

Philosophieren und ethisches Lernen im Ethik- und Philosophieunterricht

Die Didaktik des Ethik- und Philosophieunterrichts hat sich in den letzten zehn Jahren auf die Entwicklung eines Kompetenzmodells von der Primar- bis zur Sekundarstufe II konzentriert.¹ Dabei stehen neben den personalen und sozialen Kompetenzen die Fachkompetenzen sowie die methodischen Kompetenzen im Mittelpunkt des Unterrichts, d.h. Schülerinnen und Schüler sollen über Sinnfragen nachdenken, die das Selbstverständnis des Menschen und seine Stellung in der Welt betreffen (Fachkompetenzen) und dafür gezielt Methoden der philosophischen Tradition anwenden (Methodenkompetenzen).

In den Rahmenplänen für den Ethik- und Philosophieunterricht aller Schulstufen werden zur Entwicklung von Urteils- und Reflexionsfähigkeiten fünf Grundmethoden empfohlen, die sich Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule als Werkzeugkiste selbständigen Philosophierens aneignen sollten: die phänomenologische Methode, die analytische Methode, die hermeneutische Methode, die dialektische Methode und die spekulative Methode. Diese Methoden spielen sowohl in den Rahmenplänen der Lehrerbildung² als auch in Lehrbüchern aller Schulstufen eine wichtige Rolle³.

Der folgende Beitrag skizziert Fachkompetenzen ethischen Lernens und stellt die fünf Grundmethoden des Philosophierens vor, die in der Sekundarstufe I und II zum Kern der Lehrpläne gehören.

1 Fachkompetenzen ethischen Lernens

Fragen der Ethik gehören neben Problemen der Erkenntnistheorie, der Sprach- und Religionsphilosophie sowie der Anthropologie zu den Fachkompetenzen des Ethik- und Philosophieunterrichts, die in lebensweltliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler eingebettet werden. Im

1 Vgl. Anita Rösch, Kompetenzorientierung im Ethik- und Philosophieunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER, Münster 2009.

2 Vgl. Julian Nida-Rümelin / Irina Spiegel / Markus Tiedemann (Hg.), Handbuch für Philosophie und Ethik Band I: Didaktik und Methodik; Band II: Disziplinen und Themen, Paderborn 2015.

3 Vgl. u.a. Barbara Brünig, Grundwissen Philosophie, Berlin 2013.

Teilgebiet Ethik wird wiederum zwischen philosophischer, religiöser und angewandter Ethik unterschieden⁴. In Bereich der religiösen Ethik lernen Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen Moralvorstellungen verschiedener Religionen kennen wie zum Beispiel die Zehn Gebote oder Buddhas Lehre vom achtfachen Pfad, während in der angewandten Ethik ethische Standards des wissenschaftlich-technischen Fortschritts diskutiert werden, wie zum Beispiel Bio- und Medizinethik oder ausgewählte Probleme der Natur- und der Tierethik. Themen wie Sterbehilfe, Klonen oder Albert Schweitzers Auffassung einer »Ehrfurcht vor dem Leben« sind bereits Gegenstand in vielen Rahmenplänen der Sekundarstufe I.

Im Bereich der philosophischen Ethik stehen Problemfelder wie Glückseligkeit, Freundschaft oder die Frage nach dem guten Leben im Mittelpunkt sowie die Grundkategorien ethischen Handelns: Werte, Normen und Tugenden. Die Schülerinnen und Schüler lernen auch, dass ethisches Handeln nach den Motiven der handelnden Personen beurteilt werden kann (Warum mache ich etwas?) oder nach den Folgen (Was folgt aus meinem Tun?). Zu den ethischen Motiven gehören beispielsweise Normen, Prinzipien und Pflichten; zu den Folgen ethischen Handelns Zwecke und Ziele.

Bereits in der Sekundarstufe I beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler auch ansatzweise mit ethischen Theorien, die auf die Motivation zum ethischen Handeln setzen wie die deontologische Ethik oder eine moralische Handlung an deren Erfolg messen wie die teleologische Ethik.

Innerhalb der deontologischen Ethik ist es vor allem der Kategorische Imperativ von Immanuel Kant, der als ethischer Orientierungsmaßstab vorgestellt wird. Aufbauend auf der Goldenen Regel aus unterschiedlichen Religionen und Kulturen sollen Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Kant die Vernunftfähigkeit und den freien Willen des Menschen als Ausgangspunkt nimmt, die Verpflichtung einzugehen, sich als Teil der gesamten Menschheit zu begreifen (*homo noumenon*) und bei allen Handlungen danach zu fragen, ob sie auch ein allgemeines Gesetz werden könnten. Dieser Anspruch lässt sich zum Beispiel bei der Frage nach Wahrheit und Lüge im Unterricht überprüfen: Kann ich nach Kant wollen, dass die Lüge ein allgemeines Gesetz werden sollte?

Für Schülerinnen und Schüler ist die Rigorosität des Kantschen Anspruchs schwer nachzuvollziehen, denn manche Notlügen können auch Leben retten, wie das in Jurek Beckers Roman »Jakob der Lügner« dargestellt wird.⁵ Jakob lebte während des II. Weltkrieges in einem jüdischen Ghetto in Budapest. Um den Jungen Misha davon abzuhalten, Kartoffeln zu stehlen – darauf stand die Todesstrafe –, erfindet er eine Notlüge. Er habe in seinem Radio gehört, dass die sowjetische Armee vierhundert Kilometer entfernt ist und in den nächsten Tagen das Ghetto befreien werde. An

4 Vgl. ebd., 80.

5 Jurek Becker, *Jakob der Lügner*. Frankfurt a.M. 1982.

solchen Beispielen lässt sich im Unterricht zeigen, dass der Kategorische Imperativ nicht für alle Fälle moralischen Handelns alltagstauglich ist.

An diesem Punkt setzt auch die Kritik der teleologischen Ethik an, insbesondere des Utilitarismus von John Stuart Mill. Ist die Motivation entscheidend, dass der Mensch vorhat, Gutes zu tun, oder zählt das Resultat einer Handlung? Ich habe die Frau aus dem Wasser gezogen, auch wenn ich eigentlich gar nicht von Anfang an die Absicht hatte, ihr zu helfen. Aber ich habe sie letztendlich gerettet, weil ich auf eine mögliche Belohnung spekuliert habe, also einen Nutzen aus meinem Handeln ziehen wollte. Auch dieser Ansatz lässt sich kritisieren. Schülerinnen und Schüler erkennen sehr schnell, dass moralisches Handeln im Sinne des Utilitarismus möglicherweise nur noch stattfindet, wenn jemand einen Nutzen daraus ziehen kann.

Schwächen und Stärken beider Theorien verdeutlicht das folgende Spiel, das mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht gespielt werden kann. Er fördert das ethische Urteilen und Begründen (siehe auch 2.3, die analytische Methode).

Das Königsspiel

Stellt euch vor, ihr seid ein König und müsst über einen schwierigen Streitfall entscheiden. Wer soll für die Rettung des Königssohns eine Belohnung bekommen?

Zeugen berichten dem König, was sie in einiger Entfernung gesehen haben: In einem See strampelte ein etwa zehnjähriger Junge wild mit den Beinen, winkte mit den Armen und gab unverständliche laute Töne von sich. In der Nähe des Ufers, so berichteten die Zeugen weiter, waren gerade zwei Personen: ein Rollstuhlfahrer und ein Jogger. Der Rollstuhlfahrer fuhr sofort direkt ans Ufer, nahm einen Ast und versuchte dem Jungen zu helfen, schaffte es aber nicht. Der Jogger tat dagegen zuerst so, als ob er nichts gesehen und gehört hätte. Als der Junge aber rief: »Hilfe, ich bin der Königssohn!« sprang er sofort ins Wasser und zog den Jungen ans Ufer.

Wer von beiden hat nun eine Belohnung verdient, der Rollstuhlfahrer oder der Jogger? Wie würdet ihr euch an Stelle des Königs entscheiden?

In diesem Spiel werden die deontologische und die teleologische Ethik gegenübergestellt; die Schülerinnen und Schüler sollen nun beurteilen, welcher Theorie sie den Vorzug geben.

Dazu wird die Klasse in eine linke und eine rechte Hälften geteilt: Die linke Hälfte soll unabhängig von ihrer persönlichen Meinung Argumente für den Rollstuhlfahrer vorbringen und die rechte Hälfte Argumente für den Jogger.

Vor der Klasse werden drei Stühle aufgestellt. In der Mitte sitzt der König oder die Königin. Überzeugt ihn ein Pro-Argument der rechten Hälfte, dann rückt er oder sie nach rechts. Überzeugt ihn ein Gegenargument der linken Hälfte, dann rückt er oder sie nach links. Nach einiger Zeit trifft der König bzw. die Königin eine Entscheidung und zeigt diese an, indem er oder sie sich auf den Stuhl in der Mitte setzt. Der König bzw. die Königin fällt eine Entscheidung und erklärt, wer mit welcher Begründung die Belohnung erhalten soll.⁶

6 Vgl. Barbara Brüning, *Philosophische Spiele*, Leipzig 2007, 47.

2 Grundmethoden des Philosophierens

Zur Klärung philosophisch-ethischer Probleme wie der Frage, wer nach welchen ethischen Maßstäben eine Belohnung für sein Handeln erhalten sollte, werden im Ethik- und Philosophieunterricht fünf Grundmethoden angewendet, die innerhalb der 2500jährigen philosophischen Tradition entwickelt wurden und das ethische Lernen von Schülerinnen und Schülern fördern sollen.

2.1 Die phänomenologische Methode: wahrnehmen und beschreiben

Edmund Husserl gilt als Begründer der phänomenologischen Richtung der Philosophie. In Auseinandersetzung mit den erkenntnistheoretischen Richtungen des Empirismus und Rationalismus vertrat er die These »Zurück zu den Sachen selbst«, d.h. der Ausgangspunkt philosophischer Reflexion sollten konkrete Gegenstände, Erfahrungen und sinnliche Wahrnehmungen sein. Diese Auffassung kommt dem Interesse von Kindern und Jugendlichen an Dingen und Personen ihrer Umwelt sehr entgegen, denn Dinge sind greifbar und mehrdimensional, d.h. sie fördern beim Philosophieren das Konkrete und sinnlich Anschauliche.

Die phänomenologische Methode hat deshalb im Ethik- und Philosophieunterricht das Ziel, die Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu schärfen. Ein Gegenstand, eine Person, eine Situation oder eine Verhaltensweise wird zunächst mit allen Sinnen erfasst und anschließend beschrieben. Erst danach findet der Reflexionsprozess statt. So können zum Beispiel bei der Behandlung des Themas »Natur und Kultur« in der Jahrgangsstufe 7/8 zu beiden entgegengesetzten Begriffen Gegenstände mit in die Schule gebracht und mit allen Sinnen untersucht werden, bevor eine begriffliche Unterscheidung vorgenommen wird. Diese Idee stammt von John Locke. Er schrieb 1693 sein Buch »Gedanken über Erziehung«. Darin regte er für das gemeinsame Nachdenken über Sinnfragen an, dass Erwachsene ab und zu unbekannte Gegenstände auf dem Tisch gruppieren sollten, damit Kinder und Jugendliche dazu Fragen stellen können, insbesondere Warum-Fragen, durch die sie den Dingen der Welt auf den Grund gehen.⁷

2.2 Die hermeneutische Methode: Gedanken verstehen

Allgemein gilt die Hermeneutik als die Kunst der Weltdeutung. Darunter fallen alle Lebensäußerungen wie zum Beispiel Texte, Kunstwerke, Musikstücke, Handlungen oder sprachliche Äußerungen; in der Philosophie

⁷ Vgl. John Locke, Gedanken über Erziehung, Stuttgart 1997, 151–154.

richtet sich die hermeneutische Methode traditionell insbesondere, aber nicht ausschließlich, auf die *Textauslegung*.

Im Ethik- und Philosophieunterricht wird bereits in der Grundschule der Umgang mit philosophischen Fachtexten gefördert, die in verständlicher Form Gedanken von Philosophinnen und Philosophen zu wichtigen Sinnfragen wie Freundschaft oder Gerechtigkeit präsentieren. So wird beispielsweise in einem Ethiklehrbuch für die Klassen 1 / 2 bereits der Gedanke der Empathie »Mit anderen mitfühlen« von David Hume vorgestellt.⁸

Zur Erschließung philosophischer Texte sollten von Lehrerinnen und Lehrern gezielt Leitfragen gestellt werden. Diese können sich auf einzelne Gedanken aus dem Text richten oder auch auf das gesamte Textverständnis: »Ihr habt einen Text über das Mitgefühl gelesen. Warum sollten Menschen mit anderen Menschen mitfühlen? Was steht dazu im Text von David Hume?«

Die texterschließende Fragemethode hat insbesondere Matthew Lipman in dem Philosophy for Children-Curriculum in den Mittelpunkt seiner didaktischen Konzeption gestellt. Lipmans Ansatz geht davon aus, dass Kindern und Jugendlichen durch Leitfragen das Textverständnis erleichtert werden soll.⁹ Leitfragen sollen sie an das Verständnis philosophischer Probleme in Texten heranführen, ohne ihnen die Interpretationsvarianten vorzugeben.

Mithilfe der Fragemethode kann ein Text auch im *Partnerinterview* selbständig von den Schülerinnen und Schülern erschlossen werden. Sie lesen zunächst einen Text und stellen sich gegenseitig Fragen dazu: Eine/r beginnt, und der anderer antwortet. Der oder die Fragesteller/in notiert die Antwort in Stichworten. Danach stellt der oder diejenige, die geantwortet hat, die nächste Frage und notiert wiederum in Stichworten die Antwort. Nach dieser Ping-Pong-Methode wird ein Text in seine wichtigsten Gedanken zerlegt – die Partner entscheiden selbständig, ob die Antworten richtig sind. Zur Ergebnissicherung kann die Partnerarbeit anschließend in Plenum ausgewertet werden. Das Partnerinterview sollte erst dann im Unterricht eingesetzt werden, wenn die Jugendlichen schon über vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Texten verfügen – es wurde insbesondere für den Ethik- und Philosophieunterricht in der Sekundarstufe I und II konzipiert.¹⁰

2.3 Die analytische Methode: Begriffe klären und argumentieren

Die Begriffsanalyse wurde erstmals von Platon angewendet. Er ließ in seinen Dialogen wie zum Beispiel »Laches« Sokrates und mehrere Schüler über den Gebrauch schwieriger Begriffe wie Tapferkeit nachdenken. Dabei stellt Sokrates gezielte Fragen an seine Gesprächspartner,

8 Vgl. Udo Balasch / Barbara Brüning, Ethik Klasse 1/2, Berlin 2013, 20f.

9 Vgl. Matthew Lipman, Philosophy in the Classroom, Philadelphia 1980, bes. 92–98.

10 Vgl. Michael Wittschier, Textschlüssel Philosophie, München 2010, 86–88.

die ihnen helfen sollen, philosophische Begriffe zu verstehen. In ihren Antworten führen die Gesprächspartner Argumente an, um ihre Meinungen zu rechtfertigen – d.h. die analytische Methode setzt sich aus der Begriffsklärung und der Argumentation zusammen. Dabei werden abstrakte Begriffe wie Freiheit oder Natur, die in Sinnfragen eine wesentliche Rolle spielen, in ihre verschiedenen Bedeutungsaspekte zerlegt, wie zum Beispiel durch die auch im Deutschunterricht bekannte Methode der Wortfelduntersuchung.

Eine neuere Methode der philosophischen Begriffsexplikation ist das *Begriffsmolekül*, das zur Begriffsklärung in allen Schulstufen angewendet werden kann. Es wird aus Styroporkugeln gebaut und dient dazu, die unterschiedlichen Bedeutungen von Begriffen zu systematisieren. Das Begriffsmolekül wird in drei Phasen realisiert:

Zunächst sammeln die Schülerinnen und Schüler mehrere wichtige Begriffe oder Symbole, durch die ein philosophischer Begriff wie zum Beispiel Glück näher bestimmt werden kann. Für den Begriff Glück wären das zum Beispiel Substantive wie Wohlfühlen, Zufriedenheit, Gesundheit, Freunde oder Frieden. Diese Begriffe werden auf verschiedene Zettel geschrieben (Erstellung eines Wortfeldes).

Danach werden Gruppen gebildet. Die Gruppenmitglieder tauschen sich über ihre Wortfelder aus. Sie müssen sich genau überlegen, welcher Begriff /welches Symbol aus ihren Wortfeldern mit einem anderen kombiniert werden kann, um den Begriff »Glück« näher zu bestimmen. Dabei wird die Dreidimensionalität eines plastischen Moleküls genutzt.

Beim Bau des Begriffsmoleküls wird an eine zentrale große Kugel des Moleküls der zu klärende Begriff – zum Beispiel »Glück« – mit einem selbstklebenden Zettel geheftet. Die Gruppenmitglieder überlegen anschließend gemeinsam, an welche Stellen des Moleküls weitere Begriffe/Symbole auf selbstklebenden Zetteln geheftet und welche Verbindungen zwischen ihnen geschaffen werden sollen. Die einzelnen Schritte werden hierbei in der Gruppe diskutiert. Die Verbindung zwischen den Kugeln verschiedener Größe (steht für wichtig oder nicht ganz so wichtig) erfolgt mit Holzstäbchen (Zahnstocher und Schaschlikstäbchen).

Nach dem Bau des Moleküls stellt ein Mitglied der Gruppe das fertiggestellte Begriffsmodell vor; die anderen Teilnehmer/innen ergänzen seine bzw. ihre Ausführungen. Dabei sollte auf Begründungen für die Anordnung der Kugeln mit den verschiedenen Begriffen geachtet werden.¹¹ Diese Methode ist auch für die Sekundarstufe II praktikabel. Sie ermöglicht beispielsweise, schwierige Begriffe aus philosophischen Theorien wie Vernunft, Verstand oder reine Anschauungsformen in der Erkenntnistheorie Immanuel Kants zu erklären bzw. zu präzisieren und zu veranschaulichen. Sie eignet sich auch zum fächerübergreifenden Einsatz in den Sprachen und Sozialwissenschaften, wenn es um die Darstellung verschiedener begrifflicher Aspekte geht.¹²

11 Ausführliche Darstellung des Moleküls vgl. Barbara Brüning (Hg.), Handreichung zu Respekt 1, Berlin 2011, 72f.

12 Vgl. Barbara Brüning, Eine gerechte Schule gestalten – Philosophieren über die Welt von morgen. In: Wolfgang Biederstädt (Hg.), Bilingual unterrichten, Berlin 2013, 69–79.

Der zweite Bestandteil der analytischen Methode ist die Argumentation, d.h. jedes Urteil sollte von den Schülerinnen und Schülern auch begründet werden.

Die Philosophiedidaktik unterscheidet zwei Grundformen des Argumentierens: empirische und nichtempirische Argumente.

Empirische Gründe umfassen Tatsacheninformationen, die gegebenenfalls nachgeprüft werden können; sie dienen dazu, die Angemessenheit von einzelnen Handlungen auf der Grundlage von Fakten zu erklären: Ich bin zu spät in der Schule gekommen, weil wir verschlafen haben. Der Wahrheitsgehalt dieser Aussage kann im Zweifelsfall nachgeprüft werden, indem Lehrerinnen und Lehrer in der Familie nachfragen, ob das wirklich so stimmt.

Einen größeren Schwierigkeitsgrad hinsichtlich ihrer Überzeugungskraft weisen nichtempirische Gründe auf, die das Hauptinstrumentarium der philosophischen Tradition darstellen. Sie sind begriffliche Konstruktionen, die nicht an Fakten überprüft werden können:

»Menschen brauchen Freunde, weil man in der Not nicht gern allein ist.« Das Argument »weil man in der Not nicht gern allein ist« kann nicht anhand von Fakten überprüft werden. Denn bei nichtempirischen Gründen handelt es sich um sogenannte Verstehensargumente, die das Verständnis einer Handlung bzw. eines Urteils »verbessern« sollen. Sie erklären, warum jemand eine bestimmte Handlung ausgeführt hat bzw. warum er gerade diese (und keine anderen) Konsequenzen daraus zieht.

Verstehensargumente können sich beispielsweise auf einen tradierten Moralkodex (System von Normen, im Sinne sogenannter »höherer Wahrheiten«) beziehen, der für eine bestimmte soziale Gruppe einen mehr oder weniger stillschweigend anerkannten Regelkatalog bildet und von allen Mitgliedern anerkannt wird, wie z.B. allgemeine Menschenrechte, Kinderrechte oder Regeln in der Familie: »Vor dem Essen sollst du dir die Hände waschen.«

Stephen Toulmin hat in seinem Buch »Der Gebrauch von Argumenten« in der Tradition der antiken Logik des Aristoteles und der juristischen Argumentationspraxis allgemeine Grundlagen entwickelt, wie der Prozess einer Argumentation abläuft. Jemand stellt eine Behauptung (Meinung) auf, zu deren Erklärung er eine Begründung anführt. Toulmin nennt die Behauptung in der Sprache der Logik »Schlussfolgerung« und die Gründe »Daten«. Diese beiden Bestandteile bilden das Grundschema einer philosophischen Argumentation.¹³

Die Gründe (Daten) für eine Meinung können in der philosophischen Argumentationstheorie überprüft werden, indem *warrants*, sogenannte Rechtfertigungen, angeführt werden. Man bildet sie durch die Frage: »Wie kommst du darauf zu behaupten, dass Menschen Freunde brauchen, damit sie in der Not nicht allein sind?« Die Antwort lautet dann »aufgrund von« ... zum Beispiel Erfahrungen, Regeln usw.

13 S. Stephen Toulmin, Der Gebrauch von Argumenten, Weinheim ²1996, 89f.

Eine Rechtfertigung ist kein neuer Grund, sondern eine rationale Überprüfung der Überzeugungskraft des angeführten Grundes. Lässt sich kein *warrant* finden, so muss nach neuen Argumenten gesucht werden.

2.4 Die dialektische Methode: Das sokratisches Gespräch

Die dialektische Methode geht auf Sokrates zurück, der als Hauptfigur in Platons Dialogen mit seiner Fragetechnik seine Gesprächspartner zum Nachdenken bringen wollte. Sie sollten von der bloßen Meinung (*doxa*) zu gesichertem, überprüfem Wissen gelangen. Aus der Vielfalt konkreter Beispiele und Einzelheiten wurde durch gemeinsame Reflexion unter der Leitung des Sokrates das Abstrakt-Allgemeine herausgearbeitet, indem von den Einzeldingen das Wesentliche, Unbedingte abstrahiert wurde, bis sich allmählich klare begriffliche Vorstellungen entwickelten. In den sokratischen Dialogen wurde allerdings nicht mit letzter Gewissheit geklärt, wie ein philosophisches Problem zu lösen ist. Denn das Ziel des Sokrates bestand darin, vorgefasste Meinungen in Frage zu stellen und neue Aspekte in den Reflexionsprozess einzubeziehen. Die meisten platonischen Dialoge enden deshalb auch in einer Aporie, d.h. sie haben einen offenen Ausgang und präsentieren ein reflexiv bearbeitetes philosophisches Problem mit verschiedenen (denkbaren) Lösungsansätzen, d.h. die Gesprächspartner klären beispielsweise nicht definitiv, was Gerechtigkeit ist, sondern arbeiten mehrere mögliche Aspekte wie Gleichheit vor dem Gesetz bzw. oder Grundversorgung mit materiellen Gütern heraus. Für den Ethik- und Philosophieunterricht sind vor allem drei Merkmale der klassischen sokratischen Gesprächsmethode wichtig: der Ausgangspunkt von den konkreten Erfahrungen, d.h. den lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, das Selbstdenken im Dialog mit anderen und die Vorläufigkeit möglicher Antworten (möglicher offener Ausgang des Gesprächs). Auch die philosophische Tradition zeigt, dass es auf Fragen nach Glück und Gerechtigkeit mehrere mögliche Lösungsansätze gibt, wie zum Beispiel Aristoteles' Unterscheidung zwischen ausgleichender und verteilender Gerechtigkeit aus der »Nikomachischen Ethik« und John Rawls' zwei Prinzipien einer gerechten Gesellschaft aus seinem Buch »Eine Theorie der Gerechtigkeit«.

Selbstdenken im Dialog mit anderen bedeutet im Sinne des Sokrates, dass jeder Philosophierende eigene Gedanken zu Sinnfragen entwickelt. Ein »Denken-lassen« durch andere, wie zum Beispiel »Lehrerinnen und Lehrer sagen, was richtig ist«, soll ausgeschlossen werden. Dieses Ziel sollte im Vordergrund stehen, da der Kern sokratischer Pädagogik die eigene reflexive Aktivität ist.¹⁴

14 Vgl. hierzu das Themenheft Philosophieren mit Kindern in der Pädagogischen Rundschau 2013.

Der Dialog über Sinnfragen setzt voraus, dass sich die Gesprächspartner beim gemeinsamen Nachdenken aufeinander beziehen, sich als Persönlichkeiten in ihrem Denken und Fühlen ernst nehmen und Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen entwickeln. Diese Fähigkeit zur Empathie, zum »Sich-hineinversetzen in andere« ist dem sokratischen Gespräch deshalb immanent, weil es ohne die gegenseitige Akzeptanz der Philosophierenden nicht funktionieren kann.

Nach Ansicht von Martha Nussbaum wird durch das sokratische Philosophieren insbesondere auch die Fähigkeit zu kritischem Denken gefördert. Das gemeinsame Gespräch bilde zum einen propositionales Denken aus, d.h. die Fähigkeit sich zu artikulieren und gleichzeitig die Welt aus der Perspektive anderer zu sehen. Zusätzlich würden auch die Fähigkeit zum Fragenstellen und zur Selbstkritik sowie die Ablehnung von Autoritätsgläubigkeit entwickelt.

»Sokratisches Denken ist soziale Praxis. Im Idealfall sollte es die Funktionsweise vieler sozialer und politischer Institutionen prägen. Doch da unser Thema die schulische und universitäre Bildung ist, können wir in ihm auch ein Unterrichtsfach sehen. Es kann als Teil eines Schul- oder Unicurriculums gelehrt werden. Es wird jedoch nur dann richtig gelehrt, wenn die Unterrichtsmethoden und das gesamte Ethos der Schule davon durchdrungen sind. Jeder Schüler und Student ist als ein Individuum zu behandeln, dessen geistige Kräfte sich entfalten und von dem erwartet wird, dass es während des Unterrichts einen aktiven und kreativen Beitrag zu den Diskussionen leistet. Diese Art von Pädagogik braucht aber kleine Klassen oder zumindest regelmäßige Treffen von kleinen Gruppen innerhalb größerer Klassenverbände.«¹⁵

2.5 Die spekulative Methode: Gedankenexperimente durchführen

Beim Philosophieren wird nicht nur nachgedacht und argumentiert, sondern auch die Fantasie entwickelt und mit Gedanken experimentiert. Dabei wird eine Idee im Kopf durchgespielt, wobei ähnlich wie bei einem naturwissenschaftlichen Experiment anfänglich nicht klar ist, was anschließend dabei herauskommt: ein neuer Gedanke, eine Begriffspräzisierung oder eine völlig andere Sichtweise auf die Welt.

Bei Gedankenexperimenten wird von der Wirklichkeit abstrahiert, indem die Philosophierenden Gegenstände, Situationen oder Erlebnisse zu neuen Gedanken kombinieren, die in der Realität so nicht vorkommen, aber vielleicht vorkommen könnten oder gar sollten, wie zum Beispiel: »Wie sähe eine Welt aus, auf der keiner gerecht handeln würde?«

Gedankenspiele ermöglichen Schülerinnen und Schülern, für kurze Zeit die Wirklichkeit zu verlassen, um sich eine ganz neue oder wünschenswerte Realität vorzustellen: »Die Schule von morgen wäre für mich eine Schule ohne Zensuren.«

15 Martha Nussbaum, *Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht*, Überlingen 2012, 73.

Gedankenexperimente haben immer die Form von »Was wäre, wenn (nicht) oder stellt euch mal vor-Kombinationen« und lassen sich schnell am Ende oder während eines philosophischen Gesprächs ohne große Vorbereitung in die Diskussion einbringen: »Was wäre, wenn alle Menschen auf der Welt gerecht handeln würden?« Gedankenexperimente tragen dazu bei, viele (selbstverständliche) Dinge auf der Welt mit anderen Augen zu sehen und weiter- bzw. neu zu denken.

Beim Philosophieren mit Gedankenexperimenten können Jugendliche frei assoziieren, zeichnen oder auch ein philosophisches Gespräch führen. Die Gesprächsleiterinnen und -leiter sollten abwarten, welche Gedankenkombinationen entstehen und ob sich aus ihnen möglicherweise ein philosophisches Gespräch entwickelt. Es besteht auch die Möglichkeit, ein Gedankenexperiment schriftlich in Stillarbeit durchzuspielen.

Im Ethik- und Philosophieunterricht können verschiedene Formen von Gedankenexperimenten zielgerichtet eingesetzt werden¹⁶:

Die allgemeine fiktive Annahme

regt Kinder und Jugendliche an, sich etwas vorzustellen, das es (so) in der Wirklichkeit nicht oder noch nicht gibt: »Was wäre, wenn du allein auf einer Insel leben würdest?«

Die fiktive Verneinung

stellt Dinge oder Situationen, die Kinder und Jugendliche kennen, in Frage: »Stell dir vor, du hättest keine Freunde?«

Die Umkehrung bestehender Tatsachen

setzt Fakten ins Gegenteil: »Stellt euch vor, niemand würde mehr auf der Welt sterben – wie sähe die Welt dann aus?«

Die fiktive Addition von Eigenschaften

stattet Menschen, Tiere oder Pflanzen mit Eigenschaften aus, die sie in Wirklichkeit nicht haben: »Stellt euch vor, Tiere könnten schreiben und sprechen, sodass wir sie verstehen? Was würden sie uns Menschen mitteilen wollen?«

Die fiktive Subtraktion von Eigenschaften

denkt wichtige Eigenschaften von Menschen, Tieren oder Pflanzen »weg«: »Nehmen wir mal an, es kämen Außerirdische auf die Erde. Sie sehen aus wie Menschen, können denken, aber nicht lachen und weinen. Würdet ihr sie als Menschen bezeichnen?«

Die fiktive Verallgemeinerung

regt Kinder und Jugendliche an, sich zu überlegen, wie sich die Wirklichkeit verändern würde, wenn plötzlich alle Menschen bestimmte Dinge machen würden: »Stellt euch vor, alle Menschen würden immer nur lügen und keiner würde mehr die Wahrheit sagen, wie würde sich dann unser Leben verändern?«

Diese Form des Gedankenexperiments geht auf den Philosophen Immanuel Kant zurück, der durch den »Kategorischen Imperativ« die Menschen aufgefordert hat, bei

16 Vgl. hierzu Helmut Engels, Überlegungen zum Gedankenexperiment im Unterricht. In: Ethik und Unterricht, 2001, H. 3, 10.

allen ihren Handlungen darüber nachzudenken, was passieren würde, wenn sie allgemeines Gesetz sein würden (vgl. hierzu auch 1. deontologische Ethik).

Mithilfe von Gedankenexperimenten können sich Schülerinnen und Schüler kreative Ideen zur Beantwortung von Sinnfragen ausdenken und auch in nicht diskursiven Formen wie Zeichnungen, Märchen oder Standbildern ausdrücken.¹⁷

3 Ausblick

Die vorgestellten Grundmethoden des Philosophierens werden nicht nur im Ethik- und Philosophieunterricht in Deutschland praktiziert, sondern gehören international zum Repertoire des Philosophierens. Sie werden beispielsweise im Philosophy für Children-Programm in den USA angewendet oder beim Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen in Kanada.¹⁸ Dabei wird angestrebt, dass sie nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern zielgerichtet im Unterricht eingesetzt, sondern auch von den Schülerinnen und Schülern selbständig zur Klärung von Sinnfragen angewendet werden. Deshalb haben verschiedene Lehrwerke für den Ethik- und Philosophieunterricht spezielle Methodenseiten bzw. »Werkzeugkisten zum Philosophieren« in ihr Konzept integriert.¹⁹

Dr. Dr. Barbara Brüning ist Professorin für Philosophiedidaktik an der Universität Hamburg und in Luxemburg.

17 Vgl. Michel Tozzi, *Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs*, Lyon 2006.

18 Vgl. *Deutsche UNESCO-Kommission* (Hg.), *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*, Bonn 2008, bes. 65–87.

19 Vgl. u.a. Barbara Brüning (Hg.), *Respekt 1–3. Lehrwerke für die Sekundarstufe I*, Berlin 2011–2013.