

Maria Muck

Berliner Allee 106, D-58642 Iserlohn
docmuck@aol.com

Narrative Philosophiedidaktik

Zusammenfassung

Die Wesenszüge der modernen philosophischen Didaktik beruhen auf theoretischen Grundlagen. Doch es besteht eine Kluft zwischen Theorie und Praxis, die weder von Rehfus noch von Martens überbrückt wurde. Martens definiert die Philosophen als Experten einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinde. Der Dialog mit den Schülern, als eine systematisch unternommene pragmatische Wende, liege im Bereich der Philosophie. Philosophische Didaktik sei beides, Erkenntnis und Fähigkeit zur gemeinsamen Selbstbestimmung. Trotzdem bleibt die oben genannte dialogische Partnerschaft ein postuliertes Konstrukt. Rehfus bestätigt mit seiner Einstellung das Gleiche, indem er behauptet, dass das Modernitätsbewusstsein eine Krise durchläuft und dass folglich die Philosophie bei der Wiederherstellung der Ego-Identität hilfreich sein kann. Doch die Schule könne das Problem der Evaluierung des Ego-Restaurierungsprozesses nicht lösen.

Allerdings sind Konzepte und theoretische Konstrukte mit der Wirklichkeit nicht identisch; sie sind heuristische Instrumente. Die Gesellschaft und die Geschichte sind keine monistischen Konstrukte, die der Verstand nachzuvollziehen hat, sondern Möglichkeiten, die in ihrem Grunde zu erfassen sind. Die Aneignung der Narration trägt zur wissenschaftlichen Propädeutik bei, weil es den richtigen Zugang zur Narration sichert.

Schlüsselwörter

philosophische Didaktik, der Dialog mit den Schülern, dialogische Partnerschaft, Ego-Restaurierungsprozesses, Narration

Die philosophiedidaktische Auseinandersetzung der Gegenwart, insgesamt in jüngster Zeit eher auf Einzelphänomene und vor allem auf praktische Philosophie fokussiert, wird von zwei zentralen Positionen bestimmt, die sich an den Entwürfen von *Martens*¹ und *Rehfus*² festmachen lassen. Für die Unterrichtspraxis geben beide eine Vielzahl interessanter Anregungen, die sich als Deduktionen aus einem Theorieansatz verstehen, den Hiatus von Theorie und Praxis allerdings eher verschärfen als überwinden.

Martens bestimmt den Philosophen als den Fachmann, der „innerhalb einer Scientific Community überprüfbare Thesen nach allgemein anerkannten Standards“ aufstellt,³ was gleichzeitig bedeutet, dass er nicht mehr die „großen“ philosophischen Fragen formuliert, sondern Prioritäten innerhalb seines Fachgebietes setzt. Die didaktische Implikation lautet: Von der Philosophie sind

„Argumente zu lernen, die zur Lösung konkreter Probleme beitragen oder Probleme überhaupt erst sichtbar machen. Es folgt aber auch, dass sich umgekehrt Philosophie vom *common*

¹ Ekkehard Martens, *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Schroedel, Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1979.

² Wulff D. Rehfus, *Didaktik der Philosophie*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1980.

³ E. Martens, *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, S. 53.

sense mögliche Antworten und von ihr noch nicht gesehene Probleme anhört und zur Lösung vornimmt.”⁴

Das Ereignisfeld ist der Dialog mit dem Schüler, die „pragmatische Wende”,⁵ systematisch gerechtfertigt im Rekurs auf *Peirce*, führt schließlich zu der Definition: *Philosophiedidaktik ist zugleich Wissen und Können gemeinsamer Selbstbestimmung*. Die Denkbewegung innerhalb der bildungspolitischen Diskussion einerseits, der es um die ganz allgemein in der Diskurstheorie verankerte Selbstbestimmung des Ich geht; die philosophische Begrifflichkeit pragmatischer Dialogik andererseits, fachlich begründet in der platonischen Tradition des Dialoges, münden letztlich nicht schlüssig in die Unterrichtspraxis, weil diese sich durch andere Lern- und Institutionsgeschichte bestimmt als die genannten Denkbewegungen. Die Dialogpartnerschaft des Unterrichts bleibt daher ein postuliertes Konstrukt.

Die Lücke zwischen Theorie und Praxis klapft in gleicher Weise auch bei *Rehfus*, der von einer postaufklärerischen Vernunftkrise ausgehend eine Rekonstruktion der verlorenen Ich-Identität fordert (unter Bezugnahme auf den von Oelmüller thematisierten geschichtlichen Diskurs)⁶ in autonomer Auseinandersetzung mit seiner Welt. Der Topos *Sprachhandlung* vermag die Problematik der Einholung von Wirklichkeit nur dann abzudecken, wenn man diese als „sprachlich konstituierte Wirklichkeit”⁷ begreift. Der Autor bleibt bei aller arabeskenhafter Sprachlichkeit dem Denkmuster der sich nüchtern gerierenden Aufklärung verhaftet: *Wirklichkeit* ist eine Leistung des Bewusstseinssubjekts, zunächst in deiktischer Ausgrenzung, dann in Sprache. „Sprache bestimmt Wirklichkeit”⁸ bzw. „ist gesellschaftliche Wirklichkeit”.⁹ Das Heraustreten aus der behaupteten Bewusstseinskrise der Gegenwart durch Rekonstruktion von Ich-Identität in bestimmten Operationen mag seine Richtigkeit haben; es lässt sich allerdings nicht deduzieren, dass schulische Erziehung das Problem der Identitätskrise löst, weil nicht evaluierbar ist, wieweit dies überhaupt zu gelingen vermag. Dass es durch methodische Schritte überhaupt gelingen kann, ist eher als eine Behauptung am Anfang einer Entwicklung von Didaktik¹⁰ zu sehen, deren personale und institutionelle Seite ausgeklammert bleiben.

Der Dialog einerseits, die Aufhebung der Identitätskrise andererseits führen die didaktische Theorie der Philosophie in Operationen mit ihr unbekanntem Faktoren: Schüler, Lehrer, Unterricht und Unterrichtsgegenstand stehen stets unter metatheoretischem didaktischem Vorbehalt, Wirklichkeit ist behauptet, aber ontisch nicht erfasst. Löst man die Anregungen der Autoren für den praktischen Unterricht aus dem Gebilde ihrer theoretischen Deduktionen, die vor der Praxis anhalten, dann können diese ihre Funktion für den Unterricht durchaus beibehalten, da sie sich methodisch als praktikabel erweisen, der Argumentations- und Deduktionskontext greift jedoch nicht. Die Konstruktion von Unterricht gewinnt den Charakter der Beliebigkeit oder Zufälligkeit, die fachliche Dimension unterliegt zufälliger Auswahlentscheidung, philosophische Geschichten bleiben unerzählt.

Im Dialog mit der genannten Literatur kann verdeutlicht werden, wie eine aus der Unterrichtserfahrung gespeiste Philosophiedidaktik sich aufbaut, die konzeptionell als „*narrative Didaktik*” zu entwerfen ist. Die Schulerfahrung zeigt alltäglich, dass jeder Schüler an Schnittpunkten lebt, in denen sich vielerlei Lebensformen kreuzen und schneiden, die in rascher Folge wechseln. Stabile soziale Gefüge, Lerngeschichten und Erlebniskontexte setzen sich immer wieder neu zusammen, halten eine gewisse Zeit und zer-

fallen. Von daher erübrigen sich die Determinismen im Sinne postulierter Restabilisierung von Identität oder dialogischer Selbstbestimmung. Vielmehr ist jener Gesichtspunkt zu beachten, den *Evans* betont, wenn er auf die Bedeutung der ersten Person im Plural hinweist:¹¹ Die Entwicklung des Ich vollzieht sich eben nicht linear, sondern in einem polyphonen Prozess, einer differenzierten Registratur von Stimmen. Diese Tatsache ist zentral zu beachten, wenn Unterrichtskonzepte entworfen werden.

Weiterhin ist zu bedenken, dass das Wissen in der postmodernen Gesellschaft seine Abkoppelung von der Bildung erfahren hat, für sich genommen auch seinen autonomen *Gebrauchswert* verloren hat.¹² Wo Wissen gefragt ist, da ist es funktionalisiert, wie die gegenwärtige öffentliche Diskussion nur allzu deutlich macht: Die Wirtschaft fordert, Politik und Gesellschaft folgen den Marktvorgaben, die Inszenierungen stets neuer Anforderungs- und Bedarfsprofile lösen einander ab. Die Schule bewegt sich in diesem Feld, die Schüler sind Partizipanten. Es kann nicht Sinn schulischer Ausbildung sein, Wissen zu vermitteln, das Bedürfnisse bedient, die angesichts der technologischen Entwicklung immer kürzere Halbwertszeiten haben. Die Aufnahme des Ausdrucks vom *Sprachspiel*, wie *Wittgenstein* ihn andachte und wie er im postmodernen gesellschaftlichen Kontext bei *Lyotard* weiterentwickelt wird, scheint sinnvoll das zu beschreiben, was Unterricht in Philosophie zu tun hat: Sprachspiele spielen „aus Freude an seiner Erfindung [...] der etablierten Sprache, der Konnotation, abgerungen“¹³ – das könnte methodologischer Leitfaden einer Didaktik werden, die sich pragmatisch dem Erwerb narrativen Wissens verpflichtet sieht.

Die Merkmale des Narrativen lassen sich bestimmen als Erzählen von Geschichten, die gesellschaftliche Kompetenzen und Leistungen aufweisen und bewerten, so wie etwa Mythen arbeiteten. Auch ein *Platon* und *Aristoteles* erzählen solche Geschichten, die sich nicht gegen ihr Erzähltwerden sperren. Weiterhin gestattet die narrative Form eine Pluralität von Sprachspielen, die zu einem Gesamtkontext angeordnet und strukturiert, somit auch zur Beurteilung vorgelegt werden können. Und schließlich gewinnt der Narrator seine Autorität nicht aus der institutionellen Zuweisung (eben der, Lehrer an einer bestimmten Schule zu sein), sondern aus der Pragmatik des Erzählens selber.¹⁴ Die „Rückkehr des Narrativen in das Nichtnarrative“,¹⁵ beispielsweise im Bereich der Normorientierung, scheint geeignet, die Frage

4
Ibid., S. 57.

5
Ibid., S. 58 und 73.

6
W. Rehfus, *Didaktik der Philosophie*, S. 48 (Zusammenfassung).

7
Ibid., S. 86.

8
Ibid.

9
André Conrad, „Langage et Culture“, Vortrag, Bonn 2003 (noch unveröffentlicht).

10
W. Rehfus, *Didaktik der Philosophie*, S. 87. – Vgl. Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*:

„dass wir nämlich von den Dingen nur das a priori erkennen, was wir selbst in sie legen“ (B XVIII).

11
David Evans, „The Philosophical Significance of the First Person Plural“, Vortrag, Bonn 2003 (noch unveröffentlicht).

12
Jürgen Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1968.

13
Jean-François Lyotard, *Das postmoderne Wissen*, Passagen, Wien 1999, S. 41.

14
Ibid., S. 68 ff.

15
Ibid., S. 87.

nach der Legitimierung im Sprachspiel der Wissenschaft ebenso zu lösen, wie sie den künstlichen Expertenkonsens aufhebt zugunsten des Erwerbs von kulturellen, moralischen und wissenschaftlichen Kontexten aus dem praktisch geführten Dialog einer realen Schul- und Unterrichtssituation.

Bedenkend ist darauf hinzuweisen, dass der Verwendung des Ausdrucks im Sinne *Lyotards* auch eine Gefahr innewohnt: nämlich die der Unverbundenheit und Beliebigkeit unterschiedlicher *Sprachspiele*, die nicht mehr beurteilbar sind, deren Zusammenstoß wir aushalten müssen.¹⁶ Dennoch scheint die Aufnahme des Terminus zur Beschreibung einer didaktischen Konzeption sinnvoll, weil die Betonung des Narrativen die Schwierigkeit vermeiden hilft, die sich immer dort auftut, wo das Verhältnis von Wirklichkeit und Begriff, Geschichte und Theorie zu klären ist. Es bedarf wohl der Bildung von Begriffen und Theorien als Voraussetzung aller wissenschaftlichen Erkenntnis, aber sie sind nicht mit der Wirklichkeit (hier: der Schule, des Schülers, des Lehrenden) identisch, sondern heuristisches Mittel, das an der Wirklichkeit selbst überprüft werden muß.¹⁷ Unterricht ist Ort solcher Wirklichkeit, der Gesellschaft und Geschichte zum Ausdruck bringt – nicht in einem monistischen Denkraum theoretisch erfassbar, aber im Ansatz vielleicht analytisch verstehbar. Indem er sich der Narration verpflichtet, leistet er seinen Beitrag zu wissenschaftlicher Propädeutik in ebender Systematik, die der Erzählung eignet.

Klärungsbedürftig ist das Werteproblem, das sich im Vorwurf gegen die postmoderne Theorie artikuliert als Orientierungslosigkeit. So richtig es ist, dass geschlossene Vernunftssysteme normativer Ethik fragwürdig geworden sind,¹⁸ so gilt doch auch, dass der dialektische Zusammenhang zwischen Sprachspiel und seiner Ermöglichung nicht hintergehbare Strukturen bildet – also letztlich doch wiederum, auch gegen *Lyotard*, die „Einheit der Vernunft in der Vielheit der Stimmen“.¹⁹ Ethisch gewendet: Die Akzeptanz normativer Systeme als Transzendentalien ebender gesellschaftlichen Wirklichkeit, die das Sprachspiel ermöglicht in der spezifischen Kultur, der die Agierenden verpflichtet sind.

Die praktische Umsetzung und damit auch der Erweis der Tragfähigkeit des narrativen Ansatzes beginnt dort, wo für Schüler die erste Philosophie-stunde anfängt: jenes

„... Mitten hinein versetzt zu werden, ist am besten. Das hilft genau dort zu folgen, wo eine Rede nicht nachspricht, sondern vorspricht. So daß Auffassen nicht stockt, wenn es das Seine bewegt sieht.“²⁰

Der Lehrer als Narratör wird seine Vorgaben setzen, die Schüler hineinziehen in den Umgang mit den „Mythen des Alltags“,²¹ Freude und Phantasie erwecken an einem Spiel, das durch die Antinomie von *Regelhaftigkeit* und *Freiheit* bestimmt ist. *Freiheit des Spiels* – die Frage danach, welche Botschaft der Mythos ausspricht, die noch ohne historische Grenzen, ohne gesellschaftliche Bezüglichkeit betrachtet wird, weil jeder Gegenstand besprochen werden kann. Indem er aber ausgesprochen wird, wird er geschichtlich und gesellschaftlich limitiert, wandelt sich, indem er sich Regeln unterwirft, die ihrerseits sowohl dem hermeneutischen Modus als auch der Institution Schule und ihren definierten Zielsetzungen, niedergelegt in *Richtlinien für den Unterricht*, Referenz erweisen. Aus dem beliebig gewählten Mythos des Alltäglichen lässt sich, sofern Freiheit des Denkens und Redens, gründliche Untersuchung und Prüfung, Anhören und Wachsamkeit, Skepsis und Kri-

tik, aber auch Selbstbeherrschung und Askese²² eingeübt werden, Philosophieunterricht als Erzählung der großen Themen und Problemstellungen definieren. In einer Zeit, die das narrative Element weithin ausklammert zugunsten von Funktionalität einerseits, Interaktionismus und Perfektionismus im medialen Spektakel andererseits, vermag die Narratio die Schüler abzuholen aus dem Grab verordneter autistischer Selbstfindungsprozesse, stumpfsinniger Scheindisputationen mit ihren endlosen Iterationen – kurz: Der Schild des Achill erzählt die Geschichte unseres Daseins in der Welt, das Höhlengleichnis Platons lehrt uns die Geschichte des Verstehens, das Theologoumenon von der Welterschöpfung weist ein in die Geschichte der Natur.²³

Die Struktur einer narrativen Didaktik ist in den vorgetragenen Überlegungen angedeutet, sie entwickelte sich aus der Unterrichtserfahrung und deren Reflexion. Nicht zuletzt trugen auch die Gespräche und konstruktiven Kritiken von Schülern dazu bei, eine didaktische Position zu suchen und bestimmen, die, dem primären metatheoretischen Rahmen entsagend, sich aus der konkreten Situation und Befindlichkeit entfaltet. Eingebunden in ein als sachlich notwendig empfundenenes, jederzeit ausweisbares methodisches Regelwerk vermag das Spiel der Phantasie, dem die Erzählung den Rahmen gibt, sich aus Freiheit zur Freiheit zu gestalten, in der sie dann kreativ zu werden vermag.

16

Ibid., S. 15 ff.; vgl. dazu auch: Renata Rapp Wagner, „Postmodernes Denken – Zerstörung universeller Werte und Normen. Für Toleranz gegen orientierungslosen Pluralismus“, in: Wolfram Ellinghaus (Hrsg.), *Universelle Werte*, LDEZ, Harsewinkel 1999.

17

Vgl. dazu: Arnd Hollweg, *Theologie und Empirie*, Evangelisches Verlagswerk, Stuttgart 1971, S. 254 ff (Auseinandersetzung mit Max Weber).

18

J.-F. Lyotard: „Brutal gesprochen, möchte ich sagen, dass ein Wort das Ende des modernen Vernunftideals ausdrückt, das ist: Auschwitz“, so Lyotard in: Manfred Buhr (Hrsg.): *Moderne – Nietzsche – Postmoderne*, Akademie-Verlag, Berlin 1990, S. 118.

19

Vgl. dazu: Jürgen Habermas, „Die Einheit der Vernunft in der Vielheit ihrer Stimmen“, *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 467/1988.

20

Ernst Bloch, *Tübinger Einleitung in die Philosophie I*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1963, S. 7.

21

Etwa im Sinne von Roland Barthes, *Mythen des Alltags*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1964, S. 85 ff.

22

Als hilfreich könnte sich etwa eine Methodik erweisen, die sich an Philon von Alexandria orientiert: Philon von Alexandria, *Quis rerum divinarum*, § 253 (Werkausgabe von 1947). Dazu auch: Pierre Hadot, *Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen der Antike*, Gatzka, Berlin ²1991.

23

Eine Vielzahl von Beispielen hierzu findet sich in dem Buch: Luise Dreyer (Hrsg.), *Das Wechselspiel von Mythos und Logos. Die Dialektik der griechischen Aufklärung als europäisches Paradigma*, Diesterweg, Frankfurt am Main 1998.

Maria Muck

Narative Philosophical Didactics

Abstract

The modern outlines of philosophical didactics are justified on theoretical grounds. But there is a gap between theory and practice, which is bridged neither by Rehfus nor by Martens. Martens defines philosophers as experts of a certain scientific community. Dialogue with students, as a pragmatic turn undertaken systematically, is the place of philosophy. "Philosophical didactics is both: knowledge and ability of joint self-determination." However, the above dialogical partnership remains a postulated construct. Rehfus's position states the same, claiming that the consciousness of modernity is going through a crisis, and that, accordingly, philosophy may help to restore ego-identity. Yet, the school can not solve the problem of evaluation of the process of ego restoration.

Concepts and theoretical constructs are, nevertheless, not identical with reality, they are heuristic instruments. Society and history are not monistic constructs to be comprehended by the mind, but possibilities to be comprehended fundamentally. Taking the narrative upon oneself contributes to scientific propaedeutics by providing an approach valid for narration.

The key words

philosophical didactics, dialogue with students, dialogical partnership, process of ego restoration, narration

Maria Muck

La didactique narrative de la philosophie

Sommaire

Les principes de la didactique narrative de la philosophie sont justifiés théoriquement. Or, il y a un fossé entre la théorie et la pratique, qui n'est comblé ni par Rehfus ni par Martens. Martens définit les philosophes comme experts de certaines communautés scientifiques. Le dialogue avec les étudiants, en tant qu'activité pragmatique systématique, est le lieu de la philosophie. « La didactique de la philosophie est à la fois la connaissance et l'aptitude à l'autodétermination commune. » Cependant, ce partenariat dialogique reste une construction postulée. La position de Rehfus affirme la même chose, en prétendant que la conscience de la modernité traverse une crise et que, par conséquent, la philosophie pourrait aider à rétablir l'identité du moi. Pourtant, l'école ne peut résoudre le problème d'évaluation du processus de rétablissement du moi. Les concepts et les constructions théoriques ne sont toutefois pas identiques à la réalité: ce ne sont que des instruments heuristiques. La société et l'histoire ne sont pas des constructions monistes qui doivent être saisies par la pensée, mais des possibilités qui doivent être comprises dans le fond. Adopter le récit contribue à la propédeutique scientifique en fournissant une approche valable pour la narration.

Mots clés

didactique narrative de la philosophie, le dialogue avec les étudiants, partenariat dialogique, processus de rétablissement du moi, la narration