

Das Gedachte oder das Denken lernen? - Das Gedachte und das Denken lernen!

Zur Orientierung an Phänomenen und Problemen im Philosophieunterricht

Urs Leander Tellkamp

Hamburg

Welche wohl bleibt von allen den Philosophien? Ich weiß nicht,
Aber die Philosophie, hoff ich, soll immer bestehn.

- Schiller, Tabulae votivae Nr. 39

ZUSAMMENFASSUNG. Der für die Waldorfpädagogik charakteristische anschauliche und lebensnahe Anspruch stößt in der Philosophie auf eine Disziplin, deren ureigene Domäne das abstrakt-begriffliche, reflexive Denken ist. Als potentiellen Mittelweg zwischen diesen beiden Gegensätzen behandelt der folgende Aufsatz v.a. zwei Ansätze:

Orientierung an Phänomenen: Im Anschluss an Edmund Husserl werden lebensweltliche Phänomene unter der Maßgabe betrachtet, von jeglichem Vorwissen abzusehen und „zu den Sachen selbst“ vorzustoßen. Entscheidend ist das subjektive Bewusstsein in seinem Bezug auf etwas, so dass sich beispielsweise aus der reinen Wahrnehmung eines Löwen in der Menagerie endlos viele Horizonte eröffnen und weiterführende Fragen aufgeworfen werden können.

Orientierung an Problemen: Nicolai Hartmanns Interpretation der philosophia perennis meint die Auseinandersetzung mit den überdauernden existentiellen Problemen und Fragen der Menschheit. Diese mögen von der Antike bis in die Gegenwart philosophisch jeweils anders gestellt, reflektiert und beantwortet worden sein, ihr Kern ist jedoch derselbe geblieben. Philosophisches Denken ist mithin aufgefordert, auf fertige und ein für allemal fixierte Lösungen oder Systeme zu verzichten. Die Konsequenz für den Philosophieunterricht ist eine Hinwendung zu lebensweltlichen Teilproblemen, etwa der Gerechtigkeitsfrage und ihren realistischen Lösungsmöglichkeiten, anstatt Allgemeinbegriffe in ihrer historisch-systematischen Fülle erschöpfend klären zu wollen.

Die formale und inhaltliche Offenheit beider Ansätze ist zudem eine gute Grundlage, um den Philosophieunterricht mit der immer populärer werdenden Portfolio-Kultur zu verbinden. Der Arbeit mit Portfolios kommen Husserl und Hartmann insofern entgegen, als es für beide Denker keine subjektunabhängige Erkenntnis geben kann. Das aber entspricht den Forderungen der Portfolio-Verfechter, dieses Arbeitsmittel als wesentlichen Beitrag zur Überwindung des jahrhundertealten Subjekt-Objekt-Dualismus ernst zu nehmen.

Schlüsselwörter: Philosophieunterricht, Didaktik, Waldorfpädagogik, Denken, Gedachtes, Phänomenologie, Schluss, Urteil, Begriff.

1. Kant vs. Hegel oder Das Dilemma des Philosophielehrers

Wenn man den Anekdoten aus zahlreichen Quellen der Philosophiegeschichte glauben darf, dann können wir unter den großen Denkern auf so manch eigensinnigen Charakter treffen.

Sokrates ging keinem geregelten Beruf nach, um für seine Familie den Lebensunterhalt zu bestreiten

- sehr zum Verdruss seiner Ehefrau Xanthippe. Stattdessen war er meistens auf den Straßen von Athen unterwegs, wo er die Menschen durch allerlei verwirrende Fragen in seltsame Gespräche verwickelte, bevor sie, zumeist ratlos und nicht selten erheblich irritiert, wieder ihres Wegs zogen. Diogenes lebte genügsam in einer Tonne. Eines Tages trat Alexander der Große vor seine Behausung und fragte, ob er ihm einen Wunsch erfüllen könne. Diogenes entgegnete seinem prominenten Bewunderer, dieser möge freundlichst beiseite treten und die Sonne weiter ungehindert auf ihn und seine Tonne scheinen lassen. Als er einst am helllichten Tage mit einer entzündeten Laterne über den Marktplatz strich, ließ er seine Zeitgenossen auf deren ungläubiges Erstaunen hin wissen, er suche einen Menschen.

Aristoteles war ein exzessiver Bücherwurm und soll bei der Lektüre immer eine Metallkugel in der Hand gehalten haben. Nickte er über seiner Vielleserei erschöpft ein, so fiel die Kugel mit lautem Getöse in eine Schüssel, Aristoteles erwachte - und konnte weiterlesen.

Die Bürger von Königsberg wussten um den streng minutiös geregelten Tagesablauf Immanuel Kants, und so stellten sie ihre Uhren nach dem Zeitpunkt, zu dem der Philosoph das Haus für seinen täglichen Nachmittagsspaziergang verließ. Weil sein Nachbar, in dessen Garten ein Hahn umher stolzierte, nichts gegen das laute Krähen seines Tieres zu unternehmen bereit war, sah sich Kant verzweifelt zum Umzug genötigt, um in seinem Denken nicht weiter gestört zu werden.

Und der notorische Misanthrop Arthur Schopenhauer schwärmte davon, wie er den wahren, tiefen Frieden des Herzens und die vollkommene Gemütsruhe allein in der Einsamkeit und fernab der „Fabrikware Mensch“ (sic!) habe finden können.

Man gewinnt den Eindruck: Große Philosophen „sind Einzelgänger, also ungeeignet zum Mannschaftssport“ (Wetzel, 2007, S. 9). Und so waren und sind sie auch unter ihresgleichen selten einer Meinung. Dabei geht es noch nicht einmal um die großen Fragen nach der Freiheit, dem Sinn des Lebens oder Gott. Uneinigkeit besteht seit jeher bereits über das *Was* und *Wie* philosophischen Lehrens und Lernens. Zwei bekannte Beispiele dafür sind Kant und Hegel.

Für Immanuel Kant war es ausgemacht, dass ein junger Mensch *die* Philosophie nicht lernen könne: „Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen, welches aber unmöglich ist, denn er soll jetzt philosophieren lernen“ (Kant, 1998b, S. 908). In seiner Vorlesungsankündigung für das Wintersemester 1765/66 unterscheidet der Königsberger Begründer der Transzendentalphilosophie zweierlei Arten des Lernens: Lernen könne man demzufolge vorgegebene Tatsachen und Fakten, wozu Kant Mathematik, Natur- und Sprachwissenschaften zählt. *Die* Philosophie lernen hieße unter derlei Prämissen, eine allseits verbindliche Weltweisheit als höchsten, gar einzigen Maßstab aller Dinge anzuerkennen: „Man müßte ein Buch vorzeigen und sagen können: sehet, hie[r] ist Weisheit und zuverlässige Einsicht; lernet es verstehen und fassen, bauet künftighin darauf, so seid ihr Philosophen“ (Kant, 1998b, S. 909). Stattdessen aber gehe es darum, das Potential des eigenen Denkens unabhängig von Dritten auszubilden und zu schulen. Und so soll besagter junger Mensch „nicht Gedanken sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen sondern leiten, wenn man will, daß er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll“ (Kant, 1998b, S. 908). Diese zweite Art des Lernens betont autonomes Denken als Ziel, welches über die bloße Faktenaneignung hinausgeht und zu einer reflektierten Urteilskraft befähigt. Dementsprechend macht es für Kant auch keinen Sinn, die Autorität bedeutender Philosophen zu beschwören, wenn es an der eigenen Reflexionskraft mangelt: „Auch soll der philosophische Verfasser, den man etwa bei der Unterweisung zum Grunde legt, nicht wie das Urbild des Urteils, sondern nur als eine Veranlassung, selbst über ihn, ja so gar wider ihn zu urteilen, angesehen werden, und die Methode, selbst nachzudenken und zu schließen, ist es, deren Fertigkeit der Lehrling eigentlich sucht, die ihm auch nur allein nützlich sein kann, und wovon die etwa zugleich erworbene entschiedene Einsichten als zufällige Folgen angesehen werden müssen, zu deren reichem Überflusse er nur die fruchtbare Wurzel in sich zu pflanzen hat“ (Kant, 1998b, S. 909 f.).

Eine völlig entgegengesetzte Ansicht scheint einige Jahrzehnte später Georg Wilhelm Friedrich Hegel zu vertreten. In einem 1812 verfassten Gutachten über den Philosophieunterricht an Gymnasien beklagt er die Tendenz, „[n]ach der modernen Sucht, besonders der Pädagogik“, Philosophieren, nicht aber Philosophie, Methodik, nicht aber Inhalte zu vermitteln; „das heißt ungefähr: man soll reisen und immer reisen,

ohne die Städte, Flüsse, Länder, Menschen usw. kennenzulernen“ (Hegel, 1996a, S. 410). Verständnislos reagiert Hegel auf Bestrebungen, von dem reichen Schatz der über mehr als zwei Jahrtausende zuwege gebrachten philosophischen Gedanken abzusehen und sich einzubilden, „ein zufälliges, fragmentarisches Denken“ könne dem Bildungsanspruch der Gymnasialzöglinge Genüge tun - „als ob, wenn ich mit dem pythagoreischen Lehrsatz und seinem Beweise bekannt geworden bin, nicht ich selbst diesen Satz wüßte und seine Wahrheit bewiese“ (Hegel, 1996a, S. 411 f.). Überdeutlich formuliert er seine Absage an inhaltsleeres Wissen. Nicht zu verantworten sei es, „Meinung, Wahn, Halbheit, Schiefheit, Unbestimmtheit“ (Hegel, 1996a, S. 412) einer nach Orientierung suchenden Jugend sich selbst zu überlassen und ihre noch nicht gefestigte Vorstellungswelt abstrakter Methodenspielerlei anheimzustellen. Vielmehr sei der philosophische Unterricht danach auszurichten, „daß dadurch etwas gelernt, die Unwissenheit verjagt, der leere Kopf mit Gedanken und Gehalt erfüllt und jene natürliche Eigentümlichkeit des Denkens, d. h. die Zufälligkeit, Willkür, Besonderheit des Meinens vertrieben werde“ (Hegel, 1996a, S. 412). Hegels pädagogisches Fazit: „So, indem man den Inhalt der Philosophie kennenlernt, lernt man nicht nur das Philosophieren, sondern philosophiert auch schon wirklich“ (Hegel, 1996a, S. 410).

Kants und Hegels Positionen werden in Schulbüchern gerne als unverrückbare Gegensätze dargestellt, wenn die Frage nach dem *Was* und *Wozu* philosophischen Denkens in der Oberstufe aufgeworfen wird.¹ Auch in der gegenwärtigen Philosophiedidaktik ist das Thema keineswegs obsolet (Pfister, 2010, S. 137 ff.). Das erscheint mir schon deshalb problematisch, weil man von Schülerinnen und Schülern, die zum ersten Mal mit dem Fach Philosophie in Berührung kommen, naturgemäß nicht erwarten kann, den Unterschied zwischen *Philosophie* und *Philosophieren* zu kennen. Noch weniger aber wird man ihnen ein profundes Urteil darüber abverlangen können, welcher Weg hier nun einzuschlagen sei - oder gar zu entscheiden, ob dieser Gegensatz als ein solcher überhaupt haltbar ist.

Darüber hinaus läßt bekanntlich jede Herauslösung knapper Zitate aus umfangreicheren Kontexten zu verkürztem, wenn nicht gar verfälschtem inhaltlichen Verständnis ein. Denn was genau meinen Kant und Hegel eigentlich, wenn sie von Philosophieren bzw. Philosophie sprechen? Diese Frage in toto zu beantworten, kann gewiss nicht die Aufgabe des vorliegenden Textes sein, der keine explizite Abhandlung über die Pädagogik der Deutschen Aufklärung sein will. Soviel doch aber vorweg: *Philosophieren* meint keine Denkakrobatik auf eigene Faust, die aller Ungeübtheit und Unerfahrenheit zum Trotz „neue“ und „originelle“ Gedanken glaubt für sich in Anspruch nehmen zu müssen, um damit endlich zu „meiner wahren Wahrheit“ vorzustoßen. Und *Philosophie* meint kein geschlossenes System historischer und historisierter Fakten, ist keine Philosophenkunde und ebensowenig ein Museum, in dem die verstaubten Werke lange verblichener Denker zu bewundern sind, denen der Ruf der „Klassiker“ anhaftet und die von daher als Pflichtlektüre aller philosophisch Interessierten vorauszusetzen seien.

Vor allem jedoch löst Beharren auf dem Kant-Hegelschen Gegensatz nicht das didaktische Dilemma des Lehrers bzw. der Lehrerin:

Wird von vorne herein unter Rekurs auf Kant einfach drauf los *philosophiert*, mag man zwar dem Anspruch Genüge tun, beliebige Themen oder aktuelle Probleme anzureißen – das Leben ist schließlich bunt und steckt voller Überraschungen! Der Unterricht kann unter diesen Voraussetzungen die Form eines lebhaften und engagierten Debattierclubs annehmen, was den Schülerinnen und Schülern erfahrungsgemäß großen Spaß bereitet. Die Gefahr besteht freilich darin, mit diesem Debattieren über das Niveau eines bloßen Meinungsaustausches nicht hinauszukommen. Die reine Methodik greift hier sicher zu kurz, wenn am Ende ein reflektiertes Urteil stehen soll. Lediglich abzuarbeiten, wie man philosophiemethodisch zu bestimmten Urteilen kommt, sagt noch überhaupt nichts darüber aus, in welchen konkreten Fällen ein solches Urteil überhaupt angezeigt ist und warum.

Um ein Beispiel zu geben: Wenn ich Algebra oder Integralrechnung „kann“, mithin in ihrer methodischen Abstraktheit beherrsche, muss ich noch lange nicht wissen, wozu ich sie eigentlich und bei welcher Gelegenheit *anwenden* soll. Im Philosophieunterricht könnte ähnliches bei der Zuhilfenahme des klassischen Syllogismus

1. Vgl. exemplarisch das vom Verlag C. C. Buchner in Bamberg herausgegebene zweibändige Unterrichtswerk „Philosophieren“ (2005, Bd. 1, S. 11).

zur Beantwortung einer ethischen Frage passieren. So dürften Schülerinnen und Schüler dem folgenden Syllogismus grundsätzlich kaum widersprechen:

- a) Alle Lebewesen haben eine Seele und eine Würde und sind schützenswert.
- b) *Ein Löwe ist ein Lebewesen.*
- c) *Also hat ein Löwe eine Seele und eine Würde und ist schützenswert.*

So weit, so gut. Nach den Gesichtspunkten der klassischen Logik gewiss eine methodisch saubere Schlussfolgerung „c“ aus zwei Prämissen „a“ und „b“. Aber nun gehen die eigentlichen Fragen ja erst los: Was ist überhaupt ein *Lebewesen*? Und warum soll unsere erste Prämisse eigentlich für *alle* Lebewesen gelten? Wer legt fest und wie, dass ein *Löwe* ein Lebewesen sei? Was ist die *Seele*, was heißt *Würde*? Was soll unter *schützenswert* verstanden werden, woraus leitet es sich ab und wie weit erstreckt es sich? Und schließlich: Warum stellt sich das ganze Problem überhaupt?

Natürlich ist es großartig, wenn sich solche Fragen auftun und nun von der Klasse diskutiert werden. Aber gleichzeitig hat man das anfängliche Problem wohl schnell wieder vor Augen stehen: Viel mehr als ein lebhafter Meinungs austausch wird unter derlei Bedingungen eben nicht möglich sein. Denn ohne Frage wird jeder in der Klasse eine eigene Meinung dazu haben, was die Seele sei oder wie man den Begriff Lebewesen definieren könne: Erna hält nämlich die Seele für *dies*, Fritz hält sie für *das* und Lisa für *jenes*. Wird „Seele“ nun als Summe der geäußerten Meinungen definiert, dürfte unterm Strich ein sehr vager und schwammiger Begriff herauskommen, der letztlich mehr Fragen aufwirft, als er eigentlich durch die mühevoll erarbeitete Definition beantworten sollte. „Seele“ ist dann im sprichwörtlichen Schülerjargon *„irgendwie alles oder so“*. Man hat sich also mit einer sehr engagierten ethischen Frage durch einseitige Fokussierung auf die Methodik im Kreise gedreht und ist inhaltlich kein Stück weitergekommen. Die Frustration der Schülerinnen und Schüler dürfte dementsprechend ausfallen.

Auch der reine Formalismus selbst, der im Syllogismus zum Ausdruck kommt, wird wenig befriedigend sein. Selbst wenn die Inhalte („Lebewesen“, „Löwe“, „Seele“ usw.) per se nicht in Frage stehen, kann sich schnell das Gefühl breit machen, warum man denn überhaupt einen Gedanken darauf verschwenden müsse, ob ein Löwe ein Lebewesen ist und als solches natürlich eine Seele hat - was sei schließlich selbstverständlicher als das? Dies alles ist ganz gewiss kein Einwand gegen Methodenbewusstsein, gegen philosophische Logik und Argumentationstheorie, aber in der hier geschilderten Situation müssten meiner Ansicht nach zunächst die Probleme auf den Tisch, dann die Methoden. „Methode ist allemal bedingt durch den Gegenstand einerseits und durch die Struktur des verwickelten Aktes, den wir Erkenntnis nennen, andererseits. [...] alles Wissen um Methode ist sekundär, Sache nachträglicher Reflexion. Methodenbewußtsein geht nie voran, es kann nur nachfolgen“ (Hartmann, 1949, S. 30 f.).

In bewusster Abgrenzung von diesen Problemen könnte nun die Versuchung darin liegen, Hegel mit seinem in Wahrheit sehr weiten und komplexen Philosophiebegriff auf eine historistische Lesart von Daten und Fakten einzuengen und im Sinne einer Philosophie- bzw. Philosophenkunde über *die Philosophie* zu dozieren. Man würde als Lehrer also erzählen, was denn die Philosophie nach Maßgabe von Platon, Aristoteles, Augustinus, Thomas v. Aquin, Descartes, Spinoza, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Nietzsche, Jaspers, Frege, Wittgenstein etc. gewesen sei und was sich im Leben der Genannten jeweils zugetragen habe. Im günstigen Falle hätte man erreicht, was bei dem Syllogismusbeispiel oben fehlte, nämlich hier und da einen thematisch-inhaltlichen Bezugspunkt zu setzen. Denn womöglich wäre die Diskussion über die Seele gänzlich anders verlaufen, hätten die Schülerinnen und Schüler vorher einen Eindruck davon gewonnen, wie beispielsweise Aristoteles die Seele charakterisierte (als die konstituierende Wirklichkeit eines natürlichen, organischen Körpers; vgl. Aristoteles, 1995). Dessen Definition muss auch keineswegs ohne Widerspruch bleiben. Aber dieser Ansatz eines namhaften Denkers bildet zumindest einen Orientierungspunkt, der dem Diskurs das Flair wilden Philosophierens ohne Netz und doppelten Boden zu nehmen vermag. Zu solch einem Standpunkt muss man sich verhalten; die eigene Meinung kann und soll selbstverständlich weiterhin vertreten werden, bedarf nun aber der reflektierten Begründung. Ein bloßes *„Ich meine dieses oder jenes, weil ich es eben so meine!“*, reicht nicht mehr aus.

Die Kehrseite solchen Unterfangens wäre indes, tatsächlich reine Philosophiehistorie zu betreiben, die Klasse also mit jener denkfremden Faktenhuberei abzufertigen, die der Philosophie im allgemeinen und der Waldorfpädagogik im besonderen diametral entgegensteht. Dann wüssten die Schülerinnen und Schüler zwar ganz genau, wann Sokrates gelebt hat, von wem er bewundert und von wem er wiederum zum Tode verurteilt wurde. Die sog. Hebammenkunst wäre dem Begriff nach bekannt - aber zu welchem Zweck das Ganze auch heute noch dienlich sein könne, bliebe weithin ein Rätsel. Ebenso wenig reicht aus, die einzelnen philosophiegeschichtlichen Standpunkte als bloße Fakten vorzustellen. Was über Aristoteles hinaus im Laufe der Geistesgeschichte auch andere Denker unter dem Begriff der Seele verstanden haben, würde zu einem vergleichbaren Problem führen wie beim Syllogismusbeispiel und dem daran anschließenden unverbindlichen Meinungsaustausch: Man hätte im Resultat einen riesigen und unstrukturierten Steinbruch bekannter Gedanken und Theorien vor sich, der in seinem Gehalt charakteristischerweise nicht greifbarer ausfiele als die Summe der eigenen Meinungen.

Den tatsächlichen Stellenwert reiner Philosophiehistorie für so manchen bekannten Denker kann man sich sehr schön durch ein bekanntes Bonmot in Erinnerung rufen, das von Martin Heidegger überliefert ist. Dieser habe einst in einer Vorlesung über Aristoteles die Frage nach näheren biographischen Angaben mit dem lapidaren Satz beiseite gefegt: „Aristoteles wurde geboren, arbeitete und starb“ (Arendt & Heidegger, 2002, S. 184). Fortan stand in der Vorlesung des Hochschullehrers Heidegger einzig und allein das aristotelische Denken selbst im Zentrum. Das mag in dieser Radikalität übertrieben sein; zudem ist das Bedürfnis nach klaren und einordbaren Fakten gerade in den höheren Oberstufenklassen außerordentlich groß und will befriedigt werden. Das Hauptmerkmal des Unterrichts nicht auf Historie zu setzen bedeutet ja nicht, im luftleeren Raum ohne alle Daten und Fakten vor sich hin zu philosophieren. Insofern ist man als Lehrer zweifelsohne gehalten, entsprechende Rahmendaten der Orientierung halber zu liefern oder durch die Schülerinnen und Schüler erarbeiten zu lassen. Doch ein Rückzug auf die reine Historie der Philosophie und der Philosophen als Unterrichtsschwerpunkt wäre ungefähr so, als wollte man Französisch unterrichten, indem man die Geschichte der Romanistik von den Anfängen bis in die Gegenwart aufrollt und durchdekliniert. Mit anderen Worten: (Philosophisches) Denken lerne ich nicht, indem ich Leben und Werk von Platon, Hegel und Co. auswendiglerne, sondern indem ich ihr Denken *mit*-denke und *be*-denke. Dazu gehört gewiss auch eine historische Einordnung etwa von Platons Gesellschaftsentwürfen in den Kontext der antiken griechischen Polis. Mehr noch aber müssen solche Entwürfe auf ihre Anschlussfähigkeit, Aktualität und *Denkbarkeit* in unserer heutigen Lebenswelt hin überprüft und reflektiert, ihr nachhaltiger Einfluss auf das politische Denken bis auf den heutigen Tag konturiert, und schließlich unser eigenes Denken zu alledem ins Verhältnis gesetzt werden.

Das Dilemma für den Philosophielehrer besteht also darin, bei Verzicht auf die Philosophie als „Tatbestand [der] Erkenntnisse, Theorien oder Produkte der Tradition und der wissenschaftlichen Fachdisziplin Philosophie“ (Martens, 2012, S. 15) Gefahr zu laufen, im Nebel leerer, abstrakter Methodik herumzustochern, oder aber bei Verzicht auf das „Philosophieren als Tätigkeit“ (ebd.) im Sinne des eigentlichen Erkenntnisprozesses und systematischen Denkens die Philosophie zum Herbarium historischer Lehrmeinungen und Fakten mutieren zu lassen. Wesentliche Voraussetzung für einen gelingenden Philosophieunterricht scheint mir demnach die Überwindung und Versöhnung des Gegensatzes von *Philosophieren* und *Philosophie* zu sein. In den nachfolgenden Ausführungen möchte ich daher erörtern, ob und wie dieser Zusammenklang möglich sei.

2. Drei Grundprobleme des Anfangs und Einstiegs

Der Kant-Hegelsche Gegensatz sowie das in seiner Folge stets drohende Dilemma sind jedoch nur *ein* Problem. Der Einstieg in das Fach Philosophie mit einer unerfahrenen Klasse bringt weitere Herausforderungen mit sich, die sich in ihrer Form im Fächerkanon einzigartig ausnehmen dürften. Im Gegensatz zu Mathematik oder den natur- und sprachwissenschaftlichen Fächern gehören nämlich die ersten Schritte in der Philosophie zu den schwierigsten Unternehmungen des ganzen Unterrichts. Während man bei jenen systematisch von den einfachen zu den komplexeren Inhalten fortschreitet und jeweils an gelernte Inhalte anknüpft, bereitet

die Philosophie nach meinem Dafürhalten drei grundlegende Einstiegsprobleme:

a) Die durch exakte Definition gar nicht oder nur äußerst behelfsmäßig zu beantwortende Frage, *was* denn eigentlich Philosophie sei. Die Unmöglichkeit einer eindeutigen Begriffsdefinition bringt Carl Friedrich von Weizsäcker auf den Punkt: „Philosophie ist die Wissenschaft, über die man nicht reden kann, ohne sie selbst zu betreiben“ (Weizsäcker, 1982, S. 382). Infolgedessen ist es sogar wahrscheinlich, dass die hochgesteckten Erwartungen der Klasse, nun endlich zu erfahren, was es mit diesem ominösen neuen Fach auf sich habe, zunächst enttäuscht werden und sich entsprechender Unmut einstellen kann.

Die Herausforderung für den Philosophielehrer liegt meines Erachtens darin, ein besonderes Spannungsverhältnis aushalten und plausibel vermitteln zu können: Will man sich partout einer der zahllosen Definitionsversuche bedienen, die es ja zweifelsohne und von namhafter Seite gibt - irgendwo muss man schließlich anfangen -, so wird man zum einen mit den nur begrenzten Verwendungsmöglichkeiten dieser Definition konfrontiert, zum anderen aber wirft sie ihrerseits neue Fragen auf, die sich gar nicht, nur sehr unbefriedigend oder unter Inkaufnahme eines infiniten Regresses beantworten lassen (Philosophie wahlweise als *radikales Fragen, Staunen, Liebe zur Weisheit, Erkenntnis aller Dinge* u. a. m.). Die Frage danach, was Philosophie sei, muss letzten Endes und bis auf weiteres offen bleiben, was zu erheblicher Verunsicherung bei den Schülerinnen und Schülern führen kann. Die Spannung besteht also darin, einerseits unter Vermeidung zu eng gefasster Begrifflichkeiten sehr wohl einen halbwegs klaren Eindruck davon zu verschaffen, worum es eigentlich geht, andererseits der Klasse die große begriffliche Offenheit und die hierfür gebotene Geduld und Beharrlichkeit vermitteln zu müssen, ohne dass sie der Versuchung erliegt, Philosophie für beliebiges Alles-und-Jedes zu halten.

b) Dieser Umstand sollte freilich keinesfalls darüber hinwegtäuschen, dass man sich bereits mitten im Geschehen befindet, sobald die Frage nach der Philosophie und ihrem Gegenstand einmal ernsthaft gestellt und reflektiert wird, wie das Weizsäcker-Zitat andeutet. *Was ist Philosophie?* zu fragen und zu diskutieren, heißt bereits zu philosophieren.

Daraus leitet sich jedoch ein zweites Spannungsverhältnis ab: Gerade Schülerinnen und Schüler, die zum ersten Mal mit der Philosophie in Berührung kommen und feststellen, bereits ab der ersten Stunde mitten drin zu sein im Philosophieren, werden dies womöglich als dem Stoff immanenten leichten Zugang missverstehen; wenn wir schon dabei sind und erfreulich zwanglos über Gott und die Welt diskutieren, dann kann es so schwer ja nicht sein. Nur werden sie schnell der tiefen Abgründe gewahr, die sich hinter den vermeintlich einfachen Fragen und Themen auftun. Philosophie ist eigentlich überhaupt nicht einfach, weil es auf die vordergründig einfachen Fragen keine einfachen, sondern im Gegenteil meist nur sehr komplexe und schwer verständliche Antworten gibt, die ihrerseits beweisen, dass die zunächst als einfach empfundenen Fragen so einfach eben nicht sind. Je leichter die Inhalte prima facie erscheinen, desto schwerer wird es. Je mehr man lernt, desto weniger. „Sache der Philosophie kann es nicht sein, die Lösungen leichter, sondern die Aufgaben schwerer zu machen“ (Spaemann, 2001, S. 78). Man fängt - im Gegensatz zu den meisten anderen Schulfächern - nicht bei „einfachen“ Themen und Denkern an und arbeitet sich dann linear und Schritt für Schritt zu „schweren“ Themen und Denkern vor. Es gibt keinen methodisch-didaktischen Königsweg, wonach man in der 11. Klasse popularphilosophische Bücher von Precht oder Gaarder bloß lange genug lesen und diskutieren bräuchte, um irgendwann in der 13. Klasse die „Schwergewichte“ wie Spinoza, Hegel oder Wittgenstein fast wie von selbst verstehen zu können. Angesichts der Flut philosophisch verbrämter Belletristik auf dem Buchmarkt, die nur allzu gerne suggeriert, Philosophie als müßig-inspirierendes und so ganz nebenbei abzuwickelndes Geschäft zu betrachten, kann dieser Aspekt meiner Ansicht nach gar nicht deutlich genug betont werden (vgl. dazu Martens, 2012, S. 24 ff.).

Das macht andererseits ja gerade den Reiz aus: Man kann und man muss nämlich sofort mit den ganz großen Themen und Namen einsteigen. Um über das Glück oder die Gerechtigkeit nachzudenken und zu sprechen, bedarf es keiner vorhergehenden Propädeutik, die behutsam an das Thema heranzuführt und mir beibringt, wie und unter welchen methodischen Bedingungen ich denn über Glück oder Gerechtigkeit „korrekt“ zu denken hätte. Damit ist nicht gemeint, auf saubere und vor allem begründete Argumentation zu verzichten, sondern philosophische Fragen zunächst einmal als akute Bedürfnisse und drängende Probleme

zu begreifen - entweder die Frage nach Glück oder Gerechtigkeit stellt sich oder sie stellt sich nicht. Wenn sie sich den Schülerinnen und Schülern aber stellt, dann hier und jetzt und ohne Rücksicht auf Vorgaben eines „rechten Winkels“ schulgerechten Denkens. Um etwaigen Missverständnissen vorzubeugen, verweise ich bereits an dieser Stelle nachdrücklich auf die Regeln des philosophischen Diskurses, die es selbstverständlich gibt und die ich im Verlauf dieses Textes auch in Ansätzen vorstellen will. Diese Regeln bedeuten jedoch zu allerletzt, dass ich über *Glück* nur vorbehaltlich eines mindestens zehensemestriigen Philosophiestudiums mitsamt akademisch verbriefter „Glückskompetenz“ nachdenken dürfte. - Dann aber: Kein philosophischer Diskurs über *Glück* ohne Aristoteles, Epikur oder Montaigne, keiner über *Gerechtigkeit* ohne Platon, Mill oder Rawls. Nicht etwa, weil es sich dabei letztlich doch um die maßgeblichen Autoritäten des „rechten Winkels“ handeln würde, sondern schlicht, weil niemand von uns bei Null anfangen kann. Die genannten Köpfe haben wegweisende Denkipulse geliefert, an die sich trefflich und besten Gewissens anknüpfen lässt - und sei es, um ggf. deren Unhaltbarkeit aufzuzeigen, weil man plötzlich selbst auf eine viel überzeugendere Lösung gekommen ist. Gewiss: Texte von oder über Philosophen zu lesen, ist für Schülerinnen und Schüler ebenso wie für alle anderen Menschen fast immer geistige Schwerstarbeit und bedarf in jedem Falle der einfühlsamen Unterstützung und Vermittlung durch den Lehrer. Erfahrungsgemäß ist dies allerdings das geringste Problem im Unterricht, sofern die Klasse bereit ist, sich auf die Herausforderung einzulassen und sich mit den Riesen der Philosophie, auf deren Schultern sie nun steigen sollen, auch nicht allein gelassen fühlt. Und, wie oben gezeigt, einen anderen Weg gibt es letztlich nicht!

Dieses Spannungsverhältnis erweist sich also letzten Endes als ein Paradox: Die einfache Philosophie *ist* die schwere Philosophie und umgekehrt.

c) Philosophie *kann* immerhin dargestellt werden als eine Ansammlung bestimmter Fragen und Probleme, die sich jedem menschlichen Dasein stets neu aufdrängen und es früher oder später bewegen. Die Fragen mögen im Laufe der Geschichte immer wieder anders gestellt, diskutiert und beantwortet worden sein, ihr Kern aber bleibt wesentlich derselbe (*philosophia perennis*). In der Natur dieser Fragen liegt, ebenso unabweisbar wie unbequem vor die Menschen zu treten, weil niemand, der nicht vollkommen abgebrüht und ignorant durchs Leben geht, sich ihnen auf Dauer wird entziehen, sie gleichwohl niemals letztverbindlich beantworten können - was sie freilich nur noch unabweisbarer und unbequemer macht (*Woher kommen wir? Was ist der Sinn des Lebens? Warum sterben wir? Gibt es Unsterblichkeit? Was ist Gerechtigkeit? Was ist Glück? Was ist Freiheit?, u. a. m.*). Weil es sich aber um existentielle Fragen handelt, die alle Menschen irgendwann und unabhängig voneinander umtreiben, darf die Philosophie keine zeitgebundene Nachfrage oder Mode bedienen; ansonsten wird sie Weltanschauung, Ideologie oder Zeitgeist. Daher „wird man deutlich einsehen, daß es der Philosophie sehr unnatürlich sei, eine Brotkunst zu sein“ (Kant, 1998b, S. 910), und sie sich in ihrer rückhaltlosen Suche nach der Wahrheit nicht um Zustimmung und Wohlgefallen der größtmöglichen Zahl scheren kann.

Die Herausforderung für den Lehrer scheint mir nun darin zu bestehen, die Philosophie infolge ihres existentiellen Charakters als unumgänglich vorzustellen, zugleich aber einräumen zu müssen, dass es mehr als eine formale Berufsbezeichnung für Philosophen ebensowenig geben kann wie eine „Erwerbslaufbahn“ in der Philosophie - sieht man einmal von sehr wenigen Glücklichen ab, die das Fach als Hochschullehrer oder eben an einer Waldorfschule lehren bzw. unterrichten dürfen. In der ihm eigenen Pointiertheit soll Sokrates einmal auf die Frage, weshalb er für sein Philosophieren kein Geld verlange, geantwortet haben, es verhalte sich mit bezahlter und unbezahlter Philosophie ebenso wie mit käuflicher und nicht käuflicher Liebe – es sei offensichtlich, worin das Wahre liege (Xenophon, 2003, S. 73). Diesen Aspekt zumal den obersten Klassen, die auf dem Sprung ins Studium oder Berufsleben sind, auseinanderzusetzen, ist natürlich in keine ganz leichte Aufgabe. Vielleicht ist es vor diesem Hintergrund nicht abwegig, die Philosophie im Waldorfstundenplan als das *wichtigste unwichtigste Fach* zu bezeichnen: wichtig, weil existentiell – unwichtig, insoweit pekuniär folgenlos.

Hierin besteht meines Erachtens ein drittes Spannungsverhältnis, nämlich die Unabweisbarkeit bestimmter und alle beschäftigenden Fragen einerseits, und die weitgehende Unmöglichkeit, daraus in irgendeiner Weise beruflich-*materielles* Kapital zu schlagen, andererseits.

3. Anschaulicher Unterricht und philosophische Begriffsreflexion - ein unauflösbarer Widerspruch?

Wie immer man sich zu den drei geschilderten Aporien des philosophischen Anfangens verhalten und früher oder später ihrer mehr oder weniger offenkundigen Unauflösbarkeit zum Trotz (vgl. Abschnitt 6.1) hoffentlich auf einen gangbaren Weg im Unterricht gelangen mag: Ein weiteres grundlegendes, übergeordnetes Problem begleitet den Philosophieunterricht an Waldorfschulen zu jedem Zeitpunkt. Ich meine die Frage, wie *philosophische* Probleme, die ihrem innersten Wesen nach *begrifflich-systematische* Probleme sind, anschaulich, lebendig und konkret vermittelt sowie Lösungsversuche erarbeitet werden können, die der Lebens- und Vorstellungswelt der Oberstufenjahre entsprechen. Waldorfschulen praktizieren anschauliche und lebendig gestaltete Wissensaneignung in expliziter Abgrenzung zu einseitig verkopfter, gar akademisch verbrämter Ausbildung. Lernen soll nicht nach dem Prinzip des berühmten Nürnberger Trichters vonstatten gehen; Rudolf Steiner selbst hat sich dezidiert gegen solcherlei Einimpfung sklerotisierender „Begriffsleichen“ in die Menschen ausgesprochen: „[D]as viele Definieren ist der Tod des lebendigen Unterrichtes“ (Steiner, 2005, S. 159 f.).

3.1 Schluss, Urteil und Begriff als Verstehensprozess

Eine didaktische Besonderheit der Waldorfpädagogik ist der von Rudolf Steiner formulierte und vor wenigen Jahren von Jost Schieren für den heutigen Unterrichtskontext als Verstehensansatz ausgearbeitete Dreischritt *Schluss, Urteil und Begriff*. Diesen Dreischritt hat der Begründer der Waldorfpädagogik ursprünglich im neunten Vortrag seiner *Allgemeinen Menschenkunde* vom Sommer 1919 näher erörtert und als epistemologisches Paradigma anempfohlen (Steiner, 2005).

In Umkehr der klassischen Logik, wonach vom Begriff ausgehend Urteile gefällt und daraus logische Schlüsse gezogen werden, legt Steiner am Beispiel der Wahrnehmung eines Löwen nahe, dass die Konfrontation mit lebensweltlichen Objekten den Erkenntnisprozess eigentlich mit dem *Schließen* allererst in Gang setze (Steiner, 2005, S. 154 f.). Die Begegnung zwischen betrachtetem Objekt und betrachtendem Subjekt bewirke bei letzterem das Anschließen an bereits vorhandenes Wissen, mithin eine Kongruenz zwischen Objekt und eigenem Wissenskontext. Auf dieser Basis fälle man in der Folge *Urteile*, die schließlich qua Feststellung (Steiner, 2005, S. 157) in einen *Begriff* mündeten. Steiner setzt diesen Dreischritt in Parallele zu den Bewusstseinszuständen des Wachens, der träumenden und der schlafenden Seele bzw. des Wollens, Fühlens und Denkens. Der erste Schritt des Schließens erfordert willentliche und vollwache Präsenz, die unmittelbare Beziehung zur Lebenswelt. Den zweiten Schritt des Urteilens möchte ich hier als objektverursachte Herausforderung seelisch eingelebter Prädikationen bezeichnen; gemeint ist, was Rudolf Steiner als lebendigen Vorgang im eigenen Leib bezeichnet hat, als das mehr Gefühls- und Gewohnheitsmäßige, das wir als Menschen durch die Welt trügen (Steiner, 2005, S. 149 u. 157). Den dritten Schritt schließlich, die Begriffsbildung, bezeichne ich als eine Symbiose aus seelisch-intuitiver und rational-definitiver *Wissenssetzung*, also als einen unbewussten und längerfristigen Prozess begrifflicher Verfestigung: „Indem Sie Begriffe bilden, das heißt, indem Sie Ergebnisse der Urteile bei den Menschen feststellen, wirken Sie bis in die schlafende Seele oder, mit anderen Worten, bis in den Leib des Menschen hinein“ (Steiner, 2005, S. 157).

Im Anschluss an Rudolf Steiner und in kritischer Auseinandersetzung mit den Evaluationsmethoden der sog. PISA-Studien seit dem Jahre 2000 hat Jost Schieren vorgeschlagen, den Begriff des *Verstehens* als qualitatives Hauptmerkmal für eine mehr subjekts- und persönlichkeitsorientierte Unterrichtsbewertung einzusetzen. Somit könne man einen schülergerechten Kontrapunkt zu den einseitig auf quantifizierbare Leistungsergebnisse fixierten Qualitätsanalysen der vergangenen Jahre setzen (Schieren, 2008).

In seiner Explikation eines praxistauglichen Verstehensbegriffs rekurriert Schieren auf Steiners Überlegungen zum „Denken in den Dingen“ (vgl. Steiner, 2004, S. 19 ff.; 1961, S. 249), die das Verstehen als einen Prozess erscheinen lassen, „der durch das Individuum geleistet wird, mithin subjektgebunden ist, zugleich aber eine objektive Wirklichkeitserfassung beinhaltet“ (Schieren, 2008, S. 16). Findet nach dieser Lesart das Denken nicht (nur) im Kopf des einzelnen Menschen, sondern in den Dingen statt – was für

menschengemachte Kulturgüter vom Elektrozahnbürstenmotor bis zu Wagners *Nibelungenring* ebenso gilt wie für die Objekte der natürlichen Umwelt –, so geht es dem erkennenden Verstehen darum, sich gleichsam in die objektiven Prozesse zu *ver*-stellen(!), einen Mit- und Nachvollzug dieser Prozesse zu bewirken. Die eigentliche Leistung des Subjekts besteht demzufolge also weniger in einer Abstraktion oder gar Reduktion der Objekte auf das subjektive Erkenntnisvermögen, sondern, wie ich es in Anlehnung an Hans-Georg Gadamer (1990, S. 311) nennen möchte, in einer Art Horizontverschmelzung subjektiver Denktätigkeit *mit* dem Denken in den Dingen, wobei letzteres einen inneren Strukturzusammenhang der Objekte bedeuten kann, der sich ohne entsprechende Bemühungen des denkenden Subjekts nicht erschließen lässt. „Erkenntnis ist demnach [...] Subjekt und Objekt verbindende Produktion“ (Schieren, 2008, S. 15).

Um eine geeignete Methodik zur schulalltäglichen Umsetzung des Verstehensprozesses zu erlangen, greift Schieren auf die *Allgemeine Menschenkunde* zurück, die seiner Einschätzung nach eine Steinersche „Lehre des Verstehens“ (Schieren, 2008, S. 16) liefert. Im Anschluss an Rudolf Steiner paraphrasiert Schieren den *Schluss* als „ein allererstes Erschließen eines Zusammenhanges, ein Anschließen einer neuen Erfahrung an das eigene Verständnis- bzw. Verstehenskontinuum“ (Schieren, 2008, S. 17). Dabei gehe es „nicht um Vorstellungsfestlegungen, sondern um vollbewusste Erfahrungsmöglichkeiten, damit die Schüler die Kraft des verstehenden Erschließens und Anschließens ausüben können“ (Schieren, 2008, S. 18 f.). Im Rahmen dieses im Unterricht entwickelten Sinnverstehens soll die Welt auf den Menschen bezogen werden (Schieren, 2008, S. 29).

Das *Urteil* ist „ein in hohem Maße individueller und persönlicher Vorgang, [...] eine Form der Einschätzung, der Bewertung und Wertbildung, die wir als Einzelmensch vollziehen und die für alle unsere Lebensentscheidungen bis in die kleinste Alltagssituation bedeutsam ist“ (Schieren, 2008, S. 21). Der enge Zusammenhang der Urteilsbildung mit dem persönlichen Gefühls- und Erfahrungszusammenhang hat weitreichende Konsequenzen nicht allein für die fachlich-methodische Befähigung der Lehrenden, sondern darüber hinaus auch für deren jeweilige persönliche Integrität, insofern das „Erlebnis individueller Urteilsbildung [...] das entscheidende Erlebnis der Pubertät“ (Schieren, 2008, S. 23) darstellt.

Der *Begriff* bezeichnet „die in den Dingen wirkende Gesetzmäßigkeit“ (Schieren, 2008, S. 25) unter ausdrücklichem Rekurs auf die ideenrealistischen Positionen des mittelalterlichen Universalienstreits; es wird also von Begriffen als ontologischen Entitäten ausgegangen (vgl. Schieren, 2008, S. 25). Diese nach Maßgabe heutiger Wissenschaftskonventionen womöglich antiquiert anmutende Sichtweise hat den Vorteil einer ganzheitlichen Weltwahrnehmung gegenüber abstrakt-rationalen Denkschemata, vor allem aber ist „die für die kindliche Entwicklung wichtige Ehrfurcht und Achtung gegenüber der Rätselhaftigkeit und Unerschlossenheit des Daseins und der Schöpfung, die im engen Korsett einer rein naturwissenschaftlich-materialistischen Denkungsart nicht fassbar werden“ (Schieren, 2008, S. 26), entscheidend.

Die seitens des „offiziellen“ Wissenschaftsbetriebs in trauter Regelmäßigkeit erhobenen Vorwürfe, wonach die Waldorfpädagogik eines soliden und qualifizierten wissenschaftlichen Fundaments entbehre, lassen mir ein paar wissenschaftstheoretische Überlegungen an dieser Stelle als notwendig erscheinen. Diesen Einschub mag daher gerne überspringen, wem die primäre Thematik meiner Ausführungen wichtiger erscheint; den philosophiedidaktischen Erörterungen ist er ohnehin nachgeordnet. Freilich ist der folgende Exkurs mitnichten von der Vermessenheit getragen, den Dissens zwischen „Wissenschaft und Waldorf“ für beide Parteien *hic et nunc* gleichermaßen befriedigend und ein für allemal klären zu wollen. Vielmehr möchte ich das Augenmerk in aller gebotenen Komprimierung auf einige *argumentativ-methodische* Grundlagen des wissenschaftlichen „mainstream“ richten – denn mehr als (hoffentlich) gute Argumente stehen einem Philosophen methodisch eben nicht zur Verfügung! Auf diese Weise mag in Ansätzen zu ergründen sein, inwieweit die etablierten Wissenschaften ihrerseits auf einem soliden und qualifizierten Fundament stehen, das die Vorwürfe der Unwissenschaftlichkeit in der Waldorfpädagogik unterm Strich als evident und gesichert erscheinen ließe.

Angesichts des nicht abebben wollenden Dranges in den heutigen Wissenschaften, jeglichem Anfangsverdacht auf Begriffsontologie als vermeintlichem Zeichen metaphysischer Anleihen vorzubeugen, ist man versucht, Heideggers berühmt-berüchtigten Seitenhieb auf die sog. *scientific community* ins

Spiel zu bringen, der Unterschied zwischen Philosophie und Wissenschaft(en) bestehe darin, dass die Philosophie keine Wissenschaft betreibt und „die Wissenschaft nicht denkt“ (Heidegger, 2009, S. 127). Man kann dies zweifellos als provokante Wortspielerei eines zudem politisch in höchstem Maße (zu Recht) diskreditierten Denkers abtun. Gleichwohl bliebe die Frage zu stellen, von welcher Struktur die heutzutage ja in ihrer überwiegenden Mehrzahl als akademische Disziplinen positivistisch-empirischer Provenienz auftretenden Wissenschaften geprägt sind. Denn entweder arbeiten sie unkritisch und nach Maßgabe streng reduktionistischer Begrifflichkeit und Methodik festumrissene Systeme ab – dann aber könnte Heidegger recht behalten. Oder die Wissenschaften treten mit einer umfassenden Alternative zur Metaphysik auf, indem sie jegliche subjektiv-„weltanschauliche“ Perspektiven aus ihren Reihen zu verbannen suchen, dadurch jedoch ihrerseits einen weiß Gott nicht unbeträchtlichen Sinnstiftungsanspruch vermelden. Denn „indem der Positivist den Maßstab der Wissenschaftlichkeit [...] aufzustellen beansprucht und von ihm aus die metaphysischen Aussagen als ‚Scheinsätze‘ entlarvt, setzt er sich selbst auf den Thron, von dem er die Metaphysik verjagt hatte“ (Kaulbach, 1979, S. 12). Doch auch abseits von Polemik und unter nüchterneren Vorzeichen kann man den Anspruch auf gleichermaßen exakte, werturteilsfreie und einzig den empirischen Fakten verpflichtete Wissenschaftlichkeit in Zweifel ziehen:

Exakt kann nur forschen und arbeiten, wer sich an präzise, eindeutige Systemvorgaben und Methoden hält und infolgedessen auf drastisch reduzierte und nicht hinterfragte Begriffsgehalte und Axiome angewiesen ist. Die daraus erst erwachsenden Probleme wird man im Dickicht hochspezialisierter Methodik indes kaum noch zu erkennen imstande sein. Durch das so-und-sovielte Durchspielen eines Programms erhält man antizipierte und in aller Regel quantifizierbare Gewissheit. Die Wirklichkeit bestätigt und verfestigt also solchermaßen nur die Theorie, nicht umgekehrt bewahrheitet sich die Theorie an einem lebensweltlichen Phänomen. Wie Thomas S. Kuhn dargelegt hat, entstehen wissenschaftliche Erkenntnisfortschritte jedoch nicht durch ein akribisches „Weiter so!“ in vorgefassten methodischen Abläufen, sondern durch einen kritisch-distanzierten Blick *auf* eben diese Abläufe. Ein solcher Blick setzt allerdings Problembewusstsein für die Grenzen der Methodik voraus. Pflichtschuldige Fleißarbeit im Dienste der Methoden dagegen wird schwerlich früher oder später auf jenes „Neue“ und „Unerwartete“ stoßen, das man zu finden sich womöglich erhofft hat. Nur ein in kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit herauskristallisierter Paradigmenwechsel kann eine grundlegend andere, „neue“ Perspektive auf die Dinge eröffnen (Kuhn, 1978 u. 1999). Das würde in der Konsequenz bedeuten, sich etwa seitens der konventionellen Pädagogik und Sozialwissenschaft auf Ansätze wie den von Jost Schieren zumindest unbefangen einzulassen. Wer wissenschaftsmethodische Exklusivität betreibt und nur im eigenen Saft schwimmt – dies sei selbstredend auch mutatis mutandis an die Adresse der Waldorfpädagogik als wissenschaftlichen Anspruch erhebende Disziplin gerichtet ... -, wird längerfristig entweder blind oder aber macht sich schlimmstenfalls verdächtig, ein Gralshüter von Herrschaftswissen zu sein. Blind, weil dem Wahrnehmungsvermögen die immer stärker aufklaffende Differenz zwischen an den lebensweltlichen Phänomenen direkt orientierter Wissenschaft einerseits und einer Wissenschaft, die ihre Forschungsgegenstände nicht mehr direkt von den lebensweltlichen Phänomenen, sondern bereits von einer systematisch konstruierten Symbolik dieser Phänomene erhält (vgl. Schulz, 1972, S. 92 f.), andererseits, verlustig zu gehen droht. Gralshüter von Herrschaftswissen, weil die Berührung und Kommunikation wissenschaftlicher Systeme mit ihrer Umwelt nach kybernetischen Gesichtspunkten verläuft, die von ihrer Umwelt nur aufnehmen, was den eigenen Systembetrieb aufrecht zu erhalten verspricht, nicht aber auf die Probleme und Bedürfnisse der Umwelt einzulassen sich bereit zeigte, indem eine externe Partizipation am „Herrschaftswissen“ in irgendeiner Weise vorgesehen wäre (vgl. exemplarisch Luhmann, 2012, S. 242 ff.).

Werturteilsfreiheit ist bekanntlich spätestens seit den Tagen von Max Weber ein schier unverwüthlicher Zankapfel in den Wissenschaften (vgl. Weber, 1988; Albert & Topitsch (Hrsg.), 1971). Das Postulat der Werturteilsfreiheit ist zunächst eo ipso und relativ trivial nichts anderes als ein grundlegender und ausgesprochen weitreichender Wertbegriff. Hinzu kommt sodann die Abstraktion von der Lebenswelt qua Objektivation eigentlich werthafter Aussagen mit der Folge, „daß die analytisch-empirischen Verfahren sich des Lebensbezugs, in dem sie selber objektiv stehen, nicht vergewissern können“ (Habermas, 1969, S. 186). Zu schlechter Letzt mündet die Objektivation von Wertbegriffen im Namen der Werturteilsfreiheit in einem Zirkel, der sich den ihn hervorbringenden Postulaten entzieht, weil Werturteilsfreiheit zwar gefordert ist, infolge ihrer Objektivation jedoch ihre eigenen Begründungsmöglichkeiten kappt – argumentativ sägt

sie also an dem Ast, auf dem sie selber sitzt (vgl. auch Habermas, 1973, S. 373 ff.). Ein konventionell-pädagogischer Ansatz, der im Rahmen von Unterrichts Evaluationen nur quantitative Merkmale gelten lässt – mit der Maßgabe, es sei einzig und objektiv, mithin werturteilsfrei, entscheidend, „was hinten rauskommt“ – verfehlt nicht allein die Interessen und Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler, sondern kann darüber hinaus die Frage nach den Intentionen seines werturteilsfreien Anspruchs entweder nicht benennen oder aber wird die vermeintlich vorgezeichneten, „wertneutralen“ Bahnen verlassen und sich seine ihn leitenden Interessen eingestehen müssen. Was zur Werturteilsfreiheit über diese eher auf ihre argumentative Struktur abzielenden Ausführungen hinaus zu sagen wäre, hat Henning Ottmann im Hinblick auf Max Weber prägnant zusammengefasst: „Wertungen sind für soziale und politische Phänomene konstitutiv. Eine Wissenschaft, die nicht zur Technik herabsinken will, kann auf diese nicht verzichten. Was gefordert werden kann, ist, daß Wertungen nicht verheimlicht werden. Dafür gibt es raffinierte Strategien. Die Behauptung, daß man sich auf dem Boden reiner Sachlichkeit befinde und in gar keiner Weise werte, gehört selber zu diesen Verschleierungsstrategien. Sie gehört in das Arsenal jener Rhetorik, mit der man sich unangreifbare Argumente zu verschaffen versucht. Gewertet wird immer, und statt sich hinter wertungsfreier Sachlichkeit zu verstecken, ist es allemal besser, die eigenen Wertungen offenzulegen sie einer Diskussion auszusetzen. Eine solche kann durchaus rationalen Ansprüchen genügen, so man den Willen zur Verständigung besitzt und sich an die Regeln fairer Diskussion hält“ (Ottmann, 2010, S. 60).

Schließlich entpuppt sich die heilige Kuh *Empirie* bei genauerem Hinsehen eher als goldenes Kalb, wenn sie wie gegenwärtig allein auf Zähl-, Mess- und Wiegbares festgeklopft wird. Mit dem ursprünglichen, auf holistische Wahrnehmung ab Zweckenden Begriff der *empeiria* (ἐμπειρία) hat dies aber insoweit nichts zu tun, als der Gesamtbereich möglicher phänomenologischer Beobachtung und Wahrnehmung (vgl. dazu ausführlich Lloyd, 2000) sich allenfalls rudimentär in Zahlen abbilden lässt. Denn was sind empirische Fakten? Nur quantifizierbare Leistungsergebnisse oder auch die inneren wie äußeren Umstände subjektiver Lern- und Entwicklungsprozesse? Die Basis empirischer Beobachtung ist die natürliche Um- und Lebenswelt, empirische Erkenntnis mithin die Gesamtheit aller sinnlichen Erfahrungen. Nun steht diese Erkenntnis, wann immer sie über ihre Inhalte Rechenschaft ablegen will, unmittelbar vor der Schwierigkeit, sinnliche Wahrnehmungen in Abstrakta (Zahlen und Sprache) übersetzen zu müssen. Das liegt in der Natur der Sache und ist kein Vorwurf an die empirische Forschung. In der *modernen* Wissenschaft neigt die Empirie allerdings dazu, sich auf quantitative Daten zu konzentrieren und der großen Fülle alltäglicher Wahrnehmungen und Erfahrungen zu misstrauen, da diese wohl zu paraphrasieren, nicht aber in möglichst präziser Eindeutigkeit zu erfassen sind. Dieser Umstand bewirkt eine Dichotomie zwischen allgemeiner, weil aufgrund ihres nicht zuletzt synthetisch-apriorischen Charakters allgemein anerkennungsfähiger Erfahrung, und besonderer Erfahrung, die nur dem einzelnen Subjekt hier und jetzt in unmittelbarer Konfrontation mit dem empirisch zu untersuchenden Gegenstand zuteil werden kann. Will man diese Dichotomie jedoch auflösen, wird entweder die besondere Erfahrung als bloß potentielle in der allgemeinen aufgehen („*Du hast dann-und-dann da-und-da eine Erfahrung gemacht, aber damit kannst Du keinen allgemeingültigen Anspruch uns gegenüber anmelden!*“), oder aber eine besondere Erfahrung stellt die allgemeine rundheraus infrage („*Ich habe hier den empirischen Beweis dafür, dass ich recht habe und ihr nur über hypothetische Erfahrungswerte verfügt!*“). Ist letzteres der Fall, sieht sich die besondere Erfahrung womöglich einer permanenten Beweislast ausgeliefert, die nur durch anmaßende Verabsolutierung der eigenen Position durchbrochen werden kann oder als vereinsamte, von der Allgemeinheit nicht weiter zur Kenntnis genommene „wahre Wahrheit“ auf der Strecke zu bleiben droht – die Erde ist nicht eine Kugel, weil einer es empirisch bewiesen hätte, sondern weil die Mehrheit mittlerweile davon überzeugt werden konnte, dass dieser Eine wohl richtig lag (vgl. zu dieser Dichotomie Kessler, Schöpf & Wild, 1973). Noch problematischer wird es, wenn quantifizierbare Beobachtungen punktueller Fakten zu längerfristigen Prognosen herangezogen werden – man denke nur an in jeder Hinsicht folgenreiche Lehrerempfehlungen. Ich meine das so: Angenommen, der nach Maßgabe positivistischer Empirie sehr zu Unrecht als *erster Empiriker* verschriene Aristoteles würde mich im Auftrag eines Marktforschungsunternehmens dabei beobachten, wie ich beim Mittagessen ein Glas Mineralwasser trinke. Als mathematisch wie empirisch gleichermaßen versierter Kopf müsste er nun ausrechnen, wie viele Gläser Mineralwasser ich – *ceteris paribus!* – in den nächsten 25 Jahren voraussichtlich noch zu mir nehmen werde. Die Empirie würde also den in Zahlen ausgedrückten „Beweis“ dafür liefern, dass die Lebensmittelindustrie

auf absehbare Zeit gut an mir verdienen kann. Anderentags jedoch amüsiere ich mich mit Aristoteles beim gemeinsamen Genuss eines 1961er Bordeaux über den gutgläubigen Zahlenfetischismus, mit dem sich die Statistiker nun herumschlagen – Mineralwasserlängsschnittprognose und Château Lafite-Rothschild wollen einfach nicht zueinander passen! Derweil eröffnet mir Aristoteles seinen Ärger darüber, seit Jahrhunderten von Zahlenknechten aus aller Welt als *erster Empiriker* missverstanden sein Dasein fristen zu müssen. Die Prognose vom Vortag habe er im Übrigen allein deswegen errechnet, weil er sich sicher war, seine Auftraggeber hätten es als Scherz gemeint. Etwas resigniert diskutieren wir die engen Grenzen moderner empirischer Forschung. Und dann ruft er mir eine treffende Charakterisierung seines Biographen Hegel ins Gedächtnis, die er in der Gegenwart allzu sehr vernachlässigt findet und nicht zuletzt auch unserem Empirieverständnis ans Herz legen möchte: „Man kann sagen, Aristoteles ist ein *völliger Empiriker*, nämlich zugleich ein denkender. *Empiriker* nämlich: er nimmt die Bestimmungen der Gegenstände der Betrachtung auf, wie wir in unserem gewöhnlichen Bewußtsein davon wissen [...]; er widerlegt die empirischen Vorstellungen, frühere Philosopheme, hält fest, was aus dem Empirischen beibehalten werden muß. Und indem er alle diese Bestimmungen verknüpft, verbunden festhält, so bildet er den Begriff, ist im höchsten Grade spekulativ, indem er empirisch zu sein scheint. Das ist ganz eigentümlich bei Aristoteles. Seine Empirie ist eben *total*; d. h. er läßt nicht Bestimmtheiten weg, er hält nicht eine Bestimmung fest und nachher wieder eine andere, sondern sie zumal in *einem*“ (Hegel, 1998, S. 172).

Begriffen, die in die hier konturierte Schablone exakten, werturteilsfreien und empirisch-faktischen Wissenschaftsanspruches gezwängt werden, dürfte es nolens volens bestimmt sein, den von Jost Schieren aufgezeigten Begriffsentitäten gleichsam durch die Hintertüre kommend wieder zu begegnen: Je reduktionistischer und statischer nämlich ein Begriff, desto häufiger und fortwährender wird er an immer neue Probleme und Herausforderungen der schnöden Lebenswelt sich anzupassen genötigt sehen, bis er auf seine Weise an der von Schieren angesprochenen Unerschlossenheit teilhat. Sofern Begriffsontologien also nicht in den modernen Wissenschaftskontext Einzug halten können, sollen oder dürfen, bedarf dieser zumindest einer gründlichen Revision der eigenen argumentativ-methodischen Voraussetzungen.

Wie kann nun der von Schieren angeregte Verstehensprozess als tragfähiges didaktisches Konzept in den Philosophieunterricht eingebunden werden? Und harmonisiert es schließlich mit den Ansprüchen einer Disziplin, die, wie im nachfolgenden Abschnitt charakterisiert, eine primär „kopplastige“ Angelegenheit darstellt?

3.2 Philosophie als begrifflich-systematische Reflexion

Die Philosophie und das Philosophieren beginnen und enden mit dem Denken. Ganz gleich, ob uns irgend etwas in Staunen und Verwunderung versetzt, ob bislang Selbstverständliches plötzlich als fragwürdig erscheint, ob es um die Erörterung erkenntnispezifischer (*Was kann ich wissen?*), ethischer (*Was soll ich tun?*) oder existentieller (*Was darf ich hoffen?*) Fragen geht und am Ende auf praktisch-konkrete Konsequenzen hinausläuft: Spätestens in dem Moment, in dem wir in die Philosophie einsteigen und mit dem Philosophieren beginnen, denken wir. Das Denken gehört zur Philosophie so wesentlich wie der Keim zur Pflanze - das eine ist ohne das andere nicht möglich. Soweit die Binsenweisheiten.

Nun ist es allerdings auch denjenigen Menschen, die sich für philosophische Themen überhaupt nicht interessieren und die nie auf den Gedanken kämen, sich in Texte von Aristoteles oder Kant zu vertiefen, praktisch unmöglich, *nicht* zu denken. Gedacht wird immerzu und ohne Unterlass; und sei es nur beim morgendlichen Erwachen der Gedanke daran, gerade heute besser nicht aufzustehen, sondern liegenzubleiben. Auch der bewusst unternommene Versuch, ab *jetzt* für einige Augenblicke lang an nichts zu denken, scheitert daran, das prompt wieder an etwas gedacht wird: nämlich an *nichts* bzw. an den krampfhaften Versuch, *an nichts* zu denken. Gar nicht denken geht nicht. Diesen immerwährenden Strom mehr oder weniger bewusster Gedanken hat die Romanliteratur im 20. Jahrhundert eindrucksvoll dargestellt. Unter dem literaturwissenschaftlich etablierten Begriff des *stream of consciousness* haben namhafte Autoren versucht, den permanenten, weitgehend unkontrollierbaren und chaotischen Gedanken- und Bewusstseinsfluss des Menschen mit schriftstellerischen Mitteln auszudrücken. Bekannte Beispiele hierfür finden sich in Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* oder im *Ulysses* von James Joyce.

Auf diesem Hintergrund möchte ich die Philosophie einmal ganz bescheiden als Versuch bezeichnen, in das Bewusstseins- und Gedankenchaos eine gewisse Ordnung und Systematik hineinzubringen. Was damit gemeint ist, sei an einem kleinen Beispiel demonstriert. Man stelle sich die oben erwähnte Situation vor, morgens aufzuwachen und zu überlegen, ob man aufstehen oder besser liegenbleiben und weiterschlafen solle. Wenn ich nun versuche, diese Situation mittels der Erzähltechnik des *stream of consciousness* darzustellen, sieht das wie folgt aus:

„was schon sechs uhr merkwürdige träume was werde ich frühstücken ist das kalt hier muss das heute sein der blödsinn den mein chef gestern erzählt hat der verdient sowieso zuviel mensch bin ich müde wann schaffen die endlich die Zeitumstellung ab haben die schon die miete vom konto abgebucht ohne kaffee komme ich eh nicht in die gänge nein ich bleibe im bett heute bis wann muss das projekt eigentlich fertig sein nein steh mal lieber auf das wird schon werden war ein toller film am sonntag im kino ...“ usw.

Wollte man hier nun mit philosophischer Ordnung ansetzen, würde man einen Prozess des Übergangs von situativ bedingten Alltagsfragen bis hin zur Reflexion des eigenen Denkens durchlaufen. Man würde also

- mit situationsbedingten, entscheidungsspezifischen Fragen anfangen („*Welche Konsequenzen hätte es für mich, wenn ich jetzt liegenbleibe?*“ bzw. „*Was bringt es mir, wenn ich jetzt aufstehe?*“), dann zu
- lebensweltlichen und alltäglichen Grundsatzfragen übergehen („*Warum soll ich morgens überhaupt aufstehen und nicht liegenbleiben?*“ bzw. „*Warum liegenbleiben, wenn man doch aufstehen kann?*“ oder einfach nur „*Warum hast du dir bloß diesen Job ausgesucht, wo du immer so früh raus musst?*“), in der Folge zu den
- allgemeinen philosophischen Fragen gelangen („*Was ist Schlaf?*“, „*Was ist Wachsein?*“, „*Woher weiß ich, dass ich wache und nicht schlafe?*“, „*Was ist das Wesen des Menschen?*“, „*Hat er überhaupt eins?*“, „*Was ist aber der Mensch?*“) und schließlich
- das eigene Denken reflektieren („*Warum denkst du das jetzt eigentlich alles?*“, „*Weshalb hast du das jetzt genau so und nicht so oder anders gedacht?*“).

Die beiden ersten Punkte gehören offenkundig in den Bereich der alltäglichen und konkret lebensweltlichen Gedanken – „Jedermanns“ Denken beim Erwachen eben. Sobald jedoch der dritte und in der Folge der vierte Punkt ins Spiel kommen, ist man auf der philosophischen Ebene, die sich wesentlich durch ihren Übergang zum primär begrifflichen Denken („*Was ist bzw. was heißt X?*“) sowie zum Denken des Denkens, d. h. zur Reflexion der eigenen Gedanken („*Warum denke ich jetzt dieses-und-jenes?*“), charakterisieren lässt. Alltags- und lebensweltliches Denken, das per se natürlich keineswegs unphilosophisch sein muss, wird zum eigentlich philosophischen Denken, sobald es auf die begrifflich-systematische Ebene gelangt. Die zentrale Rolle des Begriffs als Baustein des philosophischen Denkens betonen auch neueste Untersuchungen zur Philosophiedidaktik: „Auch wenn der Glaube an die problemlösende Kraft purer geschichtsfreier Sprachnormierung [...] sich nicht aufrecht hat erhalten lassen, sind eine Schulung des begrifflichen Unterscheidungsvermögens und das Bemühen um einen sorgfältigen Begriffsgebrauch notwendig; Begriffsklärung im Prozess des Philosophierens ist ein permanentes Erfordernis“ (Steenblock, 2012, S. 157). Dies steht keineswegs den Ansprüchen der Waldorfpädagogik entgegen; zumindest in „der Oberstufe ist es ebenso wichtig, dass die Schüler auch mit abstrakten, definitorischen Begriffen intellektuell kompetent umgehen können“ (Schieren, 2008, S. 28).

Philosophisches Denken ist also in erster Linie ein begrifflich-systematisches Denken sowie eine Reflexion auf dieses Denken. Und für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe „schlimmer“ noch: In aller Regel fängt die Philosophie auf dieser begrifflich-reflexiven Ebene *an* und hat sie nicht etwa zum *Ziel*, das sich durch allerlei anschauliche Beispiele und Erfahrungen früher oder später erreichen und verstehen ließe. Dieser behelfsmäßige Definitionsversuch steht nicht notwendig im Widerspruch zu meinen vorangegangenen Ausführungen, denn jegliche Bemühung um einen gangbaren Philosophiebegriff ist bereits begrifflich-systematische Reflexion – auch dann, wenn sie am Ende erfolglos verläuft.

Offenkundig tun sich die meisten anderen Schulfächer in dieser Hinsicht leichter. Wird beispielsweise im Geschichtsunterricht die *Soziale Frage im 19. Jh.* erörtert, kann man den Schülerinnen und Schülern diesen

für sich genommen relativ abstrakten Begriff anschaulicher und greifbarer machen, indem am Beginn neben der obligatorischen Überblicksschilderung der Industrialisierung und ihrer Auswirkungen unterschiedliche Medien zum Einsatz kommen: Das eindrucksvolle *Weberlied* von Heinrich Heine etwa oder Auszüge aus einschlägigen Werken des Realismus und Naturalismus, Quellentexte der frühen Arbeiterbewegung und der christlichen Soziallehre oder andere Zeitzeugenberichte, zeitgenössische Gemälde, Plakate und Fotografien u. a. m. Die Konfrontation mit diesen Medien bewirkt das Anschließen an den je eigenen Wissenshorizont, über die darauffolgenden Unterrichtsgespräche („Urteilen“) arbeitet sich die Klasse bis zum abschließenden, relativ klar konturierten Begriff vor (vgl. Lindenberg, 2008, S. 165 ff. u. 271 ff.). Und so hat die Klasse schließlich eine konkrete Vorstellung von der *Sozialen Frage* und bringt den Begriff mit Bildern, Personen, Ereignissen, Texten usw. in Verbindung.

Wie nun aber, wenn die konkrete Problemstellung, nämlich die *Soziale Frage* vor dem Hintergrund der geschichtlichen Prozesse im 19. Jh. darzustellen, erweitert würde zur generellen Frage nach der *Gerechtigkeit*? Die schlesischen Weber konnten 1844 von ihrer Hände Arbeit nicht mehr leben – das ist *ungerecht!* Bismarck führte schließlich – Jahrzehnte später und von gänzlich anderen politischen Intentionen geleitet – die Sozialgesetzgebung ein – das ist *gerecht!* Schön und gut und für den Geschichtsunterricht vielleicht brauchbar. Aber ließe sich der Gerechtigkeitsbegriff auch im Philosophieunterricht mit ein paar anschaulichen Beispielen aus der Geschichte präzise umreißen? Ein großes Problem in der Philosophie ist nämlich, mit Begriffen aufwarten zu müssen, die jedem irgendwie geläufig sind und bestimmt-unbestimmte Assoziationen wecken. Oder anders: Höre ich das Wort „Gerechtigkeit“, fälle ich umgehend - bewusst oder unbewusst - irgendwelche Urteile. Wie aber kann solch ein Begriff auf der Ebene des *Schließens* anschaulich vermittelt werden? Ein Bild von Justitia mit Augenbinde, Schwert in der einen und Waage in der anderen Hand hilft hier rein gar nichts, denn die Allegorie ist in ihrer arbiträren Darstellung das Gegenstück zur identitätsspezifischen Grenzziehungsproblematik philosophischer Begriffe, zudem verweisen ihre äußeren Insignien eher auf formale Verfahrensaspekte der juristischen Praxis als auf eine ihnen zugrundeliegende positive Idee der Gerechtigkeit.²

Aus dieser Problemlage heraus sowie im Anschluss an die drei oben geschilderten Einstiegsprobleme erwächst nach meiner Einschätzung ein viertes Spannungsverhältnis für den Philosophielehrer, nämlich zwischen den Ansprüchen des begrifflich-systematischen und reflexiven Denkens der Philosophie einerseits, und dem waldorfpädagogischen Postulat des anschaulichen und lebensweltlich konkreten Unterrichts andererseits zu vermitteln. Muss ein solcher Vermittlungsversuch nicht aber hoffnungslos scheitern, da er die sprichwörtliche Quadratur des Kreises herstellen zu wollen scheint? Ich glaube, ganz so aussichtslos ist die Lage nicht, sofern man nicht meint, philosophisches Denken bestehe in der Ignoranz der harten Realitäten, was überdies alles andere als ein vermeintliches Spezifikum der Philosophie sein muss: Dass etwa die Mathematiker „träumen“, wusste bereits Platon (2005b, S. 613). Es kann also keinesfalls darum gehen, die Realität zu bestreiten und die Gedanken nur noch um sich selbst kreisen und aus sich selbst schöpfen zu lassen - im Gegenteil!

4. Plädoyer für eine philosophische Orientierung an Phänomenen

Möglichkeiten, die Spannung zwischen den didaktischen Anforderungen der Waldorfpädagogik und dem Anspruch der Philosophie auf begrifflich-systematische Reflexion einzudämmen, finden sich beispielsweise in der Philosophie des frühen 20. Jahrhunderts, namentlich in der Phänomenologie³. Deren Begründer und spiritus rector im deutschsprachigen Raum, Edmund Husserl (1859-1938), forderte im Jahr 1911: „Nicht von den Philosophen sondern von den Sachen und Problemen muß der Antrieb zur Forschung ausgehen“ (1965, S. 71). Erkenntnis ist der Phänomenologie zufolge nicht aus abstrakten Theorien, sondern aus den

2. Zur Auseinandersetzung mit den Begriffen Allegorie und Symbol vgl. v. a. Goethes Maximen und Reflexionen 1112 u. 1113 (Goethe, 2006, Bd. 17, S. 904); grundlegend zur Thematik außerdem sein Brief an Schiller vom 16./17.08.1797 (Goethe, 2006, Bd. 8.1, S. 390 ff.).

3. Wesentliche Anregungen zu diesem Abschnitt verdanke ich Danner (2006), Ferry (2010) und Martens (2007 u. 2012).

je dem Subjekt gegebenen Erscheinungen zu gewinnen, die sich in der konkreten Lebenswelt⁴ unmittelbar zeigen. Phänomenologie ist nach Husserl „eine Philosophie, die gegenüber dem vorwissenschaftlichen und auch wissenschaftlichen Objektivismus auf die erkennende Subjektivität als Urstätte aller objektiven Sinnbildungen und Seinsgeltungen zurückgeht und es unternimmt, die seiende Welt als Sinn- und Geltungsgebilde zu verstehen und auf diese Weise eine wesentlich neue Art der Wissenschaftlichkeit und der Philosophie auf die Bahn zu bringen“ (1992d, S. 102).

Gemeint ist damit etwas, womit Waldorfschüler und -lehrer in ähnlicher Form aus dem Unterricht bestens vertraut sein dürften: Die Konzentration auf einen Gegenstand unter einstweiliger Enthaltung von Definitionen und Interpretationen. Die an Waldorfschulen übliche Bildanalyse etwa konzentriert sich zunächst auf die unmittelbaren Wahrnehmungen an einem Bild und beschreibt allein diese; was immer auf Vormeinungen und -wissen, Bedeutungskontexte oder kunsthistorische Verortungen hinausläuft, bleibt vorerst eingeklammert und unberücksichtigt. Hier greift Husserls bekannte programmatische Forderung: „Wir wollen auf die ‚Sachen selbst‘ zurückgehen“ (1992a, S. 10).

Bevor ich meine unterrichtsspezifischen Überlegungen auf der Basis der Phänomenologie anstelle, seien hier einige Gesichtspunkte des Husserlschen Denkens vorgestellt, die mir in Hinsicht auf die Waldorfpädagogik von Bedeutung zu sein scheinen.

Husserls Phänomenologie liegt der Versuch zugrunde, mit der Spannung und wechselseitigen Fremdartigkeit zwischen erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt fertigzuwerden, wie sie in der neuzeitlichen Philosophie spätestens seit Descartes vorherrschend war. Da das Objekt dieser Lesart zufolge als an sich seiend in aller Regel nicht vollständig erkannt werden und das Subjekt seinerseits kein reiner Konstrukteur der Wirklichkeit sein kann, muss es nach Husserl eine Ebene geben, die zwischen Subjekt und Objekt, Erkennendem und Erkanntem, vermittelt und in der beides zusammenfällt. Der zentrale Begriff hierfür ist die *Intentionalität*. Diese stellt all unser Wahrnehmen, Erkennen und Erleben als letztlich auf die unmittelbare Lebenswelt gerichtete Bewusstseinsakte dar. Unser Bewusstsein ist stets „Bewußtsein von etwas“ (Husserl, 1992c, S. 43) und somit niemals unabhängig von der Außenwelt *und* unserem Denken und Gedachten. Bildhaft gesprochen, findet unsere Erkenntnis von etwas auf einer Ebene *zwischen* Subjekt und Objekt statt; das Bewusstsein des erkennenden Subjekts ist dabei zwar *konstitutiv* und infolgedessen das Primäre, aber es *konstruiert* nicht die Wirklichkeit oder erzeugt sie gar nach Lesart mancher radikaler Konstruktivisten, da es seinerseits von den äußeren Objekten affiziert und infolgedessen die Existenz nicht erkennbarer Gegenstände weitgehend unmöglich ist. Damit stellt sich die Phänomenologie in Gegensatz sowohl zur naiven Seinsphilosophie wie auch zur Transzendentalphilosophie Kants. Letztere ist alles andere als ein konstruktivistischer Ansatz, verweist aber gleichwohl auf ein prinzipiell nicht erkennbares *Ding an sich*.

Um der Bewusstseinsintentionalität gewahr zu werden, unterzieht Husserl diese der sog. *phänomenologischen Reduktion*. Damit ist der Versuch gemeint, im Vollzug der Wahrnehmung und Konzentration von allem abzusehen, was in Gestalt von Vormeinungen, Urteilen und kulturell bedingten Sinnkontexten Einfluss auf den Bewusstseinsakt haben könnte: „Die wahre Methode folgt der Natur der zu erforschenden Sachen, nicht aber unseren Vorurteilen und Vorbildern“ (Husserl, 1965, S. 32). Diese Einklammerung in Sonderheit mannigfach und mannigfaltig bedingter „Vorurteile“ bezeichnet Husserl als *epoché*. Die *epoché* (griech.: Enthaltung, Innehalten) ist „die radikale und universale Methode, wodurch ich mich als Ich rein fasse, und mit dem eigenen reinen Bewußtseinsleben, in dem und durch das die gesamte objektive Welt für mich ist,

4. Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes kann der für die Phänomenologie elementare Begriff der *Lebenswelt* leider nicht in der an sich gebotenen Ausführlichkeit behandelt werden. Daher verweise ich an dieser Stelle auf die grundlegende Charakterisierung Husserls in seinen 1935 gehaltenen *Krisis*-Vorträgen. Die Lebenswelt ist demzufolge „die raumzeitliche Welt der Dinge, so wie wir sie in unserem vor- und außerwissenschaftlichen Leben erfahren und über die erfahrenen hinaus als erfahrbar wissen. [...] Die Welt als Lebenswelt hat schon vorwissenschaftlich die ‚gleichen‘ Strukturen, als welche die objektiven Wissenschaften, in eins mit ihrer (durch die Tradition der Jahrhunderte zur Selbstverständlichkeit gewordenen) Substruktion einer ‚an sich‘ seienden, in ‚Wahrheiten an sich‘ bestimmten Welt, als apriorische Strukturen voraussetzen und systematisch in apriorischen Wissenschaften entfalten, in Wissenschaften vom Logos, von den universalen methodischen Normen, an welche jede Erkenntnis der ‚an sich objektiv‘ seienden Welt sich binden muß. Vorwissenschaftlich ist die Welt schon raumzeitliche Welt; freilich ist hinsichtlich dieser Raumzeitlichkeit von idealen mathematischen Punkten, von ‚reinen‘ Geraden, Ebenen, überhaupt von mathematisch infinitesimaler Kontinuität, von der zum Sinn des geometrischen Apriori gehörigen ‚Exaktheit‘ keine Rede“ (1992d, S. 141 f.). In den letzten Jahrzehnten hat insbesondere Waldenfels (1985) im deutschen Sprachraum wichtige Beiträge zum Thema verfasst.

und so, wie sie eben für mich ist“ (Husserl, 1992c, S. 22). Mit anderen Worten: Erkenntnis kann überhaupt nichts anderes sein als das, was sich mir unter Berücksichtigung der epoché als Lebenswelt darstellt und *für mich* ist.

Die Gefahr, nun beliebiger subjektivistischer Interpretation anheimzufallen, derzufolge die Welt „*für mich eben meine Vorstellung und für dich eben die deine*“ wäre, soll durch das Einklammern vermieden werden. Was sich mir an einem Objekt unter den Bedingungen der epoché so-und-so darstellt, muss für einen anderen nicht zwangsläufig etwas vollkommen davon abweichendes sein: „Dieselben Dinglichkeiten (Dinge, Vorgänge usw.) stehen uns allen vor Augen und können von uns nach ihrer ‚Natur‘ bestimmt werden. Ihre ‚Natur‘ aber besagt: In der Erfahrung in mannigfach wechselnden ‚subjektiven Erscheinungen‘ sich darstellend, stehen sie doch als zeitliche Einheiten bleibender oder wechselnder Eigenschaften da, und stehen sie als eingeknüpft da in den sie alle verknüpfenden Zusammenhang der Einen Körperwelt mit dem Einen Raum, der Einen Zeit. Sie sind, was sie sind, nur in dieser Einheit, nur in der kausalen Beziehung zu oder Verknüpfung mit einander erhalten sie ihre individuelle Identität (Substanz) und erhalten dieselbe als Trägerin von ‚realen Eigenschaften‘“ (Husserl, 1965, S. 33 f.).

Daraus folgt nicht, den intentionalen Akt von jeglichen Antizipationen zu bereinigen; die phänomenologische Reduktion ist keine Spielart des naiven Realismus, der bei unmittelbar gegebenen Gegenständen verharrt und sie gleichsam aus dem Kontext ihrer Umwelt isoliert. Husserl macht dies am Beispiel eines Würfels deutlich: „Z. B. der Würfel läßt nach den unsichtbaren Seiten noch vielerlei offen, und doch ist er schon als Würfel, und dann insonderheit als farbig, rauh und dgl., im voraus ‚aufgefaßt‘, wobei aber jede dieser Bestimmungen stets noch Besonderheiten offenläßt“ (Husserl, 1992c, S. 47). Die Perspektive, aus der wir einen Würfel betrachten, zeigt uns drei Seiten, doch haben wir auch seine drei anderen Seiten im Bewusstsein, die sich unserer Optik gerade entziehen – in Husserls Worten enthalten die uns zugewandten Flächen des Würfels „einen intentionalen Horizont der Verweisung auf ihm selbst zugehörige Potentialitäten des Bewußtseins“ (Husserl, 1992c, S. 46). Zur Erkenntnis gehören also nicht nur das sich hier und jetzt mir so-und-so zeigende Objekt, sondern auch die sog. *Horizontintentionalitäten*, die auf zugehörige Zusammenhänge verweisen, ohne freilich durch bloß subjektive Vormeinungen und kulturelle Sinnkontexte belastet zu sein: „So gehört zu jedem Bewußtsein als Bewußtsein von etwas die Wesenseigenheit, nicht nur überhaupt in immer neue Bewußtseinsweisen übergehen zu können als Bewußtsein von demselben Gegenstand, der in der Einheit der Synthesis ihnen intentional einwohnt als identischer gegenständlicher Sinn; sondern es zu können in der Weise jener Horizontintentionalitäten“ (Husserl, 1992c, S. 48).

Zwei Aspekte sind für meine nachfolgenden Ausführungen entscheidend: Zum einen bietet die phänomenologische Reduktion die Möglichkeit, sich vorurteilsfrei auf die Phänomene der vorfindlichen Lebenswelt einzulassen. Zum anderen aber eröffnet gerade das Einklammern (epoché) individueller und gesellschaftlicher Vormeinungen den Horizont für etwas, was Husserl selbst als „Transzendenz in der Immanenz“ bezeichnet hat (Husserl, 1992b, S. 124). Damit ist der im Würfelbeispiel bereits aufgezeigte Umstand gemeint, dass die Sachen selbst über ihre je eigene und aktual-konkrete Erscheinung hinaus auf zugehörige, d. h. wesentliche Eigenschaften und Kontexte verweisen, die prinzipiell unerschöpflich sind. Dazu gehört, diesen Weg der Unabschließbarkeit im Bewusstsein problemlos mitvollziehen zu können: Das auf einen Gegenstand gerichtete Bewusstsein ist in der Lage, die konkreten Gegebenheiten (Immanenz) zu transzendieren, d. h., sich immer neue Bewusstseinshorizonte auf Basis der phänomenologischen Reduktion zu erschließen, ohne dabei je an empirische oder rationale Grenzen zu stoßen. Metaphorisch umschrieben, bildet sich von dem konkret wahrgenommenen Gegenstand eine Kette von immer neuen Bewusstseinsweisen (Prechtel, 2002, S. 87) fort, und der Begriff des Horizonts lässt sich hier ebenfalls im bildhaften Sinne verstehen als eine Grenze, die sich beim stetigen Zugang immer weiter verschiebt und einem endgültigen und fixierenden Zugriff verwehrt.

Wie phänomenorientierte Erschließung der Lebenswelt de facto aussehen kann, hat Rudolf Steiner selbst mit seiner Betrachtung des Löwen in der *Menschenkunde* gezeigt (Steiner, 2005, S. 154). Über den epistemologischen Prozess von Schluss, Urteil und Begriff gelangen wir zu der sicheren Gewissheit, es bei dem braunen, pelzigen Tier mit der mächtigen Mähne und dem furchteinflößenden Gebiss in der Menagerie da vor uns mit einem „Löwen“ zu tun zu haben. Das uns gegenüberstehende Lebewesen findet *Anschluss* an

unser Vorwissen und wir gelangen zu dem *Urteil*, es stimme mit dem uns geläufigen *Begriff* „Löwe“ überein, nicht aber mit „Kamel“, „Ziege“ oder „Kakadu“. Phänomenologisch reduziert nehmen wir den Löwen bzw. unser Bewusstsein vom Löwen als Löwen wahr und klammern Dinge wie die eigene (anerzogene) Angst vor Raubtieren, durch das Tier symbolisierte Assoziationen wie Stärke und Macht oder Klischeebilder von der afrikanischen Savanne ein (epoché).

Nun könnte man der Ansicht sein, mit dieser durch sinnliche bzw. phänomenologisch reduzierte Anschauung erlangten Erkenntnis in *philosophischer* Hinsicht zunächst einmal nicht allzuweit zu kommen. Wir wissen: Dieses Tier dort ist ein Löwe – ja, na und? Ein wirklich *philosophisches* Problem, könnte man meinen, würde doch erst entstehen, wenn etwa die Semantik des Begriffs „Löwe“ zur Disposition stünde, und zwar nach Verlassen der Menagerie und damit nicht im Sinne empirisch-induktiver Feldforschung an den „realen Tatsachen“, sondern beispielsweise sprachanalytisch (*Wie kann man sicher sein, dass Begriff und realer Gegenstand kongruieren und alle wissen, es ist ganz gewiss „Löwe“ gemeint, wenn ich „Löwe“ sage und von dem Tier berichte, das ich vorhin gesehen habe?*) oder transzendentalphilosophisch (*Welches sind meine subjektiven sinnlichen und intellektuellen Bedingungen, unter denen gewährleistet ist, einen Löwen auch als solchen zu erkennen und ihn nicht gar für einen Eisenbahnwaggon zu halten?*). Aber gerade diese prinzipiellen Aufspaltungen in erkennendes Subjekt und erkanntes Objekt bzw. der Versuch einer möglichst weitgehenden Angleichung zwischen beiden sind es, die von der Phänomenologie Husserls und seiner Schule infrage gestellt werden: „Die ‚Sachen selbst‘ sind nicht ‚objektive Gegenstände‘ ins transzendenten Seinssetzung, sondern die in der Erfüllung intentionaler Akte erfahrenen Vermeintheiten als solche, die ‚unmittelbar‘, und nicht durch Zeichen oder Symbole vertreten, ‚erschaut‘ werden“ (Gadamer, 1999, S. 118). Vor diesem Hintergrund stellt sich zumindest die Frage nach der Kongruenz zwischen dem Objekt *Löwe* und dem Begriff „Löwe“ letztlich als ein Scheinproblem dar, weil ein solcher Dualismus genau dann ein Konstrukt ist, wenn man den Zusammenfall von Gegenstand *und* Bewusstsein von diesem Gegenstand gelten lassen will (Gadamer, 1999, S. 106). An diesem Scheinproblem wider die eigenen, aus der Phänomenologie gezogenen Erfahrungen festzuhalten, wird somit zu einem „Skandal der Philosophie“ (Heidegger, 2001, S. 205).

Die dualistische Distanz, die in der Erkenntnistheorie lange vorherrschend war, zeigt sich noch deutlicher, wenn man mit Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) die Reziprozität von *Lebenswelt* und *Leiblichkeit* annimmt, die dieser in Weiterführung der Husserlschen Phänomenologie als unauflösbares und nicht abstrahierbares Verhältnis entwickelt hat. Dabei erlangt die Leiblichkeit einen überragenden epistemologischen Status, insofern sie unmittelbar an ihre Lebenswelt gebunden und somit prinzipiell gar nicht zu umfangreicher Abstraktion fähig ist. Leiblichkeit bedeutet, dass mein Leib mit allen Sinnen, Gefühlen und Gedanken immer schon *in* der Lebenswelt *da* ist und ich selbst dieser Leib *bin*. Meine Erkenntnisse eigne ich mir also nicht durch intellektuelle Abstraktion und unter Absehung von mir selbst an, sondern durch die Erfahrungen, die meine Leiblichkeit schon immer und vor aller Verwissenschaftlichung qua lebensweltlicher Eingebundenheit macht (Merleau-Ponty, 1966; Danner, 2006, S. 152 ff.). Dieses Wechselspiel zwischen Leiblichkeit und Lebenswelt kann so weit gehen, etwa einen Blindenstock durch lange Gewöhnung nicht mehr als fremdartiges Medium der Wahrnehmung zwischen subjektiver Innen- und objektiver Außenwelt zu empfinden, sondern als Verlängerung bzw. Vergrößerung der Sinneszone: „Die Orte des Raumes bestimmen sich nicht als objektive Positionen im Verhältnis zur objektiven Stelle unseres Leibes, sondern zeichnen um uns her die wandelbare Reichweite unserer Gesten und Abzweckungen in unsere Umgebung ein. Sich an einen Hut, an ein Automobil oder an einen Stock gewöhnen heißt, sich in ihnen einrichten, oder umgekehrt, sie an der Voluminosität des eigenen Leibes teilhaben lassen“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 173).

So gewendet kann der phänomenologische Ansatz weitreichende Anreize für den Philosophieunterricht bieten. Die phänomenologische Reduktion zwingt uns nicht allein, unsere Vormeinungen und Sinnkontexte einstweilen abzustreifen, wenn wir uns unserem Löwen oder sonstigen Lebewesen, Gegenständen, aber auch Ideen und Begriffen widmen; sie bewahrt uns ebenso davor, den Unterricht auf sprachliche und logische Begriffsspielereien zu minimieren. Denn an erster Stelle steht hierbei nicht, ob Gegenstand und Begriff nach Maßgabe strenger Logik im Einklang sind, wonach das Resultat der Stunde etwa lauten würde: *Wir haben ein Objekt betrachtet und übereinstimmend festgestellt, dass es sich dabei um etwas handelt, auf das der*

Begriff „Löwe“ passt. Wer seinen Philosophieunterricht in dieser Weise auf- und durchzieht, muss sich über mangelndes Engagement seitens der Schülerinnen und Schüler nicht wundern.

Daher nun einige exemplarische Überlegungen und Anregungen zum phänomenorientierten Unterricht in der Praxis. Ausgangspunkt wäre etwa ein Zoobesuch, bei dem wir Rudolf Steiners Löwenbeispiel lebhaftig nachvollziehen können.

- Den Schülerinnen und Schülern ist vorher zur Bedingung gemacht worden, das Tier nach Maßgabe der *epoché* zu beobachten. Hier kommt es natürlich auf das Einfühlungsvermögen des Lehrers an, die Klasse nicht mit den in der Tat äußerst schwierigen Texten Husserls oder Merleau-Pontys zu entmutigen, sondern einen Weg zu finden, ihr die wesentlichen Gedanken und Anhaltspunkte angemessen und verständlich zu vermitteln (so auch Rohbeck, 2000, S. 171 f.). Das dürfte für in goetheanischer Phänomenologie geschulte Waldorflehrer indes keine allzu große Herausforderung darstellen.
- Die phänomenologisch reduzierte Wahrnehmung des Löwen könnte zuallererst Fragen dergestalt hervorrufen: Wie habe ich den Löwen wahrgenommen, wie hat er sich mir dargestellt? Was habe ich beim Herumgehen um die Menagerie aus der jeweiligen Perspektive wahrnehmen können? Was habe ich dabei gedacht und empfunden? Und warum habe ich gerade dieses gedacht und nicht etwas anderes? Erweckt die Beobachtung des Tieres bei mir eine Mischung aus heiteren, nachdenklichen und friedlichen Empfindungen (Hentig, 2009, S. 121)?
- In einem zweiten Schritt böte sich ein Vergleich der eigenen Wahrnehmungen mit dem jeweiligen Vorwissen an: Stimmt meine unmittelbar gemachte Wahrnehmung mit meinem Vorwissen überein? Habe ich am Löwen etwas wahrgenommen, das anders ist als meine Vorkenntnisse und Antizipationen? Wie sehen diese eigentlich aus und wodurch unterscheiden sie sich von meiner jüngst gewonnenen Erfahrung?
- Im weiteren Unterrichtsverlauf, beispielsweise in einer Philosophieepoche, reflektiert man nun die Wahrnehmungen und zieht Schritt für Schritt auch andere Sinnkontexte mit hinzu: Was ist das Besondere dieser Wahrnehmungsform? Wie kann man sich einem Objekt der Lebenswelt unter erkenntnispezifischen Gesichtspunkten außerdem nähern? In diesem Zusammenhang könnte etwa die berühmte *Kopernikanische Wende* vorgestellt und erörtert werden, wie Kant sie formuliert hat.⁵ Auch würden sich hier fächerübergreifende Projekte mit den Naturwissenschaften anbieten, um gemeinsam Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der menschlichen Erkenntnis zu untersuchen.
- Weiterhin ließen sich Fragen nach dem Unterschied zwischen Tier und Mensch behandeln, die den Themenkomplex der philosophischen Anthropologie ins Zentrum rücken: Ist es, wie Aristoteles meint, das Denken, das den Menschen über das Tier erhebt? Ist es mit Robert Spaemann der Umstand, dass der Mensch im Gegensatz zum Tier eine Biographie hat? Wodurch zeichnet sich die jeweilige Umweltbeziehung von Mensch und Tier aus (Berger & Luckmann, 2007, S. 49 ff.)? Was macht den Menschen im Vergleich zum Tier wiederum zu einem *Mängelwesen* (Arnold Gehlen)? Und was bedeutet es, vom Menschen als einem Mängelwesen zu sprechen, aber an anderen Stellen seine *exzentrische Positionalität* (Helmuth Plessner) zu betonen oder ihn als „vom Überfluß, einer Überfülle von Gegebenheiten und einem Überangebot an Möglichkeiten“ (Waldenfels, 1988, S. 234) lebendes Wesen zu charakterisieren?
- Auch das Gebiet der Ethik kommt ohne weiteres ins Spiel. Vielleicht haben sich in einer Klassendiskussion Fragen ergeben wie: Weshalb war der Löwe im Zoo eingesperrt und ist das denn rechtens? Wie sieht es überhaupt aus mit dem menschlichen Umgang mit Tieren und Natur? Welchen Begriff von und welchen Bezug zur Natur muss man haben, um entweder davon überzeugt zu sein,

5. Auch hierbei muss keineswegs auf die wahrlich schweren Originaltexte Kants zurückgegriffen werden: Neben der gewiss unabdingbaren Darstellungs- und Vermittlungskunst des Lehrers gibt es mittlerweile eine Vielzahl anschaulich und verständlich geschriebener Darstellungen für Schülerinnen und Schüler. Im Zusammenhang mit Kant sei hier auf die bei Reclam publizierte Sammlung *Texte und Materialien für den Unterricht* verwiesen. In dieser Reihe ist der Band *Kant & Co. im Interview. Fiktive Gespräche mit Philosophen über ihre Theorien* erschienen, in der Schüler/-innen bedeutende Denker wie Platon, Aristoteles und eben Kant über ihre zentralen Gedanken und Werke befragen. In meinem eigenen Unterricht sind diese fiktiven Interviews auf sehr positive Resonanz gestoßen.

sie sich dem Menschen zu unterwerfen, oder aber nachhaltig und verantwortungsbewusst mit ihr umzugehen (vgl. beispielsweise naturphilosophische Überlegungen bei Jean-Jacques Rousseau, F. W. J. Schelling oder Hans Jonas)? Wodurch wird Ressourcenverbrauch, wodurch Umweltschutz legitimiert?

- Ein eng an die philosophische Phänomenologie gebundener und auch in anderen Gebieten wie der Hermeneutik reflektierter Aspekt ist das aus der Intersubjektivität, der Beziehung zwischen „Ich“ und „Du“ erwachsende Spannungsverhältnis zwischen Vertrautheit und Fremdheit (vgl. neben den bereits erwähnten Vertretern der Phänomenologie auch Lévinas (2006) und Waldenfels (1997); für die Hermeneutik wären Gadamer oder Davidson zu nennen): Wie nehmen wir den Löwen in der Umgebung des Zoogeheges wahr, wohl wissend, dass seine natürliche und angestammte Lebenswelt die afrikanische Wildnis ist? Nehmen wir am Löwen etwas wahr, das wir als vertraut oder als fremd bezeichnen würden? Was macht es jeweils dazu?

Diese Beispiele sind natürlich beliebig erweiterbar und ausbaufähig. Wichtig ist mir an dieser Stelle, ein von der Beschreibung lebensweltlicher Phänomene ausgehendes und nicht enden wollendes Spektrum von sich eröffnenden Horizonten und ihren Möglichkeiten deutlich gemacht zu haben. Eben das meint letztlich Husserl, wenn er die Transzendenz in der Immanenz zu suchen auffordert.

5. Plädoyer für eine philosophische Orientierung an Problemen

Freilich erschöpft sich philosophische Reflexion nicht in anschaulichen Beispielen wie Löwen und anderen Lebewesen. Es ist ja ein Merkmal der Philosophie, auch und gerade bei den ganz großen Begriffen anzusetzen, z. B. *Gerechtigkeit*, *Freiheit* oder *Gott*. Diese Begriffe kann man ebenfalls phänomenologisch reflektieren; es ist sogar ausgesprochen hilfreich, sich ihnen zunächst auf diese Weise anzunähern, weil die phänomenologische Reduktion von dem immensen Ballast an Vormeinungen und -wissen zu befreien hilft, der etwa der *Gerechtigkeit* in ungleich größerem Umfang anhaftet als unserem Löwen in seinem Zookäfig. Dadurch wird auch verhindert, angesichts einer kaum mehr überschaubaren Begriffs- und Ideengeschichte zum Thema schnell zu resignieren. Den Gerechtigkeitsbegriff unter zunächst phänomenologischen Auspizien zu untersuchen, macht also durchaus Sinn. Jedoch ist dies nur ein erster Schritt, da die *Gerechtigkeit* nicht allein lebensweltliches *Phänomen*, sondern vor allem auch menscheitsgeschichtliches *Problem* ist.

Und hier wird nun ein fünftes Spannungsverhältnis erkennbar, insofern die normativ-konkreten Anforderungen an Subjekt und Gesellschaft nahezu immer eine wachsende Abstraktheit der Allgemeinbegriffe nach sich ziehen: Je unmittelbarer und konkreter sich ein Gerechtigkeitsproblem in der je eigenen Lebenswelt auftut, desto schwieriger wird es, ihm unter Rekurs auf den Gerechtigkeitsbegriff *an sich* beizukommen.

Was heißt das?

(Philosophie-)Unterricht muss sich heute wie zu Rudolf Steiners Zeiten an in jeweils lebensweltlich bedingter und veränderter Form auftretenden Problemen orientieren, die in ihrer Substanz jedoch gleichbleiben: Wie erziehe ich Kinder zu freien und mündigen Menschen? Wie vermittele ich Werte wie Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, wenn ich denn diese und nicht andere vermitteln will? Wie kann ich auf Fragen von Schülerinnen und Schülern nach einem gelingenden Leben eine befriedigende Antwort geben? Muss die Antwort lauten, ein gelingendes Leben sei ein gutes und gerechtes? Kann ich überhaupt eine Antwort geben? Darf ich gar einen Rat erteilen? Und was heißt das überhaupt, ein *gerechtes* und *gutes* Leben zu führen? Warum ist es überhaupt wichtig, ein gerechtes und gutes Leben zu führen und nicht ein ungerechtes und schlechtes? Und was kann letzten Endes der verbindliche Maßstab für die Gerechtigkeit und das Gute sein? Wer legt es fest, wie wird es legitimiert?

Diese Fragen machen vielleicht schon deutlich, dass es mit reinem Bewusstseinsbezug auf einen Gegenstand allein nicht getan ist. Wir haben es bei philosophischen Begriffen und erst recht bei philosophischen Systemen immer auch mit vorläufigen Ergebnissen der Reflexion über unmittelbare Problemstellungen und deren Einordnung in die bisherige Auseinandersetzung mit ihnen zu tun. Die Frage nach der Gerechtigkeit lässt sich insofern phänomenologisch aufrollen und ins Bewusstsein heben,

aber als grundlegende *ethische* Frage wird man mit ihr nicht auf der Stufe der epoché verweilen können: „Phänomen (phainómenon) ist das Gegebene (die Sache, wie sie uns erscheint, sichtbar wird), Problem das (uns an der Sache von den Phänomenen) Aufgegebene“ (Söhngen, 1964, S. 40). *Gerechtigkeit* ist niemals eine solipsistische Veranstaltung - ethische Fragen sind Fragen der Gesellschaft in Bezug auf sich selbst und zur Natur (Wetzel, 2004, v.a. Bd. II). Als solche aber ist ihr Problemgehalt (*Welches konkrete lebensweltliche Problem liegt vor und verweist auf das Bleibende im Wechsel der Systeme?*) nicht von ihrer Problemgeschichte (*Wie wurde dann-und-dann von diesen-und-jenen auf besagtes Problem oder vergleichbare reagiert und dazu Stellung bezogen?*) zu trennen. So ist die Frage nach Gerechtigkeit keine creatio ex nihilo, sondern wir stellen sie immer schon in einem Horizont von Gedanken und Gefühlen, Urteilen und Meinungen, die unser Gerechtigkeitsempfinden ebenso vorgeben bzw. vorzugeben beanspruchen wie der lange zeitliche Prozess, innerhalb dessen diese Gedanken und Gefühle, Urteile und Meinungen in unterschiedlicher Gestalt und aus divergierenden Perspektiven aufgetreten, reflektiert und weiter bis auf uns tradiert worden sind (Gadamer, 1990, S. 281 ff.; Koselleck, 1989, S. 113 et passim). Das hält die Frage nach der Gerechtigkeit lebendig, macht jedoch auch ihre prinzipielle Uneinhol- und Unüberholbarkeit aus. Die Auseinandersetzung mit solchen Begriffen aber „heißt den Menschen ausstatten mit lebendigen Begriffen; und das Lebendige geht Metamorphosen ein, wandelt sich um; mit dem Leben des Menschen selbst wandelt es sich um“ (Steiner, 2005, S. 162).

Einen Begriff wie die *Gerechtigkeit* als *Problem* bewusst zu machen, bedeutet also wesentlich Konzentration auf den konkreten Problemgehalt. Hierzu lohnt sich ein Blick in das Werk Nicolai Hartmanns (1882-1950), das in kritischer Absetzung vom Marburger Neukantianismus sowie in methodischer, nicht aber *methodologischer* Übereinstimmung mit der Phänomenologie Husserls entstanden ist. Hartmann macht im Sinne der *philosophia perennis*, also der Vorstellung einer „immerwährenden Philosophie“, die Überzeugung eines alle zeitgebundenen Annäherungen, Reflexionen und Lösungsversuche überdauernden und konstanten Kerns der wesentlichen philosophischen Probleme geltend (Hartmann, 1968, S. 34 f.). Alle Versuche, philosophische Probleme mit Hilfe von Systemen einzuhegen, seien zum Scheitern verurteilt, da solche Konstruktionen eine erwartete Lösung vorgriffen und infolgedessen die Probleme nachträglich dem System sich anzupassen genötigt sähen und nicht umgekehrt, wie es eigentlich notwendig sei (Hartmann, 1968, S. 5). Dabei betrachtet Hartmann es als eine entschieden verfehltete Annahme, die wesentlichen philosophischen Probleme seien menschengemacht und von daher auch mittels *Problemstellungen* (Konstruktion, Analyse, Lösung) zu bewältigen und einer endgültigen Lösung zuzuführen (Hartmann, 1931, S. 290). Das Gegenteil ist der Fall: Wie Kant es in der *Kritik der reinen Vernunft* formuliert hatte, wird der Mensch von Fragen bedrängt, die er nicht letztbefriedigend beantworten, infolgedessen vielleicht zeitweise verdrängen, aber eben keinesfalls von seiner *Existenz* ablösen kann: „Was wir das Problem der Seele, des Guten, der Gerechtigkeit, der Substanz nennen, ist nicht etwas Willkürliches, nicht menschengemacht; es sind unabweisbare, sich immer wieder aufdrängende, von keiner Zeitlage und keiner Interessenrichtung abhängige Grundfragen. Man kann sie im eigenen Denken wohl verfehlen, kann sie auch ignorieren, an ihnen vorbeileben, aber man kann sie damit nicht aus der Welt schaffen, nicht hindern, daß sie immer wieder auftauchen. Denn eben die Welt, wie sie einmal ist, und unser Leben in ihr gibt sie uns auf“ (Hartmann, 1968, S. 8).

Vor diesem Hintergrund ist es für den Unterricht nach meinem Dafürhalten wichtig, Philosophie nicht oder zumindest nicht primär als *Lösung* von Problemen zu betrachten und zu missbrauchen, sondern deren unabweisbare Existenz und vor allem ihre über die je eigene Lebenswelt hinausreichende Kontinuität bewusst zu machen. In dieser Hinsicht ist Philosophie in der Tat ein zähes Brot, welches wir unseren Schülerinnen und Schülern zu kosten geben - das kann und will ich nicht beschönigen. Denn Hartmann führt deutlich die Konsequenzen seines Ansatzes vor Augen. Da wäre zunächst die - gerade bei Schülerinnen und Schülern ja an sich vollkommen verständliche - ungeduldige Erwartung, mit der handfesten Problemlösungen um jeden Preis entgegengefebert wird. Aber: „Ein Menschenleben ist kurz, der Gang der Probleme durch die Geschichte ist ein langsamer. Man fragt, um Antwort zu erhalten. Versagt die Schwierigkeit der Sache dem Fragenden die Lösung, so sucht er sie zu erzwingen. Die erzwungene Lösung ist dann die konstruktive. Das ist sehr menschlich. Aber es ist tief unphilosophisch, ja vernunftwidrig. Der lange Atem [...], das Aushalten in der Ungewißheit, das geduldige Zuwarten ist die eigentliche dianoetische Tugend des Philosophen. Nicht jeder kann sie aufbringen. Denn in der Regel bedeutet sie den Verzicht auf

das Sehen des Resultats, also auf die Früchte der eigenen Bemühung“ (Hartmann, 1931, S. 288). Einmal abgesehen von der ungeheuren Provokation, die der heutige, auf schnelle und pragmatische Lösungen und möglichst quantifizierbare Effizienz abzielende Zeitgeist in diesen Worten erblicken muss: Gerade bei jungen Menschen kann unter diesen Voraussetzungen schnell das Gefühl entstehen, es eigentlich gar nicht mit sinnvollen (philosophischen) Problemen zu tun zu haben - denn was nützen alle Mühen und gedanklichen Anstrengungen, wenn man von vorne herein mit der Unlösbarkeit zu rechnen hat? Wenn das dritte Lebensjahrsiebt von der Hoffnung und Aufgabe beseelt ist, die Welt sei wahr und auf den Begriff zu bringen, was soll uns dann frustrierendes Grübeln ohne greifbares Ergebnis? Gegen diese Einwände führt Hartmann nun Begründungen an, die für SchülerInnen allerdings eine Zumutung darstellen müssen - wie richtig und wahr ihr Kern auch ist: „Die Geschichte der Philosophie aber lehrt, daß gerade in solchen Fragen, die trotz vieler Bearbeitung nicht zur Lösung gekommen sind, ein stetiger Fortschritt der Einsicht zu verzeichnen ist. Ist etwa das Substanzproblem gelöst worden? Oder das Problem des Grundes? Oder das der Freiheit, das der Möglichkeit und Wirklichkeit, das des Lebens? Ganz gewiß nicht. [...] Aber ist deswegen all die Arbeit, die seit den Tagen der Vorsokratiker an sie gewandt worden, fruchtlos gewesen? Erst recht nicht. Diese Arbeit hat vielerlei zur Einsicht gebracht, und sie hat dadurch erst den unlösbaren Rest der Probleme ins Licht gerückt“ (Hartmann, 1931, S. 288 f.).

Also alles vergebene Liebesmüh? Ist Philosophie am Ende doch nur ein nutzloses „Laberfach“ und zielloses Herumreden um den heißen Brei, wie viele befürchten und allzu viele ernsthaft glauben? Mitnichten. Denn gerade in der Unlösbarkeit philosophischer Probleme *liegt* die Lösung - in pädagogischer wie in didaktischer Hinsicht! Noch einmal Nicolai Hartmann: „Es hat sich herausgestellt, daß die scheinbar einfachen Probleme sich in ein verzweigtes Netz von durchaus verschieden gearteten Fragepunkten aufspalten. Und von diesen haben sich viele als durchaus lösbar erwiesen. Eben dadurch aber hat es sich erst genauer präzisieren lassen, wo eigentlich das nicht Lösbare steckt. Die Bearbeitung solcher Fragen, die nicht restlos beantwortbar sind, ist weit entfernt, unfruchtbar zu sein. Es ist ein Irrtum, zu meinen, nur ‚Lösungen‘ brächten die Einsicht weiter - der unvermeidliche Irrtum der Anfänger und Adepten. Im allgemeinen ist es sogar durchaus umgekehrt: die vermeintlichen Lösungen sind die spekulativen Irrtümer. Die unverdrossene Bearbeitung der Probleme als solcher dagegen, die ihrer Sache nicht um Lohn dient - um den Lohn metaphysischer Befriedigung -, ist das eigentlich Wertvolle, Haltbare, Bleibende im gedanklichen Gut der Philosophiegeschichte“ (Hartmann, 1931, S. 289). Hartmann verweist zum einen darauf, die voraussetzungsreichen Probleme in *Teilprobleme* und -fragen herunterzubrechen, um auf diesem Wege tatsächlich zu Lösungen zu gelangen; alles andere wäre sinnlose Überfrachtung eines einzelnen Menschlebens und seiner Möglichkeiten. Und zum anderen betont er das wesentliche Charakteristikum problemorientierten Philosophierens, nämlich die philosophische „Fleißarbeit“ an den Problemen ohne eine allzu große Erwartungshaltung gegenüber letztverbindlichen Lösungen. Zum Problemdenken gehört unabdingbar „das unbekümmerte Aufrollen der Aporien ohne Liebäugeln mit vorgesehenen Resultaten“ (Hartmann, 1931, S. 285), mithin auch Offenheit, wenn nicht Sympathie für das nicht Abschließbare und Ungelöste. Denn: „Die Bewährung eines philosophischen Gedankens liegt nur teilweise in den Durchblicken, die er eröffnet. Zum anderen und größeren Teil liegt es im Lösbarmachen von Problemen“ (Hartmann, 1942, S. 287).

Was heißt das nun im Hinblick auf den Unterricht?

Problemorientierter Philosophieunterricht in der Oberstufe sollte sich meiner Ansicht nach weniger um die viel zu allgemeine Frage kümmern, was denn *Gerechtigkeit als solche und an sich* ist und vom *Begriff* ausgehend den Diskurs zu bestimmen suchen [wie dies exemplarisch Otfried Höffe (2010, S. 26) für die akademische Philosophie in Anspruch nimmt], noch auch sich mit punktuellen Perspektiven aus der Geschichte zufrieden geben. „*Bismarcks Sozialgesetzgebung war aus diesem-und-jenem Grunde ‚gerecht!‘*“, ist vor diesem Hintergrund nur eine zeitbedingte Antwort in einem bestimmten historischen Kontext. Problemorientiertes Denken muss also einerseits abstrakte Allgemeinheiten auf die konkrete Lebenswelt herunterbrechen, andererseits per überschaubarer Verallgemeinerung akuter lebensweltlicher Probleme prinzipielle Nachvollziehbarkeit

gewährleisten, die nicht in allzu eng gezogenen zeitlich-räumlichen Dimensionen ihre Grenzen findet.⁶ Das könnte zu folgenden Fragestellungen führen - rein exemplarisch, versteht sich:

Nicht: „Was ist Kunst?“, sondern beispielsweise: „Kann Kunst ein Mittel sein, mich auszudrücken und wenn ja, warum bzw. wenn nein, warum nicht?“

Nicht: „Was ist Religion?“, sondern etwa: „Empfinde ich es als notwendig, an ein höchstes Wesen zu glauben, das alle Geschehnisse auf Erden lenkt, und wenn ja, warum bzw. wenn nein, warum nicht?“

Nicht: „Was ist Philosophie?“, sondern vielleicht: „Treffe ich im Alltag auf Dinge und Situationen, die mir zunehmend als fragwürdig und legitimationsbedürftig erscheinen, während sie für alle anderen völlig normal sind, und wenn ja, welche Dinge und Situationen sind dies und was genau erscheint mir daran fragwürdig und legitimationsbedürftig?“

Schließlich aber auch nicht: „Was ist Gerechtigkeit?“ bzw. „War Bismarcks Sozialgesetzgebung gerecht?“, sondern beispielsweise: „Ist die Todesstrafe gerecht oder ungerecht?“ bzw. „Ist unser politisches System gerecht bzw. gibt es ein gerechteres?“

Die zuletzt aufgeworfenen Fragen nach Gerechtigkeit und Todesstrafe sowie nach der Gerechtigkeit des politischen Systems sollen nun als Grundlage zweier Beispiele dienen, an denen sich ein problemorientierter Philosophieunterricht in der Praxis orientieren könnte. Im ersten Beispiel greife ich einen Justizmord der jüngeren Geschichte auf und setze den Fall in Parallele zu Prozess, Verurteilung und Hinrichtung des Sokrates. Im zweiten Beispiel untersuche ich die Bedingungen und Möglichkeiten einer gerechten Gesellschaft anhand der mittlerweile als Klassiker der Politischen Philosophie zu bezeichnenden *Theorie der Gerechtigkeit* von John Rawls.

Beispiel 1

(A) Am 10. November 1995 wurde der Bürgerrechtler, Schriftsteller und Journalist Ken Saro-Wiwa zusammen mit acht seiner Mitarbeiter im nigerianischen Port Harcourt hingerichtet. Angeklagt und verurteilt aufgrund fadenscheiniger Behauptungen, sie seien am gewaltsamen Tod einiger ihrer Gesinnungsgenossen beteiligt gewesen, war die Gruppe um Saro-Wiwa in Wahrheit Opfer zweier Interessensgruppen: Auf der einen Seite der Diktator Sani Abacha, einer der korruptesten und gewalttätigsten Despoten im Westafrika der 1990er Jahre, auf der anderen Seite ein undurchsichtiges Geflecht aus multinationalen Ölkonzernen und deren Lobbyisten innerhalb der nigerianischen Regierung. Die massive Ölförderung im Nigerdelta hatte den Eliten des Landes immense Reichtümer beschert, wohingegen das im Gebiet der Förderung beheimatete Volk der Ogoni, dem auch Saro-Wiwa angehörte, nicht nur leer ausgegangen, sondern zusätzlich mit schweren Umweltverwüstungen und hierdurch bedingte Krankheit und Verelendung konfrontiert war. Saro-Wiwa setzte sich gemeinsam mit der von ihm unterstützten Organisation MOSOP (Movement for the Survival of the Ogoni People) als öffentliches und international anerkanntes Sprachrohr für die Interessen der Ogoni ein. Die Folge waren gegen Saro-Wiwa, die MOSOP und die Ogoni gerichtete Vorwürfe der Sabotage nationaler Interessen Nigerias sowie Anschuldigen des Shell-Konzerns, die Ogoni würden die im Nigerdelta installierten Pipelines unrechtmäßig anzapfen und beschädigen und infolgedessen Shell um seine Profite bringen (vgl. zu diesen und weiterführenden Informationen Bernecker, 1997, und Saro-Wiwa, 1996).

6. Weder mein Verweis auf Nicolai Hartmanns Überlegungen noch meine eigenen Ausführungen zum problemorientierten Philosophieren wollen indes als prinzipieller Einwand gegen die Auseinandersetzung mit den „großen“ Begriffen, Ideen und Systemen verstanden sein. Die Orientierung an konkreten, lebensweltlichen Problemen bedeutet ja keineswegs, philosophische Fragen ausschließlich in deren engen Grenzen klären zu können - im Gegenteil: keine philosophische Reflexion, die sich nicht über die sinnliche Welt hinweg zum *reinen Denken* „überhebt“. Ich halte die Ideen Platons nicht für das zu allererst von Aristoteles forcierte „Märchen“ von den zwei Welten handelt (1957, S. 26 ff.; sehr kritisch dazu Natorp, 1994, S. 384 ff. u. S. 461), sondern sehe darin die schlichte Einsicht, dass das menschliche Denken sich nie vollständig in die Gesetzmäßigkeiten der sinnlich-kausalen Welt einfügt, sondern weit über sie hinausweist. Gegen Aristoteles sind die Ideen Platons „nicht äußere, wenn auch übersinnliche ‚Gegenstände‘. [...] der reine Begriff ist das Ursprüngliche, der empirische das Abgeleitete“ (Natorp, 1994, S. 74 f.). Wenn man nun Ideen entweder im Sinne Natorps, als absolute Sinnstiftungshorizonte (Wetzel, 2008, S. 53 ff.) oder als Vernunftbegriffe (Kant, 1998a, S. 418 ff.; 1998d, S. 444 ff.) versteht, so liegt der „Beweis“ ihrer „Existenz“ in der Unmöglichkeit, sie situativ, sprachlich und gedanklich und unter der Prämisse der menschlichen *vita brevis* je ganz und *an sich* erfassen, gleichwohl als Kulturwesen *Mensch* keinesfalls auf sie verzichten zu können. Mit anderen Worten: Die apodiktische Aussage „Gerechtigkeit ist X!“ ruft in aller Regel ein „Ja, aber ... !?“ hervor. Das „aber“ stellt vielmehr nicht „X“ per se in Frage, indem es etwa auf einen letztlich obsiegenden radikalen Zweifel, sondern auf die Begrenztheit und Vorläufigkeit der Aussage bzw. auf die darüber hinausliegenden Horizonte verweist.

Bemerkenswert ist das vorbereitete Schlussplädoyer Saro-Wiwas, welches ihm zwar vor Gericht zu halten verwehrt, das aber dennoch weithin bekannt wurde: „Euer Ehren, wir alle stehen vor der Geschichte. [...] Ich zweifle nicht im mindesten, daß meiner Sache letzten Ende Erfolg beschieden ist, ganz gleich, welche Prüfungen und Leiden mir und all jenen, die mit mir daran glauben, auf unserem Weg noch bevorstehen mögen. Weder Gefängnis noch Tod können unseren Sieg letzten Endes aufhalten. [...] Ich und meine Kollegen sind nicht die einzigen, die hier vor Gericht stehen. Shell steht hier vor Gericht [...] Diesem Verfahren ist das Unternehmen ausgewichen, aber sein Tag wird sicher kommen, und dann mögen sich die Lehren, die es hier gezogen hat, als nützlich erweisen, denn ich hege keinerlei Zweifel, daß der ökologische Krieg, den der Konzern im Delta führt, eher früher als später zur Untersuchung kommen wird und die Verbrechen dieses Krieges ordnungsgemäß bestraft werden. [...] Vor Gericht steht auch der Staat Nigeria, seine gegenwärtigen Machthaber und jene, die ihnen helfen. Jeder Staat, der Schwachen und Unterprivilegierten das antun kann, was der Staat Nigeria den Ogoni angetan hat, verliert seinen Anspruch auf Unabhängigkeit und Nichteinmischung von außen. [...] Wir alle stehen vor Gericht, Euer Ehren, denn durch unser Verhalten haben wir unser Land erniedrigt und die Zukunft unserer Kinder gefährdet. [...] Ich wage die Vorhersage, daß diese Szene hier von Generationen, die noch nicht geboren sind, wieder und wieder gespielt wird. Manche haben sich schon jetzt in die Rolle der Schurken gefügt, manche sind tragische Opfer, manche haben noch eine Chance, sich zu retten. Die Entscheidung liegt bei jedem einzelnen“ (Saro-Wiwa, 1996, S. 254 f.).

(B) Im Jahre 399 v. Chr. musste sich der gelernte Steinmetz und „hauptberuflich“ als Philosoph tätige Athener Bürger Sokrates vor dem Volksgericht seiner Heimatstadt verantworten. Man warf ihm Gotteslästerung und Verführung der Jugend vor (Diogenes Laertius, 1998, S. 92 ff.). In einem der bekanntesten und folgenreichsten Prozesse der europäischen Geistesgeschichte wurde Sokrates zum Tode verurteilt und musste nach einer durch kultische Tradition bedingten Frist von 30 Tagen den Schierlingsbecher trinken (Xenophon, 2003, S. 319). Wir besitzen recht genaue Kenntnis von der letzten Phase im Leben des Sokrates; sein berühmter Schüler Platon hat sie in seinen Dialogen festgehalten: von der Entgegennahme der Anklageschrift im *Euthyphron* und der in der *Apologie* überlieferten, glänzenden Verteidigungsrede über den im *Kriton* geschilderten Versuch seiner Anhänger, Sokrates zur Flucht aus dem Gefängnis zu überreden, bis schließlich hin zur ergreifenden Darstellung der letzten Momente und Gespräche im *Phaidon*. Eine erste Beschäftigung mit den näheren Prozessumständen reicht aus, um gleich mehrere veritable Justizskandale aufzudecken: Die Todesstrafe war in diesem Fall keineswegs das gesetzlich zwingend vorgesehene Strafmaß; Sokrates wurde von demokratischen(!) Kräften abgeurteilt, denen er wenige Jahre zuvor maßgeblich bei der Beseitigung einer die Stadt beherrschenden Despotie geholfen hatte; vor allem aber konnte man ihm nicht nachweisen, dass seine jugendlichen Anhänger, die samt und sonders den gehobenen Kreisen Athens entstammten, durch seine mäeutischen „Verführungskünste“ ernsthaft Schaden an Leib und Seele genommen hätten (vgl. zu diesen und weiterführenden Informationen Demandt, 1996).

Auch von Sokrates wissen wir, was er auf die Verkündung seines Todesurteils erwidert hat. In Platons *Apologie* heißt es: „Töten freilich kann mich einer oder vertreiben oder des Bürgerrechtes berauben. Allein dies hält dieser vielleicht oder sonst mancher für große Übel, ich aber gar nicht, sondern weit mehr dergleichen tun, wie dieser jetzt tut, einen anderen widerrechtlich suchen hinzurichten. Daher auch jetzt, ihr Athener, ich weit entfernt bin, um meiner selbst willen mich zu verteidigen, wie einer wohl denken könnte, sondern um euretwillen, damit ihr nicht gegen des Gottes Gabe an euch etwas sündigt durch meine Verurteilung“ (Platon, 2005a, S. 39). „Denn wenn ihr meint, durch Hinrichtungen dem Einhalt zu tun, daß euch niemand schelten soll, wenn ihr nicht recht lebt, so bedenkt ihr das sehr schlecht. Denn diese Entledigung ist weder recht ausführbar, noch ist sie edel. Sondern jene ist die edelste und leichteste, nicht anderen wehren, sondern sich selbst so einrichten, daß man möglichst gut sei. Dieses will ich euch, die ihr gegen mich gestimmt habt, geweissagt haben und nun von euch scheiden“ (Platon, 2005a, S. 63).

Es erscheint mir sinnvoll, die Ermordung Ken Saro-Wiwas (A) als Einstieg in das Unterrichtsthema *Gerechtigkeit* zu wählen. Auf diese Weise kann bei den Schülerinnen und Schülern das Bewusstsein geweckt oder auch bestätigt werden, wie die Philosophie mit den Problemen der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit in Berührung kommt und steht. Im Sinne der philosophia perennis sprechen wir von altem Wein in neuen

Schläuchen, mithin: alten Problemen in einer veränderten Lebenswelt. Saro-Wiwas Schicksal ist ein relativ aktuelles Beispiel für die Konstanz der Gerechtigkeitsdebatte - hier mit Blick auf die Todesstrafenthematik - und ihre immer wieder auftretenden Fragen in der Geschichte. Prozess, Verurteilung und Tod des Sokrates hingegen ist der archetypische Fall einer nach unserem Rechtsempfinden illegitimen Verurteilung, wie ihm in seiner Tragweite und Bedeutung für die europäische Geschichte vielleicht nur die Kreuzigung Christi an die Seite zu stellen wäre - nicht nur, weil wir es bei Sokrates mit einem genuinen Philosophen zu tun haben. Darüber hinaus ist er ein ob seiner herausragenden Charakteristik unter den großen Gestalten der Philosophie seinesgleichen suchendes Bildungserlebnis: „[I]n der gesamten europäischen Überlieferung findet sich schwerlich etwas Jugendgemäßeres als die Figur des Fragers Sokrates in einem platonischen Dialog“ (Fuhrmann, 2002, S. 70). Jugendgemäß, weil er sich in seinem Fragen weder von Konventionen noch von inhaltlichen Tabus eingrenzen ließ und somit die ideale Figur dafür abgibt, entsprechende Hemmschwellen bei Schülerinnen und Schülern zu senken – Sokrates, dieser „erste Barfußphilosoph“ (Ottmann, 2001a, S. 239), betreibt im besten Sinne „Philosophieren als radikales Fragen“ (Weisedel, 1998, II, S. 154).

Ich möchte nachfolgend einige inhaltliche Aspekte für hoffentlich anregende und lebhaftere Unterrichtsgespräche und –arbeit aufzeigen. Wenn darüber eher operativ-praktische Methodenfragen (Einzel- oder Gruppenarbeit, Impulsreferate, mediale Gestaltung, kreatives Schreiben, szenische Rollenspiele etc.) hintangestellt bleiben, so ist dies lediglich dem begrenzten Rahmen dieser Darstellung geschuldet (wertvolle Anregungen dazu finden sich bei Martens, 2012, S. 96-144).

- Eine Diskussion über die an Ken Saro-Wiwa und Sokrates vollzogene Todesstrafe kann zusätzliche Brisanz erlangen, wenn man sich der berühmt-berüchtigten Beurteilung Hegels erinnert: Im Hinblick auf die Verurteilung des griechischen Geistesriesen verwies Hegel in seinen *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* auf den Konflikt zwischen individuellem Prinzip (Sokrates) und objektiv-sittlichem Prinzip (antike Polis-Gesellschaft und ihre Rechtsnormen), in dessen Folge es zwangsläufig zu einer maximalen Sanktionierung des Einzelnen zugunsten der Gesellschaft hätte kommen müssen. Denn habe sich auch das individuelle Prinzip im weiteren Verlauf der Geschichte als richtig und gerecht erwiesen und dialektisch im Weltgeist aufgehoben - mit anderen Worten: für uns Heutige war Sokrates ohne jeden Zweifel im Recht und damit unschuldig -, so sei dies nicht gleichzusetzen mit einem als unrechtmäßig empfundenen Todesurteil vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund im Athen des vierten vorchristlichen Jahrhunderts (Hegel, 2003, S. 511 f.). Im Gegensatz dazu ließe sich nun die Frage erörtern, inwieweit Sokrates die Verkörperung beider Tugenden sei: Ein Höchstmaß an Individualität und autonomem Urteilsvermögen schließt das gemeinschaftbezogene Bewusstsein des altgriechischen Polisbewohners nicht zwangsläufig aus; individuelles, unabhängiges Denken und Urteilen ist ohne die allgemeinen Entwicklungstendenzen in der Griechischen Antike ja gar nicht vorstellbar. Nicht zuletzt ist es der verurteilte Sokrates selbst, der im Gefängnis auf die Urteilsvollstreckung wartet und die von Freunden organisierte Flucht ablehnt: „Der Exzentriker Sokrates ist zugleich der disziplinierteste Bürger seiner Stadt“ (Hentig, 2009, S. 206). Ist unsere Einstellung zur Todesstrafe also nur durch zeitliche, gar „modische“ Kontexte bedingt und kann sich jederzeit ändern? Was passiert, wenn das im Grundgesetz fixierte Verbot der Todesstrafe von der Bevölkerungsmehrheit angezweifelt wird? Soll das Verbot für alle gelten, oder gibt es Ausnahmen, z. B. mit Blick auf die jüngsten Ereignisse in Indien (Gruppenvergewaltigung mit Todesfolge im Dezember 2012)? Wie könnte ein universal gültiges Verbot der Todesstrafe überzeugend begründet werden? Wie könnte man kulturell und traditionell völlig unterschiedlich gelagerte Gesellschaften, in denen die Todesstrafe nach wie vor verhängt und praktiziert wird (z. B. in Bundesstaaten der USA, Saudi-Arabien, China), von der menschenrechtlichen Illegitimität dieser Form der Maximalstrafe überzeugen?
- Einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung, die zum Prozess gegen Sokrates geführt hat, wird dessen Zeitgenossen Aristophanes mit seiner Komödie *Die Wolken* zugesprochen (etwa bei Platon, 2005a, S. 7; Diogenes Laertius, 1998, S. 93). Nun wäre es vermessen und auch nicht die Aufgabe des Philosophieunterrichts, entsprechende Vorwürfe auf ihre *historische* Richtigkeit hin überprüfen zu wollen. Die karikierende Darstellung des Sokrates in Aristophanes' Theaterstück und ihre möglichen Folgen verweisen indes auf eine andere, hochaktuelle Problematik: Welchen Einfluss hat Publizistik

auf die Öffentlichkeit? Wo beginnt, wo endet künstlerische Freiheit? Wie weit darf die veröffentlichte Meinung gehen, ohne Gefahr zu laufen, die öffentliche Meinung gegen Einzelne aufzubringen? Wie manipulierbar ist die öffentliche Meinung im Hinblick auf Ablehnung oder Affirmation der Todesstrafe? Dieses Problem erscheint mir in Zeiten massenmedialer Omnipräsenz, sozialer Netzwerke und *shitstorms* noch ungleich virulenter zu sein als im alten Athen.

- Das Schicksal des Sokrates führte bei Platon, der die tragischen Ereignisse als junger Mann im Jahre 399 v. Chr. hautnah miterlebt hatte, zu einer besonders nachhaltigen und vor allem geschichtlich wirkungsmächtigen Form dessen, was wir heute wohl prima facie als „Politikverdrossenheit“ bezeichnen würden. Allerdings zog er daraus gänzlich andere Konsequenzen, die der allgemeinen Bewusstseinslage unserer Gegenwart schlechthin fremd sein dürften (vgl. Erler, 1999, S. 247 f.). Als alter Mann auf sein Leben zurückblickend, schrieb Platon in seinem *Siebenten Brief*: „Wiederum jedoch wollte es das Unglück, daß einige der damaligen Machthaber meinen [...] Freund Sokrates vor Gericht zogen, indem sie eine ganz ruchlose Anklage gegen ihn erhoben, die auf niemanden weniger als auf Sokrates paßte. Als gottlos nämlich klagten ihn die einen an, als Gottlosen verurteilten ihn dann andere und verhängten die Todesstrafe über ihn [...] Als ich das nun mit ansehen mußte und was für Menschen in der Politik tätig sind, und je mehr ich mit zunehmendem Alter die Gesetze und die herrschende Sittlichkeit beobachtete, um so schwieriger kam es mir vor, ob ein Staatswesen überhaupt richtig geführt werden könne. [...] Wiederum nahm die Verderbnis in der Gesetzgebung und allgemeinen Sittlichkeit in so erschreckender Weise zu, daß ich, der ich doch ursprünglich voll Eifer war, mich aktiv an der Regierung zu beteiligen, nunmehr, wenn ich darauf achtete und mitbekam, wie alles drunter und drüber ging, schließlich ganz schwindlig wurde. [...] So sah ich mich gezwungen, nur noch die ‚wahrhafte Philosophie‘ anzuerkennen und festzustellen, daß man allein von ihr ausgehend vollständig erkennen könne, worin Gerechtigkeit im Staat und im Privatleben bestehe. Das Menschengeschlecht, so meinte ich, könne gewiß nicht aus dem Unglück herauskommen, bevor eine Gruppe wahrer und echter Philosophen an die Staatsverwaltung gelange oder bevor die regierenden Kreise in den Städten durch ein göttliches Wunder ernsthaft zu philosophieren begännen“ (Platon, 2005c, S. 367-373). Wie zuvor bereits in Platons Hauptwerk *Politeia* (2005b, S. 445), wird hier nun die bekannte Alternative philosophierender Herrscher oder herrschender Philosophen zur Option gestellt. Diese Forderung ließe sich im Unterricht ebenso trefflich diskutieren wie die von Platons politischen Schriften evozierte Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen demokratischer Gesellschaftsformen. Wie berechtigt und legitim ist „Politikverdrossenheit“ in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft? Welche Konsequenzen zog Platon, welche ziehen wir? Was spräche für, was gegen die Beschäftigung von Regierungsverantwortlichen mit Philosophie? Wie sich verhalten, wenn zeitgenössische „Philosophen“ nebst anderen Nutznießern massenmedialer Dauerpräsenz in einer demokratisch verfassten Gesellschaft dazu aufrufen, Wahlen zu boykottieren (ausführlich dazu die Titelgeschichte im SPIEGEL 38 / 2013) – und damit das fundamentale Charakteristikum jeder Demokratie in Frage stellen?

- Ken Saro-Wiwa und Sokrates konfrontieren uns mit der Frage nach dem grundsätzlichen Umgang mit Außenseitern, Provokateuren und unbequemen Kritikern in einer Gesellschaft. Wer würde sich nicht selbst dabei ertappen, jemandem wie Sokrates soziale Kompetenzen und bürgerliches Verantwortungsbewusstsein abzusprechen, der den lieben, langen Tag zumeist barfuß und stets in dasselbe, ärmliche Gewand gehüllt auf den Straßen Athens unterwegs war, seine Mitmenschen in „nutzlose“ Diskussionen verwickelte und darüber seine Verpflichtungen gegenüber Frau und Kindern vernachlässigte? Für mich selbst war es eine interessante Erfahrung, als ich mit Schülerinnen und Schülern einer 12. Klasse die hypothetische Situation diskutierte, von einem wildfremden, ungepflegt wirkenden Menschen auf einer belebten Hamburger Einkaufsstraße in ein Gespräch über Gehalt und Zweck der *Tugend* verwickelt zu werden: „*Am Ende lebt der wohl noch von Hartz IV!*“, war dabei nur ein besonders reflexartiger und eher hilfloser Stoßseufzer; grundsätzlich herrschte allgemeine Ratlosigkeit darüber, wie man sich in solch einer Situation verhalten solle. Wie würde man mit Sokrates umgehen, träte er heute auf unseren öffentlichen Plätzen in Erscheinung? Würde sich sein Schicksal auf fatale Weise wiederholen oder würde man ihn nur als verwirrten Narren und hoffnungslosen „Gutmenschen“ auslachen und seiner Wege ziehen lassen? Nähme man ihn am Ende womöglich ernster, als die Athener es zu seiner

Zeit getan haben? In Fortführung entsprechender Überlegungen Jacob Burckhardts (2007, S. 660) hat Alexander Demandt eine Antwort für die Gegenwart versucht: „Die Reichen würden Sokrates wegen seiner Verachtung des Wohlstandes ablehnen, die Mächtigen würde ihn als subversiven Querulanten empfinden. Die Gebildeten würden ihm den Spott auf die Wissenschaften verübeln, die Arbeitenden würden ihn als asozialen Tagedieb ansehen. Zwischen der Gesellschaft und dem Einzelnen gibt es allzeit ähnliche Spannungen: Wer nicht an unsere Götter glaubt, der ist Atheist; wer unsere Herrschaft unterhöhlt, der ist ein Anarchist; wer unseren Werten widerspricht, der ist ein Nihilist“ (Demandt, 1996, S. 31). Sokrates selbst hat pointiert zum Ausdruck gebracht, worin er seine gesellschaftliche Rolle sah: Die Stadt Athen sei wie ein edles, aber aufgrund seiner Größe zu Trägheit neigendes Pferd, das „der Anreizung durch den Sporn bedarf“ (Platon, 2005a, S. 39). Und selbst im Angesicht seiner drohenden Verurteilung hat er keinen Zweifel an seiner festen Überzeugung aufkommen lassen, seiner Rolle als Sporn im Fell des Rosses Athen stets würdig nachgekommen zu sein. Wie viele „Sporne“ wollen wir uns in unserer Gesellschaft leisten - *wenn* wir sie uns überhaupt leisten wollen?

- Ken Saro-Wiwa und sein Engagement für die Ogoni im Nigerdelta sind in mehrfacher Hinsicht an dieser Stelle diskussionswürdig, auch wenn die folgenden Gesichtspunkte die engere Thematik von Gerechtigkeit und Todesstrafe übersteigen. So wäre einmal die im sprichwörtlichen Sinne „tödliche“ Selbstlosigkeit zu erörtern, mit der Saro-Wiwa sich für ein menschenwürdiges Dasein der Ogoni in ihrer angestammten Lebenswelt eingesetzt hat. Weiterhin bemerkenswert ist das inzwischen auf internationaler Ebene gewachsene Bewusstsein für die Probleme anderer Gesellschaften und Kulturkreise - wer hätte es etwa in der Adenauer-Ära der 1950er Jahre für nötig befunden, sich abseits des grassierenden „Wirtschaftswunders“ mitsamt der daraus erwachsenden Saturiertheit und vermeintlichen geschichtlichen „Reinwaschung“ mit vergleichbaren Schicksalen wie dem Ken Saro-Wiwas auseinanderzusetzen? Und wie würde man wohl selbst an seines statt gehandelt haben? Der Fall Saro-Wiwa, die Lebensbedingungen der Ogoni, das Gebahren korrupter Regierungen und großer Konzerne sind nach meinem Dafürhalten heute vor allem auch unter den Aspekten der *Nachhaltigkeit* und *Generationengerechtigkeit* erwägenswert. In der Philosophie hat es Überlegungen in diese Richtung bereits gegeben, bevor man im öffentlichen Bewusstsein von den *Grenzen des Wachstums* oder dem *Prinzip Verantwortung* gesprochen hat. Ich meine einmal mehr Nicolai Hartmann, der in seiner *Ethik* in Weiterführung eines Gedankens von Nietzsche von der sog. „Fernstenliebe“ als einem modernen Gegenstück zur christlichen Nächstenliebe gesprochen hat. Hatte Nietzsche in seinem *Zarathustra* dazu aufgefordert, die „Nächsten-Flucht“ zugunsten der „Fernsten-Liebe“ anzutreten (Nietzsche, 2011, S. 77), so beklagt Hartmann rund fünf Jahrzehnte später: „Es fehlt der Geist [...] der Selbstüberwindung und der großen geschichtlichen Verantwortung, die doch in Wirklichkeit jedes Zeitalter für künftige Zeiten trägt. Es mag uns Heutigen utopisch klingen, wenn von uns der geklärte Blick auf Generationen verlangt wird, die doch auch ohne unser Zutun Kinder eines anderen Geistes und einer anderen Weltlage sein werden. Dennoch bleibt es wahr, daß diese Generationen unsere geschichtlichen Erben sein und die Früchte unseres Tuns ernten werden, und daß wir Verantwortung tragen für das, was wir ihnen zu tragen geben“ (Hartmann, 1935, S. 444). Da der Mensch seine prinzipielle Verantwortung nicht unter Verweis auf die geringe Reichweite eigener Möglichkeiten von seiner Existenz loslösen, sehr wohl aber im Sinne des platonischen Eros seine Liebe transzendieren könne, verböte sich ein Haltmachen vor den Grenzen der unmittelbaren, nur im konkreten *Hier und Jetzt* stattfindenden Beziehung zwischen „Ich“ und „Du“. Was wir als Nächstenliebe kennen, sei die notwendige Vorstufe dessen, was als Liebesprinzip *über* den Nächsten hinausgeht: „Die Richtung des Wirkens in der Zeit ist nicht umkehrbar. Das Eintreten von Mensch zu Mensch, die Solidarität selbst ist hier nur einseitig. Nur der früher Lebende kann für den später Lebenden eintreten. [...] Die Solidarität dieser Dimension ist eine fortlaufende, nur vorwärts gerichtete; ihre Form ist der Prozeß, nicht die Koexistenz. [...] Die Nächstenliebe (Altruismus) ging gegen die Selbstliebe (Egoismus); das ist eine gewaltige Erweiterung der Sphäre von Leben, Wirken, Wertföhlung, Teilhabe. [...] Die Fernstenliebe sucht ein anderes Ausmaß des Wirkens, ein Fortwirken, das überlebt. Sie ist die Platonische ‚unsterbliche Tugend‘“ (Hartmann, 1935, S. 445 f.). Mit Blick auf die Gegenwart der sich fortschreitend globalisierenden Welt möchte ich Hartmanns Begriff der *Fernstenliebe* erweitern, indem ich nicht allein die Perspektive auf die nach uns kommenden

Generationen richte, sondern auch auf unsere *koexistenten Fernsten*. Damit meine ich, dass Wegsehen oder bloße Konzentration auf das eigene, enge Umfeld angesichts solcher Tragödien wie der vom November 1995 in Nigeria, unter den Bedingungen einer globalisierten Zivilgesellschaft nicht mehr statthaft erscheinen können. Unsere koexistenten Fernsten: das sind die Ogoni, die minderjährigen Näherinnen in den Textilfabriken von Bangladesch, die Opfer von Tschernobyl und Fukushima. Und in Hartmanns Sinne kann man vielleicht schon Sokrates einen Akt der Fernstenliebe unterstellen, als er sein Leben um der Wahrheit und Gerechtigkeit willen aufs Spiel setzte, da nicht zum mindesten die über die Jahrhunderte gewachsene Empörung über diesen Justizmord umfangreichere Reflexionen über fairere Prozessbedingungen nach sich gezogen hat.

Beispiel 2⁷

(A) „Machen wir ein Spiel: Wir versuchen, uns eine wirklich gerechte und völlig faire Gesellschaft auszudenken! [...] Unsere Ausgangsposition ist die: Eine Gruppe von Leuten lebt gemeinsam in einem bestimmten abgeschlossenen Gebiet, unserem Spielbrett. Die Gegend bietet alles, was die Menschen brauchen. Genug zu essen und zu trinken, warme Schlafplätze und ausreichend Raum für jeden. Es gibt Männer und Frauen, junge Menschen und alte. Damit wir mit unserer bestmöglichen Gesellschaft auch tatsächlich bei null anfangen können, wird festgelegt, dass die Personen auf unserem Spielbrett nichts über sich selbst wissen. Sie wissen nicht, ob sie intelligent oder dumm sind, nicht, ob sie schön oder hässlich sind, stark oder schwach, alt oder jung, Männer oder Frauen. Über ihren Eigenschaften, Vorlieben und Fähigkeiten liegt ein ‚Schleier der Unwissenheit‘. Sie sind weiße Flächen ohne Biografie. Diese Menschen müssen nun sehen, wie Sie miteinander klarkommen. Dafür brauchen sie Regeln, damit nicht Chaos und Anarchie ausbrechen. Jeder von ihnen will natürlich als Erstes seine menschlichen Grundbedürfnisse erfüllen: Er will Zugang zum Trinkwasser, er will genug zu essen und einen warmen Schlafplatz. Alle weiteren Bedürfnisse sind noch unbekannt, der Schleier der Unwissenheit hindert daran, sich selbst klarer zu sehen und einschätzen zu können. Man setzt sich also zusammen und sucht nach Regeln, die einem in aller Unsicherheit weiterhelfen können. Was würden Sie meinen, auf welchen Grundsatz man sich als Erstes verständigt? Das ist gar nicht so einfach, denn hinter dem Schleier weiß niemand, wer er im wirklichen Leben ist, und keiner kann voraussagen, was für ihn das Beste ist. Der Schleier verhindert, dass bestimmte Interessen von einzelnen Menschen die Entscheidung beeinflussen können. Er soll Fairness garantieren und sicherstellen, dass sich die Interessen durchsetzen, die alle teilen. Da es sein könnte, dass man jenseits des Schleiers in Wirklichkeit keine guten Ausgangsbedingungen hat, ist es ratsam, sich in die Rolle des Schwächsten hineinzusetzen. So nimmt man am besten den Standpunkt der Allgemeinheit ein und engagiert sich für faire Regeln, die auch den Schwächsten auffangen. Weil also keiner ein Risiko eingehen will, weil er ja nicht einschätzen kann, ob er seinem Risiko gewachsen ist oder nicht, listet die Gruppe alle Vorschläge auf, die gemacht werden, um alle wichtigen Grundgüter zu verteilen. Dann macht sie ein Ranking, worauf man sich am besten verständigen kann, damit jeder ein sicheres Minimum an Freiheiten und Grundgütern bekommt“ (Precht, 2012, S. 335 f.).

(B) „Stellen wir uns [...] eine Gruppe von Reisenden vor, die aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen moralischen Kulturen kommen, verschiedene Sprachen sprechen und sich in irgendeinem neutralen Raum (wie dem Weltraum) begegnen. Sie müssen, zumindest für eine gewisse Zeit, zusammenarbeiten, und wenn sie kooperieren wollen, so muß jede(r) von ihnen davon ablassen, auf seinen oder ihren Werten und Praktiken zu beharren. Wir berauben sie also der Kenntnis der eigenen Werte und Handlungsweisen; und da diese Kenntnis nicht nur persönliche, sondern auch eine in Sprache verkörperte gesellschaftliche Erkenntnis ist, löschen wir ihr Sprachgedächtnis und verlangen von ihnen (für eine gewisse Zeit), in irgendeiner Pidgin-Sprache zu reden und zu denken, die gegenüber all ihren ursprünglichen Sprachen in gleicher Weise parasitär ist - eine Art perfekteres Esperanto. Welche Kooperationsprinzipien würden diese Reisenden übernehmen?“

7. Wesentliche Anregungen zu diesem Beispiel verdanke ich Gerhard Ernst (2012, S. 74 ff.) sowie dem m. E. sehr zu empfehlenden Unterrichtswerk *Philos. Philosophieren in der Oberstufe*, hrsg. v. P. Bekes, V. Frederking & A. Krommer, Braunschweig/Paderborn/Darmstadt: Schöningh 2010, 368 ff.

Ich werde dabei voraussetzen, daß es auf diese Frage eine einzige Antwort gibt und daß die dieser Antwort gemäßen Prinzipien ihr Zusammenleben in dem jetzt von ihnen bewohnten Raum regeln werden. Das scheint plausibel genug; das Konstruktionsverfahren (sc. zur Erfindung gemeinsamer Regeln) ist ausgesprochen brauchbar für alle anstehenden Probleme. Weniger plausibel wäre es allerdings, die Reisenden zu verpflichten, diese selben Prinzipien mitzunehmen, wenn sie wieder nach Hause fahren. Warum sollten neu erfundene Prinzipien das Leben von Menschen bestimmen, die bereits eine gemeinsame Moral und Kultur teilen und eine gemeinsame natürliche Sprache sprechen?“ (Walzer, 1993, S. 22 f.)

Das von Richard David Precht angeregte „Gerechtigkeitsspiel“ (A) habe ich selbst mit einer Abiturklasse sowie mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Lehrerfortbildung ausprobiert.

Interessant in fachdidaktischer Hinsicht war zunächst zweierlei: Ohne Kenntnis des dem Spiel zugrundeliegenden philosophischen Ansatzes und nur an die Maßgabe gebunden, einen obersten Gerechtigkeitsgrundsatz für alle Beteiligten aufzustellen, waren die in jeweils zwei- bis vierköpfige Gruppen eingeteilten Personen gehalten, ihre Überlegungen und Lösungsansätze vollkommen frei zu entwickeln. Aber gerade diese Freiheit erzeugte bei vielen Teilnehmenden enorme Schwierigkeiten, sich auf den geforderten Gerechtigkeitsgrundsatz zu verständigen. Erwähnenswert ist vielleicht noch meine Wahrnehmung, dass die Schülerinnen und Schüler in punkto Kreativität und Ideenvielfalt die Lehreraspiranten weit hinter sich ließen ...

Die Idee für das „Gerechtigkeitsspiel“ basiert auf einem der bekanntesten und wichtigsten philosophischen Werke des 20. Jh., der 1971 veröffentlichten *Theorie der Gerechtigkeit* von John Rawls (1921-2002). Rawls' Überlegungen knüpfen an die neuzeitliche Tradition der sog. Vertragstheorien an. Der grundlegende Impuls ist die Frage, auf welche obersten Gerechtigkeitsgrundsätze sich eine ansonsten wohlgeordnete Gesellschaft - also in erster Linie ein demokratischer Rechtsstaat der westlichen Welt (vgl. Rawls, 1979, S. 21; 1997b, S. 133) -, einigen würde, wenn sich alle Mitglieder dieser Gesellschaft unter einem „Schleier des Nichtwissens“ (Rawls, 1979, S. 28 f. u. 159 ff.) zusammenfänden und diese Grundsätze konsensual festzulegen hätten. Der Clou: Unter dem „Schleier des Nichtwissens“ weiß keiner, wie es *nach* der Rückkehr in die Normalität um ihn bestellt sein wird, genauer: es kennt „niemand seine Stellung in der Gesellschaft [...], seine Klasse oder seinen Status, ebensowenig sein Los bei der Verteilung natürlicher Gaben wie Intelligenz oder Körperkraft. Ich nehme sogar an, daß die Beteiligten ihre Vorstellung vom Guten und ihre besonderen psychologischen Neigungen nicht kennen. [...] Dies gewährleistet, daß dabei niemand durch die Zufälligkeiten der Natur oder der gesellschaftlichen Umstände bevorzugt oder benachteiligt wird“ (Rawls, 1979, S. 29).

Im Philosophieunterricht wie bei der Lehrerfortbildung entwickelten sich lebhaft und kontroverse Diskussionen über die unter den von Precht bzw. Rawls vorgezeichneten Rahmenbedingungen ausgearbeiteten Entwürfe. Die oben erwähnten Schwierigkeiten beschränkten sich dabei nicht auf die Konsensfindung in den einzelnen Gruppen, welche Gerechtigkeitsgrundsätze denn nun als Ergebnis präsentiert werden sollten. Solche Streitereien erwiesen sich am Ende sogar als ausgesprochen segensreich, da sie sich zum einen weniger als individuelle Eitelkeiten denn vielmehr als starkes, vom Thema evoziertes Engagement entpuppten, zum anderen aber die vielfach bemerkenswerten Resultate der Teilnehmenden den besonderen Nerv erkennen ließen, der mit der Problematik gesellschaftlicher Gerechtigkeit getroffen zu sein schien. Dagegen ergaben sich besonders unter den Schülerinnen und Schülern mehrfach Verständnisschwierigkeiten, den „Schleier des Nichtwissens“ nicht als *reale* Situation aufzufassen, wie dies leider auch die Polemik von Walzer (B) nahelegen könnte, sondern als *Gedankenspiel* im Sinne eines vorübergehend geschaffenen Entlastungsraumes der reflexiven Phantasie (s. a. Schiller, 2004, V, S. 616 f.) - ein wichtiger Erfahrungswert für den Lehrer, der im Zweifelsfalle zu seinen Lasten geht!

Nach intensivem Austausch der jeweiligen Ansätze und Resultate aus den Gruppen konfrontierte ich die Klasse bzw. die Fortbildungsgruppe schließlich mit den *facta bruta*, sprich: den beiden zentralen Gerechtigkeitsgrundsätzen von Rawls, die bei so manchem im Vergleich mit den eigenen kreativen Impulsen ein wenig Ernüchterung auslösten:

„1. Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist.

2. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, daß (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, daß sie zu jedermanns Vorteil dienen, und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen.“ (Rawls, 1979, S. 81)

Das weitere methodische Vorgehen war erstens natürlich ein verständnisvertiefender Diskurs angesichts dieser gerade für Schülerinnen und Schüler relativ abstrakt wirkenden Definitionen, zweites aber ein kritischer Vergleich mit den jeweiligen Gruppenentwürfen, sowie drittens und unter Bezugnahme auf die gesellschaftspolitische Wirklichkeit im Deutschland des Jahres 2012 eine intensive Erörterung von Vor- und Nachteilen des Rawlsschen Ansatzes.

Hier drängt sich mit Blick auf die Unterrichtszielsetzung zu recht die Frage auf, ob die Klasse und die Fortbildungsgruppe nach der Beschäftigung mit Rawls denn nun genau wussten, *was Gerechtigkeit ist?* - Selbstverständlich wussten sie es *nicht!*

Zur Erinnerung: Problemorientiertes Philosophieren im schulischen Kontext verzichtet weitgehend auf die theoretisch-abstrakte Erarbeitung „großer“ Begriffe, sondern setzt sich vielmehr die lebensweltlich-konkrete Einbindung philosophischen Denkens zum Ziel. Nicht also die Frage, ob wir von Rawls erfahren könnten, was Gerechtigkeit *als solche und an sich* sei, stand im Vordergrund, sondern beispielsweise, ob das Gedankenspiel des „Schleier des Nichtwissens“ eine erwägenswerte Option ist, um auf Defizite in einer modernen (wohlgeordneten) Gesellschaft zu reagieren, die im Bereich materieller oder sozialer Güterverteilung auftreten können. Oder: Inwieweit ist Michael Walzer (B) zuzustimmen, wenn er auf in einer Art künstlichen Ausnahmezustands vereinbarte Prinzipien verweist, die in der realen Welt einzuhalten niemand verpflichtet werden könne (kritisch dazu Ottmann, 2012, S. 289)? Walzers Beispiel eignet sich gut, um dem Missverständnis zu begegnen, Rawls habe mit seinem „Schleier des Nichtwissens“ realistische Ausgangsbedingungen konstruieren wollen, aber auch, um das generelle Problem hypothetischer Gesellschaftsverträge und deren Umsetzbarkeit zu erörtern.

Auf der Grundlage von Johns Rawls' Gerechtigkeitstheorie lassen sich natürlich weiterführende Probleme erörtern:

- In unmittelbarem Zusammenhang mit der *Theorie der Gerechtigkeit* ließe sich generell darüber diskutieren, ob die zu den neuzeitlichen Gesellschaftsentwürfen zählenden Vertragstheorien (neben Rawls sei an Denker wie Hobbes, Locke, Kant, Rousseau oder Gauthier erinnert) eine Gesellschaft *konstituieren* oder von dieser im Nachhinein und unter bestimmten Bedingungen *konstruiert* werden. Was ist also zuerst da: „Die“ Gesellschaft oder eine vertragliche Vereinbarung, welche die unter ihren Bedingungen lebende Gesellschaft hervorbringt und gestaltet? Schaffen sich Gesellschaftsverträge erst ihre Gesellschaft, so dass diese sich an die Maßgabe jener zu halten hätte, oder sind sie eher Vertragskonstruktionen, die zwecks Interessensausgleich und/oder Konfliktregulierung aus realpolitischen Gemengelagen heraus vereinbart werden? Weniger abstrakt und auf die Unterrichtspraxis zielend könnte man den Schülerinnen und Schülern beispielsweise einen Zustand vollkommener Rechtlosigkeit – und ich meine damit ausdrücklich *keine* Anarchie im engeren, etymologischen Sinne – veranschaulichen, den bekannten Krieg aller gegen alle nach Hobbes also (vgl. Hobbes, 1999, S. 96), und gemeinsam Wege zu seiner Auflösung und Befriedung suchen. Ist solch ein Urzustand in der Realität denkbar oder bloß ein Gedankenkonstrukt, das zur Legitimation notwendig erscheinender Rechts- und Herrschaftsformen hinzugezogen wird und somit in letzter Konsequenz zirkulär ist, wie Hegel mit Blick auf Hobbes gemeint hat (vgl. Hegel, 1996c)? Und, wiederum mit Hegel (1986), sind Verträge in ihrer primär *rechtsgeschäftlichen* und auf mikrosoziale Konstellationen abzielenden Charakteristik überhaupt ein geeignetes Instrument zur Umsetzung der die moderne Gesellschaft prägenden und tragenden Idee vom freien Menschen? Wie vertragen sich gesamtgesellschaftliches Ideal und die ans Unendliche rührende Vielzahl atomistischer Eigeninteressen?
- Interessant wäre weiterhin die Frage, ob man beim Modell des Urzustands überhaupt von einem machtfreien bzw. machtbefreiten Moment unter vollkommen gleichberechtigten Diskursbedingungen sprechen kann, wie etwa die Diskurstheorie von Apel und Habermas dies nahelegt. Drängt das von Hobbes ausgemalte Schreckensszenario (*bellum omnium contra omnes*) womöglich die Vermutung auf, die Stärkeren und Rücksichtsloseren würden sich in vulgärdarwinistischer Manier zu schlechter

Letzt durchsetzen? Und welche Motivation könnten diese anschließend noch haben, sich um der eigenen Sicherheit an Leib und Leben willen unter einen absoluten Herrscher zu fügen und gar noch die Schwächeren in einen solchen Gesellschaftsvertrag mit einzubeziehen? – Eine Frage, nicht zuletzt angesichts mancher ökonomischen Ideologie und Praxis hochaktuell ist. Im Hinblick auf Rawls wiederum ist ja nach Wiedereintritt ins reale Leben keineswegs ausgemacht, dass die Verhandlungen über einen obersten Gerechtigkeitsgrundsatz im Urzustand des „Schleier des Nichtwissens“ trotz Abzug allen Wissens über sich selbst und die eigene Zukunft ohne bewusste oder unbewusste Manipulationen abliefen. Denn sofern jede soziale Beziehung stets durch ein Machtverhältnis gekennzeichnet ist (Max Weber) oder gar diese Beziehung selber *ist*, weil sich Macht nicht als objektiv im Sinne eines Archimedischen Punktes greifen ließe (Michel Foucault), so wäre nicht einzusehen, weshalb dies in einem Urzustand jedweder philosophischer Provenienz plötzlich anders sein sollte. Es bedarf wohl keiner eingehenden Erörterung, wie bedeutsam gerade diese Thematik auch für die Lebenswirklichkeit der Oberstufe mit Blick auf Gruppenarbeit, Gesprächsforen oder Klassengemeinschaft ist.

- Erfahrungsgemäß ruft der von Rawls gesetzte Fokus auf die „wohlgeordnete Gesellschaft“ schnell den Missmut der Schülerinnen und Schüler hervor: Was ist mit der übrigen Welt? Warum sollen die Rawlsschen Gerechtigkeitsgrundsätze nicht auch in Gesellschaften der sog. Dritten Welt funktionieren? Ist Rawls' Ansatz womöglich eines gewissen Ethnozentrismus oder gar Kulturimperialismus verdächtig? Käme der „Schleier des Nichtwissens“ nicht gerade auch Kulturen zugute, in denen es um die Rechte von Frauen, ethnischen Minderheiten oder Kranken nicht so gut bestellt ist? Richtet sich der Blick also mehr auf die Berücksichtigung unterschiedlich konstituierter Gesellschaften, deren Kultur, Sprache und Tradition, würde sich die Auseinandersetzung mit den bekanntesten Kritikern von John Rawls lohnen, den vor allem in den USA auf breiterer Basis vertretenen *Kommunitaristen*. Neben dem bereits erwähnten Michael Walzer zählen dazu bekannte zeitgenössische Denker wie Charles Taylor, Robert N. Bellah, Amitai Etzioni oder Alasdair MacIntyre (vgl. Reese-Schäfer, 2001). Eine Ausnahme bilden unter diesen Denkern sicherlich Martha C. Nussbaum und der Wirtschaftsnobelpreisträger Amartya Sen, wobei sich insbesondere Nussbaum sich um eine Vermittlung zwischen Rawls und den kommunitaristischen Ansätzen bemüht. Mit ihren Versuchen, einen universalen Essentialismusbegriff zu etablieren, der auf die irreduziblen Potentiale, Fähigkeiten und Bedürfnisse der Menschen aller Kulturen und Gesellschaften abzielt, zeigen Nussbaum und Sen eine qualitative Alternative zu herkömmlichen Wohlstandsmessungen wie dem BIP auf, die sich bei politischen und ökonomischen Entscheidungsfindungsprozessen in Betracht ziehen ließe (vgl. exemplarisch Nussbaums Ausführungen unter dem Stichwort des *Aristotelischen Essentialismus* in Nussbaum, 1992, sowie Sens Ansatz des *capability approach* in Sen, 2011).
- Die Frage: *Mehr Freiheit oder mehr Sicherheit?* könnte eine kritische Auseinandersetzung mit Rawls' Gerechtigkeitsgrundsätzen dahingehend inspirieren, inwieweit deren Vorrangstellung des Ausgleichs sozialer Ungleichheiten essentielle Grundfreiheiten und Leistungsanreize unzulässig einzuschränken drohe (so Koller, 1998). Diese Diskussion gewinnt sicherlich in Zeiten lebhafter Datenschutz- und Terrorismusbekämpfungsdebatten sowie nicht enden wollender Streitigkeiten um Sinn und Zweck einer modernen „Leistungsgesellschaft“ mitsamt frei oder weniger frei agierenden Märkten zusätzliche Brisanz und Aktualität. Dazu gehört meines Erachtens auch eine Verbindung der Gerechtigkeitsgrundsätze von Rawls mit aktuellen Positionen des gesellschaftspolitischen Diskurses: Man denke an das gerade in anthroposophischen Kreisen viel diskutierte *Bedingungslose Grundeinkommen* (neben den einschlägigen Publikationen von Götz Werner und seinem Umfeld möchte ich hier besonders auf Claus Offe (2009) verweisen).
- Taugen hypothetische Vertragsmodelle wie das von Rawls oder auch Kants programmatische Schrift *Zum Ewigen Frieden* als Grundlage zur Artikulation universaler Gerechtigkeitsprinzipien? *Universal* meint hier nicht zwangsläufig *global*, sondern spielt auch auf die divergierenden Lebensentwürfe und kulturellen Traditionen in einer (post-)modernen westlichen Gesellschaft an. Rawls selbst hat sich bei der Weiterführung seines in der *Theorie der Gerechtigkeit* formulierten Ansatzes mit der Frage beschäftigt, inwieweit demokratische Gesellschaften zu einem sog. „übergreifenden Konsens“ willens und fähig seien, der „von den widerstreitenden religiösen, philosophischen und moralischen Lehren akzeptiert“ (Rawls, 1997a, S. 294) würde. Wer die bundesdeutschen Debatten der jüngeren Vergangenheit um

Asylgesetze, Homo-Ehe, Generationengerechtigkeit, „Ehrenmorde“, Religion und Satire, die Verbrechen des sog. NSU, „ausländerfreie Zonen“ u. a. m. verfolgt, wird sicher schnell die Relevanz von Rawls' Überlegungen für die Gegenwart erkennen. Damit aber steht auch die weiterreichende Frage nach den generellen Möglichkeiten und Grenzen der Regierungsform *Demokratie* in einer sozial und funktional ausdifferenzierten Massengesellschaft im Raum.

- Schließlich können die Gerechtigkeitsprinzipien von Rawls auch auf den oben erwähnten Aspekt der Nachhaltigkeit und Generationengerechtigkeit erweitert werden. Die Situation des „Schleiers des Nichtwissens“ zwingt die unter ihm Versammelten nämlich, eine auf die Zukunft gerichtete bestmögliche Wahl gerechtigkeitspezifischer Präferenzen vorzunehmen: „Da sich die Menschen im Urzustand auf den Standpunkt jedes Zeitabschnitts stellen, indem sie dem Schleier des Nichtwissens unterworfen sind, [...] werden [sie] keinem Grundsatz zustimmen, der den näheren Zeitabschnitten ein anderes Gewicht gibt“ (Rawls, 1979, S. 329). D. h.: Unter dem „Schleier des Nichtwissens“ müssen die Teilnehmer quasi automatisch auf eine kontinuierliche Aufrechterhaltung der von ihnen vereinbarten Grundsätze drängen, weil sie selbst von einer Veränderung und Verschlechterung dieser Grundsätze nach Aufhebung des Gedankenspiels betroffen sein könnten. Das Beharren auf Zeitpräferenz, also die allein unter Maßgabe von Egoismus oder blindem Fortschrittsoptimismus auf den gegenwärtigen Moment gerichtete Vorteilsnahme unter Absehung künftiger Generationen mit all den zu erwartenden negativen Auswirkungen in Natur und Gesellschaft, wäre demnach eine Grundursache für Ungerechtigkeit (vgl. Kersting, 1993, S. 143 ff.). Diese Sichtweise ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund des wachsenden Unmutes über die politisch Verantwortlichen interessant, angesichts der massiven Herausforderungen, vor denen die Menschheit heute steht, weiterhin auf ein Denken in Legislaturperioden zu setzen.

6. Das Gedachte und das Denken lernen

6.1 Noch einmal: Die fünf Spannungsverhältnisse

In diesem Aufsatz habe ich bislang auf fünf Spannungsverhältnisse aufmerksam machen wollen, die sich nach meinem Dafürhalten aus dem Anspruch ergeben, einen lebendigen und anschaulichen Philosophieunterricht in der Oberstufe zu leisten. Ich hatte zunächst auf drei Einstiegsprobleme (Abschnitt 2) verwiesen: *Erstens* auf die Schwierigkeit einer begrifflichen Definition der Philosophie; ein exakter, aber reduktionistischer und infolgedessen wenig brauchbarer Begriff steht hierbei im Gegensatz zu einem offenen, der in Beliebigkeit abzugleiten droht. *Zweitens* ergibt sich das Paradox der Identität von „einfacher“ und „schwerer“ Philosophie. *Drittens* geht Philosophie aufgrund ihrer existentiellen Probleme und Fragen zwar alle an, gleichwohl kann man unmittelbar keinen materiellen Nutzen aus ihr ziehen.

Im weiteren Verlauf (Abschnitte 3 u. 4) versuchte ich *viertens*, den Hiatus zwischen den waldorfpädagogischen Ansprüchen lebendigen und anschaulichen Unterrichts auf der einen, und der essentiellen Charakteristik der Philosophie als begrifflich-systematischer Reflexion auf der anderen Seite aufzuzeigen. *Fünftens* schließlich stehen sich die konkreten praktisch-normativen Ansprüche der unmittelbaren Lebenswelt und die abstrakten Allgemeinbegriffe philosophischen Denkens gegenüber (Abschnitt 5).

Die drei Spannungsverhältnisse, die sich aus dem Einstieg in den Philosophieunterricht mit einer unerfahrenen Klasse ergeben, müssen meiner Ansicht nach notwendig Aporien bleiben; mehr als eine situativ angepasste Oszillation zwischen den jeweiligen Polaritäten dürfte sich in Anbetracht der Natur der Sache als nicht realisierbar erweisen – ein Wermutstropfen, gewiss. Jede Lehrerin und jeder Lehrer, die mit ihren Klassen zu philosophieren anfangen, werden sich diesen Aporien aufs Neue stellen und unter Berücksichtigung der jeweiligen Umstände das Beste daraus machen müssen. Die prinzipielle Unauflösbarkeit dieser drei Gegensätze hoffe ich mit meinen Ausführungen in Abschnitt 2 halbwegs deutlich gemacht und begründet zu haben.

Das vierte und das fünfte Spannungsverhältnis verweisen dagegen auf mögliche Lösungswege, die ich zu konturieren bemüht war:

So kann das vierte Spannungsverhältnis (Waldorfpädagogik vs. begrifflich-systematische Reflexion) mittels Rückgriff auf phänomenologische Ansätze wenigstens teilweise aufgelöst werden. Philosophieren unter Verzicht auf Phänomenbezug und Phänomenbearbeitung gerät dagegen „leicht in das Dilemma, entweder im Konkreten stecken zu bleiben oder ins Abstrakte abzuheben. Im einen Fall leidet der Unterricht am ‚morbus phänomenologicus‘ [...] und bleibt im ‚Wahrnehmungsbrei‘ von unreflektierten Phänomenen wie Anschauungen, Gefühlen oder konkreten Beispielen stecken. Im anderen Fall dagegen führt der Unterricht zu einer ‚Verkopfung‘ und bezieht sich auf keine konkreten Erfahrungen oder lässt sie als bloß äußeren Ausgangspunkt möglichst schnell hinter sich“ (Martens, 2012, S. 65). Der unmittelbare Bezug auf anschauliche, lebensweltliche Phänomene wird den Ansprüchen der Waldorfpädagogik gerecht, die gedankliche Transzendierung der Phänomene und der Erweis der Uneinholbarkeit ihrer mitzubedenkenden Horizonte der begrifflichen Reflexivität. Somit müssen keine unüberwindbaren Gegensätze zwischen konkreter Banalität („*Ich finde den Baum schön.*“) und leerer Abstraktion („*Schönheit als solche und an sich*“) bestehen bleiben, sondern ihre gelingende inhaltliche Überwindung und Harmonisierung können als Qualitätsindiz für erfolgreichen und bereichernden Philosophieunterricht das primäre Ziel darstellen.

Das fünfte Spannungsverhältnis (praktisch-lebensweltliche Normativität vs. abstrakte Allgemeinbegriffe) wird man unter Berücksichtigung problemorientierten Philosophierens abschwächen können. Praktisch-lebensweltliche Probleme (z. B. Todesstrafenthematik) verweisen qua Lösungsversuch auf weitergehende allgemeine Probleme; Teillösungen in kleinen Schritten kommen dem „großen Ganzen“ Schritt für Schritt näher und führen zugleich die zeitlich-räumliche Unbegrenztheit der Allgemeinbegriffe vor Augen.

Beides, die Forderung nach anschaulicher Lebendigkeit bzw. der Anspruch auf die Lösung konkreter praktisch-lebensweltlicher Probleme auf der einen, sowie begrifflich-systematisches Denken und philosophische Allgemeinbegriffe auf der anderen Seite, lassen sich meines Erachtens als die zwei ebenbürtigen Seiten einer Medaille anschaulich und gedanklich auf den Punkt bringen: Man entsinne sich des bekannten Gesprächs über die Urpflanze zwischen Goethe und Schiller, das der Weimarer Geheimrat mehr als zwei Jahrzehnte nach dieser für beide Protagonisten so schicksalhaften und wegweisenden Begegnung festgehalten hat: „Wir gelangten zu seinem [Schillers] Hause, das Gespräch lockte mich hinein; da trug ich die Metamorphose der Pflanzen lebhaft vor, und ließ, mit manchen charakteristischen Federstrichen, eine symbolische Pflanze vor seinen Augen entstehen. Er vernahm und schaute das alles mit großer Teilnahme, mit entschiedener Fassungskraft; als ich aber geendet, schüttelte er den Kopf und sagte: das ist keine Erfahrung, das ist eine Idee. Ich stutzte, verdrießlich einigermassen: denn der Punkt, der uns trennte, war dadurch aufs strengste bezeichnet. [...] ich nahm mich aber zusammen und versetzte: das kann mir sehr lieb sein daß ich Ideen habe ohne es zu wissen, und sie sogar mit Augen sehe“ (Goethe 2006, 12, S. 88 f.).

Goethes und Schillers Disput über die Urpflanze zeigt: Lebensweltliche Phänomene können in ihrer Anschaulichkeit durchaus eine lebendig-dynamische Repräsentanz von Allgemeinbegriffen und Ideen darstellen, diese können wiederum auf die Vielfältigkeit von jenen verweisen, sei es als „Summe“ lebensweltlicher Phänomene oder darüber hinausweisend, indem sie mehr als die Summe ihrer Teil sind.

6.2 Noch einmal: Das Gedachte und das Denken, die Philosophie und das Philosophieren

Halten wir eingedenk des in Abschnitt 1 geschilderten Gegensatzes zwischen Kant und Hegel⁸ noch einmal fest: Junge Menschen müssen Kant zufolge das Philosophieren lernen und sich nicht an unreflektierter Faktenpaukerei oder an philosophischen „Autoritäten“ orientieren. Hegel dagegen verweist auf die Notwendigkeit, seine Schüler nicht in ihrer unbelehrten Vorstellungswelt und damit zusammenhängenden falschen Originalitätsansprüchen belassen zu können. Daher sei es unumgänglich, sie mit dem Bestand allen bisherigen Wissens und Denkens vertraut zu machen.

8. Es wäre auf den ersten Blick gewiss naheliegend, hierin ein *sechstes Spannungsverhältnis* zu sehen. Indes sind Kants und Hegels Ansätze je für sich ja durchaus gangbar – ganz unabhängig davon, wie erfolgreich auch immer der Unterricht verläuft oder wie schnell sich das eingangs geschilderte Dilemma einstellen mag. Die als solche klar benannten fünf Spannungsverhältnisse in den Abschnitten 2 und 3 dagegen erscheinen von vorne herein als eben solche und sind insofern stets aufeinander bezogen.

Das Philosophieren ist nach dieser Maßgabe also am ehesten als methodisch-reflektierendes Denken zu bezeichnen, die Philosophie als der je gegenwärtige Stand alles unter der Prämisse begrifflich-systematischer Reflexion vollzogenen Gedachten. Denken im philosophischen Sinne ist der gesamte Prozess begrifflich-systematischer Erkennens und Reflektierens und insofern wesentlich mehr als bloßes Abarbeiten formaler Methodik. Das Gedachte ist der Status quo aller Philosophie in der Vielzahl ihrer nachzuvollziehenden und mitzubedenkenden Ansätze, Systeme, Traditionen, Schulen, Personen und Strömungen und insofern wesentlich mehr als Philosophiehistorie oder Philosophenkunde.

Besteht nun eine Möglichkeit, diese Gegensätze miteinander zu versöhnen?

Ich meine, eine solche *Aufhebung* im besten dialektischen Sinne kann unter folgenden Erwägungen durchaus gelingen: Kant hat nämlich insofern recht, als das *Philosophieren* auf die Entwicklung des autonomen Denkens und damit der unabhängigen und freien Persönlichkeit des Menschen abzielt. Eine solche Entwicklung ist jedoch einzig und allein unter der Bedingung einer gewissen reflexiven Distanz zur lebensweltlichen Faktizität möglich. Daher erscheint Kant die Zuhilfenahme konkreter lebensweltlicher Beispiele als nur bedingt hilfreich, weil sie das Bemühen hemmen würden, allgemeine Regeln philosophischer Urteilsfähigkeit unter Absehung „von den besonderen Umständen der Erfahrung“ gebrauchen zu lernen: „So sind Beispiele der Gängelwagen der Urteilskraft, welchen derjenige, dem es am natürlichen Talent derselben mangelt, niemals entbehren kann“ (1998a, S. 236 f.). In der vielschichtigen Unmittelbarkeit jeweiliger Akzidentien zu verharren, führt nicht zum Philosophieren, sondern bestenfalls dazu, früher oder später den sprichwörtlichen Wald vor lauter Bäumen nicht mehr zu sehen. Wer den ganzen Wald überblicken will, muss aus ihm heraustreten. Dies meint Kant, wenn er mit geradezu apodiktischer Schärfe gegen Beispiele polemisiert, da er die Gefahr eines sich in akzidentiellen Fallstricken verfangenden Versuchs autonomen Denkens sieht.

Hegel hat wiederum recht, insofern Philosophieren unmöglich in einem erfahrungsfreien und lebensweltunabhängigen Raum stattfinden kann. Einen solchen Raum gibt es schlicht und einfach nicht. In diesem Sinne ist Denken niemals völlig „autonom“; ein gleichlautender Anspruch liefe auf Solipsismus hinaus. Der Bezug zur Lebenswelt, zu Gesellschaft, Sozialisation und Tradition liegt allem Wahrnehmen und Denken immer schon voraus. Das meint bei Hegel *Geschichtlichkeit*, nicht aber bedrohlich ins Fahrwasser des Relativismus abgleitenden Historismus. In diesem Zusammenhang steht auch das Bewusstsein, dass alles schon einmal gedacht wurde und es nicht neues unter der Sonne gibt (Koh 1, 9). Dieser Begriff von Geschichtlichkeit ist jedoch keineswegs mit geschichtlichem und philosophischem Fatalismus gleichzusetzen, demnach unsere Bemühungen um autonomes Denken ohnehin nichts fruchten und bewirken könnten. Vielmehr greift hier der bereits mehrfach erwähnte Gedanke der *philosophia perennis*, wonach sich die großen philosophischen Fragen und Probleme unter lebensweltlich aktualisierter Form durchhalten - der älteste Wein in immer neuen Schläuchen. Und in dieser Hinsicht will Hegel seine Zöglinge vor falscher Originalität bewahren, wenn er zugespitzt formuliert, dass Wahres nicht neu und Neues nicht wahr sei (Hegel, 1996b, S. 422).

Um noch einmal das Bild zu bemühen: Kant tritt also aus dem Wald heraus, um nicht im Dickicht der einzelnen Bäume verloren zu gehen - aber er behält den Wald stets im Blick! Das will sagen: Auch das methodisch abstrakteste Philosophieren steht in unabdingbarem und nicht abzutrennendem Bezug zur Lebenswelt. Kants Autonomieanspruch an das menschliche Denken ist ohne Reflexion über die heteronomen lebensweltlichen Ansprüche an das Subjekt nicht denkbar; das Subjekt kann seinerseits nichts denken, was seinen Ausgang nicht in der Lebenswelt nähme. Vor diesen Hintergrund gehört Kants berühmter Ausspruch, Gedanken ohne Inhalt seien leer und Anschauungen ohne Begriffe blind (1998a, S. 130). Und insofern erscheint mir der Gegensatz zwischen den beiden großen Denkern bei allen sonstigen Unterschieden auch nicht unüberwindbar bleiben zu müssen.

Um sich in der Philosophie als Status quo alles Gedachten auskennen und orientieren zu können, muss man viel wissen. Hegel verweist daher zurecht auf die vielen Städte, Flüsse, Länder und Menschen, die es auf der großen philosophischen Reise zu treffen und kennenzulernen gilt. Kenne ich keine Straßennamen, dann weiß ich nicht, wohin ich gehen soll. Andererseits: Habe ich selbständige Orientierung im Sinne

methodischen Denkens nicht entwickelt, helfen mir auch keine Straßennamen - ich werde nicht in der Lage sein, einen Stadtplan zu lesen und seine symbolisierten Darstellungen an der unmittelbaren Faktizität der vielen Straßen und Gebäude nachzuvollziehen.

Urteilsfähigkeit setzt zwar Anknüpfungspunkte und Anschauung voraus. Andererseits muss man die Fähigkeit zum Anknüpfen bzw. Anschließen gelernt haben, sonst sieht sich das Subjekt dauerhaft einer Lebenswelt gegenüber, die sich ihm nur als chaotischer und unzulänglich-undifferenzierter Steinbruch darstellt. Um ein Urteil zu bilden, muss man anschließen können. Begriffe können sich nur diskursiv und auf der Grundlage zuverlässiger Urteile bilden. Der lebendige Begriff, von dem Rudolf Steiner spricht, ist der Status quo alles bisher Gedachten sowie die je eigenen, daran anknüpfenden, ergänzenden und vor allem weiterführenden begrifflich-systematischen Reflexionen. Philosophieren kann man, dies zugrundelegend, nur mit Blick auf das Wahre, welches das Ganze als das durch seine Entwicklung sich vollendende Wesen ist (Hegel, 1988, S. 15). Ansonsten aber „geht Philosophie nur auf Geschicklichkeit“ (Kant, 1998c, S. 446) und effektheischerische Verstandesakrobatik, „ohne darauf zu sehen, wie viel das Wissen zum letzten Zwecke der menschlichen Vernunft beitrage“ (Kant, 1998c, S. 447). Philosophische Begriffe können also als die lebendige Symbiose aus Gedachtem und Denken bezeichnet werden, deren ureigenster Charakter es gerade ist, sich einer engen und reduktionistischen Definition zu entziehen - sie sind unter allen Umständen und jederzeit zu groß für das Bett des Prokrustes. Dies ist das einzige, was meiner Ansicht nach sicher und „definitiv“ über sie zu sagen wäre.

Philosophisch kompetent, weil autonom urteilsfähig, wäre demnach, wer situativ und problembezogen einen mittleren Weg zwischen Gedachtem und Denken zu beschreiten weiß. Das heißt jedoch nicht: „Hier ein paar Streusel Gedachtes, dort eine Portion Denken, alles einmal kräftig umrühren und fertig ist das gehaltvolle Philosophenmenü!“ - das solchermassen wahrlich schwer im Magen liegen dürfte! Denn der mittlere Weg bedeutet weder die arithmetisch exakte Mitte zwischen zwei Zahlen, noch (faule) Kompromissfindung zwischen dem Gedachten eines Platon auf der einen und meinem eigenen Denken auf der anderen Seite, noch aber auch „Mittelmäßigkeit“ im Sinne von *nicht wirklich gut, aber auch nicht wirklich schlecht*.

Unter Rekurs auf Aristoteles meint der Begriff der Mitte (*μεσότης*) vielmehr folgendes: Sie muss *erstens* im Anschluss an die Bedingungen unserer konkreten Lebenswelt und praktischen Handlungswirklichkeit festgelegt werden. Insofern sprechen wir am ehesten von einem ausgewogenen Grad der *Verhältnismäßigkeit*. Aristoteles sagt: „Die Mitte im Bezug auf uns ist das, was weder Übermaß noch Mangel aufweist; dieses ist nicht eines und nicht für alle Menschen dasselbe. [...] So wird also jeder Fachmann Übermaß und Mangel meiden und die Mitte suchen und wählen, die Mitte aber nicht der Sache nach, sondern im Bezug auf uns“ (1912, S. 32 f.). Verhältnismäßig ist, ein philosophisches Problem in der Lebenswelt als solches zu erkennen und deren Kontexten angemessen zu behandeln und nicht als epistemologischen Selbstzweck (Wetzel, 2004, III, S. 246). Unverhältnismäßig ist, entweder der Lebenswelt situativ unangemessene philosophische Probleme aufzuoktroyieren, oder aber lebensweltliche Kontexte für philosophische Reflexionsbemühungen zum Zeugen zu nehmen, die deren Intentionen verfehlen oder gar absichtlich in Aporien und Kategorienfehlern münden lassen. Dabei ist eingedenk von Nicolai Hartmanns Postulat problemorientierten Philosophierens im Kontext der *philosophia perennis* zweierlei zu berücksichtigen: Die praktische Einübung in den angemessenen Umgang mit lebensweltlichen Problemen ist Charakterbildung „in progress“, welche zugleich die Balance zwischen einem *Zuviel* und einem *Zuwenig* selbst- oder fremdgesetzter Ansprüche zu halten lehrt. Dauerhaft verhältnismäßige Betätigung aber entspricht jener spezifischen Leistung *des Menschen*, die ihn nach Aristoteles vor allen anderen Lebewesen auszeichnet (1912, S. 11 f.). Indem sich der Mensch dieser für ihn charakteristischen Eigenschaft bewusst zu werden lernt und sich fortwährend in ihr übt, erfährt er zu guter Letzt wahres Glück (*εὐδαιμονία*): Ein *gutes*, da glückliches bzw. geglücktes Leben führt, wer erkannt hat, welche essentielle Leistung - von Aristoteles *ergon* (*ἔργον*) genannt - die von ihm allein als Subjekt *und* als Spezies zu bewerkstellende ist. Hier ist also von einem Glück die Rede, das durch vernunftgemäße⁹ Entscheidungen und verhältnismäßige Praxis zu erlangen ist. Glück ist für Aristoteles ebensowenig Zufall (die berühmten sechs „Richtigen“ im Lotto etwa), noch vergleichende Anpassung („*Ich bin dann glücklich*,

9. Womit Aristoteles in diesem Zusammenhang nicht *instrumentelle* Vernunft im Sinne quantifizierbarer Effizienz und technisch-ökonomischer Mittel-Zweck-Optimierung intendiert!

wenn ich genau so bin/genau das gleiche habe wie die anderen.“) oder aber jenes unersättliche, einzig auf materielle Besitztümer abweckende *Mehr-haben-wollen*, das Platon so eindrucksvoll in seiner *Politeia* unter dem Schlüsselbegriff der Pleonexie (πλεονεξία) beschrieben hat (2005b, S. 141 et passim). Im günstigen Fall harmonisieren subjektives *ergon* und – da der Mensch seiner Natur nach ein auf Vergemeinschaftung abweckendes Lebewesen (ζῷον πολιτικόν) ist – gesellschaftliche Norm. Letzteres wiederum heißt freilich nicht, einen fixen „Muss-und-Soll“-Katalog allgemeinverbindlicher Vorschriften und Regeln abzuarbeiten.¹⁰ Alle menschliche Praxis zeichnet sich durch die relative begriffliche Unschärfe ihrer Handlungen und Ziele aus. „Gutes tun“ kann eben kein messbares Quantum sein. *Freigiebigkeit* ist nicht der Punkt 0 auf einer Zahlengerade, deren äußerster Negativwert (*Geiz*) bei -10 und äußerster Positivwert (*Verschwendung*) bei +10 lägen.

Eine *zweite* Bedeutung der Mitte sieht Aristoteles in der Vermeidung schlechter Extreme. Bezogen auf die Lebenswelt der Gegenwart, könnte dies beispielsweise heißen: Die Aneignung sozialer Kompetenz, die ja ohne ein philanthropisches Minimum schwerlich vorstellbar ist, wird konterkariert und nachgerade in ihr Gegenteil verkehrt, wenn in der Erziehung entweder naive Gutgläubigkeit oder aber unbotmäßige Härte vermittelt werden. In Platons Dialog *Phaidon* beschreibt Sokrates anschaulich die Entstehung misanthropischer Gefühle durch blindes Gottvertrauen in die Mitmenschen: „Die Menschenfeindschaft nämlich entsteht, wenn man einem [...] zu sehr vertraut und einen Menschen für durchaus wahr, gesund und zuverlässig gehalten hat, bald darauf aber denselben als schlecht und unzuverlässig erkennt und dann wieder einen, und wenn einem das öfter begegnet und bei solchen, die man für die vertrautesten und besten Freunde hält, so haßt man denn endlich, wenn man immer wieder anstößt, alle und glaubt, daß überhaupt an keinem irgend etwas Gesundes ist. Oder hast du nicht bemerkt, daß das so zu gehen pflegt? – Jawohl, sagte ich“ (Platon, 2005d, S. 111). In Platons Alterswerk *Nomoi* schließlich berichtet der nicht namentlich genannte Dialogteilnehmer aus Athen über die Entstehung von Misanthropie aus anderen Extremen heraus: „So spreche ich denn die bei uns herrschende Überzeugung aus, daß Verzärtelung den Charakter der Kinder mißmutig, jähzornig und leicht durch Kleinigkeiten erregbar macht, das Gegenteil davon aber, eine zu strenge und harte Unterdrückung, sie kriecherisch und unfrei und menschenfeindlich werden läßt und so für das Zusammenleben untauglich macht“ (Platon, 2005e, S. 13). Wohlwollende Offenheit und Vertrauen gegenüber seiner Umwelt als Fundament des Erwerbs sozialer Kompetenz wird also niemand erlangen, der sich aufgrund anerzogener Naivität und Gutgläubigkeit von einer zwischenmenschlichen Enttäuschung zur nächsten durchzubeißen genötigt sieht. Wozu sich soziale Kompetenzen aneignen, wenn es einem „da draußen“ eh keiner dankt? Ebenso aber dürfte einzusehen sein, dass man einem Menschen die Sympathie und Freundlichkeit gegenüber seinen Mitmenschen nicht wird „einprägen“ können. Menschenliebe auf Befehl und Gehorsam funktioniert nicht. Schlimmer noch: Die hier bezeichneten schlechten Extreme bringen die Entwicklung der Persönlichkeit nicht nur in eine Schiefelage, sondern lassen den Wesenskern des betroffenen Menschen in einem schlechten Sinne entweder in der Gemeinschaft mit anderen bis zur eigenen Unkenntlichkeit „aufgehen“ oder aber zur Lebenswelt in einen schroffen Gegensatz treten, der in die innere Vereinsamung führen kann. Wer aufgrund seiner Gutgläubigkeit zu oft enttäuscht oder aber zur Menschenliebe „gezwungen“ worden ist, wird womöglich versuchen, nirgends anzuecken und jedem Konflikt übervorsichtig aus dem Weg zu gehen, oder seiner Umwelt latent oder manifest aggressiv und in eigensinniger „Opposition“ gegenüberzutreten. Aristoteles bezeichnet diese extremen Verhaltensweisen als schmeichelnde Beliebtheitsucht auf der einen und als mürrisches und abweisendes Wesen auf der anderen Seite, die einzig über das mittlere und an die Freundschaftlichkeit heranreichende Verhalten zu vermeiden seien: „Was den Umgang, das Zusammenleben und den Verkehr in Worten und Taten betrifft, so scheinen die einen liebedienerisch zu sein, da sie alles den Leuten zu gefallen loben und niemals widersprechen, sondern meinen, sie dürften denen, mit denen sie zusammentreffen, nicht unangenehm sein. Die Gegensätzlichen, die immer widersprechen und sich nicht darum kümmern, irgendwem weh zu tun, heißen grob und streitsüchtig. Daß diese genannten Haltungen tadelnswert sind, ist klar, ebenso, daß die Mitte zwischen ihnen lobenswert ist, wo man denn annimmt, was und wie man soll, und entsprechend ablehnt. Sie hat keinen Namen, gleicht aber am meisten der Freundschaftlichkeit. Denn wer die mittlere Haltung besitzt, ist das, was wir meinen, wenn wir von einem rechten Freunde sprechen, nur daß da noch die Liebe dazukommt“ (Aristoteles, 1912, S. 87 f.).

10. Zusammenhänge und Differenzen zwischen subjektivem *ergon* und gesellschaftlichen Moralvorstellungen untersucht ausführlich Ursula Wolf, 2010.

Die Vermeidung schlechter Extreme läuft aber *drittens* nicht einfach kompromisslerisch auf die kleinste gemeinsame Schnittmenge und damit schon fast zwangsläufig auf „Mittelmäßigkeit“ in des Wortes schlechter Bedeutung hinaus (vgl. Hartmann, 1957, S. 193). Schlechte Extreme lassen sich überhaupt nicht vermitteln, sondern nur verarbeiten und überwinden. Ein Verbrechen kann stümperhaft geplant und ausgeführt oder aber „perfekt“ sein - es bleibt doch ein Verbrechen. Zwischen stümperhaftem und perfektem Verbrechen gibt es keine „Mitte“, die anzustreben nach Aristoteles zulässig wäre. Sie ist demzufolge nur bei Tugenden zu finden, die diesen Namen auch verdienen. *Tapferkeit* wäre also die Mitte zwischen *Übermut* und *Furcht*, da aber die wahre Tapferkeit weder Übermaß noch Mangel aufweist, ist sie nicht bloß eine Mitte, sondern „auch eine Art Spitze“ (1912, S. 36). Eine Tugend muss „in sich steigerbar sein, ohne dabei ihren Wertcharakter zu verlieren und zur Untugend zu werden. Vielmehr muss die spezifische Wertqualität der Tugend dieselbe bleiben, ein Absolutes darstellen“ (Hartmann, 1952, S. 148). Die gesuchte Mitte hat einen Optimalcharakter (Ottmann, 2001b, S. 145 f.). Ähnlich verhält es sich mit philosophischen Begriffen: Weil diese - wie beispielsweise *Freiheit*, *Gerechtigkeit* oder *Wahrheit* - ideellen Charakter haben, kann es bei dem Bestreben, sich ihnen praktisch-lebensweltlich oder diskursiv anzunähern, nicht um die erwähnten faulen Kompromisse, etwa zwischen absolut unfrei und absolut frei, handeln, die dann in der Mitte auf ein „irgendwie frei“ hinauslaufen. Die Überwindung von schrankenloser Autokratie auf der einen und verabsolutierter *volonté générale* auf der anderen Seite besteht nicht in einem als „gentlemen’s agreement“ zwischen Despot und Masse deklariertem *Laissez-faire*. Die weitest mögliche Annäherung an das Ideal kann nur von positiver Qualität und Steigerungsfähigkeit sein. Innerhalb dieser Qualität aber kann die gesteigerte Mitte weder ganz verfehlt, noch vollständig erreicht werden, wie Aristoteles dies in Bezug auf den Wahrheitsbegriff festgestellt hat (1957, S. 34 f.). Mit anderen Worten: Das im Zustand des „Schleiers des Nichtwissens“ entwickelte Gerechtigkeitsverständnis bei Rawls ist kein simpler Kompromiss der bloßen Vermeidung absoluter Autokratie am einen und absoluter *volonté générale* am anderen Ende der Skala, sondern insofern eine qualitative Steigerung, als die Bedürfnisse des Einzelnen ebenso Berechtigung finden wie das Allgemeinwohl und vor allem deren unauflösbare wechselseitige Verknüpfung deutlich wird. Und genauso wenig ist ein Begriff von Philosophie, der im Unterricht zweckdienlich zu sein beansprucht, nur eine Mitte zwischen harten Fakten auf der einen und einem abstrakten Ideal auf der anderen Seite. Harte Fakten ohne Reflexion sind wertlos, abstrakte Ideale ohne Bezug zur Lebenswelt auch. Ein Moment der Steigerung ist die Einsicht, philosophische Begriffe nicht wie mathematische konstruieren, sondern nur *diskursiv* erlangen zu können (Kant, 1998c, S. 445 f.). Das gebietet ihre prinzipielle Unabschließbarkeit ebenso wie ihre Unablösbarkeit von der Lebenswelt der Menschen, die aus so krummem Holze gemacht sind, dass aus ihnen - Gott sei Dank! - nie etwas ganz Gerades gezimmert werden kann (Kant, 1998e, S. 41). Ein weiteres Steigerungsmoment wäre - einmal mehr mit Kant - die Fähigkeit, zwischen einem Schul- und einem Weltbegriff der Philosophie zu unterscheiden. Während der Schulbegriff auf verstandesmäßige Geschicklichkeit geht, auf – *sit venia verbo!* - klinisch sauberes Denken, ist die Philosophie nach dem „Weltbegriffe [...] die Wissenschaft von den letzten Zwecken menschlicher Vernunft“ (Kant, 1998c, S. 446 f.). Es ist klar: Diese letzten Zwecke können schwerlich in zwei, drei Oberstufenjahren erlernt werden. Sein eigener Gesetzgeber per Einsicht in die letzten Zwecke der Vernunft zu werden, ist eine alle Phasen und Gemengelagen menschlichen Daseins umfassende Lebensaufgabe.

Die von der Aristotelischen Mesoteslehre nicht nur auf den Philosophieunterricht, sondern auf die Waldorfpädagogik insgesamt ausstrahlenden Impulse halte ich für frappierend. So liegt zunächst ein beträchtlicher Vorteil in ihrer oftmals als trivial und formalistisch kritisierten Offenheit (vgl. Brüllmann, 2011, S. 137). Denn soziale Kompetenz und Urteilsfähigkeit kann letztlich nur in tätiger Auseinandersetzung mit den Unwägbarkeiten der Lebenswelt und des je eigenen Lebensweges entwickelt werden und sich bewähren. Die Bewältigung dieser vielfältigen Erfahrungen bedarf daher einer lebenspraktischen Klugheit, die sich weder durch theoretische Akribie noch durch unreflektiertes In-den-Tag-hineinleben gewinnen lässt. Diese lebenspraktische Klugheit, die Aristoteles unter dem Begriff der *phronesis* (φρόνησις) ausführlich im VI. Buch der *Nikomachischen Ethik* beschreibt, grenzt er gegen rein handwerklich-technisches „Know-how“ ebenso ab wie gegen streng wissenschaftliche Methodik und Abstraktion (vgl. Aristoteles, 1912, S. 127 ff.). Einleben und Einüben in die *phronesis* - nun aus Sicht waldorfpädagogischer Verantwortlichkeit - kann nur heißen, weder auf einseitig kopflastige Theorie noch auf unreflektierten Aktionismus (Schule als „Event“)

zu setzen. Ein Weg zu gelingendem Philosophieunterricht an Waldorfschulen könnte demnach in der Vermeidung einer allzu dominierenden *vita contemplativa*, aber auch in Ergänzung zu den handwerklich-künstlerischen Disziplinen in der sozialplastischen Bildung wohlurteilender Lebensklugheit liegen.

Die Befähigung, den unterschiedlichen Lebenslagen und Herausforderungen in Urteil und Handlung adäquat zu begegnen, ist letztlich auch für Aristoteles das entscheidende Kriterium eines gebildeten Menschen: „Denn einen gebildeten Menschen erkennt man daran, dass er in jeder Gattung der Dinge nur so viel Genauigkeit sucht, wie die Natur der Sache zulässt: Von einem Mathematiker bloße Plausibilitätsargumente zu akzeptieren ist ähnlich verfehlt, wie von einem Redner strenge Beweise zu verlangen“ (Aristoteles, 1912, S. 3). Das in meinen Augen Großartige dieses Ansatzes liegt in dem an dieser Stelle implizit mitschwingenden Selbstverständnis, dass der Mensch *als Mensch* bildungsfähig ist. Den Maßstab dafür bilden jedoch nicht IQ-Tests oder PISA-Studien, sondern die verhältnismäßige Entwicklung und Entfaltung der eigenen Anlagen: „Denn wenn [...] richtig gesagt wurde, daß das glückliche Leben dasjenige sei, welches in ungehemmter Ausübung der Tugend besteht, die Tugend ihrerseits aber eine Mitte sei, so muß die mittlere Lebensform die beste sein, und zwar das Leben in eine Mitte, die eben jeder erreichen kann“ (Aristoteles, 1855, S. 162).

6.3 Noch einmal: Schluss, Urteil und Begriff im Philosophieunterricht

Gegen Rudolf Steiners Schema des Schließens, Urteilens und Begreifens könnten Kritiker nun einwenden, es handle sich dabei um eine günstigstenfalls kreative, schlimmstenfalls willkürliche Verdrehung der klassischen Schrittfolge philosophischer Logik. Den Möglichkeiten rein induktiver Ansätze sind aber zudem bei sachgerechter Auseinandersetzung mit philosophischen Themen in der Tat klare Grenzen gesetzt. Um mit letzterem zu beginnen: Gewiss wird niemand, der sich über den schulischen Rahmen hinaus mit Philosophie befasst, sei es akademisch, sei es sonstwie lebensweltlich-reflektierend, um eine theoretische und auch deduktive Auseinandersetzung mit den Allgemeinbegriffen, dem „reinen“ Denken, herumkommen. Das ist aber nicht die Aufgabe des Philosophieunterrichts an (Waldorf-)Schulen. Die Oberstufe soll ja keine „fertigen“ Philosophen ausspucken, wenn es solche denn überhaupt geben kann – ein *fertiger Philosoph* ist, recht eigentlich betrachtet, eine *contradictio in adiecto*. Insofern hat Philosophieunterricht die Aufgabe, anhand konkret-lebensweltlicher Phänomene und Probleme zum Philosophieren anzuregen und nicht, diese Phänomene und Probleme in den „Schwitzkasten“ theoretischer Systeme zu zwingen. Die andere Frage nach Sinn oder Unsinn von Rudolf Steiners Dreischritt Schluss, Urteil und Begriff ist letztlich ein primär wissenschaftstheoretisches Problem, das meines Erachtens ohne jeden Zweifel einer tiefgehenden Reflexion wert wäre, jedoch eben deshalb an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden soll: Philosophielehrerinnen und -lehrer benötigen für ihren Unterricht in erster Linie praktisch umsetzbare Impulse und keinen zusätzlichen theoretischen Ballast, und den Schülerinnen und Schülern kann es ohnehin einerlei sein.

Von Belang scheint mir eine die von Jost Schieren in seinem bereits zitierten Aufsatz über die Qualität des Verstehens (vgl. hier Abschnitt 3.1; nachfolgend Schieren, 2008, S. 28 ff.) gezogenen Schlussfolgerungen aufgreifende, abschließende Betrachtung des Philosophieunterrichts.

Die Ebene des *Schließens* wird dabei als aktiver Aneignungsprozess neuen Wissens und durch den Weltbezug *auf den* Menschen charakterisiertes Sinnverstehen dargestellt. Ich möchte eine Übertragung dieses Ansatzes auf den Philosophieunterricht wagen, indem ich unter das *Schließen* die Konfrontation mit lebensweltlichen Phänomenen und mit dem Status quo des Gedachten - *die* Philosophie - subsumiere. Die phänomenologische Wahrnehmung des Löwen im Zoo gehört dazu ebenso wie das Vertrautmachen mit den philosophiegeschichtlich relevant bleibenden Problemen und der bisherigen Auseinandersetzung mit ihnen.

In Rudolf Steiners Dreischritt ist das *Urteilen* die nach meinem Dafürhalten maßgebliche Phase des Philosophieunterrichts. Schieren beschreibt sie als Selbstverstehen, als Entwicklungsprozess der eigenen Urteilsfähigkeit in der Auseinandersetzung von *Mensch zu Mensch*; mithin findet hier der eigentliche philosophische Diskurs, das eigentliche Denken - *das* Philosophieren - statt. Ich bezeichne diese Phase deshalb als die im Unterricht wesentliche, weil sie in jeder Hinsicht die wohl größte Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler darstellt. Denn hier findet die urteilende Auseinandersetzung mit dem

Gedachten statt: Die Schülerinnen und Schüler müssen sich zu den zur Disposition stehenden Phänomenen und Problemen irgendwie verhalten, sie müssen ihre eigenen Wahrnehmungen ebenso kritisch reflektieren wie die Erkenntnisse großer Denker zu einem Thema. Philosophische Redlichkeit gebietet dabei zunächst ein „wildes Denken“: *Alle* Fragen und Gedanken sollen erlaubt sein und artikuliert werden dürfen. Die von Schieren angesprochene „Sozialkompetenz“ des Lehrers in der Urteilsphase kann mithin nicht heißen, Zensor oder Tugendwächter zu spielen, sondern vielmehr, der Klasse einen Freiraum, eine „Diskussionswerkstatt“ zu schaffen, in dem sie sich bedenkenlos äußern und das „radikale Fragen“ (Wilhelm Weischedel) leben kann. Philosophie ist *Denkgebot*, nicht *Denkverbot*! Ich selbst erinnere mich gut an verschiedene Unterrichtssituationen in der Oberstufe, in denen provokante und eigenwillig erscheinende Fragen von Schülerseite zunächst für allgemeine Unsicherheit („*Darf man so etwas überhaupt fragen?*“), dann zu teils empörtem Widerspruch, schließlich aber zu einem lebhaften und von allen Beteiligten als konstruktiv empfundenen Diskurs führten, der diesen Namen mit Fug und Recht verdiente.

Diese radikal-diskursive Offenheit in der Urteilsphase mag nicht jedem angezeigt erscheinen. Aber gerade hierin kommt das Wesen der Philosophie besonders zum Ausdruck. Arthur Schopenhauer hat dies in einem Brief an Goethe vom November 1815 sehr anschaulich auf den Punkt gebracht: „Der Muth keine Frage auf dem Herzen zu behalten ist es der den Philosophen ausmacht. Dieser muß dem Oedipus des Sophokles gleichen, der Aufklärung über sein eignes schreckliches Schicksal suchend, rastlos weiter forscht, selbst wenn er schon ahndet daß sich aus den Antworten das Entsetzlichste für ihn ergeben wird. Aber da tragen die Meisten die Jokaste in sich, welche den Oedipus um aller Götter willen bittet, nicht weiter zu forschen: und sie geben ihr nach, und darum steht es auch mit der Philosophie noch immer wie es steht“ (Schopenhauer, 1992, S. 16). Nun könnte man angesichts der kompromisslosen Haltung Schopenhauers fragen, wieviel „Wahrheit“ denn den Schülerinnen und Schülern angesichts der immer dramatischer werdenden und für den Einzelnen kaum mehr durchschaubaren Probleme auf der Welt überhaupt zumutbar sei. Ich halte es jedoch für unangebracht, den Philosophieunterricht mut- und konturlos zwischen Ödipus und Iokaste hin und her wabern zu lassen, um endlich die Klasse mit einem faulen Kompromiss zu enttäuschen – „*Ein bisschen Wahrheit gerne, aber bloss nicht zu viel!*“ Und am Ende dürften sich die Schülerinnen und Schüler gewiss nicht vor vergleichbar schicksalhaften Abgründen eines Ödipus wiederfinden, noch werden sie mit ähnlichem Vorwissen belastet sein wie Iokaste. Aber den Mut zum Fragen, das beharrliche Bohren dicker Bretter, um an die Wahrheit zu gelangen - das sollte im Kern jeden gelingenden Philosophieunterricht auszeichnen. Die Frage stellt sich mir also nicht, *ob* wir den jungen Erwachsenen die Wahrheit in ihrer oftmals schwer erträglichen Härte und Rigorosität zumuten können, sondern höchstens, in welcher Form und mit welchem pädagogischen Fingerspitzengefühl die Lehrerinnen und Lehrer dabei zu Werke gehen. Ich denke, man sollte jungen Erwachsenen, die sich im dritten Lebensjahrsiebt befinden, denen ihr wie immer ausfallendes Mondknotenerlebnis ebenso sicher bevorsteht wie der Schritt ins „feindliche Leben“, keine Denk- und Diskussionsverbote auferlegen. Das Credo des dritten Lebensjahrsiebts lautet in Waldorfkreisen: Das Leben ist wahr. Ich füge mit Hegel hinzu: Das Wahre aber ist das Ganze. Wer das zu unterschlagen versucht, gibt sich in meinen Augen eine Blöße und genügt weder den Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe noch gar denen der Philosophie.

Nun hieße es meine ausführlichen methodisch-inhaltlichen Beschwörungen in den vorangegangenen Abschnitten ad absurdum zu führen, würde ich mit diesen Überlegungen zur Urteilsphase den Eindruck erwecken, alles liefe zu guter Letzt doch wieder nur auf freies, „originelles“ und unverbindliches Debattieren ohne Netz und doppelten Boden hinaus. Diese Gefahr besteht meiner Ansicht nach jedoch insofern nicht, da jegliche diskursive Beliebigkeit durch das Philosophieren und die Philosophie *selbst* in Schach gehalten und korrigiert wird: Selbstverständlich und ausdrücklich sollen die Schülerinnen und Schüler jede sie bewegende Frage und Idee äußern dürfen – aber sie muss sich bei aller zugestandenen Originalität und Prägnanz an den Regeln des philosophischen Diskurses messen lassen. Die Stichhaltigkeit einer Begründung steht und fällt damit, dass sie einer philosophiemethodischen Überprüfung ihrer Argumente standhalten kann. Enthält ein vordergründig originelles Argument womöglich Zirkelschlüsse oder mündet auf wiederholtes Nachfragen in einen infiniten Regress? Oder sind solche argumentationsspezifischen Maßstäbe wiederum vor dem lebensweltlichen Kontext des Arguments unzureichend (vgl. Kambartel, 1978, S. 19 f.)? Das Vermögen fundierter Begründungen zu beachten und zu fördern ist jedenfalls die unabdingbare Grundlage autonomer Urteilsfähigkeit und entspricht somit der Forderung Kants, *das Philosophieren* zu lernen.

Desweiteren muss auch ein noch so bestechendes Argument die entwicklungsgeschichtliche Faktenlage berücksichtigen. Es hilft wenig, sich das Wissen des eigenen Nichtwissens einzugestehen – ein solch freimütiges Eingeständnis aus Schülermund mag mitunter lediglich in „pragmatischer“ Bequemlichkeit begründet sein, doch das steht auf einem anderen Blatt ... –, ohne den Urheber dieser bekannten Sentenz und dessen historisch-systematischen Zusammenhang benennen zu können. Denn was immer Sokrates einst dazu bewogen hat, allein das Wissen des Nichtwissens für sich in Anspruch zu nehmen, könnte sich unter den Auspizien der Griechischen Antike als gänzlich anders intendiert erweisen als im lebensweltlichen Kontext der Gegenwart. Ein Mindestmaß an gesichertem Faktenwissen ist mithin kein Selbstzweck oder eine leicht zu erlangende und vermeintliche Trumpfkarte in Philosophieklausuren, sondern schafft erst den Bezugsrahmen, innerhalb dessen man seinen jeweiligen *Stand-Punkt der Philosophie* (Hegel!) sicher verorten und behaupten kann.

Und schließlich erweist sich jedes noch so ausgefallene, ja extreme Argument als unproblematisch, wenn pädagogisches Geschick und Einfühlungsvermögen es eben als ein solches auszumachen und auf eine werthafte Mitte zu lenken vermögen. Die Mesoteslehre von Aristoteles kann hierbei ein guter Maßstab sein, da sie einerseits keine Meinungen und Standpunkte in einen methodischen „rechten Winkel“ pressen will, andererseits aber unverhältnismäßige und extreme Positionen und Handlungsintentionen unmissverständlich beim Namen nennt und eine allgemeinverträgliche, deshalb jedoch keineswegs „mittelmäßige“ Alternative aufzuzeigen vermag. So bietet sie die wunderbare Chance, das individuelle philosophische Potential einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers in seiner Entwicklung zu begleiten und zur Entfaltung zu bringen, und dennoch die Charakteristik der Klassengemeinschaft zu achten und nicht relativistischer Verflüssigung anheimfallen zu lassen. Auf diese Weise muss die Urteilsphase als gelingende Symbiose freier „Diskurswerkstatt“ auf der einen und Einübung in die *Ordnung des Diskurses* auf der anderen Seite keineswegs in ausweglosen Aporien steckenbleiben.

Die dritte Phase der *Begriffsfindung* beschreibt Schieren schließlich als *aktiven Bezug des Selbst auf die Welt* und die Erkenntnis der darin waltenden Zusammenhänge. Mit Blick auf die Philosophie könnte man davon sprechen, das Gedachte und das Denken, die Philosophie und das Philosophieren, denkend zu verwandeln und weiterzudenken. Der Begriff wird „als die tentative und sich ihrer Vorläufigkeit und Unzureichung bewusste, forschende und erkundende Auseinandersetzung damit verstanden“ (Schieren, 2008, S. 28). Diese prinzipielle Offenheit unterstreicht den Charakter des Philosophierens als Prozess ohne fixierbare und definierbare Endresultate. Ziel des Unterrichts wäre demzufolge nicht zwingend, dass die Schülerinnen und Schüler ein Glossar philosophischer Begriffe in Gestalt eines fertigen Epochenhefts ihr Eigen nennen. Philosophieunterricht soll meines Erachtens in erster Linie den Weg zu autonomer Urteilsbefähigung weisen, weniger aber oder allenfalls sekundär zum fertigen Epochenheft, das Schüler, Lehrer und Eltern gleichermaßen „sehr schön“ finden – wobei sich beides selbstredend nicht von vorne herein gegenseitig ausschließen muss. Viel wesentlicher ist doch, Philosophie nicht als Verkünderin fertiger und unumstößlicher Wahrheiten und Gewissheiten aufzufassen, die dann unverrückbar und wie in Marmor gegossen in der Landschaft stehen. Womöglich wirft sie am Ende mehr Fragen auf, als sie an antizipierten Antworten zu liefern vermag. Unter Umständen kann sie lediglich das um eine Stufe bewusster machen, was ohnehin alle wissen, wie Hans-Georg Gadamer es einmal formuliert hat. Daraus ergibt sich aber der „Lerneffekt“, mit nicht abgeschlossenen Antworten und ungelösten Problemen umzugehen und sie auszuhalten. Was heute wahr ist, muss morgen nicht unbedingt falsch sein und verweist wahrscheinlich auch auf dieselben Problemgehalte, es wird allerdings ganz gewiss anders befragt, diskutiert und interpretiert – und insbesondere wird sich kein echtes philosophisches Problem ein für allemal und gar in einigen wenigen Unterrichtsstunden „erledigen“, sondern als Menschheitsfrage überdauern.

Die formale und inhaltliche Offenheit der in diesem Text vorgestellten Ansätze ist zudem eine gute Grundlage, um den Philosophieunterricht mit der in den vergangenen Jahren immer stärker ins Bewusstsein drängenden und etwa an nordrhein-westfälischen Waldorfschulen¹¹ bereits erfolgreich

11. Ich denke dabei an die Initiative der Arbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen, in deren Folge man seit 2009 in Projektschulen Portfolios entwickelt hat und diese Form nunmehr (2013) als waldorfspezifisches Abschlussportfolio bundesweit angeboten wird. Näheres dazu ist unter folgendem Internetauftritt zu erfahren: www.apf-nrw.de.

etablierten *Portfoliokultur* zu verbinden. Denn der Arbeit mit Portfolios kommen die Überlegungen Husserls und Hartmanns insofern entgegen, als es jenem um die lebensweltlich-konkrete Erkenntnis aus der Bewusstseinsintentionalität heraus ging, diesem um das hier und jetzt Menschenmögliche in der Bearbeitung der großen philosophischen Probleme. Für beide ist entscheidend, dass es eine subjektunabhängige Erkenntnis nicht geben kann. Damit treffen sie nicht zuletzt in die gleiche Kerbe wie die Aristotelische Mesoteslehre. Erkenntnis ist ein andauernder und aktiver Prozess, den das erkennende Subjekt nicht unternimmt, um sich seiner Differenz zum erkannten Objekt bewusst(er) zu werden, sondern um im Gegenteil eine Beziehung zwischen beiden herzustellen, zu „pflegen“ und auszubauen. Die erkenntniskonstituierenden Impulse gehen vom Subjekt aus und werden ihm nicht als bestehende Ordnung, fixes Modell oder komplexes System auferlegt. Die zuständige Kontrollinstanz dabei sind Klassenzimmer und Unterricht jedoch nur zeitlich begrenzt. Philosophieunterricht an Waldorfschulen setzt in der Erziehung zu autonomer Urteilsbildung und Mündigkeit, zu Diskursfähigkeit und intersubjektivem wie interkulturellem Verstehen hoffentlich auch immer Impulse, die den lebensweltlichen Kontext der Schulzeit weit überschreiten und überdauern. Sofern der Philosophieunterricht dies zu leisten vermag, erfüllt er meiner Ansicht nach seinen Zweck. Darüber hinaus sei daran erinnert, dass in der (Schüler)Selbstreflexion eine wesentliche Qualitätsanforderung des Portfoliogedankens zum Ausdruck kommt. Dieser selbstreferentielle Prozess läuft längerfristig, so ist zu hoffen, auf jene Art der Urteilsbefähigung hinaus, die Hannah Arendt einmal treffend beschrieben hat: „Die Voraussetzung für diese Art der Urteilsbildung ist keine hoch entwickelte Intelligenz oder ein äußerst differenziertes Moralverständnis, sondern schlicht die Gewohnheit, ausdrücklich mit sich selber zusammenzuleben, das heißt, sich in jenem stillen Zwiegespräch zwischen mir und meinem Selbst zu befinden, welches wir seit Sokrates und Plato gewöhnlich als Denken bezeichnen“ (Arendt, 1991, S. 35). Das aber entspricht nicht zuletzt den Forderungen namhafter Wegbereiter des Portfoliogedankens in der Waldorfpädagogik (vgl. etwa Iwan, 2005, S. 128 f.; 2007, S. 137 f.), das Arbeitsmittel Portfolio als wesentlichen Beitrag zur Überwindung des jahrhundertealten und nicht nur die Philosophie und das Philosophieren betreffenden Subjekt-Objekt-Dualismus ernstzunehmen. Dem möchte ich mich ausdrücklich anschließen.

Literatur

- Albert, H. & Topitsch, E. (Hrsg.) (1971). *Werturteilsstreit (Wege der Forschung CLXXV)*. Darmstadt: WBG.
- Arendt, H. & Heidegger, M. (2002). *Briefe 1925-1975*, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Klostermann.
- Aristoteles (1855). *Aristotelis de re publica*. (Ed.), I. Bekker, Berlin: Reimer; *Politik* (Ed.), U. Wolf, 1994. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Aristoteles (1912). *Ethica Nicomachea*, rec. F. Susemihl, ed. O. Apelt, Leipzig: Teubner; *Die Nikomachische Ethik* (Ed.), O. Gigon, 3. Aufl. 1998. München: dtv; *Nikomachische Ethik* (Ed.), U. Wolf. 3. Aufl. 2011. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Aristoteles (1957), *Aristotelis Metaphysica*, rec. W. Jaeger, Oxford: University Press; *Metaphysik* (Ed.), U. Wolf, 2. Aufl. 1999. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Arendt, H. (1991). Persönliche Verantwortung in der Diktatur. In dies., *Israel, Palästina und der Antisemitismus. Aufsätze* (S. 7-38). Berlin: Wagenbach.
- Aristoteles (1995). *Über die Seele*, griech./deutsch. Hamburg: Meiner.
- Berger, P. L. & Luckmann, Th. (2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, 21. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer.
- Bernecker, W. L. (1997). *Port Harcourt, 10. November 1995. Aufbruch und Elend in der Dritten Welt*. München: dtv.
- Brüllmann, Ph. (2011). Ethische Schriften. In Chr. Rapp & K. Corcilus (Hrsg.), *Aristoteles-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 134-146). Stuttgart: Metzler.
- Burckhardt, J. (2007). Griechische Kulturgeschichte. In ders., *Das Geschichtswerk II*, Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. 5. Aufl., München/Basel: Reinhardt.
- Demandt, A. (1996). Sokrates vor dem Volksgericht in Athen 399 v. Chr. In A. Demandt (Hrsg.), *Macht und Recht. Große Prozesse in der Geschichte* (S. 9-32). München: Beck.
- Diogenes Laertius (1998). *Leben und Meinungen berühmter Philosophen* (Ed.), O. Apelt. Hamburg: Meiner.
- Erler, M. (1999). Platon. In K. Brodersen (Hrsg.), *Große Gestalten der griechischen Antike. 58 historische Portraits von Homer bis Kleopatra* (S. 245-256). München: Beck.
- Ernst, G. (2012). *Denken wie ein Philosoph. Eine Anleitung in sieben Tagen*. München: Pantheon.
- Ferry, L. (2010). *Leben lernen. Eine philosophische Gebrauchsanweisung*, 3. Aufl., München: dtv.
- Fuhrmann, M. (2002). *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart: Reclam.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 6. Aufl., Tübingen: Mohr/Siebeck.
- Gadamer, H.-G. (1999). Die phänomenologische Bewegung. In ders., *Gesammelte Werke III* (S. 105-146). Tübingen: Mohr/Siebeck.
- Goethe, J. W. (2006). *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*. 33 Bde. (Münchener Ausgabe) (Ed.), K. Richter et al., München: btb.
- Habermas, J. (1969). Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In H. Maus & F. Fürstenberg (Hrsg.). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (S. 155-191). Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hartmann, N. (1931). Systematische Selbstdarstellung. In H. Schwarz (Hrsg.), *Deutsche systematische*

- Philosophie nach ihren Gestaltern I* (S. 281-340). Berlin: Junker & Dünnhaupt.
- Hartmann, N. (1935). *Ethik*. 2. Aufl., Berlin/Leipzig: de Gruyter.
- Hartmann, N. (1942). Neue Wege der Ontologie. In N. Hartmann (Hrsg.), *Systematische Philosophie* (S. 199-311). Stuttgart/Berlin: Kohlhammer.
- Hartmann, N. (1949). *Das Problem des geistigen Seins. Untersuchungen zur Grundlegung der Geschichtsphilosophie und der Geisteswissenschaften*, 2. Aufl., Berlin: de Gruyter.
- Hartmann, N. (1952). *Einführung in die Philosophie*. Nachschrift Vorlesung 1949, 2. Aufl., Osnabrück: Selbstverlag.
- Hartmann, N. (1957). Die Wertdimensionen der Nikomachischen Ethik. In ders., *Kleinere Schriften II* (S. 191-214). Berlin: de Gruyter.
- Hartmann, N. (1968). *Der philosophische Gedanke und seine Geschichte. Aufsätze*, Stuttgart: Reclam.
- Hegel, G. W. F. (1986). *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*. In ders., *TWA VII*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1988). *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Meiner.
- Hegel, G. W. F. (1996a). Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für Immanuel Niethammer (1812). In ders., *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817, TWA IV* (S. 403-417), 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1996b). Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten. Schreiben an Friedrich v. Rauner (1816). In ders., *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817, TWA IV* (S. 418-425), 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1996c). Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten des Naturrechts, seine Stelle in der praktischen Philosophie und sein Verhältnis zu den positiven Rechtswissenschaften. In ders., *Jenaer Schriften 1801-1807, TWA II* (S. 434-530), 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1998). Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie II. In ders., *TWA XIX*, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (2003). Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I. In ders., *TWA XVIII*, 5. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidegger, M. (2001). *Sein und Zeit*. 18. Aufl., Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, M. (2009). *Vorträge und Aufsätze*. 11. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hentig, H. v. (2009). *Bildung. Ein Essay*. 8. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- Hobbes, Th. (1999). *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates* (Ed.), I. Fetscher, 9. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Höffe, O. (2010). *Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung*, 4. Aufl., München: Beck.
- Husserl, E. (1965). *Philosophie als strenge Wissenschaft*, Frankfurt am Main: Klostermann.
- Husserl, E. (1992a). Logische Untersuchungen II/1. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis. In ders., *Gesammelte Schriften III*. Hamburg: Meiner.
- Husserl, E. (1992b). Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. In ders., *Gesammelte Schriften V*. Hamburg: Meiner.
- Husserl, E. (1992c). Cartesianische Meditationen. In ders., *Gesammelte Schriften VIII*. Hamburg: Meiner.
- Husserl, E. (1992d). Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. In ders., *Gesammelte Schriften VIII*. Hamburg: Meiner.

- Iwan, R. (2005). *Zeig, was Du kannst! Portfolioarbeit als zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik*. Heidelberg: Menon.
- Iwan, R. (2007). *Die neue Waldorfschule. Ein Erfolgsmodell wird renoviert*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kambartel, F. (1978). Bemerkungen zur Frage „Was ist und soll Philosophie?“. In H. Lübke (Hrsg.), *Wozu Philosophie? Stellungnahmen eines Arbeitskreises* (S. 17-34). Berlin/New York: de Gruyter.
- Kant, I. (1998a). *Kritik der reinen Vernunft* (Ed.), J. Timmermann, Hamburg: Meiner.
- Kant, I. (1998b). M. Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre, 1765-1766. In ders., *Werke I* (Ed.), W. Weischedel, Darmstadt: WBG.
- Kant, I. (1998c). Logik. In ders., *Werke III* (Ed.), W. Weischedel, Darmstadt: WBG.
- Kant, I. (1998d). Kritik der Urteilskraft. In ders., *Werke V* (Ed.), W. Weischedel, Darmstadt: WBG.
- Kant, I. (1998e). Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In ders., *Werke VI* (Ed.), W. Weischedel, Darmstadt: WBG.
- Kaulbach, F. (1979). *Einführung in die Metaphysik*, 2. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Kersting, W. (1993). *John Rawls zur Einführung*, Hamburg: Junius.
- Kessler, A. S., Schöpf, A. & Wild, Chr. (1973), Art. „Erfahrung“. In H. Krings, H. M. Baumgartner & Chr. Wild (Hrsg.), *Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (Bd. 2, S. 373-386). München: Kösel.
- Koller, P. (1998). Die Grundsätze der Gerechtigkeit. In O. Höffe (Hrsg.), *John Rawls. Eine Theorie der Gerechtigkeit (Klassiker auslegen XV)* (S. 45-69). Berlin: Akademie Verlag.
- Koselleck, R. (1989). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuhn, Th. S. (1978). *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuhn, Th. S. (1999). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, 15. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lévinas, E. (2006). Das Antlitz des Anderen. In E. Martens (Hrsg.), *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie* (S. 247-256), 4. Aufl., München: Beck.
- Lindenberg, Chr. (2008). *Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan*, 3. Aufl., Stuttgart: Fr. Geistesleben.
- Lloyd, G. E. R. (2000). Beobachtung und Forschung. In J. Brunschwig & G. E. R. Lloyd (Hrsg.), *Das Wissen der Griechen. Eine Enzyklopädie* (S. 217-237), München: Fink.
- Luhmann, N. (2012). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, 15. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, E. (2007). Anschaulich philosophieren - (wie) geht das? In B. Brüning & E. Martens (Hrsg.), *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen (Philosophie und Ethik unterrichten V)* (S. 9-17). Weinheim/Basel: Beltz.
- Martens, E. (2012). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, 6. Aufl., Hannover: Siebert.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Natorp, P. (1994). *Platons Ideenlehre. Eine Einführung in den Idealismus*, Hamburg: Meiner.
- Nietzsche, F. (2011). *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen (KSA IV)*, 13. Aufl., München: dtv.
- Nussbaum, M. C. (1992). Human Functioning and Social Justice. In Defence of Aristotelian Essentialism. In *Political Theory*. Vol. 20. Issue 2. S. 202-246.

- Offe, C. (2009). Familienleistung jenseits der Marktarbeit - das bedingungslose Grundeinkommen. In K. Biedenkopf, H. Bertram & E. Niejahr, *Starke Familie - Solidarität, Subsidiarität und kleine Lebenskreise. Bericht der Kommission „Familie und demographischer Wandel“* (S. 129-146). Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH.
- Ottmann, H. (2001a). *Geschichte des politischen Denkens. Von den Anfängen bei den Griechen bis auf unsere Zeit I/1: Die Griechen. Von Homer bis Sokrates*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Ottmann, H. (2001b). *Geschichte des politischen Denkens. Von den Anfängen bei den Griechen bis auf unsere Zeit I/2: Die Griechen. Von Platon bis zum Hellenismus*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Ottmann, H. (2010). *Geschichte des politischen Denkens. Von den Anfängen bei den Griechen bis auf unsere Zeit IV/1: Das 20. Jahrhundert. Der Totalitarismus und seine Überwindung*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Ottmann, H. (2012). *Geschichte des politischen Denkens. Von den Anfängen bei den Griechen bis auf unsere Zeit IV/2: Das 20. Jahrhundert. Von der Kritischen Theorie bis zur Globalisierung*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Pfister, J. (2010). *Fachdidaktik Philosophie*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Platon (2005a), Apologia Sokratous. In ders., *Werke II*, griech./deutsch, ed. Gunther Eigler, 4. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Platon (2005b). Politeia. In ders., *Werke IV*, griech./deutsch (Ed.), Gunther Eigler, 4. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Platon (2005c), Epistolai (Z'). In ders., *Werke V*, griech./deutsch (Ed.), Gunther Eigler, 4. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Platon (2005d). Phaidon. In ders., *Werke III*, griech./deutsch (Ed.), Gunther Eigler, 4. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Platon (2005e). Nomoi. In ders., *Werke VIII/2*, griech./deutsch (Ed.), Gunther Eigler, 4. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Precht, R. D. (2012). *Wer bin ich - und wenn ja, wie viele? Eine philosophische Reise*, München: Goldmann.
- Prechtl, P. (2002). *Edmund Husserl zur Einführung*, 3. Aufl., Hamburg: Junius.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, J. (1997a). *Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989*, 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, J. (1997b). Das Ideal des öffentlichen Vernunftgebrauchs. In Phil. Gesellschaft Bad Homburg & W. Hirsch (Hrsg.), *Zur Idee des politischen Liberalismus. John Rawls in der Diskussion* (S. 116-141). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reese-Schäfer, W. (2001). *Kommunitarismus*, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Campus.
- Rohbeck, J. (2000). Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In J. Rohbeck (Hrsg.), *Methoden des Philosophierens, (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik I)* (S. 146-174). Dresden: Thelem.
- Saro-Wiwa, K. (1996). *Flammen der Hölle. Nigeria und Shell: Der schmutzige Krieg gegen die Ogoni*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schieren, J. (2008). Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens. In J. Schieren (Hrsg.), *Was ist und wie entsteht Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* (S. 11-31), München: Kopaed.
- Schiller, F. (2004). *Sämtliche Werke in fünf Bänden* (Ed.), H. G. Göpfert, München: dtv.
- Schopenhauer, A. (1992). *Der Briefwechsel mit Goethe und andere Dokumente zur Farbenlehre*, Zürich: Haffmanns.
- Schulz, W. (1972). *Philosophie in der veränderten Welt*. Pfullingen: Neske.
- Sen, A. (2011). *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*, 5. Aufl., München: dtv.
- Söhngen, G. (1964). *Philosophische Einübung in die Theologie. Erkennen - Wissen - Glauben*, 2. Aufl., Freiburg/München: Alber.

- Spaemann, R. (2001). Die zwei Grundbegriffe der Moral. In ders., *Grenzen. Zur ethischen Dimension des Handelns*. (S. 64-82). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steenblock, V. (2012). *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie (Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher I)*, 6. Aufl., Berlin/Münster: Lit.
- Steiner, R. (1961). *Wo und wie findet man den Geist* (GA 57). Dornach: RSV.
- Steiner, R. (2004). *Das Denken verwandeln*. Dornach: RSV.
- Steiner, R. (2005). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293). Dornach: RSV.
- Waldenfels, B. (1985). *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1988). Die Herkunft der Normen aus der Lebenswelt. In W. Kluxen (Hrsg.), *Tradition und Innovation. XIII. Deutscher Kongress für Philosophie 1984* (S. 219-235). Hamburg: Meiner.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walzer, M. (1993). *Kritik und Gemeinsinn. Drei Wege der Gesellschaftskritik*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Weber, M. (1988). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftstheorie*. 7. Aufl., Tübingen: Mohr.
- Weischedel, W. (1998). *Der Gott der Philosophen. Grundlegung einer Philosophischen Theologie im Zeitalter des Nihilismus I & II*, Darmstadt: WBG.
- Weizsäcker, C. F. v. (1982). *Die Einheit der Natur. Studien*, 2. Aufl., München: dtv.
- Wetzel, M. (2004). *Praktisch-Politische Philosophie*. 3 Bde., Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wetzel, M. (2007). *Sokratischer Dialog über Hirnforschung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wetzel, M. (2008). *Lebens-Poietische Philosophie I: Gesamtansatz – Grundlinien*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wolf, U. (2010). Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre. In O. Höffe (Hrsg.), *Aristoteles. Nikomachische Ethik (Klassiker auslegen II)* (S. 83-108). 3. Aufl., Berlin: Akademie Verlag.
- Xenophon (2003). *Erinnerungen an Sokrates*, griech./deutsch (Ed.), P. Jaerisch, Düsseldorf/Zürich: Artemis & Winkler.