

## **Lasst uns gemeinsam nachdenken. Von sokratischen und philosophischen Gesprächen**

Hubert Schnüriger, IKU PH FHNW

Ausgangspunkt dieses Beitrages ist die Beobachtung, dass die grosse pädagogische Bedeutung offener, sokratischer Unterrichtsgespräche im Sachunterricht oft vor dem Hintergrund zweier unterschiedlicher Traditionslinien betont wird. Die erste wird hier als die Tradition neosokratischer Gespräche bezeichnet, die zweite als die Tradition philosophischer Gespräche im Sinne des Philosophierens mit Kindern. Es ist oft nicht klar, ob eine Selbstverortung in der einen dieser Traditionslinien statt in der anderen biographischen Zufälligkeiten oder systematischen Überlegungen geschuldet ist. Dieser Beitrag versucht, einige zentrale Elemente dieser beiden Traditionslinien pointiert herauszuarbeiten. Ziel ist nicht, eine präzise ideengeschichtliche oder exegetische Arbeit vorzulegen. Vielmehr geht es darum, einige Spuren freizulegen, die in systematischer Hinsicht interessant sind. Das systematische Interesse liegt dabei in der Frage, wie eng der Bezug zwischen dem Erwerb fachlicher Kompetenzen und sokratischen Gesprächen ist. Diese Frage wird – etwas vereinfachend – als Frage nach der erkenntnistheoretischen Rolle sokratischer Gespräche gefasst. Diese Klärung dürfte sich als hilfreich erweisen, um die Diskussion über die Frage, ob das Philosophieren mit Kindern als eigenes Fach oder als allgemeines Unterrichtsprinzip im Sachunterricht aufzufassen sei, unter einem neuen Licht zu führen (vgl. z.B. Michalik 2013; Buchs/Künzli 2016). Damit sei hier nur auf den breiteren Kontext dieses Beitrages verwiesen. Die Frage selber wird hier nicht aufgenommen.

### **1 Ausgewählte Elemente neosokratischer Gespräche**

Sokratische Gespräche orientieren sich an zentralen Elementen der Gespräche, die Sokrates im Athen des 5. Jahrhunderts vor Christus führte. Das impliziert allerdings nicht, dass Sokrates' überlieferte Gesprächsführung unkritisch oder einheitlich übernommen werden muss, im Gegenteil. So können nicht nur unterschiedliche Elemente als relevant erachtet, sondern auch unterschiedlich aufgenommen und umgesetzt werden. Als einflussreich hat sich eine durch Leonard Nelson und, in zweiter Generation, durch Gustav Heckmann geprägte Aufnahme sokratischer Gespräche herausgestellt. Insbesondere mit Blick auf diese Tradition spricht man oft von neosokratischen Gesprächen. Die folgende Darstellung sokratischer Gespräche orientiert sich vor allem an Nelsons einflussreichem Vortrag *Die sokratische Methode*. Auf weitere Entwicklungen innerhalb dieser neosokratischen Realisierung sokratischer Gespräche geht sie nur selektiv ein (vgl. dazu etwa Raupach-Strey 2002).

#### **1.1 Die sokratische Methode**

Sokrates ist bekannt dafür, seine Mitmenschen auf dem Marktplatz, bei Freunden und an Festen in Gespräche über grundlegende, philosophische Fragen verwickelt zu haben. Dabei präsentierte er sich bewusst als Antithese zu den sogenannten Sophisten, die gegen Bezahlung Lehrvorträge zu den gleichen Fragen hielten. Sokrates selber vergleicht

sein Vorgehen mit dem einer Hebamme. Wie eine geschickte Geburtshelferin anderen Frauen beim Gebären von Kindern helfe, helfe er den Gesprächspartnern dabei, wahre Gedanken hervorzubringen, indem er ihre Überlegungen im Gespräch einer Kritik unterziehe (Theaitetos 149a1 – 150d1). Einige seiner Gespräche haben primär negativen Charakter, indem er seinen – oft sehr selbstbewussten – Gesprächspartnern aufzeigt, dass sie sich in Widersprüche verstricken und nur über Scheinwissen verfügen. Durch diesen Aufweis will er ihr scheinbares Wissen erschüttern und sie (freundlich interpretiert) zum Weiter- und Selberdenken anregen. In anderen Gesprächen versucht er zu zeigen, dass seine Gesprächspartner eigentlich bereits über ein bestimmtes Wissen verfügen, ohne dass es ihnen bewusst ist. Mit seinen Fragen will er ihnen dieses Wissen zu Bewusstsein bringen. Berühmt-berüchtigt ist seine Behauptung, zeigen zu können, dass ein jugendlicher Sklave durch richtige Fragen dazu gebracht werden könne, richtige Lösungen auf ein geometrisches Problem zu finden (Menon 82a-85e).

Es ist unbestritten, dass Sokrates seine Gespräche in der Regel oft manipulativ führt. Das untergräbt die Plausibilität seines Ansatzes keineswegs, zeigt aber die grossen Herausforderungen, mit denen er konfrontiert ist. Mit Leonard Nelson lassen sich zwei zentrale Elemente von Sokrates' Ansatz herausheben, die aus systematischer Sicht besonders interessant sind und hier als die beiden konstitutiven Elemente der sokratischen Methode verstanden werden (vgl. auch Heckmann 2018, 125).

*Selber denken:* Indem die sokratische Methode der dogmatischen, belehrenden Methode gegenübergestellt wird, betont Nelson die grosse Bedeutung des Sich-selber-Erarbeitens von Erkenntnis. Insbesondere in der Philosophie kommt ihm gemäss Nelson eine zentrale Rolle zu. Er geht zwar davon aus, dass es philosophische Wahrheiten in Form allgemeiner wahrer Prinzipien gibt. Sie sind aber nicht unmittelbar einleuchtend, sondern dunkel und unsicher (2002, 30). Sie werden nur klar und damit einsichtig, wenn sie denkerisch erschlossen werden (2002, 33, 42). Nelson bestimmt den Begriff der Philosophie geradezu darüber, dass ihre Wahrheiten nur durch das Nachdenken klar würden (1970, 224f). Deshalb macht es seines Erachtens keinen Sinn, philosophische Wahrheiten lehren zu wollen. Das einzige, was gelehrt werden kann und auch gelehrt werden soll, ist das Philosophieren selber (2002, 21, 34).

Eine Pointe seines berühmten Vortrages 'Die sokratische Methode' ist allerdings, dass auch in anderen Fächern die sokratische Methode die einzige Methode sei, die einigermaßen verlässlich verspreche, dass die Schülerinnen und Schüler das, was sie wissen und gelernt haben, auch verstehen (2002, 67). Ein Prinzip als wahr zu erkennen und anwenden zu können, ist also noch nicht das gleiche, wie dieses Prinzip zu verstehen. Auf diesen Punkt wird weiter unten im Zusammenhang mit Martin Wagenscheins Aufnahme sokratischer Gespräche zurückzukommen sein.

*Ausgang vom Konkreten:* Nelson preist Sokrates dafür, dass er in seinen Gesprächen immer von konkreten Erfahrungen und Lebensverhältnissen ausgeht (2002, 40). Nelson kann dies nicht hoch genug loben, weil er die Aufgabe der Philosophie darin sieht, fundamentale Grundsätze freizulegen, die unserer alltäglichen Praxis zugrunde liegen (2002, 32).

## 1.2 Neosokratische Gespräche als Gruppengespräche

In neosokratischer Tradition wird die sokratische Methode zur Grundlage von Gruppengesprächen. Um im Bild zu bleiben, übernehmen Gesprächspartnerinnen und –partner möglichst weitgehend die gegenseitige Rolle als Geburtshelferinnen und –helfer (Birnbacher/Krohn 2002, 8; Köhnlein 2012, 117).

Der nicht-dogmatische Charakter spiegelt sich in dieser Tradition in der Vorstellung einer möglichst grossen Zurückhaltung der Lehrperson in inhaltlichen Fragen, da Urteile der Lehrperson gerade einen korrumpierenden Einfluss auf den Lernprozess hätten (Nelson 2002, 45). Die Lehrperson konzentriert sich auf die formale Leitung des Gesprächs. Dazu gehört etwa das Beharren darauf, beim Thema zu bleiben, Gedanken klar und verständlich auszudrücken und die erörterte Frage nicht aus dem Blick zu verlieren (Heckmann 2018, 114ff). Wie streng insbesondere die Forderung nach inhaltlicher Zurückhaltung interpretiert werden soll, ist allerdings eine offene Frage. Während Nelson bereits einen verstohlenen Link als unzulässig zu erachten scheint, ist Heckmann flexibler.

Sokratische Gespräche in dieser Tradition können sehr anstrengend und oft auch mühselig sein. Sie sprengen denn auch in der Regel den Rahmen von Einzelstunden. Gustav Heckmann hat sokratische Gespräche vor allem im Kontext der Hochschullehre durchgeführt und widmete hier jeweils ein ganzes Semester einer Frage, die so über viele Wochen gemeinsam erörtert wurde. Im Laufe der Jahre entwickelte sich nachvollziehbarerweise das Gefäss von Metagesprächen (Heckmann 2018, 23). Metagespräche thematisieren den Verlauf des Gesprächs und dienen unter anderem dazu, Unbehagen jeder Art, etwa über einen nur schleppenden Fortgang des Gesprächs oder die Gesprächsführung, zu artikulieren. Sie können aber auch Aspekte, die als besonders gelungen oder erfreulich erscheinen zum Thema machen.

## 1.3 Erkenntnisanspruch neosokratischer Gespräche

Es ist nun keineswegs evident, welche erkenntnistheoretische Rolle sokratische Gespräche genau besitzen. Nelson führt sokratische Gespräche als eine Unterrichtsmethode ein. Wie dargestellt wurde, geht er davon aus, dass es philosophische Wahrheiten gibt, die aber zu unklar und düster seien, um unmittelbar als solche erkannt zu werden. Die sokratische Methode hat hier die Aufgabe, diese Wahrheiten verstehbar zu machen. Sie kann aber seines Erachtens die Richtigkeit dieser Prinzipien nicht begründen. Wichtiger ist hier, dass seine Ausführungen nicht zeigen, dass das Erkenntnisziel nicht auch über eine nicht-diskursive Einlösung der sokratischen Methode erreicht werden könnte. Es scheinen primär lerntheoretische Überlegungen zu sein, die dafür sprechen, die beiden Kernelemente der sokratischen Methode im Gespräch zu realisieren.

In der an ihn anschliessenden Tradition wird dem Gespräch oft eine prominentere erkenntnistheoretische Rolle zugeschrieben. Das hängt auch mit einer Distanzierung gegenüber seiner Ausrichtung an philosophischen Wahrheiten zusammen. Dieter Krohn sieht denn auch die grössten Unterschiede zwischen Nelson und Heckmann in ihrer unterschiedlichen Wahrheitsauffassung (2003, 4). Heckmann scheint sich im Verlauf der

Jahre von Nelsons starker Ausrichtung an philosophischen Wahrheiten – und wohl überhaupt der Ausrichtung an Wahrheit in wissenschaftlichen Kontexten – wegbewegt zu haben. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Suche nach evidenten, nicht mehr sinnvoll bezweifelbaren Aussagen die prägende regulative Idee bleibt. Sokratische Gespräche arbeiten denn auch daraufhin, ausgehend von eigenen Erfahrungen zu evidenten, allgemeingültigen Aussagen zu gelangen. Die Leitidee ist, dass vernünftige Akteure einen Konsens über zentrale Aussagen erreichen würden und ein faktischer Konsens innerhalb einer konzentriert arbeitenden sokratischen Gemeinschaft zumindest verspricht, evidente, allgemeingültige Ansichten zu vertreten (Heckmann 2003, 209). Das sokratische Gespräch erhält hier offensichtlich eine emphatischere erkenntnistheoretische Rolle als bei Nelson.

So wichtig es ist, diese Unterschiede im Blick zu behalten, sind sie für die These Nelsons nicht entscheidend, dass die zentrale erkenntnistheoretische Rolle der sokratischen Methode darin bestehe, grundlegende wissenschaftliche Prinzipien nicht nur zu erkennen, sondern auch zu verstehen. Es lohnt sich, diese These mit Martin Wagenschein etwas näher in den Blick zu nehmen.

#### **1.4 Neosokratische Gespräche in den Naturwissenschaften: Martin Wagenschein**

Martin Wagenschein stellt einen verstehenden Zugang ins Zentrum seiner Arbeiten zur Pädagogik der Physik. Ein bildender Physikunterricht muss auf das Verstehen hin ausgerichtet sein. Das zeigt nicht zuletzt der Titel seines Buches *Verstehen lehren*, auf das hier primär Bezug genommen wird. Aber auch seine beiden Sammelbände *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken I* und *II* legen davon prominent Zeugnis ab. Sein Ansatz lässt sich denn auch mit einer grossen Prise Salz als eigenständige Variante der Realisierung der sokratischen Methode verstehen, wie sie Nelson im Blick hat. Das soll hier in aller Kürze umrissen werden.

Als Ausgangspunkt mag folgende Formulierung Wagenscheins dienen: «Verstehen heisst: Selber einsehen, 'Wie es kommt'.» (2010, 120) 'Es' steht hier für ein Naturphänomen. Ein Physikunterricht, der allgemeinbildend sein soll, beginnt denn auch mit einem konkreten Phänomen der unbelebten Natur, das in der einen oder anderen Form erstaunlich oder problematisch erscheint und gleichzeitig reichhaltig genug ist, um zentrale physikalische Einsichten zu ermöglichen. Wagenschein beginnt auf diese Weise mit einer konkreten Erfahrung, die auf ein exemplarisches Phänomen verweist. Die Schülerinnen und Schüler sollen in Form eines eigenständigen Suchens zu elementaren physikalischen Prinzipien voranschreiten, die dieses Phänomen erklären können. Das kann ein langsam und keineswegs geradlinig voranschreitender Erkenntnisprozess sein, wie Wagenschein verschiedentlich betont (u.a. 2010, 82). Dieses Ausgehen von konkreten Fragen mit dem Versuch, sich das Phänomen auf der Basis allgemeiner Prinzipien denkerisch selber zu erschliessen, fasst er als das genetische Prinzip. Gleichzeitig kommt in diesem Erkenntnisprozess der Alltagssprache, Wagenschein spricht von der Muttersprache, eine zentrale Rolle zu (2010, 72). Die elementaren wissenschaftlichen Prinzipien werden so nicht nur aus eigenen Erfahrungen und Beobachtungen erschlossen, sondern

auch sprachlich lebensweltlich verankert. Ziel ist, eine Spaltung im Subjekt zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und wissenschaftlichem Wissen zu verhindern. Das Bemühen um lebensweltliche Verankerung geht nun mit einem weiteren, fundamentalen Bildungsziel einher. Möglicherweise etwas vereinfachend wird es hier als wissenschaftstheoretisches Bildungsziel bezeichnet. Es stellt ein Bündel von Funktionszielen dar, wie er sie nennt (2010, 42ff). Dazu gehört etwa die Erkenntnis der Mathematisierbarkeit natürlicher Prozesse oder, und ganz grundsätzlich, dass die Physik eine bestimmte Verstehensweise der Natur unter anderen darstellt.

Das lässt sich folgendermassen auf den Punkt bringen: Ein Phänomen versteht man, wenn man es a) auf der Basis allgemeiner Prinzipien erklären kann; b) die Prinzipien selber einsichtig begründen oder herleiten kann; c) die Erklärung auf der Basis der allgemeinen (wissenschaftlichen) Prinzipien mit den übrigen lebensweltlichen Erfahrungen vereinbar ist.

In seinen Beispielen macht Wagenschein deutlich, dass es vom Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abhängt, wie weit man in fachwissenschaftlicher Hinsicht vorschreitet. Es braucht nicht nur ein grosses pädagogisches Verständnis, sondern auch viel Fachverständnis, um einschätzen zu können, wann eine fachwissenschaftliche Vertiefung in pädagogischer Hinsicht nicht mehr angezeigt ist.

Welche Rolle spielen nun sokratische Gespräche in dieser Anlage? In *Verstehen lehren* charakterisiert er seinen Lehransatz als genetisch-sokratisch-exemplarisch. Die drei Begriffe verweisen aufeinander, wobei der erste die zentralste Rolle spielt und seinen Ansatz auch im Kern charakterisiert. Mit 'sokratisch' meint er sokratische Gespräche, die deshalb wichtig seien, weil die geistigen Kräfte am wirksamsten im Gespräch erwachten (2010, 75). Aufgabe der Lehrkraft ist zunächst, durch eine geschickte Auswahl eines fruchtbaren Naturphänomens Fragen zu provozieren (2010, 80). Eine Herausforderung stellt hier die Tatsache dar, dass Schülerinnen und Schüler möglicherweise bereits mit durchaus korrekten, aber nicht wirklich verstandenen Antworten aufwarten können, die ihnen aus dem ausserschulischen Bereich bekannt sind. In einem solchen Fall kann die Lehrkraft durch kritische Rückfragen das Wissen als Scheinwissen erschüttern (2010, 95). Entscheidend ist, dass die Schülerinnen und Schüler im Gespräch eigene Fragen und Antworten entwickeln. Entsprechend ist ein genetischer Unterricht auch nicht programmierbar, weil man bereit sein muss, mit den Schülerinnen und Schülern auch unerwartete Wege zu gehen (2010, 98). Sokratische Gespräche charakterisiert Wagenschein im Anschluss an Nelson über eine weitgehende inhaltliche Zurückhaltung der Lehrperson, gepaart mit viel Geduld (2010, 118), auch wenn er gerade mit Blick auf jüngere Kinder betont, dass diese Zurückhaltung mit Augenmass gepflegt werden muss (2010, 111). Die grosse Bedeutung von offenen Unterrichtsgesprächen, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht nur miteinander sprechen, sondern auch gemeinsam Verantwortung dafür übernehmen, dass 'alle verstehen', hat er allerdings schon vor seiner Bekanntschaft mit Nelsons Verständnis sokratischer Gespräche erfahren und praktiziert (2002, 38).

Auffallend ist, dass er sokratische Gespräche explizit unter Verweis auf im engeren Sinne lern- und motivationstheoretische Gründe ins Spiel bringt. Die erkenntnistheoretisch fun-

damentale Rolle für das Verstehen spielen der Begriff des Exemplarischen und, vor allem, des Genetischen. Die oben eingeführten beiden zentralen Elemente der sokratischen Methode, 'selber denken' und 'Ausgang vom Konkreten', werden denn auch primär durch diese beiden Begriffe abgedeckt.

## 2 Das Philosophieren mit Kindern

Wenn vom Philosophieren mit Kindern die Rede ist, bezieht man sich in der Regel auf eine schulische und ausserschulische Praxis, die in den 70er Jahren in den USA angestoßen worden ist. Innerhalb dieser Tradition des Philosophierens mit Kindern lassen sich unterschiedliche Ansätze oder Strömungen unterscheiden (vgl. z.B. Michalik/Schreier 2006, 28ff). Statt sie einzeln in den Blick zu nehmen, bietet es sich an, aus einer systematischen Perspektive die Frage zu stellen, was philosophische Gespräche mit Kindern als *philosophische* Gespräche auszeichnet. Zunächst ist zu klären, was 'Philosophie' meint, bevor eine paradigmatische Form von philosophischen Gesprächen mit Kindern vorgestellt wird. In einem dritten Schritt wird zu zeigen versucht, dass und weshalb Philosophieren mit Kindern sinnvollerweise in Form von Gesprächen stattfindet.

### 2.1 Was ist *Philosophie*?

Es ist kein Geheimnis, dass die Frage, was Philosophie ist, selber eine klärungsbedürftige philosophische Frage ist. Entsprechend ist ein systematischer Zugriff nicht neutral. Er kann aber versuchen, möglichst fundamental, transparent und hilfreich zu sein. Die folgenden Ausführungen nehmen die Erklärung dafür, weshalb der Philosophiebegriff umstritten ist, zugleich als zentralen Schlüssel zur Bestimmung des Philosophiebegriffs. Die Philosophie, so sagen wir im Alltag gerne, hinterfragt alles (vgl. Pfister 2011, 18). Indem sie 'alles' hinterfragt, hat sie keinen festgelegten Gegenstandsbereich. Sie wendet sich etwa den erkenntnistheoretischen Grundlagen der Physik, dem Begriff des Glücks und der Frage gerechter Löhne zu. Und doch kann man mehr über den Gegenstandsbereich sagen. Mit 'alles' sind nämlich primär Überzeugungen, Anschauungen und Praktiken gemeint. Es bietet sich denn auch an, das Geschäft der Philosophie so zu verstehen, dass sie über unser Denken über die Welt und unser Handeln in der Welt nachdenkt (vgl. u.a. Schnädelbach 2011, 20). Das wird als der *reflexive Charakter der Philosophie* bezeichnet. Der Gegenstand der Philosophie sind dann letztlich unsere Gedanken über die Welt und unser Handeln in der Welt. Das Geschäft der Philosophie ist so in weiten Teilen eines der *Selbstverständigung*. Sie findet immer aus der Teilnehmerperspektive statt. Philosophische Fragen haben gleichzeitig *allgemeinen* Charakter. Gegenstand sind Fragen, die für alle Menschen oder zumindest für alle Angehörigen derselben Lebensform relevant sind.

Der allgemeine und reflexive Charakter philosophischer Fragen erhellt, warum man oft sagt, dass sich Philosophie mit den grossen, letzten oder grundlegenden Fragen auseinandersetzt. Zwar kann sich eine philosophische Frage an relativ unscheinbaren und auf den ersten Blick oberflächlichen Phänomenen entzünden. Sie verweisen allerdings in der Regel auf Begriffe und Fragestellungen, die für unser Selbstverständnis und die Art, wie

wir uns die Welt erschliessen, zentral sind. Solche philosophischen Fragen stellen sich uns einerseits in lebensweltlichen Kontexten, andererseits erwachsen sie aus fachwissenschaftlichen Zusammenhängen, indem sie die Vorannahmen der Wissenschaften zum Gegenstand machen.

Vor allem zwei Denkmethoden lassen sich als zentral für das Philosophieren identifizieren. Einerseits arbeitet die Philosophie zentral mit der Methode der Begriffsklärung. Sie fragt nach den Begriffen, mit denen wir uns die Welt erschliessen und ihren Implikationen. Andererseits arbeitet sie mit der Methode des Begründens und Argumentierens.

Erst das Zusammenspiel von inhaltlichem und methodischem Aspekt konstituiert den philosophischen Charakter einer philosophischen Frage oder dann auch eines philosophischen Gespräches. Hier unterscheidet sich die Philosophie nicht von anderen Wissenschaften. Mit dem reflexiven Charakter der Philosophie hängt jedoch ein spezifisches Charakteristikum der Philosophie zusammen. Während die meisten Wissenschaften die Resultate ihrer Forschungsarbeiten als bis auf weiteres gültige Wissensbestände lehren, erweist sich die Philosophie hier zurückhaltender (Mittelstraß 2004, 131). Auch wenn umstritten ist, ob es philosophisches Wissen gibt oder nicht, so ist doch weithin akzeptiert, dass es keine der philosophischen Reflexion externen Kriterien zur Überprüfung der Richtigkeit philosophischer Überlegungen gibt, wenn von höchst umstrittenen Vorstellungen einer intuitiven Erkenntnis abgesehen wird.

## **2.2 Philosophische Gespräche mit Kindern**

Die zentralen Elemente dieses Philosophiebegriffs spiegeln sich in philosophischen sokratischen Gesprächen mit Kindern. Sie sind darauf angelegt, dass sich die Kinder gemeinsam eine philosophische Frage erarbeiten, indem sie sie mit Hilfe philosophischer Methoden diskutieren.

Die zentrale Frage, die es in einem konkreten Gespräch zu behandeln gilt, ist auf die Lebenswelt der Kinder abgestimmt. Sie sollte einen Aspekt der Lebenswelt als irritierend und damit fragwürdig ausweisen. 'Fragwürdig' meint hier im positiven Sinne 'einer näheren Befragung und Untersuchung würdig'. Eine verbreitete Form des Gesprächseinstiegs stellen Geschichten dar. Das hat einerseits den Vorteil, dass die zentrale Frage so in einen anregenden und motivierenden Kontext gestellt ist. Andererseits, und damit zusammenhängend, nimmt es die zentrale Frage ausgehend von einer besonderen, konkreten Situation in den Blick. Philosophische Gespräche setzen so mit dem Besonderen an und versuchen, wenn möglich, zu verallgemeinerbaren Aussagen voranzuschreiten.

Das zweite charakteristische Moment sokratischer Gespräche, das 'Selber-Denken', wird oft dadurch besonders betont, dass sie im Kreis stattfinden. Es soll deutlich werden, dass die Kinder der gewählten Frage als eine Forschungsgemeinschaft auf den Grund zu gehen versuchen und auch mögliche Antworten selber, im Gespräch, erarbeiten. Die Lehrperson hält sich in der Diskussion denn auch mit inhaltlichen Beiträgen zurück. Ihre Aufgabe besteht primär darin, darauf zu achten, dass formale Regeln des Gespräches eingehalten werden. Dazu gehören gerade methodisch relevante Prinzipien wie das Klären

von Begriffen bzw. Gedanken und das Begründen von Positionen oder Urteilen. Gleichzeitig werden diese philosophischen Methoden in Gesprächen immer auch durch eine betont intersubjektive Perspektive verankert. Die Kinder sollen lernen, miteinander zu diskutieren. Dazu gehört, dass sie Rückfragen stellen, wenn sie einen Beitrag einer Kollegin oder eines Kollegen nicht verstehen, oder in ihren Beiträgen explizit auf Wortmeldungen anderer einzugehen. Darüber hinaus gehören auch Regeln eines rücksichtsvollen Umgangs zu den konstitutiven Regeln philosophischer Gespräche. Sie sollen sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler die Diskussionsrunde als einen geschützten, sicheren Ort wahrnehmen.

Philosophische Gespräche enden üblicherweise mit einem Metagespräch, in dem sich die Kinder einerseits darüber Rechenschaft ablegen, welche Erkenntnisse sie aus dem Gespräch ziehen, andererseits darauf besinnen, welche Methoden sie im Gespräch angewendet haben und wie gut ihnen das gelungen ist. Dazu gehört auch die Reflexion auf die Frage, ob und wie sie aufeinander eingegangen sind.

Hier wird deutlich, dass das zweite Charakteristikum sokratischer Gespräche eine besondere Emphase erhält. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur selber denken, sondern sie sollen ganz bewusst auf die Form und Qualität ihres Reflexionsprozesses achten. Zentrales Ziel des Philosophierens mit Kindern ist denn auch, dass sie fundamentale Denkwerkzeuge kennenlernen, einüben und reflektiert einzusetzen wissen (Martens 2017, 55). Es wäre entsprechend irreführend, philosophische Gespräche darüber einzuführen, dass es in ihnen – oder in der Philosophie ganz allgemein – kein Richtig oder Falsch gäbe, wie das oft gemacht wird. Eine solche Charakterisierung mag einsichtig motiviert sein. Einerseits soll sie wohl darauf anspielen, dass es keine vom philosophischen Denkprozess unabhängigen Kriterien für die Richtigkeit philosophischer Aussagen gibt, und andererseits soll sie gerade in pädagogischen Kontexte zum aktiven Einbringen und Testen von Ideen einladen. Sie erscheint aber trotzdem höchst problematisch. Philosophieren ist eine normative Tätigkeit. Wer seine Positionen nicht konsistent begründet, wichtige Überlegungen nicht mitberücksichtigt oder Begriffe unklar verwendet, macht etwas falsch. Die Herausforderung des Philosophierens – und auch des Philosophierens mit Kindern – besteht nicht zuletzt gerade in dieser Spannung: Einerseits haben wir kaum Kriterien, die eine Position direkt als richtig oder falsch qualifizieren lassen, andererseits bemühen wir uns in der Philosophie um möglichst plausible oder überzeugende Begründungen unserer Positionen.

### **2.3 Erkenntnisanspruch philosophischer sokratischer Gespräche**

Innerhalb des Philosophierens mit Kindern kommt sokratischen Gesprächen eine ausgezeichnete Rolle zu. Das hat verschiedene Gründe. Sie reichen von bildungstheoretischen über allgemein pädagogische bis hin zu lern- und motivationstheoretischen Überlegungen. Hier stellt sich aber die Frage, ob ihnen im Bereich der Philosophie eine besondere erkenntnistheoretische Rolle zukommt. Es gibt mindestens drei Gründe, die hier eine positive Antwort nahelegen.

*Selbstverständigung:* Philosophische Fragen machen Begriffe und Praktiken zum Thema, die konstitutiv für unser Selbstverständnis als Individuen sind. Gleichzeitig teilen wir diese Welt mit anderen. Weil kein Individuum *per se* einen privilegierten Zugang zur gemeinsam geteilten Praxis besitzt, verweist eine philosophische Selbstverständigung immer schon auf eine gemeinsame Verständigung über die geteilte Praxis. Das bedeutet nicht, dass ein philosophierendes Individuum keine eigenständigen Urteile fällen kann oder sich nicht von den geteilten Praktiken emanzipieren kann. Es bedeutet aber, dass es seine Urteile vor dem Hintergrund einer geteilten Praxis fällt, die es verstehen muss, um sich zu ihr verhalten zu können.

*Anspruch auf Begründbarkeit und Vernunft:* Wer sich auf eine philosophische Frage einlässt, sucht nach einer richtigen oder zumindest begründbaren Antwort. Philosophische Fragen erwachsen in einem Kontext, in denen es nicht einfach dem Geschmack oder dem individuellen Belieben überlassen ist, wie die Antwort ausfällt. Sie stellen sich uns als vernünftigen Wesen, die eine vernünftige Antwort auf die gestellte Frage anstreben. Wenn es nun aber keine externen Kriterien gibt, an denen sich die Richtigkeit der Antwort bemisst, liegt es nahe, die Rechtfertigbarkeit gegenüber anderen vernünftigen Wesen zum Prüfstein ihrer Vernünftigkeit zu machen. Das meint nicht bereits, dass die Einstimmung mit anderen die Richtigkeit einer philosophischen Position erweist. Es meint aber, dass es keine plausible Alternative dazu gibt, eigene Positionen im Austausch mit anderen Vernunftwesen zu klären und sie ihnen zur Kritik vorzulegen.

*Gestaltung der gemeinsam geteilten Welt:* Zu den grundlegenden philosophischen Fragen gehören auch solche nach den Werten und Normen, welche das gemeinschaftliche Zusammenleben prägen sollen. Hier nimmt der philosophische Anspruch der Selbstverständigung eine betont gemeinschaftliche Form an: Welche Werte und Normen sollen *unser* Zusammenleben prägen? Um diese Frage klären zu können, ist es wichtig, unterschiedliche Interessen, Wertvorstellungen und Bedürfnisse zu kennen und gegeneinander abwägen zu können. Hier kommt denn auch eine Dimension des Verstehens ins Spiel, die bisher nicht thematisiert wurde: *Andere* verstehen. Andere Menschen zu verstehen heisst zunächst, ihren Handlungen Sinn oder Bedeutung zuschreiben zu können. Eine solche Zuschreibung hat allerdings eine doppelte Stossrichtung: Menschlichen Akteuren unterstellen wir, dass sie ihren eigenen Handlungen Sinn und Bedeutung zuschreiben, indem sie mit ihnen einen Zweck verfolgen. Hier besteht allerdings die Gefahr, dass man sich Handlungen anderer vorschnell auf der Basis eigener lebensweltlicher Vorstellungen und Rekonstruktionen erschliesst. Entsprechend führt kaum ein Weg an realen Gesprächen mit andere über ihre Anliegen, Werte und Interessen vorbei.

Gerade der letzte Punkt darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass philosophische Gespräche selten in eine einmütige Lösung münden. Selbst qualitativ hochstehende philosophische Gespräche erweisen, dass man in grundlegenden Fragen unterschiedlicher Meinung sein kann. Mit Blick auf das Philosophieren mit Kindern verweist das zugleich auf ein wichtiges bildungstheoretisches Ziel, nämlich den Umgang mit Differenzen zu lernen: Einerseits ermöglichen philosophische Gespräche so, Unterschiede überhaupt zu entdecken, zu thematisieren und einer möglichen Lösung zuzuführen. Andererseits ver-

weisen sie auf das Phänomen, dass vernünftige Menschen in grundlegenden Fragen unterschiedlicher Meinung sein können und bleiben. Sie lernen so die 'Bürden des Urteilens' kennen, um einen Ausdruck von Rawls aufzunehmen (2003, 127ff). Philosophische Gespräche erlauben Schülerinnen und Schüler auf diese Weise, mit unterschiedlichen Meinungen umgehen zu lernen.

## **Fazit**

In Diskussionen über sokratische Gespräche im Unterricht ist es wichtig im Blick zu behalten, welche Ziele damit verfolgt werden. Dieser Beitrag unterscheidet zwischen der sokratischen Methode und ihrer Realisierung in Gesprächen. Im Kontext des Philosophierens mit Kindern kommt dem gemeinsamen Nachdenken im Unterrichtsgespräch eine besondere und zentralere Rolle zu als in anderen sokratischen Gesprächen. Das ist zumindest die These, die hier vertreten wurde. Wenn sie plausibel ist, hat dies Auswirkungen auf die verbreitete Vorstellung, dass philosophische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen als ein Unterrichtsprinzip zu verstehen seien, das allgemein in den (nicht-philosophischen) Fachunterricht integriert werden sollte. Welche Implikationen die These genau für diese Vorstellung hat, ist in einem anderen Kontext zu klären.

## Literaturverzeichnis

- Birnbacher, Dieter/Krohn, Dieter (2002): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Das sokratische Gespräch. Stuttgart: Reclam, S. 7–13.
- Buchs, Christoph/Künzli David, Christine (2016): Philosophieren mit Kindern. Unterrichtsprinzip oder Fach? In: Bettina Uhlig und Ludwig Duncker (Hg.): Fragen – Kritik – Perspektiven. Theoretische Grundlagen des Philosophierens mit Kindern. München: kopaed, S. 35–63.
- Heckmann, Gustav (2018): Das sokratische Gespräch. 3. Auflage, mit aktualisiertem Vorwort von Dieter Krohn. Berlin: LIT.
- Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krohn, Dieter (2018): Vorwort zur 3. Auflage. In: Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch, mit aktualisiertem Vorwort von Dieter Krohn. Berlin: LIT, S. 1–9.
- Martens, Ekkehard (2017): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. 10. Auflage. Hannover: Siebert.
- Michalik, Kerstin (2013): Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip - Bildungstheoretische Begründungen und empirische Fundierungen. In: *Pädagogische Rundschau* 67 (6), S. 635–649.
- Michalik, Kerstin/Schreier, Helmut (2006): Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht. Braunschweig: Westermann.
- Mittelstraß, Jürgen (2010): Philosophie. In: Mittelstraß, Jürgen; Blasche, Siegfried; Wolters, Gereon; Carrier, Martin (Hg.) (2004): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart: Metzler, S. 131–139.
- Nelson, Leonard (1970): Von der Kunst, zu philosophieren. In: Leonard Nelson: Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode. Hamburg: Meiner (Gesammelte Schriften in neun Bänden), S. 221–245.
- Nelson, Leonard (2002): Die sokratische Methode. In: Dieter Birnbacher und Dieter Krohn (Hg.): Das sokratische Gespräch. Stuttgart: Reclam, S. 21–72.
- Pfister, Jonas (2011): Philosophie. Ein Lehrbuch. [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam.
- Platon (2015): Menon. In: Platon: Sämtliche Werke. Band 1. Apologie des Sokrates, Kriton, Ion, Hippias II, Theages, Alkibiades I, Laches, Charmides, Euthyphron, Protagoras, Gorgias, Menon, Hippias I, Euthydemos, Menexenos. 33. Auflage. Neu hrsg. v. Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 453–500.
- Platon (2018): Theaitetos. In: Platon: Kratylos, Parmenides, Theaitetos, Sophistes, Politikos, Philebos, Briefe. 38. Auflage. Neu hrsg. von Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 147–251.
- Raupach-Strey, Gisela (2002): Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Münster: LIT.
- Rawls, John (2003): Politischer Liberalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schnädelbach, Herbert (2011): Was ist Philosophie? Über das Handwerk der Philosophie. In: Herbert Schnädelbach, Heiner Hastedt und Geert Keil (Hg.): Was können wir wissen, was sollen wir tun? Zwölf philosophische Antworten. Orig.-Ausg., 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 9–29.
- Wagenschein, Martin (2002): Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Unter Mitarbeit von Horst Rumpf. Weinheim: Beltz.
- Wagenschein, Martin (2010): Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.