

Einleitung der Herausgeber

Falk Bornmüller, Peter Starke, Mario Ziegler

Das Lehren der Philosophie und des Philosophierens wird scheinbar selbstverständlich betrieben: Es ist nicht nur gängige Praxis an Universitäten und Schulen, sondern gewinnt auch (oder wieder) Bedeutung in der Öffentlichkeit: In Podcasts und Filmen, auf Philosophie-Festivals und bei philosophischen Salons, in einschlägigen Zeitschriften und Magazinen – überall sind Themen aus der Philosophie prominent vertreten.

Allerdings ist diese Praxis keineswegs selbstverständlich, denn mit einigem Recht kann gefragt werden, was genau da eigentlich gelehrt wird: Geht es vorrangig um die Vermittlung von *Philosophie* als curricular bestimmtes Schulfach, als universitäre Lehr- und Forschungsdisziplin und als faszinierendes Phänomen der zivilisatorischen Entwicklung des Menschen? Oder steht vielmehr das *Philosophieren* im Vordergrund, verstanden als praktischer Vollzug des Denkens sowie eine besondere Form menschlicher Kommunikation? Wird beim Lehren der Philosophie sogleich das Philosophieren gelehrt oder bedarf es einer philosophierenden Tätigkeit, um ›die Philosophie‹ verstehen zu können? Unterscheiden sich beide Lehrgegenstände also wie *Theorie* und *Praxis* oder ist das Sprechen über Philosophie bereits ein Akt des Philosophierens? Und schließlich: Weshalb kann die Lehrbarkeit von Philosophie und Philosophieren überhaupt fraglich werden? Diese letzte Frage provoziert eine grundlegende und damit wiederum philosophisch orientierte Frage, die deshalb leitmotivisch diesem Band vorangestellt ist: Was ist Philosophieren und was bedeutet es, das Philosophieren zu lehren?

Um sich der Beantwortung dieser Frage zu nähern, kann man zur Wurzel (lat.: *radix*) vorstoßen und mit einer radikalen These beginnen, nämlich dass das Philosophieren grundsätzlich nicht gelehrt werden könne – und zwar aus

Gründen, die der Philosophie selbst immanent sind. Jürg Berthold¹ konstatiert, dass es keine konstitutive, einheitliche Philosophie als Lehr- bzw. Lerngegenstand gibt, denn in der Lehre der Philosophie gehe es entweder vorrangig (1) um Inhalte bzw. Positionen, womit ein problemgeschichtlicher Zugang markiert ist, oder (2) um Denkvollzüge, wie sie etwa Teilnehmende in sokratischen Gesprächsformen machen können, oder (3) um eine historisch-genealogische Perspektive, in der Philosophie als ein philosophiegeschichtliches Phänomen und historisch wandelbare Praxis thematisch wird. Das Problem besteht darin, dass alle drei Aspekte gleichberechtigt sind und deshalb nicht *zugleich* eine Zustimmung erfahren und in der Lehre realisiert werden können, obwohl alle drei Aspekte unstrittig zur Philosophie dazugehören. Diese ›Hinsichten‹ einer Lehre der Philosophie sind insofern nicht miteinander vereinbar und können jeweils nicht aufeinander reduziert werden. Aus diesem Grund ließe sich mit Berthold die starke These vertreten, Philosophie bzw. das Philosophieren sei nicht lehrbar – und wer es dennoch versucht, lässt sich auf einen kunstvollen, gleichwohl halsbrecherischen Seiltanzakt ein.

Die Frage, wie Philosophie und das Philosophieren gelehrt werden können, geht außerdem bereits von der Voraussetzung aus, dass es in und mit der Philosophie etwas zu lehren gibt, die Philosophie als ›Lehrgegenstand‹ also auch deren Lehrbarkeit garantiert. So setzt Michael Hampe dieser vermeintlichen Selbstverständlichkeit eine metaphilosophische Beobachtung entgegen und bestreitet das Vorhandensein von ›der Philosophie‹ schlechthin, indem er auf eine Pluralität von Philosophieverständnissen verweist. Ein zentraler, dichotomischer Unterschied besteht demnach zwischen einer doktrinären und einer nicht-doktrinären Philosophie: Während jene sich dem Behaupten und der Feststellung propositionaler Wissensbestände verpflichtet fühle, ziele diese auf die erzählende Vermittlung von Erfahrung ab, woraus gänzlich verschiedene Lehr-, Erziehungs- und Bildungsansprüche hervorgehen.²

Mit einer diametral entgegengesetzten Auffassung zu diesen radikalen Thesen blickt hingegen Sebastian Luft in seinem Beitrag zur »philosophischen Hochschuldidaktik«³ auf die Frage nach der Lehrbarkeit von Philosophie, da

-
- 1 Jürg Berthold: »Philosophieren, nicht Philosophie lernen«. Überlegungen zur (Nicht-)Lehrbarkeit der Philosophie. In: *Praktische Theologie* 57 (1), S. 20–25.
 - 2 Michael Hampe: *Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik*. Frankfurt a.M. 2014, insbes. Kap. 1 (»Behaupten, Erzählen, Erziehen«).
 - 3 Sebastian Luft: *Philosophie lehren. Ein Buch zur philosophischen Hochschuldidaktik*. Hamburg 2019.

sich dieses Problem für ihn überhaupt nicht stellt. Schließlich hat das Fach Philosophie an den Hochschulen bereits eine bestimmte Institutionalisierung erfahren und wird ganz selbstverständlich gelehrt, so wie viele andere Studienfächer auch. Luft ist zudem davon überzeugt, dass die Philosophie »ein aufregendes Fach ist, das Freude bereitet«⁴, Philosophie zu lehren gehöre sogar zu den »intellektuell befriedigendsten Tätigkeiten, die man sich vorstellen kann«⁵. Allerdings beherrschen, so Luft, nur wenige diese »hohe Kunst«⁶ und die Qualität der Lehrveranstaltungen lasse deshalb leider oft zu wünschen übrig. Luft insistiert dabei nachdrücklich auf den fundamentalen Unterschied zwischen dem Unterrichten von Philosophie in der Schule und der Lehre von Philosophie an Hochschulen: Während es in der Schule um eine »doktrinäre«⁷ Stoffvermittlung gehe, bestehe das vorrangige Ziel des Studiums in der Heranführung der Studierenden an die Forschung.

Grundsätzlich steht also die Lehrbarkeit von Philosophie und die Einübung in die Tätigkeit des Philosophierens für Luft außer Frage, jedoch sei die Philosophie sowohl als Disziplin als auch hinsichtlich ihrer Lehre etwas Besonderes und bedürfe daher auch einer eigenen Hochschuldidaktik. Statt der Vermittlung eines propositionalen Wissens müsse in der Philosophie primär dasjenige eingeübt werden, »was man einen Habitus, Duktus oder einen Stil nennen könnte«⁸, im Sinne »einer beigebrachten Haltung, die zur zweiten Natur wird«⁹. Denn die Philosophie zeichne sich durch einen eigentümlichen Status und eine charakteristische Dynamik aus: »Sind andere Disziplinen solche ›über ...‹, ist die Philosophie eine Disziplin über das ›Über«¹⁰. Damit werde sie

4 Ebd., S. 9.

5 Ebd.

6 Ebd.

7 Vgl. ebd. S. 41f. Diese starke und tendenziell negativ konnotierte Charakterisierung des Philosophieunterrichts an Schulen wird von Luft nicht weiter begründet und scheint lediglich der Abgrenzung seines Projekts einer dezidiert auf Hochschulen bezogenen Didaktik von entsprechenden Bemühungen in der auf Schulen bezogenen Fachdidaktik zu dienen. Dieser Bezug auf vermeintlich grundsätzliche Unterschiede in der *Art des Lehrens* an Schulen und Hochschulen legt es nahe, dass Luft hier nicht auf eine immanente Unterscheidung in doktrinäre und nicht-doktrinäre Philosophie nach Michael Hampe abzielt (vgl. Anm. 2).

8 Ebd., S. 55.

9 Ebd.

10 Ebd., S. 83.

nicht nur zu einer Disziplin höherer Ordnung, sondern philosophisches Denken sei genuin *reflexiv* und stets auch *selbstbezogen*. Obwohl thematisch »beträchtliche Berührungspunkte mit anderen Disziplinen«¹¹ bestehen und philosophische Reflexion nicht bloß eine selbstreferentielle »Nabelschau«¹² darstelle, sondern auch gewisse eigene Themen habe, sei die Philosophie »damit etwas Eigenes, Einzigartiges«¹³. Zudem verstehe sich in der Philosophie auf eine radikale Weise nichts von selbst, vor allem nicht das scheinbar Selbstverständliche, wie es der »gesunde Menschenverstand« nahelege. Aus dieser Erschütterung der »Grundfesten ihrer tiefsten und ältesten Überzeugungen«¹⁴ erwachse für Studierende die *existentielle Dimension* des Philosophierens, weshalb philosophische Gespräche und Lektüren sehr persönlich werden können. Luft plädiert angesichts dessen dafür, auf diese disziplinäre Besonderheit zu achten und die eigene Lehrhaltung sowie die Wahl geeigneter Lehr- und Lernmethoden daran anzupassen.¹⁵

Für Luft stellt sich also, gänzlich anders als bei Berthold, die grundlegende Frage nach einem möglichen Problem der Lehrbarkeit von Philosophie nicht. Und diese Haltung ist auf eine bestimmte Weise auch verständlich, denn vor dem Hintergrund einer bereits bestehenden Praxis des Lehrens von Philosophie braucht man sich eine derart skeptische Frage nicht zu stellen und kann sich eher pragmatisch auf die Lösung von konkreten Problemen in der Durchführung der Lehre konzentrieren. Die Frage nach der Lehrbarkeit stellt sich jedoch zwingend, wenn es um das Anfangen geht, etwa wenn eine Lehrperson vor der Herausforderung steht, eine *gute Einführung in die Philosophie* zu geben. Denn mit Berthold steht man hier vor einem grundsätzlichen Entscheidungsproblem: Wie sollte ein gelingender und vor allem angemessener *Zugang* in die Philosophie gestaltet sein, damit er für philosophisch bislang unerfahrene Personen wirklich aufschlussreich sein kann? Sollte es zunächst darum gehen, ihnen einen Überblick zur Geschichte der Philosophie zu geben? Oder bedarf es vor allen anderen Inhalten der Einübung in einen Methoden- und

11 Ebd.

12 Ebd.

13 Ebd.

14 Ebd., S. 12; vgl. auch S. 170–175.

15 Siehe für eine kritische Einordnung dieses didaktischen Ansatzes Falk Bornmüller/Laura Martena: Teachable Moments? Über das Lehren der Philosophie an der Universität. Buchkritik zu: Sebastian Luft: Philosophie lehren. Ein Buch zur philosophischen Hochschuldidaktik. Hamburg 2019. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Jg. 68 (2020), Heft 5, S. 793–801.

damit ›Werkzeugkasten‹ der Philosophie am Beispiel von klassischen philosophischen Problemen? Oder verfehlen diese beiden Möglichkeiten einer Einführung gar das Entscheidende an der Philosophie, nämlich die Praxis des Philosophierens, was für ein unmittelbares ›Hineinspringen‹ in philosophische Denkvollzüge sprechen würde?

Die Lösung dieses Problems und damit die Entscheidung, welche Art der Einführung als richtig angesehen wird, orientiert sich an den verschiedenen Annahmen, die eine Lehrperson mit Blick auf Lernende in der Philosophie vertreten kann: Sind alle Beteiligten gleichermaßen für die Philosophie und das Philosophieren befähigt oder ist diese Disziplin nur wenigen außerordentlich begabten Personen vorbehalten? Unabhängig davon, ob die Lehrperson in ihrer Haltung eher einer Exklusivität in der Beschäftigung mit Philosophie oder einer möglichst inklusiven Einbeziehung aller interessierten Menschen das Wort reden möchte: Es scheint evident zu sein, dass Philosophieren und das Nachdenken über Philosophie mitunter anstrengend und herausfordernd sein können. Doch ein wesentlicher Unterschied im lehrenden Zugang besteht darin, ob dieser als eine Art Hürde mit einem stark normativen Propädeutikum als ›Eintrittskriterium‹, etwa mit der Einführung in die Philosophiegeschichte und in die Philosophie als System, Wissenschaft oder Methode, gestaltet wird, oder als eine Art Einladung bzw. als ›Versuchung‹ verstanden wird, die es Lernenden ermöglicht, einen individuellen Zugang zur Philosophie zu erlangen, der diese Mühe auch wert ist, etwa im Zuge von neosokratischen Gesprächen, bei denen die dialogische Verständigung und das Ernstnehmen der gedanklichen Klärungsbemühungen *aller* Beteiligten im Vordergrund steht.

Bereits in der klassischen deutschen Philosophie finden sich hierzu paradigmatisch unterschiedliche Positionen: Ist das Philosophieren primär durch ein ›Selberdenken‹ (Kant) gekennzeichnet, dass sich auch losgelöst von der philosophischen Tradition vollziehen kann, oder ist Philosophieren nicht ohne ein ›Nach-Denken‹ der philosophischen Positionen möglich (Hegel)?¹⁶ Während Kant betont, dass »nicht Gedanken, sondern das Denken«¹⁷ gelehrt und

16 Die Kontrastierung der Ansätze von Kant und Hegel als ›Selberdenken-Ansatz‹ bzw. ›Nachdenken-Ansatz‹ findet sich in folgender Darstellung von Ansätzen der Philosophiedidaktik: Martina Peters/Jörg Peters (Hg.): *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte. Reihe Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*. 3., überarbeitete Auflage. Hamburg 2024.

17 Immanuel Kant: *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre, von 1765–1766*. In: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (Hg.):

gelernt werden sollte, gibt Hegel zu bedenken, dass, »indem man den Inhalt der Philosophie kennen lernt, [...] man nicht nur das Philosophiren [lernt], sondern [...] schon wirklich [philosophirt].«¹⁸ Es zeigen sich also verschiedene Erkenntniswege als gangbar für den Unterricht: Entweder induktiv-genetisch aufsteigend von der Erfahrung über anschauliche Urteile zu Begriffen und schließlich zur systematischen Vernunftkenntnis, deren Abfolge didaktisch nicht übersprungen werden dürfe, weil, so warnt Kant, ansonsten »erborgte Wissenschaft«¹⁹ entstünde, die mit »frühkluger Geschwätzigkeit«²⁰ einherginge. Ebenso eindringlich warnt Hegel jedoch davor, dass dieses Vorgehen zu einem »perennierenden inhaltslosen Suchen«²¹ führen könne, letztlich »gedankenleere Köpfe«²² produziere und Gefahr laufe, die eigenen Vor-Urteile nicht mehr überwinden zu können. Hegel schlägt stattdessen einen logisch-systematischen, deduktiven Weg vom Abstrakten zum Konkreten als der Philosophie angemessen vor, weil eben »die Philosophie die höchsten vernünftigen Gedanken über die wesentlichen Gegenstände [enthält], das Allgemeine und Wahre derselben.«²³ Aus unserer Perspektive bietet sich eine Verbindung beider Ansätze an: Beim Philosophieren kann dann etwas gelernt werden, wenn es zugleich »Arbeit am Material« ist, also mit Inhalten, Gedanken, Problemen und Argumenten aus der Philosophie(-geschichte) gearbeitet wird, jedoch nicht nur mit dem Ziel, diese nachvollziehen zu lernen, sondern – als regulative Idee – darüber hinaus zu gehen und die Philosopheme selbst zu kritisieren, d.h. zu unterscheiden lernen, um reflektierende Urteile zu ermöglichen. Dieses Ziel einer verstehenden und urteilenden Auseinandersetzung sowohl mit dem eigenen Selbstverständnis als auch der philosophischen Tra-

Immanuel Kant's gesammelte Schriften, Erste Abtheilung: Werke, Bd. 2: Vorkritische Schriften II (1757–1777). Berlin 1912, S. 305–308.

- 18 Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Ueber den Vortrag der Philosophischen Vorbereitungswissenschaften auf Gymnasien. Privatgutachten an Immanuel Niethammer vom 23. Oktober 1812. In: Klaus Grotzsch (Hg.): Nürnberger Gymnasialkurse und Gymnasialreden (1808–1816), Gesammelte Werke, Bd. 10. Hamburg 2006, S. 828–831.
- 19 Kant: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre, S. 305 (Anm. 17).
- 20 Ebd.
- 21 Hegel: Ueber den Vortrag der Philosophischen Vorbereitungswissenschaften auf Gymnasien, S. 828 (Anm. 18).
- 22 Ebd.
- 23 Ebd.

dition ist in der Philosophiedidaktik als urteilsbildender Philosophie- und Ethikunterricht konzeptualisiert.²⁴

Die Gruppe der Schulfächer²⁵, die die Philosophie als zentrale Bezugsdisziplin haben, hat sich trotz der langen ideengeschichtlichen Tradition der Philosophie in Deutschland erst in den 1970er Jahren als Reaktion auf eine zunehmende Säkularisierung entwickelt. Mit der Etablierung der Fächergruppe Ethik/Philosophie – häufig als Ersatzfach für Religion – fällt auch die Entstehung der Philosophiedidaktik im engeren Sinne und die Schaffung erster Lehrstühle mit entsprechender Denomination zusammen. Paradigmatisch für die Ausbildung der Philosophiedidaktik war dabei die sogenannte Martens-Rehfuß-Debatte²⁶, in der Fragen aufgeworfen wurden, die bis heute, wenn nicht als Dichotomien, so aber zumindest als ›Leitplanken‹ die Reflexion des Philosophieren-Lehrens in der Schule prägen: Kommt den Methoden (Martens) oder den Inhalten (Rehfuß) das Primat zu? Ist das vorrangige Medium des Philosophieunterrichts der Dialog (Martens) oder der Text (Rehfuß)? Ist das Philosophieren eine elementare Kulturtechnik wie das Lesen, Schreiben oder Rechnen (Martens) oder ein kontemplatives, reflexives und zweckfreies Denken (Rehfuß)? Dient die Auseinandersetzung mit philosophischen Problemen der Bewältigung lebensweltlicher Fragen (Martens), oder ist die Philosophie als Abkehr von einem Alltagsdenken und als Irritation der Lebenswelt zu verstehen (Rehfuß)?²⁷ Im Zuge der bildungspolitischen

-
- 24 Christian Thein: Verstehen und Urteilen im Ethik- und Philosophieunterricht. 2., überarbeitete Auflage. Opladen 2020.
- 25 Die Bezeichnung des Faches ist zwischen den Bundesländern disparat: Neben Ethik bzw. Ethikunterricht (Sachsen-Anhalt) wird das Fach unter der Bezeichnung Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER, Brandenburg), Philosophie (Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein), Philosophieren mit Kindern (Mecklenburg-Vorpommern), Praktische Philosophie (Nordrhein-Westfalen) sowie Werte und Normen (Niedersachsen) unterrichtet.
- 26 Exemplarische Schriften der Debatte: Ekkehard Martens: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover 1979.; Ders.: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover 2003; Wulff D. Rehfuß: Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1980. Ders.: Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden. Stuttgart 1986.
- 27 Zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich der Problemorientierung beider Ansätze vgl. Markus Tiedemann: Problemorientierung. In: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik. 2. Auflage. Paderborn 2017, S. 70–78.

Rahmenbedingungen von Kompetenzorientierung und Standardisierung scheint es, dass vorrübergehend das Primat der Methode den Richtungsstreit des Philosophieren-Lehrens gewonnen hat, tragen entsprechende Methodenparadigmen doch das Versprechen in sich, das Philosophieren in eine kontrollierbare – und auch testbare – Angelegenheit verwandeln zu können. Kritische Stimmen sind jedoch gerade in der Bildungstheorie²⁸ und Philosophiedidaktik²⁹ nicht ausgeblieben, sodass die Philosophiedidaktik bis heute als ›gallisches Dorf‹ gelten kann, das sich zwar nicht der empirischen Wende innerhalb der Fachdidaktiken gebeugt hat, dafür aber mit dem Preis zahlt, wenig darüber zu wissen, wie Philosophie an Schulen konkret gelehrt wird, welche Narrationen und Philosophiedarstellungen den Unterricht prägen oder welche Überzeugungen Ethik- und Philosophielehrkräfte haben. So erweist sich Rehfus' erster didaktischer Grundsatz, dass »die Didaktik der Philosophie notwendig philosophisch«³⁰ sein muss, als zweischneidiges Schwert: Es garantiert einerseits, dass die Philosophiedidaktik sich selbst als (Bildungs-)Philosophie begreift und auch daran festhält, verhindert jedoch, dass sie sich als eigenständige Disziplin mit einem dezidiert eigenem Forschungsinstrumentarium und -bereich in Abgrenzung zur Fachwissenschaft und deren Methoden etabliert.

Die Entstehungsgeschichte der Fachdidaktik Philosophie als akademische Disziplin kann man als einen Versuch verstehen, das Philosophieren lehren zu professionalisieren. Es ist, mit Martens gesprochen, eine Abkehr von der »naiven Abbilddidaktik«³¹, das heißt der didaktischen Reduktion fachwissenschaftlicher Inhalte für den schulischen Unterricht. Diese Abkehr hat jedoch auch zu einer zwischenzeitlichen Trennung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik geführt. In der Gegenwart, so scheint es, finden beide nicht zuletzt aufgrund politischer Herausforderungen wieder zueinander: So gilt

28 Vgl. bspw. Andreas Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart 2011.

29 Vgl. bspw. Carsten Roeger: Philosophieunterricht zwischen Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung. Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie. Opladen 2016.

30 Wulff D. Rehfus: Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz. In: Martina Peters, Jörg Peters: Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte. Reihe Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht. 3., überarbeitete Auflage. Hamburg 2024, S. 31.

31 Ekkehard Martens: Didaktik der Philosophie. Eine Standortbestimmung. In: Information Philosophie, 3 (2012). <https://www.information-philosophie.de/didaktik-der-philosophie.html> (aufgerufen am 27.01.2026).

beispielsweise das Argumentieren als ein mögliches Heilmittel gegen Fake-News und Verschwörungstheorien und die Philosophie als *die* paradigmatische Disziplin, in der das Argumentieren gelernt werden könne.³² Einen anderen methodischen Weg schlagen Projekte ein, die vor allem erst einmal über die historischen Verstrickungen der Philosophie selbst aufklären möchten.³³ So führt uns die Frage, wie wir gegenwärtig mit rassistischen, sexistischen oder antisemitischen Positionen in der Philosophiegeschichte umgehen, auch unsere eigenen gesellschaftlichen Vor-Urteile vor Augen – und ist damit sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch gewinnbringend. Insgesamt zeigt sich jedoch die Tendenz, dass die Philosophie (und auch die Philosophiedidaktik!) den oft zitierten ›Elfenbeinturm‹ hin zu Formaten einer *Public Philosophy* verlassen möchte, sich nur noch nicht ganz sicher ist, wie der Weg hinaus zu finden ist, und wem sie auf diesem Weg begegnen möchte: So stellt beispielsweise die Jahrestagung 2026 der Gesellschaft für Philosophie- und Ethikdidaktik die Frage *Können und sollen alle philosophieren?*³⁴. Jenseits dieses alten Streits um Esoterik und Exoterik der Philosophie erfahren sich jedoch *alle* Menschen selbst als Philosophierende, wenn das Philosophieren nicht bloß als Philosophiegeschichte oder Methodenlehre, sondern als Praxis der Selbstaufklärung verstanden wird. Insofern darf man sogar so optimistisch sein und allen Menschen den Wunsch nach Selbstaufklärung unterstellen, denn wir alle machen immer wieder die Erfahrung, dass wir uns selbst täuschen und gemeinsam mit anderen Menschen im Gespräch – mehr oder weniger behutsam – unsere blinden Flecken aufdecken können.

-
- 32 Vgl. bspw. die aus dem Netzwerk »Argumentieren in der Schule« seit 2019 hervorgegangen Publikationen: Henning Franzen/Anne Burkard/David Löwenstein (Hg.): *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Darmstadt 2023. Open Access: <https://www.philovernetzt.de/wp-content/uploads/2022/12/Argumentieren-lernen-20221219-03-Farbe.pdf> sowie David Löwenstein/Donata Romizi/Jonas Pfister: *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht*. Göttingen 2023. Open Access: <https://www.vr-elibrary.de/doi/book/10.14220/9783737016292> (aufgerufen am 27.01.2026).
- 33 Vgl. bspw. das Forschungsprojekt zum Umgang mit Rassismus, Sexismus und Antisemitismus (RSA) in der Klassischen Deutschen Philosophie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena: <https://wiewuegehenmitsa.uni-jena.de/> (aufgerufen am 27.01.2026).
- 34 Am 20. und 21. März 2026 findet die Jahrestagung der Gesellschaft für Philosophie- und Ethikdidaktik e. V. (GPED) zum Thema »Können und sollen alle philosophieren?« an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt. Programm: https://www.gped.de/site/assets/files/2486/flyer_gped_2026_final_20_01_26.pdf (aufgerufen am 27.01.2026).

Das Philosophieren in der Hochschule, Schule und Öffentlichkeit wäre dann ein Angebot, sich selbst besser kennen zu lernen – vor dem Hintergrund, wer wir als denkende Menschen sein wollen, aber auch angesichts der Krisen, die uns sowohl individuell als auch gesellschaftlich betreffen.

Hier zeigt sich, dass die Praxis des Philosophieren-Lehrens nicht nur philosophieimmanente Bildungsziele, sondern auch didaktische und pädagogische Interessen verfolgen sollte. So stößt beispielsweise der vermeintlich »zwanglose Zwang des besseren Arguments«³⁵ häufig genug auf Widerstände, die zunächst nichts mit der rationalen Vernunftfähigkeit der beteiligten Gesprächsteilnehmenden zu tun hat. Dieses »Andere der Vernunft«, das der dialektischen und argumentativen Wahrheitssuche nicht selten im Wege steht, hat schon Platon zu spüren bekommen. Das »Kind im Mann«³⁶, das Platon im Dialog *Phaidon* als Bild vom Menschen zeichnet und das von Michael Erler in seinem Buch *Sokrates in der Höhle*³⁷ weiter ausgeleuchtet und philosophiegeschichtlich eingeordnet wird, lässt sich nicht allein mit rationalen Mitteln bezwingen. Um sich für rationale Argumente öffnen und sie annehmen zu können, müsse das Kind im Menschen »mit Zaubergesängen«³⁸ besungen werden. Solche Formen der Besänftigung der inneren Widerstände und Ängste sind insbesondere bei existenziellen Themen bedeutsam: Im Dialog *Phaidon* geht es um das von Sokrates vorgetragene Unsterblichkeitsargument, das seine Gesprächspartner Simmias und Kebes zwar durchaus rational überzeugend finden, das sie aber gleichwohl emotional nicht annehmen können, weil sich die Furcht vor dem Tod so nicht besänftigen lässt.³⁹ Bei einer solchen therapeutischen Praxis des sokratischen Philosophierens, die sich dieser wichtigen pädagogischen Aufgabe annimmt, ginge es zunächst weniger darum, argumentative Techniken zu erlernen, sondern vielmehr darum, sich selbst besser kennenzulernen. Wenn man die anthropologische Annahme teilt, dass das Selbst sich um seiner selbst willen selbstständig

-
- 35 Jürgen Habermas: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1. Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a.M. 1981, S. 52f. Vgl. ders.: *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt a.M. 1999, S. 53.
- 36 Platon: *Phaidon*. Griechisch/Deutsch. Herausgegeben und übersetzt von Gernot Krappinger. Stuttgart 2025. 77c-e, S. 81f.
- 37 Michael Erler: *Sokrates in der Höhle. Aspekte praktischer Ethik im Platonismus der Kaiserzeit*. Tübingen 2020, S. 89–92.
- 38 Platon: *Phaidon*, 77e, S. 83.
- 39 Vgl. ebd.

aufklären und von emotionalen und inneren Widerständen und Verstrickungen befreien möchte, dann hätte das Philosophieren eine emanzipatorische Wirkung. Diese Praxis des Philosophierens in der Schule, Hochschule oder Öffentlichkeit kann als eine Vorbereitung – »*praeparatio philosophica*«⁴⁰ – auf das politische Leben verstanden werden, oder, stärker formuliert, als notwendige Vorbereitung, um in allen nicht-philosophischen Arenen bestehen zu können.

Der als Frage formulierte Titel dieses Bandes kann an dieser Stelle in eine Aufforderung gewendet werden: Philosophieren lehren! Denn insgesamt zeigt sich nun ein Begründungspluralismus, warum das Philosophieren gelehrt werden kann und sollte: Sei es zur Selbst- und Wissenschaftsreflexion, sei es, um uns als Menschen dem ›Skandal der Vernunft‹ zu stellen und selbstzweckhaft über Fragen nachzudenken, die wir nicht abschließend beantworten können, sei es, um mit der philosophischen Tradition das »Denken ohne Geländer«⁴¹ zu lernen, sei es, um unsere argumentativen Fähigkeiten zu entwickeln oder um uns in eine performative Praxis des Denkens und Miteinander-Denkens einzuüben. Um sich diese Vielfalt vergegenwärtigen zu können, haben wir im Wintersemester 2023/24 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena zu einer Vortragsreihe im Rahmen des Collegiums Philosophicum eingeladen. Die hier versammelten Aufsätze gehen auf die Vorträge zurück, zudem haben wir den Band um interkulturelle und geschlechtersensible Perspektiven⁴² erweitert.

Im ersten Beitrag des Bandes nimmt *Falk Bornmüller* die Frage »Philosophieren lehren?« direkt auf und geht dem Selbstverständnis von Philosophierenden und Lehrenden in der Philosophie nach. Das Motiv der ›Gretchenfrage‹ bildet dabei den Ausgangspunkt für eine experimentelle Erkundung des Themas, die mit vertiefenden Fragen beginnt, sich daran anknüpfend auf

40 Michael Erler: Sokrates in der Höhle, S. 91 (Anm. 37).

41 Wir beziehen uns hier auf die Metapher von Hannah Arendt: »You said ›groundless thinking.‹ I have a metaphor, which is not quite that cruel, and which I never published but kept for myself. I call it thinking without banister. In German ›Denken ohne Geländer.‹ That is, as you go up and down the stairs, you can always hold on to the banister, so that you don't fall down. But we have lost this banister. That is the way I tell it to myself. That is indeed what I try to do.« Jerome Kohn (Hg.): Thinking without a banister. Essays in Understanding 1953–1975. New York, S. 473.

42 Vgl. hierzu die Aufsätze von Kathrin Felgenhauer und Kinga Golus im vorliegenden Band.

verschiedene Figuren des Philosophierens und Lehrens einlässt und schließlich in Form von Fragmenten den Versuch unternimmt, die Ambivalenz der (Nicht-)Lehrbarkeit des Philosophierens zum Vorschein zu bringen. Wie hältst *du* es mit der Philosophie? Falk Bornmüller richtet die Frage direkt an die Leserinnen und Leser, sodass der Beitrag aktiv zur Reflexion des eigenen Philosophie- und Lehrverständnisses einlädt.

Michael Erler macht in seinem Beitrag »Sokrates als *orator philosophus*« verständlich, »warum Sokrates im philosophischen Diskurs rhetorisch-pädagogisch argumentiert«. Gewöhnlich wird Platon als ein Philosoph präsentiert, der sich kritisch gegenüber der Rhetorik äußert, weil sie Interessen dient, die für wahre Philosophen unpassend sind und die sie deshalb eher abschätzig betrachten. Doch Michael Erler zeigt auf, dass diese kritische Haltung Platons nicht in allen Dialogen gleichermaßen anzutreffen ist und dass er durchaus ein Verständnis für das pädagogische Anliegen der Rhetorik besitzt. Denn wir alle werden nicht als Philosophen geboren, sondern entwickeln die dafür nötigen (argumentativen) Fähigkeiten erst schrittweise – und viele von uns benötigen auch dann noch Beispiele, Gleichnisse und Mythen, wenn sie gemeinhin als erwachsene Persönlichkeiten gelten. Weil das pädagogische Ziel der wahren Philosophie und der wahren Rhetorik dasselbe ist, nämlich: die Seelen der Mitmenschen zu verbessern, kann es der Philosophie auch nicht allein darum gehen, argumentative Techniken zu erlernen, um so der »Wahrheit« näher zu kommen. Es bedarf anderer – rhetorischer – Mittel, um die Seele der Menschen zu öffnen und sie in eine Ordnung zu bringen, die sie überhaupt erst in die Lage versetzt, wahr und falsch zu unterscheiden. Die seelischen Widerstände können sehr groß sein, auch dann, wenn die Argumente zu überzeugen scheinen. Michael Erler weist anhand von verschiedenen platonischen Dialogen nach, dass Platon immer wieder rhetorisch-pädagogisch argumentiert, und er macht auch deutlich, wie und warum er das tut. Die damit verbundene pädagogische Message ist auch heute noch in Schule und Öffentlichkeit von Bedeutung.

Tobias Gutmann stellt in seinem Beitrag die berechtigte Frage, ob man bereits Kindern Philosophie lehren kann. Diese Frage wird von ihm kontrovers diskutiert, denn er stellt sowohl die Gründe für die Verneinung als auch für die Bejahung dieser Frage dar. Dabei konzentriert er sich zunächst auf die Bestimmung dessen, was alles unter dem Namen »Philosophie« verstanden wird, und kommt auf diesem Weg zu einer Begriffsbestimmung, die das Philosophieren mit Kindern nicht ausschließt. Davon ausgehend widmet er sich den unterschiedlichen Einwänden, die gegen diese Annahme sprechen und stellt

die Argumente dar. Hier steht vor allem die entwicklungspsychologische Frage im Mittelpunkt, ob man mit jungen Menschen im Alter zwischen vier und elf Jahren überhaupt philosophieren *kann* – und zwar so, dass sie darüber etwas Neues über die Welt und sich selbst lernen können. Wer beispielsweise davon ausgeht, dass die Kinder kein Interesse haben, die Welt, wie sie ist, zu erkennen, weil sie an den Erscheinungen verhaftet bleiben, kommt leicht zu dem Schluss, dass das Philosophieren mit Kindern *Unsinn* ist. Doch diese Annahme setzt ein bestimmtes *Philosophieverständnis* voraus. Tobias Gutmann gelingt es, diesen Zusammenhang zu beleuchten. Am Ende kommt er selbst zu einer positiven Antwort auf die gestellte Frage und betont zu Recht die Herausforderung des Philosophierens mit Kindern.

Mario Ziegler entwickelt auf Basis der Religionsphilosophie von Klaus Heinrich ein Konzept religionsphilosophischer Bildung für den Ethik- und Philosophieunterricht. Ziegler kritisiert die übliche Trennung zwischen religiöser Bildung und philosophischer Bildung, deren vermeintlicher Gegensatz zwischen bildhafter Selbstverständigung und begrifflich-abstrakter Reflexion zu kurz greife. Im Anschluss an Heinrich zeigt er, dass Mythen und Religionsgeschichten ein eigenständiges aufklärerisches Potential besitzen, da sie existentielle Menschheitskonflikte wie Angst, Trieb, Naturverhältnis und Schuld zur Sprache bringen und damit zur Selbstaufklärung der Gattung Mensch beitragen. Zentrales Motiv ist Heinrichs Konzept des »Bündnisdenkens«, das Religionen als Versuche versteht, tragfähige Verbindungen zwischen Mensch, Natur, Schicksal und Triebgrund herzustellen. Diese Konflikte seien bis heute nicht gelöst und müssten in Bildung und Philosophie immer neu verhandelt werden. Ziegler verknüpft dabei Heinrichs Bündnisdenken mit der Lehrstückdidaktik: Philosophieren mit Mythen wird als dialogisches »Lerndrama« verstanden, das gemeinsames Nachdenken über menschliche Grundkonflikte ermöglicht und religiöse wie nicht-religiöse Perspektiven in Beziehung setzt. Die Schüler erfahren sich dabei als Teil einer gemeinsamen Suchbewegung nach Verständigung und Selbstaufklärung. Abschließend entfaltet Ziegler die Idee einer genealogischen Religionskritik, die mythische Ursprungspantasien – etwa in nationalistischen, rassistischen oder apokalyptischen Diskursen – sichtbar und kritisierbar macht. Damit wird religionsphilosophische Bildung zugleich als Demokratiebildung verstanden: Sie befähigt dazu, kulturelle und religiöse Deutungen der Gegenwart zu reflektieren und Bündnisse zwischen Verschiedenen zu denken.

Kinga Golus untersucht, wie sich Fragen nach Geschlecht und Sexualität in die klassische philosophische Anthropologie im schulischen Philosophieun-

terricht integrieren lassen. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass Lehrpläne in Deutschland häufig auf Arnold Gehlens Anthropologie verweisen, dessen Konzept des »Mängelwesens« und der Institutionenlehre zum Standardrepertoire gehören. Golus zeigt, dass sich auch innerhalb dieses Rahmens über Geschlechtlichkeit philosophieren lässt, obwohl Gehlen selbst das Thema nicht behandelt hat. Zentral ist die Verbindung zu Helmut Schelsky, einem Schüler Gehlens, der in seiner *Soziologie der Sexualität* (1955) Gehlens Anthropologie weiterentwickelte. Schelsky interpretiert Sexualität und Geschlechterrollen als Kulturprodukte, die durch soziale Formung und Institutionalisierung entstehen. »Natürlichkeit« gilt ihm als kulturelle Konstruktion, deren normative Kraft aus sozialen und moralischen, nicht jedoch biologischen Ordnungen stammt. Golus stellt Schelsky in einem zweiten Schritt Simone de Beauvoir gegenüber, die in *Das andere Geschlecht* (1949) denselben Konstruktionscharakter von Geschlecht beschreibt, jedoch zu entgegengesetzten Schlüssen gelangt. Während Schelsky die kulturell erzeugten Geschlechterrollen als ordnungsstiftend akzeptiert, fordert Beauvoir ihre Überwindung im Sinne der Emanzipation und Gleichberechtigung. Golus' Beitrag verdeutlicht, dass sich aus einer anthropologischen Perspektive sowohl konservative als auch emanzipatorische Lesarten des Geschlechterbegriffs ergeben können. Für den Philosophieunterricht eröffnet dies die Möglichkeit, den Zusammenhang von Anthropologie, Kultur und Geschlecht systematisch zu thematisieren, den Begriff des Menschen kritisch zu reflektieren und verschiedene theoretische Traditionen dialogisch zu erschließen.

Der Text von *Laura Stadtmüller*, *Stephan Wolf* und *Peter Starke* dokumentiert eine Podiumsdiskussion über die Praxis und die Herausforderungen des Philosophie- und Ethikunterrichts in der Schule. Ausgehend von biografischen Zugängen wird deutlich, dass der Weg zum Philosophieren als Lehrpraxis stets auch ein persönlicher Bildungsweg ist. Anhand konkreter Unterrichtsbeispiele wie der Betzava-Methode, philosophischer Spiele und des Trolley-Problems diskutieren die Lehrkräfte Möglichkeiten des Ethikunterrichts im Spannungsfeld von lebensweltlicher Erfahrung und philosophischer Abstraktion. Philosophieren erscheint dabei nicht als bloße Wissensvermittlung, sondern als Übung in Urteilskraft und Kontroversität. Zugleich wird der Zusammenhang von Urteils Offenheit und fachlichen Klarheiten deutlich: Philosophische Gespräche brauchen Struktur, um nicht in Beliebigkeit zu münden, und gleichzeitig Freiräume, um genuine Fragen zu ermöglichen. Stadtmüller und Wolf betonen, dass Fachlichkeit Voraussetzung und nicht Gegensatz von Offenheit ist – sie schafft Sicherheit, um im Unterricht flexibel

reagieren zu können. Die Diskussion mündet in das Plädoyer, Philosophieunterricht als gemeinsamen Denkraum zu verstehen, in dem Schüler*innen wie Lehrende Fragen teilen, Argumente prüfen und den Mut zum Nichtwissen als Kern einer lebendigen philosophischen Bildung kultivieren.

Der Beitrag von *Peter Starke*, *Ilka Maria Hameister* und *Mario Ziegler* reflektiert ein interdisziplinäres, im Team-Teaching durchgeführtes Seminar von Philosophie- und Politikdidaktik zur Frage, wie das Philosophieren lehren unter den Herausforderungen von Kontroversität gelehrt werden kann. Ausgangspunkt ist die von Hannah Arendt betonte Spannung zwischen Philosophie und Politik: Während politisches Handeln in Pluralität und Streit eingebettet sei, zielen philosophisches Denken auf Verallgemeinerung und Begründung. Diese Spannung handelt das Seminarkonzept erfahrungsgeleitet auf verschiedenen fachdidaktischen Reflexionsebenen aus: Ziel des Seminars war es, den Studierenden zu ermöglichen, ausgehend von gemeinsam erlebten kontroversen Lern- und Lehrerfahrungen, der Beschäftigung mit wissenschaftlichen Positionen zur sogenannten »Kontroverse um das Kontroversitätsgebot« sowie in Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit eine reflektierte fachdidaktische Urteilskraft zu entwickeln. Zentral ist die Einsicht, dass Lehrkräfte Kontroversen nicht neutral gegenüberstehen können. Fachdidaktische Urteilskraft verlange daher die Selbstreflexion der eigenen Positionalität. Der Beitrag zeigt die Differenz der Fächerlogiken und kommt zum Fazit, dass Kontroversität im Philosophieunterricht »Mühe macht«, weil Begründungs- und Geltungsfragen verhandelt werden; im Politikunterricht »bereitet Kontroversität Sorge«, weil sie oftmals einen unmittelbaren Handlungsdruck mit sich bringe. Gerade im Zusammenspiel beider Perspektiven entstehe jedoch ein Raum, in dem Studierende lernen, Kontroversen verantwortungsvoll, reflexiv und urteilsbildend zu gestalten.

Mit einem fiktiven Gespräch zwischen vier Personen gehen *Thomas Arnold* und *Leyla Abbasi* der Frage nach, ob und wie Philosophieren in der Öffentlichkeit (*public philosophy*) möglich ist. Sie decken dabei eine Problemlage auf, die bei der Erörterung der Möglichkeit öffentlichen Philosophierens unweigerlich in den Blick rückt und Philosophierende dazu nötigt, sich über ihr philosophisches Selbstverständnis zu verständigen: Soll eine öffentliche und damit für ein nicht-akademisches Publikum gedachte Philosophie lediglich als eine »abgespeckte Version der universitären Praxis« zu verstehen sein? Was kann und sollte bei solchen Veranstaltungen vermittelt werden, welche Erwartungshaltung verbindet die anvisierte Zielgruppe mit einem solchen Angebot und welche Voraussetzungen müssen Teilnehmende an öffentlichen Philosophiefor-

maten bereits erfüllen? Und ganz grundlegend wird die Frage gestellt: Ist die in ein öffentliches Format zu übertragende Philosophie überhaupt eine *Wissenschaft*, die sich mit den Mitteln der Wissenschaftskommunikation vermitteln lässt? Oder ist Philosophie als Tätigkeit des Philosophierens nicht vielmehr eine *Praxis*, in der es darum geht, eine bestimmte Haltung zu entwickeln, wobei ein »kritisch-performativer Esprit der Philosophie« zum Vorschein kommen kann? Im Gespräch zeigt sich, dass die Antworten auf diese *metaphilosophischen* Fragen nicht nur zur Klärung der Bedingungen und Möglichkeiten des Philosophierens in der Öffentlichkeit beitragen, sondern das Philosophieverständnis aller Beteiligten zum Ausdruck bringen.

Der Beitrag von *Katrin Felgenhauer* rückt abschließend die *Haltung* in das Zentrum der Frage nach der Lehrbarkeit des Philosophierens. Am Beispiel der ostasiatischen Kampfsportart Karate, bei der das Respekt bekundende Ritual des Verbeugens eine bedeutende Rolle spielt, erläutert Felgenhauer, inwiefern das *Einnehmen der richtigen Haltung* auch beim Philosophieren als »Kunst, Denkräume zu öffnen und damit das Philosophieren zu lehren«, entscheidend dafür ist, mit welcher Intention und Intensität eine solche Praxis vollführt wird. Der unmittelbare Vergleich mit einer sportlichen Tätigkeit erlaubt es, die Haltung beim Philosophieren nicht nur als eine geistige Einstellung, sondern ebenso als eine körperliche Praxis verständlich zu machen, womit die tugendethische Haltung des Respekts beim Philosophieren in ihrer lebendig-performativen Dimension greifbar wird. *Respekt* kommt in den Budō-Kampfkünsten wie auch in der Ausprägung einer tugendhaften Lebenshaltung als Einheit von Körper und Geist zum Ausdruck, bei der einer inneren Haltung ein äußeres Verhalten entspricht. In ihren Überlegungen macht Felgenhauer deutlich, dass für das Philosophieren und Philosophieren-Lehren die persönliche Haltung zu sich selbst, zu anderen Menschen und zur Welt von zentraler Bedeutung ist, und belegt diese Einsicht mit Beispielen aus der eigenen Lehrpraxis sowohl beim Karate als auch beim Philosophieren.