

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Philosophische und fachdidaktische Ausrichtung	11
1.1 Philosophie und Philosophieren.	11
1.2 Verstehen und Urteilen als Vollzug und Prozess.	18
1.3 Problemorientierung und Urteilsbildung.	23
2. Problemorientierung im Philosophieunterricht	27
2.1 Das Prinzip der „Problemorientierung“ in der didaktischen Theorie.	27
2.2 Das „philosophische Problem“ – Anmerkungen zur Begriffsgeschichte.	35
2.3 Die philosophische Problemorientierung im Ausgang von der Lebenswelt.	40
2.4 Unterrichtspraktische Implikationen der lebensweltbezogenen Problemorientierung.	49
3. Urteilsbildung im Philosophieunterricht	61
3.1 Das Prinzip „Urteilsbildung“ in der didaktischen Theorie	61
3.2 Präkonzepte als Grundlage des Verstehens und Urteilens.	64
3.3 Erfahrungsgebundenes Urteilen: Kant und Aristoteles	76
3.4 Verstehen und Urteilen im öffentlichen Raum: Arendt und Habermas	83
3.5 Dimensionen der Ausbildung von Urteilskraft im Philosophieunterricht	86

4. Problemorientierte Urteilsbildung in der Unterrichtspraxis.	95
4.1 Methoden und Operatoren in den Unterrichtsphasen	95
4.2 Problemeröffnung, Leitfragenentwicklung und Unterrichtsthemen	103
4.3 Strukturierung der Urteilsbildung	106
4.4 Textanalyse, -verstehen und -kritik	110
4.5 Der philosophische Essay im urteilsbildenden Unterricht	118
4.6 Diskursive Gründe und verkörperte Symbole im Philosophieunterricht	123
5. Ausblick.	129
Literaturverzeichnis	131

„Weil die Disziplin des philosophischen Denkens vorab in der Formulierung des Problems sich realisiert, ist in der Philosophie Darstellung ein unabdingbares Moment der Sache. Wahrscheinlich denn auch, daß stringente Lösungen, die dem Denken einfallen, nicht herauspringen wie Summen einer angestregten Addition, nachdem unter die Position der Schlußstrich gezogen wurde. [...] Um so entscheidender aber, daß die Aufgaben, von deren Fruchtbarkeit die des Gedankens abhängt, autonom sind; daß sie nicht gestellt werden, sondern sich stellen.“

(Theodor W. Adorno, Anmerkungen zum philosophischen Denken, S. 606)

Vorwort

Die verstärkte Hinwendung der Fachdidaktiken zum Paradigma der Kompetenzorientierung und zu Wirksamkeitsfragen hinterlässt sowohl mit Blick auf die theoretische Fundierung als auch die praxisrelevanten Erfordernisse einer grundständigen LehrerInnenbildung Lücken, die nur durch eine Rückbesinnung auf das immanente Verhältnis von fachlich begründeten Unterrichtsprinzipien und Bildungszwecken geschlossen werden können. Die Didaktik der Philosophie zeigt in diesen Diskussionen in besonderer Weise Rückgrat, wenn sie darauf verweist, dass im Philosophieunterricht das problembezogene Philosophieren im Mittelpunkt steht. Dieses wird als Bildungsprozess und Kulturtechnik ausgewiesen. Es geht beim schulischen Philosophieren demzufolge weder einseitig um den Erwerb von Kompetenzen noch um eine bloße Aneignung von Wissen über Philosophie. Können und Wissen werden durch und für das Philosophieren erworben. Entsprechend positioniert sich die wissenschaftliche und zugleich praxisorientierte Didaktik der Philosophie reflektiert gegenüber den zu verhandelnden unterrichtsbezogenen Themen- und Forschungsfeldern. Den Ausgangspunkt ihrer Konzepte bildet die immanente Struktur des Philosophierens als

einer permanenten Aktualisierung von Verstehensleistungen und Urteilsbildungsprozessen, die sich im Unterricht implizit und explizit durch und zwischen allen Beteiligten vollziehen. Damit dies in einem gemeinsamen Bildungsprozess der SchülerInnen und LehrerInnen geleistet werden kann, orientiert sich der Unterricht an den fachwissenschaftlich und -didaktisch ausweisbaren Prinzipien Problemorientierung und Urteilsbildung. Diese Prinzipien werden nicht von außen an den Fachunterricht herangetragen, sondern sind der Philosophie und dem Philosophieren immanent.

Das vorliegende Buch möchte einen wissenschaftlichen Beitrag dazu leisten, die angeführte Grundidee über eine gelungene Unterrichtspraxis philosophisch zu begründen. Darüber hinaus richtet es sich in besonderer Weise an diejenigen, die an der Schwelle zwischen universitärem Studium und den ersten Ausbildungs- und Berufsjahren als PhilosophielehrerInnen stehen, also fortgeschrittene Studierende und ReferendarInnen. Die wahrgenommene Kluft zwischen Studium und Unterrichtspraxis soll in diesem Buch durch die philosophische Begründung der Grundstruktur des Fachunterrichts überbrückt werden. Es stehen also nicht die konkreten Unterrichtsinhalte im Blickpunkt, sondern die Art und Weise, wie fachliche Gegenstände des Unterrichts als Themen auf philosophischem Wege aufbereitet und vermittelt werden können. An exemplarischen Beispielen wird zugleich gezeigt, dass die Auswahl der Unterrichtsthemen und -materialien keineswegs beliebig ist. Die Prinzipien der Philosophiedidaktik fordern dazu heraus, die Philosophie für den Unterricht so aufzubereiten, dass eben jene sich durch diese hindurch verwirklichen können. Die philosophische Begründung und Grundlegung der Unterrichtsprinzipien gibt auf diesem Wege zugleich ein unterrichtspraktisch nutzbares Vermittlungsangebot an die Hand, indem die Verschränkung von Form und Inhalt aufgewiesen wird.

Für die zweite Auflage ist das Buch grundständig überarbeitet worden, ohne dessen Grundstruktur oder -intention zu verlassen. Übergreifend wurde versucht, den präskriptiven Duktus zu umgehen, der oftmals fachdidaktischen Theoriebildungen gegenüber ihrem Gegenstand – den Fachunterricht – zu eigen ist. Stattdessen verfolgt das Buch die Zielsetzung, die theoretische Grundlegung von normativen Prämissen eines philosophierenden Schulunterrichts theoretisch so zu entwickeln, dass die basalen Muster für die Struktur und Strukturierung philosophischer Lern- und Bildungswege hervortreten. In die Neuauflage integriert wurden zudem neuere Forschungen zu hermeneutischen Grundfragen mit sprachphilosophischer Ausrichtung sowie theoretische und empirische Erweiterungen des fachdidaktischen Verständnisses über die Rolle und Relevanz von Präkonzepten für den Philosophieunterricht.

Für die zahlreichen philosophischen und didaktischen Impulse in den letzten Jahren danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen Philipp Richter, Nils Höppner, Markus Bohlmann, Martin Hoffmann, Reinold Schmücker, Michael Quante, Oliver R. Scholz, Walter Mesch, Thomas Leinkauf, Ulrich Krohs, Niko Strobach, Franziska Dübgen, Katja Stoppenbrink, Sibille Mischer, Tobias Martin, Jule Bärmann, Lena Westerhorstmann, Christian Seidel, Steffen Goldbeck, Frederik Steenblock, Christiane Lang, Thomas Nisters, Minkyung Kim, Anne Burkard, Jonas Pfister, Laura Martena, Klaus Feldmann, Marc Kleine, Marion Bönnighausen, Saskia Handro und Michael Hemmer.

Münster, im August 2020

1. Philosophische und fachdidaktische Ausrichtung

1.1 Philosophie und Philosophieren

Philosophie zielt darauf ab, der Welt in einer verstehenden und kritischen Haltung zu begegnen. Der Weltbegriff wird hierbei maximal weit verstanden. Zur Welt gehören die Gegenstände und Dinge in dieser Welt, die Menschen und Tiere, die Natur, die Kultur, die Gesellschaft, die Sprache, die Kunst, die Religionen, die Wissenschaften, Seele und Selbst sowie die Philosophie. Diese sucht nach Konstanten und Idealen im Weltgeschehen und betrachtet Denken, Handeln und Welt zugleich als veränderbar. Sie formuliert und hinterfragt in praktischer Hinsicht Konventionen, Werte und Normen ebenso wie epistemologische Begriffe, Konzepte und Paradigmen in theoretischer Hinsicht. Die Philosophie ist dynamisch und divers: Es gibt nicht *die eine* Philosophie, sondern *viele* Philosophien, die sich durch ihre je spezifischen Tätigkeitsformen und Gegenstandsfelder auszeichnen. Philosophie ist kein statisches, rezeptiv anzueignendes Ideengebilde, sondern eine prozessuale Form der verstehenden und kritischen Auseinandersetzung mit Welt und Selbst. Hierbei ist eine ihrer Hauptbetätigungen die Rezeption, Transformation und Kritik von bereits vorgelegten philosophischen Entwürfen, die sich mit den interessierenden Fragestellungen auseinandersetzen.

Insgesamt bestimmt sich das, was Philosophie ist, also über das Philosophieren. Dies führt auf die Frage, ob die PhilosophInnen, die philosophieren, eine besondere Stellung gegenüber der Welt einnehmen, ob sie sich also durch ihren besonderen Blick auf das Weltgeschehen von den alltäglichen Perspektiven des Denkens über und Handelns in der Welt unterscheiden. So haben die exponierten philosophischen Entwürfe in der Historie immer wieder eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber den geläufigen All-

tagsmeinungen gezeigt oder suggeriert. Nur die philosophische Reflexion führe – und dies kennzeichne ihren herausgehobenen Status – zu einer Überwindung von fehlerhaften oder falschen Meinungen über die Welt. Es ist nur mühselig rekonstruierbar, was an diesen Zuschreibungen stimmig und was Erzählung ist, jedoch ist insgesamt seit dem 19. Jahrhundert ein deutlicher Wandel im Selbstverständnis der Philosophie spürbar. Über die verschiedenen sich ausbildenden philosophischen Strömungen hinweg ist unter Einfluss der Sozial- und Kulturwissenschaften eine deutliche Aufwertung der Alltagspraxis auch für das philosophisch reflektierte Denken, Erkennen und Handeln nachzuzeichnen. Die alltäglichen Wissens- und Erfahrungshorizonte in einer historisch und räumlich spezifischen Form von Gesellschaft und Kultur gewinnen an Relevanz für die Reflexionen der Philosophie. Darüber hinaus werden die lebensweltlichen Strukturen und soziokulturellen Praktiken, in denen Menschen sich immer schon vorfinden, als unumgänglicher Ausgangspunkt des Philosophierens thematisch.

Folgen wir diesen Überlegungen, so ist die philosophische Reflexion im Zwischenbereich von lebensweltlichem Wissens- und Handlungsbezug einerseits und Wissenschaftsorientierung andererseits zu situieren. Sie steht in bezugnehmendem und kritischem Verhältnis zu beiden Seiten. Ebenso ist philosophisches Denken eingebettet in einen historisch spezifischen gesellschaftlichen, kulturellen und wissenschaftlichen Rahmen. Einen Einblick in diesen Zusammenhang gewährt das Drama *Leben des Galilei* von Bertolt Brecht, in dem der Philosophie eine bis dato ungeahnte Bedeutung um die Vorfälle in Padua und Venedig im Jahre 1609 zugesprochen wird. So macht gleich zu Beginn des Stückes der Universitätskurator von Padua den jungen Galileo Galilei mit Blick auf dessen Ansinnen, einen höheren akademischen Lohn für seine mathematischen und physikalischen Forschungen herauszuschlagen, darauf aufmerksam, dass die Philosophie dem Fürsten doch viel mehr an Geld einbringe als die Forschungen eines jungen Mathematikers mit handwerklicher Begabung: „Ihre Fallgesetze haben Staub aufgewirbelt, gewiß. Man klatscht ihnen Beifall in Paris und Prag. Aber die Herren, die da klatschen, bezahlen der Universität Padua nicht, was Sie sie kosten. Ihr Unglück ist Ihr Fach, Herr Galilei!“ (Brecht 1998: 20). Galilei, der Naturforscher und Mathematiker mit praktischem Anliegen, führt anschließend die einseitige Ausrichtung der Geldvergabe an den Universitäten zugunsten der in der Philosophie vorherrschenden aristotelischen Weltanschauung und zuungunsten seines Faches auf die Nutzenkalküle des Geldgeschäftes

zurück: Forschung, die von den Marktgesetzen, also dem freien Handel abhängig ist, wird – so Galileis These – jedoch zu unfreier Forschung.

Diese Überlegungen stellen unsere heutige Wahrnehmung des Verhältnisses von Philosophie und Wissenschaft auf den Kopf. Im zitierten Dialog wird der Philosophie eine größere Nützlichkeit für das Leben als der Naturwissenschaft zugesprochen. Sie scheint darüber hinaus den marktwirtschaftlichen Prinzipien näher zu stehen, sich also besser verkaufen zu lassen. Doch der weitere Verlauf der Geschichte führte die revolutionäre wissenschaftliche Erkenntnis mit der philosophischen Reflexion zusammen. Galilei und auch Kepler eröffnen im frühen 17. Jahrhundert neue und für das Bewusstsein zunächst kontraintuitive Blickwinkel auf alte Problemlagen, die mit der Sicht des Menschen auf die Welt und seiner Stellung im Kosmos verbunden sind. Hierdurch werden die Entdeckungen am Firmament mit Hilfe eines Teleskops auf einer Dachbodenkammer in Padua zu einem philosophischen Ereignis, das auch Bertolt Brecht in seinem Stück verarbeitet. So setzt sich Sagredo, Galileis Freund, vor dem Kurator energisch für Galilei mit den Worten ein: „Lieber Herr Priuli, ich kann den Wert dieses Instruments für den Handel vielleicht nicht beurteilen, aber sein Wert für die Philosophie ist unermeßlich“ (Brecht 1998: 32). Galileis Entwicklung des Teleskops wird infolge der mit ihm gemachten Erfahrungen – und nicht der mit ihm verbundenen marktförmigen Innovationskraft – zum Motor eines philosophischen Fortschritts im Denken der Menschen und der Menschheit, an den noch Kant und Husserl erinnern, wenn sie Galileis Transzendierung von bestehenden Wissenschaftsdogmen als Revolutionierung von Denkformen beschreiben.

Heute steht die moderne Gesellschaft mitten in einer historischen Situation, in der naturwissenschaftliche Forschung und marktwirtschaftliche Strukturen auf einem Höhepunkt angelangt zu sein scheinen. Das Verhältnis zwischen Wissenschaften und Philosophie hat sich entsprechend längst verkehrt. Die Philosophie als wissenschaftliche Disziplin ist rein quantitativ zu einem unbedeutenden Faktor in den Dimensionen der ökonomischen und technischen Entwicklung geworden. Jedoch wird ihr im öffentlichen Diskurs die Aufgabe zugesprochen, die gesellschaftlichen Prozesse zu reflektieren, zu kritisieren und einen Beitrag zu ihrer Dynamisierung oder Entschleunigung zu leisten. Zudem ist seit einigen Jahren zu beobachten, dass die Philosophie als eine Orientierungshilfe sowohl in den Wissenschaften als auch in der Lebenswelt herangezogen wird. Das Philosophieren ist,

ob mit oder gegen den Zeitgeist, zu einer wichtigen und geradezu unersetzlichen Tätigkeitsform geworden, als „Kulturtechnik“ (Martens 2014: 41ff.) sowie als Träger von und Einspruchsinstanz gegen soziale, politische oder ökonomische Entwicklungen, die in einer starken Dynamik vorangetrieben werden. Wie im Falle Galileis geht es im Akt des Philosophierens darum, zu Staunen, zu Hinterfragen und neue Sichtweisen auf die Dinge hervorzu- bringen, Vertrautes zu relativieren und Alternativen zu formulieren.

Philosophie und das Philosophieren werden hier zunächst in einem weiten Sinne verstanden, um Gehalt und Verhältnis schrittweise semantisch zu konkretisieren. Philosophiert wird sowohl in schulischen und akademischen Institutionen als auch an diversen öffentlichen und privaten Orten, in denen Diskurse über philosophische Fragen geführt werden. Auch wenn Rahmenhandlung und Form des Philosophierens sich in diesen Kontexten deutlich unterscheiden können, so verweist doch der übergreifend zu formulierende philosophische Bildungsbegriff auf den gemeinsamen Grundzug, der sich anzeigt in der „reflexiv bündelnden und zusammenführenden Perspektive eines Ganzen und Grundsätzlichen im Selbst- und Weltverständnis des Menschen“ (Steenblock 2015: 57). Die Philosophiedidaktik ist demzufolge nicht nur eine Theorie des fachspezifischen Schulunterrichts (Pfister 2014: 101ff.). Ihr kommt darüber hinaus zwischen den sich ausdifferenzierenden Formen des Philosophierens eine vermittelnde Aufgabe zu, die Volker Steenblock skizziert: „Sie ist zuständig für die *Konkretion* an den Orten und Arten des Philosophierens, für das Sokratische Gespräch, für das Philosophieren mit Kindern wie Erwachsenen, für alle Formen philosophischer Praxis“ (Steenblock 2012b: 16). Sie ist als eine normative Reflexionsform zugleich das „kritische Wirkungsbewusstsein“ der Philosophie und „die *Theorie ihres kulturellen Status*“ (Steenblock 2012b: 22). Worin die angesprochenen Funktionen der Konkretion, des kritischen Bewusstseins und der theoretischen Reflexion in Bezug auf die Philosophie bestehen, kann wiederum an den philosophischen Grundlagen und Impulsen der Entdeckungen Galileis verdeutlicht werden. Vor Galilei war die Astronomie eine nahezu bilderlose Wissenschaft. Die Entdeckung des Teleskops im frühen 17. Jahrhundert veränderte sodann den Blick auf den Kosmos. Galilei dokumentierte seine Entdeckungen über die Oberflächenstruktur des Mondes und über die Bewegungen der vier Jupitermonde durch Zeichnungen, die als Abbildungen von empirischen Beobachtungen dienen sollten. Sie nahmen die Rolle eines irritierenden bildlichen Beweises ein, der nicht nur dem

Fachmenschen, sondern auch der gesamten Öffentlichkeit zugänglich sein sollte (Padova 2009: 57ff.). In der Sprache der Philosophie können wir sagen, die Beobachtungen beförderten eine die Sichtweisen verändernde Reflexion über das Verhältnis des Menschen zur Welt.

Im angeführten Beispiel beginnt das Reflektieren mit dem augenscheinlichen sinnlichen Eindruck, der eine Irritation oder auch eine kognitive Dissonanz auslöst. Die philosophierende Auseinandersetzung folgt demzufolge auf eine irritierende Wahrnehmung, die den problematisierenden Denkvollzug erst auslöst: ein Problem, ein Bruch in der Erfahrung, eine auf den ersten Blick unlösbare Fragestellung oder das Nicht-Einverständnis mit bestehenden Meinungen und Annahmen über die Welt. Doch was ist – in Sagredos Worten – der Wert der Irritation für das Philosophieren und die Philosophie? Überträgt man das Beispiel der Entdeckungen des Galileo Galilei mit dem Blick des Experten auf die Philosophie in der Form, wie sie als Fach an den Universitäten gelehrt wird, so kommen Zweifel auf. Philosophie als akademische Disziplin versteht sich unbestreitbar nicht als eine Erfahrungswissenschaft, hat sie es doch mit den allgemeinen Strukturen des Denkens, der Sprache, des Seins und der Gesellschaft zu tun. Diese sind dem Anspruch nach durch das vernunftgeleitete Denken und die sich an Rationalitätskriterien orientierende Argumentation erfassbar. Jedoch ist unbestritten, dass auch der abstrakte Gedanke in einem Zusammenhang mit der konkreten Erfahrung stehen muss. Wie ist das Verhältnis des Philosophierens zu seinen Beweggründen zu modellieren? Wie sieht es mit dem Anfang und dem Fortgang des Philosophierens aus?

Zur Beantwortung dieser Fragen aus philosophischer Perspektive kann auf Kant zurückgegriffen werden (Thein 2019a). Schon 1765 hebt Kant hervor, dass in der philosophischen Lehre nicht Gedanken, sondern das Denken zu lernen sei (Kant 1960a: 908). Philosophie unterscheidet sich als Gegenstand des Lernens von den mathematischen und historischen Wissenschaften, da sie nicht in Form eines fertigen Systems vorliege. 1781 äußert Kant sich in der *Methodenlehre* der *Kritik der reinen Vernunft* ausführlicher zu diesen Grenzziehungen, die sich aus der differenten Anlage des jeweiligen Lehrgegenstandes ergeben und spezifische Tätigkeiten herausfordern (Kant 1960b: B 864ff.). Die historischen Wissenschaften arbeiten einen vorgegebenen, empirisch fassbaren Gegenstand reproduktiv auf. Die mathematischen Wissenschaften vollziehen hingegen die Konstruktion ihres unmittelbar einsichtigen, anschaulich gegebenen und nicht hinterfragbaren

Gegenstandes aus Begriffen a priori. Die Aneignung eines exemplarischen, historisch in Textform überlieferten Systemversuchs der Philosophie bezeichnet Kant nun als eine Variante der „historischen Erkenntnis“, in der die subjektive Vernunft sich nach- oder abbildend gegenüber ihrem Erkenntnisgegenstand verhält (Kant 1960b: B 864). Sie erzeugt in diesem Falle kein Vernunftsystem, sondern rekonstruiert und lernt die Gedanken einer „fremden Vernunft“. Die Vernunfttätigkeit bleibt hierbei subjektiv historisch, auch wenn es sich bei dem zu lernenden Gegenstand um ein objektiv vernünftiges System handelt.

Der Akt der selbsttätigen Erzeugung von Philosophie aus Begriffen scheint für Kant demzufolge maßgeblich für die im eigentlichen Sinne philosophierende Tätigkeit zu sein, die über das bloße Lernen durch Erwerben von vorgegebenen Kenntnissen hinausgeht. Zugleich findet die philosophierende Tätigkeit nicht in einem von vorangegangenen Versuchen losgelösten Raum statt, auch wenn durch diese – so Kants Mutmaßung über seine Vorgänger – noch keine vollständige Entfaltung des Systems der Erkenntnisse geleistet worden ist: „Man kann nur philosophieren lernen, d.i. das Talent der Vernunft in der Befolgung ihrer allgemeinen Prinzipien an gewissen vorhandenen Versuchen üben, doch immer mit Vorbehalt des Rechts der Vernunft, jene selbst in ihren Quellen zu untersuchen und zu bestätigen, oder zu verwerfen“ (Kant 1960b: B 866). Für Kant besteht demzufolge der Lernprozess des Philosophierens in der Konfrontation der selbsttätigen Vernunftenerkenntnis aus Begriffen mit den historisch vorliegenden Versuchen, diese zu einer systematischen Darstellung zu bringen. Es gibt, so die im Platonismus verwurzelte Vorstellung des transzendentalen Idealisten Kant, ein „Urbild“ der Philosophie, das für die Vernunft als Idee grundsätzlich in unendlichen Schritten der Annäherung einsichtig gemacht werden kann. Dieser Weg habe sich jedoch in der bisherigen Philosophiegeschichte als nur eingeschränkt erfolgreich herausgestellt.

Aus dieser zeithistorisch situierten Diagnose über die Möglichkeiten des Philosophierens hatte Kant schon 1765 einige konkrete Hinweise für die Lehrpraxis herausgearbeitet, die philosophiedidaktisch anschlussfähig sind (Breil 2012: 230). Hierzu greift er auf das Bild der Entwicklung des begrifflich arbeitenden Verstandes aus der konkreten anschaulichen Erfahrung zurück: „Denn da der natürliche Fortschritt der menschlichen Erkenntnis dieser ist, dass sich zuerst der Verstand ausbildet, indem er durch Erfahrung zu anschauenden Urteilen und durch diese zu Begriffen gelangt, dass

darauf diese Begriffe in Verhältnis mit ihren Gründen und Folgen durch Vernunft und endlich in einem wohlgeordneten Ganzen vermittelt der Wissenschaft erkannt werden, so wird die Unterweisung eben denselben Weg zu nehmen haben“ (Kant 1960a: 907). Wird das Philosophieren demzufolge als eine in Lernschritten sich vollziehende Entwicklung verstanden, so nimmt diese ihren Ausgang von der anschaulichen Erfahrung. Das durch den Verstand geleitete Urteilen und die vernunftgemäße Ansicht des Ganzen der Erkenntnis gründen somit der Zeit nach in konkreten Erfahrungen. So wurde auch der von Kant 1787 formulierte Kerngedanke seiner kritischen Philosophie, nach dem „die Vernunft nur das einsieht, was sie selbst nach ihrem Entwurfe hervorbringt“, ihm zufolge angestoßen durch das exemplarische, bildlich anschauliche Experiment Galileis (Kant 1960b: B XIII). Die Irritation durch eine neue empirische Erfahrung ist hier der Anstoß für die philosophische Reflexion. Das Denken hebt an mit einem anschauungsbezogenen Urteil. Entsprechend verweist Kant darauf, dass auch den höchsten, von der Sinnlichkeit abstrahierenden Begriffe der Philosophie „bildliche Vorstellungen“ anhängen, „deren eigentliche Bestimmung es ist, sie, die sonst nicht von der Erfahrung abgeleitet sind, zum Erfahrungsgebrauche tauglich zu machen“ (Kant 1960c:266).

Die formulierten Einsichten Kants sind für die Didaktik der Philosophie von entscheidender Bedeutung. Die didaktische Reflexion von Akten und Prozessen des Philosophierens setzt bei dem auch lerntheoretisch maßgeblichen Gedanken ein, dass anschauliche, kontemplative und diskursive Momente im Ausgang von lebensweltlichen Erfahrungen und Erlebnissen zu integrieren sind. Hierbei ist das Zusammenspiel von anschaulichen und begrifflichen Erfahrungen zur Entfaltung eines Bildungsprozesses unabdingbar. Der Philosophieunterricht geht somit über die bloße Ausbildung von Kompetenzen oder das reproduzierende Abbilden von Theorien hinaus (Tichy 2012: 222ff.). Weder geht es im Philosophieunterricht um den Erwerb von allgemeinen Fähigkeiten, die einen Nutzen für die Berufs- und Alltagspraxis aufzuweisen scheinen, noch um Formen der rein rezeptiven Wissensaneignung. Es geht um die verstehende, urteilende und kritische Auseinandersetzung mit philosophischen Fragestellungen, die sich auf den lebensweltlichen Erfahrungsraum beziehen und dadurch den Grundeinsichten der Hermeneutik Rechnung tragen: „Das Erleben ist verbunden mit Reaktionen des Verstehens, das sich seinerseits in Reaktionen auf das

Erleben vollzieht. Das menschliche Erleben findet in Kontexten des Verstehens statt“ (Seel 2016a: 194).

Die Orientierung des Philosophieunterrichts an der Lebenspraxis ist nicht als instrumentelle oder ökonomische Zweckorientierung zu verstehen, sondern im Sinne einer umgreifenden kulturellen Bildung. Damit soll im Unterricht eingeholt werden, was Steenblock insgesamt als zeit- und kulturübergreifenden Zweck des Philosophierens bezeichnet: „sich über sich selbst und sein Leben und die Welt zu orientieren“ (Steenblock 2001: 81f.). Die philosophische Orientierung verläuft in den Modi des Verstehens und des Urteilens. Zur Umsetzung dieses Anspruchs sind spezifische Formen des philosophischen Wissens und Könnens sowohl auf Seiten der LehrerInnen als auch auf Seiten der SchülerInnen erforderlich, die nicht nur aber auch im Unterricht erworben werden. Das vorliegende Buch möchte einen Beitrag zur theoretischen Begründung und praktischen Umsetzung dieser Idee leisten, nach der im schulischen Unterricht ein Raum eröffnet werden soll, der das Philosophieren ermöglicht.

1.2 Verstehen und Urteilen als Vollzug und Prozess

Die dargelegten Annahmen über das Verhältnis des Philosophierens zu den konkreten Erfahrungen finden lerntheoretischen Rückhalt. Arno Combe und Ulrich Gebhard formulieren und begründen diesen zentralen Gedanken, der maßgeblich für einen gelingenden Philosophieunterricht ist: „Nur wenn es den Subjekten gelingt, Lernprozesse mit einer Erfahrungsbewegung zu verbinden, nur wenn es schließlich den Subjekten gelingt, ihre Auseinandersetzung mit (Lern-)Gegenständen als sinnvoll zu interpretieren, werden persönlichkeitswirksame Lernprozesse nachhaltig stattfinden“ (Combe/Gebhard 2007: 7). Der Erfahrungsbezug ist konstitutiv für das Verstehen im Unterricht. Die von Combe und Gebhard benannte Schrittfolge des Lernens erinnert so an den schon von Kant dargestellten Gang des Philosophierens: „Der Weg führt dabei vom individuellen, oft intuitiven Zugang und Prozess der Annäherung an den Lerngegenstand über eine vergleichende Gegeneinanderführung und Abarbeitung der verschiedenen Deutungsmuster zum Verstehen der Sache“ (Combe/Gebhard 2012: 11). Der Akt des Verstehens ist demzufolge nicht auf ein Zeitintervall oder eine kurzfristige räumliche Anordnung fixierbar. Stattdessen vollzieht er sich