

4. PRINZIPIEN UND DISKURSE

4.1 Problemorientierung

MARKUS TIEDEMANN

Problemorientierung gehört zu Recht zu den Signalworten der Allgemeinen und der Fachdidaktik. Es handelt sich um ein substantielles Prinzip und nicht um einen der vielen Modebegriffe, die für kurze Zeit eine didaktische Überhöhung erfahren. Mit einigem Stolz kann die Philosophiedidaktik eine gewisse Urheberschaft an der Problemorientierung beanspruchen. Begriff und Prinzip finden sich bereits in der „Dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik“, in der Ekkehard Martens die Philosophie als einen „problemorientierten Verständigungsprozess“ bezeichnet (Martens 1979). In diesem Aufsatz soll die fachdidaktische Bedeutung der Problemorientierung in drei Schwerpunkten verdeutlicht werden:

- Problemorientierung als philosophische Immanenz
- Problemorientierung als historische Notwendigkeit
- Problemorientierung als didaktische Konsequenz

Der letzte Aspekt wird gemäß den drei Teilbereichen der Fachdidaktik noch einmal in eine theoretisch-konzeptionelle, eine methodisch-praktische und eine empirisch-kritische Ebene unterteilt.

Problemorientierung als philosophische Immanenz

Das Problem ist der Urgrund aller wissenschaftlichen Forschung und seine sprachliche Gestalt ist die Frage. Die Idee der Kleidung wurde aus dem Problem der Kälte geboren. Es handelte sich um die Frage: Wie beenden wir das Frieren? Schnell ging die wissenschaftliche Progression weit über einen rein funktionalen Zusammenhang hinaus. Heute

können wir Fragen und Probleme formulieren und erforschen, deren Lösungen keinen konkreten Nutzen für uns zu haben scheinen. Wir können uns fragen, wie ein Schwarzes Loch entsteht, ob die Zeit ein Ding an sich ist oder ob die Universalien unserer Sprache auf ideales Sein, bloße Vorstellungen oder eingeübte Sprachspiele verweisen. Das Problem, das in diesen Fragen verborgen ist, besteht darin, dass wir verstehen wollen, was wir bisher nicht verstehen konnten. Manchmal versuchen wir auch nur zu verstehen, warum wir nicht verstehen können. Aber auch das wollen wir dann verstehen. Insofern ist jede Wissenschaft immer an Problemen orientiert.

Im Laufe der Zeit haben alle Wissenschaften Traditionsbestände zusammengetragen, deren Pflege und Archivierung disziplinen-eigenen Historikern überlassen wird. Wer nun einwendet, dass diese Historiker doch auch Wissenschaftler seien, aber nicht problemorientiert arbeiten, der irrt. Der Irrtum besteht nicht darin, dass die Historiker aller Disziplinen Wissenschaftler sind, sondern darin, zu glauben, dass diese nicht problemorientiert arbeiten würden.

Natürlich könnte sich ein Historiker rein deskriptive Aufgaben stellen. Beispielsweise könnte er die Tageszeit aller mittelalterlichen Krönungszeremonien katalogisieren. Dahinter steht aber die Frage, ob bei dieser Zusammenstellung nicht eine Auffälligkeit ins Auge springt. Wir nennen dieses Verfahren Explorationsforschung und das Problem des Forschers ist, dass er nicht weiß, ob sich eine Auffälligkeit zeigt. Wenn ein Philosophiehistoriker sich beispielsweise fragt, inwiefern Descartes „cogito“ Kants transzendente Apperzeption beeinflusst hat, so steckt dahinter das Problem, dass er es nicht weiß.

Reine Kanonpflege kann als Lehre, nicht als Forschung betrieben werden. Ohne Forschung ist Wissenschaft nicht zu denken. Für die Philosophie gilt dies in besonderer Weise, da sie als reine Kanon-Lehre ohne Forschungsperspektive ihre Identität einbüßt und zur Ideenhistorie wird.

Genau dies ist es, was Kant meint, wenn er behauptet, dass nicht Philosophie, sondern nur Philosophieren gelehrt werden könne. Bekanntlich teilte Kant die Philosophie auch in vier Frage- oder Problemfelder und nicht in historische Abschnitte oder einen Autorenkanon ein.

Tatsächlich sind das Wesen der Philosophie und das ihrer Vermittlung immanent problemorientiert. Ein Potential, das seit den sokratischen Dialogen bis in die heutige Zeit von einer Esoterik-Exoterik-Spannung ebenso wie von dem Gegensatz von Wissenschaft und Aufklärung gespeist wird.

Ottfried Höffe bezeichnet die Philosophie, und zumal die Praktische Philosophie, als eine Wissenschaft, „die zur Praxis offen ist, und zwar in beiden Richtungen. Einerseits hat sie von der Praxis zu lernen, andererseits sucht sie die Praxis über sich selbst aufzuklären und aufgrund einer solchen Aufklärung auch zu verbessern“ (Höffe 1980, 37 f.).

Nach Ekkehard Martens und Herbert Schnädelbach lässt sich Philosophie als Wissenschaft durch Objekt- und Ergebnisorientierung charakterisieren, während sie als Aufklärung von Subjekt- und Prozessorientierung geprägt wird:

„Als <reiner> Typus genommen ist die ‚Philosophie als Wissenschaft‘ die Philosophie, die ganz beim Gegenstand ist und in selbstvergessener Faszination sein Wesen, seine Struktur und die ihn bestimmenden Gesetze zu ermitteln sucht. [...] ‚Philosophie als Aufklärung‘ hingegen meint die analysierende, interpretierende und erkennende Beschäftigung des Philosophierenden mit sich selbst. Was Aufklärung von Wissenschaft unterscheidet, ist genau dieser Selbstbezug des Subjekts. Darum ist Aufklärung mehr als bloße Informationsaufnahme und -anhäufung. Nicht der ist aufgeklärt, der alles weiß, sondern der das Gewusste in Bezug zu setzen vermag zu sich selbst“ (Martens, Schnädelbach 1991, 32).

Ähnlich dialektisch gestaltet sich das Verhältnis von Esoterik und Exoterik innerhalb der Philosophie. Elfenbeinturm und Marktplatz, Elementarphilosophie und Spitzenforschung, Philosophieren mit Grundschulkindern und akademische Disputation sind zwei

Gesichter der Philosophie. Beide Gesichter gehören aber zu einem Schädel und bedienen sich inhaltlich wie methodisch eines Hirns. Ihre Gemeinsamkeit ist der problemorientierte, kritische Gebrauch der Vernunft.

Selbstverständlich findet das Forschen nicht im luftleeren Raum statt. Nach Kant gilt, dass man ohne „Kenntnisse... nie ein Philosoph werden könne“, „aber nie werden auch Kenntnisse allein den Philosophen ausmachen.“ „Alle Systeme der Philosophie“, so Kant, „[seien] nur als Geschichte des Gebrauchs der Vernunft an[zu]sehen und als Objekte der Übung [des eigenen] Talents“ zu nutzen. „Der wahre Philosoph muss also als Selbstdenker einen freien und selbsteigenen, keinen sklavisch nachahmenden Gebrauch der Vernunft machen“ (Kant 1923, 25-26). Das „sapere aude“, das problemorientierte Selbstdenken, ist daher jeder Form der Philosophie als identitätsstiftende Essenz immanent.

Problemorientierung als historische Notwendigkeit

Die Moderne, spätestens aber die Postmoderne, ist durch eine doppelte Problemorientierung geprägt. Gewaltige praktische Probleme drängen auf Entscheidungen, deren theoretische Grundlage selbst als problematisch gilt.

Die Moderne ist also das Zeitalter, in dem theoretische und normative Orientierung praktisch notwendig, aber theoretisch problematisch ist (Tiedemann 2004). Sie ist praktisch notwendig, weil der moderne Mensch in einer wissenschaftlich-technischen Risikogesellschaft lebt. Die gewaltigen, den Globus umspannenden und Generationen übergreifenden technischen Möglichkeiten der modernen Menschheit haben einen noch nie dagewesenen Entscheidungsbedarf bewirkt. Bereits im vergangenen Jahrhundert ist der Entscheidungsdruck der Moderne, unter anderem durch Günther Anders (1981) Thesen zum Atomzeitalter oder durch von Weizsäckers (1987) Aussagen über das wissenschaftlich-technische Zeitalter, betont worden. Die technischen Möglichkeiten der Moderne erscheinen in Gestaltung und Zerstörung nahezu grenzenlos.

Grenzen- und schrankenlos erscheint aber auch die Verzahnung von Verursachern und Betroffenen. Es ist nicht nur die Qualität unseres technischen Vermögens, es ist auch die schiere Quantität unserer Gattung und die Dichte unseres Zusammenlebens, die uns zu Koexistenz, Toleranz und Konsensfindung nötigt. Neben technischer Potenz ist Interdependenz eines der prägendsten Merkmale unserer Zeit. Moderne Urbanität und Kommunikation vereinigt auf engsten Raum- und Zeiteinheiten Menschen unterschiedlichster Kulturen und Lebensformen. Zudem zeigen Beispiele wie die globale Klimaerwärmung oder die internationale Finanzkrise, dass auch Menschen am anderen Ende der Erde und sogar ungeborene Generationen von unserem Handeln betroffen sind.

Gleichzeitig ist theoretische und normative Orientierung in der Moderne ausgesprochen problematisch. Mentalitätsgeschichtlich ist die Moderne, spätestens aber die Postmoderne, das Zeitalter explosiver Wissensquantität bei einem gleichzeitigen Mangel qualitativer Kategorien. Die stetig wachsende quantitative Wissensflut und deren meist freie Zugänglichkeit ist einerseits ein Segen, andererseits Ursache großer Orientierungslosigkeit. Niemand ist heute in der Lage, umfassendes Wissen für sich zu beanspruchen. Ebenso wenig ist es möglich, einen notwendigen oder hinreichenden Kanon elementarer, mittlerer oder höherer Bildung zu definieren. Es mangelt an Kategorien wie notwendig und hinreichend, richtig und falsch aber auch gut und böse. Die Existenz der Vernunft, die durch die Aufklärung, zum ethischen und politischen Orientierungsprinzip erhoben wurde, kann nicht zweifelsfrei bewiesen werden.

Soziologisch haben vor allem Ulrich Beck und Henry W. Fischer herausgearbeitet, dass die moderne Menschheit notwendige Entscheidungen treffen muss, ohne über hinreichendes theoretisches und normatives Wissen zu verfügen. Es handelt sich daher um problemorientierte Risikoabwägungen (Beck 1989, 4-7; Fischer 1998).

Problemorientierung als fachdidaktische Konsequenz

Philosophiedidaktik ist eine theoretisch-konzeptionelle, eine methodisch-praktische und eine empirisch-kritische Wissenschaft. Die Konsequenzen der Problemorientierung lassen sich nun auf allen drei Ebenen verdeutlichen.

Konsequenzen der Problemorientierung auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene: Auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene sei zunächst vermerkt, dass der Richtungsstreit zwischen Kanorientierung und Problemorientierung konstitutiv auf die Fachdidaktik wirkte. Bereits in den 20er Jahren hatten Reformpädagogen wie Leonard Nelson und Gustav Heckmann die Orientierung an konkreten Problembezügen zum Grundprinzip des Sokratischen Gesprächs erhoben (Raupach-Stey 2002, 242). Kohlbergs Modell der moralischen Entwicklungsstufen beruht auf der Auswertung problemorientierter Dilemmadiskussionen (Kohlberg 1984).

Auch das Philosophieren mit Kindern betont eine problemorientierte Perspektive. Lipmans Idee der *community of enquiry* ist nichts anderes als die gemeinsame Erörterung eines Problems (Lipman 1980). Gereth Mathews verwendete diesen Begriff selten und fokussierte auf die Nachdenklichkeit des Einzelnen (Matthews 1984). Es lassen sich Unterschiede in der methodischen Herangehensweise benennen. So bedient Lipman eher die logisch-analytische Tradition, während Mathews einen dialogisch-sokratischen Zugang wählte. Ein Streit darum, ob Kinder zu den Problemen der Philosophie geführt werden sollten oder ob die Philosophie allein als Dienstleistung für die Probleme der Kinder anzusehen sei, blieb indes aus.

Im deutschsprachigen Raum kam es hingegen in den 80er Jahren zur sogenannten Martens-Rehfuß-Debatte, einem handfesten Richtungsstreit.

Martens vertrat nachdrücklich die Ansicht, dass Philosophie „nicht um ihrer, sondern um unserer selbst“ (Martens 1979, 72) willen praktiziert werde und daher als Unterricht stets in dialogischer Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Problembezügen zu realisieren sei. Ein klar kompetenzorientiertes

Philosophieverständnis, das Autoritäten der Philosophiegeschichte zu Dialogpartnern erklärt, die nur dann gehört werden, wenn von ihnen ein konkreter Beitrag zur Problemlösung zu erwarten ist.

Rehfus warf Martens dagegen „Verzicht“ auf Traditionswissen und Genese vor (Rehfus 1976, 5-25). Der Problembezug bei Rehfus ist von übergeordneter mentalitätsgeschichtlicher Natur. Es handelt sich um die Sinn- und Identitätskrise des modernen Menschen im Allgemeinen und der Schüler im Besonderen, die durch Nachvollzug der geistesgeschichtlichen Genese bewältigt werden soll. Zugespielt lässt sich der Unterschied eines problemorientierten Unterrichts nach Martens und Rehfus wie folgt karikieren:

Martens betritt die Klasse und sagt: „Da wir in der letzten Stunde darüber gestritten haben, ob man wissenschaftlich über Gott sprechen kann, habe ich Euch heute einen Auszug aus Kants Kritik der reinen Vernunft mitgebracht (gemeint ist die vierte Antinomie). Mal sehen, wie ihr über Kants Problembewertung denkt.“

Rehfus betritt die Parallelklasse und sagt: „Ich habe Euch die Kritik der reinen Vernunft mitgebracht. Jetzt habt ihr ein Problem!“

Fair ist diese Zuspitzung allerdings nicht. Auch Rehfus sieht eine „Problemeröffnungsphase“ vor, in welcher Schülerinnen und Schüler für ein Thema gewonnen werden sollen und Martens hat die Einbeziehung von Traditionswissen schon immer bejaht, um der Gefahr einer rein dialogischen Selbstbespiegelung Herr zu werden.

In der Unterrichtspraxis mögen die Konzepte von Martens und Rehfus also weit weniger krass auseinandergefallen sein. Nach Rehfus dient die Problemeröffnungsphase dazu, das Erkenntnisinteresse für ein Problem der Geistesgeschichte zu wecken und so eine bereits vorbereitete Unterrichtseinheit zu beginnen. Nach Martens dient die Eröffnungsphase dazu, das Problembewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu wecken, zu erfassen und zu formulieren. Erst dann kann die Unterrichtsplanung beginnen, deren Angebote sich an dem formulierten Erkenntnisinteresse zu messen haben. Dieser Richtungsstreit zwischen Kanon- und Problemorientierung

war bereits in den 80er Jahren konstitutiv für die Philosophiedidaktik.

Heute ist Philosophiedidaktik weitgehend kompetenzorientiert, ohne sich auf einen verengten Begriff von Methodenkompetenz oder Kompetenzraster reduziert zu haben. Philosophieren ist demnach eine immanent problemorientierte Orientierungstechnik (Tiedemann 2004, 63).

Schon Kant hat in seiner kleinen Schrift „Was heißt: sich im Denken orientieren?“ (Kant 1902/1919, 146) den Begriff der Orientierung nicht als Übernahme vorgegebener Positionen oder als platonische Schau absoluter Wahrheiten, sondern als autonomen Akt der Urteilskraft verstanden. Der Begriff der Orientierung macht aber auch deutlich, dass es sich um mehr handelt, als um selbstständigen Aktionismus. Orientierung ist die Bestimmung des eigenen Standortes sowie davon unterschiedener Koordinaten, um auf dieser Basis eine begründete Entscheidung über Verbleib oder Fortbewegung zu treffen.

Erforderlich ist die Kenntnis von Koordinaten, die Fähigkeit zu navigieren und die Bereitschaft, sich beider zu bedienen. Die von Martens etablierten Kategorien von Wissen, Können und Haltung (Martens 1999, 12) lassen sich als drei Komponenten eines u. a. von Weinert geprägten Kompetenzbegriffs verstehen.

Nach Weinert (Weinert 2001, 27 f.) sind Kompetenzen, „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Die Kategorie *Wissen* steht somit für jene Kenntnisse, die erforderlich sind, um die Komplexität eines Sachverhaltes oder Problems erfassen zu können.

Die Kategorie *Können* steht somit für die Fähigkeit, einen Sachverhalt oder ein Problem analysieren, bewerten, darstellen und gestalten zu können.

Die Kategorie *Haltung* steht somit für die Bereitschaft, sich der erworbenen Kenntnisse

und Fähigkeiten zur Bearbeitung eines Problems oder Sachverhaltes zu bedienen.

Die Schulung des Philosophierens als intellektuelle Orientierungstechnik findet ihre Entsprechung in den didaktischen Konzeptionen von Volker Steenblock und Ekkehard Martens. Steenblock tritt einer Aufgabe des Bildungsbegriffs ebenso entschieden entgegen, wie der Annahme eines konservativen, humanistischen Bildungskanons (Tiedemann 2004, 78 ff.). Neben einer „metaphysischen Abrüstung“ fordert Steenblock vor allem eine analytische Differenzierung des Bildungsbegriffs und schlägt eine Unterscheidung zwischen Bildungsobjekten, Bildungssubjekten und Bildungsprozessen vor.

Die Philosophie, so Steenblock, „sollte sich darum nicht zu schade dafür sein, ihre Anteile an Kategorien und Gehalten zu reklamieren, in denen Menschen sich ausdrücken und entfalten können“ (Steenblock 2000, 21). Das didaktische Selbstverständnis des philosophischen Bildungsprozesses ist somit das einer Vermittlungsstruktur zwischen Lernsubjekten und Bildungsinhalten. Erfolgreich ist diese Vermittlung nur, wenn Bildungsinhalte nicht als Selbstzweck verstanden werden, die dem Lernenden quasi als „Bleisatz“ oder als „selbstreferentielle“ (Böhme 1998, 105) Vorgabe der Vergangenheit zu überreichen sind. Auf der anderen Seite darf das Lernsubjekt und sein Bildungsprozess nicht als ahistorischer Akt verstanden werden: „So, wie sie bestimmten Kontexten entstammen, müssen Bildungsgehalte auch in stets neuen Zugriffen und neuen Selbstverständigungsprozessen aktualisiert werden: Genau dazu fordert Bildung auf“ (Böhme 1998, 21). Den Akt des Bildungsprozesses versteht Steenblock in unmissverständlich sokratischer Tradition als „Arbeit am Logos“. Im Einklang mit Steenblocks Philosophieverständnis als Selbstverständigungsprozess steht Ekkehard Martens These von der Philosophie als elementarer Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung (Steenblock 2000, 19,24). Philosophie bzw. Philosophieren ist eine Kulturtechnik, da sie ein Merkmal menschlicher Kultur im Allgemeinen und der griechisch-europäischen Kultur im Besonderen ist (Martens 2003, 30-31). Kulturtechnik ist Philosophie als „Hand-

werkskunst oder Kunstfertigkeit“ sowie als „Materialkunde“ oder als „Topik relevanter Gesichtspunkte und Deutungsmuster“ (Martens 2003, 30-31).

Gemeinsam begreifen Martens und Steenblock Philosophie also vor allem als Akt intellektueller Orientierung. Für den Unterricht bedeutet dies, ein Primat des geschulten und problemorientierten Selbstdenkens gegenüber einer Lehrsatz-Philosophie.

Konsequenzen der Problemorientierung für die methodisch-praktische Ebene: Der Didaktiker hat allerdings nicht nur allgemeine Unterrichtsprinzipien zu legitimieren, er muss auch Methoden ihrer Realisierung explizieren.

So, wie die Frage die sprachliche Gestalt des Problems im Allgemeinen ist, so ist die Leitfrage die didaktische Gestalt des problemorientierten Unterrichts. Die Leitfrage ist nichts anderes als die Ausformulierung des Problembezugs, die begriffliche Fixierung eines substanziellen Problems und des damit verbundenen Erkenntnisinteresses. Ist dies gelungen folgt ein Unterrichtsgang, der von verschiedenen Autoren mit unterschiedlichen Begriffen als „Problemschleife“ (Martens 1991, 772 ff.), „Methodenschlange“ (Martens 2003, 57) oder „Bonbon-Modell“ (Sistermann 2005, 16-27; Sistermann 2008, 299-305) beschrieben wird. Die immanente Problemorientierung des Geschehens kann indes als fachdidaktischer Konsens angesehen werden. Nach der Fixierung des Problems 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“ (Henke 2012).

Während der Unterrichtseinheit ist die Leitfrage der rote Faden, der Rettungsanker oder der archimedische Punkt des problem-

orientierten Bildungsgeschehens. Damit ist sie auch die Bedingung der Möglichkeit dafür, dass Klassen zu einer Forschungsgemeinschaft, einer *community of inquiry* (Lipmann 2004, 22) werden.

Leider fallen Leitfragen aber nicht vom Himmel. Auch können sie nicht autoritär gesetzt werden, ohne die oben genannten Vorteile ad absurdum zu führen. Im Folgenden sollen daher drei Unterrichtseinstiege demonstriert werden, deren Problemorientierung in der Formulierung von Leitfragen mündet. Hierbei werden offene Unterrichtseinstiege, Einstiege mit thematischer Steuerung und Einstiege mit materieller Vorgabe unterschieden. Allgemein folgt jeder problemorientierte Unterrichtseinstieg einer Art Kaffeefiltermodell.

Bevor also die Leitfrage wie Kaffeeecreme aus dem Filter tropft, müssen drei Phasen durchlaufen werden. In der ersten Phase wird ein Problemraum eröffnet oder entdeckt. Der notwendige Impuls muss bei Weitem nicht immer von der Lehrperson erfolgen. Sodann werden in der zweiten Phase Problemdeu-

tungen, Erkenntnisinteresse und vorläufige Urteile formuliert. Schließlich erfolgt in der dritten Phase jene Begriffs- und Formulierungsarbeit, in der die gemeinsame Problemorientierung in Form einer oder mehrerer Leitfragen fixiert wird.

Der offene Unterrichtseinstieg ist das idealtypische Modell der Problemorientierung: In Phase eins werden den Schülerinnen und Schülern nahezu unbegrenzte Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung gestellt. Typische Aufgaben in derartigen Phasen lauten:

„Bringt Zeitungsausschnitte, Romanpassagen, Liedertexte, Bilder, Briefe, Zitate usw. mit, von denen ihr glaubt, dass sie ein philosophisches Problem zum Ausdruck bringen.“

In Phase zwei wird nun eine Auswahl getroffen:

„Entscheidet euch für eine der Anregungen. Formuliert, welches philosophische Problem eurer Meinung nach darin zur Sprache kommt. Formuliert, wie ihr derzeit das Problem oder die Frage bewertet. Versucht euer Erkenntnisinteresse in einer eigenen Frage zu formulieren.“

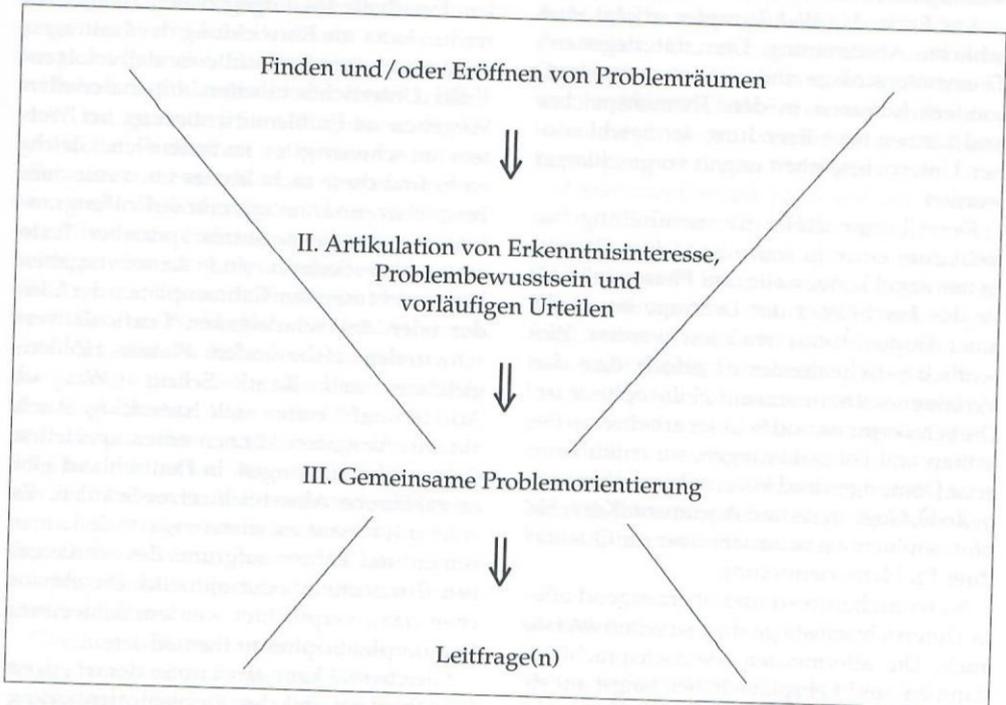


Abb. 2: Das Kaffeefiltermodell

In der dritten Phase kommt es vor allem darauf an, die Quantität der Themen zu reduzieren und das Erkenntnisinteresse zu bündeln. Mögliche Arbeitsschritte könnten sein:

„Stellt euch gegenseitig eure Fragen und euer Erkenntnisinteresse vor. Wer von der Frage eines anderen fasziniert ist, darf sich dessen Vorschlag anschließen. Bei ähnlichen Fragestellungen solltet ihr versuchen, eine Formulierung zu finden, mit der sich alle Beteiligten identifizieren können.“

In der Regel führt dieses Verfahren zu einer deutlichen Reduzierung, nicht aber zu einer eindeutigen Entscheidung der gesamten Lerngruppe. In diesem Fall bietet es sich an, eine Art Wahlkampf durchzuführen:

„Die Vertreter der verbliebenen Fragestellungen haben nun zehn Minuten Zeit. In dieser Zeit könnt ihr einen Wahlkampfauftritt vorbereiten. Die Sprechzeit für jede Gruppe beträgt maximal fünf Minuten. Der Auftritt sollte dafür genutzt werden, das vorgeschlagene Problem möglichst scharf zu formulieren und das Interesse möglichst vieler Klassenmitglieder zu wecken.“

Am Ende des Wahlkampfes erfolgt eine schlichte Abstimmung. Die „unterlegenen“ Themenvorschläge sind nicht etwa verloren, sondern kommen in den Themenspeicher und können nach Beendigung der beschlossenen Unterrichtseinheit erneut vorgeschlagen werden.

Der Charme dieser Themenfindung besteht zum einen in seiner zeitlichen Gestalt. In der Regel können alle drei Phasen inklusive des Beschlusses der Leitfrage innerhalb einer Doppelstunde realisiert werden. Wesentlich entscheidender ist jedoch, dass das Verfahren selbst immanent philosophisch ist. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an Begriffen und Formulierungen, sie artikulieren erste Deutungen und Vorurteile, sie üben sich in Rede, Gegenrede und Argument. Kurz: Sie philosophieren gemeinsam über die Qualität ihrer Problemorientierung.

So wünschenswert und überzeugend offene Unterrichtseinstiege sind, so selten sind sie auch. Die allermeisten, deutschsprachigen Rahmen- und Lehrpläne haben längst auf einen festen Textkanon verzichtet. Gleichwohl werden verbindliche Themenfelder formu-

liert, die im Laufe eines Bildungsganges zu bearbeiten sind. Diese Vorgaben erscheinen sinnvoll, um eine Reduzierung der fachlichen Bandbreite zu verhindern. Auch müssen Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler sowie die gemeinsame Formulierung von Leitfragen nicht aufgegeben werden. Das Verfahren bleibt identisch, allein die Breite des Angebotes wird von vornherein reduziert.

Eine entsprechende Aufgabenstellung könnte lauten:

„Bringt Zeitungsausschnitte, Romanpassagen, Liedertexte, Bilder, Briefe, Zitate usw. mit, von denen ihr glaubt, dass sie ein erkenntnistheoretisches (oder eben ethisches, anthropologisches oder metaphysisches) Problem zum Ausdruck bringen.“

Auch können Schülerinnen und Schüler durch gezielte Impulse wie Gedankenexperimente, Zitate, Bilder usw. auf entsprechende Felder „gelockt“ werden. Wichtig ist nur, dass Transparenz herrscht. Die Lehrerin oder der Lehrer sollten also offenlegen, welches Themenfeld sie durch ihren Impuls eröffnen wollen. Innerhalb des vorgegebenen Themenbereiches kann die Entwicklung der Leitfragen erneut nach dem Kaffeefiltermodell erfolgen.

Bei Unterrichtseinheiten mit materiellen Vorgaben ist Problemorientierung bei Weitem am schwierigsten zu realisieren. Gleichwohl sind diese nicht immer zu vermeiden. Beispielsweise könnten zentrale Prüfungsanforderungen die Kenntnis spezieller Texte erzwingen. Sodann sind Kanonvorgaben längst nicht aus allen Rahmenplänen der Länder oder den schuleigenen Curricula verschwunden. Insbesondere Platons Höhlengleichnis und Kants Schrift „Was ist Aufklärung?“ halten sich hartnäckig. Auch aktuelle Vorgaben können einen speziellen Gegenstand erzwingen. In Deutschland gibt es zahlreiche Albert-Schweizer-Schulen. Es wäre interessant zu wissen, wie viele Lehrerinnen und Lehrer aufgrund des schuleigenen Curriculums oder aktueller Projektwochen dazu verpflichtet werden, Schweizers Popularphilosophie zu thematisieren.

Gleichwohl kann auch unter derart engen Vorgaben ein Teil der Problemorientierung gerettet werden. Als Beispiel kann Platons

Höhlengleichnis dienen, das wie erwähnt zu den Klassikern der curricularen Vorgaben zählt. Es ist nun möglich, den Text abzuarbeiten und dann etwa zum Linien- oder Sonnengleichnis fortzuschreiten. Das Gleichnis kann aber auch als Impuls zur Problemorientierung verwendet werden. Folgende Schritte wären möglich:

Zunächst wird das Höhlengleichnis bis zum Ausstieg aus der Höhle inszeniert. Zwei bis drei Schüler werden als Gefangene an die Wand gesetzt, der Overheadprojektor kann als Feuer dienen und der Schattenwurf lässt sich beispielsweise mit Hilfe von Playmobil-Figuren erzeugen. Die Frage „Sollte man die Gefangenen befreien?“ berührt die normative Ebene des Höhlengleichnisses und lädt zu Kontroversen ein. Die erkenntnistheoretische Ebene lässt sich unter anderem durch ein Experiment bedienen. Die Klasse wird in drei Gruppen aufgeteilt, von der jede die Verantwortung für einen ehemaligen Gefangenen übernimmt. Die Aufgabe lautet: „Versucht dem Befreiten zu beweisen, dass unsere Welt wirklich ist als die Schattenwelt.“ Diese Aufgabe hat es in sich, wenn man bedenkt, dass komplexer nicht wirklicher bedeutet. Oberstufenkurse können sich hiermit sehr schwer tun, während Viertklässler in der Regel schnell eine Lösung finden. Sie schlagen vor, die Figur in der Dunkelheit zu betasten oder von allen Seiten anzustrahlen, so dass kein Schatten, wohl aber die Figur wahrgenommen wird. Wenn die Figur ohne den Schatten, der Schatten aber nicht ohne Figur sein kann, so die Argumentation, darf die Figur einen höheren Grad an Wirklichkeit für sich beanspruchen. Von diesem Abbildverhältnis lässt sich die gesamte platonische Ideenlehre erschließen. Auf diesem Wege fortzufahren würde bedeuten, das Interesse der Schülerinnen und Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit geweckt zu haben. Problemorientiertes Erarbeiten von Leitfragen hat indes nicht stattgefunden. Dies ist aber immer noch möglich. Eine entsprechende Aufgabe oder Hausaufgabe könnte lauten:

Glaukon: „Ein seltsames Bild beschreibst du da, Sokrates, und seltsame Gefangene.“

Sokrates: „Sie sind uns ganz ähnlich.“

1. Stimmt Ihr Sokrates zu?

2. Versucht Eure Überlegungen und Gedanken zum Höhlengleichnis in einer oder mehreren Fragen zu formulieren.

Anschließend kann erneut der Kaffeefilter zur Destillation einer Leitfrage dienen.

Die Konsequenzen der Problemorientierung für die empirisch-kritische Ebene: Selbstverständlich können die Auswirkungen der Problemorientierung auf den Philosophie- und Ethikunterricht auch empirisch untersucht werden.

Beispielsweise ließe sich die Prognose untersuchen, dass problemorientierter Unterricht statistisch mehr Schülerinnen und Schüler zum kritischen Denken befähigt als eine kanonorientierte Beschulung. Erste Studien liegen vor. Georg Lind konnte zeigen, dass regelmäßige Dilemmadiskussionen zu messbaren Verbesserungen der moralischen Urteilskompetenz führen (Lind 2008, 189-220). Marie-France Daniel hat die positiven Auswirkungen des Philosophierens mit Kindern auf Sprachkompetenz und Diskussionsverhalten belegt (Daniel 2008, 48-73). Quantitativ ließe sich die schlichte Anzahl von Leitfragen geleiteten Unterrichtseinheiten erfassen. Qualitativ wäre zu untersuchen, ob und in welchem Grad Schülerinnen und Schüler den behandelten Stoff in Verbindung mit ihren Leitfragen zu bringen vermögen.

Zusammenfassend kann auf ein interessantes Phänomen aufmerksam gemacht werden: Werden Kinder gefragt, was sie in der Schule gemacht haben, so geben diese in der Regel eine klare Antwort. Wird jedoch gefragt, warum dieses oder jenes erarbeitet oder behandelt wurde, so herrscht nicht selten Ratlosigkeit. Wenn aber auch auf die zweite Frage eine substantielle Antwort gegeben wird, so ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Kinder einen problemorientierten und damit didaktisch wünschenswerten Ethik- oder Philosophieunterricht erhalten.

Literatur

- Anders, G.: *Die atomare Drohung*, München 1981.
 Beck, U.: „Risikogesellschaft. Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung“, in: *Aus*