

›Against all odds...‹

Ein Zoom-Gespräch zum Philosophieren auf Irrwegen im schulischen Alltag

Christian Gefert, Florian Wobser

Anmerkung: Das hier folgende Gespräch basiert auf der Transkription der Aufzeichnung eines Zoom-Meetings zwischen Hamburg und Weingarten von etwa 45 Minuten am 13.04.24. Es wurde behutsam redigiert, leicht gekürzt und auch um einzelne Zusätze ergänzt.

Florian Wobser (FW)

Für dieses Gespräch über philosophische (Schul-)Bildung, lieber Christian, hast Du das Motto ›against all odds – allen Widrigkeiten zum Trotz‹ gewählt, und ich freue mich, dass ich mit Dir in diesem Rahmen darüber sprechen kann – an welche Widrigkeiten denkst Du?

Christian Gefert (CG)

Zunächst habe ich den Titel gewählt, weil ich denke, dass sich das Philosophieren an Schulen im Moment in einer aus meiner Sicht sehr defensiven Rolle befindet, wenn ich das hier einmal als Philosophiedidaktiker – so verstehe ich mich hier, und nicht primär als Schulleiter – sagen darf. Wir sind mit Philosophie/Ethik ja immer schon in der Rolle des Nebenfachs gewesen, das im Fächerkanon auch vielfach als bloße Alternative zum Fach Religion begriffen wird, und da gibt es momentan aufgrund der Fixierung auf die PISA-Ergebnisse und den ›zweiten PISA-Schock‹ durch die unlängst veröffentlichte Resultate eine wirkliche Gefahr: Nämlich, dass das Fach Philosophie/Ethik, so wie viele andere Fächer, immer stärker an die Peripherie des – so möchte ich das einmal nennen – Bildungskanons in der Schule rückt. Es ergibt sich aktuell, dass die Frage gestellt wird, welche Fächer neben Deutsch, Mathematik und Englisch noch legitim sind und worum es überhaupt als schulische Bildung gehen soll. Durch die Fixierung auf Vergleichsstudien im Rahmen der PISA-Evaluation rücken dabei jene sogenannten Kernfächer immer stärker in die Aufmerksamkeit. Vielleicht spielen etwa Geschichte oder Politik auch am Rande noch eine Rolle, wenn man es mit aufgeklärten Menschen zu tun hat, aber das Fach Philoso-

phie/Ethik selbst läuft gerade durchaus Gefahr, in den nächsten Jahren massiv an Bedeutung zu verlieren.

Das ist für mich der Anlass, darüber nachzudenken, wie man dieser Entwicklung entgegenwirken kann, und welche Argumente man finden kann, um das Philosophieren an Schulen zu stärken. Dazu möchte ich hier noch einmal betonen, dass mich das beschäftigt, weil ich denke, dass es gute Argumente dafür gibt, dass die Philosophie/Ethik eigentlich eher ein Kernfach ist. Genau dies sollte auch öffentlich deutlich gemacht werden!

FW

Mich interessiert auch, wie sich Dein Trotz dazu verhält – eine Frage, die ich aufgrund der Nähe des performativen Philosophierens zum *Gefühl*, ja, zum *Affekt*, stelle. Um das etwas zu kontextualisieren: Du bist aufgrund Deiner Berufsbiographie und aktuellen Positionen privilegiert und könntest gerade als Schulleiter auf diese aktuelle heikle Lage reagieren. Wie schätzt Du Deine Möglichkeiten in dem von Dir kritisch beschriebenen Prozess ein?

CG

Hier und heute sehe ich mich ja – wie gesagt – nicht primär als Schulleiter. Als ein solcher hätte ich hier in Hamburg aufgrund des Prinzips der selbstverantwortlichen Schule auch Möglichkeiten, bis zu einem gewissen Maße die Stundentafel einer Schule mitzugestalten und dem Philosophieren mehr Raum und Gewicht zu geben. Doch dann würde ich meine Rolle da nicht klar verstehen: Ich glaube, dass es gerade als Schulleiter wichtig ist, nicht einseitig im Sinne einer fachdidaktischen Überzeugung zu agieren: Es kann also nicht sein, dass ich als Schulleiter so handle, wie ich handle, nur weil ich z.B. Philosophiedidaktiker bin. Partizipation der gesamten Schulgemeinschaft ist eine wichtige Grundlage für die Legitimation von Entscheidungen. Gerade als Schulleiter muss dieser Aspekt im Mittelpunkt des Handelns stehen und deshalb gilt es, keine einseitige fachdidaktische Perspektive einzunehmen. Insofern geht es mir allgemeiner um gute Gründe bezüglich der Bewertung des Faches Philosophie/Ethik.

Ich würde mittlerweile auch so weit gehen, darüber nachzudenken, ob es vielleicht nicht immer um die Philosophie selbst, sondern um das Prinzip des Philosophierens auch in anderen Fächern gehen kann. Ich will unser Fach ja gar nicht abgeschottet von anderen verstehen. Dagegen ist Klientelpolitik, die das jeweils eigene Fach einfach besser ausstatten will, nach dem Motto ›noch zehn Stunden mehr Philosophie‹, nicht meine Sache und so habe ich mich nie verstanden. Völlig unabhängig davon, dass mir Philosophie sehr am Herzen liegt. Als Leiter einer Schule kann ich so auch nicht agieren, vielmehr geht es mir um jene guten Argumente, die gerade auch heute dafür sprechen, die Reflexion- und Urteilkompetenz von Schüler:innen durch das ethische Philosophieren in der Schule zu stärken.

FW

Es fällt auf, dass Du gleich in den ersten Antworten betonst, dass es *jetzt* aus sehr guten Gründen Zeit ist für die Stärkung unseres Faches in der Schule. Das weckt nicht allein generell das Bedürfnis nach Solidarität mit Deiner Position, sondern führt dazu, dass ich Dich bitte, diesen Hinweis zu erklären – warum ist es *an der Zeit*, philosophische (Schul-)Bildung zu stärken?

CG

Der Prozess des Philosophierens in der Schule lässt sich für mich als *Reflexionskompetenz* beschreiben, die drei Kompetenzbereiche umfasst: Erstens den Bereich der *Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz*, der die Fähigkeit charakterisiert, philosophische Implikationen differenziert zu beschreiben bzw. sich selbst zu philosophischen Fragen und Erkenntnissen in Beziehung zu setzen. Zweitens umfasst solch ein Philosophieren *Argumentations- und Urteilskompetenz*, die Fähigkeiten meinen, Begriffe, Gedankengänge und Argumentationsstrategien bzw. deren Voraussetzungen und Konsequenzen zu vergleichen und kritisch zu prüfen sowie eine eigenständige Position in einer philosophischen Problemreflexion begründet zu entwickeln. Drittens fordert und fördert das Philosophieren auch eine *Darstellungskompetenz*, die Fähigkeiten umschreibt, philosophische Reflexionen angemessen auszudrücken und hierbei passende diskursive oder präsentative Ausdrucksweisen für die eigenen Ideen zu entwickeln. Diese Kompetenzen halte ich also für eminent wichtig, um sich in einer komplexen, globalen und digital dominierten Welt zu orientieren und zu verorten – aber die genauere Begründung meiner These würde uns vielleicht etwas zu weit vom Thema wegführen...

FW

Zum Thema PISA fällt ja auf, dass in fachdidaktischen Grundlagentexten, den ›prägenden Theorien‹ nach dem *Handbuch der Philosophie und Ethik*, Volker Steenblock und Johannes Rohbeck schon auf die früheren PISA-Ergebnisse des Jahres 2002 Bezug genommen haben. Rohbeck verleiht 2008 seiner Befürchtung Ausdruck, dass die empirisch ausgerichtete Allgemeinpädagogik und -didaktik (wobei letztere ohnehin im Rückzug begriffen zu sein scheint) die Fachdidaktiken zu sehr dominieren könnten. Dabei müssten Fachdidaktiken nach Rohbeck gerade zugunsten eines kritischen Einbezugs der PISA-Resultate gestärkt werden. Wir befinden uns nun etwa 20 Jahre nach dem ersten ›PISA-Schock‹ – würdest Du selbst dieser Einschätzung von Rohbeck zustimmen?

CG

Das ist sehr interessant, weil wir mit den PISA-Ergebnissen des Jahres 2022 ja gerade das Scheitern bildungspolitischer Anstrengungen gesehen haben, die öffentlich immer wieder mit empirischen Ergebnissen begründet wurden. Wir haben also, um

es einmal ganz deutlich zu sagen, mit der empirischen Wende in der Allgemein-pädagogik und -didaktik keineswegs eine Erfolgsstory für das deutsche Bildungssystem begründet. Ich würde daher auch die damalige Einschätzung von Rohbeck teilen, wonach es ehemals eine große – ich kann mich daran noch gut erinnern – Befürchtung gab; dann hat es aber diese empirische Wende tatsächlich gegeben. Viele prominente Bildungswissenschaftler:innen, die sich öffentlich äußern, argumentieren heute auf empirische Ergebnisse bezogen. Im Bereich der Theoriebildung, die für die Bildungswissenschaften und gerade für die Fachdidaktik Philosophie/Ethik fundamental wichtig ist, herrscht hingegen eine große Flaute – um es einmal eher norddeutsch zu formulieren. Wann gab es in der Fachdidaktik beispielsweise zuletzt eine Kontroverse, die mit der Martens-Rehfus-Kontroverse in den 1980er-Jahren im letzten Jahrhundert vergleichbar wäre? Interessanterweise hat es die empirische Wende auch im Schulsystem gegeben. An den äußerst durchwachsenen Ergebnissen der Bemühungen im Bildungssystem hat es jedoch nichts geändert: Die Bilanz des deutschen Bildungssystems ist katastrophal – in Deutschland sanken die Leistungen in Mathematik, Naturwissenschaften und im Lesen 2022 auf das niedrigste Niveau seit Beginn der PISA-Erhebung im Jahr 2000.

Philosophisch könnte man das bildungspolitische Problem, das durch diese empirische Wende in den Bildungswissenschaften entstanden ist, als naturalistischen Fehlschluss kritisieren, denn wir können letztlich nicht vom ›Sein‹ auf das ›Sollen‹ schließen: Uns wird durch empirische Studien oftmals lediglich vor Augen geführt, was in der Schule schlecht läuft und wir erhalten nur wenige Hinweise darauf, wie es in der Schule besser laufen könnte. Deshalb ist es also richtig, was Rohbeck sagt – die Fachdidaktiken haben eine wichtige Aufgabe: Diese sind nach Möglichkeit auf der Ebene von Theoriebildung und damit des ›Sollens‹ unterwegs, sie finden also gute Begründungen dafür, wie sich Unterricht an der einen oder anderen Stelle weiterentwickeln *soll*. Empirische Studien können dann lediglich untersuchen, ob methodische oder didaktische Veränderungen eine Wirkung gezeigt haben. Deshalb hilft uns der Blick auf empirische Vergleichsstudien, gegen die ich gar nichts habe, allein nicht weiter. Wir brauchen also vielmehr eine starke Renaissance der Didaktiken als Theoriebildung, um deutlich zu machen, was sich verändern *soll*. Das gilt nicht nur für die Philosophie.

FW

Genau um dieses Ziel zu erreichen, müssten ja Schulen und Universitäten sehr gut strukturell ›verzahnt‹ werden! Hierzu zitiere ich einmal Rohbeck ursprünglich aus dem Jahre 2008 im Vorwort seiner Fachdidaktik (2016: 9):

»Schule und Universität sind in Deutschland zwei vollkommen verschiedene Welten, zwischen denen es kaum Übergänge gibt. Es ist erschreckend zu beobachten, wie wenig sich die Mehrheit der deutschen Hochschullehrer dafür interes-

siert, was von ihrem Forschungsgegenstand wie Eingang in schulische Lehrpläne und Schulbücher findet.«

Ich könnte zu diesem Zitat viele Anekdoten aus Bayern berichten. Das ist durchaus sehr frustrierend. Du selbst hast nie an der Uni gearbeitet, bist aber – wie viele hier in Weingarten oder auch anderswo – eine Art Grenzgänger zwischen diesen ›zwei Kulturen‹, wie Rohbeck das kurz zuvor an derselben Stelle im recht polemischen Kontext nennt. Meine Frage an Dich lautet dazu: Lebt man Deiner Erfahrung nach als Lehrkraft, egal ob an der Schule oder Uni, letztlich nur in einer von zwei getrennten Welten?

CG

Das ist eine sehr spannende Frage, wobei ich in der Tat hier momentan ja stärker auf der einen Seite der Schule stehe. Ich habe mich persönlich ja ganz bewusst dazu entschieden, mich in der Schule weiterzuentwickeln. Was ich dort feststelle, ist in der Tat, dass wir uns insgesamt fragen müssen, inwiefern wir an bestimmten Stellen, unser eigenes Handeln hinterfragen und es auch reflektieren. Also es gibt ja Ansätze, zum Beispiel mit der Aktionsforschung im Rahmen des *CARN D.A.CH.-Netzwerks*¹, in deren Sinne versucht wird, Lehrkräfte zu Erforscher:innen ihres eigenen Handelns zu machen und sie dabei zu unterstützen. Ich glaube aber, dass solche Ansätze die Ausnahme bilden. Viele Lehrkräfte sind leider im schulischen Alltag so tief verwurzelt, dass sie einen verkürzten Praxis-Begriff als zentrale Grundlage für ihre Arbeit unhinterfragt akzeptieren. Sie haben zudem – das muss man auch deutlich sagen – zu wenig Ressourcen für Kooperation und für Kommunikation mit anderen Lehrkräften zur Verfügung. Diese Ressourcen wären aber die Grundlage für ein Forschungshandeln an Schulen. So lange wir folglich das Handeln von Lehrer:innen über die Pflichtunterrichtsstunden definieren und wirklich über notwendige Ressourcen der Professionalisierung des eigenen Tuns sprechen, wird sich das nicht ändern.

In Bezug auf die Universität wirst Du selbst die Probleme besser beurteilen können als ich – mein Eindruck von außen ist, dass dort oftmals die Zeit eher doch stehen geblieben ist, auch und gerade hochschuldidaktisch in der Lehre. Außerdem ist die Praxisrelevanz in der Forschung nicht immer gegeben, was im Übrigen auch für die Fachdidaktiken gilt. Insofern kann ich nur sagen, dass die von Rohbeck erläuterte Kluft zwischen Schulen und Universitäten bzw. Hochschulen aus meiner Sicht noch immer sehr groß ist.

1 Für Informationen zu diesem internationalen Netzwerk der Aktionsforschung: [https://aktionsforschung.net/\[20.01.2025\]](https://aktionsforschung.net/[20.01.2025]).

FW

Wie bei Rohbeck die fachdidaktische ›Transformation‹, so spielt als auch hier auf unserer Konferenz der *transformative* Ansatz philosophischer Bildung eine zentrale Rolle – zugespitzt gefragt: Was sollte aus deiner Sicht in der heutigen Schule (manches hast Du bereits angedeutet) sofort transformiert werden und mit welchen Mitteln?

CG

Oh, also in Bezug auf die Schule ist das ein sehr großes Feld. Da müsste man den Lernbegriff wirklich erst einmal neu definieren und die Selbstständigkeit und Partizipation der Lernenden in Hinblick auf ihren eigenen Lernprozess massiv stärken. Es ist nicht dadurch ›Philosophieunterricht‹, dass ich jetzt in den Raum komme und sage ›Es ist jetzt Philosophieunterricht‹, sondern nur dadurch, dass diejenigen, die da sitzen, ein philosophisches Problem wahrnehmen, das sie interessiert und an dem sie sich weiterentwickeln wollen.

So müssten wir an dieses Thema herangehen und das ist jetzt nicht die alte Martens-Rehfus-Kontroverse, ob nun mit Kant oder mit der Bildzeitung als Impuls guter Philosophieunterricht gelingt, sondern es geht um die grundsätzliche Frage, wie *selbst* gesteuerte Lernprozesse im schulischen Raum modelliert werden können. Da gibt es gerade in der digitalen Sphäre mittlerweile sehr viele Möglichkeiten – gerade im Hinblick auf den Einsatz von KI auch im Philosophie- und Ethikunterricht. Ich glaube darüber hinaus, dass wir die philosophisch-ethische Kompetenzorientierung des Unterrichts massiv in den Vordergrund der fachdidaktischen Theoriebildung rücken sollten.

Wenn wir über philosophische Bildung sprechen, dann ist mein Vorschlag ferner, dass wir uns im Hinblick auf mögliche Lerngegenstände ganz genau überlegen müssen, an welcher Stelle wir jüngere Menschen im Augenblick erreichen und welche Themen für sie eine große Rolle spielen. Ich wünschte mir einen Unterricht, der die Orientierungsprobleme der Lernenden aufgreift und thematisiert und der die Urteilskompetenz der Schüler:innen stärkt. Wenn Du mich jetzt fragst, wie exakt das methodisch realisiert werden sollte, dann würde ich nach wie vor die *Erweiterung des Rationalitätsparadigmas* (Gefert 2002: 68–107) ins Gespräch bringen. Ich möchte das Denken eben nicht nur diskursiv, sondern ebenso präsentativ begreifen, und das gesamte Spektrum der präsentativen Ausdrucksformen, wenn man das im Sinne Ernst Cassirers und Susanne Langers formulieren will, mit in den Philosophie- und Ethikunterricht einbeziehen – und zwar nicht nur rezeptiv, sondern auch auf produktive Weisen.

Abb. 1: Christian Gefert am 13.04.2024 via Zoom



Eigener Screenshot

Also, dieser ›Denker‹ hier hinter mir² ist nicht nur eine Bezugnahme auf das berühmte Original von Auguste Rodin, sondern auch *präsentativer Ausdruck* der Beschäftigung mit der Bedeutung des Denkens aus heutiger Sicht – und er ist eben als solches nicht nur Einstiegsimpuls, nicht nur ein ›Steigbügel‹, um dann über die Frage ›Was ist das Denken?‹ philosophische Texte zu lesen und darüber zu sprechen. Sondern er ist an sich schon Ausdruck einer Idee und einer Vorstellung (vom Denken). Solche (präsentativen) Verkörperungen von Ideen zeigen sich momentan an vielen gesellschaftlich relevanten Stellen – beispielsweise, wenn es darum geht, dass Haltungen von Influencer:innen für junge Menschen orientierend wirken, oder sie ihre Urteilskompetenz in digitalen Räumen u.a. bei *Instagram* oder *Tik Tok*, in Auseinandersetzung mit diesen Haltungen realisieren. Wir sollten deshalb auch im Philosophie und Ethikunterricht *mit Haltungen experimentieren* – ich schlage selbst vor, im Unterricht ebenso *performativ* zu arbeiten und glaube, dass wir die Praxis des Philosophierens in dieser Hinsicht methodisch stark erweitern können. Im Hinblick auf diese Erweiterung stehe ich letztlich jedoch nicht auf der Seite des Präsentativen: Es geht also nicht allein darum, lediglich Figuren experimentell zu verkörpern. Sondern ich selbst stehe für das *Wechselspiel* zwischen den diskursiven und präsentativen Formen. Performativ zu und im Dialog über Themen lässt sich in philosophischen Bildungsprozessen sehr produktiv arbeiten.

FW

Deine Ausführungen bringen mich jetzt zu einem meiner Lieblingsaspekte, Chris-

2 Der Hintergrund zeigt einen Ausschnitt eines Mannheimer Murals (Wandmalerei) des Künstlers Dmitri Aske mit dem Titel *The Modern Thinker* aus dem Jahre 2014. Für mehr Informationen dazu: <https://www.stadt-wand-kunst.de/aske-mural/> [15.01.2025].

tian – zum ›Orientierungsfetisch‹, wie ich das einmal nennen möchte. Was meine ich damit? Seit ich vor vielen Jahren begonnen habe, mich mit Bildung und Didaktik zu beschäftigen, lese und höre ich immer wieder, dass es uns – vor allem aber jüngeren Menschen – an Orientierung mangle. Dass Orientierung sich in der Krise befinde, nicht zuletzt aufgrund einer Krisenkaskade oder *Polykrise*, wie es heute im Kontext des Anthropozäns heißt.

Ist das nicht eine Lüge? Es ist natürlich die Frage, welche Haltung ich haben will! Mir hängt es aus den Ohren heraus, dieser Imperativ, dass wir uns alle besser orientieren müssten! Ist es nicht vielmehr so, wenn wir etwa an die von Dir erwähnte zuckersüße Welt der Influencer:innen denken, dass heute viel zu viele Menschen – egal welchen Alters – viel zu gut ›orientiert‹ sind, ja, im Sinne einer narzisstischen Fixierung auf die eigene ›Meinung‹ etc., gerade im Netz. Wenn ich diese These beanspruche, komme ich vielmehr zu der Frage, ob man statt Orientierung nicht vielmehr künstlerische Versuche der *Desorientierung* aufwerten sollte, wodurch etwa die Perspektivwechsel tatsächlich hervorgehoben werden, und die wie in Beton gegossene Meinung ›Verflüssigung‹ erfährt, wie Alexander Kluge das formulieren könnte.

CG

Wir müssten den Begriff ›Orientierung‹ hier in der Tat etwas genauer fassen: Wenn ›orientieren‹ lediglich meint, sich kognitiv passiv den Meinungen von Influencer:innen anzupassen, gebe ich dir Recht. Ich verstehe jedoch unter Orientierung immer einen kognitiv *aktiven* Prozess: Orientierung entsteht demnach als kognitive Leistung des Subjekts. Sie ist eine Erkenntnis, die das Subjekt aktiv, handelnd im ›flüssigen‹ Umgang mit der Umwelt gewinnt und die auch nur in diesem Zusammenhang ihre Funktion hat. Dazu gehört immer auch die Fähigkeit zum experimentellen Perspektivwechsel als Basis dafür, eigene Standpunkte bzw. individuelle Orientierung konsistent zu begründen – das heißt vielmehr nachvollziehbar zu urteilen *und* dadurch eine Haltung zu einem (philosophischen) Thema zu gewinnen.

FW

Also, Christian, jetzt doch noch einmal mit Bezug auf das Anliegen dieser Konferenz zugespitzt und über die Reflexions- und Orientierungskompetenz hinaus gefragt: Für unsere Konzeption spielt ja die leibphänomenologische Tradition eine gewisse, eine gute und wichtige Rolle, auf die Du Dich – wenn ich mich richtig erinnere – in der Konzeption performativen Philosophierens auch beziehst. Welche Rolle spielt denn eigentlich der Leib – Christian [*spielerisch, herausfordernd*], welche Rolle spielt *Dein Leib*?

CG

[*Schmunzelt*] Ich bin der Meinung, dass der Leib auch Möglichkeiten bietet, mit Hal-

tungen zu experimentieren und damit gewisse Dinge zum Ausdruck zu bringen, die sich rein diskursiv nicht zum Ausdruck bringen lassen.

Aber die Frage, die Du gestellt hast, ist ja eigentlich viel grundsätzlicher: Wie gelingt es mir überhaupt, meinen Leib oder leibliche Impulse in meine philosophische Tätigkeit einzubringen? Da merke ich, dass ich trotz all der Jahre fachdidaktischer Reflexion immer noch irritiert bin über die Enge und die Verengung auf diskursiv-argumentatives Denken in manchen fachdidaktischen Ansätzen. Ich glaube nicht, dass es möglich ist, die jüngeren (oder auch älteren) Menschen da abzuholen, wo pure Diskursivität gepredigt wird. Ich ärgere mich deshalb auch gerade über Menschen, die mit Ansätzen der analytischen Philosophie Bildungspläne überfrachten.

FW

Vielleicht liegt es ja auch [*humorvoll*] am frühen Samstagmorgen, dass man bei Dir die Affekte gerade ein wenig *herauskitzeln* muss.

CG

Ja, vielleicht.

FW

Also meine letzte Frage würde ich doch zurückstellen, um das Gespräch jetzt gerne zu öffnen...

Frage 1 – Philipp Thomas (PH Weingarten)

Also ich möchte Dich jetzt einmal bitten, Christian, einfach aus einem Workshop zum performativen Philosophieren zu berichten, weil viele sich damit vielleicht nicht so auskennen. Was meinst Du genau, etwa mit jenem Ziel, sich an Haltungen abzarbeiten? Oder was könnte man als konkretes Beispiel für den Unterricht anführen?

CG

Also, ich selbst habe auch an größeren performativen Projekten gearbeitet, die über ein halbes oder ganzes Jahr gingen – und das ist ja für die Schule so einfach nicht praxisnah und auch nicht realisierbar.

Wenn es aber darum gehen soll, möglichst praxisnah, etwa für eine Doppelstunde Philosophie, diese Frage zu beantworten, dann ist beispielsweise die Arbeit mit Standbildern eine ganz einfache Möglichkeit, um einmal an bestimmten Stellen im Unterricht Gedanken performativ modelliert sichtbar zu machen. Also u.a. den kategorischen Imperativ als Standbild darzustellen und weiterzuentwickeln – das ist eine reizvolle Aufgabe!

Ein anderes Beispiel: Ich arbeite gerade in der Oberstufe gerne an Descartes' *Meditationen*. Dieser *Text selbst* ist ja auf eine großartige Weise performativ. Er ist wie

ein Monolog auf der Bühne geschrieben. Jetzt wäre es interessant, einen Dialogpartner dazu zu erfinden! Wer antwortet auf Descartes – oder wer stellt ihm die Fragen? Welche Personen treffen sich dort gerade und wie unterhalten diese sich? Oder wir holen z.B. Descartes in einer Improvisation aus seinem Kaminzimmer heraus und setzen ihn auf einen Bahnsteig. Wem begegnet er dort denn so und wie reagieren die Leute auf ihn? – Das sind alles einfache und kleine Impulse, mit denen philosophische Haltungen erlebbar werden und auch in Klassenräumen sehr schnell performativ experimentiert werden kann. Und sie bieten – jetzt komme ich zum Wechselspiel zwischen diskursiven und präsentativen Formen – Anlass, philosophisch, auch problemorientiert (aber nicht nur), darüber zu sprechen.

Kommentar/Frage 2 – Michael Orlowsky (PH Weingarten)

Also, ich bin doch so ein bisschen verwundert, weil ich in Baden-Württemberg so ausgebildet worden bin, dass ich wirklich alles, was Sie hier sagen, unterschreiben könnte. Jeder meiner Fachleiter hat aber alles auch so an uns weitergegeben. Ich habe diese Freiheitsbeschränkungen, die Sie hier in den Raum stellen, nie erlebt.

Eine Frage ergibt sich für mich aus der Beobachtung, dass Schule sich jetzt auf anhand empirischer Forschung gemessene Standards kanalisieren muss aufgrund der PISA-Ergebnisse. Wir sehen, dass im oberen Bereich der ›PISA-Skala‹ Länder wie Singapur stehen. Wenn wir Dokus über diese Länder anschauen, nehmen wir einen großen Leistungsdruck wahr, der bewirkt, dass dortige Schüler:innen drei Jahre Vorsprung haben in Mathematik vor unseren. Sie haben ja aber von Qualitäten jenseits solcher Messbarkeit gesprochen. Ich denke, dass je freier wir den Unterricht machen, desto schwieriger wird es, ihn wieder auf einen gemeinsamen Standard zurückzuführen. Das ist also das erste große Spannungsfeld. Zweitens gilt das ebenfalls für die Notwendigkeit an Zeit. Der fachdidaktisch bevorzugte Unterricht braucht sehr viel Zeit, wir müssen aber auch sehr viel vermitteln. Wie könnte man in diesem Spannungsfeld Qualitäten jenseits der empirischen Messbarkeit verteidigen?

CG

Grundsätzlich freue ich mich zunächst einmal darüber, dass Sie sich in Ihrem Unterricht nicht auf der Seite des eingeschränkten Bildes sehen, das ich beschrieben habe, sondern dass Sie sich mit der entsprechenden Freiheit ausgestattet sehen.

Aber nicht zuletzt mit dem Zeitproblem kommen Sie natürlich auf den Punkt, der entscheidend ist: Ich möchte ja gar nicht anzweifeln, dass es in der Fachdidaktik auch im Verlauf der jeweiligen Ausbildung spannende Ansätze gibt. Doch die Frage ist dann, was im Rahmen von den zwei Unterrichtsstunden gemäß der vereinheitlichten Bildungsstandards übrig bleibt. Wenn ich also dann ein Kerncurriculum abzuarbeiten habe, und dies und dies und dies zu machen habe, dann ist jede Arbeit an Standbildern, die produktionsorientierte Arbeit am Text von Descartes – wie ich sie

gerade skizziert habe – eigentlich nur ein Zeitfresser. Und das ist die *heimliche Didaktik*, die an den Schulen eine Rolle spielt. Wie viel Zeit habe ich noch zur Verfügung, um die philosophische Entwicklung von jungen Menschen in einem Wechselspiel zwischen diskursiven und präsentativen Ausdrucksformen zu begleiten? Und warum ist es so, warum haben wir also immer weniger Zeit? Das liegt daran, dass die erhöhte Standardisierung von Bildungsprozessen eine merkwürdige Vorstellung von *Effizienz* in die Schule hineinbringt, indem man dann sagt: Es muss möglichst viel ›Stoff‹ geschafft werden! Wenn Sie sich dieses Problem einmal auf dem ganz anderen Feld der Naturwissenschaften und speziell die Bildungsstandards dort betrachten, dann läuft es Ihnen kalt den Rücken herunter! Die Kolleg:innen, die diese Fächer unterrichten, haben aufgrund der hohen fachlichen Standardisierung des Unterrichts *keine* Chance mehr zu experimentieren und zu forschen – also das zu tun, was Naturwissenschaften spannend macht.

Die fachdidaktisch transformierten Forschungsperspektiven, auch weitere Experimente aller Art, sind nicht nur in diesem Bereich, sondern in vielen Fächern im Alltag oftmals viel zu sehr verloren gegangen. In der Schule wird vielfach irgendein ›Stoff‹ durchgepaukt, den alle wieder vergessen haben, wenn sie die Schule verlassen. Diese Stofffixierung wird oftmals dadurch begründet, dass schulische Leistungen so besser *messbar* wären. Abgesehen davon, dass dies im Hinblick auf die Bestimmung von Fachkompetenzen schon nicht stimmt, ist es interessant, dass sich auch empirisch ganz andere Dinge testen lassen. ›PISA 2022‹ ermöglichte beispielsweise, die Fähigkeit, *kreativ zu denken*, empirisch zu messen; es gibt sicher auch die Möglichkeit, die Urteilskompetenz empirisch zu messen. Wenn wir also den Fokus ein wenig erweitern würden, dann muss empirische Standardisierung gar nicht dazu führen, dass der Unterricht stofffixiert gestaltet wird. Es ist vielmehr die Frage, was wir messen, und warum wir eigentlich die Zeit, die wir zur Vertiefung und zu der anregenden Gestaltung des Unterrichts zur Verfügung haben, immer mehr reduzieren, weil wir immer mehr Inhalte in die Schulen hineinsteuern. Das ist mein Problem.

Frage 3a – Klaus Feldmann (Universität Wuppertal)

Meine erste Frage ist eher terminologischer Art: Es ist vorhin gesagt worden, dass es um eine Art Weiterentwicklung gehe, vom ›Theatralen‹ zum ›Performativen‹. Da würde mich interessieren, was genau die Weiterentwicklung ist. Liegt darin nur eine Ausdehnung möglicher präsentativer Formen oder ist performatives Philosophieren qualitativ ein neuer Ansatz?

CG

Dazu ließe sich sicher eine ganze Menge sagen. Ich persönlich würde sagen, dass mich der Begriff des Performativen im Augenblick stärker interessiert, weil er den Blick ebenso über die Grenzen der Theaterbühne hinaus weitet, um beispielsweise

auch zur Bildenden Kunst oder zu dem gesamten Thema ›*Virtuelle Realität*‹ eine Brücke zu schlagen und diese auch methodisch mit in den Blick zu nehmen. Dadurch würde also mit dem Begriff ›performativ‹ – u.a. im Anschluss an das Performance-Konzept von Erika Fischer-Lichte – in der Philosophie/Ethik bzw. in der Fachdidaktik ein erweiterter Horizont abgesteckt. Mir geht es also darum, dass wir uns mit vielen performativen Ansätzen im Philosophie- und Ethikunterricht auseinandersetzen. Es geht mir nicht nur um die Erfahrung, selbst auf einer Theaterbühne zu stehen und einen Text philosophisch-ethisch zu interpretieren. Es kann u.a. auch darum gehen, eine Figur in einem Computerspiel zu animieren, die experimentell auch eine fachlich relevante Haltung verkörpert. Ich meine also solche Erweiterungen zum ›Performativen‹, aber das heißt nicht, dass ich den engeren Begriff des ›Theatralen‹ aufgeben würde. Es geht mir damit eher um eine Erweiterung, keine völlige Neuausrichtung.

Frage 3b – Klaus Feldmann (Universität Wuppertal)

Danke! Meine zweite Frage bezieht sich auf den Kompetenzbegriff. Das hat mich etwas irritiert, dass Sie sich für Kompetenzschulung ausgesprochen haben. Wenn man andererseits hört, was Sie zu Risiken des empirischen Ansatzes gesagt haben, muss man doch festhalten, dass gerade der Kompetenzbegriff ein wichtiger Bestandteil dieses Paradigmas ist. Da sehe ich folglich einen Widerspruch zwischen einem am Messen von Kompetenzen ausgerichteten und einem transformativen Bildungsverständnis – in dieser Hinsicht wäre es interessant zu erfahren, welch einen Kompetenzbegriff Sie vertreten.

CG

Natürlich haben Sie damit Recht, dass der Kompetenzbegriff nach Franz E. Weinert eng an das empirische Paradigma gekoppelt ist, weil er Messbarkeit der menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen soll. Ich habe das vorhin hoffentlich auch nicht zu einseitig dargestellt: Mir ging es nicht darum zu sagen, dass man in der Schule gar nichts messen sollte. Ich denke jedoch, dass es wichtig ist zu verdeutlichen, dass das eigentliche Problem der empirischen Wende in den Bildungswissenschaften darin besteht, dass mit dieser Wende in der schulischen Praxis keinerlei Stärkung der Kompetenzorientierung des Unterrichts, sondern eher eine Fixierung auf vermeintlich klar messbares Wissen als ›Standards‹ einherging. Ich wollte also sagen, dass das, was wir bislang messen, viel zu eng ist. Wir müssen ganz andere Themen messen als lediglich gewisse Teilkompetenzen der Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und der Naturwissenschaften.

Frage 4 – Jens Wimmers (Universität Bamberg)

Vorhin wurde versucht, Sie über die Frage nach dem Leib im Ausdrucksspektrum etwas auf die Seite des ›Präsentativen‹ zu rücken – darauf möchte ich Bezug nehmen.

Der Witz der Leiblichkeit ist doch der, dass Leiblichkeit *immer* da ist. Also selbst im ›Diskursiven‹. Wir benötigen nur die Aufmerksamkeit für sie. Als ich das theatrale Philosophieren kennengelernt habe, hatte ich den Eindruck, dass es ja doch stark rational beginnt. Da werden erst Primärtexte zur Kenntnis genommen, danach wird darüber diskutiert, und *dann* kommt die Umsetzung ins Theater. Genauso waren Ihre heutigen Beispiele: Zuerst ist der Kategorische Imperativ da oder der Gedanke Descartes' – und *dann* ist das Ganze theatral oder performativ umsetzen. Was sagen Sie aber zu dem umgekehrten Weg? Das heißt etwa, dass wir uns vorstellen, gar keinen Text zu haben, sondern die Schüler:innen stellen dar, wie sie sich gerade fühlen, also improvisierend, oder auf eine Befindlichkeit reagierend – wenn wir aus dem Dargestellten also ohne Textbezug philosophische Inhalte interpretieren? Ist das ebenfalls in Ihrem Sinne oder widerspricht das dem theatralen Philosophieren?

CG

Das, was Sie ansprechen, ist auch insofern eine wichtige Frage, als dass ich mit Menschen aus dem Bereich des Philosophierens mit Kindern spreche, die genau das Problem haben, das Sie beschreiben – allerdings aus ganz anderen Gründen: Warum muss ich beispielsweise nämlich erst philosophische Texte mit Zweit- oder Drittklässler:innen lesen, damit die auch in die produktive Theaterarbeit kommen? Das geht bei dieser Alterskohorte doch auch so und Textarbeit an komplexen philosophischen Texten eben nicht. Ihre Frage zielt meines Erachtens in eine ähnliche Richtung...

Lassen Sie mich dazu gerne etwas sagen: Ich habe keinen Einwand gegen die Idee, von Befindlichkeiten der theatral Philosophierenden im Rahmen einer philosophischen Problemreflexion auszugehen. Ich habe auch selbst schon so gearbeitet – meine Erfahrung sagt mir aber, dass die Texte in einer performativ erweiterten Reflexion eines Problems eine wichtige Funktion haben können. Sie schaffen nämlich in einem gemeinsamen Arbeitsprozess an abstrakten Inhalten einen konkreten gemeinsamen Nenner. Also, wenn Sie z.B. zum Thema ›Liebe‹ performativ arbeiten und von den Präkonzepten der Schüler:innen ausgehen und gleich anfangen und sagen, so, wir arbeiten jetzt mit Standbildern, dann ist die Frage ›Was ist Liebe?‹ im Raum und das ist ja auch gut. Sie müssen jedoch immer wieder fragen, welche Dimension des Begriffs gerade im Mittelpunkt des gemeinsamen Deutungsprozesses steht: Sind wir jetzt bei der Liebe zwischen Geschwistern, sind wir aktuell bei der erotischen Liebe oder etwa vielmehr bei der Liebe zu Eltern? Der Begriff ist so vielfältig, so schimmernd, deshalb ist es ein rein pragmatisches Argument, den gemeinsamen Bezug auf einen Text beizubehalten, der den Begriff jeweils diskursiv skizziert und eingrenzt – beispielsweise auf die Bedeutung der erotischen Liebe in Platons *Symposion*. Der gemeinsame Textbezug dient also als ein Referenzpunkt, d.h. als gemeinsamer Nenner, wie ich es bereits gesagt habe.

Ich gebe Ihnen aber völlig Recht, theoretisch ist es auch denkbar, auf diesen Referenzpunkt zu verzichten. In dieser Hinsicht bin ich dann vielleicht etwas altmodisch, wenn ich immer wieder die Frage stelle, worüber reden wir denn eigentlich gerade? Welchen Aspekt der Liebe thematisieren wir denn jetzt gerade (um das vorherige Beispiel noch einmal aufzugreifen)? Es ist meiner Überzeugung nach wichtig, sich auf diskursive Weise immer wieder um den gemeinsamen Gegenstand zu bemühen, damit der Arbeitsprozess nicht zerfasert. Aber diese Anstrengung muss nicht zwangsläufig in eine Textarbeit münden. Ich habe bei Arbeitsprozessen ohne Referenztext allerdings selbst oft den Eindruck gehabt, dass die Gruppe ihren Fokus doch mehr und mehr verliert. Dann landet man zu schnell bei Klischees und man kann sich nicht mehr gemeinsam in der philosophischen Problemreflexion weiterentwickeln, weil wir über unsere Präkonzepte hinaus gar keine neuen Denkipulse zur Verfügung haben, um uns weiterzuentwickeln. Zumal wir eben mit unseren Gedanken oftmals auch ganz woanders sind – ich selbst bin vielleicht gerade bei der Liebe zu meiner Partnerin und jemand anders ist gerade eher bei der Elternliebe. Dann haben wir keinen gemeinsamen Gegenstand mehr für die philosophisch-ethische Problemreflexion und das macht schließlich das gemeinsame Philosophieren mühsam.

FW

Christian, der gemeinsame Nenner in der Vielfalt der Formen der Liebe ist ein wunderbarer Abschluss! Wir danken Dir alle noch einmal herzlich dafür, dass Du Dir diese Zeit genommen hast [*Klopfen!*]. Vielen Dank!

CG

Sehr gerne! Ich danke für die Aufmerksamkeit!

Literatur

- Gefert, Christian (2002), *Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen*, Dresden.
- Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (2017) (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1 Didaktik und Methodik*, 2. Aufl., Paderborn.
- Rohbeck, Johannes (2016), *Didaktik der Philosophie und Ethik*, 4. Aufl., Dresden.