie die kritische Urteilskraft durch eine dialektische Aufbereitung von philosophischen Positionen und ihrer Kritik, z. B. in entsprechenden Lehrwerken, gefördert werden kann, habe ich an anderer Stelle aufgewiesen²³ – ein mindestens ebenso wichtiges Biotop für ihre Entwicklung ist der philosophische Unterrichtsdiskurs, in dem nicht nur Meinungsbestände verschoben, sondern Positionierungen argumentativ begründet und abwägend dargelegt werden.

Insofern ist die durch präsentative Materialien initiierte Transfer- und Verstehensleistung nur ein vorläufiger Endpunkt einer wirksamen Problemorientierung: An ihrem tatsächlichen Ende steht die diskursive Entfaltung eines eigenen Urteils mit Geltungsanspruch, das eine argumentativ legitimerbare Entscheidung über den Wert erarbeiteter philosophischer Theorieansätze ebenso impliziert wie eine eigene begründete Positionierung zu einem philosophischen Problem.

Ein wirksamer problemorientierter Philosophie- und Ethikunterricht verbleibt also weder in der reinen Sphäre begrifflicher Abstraktion noch im bloßen Nach-Denken von vorgedachten philosophischen Gedanken, wie Hegel es in seinem Nürnberger Gutachten verfiel. Aber das Begriffliche bildet in Form von diskursiv-argumentativen Texten insofern sein didaktisches Herzstück, als nur ihre *Erschließung* sicherstellen kann, dass die Problembearbeitung zur eigenen „Anstrengung des

¹⁸ Insofern ist auch ein Aufgabenformat für Klausuren, das präsentative Bearbeitungsformen vorsieht, prinzipiell sinnvoll; vgl. a. a. O. (s. Anm. 13).

¹⁹ Tiedemann, Markus: „Mal mir was!“ Ein Zwischenruf. In: ZDPE, 1/2011, S. 78–80.

²⁰ Damit kann, das sehe ich weniger rigoros als Tiedemann, die Einforderung von „präsentativen Bearbeitungen“ im Philosophieunterricht schon möglich und sinnvoll sein; aber dann muss die Lehrkraft den weniger Kreativen stets *auch* den Weg einer begrifflichen Darstellung eröffnen.

²¹ Arendt, Hannah: Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. Hrsg. v. Ronald Beiner. Zürich 1982, S. 41ff. Vgl. auch: Schmidhuber, Herbert: Die Urteilskraft an der Grenze zwischen Dummheit und Klugheit. In: Frankfurter Rundschau, 10. 2. 2006.

²² Vgl. Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1990.

²³ Henke, Roland W.: Dialektik als didaktisches Prinzip. In: ZDPE, 2/2000, S. 117–123. Vgl. auch: Pfister, Jonas: Fachdidaktik Philosophie. Stuttgart/Wien 2010, S. 188ff.

Begriffs“ (Hegel) wird und nicht im Äußern von subjektiven Befindlichkeiten oder im Verschieben von Meinungsbeständen steckenbleibt.²⁴ Für einen solchen Unterricht ist das Sinnliche resp. die Kunst ein möglicher und sinnreicher problemhinführender Anfang und ein möglicher *vorläufiger* Endpunkt des statthabenden Erschließungsprozesses. Der gesamte philosophische Bildungsprozess findet allerdings erst im eigenen argumentativ begründeten Urteil des Schülers seinen Abschluss, womit er schließlich in sich selbst terminiert: als kritische oder „dialektische Anstrengung des Begriffs“. Somit kann Hegels systemphilosophische Auffassung von der prinzipiellen Wahrheitsträchtigkeit der Kunst *und* der Philosophie, die gleichwohl, durch ihre je spezifische Form, der Wahrheit unterschiedlich nah kommen können, ein für den heutigen Philosophieunterricht tragfähiges Konzept liefern: Sie legt einerseits den Grund für einen Unterricht, in dem die Kunst durch ihre Nähe zur Philosophie zu ihr hinführen und ihr Verständnis lebensweltlich vertiefen kann; sie macht andererseits plausibel, weshalb das Artikulieren eines eigenen Urteils mit Wahrheitsanspruch, welches das Bedürfnis der aufgeklärten Moderne kennzeichnet, im Medium des philosophischen Begriffs – und nicht in der sinnlichen Sphäre der Kunst – zu erfolgen hat.

III. Die spezifische Aufgabe des Philosophieunterrichts im Fächerkanon

Gegen die Annahme, das didaktische Herzstück eines (problemorientierten) Philosophieunterrichts sei die durch diskursiv-argumentative Texte forcierte philosophische „Anstrengung des Begriffs“, werden in der gegenwärtigen Fachdidaktik vornehmlich zwei Einwände erhoben, die ich abschließend diskutieren möchte.²⁵

Der erste ist sprachphilosophischer Provenienz und geht, über Derrida hinaus, auf Nietzsche, Cassirer und Susanne K. Langer zurück, die im Menschen das „symbolschaffende Wesen“²⁶ sieht. Der Einwand besagt, dass sich die diskursiv-begriffliche Sprache als *eine* spezifische Form aus dem gesamten Symbolsystem Sprache herausgebildet habe, dem ursprünglich ein mythischer Weltzugang eigne.²⁷ Aufgrund dieser Herkunft führten Begriffe stets eine imaginativ-sinnliche Seite mit sich, die sie aufgrund ihrer Abstraktheit unterschlagen und mit der sie den ursprünglichen mythisch-sinnlichen Weltzugang verstellen.²⁸ Daher könne Rationalität nicht auf eine diskursiv-argumentierende Form der Weltaneignung und -deutung reduziert werden. Für den Philosophieunterricht ergebe sich daraus die Notwendigkeit, auch andere symbolische Formen, besonders die Kunst, gleichwertig zu integrieren, um so das an die dürre Abstraktion verlorene Terrain der Bilder und Metaphern für die Schüler zurückzugewinnen.

Der zweite Einwand ist anthropologischer Natur. Sein Kronzeuge ist Merleau-Ponty, aber auch hier kann man Nietzsche mit seiner „großen Vernunft des Leibes“²⁹ als Kronzeuge anführen. Danach vernachlässige die Reduktion des philosophischen Bildungsprozesses auf das Rational-Diskursive die (natürliche) sinnlich-leibliche Seite des Menschen, die im Sinne einer umfassenden Schülerorientierung als wesentliches Element in den Philosophieunterricht integriert werden müsse. Eine einseitige Fokussierung des Philosophie- und Ethikunterrichts auf das Diskursive schneide die Schülerinnen und Schüler von ihrer leiblichen Erfahrungsdimension ab, verarme und „verkopfe“ den Unterricht unzulässig und könne damit den holistischen Erfahrungsbeständen und -erwartungen konkret-individueller Subjekte nicht gerecht werden.³⁰

²⁴ Philosophische Texte und ihre Erschließung mit dem Argument aus der didaktischen Mitte des Philosophieunterrichts zu verabschieden, sie schwiegen monolithisch auf die Fragen der Leser, kann nur so lange tragen, wie man diese Texte als Dialogpartner sieht; betrachtet man sie zumindest gleichrangig als Bildungsmittel, an dem der Schüler die „Anstrengung des Begriffs“ erlernen kann, wird das Argument gegenstandslos. Vgl. *Gefert, Christian*: Die Arbeit am Text – das *Schweigen der Schrift* und Strategien der Texteröffnung. In: *Robbeke, Johannes* (Hrsg.): Philosophische Denkrichtungen. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 2. Dresden 2001. S. 144–164.

²⁵ Damit beziehe ich mich u. a. auf eine Diskussion über den Stellenwert präsentativer Materialien auf der Jahrestagung der Fachleiterinnen und Fachleiter für Philosophie/Praktische Philosophie in NRW am 5./6. Okt. 2011 (s. ZDPE, 4/2011).

²⁶ *Langer, Susanne K.*: Philosophie auf neuem Wege. Frankfurt/M. 1984.

²⁷ *Cassirer, Ernst*: Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache. Darmstadt 1964. Bes. Kap. IV, S. 249ff.

²⁸ Vgl. hierzu: *Nietzsche, Friedrich*: Ueber Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne. In: Kritische Studienausgabe, Bd. 1. Hrsg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. München 1999. S. 875–890.

²⁹ *Ders.*: Also sprach Zarathustra. Von den Verächtern des Leibes. In: Ebd., Bd. 4. S. 39ff.

³⁰ Beide Einwände finden sich, allerdings ohne ausdrückliche Trennung, bei: *Degg, Martina*: Befremdliche Polemik. Zu Markus Tiedemann: „Mal mir was!“ In: ZDPE, 3/2011. S. 241–243.

Der erste sprachphilosophische Einwand unterläuft die bereits von Husserl etablierte begriffliche Differenz von Genesis und Geltung. Die Herkunft einer Sprachform sagt prinzipiell nichts über die Leistungen aus, die ihr im entwickelten Stadium zu Gebote stehen. Die wesentliche Leistung der philosophischen Begriffe und ihrer argumentativen Verknüpfungen zu Urteilen ist der mit ihr verbundene Geltungsanspruch, der mit Präention auf Allgemeingültigkeit vertreten und auch bestritten werden kann. Wenn etwa Nietzsche und Cassirer für die Erweiterung der Rationalität und ihrer sprachlichen Ausdrucksmittel argumentieren, erheben sie für diese speziellen Inhalte ihrer Argumentation begrifflich vermittelte Geltungsansprüche, die man auch (mit guten oder schlechten Argumenten) bestritten kann. Hätten sie ihre argumentativen Plädoyers für die Erweiterung der philosophischen Sprache gemalt, verfilmt oder getanz (was Nietzsche in Sils Maria wohl u. a. tat), könnte man ihnen auch nicht argumentierend widersprechen, und ihre diesbezüglichen Überlegungen wären philosophisch belanglos. Wer den philosophischen Reflexionen ihr Proprium der Diskursivität nehmen will, muss zur Plausibilisierung seiner Behauptung genau dieses voraussetzen. Wer in ihm eine spezifische philosophische Kompetenz sieht, muss, wie auch mit ganz ähnlichen Argumenten Matthias Tichy betont, das Diskursiv-Begriffliche in das didaktische Zentrum des Philosophie- und Ethikunterrichts rücken.³¹ Denn nur so erhält die Schülerschaft Anschluss an eine für unsere abendländische Tradition wie unsere gegenwärtige Gesellschaftsform gleichermaßen konstitutive Sprachform, die, unbeschadet ihrer (wahrscheinlichen) Herkunft aus geltungsindifferenten Sprachformen, die Grundlage bietet, sich im vernünftigen Diskurs über unterschiedliche Propositionen und deren Geltung auseinanderzusetzen – schließlich auch über die Behauptung ihrer eigenen Exklusivität. Wenn die philosophische, näherhin die kritische „Anstrengung des Begriffs“ eine besondere menschliche Kultur- und Sprachleistung darstellt, die – zumindest in modernen pluralistischen Gesellschaftsformen – ein tragendes Ferment für deren (normative) Weiterentwicklung wie für wichtige individuelle Entscheidungen bildet, dann sollte der Schüler – der ja für die Teilnahme am rationalen Diskurs in seinen diversen Formen vorbereitet werden soll – eben diesen im Philosophieunterricht entwickeln und einüben lernen.

Aber wird damit, denken wir an das zweite Argument, nicht die leiblich-sinnliche Erfahrungsseite des individuellen Subjekts sträflich vernachlässigt und der Unterricht mit seinen begrifflichen Abstraktionen für eben dieses öde und realitätsfern? Nun, zum einen operiert dieses Argument mit einem zumindest diskussionswürdigen normativen Ideal vom Menschen, der nur als leiblich-geistige Einheit er selbst sei und daher pädagogisch dorthin geführt werden müsse. Aber selbst wenn man diese – durchaus bestreitbare – Prämisse teilt, kann das Argument nicht überzeugen, weil die Philosophie nur *ein* Fach im gesamten Fächerkanon darstellt. An einer Schule werden genügend andere Fächer unterrichtet, welche die leiblich-sinnliche Seite des Menschen bzw. der Vernunft ansprechen. In Kunst, Musik und Sport, auch in Literatur-, Theater- und Tanzkursen können Schüler genau die Erfahrungen machen und reflektieren, die in einem problemorientierten Philosophieunterricht zwar den philosophischen Bildungsprozess einleiten und vertiefen können, aber nicht in seinem Mittelpunkt stehen sollten. Denn im Ensemble der Fächer hat der Philosophieunterricht, wie auch Matthias Schulze in seinem Leserbrief zum Thema betont³², seine ganz spezifische Aufgabe: die diskursive Argumentations- und Urteilskompetenz in der *Form* des Begriffs zu fördern.

Abschließend ein Gedankenexperiment: Wäre Philosophie wirklich ein „iteratives Deuten von Deutungen“, dann wäre es höchste Zeit, an den Schulen die Fächer Musik, Kunst, Sport, Philosophie, Literatur und Theater zu einem Fach zusammenzufassen, für das ich die Bezeichnung „Unabschließbares Deutungsdeuten“ empfehle. Und da zweifellos auch Tanzen, Kochen, Werken, Computeranimation und nicht zuletzt Erotik Ausdrucksformen einer erweiterten Deutungsrationale sind, müssten wohl auch diese Bereiche des ganzheitlichen Lebens in das neue Fach integriert werden. Wer will da mit welchem Argument eine Grenze ziehen? Vermutlich wäre ein solches Superfach als Studiengang in Kürze überlaufen. Die nachfolgende Generation aber brächte es um das Recht, auf der Basis des erreichten Differenzierungsgrades unterschiedlicher Denk- und Deutungssysteme ihre je spezifischen Begabungen in Fachdomänen zu unterscheidbaren Kompetenzen weiterzuentwickeln, von denen *eine*, und sicher nicht die unwichtigste, das Vermögen zur „kritischen Anstrengung des Begriffs“ darstellt.

³¹ Tichy, Matthias: Bilderdenken. Zu Tiedemanns Kritik an der Verselbständigung präsentativer Formen im Philosophieunterricht. In: ZDPE, 3/2011, S. 244–251.

³² Schulze, Matthias: Denken, Malen, Bewerten – Anmerkungen zum Artikel „Mal mir was“ von Markus Tiedemann. In: ZDPE, 2/2011, S. 171f.