THEATERSTÜCKE IM PHILOSOPHIEUNTERRICHT

**Moralische Urteilsbildung durch Auseinandersetzung mit
Dramen
in schulischen Bildungsprozessen**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)
durch die Philosophische Fakultät der
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

vorgelegt von
Marion Hühnerfeld

aus
Düsseldorf

Betreuer:
Prof. Dr. Dieter Birnbacher

Düsseldorf 2006

Erstgutachter: Prof. Dr. Dieter Birnbacher

Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter Tepe

D 61

Tag der Disputation: 30.10.2006

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	4
2. GESELLSCHAFTLICHE UND SCHULISCHE RAHMENBEDINGUNGEN	12
2.1 Der aktuelle gesellschaftliche Wertediskurs	15
2.2 Der aktuelle pädagogische Wertediskurs	20
2.3 Welche Werte sind Schüler/innen wichtig? Ein Blick auf die Shell-Studie 2002	25
2.4 Der Philosophieunterricht als Ort schulischer Wertevermittlung	26
2.5 Das Fach Praktische Philosophie als Ort schulischer Wertevermittlung	32
2.6 Inhalte und Methoden einer philosophiedidaktischen Wertevermittlung	35
3. BILDUNGSTHEORETISCHER HINTERGRUND	38
3.1 Der Bildungsbegriff in der Allgemeinen Didaktik	38
3.1.1 Die bildungstheoretische Didaktik Klafkis	38
3.1.2 Das Bildungskonzept von Hentigs	44
3.2 Der Bildungsbegriff in der Philosophiedidaktik	47
3.3 Lernen und Bildung im Rahmen Konstruktivistischer Didaktik	54
4. ETHIKDIDAKTISCHE KONZEPTE	66
4.1 Kohlbergs Modell der moralischen Urteilsbildung	66
4.2 Raths' Modell der Wertklärung	77
4.3 Die Rolle der Emotionen in der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit	84
4.4 Zur aktuellen Positionierung einer philosophischen Ethikdidaktik	97
4.5 Dramatische Dilemmata als didaktisches Movens ethischer und moralischer Urteilsbildung	104

5. BEZIEHUNGEN ZWISCHEN LITERATUR UND PHILOSOPHIE	107
5.1 Das Tragische / die Tragödie in der Philosophie	107
5.2 Das Verhältnis von Literatur und Philosophie in seiner Relevanz für philosophiedidaktische Bildungsprozesse	114
5.3 Die Behandlung von Literatur in der anglo-amerikanischen Philosophiedidaktik	128
6. UNTERRICHTSMETHODISCHE ARBEITSWEISEN	138
6.1 Die Behandlung von Literatur in der Deutschdidaktik	138
6.2 Die Behandlung von Dramen im methodischen Bezugsrahmen der Philosophiedidaktik	143
6.3 Gruppen- und Teamarbeit	147
7. DIE BEHANDLUNG VON DRAMEN IM PHILOSOPHIEUNTERRICHT: PRAXISBEISPIELE	155
7.1 Sophokles: <i>König Ödipus</i>	155
7.1.1 Die philosophische Dimension des <i>König Ödipus</i>	155
7.1.2 Vorschläge zur konkreten Unterrichtsarbeit	169
7.2 Brecht: <i>Leben des Galilei</i>	187
7.2.1 Die philosophische Dimension von Brechts <i>Leben des Galilei</i>	187
7.2.2 Vorschläge zur konkreten Unterrichtsarbeit	201
7.3 Beckett: <i>Endspiel</i>	228
7.3.1 Die philosophische Dimension von Becketts <i>Endspiel</i>	228
7.3.2 Vorschläge zur konkreten Unterrichtsarbeit	243
8. SCHLUSS / AUSBLICK	259
9. BIBLIOGRAPHIE	263

1. EINLEITUNG

Moderne Schüler/innen sind unkritische Computer-Konsumenten und phantasie-lose Fernseh-Freaks, moderner Philosophieunterricht ist langweilige Wortklaube- und Texthuberei. Wie soll man da beides zusammenführen? Kann oder soll überhaupt einem gesellschaftlich desinteressierten und ethisch unqualifizierten Schüler ein Aristoteles, ein Platon oder irgendein anderer „Alter“ nahe gebracht werden und umgekehrt? Und wie kann von modernen Schüler/innen erwartet werden, aus den Lehren längst vergangener Tage etwas für ihre Lebenswelt Interessantes oder gar Hilfreiches zu gewinnen?

Selbst, wenn man zugeben sollte, dass diese Polarisierung leicht übertrieben oder vorurteilsbeladen generalisierend sein könnte, bleibt ein Körnchen Wahrheit übrig: Tatsächlich erscheint es heute nicht mehr so einfach wie zu weniger mediendurchfluteten Zeiten zu sein, Schüler/innen zu seiten- oder gar bücherlanger Textlektüre zu bewegen; gleichzeitig scheint es aber auch gerade im Philosophieunterricht schwer zu fallen, konkrete Anschaulichkeit neben abstraktes Denken zu stellen respektive das eine mit dem anderen zu vermitteln. So fällt es oft nicht nur den weniger intellektuell orientierten Schülern schwer, einen Zugang zu diesem Fach zu bekommen: Der Mensch denkt nun mal in Bildern und ist grundsätzlich ein Sinnenwesen; diese Tatsache sollte gerade in der Schule und trotz allen Pisa-gestützten neu erblühten Leistungsstrebens nicht übersehen werden.

In jüngster Zeit gibt es deshalb in der Philosophiedidaktik neben dem bekannten Primat des kognitiv orientierten und orientierenden Unterrichts auch Tendenzen, den Menschen in eben seiner Ganzheitlichkeit anzusprechen und seine Entwicklung entsprechend zu fördern: Sowohl die Behandlung von Literatur, als auch die von Bildern, Filmen und anderen audiovisuellen Medien hat ihren Eingang in die Philosophiedidaktik und hoffentlich auch den Philosophieunterricht gefunden. Dennoch ist vielerorts festzustellen, dass die intellektuell-analytisch geprägte Behandlung philosophischer Texte eindeutig im Vordergrund steht, auch und gerade, wenn es um die Vorbereitung auf die Abiturprüfung geht.

Mit dieser Arbeit soll nun nicht das Primat des Denkens, Analysierens und kognitiven Erschließens philosophischer Texte im Rahmen des Philosophieunterrichts in Frage gestellt werden. Gleichwohl soll ein Vorschlag unterbreitet werden, wie die von vielen Schüler/innen empfundene Kopf- und Theorielastigkeit mit Hilfe einer auch andere Fähigkeiten des Menschen ansprechenden Unterrichtsgestaltung ausgeglichen, dem geistig-analytischen Schwergewicht ein anschaulich-spielerischer Akzent zur Seite gestellt werden kann.

Dabei wird es nicht darum gehen, den Philosophieunterricht in Deutsch- oder Literaturunterricht umzuwandeln; aber literarische Texte sowie handlungsorientierte Praxiselemente und theatrale Arbeitsmethoden können hilfreich bei der Erschließung philosophischer Gedanken sein und erkenntnis- wie erfahrungserweiternde Funktionen übernehmen, wenn es darum geht, Jugendliche im Prozess ihrer Welterkenntnis und Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Die vorliegende Arbeit ist deshalb aus der Praxis entstanden und für die Praxis geschrieben: Aus dem Versuch, Schüler/innen über spannende Dramenliteratur für philosophische Ideen und Gedanken zu begeistern, erwuchs das Bedürfnis, dieses Arbeitsfeld theoretisch zu reflektieren und zu spezifizieren, um wiederum theoretisch wie praktisch fundierte Anregungen für die philosophische Unterrichtspraxis geben zu können. Der Arbeitsansatz bezog sich dabei zunächst auf eine allgemeine Einführung der Schüler/innen in die Philosophie zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 und fokussierte zunehmend auf die Auseinandersetzung mit in Dramen dargestellten und aufgefächerten ethischen Konfliktsituationen und Dilemmata auch bereits im Unterricht des Faches Praktische Philosophie in der Jahrgangsstufe 10.

Die folgende Untersuchung setzt deshalb einen Schwerpunkt auf die ethische und moralische Bildung im weiten Sinne, die mit Hilfe von Dramenlektüre, -interpretation und handlungsorientierter szenischer Umgestaltung innerhalb des Philosophieunterrichts erzielt werden kann und soll: Durch die kritische Auseinandersetzung mit literarisch umgesetzten moralischen Problemsituationen werden die Schüler/innen angeregt und angeleitet, sich konkret und praxisnah zu

positionieren, kritisch Stellung zu beziehen und schließlich ein differenzierendes und auswiegendes moralisches Urteilsvermögen zu entwickeln.

Im Folgenden soll jedoch nicht nur gezeigt werden, wie diese ethischen Kompetenzen der Schüler/innen angesprochen und gefördert werden können; darüber hinaus soll in einem umfassenderen Rahmen gezeigt werden, inwiefern die Auseinandersetzung mit „klassischen“ Dramen zur Bildung im Allgemeinen und zu philosophischer Bildung im Besonderen beitragen kann. Wird der Ruf nach mehr und fundierterer Bildung nicht nur aber insbesondere auch in Schule gerade in jüngster Zeit wieder lauter,¹ so gilt für schulische und unterrichtliche Zusammenhänge jedoch immer auch die Maßgabe, „das Bildungsgut“ an die Lebenswirklichkeit des Schülers/der Schülerin anzubinden und nicht realitätsfern im geistigen Elfenbeinturm abzulegen. Das gilt umso mehr für die Menschen- und Persönlichkeitsbildung, die untrennbar mit Entscheidungs-, Handlungs- und sozialen Fragestellungen verbunden ist und deshalb stets auf Praxis hin ausgerichtet sein muss.

Gerade deshalb ist es auch so wichtig, den Unterricht selbst handlungs- und praxisorientiert zu gestalten. Und gerade die Form des „Dramas“, dessen ursprüngliche Wortbedeutung „Handeln“ respektive „Handlung“ ist, macht einen solchen aktiven Zugang zu moralischen wie ethischen Fragen möglich.

Zunächst ein Wort zu Gliederung und Aufbau der Arbeit:

Die Dissertation besteht aus einem Theorie- sowie einem Praxisteil, in welchem das zuvor aufgespannte Theoriefeld eine praxisbezogene Veranschaulichung erhält.

Die Kapitel des Theorieteils sind interdependent und weisen aus Sicht verschiedener wissenschaftlicher wie didaktischer Disziplinen die Behandlung von Dramen im Philosophieunterricht als eine geeignete Möglichkeit aus, Schüler/innen zur Entwicklung eines Wertebewusstseins sowie der dazu gehörigen moralischen Urteilskraft zu motivieren.

¹ Vgl. exemplarisch Julian Nida-Rümelins Plädoyer, aus Deutschland solle wieder „eine Bildungs- und Kulturnation werden“ in *Die Zeit*, 3. März 2005, S.48. Die zahlreichen Artikel in Presse und Wissenschaft bezüglich mangelnder Schulbildung brauchen hier nicht eigens erwähnt zu werden.

In einem ersten Schritt wird das Anliegen einer Werte-Erziehung im weiten Sinne auf der Grundlage der aktuellen gesellschaftlichen Situation verdeutlicht, einschließlich einer kurzen Zusammenfassung der für unsere Zusammenhänge hilfreichen Ergebnisse der letzten Shell-Studie. Sodann erfolgt eine Betrachtung der *Richtlinien Philosophie* sowie des *Kerncurriculums Praktische Philosophie* hinsichtlich der Thematisierung konkret zu vermittelnder Werte und ethisch-sozialer Kompetenzen; die Inhalte beider *Lehrpläne* sind selbstverständlich eng mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verknüpft, fußen auf diesen und haben auch eine entsprechende Rückwirkung zum Ziel.

Es folgt, wie oben angesprochen, die Einordnung unseres Anliegens in den größeren Rahmen umfassender Bildungstheorien; Bezug genommen wird dabei sowohl auf konkret philosophische/philosophiedidaktische Bildungskonzepte wie auch zu Grunde liegende Allgemeine/Allgemein-Didaktische Theorien. Hier wurden speziell das Modell Klafkis sowie der Entwurf von Hentigs ausgewählt, da sie eine weitreichende Darstellung insbesondere auch der Persönlichkeitsentwicklung und Ausbildung von Ich-Identität liefern, welche unabdingbar mit der Entwicklung ethischer und moralischer Handlungsprinzipien sowie dem dazu gehörigen Sozialverhalten verknüpft sind.

Abschließend erfolgt die Darstellung wesentlicher Züge des Konstruktivismus respektive Konstruktivistischer Didaktik, welche die aktuelle Grundlage moderner Lernprozesse und deren Ausrichtung am individuellen Lernenden bildet.

Spezifiziert werden diese allgemeinen Bildungskonzepte in konkreten Theorien im ethischen Bereich: Die immer noch gültige und für unsere Zusammenhänge sehr erhellende Vorstellung moralischer Bildung bei Kohlberg, das Konzept der Wertklärung bei Raths, neuere Entwürfe zur Rolle der Emotionen beim (ethischen und moralischen) Lernen sowie eine Zusammenfassung der wichtigen aktuellen Strömungen innerhalb der Ethikdidaktik machen deutlich, wie wichtig die konkrete Handlungsorientierung bei einer Werte-Bildung im weiteren Sinne ist und wie die Elemente einer solchen praxisbezogenen, auch die emotionale Seite des Menschen einbeziehenden „Erziehung“ aussehen können. Dabei werden aus den genannten Theorien für unsere Belange hilfreiche Elemente herausgearbeitet

und übernommen; es geht nicht darum, die genannten Theorien „1:1“ in die philosophiedidaktische Praxis umzusetzen.

Die Aufmerksamkeit richtet sich sodann auf den besonderen Stellenwert, den die Literatur² im Allgemeinen und das Drama/die Tragödie im Besonderen in der Philosophie hatten und haben. Auch hier fließen wiederum vornehmlich diejenigen Aspekte ein, die mit der Beförderung des menschlichen Moralempfindens und seiner moralischen Urteilskompetenz in Verbindung stehen.

Schließlich nähert sich die theoretische Betrachtung der Praxis an, wenn in einem letzten Abschnitt die konkreten didaktischen Entwicklungen in den Blick genommen werden bezüglich derjenigen Gesichtspunkte, die auch auf die Behandlung von Dramen im Philosophieunterricht applikabel sind. Hier liefert die Deutschdidaktik viele Hinweise auf handlungsorientierten Umgang mit Literatur, die Methodik Martens' zeigt auf, wie philosophische Denk- und Handlungsweisen in den Unterricht einbezogen werden können und das Kapitel zur Gruppenarbeit verweist insbesondere auf die Arbeitsweise, die dem Anliegen dieser Arbeit, menschliches Sozialverhalten herauszubilden, auch formell entspricht.

Der Praxisteil exemplifiziert die vorangegangenen theoretischen Überlegungen an Hand dreier konkreter Dramen verschiedener Epochen und inhaltlich-thematischer Ausrichtung: dem *König Ödipus* des Sophokles, Bertolt Brechts *Leben des Galilei* sowie Samuel Becketts *Endspiel*. Es wird zunächst deren jeweilige Eignung aus philosophischer Sicht dargetan, um anschließend methodisch-konkret ihre Behandlung im Philosophieunterricht vorzustellen. Dabei bieten alle drei Dramen nicht nur eine breitgefächerte, drameninterne Dimension philosophischen Denkens und Fragens, sondern zusätzlich vielfältige und facettenreiche Anknüpfungsmöglichkeiten für die Behandlung der „großen Philosophen“ und ihrer Werke: Der *König Ödipus* erlaubt besonders viele Bezüge zu Aristoteles' *Nikomachischer Ethik*, *Leben des Galilei* lässt sich vorzugsweise auf Descartes und den Beginn der Neuzeit beziehen, und das *Endspiel* legt einen unmittelbaren Bezug zum Existentialismus nahe, wie er bei Sartre formuliert ist.

² Der Begriff „Literatur“ wird der besseren Übersicht halber hier wie im Folgenden für den gesamten Bereich dessen verwendet, was literaturwissenschaftlich korrekt als „fiktionale Literatur“ bezeichnet werden müsste.

Dennoch kann die Schwerpunktsetzung in der konkreten Unterrichtspraxis auch anders ausfallen: Zunächst sind über die drei dieser Arbeit zu Grunde liegenden Dramen hinaus zahlreiche weitere Stücke zur Behandlung im Philosophieunterricht geeignet. Die hier vorgenommene Auswahl richtet sich nach meiner persönlichen Erfahrung erfolgreich durchgeführter Unterrichtsversuche.

Der/die praxisgeschulte Pädagoge/in und Didaktiker/in wird zudem bei der Lektüre des Praxisteils dieser Arbeit viele alternative Einsatzmöglichkeiten philosophischer Texte und Gedanken sehen. Gleiches gilt für die vorgeschlagene Auswahl an handlungsorientiert zu bearbeitenden Szenen: Auch hier wurden diejenigen ausgewählt, die sich in meiner unterrichtlichen Praxis als besonders ertragreich erwiesen haben; der eigenen Auswahl und entsprechenden unterrichtsdidaktischen Aufbereitung durch den jeweiligen Pädagogen/die jeweilige Pädagogin stehen viele Wege offen.

Abschließend seien noch einige Bemerkungen in literaturwissenschaftlicher Hinsicht gemacht. Bei den ausgewählten Dramen handelt es sich, bis auf *König Ödipus*, nicht um Tragödien im strengen Wortsinn. Gleichwohl enthalten auch die beiden anderen Dramen tragische Elemente, die mit menschlichem Leiden, dem „klassischen“ Topos des „*pathei mathos*“ oder auch der modernen scheinbaren Sinnlosigkeit menschlichen Leidens und Lebens zu tun haben und deshalb im weiten Sinne als „(moderne) Tragödien“ aufzufassen sind.

Dennoch werden die literarischen Werke nicht betrachtet als in sich geschlossene Kunstwerke, die in ihrem Sosein analysiert und interpretiert werden, sondern als Steinbrüche, die den Schüler/innen Aufschluss auch über ihr eigenes Leben und Handeln geben können und sollen. Dazu gehört auch, dass die Figuren nicht „unantastbar“ als literarische Konstrukte bestehen gelassen werden, sondern die Schüler/innen sich Handlungsalternativen und zusätzliche Entscheidungsmöglichkeiten überlegen und diese auch handlungsorientiert gestalten.

Mithin werden die Dramenfiguren in der unterrichtlichen Praxis von den Schüler/innen sehr wohl als „Menschen“ und nicht als „Figuren“ betrachtet - ein literaturwissenschaftlicher faux pas, aber ein philosophiedidaktisches Gebot,

wenn es um die Herausbildung eines eigenen Wertebewusstseins und einer persönlich verantworteten moralischen Urteilskompetenz gehen soll.

Die vorliegende Arbeit soll zeigen, dass und wie die Lektüre und handlungsorientierte Umsetzung von dramatischen Texten den Schüler/innen zu einer besseren Orientierung und größerer Eigenständigkeit im verantworteten Umgang mit Werten als Teil ihres und unseres sozialen Lebens verhelfen kann. Dabei erfüllt die dramentheoretische und spielerisch-praktische Seite des Unterrichts ein breites Spektrum von Anforderungen an modernen Unterricht: Durch die Einfühlung in verschiedene Figuren sowie das gedankliche Nachvollziehen ihrer Handlungsmotive werden differenzierende Verstehensprozesse gefördert und der Blick erweitert auch für andere Sichtweisen, die möglicherweise - kritisch reflektiert und abgewogen - in die eigene Perspektive Eingang finden können. Durch die Plurimedialität des Dramas werden die Schüler/innen dabei ganzheitlich angesprochen und einbezogen, viele ihrer Rezeptionskanäle werden aktiviert und vor allem bei der eigenen Textproduktion wiederum aktiv umgesetzt.

Bei der möglichen, vom Lehrer/der Lehrerin und den Schüler/innen gemeinsam zu entscheidenden theaterpraktischen Umsetzung einzelner Dramen- respektive selbst geschriebener Szenen werden die Schüler/innen darüber hinaus nicht nur mit allen Sinnen, sondern auch im Zusammenspiel von Körper und Geist angesprochen - eine Einheit, die in der konkreten schulischen Praxis allzu oft unberücksichtigt bleibt. Rollenspiel und szenische Darstellung schaffen zudem Selbstvertrauen, fördern Empathie und Teamgeist und das verbale wie non-verbale Ausdrucksvermögen. Die Schüler/innen erleben somit die Polyfunktionalität von Sprache in ihren vielfältigen Dimensionen und Aussagemöglichkeiten und schulen wiederum ihr sprachliches Vermögen durch eigene textliche wie spielerische Gestaltungsformen.

Die Arbeit soll nicht nur theoretisch und praktisch zeigen, wie Dramen als Medien zur Schulung ethischer und moralischer Urteils- und Handlungskompetenzen im Philosophieunterricht gewinnbringend einzusetzen sind, sondern möchte auch Begeisterung wecken, diesen etwas anderen Philosophieunterricht einmal in der Praxis auszuprobieren. Ich habe selten Schüler/innen mit so viel Lust und Laune

bei der Arbeit gesehen und kann versichern, dass auch das Erreichen gewünschter Lernziele nicht ausbleibt - vielleicht nicht immer so eindeutig nachprüfbar wie in manch anderem Fach, dafür aber in die Gesamtpersönlichkeit des Schülers integriert und tiefer wirksam.

2. GESELLSCHAFTLICHE UND SCHULISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

Unsere Erfahrungen sind geprägt durch die Zeit der Postmoderne, für welche die „Gründerfahrung [...]: dass die Welt prinzipiell pluralistisch verfasst und kein inneres Band mehr denkbar ist, das die einzelnen Splitter zu einer großen Einheit zusammenbinden könnte“³ als charakteristisch gilt. Über die Literaturdebatte Ende der 50er Jahre in den USA, die Architekturkritik Mitte der 70er Jahre, bis hin zur Soziologie, in die Etzioni 1968 den Begriff „Postmoderne“ einführte und schließlich zur Philosophie, innerhalb derer Lyotard Vorreiter der Beschäftigung mit postmodernen Strukturen war und ist, hat sich die mit der „postindustriellen Gesellschaft“ verbundene Pluralität aller Lebensbereiche kund getan und Raum verschafft.⁴ Lyotard spricht in seinem einschlägigen Werk *Das postmoderne Wissen*⁵ vom „Ende der Metaerzählungen“ und meint damit den Verlust der Leitideen der Moderne,

die alle Wissensanstrengungen und Lebenspraktiken einer Zeit bündelte[n] und auf ein Ziel hin versammelte[n]: Emanzipation der Menschheit in der Aufklärung, Teleologie des Geistes im Idealismus, Hermeneutik des Sinns im Historismus, Beglückung aller Menschen durch Reichtum im Kapitalismus, Befreiung der Menschheit zur Autonomie im Marxismus etc.⁶

Die daraus sich ergebenden Konsequenzen als Merkmale postmodernen Lebens und Denkens lassen sich mit Schlagwörtern wie „Unbestimmtheit“ und „Fragmentarisierung“, aber auch der Auflösung des kulturellen Kanons und nicht zuletzt des „Ich“ selbst belegen.⁷ Diese „Verlustliste“ ist gleichwohl Chance zu Vielfalt und Differenz, schützt vor einseitigen Festlegungen auf scheinbar universell geltende Maßstäbe und „Werte“ und gibt den Weg frei zu autonomer Persönlichkeitsbildung und Lebensgestaltung. Die Kehrseite kann jedoch ein Versinken in „postmoderner Beliebigkeit“ des „anything goes“ sein, in der zumal junge Menschen Orientierungsschwierigkeiten bekommen könnten angesichts eines unüberschaubaren und unverbindlichen „Marktes der Möglichkeiten“.

Hier gilt es, zwischen der Skylla pluraler Unverbindlichkeiten und der Charybdis einer dogmatischen Wertevermittlung zu autonomer Wertewahl hindurch zu

³ Wittstock 1994, S.7, zit. nach Sistig 2003, S.9.

⁴ Vgl. Welsch 1988, S.7-13.

⁵ Lyotard 1986.

⁶ Vgl. Welsch 1988, S.12.

⁷ Vgl. die ausführliche Reihe postmoderner Identifizierungsmerkmale bei Hassan 1988, S.49ff.

segeln, welche jungen Menschen plausible Orientierungsvorschläge eröffnet und sie letztlich selber entscheiden und urteilen lässt, um dadurch eine verantwortete, mündige Urteilskompetenz in ethischen und moralischen Fragen zu erreichen.

Wie aber soll vor dem geschilderten Hintergrund die Anregung eines Wertebewusstseins stattfinden können? Und welche Werte sollen überhaupt pädagogisch gestärkt werden, wo doch gerade angesichts von Werterelativismus und -beliebigkeit scheinbar keine Einigung zu erzielen ist bezüglich dessen, was für den Einzelnen und die Gemeinschaft/Gesellschaft wichtige oder gar unverzichtbare Güter sein könnten?

Die vorliegende Arbeit will das Rad der Zeit nicht zurückdrehen und wird weder inhaltlich noch methodisch zu gestrigen oder gar vorgestrigen „Lösungen“ greifen wollen. Sie versucht aber, innerhalb einer auch und gerade für junge Menschen immer unübersichtlicher werdenden Welt Angebote der Wertfindung aufzuzeigen, die Orientierungsmarken sein können sowohl bei der Entwicklung der eigenen Identität als auch bei der Herausarbeitung möglicher Leitlinien zum gemeinschaftlichen Zusammenleben. Dabei stützt sich die Untersuchung auf den aktuellen gesellschaftlichen Wertediskurs einschließlich der (als solche genannten) Werte heutiger Jugendlicher, wie auch auf Befunde der Allgemeinen Pädagogik sowie die unter anderem daraus entstandenen *Richtlinien Philosophie* und das *Kerncurriculum Praktische Philosophie* des Landes Nordrhein-Westfalen, die erstaunlich konkrete Aussagen zu den zu vermittelnden Werten machen.

Mögen dem ein oder anderen Leser die konkret entwickelten Werte und damit verbunden auch noch der Anspruch, diese Werte Schüler/innen nahe bringen zu wollen, „in der heutigen Zeit“ unangebracht, wenn nicht unmöglich erscheinen, so sei ausdrücklich bemerkt, dass es sich bei den folgenden Ausführungen um theoretische Annahmen in praktischer Absicht handelt: Denn wenn die gesellschaftliche Wertesituation sich auch „zersplittert“ darstellen mag - es kann nicht das Ziel sein, dem in Schule und Unterricht dadurch zu entsprechen, dass sich weder der/die Lehrende auf konkrete Werte festlegen noch seinen/ihren Schüler/innen diese nahe bringen will. Und so wie jede Zeit ihre Gegenbewegung(en) hervor bringt, kann es auch sinnvoll sein, einen praktikablen Gegenvorschlag zur aktuellen werterelativistischen Situation in der Gesellschaft

zu machen, indem man versucht, Schüler/innen ein Wertebewusstsein zu vermitteln, das sie mit sich selbst und der Welt, als Individuum und Gemeinschaftswesen, gut zurecht kommen sowie ihre Lebenswelt aktiv und konstruktiv gestalten lässt.

Ein solches Wertebewusstseins kann und soll durch den Philosophieunterricht im Allgemeinen respektive die aktive Auseinandersetzung mit „klassischen“ Dramen im Philosophieunterricht im Besonderen angelegt und angeregt werden; dass es dem Schüler/der Schülerin dabei letztlich frei steht, dieses Angebot anzunehmen oder nicht, stellt zwar ein Dilemma moderner Pädagogik dar,⁸ muss ihm/ihr aber, bei bewusst angestrebter Erziehung zu Mündigkeit und eigenverantwortlichem Handeln, als Möglichkeit offen stehen.

Eine weitere „postmaterialistische Schwierigkeit“ liegt in dem Begriff der „Ich-Identität“. Diese wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit gleichzeitig als Basis und Ziel für ein Wertebewusstsein mit entsprechender Handlungsorientierung betrachtet: Denn nur, wenn der Schüler/die Schülerin über eine stabile Persönlichkeit mit dem dazugehörigen Selbstwertgefühl verfügt, kann er/sie in stabile Interaktionsprozesse mit anderen treten und diese positiv gestalten, so wie umgekehrt die Orientierung an Werten und Normen die eigene Entwicklung stärken und voran bringen kann.

Der Begriff der „Ich-Identität“ ist zunächst nur ein theoretisches Konstrukt zur Bewältigung der (erzieherischen) Praxis. Postmodernem Denken entsprechend gibt es nicht ein, sondern viele „Ich“ und damit auch keine eindeutig fixierbare „Identität“.⁹

⁸ Vgl. hierzu ausführlich Hellekamps 2002, S.38-51.

⁹ Insbesondere in der modernen Hirnforschung wird die Existenz eines Ich teilweise oder ganz in Frage gestellt. So kommt Roth auf Grund neurophysiologischer Untersuchungen, die seiner Auffassung nach die Vermutungen Humes bestätigen, zu der Überzeugung, „das Ich“ sei „ein Bündel unterschiedlicher Zustände“, die wir „in aller Regel als ein einheitliches Ich“ erleben. Die Ich-Zustände verbänden sich stetig auf verschiedene Weisen und konstituierten dadurch den „Strom der Ich-Empfindung“ (Roth 2003, S.379ff.). Auch für Damasio ist das Ich „das Gefühl dessen, was in einem biologischen Körper geschieht“: Das Gehirn versende Strukturen, mit Hilfe derer es die Außenwelt wie den eigenen Körper „in einer zweiten Ordnung“ abbilden und so den Eindruck erwecken könne, der Organismus sei der „Eigner des mentalen Vorgangs“. Dieses „Ich-Gefühl“ bilde gleichzeitig die Grundlage für subjektive Perspektivität und Selbstbewusstsein. (Interview mit Antonio Damasio in *Die Zeit* vom 5.10.2000b, Nr.41 und Damasio 2000c, S.56-61. Vgl auch Damasio 2000a.). Metzinger schließlich beschreibt das Ich als vom Gehirn selbst erzeugtes Modell, als Simulation ähnlich der des Piloten in einem Flugsimulator (Metzinger 1999).

Denn die

Pluralisierung, welche die Dynamik der Moderne ausmacht, vollzieht sich nicht bloß im Makroraum der Gesellschaft, sondern dringt bis in den Binnenraum der Individuen vor. [...] Es kommt zu einer Verbreiterung des Identitätsfächers und zur Generierung neuer, betont pluraler Identitäten.¹⁰

Pointierter gefasst kann das heißen, dass „ein Ich, das vollständig bei sich selbst sein kann, für unreal gehalten wird“, dass es mithin nur „Illusionen von Autonomie“ gibt.¹¹

Wie hilft uns dieses Erkenntnis aber in Bezug auf praktische Erziehungsaufgaben? Auch hier dient die theoretische Skizze der praktischen Intention: Da die „Identitätsarbeit“ mit dem Ziel einer - wenn auch nur näherungsweise erreichbaren - „Identitätsfindung“ von der Entwicklungspsychologie als Charakteristikum der Adoleszenz ausgewiesen wird,¹² wobei die (12-18jährigen) Jugendlichen „Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für das Verhalten dient“ und insbesondere auch „[s]ozial verantwortliches Verhalten“ entwickeln,¹³ kann die hermeneutische Vermittlung von Werteerziehung und Persönlichkeitsbildung zu einem realitätsbezogenen, moralisch verantwortungsvollen Wertebewusstsein auch und gerade im Zeitalter der Postmoderne führen. Dabei ist der Jugendliche in der Gestaltung seiner (ethisch wie moralisch gebildeten) Persönlichkeit immer auch das „Werk seiner selbst“.¹⁴

2.1 Der aktuelle gesellschaftliche Wertediskurs

Die Notwendigkeit, in Schule und Unterricht ethische und moralische Wertekonzepte zu vermitteln, ergibt sich aus der aktuellen gesamtgesellschaftlichen Situation und der damit verbundenen Definition des

Die neurophysiologischen Untersuchungen, Forschungsmethoden und die aus ihnen gefolgerten Erkenntnisse über das menschliche Ich (-Bewusstsein) können an dieser Stelle keiner tieferen Betrachtung unterzogen werden, sondern sollen hier lediglich die spektrale Breite des aktuellen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Problemdiskurses zeigen. An geeigneten Stellen dieser Arbeit wird auf weitere Befunde aus dem Bereich der Hirnforschung verwiesen werden.

¹⁰ Welsch 1995, S.171, zit. nach Sistic 2003, S.11.

¹¹ Meyer-Drawe 1990, S.20. „Das Ich konstituiert sich in Spiegelungen [...] und Maskeraden [...]“, „ein authentisches Ich“ hinter diesen Masken gebe es nicht. Jedoch konzediert Meyer-Drawe sehr wohl, dass „die Entwicklung des Ich bis hin zu einer akzeptablen Identitätsbalance, die Voraussetzung für autonomes Verhalten ist“ (Meyer-Drawe 1990, S.20-22).

¹² Vgl. exemplarisch die Darstellung des entwicklungspsychologischen Modells Erik Eriksons in dem Kapitel „Entwicklungsaufgabe: Identitätsarbeit“, in: Fend 2001, S.402-417.

¹³ Dreher/Dreher 1985, S.59, zit. nach Fend 2001, S.211.

¹⁴ Vgl. Fend 2001, S.205ff.

Menschen. Dieser wird in erster Linie gesehen als ein „Individuum“, dessen „Individualität“ seine Persönlichkeit wie auch sein Handeln konstituiert. Dementsprechend lässt sich in der modernen westlichen Welt mit fortschreitendem, vor allem technisch fundiertem Wandel ein Trend zur „Individualisierung“ verzeichnen, der gleichsam als „Grundsachverhalt der Moderne“ gekennzeichnet werden kann.¹⁵

Damit einher gehen eine Reihe positiver Konsequenzen für die Lebensgestaltung sowie die Persönlichkeitsentfaltung des Einzelnen, welche vor allem in einer Ausweitung der individuellen Freiheit(en) zu sehen sind. War der Mensch vergangener Jahrhunderte (und zum Teil auch noch vergangener Jahrzehnte) Teil einer festen Gesellschaftsordnung, innerhalb derer er seinen Stand und die damit verbundenen Pflichten und Möglichkeiten klar umrissen vorfand, verfügt er nun über eine weitgehende Handlungs- und Entscheidungsfreiheit bezüglich so grundlegender Gebiete wie Berufswahl, Wahl des Familienstandes, des Wohnortes usw. Diese potenzierte Wahlfreiheit bedeutet gleichzeitig eine stärkere Unabhängigkeit sowohl von bestimmten Rollenmustern als auch den damit zusammenhängenden Erwartungshaltungen: Das Individuum kann in viel höherem Maße als früher persönliche Autonomie und Selbstbestimmung erlangen und damit sein Ich den inneren Anlagen und Fähigkeiten entsprechend entfalten.

Diese positiven Konsequenzen haben aber eine ganze Reihe von „Kehrseiten“, mit denen sie untrennbar verknüpft sind. So kann die Loslösung von traditionellen Formen menschlichen Lebens und damit immer auch gemeinschaftlichen Zusammenlebens einher gehen mit individueller Orientierungslosigkeit, das (Über-) Angebot an Handlungsalternativen zu Verunsicherung und Überforderung des Menschen bis hin zur Entscheidungsunfähigkeit führen. Gleichzeitig erfährt der Einzelne auch die Gesellschaft insgesamt als eine „unsichere“¹⁶, das Leben in ihr als durchzogen von Angst vor den Folgen der Hochtechnisierung (z.B. in Form von Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit, Atomkriegen oder -unfällen, etc.),

¹⁵ Siehe Ebers 1995, S.16f. In diesem Buch vergleicht die Autorin umfassend die Theorien der drei großen Soziologen zum Teil verschiedener Epochen und hält deren Untersuchungsergebnisse systematisch fest. Die obige Darstellung der mit dem Konzept der „Individualisierung“ für den Menschen verbundenen Chancen und Probleme orientiert sich an den Ausführungen Ebers', v.a. S.333-371.

¹⁶ Vgl. hierzu Beck 1986, S.65.

propagiert insbesondere durch Politik und Medien. Die solchermaßen erzeugte „Solidarität aus Angst“¹⁷ kann nur eine instabile und wenig tragfähige sein; sie vermag die vielfache Auflösung sozialer Bindungen und Beziehungen nicht zu verhindern. Erschwerend hinzu kann die Angst des (post-)modernen Individuums vor dem eigenen Selbst kommen: Da viele äußere, traditionell gesellschaftlich geprägte und dem Menschen oktroyierte „Zwänge“ wegfallen, besteht die Gefahr, dass er die Kontrolle seines Verhaltens ins eigene Selbst verlagert, die vormals äußeren Handlungsregulationsmechanismen gleichsam „als Selbstzwang verinnerlicht“.¹⁸

Auf der anderen Seite wiederum erscheint die - durch Fernsehen und Werbung vermittelte - (westliche) Welt eine „Erlebnisgesellschaft“¹⁹ zu sein: Durch den technisch forcierten, gestiegenen Lebensstandard und die Expansion des Freizeitverhaltens scheint das Füllen der Zeit mit Erlebnisaktivitäten in den Mittelpunkt zu rücken, welches sowohl die Handlungsweise und -geschwindigkeit des Einzelnen wie auch das menschliche Zusammenleben maßgeblich beeinflusst: „Unter dem Druck des Imperativs ‚Erlebe dein Leben!‘ entsteht eine sich perpetuierende Handlungsdynamik, organisiert im Rahmen eines rasant wachsenden Erlebnismarktes, der kollektive Erlebnismuster beeinflusst und soziale Milieus als Erlebnisgemeinschaften prägt.“²⁰ Diese „Gemeinschaften“ sind nun nicht mehr durch traditionsgebundene, familiäre oder ethische Strukturmerkmale gekennzeichnet, sondern eben durch das gemeinsame „Erlebnis“. Das hat Konsequenzen auch für das Moralbewusstsein des Einzelnen, denn

[d]er Handelnde erfährt sich nicht als moralisches Wesen, als Kämpfer für ein weit entferntes Ziel, als Unterdrückter mit der Vision einer besseren Welt, [...], als Träger von Pflichten [...]. ‚Erlebe dein Leben!‘ ist der kategorische Imperativ unserer Zeit.²¹

Die Folge ist wiederum eine Konzentration des Menschen auf das eigene Selbst, die verstärkte Beschäftigung mit sich und seinen, nur oberflächlich als „gemeinschaftlich“ erfahrenen Erlebnissen. Und paradoxerweise (oder eben gerade nicht) konstatiert auch Schulze eine „fortgeschrittene Verunsicherung

¹⁷ Ib.

¹⁸ So schon Elias 1976, S.316ff.

¹⁹ Vgl. Schulze 2000.

²⁰ Schulze 2000, S.33.

²¹ Schulze 2000, S.58f.

durch Innenorientierung“ des nach Erlebnissen suchenden Individuums, einhergehend mit dem Gefühl der Enttäuschung angesichts stetig steigender und nicht zu erfüllender Erlebnis-Erwartungen.²²

Dabei kann die Ausrichtung auf ein Leben als ständiges Erleben als der Versuch verstanden werden, selbst in einer orientierungslosen Zeit das menschliche Grundbedürfnis zu erfüllen, zumindest „irgendeine“ Form der Ordnung, der Perspektive, ja, des Sinns zu finden.²³ Da aber die solchermaßen verfolgte Zielperspektive auf Dauer nicht befriedigt, gilt es, den Prozess der Suche nach Werten, Handlungsmaßstäben und Orientierungsmarken fortzusetzen und auf diesem Weg auch die Angebote philosophischen Denkens und Fragens nutzbar zu machen. Denn

die alte[n] neue[n] Frage[n], *wie wollen wir leben?* Was ist das Menschliche am Menschen, das Natürliche an der Natur, das es zu bewahren gilt? [...] stehen im fortgeschrittensten Stadium der Zivilisationsentwicklung wieder ganz oben auf der Tagesordnung [...].²⁴

Niemand ist von der gesellschaftlichen Orientierungs- und Perspektivlosigkeit so stark betroffen wie Kinder und Jugendliche. Denn wenn sie keine leitenden Angebote erhalten, wenn ihnen alles relativ oder beliebig erscheint, wie sollen sie ihre Zukunft in die Hand nehmen, wonach Lebenspläne aufstellen und woran ihr Handeln orientieren?

Hier erhält nun die Schule ihren besonderen Erziehungs- und Bildungsauftrag: Sind in der geisteswissenschaftlich-pädagogischen Tradition Erziehung und Ethik schon immer untrennbar miteinander verknüpft gewesen - man denke an die Ausführungen Comenius', Rousseaus oder Humboldts -, so konnte und kann auch Schule „nicht *nicht* ethisch erziehen“, vermittelt sie doch immer, sei es auf direktem oder indirektem Wege, Werte und Normen.²⁵ Welcher Art diese nun aber konkret sein sollen, legen für Schule und Unterricht in unserem Land die *Richtlinien* und *Lehrpläne* fest, und zwar sowohl in Anlehnung an, als auch in kritischer Auseinandersetzung mit den in der Gesellschaft vorherrschenden - bzw. nicht vorhandenen - Werten.

²² Schulze 2000, S.60ff.

²³ Vgl. Schulze 2000, S.62 u. 72.

²⁴ Beck 1986, S.37.

²⁵ Vgl. hierzu Adam/Schweitzer 1996, S.20-27.

Deshalb hat die kritische Analyse der Gesellschaft einschließlich der geschilderten Gefahren für die heranwachsende Generation bereits Eingang in die Formulierung der *Richtlinien Philosophie* gefunden, die vor den Folgen der „unüberschaubare[n] Vielfalt von Lebens- und Handlungskonzepten, Leitbildern und Wertvorstellungen“ im Leben der Schüler/innen warnen:

Das plurale Nebeneinander von konkurrierenden oder sich sogar ausschließenden Wissensformen, Sinnangeboten und Lebensweisen beeinträchtigt die Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit der Jugendlichen, sodass sich das Überangebot in ein Defizit an Erkenntnis- und Sinnorientierung verkehrt, das bis zur Gleichgültigkeit gegenüber Sinn-, Erkenntnis- und Wertfragen führen kann.²⁶

Es geht also nicht nur um eine Orientierung in „Sachfragen“, sondern Schüler/innen benötigen zur individuellen und gemeinschaftlichen Lebensgestaltung insbesondere auch die Möglichkeit einer ethischen wie moralischen Auseinandersetzung mit ihnen nicht bekannten oder bewussten Wertekonzepten, um Maßstäbe und Hilfen für die Planung des persönlichen Lebensentwurfs zu erhalten.²⁷

Das fordern nicht zuletzt auch Politik und Gesellschaft in zunehmendem Maße von Schule und Unterricht.²⁸ Werte-Erziehung soll als „Antwort auf die Kulturkrise, in der die liberalen, aufgeklärten, säkularisierten Gesellschaften stecken“²⁹ „eine Kompensation der Mängel sittlicher Kompetenz“ bewerkstelligen, die von anderen Institutionen und Personen offenbar nicht mehr geleistet werden können.³⁰ So sollen Lehrende „den Mut [haben], erzieherische Werte wieder offensiver in den Unterricht einzubauen“³¹ - wobei klar sein muss, dass ein schulischer Alleingang sich nicht empfiehlt: Sowohl die Erziehung in Elternhaus und gemeinschaftlicher Umgebung als auch die Gesellschaft und die durch sie geschaffenen Lebens- und Arbeitsbedingungen im Ganzen müssen gleichermaßen verantwortlich zeichnen für die (moralische) Entwicklung der heranwachsenden Generation.

²⁶ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.8.

²⁷ Vgl. Hellekamps 2002, S.38.

²⁸ Vgl. exemplarisch Albrecht 2001, S.879.

²⁹ So Brezinka 1993, S.55.

³⁰ Vgl. Lohmann 1998, S.291.

³¹ Roman Herzog. „Rede zur Bildungsreform am 5.12.1997 in Berlin“, zit. nach Lohmann (1998), S.292.

Den oben geforderten „Mut“ der Lehrer/innen einmal vorausgesetzt, ergeben sich für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung einer „Werte-Erziehung“ zwei entscheidende Fragen:

1. Welche Werte sollen vermittelt werden?
2. Wie, auf welche Weise soll diese Wertevermittlung erfolgen?

Dazu sei zuerst ein Blick auf die aktuelle pädagogische Diskussion geworfen.

2.2 Der aktuelle pädagogische Wertediskurs³²

1. Zunächst muss man sich darüber im Klaren sein, dass der Begriff „Wert“ nicht eindeutig und allgemeingültig definiert werden kann.³³ Er hat den traditionellen, aus der Moralphilosophie stammenden Begriff des „Guten“ bzw. des „Gutes“ ersetzt³⁴ und wird zumeist relativ zum Menschen definiert. Ein „Wert“ ist demnach etwas vom Menschen Gesetztes, der damit eine Sache, eine Idee, ein Ideal oder eine Überzeugung als für ihn wertvoll be-wert-et.

Daraus ziehen verschiedene Pädagog/innen den Schluss, Kindern und Jugendlichen sollten keine konkreten „Werte“ vermittelt sondern sie sollten in die Lage versetzt werden, eigenständig Bewertungen vornehmen und moralische Urteile fällen zu können. So betont Raths in seiner Theorie der „Wertklärung“ die „Ermutigung zum Nachdenken und Wählen“ der eigenen Werte vor dem Hintergrund der Entscheidungsfreiheit des Kindes.³⁵

Kohlberg stellt die Herausbildung des moralischen Urteilsvermögens angesichts der menschlichen Wahl- und Entscheidungsfreiheit in den Mittelpunkt seiner pädagogischen Betrachtungen.³⁶ Dabei orientiert er seine „Erziehungsphilosophie“, unter Berufung auf John Dewey und dessen Ziel einer „Entwicklung [...] sowohl im Intellektuellen wie im Moralischen“ inhaltlich und methodisch an demokratischen Grundsätzen, vor allem praktiziert in seinen noch heute nach

³² Es kann und soll hier nicht darum gehen, die pädagogische Literatur zum Thema umfassend aufzuarbeiten und darzustellen. Vielmehr sollen grundlegende pädagogische Ansätze aufgezeigt und auf ihre Brauchbarkeit für unsere Zwecke hin geprüft werden.

³³ Vgl. Brezinka 1993, S.53f.

³⁴ Vgl. die Erläuterungen Hellekamps 2002, S.41f.

³⁵ Raths/Harmin/Simon 1976, S.52ff.

³⁶ Vgl. das bekannte Stufenmodell der Moralentwicklung in Kohlberg 1995b, S.123-174.

diesem System aufgebauten „Gerechte Gemeinschaft“-Schulen („Just Community Schools“).³⁷

Kohlberg weiß, dass „reifes moralisches Urteil eine notwendige, jedoch noch keine hinreichende Bedingung reifen moralischen Handelns“ ist³⁸ und unterstreicht aus diesem Grund die Notwendigkeit, „individuelle Entschlusskraft oder ‚Ich-Stärke‘“³⁹ in der konkreten Praxis gemeinschaftlichen Lernens und Lebens herauszubilden.

Die Erziehung zum selbstständigen und verantwortlichen moralischen Urteilen wird von keinem Pädagogen/keiner Pädagogin ernsthaft bestritten, im Gegenteil, sie erfährt gerade in jüngster Zeit besondere Betonung: „Das pädagogische Schlagwort heißt: Stärkung der sittlichen und moralischen Autonomie und Urteilsbildung [...].“⁴⁰ Darunter liegt jedoch ein weites Feld verschiedener pädagogischer Schwerpunktsetzungen: Gerade in jüngster Zeit finden sich hier verstärkt auch Ansätze, die sich für die Vermittlung ganz konkreter Werte stark machen - was bis zu einer konservativ orientierten „Wertebelehrung“ reichen kann.

So spricht sich Brezinka für „eine *Kurskorrektur der liberalen Demokratie* zu Gunsten der unverzichtbaren Bürgertugenden und der Grundpflichten gegen das Gemeinwesen“ aus und meint damit

Gemeinsinn, Gehorsam gegen die Gesetze, Anerkennung des staatlichen Gewaltmonopols und Friedenspflicht; Leistungswille und Dienstbereitschaft, demokratische Einstellung und Toleranz; ein gesundes deutsches Nationalbewusstsein [...] und Sympathie für ein Vereintes Europa der Vaterländer.⁴¹

Auch von Hentig geht es um „Tugenden“, die jungen Menschen nahe gebracht werden sollen.⁴² Er nennt ebenfalls „Gemeinsinn“, außerdem Selbstständigkeit, Verlässlichkeit und Achtung vor dem anderen.⁴³ Insbesondere die letzterer zu Grunde liegende, unantastbare Würde des Menschen als „Kern der

³⁷ Vgl. Kohlberg 1987, S.25ff.

³⁸ Kohlberg 1987, S.30.

³⁹ Kohlberg 1987, S.31.

⁴⁰ Lohmann 1998, S.301. Vgl. auch Hentig 1995, S.73, zit. nach Hellekamps 2002, S.39.

⁴¹ Brezinka 1993, S.66.

⁴² Hentig 1999, S.13.

⁴³ Hentig 1999, S.67.

abendländischen Sittlichkeit“ und Grundlage von Kants Kategorischem Imperativ bildet für ihn den zentralen Wert menschlichen Handelns und Miteinanders.⁴⁴

Besondere Aufmerksamkeit innerhalb derjenigen, denen an der Vermittlung konkreter Werte in der Erziehung Jugendlicher liegt, verdient Etzioni, Kommunitarier und Verfechter einer grundlegenden „Charakterbildung“. Diese müsse zunächst im Elternhaus und unmittelbaren Lebensraum geleistet werden; da dies aber vielfach - Etzioni beobachtet primär den amerikanischen Raum, seine Erkenntnisse lassen sich aber in vieler Hinsicht auf deutsche Verhältnisse übertragen - nicht mehr geleistet werde, sei ein „Nachholen“ durch die Schulen unabdingbar.⁴⁵ Für Etzioni heißt Charakterbildung bzw. Charakterentwicklung „lernen, seine Triebe zu kontrollieren und sein Handeln nicht nur an der Befriedigung biologischer Bedürfnisse und momentaner Wünsche auszurichten“.⁴⁶ Diese Forderung wird eingebettet in ein umfassenderes pädagogisches Konzept: So fordert Etzioni vor allem die Entwicklung zweier Eigenschaften zum Zwecke der Charakterbildung: Selbstdisziplin und Einfühlungsvermögen,⁴⁷ welche nicht nur der Triebkontrolle zu dienen haben, sondern darüber hinaus die Eingliederung des Individuums in die Gemeinschaft sowie ein gesellschaftliches Leben in gegenseitiger Achtung und Toleranz ermöglichen sollen.⁴⁸

Seiner Meinung nach dürfe über Moral nicht nur „geredet“ oder „räsonniert“ werden, sondern es gelte, moralische Werte im Menschen auch emotional zu verankern.⁴⁹ Die Frage, welche die zu vermittelnden Werte seien, beantwortet Etzioni allerdings nicht streng wissenschaftlich, sondern „mit dem gesunden Menschenverstand“: Er geht davon aus, dass wir bereits „zahllose gemeinsame Werte“ hätten, die es an die nächsten Generationen weiter zu geben gälte - so der Wert des Lebens, der Wahrhaftigkeit, des Verantwortungsbewusstseins und der Ablehnung von Verbrechen wie Diebstahl oder Vergewaltigung.⁵⁰

⁴⁴ Hentig 1999, S.33f.

⁴⁵ Etzioni 1995, S.105 und 108.

⁴⁶ Etzioni 1995, S.106.

⁴⁷ Etzioni 2001, S.79f.

⁴⁸ Etzioni 1995, S.107.

⁴⁹ Etzioni 1995, S.114.

⁵⁰ Etzioni 1995, S.117ff.

2. Die Frage nach dem „wie“ der Erziehung zu moralischem Handeln ist oft untrennbar verknüpft mit den geforderten pädagogischen Inhalten. So neigen die Vertreter einer konkreten Wertevermittlung häufig zu konservativeren Vermittlungsmethoden als diejenigen einer liberaleren, auf die persönliche Entscheidungs- und Urteilsbildungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen setzenden Pädagogik.

Etzioni beispielsweise spricht sich zwar eindeutig gegen autoritäre Methoden und Zwänge in der Erziehung aus; da für ihn aber bestimmte Werte unumstößlich gelten, favorisiert er auch entsprechend konkrete und eindeutige Methoden der Vermittlung:

Erziehung knüpft Belohnungen an die Entwicklung von sozial nützlichen und moralisch angemessenen Eigenschaften. Indem man also lernt, sein Glück in der Aufgabenerfüllung, der Rücksicht auf fremde Gefühle oder in regelgemäßem Verhalten zu finden, wird man fähig, nach moralischen Grundsätzen zu leben und seine gesellschaftlichen Pflichten zu erfüllen.⁵¹

Auch Brezinka spricht sich, neben indirekten Erziehungsmethoden, für eine „Belohnung des normgemäßen“ bzw. die „Bestrafung des normwidrigen [Verhaltens]“ aus und behauptet, Schulen und Lehrer seien „auch bei der ‚Werte-Erziehung‘ hauptsächlich auf das Mittel der *Belehrung* angewiesen“. Auch legt er großen Wert auf die Rolle des Erziehenden als Modell und Vorbild: Für ihn besteht

die wichtigste Methode für jede Art von ‚Werte-Erziehung‘ darin, dass *die Erzieher sich selbst und den gemeinsamen Lebensraum so ordnen*, dass davon mehr gute Einflüsse ausgehen als schlechte.⁵²

Beide Aspekte, die „Belehrung“ und der Einfluss des Erziehenden, haben, zumindest bis zu einem bestimmten Alter der Heranwachsenden, ihre Berechtigung. Vermittelt die „Belehrung“ jedoch nur ethisches Sachwissen, hat sie lediglich in Ausnahmefällen auch Einstellungs- und Verhaltensänderungen zur Folge.⁵³

Eminent wichtig bei der Erziehung zu moralischem Handeln ist dagegen die Persönlichkeit des Erziehenden. Nach Uhl lassen „erfolgreiche Erzieher“ vier Hauptmerkmale erkennen:

⁵¹ Etzioni 1995, S.107.

⁵² Brezinka 1993, S.72ff. Eine Neuauflage seiner inhaltlich wie methodisch konservativ gehaltenen „Werte-Erziehung“ erfolgt in Brezinka 2003.

⁵³ Vgl. hierzu die umfangreiche Untersuchung von Uhl 1996, S.25-58.

1. die Verbindung von Zuneigung und Festigkeit;
2. das Eintreten für den Standpunkt, den man für richtig hält;
3. das Bemühen, ein gutes Beispiel zu geben; und
4. das Übertragen von Aufgaben und die Ermutigung zum Handeln.⁵⁴

Diese Gesichtspunkte haben interessante Konsequenzen für die Werteerziehung auch im Philosophieunterricht. So kann der Lehrer/die Lehrerin im gemeinsamen Unterrichtsgespräch durchaus für die von ihm vertretenen Grundwerte eintreten und sie verteidigen (Punkt 2), um dadurch den Schüler/innen Orientierung und Anlass zum eigenen Nachdenken zu geben. Ebenso kann er die Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen dadurch stärken, dass er sie möglichst viel „selbst machen“ lässt (Punkt 4), was bei einer handlungsorientierten Beschäftigung mit Dramen nahe liegt.

Damit sind wir beim entscheidenden Aspekt der „Wissens“-vermittlung im Bereich der Ethik angelangt: Ethisches Wissen als untrennbar mit praktischem Handeln verbunden kann nicht doziert, sondern muss in aktivem Tätigsein eingeübt werden. Das wusste schon Aristoteles, der die „ethische Tüchtigkeit“, die „Vorzüge des Charakters“, als sich durch „gleiche Einzelhandlungen“ zu einer „festen Grundhaltung“ herausbildend definierte. Dabei seien uns diese „Vorzüge“ nicht, wie Platon postulierte, „eingeboren“ und müssten, durch sokratische Gesprächsführung, nur noch „ans Licht geholt“ werden; wir bringen nur die „Anlagen“ ethischer Tüchtigkeit mit:

Also entstehen die sittlichen Vorzüge in uns weder mit Naturzwang noch gegen die Natur, sondern es ist unsere Natur, fähig zu sein sie aufzunehmen, und dem vollkommenen Zustande nähern wir uns dann durch Gewöhnung.⁵⁵

Natürlich kann die praktische Einübung moralischer Tugenden nur zu einem geringen Anteil im schulischen Unterricht selbst erfolgen und ist ohnehin auf umfassendere, schulorganisatorische und gesellschaftspolitische Maßnahmen angewiesen, wenn Wertevermittlung effektiv sein soll.⁵⁶ Dennoch kann versucht werden, gerade auch den Philosophieunterricht so „praktisch“ wie möglich zu

⁵⁴ Uhl 1996, S.271.

⁵⁵ Aristoteles 1990, S.34f. (1103a-1103b).

⁵⁶ Das zeigen vor allem die vielen Vorschläge einer „demokratischen Schulgemeinschaft“, an der Schüler/innen wie Lehrer/innen aktiv partizipieren und die sie gemeinsam in demokratischer Weise gestalten sollen. Siehe u.a. Kohlberg und sein Konzept der „Gerechten Gemeinschaft“ - Schulen, Etzioni mit seiner Forderung nach auf ethischer/moralischer Ordnung und Struktur beruhenden Lebensgemeinschaften sowie von Hentigs Aufruf zu einer Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“, in der gemeinschaftliches Leben als „polis“ möglich sein soll (Hentig 2003, v.a. S.178-259).

gestalten, erst recht, wenn es um die Vermittlung ethischen Wissens - und moralischen Könnens! - geht. Denn wenn man, nach Kant, „keine Philosophie“, sondern „nur philosophieren lernen“ kann,⁵⁷ so gilt dies in besonderer Weise für die „Praktische Philosophie“ bzw. das „praktische Philosophieren“ als Weg mit dem Ziel moralische Handlungskompetenzen zu erwerben.

2.3 Welche Werte sind Schüler/innen wichtig? Ein Blick auf die Shell-Studie 2002

Die Shell-Studie 2002 verzeichnet einen „Wertewandel“ der jungen Generation hin zu pragmatischer Orientierung mit Blick auf die Lösung praktischer Probleme.⁵⁸ Das klingt zunächst positiv; bei näherem Hinsehen zeigt sich aber, dass die „Werte“, nach denen die Jugendlichen ihr Handeln ausrichten, in allererster Linie für ihr persönliches Fortkommen als günstig erachtet werden. Solche Werte sind „Fleiß und Ehrgeiz“, „Streben nach Sicherheit“ sowie „Macht und Einfluss“, übergreifende gesellschaftliche Ziele sind in den Hintergrund gerückt.⁵⁹ Sowohl die von der Shell-Studie so genannten „selbstbewussten Macher“ als auch die „pragmatischen Idealisten“ - beide Gruppen konstituieren zusammen die Hälfte der 12-25Jährigen Deutschlands - bekennen sich zu Leistungsstreben und Sicherheitsbewusstsein im Rahmen von „Recht und Ordnung“. Dabei rangieren für die „pragmatischen Idealisten“ allerdings soziale Belange und politische Ziele, „die weitere und allseitige Humanisierung der Gesellschaft“ und auch die damit einher gehende Eigenaktivität, vor der alleinigen Ausrichtung auf materielle Ziele.⁶⁰

Die andere Hälfte der Jugendlichen vermittelt einen weit trostloseren Eindruck: Die „robusten Materialisten“ wie auch die „zögerlichen Unauffälligen“ blicken skeptisch bis resignativ in die (persönliche) Zukunft. Reagieren letztere eher mit Passivität bis hin zu Apathie auf für sie scheinbar negative oder nicht vorhandene Zukunftsperspektiven, wählen erstere den offensiven „Ellenbogen-Weg“, sehen

⁵⁷ Kant 1977, S.699f.

⁵⁸ Jugendwerk der Deutschen Shell 2002, S.18.

⁵⁹ Jugendwerk der Deutschen Shell 2002, S.18f.

⁶⁰ Jugendwerk der Deutschen Shell 2002, S.20f.

dabei auf soziale Randgruppen herab und verstoßen teilweise auch bewusst gegen soziale Regeln und Normen.⁶¹

Insgesamt wird den heutigen Jugendlichen von der Studie ein hohes Maß an Selbstzentriertheit bescheinigt, das sie bezüglich ihrer Umwelt sowie der Gesellschaft im Ganzen zu „Egotaktikerinnen und Egotaktikern“ macht.⁶² Diese „egotaktische Grundeinstellung“ ist nicht nur durch aktive Gestaltung des (eigenen) Lebens bestimmt, sondern außerdem von Bequemlichkeit und Anpassung an die bestehenden Verhältnisse gekennzeichnet. Bekennt sich auch die Mehrheit zu den Grundwerten der Demokratie, so ist das gesellschaftspolitische Engagement und Interesse stark rückläufig: Auch das passt zu der Einstellung, zwar soviel wie möglich Nutzen aus den bestehenden Verhältnissen zu ziehen, sich aber so wenig wie möglich dafür - und für den Fortbestand der mit der Demokratie verbundenen Werte auch bezüglich zukünftiger Generationen - einsetzen zu wollen.

Für die Rangordnung der Werte, die sich aus den Be-Wert-ungen der Jugendlichen ergeben, heißt das konkret: Eigenverantwortung, Gesetzesgeltung, Ordnung und Sicherheit werden höher bewertet als Rücksicht auf Gefühle, Toleranz, Umweltbewusstsein und Sozialengagement.⁶³

2.4 Der Philosophieunterricht als Ort schulischer Wertevermittlung

1. Die *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Philosophie*⁶⁴ weisen die Wertevermittlung explizit als Lernziel aus.

So findet sich bereits in dem allgemeinen, jeden fachspezifischen Band einleitenden Teil „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“ ausdrücklich der „Auftrag“: „Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen *Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit*“. Der Schüler/die Schülerin soll - man beachte die Reihenfolge - „in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension“ gefördert werden, und zwar durch

⁶¹ Jugendwerk der Deutschen Shell 2002, S.21.

⁶² Jugendwerk der Deutschen Shell 2002, S.33.

⁶³ Jugendwerk der Deutschen Shell 2002, S.149 u. 153.

⁶⁴ *Richtlinien Philosophie* 1999.

Bildungsprozesse, die ihm „kognitive[...] und emotionale[...], [...] individuelle und soziale Erfahrungen“ ermöglichen. Somit hat der Unterricht nicht nur dafür Sorge zu tragen, dass er theoretische mit praktischen Elementen verbindet, sondern auch, gleichsam als eine inhaltliche Facette dieser formalen Bestimmung, dass durch ihn „ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden“.⁶⁵

Wie sieht nun aber die „Vermittlung ethischer Kategorien“ inhaltlich und methodisch konkret aus? Auch hierzu machen die *Richtlinien* eindeutige Angaben:

Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Grund- und Menschenrechte, sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule.⁶⁶

Die Schüler/innen sollen Gelegenheit erhalten, sich mit diesen Grundwerten unserer Gesellschaft kritisch und konstruktiv auseinanderzusetzen, um „auf dieser Grundlage ihre Wertepositionen zu entwickeln“.⁶⁷ Dazu gehören neben der Entwicklung von „Toleranz, Solidarität und interkultureller Akzeptanz“, verbunden mit der „Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben“⁶⁸, auch praktische Fähigkeiten wie „Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit“, „Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit“⁶⁹. In diesem Zusammenhang werden besonders die „Kommunikationsbereitschaft“ sowie „die Offenheit für andere Sichtweisen“ betont, ohne die weder die Arbeit im Team, noch die Verständigung innerhalb einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft möglich ist.

Im Spannungsfeld zwischen Gemeinschaft und gelebter Individualität sollen die Schüler/innen sich schließlich auch „mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinandersetzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden“.⁷⁰

⁶⁵ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.XI.

⁶⁶ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.XIII.

⁶⁷ Ib.

⁶⁸ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.XIV.

⁶⁹ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.XI. Die „Kooperationsbereitschaft“ wird gleich mehrfach erwähnt, siehe auch S.XIII und XIV.

⁷⁰ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.XIII.

2. Im *Lehrplan Philosophie* werden die oben genannten zu erreichenden Werte und Kompetenzen konkret auf das Fach Philosophie bezogen.⁷¹ Besondere Betonung erhält dabei die Orientierung am Leben in einem demokratischen Rechtsstaat und dementsprechend am „Geist der Aufklärung und der Vernunftkultur“. Damit einher geht die Ausbildung von „Sozialkompetenz“ und aktiv gestaltender Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben.⁷² Hierbei wird deutlich die Wichtigkeit „moralischer Selbstfindung“ hervorgehoben mit dem Ziel, begründet Wertentscheidungen treffen und entsprechend verantwortungsvoll handeln zu können.⁷³ Das bedeutet wiederum konkret die Entwicklung von Toleranz und Akzeptanz des anderen, die Entwicklung der Fähigkeit zu Kooperation und damit verbunden zur „vernünftigen Kontrolle“ des eigenen Handelns.⁷⁴

Die besondere Verantwortlichkeit des Philosophieunterrichts für die „Werte-Erziehung“ kommt in seiner „sittlich-praktischen Dimension“ zum Tragen, die als zweite von fünf obligatorischen Dimensionen veranschlagt wird.⁷⁵ Diese hat vor allem deshalb ihren festen Platz im *Lehrplan*, weil angesichts der plural strukturierten Gesellschaft mit ihren divergierenden Lebensformen, Normen und Werten den Schüler/innen Gelegenheit zur Orientierung und Entwicklung der eigenen ethischen Position gegeben werden soll und muss. Denn die Konsequenz der „Gleichgültigkeit gegenüber Sinn-, Erkenntnis- und Wertfragen“ vor dem Hintergrund einer für (junge) Menschen unüberschaubaren Fülle von „Wert-Angeboten“ kann durch einen intensiv geführten Wertediskurs vermieden werden.⁷⁶

3. Wie soll die Vermittlung der (ethischen) Unterrichtsinhalte nun aber konkret von Statten gehen? Die *Richtlinien Philosophie* zeigen hier eine eindeutige Neigung zu kognitiven Vermittlungsmethoden, was ja im Falle dieses geisteswissenschaftlichen Faches zunächst auch nachvollziehbar ist. So fordern sie zwar „selbstständiges“ und „kooperatives“ Lernen, beziehen sich dabei aber in

⁷¹ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.1ff.

⁷² *Richtlinien Philosophie* 1999, S.5, 7, etc.

⁷³ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.8 u.14.

⁷⁴ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.23f. u. S.37f. Als zu erwerbende Einstellung wird sogar ausdrücklich die Tugend der „Besonnenheit“ genannt! (S.24).

⁷⁵ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.13f.

⁷⁶ Vgl. *Richtlinien Philosophie* 1999, S.8 u.14.

erster Linie auf „die Ausbildung der Begriffs-, Urteils- und Argumentationskompetenz durch Schulung spezifisch philosophischer Denkopoperationen“.⁷⁷ „Geschult werden“ sollen - auch hier beachte man die Reihenfolgen - „Wissen, Können und Verhalten, um selbstständige Persönlichkeiten zu bilden, die Sachkompetenz, Sozialkompetenz und humane Kompetenz in sich vereinigen“.⁷⁸ Zwar betont der *Lehrplan* vielerorts die zu entwickelnde Handlungsfähigkeit des Schülers, doch wird die unterrichtliche Vorbereitung darauf hauptsächlich verstanden als „eine Orientierung im Denken“ oder, umständlicher formuliert, als die „Klärung der Bedingung der Möglichkeit des Erkennens und Handelns“.⁷⁹

Demgemäß liegt ein methodischer Primat auf Analyse und Interpretation philosophischer und anderer Sachtexte. Doch werden darüber hinaus auch solche Arbeitsformen hervorgehoben, die eine handlungsorientierte Erarbeitung philosophischer Inhalte ermöglichen sollen: Die „freie Problem- oder Sacherörterung“, möglichst zu führen als „argumentativ-diskursives Gespräch“, kann sich ausdrücklich am Vorbild sokratischer Gesprächsführung orientieren und im Idealfall in eine Selbststeuerung der Denk- und Argumentationsprozesse durch die Schüler/innengruppe münden. Hierbei können die Teilnehmer/innen insbesondere auch ihre Kommunikationsfähigkeit und Urteilskraft trainieren, zum Beispiel durch genaues Formulieren der eigenen Position, aktives Zuhören bezüglich der geäußerten Ansichten und Argumente anderer Diskussionsteilnehmer/innen, gezieltes und konkretes Eingehen auf dieselben sowie gegebenenfalls die Revision oder Modifikation des eigenen Standpunktes.⁸⁰

Ebenso soll der Schriftlichkeit im Philosophieunterricht besondere Bedeutung zukommen, und zwar nicht nur in Form von Textinterpretationen oder philosophischen Disputationen, sondern auch in weniger „strengen“ Formen wie dem philosophischen Essay oder der Argumentation aus Sicht einer bestimmten Person („argumentativer Sachtext aus einer bestimmten Perspektive“).⁸¹

⁷⁷ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.15.

⁷⁸ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.5.

⁷⁹ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.25. Man beachte auch, dass das im allgemeinen Teil erwähnte „emotionale Lernen“ im *Lehrplan Philosophie* keine Berücksichtigung mehr erfährt.

⁸⁰ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.32f.

⁸¹ Vgl. *Richtlinien Philosophie* 1999, S.33-37.

Außerdem gilt es festzuhalten, dass den „Methoden, Verfahren und Formen sozialen und kooperativen Arbeitens“ insgesamt ein hoher Stellenwert eingeräumt wird.⁸² Kommunikations- und Kooperationskompetenzen der Schüler/innen sind unter anderem in Gruppenarbeit sowie fächerübergreifenden Projekten zu fördern, damit die Schüler/innen zusammen mit analytischen Fähigkeiten auch die des gemeinschaftlichen Diskurses praktizieren und einüben lernen, um dadurch „Verständigungs- und Selbstregulationsfähigkeiten zu entwickeln“.⁸³

„Die literarische Darstellung philosophischer Probleme“ jedoch wird in den *Richtlinien* nur äußerst knapp und mit eindeutig skeptischem Unterton erwähnt. Wenn der/die Philosophie Lehrende liest:

Bei einem Unterrichtseinsatz muss die Eigengesetzlichkeit literarischer Texte beachtet werden, die diese einer problemlosen und vollständigen Nutzbarmachung für die Ziele des Philosophieunterrichts entzieht. [...] Damit wird die philosophische Abstraktion *in heuristischer Absicht* und *vorübergehend* zugunsten einer literarischen Konkretisierung und Lebensnähe aufgegeben⁸⁴,

wird er/sie sich kaum motiviert fühlen, den Versuch eines umfassenderen Einsatzes von fiktionaler Literatur in seinem/ihrem Unterricht zu starten.

Ein Grund mehr, mit der vorliegenden Arbeit dazu beizutragen, die gewinnbringenden Aspekte eines „literarischen Philosophieunterrichts“ klarer herauszustellen und zu zeigen, wie durch die Auseinandersetzung mit philosophischen Grundfragen an Hand von „klassischer“ Literatur nicht nur die geforderte „philosophische Abstraktion“ erreicht wird, sondern die Schüler/innen darüber hinaus sogar einen tieferen Zugang zu den grundlegenden philosophischen Problemen und Fragestellungen, der Eindrücklichkeit von Wertfragen und notwendig zu treffenden Handlungsentscheidungen, und damit letztlich auch zu sich selbst finden können.

Um aber den *Lehrplan Philosophie* nicht grundsätzlich in Frage zu stellen, sondern der philosophischen Beschäftigung mit Literatur ihren sinnvollen Platz darin einzuräumen, wird die Behandlung eines Dramas im Rahmen des Einführungskurses in 11/I vorgeschlagen. Da für diesen Einstieg ausdrücklich „keine inhaltlich bestimmten sachlichen Schwerpunkte festgelegt“ sind, allerdings

⁸² Vgl. bes. *Richtlinien Philosophie* 1999, S.37f.

⁸³ Ib.

⁸⁴ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.36f.

Teilbereiche aus den Rahmenthemen der Folgekurse 11/II bis 13/II betrachtet werden sollen, bietet sich die konkrete literarische Textbasis geradezu an, um die Schüler/innen mit „Intentionen und Dimensionen philosophischen Fragens“ sowie „Grundformen philosophischen Denkens“ vertraut zu machen (so die methodischen Anforderungen für dieses erste Halbjahr der Oberstufe).⁸⁵

Warum also nicht der Forderung nach Lektüre (mindestens) einer „philosophischen Ganzschrift“ im Laufe des Philosophieunterrichts der Oberstufe⁸⁶ - eine Auflage, die ohnehin die überwiegende Mehrzahl der Philosophiekolleg/innen für schwer durchführbar hält - alternativ die Möglichkeit der Arbeit an und mit einer „literarischen philosophischen Ganzschrift“ zur Seite stellen? Langatmigkeit oder gar Langeweile kommen bei diesem Zugang zur Philosophie und zum Philosophieren jedenfalls nicht auf, und die Ganzheitlichkeit philosophischen Fragens, Denkens und Handelns wird den Schüler/innen ebenfalls ganzheitlich, nämlich nicht nur kognitiv, sondern auch anschaulich, emotional und handlungsorientiert, nahe gebracht.

Das bedeutet freilich nicht, dass auf die Lektüre philosophischer Sachtexte in 11/I gänzlich verzichtet werden soll, im Gegenteil: Sie sind sowohl, wie noch zu zeigen sein wird, sinnvoll in die Dramenlektüre einzubauen, als auch vor- und nachbereitend an die Dramenbehandlung zu knüpfen. So kann beispielsweise nach der Arbeit mit einem klassischen Drama im ersten Quartal des ersten Halbjahres der Stufe 11 die weitere Auffächerung der angesprochenen philosophischen Grundprobleme durch entsprechende einführende Sachtexte im zweiten Quartal erfolgen. Außerdem lassen sich die unterrichtlichen Themenschwerpunkte in 11/II (Erkenntnistheorie oder Anthropologie), 12/I (Ethik) und 12/II (z.B. Staatstheorie) nahtlos anschließen. Schließlich kann auch ohne Weiteres die erste Klausur in 11/I auf einem philosophischen Sachtext basieren, der auf die philosophischen Inhalte des Dramas Bezug nimmt.

⁸⁵ *Richtlinien Philosophie* 1999, S.17.

⁸⁶ *Richtlinien Philosophie* 1999. Die Beschäftigung mit einer philosophischen Ganzschrift wird sogar für den Zeitraum eines ganzen Kurshalbjahres vorgeschlagen.

2.5 Das Fach Praktische Philosophie als Ort schulischer Wertevermittlung

Gleich zu Beginn lässt das *Kerncurriculum Praktische Philosophie* die Basis deutlich werden, auf der der Unterricht in diesem Fach und damit einhergehend auch eine entsprechend anzustrebende ethische und moralische Bildung aufbauen soll:

Bezugspunkt für die pädagogische Ausrichtung des Faches Praktische Philosophie ist der gesamtgesellschaftliche Wertekonsens, der in der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in den Menschenrechten verankert ist. [...] Dies bedeutet u.a. Erziehung zu demokratischem, freiheitlichem und tolerantem Handeln, zu sozialer Verantwortung und Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, zur Friedensgesinnung und damit letztlich zur Respektierung und Verwirklichung von Menschenwürde und Menschenrechten.⁸⁷

Das bedeutet, dass den Schüler/innen angesichts der vielschichtigen, pluralen Wertvorstellungen und Lebensformen innerhalb unserer Gesellschaft Orientierung und mündige Lebensgestaltung ermöglicht werden sollen, also die Auseinandersetzung mit der beobachtbaren Vielfalt zum Zweck der bewussten und verantworteten eigenen Entscheidung. Dabei spielt sowohl ein „grundlegendes Wissen über Wert- und Sinnfragen“ eine wichtige Rolle, als auch die Herausbildung von „Reflexions-, Empathie- und Urteilsfähigkeit“. Auch „Selbstbewusstsein“ wird als zentrales Ziel moralischer Bildung genannt, ebenso die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung. Alles in allem kommt dem Unterricht im Fach Praktische Philosophie die Aufgabe zu,

den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, Kriterien für die Beurteilung und Gewichtung konkurrierender Wertvorstellungen zu entwickeln und tragfähige kognitive, emotionale und soziale Orientierungen und Kompetenzen auszubilden.⁸⁸

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Hervorhebung der emotionalen Seite moralischer Bildung. So widmet das *Kerncurriculum* neben dem „Prinzip Vernunft“ auch der „Entwicklung und Förderung des Einfühlungsvermögens (Empathie)“ besonderen Raum und weist damit die Gefühlsebene als wichtige Komponente moralischen Handelns aus.⁸⁹

⁸⁷ *Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.7.

⁸⁸ *Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.8.

⁸⁹ *Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.10f.

In methodischer Hinsicht favorisiert das *Kerncurriculum* die „Orientierung an den Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler“; individuelle Sichtweisen sollen dabei jedoch stets mit denen anderer Gruppenmitglieder abgeglichen und in gemeinschaftlichen Arbeitsprozessen kritisch reflektiert und entsprechend differenziert, modifiziert oder auch revidiert werden. Außerdem ist der Zusatz von Sachinformationen notwendig, um den eigenen Horizont zu erweitern und Möglichkeiten des Kennenlernens neuer Gedanken und Sichtweisen bereit zu stellen.⁹⁰ Damit bewegt sich Unterricht inhaltlich wie methodisch immer in einem dreidimensionalen Wahrnehmungsfeld: Die personale Perspektive ist eingebettet in die gesellschaftliche Perspektive; beide sind wiederum bestimmt durch und bestimmen umgekehrt auch wieder die ideengeschichtliche Perspektive als übergeordnete Dimension menschlicher Gesamtentwicklung.⁹¹

Von besonderem Interesse für unser Anliegen der Behandlung philosophisch orientierter Dramen im Unterricht des Faches „Praktische Philosophie“ sind nun die folgenden Aspekte:

1. Das Curriculum setzt den Primat auf eine zu fördernde *ganzheitliche* Entwicklung der Schüler/innen. Verstand und Emotionalität, Sinnlichkeit und Werthaltungen sind im Sinne der „Entfaltung einer kohärenten Identität“ des Vernunftwesens Mensch gleichermaßen auszubilden.⁹²

2. Zu diesem Zweck richtet sich der Blick hinsichtlich der unterrichtlichen Arbeitsformen nicht nur auf die Arbeit mit *philosophischen* Texten. Stärker als die Oberstufen-*Richtlinien* für das Fach Philosophie betont das *Kerncurriculum Praktische Philosophie*:

In der Literatur finden sich zahlreiche Texte, in denen Grunderfahrungen Jugendlicher in lebensnaher Form dargestellt werden. Deshalb rücken insbesondere Textsorten in den Blickpunkt, die nicht ausdrücklich philosophische Texte sind.⁹³

⁹⁰ *Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.9f.

⁹¹ Vgl. hierzu, wie auch zu den sieben verbindlich zu behandelnden Fragenkreisen, *Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.15-30.

⁹² *Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.34.

⁹³ *Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.36.

3. Nicht nur die Textrezeption, sondern auch das Verfassen eigener fiktionaler wie nichtfiktionaler Texte erhält seinen Stellenwert als produktives Umgehen mit eigenen wie fremden Gedanken und Einstellungen.⁹⁴

4. Insbesondere die Behandlung von „Dilemmageschichten“, also solcher fiktionaler Texte, in denen verschiedene Werte miteinander konkurrieren, wird als für das zu schulende Urteilsvermögen besonders geeignet ausgewiesen.⁹⁵

5. Schließlich wird auch dem Rollenspiel innerhalb des *Kerncurriculums* besondere Beachtung zuteil, denn

[i]n Rollenspielen und anderen Methoden, die szenische Ausdrucksformen beinhalten [...], wird spielerisch Realität simuliert und auf Probe gehandelt. Im Spiel können stereotype Verhaltensweisen erkannt, hinterfragt und alternative Handlungsmöglichkeiten herausgefunden werden.

Durch das Sich-Hineinversetzen in andere Rollen und den damit verbundenen Perspektivwechsel würden zudem die Empathiefähigkeit und damit das Verständnis für andere Sichtweisen und Positionen gefördert. Schließlich unterstütze diese Methode auch die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten gerade schwächerer Schüler/innen.⁹⁶

6. Als besonders interessant hervorzuheben ist die Bedeutung, die dem Fach Praktische Philosophie, seiner Intention der Befähigung von Schüler/innen auch zu moralischem *Handeln* entsprechend, für das (Schul-) Leben beigemessen wird. So gelte es, den Schüler/innen Fähigkeiten auszubilden zu helfen, mit denen sie sich in der Schule als einem „Haus des Lernens“ wie auch in der Gesellschaft insgesamt mündig und verantwortungsbewusst an kommunikativen und kooperativen Prozessen zu beteiligen in der Lage sind. Diese Fähigkeiten umfassen die „soziale Wahrnehmung[...] (Empathie)“, die „soziale Kommunikation“, „soziale, gewaltfreie Konfliktlösungen (Streitkultur)“,⁹⁷ die „demokratische Mitbestimmung“, „soziale Verhaltensweisen (Engagement,

⁹⁴ *Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.37.

⁹⁵ *Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.37f.

⁹⁶ *Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.38.

⁹⁷ Das Kerncurriculum unterstreicht: „Die praktische Dimension des Faches kann für die Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße dort erfahrbar werden, wo sie eigenständig Streit- und Konfliktsituationen im Schulalltag bearbeiten und schlichten lernen. Sie üben dabei Verfahren ein, die auch in gesamtgesellschaftlichen Kontexten Bedeutung haben [...].“ (*Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.38).

Kooperation, Verantwortungsübernahme)“ und die „interkulturelle Verständigung“.⁹⁸

Die Bildung der Schüler/innen im Sinne dieser sozialen und praktischen Kompetenzen vermag die produktions- und handlungsorientierte Erarbeitung philosophischer Dramen in besonderer Weise zu unterstützen.

7. Zu dem inhaltlichen wie methodischen Anspruch an das Fach Praktische Philosophie, die oben genannten grundlegenden Sozialkompetenzen zu fördern, passt auch der Hinweis auf die Kooperation „mit anderen Fächern und Lernbereichen“. Der Unterricht soll auf Kooperation mit Fächern wie Biologie, Sport, Geschichte, usw. ausgerichtet sein, um die ganzheitliche Entwicklung der Schüler/innen auch ganzheitlich zu planen und voran zu bringen. Da der Unterricht in Praktische Philosophie ohnehin „zum Denken in Zusammenhängen“ anleite, seien diese Zusammenhänge auch durch die Kooperation der Kolleg/innen gemeinsam zu erarbeiten und didaktisch aufbereitet weiter zu geben, bis hin zu „der Entwicklung eines schulinternen Lehrplans und eines Schulprogramms“.⁹⁹

Auch dieses Anliegen des fächerübergreifenden Arbeitens lässt sich besonders gut bei der Arbeit mit Theaterstücken im Philosophieunterricht umsetzen. Hier bietet sich nicht nur die Zusammenarbeit mit den Kolleg/innen der Fächer Literatur und Deutsch, sondern, je nach Stück, mit denen der Fächer Geschichte und Politik/Sozialwissenschaften (*König Ödipus*, *Leben des Galilei*), Physik (*Leben des Galilei*), Englisch und Biologie (*Endspiel*) oder Religion und Kunst (hinsichtlich aller drei Dramen) an.

2.6 Inhalte und Methoden einer philosophiedidaktischen Wertevermittlung

Aus der Zusammenschau von aktuellem gesellschaftlichem Wertediskurs, den (daraus erwachsenden) Aufgaben für die schulische Bildung, der pädagogischen Diskussion, den von Jugendlichen favorisierten Werten und Handlungszielen sowie den in den *Richtlinien Philosophie* respektive dem *Kerncurriculum Praktische Philosophie* bereits verankerten Wertorientierungen lassen sich die

⁹⁸ *Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.14.

⁹⁹ *Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘* 1997, S.13.

folgenden Schlüsse für eine angemessene philosophiedidaktische Wertevermittlung ziehen:

1. Die Persönlichkeitsbildung und Identitätsfindung des Schülers/der Schülerin gilt es zu unterstützen und zu fördern. Sie geht einher mit Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein und ist die Basis nicht nur des eigenen Selbstwertgefühls sondern auch des konstruktiven Miteinanders mit anderen Menschen in jedwedem gesellschaftlichen Lebensraum.
2. Das bedeutet gleichzeitig die notwendige Orientierung des (jungen) Menschen an den Werten der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und den diesen zu Grunde liegenden Menschenrechten. Insbesondere die, philosophisch auf die von Kant formulierte „Menschheitszweckformel“ zurück gehende, Achtung vor der Würde des Menschen und damit verbunden das Bemühen um Gerechtigkeit und Besonnenheit im Urteilen, Entscheiden und Handeln - „klassische“, schon bei Platon und Aristoteles anzutreffende Tugenden - gilt es zu stärken.
3. Davon abzuleiten sind schließlich eine Reihe wesentlicher Werte und Handlungsnormen, die das Zusammenleben der Menschen nicht nur sichern sondern auch schöner machen und rückwirkend wiederum zur Stärkung des Ich beitragen: die Toleranz, gemeinsam mit der Bereitschaft und Fähigkeit zu Kommunikation und Kooperation, das Verantwortungsbewusstsein für das eigene Handeln in seinen Auswirkungen auf die Umwelt, und, nicht zuletzt, die Herausbildung der Empathiefähigkeit mit dem Ziel des Mitgefühls - das Mitleid wurde selbst von einem so einzelgängerischen Philosophen wie Schopenhauer als Triebfeder der Moral verstanden - und der Solidarität.
4. Der inhaltlichen Füllung zu vermittelnder Werte entspricht auch das methodische Vorgehen: Formen des eigenständigen Denkens, einher gehend mit der Einübung kompetenter moralischer Urteilsbildung auf Grund der entwickelten und noch zu entwickelnden Werte schulen den kognitiv-analytischen Bereich der ethischen Erziehung ebenso, wie die Arbeit in Teams und Gruppen bzw. die damit verknüpften Kommunikations- und Kooperationsprozesse, die Übernahme von Rollen und das Schreiben eigener Texte den Bereich der affektiv-emotionalen Seite stärken. Dabei sind kognitive und emotionale Fähigkeiten oft ebenso

organisch verbunden wie die entsprechenden Unterrichtsmethoden, in denen sie herausgebildet und praktiziert werden: Die Arbeit in Gruppen mit allen zu treffenden Entscheidungen bis hin zu Präsentation und anschließender Reflexion umfasst kognitive ebenso wie affektiv-emotionale Kompetenzen. Schließlich ist die ethische und moralische Urteilsbildung nicht nur abhängig von rationalen und ausschließlich kognitiv gesteuerten Prozessen und Wertmaßstäben - oder sollte es zumindest nicht sein.

3. BILDUNGSTHEORETISCHER HINTERGRUND

3.1 Der Bildungsbegriff in der Allgemeinen Didaktik

Den Bildungsbegriff umfänglich und in all seinen Bestimmungsmerkmalen ausführlich darzustellen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Im Folgenden sei daher auf diejenigen Definitionen, Ansätze und Bestimmungsversuche eingegangen, die inhaltliche Relevanz für den in dieser Arbeit dargelegten Argumentationszusammenhang haben und einen begrifflichen wie konzeptuellen Hintergrund für die entfalteten Inhalte, Methoden und Ziele der unterrichtlichen Arbeit abgeben können.

Aus den vielfachen Konzepten, Transformationen und Neuansätzen in der Debatte zum Bildungsbegriff¹⁰⁰ beziehe ich mich hier auf die Arbeiten Klafkis und von Hentigs.

Zunächst wird die Bedeutung von „Bildung“ in der didaktischen Theorie Klafkis dargestellt, die als das traditionsreichste Modell der Allgemeinen Didaktik gelten kann.¹⁰¹

Anschließend erfolgt die Erläuterung des Bildungsverständnisses von Hentigs, welcher über den unterrichtlichen Rahmen hinaus den Blick auf die schulische Lern- und Lebenswelt richtet und seine Konzeption als darin eingebettet verstanden wissen möchte.

3.1.1 Die bildungstheoretische Didaktik Klafkis

Klafki entfaltet seinen Bildungsbegriff vor dem Hintergrund der philosophisch-pädagogischen Denktradition. Dabei bezieht er sich vor allem auf den Gedankenkreis der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ und deren namhafte Vertreter.¹⁰²

¹⁰⁰ Für einen Überblick vgl. z.B. Steenblock 1999.

¹⁰¹ Vgl. Pfeifer 2003, S.45 sowie die einschlägigen Einführungswerke in die moderne Didaktik und Bildungstheorie, z.B.: Gudjons 2003, S.202 u. 235ff. oder Kiper/Meyer/Topsch 2002, S.64ff.

¹⁰² Vgl. die zusammenfassende und für seine kritisch-konstruktive Didaktik heute noch geltende Darstellung dieser Denktradition von Rousseau bis Dilthey hin zu Spranger, Nohl, Litt, Weniger und Flitner bei Klafki 2004, S.28ff.

Bildung wird in dieser Tradition vor allem verstanden als „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“, zu selbsttätiger, mündiger, autonomer Freiheit des Denkens und Entscheidens.¹⁰³ Hierfür kann schon Kant als Ahnherr gelten, der in seiner Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ den „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“, mithin den „Mut, [s]ich [s]eines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“¹⁰⁴ zum Ziel philosophischer wie pädagogischer Denkbemühungen machte.

Trotz aller Kontroversen rund um das von Kant hoch gehaltene Prinzip der menschlichen Autonomie damals wie heute, hat sich die Fähigkeit zu freier und vernünftiger Selbstbestimmung als Weg und Ziel von Bildung in der klassischen Bildungstheorie durchgesetzt. Die tatsächliche Aus- und Durchführung der „Bildung“, also das Ausschöpfen des Selbstbestimmungs-Potentials, ist dabei dem Menschen als autonomem Individuum wiederum selbst aufgegeben.¹⁰⁵

Von zentraler Bedeutung ist nun, dass es sich bei diesem (Selbst-) Bildungsprozess nicht um einen bloß subjektivistischen handelt, sondern dass das tätige Subjekt stets in Auseinandersetzung mit einem objektiv, also außerhalb seiner selbst Vorhandenen tritt. Galten für die Subjektseite der Bildung die Begriffe „Vernunft“, „Freiheit“, „Autonomie“, „Emanzipation“, „Mündigkeit“, „Selbstbestimmung“ und „Selbsttätigkeit“ als maßgebend, sind es auf der Objektseite die Konzepte „Welt“, „Allgemeines“, „Menschheit“ und „Menschlichkeit“. Es geht nun um einen Prozess wechselseitiger Aneignung, ein hermeneutisch-dialektisches Verhältnis des Menschen zur Welt der Bildungsobjekte: Denn Selbstbestimmung und Freiheit des Denkens erlangt das Subjekt nur durch die Auseinandersetzung mit Inhalten, die zunächst nicht von ihm selbst stammen, „sondern Objektivation bisheriger menschlicher Kulturtätigkeit im weitesten Sinne des Wortes [sind]“¹⁰⁶.

Dieser „einheitliche Prozess“ der Bildung, bei dem sowohl die historische Welt dem Menschen erschließbar wird, als auch der Mensch sich, in Entfaltung seiner Handlungs- und Verantwortungsmöglichkeiten, für die geschichtliche Welt

¹⁰³ Klafki 1996, S.19.

¹⁰⁴ Kant 1975, S.53ff.

¹⁰⁵ Klafki 1996, S.20.

¹⁰⁶ Klafki 1996, S.19 u. 21.

„aufschließt“, kann, nach Klafki, nur sinnvoll von Statten gehen, wenn die anscheinend unüberschaubare Fülle konkreter geschichtlich-kultureller Inhalte geordnet, systematisiert und in spezifische Kategorien gefasst wird, deren Aneignung für den zu Bildenden pädagogisch unterstützt werden kann.¹⁰⁷

Diese „Theorie der kategorialen Bildung“ ist die eine Dimension von Klafkis 1985 vorgelegter kritisch-konstruktiver Didaktik; die zweite Dimension, mit der er sich deutlich von seiner früheren, stark inhaltsorientierten Bildungskonzeption absetzt, ist die der „Allgemeinbildung“. Als „humanes und demokratisches Bildungskonzept“ ist die kritisch-konstruktive Didaktik in dreierlei Hinsicht *allgemein*:

- Sie versteht Bildung als einen Prozess, der grundsätzlich allen Menschen möglich ist und offen stehen soll;
- Sie bezieht Bildung auf alle Potenziale des Menschen, die kognitiven, emotionalen, handwerklich-technischen ebenso wie die politischen, ästhetischen und ethischen Aspekte menschlichen Wahrnehmens und Gestaltens; konkret formuliert Klafki:

Allgemeinbildung muss, sofern das Grundrecht auf die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ gewährleistet werden soll, als *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten* verstanden werden, also als Bildung

- des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib,
 - der kognitiven Möglichkeiten,
 - der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität,
 - der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, m.a.W: der Sozialität des Menschen,
 - der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,
 - schließlich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.¹⁰⁸
- Sie bestimmt Bildung als sich vollziehend „im Medium des Allgemeinen“, das heißt, in der Beschäftigung mit Fragen, die alle Menschen gemeinsam angehen, mit „Schlüsselproblemen“ aus Vergangenheit, Gegenwart und

¹⁰⁷ Klafki 1996, S.96. Auf die von Klafki selbst nur ansatzweise konkretisierten Kategorien der Bildung soll hier nicht weiter eingegangen werden, da sie für den im Rahmen dieser Arbeit zu entwickelnden Theorierahmen keine zentrale Bedeutung haben.

¹⁰⁸ Klafki 1996, S.54.

Zukunft,¹⁰⁹ mit der Selbstbestimmung des Individuums innerhalb des sozialen Lebensraums.

„Allgemeinbildung“ umfasst somit, nach Klafki, drei zentrale Ziel-Kategorien:

- Die Selbstbestimmungsfähigkeit bezüglich der persönlichen Lebensgestaltung im Zusammenspiel mit den zwischenmenschlichen Verhältnissen;
- Die Mitbestimmungsfähigkeit, mithin die Übernahme von Entscheidungsverantwortung in Gesellschaft und Politik;
- Die Fähigkeit zu engagierter Solidarität mit denjenigen, deren Selbst- und Mitbestimmungsrechte in Staat und Gesellschaft eingeschränkt sind.

Dabei geht es letztlich nicht nur um die Lösung von dem Menschen wie der Gesellschaft sich stellenden „Schlüsselproblemen“ und auch nicht nur um ein damit einher gehendes „problemlösendes Erkennen“; es geht insbesondere um den Erwerb grundlegender Fähigkeiten und Einstellungen, die der sich Bildende in tätiger Auseinandersetzung mit Welt und anderem zu erwerben in der Lage ist:

- In Herausbildung von Kritikbereitschaft und -fähigkeit soll der Mensch sowohl andere wie die eigenen Überzeugungen hinterfragen und seinen Standpunkt für Veränderungen offen halten;
- Daneben sollen Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit den Menschen in die Lage versetzen, die persönliche Auffassung im Rahmen gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Diskurse zum Ausdruck zu bringen und einen gemeinsamen Erkenntnisfortschritt erzielen zu wollen;
- Damit verbunden kann die Empathiefähigkeit dem Individuum ermöglichen, sich in die Lage des anderen hineinzuversetzen, gedanklich dessen Sichtweise einzunehmen, um die eigene Sicht der Dinge zu erweitern, zu modifizieren sowie beide Positionen im Prozess einer Konsensfindung zu vermitteln.

¹⁰⁹ Vgl. Klafki 1996, S.56ff. Der Autor nennt hier die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftliche Ungleichheit, die Probleme und Chancen technischer und kommunikationsmedialer Errungenschaften sowie die Beziehung zwischen „Ich“ und „Du“ als die fünf vordringlichsten Schlüsselprobleme unserer Zeit.

- Schließlich gehört zur Allgemeinbildung auch ein Denken in vernetzten Strukturen, ein Verständnis von größeren gesellschaftlichen, politischen, ökologischen und insgesamt globalen Zusammenhängen sowie die Fähigkeit, die Folgen des eigenen Verhaltens als Teil solcher „Netzwerke“ abschätzen und beurteilen zu können.

Neben den einschlägigen, bildungstheoretisch bedeutsamen Philosophen bzw. Pädagogen, in deren Tradition Klafki sein eigenes Bildungskonzept stellt,¹¹⁰ nimmt er insbesondere und ausdrücklich Bezug auf die Vorstellungen von Bildung und deren anthropologische Konstituenten bei Wilhelm von Humboldt. Viele seiner Postulate und Gedanken finden sich daher explizit und implizit in den Überlegungen und Formulierungen Klafkis wieder. Vor allem drei der Humboldtschen Paradigmen greift er auf und integriert sie in sein eigenes didaktisches Konzept:

1. Humboldt geht aus von dem Menschen als in Freiheit selbstständigem und selbsttätigem Wesen, dessen höchstes Bildungsziel es ist, die Kräfte, die ihm inne wohnen, zu allseitiger und voller Entfaltung zu bringen: „Der wahre Zweck des Menschen - nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt - ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung.“ Mithin ist die ideale Voraussetzung für die persönliche Bildung des Menschen dann gegeben, wenn „jeder einzelne der ungebundensten Freiheit genießt, sich aus sich selbst, in seiner Eigentümlichkeit, zu entwickeln.“¹¹¹

2. Nun kreist der sich bildende Mensch aber auch bei Humboldt nicht bloß um sich selbst, sondern braucht die Welt als Objekt und Medium der bildenden Tätigkeit. Denn weil

die bloße Kraft [des Menschen] einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich.¹¹²

¹¹⁰ Klafki 1996 nennt Kant, Hegel, Goethe, Schiller, Adorno, Horkheimer, Pestalozzi, Schleiermacher und andere, S.19-41.

¹¹¹ Humboldt 1994, S.38f. u. S.44. Vgl. auch Klafki 1996, S.20.

¹¹² Dabei liegt der Primat bei Humboldt jedoch nicht auf einem gleichberechtigten Wechselverhältnis von Subjekt und Objekt, sondern der Mensch wird, idealistischer

Das „Engagement“, wie wir heute sagen würden, in der Welt, in Gesellschaft und Staat, das Miteinander von Individuum und Gemeinschaft, welches Klafki als zentralen Aspekt seiner Didaktik hervorhebt, findet sich bei Humboldt (noch) aufgehoben zum Ideal der Menschheitsentwicklung. Und darin erblickt er

[d]ie letzte Aufgabe unseres Daseins: dem Begriff der Menschheit in unserer Person [...] einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen [...] durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.¹¹³

So bildet die Menschheit ihr Wesen durch die Interaktion der einzelnen Menschen mit der Welt aus, das heißt, sie erscheint als Ganze „in der Totalität der Individuen“, unter Beibehaltung ihrer „mannigfaltigen Formen“.¹¹⁴

3. Dementsprechend erstreckt sich die Forderung nach individuell angemessener „Menschenbildung“ auf *alle* Menschen, egal welchen Standes und Intellekts,

[d]enn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden [...]. Jeder, auch der Ärmste, erhalte eine vollständige Menschenbildung [...], jede intellektuelle Individualität fände ihr Recht und ihren Platz.¹¹⁵

Klafki bleibt nicht bei der Rezeption und direkten Applikation des Humboldtschen Gedankengutes stehen, sondern überschreitet, wie in den „Schlüsselproblemen“ formuliert, diese hin zu aktualisierten Formen und Ansprüchen an eine moderne Pädagogik: Er fordert eine Öffnung der Bildungsdimension über nationale Grenzen hinaus hin zu einem „Welt-Horizont“; Bildung soll „global“, gleichsam „universal“ werden. Als Konsequenz daraus ergibt sich die intensive Auseinandersetzung mit den drängendsten Problemen unserer Gegenwart, insbesondere in Form der „Friedenserziehung“, die „sich um die Aufklärung der [...] *gruppen- und massenpsychologischen Ursachen* aktueller oder potentieller Friedlosigkeit bemühen“ müsse, und zwar „nicht zuletzt auch in

Philosophie gemäß, gesehen als Ausgangspunkt und Ziel des Erkenntnisvorgangs, erkennendes Ich im umfänglichen Sinne von Selbst und Welt zugleich. Zwar „drängt [...] den Menschen] doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen außer ihm überzugehen“, doch komme es nach Humboldt „nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere [...] Zu dieser Absicht aber muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen.“ (Humboldt 1964c, S.6 u. 7.).

¹¹³ Humboldt 1964c, S.6.

¹¹⁴ Der Bezug zum Hegelschen „Weltgeist“, der hier deutlich heraus zu hören ist, kann an dieser Stelle nicht weiter betrachtet werden, ebenso wenig die dem Humboldtschen Bildungskonzept zu Grunde liegende Materie-Form-Lehre des Aristoteles. Hinzuweisen ist aber auf die Glücksvorstellung des Aristoteles als entelecheia, als Entfaltung der inneren Kräfte des Menschen, die deutliche Verwandtschaft mit dem Humboldtschen Bildungsbegriff zeigt.

¹¹⁵ Humboldt 1964b, S.77 u. Humboldt 1964a, S.74. Vgl. auch Klafki 1996, S.21.

der Reflexion der Lehrenden und Lernenden auf sich selbst: auf kollektive Aggressionen, Feindbilder, Stereotypen, Vorurteile.“ Damit einher geht auch die Frage, ob es eine Rechtfertigung für kriegerische Auseinandersetzung, mithin einen „gerechten Krieg“ geben kann.¹¹⁶

Ein weiteres Schlüsselproblem stellt „die Umweltfrage“ dar,

die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung.¹¹⁷

Die gemeinsame Arbeit am Abbau sozialer Ungerechtigkeiten jedweder Art sowie der Umgang mit modernen technischen Errungenschaften und insbesondere den Kommunikationsmedien bilden weitere wichtige Aufgabenfelder der von Klafki geforderten „Bildung im Medium des Allgemeinen“.¹¹⁸

Durch diese - den Blick für globale Zusammenhänge öffnende - Modernisierung und Aktualisierung seines ursprünglichen Entwurfs einer „kategorialen Bildung“ und damit auch der darin eingeflossenen Konzepte Humboldts, vollzieht Klafki gewissermaßen selber den methodischen Anspruch an gelungene Bildung: Traditionelles, „alt Bewährtes“ mit der Gegenwart so zu vermitteln, dass der Mensch sich seiner Identität bewusst werden sowie diese weiter ausarbeiten kann, in wechselseitiger Kommunikation mit eben jenen „klassischen Bildungsgütern“. Voraussetzung einer solchen individuellen Bildungsarbeit in globaler Perspektive ist und bleibt „die Unverzichtbarkeit *eigener* Urteilsbildung, reflektierter Entscheidung und eigenen Handelns“.¹¹⁹

3.1.2 Das Bildungskonzept von Hentigs

Von Hentigs Bildungskonzept bietet, wie das didaktische Modell Klafkis, einen allgemein pädagogischen, dabei aber gleichzeitig philosophisch fundierten und orientierten Referenzrahmen dieser Arbeit.¹²⁰ Wie Klafki basiert von Hentig

¹¹⁶ Vgl. Klafki 1996, S.57.

¹¹⁷ Klafki 1996, S.58ff.

¹¹⁸ Ib.

¹¹⁹ Klafki 1996, S.61.

¹²⁰ Im Folgenden wird das Bildungskonzept von Hentigs nicht im - stellenweise auch kritikwürdigen - Detail, sondern nur soweit für unsere Zwecke brauchbar dargestellt, ohne dabei den Kern des von Hentigschen Bildungsverständnisses unzulässig zu verkürzen. Zu ausführlicher Darstellung vgl. Hentig 1996 sowie Hentig 1999 und Hentig 2003.

seinen Bildungsbegriff auf den Ideen Humboldtscher Pädagogik und Menschenbildung. Analog zu Humboldt geht von Hentig davon aus, dass Bildung *für alle* möglich und wünschenswert sei, dass sie die Entfaltung aller menschlichen Fähigkeiten beinhalte und dass der Mensch in erster Linie selbsttätiger Ausbilder dieser Fähigkeiten sei bzw. sein sollte.¹²¹

„Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung [...]“ - dies ist Ausgangspunkt und gleichzeitig Zielformulierung für den Prozess der Bildung nach von Hentig.¹²² Hat er den Begriff „Bildung“ zeitweise bewusst vermieden, betrachtet er nun die „Rückkehr‘ zur Bildung“ als „pädagogisch geboten“.¹²³ Zu diesem Schluss gelangt er auf Grund von Beobachtung und Erfahrung angewandter schulischer Erziehung, die ihm in zwei Extreme zu zerfallen schien: In eine nur noch an Sinnlichkeit, Ästhetik und grundsätzlicher „Offenheit“ orientierte Schule, für die Lernen (nur noch) Abenteuer ist einerseits sowie in die Schule, der es lediglich um die Bewältigung eines Wissenspensums durch die Schüler/innen geht und die auf Kreativität gänzlich verzichtet, auf der anderen Seite. Beide Konzepte sind für von Hentig „zu einfach“, und er fordert daher zusammenschauend: „Die Menschen stärken *und* die Sachen klären“.¹²⁴ Diese Aufgabe formuliert von Hentig nicht nur allgemein, sondern füllt sie mit konkreten Inhalten, man könnte auch sagen: Werten.¹²⁵ Und hier holt er auch die - oben scheinbar vernachlässigten - philosophischen Komponenten von „Bildung“ wieder herein und formuliert ausdrücklich „die philosophische Prüfung des Denkens und Handelns“ als auszubildendes Ziel einer Pädagogik,¹²⁶ die sich in einer sinnvollen Mitte befindet zwischen bloßem Spiel und purer Faktenhuberei. Damit verbunden ist eine „Wachheit für philosophische Fragen“, die den sich Bildenden davor schützt, zu scheinbar Sicherheit bietenden Ideologien und dogmatischen Setzungen Zuflucht zu nehmen.¹²⁷

¹²¹ Siehe Hentig 1996, S.61ff., 141ff. sowie 39ff.

¹²² Hentig 1996, S.15.

¹²³ Hentig 1996, S.55.

¹²⁴ Hentig 1996, S.56f.

¹²⁵ Diesen Begriff vermeidet von Hentig selber jedoch, weil er „heute fahrlässig ungenau benutzt“ werde und eine Klärung ihn zu viel Zeit kosten würde. Statt dessen spricht er - begrifflich nicht unbedingt genauer - von „Maßstäben“, an denen sich Bildung „bewährt“. (Hentig 1996, S.83 u. 75).

¹²⁶ Hentig 1996, S.56.

¹²⁷ Hentig 1996, S.94ff.

Von Hentig nennt fünf weitere „Maßstäbe“ bzw. „Kriterien“ für Bildung: Insbesondere der Widerstand gegen alles Unmenschliche, die Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft sowie die Übernahme von Verantwortung und Selbstverantwortung seien hier erwähnt.¹²⁸

Es wäre jedoch geradezu ein Widerspruch in sich, dem „zu Bildenden“ diese (Handlungs-) Maßstäbe nun direkt oktroyieren und ihn solchermaßen „belehren“ zu wollen, im Gegenteil: Der Schüler ist „Selbstbildner“, muss und darf sich selbst zu dem machen, was er sein will.¹²⁹

Für unsere Belange wird das Bildungskonstrukt von Hentigs aber auch dadurch interessant, dass er Wert legt auf drei „Medien“ oder „Anlässe“, die seiner Auffassung gemäß in besonderer Weise Bedingungen der Möglichkeit von Bildungsprozessen schaffen:

1. *Geschichten* als „Mitteilungen besonderer Art“ vermitteln nicht nur historisches Wissen, sondern auch Gelegenheit zum emotionalen Nachvollzug des Gehörten/Gelesenen sowie nicht zuletzt Anleitungen zum „richtigen“ Handeln.¹³⁰

Von Hentig hebt die Funktion und Wichtigkeit von Geschichten und Mythen gerade auch im Kontrast zur neuzeitlichen Vormachtstellung von „empirischer, diskursiver und analytischer Erkenntnis“ hervor, da durch fiktionale Welten der Raum des objektiven und damit wertfreien wissenschaftlichen Denkens erweitert und dem Menschen Orientierungshilfe auch im Handeln gegeben werden kann, wo die Wissenschaft „ins Leere“ laufe.¹³¹

2. Den Geschichten stellt von Hentig das *Gespräch* als wichtiges Bildungsmedium zur Seite. Denn der Rezipient von Geschichten als „erfundenen“ Formen gestalteter Wirklichkeit muss in die Lage versetzt werden, auch kritisch Distanz zum Gehörten/Gelesenen einzunehmen, um es solchermaßen der rationalen Prüfung unterziehen zu können. Dieses Gespräch soll weder bloß Alltagsgespräch noch „gelenktes Unterrichtsgespräch“ sein, sondern sich - in sokratisch-platonischer Tradition - durch „strenge Offenheit“ auszeichnen und

¹²⁸ Hentig 1996, S.75.

¹²⁹ Hentig 1996, S.39ff.

¹³⁰ Hentig 1996, S.104ff.

¹³¹ Hentig 1996, S.108f.

auch „Irrwege“ zulassen, um „zum Diskurs als Bedingung und Quelle der Ethik“ zu werden.¹³²

Gleichzeitig übt das Miteinander-Sprechen methodisch in Grundlagen kooperativen Zusammenlebens ein, denn „es ist immer auch gegenseitige Zuwendung von Personen, ein Vehikel der Geselligkeit, eine Chance der Selbstentfaltung“.¹³³

3. Im Zuge des - nicht nur sprachlich vermittelten - Lernens durch Geschichten betont von Hentig vor allem das *Theater* bzw. das Theaterspiel. Für ihn ist es

eines der machtvollsten Bildungsmittel [...], die wir haben: ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht.¹³⁴

Der (junge) Mensch könne durch die szenische Darstellung gleichsam zum „Schöpfer seiner selbst und einer eigenen Welt“ werden - und damit eine Form der Weltaneignung praktizieren.¹³⁵ Wird diese Erfahrung wiederum reflektiert, entgeht man der Gefahr des bloßen Abdriftens in Illusion und das Erlebnis des Theaterspiels kann zum (Selbst-) Bildungsprozess werden.

3.2 Der Bildungsbegriff in der Philosophiedidaktik

Menschliches Leben und Kultur sind [...] als Verstehens- und Bildungsleistungen aufzufassen. Als Teil jener kulturellen Anstrengungen, die auf den Begriff zu bringen es angetreten ist, wäre auch das Philosophieren als ‚Arbeit am Logos‘ zu verstehen. Der Logos, die philosophische Vernunft, erweist sich als in die Geschichte eingelassenes Projekt kultureller Arbeit.¹³⁶

Das bedeutet, dass Bildung immer auch „als Antwortversuch auf Transformationen der Gesellschaft“ betrachtet werden kann sowie auf die Wirkung dieser Transformationen in individueller und gesellschaftlicher Hinsicht.¹³⁷ Deshalb ist Bildung wie Kultur „nicht nur Gegebenes, sondern vor allem auch Aufgegebenes“ und unmittelbar mit dem menschlichen Handlungs- und Urteilsvermögen verbunden.¹³⁸ Diese Aufgabe kann jedoch nicht in

¹³² Hentig 1996, S.113ff.

¹³³ Hentig 1996, S.116. Von Hentig warnt vor einer „durchrationalisierten, ‚verkiebaumten‘ Schule“, in der im und durch das Gespräch geförderte Bildung nicht zu Stande kommen könne.

¹³⁴ Hentig 1996, S.118ff.

¹³⁵ Hentig 1996, S.120.

¹³⁶ Steenblock 2002, S.51f.

¹³⁷ Steenblock 2002, S.52.

¹³⁸ Steenblock 2002, S.53.

eindimensionalen oder gar „kurzschlüssigen“ Operationen bewältigt werden, sondern verlangt differenzierte und kompetente Prozesse individueller Entwicklung und verantworteten Umgangs mit potentiellen Bildungsgütern sowie den daraus sich ergebenden Konsequenzen als Antwortmöglichkeiten auf die jeweilige persönliche und gesellschaftliche Situation.

Solche Prozesse in Gang zu setzen stellt eine wichtige Zielperspektive des Philosophierens „an allen Bildungsorten“ dar, insbesondere aber in Schule und Unterricht. Dort umfasst Philosophische Bildung auch die Auseinandersetzung mit „Sinnfragen‘ und Probleme[n] ethischer Orientierung“¹³⁹ und bietet Schüler/innen so ein Forum bewusster individueller Antwortsuche im Bereich der Ich-, Welt- und Wertorientierung.

„Bildung“ kann im Rahmen der Philosophie und ihrer Didaktik zunächst verstanden werden „als Inbegriff für die historisch sich aufarbeitenden, auch historisch riskierten Lehr- und Lernprozesse, in denen Menschen sich selbst und ihre Verhältnisse wahrnehmen und gestalten.“¹⁴⁰ Wichtig dabei ist sowohl die Objektseite - das, was im weitesten Sinne „angeeignet“ wird - als auch die Subjektseite und damit der aktiv Aneignende, der sich zu dem jeweiligen Bildungsgehalt und dadurch wiederum auch zu sich selbst ins Verhältnis setzt:

Zur Bildung gehören die Identitätsfindung des Subjekts und seine ‚Arbeit an sich selbst‘ in der Auseinandersetzung mit dem ‚materialen‘ Feld der Bestände menschlicher Kulturbildung, die uns tragen und die wir weitertragen und verändern können, indem diese Gehalte zugleich unsere Reflexions- und Handlungsniveaus prägen.¹⁴¹

Und genau das will der an der Behandlung „klassischer“ Dramen interessierte Philosophieunterricht erreichen: Die Auseinandersetzung der Schüler/innen mit dem scheinbar „alten“ Stoff in einem hermeneutischen Prozess wechselseitigen Erschließens sowohl des „Bildungsgutes“ - gemeint ist das konkrete Drama, dessen Inhalt und Gehalt, darin aufgeworfene philosophische Problemstellungen und Fragen, etc. - als auch des eigenen Selbst auf dem Weg zu stabiler Ich-Identität und damit zusammenhängend zu einer persönlich verantworteten „Wertewelt“ für den handelnden Umgang mit sich und den anderen.

¹³⁹ Ib.

¹⁴⁰ Steenblock 2002, S.7.

¹⁴¹ Steenblock 2002, S.15.

Damit ist bereits ein zentrales Element von Bildung angedeutet, nämlich die „*Identitätsfindung konkreter Subjekte und ihre ‚Arbeit an sich selbst‘*“.¹⁴²

In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf die (post-)moderne Vorstellung hingewiesen, die besagt: „Die Identität [einer Person] ist in Bewegung geraten“. Sie wird nicht mehr gesehen „als vorgezeichnete, substanziell bestimmte und zeitlebens stabile Einheit“,¹⁴³ sondern als Ausgangspunkt, Teil, Ergebnis und wiederum erneuter Ausgangspunkt eines hermeneutisch-pragmatischen Verhältnisses,¹⁴⁴ innerhalb dessen sich das Ich in der Auseinandersetzung mit sich selbst wie „der Welt“ modifizierend, differenzierend und immer wieder neu „bildet“. Damit ist ein aktualisiertes Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung auf der Basis von Ich-Identität grundgelegt, das pragmatische Konsequenzen erst möglich macht. Denn

[o]hne den Rückgriff auf diese Identität [...], ohne Rückgriff auf die Vorstellung einer Persönlichkeit lässt sich weder bestimmen, was unter der Autonomie einer Person überhaupt zu verstehen ist, noch angeben, ob einzelne Entscheidungen oder Handlungen von Personen als autonom einzuschätzen sind.¹⁴⁵

Zu einem solchermaßen erweiterten Identitätsverständnis gelangt auch Nunner-Winkler, die an Hand von Ergebnissen verschiedener empirischer Studien drei Thesen zur subjektiven Identitätsfindung plausibilisiert. Diese Thesen seien, als Explikation des in dieser Arbeit zu Grunde gelegten Identitätsbegriffs, hier wiedergegeben:¹⁴⁶

1. Individuen gründen ihre Identität vor allem in inhaltlichen Selbstfestlegungen, i.e. Identität wird nicht durch eine theoretisch betrachtende Selbstanalyse, sondern durch eine willentliche (bejahende oder ablehnende) Stellungnahme zu gegebenen persönlichen Merkmalen, soziokulturellen Lebensbedingungen oder vorherrschenden Wertorientierungen gewonnen.

¹⁴² Steenblock 2002, S.54f. Von besonderer Bedeutung für die eigene Identitätsfindung ist ein Lernprozess, in welchem das Individuum seine unterschiedlichen Vermögen, nämlich „Kopf, Herz, Hand und Bauch“ miteinander in Einklang zu bringen üben kann, um zu einer ganzheitlichen, organischen Identität als letztlich harmonisches Selbstregulierungssystem zu werden. Vgl. hierzu v.a. die Bezugnahme auf die Bildungskonzepte Nietzsches und Kants bei Pieper 2003b, 64ff.

¹⁴³ Straub/Renn 2002, S.13.

¹⁴⁴ Vgl. Straub/Renn 2002, S.16 sowie Steenblock 2002, S.55.

¹⁴⁵ Quante 2002, S.32.

¹⁴⁶ Vgl. Nunner-Winkler 2002, S.66ff.

2. Besonders solche inhaltlichen Festlegungen haben eine identitätskonstitutive Bedeutung, die die Person entweder freiwillig gewählt hat oder zumindest aus Überzeugung bejaht - Autonomie ist damit ein wesentliches Bestimmungsmerkmal von Identität.
3. Es gibt unterschiedliche Inhalte, an denen Personen ihre Identität festmachen können. Moralische Wertbindungen aber haben für viele Personen faktisch eine besondere Identitätsrelevanz, und nach einem modernen Moralverständnis eignen sie sich auch besonders gut zur Identitätsstabilisierung, sofern sie autonom bejaht werden können.

Es erhellt, in welchem organischen Verhältnis und Wechselspiel individuelle Identität, autonome Bildung und Wertbewusstsein zueinander stehen. Bildungsprozesse können nicht gelingen, wenn dem zu/sich Bildenden die Inhalte äußerlich und damit fern bleiben, sondern dann, wenn er selbst tätig wird und sich Bildungs-„Werte“ freiwillig, bejaht und bewusst zu eigen macht, indem er in einen lebendigen Kommunikationsprozess mit ihnen tritt.

Die Frage nach persönlicher wie grundsätzlich menschlicher „Identität“ ist nun auch eine genuin philosophische. Die Suche nach Antworten auf die Fragen „Wer bin ich?“ und „Was ist der Mensch?“ stellen Grundprobleme anthropologischer Sinn- und Wesensuche dar, denen im Rahmen philosophischer Bildungsprozesse auf die Spur zu kommen versucht wird.

Die Philosophie als grundlegende Kulturtechnik vertritt in einem besonderen Maße den Anspruch eines jeden Einzelnen, an den kulturellen Errungenschaften des Menschen teilzuhaben und sie mitzugestalten und so vom Objekt aller ihn prägenden Umstände [...] zum Subjekt seiner selbst zu werden. [...] Die Grundidee der Bildung ist - wie generell so auch und gerade in der Philosophie -, dass eine Ausweitung und kulturelle Selbstfindung unserer Ich-Existenz erstrebenswert und Lebensziel ist [...].¹⁴⁷

Von entscheidender Bedeutung ist dabei auch die Befähigung zu praktischem Handeln, die durch philosophische Bildungsprozesse initiiert werden kann und soll; denn Theorie ohne Praxis bleibt leer, wenn es um die ethische und moralische Orientierung des Einzelnen einschließlich der lebendigen

¹⁴⁷ Steenblock 2002, S.58.

Identitätsbildung wie auch der Übernahme von Mitbestimmung und Verantwortung in gesellschaftlichen Zusammenhängen geht.¹⁴⁸

Neben den „subjektiven“ Prozess der Identitätssuche und -bildung treten die „objektiven“ Bildungsinhalte, die sich im Besonderen aus der kulturellen Tradition ergeben.¹⁴⁹ Diese kulturellen „Werte“ im weitesten Sinne können weder in beliebiger Fülle und Vielfalt angeeignet, noch ohne individuelle hermeneutische Auseinandersetzung übernommen werden. Es gilt, eine exemplarische und aussagekräftige Auswahl solcher Inhalte zu treffen, durch die „Tradition und Orientierung überzeugend vermittel[t]“ werden können und die gleichzeitig die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung bieten.¹⁵⁰ Gerade weil Menschen im Allgemeinen und Schüler/innen im Speziellen zeitgenössischen und -gemäßen Lebensweisen verbunden, bisweilen auch verhaftet sind, kann die Korrespondenz mit „Altem“ gleichzeitig Modernisierung und Aktualisierung von Traditionellem wie Verortung des Selbst in historisch Gewachsenem sein.

So können traditionelle „Güter“, Formen der Lebens- und Weltgestaltung durch die je eigene, individuelle, in philosophischen Aufschließungsprozessen aktualisierende Bearbeitung fruchtbar gemacht werden für die Entwicklung der persönlichen Ich-Identität im Zusammenspiel mit dem und den anderen in Umwelt und Historie.

Entsprechend versteht Martens das Philosophieren als „Kulturtechnik“, welche unmittelbar zu unserem Umgang mit Welt und Mensch gehört und Mittel zur Gestaltung der eigenen Lebenswelt und Persönlichkeit ist.¹⁵¹ Der Aspekt der *Kultur* kommt dementsprechend gleich in mehrfacher Hinsicht zum Tragen: Zunächst wird Philosophieren beschrieben als „ein Bestandteil unseres europäischen kulturellen Erbes“. Gleichzeitig sei es grundlegendes Merkmal der Natur des Menschen, welcher mit Hilfe symbolischer Formen auf reflexive Distanz zu sich selber sowie den Dingen seiner Betrachtung gehen kann. Dies tue

¹⁴⁸ Vgl. hierzu Steenblock 2002, S.55 sowie S.59ff.

¹⁴⁹ *Ib.*

¹⁵⁰ Steenblock 2002, S.60. Steenblock bemerkt hierzu: „Die Vernunftkultur, die Bestimmung des Menschen ist, entsteht in Prozessen der Traditionsbewahrung und der Traditionskritik, wie die Hermeneutik sie vermittelt.“ (Steenblock 2002, S.60).

¹⁵¹ Vgl. Martens 2003, S.30f.

er sowohl in nützlich-kritischer Absicht (z.B. bezüglich aktueller Probleme wissenschaftlich-technischer Art), als auch zum „Selbstzweck“, beides mit dem Ziel einer sinnvollen Gestaltung des eigenen Lebens. Philosophieren gehöre darüber hinaus zur (westlichen) Moderne und ermögliche die Teilnahme an demokratischen Entscheidungsprozessen. Diese Fähigkeit müsse allerdings erst noch gepflegt, eben „kultiviert“ werden, sei niemandem „von Natur aus“ bereits in vollem Umfang gegeben. Deshalb sei die eigenständige Beschäftigung mit philosophischen Inhalten insgesamt zu betrachten als „eine Kulturtechnik im Rahmen der Schule zum Zweck der Kritikfähigkeit und Persönlichkeitsbildung und zum Zweck demokratischer Erziehung“.¹⁵²

Diese Zielvorgabe ist gleichzeitig die Legitimation der Beschäftigung mit Philosophie als Philosophieren in Schule und Unterricht: Die Schüler/innen sollen sowohl zu mündiger Autonomie als auch zur aktiven Teilnahme am politischen Diskurs befähigt werden.¹⁵³ Dabei legt Martens den Primat auf „die persönliche, existentielle Lebensperspektive des Einzelnen“ als Fokus des Selbstdenkens unabhängig von autoritären Vorgaben. Dementsprechend soll Schule auch „selbstverantwortliche Lernprozesse des Philosophierens“ ermöglichen, und zwar „in dialogischer Form“.¹⁵⁴ Denn Methode und Ziel des Philosophierens sind praxisorientiert, eine

Praxis des Nachdenkens, in der die Schülerinnen und Schüler kritische Distanz zu ihrem Handeln gewinnen und bestimmte moralische Werte wie wechselseitigen Respekt, Ehrlichkeit oder Selbstbeherrschung einüben können.¹⁵⁵

Es geht also auch um die Übung in grundlegenden Werthaltungen. Und gerade deshalb darf Philosophieren im Unterricht nicht nur theoretisch sein, ist „die Trennung von theoretischer und praktischer Philosophie an der Schule nicht haltbar“,¹⁵⁶ sondern muss von der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen ausgehen und auch wieder zu ihr zurück führen: „Insgesamt muss daher [...] der Philosophieunterricht ethischer oder praktischer werden.“¹⁵⁷

¹⁵² Martens 2003, S.35.

¹⁵³ Ib.

¹⁵⁴ Martens 2003, S.36.

¹⁵⁵ Martens 2003, S.38.

¹⁵⁶ Martens 2003, S.39.

¹⁵⁷ Martens 2003, S.38.

Bezogen auf den schulischen Unterricht in den Fächern Philosophie und Praktische Philosophie folgt daraus die Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin, sowohl entsprechend relevante *Unterrichtsinhalte* auszuwählen, als auch geeignete *Unterrichtsmethoden* zu finden, welche den Schüler/innen die angestrebten kulturellen Bildungsprozesse ermöglichen können.

Diese Arbeit schlägt die analytische wie handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Dramen der Weltliteratur als besonders geeignet für die Anregung philosophischer Bildungs- und damit immer auch Werte-Bildungsprozesse vor.¹⁵⁸ Es wird jedoch keinesfalls davon ausgegangen, dass nur „Werke der Weltliteratur“ die erwünschten Bildungsprozesse ermöglichen könnten; andererseits kann jedoch auch nicht davon ausgegangen werden, dass gerade diese Werke *nicht* dazu anregen, sich mit ihnen und sich selbst in ertragreicher und „moderner“ Weise auseinanderzusetzen. Vielmehr bieten sie als traditionelle Kulturgüter eben jenen „Resonanzboden des Weiterdenkens“,¹⁵⁹ welcher für philosophische Bildung und damit untrennbar verknüpft für individuelle Ich-Entwicklung die Voraussetzung bietet.

Das kann jedoch nur geschehen, wenn der „alte“ literarische Stoff den heutigen Schüler/innen nicht fremd bleibt, sondern Bedeutung für sie persönlich gewinnt.

Um dieses lebendige Verhältnis zu unserem Bildungswissen zu gewinnen, ist eines nötig: Man muss allen weihevollen Zinnober, alle Imponiereffekte und allen Begriffsnebel beiseite räumen. Der Respekt vor den kulturellen Leistungen der Autoren muss aus dem Verständnis und der Vertrautheit kommen und nicht aus der Imitation der Verbeugungen anderer vor unverständenen Götzen.¹⁶⁰

Da „Schüler und Studenten [...] die Annahme von allem musealen Bildungsmüll verweigern, weil ihr Wahrnehmungsorgan aus der eigenen Lebendigkeit besteht“, gilt es, die „klassischen“ Inhalte nicht verstaubt darzubieten, sondern unter der

¹⁵⁸ Die Idee hierzu geht ursprünglich auf den Vorschlag in *Die Zeit* vom 10.10.2002 zurück, in welcher ein 50 Titel umfassender „Kanon“, zusammengestellt von Zeitredakteur/innen, Schriftsteller/innen, Deutschlehrer/innen und Schüler/innen, zur Lektüre empfohlen wird (dieser enthält jedoch nur Werke der deutschsprachigen Literatur). Einen umfangreichen Bildungskanon bietet auch Schwanitz in seinem Buch *Bildung. Alles, was man wissen muss*, in dem er neben literarischen Werken auch die der Kunst, Musik, Philosophie und Wissenschaft behandelt (Schwanitz 2002). Für eine kurze, überblicksartige Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Bildungskanon vgl. auch Steenblock 2002, S.55f. sowie Fend, der „einen Kanon der abendländischen Kultur“, wie ihn die klassische europäische Entwicklungspsychologie für das Bildungswesen voraussetzte, als auch angesichts postmoderner Paradigmen „bedenkenswert“ vorstellt (Fend 2001, S.380ff.).

¹⁵⁹ Vgl. Steenblock 2002, S.61.

¹⁶⁰ Schwanitz 2002, S.8.

Fragestellung „Was tragen sie zu unserer Selbsterkenntnis bei?“ neu aufleben zu lassen.¹⁶¹

3.3 Lernen und Bildung im Rahmen Konstruktivistischer Didaktik

Eine weitere theoretische Säule der vorliegenden Arbeit bildet die Theorie des Konstruktivismus respektive die Konstruktivistische Didaktik. Nicht nur basiert der entwicklungstheoretische Ansatz Kohlbergs in Teilen auf einer konstruktivistischen Lerntheorie;¹⁶² auch die pädagogische Literatur insgesamt bezieht sich seit einigen Jahren verstärkt auf konstruktivistische Ideen.¹⁶³ Da die Auffassung von menschlichem Wissen und Weltverstehen, welche der Konstruktivismus vertritt, auch für den handlungsorientierten Umgang mit Dramen im Philosophieunterricht wichtige Grundlagen liefern kann, sei er hier in seinen Grundzügen dargestellt. Dabei erfolgt zunächst eine Einführung in den Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Position,¹⁶⁴ anschließend werden wichtige Elemente einer Konstruktivistischen Didaktik aufgezeigt.¹⁶⁵

Aus konstruktivistischer Sicht gibt es kein objektives Wissen oder Erkennen.¹⁶⁶ Das menschliche Subjekt konstruiert vielmehr „seine“ Welt auf der Basis von individueller Erfahrung und Wahrnehmung. Dementsprechend geht die konstruktivistische Theorie davon aus, „dass die Welt, die da konstruiert wird, eine Welt des Erlebens ist, die aus Erlebtem besteht und keinerlei Anspruch auf

¹⁶¹ Vgl. Schwanitz 2002, S.7f.

¹⁶² Vgl. hierzu die Ausführungen Pfeifers 2003, S.223ff.

¹⁶³ Vgl. hierzu Peterßen 2001, S.283. Peterßen steht dem Konstruktivismus - nicht immer mit wissenschaftlichen Argumenten fundiert - sehr kritisch gegenüber; dennoch erstellt er in seinen Ausführungen ein durchaus aufschlussreiches Gesamtbild der Konstruktivistischen Erkenntnistheorie und Didaktik.

¹⁶⁴ Die Orientierung erfolgt hier in erster Linie an den Ausführungen der beiden Hauptvertreter des „Radikalen Konstruktivismus“, des philosophischen Ansatzes des Konstruktivismus, von Glasersfeld und von Foerster. Vgl. Glasersfeld 1997; Glasersfeld 2003a, S.16-38 und Glasersfeld 2003b, S.9-39 sowie Foerster 2003a, S.39-60 und Foerster 2003b, S.41-88.

¹⁶⁵ Hier können weder der Konstruktivismus noch die entsprechenden didaktischen Konsequenzen ausführlich oder gar umfassend dargestellt werden. Stattdessen werden diejenigen Aspekte betont, die für unseren Theorie- und Praxiszusammenhang wichtig sind. Zu ausführlicher Behandlung vgl. Peterßen 2001, S.95-135 sowie Siebert 2002a.

¹⁶⁶ Die Infragestellung von ontologisch postulierter „Wahrheit“ und objektiver Erkenntnis zu Gunsten einer Annahme pluraler Sichtweisen von „Welt“ und „Wirklichkeit“ verweist auf die Nähe des Konstruktivismus zu postmodernem Denken (vgl. hierzu Siebert 2002a, S.18ff.). Wie noch zu zeigen sein wird, lassen sich in konstruktivistischen Voraussetzungen jedoch durchaus ethische Implikationen finden, die als Potential einer ethischen und moralischen Bewusstseinsbildung fruchtbar gemacht werden können.

„Wahrheit“ im Sinne einer Übereinstimmung mit einer ontologischen Wirklichkeit erhebt.“¹⁶⁷

Analysiert man diese Vorstellung menschlicher Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit, lassen sich vor allem drei wesentliche Merkmale herausfiltern:¹⁶⁸

1. Das Erkenntnissubjekt existiert nicht losgelöst von den Objekten seiner Erkenntnis, sondern in einem systemischen Zusammenhang mit diesen. An die Stelle von dualistischem Denken tritt dabei die Vorstellung eines ganzheitlichen Erfahrungs- und Erkenntnisprozesses, der beinhaltet, dass das Subjekt nur Aussagen über den *Zusammenhang* zwischen sich selbst und den Objekten seiner Erkenntnis zu machen im Stande ist. „Erkenntnissubjekt und -objekt bilden ein System, in dem sie, sich gegenseitig bewirkend und beeinflussend, ständig einander zugeordnet sind“; deshalb lässt sich der Mensch als „Beobachter des Vorgangs der Erkenntnis“ bezeichnen, „der sich in steter Rekursivität zwischen ihm und der Wirklichkeit ereignet“.¹⁶⁹

2. Da Subjekt und Objekt der Erkenntnis nicht als getrennt voneinander existierende Entitäten vorgestellt werden, bildet das Subjekt die „Realität“ im Vorgang seiner Erkenntnis nicht einfach ab, sondern konstruiert diese allererst. Da „Menschen gar nicht unmittelbar an die Wirklichkeit herankommen, sondern stets nur an den eigenen Zusammenhang mit dieser“,¹⁷⁰ ist menschliches Erkennen immer nur die subjektive Konstruktion einer - persönlichen und individuellen, eben „subjektiven“ - Wirklichkeit.

3. Die Suche nach *der* Wirklichkeit oder gar *der* Wahrheit kann dementsprechend zu keinem eindeutigen Ergebnis führen. Dennoch verlassen sich Menschen sowohl in der Wissenschaft als auch im täglichen Miteinander auf offensichtlich gemeinsam als „wahr“ anerkannte Konstrukte von Welt und Lebenswelt, die das Fundament ihres individuellen wie gemeinschaftlichen Handelns bilden. Diese Konstruktionen sind jedoch wiederum „nicht wahr“ im

¹⁶⁷ Glasersfeld 2003a, S.28.

¹⁶⁸ Die Erläuterung der Strukturmerkmale erfolgt nach Peterßen 2001, S.98-101.

¹⁶⁹ Peterßen 2001, S.99.

¹⁷⁰ Peterßen 2001, S.100.

Sinne einer Abbildungsrelation, sondern werden beibehalten, wenn und solange sie sich als nützlich erweisen, das heißt, nicht in Konflikt kommen mit Erfahrungen oder anderen Konstruktionen.¹⁷¹ Wirklichkeiten werden also in gewisser Hinsicht nach dem Brauchbarkeits- oder Nützlichkeitsprinzip konstruiert - und gelten deshalb nicht als „wahr“, sondern als „viabel“. Viabilität¹⁷² bedeutet auch, dass solche Wirklichkeitsmodelle durch neue ersetzbar sind, sofern diese geeigneter erscheinen, Welt zu erklären und damit menschliches Handeln zu ermöglichen - ein Prinzip, das sich gerade auch in der Entwicklung der Naturwissenschaften als „viabel“ erwiesen hat.

Die Grundannahme des (Radikalen) Konstruktivismus, menschliche Erkenntnis bilde die Wirklichkeit nicht ab, sondern konstruiere sie erst, erlaube also keine Aussagen über die Beschaffenheit der „Dinge an sich“, sondern nur über den Erkenntnisvorgang des erkennenden Subjekts, ist innerhalb der Philosophiegeschichte nicht unbekannt. Von Glasersfeld selber stellt fest, dass „an den Ideen, die den Radikalen Konstruktivismus ausmachen, überhaupt nichts Neues“ sei und zeigt in einem „Par force - Ritt“ durch die letzten 2500 Jahre philosophischen Denkens die Infragestellung objektiver Erkenntnismöglichkeit, zunächst durch die Pyrrhonischen Skeptiker, dann Platon, Johannes Scotus Eriugena, Descartes, Locke, Berkeley, Hume, Bentham und Vico - letzterer „lieferte“, so von Glasersfeld, „die erste explizite Formulierung eines konstruktivistischen Ansatzes, demnach die menschliche Vernunft nur das erkennen kann, was der Mensch selbst gemacht hat“¹⁷³ - bis hin zu Kant und Vaihinger sowie schließlich den Sprachanalytikern des 20. Jahrhunderts wie Saussure und Rorty.¹⁷⁴

Für unsere Zusammenhänge liefert der Konstruktivismus und seine Auffassung von menschlicher Erkenntnis eine viable heuristische Grundlage, und zwar aus folgenden Gründen:

¹⁷¹ Diesbergen 2000, S.281.

¹⁷² Zum Begriff der Viabilität vgl. auch Glasersfeld 2003b, S.23ff. sowie ders. 2003a, S.55.

¹⁷³ Glasersfeld 2003a, S.94.

¹⁷⁴ Vgl. Glasersfeld 2003a, S.58-92. Siehe hierzu auch die „Theoriegeschichte konstruktivistischen Denkens“ bei Rustemeyer 1999, S.477-481, in welcher er sich insbesondere auch auf die philosophischen Systeme Schellings, Hegels und Wittgensteins bezieht, um den philosophischen Hintergrund konstruktivistischen Denkens zu erläutern.

1. Der Konstruktivismus ist keine Einzelwissenschaft, sondern ein „interdisziplinärer Diskussionszusammenhang“ zwischen Bereichen wie den Naturwissenschaften, der Philosophie, der Psychologie und den Sozialwissenschaften.¹⁷⁵ Dadurch ist nicht nur eine breite wissenschaftliche Basis, sondern auch die Möglichkeit der Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Bereichen und Bereichsdisziplinen gegeben - was wiederum eine Parallele auch zu schulisch angestrebter Kommunikation und Kooperation darstellt.

Insbesondere die Nähe zur Biologie und Neurophysiologie bietet eine interessante und solide Basis für den erkenntnistheoretischen Konstruktivismus und soll daher im Folgenden eingehender erläutert werden.

Auch dem neurobiologischen Zweig des Konstruktivismus geht es darum, Erkennen (natur-) wissenschaftlich zu erklären. Dabei ist der

Ausgangspunkt für die Erzeugung einer wissenschaftlich validierbaren Erklärung [...] das Verständnis vom Erkennen als *wirksame Handlung*, das heißt, als eine Handlung, die es einem Lebewesen in einem bestimmten Milieu erlaubt, seine Existenz darin fortzusetzen, indem es dort seine Welt hervorbringt.¹⁷⁶

Lebewesen werden dadurch definiert, dass sie „autopoietisch organisiert“ sind, sich also beständig selbst erzeugen und deshalb „autonome Einheiten“ bilden.¹⁷⁷ Zwar ist jedes Lebewesen auch Einflüssen „von außen“ ausgesetzt, reagiert aber in der ihm eigenen und nicht vorhersehbaren Weise darauf, mit dem Ziel, diese „Störungen“ neuronal zu regulieren. Ein solches „Kompensieren der vom Milieu erhaltenen Perturbationen“ vollzieht ein Lebewesen oder (Nerven-) System in „operationaler Geschlossenheit“;¹⁷⁸ sein daraus resultierendes Verhalten kann deshalb von außen wiederum nur „beobachtet“ und beschrieben werden.

Der lebende Organismus steht also nicht in einem repräsentationistischen, durch Abbilden charakterisierten Verhältnis zu seiner Umwelt, seine Erkenntnisfähigkeit

¹⁷⁵ Vgl. hierzu Rustemeyer 1999, S.267ff. sowie Siebert 2002a, S.21ff. und Peterßen 2001, S.102ff.

¹⁷⁶ Maturana/Varela 1987, S.36. Zur biologisch respektive neurophysiologisch basierten Form des Konstruktivismus vgl. zusammenfassend Rustemeyer 1999, S.468ff. Zum handelnden Hervorbringen (m)einer Welt(en) als konstitutivem Merkmal von Erkennen vgl. auch Rustemeyer 1999, S.31ff.

¹⁷⁷ Maturana/Varela 1987, S.50f. u. S.55.

¹⁷⁸ Maturana/Varela 1987, S.179f.

besteht nicht einfach nur im Aufnehmen von Informationen. Andererseits bedeuten Selbstreferenz und Selbstorganisation des (menschlichen) Nervensystems aber keinesfalls Solipsismus. Vielmehr interagiert der Organismus beständig mit seiner Umgebung in Form „struktureller Koppelungen“.¹⁷⁹ Dabei bestimmt das Nervensystem zwar, „welche Konfigurationen des Milieus Perturbationen darstellen und welche Veränderungen diese im Organismus auslösen“;¹⁸⁰ doch sofern die Einheit, das Individuum, nicht destruktiv auf seine Umwelt einwirkt, befinden sich beide in einem Verhältnis der Kompatibilität bzw. „Verträglichkeit“, „wirken Milieu und Einheit füreinander als gegenseitige Quellen von Perturbationen, und sie lösen gegenseitig beim jeweils anderen Zustandsveränderungen aus - ein ständiger Prozess [...]“.¹⁸¹

Aus diesem Grund kann auch der Vorgang des Lernens weder als nur innerhalb des geschlossenen Systems „Organismus“ sich vollziehend begriffen werden, noch als bloßes „Empfangen“ von „Nachrichten“ aus seinem Milieu. Stattdessen ist „Lernen als Ausdruck einer Strukturkoppelung zu verstehen, in der die Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus aufrecht erhalten wird“.¹⁸²

2. Der Konstruktivismus ist nicht nur im Bereich der Erkenntnistheorie angesiedelt, sondern hat in jüngster Zeit verstärkt Anwendung in der Erziehungswissenschaft und konkret im Nachdenken über und Gestalten von Unterricht erfahren.

Konstruktivistisches Denken stellt für die klassische Pädagogik zunächst eine Provokation dar, denn ein Lehren bestimmter Lerninhalte mit dem Ziel konkreter „Belehrung“ des Lernenden wird grundsätzlich in Frage gestellt. Wird Lernen stattdessen als ein vom Individuum selbst organisierter Prozess der Konstruktion (s)einer Welt verstanden, den es als geschlossenes System so gestaltet, wie es seiner Autopoiese dienlich ist, erscheint jeder didaktische Eingriff von außen, etwa gemäß bestimmter Lerngesetzmäßigkeiten, nicht nur als überflüssig sondern geradezu unmöglich. Der/die Lehrende kann diese „geschlossenen Systeme“ nur

¹⁷⁹ Vgl. Maturana/Varela 1987, S.105ff. u. S.145ff.

¹⁸⁰ Maturana/Varela 1987, S.185.

¹⁸¹ Maturana/Varela 1987, S.110.

¹⁸² Maturana/Varela 1987, S.188. Vgl. auch S.189.

beobachten, jedoch keine wahren Aussagen darüber machen, wie „das System Schüler“ intern aussieht und arbeitet.¹⁸³

Würde ein zu Ende gedachter radikaler Konstruktivismus didaktische Handlungen in Lehr-/Lern-Prozessen tatsächlich ausschließen,¹⁸⁴ so zeigt sich bei der Umsetzung der konstruktivistischen Erkenntnistheorie im Rahmen der Konstruktivistischen Didaktik ein anderes Bild. Diese, insbesondere auf neurobiologischen und hirnhysiologischen Untersuchungen basierende, international wirksame Didaktik zeigt in ihren praktischen Zielformulierungen eine weit weniger „radikale“, gemäßigte Variante des Verständnisses von Lehr/Lernprozessen als individuell strukturierte Erfahrungsprozesse.¹⁸⁵

Ohne näher auf die breite Theoriediskussion einzugehen,¹⁸⁶ seien im Folgenden diejenigen Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik genannt und erläutert, die Chancen und Möglichkeiten unterrichtlicher Interaktion mit dem Ziel individuell gesteuerter Lern-, Erfahrungs- und Bildungsprozesse aufzeigen können.¹⁸⁷

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz stellt keine Methodenlehre zur Anwendung bestimmter Techniken im Unterricht dar, sondern ist eine Grundhaltung, die geprägt ist durch Werte wie Autonomie, Respekt, Wertschätzung, Neugierde, Koevolution und Eigenverantwortung. Der systemisch-konstruktivistische Paradigmenwechsel ist somit mehr als ein

¹⁸³ Vgl. hierzu auch Rustemeyer 1999, S.475ff.

¹⁸⁴ Zu ausführlicher Kritik an der Umsetzung des Radikalen Konstruktivismus als radikal-konstruktivistische Pädagogik vgl. die oben genannte Studie von Diesbergen.

¹⁸⁵ Vgl. hierzu Terhart 1999, S.630. Rustemeyer verweist ebenfalls auf die gemäßigte Umsetzung konstruktivistischer Theorien in didaktische Modelle und praktische Unterrichtsformen im Rahmen der Konstruktivistischen Didaktik, die förderliche Lernumwelten wie auch die Relevanz kommunikativer und sozialer Erfahrung als für die Selbstorganisationsprozesse des/der Lernenden hilfreich anerkennt. Gleichzeitig beschäftigten konstruktivistisch-didaktische Positionen sich jedoch zu wenig mit konkret-pragmatischen Fragen der erfolgreichen Durchführung von Lernprozessen im Unterricht (Rustemeyer 1999, S.476). Diese „Leerstellen“ ergeben sich zwangsläufig aus der Konstruktivistischen Erkenntnistheorie, die ja gerade von der operationalen Geschlossenheit und damit allenfalls Beobachtbarkeit der Schüler („Systeme“) ausgeht und somit die eigene Theoriebasis ad absurdum führte, wollte sie konkrete Konsequenzen für unterrichtliches Lehr-/Lernverhalten herleiten.

¹⁸⁶ Vgl. hierzu ausführlich und einschlägig Terhart 1999, S.629ff. u. S.636ff.

¹⁸⁷ Dabei erfolgt die Konzentration nicht auf einen bestimmten der „etlichen Konstruktivismen“, welche „in Pädagogik und Didaktik in den letzten Jahren einen immer stärkeren Einzug gehalten [haben]“ und teilweise stark divergieren. Stattdessen erfolgt meine Orientierung an denjenigen gemeinsamen Grundzügen „des“ Konstruktivismus, die mir für die Konzeption von Unterricht im Allgemeinen wie auch die Behandlung von Dramen im Philosophieunterricht im Besonderen geeignet erscheinen. Für einen Überblick über verschiedene Konstruktivismen sowie zum Nachweis des obigen Zitats vgl. Reich 2004, S.121.

didaktisch-methodisches ‚Mäntelchen‘ [...]. Er drückt sich in einer Haltung aus [...].¹⁸⁸

Dieses „Credo“ konstruktivistischer Didaktik wird jede/r Lehrende unterschreiben können, der den mühsamen Weg vom „Belehren-Wollen“ hin zu Anerkennung der Autonomie des individuellen Schülers gegangen ist oder noch geht. „Lehren“ wird in konstruktivistischer Sicht eher als „Lernbegleitung“ verstanden denn als stofforientierte Vermittlung gesicherten Fachwissens;¹⁸⁹ „die Vermittlungsdidaktik wird durch eine ‚Ermöglichungsdidaktik‘ abgelöst“.¹⁹⁰ Dabei kann es nicht darum gehen, die gesamte Verantwortung für Lehr-/Lernprozesse an den Schüler/die Schülerin zu übertragen und darauf zu hoffen, dass er/sie sich schon „selbst organisieren“ wird. Grundsätzlich scheint mir aber die Anerkennung der individuellen Schülerpersönlichkeit mit ihrem von außen nicht einsehbaren neuronalen Netzwerk die Basis eines Unterrichts zu sein, der Schüler/innen die Freiheit zugesteht, Inhalte des Unterrichts als Angebote wahrzunehmen und in ihr Erfahrungsnetz einzubauen, sofern bzw. inwieweit sie das wollen.

Das bedeutet freilich nicht, dass die Unterrichtsinhalte und deren „Nutzung“ als grundsätzlich beliebig zu betrachten sind. So geht Reich in seinem kulturbezogenen Ansatz eines „interaktionistischen Konstruktivismus“ davon aus, dass neben dem konstruktivistischen Element des Lernens auch ein Moment des Rekonstruierens von bereits vorhandenem und tradiertem Erfahrungswissen notwendiger Bestandteil des Hineinwachsens in einen kulturellen Zusammenhang ist, innerhalb dessen sich der Schüler/die Schülerin verständigen und orientieren können soll.¹⁹¹ Doch kann auch dieses „Hineinwachsen“ nur von einem Prozess aktiver und selbsttätiger Aneignung kultureller „Inhalte“ durch den Schüler/die Schülerin begleitet sein, da „das Individuum in einer Kultur, wenn es sich Wissen aneignet, dieses immer erst *für sich* neu erfinden muss, um es in einen Entdeckungszusammenhang stellen zu können.“¹⁹²

¹⁸⁸ Voß 2002, S.2. Voß ordnet hier die konstruktivistische Didaktik in den größeren Zusammenhang einer philosophisch-lebensanschaulichen Haltung auf Basis eines entsprechenden anthropologischen Grundverständnisses ein.

¹⁸⁹ Vgl. hierzu Siebert 2002b, v.a. S.223 u. 226. Zu der Forderung nach mehr „Offenheit“ und „Gelassenheit“ des Lehrers, was strukturelle Planung und Zielsetzung des Unterrichts angeht vgl. auch Voß 2002, S.4; zum Lehrer als „professionellem Dialogpartner“ siehe ders. 1998, S.40.

¹⁹⁰ Siebert 2002b, S.226. Siebert bezieht sich hier auf Arnold/Schüßler 1998, S.79.

¹⁹¹ Vgl. Reich 2004, S.103 u. 106ff. sowie ders. 2002, S.141ff.

¹⁹² Reich 2004, S.105.

Für das konkrete Anliegen der Anregung ethischer und moralischer Bildungsprozesse im Philosophieunterricht heißt das, dass die in unserem kulturellen Lebensraum gegebenen und gelebten, zumindest aber zu lebenden Werte, Basis und kultureller Nährboden der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den in den Dramen gezeichneten Werte-Welten sind, die in kritischer Interaktion anzueignen den Schüler/innen durch die unterrichtlichen Inhalte wie Arbeitsmethoden angeboten wird.

Gerade weil eine konstruktivistisch orientierte Didaktik sich nicht ausschließlich auf die Vermittlung festgeschriebener Lerninhalte konzentriert, können übergreifende Lernaspekte in den Vordergrund rücken, welche die Gesamtentwicklung der Schülerpersönlichkeit in den Blick nehmen. Dieser entwicklungspsychologische Aspekt ist besonders im Zusammenhang unseres Anliegens relevant, da es bei der Förderung moralischer Urteilskompetenz ebenfalls „nur“ darum gehen kann, den Schüler/die Schülerin zu Selbstorganisation und „Selbst(er)findung“¹⁹³ anzuregen, nicht aber, ihm/ihr feste Werte oder Verhaltensnormen zu vermitteln. Eng damit verbunden sind die Förderung des Umgangs mit individueller Freiheit und Eigenverantwortung, das Erfahrungslernen im Zusammenhang mit der handlungsorientierten Bewältigung sozio-kontextuell gegebener Situationen, das Beziehungslernen in kommunikativen und interaktiven Erfahrungsprozessen sowie das Denken, Urteilen, Entscheiden und Handeln in systemischen Zusammenhängen.¹⁹⁴

Daraus erhellt die Wichtigkeit der aktiven Beteiligung des Subjekts am Erkenntnisprozess, die Bedeutung der individuellen, handelnden Auseinandersetzung des Schülers/der Schülerin mit den jeweiligen philosophisch-literarischen Unterrichtsinhalten im Rahmen philosophisch-ethischer (Selbst-) Bildungsprozesse. Betont schon der radikale Konstruktivismus „die Einsicht, dass Erkennen und Wissen nicht der Niederschlag eines passiven Empfangens sein können, sondern als Ergebnis von Handlungen eines aktiven Subjekts

¹⁹³ Der Begriff der „Selbsterfindung“, welche hier als verwandt mit der Herausbildung einer eigenen Identität und Persönlichkeit des Schülers/der Schülerin verstanden wird, findet sich in der übersichtlichen und brauchbaren Liste der „Orientierungspunkte“, die Voß für schulischen Unterricht aufstellt (Voß 1998, S.37). Auf diese Liste beziehe ich mich auch bei der Nennung wichtiger Lernziele im folgenden Haupttext.

¹⁹⁴ Zum wissenschaftstheoretischen Hintergrund systemischen Denkens vgl. Luhmann 2004.

entstehen“,¹⁹⁵ so hebt auch die konstruktivistische Didaktik hervor, dass Lernen „ein aktiver und interaktiver Prozess“¹⁹⁶ ist, der möglichst ganzheitlich vollzogen werden soll, damit die Schüler/innen ein breites Angebot zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten und damit Anknüpfungsmöglichkeiten an die persönliche Lernbiographie zur Verfügung haben. Handelndes Lernen schließt deshalb auch soziales Lernen, Lernen in konkret geschaffenen bzw. von den Schüler/innen zu schaffenden Handlungssituationen sowie emotionales Lernen ein.¹⁹⁷

Dem kreativen Handeln und Lernen kommt bezüglich der angestrebten Ganzheitlichkeit, vornehmlich aber auch im Hinblick auf die Offenheit für die „Wirklichkeitskonstrukte“ anderer, eine besondere Rolle zu. Denn

Kreativität ermöglicht divergentes Denken, d.h. ein Denken in viele Richtungen, das [...] verschiedene richtige Lösungen erzeugt [...] und] damit unterschiedliche Versionen von Wirklichkeit als richtig annehmen kann.¹⁹⁸

Diese Akzeptanz verschiedener Wirklichkeiten¹⁹⁹ kann und soll in der unterrichtlichen Praxis zwar nicht dazu führen, die kreativen Auseinandersetzungen der Schüler/innen mit der jeweiligen literarisch-philosophischen Vorlage in wertfreier Beliebigkeit nebeneinander stehen zu lassen; vielmehr beobachten, beschreiben und bewerten die Schüler/innen die erstellten Produkte in wechselseitigem Diskurs, um so gegebenenfalls eine Relativierung, Modifizierung oder Verbindung von eigener und anderer

¹⁹⁵ Glasersfeld 2003a, S.30. Zur Berufung auf die Notwendigkeit von Tätigkeit und Aktion des handelnden Subjekts in der Entwicklungstheorie Piagets siehe von Foerster 2003b, S.68ff. Zur Bezugnahme auf Piaget und die Bedeutung seiner Ideen für den Konstruktivismus vgl. auch von Glasersfeld 2003b, S.29, S.35 u. S.38f.

¹⁹⁶ Reich 2002, S.183. Das gesamte Buch (Untertitel: „Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht“) stellt anschaulich den Zusammenhang von individuellem und interaktivem Handeln für konstruktive Lernprozesse dar.

¹⁹⁷ Vgl. hierzu die entsprechenden Kapitel in Reich 2002, S.171-196. Mit dem Aspekt des emotionalen Lernens geht die konstruktivistische Didaktik über den kognitiv ausgerichteten - und dafür oft kritisierten - theoretischen Konstruktivismus hinaus. Vgl. etwa Glasersfeld 1997, S.57 („Der Radikale Konstruktivismus soll ein Modell des rationalen Wissens sein [...]“) oder auch Maturana/Varela 1987, z.B. S.188ff.

¹⁹⁸ Reich 2002, S.167f.

¹⁹⁹ Zu weiterführender Auseinandersetzung mit kreativen „Prozessen der Welterzeugung“ als Momente des Erkennens, bei dem „Begreifen und Schöpfen [...] Hand in Hand [gehen]“, vgl. Goodman (Zitate S.37). Goodman, der konstruktivistisch orientiert ist (vgl. Goodman 1990, S.13) und dem es nicht um „die Festigung von Überzeugungen“ sondern um einen „Fortschritt des Verstehens“ geht (S.37), betont die Bedeutung kreativer Weltgestaltungsformen bei gleichzeitiger Relativierung der Möglichkeit verbindlicher Wahrheitsfindung, da für ihn „die Linie zwischen künstlerischem und wissenschaftlichem Urteil nicht mit der Linie zwischen subjektiv und objektiv zusammenfällt, und [...] jede Annäherung an einen universalen Einklang über irgendetwas Signifikantes die Ausnahme ist“ (S.170).

Wirklichkeit vollziehen zu können.²⁰⁰ Doch können kreative Lern- und Arbeitsformen gerade jenes „Wahrnehmen von Differenzen zwischen mir und meiner Umwelt, zwischen meinen eigenen und fremden Konstrukten“ zu ermöglichen helfen, ohne das es Veränderungen des persönlichen - auch und gerade moralischen - Wahrnehmens, Denkens und Handelns nicht gäbe.²⁰¹

3. Schließlich ergeben sich, erstaunlicherweise gerade im Bereich des biologisch/neurophysiologisch fundierten Konstruktivismus, konkrete ethische Konsequenzen für die praktische Umsetzung der konstruktivistischen Theorie.

Die konstruktivistische Wahrnehmungs- und Erkenntnisauffassung scheint zwar zunächst zu implizieren, dass jedes Individuum „in seiner eigenen Welt“ lebt, gewissermaßen „um sich selbst kreist“ und, als Schöpfer „seiner Welt“, nur unter Schwierigkeiten mit den anderen Lebewesen Verbindungen aufbauen kann. Unterzieht man die konstruktivistische Theorie jedoch einer eingehenderen Betrachtung bezüglich ihrer Aussagen über die Relationen menschlicher Weltkonstruktionen und damit auch über die Beziehungen der Individuen untereinander, lassen sich eine Reihe konkreter und ethisch anspruchsvoller Forderungen erkennen, welche auch die Grundlage unterrichtlichen Umgehens mit und Konstruierens von verschiedenen „Welten“ und „Wahrheiten“ bilden kann.

Zunächst bedeutet das aktive Gestalten meiner eigenen „Welt“ nicht ein Handeln nach Beliebigkeit, sondern im Gegenteil die Übernahme von Verantwortung für dieses „Schaffen (m)einer Welt“ einschließlich der Konsequenzen, die sich daraus ergeben. Der an subjektiven Erkenntnis- und Verstehensprozessen interessierte Konstruktivismus vertritt also gleichzeitig den Anspruch, „den denkenden Menschen und ihn allein für sein Denken, Wissen, und somit auch für sein Tun, verantwortlich zu machen“.²⁰² Mithin steht dem „Postulat der Selbstständigkeit“ des Menschen ein „Postulat der Einbezogenheit“ gegenüber, denn der Einzelne ist nicht nur in sich geschlossen und autonom, sondern teilt seine Beobachtungswelt

²⁰⁰ Reich betont die Wichtigkeit des interaktiven Momentes bei der Präsentation von Arbeitsergebnissen, Diskussionen und Rollenspielen auch hinsichtlich seiner motivationalen Kraft für individuelles Lernen (Reich 2002, S.198).

²⁰¹ Vgl. hierzu Siebert 2002a, S.46.

²⁰² Glasersfeld 2003a, S.17.

mit anderen.²⁰³ Aus dieser konstruktivistisch entwickelten „Epistemologie des Beobachtens“, welche die untrennbare Verknüpfung von Beobachter und Beobachtetem beinhaltet, folgt, dass der einzelne Mensch immer auch Rechenschaft für sein Denken, Urteilen und Handeln abzulegen und somit die Verantwortung dafür zu übernehmen hat.²⁰⁴

Die „Verknüpfung der Menschen miteinander“ bildet für Maturana/Varela „letztlich die Grundlage aller Ethik als eine Reflexion über die Berechtigung der Anwesenheit des anderen“.²⁰⁵ Denn sobald wir uns der subjektiven Bedingtheit unserer Erkenntnis bewusst geworden sind, haben wir, so Maturana/Varela, die Pflicht, uns von dem Absolutheitsanspruch unserer eigenen Welt- und Wahrheitskonstrukte zu verabschieden. Es kann nicht länger nur um die jeweils „meine“ Welt gehen, sondern es muss die Perspektive auf die Welt erweitert werden, die wir mit anderen teilen. Und insbesondere bei Auftreten von Interessensdivergenzen muss ich lernen, mich in die Welt des anderen hinein zu denken und zu fühlen: Denn

[wir können] im Falle eines Konflikts mit einem anderen menschlichen Wesen, *mit dem wir weiterhin koexistieren wollen*, nicht auf dem beharren, was für uns gewiß ist (auf einer absoluten Wahrheit), weil das die andere Person negieren würde. Wollen wir mit der anderen Person koexistieren, müssen wir sehen, dass ihre Gewissheit - so wenig wünschenswert sie uns auch erscheinen mag - *genauso legitim und gültig ist wie unsere*.²⁰⁶

Somit lassen sich aus dem zunächst als Erkenntnistheorie konzipierten Konstruktivismus durchaus ethische Konsequenzen herleiten, welche für den schulisch-unterrichtlichen Umgang mit philosophischen Bildungsinhalten im Allgemeinen und literarisch-philosophischen Theaterstücken im Besonderen richtungsweisend sein können. Auf der Seite des Individuums sind das die Gewährung von Denk-, Entscheidungs- und Handlungsautonomie bezüglich ethischer wie moralischer Überlegungen, Erkenntnisse und Urteilsfindungsprozesse; auf der Seite gemeinschaftlichen Arbeitens und Lebens die Fähigkeit zu

²⁰³ Siehe Foerster 2003b, S.42f.

²⁰⁴ Foerster 2003b, S.44. Foerster beurteilt die nicht-konstruktivistische Annahme von „Objektivität“ deshalb konsequent als „genialste Strategie, sich der Verantwortung zu entziehen“ (Ib.).

²⁰⁵ Maturana/Varela 1987, S.265.

²⁰⁶ Maturana/Varela 1987, S.264. Das Wissen, dass wir uns „in einen anderen Bereich“ außerhalb unserer bloß subjektiv konstruierten Welt begeben müssen, wenn wir Konflikte mit anderen in menschlich angemessener Weise zu lösen trachten, bezeichnen Maturana/Varela als „sozialen Imperativ“ (Maturana/Varela 1987, S.265). Zur Bedeutung der Emotion auf dem Weg zur Welt des/der anderen vgl. Maturana/Varela 1987, S.265ff.

Toleranz und Akzeptanz anderer „Welten“ mit dem Ziel wechselseitigen Verständigens, Verstehens und Verständnisses.

Damit untrennbar verbunden sind die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln, den Aufbau „der eigenen Welt“, wie auch für die Kommunikations- und Interaktionsprozesse mit Vertretern „anderer Welten“.²⁰⁷ So kann der einzelne (Schüler) nicht nur lernen, anderen Individuen „seine Welt“ aufzuschließen und nachvollziehbar zu machen, sondern erhält auch die Gelegenheit, durch ein Kennenlernen zusätzlicher Sichtweisen und Einstellungen Elemente ihm zunächst fremder Welten in die eigene zu integrieren oder zu ihr in eine vergleichende und vermittelnde Beziehung zu setzen. Getragen wird dieser Lernprozess im weiten Sinne nicht nur von kognitiven, sondern insbesondere auch emotionalen Teilschritten auf dem Weg zu einem möglichst umfassenden „Aufbau von Welt“.

²⁰⁷ Vgl. auch Siebert 2002a, S.37ff.

4. ETHIKDIDAKTISCHE KONZEPTE

4.1 Kohlbergs Modell der moralischen Urteilsbildung²⁰⁸

Nach Kohlberg entwickelt sich die moralische Urteilsfähigkeit des Menschen in einer Aufeinanderfolge von Stufen, die der natürlichen Gesamtentwicklung des Menschen entsprechen.²⁰⁹ Dabei geht Kohlberg von einer kognitiven Basis der Moralentwicklung aus: Fragen der Moral sind für ihn grundsätzlich Fragen der Gerechtigkeit, und „[m]oralisches Denken ist eindeutig *Denken*; fortgeschrittenes moralisches Denken hängt deshalb von fortgeschrittenem logischen Denken ab.“²¹⁰

Kennzeichen für eine Entscheidung auf einem bestimmten moralischen Niveau ist dabei nicht der *Inhalt* des moralischen Urteils, sondern seine *Struktur*, das heißt, die Art der Begründung für die Wahl eines Wertes.²¹¹ Diese Strukturen oder Stufen sind bei Kohlberg jeweils ganzheitliche, organisierte Denksysteme, bilden eine invariante Sequenz und folgen in hierarchischer Integration aufeinander.²¹² Sie lassen sich in Stufen auf prä-konventioneller, konventioneller und post-konventioneller Ebene mit jeweils zwei Unterstufen gliedern und sind wie folgt definiert:²¹³

I. Prä-konventionelles Niveau

Stufe 1: Das Handeln ist geprägt durch Gehorsam und Vermeidung von Bestrafung. Die übergeordnete Autorität wird unhinterfragt anerkannt. Es wird ein egozentrischer Standpunkt eingenommen, der die Interessen anderer unberücksichtigt lässt. Auch erfolgt keine Differenzierung zwischen der eigenen Perspektive und der der Autorität.

²⁰⁸ Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf Kohlberg 1995b, S.123-146 und Kohlberg 1987, S.25-43 sowie Herzig. Vgl. auch Kohlberg 1974; Kohlberg/Turiel, S.13-80; Kohlberg 1981a, S.107-117; und Kohlberg 1981b; sowie Oser/Althof 1992; und Oser 1996, S.461-501.

²⁰⁹ Erziehungsphilosophisch geht Kohlberg hier auf John Dewey zurück, in psychologischer Hinsicht orientiert er sich an den Werken Piagets. Vgl. u.a. Kohlberg 1987, S.25.

²¹⁰ Kohlberg 1987, S.29.

²¹¹ Kohlberg definiert eine moralische Wahl als Entscheidung zwischen zweien oder mehreren in einer konkreten Situation konfligierenden Werten (Kohlberg 1987, S.30).

²¹² Zur näheren Erläuterung siehe Kohlberg 1987, S.28 sowie Herzig, S.55.

²¹³ Die Darstellung lehnt sich an die Formulierung der Stufen durch Kohlberg in Kohlberg 1987, S.26f. sowie in Kohlberg 1995b, S.128ff.

Stufe 2: Ziel ist die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse, bisweilen auch die der anderen, auf einer instrumentellen Ebene. Beziehungen zu anderen Menschen werden als „Markt-Beziehungen“ nach dem Prinzip „eine Hand wäscht die andere“ definiert. „Gerecht“ ist demnach, was „fair“ ist und auf Gegenseitigkeit beruht. Anerkannt wird, dass auch andere Menschen konkrete Interessen haben und diese individuellen Interessen konfliktieren können.

II. Konventionelles Niveau

Stufe 3: Die Orientierung erfolgt an den Rollen-Erwartungen, die (nahestehende) Menschen an den Handelnden richten. Das Verhalten ist gekennzeichnet durch einen hohen Grad an Konformität gegenüber stereotypen Vorstellungen von entsprechend „richtigem“ Rollenverhalten („guter Junge/nettes Mädchen“). Das Individuum erkennt, dass es in Beziehung zu anderen Individuen steht und dass die gemeinsamen Übereinkünfte Vorrang vor Einzelinteressen haben. Der Handelnde kann sich mit Hilfe der „konkreten goldenen Regel“ in die Lage einer anderen Person hineinversetzen und dadurch unterschiedliche Standpunkte in Verbindung bringen.

Stufe 4: Die Perspektive erweitert sich auf die gesellschaftliche Ordnung, die es zu erhalten gilt, indem jeder die von ihm innerhalb dieses Systems übernommenen Pflichten erfüllt und die Gesetze befolgt. Den sozialen Verpflichtungen kommt der Handelnde nicht (mehr) aus Angst vor Bestrafung nach, sondern aus Einsicht in deren Notwendigkeit: Er übernimmt die Perspektive des Systems und die damit verbundenen Regeln und Rollen, weil als gerecht gilt, was den Erhalt der sozialen Ordnung gewährleistet.

III. Post-konventionelles Niveau

Stufe 5: Das Individuum ist sich bewusst, dass verschiedene Menschen (-Gruppen) ihr Handeln nach verschiedenen Werten ausrichten und strebt auf Grund dieser Relativität in Fragen der Wertorientierung nach Konsensfindung und legalistischer oder freiwilliger sozialvertraglicher Regelung. Gewisse grundsätzliche Werte wie „Leben“ und „Freiheit“ sind von jedem Menschen zu achten und deshalb konstitutionell zu legalisieren. Abgesehen davon wird, was „richtig“ ist, persönlich gesetzt: Werte und Rechte sind Verträgen und sozialen

Übereinkünften vorgeordnet. Dementsprechend wird erkannt, dass moralische und legale Gesichtspunkte in Widerspruch zueinander geraten und nur unter Schwierigkeiten miteinander vermittelt werden können.

Es besteht die Möglichkeit, auf Grund von rationaler Reflexion Gesetze zum Wohl des allgemeinen Nutzens zu ändern. Die Gesetzgebung trägt allgemein utilitaristische Züge.

Stufe 6: Das Individuum folgt selbst gewählten ethischen Prinzipien im Glauben an deren universale Gültigkeit und aus einem Gefühl der persönlichen Verpflichtung ihnen gegenüber. Die Gesetze einer Gesellschaft werden deshalb als gültig anerkannt, weil sie auf diesen Prinzipien basieren. Entsteht ein Konflikt zwischen ethischem Prinzip und Gesetz, handelt der Mensch nach ersterem. Bei den Prinzipien handelt es sich um universale Grundsätze der Gerechtigkeit und Gleichheit aller Menschen, zum Ausdruck kommend in den Menschenrechten einschließlich der Achtung der Würde eines jeden Einzelnen, der Goldenen Regel oder dem Kategorischen Imperativ.²¹⁴

Kohlbergs empirischen Untersuchungen zufolge,²¹⁵ bewegen sich die meisten Jugendlichen und Erwachsenen, was ihre moralische Urteilskompetenz betrifft, auf der konventionellen Ebene. Die post-konventionelle Ebene erreicht nur eine Minderheit der Erwachsenen, und diese in der Regel auch erst nach dem 20. Lebensjahr.²¹⁶ Trotzdem oder gerade deshalb fordert Kohlberg, es müsse

ein Hauptziel der öffentlichen Bildung sowohl an den höheren Schulen wie an den Universitäten darin bestehen, die Fähigkeit zu Stufe-5-Urteilen zu erreichen. Das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung an den öffentlichen Schulen muss wenigstens beginnendes Sozialvertragsdenken sein [...].²¹⁷

²¹⁴ Moralerziehung müsse sich, nach Kohlberg, auch an Moralphilosophie orientieren. Er beruft sich dabei auf „die liberale und rationale, insbesondere die ‚formalistische‘ und ‚deontologische‘ Tradition, die von Immanuel Kant ausgeht und bis Rawls und Habermas reicht. Im Mittelpunkt dieses Denkansatzes steht die Behauptung, eine angemessene Moral sei *prinzipienorientiert*, derartige Moralurteile erfolgten also unter Verwendung *universeller* Prinzipien, welche auf die ganze Menschheit anwendbar sind.“ Vgl. Kohlberg 1987, S.31ff.

²¹⁵ Die charakteristischen Merkmale der einzelnen Stufen wie auch die Kenntnisse über deren Aufbau und inneren Zusammenhang leitete Kohlberg aus einer Reihe von Interviews mit Menschen unterschiedlicher Altersgruppen, Herkunft und Schichtzugehörigkeit ab; die Untersuchungen erstreckten sich teilweise auf einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten (vgl. Kohlberg 1987, S.27ff. sowie Herzig 1998, S.58 u. 64ff.).

²¹⁶ Kohlberg 1995b, S.126f.

²¹⁷ Denn für Kohlberg ist die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz „in einer konstitutionellen Demokratie das natürliche Erziehungsziel.“ (Kohlberg 1987, S.38 u. 37).

Diese Forderung macht erstens deutlich, dass Kohlberg die einzelnen Stufen nicht als gleichwertig betrachtet, sondern „höhere“ Stufen für ihn auch höherwertig sind. Zweitens wird klar, dass der Mensch diese sich nach oben hin erweiternde und komplexer werdende Stufenabfolge, wenn sie auch seiner naturgemäßen Fortentwicklung entspricht, nicht ohne Anstoß „von außen“ durchläuft, sondern der Anregung durch Lehr-/Lern- und Bildungsprozesse bedarf.²¹⁸

Wie nun sind solche Lernprozesse zu gestalten? Aufgabe des/der Lehrenden ist es zunächst, mit Hilfe geeigneter Dilemmasituationen Diskussionen anzuregen, in denen Schüler/innen durch die Möglichkeit gedanklicher Rollenübernahme verschiedene, zueinander in Widerspruch stehende Interessen auszugleichen und so den vorgegebenen Konflikt zu lösen lernen können. Die Situationen sollen so ausgewählt sein, dass das Individuum sich zum Zweck einer Lösung kognitiv auf die nächsthöhere Stufe seiner - erst noch zu stimulierenden - moralischen Entwicklung begeben muss. Dadurch regt der/die Lehrende die Schüler/innen zu fortschreitender moralischer Entwicklung an, ohne indoktrinativ vorzugehen.²¹⁹ Gleichzeitig verwahrt Kohlberg sich jedoch gegen eine werterelativistische Haltung, die Schüler/innen den Eindruck vermitteln, alle Werte seien „richtig“, wenn sie nur selbst gesetzt seien. Aus diesem Grund steht Kohlberg dem Konzept der „Wertklärung“ skeptisch gegenüber.²²⁰

Was das methodische Vorgehen angeht, zieht er allerdings eine eindeutige Parallele zwischen der Klärung der Werte und seinem kognitiv-entwicklungsorientierten Ansatz moralischer Erziehung: Beide betonen „die offene, ‚sokratische‘ Diskussion von Wertkonflikten unter Gleichaltrigen“.²²¹ Diese Diskussion ist für Kohlberg allerdings auf das Ziel gerichtet, die Voranbewegung des moralischen Denkens zur nächsten Stufe hin in Gang zu setzen. Dabei geht es um die Ermutigung des Schülers/der Schülerin, den eigenen

²¹⁸ Herzig fasst treffend zusammen: „Kohlbergs Stufenbeschreibungen sind aus moralpsychologischer Sicht zunächst Dokumentationen von Entwicklungsverläufen, aus moralphilosophischer Perspektive jedoch zugleich Entwicklungs- und Erziehungspostulate.“ (Herzig 1998, S.68).

²¹⁹ “A notion of education for development and education for principles is liberal, democratic, and nonindocinative. It relies on open methods of stimulation through a sequence of stages, in a direction of movement that is universal to all children. In this sense, it is natural.” (Kohlberg 1981b, S.95, zit. nach Herzig 1998, S.70).

²²⁰ Kohlberg 1987, S.34f.

²²¹ Kohlberg 1987, S.35.

Standpunkt „philosophisch begründet“ zu artikulieren und mit anderen Standpunkten in Verbindung zu bringen:

[...] the teaching of virtue is the asking of questions and the pointing of the way, not the giving of answers. Moral education is the leading of people upward, not the putting into the mind of knowledge that was not there before.²²²

Dabei gilt die Meinung des/der Lehrenden zwar nur als eine unter vielen; darüber hinaus hat er/sie jedoch die Aufgabe, in m $\ddot{a}$ eutischer Absicht Argumente in die Diskussion einzubringen, die eine Stufe $\ddot{u}$ ber den von den Sch $\ddot{u}$ ler/innen ge $\ddot{a}$ u $\ddot{u}$ berten liegen, um die Vorw $\ddot{a}$ rtsbewegung voran zu bringen.²²³

Das entwicklungstheoretische Konzept der Moralentwicklung nach Kohlberg ist im Laufe der Zeit vielfach kritisch gepr $\ddot{u}$ ft und - nicht zuletzt durch Kohlberg selber - modifiziert worden.

So hat beispielsweise das Verst $\ddot{a}$ ndnis von der Rolle des Lehrers/der Lehrerin eine Ver $\ddot{a}$ nderung erfahren; auch hat Kohlberg zur Verbesserung der praktischen Umsetzung des Modells eine Erweiterung der Dilemmadiskussion als Methode auf die Form des schulischen Zusammenlebens als „Gerechte Gemeinschaft“ („Just Community“) vorgenommen.

An dieser Stelle kann und soll keine umfassende Darstellung der wissenschaftlich-p $\ddot{a}$ dagogischen Kritik am Kohlbergschen Ansatz geleistet werden.²²⁴ Einzugehen ist vielmehr auf diejenigen Aspekte des Kohlbergschen Entwicklungsmodells, die als tragf $\ddot{a}$ hige p $\ddot{a}$ dagogisch-psychologische Grundlagen schulisch-unterrichtlicher Werteerziehung gelten k $\ddot{o}$ nnen, einschlie $\ddot{s}$ lich der jeweils relevanten Verbesserungs- oder Modifikationsm $\ddot{o}$ glichkeiten.

1. Werteerziehung wird grunds $\ddot{a}$ tzlich verstanden als F $\ddot{o}$ rderung der Entwicklung moralischer Urteilskompetenz durch die stimulierte Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt, nicht durch Belehrung oder Indoktrination.²²⁵ Damit wird die

²²² Kohlberg 1981b, S. 30, zit. nach Herzig 1998, S.71.

²²³ Kohlberg 1981b, S.47, zit. nach Herzig 1998, S.72.

²²⁴ Vgl. hierzu die $\ddot{u}$ bersichtliche und systematische Zusammenfassung bei Herzig 1998, S.80ff.

²²⁵ Moralische Werte als „B $\ddot{u}$ ndel von Tugenden“ zu lehren, lehnt Kohlberg ausdr $\ddot{u}$ cklich ab, da die entsprechenden Begriffe wie „Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft und Selbstbeherrschung“ oft nur in einem „oberfl $\ddot{a}$ chlichen Konsens“ als verbindlich betrachtet w $\ddot{u}$ rden und nicht mit allgemeing $\ddot{u}$ ltigen, konkreten Inhalten und entsprechenden Handlungsnormen gef $\ddot{u}$ llt seien (Kohlberg 1987, S.34).

Autonomie des Schülers/der Schülerin geachtet und gefördert. Eigenständige und damit auch kreative Entscheidungskompetenz des Einzelnen ist das Ziel der unterrichtlichen Herausbildung eines Wertebewusstseins, vor dem Hintergrund demokratischer Diskussions- und Mitbestimmungsprozesse.

2. Entsprechend ist es die Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin, solche Denk- und Diskussionsprozesse anzuregen, orientiert an der sokratischen Methode des Dialogs, weniger führend als fragend-entwickelnd.²²⁶

Konkret präsentiert der Lehrer/die Lehrerin zu diesem Ziel moralische Dilemmata, mit denen die Schüler/innen sich kritisch auseinandersetzen sollen. Der Begriff des Dilemmas bedarf für unsere Zusammenhänge einer näheren Erläuterung.

3. Für die Förderung moralischer Urteilskompetenz erscheint es notwendig und sinnvoll, die Diskussion von Dilemmata nicht auf nur zwei alternative Entscheidungsweisen zu beschränken. Eine Ausweitung auf die kritische Abwägung möglichst vieler verschiedener Alternativen fördert die Urteilskompetenz der Schüler/innen und gibt zugleich der getroffenen Entscheidung ein solideres Fundament.²²⁷

4. Neben den Formen des hypothetischen sowie des Realdilemmas aus dem Alltagsleben der Schüler/innen eignen sich für den Philosophieunterricht besonders unterrichts- und fachspezifische Dilemmata, also solche Konflikte, die einen fachwissenschaftlichen Zusammenhang aufweisen.²²⁸ Diese können ebenfalls in der Form alltagsweltlicher Konfliktsituationen auftreten und behandelt werden, aber auch fiktional und beispielsweise literarischen Texten entnommen sein.

²²⁶ In praktischen Konfliktsituationen innerhalb der „Just Community“ habe, so Kohlberg, der Lehrer eher „parteinehmender Anwalt“ als „sokratischer Mäeutiker“ zu sein. (Vgl. Kohlberg 1986, S.26, nach Herzig 1998, S.74). Bezogen auf die Lösung praktischer Konflikte im Alltag ist dies ein gangbarer Weg; im Hinblick auf den Philosophieunterricht in der Oberstufe scheint jedoch die mäeutische Methode - und selbst diese führt, konkret angewendet, bei manchen Formen selbstorganisierten Arbeitens, Diskutierens und Konfliktmanagements möglicherweise schon zu eng - die angemessenere zu sein.

²²⁷ Ich nehme hier den Vorschlag einer „Erweiterung der Dilemma-Methode auf eine erwägungsorientierte Form“ von Herzig 1998 (S.179ff.) auf.

²²⁸ Vgl. die Darstellungen der Dilemmata-Arten bei Herzig 1998, S.177f.

5. Insbesondere die Darstellung von Dilemmata in literarischen Texten ermöglicht eine sowohl theoretisch-abstrakte als auch praxisbezogene Auseinandersetzung mit Wertekonflikten und dadurch die Hinführung zum Ziel autonomer moralischer Urteilsbildung. Auf die in den konkreten Dramen *König Ödipus*, *Leben des Galilei* und *Endspiel* zur Sprache gebrachten Dilemmata, in denen sich die Protagonisten befinden, wird an späterer Stelle näher eingegangen werden.

6. Das Stufenmodell, das in der theoretischen Auseinandersetzung nicht unumstritten ist, sollte nicht als direktes Abbild der Wirklichkeit missverstanden und deshalb schematisch angewendet werden.²²⁹ Der Lehrer/die Lehrerin mag sich daran orientieren, um einen ungefähren Leitfaden für die Einschätzung der moralischen Urteilsfähigkeit seiner/ihrer Schüler/innen zu haben. Da jedoch Schüleräußerungen häufig nicht eindeutig einer bestimmten Stufe zuzuordnen sind und die Niveaus moralischer Urteilskompetenz innerhalb eines Jahrgangs erheblich divergieren können, kommt der/die Lehrende in unnötige Schwierigkeiten, wenn er/sie, womöglich noch binnendifferenziert, den Schüler/die Schülerin immer genau nur mit solchen Dilemmata zu konfrontieren versuchte, die exakt eine Stufe über dem Niveau liegen, auf dem sich der Schüler/die Schülerin gerade befindet. Einige Konflikte bzw. philosophische Probleme dürfte der Lehrer/die Lehrerin zudem gar nicht erst ansprechen: Geht man davon aus, dass sich 16-18jährige Schüler/innen zu 44,4% auf der Stufe 3 und zu 24,4% auf der Stufe 3,5 befinden, die Stufe 4 von Schüler/innen dieser Altersgruppe jedoch noch nicht erreicht wird,²³⁰ dürfte man zumindest in den Jahrgangsstufen 11 und 12 der gymnasialen Oberstufe weder staatsvertragliche philosophische Konzepte behandeln, noch Kants Kategorischen Imperativ oder die Menschenrechte und das ihnen zu Grunde liegende Verständnis von der Würde des Menschen.

Lehrer/innen werden aus ihrer unterrichtlichen Praxis heraus bestätigen können, dass es dennoch das moralische Urteilsvermögen sowie das Wertebewusstsein der Schüler/innen fördern und stärken kann, sich mit den entsprechenden komplexen philosophischen Gedanken auseinanderzusetzen. Denn selbst wenn die Schüler/innen sich - zumindest teilweise - noch nicht auf den Stufen 4 bzw. 5

²²⁹ Vgl. zum Modellcharakter der Kohlbergschen Theorie auch Herzig 1998, S.82.

²³⁰ Vgl. die Kohlberg-Statistik in Oser/Althof 1992, S.79, nach Pfeifer 2003, S.231.

befinden sollten, erscheint eine Auseinandersetzung auch mit Dilemmata und Konflikten auf den höheren Stufen aus Erfahrung sinnvoll, zur Schulung des Denkens, zum Kennenlernen der entsprechenden Positionen und auch zur Anregung einer Auseinandersetzung mit eben solchen abstrakteren, „höheren“ Konfliktfragen. Da innerhalb der Kursgruppe sowie der für die Arbeit im Unterricht zu bildenden Kleingruppen ohnehin ein Gefälle der Denk- und Urteilsniveaus verschiedener Schüler/innen vorherrschen kann, werden sich die Teilnehmer/innen immer auch mit Argumenten auseinanderzusetzen haben, die sich relativ weit über oder unter der eigenen Moralstufe befinden. Diese heterogene Gruppenstruktur sowie die daraus sich ableitenden verschiedenartigen Gedanken und Argumente können für den Prozess der Urteilsbildung im Rahmen gemeinsamer Kommunikations- und Interaktionsprozesse jedoch nur als förderlich beobachtet und beurteilt werden.²³¹

7. Voraussetzung für die Entwicklung moralischer Urteilsbildung und damit für die Lösung moralischer Konflikte als Vermittlung verschiedener divergierender Interessen ist die Fähigkeit „der sozialen Wahrnehmung oder sozialen Perspektiven- bzw. Rollenübernahme“.²³² Die Bereitschaft sowie das Vermögen, sich gedanklich in den anderen hineinzusetzen und die Situation aus seiner Perspektive zu betrachten, bildet für Kohlberg ein konstitutives Moment, eine notwendige Voraussetzung zur Ausbildung moralischer Urteilskompetenz. Kohlberg bestimmt, der grundsätzlich kognitiven Ausrichtung seiner Theorie folgend, auch die Rollenübernahmefähigkeit in erster Linie kognitiv, lässt aber Raum auch für affektive und emotionale Elemente der Perspektivübernahme - wenngleich er diese wiederum als durch die jeweils kognitiv vorhandene moralische Bewertungsstruktur vorgegeben postuliert.²³³

Dem vorwiegend kognitiv durchzuführenden Perspektivwechsel bei Kohlberg lässt sich ergänzend die soziale Perspektivenübernahme nach Selman zur Seite stellen.²³⁴ Dieser betont neben den kognitiven Fähigkeiten insbesondere das

²³¹ Vgl. hierzu auch Pfeifer 2003, S.231f.

²³² Kohlberg 1995b, S.125.

²³³ Vgl. Kohlberg 1974, S.91 sowie Kohlberg 1981a, S.112, nach Herzig 1998, S.57.

²³⁴ Dieses Konzept soll hier nicht ausführlich erläutert, sondern nur der Ansatz deutlich gemacht werden, der für unsere Zusammenhänge relevant und hilfreich ist. Zur (Stufen-) Theorie Selmans vgl. die Ausführungen in Herzig 1998, S.129 sowie bei Pfeifer 2003, S.186f.

gegenseitige Verstehen und Verstehen-Wollen der Gefühle und Handlungsmotive des anderen. Empathie und Anteilnahme werden als wesentliche Voraussetzungen für eine gelingende soziale Perspektivenübernahme mit dem Ziel gegenseitigen Verständnisses unterstrichen.

Diese Ergänzung ist wichtiges und anzustrebendes Ziel auch der schulischen moralischen Bildung und soll nach Möglichkeit insbesondere bei der unterrichtlichen Realisierung von Rollenspielen als praktischer Auseinandersetzung mit ethischen Konflikten in Dramen Berücksichtigung finden. Es ist jedoch anzumerken, dass der schulisch-unterrichtliche „Erlebnis“-Raum nicht immer der geeignete Ort ist und sein kann, den Schüler/innen emotionale Türen der gegenseitigen Anteilnahme zu öffnen und dass Schüler/innen dies an jenem Ort auch gar nicht unbedingt wollen. Der Lehrer/die Lehrerin wird nach Kurszusammensetzung, Neigung der Teilnehmer/innen und Atmosphäre im Unterricht selbst ermessen können, wie weit auch die emotionale Seite der Rollenübernahme gewünscht und möglich ist (in Kooperation mit einem Literaturkurs und theaterpraktischen Arbeitsformen sind sicherlich andere Voraussetzungen hierzu gegeben als in einem auf die Abiturprüfung zu steuernden Philosophiekurs). Da das Fach Philosophie ohnehin in erster Linie mit gedanklichen Weisen der Ich- und Welterschließung befasst ist, mag eine primär kognitive Ausrichtung auch der Perspektivenübernahme in moralischen Diskussionen bzw. Rollenspielen weder verwundern noch unangemessen erscheinen. Doch könnte es eben deswegen eine den philosophieunterrichtlichen und damit philosophischen Blickwinkel erweiternde Perspektive sein, gerade im Bereich der ethischen Bildung auch die Gefühle und emotionalen Gründe zu ihrem Recht kommen zu lassen.

8. So wie das Prinzip der - in erster Linie kognitiv gedachten - Rollenübernahme bei Kohlberg durch die Momente der Empathie und Anteilnahme eine Ergänzung erfährt, lässt sich auch grundsätzlich der Orientierung Kohlbergs am Wert der Gerechtigkeit die Ausrichtung auf den Fürsorge- und Verantwortungsaspekt als maßgebend für ethische Entscheidungsprozesse zur Seite stellen. Eine entsprechende Verantwortungsethik, vorgestellt und entwickelt insbesondere von

Gilligan, einer Mitarbeiterin Kohlbergs,²³⁵ hat nicht in erster Linie „eine deduktive Logik gegenseitiger Rechte und Pflichten“ im Blick, sondern beruht „auf einer psychologischen ‚Logik der Beziehungen‘“, in der ein um Ausgleich und Konfliktlösung bemühtes, verschiedene Interessen vermittelndes Handeln den Mittelpunkt der ethischen Ausrichtung bilden soll. Dabei werden Gewaltlosigkeit und Nicht-Verletzen-Wollen zum universellen Handlungsprinzip erhoben, Fürsorge und Verantwortungsübernahme erhalten den Stellenwert universeller Verpflichtung.²³⁶

9. Das Prinzip der Verantwortung bzw. der Verantwortlichkeit findet sich bei Kohlberg insbesondere im Rahmen der Weiterentwicklung seiner Dilemma-methode hin zur Form eines schulischen Gemeinschaftslebens als „Just Community“.²³⁷ In dieser, auf dem Demokratieprinzip basierenden Schulform, sollen die Schüler/innen durch aktive Partizipation am schulischen Leben Verantwortung für das eigene Handeln und das gemeinschaftliche Wohl übernehmen;²³⁸ denn „[u]m sich gerecht zu verhalten, müssen die Schüler/innen nicht nur über Fairness nachdenken, sondern sie müssen verantwortliche Handlungsschritte in Richtung der Gerechtigkeit unternehmen.“²³⁹ Damit geht der Ansatz der „Gerechte Gemeinschaft“-Schule von einer grundsätzlich anderen Beziehung zwischen Theorie und Praxis aus als die Diskussion bloß hypothetischer moralischer Dilemmata innerhalb des Unterrichts.²⁴⁰

²³⁵ Zur Entwicklung der zunächst als „typisch weiblich“ gekennzeichneten „anderen Stimme“ moralischer Urteils- und Handlungsfindung in Absetzung von dem in den Arbeiten Kohlbergs hoch gehaltenen „männlichen“ Prinzip der Gerechtigkeit, vgl. zusammenfassend Herzig, S.75f. sowie Gilligan 1982 und dies. 1983, S.133-174. Später betont Gilligan, dass die Orientierung an Fürsorge und Verantwortung „nicht an ein Geschlecht gebunden, sondern durch ihre Thematik bestimmt“ sei (Gilligan 1991, S.10).

²³⁶ Das ebenfalls entwicklungstheoretische Modell Gilligans muss für unsere Zielsetzung nicht umfänglich dargestellt werden. Vgl. hierzu sowie zur Kritik an Gilligans Ethikkonzept die Erläuterungen Herzigs 1998, S.77-80 bzw. S.86-89.

²³⁷ Vgl. hierzu Kohlberg 1987, S.38ff. sowie ders. 1986, S.21-55. Siehe auch Herzig 1998, S.72ff.

²³⁸ Kohlberg betont hier ausdrücklich die Entwicklung eines „Gemeinschaftssinns“ als Ziel des Zusammenlebens in der „Just Community“-School, der über die Orientierung am Prinzip der Gerechtigkeit hinaus „den Akzent [...] auch auf das Gefühl der Fürsorge füreinander und auf den Sinn dafür, Teil einer Gruppe zu sein“, legt (Kohlberg 1987, S.40). Somit hat Kohlberg offensichtlich Teilaspekte der Fürsorgeethik in sein Konzept einer Gerechtigkeitsethik übernommen - wengleich eine Auseinandersetzung mit Gilligans Gesamtkonzept nur rudimentär erfolgt (Vgl. zur Kritik an Kohlbergs „wenig überzeugender“ Rezeption des fürsorgeethischen Ansatzes Herzig 1998, S. 89-92).

²³⁹ Kohlberg 1987, S.39f.

²⁴⁰ Kohlberg 1986, S.21, n. Herzig, S.72.

Gelingende Moralerziehung hängt also zu einem Großteil von dem - demokratisch strukturierten - Umfeld der Schüler/innen ab. Dieses Postulat aufgreifend, kann auch der Philosophieunterricht, indem er Schüler/innen demokratische Kommunikations-, Interaktions- und Entscheidungsfindungsprozesse ermöglicht, einen wichtigen Beitrag zur Förderung ihrer moralischen Urteilskompetenz leisten. Und gerade die Methoden der Rollenübernahme und des Rollenspiels, von Kohlberg ausdrücklich empfohlen als Möglichkeit des auf Konfliktlösung ausgerichteten „Durchspielens“ von Situationen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler/innen,²⁴¹ sind gut geeignet, die Aktivität und damit auch die Handlungsbereitschaft der Schüler/innen anzuregen und in Gang zu halten.

10. Stellt das Programm der „Gerechte Gemeinschaft“ - Schule auch eine Neuorientierung hin zu mehr „moralischer Praxis“ dar, so bleibt das Verhältnis von moralischer Urteilskompetenz und praktischer Handlungsbefähigung ein grundsätzlich ungeklärtes.²⁴² Ging Kohlberg zunächst „ganz sokratisch“ davon aus, dass eine rationale Einsicht auch die entsprechende „richtige“ Handlung zur Folge habe, musste er später einsehen, dass die kognitive Auseinandersetzung mit hypothetischen moralischen Dilemmata für die Umsetzung in praktisches Handeln nicht den erwarteten Erfolg brachte.²⁴³ Ohne dieses „Dilemma“ auf theoretischer Ebene lösen zu können, kann es in unserem Zusammenhang nur darum gehen, in der philosophieunterrichtlichen Denk- und Handlungspraxis sowohl die rationale Auseinandersetzung mit möglichst vielen Facetten eines moralischen Problems zu befördern als auch die praktische Umsetzung des zuvor Reflektierten, und sei es nur als ein „Ausprobieren“ von Möglichkeiten, durchführbar zu machen.

Durch den konkreten Problembezug, den die Auseinandersetzung mit einzelnen Szenen oder Szenenfolgen eines Dramas bietet, können Schüler/innen nicht nur vielfältige und vielseitige Alternativen moralischer Entscheidung erwägen, diskutieren und miteinander zu vermitteln versuchen, sondern die theoretische Beurteilung eines Konflikts samt vorgeschlagener „Lösung“ in Form von szenischen Darstellungen bzw. Rollenspielen auch in Handlung umsetzen. Die anschließende Reflexion im doppelten Sinne - vom Einzelnen wie der

²⁴¹ Vgl. Herzig 1998, S.74.

²⁴² Im Rahmen der Kohlberg-Kritik wird diese Frage häufig als „die Kompetenz-Performanz-Debatte“ bezeichnet; vgl. hierzu Herzig 1998, S.83.

²⁴³ Vgl. Herzig 1998, S.72.

Kleingruppe bezüglich der eigenen Aktion zu leisten wie auch als „Spiegelung“ von den Zuschauern „zurückgeworfen“ - bietet eine zusätzliche Erweiterung des Argumentations-, Urteils- und Handlungs-Raumes moralischer Wertereflexion und Entscheidungsfindung in der im schulischen Rahmen möglichen, „konkreten“ ethischen/moralischen Praxis.

4.2 Raths' Modell der Wertklärung

Der amerikanische Sozialforscher Raths geht davon aus, dass es für ein Kind in der heutigen Gesellschaft schwierig sei, zu einer klaren Vorstellung gültiger Werte zu gelangen. Das liege zum einen an der Unübersichtlichkeit moderner Lebenswelten mit ihrer Vielzahl von - zum Teil einander widersprechenden - Wahlmöglichkeiten, zum anderen aber auch an den häufig problematischen Lebensverhältnissen insbesondere mit Blick auf die Familiensituationen, in denen Kinder aufwachsen und sich zurecht finden müssen.²⁴⁴ Damit einher gehe eine offensichtliche Schwächung der Elternautorität, die sich häufig, auf Grund von Sicherheitsbedürfnissen und dem Bestreben „sich nicht festlegen zu wollen“, „neutral“ hielten und ihren Kindern kaum Anhaltspunkte zur Wertorientierung gäben.²⁴⁵ Auch die modernen Kommunikationsmittel trügen eher zu einer „Verwirrung“ als zu einer Klärung der vielfältigen Wahrnehmungseindrücke bei, denen ein Kind ausgesetzt ist.²⁴⁶

Die gesamtgesellschaftliche „Ungewissheit und Verwirrung“ habe zur Folge, dass die (amerikanischen) Schulen sich häufig indifferent verhielten, angesichts der großen Bandbreite der Wertangebote nicht mehr eindeutig Stellung bezögen.²⁴⁷

Gerade vor diesem Hintergrund problematisch gewordener Wertorientierung müssten Kinder und Jugendliche aber befähigt werden, Klarheit in ihre vorhandenen Werte zu bringen bzw. Werte überhaupt entwickeln zu können. Hat ein Kind solche klaren Werte nicht, kann es nicht kompetent zwischen verschiedenen, scheinbar gleich-wertigen Angeboten auswählen.

²⁴⁴ Vgl. Raths/Harmin/Simon 1976, S.31f.

²⁴⁵ Raths/Harmin/Simon 1976, S.40.

²⁴⁶ Vgl. Raths/Harmin/Simon 1976, S.32f.

²⁴⁷ Raths/Harmin/Simon 1976, S.36f.

Diese Aufgabe soll nach Raths nun in erster Linie den Klassenlehrer/innen zukommen, die - im günstigsten Fall in Zusammenarbeit mit Elternhaus und weiteren Lehrer/innen -, daran arbeiten sollen, „einem Kind die Verwirrung in seinem Kopf ein wenig ordnen zu helfen“.²⁴⁸

Um genauer nachvollziehen zu können, wie Kinder und Jugendliche nach Raths zu der Herausbildung eigener Werte kommen sollen, ist zunächst zu zeigen, was Raths unter einem Wert bzw. unter Werten versteht und wie das Verfahren der Wertklärung durchgeführt werden soll.

Ein Wert ist für Raths zunächst einmal nichts Statisches, sondern etwas, das sich mit der Erfahrung eines Menschen entwickelt und deshalb auch fortschreitend modifiziert und verändert werden kann.²⁴⁹ Werte sind „Leitbilder für das Verhalten“,²⁵⁰ die „dem Leben eine Richtung geben“, die aber wiederum durch das Leben bzw. durch die Erfahrungen, die das Individuum in seinem Leben macht, einer kontinuierlichen Überprüfung durch den Einzelnen unterzogen werden (müssen). Sie sind deshalb nicht „starre und unumstößliche Wahrheit“,²⁵¹ sondern bilden sich durch Übung in Form bestimmter Verhaltens- und Bewertungsmuster heraus. Daraus folgt, dass Raths keine inhaltlichen Wert-Verbindlichkeiten festlegen will, die es Kindern und Jugendlichen zu vermitteln gälte, sondern dass es ihm um Methoden geht, wie Kinder und Jugendliche lernen können, die ihnen bereits bekannten Werte so zu prüfen und zu bewerten, dass sie als Werte *für sie*, als zu übernehmende Denk- und Orientierungshilfen für das tägliche Handeln des jeweiligen Einzelnen, Gültigkeit bekommen können.

Der (vom Lehrer/ von der Lehrerin) zu ermöglichende und einzuübende „Vorgang des Bewertens“ umfasst nach Raths sieben Kriterien.²⁵² Falls nicht alle sieben gegeben seien, könne man bei dem erhaltenen Ergebnis letztlich nicht von einem „Wert“ sprechen.

Der Kriterienkatalog umfasst das freie Wählen, das Vorhandensein verschiedener Wahlmöglichkeiten, die Abwägung aller Konsequenzen, die mit der Wahl eines

²⁴⁸ Raths/Harmin/Simon 1976, S.41.

²⁴⁹ Raths/Harmin/Simon 1976, S.43 und 55.

²⁵⁰ Ib. und S.32.

²⁵¹ Raths/Harmin/Simon 1976, S.44.

²⁵² Vgl. Raths/Harmin/Simon 1976, S.44ff.

Wertes verbunden sind oder sein könnten, das Hochschätzen und Bejahen des Wertes, sowie schließlich das entsprechende Handeln nach diesem gewählten Wert, und zwar in wiederholter Weise, „in einer Art von Lebensschema“. „Diese Vorgänge definieren gemeinsam das Bewerten. Ergebnisse des Bewertungsvorganges nennt man Werte“.²⁵³

Insbesondere das Kriterium der Wahl, einschließlich der Auswahl unter verschiedenen - echten - Alternativen wird von Raths als unabdingbare Konstituente der Bewertung und damit der Wertefindung betont.²⁵⁴ Das bedeute jedoch nicht nur, dass der/die Lehrer/in dem Kind/Jugendlichen die Entscheidungsmöglichkeiten auffächern, sondern auch, dass er/sie an den Stellen, an denen eine Wahl als „Wert“ nicht in Frage komme - Raths nennt das Beispiel des „Hausanzündens“ - dieses deutlich machen und die entsprechende Alternative von vornherein aus der Wahl ausschließen müsse.²⁵⁵ Hier kommen vor allem die durch die Grundrechte sowie die Schulverwaltungen und Schulordnungen festgelegten Grenzen des persönlichen Handlungsspielraums zum Einsatz.²⁵⁶

Neben dem Kriterium der freien Wahl unter echten Handlungsalternativen ist Raths das Moment des „persönlichen Charakters“ von Wahl und Werten besonders angelegen.²⁵⁷ Da die individuellen Werte, wie oben bereits erwähnt, sich mit der Entwicklung und den Erfahrungen des Einzelnen verändern, können sie nicht durch „Überredung“ oder „Diktat“ oktroyiert, sondern müssen in individuellen Wachstums- und Entscheidungsprozessen entwickelt und auch immer wieder neu ausgehandelt werden.²⁵⁸ Durch diese, den schnellen Veränderungen in seiner Lebenswelt gleichsam entsprechenden, dynamischen Wertklärungs- und -entwicklungsprozesse könne das Kind/der Jugendliche sich in der Welt schließlich auch besser zurechtfinden.²⁵⁹

²⁵³ Raths/Harmin/Simon 1976, S.46.

²⁵⁴ Vgl. Raths/Harmin/Simon 1976, S.49ff.

²⁵⁵ Raths/Harmin/Simon 1976, S.50.

²⁵⁶ Raths/Harmin/Simon 1976, S.51.

²⁵⁷ Vgl. Raths/Harmin/Simon 1976, S.52ff.

²⁵⁸ Ib. und S.64. Im Falle der Entscheidung eines Kindes, keine Werte zu entwickeln, solle der Lehrer/die Lehrerin allerdings, den Zielen der Schule entsprechend, durch „regelmäßige Eindrücke“ dafür Sorge tragen, dass das Kind die von ihm mitgebrachten Vorstellungen „in den Rang eines Wertes erheb[t]“ (S.64).

²⁵⁹ Raths/Harmin/Simon 1976, S.54.

Gesellschaftliche Basis des Ansatzes von Raths ist das Verständnis von Demokratie, nach der Individuen als mündige Bürger selbstständig entscheiden können (sollen) sowie eine

Auffassung von Humanität, die besagt, dass Menschen die Möglichkeit besitzen, sich intelligent zu verhalten, und dass die geeigneten Werte sich einstellen werden, wenn Menschen ihre Intelligenz frei und überlegt einsetzen, um ihre Beziehungen zueinander und zu einer sich ständig verändernden Welt zu definieren.²⁶⁰

Diese Voraussetzung impliziert einen gewissen Universalanspruch an die menschliche Vernunft; sofern von ihr nur der „richtige“ Gebrauch gemacht werde, führe sie auch (mit allgemeiner Gültigkeit) zu „gutem“ Handeln. Damit wird eine möglicherweise in der Praxis auftretende Differenz zwischen der Wert-Entscheidung des Einzelnen und dem, was für alle „gut“ wäre, auf der idealen Ebene scheinbar zum Verschwinden gebracht. Doch ob dieses Ideal auch gegeben ist und wie man mit den in der Realität möglicherweise auftretenden Konflikten umgeht, bleibt ungeklärt.

Ebenso unklar ist das damit verbundene Problem des Werterelativismus: Denn gesteht man Schüler/innen die freie Wertfindung zu, ist dies nicht ausschließlich eine angemessene Reaktion auf die pluralistisch gestaltete gesellschaftliche Wirklichkeit, sondern birgt auch die Gefahr individueller Beliebigkeit, gerade angesichts der in der Regel noch recht geringen Lebenserfahrung und damit Entscheidungsbasis der Schüler/innen.²⁶¹

Dennoch kann das Prinzip Raths', Schüler/innen zur Klärung und Entwicklung eigener Wert- und Lebenskonzepte zu verhelfen, statt ihnen vorgefertigte überzustülpen, als Maßgabe für eine - wenn auch nicht nur schulisch leistbare - Orientierung in Wertfragen gelten.²⁶² Denn dass Wertentscheidungen persönliche Entscheidungen sind, die als solche - innerhalb der rechtlich-sozialen wie schulisch-institutionellen Rahmenvorgaben - entwickelt und verantwortet werden

²⁶⁰ Raths/Harmin/Simon 1976, S.56.

²⁶¹ Zur Kritik an Raths' „Wertklärung“ siehe auch Herzig 1998, S.44ff. sowie Pfeifers „Kritische Rückfragen“, Pfeifer 2003, S.246.

²⁶² Darüber hinaus hätte sich, so Raths, in Untersuchungen gezeigt, dass die Schüler/innen insgesamt „tatkraftiger und zielbewusster“ würden, innerhalb des Unterrichts mehr „Initiative und Selbstständigkeit“ an den Tag legten und apathische, labile oder überangepasste Verhaltensweisen in erheblich geringerem Maße zeigten. Schließlich führe die Klärung der persönlichen Werte auch dazu, dass die Schüler/innen „der Entdeckung ihrer eigenen Identität näherrücken“ (Raths/Harmin/Simon 1976, S.65 u. 85 sowie Kap.11).

müssen, ist eine Bedingung freiheitlich-demokratischer Erziehung zu Mündigkeit in sozialer Verantwortung.

Mit Pfeifer lässt sich der Prozess der Wertklärung als notwendiger erster Schritt hin zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen wie denen der übrigen Diskursteilnehmer/innen verstehen. Pfeifer ist der Ansicht, die Klarheit der eigenen Wertposition sei unabdingbare Voraussetzung für den Wertediskurs mit anderen, eine „introspektive Selbstreflexion“ müsse einer „didaktisch sinnvollen Reflexion über Werte“ immer voraus gehen.²⁶³ So sieht Pfeifer die Wertklärung als eine fundamentale Säule in seinem „dreidimensionalen Modell moralischen Lernens“:²⁶⁴ Demnach umfasst der „Unterricht über Werte“ neben dem „Bewusstmachen von Werten“ (und dazu gehören Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Sensibilität für Wertfragen) auch die Empathie (inklusive Fremdwahrnehmung, Rücksichtnahme und moralischer Phantasie) sowie schließlich die Urteilsfähigkeit (einschließlich rationaler Begründungen sowie der Fähigkeit zur Universalisierung).

Diese didaktische Position Pfeifers kann sicherlich in manchen Punkten kritisch betrachtet werden; so lässt sich fragen, ob von den Schüler/innen tatsächlich stets eine „introspektive Selbstreflexion“ erwartet werden kann, *bevor* man mit ihnen gemeinsam in einen Wertediskurs einsteigt; möglicherweise ergibt sich eine kritische (Selbst-) Reflexion ja häufig erst *während* und vor allem *nach* der Diskussion mit den anderen Kommunikationsteilnehmer/innen zu einem bestimmten ethischen Problemfeld.

Des Weiteren könnten die Felder „Empathie“ bzw. „Urteilsfähigkeit“ sicherlich begrifflich erweitert werden - ersteres zum Beispiel durch „Nachempfinden“, „Mitfühlen“ oder „Perspektivwechsel“, letzteres durch Termini wie „Begriffsklärung“ oder „Anwendung ethischer Konzepte auf konkrete Fälle“. Schließlich erläutert das Modell nicht, in welchem Zusammenhang die drei Komponenten stehen, ob/inwieweit sie sich wechselseitig bedingen und zusammenspielen bzw. wie groß der Anteil eines jeden Aspekts im Prozess der individuellen Wertefindung ist oder sein soll. Dennoch stellt Pfeifers Modell drei

²⁶³ Pfeifer 2003, S.245f.

²⁶⁴ Vgl. die schematische Darstellung in Pfeifer 2003, S.246.

Hauptbestandteile unterrichtlicher Wertediskussion dar und lässt die grundlegende Bedeutung der „Wertklärung“, der Klarheit über die eigenen Werte und damit des individuellen Wertebewusstseins, anschaulich werden.

Kurz sei noch auf die besondere Methode eingegangen, die Raths bei seinem Verfahren der „Wertklärung“ anwendet. Er favorisiert die „klärende Entgegnung“, deren „Strategie“ sein soll, „dem Schüler so zu antworten, dass er dazu gebracht wird, über das, was er gewählt hat, was er schätzt bzw. was er tut, nachzudenken“.²⁶⁵ Dabei soll der Lehrer vermeiden zu moralisieren und statt dessen dem Schüler/der Schülerin selbst die Verantwortung übertragen, über die gedankliche Anregung nachzudenken oder auch nicht. Es handelt sich zumeist nur um kurze (Nach-)Fragen des Lehrers/der Lehrerin; dem Schüler/der Schülerin soll kein längeres Gespräch aufgedrängt werden. Auf die Äußerung eines Schülers, er wolle nach der Schule auf die Universität gehen, könne der Lehrer/die Lehrerin beispielsweise mit der Frage „Hast du auch andere Möglichkeiten in Betracht gezogen?“ reagieren,²⁶⁶ auf die Interessensbekundung eines Schülers an den Naturwissenschaften mit den Fragen „Was eigentlich gefällt dir an den Naturwissenschaften?“ bzw. „Beschäftigst du dich auf irgendeine Weise außerhalb der Schule mit Naturwissenschaften zu deinem Vergnügen?“²⁶⁷ Diese, zur Initiierung eines Wertklärungsprozesses vom Lehrer/von der Lehrerin zu verwendenden Fragen²⁶⁸ erinnern an die sokratische Methode, durch welche den Gedanken „Geburtshilfe“ geleistet werden soll. So wird auch hier dem Schüler/der Schülerin mütterliche Hilfestellung angeboten, damit diese/r die Werte „aus sich heraus holen“ und erkennen kann, die bereits in ihm vorhanden sind. Der Lehrer/die Lehrerin gibt durch seine kurzen Fragen und Anmerkungen die nötige „Starthilfe“, ohne den Schüler/die Schülerin moralisch zu belehren.

Über die der klärenden Entgegnung hinaus nennt Raths neunzehn weitere Strategien unterrichtlicher Wertklärungsprozesse; neben der wertklärenden Unterrichtsdiskussion, als deren Grundlage sich neben anderen Inhalten auch

²⁶⁵ Raths/Harmin/Simon 1976, S.69.

²⁶⁶ Raths/Harmin/Simon 1976, S.70.

²⁶⁷ Raths/Harmin/Simon 1976, S.73.

²⁶⁸ Raths stellt einen Katalog mit deren - teilweise einander ähnlichen - 30 auf, die er ausführlich erläutert. Hierzu gehören auch Fragen, die auf die Bewusstmachung von Empfindungen und Gefühlen des Schülers/der Schülerin zielen (Raths/Harmin/Simon 1976, S.74-84).

„eine Szene aus einem Theaterstück“ eignet²⁶⁹ und die der Lehrer/die Lehrerin offen enden lässt, etwa durch Zusammenfassung der Diskussionsaspekte von einem Schüler/einer Schülerin oder durch anregende Schlussfragen wie „Zu was war die Diskussion gut? Hat sie euch irgendwie geholfen?“²⁷⁰ - empfiehlt der Autor insbesondere auch die Unterrichtsmethode des Rollenspiels. Denn

Schüler begrüßen die Gelegenheit, in einer zeitlich begrenzten und sicheren Situation eine neue Identität zu erproben, und es entsteht daraus oftmals eine Fülle echter Gefühle und tiefer Einsichten - Nahrung für produktives Denken.²⁷¹

Ausgangspunkt für die Gestaltung eines Rollenspiels kann dabei jedwede - reale oder imaginierte - Konfliktsituation sein, „aber auch jede Situation, in der die wahren Gefühle oft verhehlt werden“.²⁷² Beim Spiel wie auch im Verlauf der anschließenden Diskussion soll sich der/die Lehrer/in eher zurücknehmen als aktiv Stellung beziehen: „Der kluge Lehrer kann auch passiv sein und lässt der Diskussion freien Lauf.“²⁷³

Sicherlich fallen uns als Lehrende innerhalb des deutschen Schulwesens hier gleich eine ganze Reihe von Gründen ein, warum der/die Lehrende Schülerdiskussionen nicht einfach „laufen lassen“ darf, sondern, zumindest ordnend und bündelnd, eingreifen sollte. Dennoch wird, wer häufiger mit Theaterstücken oder Rollenspielen gearbeitet hat, die Erfahrung gemacht haben, dass viele Eindrücke, Gefühle, Denkbewegungen und sogar Einstellungsänderungen einzelner Schüler/innen sich dem kontrollierenden Zugriff durch die Lehrperson entziehen und oft nicht vorhersehbar sind. So kann, was analytisch betrachtet als „ausufernde Diskussion“ erscheinen mag, für den Einzelnen, seinem persönlichen Wahrnehmungsnetz entsprechend, an „objektiv“ nicht als entscheidend erkennbaren Stellen bedeutsam werden, ihn auf neue und spontane Ideen oder Einsichten bringen und Denk- oder Entwicklungsprozesse in ihm anregen, die durch versuchte rationale Steuerung nicht hätten hervorgebracht werden können.

²⁶⁹ Raths/Harmin/Simon 1976, S.141ff.

²⁷⁰ Raths/Harmin/Simon 1976, S.139.

²⁷¹ Raths/Harmin/Simon 1976, S.145.

²⁷² Raths/Harmin/Simon 1976, S.146.

²⁷³ Raths/Harmin/Simon 1976, S.147.

Damit soll kein Plädoyer für „freies Herumlabern“ gehalten oder dem/der Lehrenden empfohlen werden, sich stets ganz aus dem herauszuhalten, was die Schüler/innen „schon untereinander ausmachen werden“. Aber mit Raths lässt sich auf die Fähigkeit des/der Lehrenden verweisen, eine Sensibilität dafür zu entwickeln, wann und in welchem Umfang gerade bei der Auseinandersetzung mit Theaterstücken auch Raum für emotionale, irrationale, vor allem aber sich dem objektiven Steuerungsversuch „von außen“ entziehende individuelle Lernprozesse der Schüler/innen gegeben werden muss, ohne den ein persönliches Wertebewusstsein sich nicht entwickeln kann.

4.3 Die Rolle der Emotionen in der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit

Es gibt in der Philosophiegeschichte eine lange Tradition, die Welt der Gefühle von der der Vernunft strikt zu trennen und beide als Antagonisten einander entgegen zu stellen.²⁷⁴ Dabei fällt die Bewertung der Gefühlswelt zumeist zu deren Ungunsten aus, da sie die Herrschaft der Vernunft potentiell einzuschränken und damit zu bedrohen in der Lage sei.

Schon Max Scheler kritisiert in diesem Zusammenhang die Dichotomie eines „mundus sensibilis“ und eines „mundus intelligibilis“ bei Kant und fordert vielmehr

eine endgültige Aufhebung des alten Vorurteils, der menschliche Geist sei durch den Gegensatz von ‚Vernunft‘ und ‚Sinnlichkeit‘ irgendwie *erschöpft* oder es müsse sich alles unter das eine *oder* das andere bringen lassen.²⁷⁵

Auch die Annahme, alles „Gegebene“ der sinnlichen Erfahrung sei „nur ein ‚ungeordnetes Chaos‘“, wird von Scheler als „der *gemeinsame Grundirrtum des Sensualismus [...] und Kants*“ abgelehnt.²⁷⁶ Gerade in Bezug auf die Ethik ergäben solche Prämissen die falschen Konklusionen; denn nach Scheler

²⁷⁴ Vgl. hierzu Blesenkemper 1998, S.254 sowie Münnix 2004b, S.202ff.

²⁷⁵ Scheler, 1966, S.83.

²⁷⁶ Scheler 1966, S.85. Interessant ist hierbei Schelers psychologische Deutung der Ordnungsbestrebungen durch den kategorisierenden Verstand: „Diese ‚Haltung‘ kann ich nur mit den Worten einer ganz ursprünglichen ‚Feindseligkeit‘ zu oder auch ‚Misstrauen‘ in alles ‚Gegebene‘ als solches, Angst und Furcht vor ihm als dem ‚Chaos‘ bezeichnen - ‚die Welt da draußen und die Natur da drinnen‘ -; das ist, auf Worte gebracht, Kants Haltung gegen die Welt, und die ‚Natur‘ ist das, was zu formen, zu organisieren, was zu ‚beherrschen‘ ist, sie ist ‚das Feindliche‘, das ‚Chaos‘ usw.“ (Scheler 1966, S.86). Zur Kritik an Kant vgl. auch Münnix 2004b, S.202ff.

finden wir die eigentümliche *Wesenheit* der sittlichen Werte durch *Fühlen* [...]. Ein auf *Wahrnehmung* und *Denken* beschränkter Geist wäre zugleich absolut *wertblind*.²⁷⁷

Hat es darüber hinaus in der Philosophiegeschichte immer schon Befürworter einer stärkeren Einbeziehung emotionaler Aspekte in die Betrachtung menschlichen Tuns und Trachtens gegeben - man denke an Pascal, die englischen Moralphilosophen sowie in jüngerer Zeit die Vertreter der Lebens- und Existenzphilosophie -,²⁷⁸ so ist dennoch die Wirkung traditioneller, den Gefühlen abwertend gegenüber stehender Richtungen bis heute zu spüren.

Allerdings ist gerade in jüngster Zeit eine starke Bewegung hin zu erneuter Aufwertung der emotionalen Bereiche des Menschlichen in Gang gekommen, welche die „Gefühle aus dem Dunstkreis ihrer angeblichen Irrationalität herauszuführen und ihre Bedeutung für unsere Welt- und Wertorientierung kritisch zu prüfen“²⁷⁹ bemüht ist. Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Vernunft und Gefühl nicht in einem oppositionellen Verhältnis zueinander stehen, sondern einander bedingen und sich im gemeinsamen Wechselspiel auch erst entwickeln.²⁸⁰

So wendet sich De Sousa mit seinem Plädoyer für „die Rationalität des Gefühls“ entschieden gegen die Auffassung, „Gefühle seien antirational oder irrational“.²⁸¹ Vielmehr stünden sie „in komplexen Beziehungen zur Rationalität“, da sie, der Ratio vorgeschaltet, wichtige Selektionsfunktionen in Bezug auf unsere Wahrnehmungen und Urteile erfüllten. Als solchermaßen „echte

²⁷⁷ Scheler 1966, S.276 u. 87. Scheler geht so weit, dem „Wertfühlen“ einen für die „Wert-Erkenntnis“ bzw. „Wert-Erschauung“ apriorischen Stellenwert einzuräumen und diesen „Apriorismus des Emotionalen“ dem rationalistischen Apriorismus Kants entgegen zu halten: „Auch das *Emotionale* des Geistes, das Fühlen, Vorziehen, Lieben, Hassen, und das *Wollen* hat einen *ursprünglichen apriorischen* Gehalt, den es nicht vom ‚Denken‘ erborgt, und den die Ethik ganz unabhängig von der Logik aufzuweisen hat“ (Scheler 1966, S.82ff. Scheler bezieht sich hier auf Pascals „logique du coeur“; vgl. dazu auch S.260ff.). Diese Annahme kann hier nicht diskutiert werden, wird jedoch für das in dieser Arbeit verfolgte Anliegen der Schaffung eines Wertebewusstseins bei Schüler/innen wegen ihrer Unbeweisbarkeit nicht vorausgesetzt. Vielmehr soll der Verweis auf Schelers Theorie einen Gegenpol zu der oben zitierten Tradition der Abwertung des Emotionalen aufzeigen, welcher in seiner Betonung und Aufwertung des Fühlens für den Bereich des Ethischen auch als Anknüpfungspunkt moderner Ethiktheorien gelten kann (Vgl. Münnix 2004b, S.205).

²⁷⁸ Siehe hierzu Meier-Seethaler 2001, S.12 sowie Münnix 2004b, S.204. Zu Pascal vgl. auch Blesenkemper 1998, S.256.

²⁷⁹ Meier-Seethaler 2001, S.12.

²⁸⁰ Zur Exemplifizierung vgl. Meier-Seethalers Bezugnahme auf Agnes Hellers *Theorie der Gefühle* (Meier-Seethaler 2001, S.13).

²⁸¹ De Sousa 1997, S.21.

Informationsträger“ hätten Gefühle mithin innerhalb der subjektiven Biographie und Erlebniswelt einen „bedeutsamen Anspruch auf Objektivität“, auf Berücksichtigung als gültige, wahre Indikatoren individueller Rationalität.²⁸² Mit Blesenkemper könnte man auch sagen:

Gefühle müssen der Vernunft zu denken geben [...]. Das Gefühl gibt zu denken, denn es gibt zu spüren, was die Vernunft zu beachten hat, will sie wirklich vernünftig sein.²⁸³

Unter Bezugnahme auf Damasio's berühmten Patienten Elliot, dem im Zuge einer Hirntumor-Entfernung auch Verbindungen zwischen dem Mandelkern, einem wichtigen Teil des limbischen Systems, das für das menschliche Gefühlsleben zuständig ist und dem Neokortex durchtrennt worden waren und der in Folge dessen keine für ihn sinnvollen Entscheidungen mehr treffen konnte, streicht Blesenkemper noch einmal die Wichtigkeit der Emotionen für das persönliche Handeln, Gewichten, Urteilen und Entscheiden des Menschen heraus.²⁸⁴

Solomon geht sogar so weit zu behaupten, „dass die Gefühle den Sinn des Lebens bilden“.²⁸⁵ Das Leben habe

allein deshalb einen Sinn, weil wir von bestimmten Dingen berührt werden, weil wir empfinden, lieben oder uns leidenschaftlich einmischen. Das leidenschaftliche Leben - nicht etwa das leidenschaftslose, nur der Vernunft verschriebene - ist das sinnerfüllte Leben.²⁸⁶

Mit dieser klaren Absage an antike Tugenden wie Apathie oder Ataraxie begründet Solomon ein neues Gebäude der Erkenntnis und Wahrnehmung, eine eigene „Gefühlstheorie“, mittels derer er „die Gefühle aus ihrer traditionell minderwertigen Rolle als diffuse Ablenkung und Störung des Geisteslebens“ befreien und, wie viele seiner Mitstreiter, in den Bereich der Vernunft verlagern will.²⁸⁷ Auch für Solomon ist dabei der Hinweis fundamental, dass Gefühle „intentionale und intelligente Urteile“ sind, mit deren Hilfe wir die Welt und unser Leben strukturieren und dadurch gleichsam ein individuelles Wertesystem errichten.²⁸⁸ Dabei gelte es zu lernen, welche Gefühle unserer Gesundheit und

²⁸² De Sousa 1997, S.235ff.

²⁸³ Blesenkemper 1998, S.254 u. 256.

²⁸⁴ Blesenkemper 1998, S.255.

²⁸⁵ Solomon 2000, S.XII.

²⁸⁶ Ib.

²⁸⁷ Solomon 2000, S.X.

²⁸⁸ Solomon 2000, S.XXIV u. 239. Solomon bezeichnet seine Position ausdrücklich als „rationale Romantik“, welche in Gefühlen nicht nur irrationale, blinde Kräfte sieht, sondern „das Elixier des Geistes, die Quelle der meisten unserer Werte“ (Solomon 2000, S.22).

Entwicklung zuträglich sind und gefördert werden sollten und welche diesen Zweck nicht erfüllen; demnach entstehe das Gefühl der Absurdität des Lebens nur aus einer „falschen“ Wahl entsprechender Gefühle.²⁸⁹

Damit verlangt Solomon auch von der Philosophie insgesamt eine völlig neue Perspektive: Mache seiner Meinung nach schon Sokrates den Fehler, die Liebe zur Weisheit von ihren emotionalen Ursprüngen zu lösen und den Sinn des Lebens in einem Reich der Ideen, außerhalb der konkreten, auch und gerade emotional erfahrbaren Lebenswelt des Menschen zu suchen, so sind für Solomon die Emotionen geradezu „der Schlüssel zur konkreten Philosophie“.²⁹⁰ Intellekt und Emotionen dürften gerade auch aus philosophischer Perspektive nicht als einander entgegengesetzt verstanden werden, denn sie seien „*identisch*“, das heißt, sie stärkten sich gegenseitig, indem sie „*dieselben* Daseinsstrukturen“ schafften.²⁹¹ Diese verlorene Einheit wieder zu erkennen sei Aufgabe heutiger Philosophie wie des einzelnen (philosophierenden) Menschen, der die Spaltung von Intellekt und Gefühl in seinem inneren und äußeren Erleben erfährt. Gefühlsurteile - zum Beispiel Scham oder Empörung - müssten als grundlegend auch und gerade in moralischen Fragen betrachtet und geachtet werden; sie bildeten erst unsere Wahrnehmungs- und Bewertungssysteme im Umgang mit der Realität, indem sie individuelle „Surrealitäten“ kreierte.²⁹²

Wesentlich dabei ist für Solomon, dass jedes individuell erlebte und immer auch wertende Gefühl stets einen Verweischarakter hinsichtlich zukünftiger Entwicklung hat, und als solches in positiver Utopie Wünsche und Absichten des Menschen auf Zukunft hin projiziert.²⁹³ Dieses emotional basierte utopische Denken gerade auch im Bereich der Ethik zu fördern, kann eine von Solomon für die Behandlung von Dramen im Philosophieunterricht zu übernehmende Anregung sein. Dass dabei die subjektiv erfahrenen Gefühlswelten objektiv vermittelt und dadurch sowohl den Mitschüler- und Mitspieler/innen als auch dem eigenen Reflexionsprozess zugänglich gemacht werden, bleibt Aufgabe der konkreten kommunikativen und interaktiven Unterrichtsgestaltung.

²⁸⁹ Solomon 2000, S.XXVI.

²⁹⁰ Vgl. Solomon 2000, S.3ff.

²⁹¹ Solomon 2000, S.8.

²⁹² Solomon 2000, S.183 u. 256.

²⁹³ Vgl. Solomon 2000, S.292f.

Wie Solomon betont auch Nussbaum die Bedeutung der Gefühle für den Aufbau eines individuellen Wertesystems:

Emotions [...] view the world from the point of view of my own scheme of goals and projects, the things to which I attach value in a conception of what it is for me to live well.²⁹⁴

Damit bindet sie die Herausbildung eigener Wertschätzungen und -setzungen in das Eudaimonia-Konzept des Aristoteles ein, setzt sich gleichwohl aber davon ab, indem sie die individuellen „Wertesysteme“ als in vieler Hinsicht „unsystematisch“, zusammenhanglos und durchaus nicht durchgängig und konsequent auf bestimmte, konkret zu umreißende Ziele hin ausgerichtet begreift.²⁹⁵ Entsprechend müssen individuelle und damit immer auch subjektive Gefühlserfahrungen weder verlässlich sein noch als besonders privilegierte Wahrnehmungs- und Erfahrungsquelle gelten; Nussbaum fordert jedoch deren intensive Beachtung auf dem Gebiet der Moralphilosophie und damit auch ihre Rehabilitation innerhalb der Philosophie insgesamt:

To say that emotions should form a prominent part of the subject matter of moral philosophy is not to say that moral philosophy should give emotions a privileged place of trust [...] It does mean, however, that we cannot ignore them, as so often moral philosophy has done.²⁹⁶

Für Nussbaum sind Gefühle durchdrungen von „intelligence and discernment, and [...] therefore] cannot [...] easily be sidelined in accounts of ethical judgment, as so often they have been in the history of philosophy“.²⁹⁷

In Anlehnung an Prousts Vorstellung von Emotionen als “geological upheavals of thought“ sowie Aspekte der Stoischen Gefühlslehre²⁹⁸ wendet die Autorin sich sowohl gegen eine Abwertung von Gefühlen als animalischem (und damit aus Sicht vieler Theoretiker niederem) Teil der menschlichen Natur als auch gegen die Auffassung, Gefühle seien nicht geist- sondern körpergebunden, was ebenfalls häufig zu einer negativen Konnotation von Gefühlen geführt hat. Für Nussbaum bilden Körper und Geist eine Einheit, in der geistige Prozesse körperlich

²⁹⁴ Nussbaum 2003, S.49.

²⁹⁵ *Ib.*

²⁹⁶ Nussbaum 2003, S.2.

²⁹⁷ Nussbaum 2003, S.1.

²⁹⁸ Für Nussbaum gilt: “The Stoics’ normative ethical theory relies heavily on their analysis of emotions as value judgments; we could not understand how emotions could possibly be removed from human life without seeing them in the way this analysis recommends [...] we can accept the Stoic analysis (or a development of it) without at all accepting their normative thesis that the emotions are always bad guides and should be completely removed from human life.” (Nussbaum 2003, S.298).

konstituiert sind und Gefühle eine ganzheitliche, intentionale Ausprägung haben. Deshalb kommen dem Menschen als organischer Verbindung von Körper und Geist Intelligenz und Urteilskraft auch in emotionaler Hinsicht zu.

Die schwerwiegendste Konsequenz, die sich aus der Weigerung ergibt, Emotionen am menschlichen Erkenntnisprozess teilnehmen zu lassen, betrifft allerdings die ethische Theorie und das praktische moralische Handeln. *Emotionsloses Denken führt immer zu partieller Wertblindheit*, weil Wertqualitäten, von der einfachsten sinnlichen Qualitätswahrnehmung bis hin zu den höchsten menschlichen Werten, nur emotional und nie ausschließlich rational wahrgenommen werden können.²⁹⁹

So fasst Meier-Seethaler die jüngst neu entdeckte Wichtigkeit und Werthaftigkeit der Emotionen gerade auch im Bereich der moralischen Urteilsbildung zusammen. In ihrem Buch *Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft* („Ob man mit De Sousa von ‚rationaler Emotionalität‘ oder, wie ich es vorschlage, von ‚emotionaler Vernunft‘ sprechen will, ist [...] zweitrangig.“³⁰⁰) spricht sie sich, wie viele andere Vertreter ihrer Richtung, für eine Reformulierung des Vernunftbegriffs aus, „der gleichermaßen rationale wie emotionale Anteile enthält“³⁰¹. Dabei zeigt sie zunächst die „Meilensteine der historischen Spur“ einer Erkenntnistheorie der Gefühle auf,³⁰² um über die Ethik-Diskussion der Gegenwart zu einer Bilanzierung bezüglich der Frage „Gibt es universelle Kategorien der emotionalen Vernunft?“ zu gelangen. Letztere zielt direkt auf die „Angriffsfläche [...], die jede emotionale Werttheorie bietet, nämlich die Frage nach ihrer Universalisierbarkeit.“³⁰³

Meier-Seethaler geht so weit zu behaupten, es gebe „emotionale Konstanten“, die sogar über kulturelle Grenzen hinaus Menschen in vergleichbaren existentiellen Situationen auch mit vergleichbaren Gefühlen, also „emotionalen Werthaltungen“ reagieren ließen. Dies treffe vor allem auf die Gefühlsäußerungen Freude, Trauer, Mitleid und Mitgefühl zu.

²⁹⁹ Meier-Seethaler 1997, S.20.

³⁰⁰ Meier-Seethaler 1997, S.249.

³⁰¹ Ib.

³⁰² Das dargestellte Spektrum reicht von der „logique du coeur“ Pascals über den „moralischen Sinn“ bei Shaftesbury, die Bewertung des Gefühls bei Kant, Rousseau, Dilthey, Freud, G. Simmel, Weber, Scheler und Jaspers bis hin zum erweiterten Vernunftbegriff Langers. (Meier-Seethaler 1997, S.34ff.).

³⁰³ Meier-Seethaler 1997, S.174.

Ohne ihre These an dieser Stelle wissenschaftlich verifizieren zu können, erscheint die Auffassung Meier-Seethalers zumindest für viele Bereiche plausibel und stärkt die Forderung nach Beachtung eben dieser starken, emotional verankerten und offensichtlich grundlegend menschlichen Erfahrungs- und Reaktionsräume.

Besondere Bedeutung für die Bewertung der emotionalen Facetten des Menschen hat und behält Golemans „Klassiker“ mit dem Titel *Emotionale Intelligenz*.³⁰⁴ Entstanden vor dem Hintergrund einer zu beobachtenden „Krise der amerikanischen Gesellschaft“ und damit einher gehender Zunahme an Gewaltverbrechen, Selbstmorden und Drogenmissbrauch, will Goleman

der emotionalen und sozialen Kompetenz unserer Kinder und unserer selbst größere Aufmerksamkeit zu[...]wenden und die Kräfte und Fähigkeiten des menschlichen Herzens energischer [...] fördern.³⁰⁵

Die Unbeständigkeit moderner Gesellschaften führe zwar zu mehr Autonomie im Sinne individueller Selbstbestimmung, gleichzeitig aber auch zu größerer Isolation im gesellschaftlichen Konkurrenzkampf. Dem gelte es entgegen zu wirken, und zwar vor allem durch die Förderung sozialer Kompetenzen des einzelnen. Diese wiederum beinhalteten unabdingbar emotionale Fähigkeiten, insbesondere die der Empathie. Das Hineinversetzen und Einfühlen in die Lage eines anderen, das Verstehen von und Verständnis für Situation, Gefühle und Handlungen anderer Menschen, bilden für Goleman die notwendige Voraussetzung für einen respektvollen Umgang mit dem Gegenüber und damit die Fähigkeit zu privater wie gesellschaftlicher Toleranz.³⁰⁶

Wie aber sieht die Förderung der Empathiefähigkeit konkret aus? Goleman, der intensiv mit jugendlichen „Problemfällen“ und Straftätern gearbeitet hat, setzt hierzu auf den szenischen Umgang, das spielerische Nachempfinden und „Durchleben“ entscheidender Konfliktsituationen und der dadurch hervorgerufenen Gefühle. Grundlage und zugleich Ziel der entsprechenden Rollenspiele

³⁰⁴ Goleman 2002.

³⁰⁵ Goleman 2002, S.7.

³⁰⁶ Goleman bezieht sich hier ausdrücklich auf Etzioni und dessen Forderung nach „Charakterbildung“, welche die Fähigkeiten zu Empathie und Selbstbeherrschung bzw. Selbstdisziplin beinhaltet, und die in pädagogischer Hinsicht zu einer Förderung der Demokratiefähigkeit führen soll. Charakterentwicklung gilt Etzioni wie Goleman als „eine Grundlage demokratischer Gesellschaften [...]. Emotionale Intelligenz stärkt diese Grundlage.“ (Goleman 2002, S.357).

ist die Entwicklung einer verbesserten emotionalen Selbstwahrnehmung: Durch ein besseres Erkennen der eigenen Emotionen sowie deren Ursachen sollen sowohl das Vermögen zu einer differenzierteren Selbst- und Situationswahrnehmung geschult, als auch die 1:1 - Umsetzung von Emotion/Handlungsimpuls in eine tatsächliche Handlung verzögert werden. Je besser der junge Mensch sich in (den eigenen) emotionalen Regionen und Reaktionen auskennt, desto eher ist er in der Lage, seine Gefühle und das damit verbundene Handeln zu überdenken und zu planen. Daraus erwachsen Ich-Stärke und Verantwortungsbewusstsein sowohl sich selbst als auch den anderen „Mitspielern“ im sozialen Raum gegenüber. Selbstwahrnehmung, Selbstbeherrschung und Empathiefähigkeit führten somit, den Untersuchungen Golemans zufolge, zu gesteigerter Beziehungsfähigkeit einschließlich der auch für die Schule so wichtigen Eigenschaft dem anderen zuhören zu können, außerdem zu einem Verfügen über bessere Konfliktlösungsstrategien, zu erhöhter Kooperations- und Hilfsbereitschaft und schließlich zu einem demokratischeren Umgang mit den anderen Menschen.³⁰⁷

Selbstbeobachtung und die schon auf Aristoteles zurückzuführende Tugend der Selbstbeherrschung³⁰⁸ machen gleichzeitig deutlich, wie untrennbar miteinander verknüpft Emotionen und Verstandes- bzw. Vernunfttätigkeiten sind und sein müssen. Szenische Spielformen fördern mithin nicht nur das Einfühlungsvermögen, also emotionale Aspekte (mit-)menschlicher Wahrnehmungskompetenz, sondern, sowohl in der Planung und Durchführung als auch der anschließenden Reflexion, stets auch die rational-kritischen Urteilskräfte des Schülers/der Schülerin mit dem Ziel einer möglichst umfassenden und differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die zunächst individuell erlebte Emotion - als einer der wenigen Emotionsforscher definiert Goleman diesen Begriff überhaupt,³⁰⁹ und zwar als „ein Gefühl mit den ihm eigenen Gedanken,

³⁰⁷ Goleman 2002, S.353ff. Für unseren Zusammenhang besonderen Hinweis verdient die festgestellte Verbesserung der „Frustrationstoleranz und Zügelung des Zorns“, an exponierter Stelle in Golemans Ergebnisliste erwähnt (Goleman 2002, S.355): ein weiter unten beschriebenes Lernziel insbesondere der unterrichtlichen Arbeit mit dem *König Ödipus*. Vergl. hierzu ausführlich Golemans überzeugende Darstellung des kontrollierten Umgangs mit dem Zorn, Goleman 2002, S.79ff.

³⁰⁸ Goleman 2002, S.357.

³⁰⁹ Vgl. außerdem die hilfreiche Auffächerung der Begriffe Affekt, Gefühl und Fühlen bei Blesenkemper 1998, S.254f.

psychologischen und biologischen Zuständen sowie den ihm entsprechenden Handlungsbereitschaften“³¹⁰ - trägt also nicht nur bereits „vernünftige“ Elemente in sich, sondern bedarf auch einer adäquaten „Nachbereitung“, die gerade für den unterrichtlichen Umgang mit Schüler/innen besondere Wichtigkeit erlangt: Die „Fühlenden“ müssen lernen, ihre Gefühle nicht direkt in Handlung umzusetzen, sondern qua „Impulskontrolle [...] zunächst dem Handlungsimpuls Einhalt [...] zu gebieten], um alternative Handlungsmöglichkeiten und ihre Folgen zu überdenken, bevor man handelt.“³¹¹

Wie viele seiner Mitstreiter bezieht sich auch Goleman auf die Hirnforschungen Damasio unter besonderer Berücksichtigung des Falls Elliot und resümiert: „Um uns in dem endlosen Strom der persönlichen Entscheidungen, die wir immer wieder treffen müssen, zurechtzufinden, kommt es entscheidend auf das Gefühl an.“ Denn es gibt eine Reihe von Entscheidungen mit für das Gelingen des persönlichen Lebens existentieller Bedeutung, die nicht allein mit „formaler Logik“ getroffen werden können: In diesen Bereichen ist „die Vernunft ohne Gefühl blind.“³¹²

Diese Befähigung zu persönlicher Tüchtigkeit im Sinne einer „wert-vollen“ persönlichen Lebensgestaltung sollte auch und gerade im Philosophieunterricht ein hervorragendes Lernziel der Schüler/innen sein. Denn neben der Urteilskompetenz in moralischen Fragen allgemein-theoretischer oder, an Beispielfällen dargelegter, konkret-praktischer Natur, gilt es vor allem, den Jugendlichen Hilfen zu einer persönlichen „Lebenskunst“ an die Hand zu geben. Werte werden nicht als Abstrakta internalisiert, sondern müssen an die je konkrete Lebenswirklichkeit des einzelnen angebunden sein, um eine persönliche Werte setzende und schätzende Lebensgestaltung in sozialer Verantwortung ermöglichen zu können. Und dass, neben dem beständigen Rufen nach Ergebnisorientierung in Folge von „Pisa“ und ähnlichen Untersuchungen, die Herausbildung eigenständiger Lebensführungskompetenz ein primäres unterrichtliches wie

³¹⁰ Goleman 2002, S.363.

³¹¹ Goleman 2002, S.326f. Gerade hierzu bieten die verschiedenen Formen des szenischen Schreibens in Gruppen gute Gelegenheit: Sie gewähren nicht nur die notwendige Handlungsverzögerung, sondern auch die Verpflichtung zu gemeinsamer Planung, Reflexion und auch Rechtfertigung konkreter Handlungsschritte - Arbeitsmethoden, die für ein kritisches ethisches Bewusstsein sowie die Befähigung zur Selbstreflexion von enormer Wichtigkeit sind.

³¹² Goleman 2002, S.75f.

gesellschaftliches Ziel sein muss, zeigt sich allein daran, dass eine zu erwerbende „akademische Intelligenz“ für solche Zwecke nicht hinreicht:

Die akademische Intelligenz im Sinne schulischer Leistungen hat mit dem Gefühlsleben kaum etwas zu tun. [...] Menschen mit einem hohen IQ kommen in ihrem Privatleben manchmal erstaunlich schlecht zurecht [...] Mit akademischer Intelligenz ist man auf das Durcheinander - und die Chancen -, die die Wechselfälle des Lebens mit sich bringen, praktisch überhaupt nicht vorbereitet.³¹³

Hier eine Brücke zu schlagen, um weder die „akademische Intelligenz“ abgetrennt von den Gefühlen zu fördern, noch den Gefühlen ohne vernünftige Einsicht „freien Lauf“ zu lassen, ist ein Anliegen dieser Arbeit.

Abschließend sei noch ein kurzer Blick auf das in jüngster Zeit immer größere Beachtung findende Feld der Hirnforschung geworfen. Neurophysiologische Untersuchungen liefern erstaunliche Befunde bezüglich der Rolle von Emotionen für menschliches Werten und Handeln, die in hohem Maße den theoretischen Überlegungen geisteswissenschaftlicher Emotionsbetrachtungen entsprechen und diese auf naturwissenschaftlicher Basis fundieren.

So ist es kein Zufall, dass sich eine Reihe der oben genannten Autor/innen direkt auf Ergebnisse der Hirnforschung beziehen, allen voran auf den amerikanischen Hirnforscher Damasio.³¹⁴ Mit seinem inzwischen einschlägigen Werk *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*³¹⁵ will Damasio

darlegen, dass die **Vernunft** möglicherweise nicht so rein ist, wie die meisten Menschen denken oder wünschen, dass Gefühle und Empfindungen vielleicht keine Eindringlinge im Reich der Vernunft sind, sondern, zu unserem Nach- und Vorteil, in ihre Netze verflochten sein könnten,

dass mithin „bestimmte Aspekte von Gefühl und Empfindung unentbehrlich für rationales Verhalten sind.“³¹⁶

Die menschliche Vernunft ist, den Untersuchungen Damasio zu Folge, nicht in einem bestimmten Bereich des Gehirns lokalisiert, sondern entsteht aus der Kooperation verschiedener neuronal organisierter Ebenen. Dabei seien gerade

³¹³ Goleman 2002, S.54 u. 56.

³¹⁴ Neben Blesenkemper 1998, S. 255 auch Meier-Seethaler 1997, S.182ff. oder Goleman 2002, S.48f. u. 74ff.

³¹⁵ Damasio 1995. Damasio, im Titel ebenfalls auf den ersten neuzeitlichen Bewusstseinsphilosophen anspielendes Werk jüngeren Datums: *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*, ist wegen seiner Konzentration auf die Entstehung und Zusammensetzung des menschlichen Bewusstseins für das Anliegen dieser Arbeit weniger von Belang.

³¹⁶ Das Zitat und die folgenden Ausführungen finden sich in Damasio 1995, S.12ff.

„die unteren Stockwerke des neuronalen Vernunftgebäudes“ maßgeblich an persönlichen Bewertungs- und Entscheidungsprozessen beteiligt, da sie auf der Gefühls- bzw. Empfindungsebene gleichsam eine Vorauswahl darüber trafen, welche Alternativen überhaupt in den jeweiligen Entscheidungsfindungsprozess einbezogen würden. Allein mit Mitteln der formalen Logik, dem „höheren Vernunftbegriff“ der Tradition Platons, Descartes und Kants gemäß, kämen wir nicht weiter, wenn es darum geht, die für uns besten Wertsetzungen vorzunehmen. „Somatische Marker“ zeigten dem Menschen hingegen in körperlicher Hinsicht negative emotionale Reaktionen auf einzelne Handlungsmöglichkeiten und fungierten damit gleichsam als Warnsignale, welche zu weiterem Nachdenken anregen könnten.³¹⁷

Deshalb hält Damasio die strikte Trennung von Emotionen und Ratio für ebenso unzulässig wie die von Körper und Geist: In genau dieser dichotomischen Sichtweise besteht für ihn „Descartes' Irrtum“. ³¹⁸ Vielmehr gelte es zu erkennen,

dass zum umfassenden Verständnis des menschlichen Geistes eine organische Perspektive erforderlich ist, dass der Geist nicht nur aus einem körperlosen Cogitum in das Reich von Körpergeweben verlegt, sondern auch zu einem ganzen Organismus in Beziehung gesetzt werden muss, der aus den vielfältig miteinander verflochtenen Teilen des Körpers im engeren Sinn und des Gehirns besteht und der mit einer physischen und sozialen Umwelt interagiert.³¹⁹

Auch der Hirnforscher und Psychiater Manfred Spitzer betont die komplexe Verortung der Gefühle im menschlichen Organismus in ihrer kognitiven, qualitativ-gefühlsmäßigen und physischen Dimension. Er unterstreicht die Auffassung, dass Gefühle „nicht der Widersacher des Verstandes“ sind, sondern uns helfen können „beim Zurechtfinden in einer komplizierten und immer komplizierter werdenden Welt.“ Der Autor muss jedoch feststellen, dass die neurowissenschaftliche Erforschung von Emotionen schwierig ist und „es bis heute keine allgemein akzeptierte Theorie der Emotionen gibt“. Schon die adäquate Beschreibung von Gefühlen gestalte sich äußerst schwierig; nicht zuletzt deshalb gebe es auch keine verbindliche Sprachregelung - weder binnensprachlich

³¹⁷ Damasio 1995, S.285ff.

³¹⁸ Damasio 1995, S.330.

³¹⁹ Damasio 1995, S.333.

noch sprachenübergreifend - für den Gebrauch der Wörter „Emotion“, „Gefühl“, „Stimmung“ oder „Affekt“.³²⁰

Auch in Bezug auf eine „Neurobiologie der Werte“ kann Spitzer in vieler Hinsicht geisteswissenschaftlich bereits vermutete oder erkannte Sachverhalte naturwissenschaftlich fundieren: So sieht er wertgeleitetes Handeln zunächst darin, kurzfristige Bedürfnisse zu Gunsten langfristiger Ziele hintanzustellen. Diese Fähigkeit sei im Frontalhirn, dem evolutionsgeschichtlich jüngsten Teil des Gehirns, situiert (im Gegensatz dazu gehört der limbische Teil, die Heimat der Gefühle, zu den ältesten Hirnregionen!), ebenso die Unterscheidung von „gut“ und „schlecht“, mithin die Kategorien der (ethischen und moralischen) Bewertung. Dabei arbeitet dieses Bewertungssystem unmittelbar mit denjenigen zusammen, welche für den Empfang von Gefühlseindrücken sowie die entsprechenden Reaktionen hierauf zuständig sind (Mandelkerne und Belohnungssystem).³²¹

Wichtig für die Moralentwicklung ist nun, so Spitzer, die Tatsache, dass moralische Urteile und Bewertungen sich durch Wiederholung festigen und so handlungsleitende Bedeutung gewinnen: „Jede einzelne Bewertung schlägt sich in uns nieder, führt zum Aufbau langfristiger innerer Repräsentationen von Bewertungen, die uns bei zukünftigen Prozessen der Bewertung zu rascheren und zielsichereren Einschätzungen verhelfen.“³²²

Durchführung und Aufbau komplexer neurobiologischer Prozesse, mithin das Erlernen moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit, dauern länger als jede andere „höhere geistige Leistung“, weshalb der Mensch Werte in seiner Entwicklung auch erst sehr spät lernt.³²³

³²⁰ Spitzer 2003, S.157f. u. 171.

³²¹ Spitzer 2003, S.339f. u. 344f.

³²² Spitzer 2003, S.346.

³²³ Spitzer 2003, S.351. Deshalb lehnt Spitzer ethische Diskussionen beispielsweise in Klasse 7 ab (Spitzer 2003, S.359). Seinen Untersuchungen gemäß „myelinisieren die Verbindungsfasern des orbitofrontalen Kortex als letzte im gesamten Kortex, was gleichbedeutend damit ist, dass sich dieses Areal am langsamsten entwickelt, d.h. erst spät (während oder sogar nach der Pubertät) klare Repräsentationen ausbildet“ (Spitzer 2003, S.355). Warum man nicht schon früher mit einer Diskussion ethischer Fragen beginnen kann, um entsprechende kortikale Verbindungen anzulegen oder anzuregen, wird nicht ganz klar. Zumindest haben wir aber für das Anliegen dieser Arbeit die neurophysiologische Bestätigung, dass eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen zum Zweck der Herausbildung eigener Wertsysteme in den Jahrgängen 10 und 11 machbar und anzuraten, da zeitlich am Platze, ist.

Umso „erfolgreicher“, mit differenzierten und weitsichtigen moralischen Bewertungen verbunden, wird dieser Entwicklungsprozess verlaufen, je mehr „Varianz“ in der moralischen Erziehung eines jungen Menschen statt gefunden hat: Es geht um eine möglichst breite und vielschichtige Palette von Erfahrungen, die den jugendlichen Menschen vor (späterer) Einseitig- und Kurzsichtigkeit beim Fällen moralischer Urteile bewahren soll. „Erfahrene Varianz spannt Räume auf“, oder, wie Spitzer „in Anlehnung an eine Volksweisheit“ radebrecht: „Für’s Hänschen die Varianz bringt Toleranz bei Hans“.³²⁴

Für den Neurophysiologen folgt daraus: Als Befähigung zu eigenständiger moralischer Urteilskompetenz kann es eine „klassische Werteerziehung“ nicht geben.³²⁵ Gefragt ist vielmehr das individuelle Bewerten und Handeln durch die Heranwachsenden auf Grund von im Umgang mit anderen Menschen und in Realsituationen gemachten Erfahrungen. Spitzer betont hierbei auch die Wichtigkeit von Vorbildern, ebenso wie die Abwechslung der Lernkontexte mit je anderen/neuen Strukturen. Darüber hinaus ist der Aspekt des Lernens in Gemeinschaft - der Hirnforscher bezieht sich in diesem Zusammenhang auf von Hentig - ein wesentlicher mit Blick auf die moralische (Aus-) Bildung Jugendlicher. Dabei bleibt für Spitzer das Elternhaus zwar der wichtigste Ort der Moralerziehung - doch das soll uns Lehrer/innen nicht davon abhalten, „unser Schärflein“ beizutragen, erst Recht in der relevanten Zeit der (Nach-) Pubertät, in der die Beziehung zu den eigenen Eltern ohnehin eine krisenreiche ist.

Dennoch widmet Spitzer den Konsequenzen seiner Untersuchungen für die Gestaltung von schulischen Lernprozessen einigen Raum.³²⁶ So betont er, gerade in puncto moralischer Bildung, die Rolle des Lehrers/der Lehrerin in seiner/ihrer Vorbildfunktion ebenso wie die elementare Notwendigkeit der Bereitstellung von Handlungssituationen zum Erproben und Einüben moralischen Urteilens in Praxis.³²⁷ An die Stelle bloßer „Stoffvermittlung“ soll (möglichst) lebendige Erfahrung und Erfahrbarkeit des zu Lernenden treten; ganz wichtig ist dabei immer der Aspekt des „selber Tuns“, also des eigenständigen und eigenverantwortlichen Einübens mit dem Ziel des Festigens auch moralischer

³²⁴ Spitzer 2003, S.354ff.

³²⁵ Spitzer 2003, S.356ff.

³²⁶ Vgl. Spitzer 2003, S.399ff.

³²⁷ Spitzer 2003, S.357f. u. 421.

Überzeugungen und Handlungsweisen. Entsprechend kann der - inzwischen allgemein verbreitete und durch Spitzer neurobiologisch gestützte - Anspruch auf Vernetzung des Wissens auch nur individuell verwirklicht werden, abgestimmt auf das je eigene Gehirn mit den je eigenen, bereits vorhandenen Netzdaten und Verknüpfungsstrukturen.³²⁸

Erstaunlich kritisch steht Spitzer dem Fernsehkonsum und insbesondere auch dem Gebrauch von Computern in Familie und Schule gegenüber.³²⁹ Stattdessen empfiehlt er den Phantasie und Neugier fördernden Umgang mit „Geschichten“, „Metaphern“ und „Mythen“, auch unter dem Gesichtspunkt einer in körperlicher wie emotionaler Hinsicht reichen Werte-Bildung.³³⁰

4.4 Zur aktuellen Positionierung einer philosophischen Ethik-Didaktik

Sollen Inhalte und Methoden ethischer Unterrichtsarbeit genau umrissen oder zumindest eingegrenzt werden, zeigen sich eine Reihe von Schwierigkeiten.

So muss zunächst eine gewisse „Offenheit“ bezüglich der Ziele eines ethisch orientierten Unterrichts herrschen, welche „in einem Gegensatz zu einer weniger offenen - Ergebnisse immer schon vorweg nehmenden - Lehr- und Lernhaltung in anderen Fächern [steht].“³³¹ Nicht ein „quantitativ beurteilbares Verfügungswissen“ kann und darf deshalb anzustrebendes Ziel des Ethikunterrichts sein, weshalb auch das Rationalitätsprinzip als alleiniger Träger ethikunterrichtlicher Prozesse zu kurz greift.

Das macht es dem/der Ethik Unterrichtenden zwar einerseits ungleich schwieriger, verbindliche und objektiv nachvollzieh- sowie -prüfbare Ziele seines Unterrichts festzulegen, als das für Kolleg/innen anderer Fächer der Fall sein kann; gleichzeitig eröffnet sich dadurch aber auch ein Horizont vielfältiger, wenn nicht ganzheitlicher, ethischer und moralischer Bildungsaspekte, durch die Schüler/innen über rein kognitive Fähigkeiten hinaus auch ihre umfassenden menschlichen Anlagen zu fördern und entwickeln in die Lage versetzt werden können. Gerade weil der Bereich des Kognitiven allein nicht ausreicht, um

³²⁸ Spitzer 2003, S. 416f.

³²⁹ Spitzer 2003, S.361ff. u. 418ff.

³³⁰ Spitzer 2003, S.453ff.

³³¹ Vgl. Breun 2004, S.5.

moralische Bildung im weiten Sinne zu ermöglichen, sollten entsprechende ethische Bildungsprozesse in der Schule eine „Einheit von Kognitivität, Affektivität und Moralität“ zu vermitteln versuchen, auch wenn sich damit verbundene Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden „nur schwer in Lehrpläne und Unterrichtsabläufe zwängen [lassen]“. ³³²

„Die Rationalität des Unterrichts tendiert dazu, die emotionale Grundierung des moralischen Interesses zu verfehlen, und sie hat wenig Verständnis für die nicht selten festzustellende Nicht-Rationalität von Handlungsmotiven“ ³³³ - dieses Verdikt unterstreicht und pointiert auch Tichy. So weist er nicht nur auf die „wesentlichen Kontingenzen“ hin, mit denen ein/e Ethik „Lehrende/r“ in Bezug auf die Aneignung des „Stoffes“ durch den Schüler/die Schülerin zu rechnen habe - abhängig beispielsweise von der Bedeutung, die auf Grund der jeweils persönlichen Biographie einem bestimmten Unterrichtsinhalt zugeschrieben sowie der Motivation, die grundsätzlich der Auseinandersetzung mit einem solchen entgegen gebracht wird - sondern hebt als prinzipielle Grenze von Ethikdidaktik wie -unterricht deutlich hervor, dass

Ethik nicht nur lehr- und lernbares Wissen sowie einzuübende Fähigkeiten umfasst, sondern auch Haltungen, Gefühle und Einsichten, die nicht sinnvoll zum Ziel von institutionalisierten Unterrichtsprozessen gemacht werden können. ³³⁴

Mithin scheinen sich die Schwierigkeiten bei der Festlegung ethikdidaktischer Prinzipien geradezu von Stufe zu Stufe zu potenzieren: Zunächst einmal gibt es auf der theoretischen Ebene gar keinen wissenschaftlich verbindlichen Geltungsanspruch eines „ethischen Wissens“, auf das sich der/die Unterrichtende wie auf die binomischen Formeln der Mathematik berufen könnte. Des Weiteren kann selbst bei zu Grunde gelegten Eckpfeilern ethischer Konventionen und Überzeugungen nicht von einer 1:1-Vermittlung dieser Inhalte ausgegangen werden. Das verbietet sich nicht nur mit dem Anspruch auf Erziehung zu ethischer Verantwortung und Mündigkeit, sondern auch bedingt durch die Eigentümlichkeit ethischen „Wissens“, welches eben ein den gesamten Menschen

³³² Ib.

³³³ Ib.

³³⁴ Vgl. Tichy 2004, S.12. Pieper bemerkt hierzu: „Der kognitive Aspekt ist nur die eine Seite des moralischen Urteils. Wenn das im moralischen Urteil Behauptete nicht zugleich auch willentlich bejaht und handelnd realisiert wird, bleibt es unvollständig, bloß theoretisch und wird nicht praxiswirksam“ (Pieper 2003a, S.156).

forderndes und förderndes ist.³³⁵ Das aber verstärkt letztendlich die Problematik, verbindliche ethikdidaktische Maßstäbe aufzustellen, und mit Tichy ließe sich schlussfolgern:

Die Ethikdidaktik wird [...] nicht die Gestalt einer detailliert ausgearbeiteten Theorie annehmen können, aus der sich direkte Instruktionen für die Durchführung von Unterricht [...] ableiten lassen.³³⁶

Der/die Unterrichtspraktiker/in steht nun aber der Aufgabe gegenüber, einerseits ohne objektiv geltende Leitlinien auskommen zu müssen, andererseits jedoch „Ethik unterrichten“ zu sollen. Wie kann und soll er/sie dieses Dilemma praktisch lösen?

Philosophie- und Ethikdidaktiker/innen geben darauf unterschiedliche Antworten; exemplarisch sollen die für diese Arbeit wichtigsten kurz skizziert werden.

Ein Ansatz ethikdidaktischer Bemühungen orientiert sich an zu vermittelnden „Normen und Werten der philosophischen Ethik im Ethikunterricht“.³³⁷ Zwar konstatiert der Autor, dass eine Antwort auf die Frage nach relevanten bzw. thematisierungswürdigen Normen „perspektivisch bedingt, selektiv und insofern auch subjektiv“ sei,³³⁸ beruft sich hinsichtlich auszuwählender Werte aber auf die Gerechtigkeit, das Wohlwollen bzw. Gemeinwohl, sowie auf die Personalität als weithin anerkannte gesellschaftliche Grundwerte.³³⁹ Gleichzeitig verortet er jedoch die Grenzen der konkreten Wertevermittlung da, wo die individuelle Freiheit und Autonomie des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin beginnt und hebt die ihnen einzuräumende Möglichkeit hervor, die genannten Werte je subjektiv zu interpretieren und zu akzentuieren. Mit dem Hinweis auf Kants Unterscheidung „zwischen bestimmender und reflektierender Urteilskraft“ fordert Werner deshalb für den Unterricht, „die besondere Wirklichkeit selbst als

³³⁵ Breun kritisiert in diesem Zusammenhang treffend das eingeschränkte und einschränkende Menschenbild, welches „immer schon das moralische Erziehen auf die Übernahme von ohnehin (gruppen- oder gesellschaftsspezifisch) für selbstverständlich gehaltenen Normen verkürzt hat [...]“ (S.5).

³³⁶ Tichy 2004, S.13.

³³⁷ Siehe beispielsweise den Aufsatz gleichnamigen Titels von Werner 2004, S.18-23.

³³⁸ Werner 2004, S.20.

³³⁹ Werner 2004, S.20f. Mit dem in jüngster Zeit an Gewicht gewonnen habenden Wert der Personalität bezieht sich Werner vor allem auf das Konzept der Autarkie bei Aristoteles bzw. die Ethik der Antike insgesamt sowie auf den Versuch einer *Integrativen Ethik* Krämers.

Ausgangspunkt zu nehmen und die sie interpretierende Norm nicht bestimmend-deduktiv, sondern „nach“denkend-reflexiv zu gewinnen.“³⁴⁰

Auch Thomas sieht in „der lebenspraktischen Orientierung“ die Hauptaufgabe des Ethikunterrichts, geht aber sogar so weit, diese als „im Kontext materialer Ethik“ zu leisten vorzustellen.³⁴¹ Dabei beruft er sich auf das ethische Konzept Taylors und streicht dessen „ethisch-kulturtheoretische[n] Ansatz“ als „den verschiedenen Anforderungen an einen philosophisch befriedigenden Orientierungsbegriff gerecht werden[d]“ hervor.³⁴² Während Thomas’ daraus resultierende unterrichtspraktische Vorschläge zur Thematisierung etwa des Begriffs der Freiheit die Schüler/innen schon eindeutig in die Richtung eines bestimmten, verantworteten Freiheitsbegriffes zu lenken scheinen, so spricht der Autor sich letztlich aber doch für die Vermeidung einer „naive[n] und unreflektierte[n] Wertevermittlung“ aus.³⁴³

Den Begriff der Freiheit bestimmt auch Pieper als Dreh- und Angelpunkt einer philosophischen Ethik. „Die Ethik“ ist für sie „philosophische Freiheitslehre“ und befindet sich als solche zugleich in dem bekannten Theorie-Praxis-Dilemma:

Entsprechend diesem Selbstverständnis der Ethik als einer Lehre von der moralischen Freiheit des Menschen wird durch den Freiheitsbegriff sowohl das *Ziel* als auch die *Grenze* der Ethik markiert, insofern die Ethik

- einerseits Freiheit als das unbedingt Gesollte zwar reflexiv zu vermitteln vermag,
- andererseits aber den wirklichen Vollzug von Freiheit in einer Praxis nicht herstellen kann.³⁴⁴

Um sich dem Hauptziel der Ethik, „Freiheit als das Unbedingte im menschlichen Wollen und Handeln zu erweisen“, praktisch anzunähern, bedarf es laut Pieper sowohl einer „reflexiven Aufklärung“ als auch einer „kritischen Beurteilung“ von moralischen Problemzusammenhängen; darüber hinaus gelte es, die zu Unterrichtenden „auf die fundamentale Bedeutsamkeit von moralischer Kompetenz und sozialer Verantwortung aufmerksam zu machen.“³⁴⁵ Dabei kann und soll im Rahmen einer am Prinzip der Freiheit orientierten Ethik gerade kein allgemeingültiger Wertekanon aufgestellt werden, durch welchen die Ethik als

³⁴⁰ Werner 2004, S.22.

³⁴¹ Thomas 2004, S.24-27.

³⁴² Thomas 2004, S.26f.

³⁴³ Thomas 2004, S.27.

³⁴⁴ Vgl. Pieper 2003a, S.178.

³⁴⁵ Pieper 2003a, S.178ff.

übergeordnete Instanz zur Beurteilung von „richtig“ und „falsch“ verstanden werden könnte. Stattdessen gelte es, wohl in Anlehnung an die bereits von Aristoteles herausgestellte Methode ethischen und moralischen „Lernens“, die kritische Urteilskraft durch stetiges praktisches Einüben zu einer festen Grundhaltung werden zu lassen, die als „moralische Kompetenz“ - für Pieper ein moderner Begriff für das alte Wort „Tugend“ - verantwortliches ethisches Handeln ermöglicht.³⁴⁶

Zur konkreten Umsetzung empfiehlt Pieper zum einen das englische Projekt „Lifeline“, das sich insbesondere auf den praktischen Umgang mit moralischen Fragen in Form von Rollenspielen, Gruppendiskussionen sowie schriftlich zu verfassenden Texten stützt, zum anderen die Kinderphilosophie, also die angeleitete Beschäftigung mit philosophischen Gedanken bereits im Vorschulalter.³⁴⁷

Rollenspielen kommt in jüngster Zeit, auch bedingt durch den amerikanischen Einfluss auf dem Feld der Moralentwicklung, in der Philosophiedidaktik eine größer werdende Beachtung zu. So schlägt Rolf Rollen- oder Planspiele als besonders geeignete Methoden für die praktische Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmasituationen vor,³⁴⁸ und Münnix nennt Rollenspiele als eine mögliche Methode zur „Einübung von Perspektivwechseln“, welche durch die Ermöglichung von kognitivem und empathischem Hineinversetzen in eine andere Figur/Person den Blick auf die Wertewelt des jeweils anderen öffnen und so moralische Urteils- und Handlungskompetenz in einem umfassenden Sinne zu ermöglichen helfen können.³⁴⁹ Entsprechend fordert Münnix „eine Kultur der Achtsamkeit und Empathie im Umgang miteinander [...] zu entwickeln und unterrichtlich anzuregen“³⁵⁰ - eine Forderung, die gerade im spielerischen Umgang mit Fremdem/n und im kreativen Ausprobieren verschiedener Interaktions- und Kommunikationsformen innerhalb der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einem Theaterstück eine angemessene Umsetzung finden kann.

³⁴⁶ Pieper 2003a, S.180.

³⁴⁷ Pieper 2003a, S.150ff.

³⁴⁸ Rolf 2001b, S.20.

³⁴⁹ Vgl. Münnix 2004a, S.28-32. Siehe hierzu auch dies. 2004a, S.202ff.

³⁵⁰ Münnix 2004a, S.32.

Die Bedeutung von Empathie respektive Perspektivwechsel für die Herausbildung moralischer Kompetenzen unterstreicht auch Pfeifer in seiner *Didaktik des Ethikunterrichts*.³⁵¹ Er sieht durch die zu erwerbende „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“ eine Steigerung von Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit gegeben sowie die „Fähigkeit zu differenziertem ethischen Argumentieren“ gefördert.³⁵² Daher seien Rollenspiele auch besonders geeignet, sich mit fremden Erlebniswelten (kritisch) auseinanderzusetzen, um darüber gleichzeitig zu einem Mehr an Selbsterkenntnis zu gelangen. Durch das Erlernen und Üben einer distanzierten Haltung zu eigenen und fremden Rollenmustern sowie den Erwerb von Ambiguitätstoleranz entwickelten die Schüler/innen schließlich auch elementare Kompetenzen für die Partizipation an und den Erhalt einer pluralistisch gestützten Demokratie.

Abschließend sei der Begriff der Einfühlung oder Empathie in seiner Bedeutung vorgestellt, so, wie ihn Uhl zusammenfassend definiert und erläutert.

Der Begriff der Einfühlung wurde im Laufe der Zeit in vielen verschiedenen philosophischen und psychologischen Theorien verwendet und hat in Folge dessen eine Reihe von Bedeutungsnuancierungen und -veränderungen erfahren.³⁵³

So lassen sich grundsätzlich drei Definitionsweisen der „Einfühlung“ unterscheiden:

1. Einfühlung als „Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzudenken“;
2. Einfühlung als „Fähigkeit (bzw. Bereitschaft), die Gefühle anderer Menschen nachzuempfinden“;
3. Einfühlung als „Fähigkeit (bzw. Bereitschaft), beim Anblick der Notlage einer anderen Person Bedauern, Anteilnahme oder ein ähnliches, zum prosozialen Handeln motivierendes Gefühl zu erleben“.³⁵⁴

Bezieht sich die erste Fähigkeit vornehmlich auf eine Leistung des Verstandes, so sind die beiden anderen Formen der Einfühlung maßgeblich emotional bestimmt. In der Praxis bilden kognitive und emotionale Komponenten des Einfühlens

³⁵¹ Vgl. Münnix 2004a, S.189ff.

³⁵² Münnix 2004a, S.89.

³⁵³ Vgl. Uhl 1996, S.112.

³⁵⁴ Vgl. hierzu Uhl 1996, S.112ff.

jedoch keine unvereinbaren Gegensätze, die einander jeweils ausschließen; vielmehr wirken sie in der Regel zusammen, wenn auch möglicherweise zu unterschiedlichen Anteilen.³⁵⁵

In der Philosophie haben das emotionale Miterleben sowie das Mitleid seit jeher eine besondere Stellung inne. Zwar wurde das Mitleid von einigen Philosophen des griechischen Altertums, insbesondere der Stoa, abgelehnt, da es den Gebrauch der Vernunft negativ beeinflusse und handlungslähmend wirke; doch herrscht in der modernen Philosophie, nicht zuletzt voran getrieben durch die einschlägige Fürsprache Rousseaus und Schopenhauers, grundsätzlich die Auffassung vor, dass dem Einfühlungsvermögen wie dem Mitleiden für die Ausbildung des ethisch vertretbaren moralischen Handelns eine entscheidende Bedeutung zukommt.³⁵⁶

Diese Überzeugung wird durch die moderne psychologische Forschung bestätigt.³⁵⁷

Erstaunlicherweise weiß man heute jedoch wenig über die adäquaten Mittel zur pädagogischen Förderung des Einfühlungsvermögens; ebenso wenig ist über die psychischen Vorgänge bekannt, die bei der Aktivität des „Einfühlens“ ablaufen.³⁵⁸

Allerdings wird der Methode des Rollenspiels bei der Moralerziehung eine besondere Bedeutung beigemessen: Die Möglichkeit, sich durch die Übernahme einer Rolle in eine andere Person hineinzudenken und -zufühlen gilt weitgehend unbestritten als probates Mittel zur Förderung prosozialer Verhaltensformen.³⁵⁹

Dabei muss die gemeinsame unterrichtliche Arbeit jedoch von einer Reihe weiterer Merkmale getragen sein und kann sich nicht nur auf die bloße Arbeitsmethode stützen: So sind Persönlichkeit und Erziehungsstil des Lehrers von großer Bedeutung, ebenso das „Ethos“ bzw. der „Geist“ einer Schule.³⁶⁰

³⁵⁵ Uhl 1996, S.114.

³⁵⁶ Vgl. Uhl 1996, S.115ff.

³⁵⁷ Uhl 1996, S.140.

³⁵⁸ Vgl. Uhl 1996, S.120ff.

³⁵⁹ Vgl. Uhl 1996, S.124ff. Ebenso wird die positive Wirkung des Rollenspiels auf die *sprachlichen* Kompetenzen des Edukanden - z.B. auf Ausdrucksvermögen und sprachliche Gewandtheit - hervorgehoben. Erfolge auf den Gebieten des Wissenserwerbs, der Motivation sowie der Problemlösefähigkeit gelten gleichfalls als gesichert (S.136).

³⁶⁰ Vgl. Uhl 1996, S.139.

4.5 Dramatische Dilemmata als didaktisches Movens ethischer und moralischer Urteilsbildung

Abschließend sei auf die konkreten Dilemmata hingewiesen, welche die Protagonisten der drei im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Dramen handelnd zu bewältigen haben.

Die Figuren befinden sich in jeweils ganz unterschiedlichen persönlichen wie gesellschaftlichen Situationen, stehen jedoch alle vor (einer) schwerwiegenden Entscheidung(en) zwischen - aus ihrer eigenen wie auch aus gesellschaftlicher Sicht - konfligierenden Werten. Diese inneren wie äußeren Konflikte machen es für Schüler/innen gleichermaßen schwierig wie spannend, den Facettenreichtum der diversen Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten, um im Ergebnis zu einem ausgewogenen moralischen Urteil sowie der damit verbundenen Handlungsentscheidung zu kommen. Die konkrete Dilemma-Situation des Protagonisten stellt somit eine Herausforderung der moralischen Entscheidungs- und Urteilsbildung durch den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin dar, bildet das didaktische Movens der philosophischen und philosophierenden Behandlung dramatischer Literatur im Allgemeinen bzw. der drei hier konkret vorgestellten Dramen im Besonderen.

So befindet sich König Ödipus auf der abstrakten Ebene in dem Dilemma, dass er einerseits den Mörder des Laios finden will und muss, andererseits dadurch aber unvermeidlich die eigene Herkunft aufdeckt. Konkret erwachsen für ihn daraus gleich mehrere Konflikte, die sich vor allem im dialogischen Umgang mit seinen verschiedenen Gesprächspartnern äußern - die Frage nach Wahrheit oder Lüge in den Botschaften Kreons und des Teiresias, die Verhaltensweise im Umgang mit den Gesprächspartnern, schließlich der Umgang mit der Ehefrau und Mutter bei zunehmender Entdeckung der Hintergründe des Geschehenen. Grundlage aller dieser Konflikte, die sich zu einem Großteil tatsächlich als Dilemmata darstellen, ist die Entscheidungssituation am Dreiweg, die sich für Ödipus als eine Frage von Leben und Tod und damit, aus seiner Sicht betrachtet, ebenfalls als Dilemma-Situation erweist.

Galileis „Dilemma“ liegt, abstrakt gesehen, auf der gleichen Ebene: Auch er muss sich zwischen Wahrheit und (dem Festhalten an der „altbewährten“) Lüge entscheiden und eindeutig Stellung beziehen zu seinen - objektiv betrachtet unleugbaren und deshalb unwiderruflichen - neuen Erkenntnissen über das Sonnensystem. Konkret entstehen daraus wiederum viele Einzelkonflikte in Form von Dialogen mit ihm nahe stehenden Personen oder einflussreichen „Würdenträgern“ in Kirche und Staat, innerhalb derer es letztlich um die Frage des Mutes und der Zivilcourage geht: Wird er sich auch gegen staatliche Macht und Gewalt zu seinen Einsichten bekennen und damit nicht nur dem Wert der Wahrheit treu bleiben, sondern auch dem Volk einen Weg aus Unwissenheit und Unterdrückung heraus weisen können? Oder gibt er - aus Egoismus? Angst? Bequemlichkeit? - den Bestrebungen der Obrigkeit nach, aus Gründen des Machterhalts die Wahrheit zu verleugnen?

Becketts *Endspiel* schließlich konfrontiert die Schüler/innen mit einem „Dilemma“, das sich abstrakt formuliert als die Frage „Menschlich handeln oder nicht handeln?“ und damit auch „Mensch sein oder nicht sein?“ stellt. Hierbei geht es zunächst um die Wahlmöglichkeit, entweder in Passivität zu verharren und sich damit ohnmächtig dem immer wieder kehrenden Einerlei menschlichen Lebens und Seins zu überantworten oder aber in aktiver Gestaltung des eigenen wie auch des Lebens der Mitmenschen zu menschenwürdigen Existenzbedingungen und -formen zu finden. Konkret zeigt sich dieses Dilemma wiederum in einzelnen Dialogen zwischen dem Protagonisten und den übrigen Figuren, die inhaltlich oft dort enden, wo sie begannen, in deren Verlauf aber der Verlust der Achtung vor der Würde des anderen sowie die persönlich empfundene Leere des Daseins deutlich zum Ausdruck kommen. Einen Ausweg aus diesem, eng mit dem Gefühl der Sinnlosigkeit des Daseins verbundenen Grundkonflikt der Figuren wie des Menschen zu finden, stellt für Schüler/innen auf Grund der düsteren Grundstimmung des Dramas wie auch der Abstraktheit und scheinbaren Inhaltslosigkeit der Dialoge eine nicht immer einfache Herausforderung dar, lässt aber andererseits viel Raum zu gedanklicher Auseinandersetzung mit ethischen

Grundfragen und zur freien Gestaltung ihrer Argumentations- und Diskussionsprozesse.³⁶¹

³⁶¹ Bemerkenswerterweise lehnt sich Rolf in seinem Aufsatz „Wie soll ich mich entscheiden? Dilemmata im Philosophie- und Ethikunterricht“ an die Theorie Kohlbergs an und spricht sich für die Wahl beispielhafter Dilemmata aus der Erfahrungswelt der Schüler/innen, insbesondere auch literarisch gestalteter Konfliktsituationen aus. Da „abstrakte Darstellungen“ ethischer Probleme seiner Erfahrung nach „oft zu Komplikationen und Missverständnissen führen“, bevorzugt Rolf „konkrete Beispielfälle, wie man sie in der *Literatur* findet.“ Damit bezieht er sich nicht nur auf Jugendromane, sondern auch auf „die Werke der sog. hohen Literatur“ als „gute Quellen für Dilemmata [...]“. Viele geeignete Beispiele fänden sich „bei den Klassikern des Theaters“: Brechts *Leben des Galilei* wird in diesem Zusammenhang ausdrücklich genannt (Rolf 2001b, S.21f.).

5. BEZIEHUNGEN ZWISCHEN LITERATUR UND PHILOSOPHIE

5.1 Das Tragische / die Tragödie in der Philosophie

Von der Antike bis heute haben sich Philosophen wie philosophische Literaten mit dem Tragischen und seiner Bedeutung für den Menschen beschäftigt. Dabei stand und steht sowohl die Tragödie als literarische Textform³⁶² wie auch das Tragische als Prinzip menschlicher Existenz im Mittelpunkt der Betrachtung. Der Fokus der Aufmerksamkeit kreist stets um grundsätzliche anthropologische, ethische, staatstheoretische und metaphysische Fragen: Gibt es ein Schicksal, das dem Menschen vorher bestimmt ist, oder kann er sein Leben grundsätzlich selbst gestalten? Ist menschliches Leben prinzipiell leidvoll und welchen Sinn hat menschliches Leiden? Was genau macht die Tragik menschlicher Existenz und Handlungsweisen aus? Kann der Mensch, gewissermaßen schicksalhaft, unschuldig schuldig werden, und inwiefern kann ihm eine solche Schuld qua freien Willens und autonomer Entscheidungskraft doch wieder angelastet werden? Und schließlich: Welche Kriterien für „richtiges“ menschliches Handeln kann es geben und was kann den Menschen dazu veranlassen, sich für ein solches Handeln auch zu entscheiden? Diese Fragen können und sollen im Rahmen dieser Arbeit nicht zentral untersucht oder gar beantwortet werden; gleichwohl lassen sich konkrete Aspekte der Tragödienbetrachtung aus der philosophiehistorischen Entwicklung herausgreifen und in einen fruchtbaren Zusammenhang mit unseren Untersuchungen bringen.³⁶³

Auffallend und für unser Anliegen äußerst hilfreich ist der Gesichtspunkt, dass die Tragödie von Beginn ihrer spielerischen Umsetzung wie theoretischen Definition an als Ort ethischer und moralischer Bildung galt. Sowohl im alten Griechenland als auch in Mittelalter und Neuzeit lag ein Akzent des tragischen Vor-Spielens stets auf der Vermittlung moralischer Entscheidungsmaßstäbe durch eine direkte

³⁶² Die konkret zur Diskussion stehenden Werke, die man nach allgemeinem literaturwissenschaftlichen Konsens als „Tragödien“ bezeichnet, sind „die griechischen Tragödien des fünften vorchristlichen Jahrhunderts, die englischen der Shakespearezeit, die klassischen französischen von Corneille und Racine und die deutschen von Lessing bis Hebbel“ (Gelfert 1995, S.6).

³⁶³ Zu einer umfassenden Darstellung der Tragödientheorie(n) seit Aristoteles vgl. George 1972; Kaufmann 1980; Gelfert 1995, Profitlich 1999 sowie Menke 2005. Letzteres Werk schenkt insbesondere dem *König Ödipus* sowie Becketts *Endspiel* als Beispielen „gegenwärtiger“ Tragödien große Aufmerksamkeit (S.11-101 respektive S.188-202).

„Belehrung“ des Publikums respektive seiner Anregung zum Nachdenken und Finden eines fundierten moralischen Urteils bezüglich des dargestellten Handlungskonflikts. Dieses moralische Urteilsvermögen bildete sich aus Sicht der jeweiligen Philosophen und Literatur-Theoretiker vor allem auch durch die Ansprache der emotionalen Seite des Menschen heraus: Gerade die Einbeziehung des Zuschauers in das Empfinden konkreter, auf die Figuren im Drama unmittelbar bezogener Gefühle wie Mitleid, Wut oder Trauer, galt als ausschlaggebend für die auf den vorliegenden Einzelfall bezogene Bewertung wie die Ausbildung seiner moralischen Urteilskompetenz insgesamt.

Am Anfang aller schriftlich fixierten Tragödientheorie steht Aristoteles, dessen *Poetik* zu Ausgangspunkt und Bezugsgröße der wichtigen Entwicklungsströmungen nach ihm wurde. Er definiert die Tragödie als

Nachahmung einer guten und in sich geschlossenen Handlung von bestimmter Größe, in anziehend geformter Sprache, [...] - Nachahmung von Handelnden und nicht durch Bericht, die Jammer und Schaudern hervorruft und hierdurch eine Reinigung von derartigen Erregungszuständen bewirkt.³⁶⁴

Es geht nicht eindeutig hervor, ob Aristoteles hier tatsächlich eine moralische Bildung im weitesten Sinne als Ziel des Tragödienspiels im Blick hatte, oder ob er sich „lediglich“ auf eine Affektabfuhr im Sinne einer Befreiung des Druckes, den „eleos“ und „phobos“ im Zuschauer auslösten, bezieht. Fakt ist, dass die griechische Tragödie seiner Zeit immer auch die moralische Läuterung wie Unterweisung des Menschen anstrebte, nie nur der Unterhaltung diene oder „Nachahmung“ als rein ästhetisches Moment in den Vordergrund stellte, sondern immer auch „ermahnen“ und „belehren“ wollte. Für unsere Zusammenhänge ist darüber hinaus interessant, dass von Beginn an die Tragödie mit grundlegenden Emotionen des Menschen in Verbindung gebracht wurde, die sie in verschiedener Weise ansprechen, zum Leben erwecken und dem fühlenden Menschen nahe bringen konnte.

Die mittelalterliche Traditionslinie, die von Isidor von Sevilla initiiert wurde, betont die Tragödie als Ort moralischer Bildung bezogen auf das christliche

³⁶⁴ Aristoteles 1987, S.19 (1449b). Über die Bedeutung von „eleos und phobos“ - häufig auch als „Mitleid und Furcht“ übersetzt - sowie deren Katharsis ist viel gestritten worden. Auf die Einzelheiten dieses Übersetzungs- und Interpretationsdisputts kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Vgl. hierzu Kaufmann 1980, S.50ff. sowie Gelfert 2004, S.15ff.

Wertsystem. In seiner Tradition steht auch Nicholas Trevet, der durch das Beispiel der in der Tragödie dargestellten Handlungszusammenhänge eine „Verbesserung der Sitten“ gegeben sieht.³⁶⁵

Im reformatorisch-humanistischen Kontext wurde diese Linie weiter verfolgt: Die „Moralisierung der Tragödie“ findet sich insbesondere bei Melanchthon, der sich von der abschreckenden Wirkung der Darstellung schrecklicher Ereignisse eine „bessere Wappnung der Zuschauer gegen das Laster“ erhoffte. Ausdrücklich bezieht Melanchthon sich dabei auf Aristoteles und betont dessen Begriff der Furcht als Angst davor, das gleiche Schicksal zu erleiden wie der Held und von Gott bestraft zu werden. Gleichzeitig sieht Melanchthon die emotionale Katharsis nur als ersten Schritt hin zu einer rationalen Auseinandersetzung.³⁶⁶

Auch bei Martin Luther erfährt die Tragödie ihre Wertschätzung durch die dramatische Behandlung konkreter Themen, welche seiner Auffassung nach die Beförderung christlich-moralischen Lebens zum Ziel haben: „die Wertschätzung und Würdigung der Ehe und die Verteidigung der göttlichen Ordnung, innerhalb derer jedermann den ihm vorbestimmten Ort im Leben erkennt und behält.“³⁶⁷

Insbesondere im 18. Jahrhundert, beeinflusst durch die neuzeitliche Erweiterung des Denkens über den traditionellen „christlich“-kirchlich abgesteckten Rahmen hinaus, erhält die Tragödie in Theorie und Praxis eine besondere Aufwertung. In England stellt Shaftesbury den Bezug von tragischem Gefühl und Moralempfinden heraus, wenn er erklärt:

We find by ourselves, that the moving our Passions in this mournful way, the engaging them in behalf of Merit and Worth, and the exerting whatever we have of social Affection and human Sympathy, is of the highest Delight.³⁶⁸

In Deutschland betonen vor allem Lessing und Schiller die gesellschaftliche Bedeutung der Tragödie als Ort menschlich-moralischer Aufklärung und Bildung. Bemerkenswert ist wiederum die Betonung der Gefühle, die der Zuschauer nicht nur bei der Betrachtung eines Schauspiels empfindet, sondern welche auch, freigesetzt, nachwirken auf das „sittliche“ Verhalten des Menschen. Da die Texte

³⁶⁵ Vgl. hierzu Isidorus Hispalensis 1911, S.7, 5f., 18, 45; und George 1972, S.21-24 sowie Trevetus in George 1911, S.31-34.

³⁶⁶ Vgl. Melanchthon, dargestellt und kommentiert in George 1911, S.49-54.

³⁶⁷ Vgl. Luther, dargestellt in George 1911, S.54-57.

³⁶⁸ Vgl. Shaftesbury 1984, S.192/194.

der beiden Literaten und Philosophen bis heute als Meilensteine der Theatertheorie gelten und noch dazu wesentliche Punkte erhellen, die auch für die Zusammenhänge dieser Arbeit relevant sind, sei ihnen an dieser Stelle größerer Raum gewidmet.

Lessing, der als literaturbezogener Philosoph seine Gedanken zur Aufklärung des Menschen sowohl theoretisch formulierte als auch dramatisch umsetzte, greift insbesondere auf das aristotelische Mitleid-Konzept zurück. Der Begriff des Mitleids wird von Lessing dabei weit gefasst: Für ihn ist diese „Regung“ die einzige, welche das Trauerspiel hervorrufe; die Furcht finde sich nach Aristoteles darunter subsumiert. Wer die aristotelischen Begriffe „eleos“ und „phobos“ als zwei getrennt voneinander existierende Empfindungen verstehe, habe ihn falsch übersetzt respektive interpretiert. Lessing behauptet hingegen:

[S]eine Furcht ist durchaus nicht die Furcht, welche uns das bevorstehende Übel eines andern, für diesen andern, erweckt, sondern es ist die Furcht, welche aus unserer Ähnlichkeit mit der leidenden Person für uns selbst entspringt; es ist die Furcht, dass die Unglücksfälle, die wir über diese verhängt sehen, uns selbst treffen können; es ist die Furcht, dass wir der bemitleidete Gegenstand selbst werden können. Mit einem Worte: diese Furcht ist das auf uns selbst bezogene Mitleid.³⁶⁹

Durch diese erweiternde Deutung des aristotelischen Begriffes „eleos“ - Mitleid, misst Lessing der Einfühlung des Zuschauers - wir würden heute sagen, der Empathie oder Sympathie - einen hohen Stellenwert bei. Das gilt nicht nur bezogen auf den Prozess des Zuschauens selber, sondern auch hinsichtlich der Wirkung auf die „Moralität“ des Menschen insgesamt. So ist Lessing überzeugt:

Der mitleidigste Mensch ist der beste Mensch, zu allen gesellschaftlichen Tugenden, zu allen Arten der Grossmuth der aufgelegteste. Wer uns also mitleidig macht, macht uns besser und tugendhafter, und das Trauerspiel, das jenes thut, thut auch dieses, oder - es thut jenes, um dieses thun zu können.³⁷⁰

Mit diesem hohen Anspruch an das menschliche Mitleid, aber auch an die Fähigkeit des Menschen, ein moralisch einfühlsamer, verständnisvoller und damit auch tugendhaft handelnder Mitmensch zu sein, weist Lessing dem (tragischen) Schauspiel seine besondere Funktion als Medium moralischer Bildung zu. Ob er die Prozesse des Mitleids/der Einfühlung dabei auch auf das Verhältnis des Schauspielers zu seiner Rolle bezogen gesehen hat, ist nicht bekannt; auch diese Form des „Mitgefühls“ erscheint aber, nach heutiger Auffassung der

³⁶⁹ Lessing 1986, S.383.

³⁷⁰ Lessing 1972, S.261.

Schauspielkunst, als nahe liegendes Mittel zum besseren Verständnis der gespielten Figur beziehungsweise der durch sie verkörperten menschlichen Positionen und Situationen.

Wie groß die Bedeutung ist, die Lessing dem (im Theater empfundenen) Mitleid für die moralische Bildung des Menschen beimisst, wird deutlich, wenn er das Mitgefühl des Zuschauers selbst auf die „größten Übeltäter“ ausgedehnt wissen will. Hatte Aristoteles noch behauptet, es sei gar nicht „tragisch“, wenn ein solcher Übeltäter ins Unglück stürze, erzeuge deshalb auch weder Mitleid noch Furcht, sondern nur eine gewisse „Rührung“ (Aristoteles wählt hierfür den Begriff „Philanthropie“), so greift Lessing diese Vorstellung auf und erweitert sie, indem er die „Philanthropie“ in einem umfassenderen Sinne definiert. Denn da für ihn selbstverständlich ist: „Auch der Bösewicht ist noch Mensch, ist noch ein Wesen, das bei allen seinen moralischen Unvollkommenheiten Vollkommenheiten genug behält, um sein Verderben, seine Zernichtung lieber nicht zu wollen“, geht er davon aus, dass der Mensch beim Anblick seines Leidens „das sympathetische Gefühl der Menschlichkeit“ empfindet,

welches, trotz der Vorstellung, dass sein Leiden nichts als Verdienst sei, dennoch in dem Augenblicke des Leidens in uns sich für ihn reget. [...] Denn auch dann noch, wenn das Unglück, welches den Bösewicht befällt, eine unmittelbare Folge seines Verbrechen ist, können wir uns nicht entwehren, bei dem Anblicke dieses Unglücks mit ihm zu leiden [...] ³⁷¹

- ein Gefühl, welches, den oben begonnenen Argumentationskreis schließend, vor allem darauf beruht, dass wir durch unser Mitleiden die Möglichkeit zugestehen müssen, ähnliches Leiden könne aus ähnlichem Grunde auch uns treffen, da wir ebenso Mensch sind wie er und folglich ebenso die Möglichkeit „falschen“ Entscheidens und Handelns in uns tragen. Gerade aus diesem Gefühl menschlicher Ähnlichkeit und Gemeinschaft kann sowohl ein Verständnis für Denken, Handeln und Fühlen des anderen erwachsen, als auch ein Zugang zu den eigenen seelischen „Höhen und Tiefen“ gewonnen werden, welcher ebenfalls zu moralischer (Selbst-)Bildung in weitem Sinne beitragen kann.

Ganz ähnlich sieht auch Schiller die Bedeutung des Schauspiels für die moralische Bildung des Menschen. In seinem Aufsatz „Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet“ entwirft er ein Plädoyer für das Theater, das in

³⁷¹ Lessing 1986, S.390f.

seinen Augen „mehr als jede andere öffentliche Anstalt des Staats eine Schule der praktischen Weisheit [...], ein unfehlbarer Schlüssel zu den geheimsten Zugängen der menschlichen Seele“ ist.³⁷² Er spricht der Bühne sogar die Fähigkeit und Berechtigung zu, moralische Urteile zu äußern und zwar gerade da, „wo das Gebiet der weltlichen Gesetze endet.“³⁷³ Dadurch kann sie jenem als Unterstützung dienen, hat mithin gesellschafts- und staatstragende Funktion. Diese Aufgabe erfüllt sie vor allem dadurch, dass sie den Menschen emotional in das Bühnengeschehen involviert und ihn somit in die Lage versetzt, sein moralisches (Fein-)Gefühl zu zeigen und auszubilden; auch Schiller kommt es dabei vorzugsweise auf das Mitleid und Mitgefühl an, das wir mit den agierenden Figuren empfinden und das uns sowohl bezüglich des eigenen Schicksals Erkenntniszuwachs und Mut einbringe als auch die Befähigung verleihe, großmütiger dem Leiden eines anderen gegenüber zu stehen:

Die Schaubühne führt uns eine mannigfaltige Szene menschlicher Leiden vor. Sie zieht uns künstlich in fremde Bedrängnisse, und belohnt uns das augenblickliche Leiden mit wollüstigen Tränen, und einem herrlichen Zuwachs an Mut und Erfahrung. [...] Aber nicht genug, dass uns die Bühne mit Schicksalen der Menschheit bekannt macht, sie lehrt uns auch gerechter gegen den Unglücklichen sein, und nachsichtsvoller über ihn richten. Dann nur, wenn wir die Tiefe seiner Bedrängnisse ausmessen, dürfen wir das Urteil über ihn aussprechen.³⁷⁴

Und dieses Urteil wird deshalb gemildert sein, weil wir „eine Träne des Mitleids“ in unseren Schuldspruch „mischen“, nachdem wir das auf der Bühne dargestellte Leiden eines Menschen miterlebt haben.³⁷⁵ Das Schauspiel vermag also, „Menschlichkeit und Sanftmut“ im Zuschauer hervorzurufen und herauszubilden; und ganz in der Tradition der Aufklärung kennzeichnet Schiller die Funktion der Bühne nicht nur als „Verdienst [...] um die sittliche Bildung“, sondern auch um „die ganze Aufklärung des Verstandes“. Deshalb ist er überzeugt, „[m]it ebenso glücklichem Erfolge würden sich von der Schaubühne Irrtümer der E r z i e h u n g bekämpfen lassen“- dieses Thema werde zukünftig hoffentlich noch behandelt werden.³⁷⁶

³⁷² Vgl. Schiller 1997, S.96.

³⁷³ Schiller 1997, S.93.

³⁷⁴ Schiller 1997, S.97.

³⁷⁵ Ib.

³⁷⁶ Schiller 1997, S.99.

Interessanterweise zeigt sich auch in der Praktischen Philosophie des 18. Jahrhunderts eine Hinwendung zum Prinzip des Mitleids/Mitgefühls. Nicht nur Schopenhauer betont den Wert des Mitleids als

der ganz unmittelbaren, von allen anderweitigen Rücksichten unabhängigen Teilnahme zunächst am Leiden eines andern und dadurch an der Verhinderung oder Aufhebung dieses Leidens, als worin zuletzt alle Befriedigung und alles Wohlsein und Glück besteht.³⁷⁷

Im englischen Sprachraum setzt sich vor allem Adam Smith für die „Sympathie“ ein, welche die Grundlage für ethisch fundiertes moralisches Handeln sei. Dieses „Sympathisieren“ mit dem anderen Menschen ist noch weiter gefasst als das Empfinden von Mitleid: Es umfasst alle menschlichen Affekte und bezieht sich auf die Anteilnahme an ganz verschiedenen emotionalen Befindlichkeiten des Gegenübers. Sehr treffend wählt Smith zur Illustration seiner Idee den Prozess, den der Zuschauer im Theater beim Anblick des Bühnengeschehens durchläuft:

Unsere Freude über die Errettung jener Tragödien- oder Romanhelden, die unsere Anteilnahme erwecken, ist ebenso aufrichtig wie unser Kummer wegen ihrer Not, und das Mitgefühl mit ihrem Elend ist nicht wirklicher als das mit ihrem Glück. [...] Bei allen Affekten, deren das menschliche Gemüt fähig ist, entsprechen die Gemütsbewegungen des Zuschauers immer dem Bilde, das dieser sich von den Empfindungen des Leidenden macht, indem er sich in dessen Fall hineindenkt.³⁷⁸

Indem wir „mit dem Leidenden in der Phantasie den Platz tauschen“ gelangen wir dazu, „seine Gefühle nachzuempfinden und durch sie innerlich berührt zu werden“³⁷⁹ - durch diesen Perspektivwechsel wird das Gefühlserleben des anderen für uns nachvollziehbar.³⁸⁰

Im 19. Jahrhundert begann die Tragödie als literarische Gattung ihre Wirkungs- und Überzeugungskraft zu verlieren - „das Tragische“ trat nun in den Vordergrund der Betrachtung. Der Mensch als Leiden und Schmerzen ausgeliefertes Wesen fand später vor allem bei Marcuse eingehende

³⁷⁷ Schopenhauer 1998b, S.740.

³⁷⁸ Vgl. Smith 1977, S.4.

³⁷⁹ Smith 1977, S.3.

³⁸⁰ Zu einer vertieften Darstellung der Smithschen Gefühlsethik sei auf den Aufsatz von Rolf „Selbstliebe und Sympathie. Zur Theorie der ethischen Gefühle von Adam Smith“ verwiesen. Rolf stellt insbesondere die Bedeutung dieses Ethikkonzepts für den Philosophieunterricht vor, dessen kognitive Dimension durch eine affektive ergänzt werden müsse, da „eine ausschließlich kognitiv ausgerichtete Werteerziehung noch nicht die Wertüberzeugungen und die Handlungsebene erreicht [...]. Unterrichtsverfahren, die sich dadurch auszeichnen, dass sie solche Gelegenheiten anbieten, sind die Behandlung von Fallbeispielen, die Lektüre literarischer Texte, [...], die Durchführung von Plan- und Rollenspielen, szenisches Interpretieren, theatrales Philosophieren usw.“ (Rolf 2005, S.41).

Behandlung;³⁸¹ mit der Existenzphilosophie wurde jedoch auch die Diskussion um das Tragische in der Philosophie weitgehend beendet. Das lag vor allem daran, dass aus (post)moderner Sicht die tragödienspezifische Affirmation des Leidens abzulehnen ist, da sie die individuelle Entscheidungsfreiheit negiere und auch gesellschaftliche Missstände so unabänderlich erscheinen lasse.³⁸²

Wurde 1961 schließlich schon der „Tod der Tragödie“ proklamiert,³⁸³ lebt sie in literarischen und theatralen Kreisen jedoch ungehindert weiter, wie nicht nur die Spielpläne der Schauspielhäuser, sondern auch die Literaturkurse an Schulen zeigen. Ebenso findet die Tragödie in theoretischen Arbeiten namhafte Unterstützer, wie jüngst durch Menke, der gerade „die Gegenwart der Tragödie“ betonen will:

Die Behauptung von der Gegenwart der Tragödie soll die Ansicht zurückweisen, dass ‚für uns‘, um Hegels berühmteste Formulierung über die Kunst zu variieren, die Tragödie ‚ein Vergangenes‘ ist oder, wie Friedrich Schlegel mutmaßt, sie ‚antiquiert‘ geworden sein könnte. ‚Für uns‘ - das heißt, in Hegels wie in Schlegels Sinn: für uns Moderne. Die Ansicht, die der Titel von der Gegenwart der Tragödie zurückweisen soll, ist die, dass die Moderne die Zeit nach der Tragödie sei [...].³⁸⁴

Mag es also auf Grund veränderter Weltsichten und Menschenbilder manchem schwierig erscheinen, die Relevanz der Tragödie „auch für uns Heutige“ zu erkennen, favorisieren andere die Tragödie als die literarische Gattung, die gerade die Situation des Menschen in der (Post-)Moderne besonders treffend widerzuspiegeln weiß. Wo auch immer man selbst sich zwischen diesen Extrema positioniert - dass die Tragödie respektive das Drama gerade Schüler/innen in ihrem Prozess der (Selbst-)Aufklärung und Identitätsfindung viele Ansätze und Aufschlüsse gewähren kann, welche sie außerdem dazu befähigen, Handlungsmöglichkeiten innerhalb menschlicher Gemeinschaften auszuprobieren und zu reflektieren, werden pädagogische Praktiker/innen nicht bestreiten.

5.2 Das Verhältnis von Literatur und Philosophie in seiner Relevanz für philosophiedidaktische Bildungsprozesse

Das Verhältnis von Literatur und Philosophie und damit die Relevanz literarischer Formen und Inhalte für den Philosophieunterricht erfährt in jüngster Zeit eine

³⁸¹ Vgl. Marcuse 1923.

³⁸² Vgl. hierzu vor allem Adorno 1970 sowie Profitlich 1999, S.324f.

³⁸³ Steiner 1961.

³⁸⁴ Menke 2005, S.7.

verstärkte Wahrnehmung. Die *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* widmete diesem Themenkomplex in den vergangenen Jahren zwei Ausgaben³⁸⁵, und auch die praxisorientierte Zeitschrift *Ethik und Unterricht* enthält in den neuesten Heften zunehmend Beiträge zur unterrichtlichen Behandlung literarischer Texte.

In dem Heft „Literarische Zugänge“ der von Hengelbrock herausgegebenen Reihe *Philosophie. Beiträge zur Unterrichtspraxis*³⁸⁶ weist derselbe in seinem Aufsatz „Literarische Zugänge - eine Lösung?“³⁸⁷ auf Autoren hin, die sowohl literarische als auch philosophische Werke verfasst haben und deren theoretische Gedanken sich vielerorts in ihren literarischen Texten wieder finden. Als einschlägiges Beispiel nennt er die in Sartres Drama *Die Fliegen* deutlich erkennbaren Gedanken, welche der Philosoph in seinem Hauptwerk *Das Sein und das Nichts* entfaltet - wengleich *Die Fliegen* auf Grund des Fehlens „einer gewissen Unbekümmertheit der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung“, also wegen ihrer angeblichen Ideenlastigkeit, nach Meinung des Autors für die philosophieunterrichtliche Behandlung weniger geeignet erscheint.³⁸⁸ Stattdessen empfiehlt er Giraudoux' Drama *Der Trojanische Krieg findet nicht statt* (1935), das sich mit der Frage nach der Unvermeidbarkeit von Kriegen auseinandersetzt und dabei auf einen Stoff der griechischen Mythologie zurückgreift.³⁸⁹ Den „pädagogischen Wert“ der Auseinandersetzung mit dieser literarischen Umsetzung philosophischer Ideen sieht Hengelbrock darin, dass „[d]as Nacherleben der Schicksale, der innere Nachvollzug von Lebenserfahrung [...] eine nachhaltigere Wirkung auf das Gewissen und das Wertbewusstsein der Schüler aus[übt] als jegliche moralische Unterweisung.“ Zudem schaffe „[d]ie Identifikation mit den Personen des Stückes [...] die affektive Bereitschaft zum Engagement für die von diesen Personen vertretenen Werte“.³⁹⁰

³⁸⁵ Heft 3/1998: „Literarische Texte“ sowie Heft 2/2004: „Literarisches Philosophieren“. Schon Heft 3/1988 der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* hatte „Literatur“ zum Thema.

³⁸⁶ Heft 31/1996.

³⁸⁷ Hengelbrock 1996, S.3-16.

³⁸⁸ Hengelbrock 1996, S.10.

³⁸⁹ Siehe Hengelbrock 1996, S.10-16, wo eine Darstellung des Dramas einschließlich des Bezuges seiner Inhalte auf den von Camus und Sartre vertretenen „humanistischen Nihilismus“ erfolgt.

³⁹⁰ Hengelbrock 1996, S.13.

Ob die Schaffung eines Wertbewusstseins einschließlich der Bereitschaft zu aktiver Umsetzung in die Praxis tatsächlich ein so unwillkürlich sich ergebendes Lernziel der - offensichtlich nur lesend-rezeptiven (eine andere Form nennt der Autor jedenfalls nicht) - Auseinandersetzung der Schüler/innen mit dem Drama sein kann, mag bezweifelt werden. Dass die intensive - und möglichst auch handlungsorientierte - Beschäftigung mit philosophisch gehaltvollen Dramen-texten jedoch durchaus eine förderliche Wirkung auf die moralische Urteils- und hoffentlich auch Handlungsfähigkeit von Schüler/innen haben kann, erkennt der Autor richtig und unterstreicht damit die Wichtigkeit des Einsatzes literarischer (Dramen-) Texte im Philosophieunterricht.

Im selben Band der *Beiträge zur Unterrichtspraxis* beschreibt Kesselring in seinem Beitrag „Das philosophische Problem des Absurden - literarische Veranschaulichung einiger Aspekte“³⁹¹ die Behandlung von Literatur im Philosophieunterricht als Möglichkeit, einen Weg von der an vielen Stellen sehr abstrakten „Theorie des Absurden“ hin zu ihrer Konkretisierung, Erfahrbarmachung und damit auch zu mehr Lebensnähe ihrer Aussagen und Bedeutungen zu gehen:

[Es] liegt der Gedanke nahe, Zugänge zu suchen, auf denen diese normalerweise im Philosophieunterricht [...] nur ‚trocken‘ darzustellenden Theorien mit Anschaulichkeit aufgefüllt und dem Lernenden somit leichter näher gebracht werden können, etwa durch die Lektüre und Interpretation einschlägiger literarischer Werke [...].³⁹²

Als für diesen Zusammenhang besonders geeignet benennt der Autor Ionescos Drama *Die Stühle*, die Romane *Die Pest* und *Der Fremde* von Camus sowie Samuel Becketts Drama *Endspiel*.³⁹³ Wie Hengelbrock weist jedoch auch Kesselring lediglich die inhaltlich-sprachliche Relevanz der literarischen Werke für eine Behandlung im Philosophieunterricht aus und offeriert weder kognitiv-analytische, noch praktisch-handlungsorientierte Vorgehensweisen der unterrichtlichen Erarbeitung.

In der philosophiedidaktischen Literatur finden sich darüber hinaus Verweise auf die besondere Eignung literarisch gestalteter Texte zur *Einführung* in die

³⁹¹ Kesselring 1996, S.75-81.

³⁹² Kesselring 1996, S.75. Kesselring spricht sich an dieser Stelle gleichzeitig für eine „interdisziplinäre Kooperationsmöglichkeit von Lehrenden verschiedener Fächer“ aus (Vgl. S.76).

³⁹³ Kesselring 1996, S.77ff.

Philosophie. So beruft sich Hengelbrock auf „[g]ute Erfahrungen [...] mit der Lektüre von Thomas Morus: *Utopia*“ im Anfangsunterricht und erwähnt mehrfach die „erzählerischen Elemente“ als besonderen Anreiz, philosophische Gedanken im „Gewand einer Geschichte“ kennenzulernen.³⁹⁴ Tichy favorisiert in seinem Beitrag „Voltaires ‚Candide‘ oder: Der Anfang des Philosophieunterrichts“ den satirischen Roman *Candide oder der Optimismus* als in grundlegende philosophische Fragestellungen einführende Lektüre im elften Jahrgang, unter Berufung auf die Vertrautheit der Schüler/innen mit der Erschließung literarischer Texte in anderen Unterrichtsfächern.³⁹⁵ Dabei wird von beiden Autoren die Chance betont, im literarischen Zugang zur Philosophie von Beginn an den Blick sowohl für die individuelle, lebenspraktische als auch die theoretisch-systematische Perspektive philosophischer Arbeit zu öffnen.³⁹⁶ Und wenn es, mit Dölle-Oelmüller gesprochen, „die Einführung in die Philosophie“ bzw. „de[n] richtige[n] Weg zum Philosophieren“ gar nicht gibt, es vielmehr um „[l]ebendiges Philosophieren im Unterricht [geht], das sich nicht künstlich beschränkt auf das, was einige Methoden und Didaktiken den Lehrern glauben vorschreiben zu können“, sondern die Neugier der Schüler/innen und ihr Interesse an grundlegenden philosophischen Welt- und Menschheitsfragen zu wecken und aufrecht zu erhalten vermag,³⁹⁷ erscheinen literarisch gestaltete philosophische Texte und philosophisch orientierte literarische Texte als in besonderer Weise geeignet, „Anfänger/innen“ des Philosophierens eine zwischen individuellen Zugangsvoraussetzungen und theoretischen Ansprüchen vermittelnde Hinführung zu philosophischem Denken und Arbeiten zu bieten.

Will man die Behandlung von Literatur als Trägerin ethisch-philosophischer Gehalte im Philosophieunterricht legitimieren, muss das Verhältnis Mensch - Literatur - Philosophie grundsätzlich geklärt werden. Im Anschluss an Cassirer und Goodman lässt sich der Mensch zunächst als „animal symbolicum“ definieren, als Wesen, dessen Spezifikum es ist, in „Symbolischen Formen“ Welterzeugungs- und -erschließungsprozesse vorzunehmen, die immer auch

³⁹⁴ Hengelbrock 1985, S.5f.

³⁹⁵ Tichy 1985, S.37-47.

³⁹⁶ Hengelbrock 1985, S.5; Tichy 1985, S.46f.

³⁹⁷ Dölle-Oelmüller 1985, S.49.

Formen menschlicher Selbstausslegung sind.³⁹⁸ Der tätige Geist des Menschen transformiert sinnlich Gegebenes in geistige Bedeutungsinhalte und schafft so beispielsweise Wissenschaft, Philosophie und Kunst. Mithin nimmt der Mensch seine Umwelt nie nur passiv auf, sondern deutet sie gestaltend immer schon. Das bedeutet, dass auch die Literatur menschliche Welterzeugungsweise ist und zu jeder Form wissenschaftlicher Welterzeugung in einem gleichberechtigten Verhältnis steht:

Literatur als symbolische Form erkundet, erfasst und durchdringt die Welt. [...] Fiktives und Reales spielen ineinander und ermöglichen ein vertieftes Verstehen der Welt, da durch die Literatur Aspekte der Welt neuartig sichtbar gemacht werden, die den Leser u. U. dazu bewegen können, gewohnte Deutungsmuster zu variieren oder aufzugeben.³⁹⁹

Literatur als eine bestimmte Interpretationsweise der Welt regt also zum Nachdenken an und bietet damit die Möglichkeit, eigene Weltanschauungsweisen und Handlungsmuster kritisch zu reflektieren und vielleicht sogar zu ändern.

Diese Anregung zu (Selbst-) Reflexion und damit verbunden eine mögliche Initiierung von Neuorganisationen gewohnter Denkweisen und Handlungsmuster macht die Nähe der Literatur zur Philosophie augenfällig. Und da

Philosophieren nicht im Medium der diskursiven Sprache aufgeht, sondern [...] es auch andere Symbolisierungen gibt, die auf ihre Weise rational sind, aber darüber hinaus auch Potentiale enthalten, die philosophische Aktivitäten fördern⁴⁰⁰,

kann die aktive Auseinandersetzung mit in literarischer Form präsentierten philosophischen Ideen als eine lebendige Weise des Philosophierens verstanden werden. Philosophisch relevante Sachverhalte werden in literarischen Texten auf anschauliche, konkret-erfahrbare Weise inszeniert und damit gleichsam „zum Leben erweckt“ - ein Zusammenhang, der die Schlussfolgerung erlaubt, „dass neben der gängigen philosophisch-diskursiven Sprachform literarische Texte ein gleichberechtigtes Medium des Philosophierens darstellen“.⁴⁰¹

³⁹⁸ Hier wie im Folgenden beziehe ich mich auf Nordhofen 1998. Vgl. hierzu ausführlich dies. 2003.

³⁹⁹ Nordhofen 1998, S.158f. Zur Bedeutung des Fiktiven und des Imaginären als Konstituenten von Literatur wie auch als anthropologische Grunddispositionen vgl. des Weiteren Iser 1991.

⁴⁰⁰ Nordhofen 1998, S.162.

⁴⁰¹ Nordhofen 1998, S.163.

Das Interesse an der Verwandtschaft von Philosophie und Literatur hat jedoch erst in jüngster Zeit wieder eine Verstärkung erfahren.⁴⁰² Zwar entwickelten sich Philosophie und Literatur ursprünglich in enger Verbindung miteinander, wie beispielsweise in den Dialogen Platons deutlich wird, doch hat die Philosophie sich, insbesondere seit Beginn der Neuzeit, immer mehr von der Literatur distanziert, vor allem, um die Position der philosophischen Vernunft wissenschaftlich zu behaupten. Gleichwohl haben vernunftkritische Philosophen wie Nietzsche und Adorno⁴⁰³ immer schon an der literarischen Form als Ausdrucks- und Gestaltungsmedium philosophischer Gedanken festgehalten. Auch, aber nicht nur, durch die grundsätzliche, „postmoderne“ Infragestellung von Rationalität und den Aufbau von systematischen Ordnungszusammenhängen, erfolgte eine erneute Annäherung von philosophischem und literarischem Wahrnehmen und Denken, die sich ebenso in didaktischen Kontexten niedergeschlagen hat: „Literarische Texte zu behandeln, gehört [heute] zu den bewährten Verfahren des Philosophie- und Ethikunterrichts.“⁴⁰⁴

Als für die unterrichtliche Behandlung besonders geeignete literarische Textform hebt Rohbeck den philosophischen Dialog hervor:⁴⁰⁵

Der Dialog erlaubt es, ein Problem von mehreren Seiten zu betrachten, unterschiedliche Standpunkte zur Geltung zu bringen und den Ausgang der Argumentation offen zu lassen.⁴⁰⁶

⁴⁰² Vgl. zu diesem kurzen Abriss literatur-philosophischer Entwicklung Rohbeck 2004, S.90. In seinem Beitrag beschäftigt der Autor sich vornehmlich mit der „Literatur in der Philosophie“, also der „Philosophie als Literatur, sofern die Philosophie selber Literatur ist“ (S.91) und empfiehlt insbesondere die stärkere Behandlung „marginaler Gattungen“ wie Essay, Aphorismus, Dialog oder Brief im Philosophieunterricht (S.93ff.).

⁴⁰³ Vgl. hierzu den interessanten Beitrag „Essays und Aphorismen. Reflexionen von Theodor W. Adorno im Philosophieunterricht“ von Runtenberg, die der „fehlenden Demarkationslinie“ zwischen Philosophie und Literatur für die Behandlung literarischer Formen philosophischer Gedanken im Philosophieunterricht keine Rolle beimisst, da „unbestritten ist, dass solche Formen von Philosophie philosophische Fragen, Probleme und Erfahrungen aufgreifen, thematisieren und gerade durch ihre Form philosophische Lernprozesse bei Lesern wecken und unterstützen können.“ (Runtenberg 2004, S.103). Dieses Plädoyer lässt sich analog für die Behandlung von philosophisch basierter Dramenliteratur im Philosophieunterricht halten.

⁴⁰⁴ Rohbeck 2004, S.90. Rohbeck stellt hier noch einmal verschiedene Gründe für die Eignung literarischer Texte besonders als Hinführung zur Philosophie dar, benennt auch die jüngsten Werke philosophisch orientierter Jugendliteratur und bemerkt, dass literarische Werke im Unterricht sowohl als Einstieg in ein bestimmtes Thema mit anschließender Lektüre eines entsprechenden philosophischen Textes wie auch als eigenständige Werke gelesen und auf ihre philosophischen Gehalte hin untersucht werden können (S.90f.).

⁴⁰⁵ Rohbeck 2004, S.95ff.

⁴⁰⁶ Rohbeck 2004, S.95.

Dabei sind die Dialogpartner- oder Gesprächsteilnehmer/innen grundsätzlich gleichberechtigt und ringen gemeinsam um die Lösung eines Problems bzw. befinden sich gemeinsam auf dem Weg der Wahrheitssuche. Mithin ist der philosophische Dialog eine gute Übung in prozess- wie problemorientiertem Reflektieren und (Denk-)Arbeiten. Neben vielfältigen Affinitäten und Übergangsmöglichkeiten zum Unterrichtsgespräch legt die Behandlung philosophischer Dialogformen außerdem handlungsorientierte, interaktive unterrichtliche Arbeitsmethoden nahe.⁴⁰⁷

Was für die Behandlung des philosophischen Dialogs im Unterricht gilt, kann leicht auf den Umgang mit - philosophisch basierten bzw. betrachtbaren - Dialogen der Dramenliteratur übertragen werden. Auch hier kommt die Vielfältigkeit und häufige Unvereinbarkeit verschiedener Standpunkte zum Tragen, welche die Schüler/innen zum Nachdenken und Problemlösen anregt. Ebenso kann die Einsicht, divergierende Standpunkte bisweilen nicht miteinander in Einklang bringen zu können und sie deshalb unvermittelt oder als nur in Ansätzen vermittelbar nebeneinander bestehen lassen zu müssen, ein durchaus wichtiges Lernziel der Auseinandersetzung mit philosophisch wie lebensweltlich orientierten, literarisch gestalteten oder von den Schüler/innen selbst zu gestaltenden Dialogen sein.

Für das Schreiben „agonaler“, zwischen gleichberechtigten Gesprächspartnern stattfindender Dialoge im Philosophie- und Ethikunterricht spricht sich auch Engels aus.⁴⁰⁸ Für ihn sind „[l]iterarische Formen [...] legitime Ausdrucksmittel der Philosophie, wirksamer oft als Formen theoretisch-diskursiver Textsorten“, weshalb man Schüler/innen „zumindest gestatten sollte, literarische Texte im Philosophie- und Ethikunterricht zu schreiben“.⁴⁰⁹ Auch er betont die Multiperspektivität als Voraussetzung und wichtige zu schulende Fähigkeit für die und in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Problemfeld. Dabei nimmt Engels jedoch nicht philosophische oder literarische Dialoge zum Ausgang der unterrichtlichen Auseinandersetzung, sondern lässt Schüler/innen zu kontrovers diskutierten Themen wie Abtreibung oder Euthanasie direkt literarisch-schreibend

⁴⁰⁷ Rohbeck empfiehlt beispielsweise die Durchführung von Streitgesprächen sowie die Inszenierung eines Dialogs (Rohbeck 2004, S.96f.).

⁴⁰⁸ Engels 2004, 140f.

⁴⁰⁹ Engels 2004, S.137.

tätig werden. Entsprechend spielen die geschriebenen Dialoge in der konkreten (oder potentiellen) Lebenswelt der Schüler/innen, setzen sich nicht mit einer philosophischen oder literarischen Vorlage auseinander.⁴¹⁰ Möglicherweise um diese „lebensweltliche Einseitigkeit“ auszugleichen, betont der Autor mehrfach, dass „die wichtigste philosophisch relevante Form schriftlichen Arbeitens der argumentierende, diskursive Text“ sei.⁴¹¹

Aber warum sollte es nicht möglich sein, das eine mit dem anderen zu verbinden, statt auch hier „in unvereinbaren Gegensätzen“ zu denken? Schüler/innen können und sollen grundlegende Techniken und Weisen logisch-philosophischen Argumentierens lernen, um ihre Auffassung eines (philosophischen) Problems stringent und logisch korrekt darlegen zu können. Gleichzeitig müssen sie in der Lage sein, in die Auseinandersetzung mit anderen - Personen wie Sachzusammenhängen - einzutreten und sich diesen in einem, verschiedenartig gestaltbaren, häufig dialektisch-hermeneutisch strukturierten „Gespräch“ anzunähern. All diese Bedingungen erfüllt auch und gerade die dialogische Interaktion der Schüler/innen auf der Basis eines philosophisch-literarischen Textes, wobei durch die Rückbindung an die Lebenswelt der Schüler/innen sogar noch ein verstärkter Lernzuwachs auf Grund des Transfers in bekannte Handlungszusammenhänge zu erwarten ist.

Eine besondere Form des Philosophierens in und mit Dialogen bildet das von Gefert entwickelte Konzept theatralen Philosophierens.⁴¹² Ausgangspunkt dieses philosophiedidaktischen Ansatzes ist das Anliegen, einer „Tendenz zur ‚intellektuellen Verkopfung‘“⁴¹³ in philosophischen Bildungsprozessen dadurch entgegen zu wirken, dass die Subjektseite in eben solchen, theatral-produktiv und -präsentativ auszugestaltenden Prozessen eine stärkere Berücksichtigung findet. Gefert schließt damit zunächst an den fachdidaktischen Konsens an,

dass einerseits ein produktiver Selbstverständigungsprozess in philosophischen Bildungsprozessen eine fachphilosophische Fundierung

⁴¹⁰ Das Schreiben literarischer Texte als Antwort auf „abstrakte Passagen aus philosophischen Werken“ bzw. markante Sätze bestimmter philosophischer Richtungen erläutert Engels zusätzlich in seinem Aufsatz „Literarisches Philosophieren. Überlegungen und Beispiele zu einem effektiven Schreibmodus“. Vgl. zum theoretischen Hintergrund literarischen Philosophierens und der besonderen Bedeutung des Schreibens auch ders. 2000.

⁴¹¹ Engels 2004, S.144 u. 137.

⁴¹² Vgl. Gefert 2002.

⁴¹³ Gefert 2002, S.12. Gefert bezieht sich in seiner Formulierung auf Martens 1995, S.2.

notwendig macht und dass andererseits eine Auseinandersetzung mit der fachphilosophischen Tradition nur unter dem Aspekt eines deutlichen Bezugs auf das philosophierende ‚Subjekt‘ initiiert werden sollte.⁴¹⁴

Dabei versteht Gefert, in Anlehnung an Cassirer und Langer, das Philosophieren als einen „rationalen Symbolbildungsprozess“ und knüpft damit „an Überlegungen zu einem symboltheoretisch erweiterten Rationalitätsparadigma an, [...] die sich als ‚symbolistisches Philosophieparadigma‘ bezeichnen lassen“.⁴¹⁵

Von zentraler Bedeutung ist dabei der Blick auf ein ganzes Spektrum verschiedener, als gleichwertig anerkannter rationaler Artikulations- und Ausdrucksformen des menschlichen Geistes, ohne beispielsweise eine Dichotomie von „rationaler Wissenschaft“ und „irrationaler Kunst“ zu postulieren.⁴¹⁶ Unter Berufung auf Langer wird in diesem Zusammenhang insbesondere auch dem Fühlen ein erhebliches Gewicht bei der Symbolisierung zugesprochen: „Gefühle sind unter symboltheoretischen Prämissen [...] nicht ‚irrational‘, sondern Ausdruck der rationalen Symbolisierungstätigkeit des menschlichen Geistes.“⁴¹⁷ Zudem beinhalte der Geist eine Fülle an symbolischem Material, das sich außerhalb dessen befinde, was man „Denken“ nennt; mithin seien „[n]ur ganz bestimmte Hervorbringungen des symbolbildenden Gehirns [...] brauchbar entsprechend den Regeln des diskursiven Vernunftdenkens“.⁴¹⁸ Das „erweiterte Rationalitätsparadigma“, das Gefert seinem Ansatz zu Grunde legt, schließt eben diese nicht-diskursiven, auf Gefühlen beruhenden symbolbildenden Ausdrucksformen des menschlichen Geistes in die Tätigkeit des (theatralen) Philosophierens ein.⁴¹⁹

Damit einher geht eine Aufwertung der leiblichen Seite des Menschen: Mit Bezug auf Böhmes „Weisen des Philosophierens“ findet die zweite „Weise“, die

⁴¹⁴ Gefert 2002, S.11. Zur Auflösung des „Scheingegensatzes“ von „Subjekt- oder Objektorientierung“ in philosophischen Bildungsprozessen vgl. auch Steenblock 2002, S.27ff. und die dort zusammengefasste Rehfus-Martens-Kontroverse der 1980er Jahre. Heutige Philosophiedidaktik müsse sich von der Vorstellung verabschieden, es gebe einen Kanon objektiver Inhalte, den es zu vermitteln gelte; statt dessen sei, auch im Zuge post- bzw. spätmoderner Entwicklungen, „eine didaktische Konsequenz zu ziehen aus der Einsicht, dass die philosophischen Fragestellungen, die Antwortversuche und noch deren Rationalitätsformen den historischen Index jeweiliger Orientierung tragen.“ (Steenblock 2002, S.29).

⁴¹⁵ Vgl., auch zur Bezugnahme auf die entsprechende Literatur, Gefert 2002, S.15.

⁴¹⁶ Vgl. Gefert 2002, S.76f.

⁴¹⁷ Zur theoretischen Herleitung vgl. Gefert 2002, S.84ff.

⁴¹⁸ Langer 1979, S.49, zit. nach Gefert 2002, S.87.

⁴¹⁹ Vgl. Gefert 2002, S.87ff.

„Philosophie als Lebensform“, im theatralen Philosophieren eine besondere Hervorhebung.⁴²⁰ Philosophieren, verstanden als „Selbstbildung“, meint hier nicht leibfernes Argumentieren in hermetisch geschlossenen theoretischen Sphären, sondern eine weltverbundene und leibzugewandte, „zeitgemäße philosophische Lebensführung“. Eingeschlossen ist „das *Sich-aussetzen-lernen* gegenüber den Emotionen“ und damit die Chance, im Zuge zunehmender technischer Zivilisierung verschüttete emotionale Bereiche des eigenen Selbst wiederzuentdecken.⁴²¹ Dem gemäß beinhaltet theatrales Philosophieren vor allem auch leiblich-orale Elemente, eine „*Performanz der lebendigen Rede*“⁴²², welche der kognitiv-literalen Darstellungsform des Philosophierens zur Seite gestellt wird.⁴²³ Zwar basiert auch das theatrale Philosophieren auf argumentativ-diskursiven Texterschließungsprozessen; die Ausrichtung der Erarbeitung auf produktive Präsentationsformen der philosophischen Auseinandersetzung führt jedoch in Geferts Konzept dahin, dass „die Arbeit am philosophischen Text nicht primär durch den schriftlichen, sondern zu einem wesentlichen Teil durch den leiblich-theatralen Ausdruck gestaltet wird.“⁴²⁴

Die konkret praktische Durchführung des theatralen Philosophierens erfolgt in vier Phasen: einer Argumentations-, einer Vorbereitungs-, einer Erprobungs- sowie einer Reflexionsphase.⁴²⁵ Begonnen wird mit einer Verständigung über wichtige Begriffe oder Argumente des jeweiligen philosophischen Textes, gefolgt von einführenden Übungen zur Vorbereitung auf die Arbeit mit theatralen Formen. Anschließend experimentieren die Schüler/innen unter Anleitung des Lehrers/der Lehrerin mit eigenen theatralen Deutungsformen ausgewählter Begriffe oder Argumente des Ausgangstextes, um in der Reflexionsphase gemeinsam solche Ausdrucksformen herauszufiltern, die allen Teilnehmer/innen

⁴²⁰ Vgl. Gefert 2002, S.29ff. Zur Darstellung und Integration auch der beiden übrigen von Böhme vorgestellten „Weisen des Philosophierens“, der „Philosophie als Wissenschaft“ bzw. der „Philosophie als Weltweisheit“ in das Konzept des theatralen Philosophierens vgl. auch S.26ff., S.32ff. sowie S.35ff.

⁴²¹ Gefert 2002, S.31.

⁴²² Gefert 2002, S.118.

⁴²³ Zur Verortung leiblich-oralen Philosophierens als mimetischer Verkörperung philosophischer Begriffe schon bei Platon vgl. Gefert 2002, S.16 u. S.112ff. „Das *theatrale Philosophieren* betont diesen mimetischen Aspekt des Philosophierens: Es beinhaltet den Versuch, abstrakte, schriftlich-fixierte Begriffe in der verkörpernden Darstellung des Rezipienten lebendig werden zu lassen.“ (Gefert 2002, S.119).

⁴²⁴ Gefert 2002, S.14.

⁴²⁵ Vgl. zur ausführlichen Erläuterung der Phasen Gefert 2002, S.176ff. oder die übersichtliche Zusammenfassung in ders. 2004, S.111ff.

als angemessene Artikulationsformen der entsprechenden Begriffe oder Argumente erscheinen. Häufig mündet dieser letzte Schritt in ein umfassenderes „Projekt“ mit abschließender Gesamtpräsentation (vor Publikum). Die Schüler/innen bringen dabei auch eigenes, zunächst „textfremdes“ Material wie selbst verfasste Dialoge oder Musikstücke in ihre Erarbeitung ein und gewinnen über diesen, nicht nur diskursiven Zugang ihr „szenisches Material“. Anschließend isolieren alle Teilnehmer/innen gemeinsam „Kernszenen“, also

erprobte Szenen, deren Form die am Projekt Beteiligten intersubjektiv für angemessen halten, um die Bedeutung von (Teil-)Aspekten des philosophischen Textes zum Ausdruck zu bringen.⁴²⁶

Diese Kernszenen werden sodann zu einem schlüssigen Gesamtkonzept verbunden, das ein möglichst weites Spektrum an Textdeutungsweisen enthalten soll. Die abschließende „Performance“ beinhaltet als letzte Stufe der Projektentwicklung die vorher ausprobierte und eingeübte Umsetzung der Kernszenen und ihrer Verbindungselemente in angemessenen ästhetischen Darstellungsformen.

Auch wenn meine Arbeit einen grundsätzlich anderen Ausgangspunkt wählt und für die Durchführung philosophischer Bildungsprozesse ein inhaltlich wie methodisch anderes Arbeiten vorschlägt, lassen sich eine Reihe von Anknüpfungspunkten finden, die auf ein verwandtschaftliches Verhältnis von theatralem zu literarisch basierendem Philosophieren hinweisen. Diese werden im Folgenden zusammenfassend aufgezeigt; ebenso werden die Divergenzen kurz skizziert.

1. Philosophisch-anthropologischer wie lerntheoretischer Ausgangspunkt beider Ansätze ist die Auffassung, dass Schüler/innen intensiver philosophieren (lernen können), wenn sie sich in anderer, und das heißt insbesondere auch in kreativer Weise mit philosophischen Inhalten auseinandersetzen. Es geht nicht länger nur um die Anhäufung eines vordergründigen „Satzwissens“, das dem Schüler/der Schülerin äußerlich bleibt, sondern um das Ausprobieren neuer Wege, Schüler/innen Prozesse lebendigen Philosophierens zu ermöglichen.

⁴²⁶ Gefert 2004, S.112.

2. Eng damit verbunden ist auch das Ziel, die Schüler/innen zu einer Verknüpfung philosophischer Gedanken mit ihren eigenen Erfahrungen zu ermuntern, um dadurch an Stelle des „Satzwissens“ ein „Gebrauchswissen“ zu erwerben.⁴²⁷

Philosophieren, als grundsätzlich jedem Menschen offen stehende Tätigkeit, wird dabei verstanden als Möglichkeit selbstständiger Ich-Findung und Persönlichkeitsbildung, als „Lebensform“, die (philosophisches) Sachwissen mit persönlicher Lebenspraxis zu vermitteln hilft.

3. Die zu erstrebende Selbstbildung wird dementsprechend nicht, wie häufig in der philosophischen Tradition, auf Kosten der Leiblichkeit erreicht, sondern integriert alle Vermögen des Menschen in seiner Ganzheit. Dazu gehört insbesondere auch die Einbeziehung der menschlichen Gefühlswelt, die Gleichstellung emotionaler wie „rationaler“ Erlebnis- und Ausdrucksweisen respektive die Einbeziehung der emotionalen „Rationalität“ in ein „erweitertes Rationalitätsparadigma“.

Der Primat, der innerhalb des theatralen Philosophierens auf den leiblich-präsentativen Darstellungsmodi liegt, kann für das Philosophieren mit literarischen Texten im Philosophieunterricht jedoch nicht übernommen werden. Zwar soll auch die unterrichtliche Erschließung literarischer Texte nach Möglichkeit handlungs- und produktionsorientiert ausgerichtet sein, mithin vielfältige Gelegenheiten zu kreativer szenischer Darstellung bieten; doch liegt dabei erstens ein Akzent auf der *schriftlichen* Um- oder Neugestaltung einzelner Szenen oder Abschnitte des Textes hin zu schülernahen, aktualisierten oder auf die eigene Lebenswirklichkeit bezogenen Situationen; und zweitens mündet diese „szenische Gestaltung“ nicht primär auch in eine „Performance“, also eine wirklich schauspielerische Umsetzung des Geschriebenen vor Publikum.

Der *schriftlichen* Formulierung eigener Gedanken und kreativer Neuordnungen kommt deshalb besonderes Gewicht zu, weil die Erfahrung zeigt, dass Schüler/innen sich zumeist intensiver mit der Textgrundlage wie auch den eigenen - und fremden! - Gedanken auseinandersetzen, wenn diese Auseinandersetzung schriftlich erfolgt. Die Ideen müssen dann nicht nur geordnet, sondern zudem

⁴²⁷ Gefert bemerkt hierzu: „Soll im Philosophieunterricht philosophiert werden, muss nicht das Satzwissen oder das Sagen, sondern das Gebrauchswissen und das Zeigen im Mittelpunkt stehen.“ (Gefert 2004, S.110. Vgl. auch S.109).

begrifflich klar formuliert werden und sind deshalb - sowohl für die Verfasser selbst wie für die späteren Zuschauer bzw. -hörer - auch besser „zu begreifen“. Außerdem schult diese Praxis in nicht unerheblichem Maße das selbstständige schriftliche Ausdrucksvermögen und entspricht damit nicht nur den Forderungen der *Richtlinien*, sondern trägt zur Erweiterung des individuellen Denk-, Ausdrucks- und letztlich auch Erfahrungs- und Erlebnishorizonts der Schüler/innen bei, welcher wiederum eine wichtige Konstituente menschlicher Persönlichkeit ist.

Die performative Umsetzung der verfassten Dialoge und Textstücke wäre sicherlich ein anzustrebendes Ziel in der philosophieunterrichtlichen Auseinandersetzung mit Dramen und Dialogformen; meine Erfahrung ist jedoch, dass Schüler/innen im schulisch-unterrichtlichen Rahmen nicht immer in vollem Umfang bereit sind, so „aus sich heraus zu gehen“, dass ihnen eine schauspielerische, mit Mimik und Gestik arbeitende, also auch den gesamten Körper zum Einsatz bringende Umsetzung dialogischer Formen möglich wäre - manche können oder wollen dies nicht. Hier sollte man Schüler/innen die methodische Entscheidungsfreiheit lassen, ihre verfassten Texte „nur“ vorzulesen oder, typisch für Schüler/innen, sie zwar stehend, aber mit nur leichten Bewegungen, halb deklamierend, vorzutragen.

Es gibt allerdings Kurs-Konstellationen, die auf Grund ihrer Interessenslage und des Verhältnisses untereinander bzw. zum Lehrer/zur Lehrerin, nicht nur bereit sind, sondern geradezu darauf drängen, auch theatral-präsentative Umsetzungsformen - sei es der eigenen Dialoge, sei es des zu Grunde liegenden Dramentextes - auszuprobieren. Gerade in den letzten Schulhalbjahren habe ich diese Tendenz verstärkt wahrnehmen können, möglicherweise bedingt durch das Bedürfnis, Unterricht nun doch endlich einmal anders „erfahren“ zu wollen als nur kopflastig-kognitiv. Sofern es die Zeit und Bereitschaft des Lehrers/der Lehrerin erlauben, wird die auch präsentativ-produktive Umsetzung mit diesen Schüler/innen ein lohnendes Unternehmen sein: Die Schüler/innen - und auch der/die Lehrende! - erleben philosophische Ideen einmal ganz anders, nämlich angereichert mit eigenen Erfahrungen und angebunden an persönliche Wahrnehmungen, Denkweisen und auch emotionale Strukturen, wodurch

philosophische „Theorie“ lebendig und lebensnah zugänglich wird. Möglicherweise bedeutet das einen erheblichen zusätzlichen Zeitaufwand auch außerhalb des Unterrichts - etwa, wenn eine öffentliche Aufführung des bearbeiteten Dramas geplant ist; manchmal ergibt sich aber die glückliche Gelegenheit einer Projektwoche oder der Kooperation mit einem Literaturkurs zur Vertiefung der im Unterricht angelegten - und auch schon einstudierten - Präsentationsübungen; zudem sind drei Schulstunden pro Woche bei intensiver Proben­tätigkeit gar nicht so wenig!

In jedem Fall können die Schüler/innen bei der Vorstellung ihrer szenischen Bearbeitungen immer auch zur theatral-spielerischen Darstellung eingeladen und ermuntert werden: Handelndes Darstellen stärkt nicht nur das eigene Selbstbewusstsein und die mehrdimensionale Durchdringung der formulierten Gedanken, sondern ist auch im täglichen (Berufs-) Leben eine hilfreiche Fähigkeit. Gerade weil Handlungs- und Produktorientierung innerhalb der Philosophiedidaktik noch ein Schattendasein fristet, sollte zumindest der Versuch dieser interaktiven Auseinandersetzungsmöglichkeit mit philosophischen Inhalten immer wieder neu gestartet werden.

4. Bei der Durchführung theatralen Philosophierens stützt Gefert sich ausdrücklich auf dekonstruktivistische Verfahrensweisen; seiner Meinung nach erfahre Derridas Theorie des Dekonstruktivismus in der Fachdidaktik Philosophie eine zu geringe Würdigung, weshalb verschiedene dekonstruktivistische Strategien für das theatrale Philosophieren nutzbar gemacht werden sollen.⁴²⁸

Dieses methodische Vorgehen wird bei der Behandlung von Dramen im Philosophieunterricht nicht gewählt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass der einzelne Schüler/die einzelne Schülerin in konstruktiver und konstruktivistischer Hinsicht mit dem Text „ins Gespräch kommt“ und sich so philosophische Gedanken und damit auch Sichtweisen von Welt und Wirklichkeit hermeneutisch erschließen kann.⁴²⁹ Ein solches „Gespräch“ beinhaltet auch die Möglichkeit

⁴²⁸ Vgl. Gefert 2002, S.17f. u. S.53ff.

⁴²⁹ Die von Gefert als „Vorurteil“ abgetane Auffassung, die Auseinandersetzung mit einem philosophischen Text ermögliche „ein ‚dialogisches Verhältnis zur Tradition‘“ (Gefert zitiert hier Schnädelbach 1985, S.5), stellt meiner Ansicht nach eine gelungene Definition - natürlich jeweils konkret zu aktualisierender und zu individualisierender - philosophischer Bildungsprozesse dar.

individueller Sinnfindung bei der Erarbeitung philosophischer Ideen und Weltansichten - ohne dabei allerdings, was ohnehin konstruktivistischem Denken widerspräche, von „dem einen“ zu findenden Sinn auszugehen.

5. Die dabei ebenfalls zu entwickelnden und individuell zu verantwortenden Wertvorstellungen im Sinne einer Herausbildung moralischer Urteils- und Entscheidungskompetenz kommen entsprechend bei Gefert nicht zum Tragen. Zwar verortet er das theatrale Philosophieren „als Praxis zwischen den ‚Weisen des Philosophierens‘“ Böhmes,⁴³⁰ geht auf die „gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Wertfragen“ als Aufgabe der Philosophie in Böhmes „Philosophie als Weltweisheit“-Konzept aber nicht näher ein.⁴³¹ Ist Geferts Ansatz demnach primär auf ästhetische Formen der Auseinandersetzung mit philosophischen (Text-) Inhalten ausgerichtet, soll es bei der Erarbeitung literarischer Dramentexte insbesondere auch um die Auseinandersetzung mit den darin jeweils vorgestellten ethischen und moralischen Werte- und Weltkonzeptionen gehen. Dass dabei die Freude an und Aufgeschlossenheit für die ästhetische Dimension von Literatur (und Philosophie!) nicht zu kurz kommt, ist selbstverständlich und ergibt sich bei einer interaktiven unterrichtlichen Behandlung naturgemäß.

5.3 Die Behandlung von Literatur in der anglo-amerikanischen Philosophiedidaktik

Abschließend sei ein kurzer Blick auf den Umgang mit Literatur in der anglo-amerikanischen Philosophiedidaktik geworfen.

Scheinen die Briten insgesamt ein viel näheres, „unkomplizierteres“ Verhältnis zu literarischen Klassikern - und auch zu (darin enthaltenen) philosophischen Gedanken! - zu haben, was sich zum Beispiel an den vielen „klassischen“, im normalen Alltagsleben verwendeten Zitaten „großer Autoren“ zeigt, so besteht auch unterrichtlich viel eher die Bereitschaft, spielerisch mit literarischen Formen umzugehen.⁴³²

⁴³⁰ Gefert 2002, S.35ff.

⁴³¹ Vgl. Gefert 2002, S.32.

⁴³² So gibt es an Schulen Großbritanniens ein eigenes Fach „Drama“, innerhalb dessen auch der körperlich-darstellerische Umgang mit Literatur seinen Platz hat.

Insbesondere im amerikanischen Raum wächst in jüngster Zeit außerdem in universitärem Rahmen das Interesse an der Übermittlung philosophischer Inhalte sowie Anregung philosophischer Denkprozesse durch die Behandlung von Literatur in den entsprechenden Kursen. Dabei werden sowohl „Klassiker“ wie *A Christmas Carol* von Dickens - die berühmte Geschichte des Geizhalses Scrooge, der durch das Erscheinen seines verstorbenen Geschäftspartners eine grundlegend neue Einstellung zum Leben gewinnt und „ein besserer Mensch“ wird -,⁴³³ moderne amerikanische Romane wie Trumbos *Johnny Got His Gun*⁴³⁴ oder auch spezifisch „philosophische“ Dramen wie Sartres *No Exit*⁴³⁵ zur Lektüre empfohlen.

Dabei wird vielfach die besondere Eignung literarischer Werke als Einführung in die Philosophie betont und angesichts dessen die noch nicht ausreichend vorhandene Würdigung dieses Zugangs zur Philosophie innerhalb der einführenden Lehrbücher bemängelt.⁴³⁶ Torisky Jr. weist deshalb nach, inwiefern der von ihm vorgeschlagene Roman eine Reihe verschiedenster philosophischer Themen und Teilgebiete umfasst, von „Epistemology“ über „Ethics and Political Philosophy“, „Philosophy of Mind and Identity“ bis hin zu „Philosophy of Religion“ und kommt zu dem Schluss: „*Johnny Got His Gun* connects the reader to a myriad of issues in philosophy, making it an ideal literary introduction to the subject“.⁴³⁷

Eine aus soziologischer Perspektive „schwierige“ Studentenklientel hat Schonsheck im Blick, wenn er die Behandlung von Sartres *No Exit* vor dem Hintergrund vorschlägt, dass einige Teilnehmer/innen „non-majors“ sind, den Kurs also nur belegen, weil er „required“, verpflichtend, ist. „What can we do to get, and then keep, the attention of students who come to our classes without a favorable disposition towards philosophical inquiry?“ ist deshalb die Frage, die den Ausgangspunkt von Schonshecks Überlegungen bildet, und die sich nicht nur

⁴³³ Siehe hierzu McCord 2002, S.131-143.

⁴³⁴ Siehe Torisky 2000, S.255-268.

⁴³⁵ Siehe Schonsheck 2003, S.219-246. (Der französische Originaltitel lautet *Huis clos*, der deutsche *Geschlossene Gesellschaft*.)

⁴³⁶ Torisky Jr. bemerkt hierzu: „There are acceptable Introduction to Philosophy textbooks for instructors of almost any philosophical stripe, but rarely do such works connect in an extended and thoughtful way the study of philosophy with examples from literature.“ (Torisky 2000, S.255).

⁴³⁷ Vgl. Torisky 2000, S.259ff.; Zitat S.257.

er, sondern auch viele Philosophie Lehrende in deutschen Oberstufenkursen stellen.

Eine mögliche Lösung dieses Problems sieht Schonsheck in der unterrichtlichen Behandlung von „formats other than expository prose: novels, poetry, film - and drama“,⁴³⁸ also in der Erarbeitung (philosophisch geprägter) fiktionaler literarischer Text- und Bildformen im Gegensatz zu philosophischen Sachtexten. Konkret erläutert der Autor eine Einführung von Lernern in existentialistisches Denken - eine philosophische Richtung, deren Primärtexte für Studierende nach Schonshecks Erfahrung häufig nicht leicht zugänglich sind - an Hand der gemeinsamen Lektüre und Diskussion des genannten Dramas Sartres, in welchem die wesentlichen Konzepte von Sartres philosophischem System - „freedom, the radical subjectivity of values, [...] and the thesis that ‚existence precedes essence‘“⁴³⁹ - deutlich würden, ohne die Leser theoretisch zu überfordern. Da *No Exit* „a play about the human condition generally, and about human relationships in particular“ sei, „a philosophical treatise in the genre of drama“, ermögliche es einen Einstieg in den Existentialismus, den der Autor als „inspiring“ erfahren hat, als „Belebung“ Sartreschen Gedankengutes mit Hilfe einer konkret ausgestalteten Geschichte.⁴⁴⁰

Dabei geht Schonsheck in seinen Kursen - sicherlich auch bedingt durch den universitären Rahmen seiner Veranstaltungen - methodisch erstaunlich „konservativ“ vor, liest das Stück mit den Student/innen, teilweise laut, „Schritt für Schritt“ und bespricht einschlägige Szenen hinsichtlich ihres Inhalts, der Handlungsweisen der auftretenden Figuren sowie ihres philosophischen Gehalts mit ihnen. Allerdings fällt auf, dass der Dozent die Teilnehmer/innen immer wieder dazu auffordert, sich die Szenen bildlich vorzustellen, „to picture these events with the mind’s eye, to listen to these events with the mind’s ear“, ja sogar „to project themselves into the scene“, sich also gedanklich wie emotional in die jeweilige Situation respektive Figur hineinzusetzen.⁴⁴¹ Und so lebhaft wie Schonsheck sein unterrichtliches Vorgehen einschließlich der damit gemachten

⁴³⁸ Schonsheck 2003, S.219.

⁴³⁹ Schonsheck 2003, S.220.

⁴⁴⁰ Vgl. Schonsheck 2003, S.242 u. 220.

⁴⁴¹ Schonsheck 2003, S.223. Vgl. insbesondere auch die hier gegebenen Beispiele sowie die entsprechenden Fragen zur Einfühlung bzw. zum Hineindenken in die betroffenen Personen.

positiven Erfahrungen bei der Arbeit mit Studierenden in seinem Beitrag schildert, können diese gerade auch für solche Lehrende bzw. Kursgruppen, die sich auf Grund individueller Dispositionen und/oder universitärer/schulischer Gegebenheiten weniger intensiv mit handlungsorientiert-praktischen Arbeitsformen anfreunden können, Ansporn und Ermutigung sein, diesen neuen, „literarischen Weg“ hin zu philosophischem Denken und Fragen zu beschreiten.

Für unseren Zusammenhang unterstreichen die Erfahrungen Schonshecks, dass allein die Lektüre und Diskussion literarischer Texte mit philosophischen Implikationen - selbst bei Nicht- oder nur vereinzelter Einbeziehung theatral-präsentativer Erarbeitungsformen - eine große motivationale Schubkraft für die Anregung von Schüler/innen zu philosophischem Denken haben kann.

Der praktisch-handlungsorientierte, theatral-produktive und -präsentative Zugang fehlt gleichfalls in den meisten anderen Beiträgen zur Einbeziehung fiktionaler Literatur in Philosophiekurse an amerikanischen Colleges oder Universitäten. Doch sieht beispielsweise auch McCord in seiner („nur“ lesend-analysierenden) Behandlung des Dickens-Klassikers *A Christmas Carol* eine „Bereicherung“ studentischer Lernmöglichkeiten, da die Geschichte es vermöge, ethisch-philosophische Themen „with more depth than they otherwise would“ zu erforschen.⁴⁴² McCord liest diese Erzählung als Einführung in die „Geschichte der Ethik“, als Auffächerung eines Spektrums verschiedener ethischer Positionen - der Kantianischen, der utilitaristischen und der tugendethischen -, welche innerhalb des „Carol“ thematisiert und für eine problematisierende Diskussion zur Verfügung gestellt würden. Gerade die Schwierigkeit, zueinander im Widerspruch stehende oder miteinander konfligierende ethische Positionen in Einklang zu bringen, veranschauliche die konkrete Erzählung um den Geizhals Scrooge in nachhaltiger Weise und bilde deshalb eine interessante und praktisch orientierte Grundlage für weitere philosophische Gedanken und Gespräche.⁴⁴³

Als namhafte Vorreiterin auf dem Gebiet der Behandlung von Literatur mit dem Ziel eines verfeinerten moralischen Empfindens und Urteilens sei an dieser Stelle

⁴⁴² McCord 2002, S.142.

⁴⁴³ Vgl. vor allem McCord 2002, S.136ff.

auf Nussbaum verwiesen. „Finely aware and richly responsible“⁴⁴⁴ zu werden stellt für sie ein Kernziel moralischer Bildung dar, welches in besonderer Weise durch die Beschäftigung mit literarischen Texten erreichbar sei. Dabei analogisiert sie „the work of the moral imagination“ und “the work of the creative imagination”,⁴⁴⁵ denn in beiden Fällen komme es auf das einführende Nachempfinden von Menschen in konkreten Problemsituationen an, die sich nicht (nur) mit Hilfe abstrakter theoretischer Überlegungen bewältigen ließen. Gerade die Hinwendung zum in literarischen Textformen vorgestellten konkreten Einzelschicksal ermögliche Identifikation und das Verstehen moralischer und ethischer Probleme. Von besonderer Wichtigkeit sei hierfür auch die in literarischen Texten verwendete Sprache:

[T]here may be views of the world and how one should live in it - views, especially, that emphasize the world's surprising variety, its complexity and mysteriousness, its flawed and imperfect beauty - that cannot be fully and adequately stated in the language of conventional philosophical prose, a style remarkably flat and lacking in wonder - but only in a language and in forms themselves more complex, more allusive, more attentive to particulars. Not perhaps, either, in the expositional structure conventional to philosophy [...].⁴⁴⁶

Vor allem die Vielfalt und Komplexität der Welt sei also weniger gut in philosophischen Sachtexten darstellbar als in fiktionaler Literatur. Die Konzentration auf Details in letzterer führe nicht etwa zu einem Abschweifen des Blickes „vom Wesentlichen“, sondern im Gegenteil durch die Ermöglichung neuer, überraschender und differenzierterer Wahrnehmungsweisen zu einem sensibleren Verstehen moralischer und ethischer Problem- und Handlungszusammenhänge.

Nussbaum leugnet indes nicht, dass auch philosophische Werke, insbesondere die des von ihr favorisierten Aristoteles, literarische Stil- und Strukturmittel verwenden. Auch will sie keinesfalls die Lektüre moralphilosophischer Werke durch die fiktionaler Literatur ersetzen.⁴⁴⁷ Vielmehr sollen „both life and the history of philosophy“, insbesondere auch durch die im Rahmen der Philosophiegeschichte entwickelte dialektische Methode des kritischen Ab- und Aufwägens verschiedener Alternativen, uns bei der Auseinandersetzung mit in

⁴⁴⁴ Vgl. Nussbaum 1990a, S.148ff.

⁴⁴⁵ Nussbaum 1990a, S.148.

⁴⁴⁶ Nussbaum 1990b, S.3.

⁴⁴⁷ Nussbaum 1990b, S.27.

Literatur dargestellten ethischen und moralischen Problemfällen behilflich sein.⁴⁴⁸ „The novels and their style“⁴⁴⁹ seien jedoch, so Nussbaum, „an ineliminable part of moral philosophy“; die Philosophie habe sich viel zu lange als „a way of transcending the merely human, of giving the human being a new and more godlike set of activities and attachments“ verstanden.⁴⁵⁰ Stattdessen gelte es, insbesondere die Moralphilosophie wieder „auf die Erde“ zu holen und sich an der schon durch Aristoteles und die Antike aufgeworfenen Frage „Was heißt gut leben?“, mithin der Suche nach menschlichen Wegen zu einer gelingenden Lebensgestaltung, zu orientieren.⁴⁵¹

Und Nussbaums Vorschlag, diese „Erdung“ und Einbeziehung der menschlichen Individualpersönlichkeit in moralphilosophische Diskurse durch den emotionalen wie rationalen Dialog mit Literatur vorzunehmen, kann gleichsam als Credo und Programm auch des im Rahmen dieser Forschungsarbeit dargelegten Anliegens gelesen werden: Denn

one very important part of the further project, closely allied to Aristotle's interest in tragedy, would surely be to bring literary works themselves into philosophy, studying them as inquiries into the human good. Aristotle chose tragic poetry above all. And that is a valuable choice, whose implications need to be investigated further.⁴⁵²

Last but not least sei die Position Shumakers erwähnt, der zwar keinen genuin literarischen, aber einen auf „story telling“ basierenden Ansatz für seine „Critical Thinking Classes“ wählt.⁴⁵³ Er ist ebenfalls daran interessiert, mit seinem methodischen Ansatz „beginning students“ zu erreichen; dabei geht es ihm jedoch

⁴⁴⁸ Nussbaum 1990b, S.25.

⁴⁴⁹ Nussbaum fokussiert ihr Interesse auf die Behandlung von Romanen, allen voran Henry James' *The Golden Bowl*, gesteht aber durchaus auch dem Drama die wesentlichen Voraussetzungen zur Förderung moralischen Einfühlungsvermögens und ethischer Urteilskraft zu. (Nussbaum 1990b, S.46) Im Zusammenhang mit ihrer Untersuchung antiker Tugendlehren und moralphilosophischer Fragestellungen betont sie die zentrale Rolle der Dichter respektive deren aufgeführter Werke für die ethische Bildung der athenischen Bevölkerung. (Nussbaum 1990b, S.15).

⁴⁵⁰ Nussbaum 1990b, S.53.

⁴⁵¹ Nussbaum 1990b, S.23ff.

⁴⁵² Nussbaum 1990c, S.390. Den gelungenen Versuch einer Applikation des Nussbaumschen Ansatzes auf die Behandlung von Literatur im Philosophie- und Ethikunterricht stellt der interessante Aufsatz „Jugendromane im Philosophie- und Ethikunterricht der Klasse 5“ von Rolf dar. In Anlehnung an das oben ausgeführte Konzept spricht sich Rolf für eine Verbindung von „literarischer Konkrektion“ und „philosophischer Abstraktion“ aus und zeigt an Hand von Richters *Damals war es Friedrich* sowie Gaarders Erzählung *Hallo, ist da jemand?* Möglichkeiten ethischer Diskussionen auf, welche konkret-kontextbezogen, gefühlsorientiert und motivierend Pflichtenkollisionen zur Sprache bringen und dadurch die ethische wie moralische Urteilskraft der Schüler/innen herausfordern (Rolf 2001a).

⁴⁵³ Shumaker 2000, S.15-21.

nicht um eine auf viele philosophische Teildisziplinen bezogene Einführung in die Philosophie, sondern speziell um die Förderung ethischer und moralischer Sensibilität und Urteilskraft.⁴⁵⁴

Aus der Erfahrung heraus, dass ethische Theorien und moralphilosophische Abhandlungen seinen Student/innen häufig fremd und weit entfernt blieben, ein persönliches Involviertsein in entsprechend aufgeworfene Probleme und Fragestellungen nicht zu erkennen war, entwickelte Shumaker einen ‚moral story‘ approach⁴⁵⁵, der es den Student/innen ermöglicht, über eine in die Form einer ‚Geschichte‘, also in eine Fallstudie von persönlicher Relevanz gekleidete moralische Entscheidungssituation ‚the possibility of richer emotional involvement‘⁴⁵⁵ zu entwickeln und damit einhergehend ein kompetenteres, da auf einem selbst ‚erlebten‘ oder zumindest gedanklich wie emotional nachvollzogenen Fall beruhendes moralisches Urteil zu fällen. Ist Shumakers Ansatz auch nicht direkt an der Verwendung von Literatur im Philosophieunterricht orientiert - ‚My use of the ‚moral story‘ approach seems to be a middle position between the use of case studies and the use of literature‘⁴⁵⁶, so bezieht er doch ausdrücklich Aspekte der Literaturbetrachtung in die Begründung für seinen Ansatz ein und liefert somit eine Vielzahl von ‚guten Gründen‘, die auch unser Anliegen stützen.

Die Argumente, welche von Shumaker herangezogen werden und auch für die Behandlung genuin literarischer Texte zur Förderung moralischer Urteils- und Entscheidungskompetenz im Philosophieunterricht von Bedeutung sind, seien im Folgenden - mit den entsprechenden Modifikationen - abschließend aufgeführt.

1. Wie schon erwähnt, geht es Shumaker in erster Linie darum, Student/innen einen stärkeren, auch und vor allem persönlich geprägten Zugang zu moralischen Problemen, Dilemma-Situationen und zu treffenden Entscheidungsprozessen zu ermöglichen - hinausgehend über eine bloß theoretische, hauptsächlich auf die Anhäufung von Wissen über ethische Theorien fußende Beschäftigung mit moralischen Fragen.⁴⁵⁷ Vielmehr nimmt er an, ‚that serious moral deliberations

⁴⁵⁴ Vgl. die Bezugnahme Shumakers auf Davis, Shumaker 2000, S.16.

⁴⁵⁵ Ib.

⁴⁵⁶ Ib.

⁴⁵⁷ Vgl. hierzu die Schilderung der Erfahrungen des Autors, Shumaker 2000, S.15.

for students grow most naturally from lived contexts“,⁴⁵⁸ dass erlebte, man könnte auch interpretieren: mit Leben gefüllte oder lebensnahe Situationen den Zugang der Lernenden zu moralischen Überlegungen nicht nur erleichtern, sondern unmittelbar herbeiführen. Lässt Shumaker deshalb die Student/innen selbst persönliche moralische Situationen beschreiben,⁴⁵⁹ so kann für unseren Zusammenhang mühelos die Parallele gezogen werden zu den „lebensnahen“, mit konkreten Elementen und Bezugsmöglichkeiten angereicherten Szenen eines Dramas, in die sich Schüler/innen leichter hineinversetzen und vielleicht sogar einfühlen können als in abstrakte Theorie.

2. Die „personal moral story“ Shumakers zeigt des Weiteren eine besondere Verwandtschaft zu den von Schüler/innen im Umgang mit literarischen Dramentexten zu erstellenden Dialogen und kleinen Szenen, die sie in Auseinandersetzung mit den entsprechenden szenischen Konflikten selbstständig verfassen und in die sehr häufig, mehr oder weniger verschleiert, auch persönliche Erfahrungen einfließen. Für Shumaker ist wichtig, dass solche „moral stories“ schriftlich verfasst und mit mehreren Partnern ausgetauscht und diskutiert werden.⁴⁶⁰ Gleiches gilt für die vornehmlich in Gruppen zu erstellenden dialogischen „Geschichten“ in Anbindung an einzelne Dramensequenzen, welche sich nicht nur in wechselseitigem Austausch der Beteiligten entwickeln, sondern auch die jeweils persönliche gedankliche Auseinandersetzung mit dem zu bewältigenden moralischen Problem sowie eine entsprechende persönliche Stellungnahme erfordern.

3. Damit einher geht auch die Bewusstmachung der eigenen moralischen Vorstellungen, welche durch die Bearbeitung eines konkreten, persönlich interessierenden „Falles“ gleichsam aufgedeckt und der näheren Betrachtung

⁴⁵⁸ Shumaker 2000, S.18.

⁴⁵⁹ Shumaker nennt als „gängige Themen“ solcher „personal moral stories“ Abtreibung, Selbstmord oder Euthanasie und scheint zu erwarten, dass die Student/innen in eine solche Entscheidungssituation bereits einmal persönlich eingebunden waren: „The student could have been one of the decision makers, or a person whose advice was sought, or a close friend so that the conflicts and conversations were shared with the student at a personal level“. (Ib.) Doch erscheint es mir erfahrungsgemäß wahrscheinlicher, dass Student/innen zumindest in der Regel (noch) nicht mit solch schwierigen Entscheidungssituationen konfrontiert waren. Daher müsste man sie wohl zumeist eher „weniger schwerwiegende“ persönlich bedeutsame Situationen darstellen lassen oder aber doch auf ihre Imaginationskraft bei Erstellung einer solchen „story“ setzen, was wiederum den Imaginationsprozessen in der Auseinandersetzung mit fiktionaler Literatur sehr nahe kommen könnte.

⁴⁶⁰ Vgl. Shumaker 2000, S.17 u.20.

zugänglich werden. Shumaker formuliert als Argument für das von ihm favorisierte Verfahren: „[T]he assumptions the student had about moral beliefs and moral reasoning are more likely to be brought to the surface.“⁴⁶¹ Solche Bewusstmachungsprozesse sollen auch Ziel der Auseinandersetzung mit dramatisch präsentierten Wertekonflikten sein. Die Schüler/innen beginnen häufig gerade durch die persönliche Beschäftigung mit einem inhaltlich ausgestalteten literarischen „Fall“ bzw. einer selbst auszugestaltenden Problem- oder Dilemmasituation, sich ihrer eigenen Reaktionen und Bewertungsmaßstäbe bewusst zu werden und diese zu reflektieren und zu begründen. (Letzteres wird von den übrigen Gruppenmitgliedern oft geradezu gefordert.) Diese Bewusstwerdung, wie sie auch Shumaker intendiert, kann bis zu einer - individuell oder gemeinsam vorgenommenen - „Wertklärung“ im Sinne Raths' gehen und einen Erkenntnisprozess bezüglich der eigenen „Wert-Schätzungen“ und „Be-Wert-ungsgrundlagen“ in Gang setzen!

4. „Bewusstmachung“ der eigenen Werte soll die Ausbildung moralischer Kompetenzen jedoch nicht auf kognitive Aspekte reduzieren. „Fiction involves narrative, which is nearer the student's familiar way of knowing, and it provides the possibility of richer emotional involvement“,⁴⁶² weshalb der literarische Zugang zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz gerade auch die Einbeziehung der so wichtigen emotionalen Seiten der Schüler/innen ermöglicht und „die Kluft zwischen Gefühl und Verstand“ in moralischen Fragen überbrücken zu helfen vermag.⁴⁶³

5. Eine beobachtbare „Kluft“ besteht nach Shumaker ebenso zwischen dem „normalen“ Ausdrucksvermögen der Student/innen und dem der Philosophen, wodurch der „Fremdheitsfaktor“ ethischer Theorien für Student/innen verstärkt und daher deren Zugang zu jenen zusätzlich erschwert werde.⁴⁶⁴ Auch diese „Kluft“ sieht Shumaker durch die Möglichkeit der persönlichen Auseinandersetzung mit einer moralischen Konfliktsituation in der „je eigenen Sprache“ geschlossen, und mehr noch: Durch ein persönliches Einbezogensein

⁴⁶¹ Shumaker 2000, S.20.

⁴⁶² Shumaker 2000, S.16.

⁴⁶³ Vgl. Shumaker 2000, S.20.

⁴⁶⁴ Vgl. Shumaker 2000, S.15.

würden philosophische Moralprobleme für Student/innen überhaupt erst diskutier- und damit bewertbar.⁴⁶⁵

Diese Auffassung lässt sich zunächst auch für die Behandlung von Dramen im Philosophieunterricht unterstreichen. Dennoch können die sprachlichen Schwierigkeiten natürlich kein grundsätzliches Argument gegen die Analyse genuin philosophischer Texte sein, was allerdings auch gar nicht in Shumakers Absicht ist. Er spricht sich für seinen Ansatz lediglich als Einführung philosophisch noch unerfahrener Schüler/innen aus - eine Adressatengruppe, die auch im Zentrum der von mir vorgeschlagenen literarischen Zugangsweise steht. Dass im weiteren Unterrichtsverlauf die Behandlung philosophischer Sachtexte zunehmend an Gewicht gewinnen muss, ist offensichtlich - wird von den Schüler/innen aber möglicherweise als interessanter, da sie selbst „betreffend“ erfahren werden, wenn zuvor ein, wie oben geschilderter, „persönlicher“ Kontakt zu philosophischen Gedanken statt gefunden hat.

⁴⁶⁵ Shumaker 2000, S.20.

6. UNTERRICHTSMETHODISCHE ARBEITSWEISEN

6.1 Die Behandlung von Literatur in der Deutschdidaktik

In inhaltlicher, methodischer und intentionaler Hinsicht kann sich ein dramenbezogenes Arbeiten im Philosophieunterricht auf viele im Rahmen der Deutschdidaktik bereits ausgearbeitete Anhaltspunkte beziehen. Für unsere Zwecke sollen zwei dieser Aspekte besonders herausgestellt werden: Der Bezug von Literaturbetrachtung und ethischer Bildung sowie die handlungsorientierte spielerische Umsetzung gemeinsam analysierter textlicher Vorgaben.

Schon Müller-Michaels verweist in seinen *Deutsch-Kursen* auf die Möglichkeiten, welche die Rezeption von sowie der produktive Umgang mit Literatur auch als Form ethischer Bildung eröffnet:⁴⁶⁶ Durch eine Herausforderung ethischer Urteile im (jungen) Leser sowie die Förderung von „ästhetischer Sensibilität“ als „Fähigkeit, sich anrühren zu lassen“ wirke die Beschäftigung mit Literatur direkt oder indirekt auf die Persönlichkeitsbildung des Menschen, wecke sein Verstehen von sowie Verständnis für andere/n, bislang fremde/n Perspektiven und initiere so die Entwicklung von Mitmenschlichkeit und Toleranz als wichtige Komponenten eines Lebens in sozialer Verantwortung.

In jüngster Zeit stellt insbesondere Spinner die ethische und moralische, vor allem aber allgemein menschenbildende Funktion der Behandlung von Literatur im Unterricht heraus. So warnt er in seinem einschlägigen Aufsatz „Literaturunterricht und moralische Entwicklung“ zwar vor einer zu kurz greifenden Werteerziehung als moralischer Belehrung;⁴⁶⁷ da die ethische Dimension und damit die Aufforderung zu einer Auseinandersetzung mit entsprechenden Entscheidungs- und Handlungsfragen menschlichen Lebens aber Bestandteil bzw. Intention von Literatur sei, könne und solle eine entsprechende literarische Erziehung immer auch grundlegende ethische und moralische Fragenkreise umfassen. Ziel bleibt dabei stets die Förderung von Eigenverantwortung und mündiger Urteilsfindung, nicht lediglich die Übernahme von durch den/die Lehrende/n vorgegebenen Werten.

⁴⁶⁶ Vgl. Müller-Michaels 1987, S.22ff.

⁴⁶⁷ Vgl. zu den folgenden Ausführungen Spinner 2001a, S.73-88.

Unter Bezugnahme auf die kognitionspsychologische Theorie (Dewey, Piaget, Kohlberg) sowie die Kommunikative Ethik und Didaktik fordert Spinner das Üben von Perspektivübernahme sowie die Ausbildung der Empathiefähigkeit als notwendige Bestandteile ethischer Bildungsprozesse im Unterricht, da für ihn „die Entwicklung des moralischen Urteils eng mit der Überwindung egozentrischer Sichtweisen zusammenhängt.“⁴⁶⁸ Dabei solle jedoch die Gefühlsebene nicht zum Antipol eines rationalen Zugangs stilisiert werden; stattdessen gelte es, beide Größen miteinander in Einklang zu bringen in einem „Wechselspiel zwischen emotionaler Betroffenheit und kritischer Argumentation“.⁴⁶⁹

Ein solches, unterrichtlich inszeniertes „Spiel“ könne zu einem vertieften Verstehen der Positionen anderer Menschen beitragen und gleichzeitig einen entscheidenden Beitrag zur Identitätsfindung der Schüler/innen leisten. Durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten können die Schüler/innen im Dunstkreis ethischer Problematiken außerdem in anthropologische Grundfragen eingeführt werden, in Fragen der konkreten Lebensgestaltung als Individuen und Gemeinschaftswesen.⁴⁷⁰

In methodisch-praktischer Hinsicht legt Spinner Wert auf produktive Arbeitsweisen. Produktive Unterrichtsverfahren sollten seiner Meinung nach „den Kern von Lernprozessen bestimmen“, denn sie

sind gegen das passive Hinnehmen gerichtet, sie verfolgen das Ziel, den Kindern und Jugendlichen Selbstbewusstsein im doppelten Sinne, nämlich Bewusstsein ihrer selbst und Selbstsicherheit, zu vermitteln.⁴⁷¹

Es erhellt, dass diese Form der die Schülerpersönlichkeit stärkenden, aktiven Auseinandersetzung mit dem literarischen Text sowie den übrigen Rezipient/innen respektive Mitspieler/innen gerade bezüglich einer ethischen/moralischen Bewusstseinsbildung von weitreichender Bedeutung sein kann, da in diesem Fall die Methode - handlungsorientierte Kommunikation moralischer Urteilsfindungsprozesse - dem zu erreichenden Lernziel korrespondiert. In diesem Sinne will auch Spinner seinen Ansatz verstanden wissen,

⁴⁶⁸ Spinner 2001a, S.80.

⁴⁶⁹ Spinner 2001a, S.82.

⁴⁷⁰ Vgl. Spinner 2001c, 171f.

⁴⁷¹ Vgl. Spinner 2001b, S.99.

wenn er „der vorherrschenden Ergebnisorientierung von Unterricht ganz bewusst eine Prozessorientierung entgegensetz[t]“.⁴⁷²

Verschiedene Spielformen erfahren in der Theorie Spinners wie in der gegenwärtigen Deutschdidaktik insgesamt eine besondere Würdigung.⁴⁷³ Zum Ausgangspunkt wird dabei häufig die „Szenische Interpretation“ Schellers genommen, eine Methode, die

versucht, mit Mitteln des szenischen Spiels einen Prozess in Gang zu bringen und zu intensivieren, in dem Schüler und Schülerinnen bei der Auseinandersetzung mit den im Text gestalteten fremden Lebensentwürfen, Handlungsmustern und Szenen eigene Erlebnisse, Empfindungen und Verhaltensmuster entdecken können.⁴⁷⁴

Literarische Szenen werden so nicht nur „ins Spiel gebracht“, also vom bloßen Text in die Performanz überführt, sondern es wird gleichzeitig eine Verbindung mit der Erlebniswelt der Schüler/innen hergestellt, wodurch ein Kommunikationsfeld von literarischer Vorlage und individueller Vorstellungs- und Lebenswelt aufgebaut werden kann, das den Schüler/innen eine aktuelle Auseinandersetzung ermöglicht.

Der literarische Text wird dabei als „Partitur, als Spielmaterial für Inszenierungen“ betrachtet, nicht als gusseisernes Werk, das es „von außen“ zu rezipieren gelte. Insbesondere Arbeitsmethoden wie „sich in Figuren und Perspektiven einfühlen“ sowie „innere Haltungen entwickeln“ verdeutlichen vielmehr die Möglichkeit der Schüler/innen, sowohl zu einem vertieften Textverstehen als auch zu persönlicher Weiterentwicklung zu gelangen.

Eine Weiterführung erfährt Schellers Ansatz in jüngster Zeit insbesondere durch die literaturdidaktischen Überlegungen Waldmanns.⁴⁷⁵ Für unsere Zusammenhänge bietet vor allem sein „Konzept des szenischen Erarbeitens von Dramentexten“ nützliche und interessante Anhaltspunkte.⁴⁷⁶ Ausgehend von der schon bedeutungsgemäß gegebenen Affinität von „Drama“ zu „Handlung“ respektive zum „Handeln“, besteht für Waldmann ein wesentliches Moment der

⁴⁷² Spinner 2001b, S.97. Zu den einzelnen Prozesselementen respektive Lernzielen wie „Fremdverstehen“, „Imaginationsfähigkeit“ und „Gestaltungskompetenz“ vgl. Spinner 2001b, S.101ff.

⁴⁷³ Vgl. hierzu die Aufarbeitung der Literatur durch Gefert 2002, S.13.

⁴⁷⁴ Vgl. Scheller 1996, S.22.

⁴⁷⁵ Vgl. exemplarisch Waldmann 1990, S.80-85 sowie ders. 1998.

⁴⁷⁶ Vgl. Waldmann 2004, S.117ff.

Dramenrezeption in der kommunikativ-produktiven Auseinandersetzung mit dieser literarischen Form. Durch das Schreiben von dramatischen Szenen und Sequenzen sollen zunächst Erfahrungen mit Form und Inhalt des jeweiligen Werkes gemacht werden, denn „[d]ie szenische Erarbeitung von Damentexten ermöglicht [...] ein textadäquateres hermeneutisches Umgehen mit Damentexten als die bloße Analyse und Interpretation.“⁴⁷⁷ Dabei verlangt Waldmann ausdrücklich nicht, dass die Schüler/innen „zu Schauspielern werden oder wie Schauspieler spielen“ sollen. „Sie sollen nur den Text eines Dramas ein wenig in der Rolle derer lesen, für die er zum Lesen eigentlich gedacht ist, der Schauspieler eben.“⁴⁷⁸

Das von Waldmann zu diesem Zweck vorgeschlagene Repertoire an Lese-, Schreib- und Spielmöglichkeiten ist umfang- und facettenreich: Es erstreckt sich von dem Spielen einer Szene mit eigenen Worten über das Schreiben von Rollenbiographien und Bauen von Standbildern bis hin zum Ausagieren unterdrückter Phantasien einer Figur.⁴⁷⁹

Aus diesem Steinbruch lassen sich viele Arbeitsformen auch für die Behandlung von Dramen im Philosophieunterricht übernehmen. Gleichwohl muss das Konzept des Szenischen Interpretierens nicht zur Gänze und auch nicht grundsätzlich als Basis für die philosophieunterrichtliche Arbeit mit Dramen dienen: Streckenweise kann sehr wohl die analytische Textarbeit im Vordergrund stehen, außerdem lassen sich nicht jedem Kurs Spielfreude und handelnde Auseinandersetzung oktroyieren. Der Vorschlag Waldmanns, literarische Texte „ein wenig wie Schauspieler zu lesen“, sie also mit eigenen Interpretationen und Sichtweisen anzureichern und auch kreativ-schreibend entsprechend auszuarbeiten oder umzugestalten, erscheint jedoch gleichermaßen sinnvoll wie praktikabel, da so dem Bedürfnis der Schüler/innen, sich darstellerisch nicht immer allzu weit aus dem Fenster lehnen zu wollen, Rechnung getragen wird, gleichzeitig aber doch ihre Imaginations- und Einfühlungsfähigkeiten entsprechend gefördert werden können.

⁴⁷⁷ Waldmann 2004, S.118.

⁴⁷⁸ Ib.

⁴⁷⁹ Vgl. die ausführliche Liste mit Erläuterungen der einzelnen Methoden in Waldmann 2004, S.120ff.

So wie Waldmann produktive Methoden der Literaturerschließung in ein übergeordnetes theoretisches Konzept integriert,⁴⁸⁰ tritt auch Jung, speziell bezogen auf schulische Bildungsprozesse, für die Berücksichtigung dramapädagogischer Elemente bei der Vermittlung literarischer Inhalte ein. In seinem Buch *Dramapädagogik und Literaturunterricht. Zur Grundlegung einer ganzheitlichen Literaturrezeption in der Schule* beschreibt er die „Kunst des Theaterspielens“ als hinführend zur „Lebenskunst“⁴⁸¹ und unterstreicht, angeregt durch seine Auseinandersetzung mit der „Theater in education“ - Bewegung in Großbritannien sowie dem dort eingeführten Unterrichtsfach „Drama“, die Wichtigkeit eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Seiner Erfahrung zu Folge verfügt die Beschäftigung mit Literatur über eine Reihe zentraler Bildungsmöglichkeiten: Sie kann

die Ausprägung von Persönlichkeitsqualitäten [...] unterstützen, [...] den Erfahrungsbereich erweitern, Empathie fördern, die Gefühlswelt bereichern, das ästhetische Empfinden schulen, die Phantasie anregen, das Urteilsvermögen schärfen, Kreativität und Entscheidungsfreude evozieren, Geschmacks-, Urteils-, Stilbildung fördern, Sinn für Tradition und Geschichtlichkeit wecken [und] die Erlebnisfähigkeit steigern [...].⁴⁸²

Und diese konkreten Handlungsfertig- und -fähigkeiten legen die Forderung nach einer „Synthese zwischen analytisch-kritischer und kreativ-ästhetisch-subjektiver Arbeit mit Texten“ nahe.⁴⁸³ Durch eine solche, gleichermaßen kognitiv wie kreativ orientierte Literaturerschließungsweise, würden insbesondere auch die „Selbsterfahrung und Selbstdarstellung“ der Schüler/innen unterstützt sowie deren Fähigkeit zu „Aggressionsabbau und Frustrationstoleranz“ geschult; außerdem verstärken sie deren „Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft“ im Rahmen von gruppen- und darstellungsbezogenen Arbeitsmethoden.⁴⁸⁴ Insofern erfüllt die dramapädagogische Literaturarbeit „die Kriterien eines ganzheitlich orientierten Literaturunterrichts“,⁴⁸⁵ da sie den sinnlichen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten der Schüler/innen zur Entfaltung verhelfen und dadurch auch der Unterstützung ihrer Persönlichkeitsentwicklung, einschließlich moralischer/ethischer Bildung und Urteilskraft, dienen kann.

⁴⁸⁰ Vgl. Waldmann 2003.

⁴⁸¹ Vgl. Jung 2003, S.5.

⁴⁸² Jung 2003, S.12.

⁴⁸³ Jung 2003, S.17f.

⁴⁸⁴ Vgl. Jung 2003, S.63ff.

⁴⁸⁵ Jung 2003, S.68.

6.2 Die Behandlung von Dramen im methodischen Bezugsrahmen der Philosophiedidaktik

Methodische Grundlage und Orientierungsrahmen einer Behandlung von Dramen im Philosophieunterricht ist zunächst das von Martens in seiner *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts* entwickelte „Integrative Methodenparadigma“.⁴⁸⁶ Unter Berücksichtigung der sokratischen Methodenpraxis wie der aristotelischen Methodenreflexion entwickelt Martens fünf unterschiedliche philosophische Arbeits- und Zugangsmethoden: Die phänomenologische, die hermeneutische, die analytische, die dialektische sowie schließlich die spekulative Methode. Dabei sind in der unterrichtlichen Praxis, wiewohl während verschiedener Phasen der einen oder anderen der Primat gegeben werden kann, grundsätzlich alle fünf Methoden miteinander vernetzt (Martens spricht von einer „Methodenschlange der Erkenntnis“) und führen gemeinsam zu philosophischer Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Unterrichtsinhalt im Sinne eines „Philosophierens als elementarer Kulturtechnik“.

Im Folgenden soll kurz skizziert werden, inwiefern die oben genannten Arbeitsmethoden auch für die philosophische Betrachtung literarischer Dramentexte Relevanz beanspruchen können.

1. Der phänomenologische Zugang, nicht verstanden als unmittelbare Erkenntnis des „wahren Wesens“ eines Gegenstandes, sondern als ein Aufmalen und Ausarbeiten dessen, wie dieser Gegenstand sich mir zeigt, bildet einen wichtigen Ausgangspunkt literarischen Philosophierens. So kann gerade in Bezug auf die konkreten „Gegenstände“, die symbolisch oder eine Situation erläuternd in dem jeweiligen Drama vorkommen - etwa das Fernrohr im *Leben des Galilei* oder der Rollstuhl im *Endspiel* - mit den Schüler/innen phänomenologisch gearbeitet werden, Assoziationsketten können gebildet und die unterschiedlichen Erfahrungen und Auffassungen hinsichtlich eines konkreten Gegenstandes miteinander in Austausch gebracht und zum Ausgangspunkt der weiteren Analyse gemacht werden.

⁴⁸⁶ Vgl. zu den folgenden Ausführungen Martens 2003, S.43-95. Zu den methodischen Grundlagen der Philosophiedidaktik vgl. die wichtigen Basiswerke: Rohbeck 2003, Rentsch/Rohbeck 2000, Rentsch/Rohbeck 2002 und Rentsch/Rohbeck 2001 (alle erschienen als *Dresdner Hefte für Philosophie*, hg. v. Thomas Rentsch und Johannes Rohbeck).

Ebenso können abstrakte Begriffe, wie der Zorn oder die Menschenwürde, Freiheit und Knechtschaft - vorfindbar in allen drei Dramen - in geeigneter Weise zunächst der phänomenologischen Betrachtung durch die Schüler/innen unterzogen werden, um bei Applikation auf und Vergleich mit den im Drama dargelegten Definitionsmerkmalen Anregungen und Aufschlüsse sowohl bezüglich des Dramengeschehens und seiner Bedeutung als auch des eigenen Begriffsverständnisses zu erlangen.

Schließlich bietet sich gerade auch für eine etwaige spielerische Umsetzung konkreter Dramenszenen das Philosophieren mit und um konkrete Gegenstände, Metaphern und Symbole an, um eine Ausgangsbasis gemeinsamen Verständnisses zu schaffen sowie Spiel- und Handlungsimpulse frei werden zu lassen.

2. Die hermeneutische Methode, von Martens auf der Basis des Gadamerischen „hermeneutischen Zirkels“ entwickelt, stellt bekanntermaßen die Form reflektierenden dialogischen Textverstehens dar, welche in Schule und Hochschule im Umgang mit philosophischen Werken favorisiert wird. Zugleich ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Gadamer's Hermeneutik „als Philosophie der Selbstverständigung aus der Tradition“ sich neben verschiedenen Textformen auch auf „Kunstwerke jeder Art“ bezieht.⁴⁸⁷ Demzufolge lassen sich mit Hilfe des hermeneutischen Zugangs nicht nur Texte traditions- und rezipientenorientiert erschließen, sondern die Hermeneutik steht grundsätzlich in ganz engem Zusammenhang zu Bildungsprozessen jeglicher Art, ist Methode des Initiierens (philosophischer) Welterschließungsprozesse:

Das, was wir über uns und unsere Arbeit in der kulturellen Welt zu wissen glauben, verdanken wir hermeneutischen Prozessen. Menschliches Leben und Kultur sind wie noch ihr Selbstreflexivwerden in der Theorie als Verstehens- und Bildungsleistungen aufzufassen.⁴⁸⁸

Mithin kann die Hermeneutik als tragende Methode des Philosophieunterrichts in medialer Hinsicht sowohl auf alle Textsorten, also auch literarische Formen, ausgedehnt werden; darüber hinaus lässt sie sich ebenfalls auf die Auseinandersetzung mit „gespielten“ Szenen, die ja immer auch Darstellung von Textrezeptionsprozessen bzw. deren Ergebnissen sind, beziehen. Dass dabei

⁴⁸⁷ Martens 2003, S.76.

⁴⁸⁸ Vgl. Steenblock 2002, S.51. Steenblock bezieht sich vor allem auf den Philosophen Dilthey, der weniger ein rein kognitives Textverstehen als vielmehr einen weiter gefassten Begriff vom „Verstehen“ als „Nachfühlen fremder Seelenzustände“ vorstellt (Steenblock 2002, S.47).

gerade durch theatrale Formen der Auseinandersetzung mit einem Dramentext respektive den darin anklingenden philosophisch-menschlichen Fragenkreisen auch die drohende Gefahr von „Texthuberei“ vermieden werden kann, ist ein erfreulicher Nebeneffekt solchermaßen praktizierter hermeneutischer Bildungsprozesse.

3. Der analytische Zugang zu den philosophischen Inhalten fiktionaler Dramen stellt ein sinnvolles Pendant zu leiblich-spielerischen, kreativen und spekulativen Formen der Bearbeitung dar. Durch die Analyse sowohl entscheidender Begriffe in ihrer jeweils dramaspezifisch verwendeten Bedeutung - beispielsweise der „Schuld“ im *König Ödipus* oder der „Verantwortung des Wissenschaftlers“ im *Leben des Galilei* - als auch zentraler, von den Figuren gesprochener, häufig markant philosophisch formulierter Aussagen und Argumente, lässt sich die nötige kognitive Basis für ein hermeneutisch sich entwickelndes Textverstehen legen und gleichzeitig die Fähigkeit zu logischem Denken und Argumentieren schulen.

Analytisches Denken und logisch fundiertes Argumentieren kommen des Weiteren in den produktiven Phasen der Dramenbehandlung zum Tragen, in denen die Schüler/innen sowohl eigene Argumente formulieren und stichhaltig begründen, als auch versiert und nachvollziehbar zu den Äußerungen der Teamkolleg/innen Stellung nehmen müssen. Durch die Verschriftlichung der zu erstellenden Dialoge wird zudem das genaue Durchdenken sowie Formulieren verwendeter Begriffe und Argumente eingeübt und vertieft - und damit der kreative und spielerische Umgang mit dem Dramentext nicht vom Boden logisch-philosophischer Analyse „abgehoben“.

4. Die dialektische Methode, praktiziert im Sinne einer „Dialektik als Dialogprozess“, stellt für das Philosophieren mit Dramentexten einen unter verschiedenen Gesichtspunkten besonders gewinnbringenden Ansatz dar. Zunächst wird das Unterrichtsgespräch im Rahmen der Textanalyse sowie des hermeneutischen Verstehenszugangs in dialektisch-dialogischer Weise geführt: Argumente und Gegenargumente werden abgewogen, modifiziert und möglicherweise synthetisiert.

In den aus der Textarbeit sich ergebenden produktiven Umgangsformen mit den im Drama vorgegebenen Inhalten wird sodann ebenfalls vorwiegend dialektisch gearbeitet: Die dialogischen Gestaltungsaufgaben der Schüler/innen sind häufig so angelegt, dass kontroverse Auffassungen aufeinander prallen, welche in gemeinsamer dialogischer Arbeit in einen Kompromiss oder Konsens aufzulösen sind, bzw., nach dialektischer Reflexion, auch in die Aporie münden können. Diese dialogische Arbeit fördert ein Denken in Widersprüchen und damit auch die Entwicklung von mehr Offenheit für die Einbeziehung anderer, bislang möglicherweise fremder Positionen: Die Schüler/innen können so erkennen, dass ihre/eine konkrete Meinung nicht mit Allgemeingültigkeitsanspruch auftreten kann, da es immer eines komplexen Betrachtungszusammenhanges bedarf, um eine tragfähige (moralische) Entscheidung zu fällen. Sie lernen außerdem, dass es in Fragen des moralischen Urteilens notwendig sein kann, angesichts widersprüchlicher Argumente eine gewisse Ambiguitätstoleranz hinsichtlich konkreter „Lösungen“ aufzubringen - ein gerade für den Jahrgang 11 häufig noch recht schwierig umzusetzendes Lernziel, da sich Schüler/innen in diesem Alter in der Regel gern für „ein eindeutiges Schwarz oder Weiß“ entscheiden.

Außerdem lernen sie durch die Erstellung der entsprechenden Dialoge im Team, Widersprüche auf möglichst friedfertige und konstruktive Weise in einen Ausgleich zu bringen - eine Fähigkeit, die für jede Form der Streitschlichtung unabdingbare Voraussetzung ist.

5. Schließlich gilt es bei der Beschäftigung mit Dramentexten im Philosophieunterricht insbesondere auch, die spekulative Methode im weiteren Sinne zu praktizieren. Verlassen sich analytische und dialektische Formen des Textzugriffs eher auf Verstandestätigkeiten wie logisches Denken und rational nachvollziehbares Argumentieren, spielt bei der Spekulation gewissermaßen „das andere Ende der menschlichen Leitung“, die Phantasie, das kreative Denken und Gestalten, die Intuition und spontane Innovation eine entscheidende Rolle.

Durch spontane Einfälle und deren kreative Ausgestaltung werden dialogische oder szenische Umsetzungen als Ergebnis individueller Rezeptionsprozesse erst ermöglicht; darüber hinaus ist gerade für die moralische Urteilsbildung die auch spekulative Auseinandersetzung mit dem Noch-nicht-Seienden, aber immerhin

Möglichen, notwendige Voraussetzung, um zu einem differenzierten Meinungsbild und zu ethisch fundierter moralischer Urteilskompetenz zu gelangen.⁴⁸⁹ Gleichzeitig muss darauf geachtet werden, dass diese Umsetzungen nicht im spekulativ-luftleeren Raum geschehen, sondern in ihrer schriftlichen und praktischen Umsetzung für die anderen Kursteilnehmer/innen nachvollziehbar bleiben.

Durch ein Zusammenspiel aller fünf Methoden wird nicht nur ein breiter Zugang zu den philosophischen Inhalten der Dramentexte ermöglicht; sie „halten sich auch gegenseitig im Zaum“, kontrollieren den Ausweitungsradius der jeweils anderen und verhindern so die Dominanz nur einer der jeweiligen Zugangsweisen. Deshalb spiegelt die Methodenvielfalt auf ihrer Ebene das inhaltliche Anliegen einer ethischen Erziehung wider, nämlich auf der Basis möglichst breit gefächerter Einzeldaten und -aspekte zu einer integrativen Lösung zu gelangen.

6.3 Gruppen- und Teamarbeit

Die Behandlung von Theaterstücken im Philosophieunterricht soll nicht nur über eine *inhaltliche* Auseinandersetzung mit philosophischen und ethischen Fragestellungen die moralische Urteilskompetenz der Schüler/innen fördern; auch die Arbeitsmethoden sowie die Art des unterrichtlichen Umgehens der Schüler/innen miteinander soll und kann die Einübung ethisch/moralisch angemessenen Verhaltens schulen.

So tritt neben die theoretische Beschäftigung mit ethischen Zusammenhängen auch die Praxisdimension, und zwar in zweifacher Hinsicht: Erstens werden die Schüler/innen durch das Schreiben und Darstellen verschiedener Dialoge und Szenen auf Basis der Textgrundlage handelnd tätig; sie sprechen nicht nur *über* ein bestimmtes Problem, sondern gestalten selbsttätig und unter Gebrauch der eigenen Urteilskraft Lösungsvorschläge.

⁴⁸⁹ Besonders verwiesen sei an dieser Stelle auf die auch von Martens hervorgehobene Rehabilitierung der spekulativen Methode durch Bloch. Philosophie bestehe nicht nur in der Analyse von Ist-Sätzen, sondern nehme als „Prinzip Hoffnung“ eine mögliche Zukunft immer schon schöpferisch voraus. Interessant ist, dass Bloch die spekulative Methode ebenfalls als phänomenologisch, hermeneutisch oder dialektisch beschreibt (vgl. Martens 2003, S.95).

Dabei müssen sie zweitens selbst ethische Kompetenzen praktizieren, welche sie im Zuge dessen gleichsam lernen und einüben: sich miteinander verständigen, die Vorschläge der anderen aufmerksam zur Kenntnis nehmen, mit den eigenen Vorstellungen abgleichen und schließlich eine konsensfähige Lösung erarbeiten. Aus diesem Grund hat sich die Form der Team- bzw. Gruppenarbeit als für die Gestaltung eigener Texte im Dialog mit der Dramenvorlage besonders effektiv erwiesen: Der angestrebte Inhalt - die Bildung moralischer Urteilskompetenz - korrespondiert hierbei mit der Form der Erarbeitung.

Natürlich muss die Gruppen- respektive Teamarbeit nicht die einzige Arbeitsweise bleiben. Auch in Einzelarbeit zu lösende Aufgaben, insbesondere aber das Analyse- oder Reflexionsgespräch in der Großgruppe finden bei der Erarbeitung von Theaterstücken im Philosophieunterricht ihren angemessenen Ort. Gleichwohl sei hier der Fokus auf eine kurze Darstellung der Gründe gelegt, welche die Arbeit im Team/in der Gruppe im Zusammenhang mit unserem Anliegen so wertvoll machen.

1. „Die Forderung nach Gruppenarbeit ist letztlich eine zutiefst pädagogische Forderung, die sich zwingend aus der Option für ganzheitliche Bildungsarbeit und soziales Lernen ergibt [...]“⁴⁹⁰ - auch wenn diesem, fast pathetisch klingenden Plädoyer Klipperts nicht jeder Pädagoge/jede Pädagogin ohne Vorbehalte zustimmen vermag, sind die vielfältigen Vorteile der Team- bzw. Gruppenarbeit nicht von der Hand zu weisen. So können sich bei dieser Arbeitsform mehr Schüler/innen aktiv am Arbeitsprozess beteiligen als in der Großgruppe, und vor allem die eher „stillen“ Schüler/innen erleben hier häufig ein Forum, in dem die Hemmschwelle zur öffentlichen Äußerung leichter überwindbar erscheint. Daraus erwächst ein erhöhtes Selbstwertgefühl, das sich wiederum positiv auf die Unterrichtsarbeit insgesamt auswirkt.

In Team- und Gruppenarbeitsprozessen wird des Weiteren die Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen beim Lernen und Arbeiten gestärkt und damit einhergehend auch ihre Fähigkeit zu Kommunikation und Kooperation - zwar angeleitet durch den/die Lehrende/n, letztlich aber „in eigener Regie“

⁴⁹⁰ Klippert 1998, S.14. Vgl. Klippert auch zu den folgenden Ausführungen, insbesondere S.14-65.

durchgeführt. Dazu zählen insbesondere auch die sozial-kommunikativen Kompetenzen Argumentieren und Begründen, Fragen stellen, aktiv Zuhören und auf die Aussagen der Gesprächsteilnehmer/innen eingehen, seinen eigenen Standpunkt deutlich zum Ausdruck bringen sowie Gespräche leiten respektive adäquat führen können.⁴⁹¹

Innerhalb dieser Teamprozesse kommt es schließlich auch zu einer Einübung in Formen demokratischen Denkens und Handelns, an die gerade Schüler/innen zu Beginn der Oberstufe zumeist noch gewöhnt werden müssen: Dadurch, dass die Gruppenmitglieder sich auf gemeinsame Arbeitswege und -weisen, zu bearbeitende Inhalte und nicht zuletzt auf Fragen der Arbeitsorganisation sowie des sozialen Miteinanders einigen müssen, entstehen zwangsläufig viele Situationen, in denen eine mit allen Teilnehmer/innen abgestimmte, mehrheitlich getragene Entscheidung am Ende eines Diskussionsprozesses das Arbeitsergebnis bilden sollte.⁴⁹²

Es erhellt, dass für den Philosophieunterricht im Allgemeinen und die Erarbeitung moralischer/sozialer Kompetenzen im Besonderen die Team- bzw. Gruppenarbeit - neben den verschiedenen anderen unterrichtlichen Arbeitsformen - ein besonders geeignetes methodisches Vorgehen sein kann: Gerade im Philosophieunterricht besteht die Gefahr, zu einseitiger, kopflastiger und bloß theoretischer Erarbeitung philosophischer Inhalte zu tendieren. Das aber ist insbesondere im Bereich Ethik häufig kontraproduktiv: Denn dem bekannten Beispiel Bubers entsprechend sollte es nicht darum gehen, die bestmögliche theoretische Abhandlung über ein konkretes moralisches Problem schreiben zu können. Vielmehr sollte es, wenn überhaupt davon auszugehen ist, dass im schulischen Rahmen ethische und moralische Bildung stattfinden kann - und von zumindest der Möglichkeit hierzu

⁴⁹¹ Inwieweit jeder Pädagoge/jede Pädagogin die Praktizierung dieser Kompetenzen innerhalb der Gruppen genau verfolgen und beispielsweise Klipperts Forderung nach der Beachtung „einschlägiger Regelwerke“ sowie dem Einsatz „spezieller Regelbeobachter“ einschließlich der damit verbundenen „regelerorientierten Reflexionen und Sanktionen“ nachkommen sollte (Klippert 1998, S.15), kann der/die jeweilige Pädagoge/Pädagogin auf Grund seiner/ihrer Erfahrung und Einschätzung des Erfolgs dieser Methode nur selbst entscheiden.

⁴⁹² Neben diesen, für unsere Zusammenhänge relevanten positiven Aspekten der Gruppen- und Teamarbeit nennt Klippert vor allem die Vorbereitung auf entsprechende erforderliche Fähigkeiten im Berufsleben (vgl. Klippert 1998, S.11, 14 u. 40ff.), die „steigende Lerneffizienz“ in fachlicher, methodischer, sozialer und affektiver Hinsicht (Klippert 1998, S.36f.) - letztere ausdrücklich verbunden mit dem Aufbau von Werthaltungen! (Klippert 1998, S.16) - sowie die „Entlastungsperspektiven für Lehrkräfte“ (Klippert 1998, S.44ff., in Pädagog/innenkreisen jedoch umstritten).

sind wir immerhin überzeugt - darum gehen, auf möglichst vielen Ebenen des gemeinsamen Arbeitens eben solche Kompetenzen auch zu trainieren.

Mag es manchem selbstverständlich erscheinen, dass man im Gesprächsverlauf beispielsweise seinem Partner zuhört und auf ihn eingeht, so zeigt die gesellschaftliche Wirklichkeit wie auch die konkrete Lebenswelt der Schüler/innen doch allzu häufig, dass diese Kompetenzen längst nicht selbstverständlich sind und eingeübt werden müssen, da sonst ein konstruktives Miteinander erheblichen Belastungen ausgesetzt ist.

Gerade bei der Behandlung philosophischer Dramen können solche Kompetenzen in besonderer Weise eingeübt werden: Einer rein theoretischen Beschäftigung mit ethischen Fragen wird schon allein durch die konkrete literarische Einbettung eben solcher Problemkreise vorgebeugt. Außerdem kommt es durch die selbstständige Verschriftlichung eigener Dialoge bezüglich der jeweiligen Szenen zu einer direkten Auseinandersetzung mit allgemein-ethischen Fragen, die jeweils einer konkreten Lösung zugeführt und somit „praktisch durchdacht“ werden müssen. Durch die Gestaltung der Schülerwerke in Arbeitsteams werden gleichzeitig die oben genannten sozialen Kompetenzen gefördert; und schließlich werden die Schüler/innen durch die (interaktive) Präsentation ihrer Szenen auch handelnd tätig, stellen, in einer zumindest simulierten Realsituation, ihre Überlegungen, Entscheidungen und Urteile ganzheitlich dar.

2. Ein der Arbeitsform Team- bzw. Gruppenarbeit nahe stehendes Konzept ist die in jüngster Zeit an vielen Schulen erfolgreich praktizierte Methode der Streitschlichtung. Zwar muss der Unterricht in Philosophie respektive Praktische Philosophie nicht der Ort sein, an dem dieses Konzept erlernt und eingeübt wird; doch können aus diesem Programm friedlicher Konfliktbewältigung für unsere Zusammenhänge außerordentlich wirkungsvolle Impulse erwachsen.⁴⁹³ Jefferys-Duden schlägt nicht nur „kontroverse Gruppenarbeit“ sowie „Streitschlichtung in

⁴⁹³ Das Konzept der Streitschlichtung in Gänze darzustellen ist hier nicht der Ort. Die für die Belange der vorliegenden Arbeit relevante und daher nur auszugsweise erfolgende Darstellung orientiert sich an dem grundlegenden Werk von Jefferys-Duden: *Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm* (Jefferys-Duden 2002). Zur besonderen Bedeutung von Rollenspielen und ähnlichen szenischen Formen des Umgangs mit Konflikt und Streit an Schulen vgl. die sehr aufschlussreichen Artikel von Baumann/Felke/Vos 2002 sowie Steinberg-Kawentel 2002.

Rollenspielen“ als für die Konsensfindung besonders geeignete Arbeitsformen vor;⁴⁹⁴ sie gibt Lehrenden wie Schüler/innen auch konkrete „Regellisten“ für erfolgversprechende Streitschlichtungsverfahren an die Hand.⁴⁹⁵ Solche Regeln kann man den Schüler/innen vor dem Einstieg in die zu schreibenden (Streit-) Gespräche im Rahmen der Lektürebehandlung zur Verfügung stellen oder, noch besser, während der Schreib- und Reflexionsprozesse gemeinsam mit ihnen entwickeln. Gleiches gilt für Merkmale destruktiven Konfliktverhaltens, die aus den Schülerarbeiten herausgefiltert und bewusst gemacht werden können. So können im Unterricht entwickelte Listen konstruktiver bzw. destruktiver kommunikativer Verhaltensweisen - zu ersterer gehören beispielsweise „den Konflikt genau beschreiben, ohne Verallgemeinerungen und Übertreibungen“, „aktiv zuhören“, „Ich-Botschaften senden“, „sich in andere Personen hineinversetzen“ sowie „eigene Schwächen und Fehler zugeben“; zur zweiten Gruppe „Schuld bei der anderen Person suchen“, „sich selbst als Opfer sehen“, „eigene Fehler übersehen bzw. bestreiten“ oder „verallgemeinern und übertreiben“ - leicht auf Konflikte außerhalb des literarischen bzw. schulischen Feldes übertragen und durch diesen (im Unterricht zunächst nur theoretisch zu leistenden) Transfer auch der praktisch-lebensweltlichen Umsetzung durch die Schüler/innen zur Verfügung gestellt werden. Die besondere Form der Konfliktgestaltung und -analyse in Auseinandersetzung mit einer literarischen Textgrundlage bietet hierzu einen Erprobungsraum und -rahmen, innerhalb welchem auch lebensweltlich erfahrbare Konflikte erspielt und so spielerisch-kreativ verschiedene Lösungsmöglichkeiten „ausgetestet“ werden können.

3. Nimmt man in den Blick, wie eng die Kommunikation in Gruppen und Teams mit dem atomaren Ausgangspunkt jeder menschlichen Kommunikation, dem Individuum, zusammenhängt, wird deutlich, wie hilfreich die Betrachtung wesentlicher Grundbausteine der Kommunikationspsychologie auch und gerade in Bezug auf unterrichtliche Kommunikationsprozesse sein kann. Für die Betrachtung ausgewählt und an dieser Stelle kurz vorgestellt sei das Konzept Schulz von Thuns, der eine Analyse des - gestörten oder erfolgreichen -

⁴⁹⁴ Vgl. Jefferys-Duden 2002, z.B. S.106f. u. 108ff.

⁴⁹⁵ Vgl. die beiden Arbeitsblätter „Konfliktgespräche“ und „Diskussionsregeln für kontroverse Gruppenarbeiten“, in: Jefferys-Duden 2002, S.78 u. 113.

„Miteinander Redens“ vorlegt, in welcher er sowohl gruppensdynamische als auch intra-individuell ablaufende Gesprächsprozesse untersucht.⁴⁹⁶

Veranschaulichte Grundlage einer jeden kommunikativen Äußerung ist nach Schulz von Thun das „Quadrat der Nachricht“. Jede Botschaft, die ein Sprecher sendet, hat demnach „vier Seiten“, vier unterschiedliche, da auf verschiedenen Ebenen operierende Aussagen und Bedeutungen: Den Sachinhalt (worüber informiert wird), die Selbstoffenbarung (was der Sprecher von sich selbst kund gibt), die Beziehung (welche Meinung der Sprecher von seinem Gegenüber hat und in welcher Beziehung er zu ihm steht) sowie den Appell (wozu der Sprecher seinen Kommunikationspartner veranlassen möchte).⁴⁹⁷

Je besser der Sprecher über seine eigenen „vier Seiten“ in einem konkreten Kommunikationsprozess Bescheid und je angemessener der Empfänger einer solchen Nachricht eben diese „Seiten“ zu entschlüsseln weiß, desto eher kann Kommunikation gelingen, desto eher können Probleme und Störungen innerhalb kommunikativer Prozesse zumindest erkannt und untersucht werden.

Dass dies in der Praxis häufig „schief läuft“, ist nicht nur Lehrer/innen bekannt; wie schwer es ist, sowohl die eigenen (versteckten) Botschaften als auch die der (unterschiedlichsten) Gesprächspartner/innen klar zu erkennen, weiß jeder aus eigener Erfahrung. Umso wichtiger kann es sein, Schüler/innen (der Oberstufe) mit dem Nachrichtenquadrat vertraut zu machen, es an Hand verschiedener konkreter Kommunikationssituationen durchzuspielen und sie somit Aufklärungsarbeit in puncto eigenem und fremdem, inner- wie außerschulischem Kommunikationsverhalten leisten zu lassen.

Hinsichtlich unseres Anliegen der Auseinandersetzung mit Dramen im Philosophieunterricht kann die - vorangestellte oder im Laufe der Unterrichtsreihe eingeschobene - Betrachtung der „vier Seiten einer Nachricht“ der Bewusstmachung kommunikativer Prozessstrukturen dienen und den Schüler/innen dadurch differenziertere Sichtweisen beim Schreiben der eigenen

⁴⁹⁶ Schulz von Thun 2005.

⁴⁹⁷ Vgl. hierzu ausführlich Band 1 des Werkes von Schulz von Thun 2005.

Dialoge ermöglichen. Gelungene oder gestörte Kommunikation kann nun besser verstanden und - zunächst spielerisch - bewusster umgesetzt werden.⁴⁹⁸

Sehr erhellend sind in diesem Zusammenhang schließlich auch die Ausführungen Schulz von Thuns zum „Inneren Team“.⁴⁹⁹ Ausgehend von der zeitgemäßen Auffassung der „inneren Pluralität“ des Menschen, konstatiert der Autor nicht nur Kommunikationsstrukturen im Rahmen von Gesprächsgruppen oder Arbeitsteams, sondern sieht auch den Menschen als geprägt durch unterschiedliche „innere Gesprächsteilnehmer“, verschiedene „Teamplayer“, zwischen denen der Mensch immer wieder Einigkeit herzustellen versuchen muss. Diese Mitspieler können sehr verschieden sein und gänzlich unterschiedliche Interessen verfolgen; da man sie aber nicht, wie bei Arbeitsteams, einfach austauschen kann, ist man gezwungen, sie miteinander in einen kommunikativen Austausch zu bringen.⁵⁰⁰

Schulz von Thun plädiert nun für eine konstruktive und integrative Berücksichtigung aller verschiedenen Mitspieler des eigenen Teams: Nur wenn man den eigenen Anteilen genauso „zuhört“ und versucht „sich in sie einzufühlen“ bzw. „gegenseitiges Verstehen und Verständnis“ aufzubringen wie das in zwischenmenschlichen Kommunikationsprozessen von den verschiedenen Gesprächsteilnehmer/innen erwartet wird, kann man zu „kooperativer Selbstführung“, mithin zu einem „friedlichen Team“ innerhalb des eigenen Ich gelangen - welches überhaupt erst die Voraussetzung dauerhaft gelingender, stabiler Kommunikations- und Interaktionsprozesse mit anderen Menschen ist.

Die Wichtigkeit der Lösung innerer Teamkonflikte durch ein entsprechendes „inneres Konfliktmanagement“ - Schulz von Thun spricht sich für die regelmäßige Einberufung einer „inneren Teamkonferenz“ aus - als Voraussetzung für die konstruktive Teilnahme des Individuums an gemeinschaftlichen

⁴⁹⁸ Sehr aufschlussreich ist auch der von den Schüler/innen absichtlich durchgeführte Einbau von Störungen der gemeinsamen Kommunikation auf einer oder mehreren der vier Ebenen. Hierdurch werden Kommunikationsprobleme sichtbar gemacht, welche so künftig vermeidbar oder zumindest vorhersehbar sind.

⁴⁹⁹ Vgl. Band 3 des Werkes von Schulz von Thun 2005.

⁵⁰⁰ Sofern man nicht einen oder mehrere Teile der eigenen Persönlichkeit so weit zurückgestellt oder gar unterdrückt hat, dass man sie (zumindest bewusst) gar nicht mehr am Spiel teilnehmen lässt. Die Folgen müssen dann möglicherweise mit therapeutischer Hilfe bearbeitet werden. (Schulz von Thun 2005, Band 3, S.225ff.).

Kommunikationsprozessen ist eine Erkenntnis, die auch Schüler/innen nahe gebracht werden sollte. Durch den kritischen Einblick in die eigene Persönlichkeitsstruktur sowie das daraus resultierende innere wie äußere Kommunikationsverhalten können aufschlussreiche Kenntnisse gewonnen werden, die möglicherweise zu Veränderungen und Umstrukturierungen „des eigenen Teams“ wie des Umgangs mit anderen Menschen führen.

Gerade die Auseinandersetzung mit häufig sehr komplexen literarisch-dramatischen Figuren und deren Charakterzügen ermöglicht hierzu viele Einblicke in menschliche Persönlichkeits- und Handlungsstrukturen, welche wiederum durch die Umsetzung im gemeinsamen Gespräch, Schreiben und darstellenden Handeln zu vertieften Erkenntnissen bezüglich der eigenen Person, der individuellen Kommunikationsstrukturen sowie den daraus resultierenden Interaktionsmodi bezüglich der übrigen Gesprächsteilnehmer/innen zu führen vermögen.

7. DIE BEHANDLUNG VON DRAMEN IM PHILOSOPHIEUNTERRICHT: PRAXISBEISPIELE

7.1 Sophokles: *König Ödipus*

7.1.1 Die philosophische Dimension des *König Ödipus*

1. Der *König Ödipus* des Sophokles ist gleich in mehrerer Hinsicht „klassisch“. So galt er schon Aristoteles als „Prototyp“ der Tragödie, an Hand dessen er seine *Poetik* erläuterte und hat über Jahrtausende hinweg Philosophen und Literaten jeder Couleur zur Auseinandersetzung inspiriert.⁵⁰¹ Auch die Psychoanalyse, namentlich Sigmund Freud, rekurriert bekanntermaßen bei dem von ihm postulierten „Ödipus-Komplex“ auf den antiken Stoff. Schließlich, und das ist nicht der unwichtigste Aspekt für die Lektüre mit Schüler/innen, ist der *König Ödipus* wie ein „Krimi“ aufgebaut und ebenso spannend zu lesen.

Die „Geschichte“ des Ödipus unterteilt sich in seine „Vorgeschichte“ sowie die im Drama selbst entfaltete Handlung: Ödipus wurde als Kind im Kithairon-Gebirge ausgesetzt, da seinem Vater Laios, dem damaligen König von Theben, durch das Orakel voraus gesagt worden war, er werde eines Tages durch die Hand seines Sohnes sterben. Der Hirte, der den Jungen, dessen Fußgelenke durchstochen waren (daher der Name „Ödipus“ = „Schwellfuß“) damals ins Gebirge brachte, übergab ihn jedoch aus Mitleid einem Boten aus Korinth; dieser wiederum vertraute ihn dem kinderlosen korinthischen Königspaar, Polybos und Merope, an. Ödipus wuchs als Königssohn heran, bis ein Betrunkener beim Gastmahl behauptete, Ödipus sei dem „Vater“ nur „untergeschoben“. Daraufhin befragte Ödipus das Orakel nach seiner Herkunft, erhielt aber keine direkte Antwort, sondern die Voraussage, er werde „sich der Mutter vermischen“ und seines Vaters Mörder sein. Um die Erfüllung dieser Weissagung zu verhindern, verließ Ödipus Korinth und traf bei seiner Wanderung auf einen Wagen, dem auszuweichen er sich weigerte. Es kam zum Streit, an dessen Ende Ödipus alle

⁵⁰¹ Kein anderes sophokleisches Drama wurde stärker rezipiert, und so haben sich insbesondere auch die nachfolgenden Generationen von Literaten und Philosophen - Hegel und Hölderlin, Schelling und Schiller, Nietzsche und Heidegger, um nur einige zu nennen - immer wieder neu mit der Aussagekraft dieser „einzigartigen, tragischen Analyse“ (Zimmermann 2000, S.96) auseinandergesetzt.

vier Insassen bzw. Begleiter des Wagens tötete, nicht wissend, dass sein leiblicher Vater, Laios, darunter war. In Theben angekommen, befreite er die Stadt von der Sphinx, indem er ihr Rätsel löste und erhielt zum Dank die Königsherrschaft samt ehemaliger Gattin des Laios.

Hier erst setzt die eigentliche Dramenhandlung ein: Da Theben von einer Seuche⁵⁰² heimgesucht wird, sendet Ödipus seinen Schwager Kreon nach Delphi, das Orakel um Rat zu fragen und erhält zur Antwort, die Stadt würde erst befreit werden, wenn der Mörder des Laios gefunden sei. Sofort leitet der König die Fahndung ein, den Mörder vehement verfluchend und alle, die ihm Unterkunft gewähren. Auch verhängt er - in „Abwesenheit“ - die Strafe der Verbannung über ihn. Im Rahmen seiner Nachforschungen befragt er den Seher Teiresias, der die gesamten Hintergründe kennt, die schreckliche Wahrheit aber nicht aussprechen will, bis dieser schließlich, von Ödipus provoziert, ihn selbst der Tat beschuldigt und ebenso dessen Ehe und Kinderzeugung mit Iokaste, seiner Mutter, an den Tag bringt. Ödipus glaubt ihm nicht, bezichtigt ihn sogar, von Kreon angestachelt worden zu sein, da dieser nach der Königsherrschaft trachte. Im Gespräch mit Iokaste sowie durch die Befragungen des Boten und des Hirten (s.o.) muss Ödipus jedoch Schritt für Schritt erfahren, dass die Suche nach dem Mörder mit der Suche nach der eigenen Identität zusammen fällt und er selber (unbewusster) Erfüller des Orakelspruches war, dem er ja gerade hatte entfliehen wollen. Durch diese Einsicht veranlasst, erhängt Iokaste sich, Ödipus vollzieht die Selbstblindung und wird, entsprechend der eigenen Verfügung, außer Landes gebracht.

Da im *König Ödipus* die Enthüllung der Zusammenhänge erst nach und nach erfolgt, die wahren Hintergründe mithin erst „im Nachhinein“ zum Vorschein kommen, ergibt sich beim Lesen für die Schüler/innen eine große Handlungsspannung. Diese kommt auch dann zum Tragen, wenn einige den Mythos bereits kennen, da die „packende“ Darstellung innerhalb des Dramas auch über den bloßen, bekannten Tatbestand hinaus ihre Wirkung tut.

2. Der Mythos bzw. seine Gestaltung durch Sophokles lässt sich darüber hinaus gut in den philosophiehistorischen Zusammenhang einordnen und ermöglicht so

⁵⁰² Diese Seuche wird gemeinhin - wenn auch medizinisch inkorrekt - als „Pest“ bezeichnet (vgl. Flashar 2000, S.100), eine Übersetzung, die im Folgenden übernommen wird.

den Schüler/innen ein weitreichenderes Verständnis auch der Philosophie des fünften vorchristlichen Jahrhunderts:⁵⁰³

Bedingt durch den dauerhaften Kriegszustand, in dem Athen sich seit 498 vor Christus befand, war Politik für die athenischen Bürger in erster Linie Außenpolitik. Mit der Vergrößerung des außenpolitischen Wirkungsradius ging eine Verstärkung der politischen Partizipation des einzelnen Polisbürgers einher, der nun permanent Entscheidungen von erheblichem politischem Gewicht zu treffen hatte. Und das bedeutete:

Das Bewusstsein, den Folgen der eigenen Handlungen ausgesetzt zu sein, war erheblich stärker ausgeprägt als in den modernen Demokratien, weil die Entscheidungen nicht von einer politischen Elite getroffen wurden, sondern von der Bürgerschaft in einer Volksversammlung [...]. Das politische Handeln war in hohem Maße als eigenes Handeln erfahrbar [...].⁵⁰⁴

Da es gleichzeitig keine Verbindlichkeit hinsichtlich handlungsleitender Normen und Wertmaßstäbe gab, neigte der Einzelne dazu, die eigene Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zu überschätzen.⁵⁰⁵ Hiervor mag Sophokles mit seiner Gestaltung des Ödipus (-Mythos) gewarnt haben wollen, um damit auch die damalige „Wissen ist Macht“ - Überzeugung der Sophistik, der „griechischen Aufklärungsbewegung“ des fünften Jahrhunderts, zu deren Hochzeit der *König Ödipus* verfasst wurde, kritisch zu hinterfragen.⁵⁰⁶

⁵⁰³ In welchem Umfang diese im Unterricht entfaltet wird, bleibt dem Ermessen des/der Lehrenden im Rahmen seiner/ihrer zeitlichen Möglichkeiten überlassen. Gerade angesichts der interessanten Verknüpfung des Dramentextes mit der damaligen Philosophie wäre aber eine zumindest knappe Einbettung wünschenswert. Will man den gedanklichen Gehalt des *König Ödipus* in den historisch-politischen Gesamtzusammenhang einordnen, ist besonders die Schrift Flaigs zu empfehlen, die die Interpretation des Dramas auf der Grundlage der damaligen historischen Zusammenhänge entwickelt. Dabei wird man nicht das gesamte Buch mit den Schüler/innen durchgehen, sondern kann einzelne Passagen vorstellen oder von Kursteilnehmer/innen darlegen, auf den Dramentext anwenden sowie auch kritisch beleuchten lassen.

⁵⁰⁴ Flaig 1998, S.46.

⁵⁰⁵ Zur Überschätzung des Wissens und der damit verbundenen Erwartung (des Ödipus wie „des Griechen“ der damaligen Zeit) vgl. die Ausführungen von Boehm, der in der sophokleischen Darstellung des Ödipus eine Warnung „vor einer unsinnigen Heilserwartung von bloßem objektiven Wissen“ sieht (Boehm 2001, S.28), und zwar vor dem Hintergrund des Ideals der „Theoria“, des Wissens um des Wissens willen. Dieses Konzept wurde zwar erst durch Aristoteles formuliert, habe aber bereits den Kern der philosophischen Bewegung des damaligen Griechenland ausgemacht (Boehm 2001, S.21).

⁵⁰⁶ Vgl. hierzu auch Latacz 1993, S.236. Dass die von Flaig entwickelte und von Flashar übernommene Interpretation des Ödipus als primär politischer Charakter, der in erster Linie seine Tyrannenherrschaft erhalten will, möglicherweise zu kurz greift, indem sie den „Menschen Ödipus“ mit seinen Fragen, Ängsten und dem ihn voran treibenden Wunsch nach Erkenntnis nicht umfassend genug in die Betrachtung einbezieht, kann hier nur angedeutet werden.

Hieraus ergeben sich interessante Parallelen zum heutigen (Schüler/innen-) Verständnis von der Positionierung des wertenden und handelnden Menschen innerhalb der ihn umgebenden Gesamtgesellschaft.

3. Mit Blick auf die historischen Verhältnisse zeigt sich ein weiterer bemerkenswerter Vergleichsaspekt auf dem Feld der Pädagogik: So wurde die antike Tragödie nicht nur zum Zeitvertreib aufgeführt, sondern enthielt wesentlich das Moment der „politischen Erziehung“.⁵⁰⁷ Ihre Aufführung war eingebettet in eines der wichtigsten griechischen Feste, die „Großen Dionysien“, das von kultisch-rituellen wie von politischen Elementen durchzogen war, die das innen- und außenpolitische Wirken Athens demonstrieren und die Verbindung zu den Göttern herstellen sollten. Innerhalb dieses Rahmens hatte die Tragödie auch die Funktion, angesichts der oben beschriebenen, weitgehenden Handlungs- und Entscheidungsfreiheit zu markieren, wie der Einzelne sich bezüglich der Polis-Gemeinschaft zu verhalten habe, in welchem Verhältnis individuelles Handeln und staatliches Wohlergehen stehen sollten, damit das Leben in dem Stadtstaat gelingen konnte.

Inwiefern das Theater diese Funktion heute noch hat oder haben sollte - etliche Dramatiker, Intendanten, Dramaturgen und Theaterpädagogen großer Schauspielhäuser sind durchaus der Meinung, Theater müsse stets (auch) politische Stellung beziehen - lässt sich mit den Schüler/innen (sowie an Inszenierung und Aufführung Beteiligten) etwa im Anschluss an eine Theateraufführung des *König Ödipus* diskutieren. Dass Theater aber grundsätzlich auch ein Moment des Pädagogischen enthält - und damit ist nicht der konkrete „pädagogische Zeigefinger“ gemeint -, ist für unsere Betrachtung der Möglichkeiten, Schüler/innen in eine Wertediskussion zu integrieren, aufschluss- und hilfreich.

4. Ob man den von Freud behaupteten „Ödipus-Komplex“ für plausibel oder unzutreffend hält - er bleibt eine der „Allgemeinbildung“ vertraute Größe und ist auch vielen Schüler/innen „vom Hörensagen“ bekannt. Deshalb lohnt es sich zumindest darauf hinzuweisen, dass Freud, der Vater der Psychoanalyse, den Ödipus-Mythos als anthropologische Grundkonstante deutete dergestalt, dass

⁵⁰⁷ Vgl. hierzu bes. das Kapitel „Die Tragödie: institutionalisierte politische Pädagogik“ in Flaig 1998, S.49-55.

jeder Junge (und umgekehrt, veranschaulicht am „Elektra“-Konflikt, jedes Mädchen), sich im Kindesalter in die Mutter verliebt und den Wunsch hat, den Vater als „Rivalen“ zu töten.⁵⁰⁸ Die Berechtigung der Applikation des Sagenstoffes durch Freud auf die psychologische Situation jedes Menschen muss im Unterricht nicht diskutiert werden, unter anderem auch deswegen nicht, weil damit die Diskussion schnell in die Privat- und Intimsphäre der Schüler/innen führt, kann aber als Gedankenexperiment nachvollzogen und auf seine Überzeugungskraft hin untersucht werden; so ergibt sich zumindest aus der Sicht derer, die für eine Schuldlosigkeit des Ödipus auf der Basis seines Nichtwissens plädieren und vor diesem Hintergrund die Selbstblendung (als mögliche Form auch des Schuldeingeständnisses) nicht verstehen, eine Erklärungsmöglichkeit auf der psychologischen Ebene. Denn mag die Schuld auf der philosophischen oder juristischen Ebene in Zweifel gezogen werden - auf der psychologischen Ebene gelingt dies dem Betroffenen, Freuds Modell zu Folge, nicht.⁵⁰⁹

5. Die wesentliche Begründung für die Wahl des antiken Klassikers liegt jedoch in dessen philosophischem Potenzial.⁵¹⁰

Zur Erschließung der Fragehorizonte eignen sich besonders die vier großen Fragen Kants:

- a) Was kann ich wissen?
- b) Was soll ich tun?
- c) Was darf ich hoffen? und
- d) Was ist der Mensch?

⁵⁰⁸ Vgl. Freud 1969-1975, S.265-268.

⁵⁰⁹ Vgl. Gleil 2000, S.20. Der gut verständliche Aufsatz kann Schüler/innen zur eigenen Vorbereitung - etwa im Rahmen eines Referats vor der Kursgruppe - an die Hand gegeben werden; er bietet nicht nur einen gelungenen Einstieg in die Verbindung von Psychologie und Mythologie insgesamt und zeigt Freuds genaue Kenntnisse des Klassischen Altertums, sondern stellt auch die Nachforschungen des Ödipus als Modell der psychoanalytischen „Nachforschung“ vor, bei der in diesem Falle Ödipus (als sein eigener Analytiker) die eigene Lebensgeschichte „wieder aufrollt“ und neu betrachtet.

⁵¹⁰ An dieser Stelle kann es nicht darum gehen, die Rezeptionsgeschichte des *König Ödipus* systematisch von den Anfängen bis zur Gegenwart darzustellen; gezeigt werden soll vielmehr, inwiefern das Drama grundlegende philosophische Probleme anspricht und damit Schüler/innen den Horizont ethisch-philosophischer Fragedimensionen im Unterricht eröffnen kann.

Dabei wird man mit den Schüler/innen diese Fragen nicht systematisch „durcharbeiten“, sondern den Gang der Handlung sowohl als Spannungsmoment wie auch systematische Leitschnur verwenden, um die Fragen dort zu erörtern, wo sie auftauchen und aktuell sind. Ohnehin gilt gerade im Falle des *König Ödipus*, dass alle vier Fragen unmittelbar zusammenhängen und nur heuristisch voneinander zu trennen sind; dem/der Lehrenden kann die separate Applikation der Fragen Kants auf den Text im Vorfeld jedoch das Spektrum auffächern, das die Beschäftigung mit dem Drama ihm und den Schüler/innen im Unterricht zu bieten hat.

a) Was kann ich/der Mensch wissen? - Diese Frage führt direkt in den philosophischen Bereich der Erkenntnistheorie; und tatsächlich ist für viele Kritiker des *König Ödipus* das Problem der menschlichen Erkenntnisfähigkeit das zentrale Thema dieser Tragödie.⁵¹¹

Ödipus erscheint in jeder Hinsicht als ein Suchender nach Erkenntnis und Wahrheit, als „Rätsellöser“, und das gleich dreifach: Er hat die Herrschaft über Theben erlangt, weil er der „Wahrheit“ auf die Spur kam, die sich hinter dem Rätsel der Sphinx verbarg, beginnt unmittelbar nach Kreons Rückkunft seine akribische Suche nach dem Mörder des Laios und treibt schließlich die Erforschung der eigenen Herkunft und Identität unaufhaltsam voran. Dieses suchende „Immer-Weiter-Fragen“ kann den Schüler/innen durchaus auch die grundlegende Haltung des Philosophen verdeutlichen, der mitunter zwar langsamer und ruhiger vorgehen mag als Ödipus, dafür aber (hoffentlich) nicht weniger leidenschaftlich.⁵¹²

Bemerkenswert ist dabei die Tatsache, dass Ödipus, und das wird im Laufe des Stückes immer deutlicher, gar nicht anders kann, als der Wahrheit auf den Grund zu gehen, koste es auch das persönliche Glück. Ob Schüler/innen diesen „Zwang“ zur Wahrheitssuche auch kennen, ob er eine prinzipiell menschliche Eigenschaft

⁵¹¹ Vgl. Flashar 2000, S.109 sowie Zimmermann 2000, S.83.

⁵¹² Entsprechende Texte zum Thema „Was ist Philosophieren?“ bzw. „Was kennzeichnet den Philosophen?“ - besonders zu empfehlen: „Philosophieren als Fragen/Philosophieren als radikales Fragen“ von Weischedel -, können vor Beginn oder nach Beendigung der Lektüre gut an die Untersuchung des Erkenntnisstrebens des Protagonisten gebunden werden.

ist oder aber eine Besonderheit des tragischen Helden Ödipus darstellt, bietet Stoff für fruchtbare unterrichtliche Auseinandersetzungen!⁵¹³

Doch damit ist die Frage nach dem, was der Mensch tatsächlich zu erkennen fähig ist, noch nicht beantwortet. Das Drama selbst legt, inhaltlich verstärkt durch die Tatsache, dass der Orakelspruch, Laios werde durch die Hand seines Sohnes sterben, an diesen bereits erging, bevor Ödipus überhaupt geboren war sowie in formaler Hinsicht durch seine analytische Struktur, den Schluss nahe, Ödipus/der Mensch könne nur im Nachhinein sein Schicksal erkennen, welches ihm von den Göttern vorherbestimmt ist. Dabei ist es gleichgültig, ob er sich von Anfang an dem Beschluss der Götter, hier ausgesprochen durch das Orakel bzw. Teiresias, fügt oder aktiv versucht, diesem entgegen zu steuern - das Resultat bleibt das gleiche. Aus diesem Grund wurde lange Zeit vom *König Ödipus* als klassischer „Schicksalstragödie“ gesprochen⁵¹⁴ - und erstaunlicherweise teilen viele Schüler/innen die Auffassung, das Schicksal des Menschen sei vorherbestimmt (auch wenn sie diese Vorherbestimmung nicht zwangsläufig an Gott binden). Wie diese Überzeugung mit Hilfe des Dramas einer kritischen Reflexion unterzogen werden kann, wird unter der folgenden Fragestellung, „Was soll ich tun?“, zu zeigen sein.

Hinsichtlich der Erkenntnisproblematik bleibt es für die Schüler/innen eine offene und interessante Frage, ob die Determination durch (m)ein Schicksal positiv oder negativ zu bewerten ist und ob der Mensch sich, wie Ödipus, dagegen aufbäumen oder sich „dazu entscheiden“ sollte, es anzunehmen, so schlimm es auch sei. Darüber hinaus ist zu diskutieren, ob/wie der Mensch sein Schicksal möglicherweise „im Vorhinein“ erkennen kann, ob es beispielsweise dem Orakel analoge, heutige „Zeichen“ gebe, die dem Menschen „zeigen, wo es lang geht“. Schüler/innen vertrauen hier häufig auf eine dem Charakter und Wesen des Menschen entsprechende „innere Stimme“ oder den Rat vertrauter Menschen,

⁵¹³ Rogan betont in diesem Zusammenhang sein Anliegen, die Schüler/innen auch auf die Rolle des Ödipus als „idealer Politiker“ aufmerksam zu machen, „der im Interesse des Staates bestrebt ist, in aller Öffentlichkeit ohne Rücksicht auf die persönliche Existenz Missstände aufzudecken, im Gegensatz zum Verhalten moderner Politiker [...]“ (Rogan 1994, S.21). Das mag sich anbieten - es ist jedoch zu beachten, dass Ödipus sich nur zu Beginn der Handlung als Kämpfer für das Staatswohl zeigt; sobald er erkennt, dass die Frage nach dem Mörder des Laios mit der Frage nach der eigenen Identität auf das Engste verknüpft ist (vgl. Flashar 2000, S.110), verfolgt er die Wahrheit primär aus persönlichem Interesse.

⁵¹⁴ Vgl. Flashar 2000, S.108.

erkennen vielfach aber auch „übernatürliche Zeichen“ als Wegweiser oder Hilfen an. In jedem Fall wird Ödipus wie der heutige Rezipient in seiner Erkenntnis(fähigkeit) zurückgeworfen auf sich selbst und erhält die Selbsterkenntnis als primäre Aufgabe:

In dieser Hinsicht ist der *König Ödipus* des Sophokles nichts Geringeres als die Tragödie des Menschen überhaupt, [... die] uns noch heute genau so wie vor fast dreitausend Jahren angeht, insofern [... sie] uns als Menschen an unser Menschlichstes gemahnt - an jenes *gnothi sauton*, ‚Erkenne dich!‘, das der Gott Apollon jedem zurief, der seinen Tempel in Delphi betrat: ‚Erkenne dich!‘, nämlich: erkenne, dass du ein sterblicher Mensch und vor Gott nur Mensch bist, und dass du in all der scheinbaren Sicherheit deines Wohlstandes eines Tages vielleicht vor dir selbst (wenn auch in verkleinertem Maßstab) als ein Ödipus an den Tag kommen kannst.⁵¹⁵

b) Dass diese Selbsterkenntnis aber, auch in der Tragödie des *König Ödipus*, durchaus mit eigenständigem Handeln und freier Entscheidung verbunden ist, soll nun entlang der Fragestellung „Was soll ich tun?“ erläutert werden. Dieser grundlegenden ethischen Frage kommt im Rahmen der vorliegenden Arbeit besondere Bedeutung zu - geht es doch darum, durch die Beschäftigung mit dem Drama den eigenen Wertehorizont zu erweitern bzw. die Verantwortlichkeit des Menschen für das Setzen handlungsleitender Wertmaßstäbe allererst bewusst zu machen.

Die Schüler/innen erkennen schon in den ersten Dialogen des *König Ödipus*, die der Protagonist mit verschiedenen Gesprächspartnern führt, dass „etwas nicht stimmt“ mit dessen Charakterisierung als „idealem Herrscher“. Ihnen fällt seine Überheblichkeit, Unsachlichkeit und die Schnelligkeit seiner (verbalen) Handlungen auf, mit der er häufig übereilte Entscheidungen und Urteile fällt. Diese „Charakterfehler“, in der Rezeptionsgeschichte des Dramas immer wieder betont⁵¹⁶, werden im Verlauf des gemeinsamen Leseprozesses an den verschiedenen Stellen von den Schüler/innen angesprochen. Dabei gibt es, neben seinen Kommunikationsdefiziten und verbalen Entgleisungen, auch konkrete *Handlungen*, die von den Schüler/innen in Frage gestellt werden: Musste Ödipus wirklich das Orakel nach seiner Herkunft befragen, nachdem ihm Gerüchte zu

⁵¹⁵ Schadewaldt 1956, S.475, zit. nach Matzkowski 2003, S.89.

⁵¹⁶ Vgl. Flashar 2000, S.109ff. Die Klugheit des Ödipus im dem sophokleischen Drama zugrunde liegenden Mythos war im fünften Jahrhundert vor Christus legendär; Sophokles hat hier offensichtlich eigene Wege in der Gestaltung des Helden, seines Charakters sowie der daraus resultierenden Taten beschritten und sich damit von der epischen Tradition und der Bearbeitung des Mythos durch Aischylos abgesetzt (Ib.).

Ohren kamen, Merope und Polybos seien nicht seine leiblichen Eltern? Und als das Orakel ihm keine Antwort auf seine Frage gab, sondern sprach, er werde seinen Vater töten und seine Mutter heiraten, was veranlasste ihn dazu, sofort sein Land zu verlassen - wo er doch die Identität seiner „Eltern“ gar nicht hatte klären können? Und weiter: Wie ist seine übertrieben gewaltsame Reaktion am Dreiweg zu erklären, an dem er alle vier ihm entgegen kommenden Personen erschlägt, nur, weil sie verlangen, dass er den Weg frei mache? Und hätte er durch den Orakelspruch nicht derart gewarnt sein müssen, dass er sich gehütet hätte, künftig überhaupt einen älteren Mann zu töten sowie eine ältere Frau zu heiraten?⁵¹⁷

All diese Fragen legen ein Moment der Eigenverantwortlichkeit nahe. Und tatsächlich entspricht diese Deutung dem zur Zeit des Sophokles vorherrschenden Welt- und Menschenbild. Den Griechen war ein reiner Schicksalsglaube fremd; und so konnte auch Sophokles „die unausweichliche Erfüllung des Orakels mitbedingt sein lassen durch ein nicht unerhebliches Maß an Selbstverantwortung, ohne darin einen Widerspruch erblicken zu müssen“⁵¹⁸ - Eine interessante Ambivalenz, die Schüler/innen intuitiv häufig besser verstehen als Lehrer/innen und die eine gute gedankliche Vorbereitung auf komplexe ethische Handlungstheorien ist.⁵¹⁹

Diese Ambivalenz unterstreicht Sophokles noch durch seine persönliche Gestaltung des Mythos, indem er erstmalig - in allen vorsophokleischen Fassungen gab es nur das eine Orakel an Laios - vier Orakelsprüche in den Text einbaut. Dadurch wird einerseits das Moment der Determination⁵²⁰ gestärkt, andererseits die Eigenverantwortlichkeit gerade angesichts der vielen

⁵¹⁷ Dass Ödipus den kurz vor der finalen Enthüllung mehrfach ausgesprochenen Warnungen, die Suche nach der Wahrheit einzustellen, nicht nachkommt, bewerten die Schüler/innen durchweg nicht als Fehler; erstens sei es verständlich, dass Ödipus so kurz vor dem Abschluss seiner „Ermittlungen“ „nicht mehr aufhören könne“ und zweitens habe er ja noch den Orakelspruch zu erfüllen, den Mörder des Laios zu finden, um die Stadt von der Pest zu befreien.

⁵¹⁸ Flashar 2000, S.115.

⁵¹⁹ Siehe etwa Kants „freie Entscheidung“ für ein „Handeln aus Pflicht“.

⁵²⁰ Ein weiterer, mit interessierten Schüler/innen näher zu behandelnder Aspekt der Frage, ob Ödipus wirklich durch die Orakelsprüche determiniert ist oder ob er die „Erfüllung“ des Orakels nicht durch eigenes Handeln hätte verhindern können, ist das Problem der potentiellen Mehrdeutigkeit. Wie Flaig 1998 (S.20-28) erläutert, erfüllte sich die Mehrheit der Orakelsprüche im alten Griechenland nicht wörtlich, sondern figural. So bedeute beispielsweise „der Mutter beiwohnen“ „in allen für die Antike belegten Fällen, dass man über das eigene Heimatland die Herrschaft gewinnt [...]“ (Flaig 1998, S.25). Demzufolge hätte Ödipus die wörtliche Erfüllung des Orakelspruches durchaus verhindern können.

„Warnungen“ herausgefordert.⁵²¹ Dem entspricht auch das damalige, im *König Ödipus* exemplarisch zum Ausdruck kommende Verständnis von „Schuld“:⁵²² So ging man davon aus, dass den Taten „Vatermord“ und „Inzestehe“ eine „objektive Schuld“ inne wohne, unabhängig davon, ob der Täter bewusst oder unbewusst, absichtlich oder fahrlässig handelte. Diese „objektive“ Schuld, das „Schicksal“, war von der persönlichen, „subjektiven“ Schuld und damit dem Bereich der Selbstverantwortlichkeit nicht strikt zu trennen;⁵²³ daher wird Ödipus im Drama auch weder nur für seine persönlichen Fehler in puncto Entscheiden und Handeln „verurteilt“, noch wird er auf Grund der „Festsetzungen“ des Orakels von persönlicher Schuld frei gesprochen.

Die Frage, ob Ödipus die Erfüllung des Orakelspruches/der Orakelsprüche hätte verhindern können, bleibt eine offene. Für die Philosophie-Schüler/innen eröffnet sich am Beispiel des Ödipus jedoch der Horizont möglicher Interdependenzen zwischen persönlicher Entscheidung einer- sowie Schicksal und „Glück“ des Menschen andererseits. Gleichzeitig entwickeln sie ein Bewusstsein für die Komplexität der Schuldfrage im konkreten Einzelfall.

Wichtig bleibt mit der Betonung der Eigenverantwortlichkeit des Protagonisten eben auch die Möglichkeit der Fehlentscheidungen, des Scheiterns. Um den/die „Fehler“ des Ödipus mit den Schüler/innen näher zu untersuchen und in einen ethischen und moralischen Gesamtzusammenhang einzubinden, soll im Folgenden die Möglichkeit beschrieben werden, die *Nikomachische Ethik* des Aristoteles als Hintergrundfolie in den Philosophieunterricht einzubeziehen, vor der das Handeln der Hauptfigur untersucht und weiterführende (philosophische) Aspekte der Frage nach dem „richtigen“ Tun des Menschen entwickelt werden können.⁵²⁴

⁵²¹ Vgl. Flashar 2000, S.118.

⁵²² Die folgenden Ausführungen orientieren sich an Flashar 1996, S.21f.

⁵²³ Schon Hegel fasste dies treffend: „Das Recht unseres heutigen, tieferen Bewusstseins würde darin bestehen, diese Verbrechen, so sie weder im eigenen Wissen noch im eigenen Wollen gelegen haben, auch nicht als Taten des eigenen Selbst anzuerkennen; der plastische Grieche steht ein für das, was er als Individuum vollbracht hat, und zerschneidet sich nicht in die formelle Subjektivität des Bewusstseins und in das, was die objektive Sache ist.“ (Hegel, S.545, zit. nach Flashar 1996, S.22).

⁵²⁴ Zwar ist die *Nikomachische Ethik* des Aristoteles erst rund hundert Jahre nach dem sophokleischen *König Ödipus* entstanden; doch dies ändert nichts an der Applikabilität des Modells sowie der zeitlosen Relevanz dieser ältesten wissenschaftlich formulierten Ethik Europas.

Den komplexen Charakter des „Helden“ Ödipus zeichnet aus, dass er stark ausgeprägte, zum Teil divergierende Eigenschaften und Handlungsmuster aufweist. Verfügt die Figur einerseits über einen glasklaren Verstand und scharfsinnigen Intellekt, neigt sie andererseits dazu, vorschnell Schlüsse zu ziehen und Entscheidungen zu treffen, ohne die weitreichenden Konsequenzen zu bedenken. Betont Ödipus zum einen die Verantwortung seiner gesellschaftspolitischen Position und die damit verbundene Aufgabe, die Bewohner Thebens vor dem Tod durch die Pest zu retten, urteilt er zum anderen blindlings einzelne, ihm noch dazu nahe stehende Gemeinschaftsmitglieder ab und nimmt dabei sogar ihren Tod in Kauf. Will er die ihm gestellten „großen Fragen“, Rätsel und Probleme lösen, ist er dabei oft blind für das unmittelbar vor ihm Liegende.

Der Grund für diese Formen von Fehlverhalten liegt offenbar in seiner Neigung zu starken Affekten, insbesondere zu Zorn und Stolz. Letzterer zeigt sich vornehmlich darin, dass der König sich schnell von anderen Figuren angegriffen fühlt, aber auch in einer gewissen Art intellektueller Überheblichkeit, die er dem Volk und vor allem dem Seher Teiresias gegenüber zur Schau stellt.⁵²⁵ Der Zorn als Resultat zu schneller Erregbarkeit, als affektiv-emotionale Überreaktion, zieht sich - auch als Begriff! - gleichsam leitmotivisch durch das gesamte Stück und wird von Ödipus selbst als ihm eigenes Merkmal erkannt.

Die Eigenschaft des Zornes lässt sich besonders gut an der Stelle zeigen, an der Ödipus den Laios erschlägt. Die Schüler/innen erkennen schon nach dem ersten Lesen, dass Ödipus erstens den Weg für den ihm entgegen kommenden Wagen hätte frei machen sollen und dass er zweitens, selbst wenn er von dem Fahrer des Wagens mit einem Schlag attackiert wird, nicht gleich alle Passanten hätte umbringen müssen.⁵²⁶ Der Stolz in Form von (intellektueller) Überheblichkeit tritt besonders deutlich an der Stelle zu Tage, an der Ödipus dem Teiresias vorhält, seine Seherkraft habe offensichtlich nicht gewirkt, als es galt, das Rätsel der

⁵²⁵ Siehe hierzu bes. Latacz 1993, S.235f.

⁵²⁶ Vgl. die Interpretation dieser Szene auf der Basis damals gültigen Rechts bei Flaig 1998, S.97-102, der Ödipus das Delikt der „vorsätzlichen Tötung“ attestiert, auch wenn er nicht wusste, dass einer der Getöteten sein Vater war.

Sphinx zu lösen.⁵²⁷ Auch hier erfassen die Schüler/innen leicht die Respektlosigkeit und Anmaßung, die aus den Worten des Ödipus spricht und empfinden sein Verhalten dem ehrwürdigen Greis gegenüber als unhöfliche Grenzüberschreitung.

Im Anschluss an die Lektüre und erste Erläuterungen der jeweiligen Szene lassen sich die folgenden, anschaulichen wie markanten Abschnitte aus der *Nikomachischen Ethik* lesen, die das Wesen der aristotelischen Mesotes-Lehre darstellen:

Als erste Erkenntnis nun ist festzuhalten, dass alles was irgendwie einen Wert darstellt, seiner Natur nach durch ein Zuviel oder ein Zuwenig zerstört werden kann. Wir sehen es - um weniger Augenfalliges durch greifbare Tatsachen zu klären - an der Kraft und der Gesundheit: die Körperstärke wird durch ein Zuviel an Sport genauso geschädigt wie durch ein Zuwenig. Übermaß in Speise und Trank richtet die Gesundheit ebenso zugrunde wie Unterernährung, während ein richtiges Maß sie erzeugt, steigert und erhält. Dasselbe ist nun der Fall bei der Besonnenheit, der Tapferkeit und den übrigen Wesensvorzügen. Wer vor allem davonläuft und sich fürchtet und nirgends ausharrt, wird ein Feigling. Wer überhaupt vor nichts Angst hat und auf alles losgeht, der wird ein sinnloser Draufgänger. Wer sich in jeden Genuss stürzt und sich nichts versagt, wird haltlos, wer jeden meidet wie die Spießler, wird stumpfsinnig. So wird denn besonnenes und mannhaftes Wesen durch das Zuviel und das Zuwenig zerstört, dagegen bewahrt, wenn man der rechten Mitte folgt.⁵²⁸

Wenn also jede ‚Kunst‘ ihr Werk zur Vollendung dadurch bringt, dass sie auf das Mittlere blickt und ihr Werk diesem annähert - man pflegt daher beim Anblick vollendeter Kunstwerke zu urteilen: ‚hier ist nichts wegzunehmen und nichts hinzuzufügen‘, erkennt also an, dass ein Zuviel und ein Zuwenig die Harmonie zerstört, die richtige Mitte dagegen sie erhält -, wenn also die bedeutenden Künstler bei ihrem Schaffen auf dieses Ausgewogene blicken, die sittliche Tüchtigkeit aber, hierin der Natur vergleichbar, genauer und besser waltet als jede Kunst, dann müssen wir schließen: sittliche Tüchtigkeit zielt wesenhaft auf jenes Mittlere ab. Ich meine natürlich die Tüchtigkeit des Charakters. Denn diese entfaltet sich im Bereiche der irrationalen Regungen und des Handelns und da gibt es das Zuviel, das Zuwenig und das Mittlere. Bei der Angst z.B. und beim Mut, beim Begehren, beim Zorn, beim Mitleid und überhaupt bei den Erlebnissen von Lust und Unlust gibt es ein Zuviel und Zuwenig und keines von beiden ist richtig. Dagegen diese Regungen zur rechten Zeit zu empfinden und den rechten Situationen und Menschen gegenüber sowie aus dem richtigen Beweggrund und in der richtigen Weise -

⁵²⁷ Um die Wucht der Anschuldigungen deutlich zu machen, sei die Passage hier zitiert. Ödipus antwortet dem Seher auf dessen Vorwurf: „Kreon ist dir kein Unheil, sondern du dir selbst.“ wortgewaltig und provokativ mit: „[...] Denn komm, sag an: Wo hast du als Seher dich bewährt? Warum hast du, als die Sprüchesspinnerin hier war, die hündische, für diese Bürger hier kein erlösend Wort gesprochen? Das Rätsel freilich - es stand nicht in jedes hergelaufenen Mannes Macht, es auszudeuten, nein, Seherkunst tat Not: Da zeigte es sich klar, dass nicht von Vögeln du sie hast noch von der Götter einem als Erkenntnis. Doch da kam ich daher, der nicht wissende Ödipus, und machte ihr ein Ende, weil mit Verstand ich's traf, von Vögeln nicht belehrt!“ (Z.390-398; zitiert wird hier wie im Folgenden nach der Reclam-Ausgabe des *König Ödipus* (Sophokles 2002), die auch im Unterricht verwendet wurde.)

⁵²⁸ Aristoteles 1990, S.36f. (1104a).

das ist jenes Mittlere, das ist das Beste, das ist die Leistung der sittlichen Tüchtigkeit.⁵²⁹

Ob man eine oder beide Ausschnitte liest und (welchen) zu welcher Passage des *König Ödipus*, ist im konkreten Fall zu entscheiden. Der erste Text sichert jedenfalls durch die Lebensnähe und Prägnanz der Beispiele den Zugang der Schüler/innen zu den Gedanken des Aristoteles und ein breites Diskussionsbedürfnis, vor allem zu den Bereichen „Sport“ sowie „Essen und Trinken“. Beide Texte zeichnet für unseren Zusammenhang der konkrete Bezug zur Tugend der „Besonnenheit“ aus, im zweiten Ausschnitt sogar zum „Zorn“, wodurch eine Verbindung zu den Charakter- und Handlungsmerkmalen des Ödipus leicht herstellbar ist.

Interessant ist bei der Auseinandersetzung mit der aristotelischen „rechten Mitte“ besonders auch die persönliche Position der Schüler/innen: Einige werden diese Auffassung teilen, andere wiederum einem Leben „auf der mittleren Spur“ kritisch gegenüber stehen. Art und Umfang der ergiebigen Diskussionen mag jeder Kollege/jede Kollegin selbst festlegen - in jedem Fall lässt sich in künftigen Unterrichtseinheiten, zum Beispiel zur „Ethik“ in 12.1, thematisch gut daran anknüpfen.

c) Angesichts des Erkenntnis„gewinns“ und des damit verbundenen Falls aus höchster Höhe in tiefste Resignation scheint es für den Protagonisten am Schluss gar nichts mehr zu hoffen zu geben. So blendet er sich, weil er sein Elend nicht mehr sehen kann und will⁵³⁰ und bittet Kreon, die vom König selbst angedrohte Strafe nun über ihn zu verhängen und ihn entweder zu töten oder außer Landes zu schicken. Sieht man einmal ab von dem „tatsächlichen“, im letzten bekannten Drama des Sophokles, dem *Ödipus auf Kolonos*, gestalteten Ende des ehemaligen Königs - er findet im Tod Aufnahme bei den Göttern - und bleibt bei der immanenten Betrachtung des vorliegenden Werkes, so scheint der psychische

⁵²⁹ Aristoteles 1990, S.44 (1106b).

⁵³⁰ Die Interpretationsvorschläge der „Blindheit“ am Schluss der Tragödie sind vielfältig. Traditionell wurde sie als Metapher für (inneres) Sehen im Sinne von Erkennen gedeutet (vgl. auch den „blinden Seher“ Teiresias), so etwa bei Schadewaldt 1956. Die neuere Forschung sieht in ihr eher den Ausdruck extremer Strafe und Isolation, stellt den Aspekt der Selbstjustiz und damit des Ausschlusses aus der Gemeinschaft in den Vordergrund (so beispielsweise Flashar 2000 und Flaig 1998). Für die Arbeit mit den Schüler/innen kann das Ausloten der Wortfelder „Sehen“ und „Auge“ sehr ertragreich sein, etwa in der Darstellung von Sprichwörtern als Standbilder oder dem Schreiben und Aufführen eigens entwickelter Spielszenen zum Spannungsfeld von „erkennen“ und „blind sein“.

„Untergang“ des Helden geradezu „zwangsläufig“ zu geschehen und sich im Laufe der Suche nach dem Mörder des Laios und der eigenen Identität als „Selbstläufer“ zu ergeben. Es sei denn, und das gilt es mit den Schüler/innen zu erörtern, man setzt die Entscheidungsmacht und Selbstbestimmung des Protagonisten so hoch an, dass man für die Möglichkeit der Vermeidung eines solchen „Schicksalsschlages“ plädiert. Dann wäre auch das „Prinzip Hoffnung“, von dem geleitet Ödipus immer weiter forscht, nicht von Vorneherein zum Scheitern verurteilt, sondern könnte als menschliche Antriebskraft hin zu mehr (Selbst-) Erkenntnis mit potentiell positivem Ausgang gewertet werden.

Dass Ödipus aber tatsächlich schon im Stück eine „Reinigung“ erfährt, dass sein Leiden mithin ein Lernen⁵³¹ zur Folge hätte, kann nicht schlüssig am Text nachgewiesen werden. Zwar erkennt er das ganze Ausmaß seiner Taten, doch ist der König am Schluss gänzlich gebrochen, erst recht, als Kreon ihm auch noch die Gegenwart seiner Kinder versagt.

Ob die Schüler/innen dieses, von umfassender Selbsterkenntnis aber auch abgrundtiefer Erschütterung gekennzeichnete „Ende“ des Ödipus als reinigend, auch im Sinne der aristotelischen Katharsis, empfinden, bleibt zu diskutieren. Dass sie „Mitleid“ und, wenn auch nicht (Ehr-) „Furcht“, so doch zumindest Respekt verspüren angesichts der Tragik dieses Scheiterns, aber auch der Tatkraft und Energie des „Helden“, steht außer Frage - und dass sie sich angesichts dieser „Tragödie“ fragen: „Was ist der Mensch?“, ebenfalls.

d) „Herrscher im eigenen Haus“ oder „Spielball der Götter“? - Dies ist das Spektrum möglicher Antworten, das der *König Ödipus* den Schüler/innen eröffnet. Da hinein fließen alle Ergebnisse der drei oben erörterten Fragen, die im Lauf der Dramenanalyse von den Schüler/innen immer wieder modifiziert und durch neue Details und Gedankengänge in Drama und Unterricht von zusätzlichen Seiten betrachtet werden. Auf diese Weise kommen die Schüler/innen auch bei der eigenen Suche nach „dem Menschen“ und seiner Verortung in Welt und Kosmos ins Nachdenken und Philosophieren. Sie erkennen die Interdependenz der Fragenkreise an Hand der konkreten Problemstellungen, die der Text an sie heran

⁵³¹ Dieses Motiv des „*pathei mathos*“ will Zimmermann aus den Worten des Ödipus hören (vgl. Zimmermann 2000, S.92).

trägt, vor allem, wenn es um die Frage des „richtigen Handelns“ geht und damit um das Problem, ob ich in meinem Handeln überhaupt frei und selbstbestimmt bin.

In diesem Zusammenhang entwickeln sie insbesondere ein Bewusstsein für die Verantwortung des Menschen hinsichtlich des eigenen Handelns - und sei der Handlungsspielraum auch noch so gering - sowie dessen Auswirkungen auf die Umwelt. Das Moment des „Schicksalhaften“, das den Schüler/innen in der Entwicklung des Ödipus ebenfalls stark auffällt, wirft zudem metaphysisch orientierte Fragen auf, etwa die nach dem Verhältnis des Menschen zu Gott/einer göttlichen Vorsehung und letztlich auch die Frage nach dem „Warum?“ dieses oder jenes „Schicksalsschlages“, eine Frage, mit der sich die Schüler/innen angesichts der aktuellen Terrormeldungen aus aller Welt, von der zumeist „völlig Unschuldige“ betroffen sind, häufig beschäftigen wollen.

Auch an die Frage „Was ist der Mensch?“ im Drama des Sophokles lassen sich besonders gut philosophische Sachtexte knüpfen. Das kann unmittelbar nach der Lektüre geschehen oder, mit rückblickender Verknüpfung, innerhalb des für das zweite Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 vorgesehenen Rahmenthemas „Philosophische Anthropologie“.⁵³² Dabei können sowohl die einschlägig bekannten Texte etwa Schopenhauers, Nietzsches, De La Mettries oder auch Sartres behandelt werden,⁵³³ als auch moderne und aktuelle Artikel zur „Determination“ durch genetische Strukturen. Insbesondere neuere Befunde aus dem hochaktuellen Bereich der Hirnforschung⁵³⁴ können des Weiteren wichtige Denkanstöße geben bei dem Versuch, „das Prinzip Verantwortung“ gegen alle Determinanten zu behaupten.

7.1.2 Vorschläge zur konkreten Unterrichtsarbeit

König Ödipus ist ein „tragischer Held“. Als solchen definiert ihn bereits Aristoteles, da er „nicht trotz seiner sittlichen Größe und seines hervorragenden

⁵³² Siehe *Richtlinien ‚Philosophie‘* 1999, S.18.

⁵³³ Dem/Der Lehrenden sehr zu empfehlen ist hierzu die gelungene Zusammenstellung „klassischer Texte“ in Liessmann/Zenaty 1996, aus den Bereichen „Ethik“, „Naturphilosophie“ und „Anthropologie“.

⁵³⁴ Hierzu liefert, über aktuelle Zeitungs- und Zeitschriftenartikel hinaus, besonders die ausführliche Sammlung von Texten in Aßmann 2002, Kap.II nützliches Quellenmaterial.

Gerechtigkeitsstrebens, aber auch nicht wegen seiner Schlechtigkeit und Gemeinheit einen Umschlag ins Unglück erlebt, sondern wegen eines Fehlers“.⁵³⁵ Was aber hat ein „tragischer Held“ mit dem heutigen Schüler zu tun (außer, dass sich so mancher ganz unabhängig von *König Ödipus* sofort als solcher bezeichnen würde), und worin besteht überhaupt die Hamartia, des Protagonisten tragischer Fehler? Diese beiden Fragen bedürfen der Beantwortung, will man, wie behauptet, die Aktualität des Dramas und seine Sinnhaftigkeit (Philosophie-) Schüler/innen plausibel machen.

Auf den ersten Blick scheint Ödipus seinem Schicksal hilflos ausgeliefert zu sein: Den Orakelspruch, der ihm weissagte, er werde seinen Vater töten und „sich der Mutter vermischen“, erfüllt er „unbewusst“ und erfährt erst im Nachhinein von seiner „Schuld“. Tatsächlich sind viele Schüler/innen nach der ersten Lektüre der Meinung, Ödipus „könne nichts“ für das, was geschehen sei und vertreten auch für ihr persönliches Leben die Auffassung, (fast) alles sei „Schicksal“. Damit ist man bereits mitten in der philosophischen Grundsatzdiskussion um die Frage: „(Inwieweit) ist der Mensch verantwortlich für sein Tun?“, eine Frage, die vor, während und nach der Lektüre bzw. Interpretation des Stückes immer wieder (neu) beleuchtet werden kann und sollte, um die Vielschichtigkeit der möglichen Antworten in der fortschreitenden Auseinandersetzung mit dem Text sukzessive deutlich werden zu lassen.

Ersetzt man das „Tun“ der obigen Frage durch „Handeln“, fokussiert die Betrachtung unmittelbar auf die bewussten Willensakte des Protagonisten. Und diese sind schon zu Beginn des Dramas für die Schüler/innen in ihrer Klarheit deutlich zu erkennen, den Charakter des „Helden“ gleichermaßen spannend wie warnend enthüllend:

1. Ödipus gibt gleich mit seinem ersten Auftritt das Bild des „perfekten“ Staatsmannes und Menschen. So zeigt der Eigenkommentar und die damit verbundene Selbstcharakterisierung innerhalb der ersten Rede an das Volk seine Tatkraft in dem Entschluss, den von der Pest befallenen Menschen persönlich zu Hilfe zu kommen, statt sich nur durch Boten von dem Unheil berichten zu lassen (Prologos, Z.7). Des Weiteren betont er, „von allen der Berühmte, Ödipus“

⁵³⁵ Aristoteles 1987, S.39 (1453a).

genannt zu werden (Z.8) - und das mit gutem Grund; denn er hat, da er „mit Beistand eines Gottes“ das Rätsel der Sphinx löste, die Stadt von ihr befreien können, wie der Priester in seiner Replik mit Dankbarkeit und Bewunderung zu verstehen gibt (Z.35ff.). Aus diesem Grund erachten die Bürger Thebens ihren König nicht nur „für der Männer Ersten in des Lebens Wechselfällen und in den Begegnungen mit Göttern“ (Z.33f.), als „stärkstes Haupt“ (Z.40), „Besten der Sterblichen“ (Z.46) und „tatkräftigen Retter“ (Z.48), sondern wenden sich nun erneut hilfeschend an ihn, in der Hoffnung, dass er sie auch diesmal wird „erlösen“ können (Z.35-57). Dabei wird die Wirkung dieser heroisierenden Beschreibung des Protagonisten mittels der Form des Fremdkommentars durch Priester und Volk noch verstärkt.

Doch Ödipus ist kein „göttergleicher Held“ - eine Tatsache, die auch der Priester betont (Z.31f.) und die für den weiteren Verlauf des Dramas von großer Bedeutung sein wird -, er ist „ganz Mensch“, der sich um sein Volk Sorgen und Gedanken macht (Z.67), weinend mit ihm fühlt (Z.66) und sogar von sich behauptet, er kranke auf Grund des Schmerzes, den er angesichts der Leiden seiner Untertanen empfinde, am meisten von allen (Z.60ff.). Deshalb ist er auch bereits tätig geworden und hat seinen Schwager Kreon zum Orakel nach Delphi entsandt, um von Apollon Rat einzuholen, was zu tun sei (Z.68ff.). Als dieser nun zurückkehrt mit dem Befehl des Gottes, den Mörder des Laios zu finden und außer Landes zu jagen, zeigt sich Ödipus sofort eifrig bereit, alles zu unternehmen, um diese Bedingung für die Befreiung seiner Stadt von der Pest zu erfüllen (Z.86-146). Und er ist sich sicher, dass er „abermals [...] das Dunkel lichten“ und „diesem Land Genugtuung verschaffen wird wie auch dem Gott“ (Z.132 u. 136).

Das Selbstbewusstsein sowie die Entschlossenheit und Tatkraft des Ödipus, die in seinem ersten Auftritt zum Ausdruck kommen, kann in gemeinsamer Analyse mit den Schüler/innen erschlossen werden und ist ihnen schnell offensichtlich. Meist interpretieren sie den Charakter des Ödipus hier sogar viel negativer, als der/die Lehrende und bezeichnen ihn als „von sich eingenommen“, „eingebildet“ und „zu cool“. Dieses sprachliche Spektrum lässt sich mit der Lerngruppe erweitern um die Adjektive: „überheblich“, „von sich überzeugt“, „sehr/zu selbstbewusst“,

„meint, er könnte alles“, „zielsicher“, „energiegeladen“, „aktiv“, „mutig“, „dominant“ usw. Die sprachliche Auffächerung dieser Charaktermerkmale, durch Definitionen, Beispiele, Assoziationen und Konnotationen, die die Schüler/innen dabei mündlich oder schriftlich leisten, dient dem tieferen Verständnis von wie auch dem Einfühlen in das Wesen der Hauptfigur.

Auf dieser analytischen, aber auch schon (inter-)subjektiv vermittelten Diskussionsgrundlage sind die Schüler/innen nun in der Lage, die „Rede“ und „Gegenrede“ des in die Tragödie einführenden Auftritts vor dem Volk in eine moderne Fassung umzuschreiben. Die Aufgabenstellung hierzu kann lauten: „Wie könnte die Eingangsszene in unserer Gesellschaft/heute aussehen? Schreibt eure Version auf!“

An dieser Aktualisierung arbeiten die Schüler/innen generell mit Eifer und Spaß innerhalb ihrer Kleingruppe. Das liegt meines Erachtens daran, dass der Charakter des Ödipus, wie er sich hier zeigt, etwas Provozierendes für die Schüler/innen hat und sie deshalb zur Re-Aktion herausfordert; gleichzeitig ist es für die Schüler/innen die Gelegenheit, sich (erstmalig) auch persönlich zu Ödipus und seinem Handeln ins Verhältnis zu setzen und so gleichsam eine Verbindung zwischen sich und diesem Jahrtausende alten Stoff herzustellen.

Bei ihren schriftlich verfassten und aufgeführten Ergebnissen beziehen sich die Schüler/innen fast immer auf ein Staatsoberhaupt bzw. einen führenden Politiker, der sich entsprechend wortgewaltig und entschlossen seinem Volk präsentiert. Dabei reicht die Palette der dargestellten Figur von „selbstbewusst“ bis „despotisch/tyrannisch“, wie sich in den anschließenden Reflexionen über die verschiedenen gesehenen Beiträge gut herausarbeiten und gegenüberstellen lässt. Bemerkenswert ist, dass die Schüler/innen den Politiker mit seiner selbst inszenierten Darstellung oft „nicht so leicht davon kommen“ oder ihm gar noch weiteres Lob zukommen lassen, wie der Priester im Originaltext. Stattdessen sieht sich die Hauptfigur mit durchaus kritischen bis bissigen Bemerkungen konfrontiert und wird dazu gedrängt, „Rede und Antwort zu stehen“.

Die bereits erwähnte anschließende Reflexion muss hier natürlich klären und abgrenzen, wo Übereinstimmungen, Abweichungen und Übertreibungen der

Schülerfassungen liegen, die so nicht direkt im Text zu finden sind. Dennoch erlangen die Schüler/innen durch ihre Schreibversionen wie auch ihr szenisches Spiel bereits an dieser Stelle ein gutes Verständnis und Gefühl für die Neigung und Gefahr des Ödipus sich selbst zu überschätzen und zu versteigen.

Darüber hinaus kann die Reflexion erste „moralische Eindrücke“ liefern: Wenn die Schüler/innen schildern, wie sie den dargestellten Ödipus bzw. sich selbst in der Rolle des Machthabers empfunden haben, reicht das Spektrum der Äußerungen ebenfalls von „abstoßend“ bis „irgendwie faszinierend“. Dadurch - und durch die häufig sich ergebende Diskussion - machen sie sich nicht nur die Ambivalenz sowie die Wirkungskraft des Protagonisten und der mit ihm verbundenen Art zu handeln bewusst, sondern auch ihre eigenen (moralischen) Reaktionen auf einen solchen „Menschen“⁵³⁶.

2. Nicht weniger spannend und für den Verlauf der Handlung wie auch das Empfinden und kritische Beurteilen durch die Lesenden aufschlussreich ist das nächste Gespräch des Ödipus, welches er zu Beginn mit dem Chor und dann mit dem blinden Seher Teiresias führt (Z.216-262). Darin bestätigt er zunächst vor dem Volk seine Entschlossenheit, den Mörder des Laios zu suchen und zu finden und lässt - in dramatischer Ironie - verlauten, dass er „diesen Kampf wie für [s]einen eigenen Vater kämpfen und aufs Ganze gehn“ wird, um „den Täter dieses Mords zu fassen“ (Z.264ff.). Dabei ist ihm klar, dass er bei seinen Nachforschungen auf die Mithilfe des Volkes angewiesen ist (Z.220ff.). Zwar ist der Chor der Meinung, Apollon hätte auch gleich mit seinem Orakelspruch an Kreon den Mörder des früheren thebanischen Königs bekannt geben können (Z.279), und das sieht Ödipus genau so (Z.280). „Aber“, so weiß er auch, „Götter zwingen, zu dem, was sie nicht wollen, das vermöchte kein einz'ger Mensch“ (Z.280f.).

Der Chorführer rät Ödipus daraufhin, „den göttlichen Seher“ um Hilfe zu bitten, „dem die Wahrheit eingeboren ist als einzigem der Menschen“ (Z.298f.). Ödipus

⁵³⁶ Literaturtheoretisch muss Lehrenden wie Schüler/innen klar sein, dass es sich bei Ödipus, wie bei allen literarischen Figuren, um einen fiktionalen Entwurf handelt, den man nicht mit real existierenden und handelnden Menschen verwechseln darf. Unterrichtspraktisch wird man jedoch selbstverständlich den „Charakter“ des Ödipus auch „mit menschlichen Maßstäben messen“ und sich dementsprechend mit ihm identifizieren oder sein Tun ablehnen.

hat, seinem Tatendrang entsprechend, bereits nach Teiresias schicken lassen (Z.287ff.), denn auch der König bewundert, dass jener „alles begreif[...],t, Sagbares, Unsagbares, Himmlisches und auf Erden Wandelndes“ (Z.300f.), ja er ruft ihn sogar als „Retter“ an, ein Attribut, das zuvor nur Apollon und Ödipus selber zukam (s.o. u. Z.149f.). Die Hoffnung, die der thebanische Herrscher in den blinden Seher setzt, aber auch seine beginnende Verzweiflung angesichts des von Krankheit und Tod gezeichneten Landes finden, noch bevor dieser zum ersten Mal spricht, ihren Höhepunkt in der triadischen Klimax, mit der er Teiresias um Hilfe anfleht: „[E]rrette du dich selber und die Stadt, errette mich, errette uns von all der Befleckung durch den Toten! In deiner Hand sind wir.“ (Z.312ff.) Diese Fremdkommentierungen zeigen nicht nur die Achtung und Ehre, die der Chor bzw. Ödipus dem Seher entgegen bringen, sondern lassen im Zuschauer/Leser ein Gefühl von Respekt und Achtung entstehen, das die Hoffnung auf ein positives Gespräch(sergebnis) schürt. Das ist auch bei den Schüler/innen der Fall, und man kann sie ihre Erwartungshaltung und die damit verbundene Spannung an dieser Stelle gut verbalisieren lassen.

Umso größer ist dann die Diskrepanz, die sich bei fortgesetzter Lektüre zeigt. Leitet Teiresias seinen ersten Auftritt schon mit dem wenig ermutigenden Ausruf: „Weh, wehe Klarsehn: Wie furchtbar, wo es nicht nützt dem Klarsehenden!“ (Z.316) ein und erscheint auch gleich dem Ödipus als „mutlos“ (Z.319), so wünscht er überdies, er wäre gar nicht her gekommen und will sofort wieder „nach Hause“ (Z.317ff.; Z.320). Den Grund dafür will er nicht preisgeben, denn dann träte ja des Ödipus „doppeltes Verbrechen“ zu Tage, von dem er als göttlicher Seher bereits weiß; stattdessen untermalt er seine Weigerung mit einer Vielzahl von Begriffen aus dem Bereich des Sehens und Erkennens, mittels derer er gleichsam spielerisch die eigene Perspektive mit der des „blinden“ Ödipus vertauscht (Z.324; Z.328; Z.337f., etc.).

Ödipus wiederum „macht diesen Vorwürfen alle Ehre“, indem er, statt der wahren Motivation des Sehers auf den Grund zu gehen, seinerseits mit Vorhaltungen reagiert, die jedoch ungleich heftiger, in Form von direkten Anschuldigungen und Beleidigungen, ausfallen. Zeugte das insistierende Weiterfragen des Ödipus nach der Bedeutung des Spruches, der von Apollon an Kreon ergangen war, von

Wissbegierde und dem Wunsch, „die Wahrheit“ zu ergründen, um mutig und entschlossen die Stadt von der Pest zu befreien (Z.86ff.), so verurteilt er jetzt den weisen Seher vorschnell, die Stadt „entehren“ (Z.340) und „zugrund richten“ zu wollen (Z.331).

Dabei steigert er sich auch emotional in seine Sichtweisen hinein und reagiert mit von ihm wie auch dem Seher mehrfach so benanntem „Zorn“ auf dessen Andeutungen (Z.339; Z.343 u. Z.344). Und in diesem aufgewühlten Zustand versteigt Ödipus sich schließlich dazu, Teiresias bezüglich des Königsmordes öffentlich (der Chor, der das thebanische Volk repräsentiert, ist anwesend) der Mittäterschaft anzuklagen (Z.346ff.). Dadurch sieht dieser sich wiederum veranlasst, die Wahrheit ans Licht zu bringen, und er schleudert dem Ödipus entgegen: „[D]ieses Landes heilloser Besudler bist du!“ (Z.353)

Wie vorhersehbar, geht Ödipus auch auf diese Emphase nicht (mehr) rational ein, sondern droht dem Seher sogleich mit Strafe (Z.355), verspottet ihn als „Scharlatan“ und „listigen Bettelpriester“ (Z.387 u. Z.388), zieht seine Fähigkeiten als Seher in Zweifel, macht sich darüber lustig (Z.370f., Z.388f.) und verabschiedet den ehrwürdigen alten Mann schließlich mit den Worten, „Hier bist du im Weg und lästig! Pack dich [...]!“ (Z.445f.)

Dieses Verhalten des thebanischen Königs entsetzte die Zuschauer im alten Griechenland und erscheint auch den heutigen Schüler/innen als „übertrieben“ und „unangebracht“. Dabei bescheinigen sie jedoch dem Seher ebenfalls Verbalattacken sowie unsachliches Sprechen und können diese Behauptungen an vielen von ihm verwendeten Formulierungen und rhetorischen Stilmitteln belegen. Und tatsächlich mahnt der Chor sowohl Ödipus als auch Teiresias, da beide ihre Worte „im Zorn“ sprechen, zu mehr Sachbezogenheit (Z.404ff.).

Für die Schüler/innen ist dieser Dialog ein typisches Beispiel einer „Ein-Wort-ergibt-das-Andere“ - Eskalation, bei der das „gesunde Urteilsvermögen“ teilweise oder ganz überlagert wird von dem Gefühl, persönlich angegriffen zu werden und entsprechend kontern zu müssen. Sie kennen solche Situationen aus dem Alltag sehr genau und sind deshalb in der Lage, den Gesprächsverlauf sowie die jeweiligen Sprechanteile der Figuren innerhalb des Dramas treffend zu

analysieren und interpretierend nachzuvollziehen. Hierbei hat sich eine funktional eingebundene Analyse der verwendeten Redefiguren als hilfreich für ein tieferes Verständnis von Kommunikationsstruktur und -strategien erwiesen.

3. Auch die dritte, als exemplarisch für Ödipus' Charakter respektive Entwicklung desselben zu behandelnde Szene vermag es, die Schüler/innen von Beginn an zu fesseln, indem sie Kreon als jemanden einführt, der versucht, sich öffentlich gegen erlittenes Unrecht zu verteidigen: „Männer! Bürger! Mit furchtbaren Worten, erfahre ich, klagt mich an der Herrscher Ödipus, und bin gekommen, denn das ertrag ich nicht!“ (Z.513ff.) Gemeint ist die „hinter seinem Rücken“, aber vor Volk und Seher geäußerte Beschuldigung, Kreon versuche zusammen mit Teiresias „heimlich“ und „heimtückisch“, Ödipus den Thron streitig zu machen, den er ihm angeblich neide (Z.382ff.). Zwar legt Kreon ausführlich dar, dass und warum er an der Königsherrschaft kein Interesse habe (Z.584-602); aber dafür war Ödipus ja bereits während seines Schlagabtauschs mit Teiresias blind, als dieser ihm zu verstehen gab: „Kreon ist dir kein Unheil, sondern du dir selbst.“ (Z.379) So hört er auch jetzt weder auf Kreons Beteuerung der eigenen Unschuld, noch geht er auf dessen Bitte ein, ihn nicht nur auf Grund von Vermutung, ohne handfeste Beweise anzuklagen (Z.603-610). Im Gegenteil: Obwohl der Chor ihm noch mahnend zuruft: „Herr! Wer schnell denkt, strauchelt leicht.“ (Z.617), fällt Ödipus übereilt sein Urteil: Kreon soll sterben (Z.623).

Diese Entscheidung kann Kreon nur noch mit den Worten, „ich sehe, du bist nicht bei Sinnen“ kommentieren (Z.626), was wiederum auf Ödipus' Zorn und seinen damit verbundenen emotionalen Aufruhr verweist. Dieser wurde schon bei des Herrschers erster Reaktion auf Kreons Erscheinen offenkundig: Ohne ihn „vernünftig“ zur Rede zu stellen und damit seine vorangegangene Behauptung zu überprüfen, beschuldigt er ihn „ohne zu überlegen“ und „begrüßt“ ihn mit „Ha du! Wie, du kommst hierher? Hast du so frech die Stirn, dass vor mein Haus du kommst, du [...] klarer Räuber meiner Herrschaft?“ (Z.532ff.) Der Mangel an vernünftiger Überlegung durchzieht dann auch die weitere Szene und ist für die Schüler/innen leicht festzumachen, sowohl an den vielen Hinweisen, die Kreon seinem Schwager gibt (Z.549f.; Z.569; Z.609ff.) als auch an den Ermahnungen durch den Chor, er solle „sich besinnen“ und keinen Freund „bloß aufgrund eines

unbewiesenen Verdachts“ anklagen (Z.649ff. u. Z.657). In diesem Zusammenhang erkennen die Schüler/innen auch, dass beide, Kreon und Chor, hier quasi „mit einer Stimme“ sprechen, teilweise sogar, wie oben zitiert, die gleichen Worte wählen und damit eine (doppelt verstärkte) Kontrastfolie zu Charakter und Handeln des Königs darstellen.

Dieser Befund leitet über zur handlungsorientierten Auseinandersetzung mit den Aktionen und Reaktionen des Ödipus auf Teiresias bzw. Kreon: Die Schüler/innen können wiederum, auf der Basis der textlichen Analyse, ihre eigenen situationsbezogenen Szenen schreiben. Dazu kann man sie zunächst fragen, wie das übergeordnete (Lebens-) Motto des Ödipus lauten könnte; die Schüler/innen finden hierzu meist Sätze wie „Ich weiß, was ich weiß“ oder „Ich habe meine Meinung und brauche keine weiteren Argumente“ oder auch „Die anderen wollen mir 'was“. Diese Aussagen können von den jeweiligen Gruppen als Überschriften ihrer Dialoge und Spielszenen gewählt werden. In der Regel ist es nicht nötig, die Aufgabenstellung weiter zu spezifizieren oder gar einen konkreten Fall vorzugeben. Die Schüler/innen können zumeist mit einem großen Repertoire an Erfahrung zu diesem Thema und den damit verbundenen zwischenmenschlichen Problemen aufwarten.

Bei der Wahl der Dialogfiguren haben die Schüler/innen die Option, Ödipus auf eine „Kreon-Figur“ (ungefähr gleichaltrig, ruhig, besonnen, etc.) oder auf eine „Teiresias-Figur“ (weiser, möglicherweise älterer Mensch, Autoritätsperson, etc.) oder auch auf beide treffen zu lassen; außerdem haben sie die Möglichkeit (oder auch Auflage, wenn der/die Lehrende dies festlegt), eine neutrale dritte oder vierte Person als Moderator/in oder Streitschlichter/in einzufügen, was Schüler/innen oft als hilfreich empfinden (und was auch der gängigen Streitschlichtungspolitik heutiger Schulen entspricht).

Für die sprachliche Gestaltung hat es sich als hilfreicher, oft interessanter, bisweilen sogar „witzig“ wirkender Kniff erwiesen, Originalzitate in die selbst verfassten Versionen einzubauen. Dazu sind beispielsweise die Äußerungen Kreons, die fast schon wie Sprichwörter klingen, gut geeignet - „Wo ich nicht klarseh, schweig ich lieber.“ (Z.569); „Denn nicht gerecht ist dies: die Schlechten unbesehn für wacker halten und die Wackeren für schlecht.“ (Z.609f.), etc.

Dadurch lässt sich nicht zuletzt eine sprachliche und inhaltliche Bezugnahme der Schülergedanken zum Text herstellen.

Entsprechend figurenbezogen fällt die gemeinsame Analyse und Diskussion des Gesehenen im Anschluss an die Präsentation aus. Hier ist neben der gewählten Situation und ihrer Relevanz für die darstellenden wie auch die übrigen Kursteilnehmer/innen insbesondere das kommunikative und interaktive Verhalten der Dialogpartner zu diskutieren. Die emotionale Betroffenheit der Mitspieler wird beleuchtet, aber auch, in kritischem Abstand, die Argumentationsweise der einzelnen Figuren und das kommunikative Aufeinander-Eingehen oder „Aneinander-Vorbeireden“ der Dialogpartner. So können Gründe für ein Scheitern der Kommunikation in den jeweiligen Situationen angegeben und Regeln für eine verbesserte Verständigung formuliert werden; mithin wird den Schüler/innen durch die konkrete Einzelfallanalyse im Rahmen ihres „Spiels“ für den Kommunikationserfolg geeignetes und weniger geeignetes Verhalten offensichtlich.

Deutlich wird in diesem Zusammenhang darüber hinaus, dass Kommunikationsverhalten und „tugendhaftes Handeln“ miteinander in Verbindung stehen: Verfügt jemand, wie Ödipus, nicht über die Tugend der Besonnenheit, verbunden mit ruhiger Überlegung und wohl abgewogenem Handeln, so zeigt er zumeist auch ein wenig erfolgreiches Kommunikationsverhalten, fällt vorschnelle Urteile bezüglich (der Aussagen) seiner Gesprächspartner, unterbricht diese, äußert Dinge, die er später (vielleicht) bereut, usw.

Im Falle des Ödipus ist eben dieser Mangel an Besonnenheit seine vornehmste Charakterschwäche: Der Zorn, dem er sich hingibt, und der ihm nicht nur von allen übrigen Figuren wörtlich bescheinigt wird (Teiresias Z.343f.; dem Chor Z.404f.; Kreon Z.674; Iokaste Z.698f.), sondern den er sich auch selbst zuschreibt (Z.339f.; Z.344f.) sowie das damit verbundene „nicht bei Sinnen sein“ lassen ihn gegen jede Vernunftregel diejenigen angreifen, die ihm nahe stehen und helfen wollen.

4. Zur vertiefenden philosophischen Betrachtung von Unbesonnenheit und Zorn können an dieser Stelle gut die entsprechenden Passagen aus Platons „Staat“ oder Gedanken stoischer Philosophen eingebaut werden.

Sehr anschaulich ist auch ein kurzer Abschnitt aus der *Nikomachischen Ethik*, der den Zorn an Hand zweier treffender Beispiele darstellt:

Es lässt sich nämlich beobachten, dass der Zorn in gewissem Grad auf die Stimme sachlicher Reflexion hinhört, aber sie nicht richtig hört. Es ist wie bei den voreiligen Dienern: noch ehe sie alles gehört haben, was man ihnen sagt, rennen sie davon und bringen dann den Auftrag durcheinander; oder wie bei den Hunden: wenn (draußen) ein Geräusch ist, bellen sie und schauen gar nicht, ob es ein Bekannter ist. So stürmt der Zorn wegen der ihm eigentümlichen Hitzigkeit und Übereiltheit zur Vergeltung: dabei hat er zwar etwas gehört, aber das Gehörte mit einem (tatsächlichen) Auftrag verwechselt. Denn Reflexion oder Einbildungskraft zeigen uns an, dass uns etwas Verletzendes oder Geringschätziges angetan ist - worauf der Zorn gleichsam zu dem Schluss kommt, dass so etwas bekämpft werden *müsse*, und sofort in Wallung gerät.⁵³⁷

Die Beispiele lassen sich schnell erläutern, auf ihre Angemessenheit hin überprüfen und zum Handeln des Ödipus in Beziehung setzen. Auch könnte man die Schüler/innen bei Interesse ihr eigenes Bild vom Zorn entwerfen lassen - im Kopf, schriftlich, gemalt oder als Standbild.

5. Wurde in den oben beschriebenen drei Gesprächen Ödipus' Rolle und Charakter als selbstbewusster Herrscher deutlich, der zornig wird, wenn er sich angegriffen fühlt und man ihm den Gehorsam verweigert, so ergibt sich im Austausch des Königs mit den drei folgenden Dialogpartnern ein anderes, erweitertes Bild.

Von Iokaste auf seinen Zorn angesprochen, berichtet Ödipus ihr von dem Vorwurf des Teiresias, er sei der Mörder des Laios (Z.697ff.). Iokaste versucht ihn zu beruhigen, indem sie, wie zuvor Ödipus selbst, die Autorität des Sehers in Zweifel zieht und behauptet, kein Mensch verfüge über die Seherkunst (Z.707ff.). Das weiß sie auch zu begründen und führt zum Beweis den Orakelspruch an, der einst an Laios erging und ihm voraussagte, er würde durch den eigenen Sohn getötet werden. Da er aber „von Räubern“ an einer Kreuzung dreier Wege erschlagen wurde, wäre klar erkennbar, dass das Orakel sich geirrt habe (Z.711ff.). Gerade dieser „Mord am Dreiweg“ lässt Ödipus nun aber stutzig werden und veranlasst

⁵³⁷ Aristoteles 1990, S.192 (1149a).

ihn wiederum, seine Frau nach den genauen Umständen der Tat zu fragen und diesbezüglich außerdem nach dem Hirten zu schicken, der bei der Tat zugegen war (Z.859ff.).

Vor dessen Ankunft erscheint jedoch ein Bote, der Ödipus die „freudige Nachricht“ überbringt, sein „Vater“, Polybos, sei gestorben und er, Ödipus, solle neuer Herrscher von Korinth werden. Für Ödipus ist diese Nachricht zunächst deshalb so positiv, weil er glaubt, die Voraussage, die einst an ihn erging, er werde den Vater töten, sei nicht eingetroffen und somit falsch gewesen. Dann jedoch eröffnet der Bote ihm, dass er gar nicht der leibliche Sohn des Polybos sei, und das wisse er so genau, weil er den Kleinen damals von einem Hirten, der ihn im Gebirge hatte aussetzen sollen, in Empfang nahm und dem kinderlosen Polybos brachte (Z.1014ff.). Das wiederum schürt des Ödipus Angst und Argwohn; und als er schließlich, nach intensiver Befragung des Hirten, erfährt, von wem dieser den Jungen erhalten hatte und welches also die Identität des Kindes und auch dessen Mutter ist, weiß er: „Das Ganze wäre klar heraus! [...] Entstammt bin ich, von wem ich nicht gesollt, verkehr, mit wem ich nicht gesollt, und hab erschlagen, wen ich nicht gedurft!“ (Z.1182 u. Z.1184f.)

Diese Enthüllung der gesamten Tatumstände ist für die Schüler/innen nicht nur inhaltlich spannend zu verfolgen. Sie wird durch die für Ödipus typische ruhelose Art des Fragens und Nachforschens, die in den Gesprächen mit Boten und Hirten den Charakter eines regelrechten Verhörs mit unmittelbar aufeinander folgenden kurzen Fragen und Antworten bekommt, auch formal interessant gestaltet und dadurch in der Intensität ihrer Wirkung noch verstärkt. Auch lässt sich das umgekehrt proportionale Verhältnis von Erkenntniszuwachs und (anfänglich gezeigter) Selbstsicherheit deutlich erkennen und an Hand einschlägiger Textstellen leicht nachvollziehen: Je offenkundiger die Wahrheit zu Tage tritt, desto unsicherer, ängstlicher und verzweifelter wird der König.

So gerät sein inneres Gleichgewicht bereits ins Wanken, als Iokaste die dreifache Wegkreuzung erwähnt, und er bekennt: „Wie packt mich, da ich eben dich gehört hab, Frau, der Seele Irrlauf und Erschütterung des Geistes!“ (Z.726ff.) Nur wenig später gibt er außerdem seine „entsetzliche Mutlosigkeit“ zu, „es könnt der Seher sehend sein.“ (Z.747) Und dieser sich anbahnende Erkenntniszuwachs bezüglich

der eigenen Vergangenheit zeigt sich auch in einer Zunahme an Selbsterkenntnis, wenn ihm bewusst wird: „Weh mir! Ich Armer! Es scheint, in entsetzliche Flüche hab ich mich eben selbst gestürzt und wusst' es nicht!“ (Z.744f.) Diese starke, inhaltlich wie stilistisch offensichtliche emotionale Betroffenheit des Protagonisten wird begleitet von dessen dominantem Charaktermerkmal, das die Schüler/innen bereits kennen - und zum Teil bewundernd anerkennen: seinem Drang, Gewissheit zu erlangen und der Wahrheit auf den Grund zu gehen, koste es auch den eigenen Seelenfrieden. So kann er seiner Frau, die ihn mit fortschreitender Enthüllung der Vergangenheit von seinem Weiterforschen abbringen will, nur antworten: „Unmöglich! Ich muss es klar ergründen!“ (Z.1066) und drängt bis zuletzt, ohne Atem zu holen, so scheint es, den zögerlichen Hirten zur Aufdeckung der schrecklichen Wahrheit (Z.1121-1185).

Besonders interessant ist für die Schüler/innen in diesem Zusammenhang auch das Verhalten der Iokaste: Von den anfänglichen Versuchen der Beruhigung, geht sie zunächst doch auf den Forscherdrang ihres Mannes ein und will ihm helfen, den Hirten als zusätzlichen Informanten herbeizuholen (Z.861f.). Gleichzeitig ist sie jedoch besorgt und ratlos, weil „allzu hoch steigt Ödipus das Herz in Qualen aller Art“ (Z.914f.), weshalb sie Apollon um Hilfe bittet, „denn uns allen macht es Angst, von Schreck verrückt zu sehen ihn, unseres Schiffes Steuermann“ (Z.922f.) - zwei Metaphern, deren Explikation sehr gut zur Erläuterung der Befindlichkeiten des Ödipus sowie der Iokaste herangezogen werden und auch als Einstieg in die spätere Schreib- bzw. Spielphase dienen können.

Als sie zunehmend selber ahnt, wer Ödipus eigentlich ist und in welchem Verhältnis er zu ihr steht, will sie ihn schließlich vehement davon abbringen weiter zu forschen. Das versucht sie zunächst mit ihrer „Lebensphilosophie“: „Was soll der Mensch sich fürchten, wo über ihn die Macht des Zufalls herrscht und verlässliche Voraussicht in nichts besteht? In den Tag hineinzuleben, ist das Beste, so wie einer kann!“ (Z.977-S.979), wird dann aber offensiver („Nicht, bei den Göttern, wenn du um dein eigen Leben irgend besorgt bist, erforsche dies!“ (Z.1060f.)), um ihm, kurz bevor sie in den Palast läuft, nur noch zuzurufen: „Unglückseliger! Dass niemals du erkennst, wer du bist!“ (Z.1068) Auf diese Haltung der Iokaste reagieren viele Schüler/innen mit Unverständnis oder

Empörung, da sie für „egoistisch“ oder auch „feige“ halten, dass Iokaste nicht zu ihrem Mann bzw. beider gemeinsamer Vergangenheit stehe, sich gar, wenn direkt vom Chorführer auf Aufklärung angesprochen, der Verantwortung entziehe (Z.1051-1057) und schließlich mit den Worten „Genug, *ich* krank!“ (Z.1061) die Beendigung jeglicher Nachforschung einfordere.

Kontrastierung und Wechselspiel der Handlungsmotive von Ödipus und Iokaste lassen sich kurz andiskutieren, um dann in eine szenische Darstellung zu münden, in die die Schüler/innen Analyse und Kritik einfließen lassen und so ihre eigene Stellungnahme zum Verhalten der Figuren finden können. Der/die Lehrende kann eine oder zwei Situationen zur Wahl vorgeben, zum Beispiel die eines Jugendlichen, der sich in betrunkenem Zustand etwas hat zu Schulden kommen lassen, an das er sich nicht mehr erinnern kann, und dessen schreckliche Ausmaße ein ihm nahe stehender Mensch diesem nicht (sofort) zu Bewusstsein kommen lassen will; oder die eines unheilbar Erkrankten, dessen Partnerin nicht will, dass er von seinem Schicksal erfährt, um ihn vor Schmerz und Belastung zu schützen. In beiden Fällen ist die auch emotional enge Bindung der Figuren zueinander vorausgesetzt, was den Konflikt besonders augenfällig macht und die Entsprechung zur Ausgangssituation des Ödipus gewährleistet. Die Schüler/innen können hierdurch die gelesene und analysierte Szene in ihrer Problematik einmal „selbst erleben“ und entdecken dabei häufig, um wie viel schwieriger Handeln wird, „wenn man selbst drin steckt“, als wenn man es aus der Distanz und damit „von außen“ betrachtet. Gleichzeitig können sie sich zumeist gut in die Situation des Ödipus hineindenken und -fühlen, des wissbegierigen Forschers „um jeden Preis“, und so auch besonders seine abgrundtiefe Enttäuschung und Erschütterung verstehen, wenn er schließlich die Wahrheit erfährt.

Dies wiederum ist ein geeigneter Ausgangspunkt, um über die Reaktion des Ödipus zu spekulieren. Was wird er wohl als nächstes tun, wie wird er mit dieser Wahrheit fertig werden? Die unterschiedlichen Vermutungen der Schüler/innen hierzu lassen Spannung hinsichtlich des tatsächlichen Ausgangs entstehen und initiieren den Prozess des Weiterlesens.

6. Erstaunlicherweise erfolgt die Darstellung der weiteren - höchst dramatischen - Handlung zunächst als Bericht eines Dieners, als würde die Wirkung des

erschreckenden Inhalts durch seine Form ein wenig abgemildert. Nichtsdestotrotz entfaltet der Diener die Selbsttötung Iokastes und die anschließende Selbstblendung des Ödipus in deutlichen Worten und ausführlichen Beschreibungen (Z.1237-1296), bis schließlich der blutüberströmte König selbst erscheint. Das vom Diener beschriebene Szenario von den Schüler/innen nachspielen zu lassen erscheint für unser Anliegen wenig ergiebig. Bei entsprechendem Interesse ist es aber eine motivierende und die Rezeption des Gelesenen intensivierende Variante, das Berichtete „mit anderen Sinnen“ darzustellen, in non-verbale Ausdrucksformen wie einer musikalischen Vertonung oder einer Zeichnung. Doch auch die schriftliche Darstellung der sich überschlagen habenden Ereignisse als (reißerischer) Artikel in einer „Klatschzeitung“ macht den Schüler/innen Spaß, lässt sie das im Text Beschriebene imaginieren und in eigene Darstellungsformen umwandeln und führt daneben zu einer (plastischen) Rekapitulierung und Erläuterung der vergangenen Ereignisse.

7. Der letzte Auftritt des - nunmehr gebrochenen - Herrschers zeigt Ödipus nicht nur in seiner Resignation, sondern gibt auch erhellende Einblicke in das, was er über sich selbst, den Menschen im Allgemeinen sowie dessen Verhältnis zum Schicksal/zu den Göttern denkt. Hatte er sich bereits die Augen ausgestochen, damit „sie nicht sehen sollten, die er erlitten noch die er getan, die Übel“ (Z.1271f.), kommt diese Ambivalenz von nicht eigenmächtig Bewirktem und selbst Verschuldetem auch in der Selbsterkenntnis und rückblickenden Bewertung des eigenen „Handelns“ zum Ausdruck, wenn er sagt: „Apollon war's, der diese, Apollon, Freunde, der diese meine schlimmen, schlimmen in Erfüllung gehen ließ, diese meine Leiden! Geschlagen aber hat sie eigenhändig kein anderer als ich Unglücksmensch.“ (Z.1329-S.1332) Einerseits spricht er von Vatemord und Heirat der Mutter als „Taten“, die er „getan“ bzw. „verübt“ habe (Z.1402f.), andererseits beklagt er das Geschehene als „[d]es Dunkels Wolke mein! [...] Über mich gekommen unsäglich, unbezwinglich und von schlimmen Winden hergeweht!“ (Z.1313-1315) Und nicht nur Ödipus, auch der Chor bemüht die Macht des Schicksals zur Erklärung der Tragödie, wenn er, noch dazu in seiner „Abschlusskundgebung“, den Mitbürgern - und damit auch den Zuschauern - zuruft: „O Bewohner Thebens, meiner Vaterstadt! Sehet, dieser Ödipus, [...] in

welch große Brandung ungeheuren Schicksals er geriet!“ (Z.1542-1527): Stoff genug für Schüler/innen und Lehrer/in, im Anschluss an dieses große Drama das Verhältnis von Individuum und Schicksal, von Verantwortlichkeit des Einzelnen und Fügung der Ereigniszusammenhänge zu diskutieren.

8. Hilfreich ist dabei auch eine rückblickende Beschäftigung mit den Kommentaren und Aussagen des Chores. Diese bieten für den reinen Handlungsverlauf wenig Antriebskraft und werden im Laufe des voranschreitenden Lesens jeweils nur kurz angesprochen. Die Äußerungen erscheinen Schüler/innen inhaltlich wie formal häufig fremd und „abgehoben“; wendet man sich ihnen nach beendeter Lektüre jedoch erneut zu, sind sie leichter verständlich und können für die Auseinandersetzung mit dem philosophischen Gehalt des Dramas fruchtbar gemacht werden.

Da der Chor in enger Verbindung zu den Göttern steht, bittet er sie nicht nur um Hilfe für die leidende Stadt (Z.151-215), sondern betont auch die Bedeutung und den Wert ihrer Gesetze: Er beschreibt sie als „hochwandelnde, im himmlischen Äther geborene“ und eben nicht von Menschen hervorgebrachte Festlegungen (Z.865-870). Und sogleich benennt er auch die „Un-Tugenden“, deren der Mensch sich bezüglich dieser Auflagen nicht schuldig machen darf: die Vermessenheit, die „den Tyrannen pflanzt“, weil sie Dinge erstrebt, die „nicht an der Zeit und nicht zuträglich“ sind (Z.873-875); den Hochmut, der die gerechte Ordnung in Staat und Kosmos missachtet, dieser (damit ist auch gemeint: dem Schicksal) nicht die genügende Ehrfurcht entgegenbringt; und damit einhergehend den Stolz, der sich nicht „von Unheiligem fern hält oder das Unantastbare anrührt in mutwilliger Narrheit“ (Z.883-891).

Konkret bezieht sich der Chor hier auf das Misstrauen, das Ödipus und Iokaste der Wahrhaftigkeit der Orakel- und Sehersprüche gegenüber hegen; allgemein prangert er jedwede Form der Hybris an, die den Menschen über das hinaussteigen lässt, was ihm als Mensch zukommt. Auch hier bietet sich eine Fülle von Anknüpfungsmöglichkeiten für Unterrichtsdiskussionen: Was/Wieviel ist denn „dem Menschen angemessen“, was fällt in den Bereich von Hochmut und Stolz? Und wer legt den Maßstab hierfür fest? Die Götter/Gott? Oder die Natur, der „natürliche Lauf“ der Dinge? Die Kräfte und Reaktionen der Um- und

Mitwelt, die sich bei bestimmten Handlungsweisen des Menschen ergeben? Oder die woher auch immer kommende „Stimme des Gewissens“, die Schüler/innen so häufig betonen, auch wenn sie offenbar nicht jeder Mensch in gleicher Weise hört? Will man einen Schritt weiter gehen, kann man hier auch schon die zu Grunde liegende metaethische Frage, woher ethische Grundsätze kommen, aufwerfen und mögliche Antworten mit den Schüler/innen ansprechen, um sie für philosophisches Fragen im Rahmen der „Ethik“ zu sensibilisieren.

Der Chor ist aber nicht nur der Welt der Götter verbunden, sondern nimmt ebenso am Leben der Bürger teil: So gibt er dem Ödipus unterstützende Hinweise (z.B. Z.276-299), greift bei Streitigkeiten schlichtend ein (z.B. Z.404-407; Z.523f.) und bekennt sich öffentlich zu seinem Glauben an die Unschuld des Ödipus (Z.504-Z.511). Doch wendet der Chor sich ebenso von ihm ab, als seine „Schuld“ offenkundig wird, kann ihn vor „Schauer“ „nicht einmal ansehen“ (Z.1306 u. Z.1303f.) und wünscht sogar, er hätte den König nie gekannt (Z.1348). Letztere Reaktion des Chores wird von den Schüler/innen oft als „untreu“ oder „illoyal“ dem Herrscher, vor allem aber dem Menschen Ödipus gegenüber bewertet und verurteilt,⁵³⁸ wenngleich sie auch konstatieren, dass Ödipus selbst sich angesichts seines erschütternden „Schicksals“ wünscht, er wäre bei seiner Aussetzung ums Leben gekommen (Z.1349-Z.1355) bzw. man möge ihn jetzt töten (Z.1411f.).

So kann der letzte große Monolog des Chores gleichsam als desillusionierter Abgesang auf den Menschen im Allgemeinen gedeutet werden, entstanden durch das unfassbare Schicksal des Ödipus im Besonderen: „Geschlechter der Sterblichen! Wie zähle ich euch gleich dem Nichts, solange ihr lebt! Denn welcher, welcher Mann trägt mehr des Glücks davon als Schein und nach dem Schein den Untergang?“ (Z.1186-1192)

Ist es tatsächlich so um das Leben und Glück des Menschen bestellt? Und wenn ja, welche anthropologischen, ethischen, gesellschaftlichen oder metaphysischen Gründe könnte es hierfür geben (oder dafür, dass jemand eine solche Auffassung von der *conditio humana* vertritt)? Dieser Fragenkomplex dringt unmittelbar in das Zentrum menschlichen Suchens und Forschens nach den Grundfesten des

⁵³⁸ Tatsächlich streicht auch Flashar deutlich die Unglaubwürdigkeit und Unbeständigkeit des Chores in seinem Verhältnis zu Ödipus heraus. (Flashar 2000, S.118).

Daseins, Wesens und Ortes des Menschen ein - und gerade durch die Bezugnahme auf Ödipus wie auch, damit verbunden, auf die persönliche Lebenserfahrung der Schüler/innen, lässt sich ein weiterführendes Fragen auf diesem Gebiet mit konkreten Existenzbezügen anreichern.

9. Haben sich im Verlauf der Texterarbeitung szenische Spielverfahren als für das kognitive und emotionale Verstehen der Handlung besonders geeignet erwiesen, so wird man die sich während der sowie im Anschluss an die Lektüre ergebenden Diskussionszweige zumeist im gemeinsamen Gespräch entfalten. Da es sich um das Aufwerfen und Durchdenken grundlegender philosophischer Fragen handelt, deren Bewusstmachung auch der Einführung in die Philosophie bzw. das Philosophieren dienen soll, sind argumentativ-diskursive Verfahren hier angebracht. So wird außerdem die literarisch entfaltete „Geschichte“ systematisch gebündelt und für das weitere Vorgehen im Philosophieunterricht fruchtbar gemacht (siehe *Richtlinien*-Bezug zu den folgenden Kurshalbjahren). Das heißt jedoch nicht, auf kreative Verfahrenstechniken verzichten zu müssen: So kann man die Schüler/innen nach beendeter Analyse- und Diskussionsarbeit beispielsweise eine Abhandlung zum Thema „Was ist der Mensch?“ schreiben lassen, wahlweise aus ihrer eigenen Perspektive oder der des Ödipus. Dadurch erhalten sie die Gelegenheit zum produktiven Handeln in einer Sachtext-Form, die dazu anhält, ihre - zuvor gemeinsam entwickelten - Gedanken zu ordnen und in einem entsprechenden Gesamtzusammenhang darzustellen.

Ein besonderes „Highlight“ zum Abschluss ist auch, den „Fall Ödipus“ mit einer Gerichtsverhandlung enden zu lassen. Hierzu müssen die Gruppenmitglieder zunächst hinsichtlich der Schuldfrage Einigkeit erzielen bzw. sich mit ihr und den verschiedenen „Antwortmöglichkeiten“ auseinandersetzen; anschließend kann die „Verhandlung“ aufgeschrieben, eingeübt und schließlich präsentiert werden, wobei die Aufzeichnung auf Video einen besonderen Anreiz bietet. Außerdem lassen sich die Ergebnisse auf diesem Wege wiederholt betrachten, wodurch eine genauere Untersuchung sowie ein besserer Vergleich mit den übrigen „Verhandlungen“ ermöglicht wird.

Die Schüler/innen geben durch den Entwurf einer Gerichtsverhandlung ihre eigenen Antworten auf die oben gestellte Frage nach dem „Fehler“ des

„tragischen Helden“ bzw. seiner modernen Variante in ihren jeweiligen Darstellungen. Erstaunlich ist, dass die Gruppen fast ausnahmslos einig darin sind, Ödipus müsse für den Mord zur Rechenschaft gezogen werden - wobei es für die Schüler/innen unerheblich ist, ob der Vater oder eine fremde Person ums Leben gebracht wurde -, nicht aber für die Ehe und Kinderzeugung mit der Mutter, denn das habe er ja nicht gewusst.⁵³⁹ Bezüglich der sprachlichen Gestaltung der Verhandlungen ist man überrascht, wie groß das juristische Fachvokabular ist, über das die Schüler/innen verfügen; offensichtlich wirkt sich hier der Fernsehkonsum, namentlich die einschlägigen Gerichts-Sendungen verschiedener Fernseh-Kanäle, einmal positiv aus.

7.2 Brecht: *Leben des Galilei*

7.2.1 Die philosophische Dimension von Brechts *Leben des Galilei*

Die Bedeutung von Bertolt Brechts *Leben des Galilei* sowohl für unterrichtliche Bildungsprozesse als auch hinsichtlich des Transports kultureller Errungenschaften und Werte ist unbestritten. So hat dieses Werk nicht nur seinen festen Platz im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe, es taucht auch immer wieder in Literaturlisten mit kanonischem Anspruch auf.

In dieser Arbeit soll nun nachgewiesen werden, dass *Leben des Galilei* sich auch als Einführung in philosophische Frage- und Denkgesamtheiten, mit besonderer Schwerpunktsetzung auf ethischen/moralischen Urteilsbildungsprozessen, hervorragend eignet. Dies kann, da das Drama in leicht verständlicher Sprache geschrieben ist, schon im Jahrgang 10, also in einem Kurs des Faches „Praktische Philosophie“, geschehen. In beiden Fällen, sowohl bei einer Behandlung im zehnten als auch im elften Schuljahr, ergeben sich vielfältige Kooperationsmöglichkeiten mit Kolleg/innen anderer Unterrichtsfächer - wie

⁵³⁹ Bei der Besprechung der unterschiedlichen Auffassungen von Schuld oder Nicht-Schuld des Ödipus sowie der damit verbundenen Strafe ergibt sich durchweg folgendes interessante Bild: Fast alle Schüler/innen muslimischen Glaubens behaupten, unabhängig davon, dass Ödipus seine Taten nicht bewusst waren, sie würden sich nach einer solchen Enthüllung das Leben nehmen, ihnen erscheint die Selbstblendung nicht weitreichend genug. Dem begegnen wiederum fast alle Schüler/innen anderer Konfessionen bzw. nichtkonfessionell gebundene Kursteilnehmer/innen mit Unverständnis, halten häufig schon die Selbstblendung für „zu hart“. Es liegt im Ermessen des/der Lehrenden, ob er die dahinter stehenden unterschiedlichen Wert-Auffassungen zur Sprache bringt, um zum Beispiel die kulturell unterschiedlichen Definitionen und Be-Wert-ungen der Begriffe „(Familien-)Ehre“, „Schuld“ oder „Schande“ als Plattform für eine interkulturelle Wertediskussion nutzbar zu machen.

Physik, Geschichte, Deutsch, Sozialwissenschaften, Religionslehre - durch welche eine vielschichtige, komplexe, multiperspektivische Auseinandersetzung mit den im *Leben des Galilei* zu Tage tretenden Themen und Fragestellungen erfolgen kann.

Der Nachweis der besonderen Eignung von Brechts *Leben des Galilei* als Hinführung zu philosophischen Inhalten und Methoden kann sich wiederum an den vier philosophischen Grundfragen orientieren.

1. Von besonderer Virulenz bei der Auseinandersetzung mit diesem Drama ist die Frage nach dem, was der Mensch erkennen kann. Richtete sich im *König Ödipus* diese Frage eher auf seinen biographischen Hintergrund, die Enthüllung der eigenen Identität sowie die Frage nach der Möglichkeit, sein Schicksal zu erkennen (und zu beeinflussen), so haben wir es im *Leben des Galilei* in erster Linie mit der Fähigkeit, aber auch dem Wunsch des Menschen nach Erkenntnis auf der naturwissenschaftlichen Ebene zu tun: Galilei, der Forscher aus Leidenschaft, will das kopernikanische Weltsystem beweisen, also zeigen, dass die Erde sich um die Sonne dreht und nicht umgekehrt. Dabei hat er gegen Unwissenheit und Aberglauben zu kämpfen, vor allem aber gegen den Widerstand verschiedener Personengruppen (einfache Leute und deren „Fürsprecher“ ebenso wie Vertreter von Kirche und Wissenschaften), sich neuem, sinnlich erfahrbarem und das bisher für wahr und sicher Gehaltene grundsätzlich in Frage stellendem Wissen zu öffnen. Der Protagonist ist sich angesichts seines Forschungsvorhabens bewusst, am Anfang einer neuen Zeit zu stehen. Er betont mehrfach, dass die alte Zeit vorbei sei und nun eine neue beginne (z.B. S.10, Z.31f.; S.11, Z.22f.)⁵⁴⁰ und bezeichnet „die alten Lehren, die tausend Jahre geglaubt wurden“ als „ganz baufällig“ (S.23, Z.29f.). Daraus ergeben sich für den Philosophieunterricht vor allem zwei Betrachtungsschwerpunkte:

Zunächst liegt es nahe, „die alten Lehren“ näher zu untersuchen und dadurch die in der Vergangenheit „gültigen“ Weltbilder kennen zu lernen. Mit Hilfe der Anmerkungen im Textanhang wie auch über verschiedene (Internet-) Lexika können die Schüler/innen sich so die Begriffe „ptolemäisches/geozentrisches

⁵⁴⁰ Alle Stellenangaben beziehen sich auf die Ausgabe der Suhrkamp BasisBibliothek - Arbeitstexte für Schule und Studium, Frankfurt a.M. 1998.

Weltbild“, „mittelalterliches Weltbild“ sowie in Abgrenzung dazu „kopernikanisches/heliozentrisches Weltbild“ erarbeiten und diese beispielsweise in einem eigenen kleinen Lexikon zusammenstellen. Auch die mit den unterschiedlichen Weltbildern verbundenen Namen bedeutender philosophischer Forscher - Aristoteles, Giordano Bruno, Tycho Brahe (alle werden mehrfach im Buch erwähnt!) - können dabei mit den jeweils relevanten Inhalten in Verbindung gebracht werden.

Neben dem Blick auf die naturwissenschaftlich-inhaltliche Seite der einzelnen Weltbilder ist darüber hinaus die Betrachtung der naturwissenschaftlichen *Methode* von besonderer Brisanz. Brechts Darstellung des Forschers gibt nämlich Aufschluss über die neue wissenschaftliche Vorgehensweise auch des historischen Galilei: Dieser setzt auf die Kraft des Experiments, auf Beobachtung und Messung von Naturvorgängen als Methode des empirischen Beweisens und kann daher als ein wichtiger Wegbereiter der modernen Naturwissenschaften betrachtet werden.⁵⁴¹ Deshalb spielen auch die Forschungsinstrumente Galileis im Text eine wichtige Rolle, allen voran sein Fernrohr (ausführlich behandelt in den Kapiteln 2 und 4), aber auch die gründlichen Versuchsaufbauten und seine zurückgezogene, konzentrierte Arbeitsweise (z.B. gleich zu Beginn in Kap.1 oder in Kap.3). Kontrastiv hierzu lässt sich besonders gut auf die Naturphilosophie des Aristoteles rekurren, der die Natur nur von außen beobachtet und rationalistisch, bisweilen bloß spekulativ, zu erfassen versucht hatte. Von ihm respektive seiner „Forschungsmethode“ setzt sich Galilei konsequent ab: So widerlegt er vor Publikum die Behauptung des Aristoteles, die Form eines Körpers entscheide darüber, ob er auf dem Wasser schwimme oder untergehe, durch ein einfaches Experiment (S.82ff.), was den Linsenschleifer Federzoni veranlasst auszurufen: „Heiliger Aristoteles, sie haben ihn niemals überprüft!“ (S.87, Z.28f.)

Besonders augenfällig wird die Gegensätzlichkeit und scheinbare Unvereinbarkeit der beiden unterschiedlichen Herangehensweisen aber dadurch, dass die Vertreter der Kirche, gegen die Galilei sich bis zum Schluss verteidigen muss, durchweg

⁵⁴¹ Zur erhellenden Vertiefung der historisch-naturwissenschaftlichen Entwicklungszusammenhänge besteht die Möglichkeit, die Schüler/innen mit (Ausschnitten aus) dem *Novum Organon* Francis Bacons bekannt zu machen; Brecht legt Galilei mehrfach beinahe wörtliche Zitate Bacons in den Mund (z.B. S.87, Z.31f., S.127, Z.28ff.), wodurch ein Konnex leicht herstellbar wird.

Aristoteles als unhinterfragbare Autorität ins Feld führen, um sich gar nicht erst mit den beobachtbaren Fakten auseinandersetzen zu müssen. So weigern sie sich strikt, durch Galileis Fernrohr zu schauen, und ein weiterer Vertreter der Gelehrtenwelt, bezeichnenderweise „der Philosoph“ genannt, begründet dies stellvertretend für die anderen Besucher damit, dass „das Weltbild des göttlichen Aristoteles [...] ein Gebäude von solcher Ordnung und Schönheit [ist], dass wir wohl zögern sollten, diese Harmonie zu stören.“ (S.48, Z.1ff.) Diese Barrikade des Denkens kann Galilei nur mit dem Credo des überzeugten Naturwissenschaftlers parieren: „Meine Herren, der Glaube an die Autorität des Aristoteles ist *eine* Sache, Fakten, die mit Händen zu greifen sind, eine andere.“ (S.50, Z.11ff.)

Hier zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit den naturwissenschaftlich ermittelbaren Gegebenheiten nicht nur inhaltlich problematisch ist. Es geht nicht etwa um ein Nicht-Verstehen naturwissenschaftlicher Zusammenhänge und auch nicht um die Ablehnung der reinen Fakten. Die Problematik liegt tiefer und ist vielschichtiger: Die Menschen fühlen sich durch die Forschungsergebnisse Galileis verunsichert, weil diese alte Wahrheiten in Frage stellen, das vertraute Weltbild, in dem alles - einschließlich des Menschen selber! - seinen festen und bekannten Platz hatte, revolutionieren. Neues, Unbekanntes verunsichert - auf der psychologischen Ebene wie im Bereich gesellschaftspolitischer Machtverteilung und Herrschaftsstrukturen. Gerade diese vielfältigen Hindernisse, die der Durchsetzung von „Wahrheiten“ auf ganz unterschiedlichen Ebenen entgegen stehen, lassen sich an Hand des *Leben des Galilei* im Philosophieunterricht gut thematisieren und so für ein vertieftes Verständnis auch der eigenen Ablehnungstendenzen gegenüber neuem Wissen, neuen Erfahrungen und nicht zuletzt unbekanntem Menschen/Völkergruppen fruchtbar machen.

2. Es wird erkennbar, wie eng bereits an dieser Stelle die Frage nach der Erkenntnisfähigkeit des Menschen mit der nach den ethischen und moralischen Grundlagen des Erkennens bzw. Erkennen-Wollens verbunden ist. Denn wieviel „Neues“ der Mensch in seinen Erfahrungshorizont aufzunehmen bereit ist, ist eine Entscheidung auf der individuellen Handlungsebene, die von jedem Einzelnen auf

der Grundlage mannigfaltiger, insbesondere auch biographisch bedingter Kriterien je nach Wissensgebiet und -inhalten getroffen wird und getroffen werden muss.

In diesem Zusammenhang bieten sich - als Provokation und Herausforderung für die Schüler/innen - insbesondere zwei große Philosophen und ihre Denksysteme zur Behandlung an, deren enge thematische Verknüpfung mit dem *Leben des Galilei* an vielen Stellen im Werk selber an- bzw. nahe gelegt ist: Der methodische Zweifel bei René Descartes sowie der kritische Gebrauch der Vernunft bei Kant. Sicherlich werden diese beiden Flaggschiffe verschiedener philosophiegeschichtlicher Epochen nicht in Gänze oder auch nur umfangreich behandelt werden können; die Ideen in ihren Bezüglichkeiten zum vorliegenden Drama können jedoch durchaus erhellt werden.

Das Denksystem Descartes' kann als für die Neuzeit ebenso prägend begriffen werden wie Galileis naturwissenschaftliches Arbeiten. Nicht nur wartet Brechts Protagonist während der „Gefangenschaft“ nahe Florenz sehnsüchtig auf Nachrichten von Descartes aus Paris (S.121, Z.28f.), er antizipiert/übernimmt auch dessen methodischen Zweifel und macht ihn zur Grundlage der „neuen Wissenschaft“: „Sie handelt mit Wissen, gewonnen durch Zweifel. Wissen verschaffend über alles für alle, trachtet sie, Zweifler zu machen aus allen.“ (S.126, Z.31ff.) Und gerade dieses Zweifeln ist es, was die Vertreter der Kirche vehement ablehnen; sie setzen den „Geist des Zweifels“ ineins mit dem „Geist der Auflehnung“, der „eine entsetzliche Unruhe“ in die Welt bringe und dem Glauben die ihm zukommende Bedeutung aberkenne (z.B. S.107, Z.18ff.).

Der Zweifel an allem Überkommenen, Tradierten und bislang Unhinterfragten ist in Brechts Werk so dominant, dass es sich anbietet, mit den Schüler/innen - vor, während der oder im Anschluss an die Lektüre des *Leben des Galilei* - (Ausschnitte aus) Descartes' *Meditationen* zu lesen, um den Schüler/innen ein besseres Verständnis der umwälzenden Kraft auch dieses geisteswissenschaftlichen Ansatzes zu vermitteln. Empfehlenswert ist auf jeden Fall, den Brief gemeinsam zu lesen, den Descartes Ende November 1633 an Marin Mersenne in Paris schrieb:⁵⁴² Die Schüler/innen sind erstaunt, wie vorsichtig, fast ängstlich dieser große, „unabhängige“ Denker ist, als er von

⁵⁴² Descartes 1949.

Galileis Verfolgung durch die römische Kirche hört. Und in der Tat hat Descartes seine „Welt“ nicht veröffentlicht, nachdem er von Galileis Verurteilung gehört hatte - eine Reaktion, die auch Brecht in seinem *Leben des Galilei* thematisiert (S.121, Z.30ff.).

Das Zweifeln als Voraussetzung zur Überwindung tradierter „Glaubenswahrheiten“ und Denkmuster ist eingebettet in die von Galilei dominant gesetzte Kraft der Vernunft. Sowohl im Streit mit seinem Freund Sagredo (S.29ff.) als auch im Disput mit Kardinal Bellarmin bezeugt er mehrfach emphatisch: „Ich glaube an den Menschen, und das heißt, ich glaube an seine Vernunft!“ (z.B. S.36, Z.4ff.; S.69, Z.32; S.70, Z.4) Diese Stellen lassen sich gut durch die Lektüre von Kants Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“⁵⁴³ ergänzen. Natürlich wird man dabei die zeitliche Differenz erwähnen, allerdings auch, dass die Grundlagen und Anfänge der Aufklärung bereits in der Renaissance zu finden sind. Das appellative „Sapere aude!“ Kants passt dabei zur Vehemenz Galileis, und je nach Interessenslage von Kurs und Lehrer/in kann man die Thematik spielerisch, durch das Schreiben und Darstellen kleiner (Alltags-) Szenen anschaulich machen und in die Lebenserfahrung der Schüler/innen einbeziehen.

Die Idee der Aufklärung von bislang im Dunkeln Gelegem wird im Text von einer ihn durchziehenden Metaphorik des Sehens unterstützt. So verlangt Galilei von seinen Freunden wie Gegnern „nur, dass sie ihren Augen glauben“ (S.40, Z.16f.; S.50, Z.19f.), und beklagt die Menschen seines Zeitalters als „Würmer mit trüben Augen, die nur ganz wenig sehen.“ (S.23, Z.27ff.) In diesen Zusammenhang fügt sich auch die häufige Verwendung des Fernrohrs: Es reiche eben nicht mehr zu wissen, „was der Aristoteles darüber schreibt“, denn die Augen habe man nicht „nur zum Lesen“ (so der Kurator, S.21, Z.14ff.). Beim „Sehen“ wiederum darf man aber nicht nur an der Oberfläche bleiben und die Dinge naiv-realistisch, dem Augenschein nach betrachten, sondern muss die darunter liegenden Prinzipien, Ursachen und Verbindungen erforschen. Deshalb gilt, in Anlehnung wiederum an Bacon und Descartes: „Glotzen ist nicht sehen.“ (S.13, Z.14)

⁵⁴³ Kant 1975.

Schließlich knüpft auch das Ende des Stückes an das „richtige“ und für das Fortschreiten der Wissenschaften so wichtige „Sehen“ an, wenn der die italienische Grenze mit Galileis Werk *Discorsi* überschreitende Andrea, sein ehemaliger Schüler, die drei Jungen, die ihn ansprechen und unter anderem wissen wollen, wie eine Hexe auf ihrem Besen fliegen könne, mit den Worten ermahnt: „Du musst lernen, die Augen aufzumachen.“ (S.133, Z.14f.) Denn mit Blick auf die Zukunft gebe es noch eine Menge Wissenswertes zu erforschen, „wir stehen wirklich erst am Beginn“ (S.133, Z.23).

3. Eine zweite ethische Dimension des *Leben des Galilei* eröffnet sich, wenn man über die Bereitschaft, neuem Wissen aufgeschlossen gegenüber zu treten, zusätzlich die Verantwortung in Augenschein nimmt, die sich aus dem handelnden Umgang mit neu erworbenem Wissen ergibt.

Galilei, der von Brecht schon zu Beginn des Dramas als sinnesfreudiger und lebensfroher Wissenschaftler dargestellt wird, spricht zunächst ausdrücklich von der „Lust [...], die Ursache aller Dinge zu erforschen“ (S.11, Z.9f.), davon, was es heißt, die Wissenschaft zu lieben (S.36, Z.16ff.) und behauptet seinem Freund gegenüber sogar: „Das Denken gehört zu den größten Vergnügungen der menschlichen Rasse.“ (S.37, Z.3ff.) Er ist kein „abgehobener Intellektueller“, sondern ein Forscher, der „aus Sinnlichkeit denkt“ (S.110, Z.7) und „die Fleischtöpfe [will]“ (S.39, Z.7).

Diese „Bodenständigkeit“ spiegelt sich auch in der Auffassung vom „Nutzen der Wissenschaften“ wider, die der Protagonist als gealterter Forscher vertritt: Deutlich spricht er sich gegen eine Auffassung von Wissenschaft aus, die „sich damit begnüg[t], Wissen um des Wissens willen aufzuhäufen“, denn dadurch könne „die Wissenschaft zum Krüppel gemacht werden“. Stattdessen vertritt er die Überzeugung, „dass das einzige Ziel der Wissenschaft darin besteht, die Mühseligkeit der menschlichen Existenz zu erleichtern.“ (S.127, Z.28ff.)

Und im Zuge dieser seiner wissenschaftstheoretischen Position warnt er eindringlich vor dem umgekehrten Fall, dass wissenschaftliche Ergebnisse den Menschen nicht mehr zur Lust, sondern nur noch zur Last gereichen könnten: Ein Fortschritt nämlich, der „nur ein Fortschreiten von der Menschheit weg“ wäre,

könnte so an Stelle eines „Jubelschrei[s] über irgendeine neue Errungenschaft von einem universalen Entsetzenschrei beantwortet werden“. (S.128, Z.4ff.) Brecht spielt mit dieser Äußerung Galileis direkt auf den Abwurf der amerikanischen Atombomben über Hiroshima und Nagasaki im Zweiten Weltkrieg an, ein Ereignis, das er, in Abänderung früherer Textfassungen, nun bewusst in die Kommentierung Galileis einbezogen wissen will. Durch diesen verfremdenden Kunstgriff des „Zeitsprungs“, der den Wissenschaftler des 17. Jahrhunderts zu ethisch-politischen Problemen der Neuzeit Stellung beziehen lässt, wird „das Prinzip Verantwortung“ nicht nur betont, sondern für die heutige Zeit angesichts der historischen Erfahrungen nachgerade zur Bedingung sine qua non modernen (natur-)wissenschaftlichen Arbeitens erhoben.

Die Wertigkeit der verantworteten wissenschaftlichen Tätigkeit respektive des verantwortungsbewussten Umgangs mit den Forschungsergebnissen wird auch dadurch besonders in den Vordergrund gerückt, dass Galilei diese Verantwortung selbst nicht übernimmt. Der Optimismus und die Lebensfreude des 46jährigen zu Beginn des Stückes weicht einer Resignation und harschen Selbstkritik in dem umfassenden Monolog, durch welchen Galilei im vorletzten Kapitel, als nunmehr über siebzig Jahre alter Mann, auf sein Leben und seine Rolle als Wissenschaftler zurück blickt. Denn gerade weil zu seiner Zeit die Astronomie schon „die Marktplätze [erreichte]“, hätte er die Ergebnisse seiner Forschungen nicht widerrufen dürfen: Durch seine „Standhaftigkeit“ wäre er in der Lage gewesen, „große Erschütterungen“ auf wissenschaftlichem wie gesellschaftspolitischem Gebiet hervorzurufen und die nachfolgenden Wissenschaftler an „etwas wie den hippokratischen Eid der Ärzte“ binden zu können, „das Gelöbnis, ihr Wissen einzig zum Wohle der Menschheit anzuwenden!“ (S.128, Z.7f. u. 11ff.)

Da er jedoch dem Druck der Machthaber nicht Stand hielt und ihnen sein Wissen somit „zum freien Gebrauch“ überließ, schließt er sich, in rückblickender Selbstanklage, aus seinem eigenen Berufsstand aus; mit den Worten, „Ich habe meinen Beruf verraten. Ein Mensch, der das tut, was ich getan habe, kann in den Reihen der Wissenschaft nicht geduldet werden.“ (S.128, Z.24ff.), lässt Brecht seine Hauptfigur noch einmal eindringlich, fast mit moralisch erhobenem Zeigefinger, darauf verweisen, dass dem Menschen/Wissenschaftler „die

Fleischtöpfe“ eben doch nicht näher sein dürften als Verantwortungsbewusstsein und ethische/moralische Wertmaßstäbe.

4. Der kritische Gebrauch der Vernunft und damit einhergehend die Bereitschaft zu aktiver Verantwortungsübernahme entspricht ganz dem gesellschaftspolitischen Anspruch Brechts an das Handeln des Menschen. Zwar muss die Behandlung des *Leben des Galilei* im Philosophieunterricht sicher nicht in eine detaillierte Besprechung des Marxismus/Sozialismus eingebettet sein; doch kann die zeitlich begrenzte Beschäftigung mit dessen Grundzügen den Schüler/innen die Nähe des Protagonisten (wie Brechts) zum „einfachen Volk“ plausibel machen.

So ist Galilei, wie gleich der Auftakt des Stückes verdeutlicht, sehr daran interessiert, seine Forschungsprozesse und -ergebnisse auch Andrea, dem Sohn seiner Vermieterin erkennbar zu machen („Ich will gerade, dass auch du es begreifst.“ (S.13, Z.7)); und Galilei schafft es, ihn sogar so sehr für „seine Sache“ zu begeistern, dass Andrea schließlich einer der größten Kritiker seines Widerrufs wird. (Vgl. Kap.9 u. 13: „Wer die Wahrheit nicht weiß, der ist bloß ein Dummkopf. Aber wer sie weiß und sie eine Lüge nennt, der ist ein Verbrecher.“ (S.112, Z.8ff.))

Außerdem durchzieht Galileis Ansinnen, seine naturwissenschaftlichen Errungenschaften auch und gerade dem einfachen Volk nahe zu bringen, das gesamte Theaterstück: Nicht nur fordert er die Gelehrten auf, in Anwesenheit des Linsenschleifers Federzoni, der kein Latein versteht, „in der Umgangssprache fort[zufahren“ (S.47, Z.22ff.) - er erwägt auch selber, „in der Sprache des Volkes [zu] schreiben, für die vielen, anstatt in Latein für die wenigen.“ Denn „[f]ür die neuen Gedanken brauchen wir Leute, die mit den Händen arbeiten. Wer sonst wünscht zu erfahren, was die Ursachen der Dinge sind?“ (S.94, Z.1ff.)

Ein ganzes Kapitel stellt dar, wie ein Schaustellerehepaar mittels vorgetragener Balladen einer auf dem Marktplatz versammelten Menge die Lehren Galileis veranschaulicht (Kap.10 mit der Überschrift: „Im folgenden Jahrzehnt findet Galileis Lehre beim Volk Verbreitung. Pamphletisten und Balladensänger greifen überall die neuen Ideen auf [...]“ (S.97)).

Aus diesem Grund lässt Galilei auch den Einwand des Kleinen Mönches nicht gelten, man dürfe die (schon betagten) Bauern in der Campagna nicht durch ein neues Weltbild aus ihren alten Sicherheiten reißen und ihnen damit auch die Legitimation für ihr entbehrungsreiches Leben entziehen. Galilei plädiert vielmehr dafür, durch moderne Geräte der „lächerliche[n] übermenschliche[n] Plackerei“ Abhilfe zu schaffen, statt den Menschen Lügen aufzutischen. (S.79, Z.18ff.) Das entspricht wiederum seiner Auffassung vom Sinn und Zweck der Wissenschaften, den Menschen praktisch nutzbare Mittel zur Lebensbewältigung und -erleichterung zur Verfügung zu stellen.

Die von Brecht über Galilei transportierte inhaltliche Forderung nach Verbesserung der Lebensumstände setzt der Autor formal in seinem „episch-dialektischen Theater“ um, das sowohl durch Verfremdungseffekte als auch durch das Voranschreiten in Widersprüchen den Menschen zu Erkenntnis und damit Veränderung anregen will. So hat Brecht, (wie Marx) überzeugt von dem Voranschreiten der Welt durch Negation der Negation,⁵⁴⁴ sein *Leben des Galilei* sprachlich wie strukturell dialektisch aufgebaut, was Schüler/innen den Zugang zum Verständnis erheblich erleichtert. Sowohl durch die Gegenüberstellung einzelner Begriffe und Aussagen in zunächst scheinbar unversöhnlicher Unvereinbarkeit - häufig verwendet Brecht paradoxe oder doppeldeutige Sätze und Chiasmen - als auch durch das Voranschreiten der Handlung in antithetisch strukturierten Entscheidungsprozessen wird das dialektische Bauprinzip von *Leben des Galilei* offensichtlich und wirksam. Schließlich weist auch der dramatische Handlungsbogen insgesamt deutlich eine dialektische Konzeption auf: Dem weitgehend freien Forschen Galileis steht dessen Verurteilung und Widerruf entgegen, der sich wiederum „aufhebt“ in seinem unentdeckten Weiterforschen als Verbannter nahe Florenz mit abschließender, zukunftsweisender Weitergabe der *Discorsi* an die Nachwelt (durch seinen ehemaligen Schüler Andrea!).⁵⁴⁵

Der dialektische Aufbau des Dramas sowie die kurzen, antithetisch aufgebauten Äußerungen und Stellungnahmen einzelner Figuren (allen voran die Galileis)

⁵⁴⁴ Siehe z.B. Brecht 1963, S.180ff.

⁵⁴⁵ Zur ausführlichen Darstellung von „Brechts Theorie des episch-dialektischen Theaters“, einschließlich der episch-dialektischen Elemente im *Leben des Galilei* sowie der Darlegung der Dialektik als Bauprinzip des Stückes vgl. Hallet 2000, S.86-99.

machen das Stück nicht nur gut verständlich und gedanklich präzise fassbar, sondern regen die Schüler/innen auch zum Selberdenken und Erforschen dessen an, was hinter diesen scheinbar „einfachen Wahrheiten“ verborgen liegt. Auch trägt er zu einem nicht unerheblichen Maß an Spannung bei, das die Schüler/innen zum Weiterlesen und damit zum „Voranschreiten“ sowohl in vordergründig inhaltlicher als auch in tiefer liegender, theoretisch wie praktisch erkenntnisträchtiger Hinsicht motiviert.

Der/die Lehrende kann entscheiden, ob es hilfreich ist, in diesem theaterwissenschaftlichen wie -praktischen Zusammenhang den theoretischen Hintergrund der Dialektik Hegels anzureißen. Dabei kann es selbstverständlich nicht darum gehen, diese in großem Umfang zu behandeln. Doch der dialektische Dreischritt von These, Antithese und Synthese, den Brecht seiner Theater- und Gesellschaftstheorie als aus der Philosophie übernommenes Prinzip zu Grunde legt - und damit einhergehend womöglich auch die kurzfristige Beschäftigung mit der gesellschaftspolitischen Forderung Karl Marx', aus der Antithetik von Großbürgertum und Arbeiterklasse die Herrschaft der letzteren im Sinne eines idealen Kommunismus hervorgehen zu lassen - können den Schüler/innen interessante und wichtige Aspekte philosophiehistorischer Orientierung und Einordnung gewähren.

5. Entsprechend der gesellschaftspolitischen Orientierung Galileis (wie seines Autors) sind die Antworten auf die Frage nach dem, „was ich hoffen darf“, eher diesseitig ausgerichtet. So richtet sich die Hoffnung des Protagonisten vor allem auf die oben beschriebene Verbesserung der menschlichen Lebensumstände sowie deren Voraussetzung, die Öffnung für neues Wissen, durch das die bisherigen Meinungen und Aberglauben als obsolet zu den Akten gelegt werden können. Galileis unerschütterlicher Glaube an den Sieg der Vernunft, das heißt, den Sieg „der Vernünftigen“, lässt ihn an dieser Zukunftsperspektive festhalten und sie auch im Disput mit anderen vehement verteidigen (siehe z.B. Kap.1 u. 3).

Zwar bemerkt Galilei als alternder Wissenschaftler, nach seinem Widerruf und dem damit verbundenen „Verrat“ am Volk wie an der Wissenschaft, eher resigniert-sarkastisch, dass „das Höchste, was man erhoffen kann, ein Geschlecht erfinderischer Zwerge [sei], die für alles gemietet werden können“ (S.128,

Z.15ff.; Brecht bringt hier seine Kritik an den Wissenschaftlern zum Ausdruck, die sich, ohne die Folgen zu bedenken, für den Bau der Atombombe einspannen ließen); doch zeigt sein heimliches Weiterarbeiten noch in der „Gefangenschaft“ sowie der Auftrag an Andrea, die *Discorsi* über die italienische Grenze zu schmuggeln, dass Brecht/Galilei auch über gesellschaftliche Missstände und persönliche Fehlentscheidungen hinaus am „Prinzip Hoffnung“ festhält, (selbst nach verspäteter Verantwortungsübernahme) durch eine Verbreitung der „Wahrheit“ für bessere menschliche Lebensbedingungen in der Zukunft zu sorgen.

6. Die umwälzende und erschütternde Wirkung der Forschungen Galileis wird an keiner Stelle im Stück so stark deutlich wie im Zusammenprall des Wissenschaftlers mit Vertretern der kirchlichen Obrigkeit. Für diese bedeutet Galileis „Verbannung“ der Erde und damit des Menschen „an den Rand“ des Weltalls eine Infragestellung seiner besonderen Position im Rahmen der Schöpfung Gottes. So empört sich „Der sehr alte Kardinal“:

Ich höre, dieser Herr Galilei versetzt den Menschen aus dem Mittelpunkt des Weltalls irgendwohin an den Rand. Er ist folglich deutlich ein Feind des Menschengeschlechts! [...] Der Mensch ist die Krone der Schöpfung, das weiß jedes Kind, Gottes höchstes und geliebtestes Geschöpf. Wie könnte er es, ein solches Wunderwerk, eine solche Anstrengung, auf ein kleines, abseitiges und immerfort weglaufendes Gestirnlein setzen? Würde er so wohin seinen Sohn schicken? (S.63, Z.21ff.)

Die Frage „Was ist der Mensch?“ ist für die Vertreter der römischen Kirche mithin untrennbar an die Sonderstellung des Menschen in Natur und Kosmos geknüpft, welche Gott ihm eingeräumt hat. Das bedeutet für sie im logisch falschen Umkehrschluss, dass es kein anderes als das bisher geglaubte Weltsystem geben könne, da dann der Mensch keine herausragende und bevorzugte Position mehr einnähme und somit seine Rolle als „Krone der Schöpfung“ verlöre.

Wie erschütternd die Ansichten Galileis daher auf das Selbstverständnis der Kirchenmänner und damit auch auf ihre Vorstellung vom Wesen des Menschen als solchem wirken, bringt wiederum exemplarisch „Der sehr alte Kardinal“ zum Ausdruck, wenn er sich vehement gegen Galileis Erläuterungen zur Wehr setzt:

Ich bin nicht irgendein Wesen auf irgendeinem Gestirnen, das für kurze Zeit irgendwo kreist. Ich gehe auf einer festen Erde, in sicherem Schritt, sie ruht, sie ist der Mittelpunkt des Alls, ich bin im Mittelpunkt, und das Auge

des Schöpfers ruht auf mir und auf mir allein [...] So kommt sichtbar und unwiderleglich alles an auf mich, den Menschen, die Anstrengung Gottes, das Geschöpf in der Mitte, das Ebenbild Gottes, unvergänglich und ... *Er sinkt zusammen.* (S.64, Z.12ff.)

Das Zusammensinken des Kardinals am Schluss seines Monologs führt noch einmal anschaulich die destabilisierende Wirkung vor Augen, welche Galileis naturwissenschaftliche Erkenntnisse auf die Vertreter der Kirche haben und kann als Metapher für den Niedergang des alten Weltbildes sowie den damit für Kirche und damaligen Glauben verbundenen Sicherheitsverlust gedeutet werden.

Dialektisch gesprochen steht hier der alt-überlieferten Lehrmeinung der Kirche als „Gesetztes“, als „These“, das von Galilei empirisch bewiesene kopernikanische Weltbild antithetisch gegenüber. Dieses Spannungsverhältnis eröffnet für die Schüler/innen ein breites Denk- und Diskussionsspektrum hinsichtlich der Fragen nach der Vereinbarkeit von Glaube und Wissenschaft, der Sonderstellung des Menschen und seiner kosmischen „Randposition“ und nicht zuletzt nach der Beziehung zwischen Gott und Mensch. Denn wenn Gott nicht mehr „oben im Himmel“ thronet, wo und wie ist er vom Menschen dann zu finden? Die „Antworten“ auf diese großen theologischen respektive religionsphilosophischen Fragen, in welchen die Suche nach der Erkenntnisfähigkeit, den menschlichen Hoffnungsperspektiven und dem Wesen des Menschen zusammenlaufen, können die Schüler/innen wiederum selbst in einem dialektischen Prozess zu finden versuchen: Ihren zunächst mitgebrachten „Antworten“ können die im Text von Galilei gegebenen gegenübergestellt und verglichen werden, um in gemeinsamer Diskussion während und nach Beendigung der Lektüre entsprechend modifiziert, ergänzt oder erneuert zu werden.

Auf die ihm von seinem Freund Sagredo viermal nacheinander gestellte Frage „Wo ist Gott?“ antwortet Galilei: „In uns oder nirgends.“ Diese Verlagerung des göttlichen Prinzips in das Innere des Menschen macht auch Galileis gesellschaftsveränderndes Anliegen plausibel: Die Aufgabe des Menschen besteht für ihn nicht in bloßer Kontemplation Gottes (bzw. des Sternenhimmels!), sondern vor allem in Einsatz und innovativer Umsetzung gewonnener Erkenntnisse für ein menschliche(re)s Zusammenleben. Galilei würde die Frage nach dem Wesen des Menschen also in erster Linie in ethischer Perspektive, mit dessen Aufgabe und Verantwortung für das Menschengeschlecht insgesamt beantworten - eine

Sichtweise, die auch vielen Schüler/innen nachvollziehbar und ansprechend erscheint.

So finden in der Frage nach dem Wesen des Menschen die drei anderen „großen Fragen“ Kants ihren Kulminationspunkt und geben durch eine Fokussierung der ethischen Komponente im vorliegenden Stück breiten Raum zur Auseinandersetzung mit der Forderung nach persönlicher wie gesellschaftlicher Verantwortungübernahme des einzelnen Menschen - der nicht unbedingt Wissenschaftler zu sein braucht!

7. Angesichts neuerer hirneurophysiologischer wie philosophisch-anthropologischer Forschungsergebnisse, welche auf einen engen Konnex von moralischen Urteilen und Emotionen verweisen, sei abschließend und das Bisherige ergänzend kurz auf die Rolle von Gefühlen für die moralische Urteils- und Entscheidungsfindung im *Leben des Galilei* eingegangen.

Die zentrale moralisch relevante Handlung Galileis, der Widerruf seiner Forschungsergebnisse und die verbale Bestätigung des „alten“ Weltbildes, ist in erster Linie durch Galileis Angst vor dem Tod motiviert. Hält ihm sein Schüler Andrea auch entgegen: „Todesfurcht ist menschlich! Menschliche Schwächen gehen die Wissenschaft nichts an.“ (S.126, Z.15f.), so ist die Entscheidung des gerade so lebenslustigen und -hungrigen Wissenschaftlers für den Lesenden doch nachvollziehbar. Die Schüler/innen allerdings gehen häufig kritisch mit Galilei ins Gericht und beurteilen seinen Widerruf, wie Andrea, am Ideal des Menschen, der bis zuletzt zu seinen Überzeugungen steht, orientiert, als „Verrat“ oder „Feigheit“. Entsprechend führt dieses Beispiel deutlich vor Augen, wie sehr Gefühle und Überzeugungen einander entgegen stehen können im Ringen um moralisch/ethisch verantwortbare Entscheidungsfindung. Und die bis zuletzt anhaltenden Schuldgefühle und Selbstvorwürfe Galileis bis hin zum eigenen Ausschluss aus dem Kreise der Wissenschaftler richten den Blick zudem auf die emotionalen Folgen einer einmal getroffenen Entscheidung.

Auf der anderen Seite zeigt Galilei die Fähigkeit zu Mitleid und Empathie, wenn er sich in die Situation der armen Bevölkerung hineinversetzt, ihr Elend sieht und konsequent ihre Lebensumstände zu verbessern trachtet. Hieran lässt sich

besonders gut die (philosophische) Frage knüpfen, ob Empathie und Mitleid nicht vielleicht sogar unabdingbare Voraussetzungen, also notwendige Bedingungen für moralisch-mitmenschliches Handeln sind. Dass sie zumindest wichtige Triebfedern sein können, macht Galileis Haltung im Drama durchgängig deutlich.

Schließlich sei noch auf den wichtigen emotionalen Ansporn für Galileis Forschen hingewiesen: seine Leidenschaft, sein Forscherdrang und die emotionale Vehemenz, mit der er seine Überzeugungen vertritt. So fordert er Sagredo, der ihn mehrfach zu beschwichtigen versucht, wiederholt dazu auf, stärkeres Engagement zu zeigen: „Mensch, reg dich auf! Was du siehst, hat noch keiner gesehen. [...] Sagredo, du sollst dich aufregen!“ (S.34, Z.24f. u. 32) Und dem Kleinen Mönch gegenüber macht er seinem Ärger Luft, dass die Bauern in der Campagna „nicht in Bewegung kommen“ und sich gegen ihr Leid aktiv zur Wehr setzen: „Zum Teufel, ich sehe die göttliche Geduld Ihrer Leute, aber wo ist ihr göttlicher Zorn?“ (S.81, Z.2ff.)

Wenn Brecht seinen Galilei, im Unterschied zu früheren Fassungen, unter dem Eindruck des Atombombenabwurfes auch gerade in seinen moralischen/ethischen Defiziten darstellen, also vor allem dessen Kapitulation vor dem Druck der Katholischen Kirche und damit streng genommen seinen Verrat an Wissenschaft und Volk anprangern wollte, so bleibt der Galilei Brechts doch eine Figur mit hohen moralischen Ansprüchen an Forschung, Wissenschaft, Wahrheit und Gesellschaft sowie einer stark ausgeprägten, leidenschaftlichen Emotionalität zur Durchsetzung dieser Ansprüche. Als solche macht diese Figur durchaus Eindruck auf Schüler/innen und liefert eine ergiebige Basis zur Betrachtung und Erörterung moralischer Fragen einschließlich der an ihrer „Beantwortung“ beteiligten Komponenten Emotion und Vernunft.

7.2.2 Vorschläge zur konkreten Unterrichtsarbeit

Brechts *Leben des Galilei* ist chronologisch aufgebaut, so dass sich auch für den Unterricht die gemeinsame Lektüre „von Anfang bis Ende“ anbietet. Zwar folgen die einzelnen Szenen in zeitlich unregelmäßigen Abständen aufeinander, doch werden die inhaltliche Entwicklung und der Gesamtzusammenhang des Geschehens dem Lesenden sukzessive vor Augen geführt.

Das gesamte Theaterstück Brechts besticht durch seine Kombination theoretisch-philosophischer Inhalte mit konkret praktischen Handlungselementen. Die Geschichte des engagierten Wissenschaftlers, der das kopernikanische Weltsystem beweisen will, dabei aber mit der Lehre der Kirche in Konflikt gerät und schließlich seine Forschungsergebnisse vor der Inquisition in Rom widerruft, bietet eine Fülle von direkten Bezügen zu philosophischen Hintergründen wie auch zu aktuellen zeitgeschichtlichen Problemen, die die Schüler/innen somit ganz praktisch zu durchdenken lernen.

Im Folgenden werden nicht alle 15 Szenen des Buches einzeln behandelt, sondern markante Szenen exemplarisch heraus gegriffen und ihre Eignung für eine theoretische wie praktische Erarbeitung von Brechts *Leben des Galilei* im Rahmen des Philosophieunterrichts ausgewiesen.

1. Gleich die Eingangsszene bietet einen wunderbaren Einstieg in die von Brecht inszenierte Welt des neuzeitlichen Wissenschaftlers. Der nüchtern-episch formulierten Überschrift „Galileo Galilei, Lehrer der Mathematik zu Padua, will das neue kopernikanische Weltsystem beweisen“ folgt ein lebendiger Einblick in Galileis „Studierzimmer“, bei dem der Lesende sowohl von Temperament und Leidenschaft des Wissenschaftlers „angesteckt“ werden kann als auch wesentliche Motive und Aspekte des Galileischen Forscherdrangs respektive seiner wissenschaftlichen Arbeit kennen lernt.

Um die Wirkung der Lektüre entsprechend vorzubereiten, empfiehlt es sich, die Schüler/innen bereits vor dem ersten LeseEinstieg aktiv werden zu lassen. So können sie zunächst als Hausarbeit oder mit Hilfe der in der Schule zur Verfügung stehenden Medien die Merkmale des kopernikanischen sowie des „alten“ ptolemäischen Weltsystems theoretisch erarbeiten. Diese werden im Kurs gemeinsam zusammengefasst und stehen fortan als naturwissenschaftliches Hintergrundwissen zur Verfügung. Sodann gilt es, innerhalb des Unterrichts in Gruppen selbst eine kleine Szene zu verfassen, in der eine Person einer anderen das neue kopernikanische Weltbild erklären soll. Dabei kann man mit den Schüler/innen zunächst gemeinsam diverse Vorgaben klären: Wahrscheinlich ist eine hierarchische Konstellation, etwa die eines Elternteils und seines Kindes, eines älteren und eines jüngeren Freundes oder ein Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Außerdem ist davon auszugehen, dass der/die „zu Belehrende“ Schwierigkeiten beim Einsehen des Weltbildes haben wird - die erklärende Figur muss sich also „etwas einfallen lassen“, um den anderen zu überzeugen. Auch verschiedene Eigenschaften des/der „Lehrenden“ können erwogen werden - ist er eher ruhig und sachlich, geht er belehrend oder „fragend-entwickelnd“ vor, etc. Die innerhalb solcher Vorüberlegungen entwickelten Alternativen können anschließend von jeder Gruppe individuell ausgestaltet werden. Die ausformulierte schriftliche Fixierung ist dabei notwendig - sowohl zur Klärung der eigenen Gedanken und zum besseren Vergleich mit den Texten der verschiedenen anderen Gruppen, als auch als Basis für ein mögliches handlungsorientiertes „Vorspielen“.

Als pfiffige und interessante Hilfestellung hat sich erwiesen, den Schüler/innen ein paar der vielen „griffigen“ Sentenzen an die Hand zu geben, um sie in ihre Texte einzubauen. Bewährt hat sich die folgende Liste, aus der die Schüler/innen (praktikable Anzahl: drei) Zitate auswählen können:

„Denn wo der Glaube tausend Jahre gesessen hat, eben da sitzt jetzt der Zweifel. Alle Welt sagt: ja, das steht in den Büchern, aber lasst uns jetzt selbst sehn.“

„Was nie bezweifelt wurde, das wird jetzt bezweifelt.“

„Die Städte sind eng und so sind die Köpfe. [...] Aber jetzt heißt es: da es so ist, bleibt es nicht so. Denn alles bewegt sich, mein Freund.“

„Da ist schon viel gefunden, aber da ist mehr, was noch gefunden werden kann.“

„Das große gefürchtete Meer ist ein kleines Wasser. Und es ist eine große Lust aufgekommen, die Ursachen aller Dinge zu erforschen.“

„Die alte Zeit ist herum, und es ist eine neue Zeit. Bald wird die Menschheit Bescheid wissen über ihre Wohnstätte, den Himmelskörper, auf dem sie haust. Was in den alten Büchern steht, das genügt ihr nicht mehr.“

„Das Weltall aber hat über Nacht seinen Mittelpunkt verloren, und am Morgen hatte es deren unzählige. So dass jetzt jeder als Mittelpunkt angesehen wird und keiner. Denn da ist viel Platz plötzlich.“

„Glutzen ist nicht sehen.“

Durch den lesenden wie gestalterischen Umgang mit obigen Zitaten bekommen die Schüler/innen bereits einen ersten Eindruck von Galileis Sprachduktus, seinem formal wie inhaltlich antithetisch-dialektischen Denken sowie seiner enthusiastischen Ausrichtung auf die Entdeckung neuen Wissens. Es ist sehr spannend zu sehen, wie die Schüler/innen die „fremden“ Zitate in ihre eigenen Texte einbauen - durch den Kontrast ergeben sich häufig interessante Denkgemeinschaften und Verständnisbrücken.

Das pointierte Kennenlernen gezielt ausgesuchter Stellen des *Leben des Galilei* in Form obiger Zitate sowie der freie Umgang mit ihnen in produktiver Textarbeit ermöglicht den Schüler/innen eine intensivere Auseinandersetzung mit der Materie als die bloße Lektüre des vorgegebenen Textes; die eigene Produktion involviert sie unmittelbar und bereitet eine aktive Texterschließung vor, die nicht bloß Rezeption ist und bei der der Text deshalb auch nicht „am Schüler vorbei“ geht. Die anschließende gemeinsame Lektüre erzeugt zusätzlich Wiedererkennungseffekte, im Zuge welcher die Schüler/innen konzentriert auf das gelenkt werden, was Galilei im jeweiligen Kontext ausdrückt, da ihre Aufmerksamkeit durch das bekannte Zitat verstärkt ist und sie außerdem interessiert an Unterschieden der Gestaltung sind.

Das Vorspielen/Vorlesen der Schüler-Szenen sowie die vergleichende Diskussion der unterschiedlichen Produkte bieten eine günstige Basis für die anschließende gemeinsame Textlektüre: Durch die Analyse der Gestaltungselemente in den eigenen Szenen sind die Schüler/innen entsprechend sensibilisiert für die erste Szene des *Leben des Galilei* und erkennen die Parallelen und Kontraste zu ihren eigenen szenischen Ausmalungen deutlich. Da die Eingangsszene des Brechtschen Textes bereits die wichtigsten „Fäden“ der folgenden Handlung respektive Entwicklung der Hauptfigur auslegt, kann durch ein Zusammenstellen der entscheidenden Handlungselemente und Figurencharakteristika eine geeignete Vorbereitung der gesamten weiteren Rezeption getroffen werden.

Die Schüler/innen gestalten Galilei als Wissenschaftler zumeist „nüchterner“ als Brecht dies in seinem Text tut. Deshalb fällt ihnen sofort auf, wie lebensfroh und energiegeladen der Protagonist gleich von Anfang an auftritt („Galilei *sich den Oberkörper waschend, prustend und fröhlich*: Stell die Milch auf den Tisch [...]“, S.9, Z.12f.). Der Protagonist wird als bodenständiger Mensch mit ausgeprägter Physis eingeführt: Er wäscht sich, lässt sich abtrocknen, frühstückt, lacht und redet viel, macht seinem Ärger Luft (sein Schüler Andrea wird, als er die Erklärungen des Lehrers nicht sofort versteht, von diesem angebrüllt und als „Dummkopf“ titulierte, S.13, Z.30) und verteidigt sein Forschungsanliegen engagiert und provokativ dem Kurator gegenüber, als dieser ihm eine Gehaltserhöhung verweigert (S.18, Z.21-S.22, Z.35; die vielen, teils ironisch

gefärbten (Suggestiv-) Fragen fallen den Schüler/innen als entsprechende Stilmittel leicht auf). Über Ludovico, einen Schüler aus reichem Hause, der nach eigenen Angaben „keinen Kopf für die Wissenschaften“ hat, macht er sich in freundlicher Manier lustig (S.16, Z.34/S.17, Z.33f.) - und beklagt sich bei dem Kurator darüber, dass zu viel seiner Zeit für Unterrichtsstunden aufgebracht werden müsse und zu wenig für sein Forschen bleibe (S.19, Z.1ff.).

Der Kontrast zwischen Galileis Forschungsenthusiasmus und der Notwendigkeit, dafür auch die erforderlichen Mittel zur Verfügung zu haben, durchzieht die gesamte erste Szene. Durch ihn wird die Figur des Galilei in ihrer Ambivalenz zwischen hehrer wissenschaftlicher Begeisterung und elementarer Bedürfnisbefriedigung beschrieben - und dabei gleichzeitig der spätere Konflikt Galileis angebahnt: Gerade als Genussmensch ist ihm sein körperliches Wohlergehen besonders angelegen; dieses kann er letztlich aber nur erhalten, indem er vor der Inquisition seine Lehren widerruft, um dem Tod zu entgehen. Dieser entscheidende Konflikt steht den Schüler/innen bei der Lektüre der Eingangsszene natürlich noch nicht vor Augen, schält sich aber bei fortschreitender Lesearbeit und im Rückblick von späterer Stelle aus klar nachvollziehbar heraus, wenn man sich die in der ersten Szene bereits deutlich gezeichnete Grundstruktur des Galileischen Charakters in seiner Ambivalenz noch einmal plastisch vor Augen führt.

Dem ungebremsten wissenschaftlichen Eifer Galileis - der den Schüler/innen bereits in den von ihnen produktiv umgesetzten Zitaten zum Einstieg offenkundig wurde - steht von Beginn an jedoch nicht nur die Notwendigkeit des Gelderwerbs entgegen, sondern er wird auch durch die Verfügungen der kirchlichen Obrigkeit eingeschränkt, wenn nicht bedroht. So erinnert Galilei selber den Kurator an die Verbrennung Giordano Brunos, der ebenfalls die kopernikanische Lehre vertrat - und wird daraufhin ermahnt, den Namen „des Verbrannten“ „nicht so laut“ zu nennen, da Bruno ausdrücklich von der Kirche verurteilt worden sei. (S.19, Z.28ff.) Demzufolge warnt Galilei wenig später auch seinen Schüler Andrea: „[S]prich nicht zu andern Leuten von unsern Ideen“ (S.23, Z.6f.) - und gibt damit bereits an dieser Stelle weitere „Hinweise“ auf sein mögliches späteres „Einknicken“ der kirchlichen Obrigkeit gegenüber.

Dennoch bildet Galileis körperliche wie wissenschaftliche Begeisterungsfähigkeit zu Beginn des Dramas noch eine Einheit: Zwar schildert er sich selbst als „unzufrieden“ (S.22, Z.21), doch erwächst gerade aus dieser Unzufriedenheit sein Streben nach Neuem, Unbekanntem. Für ihn ist „[e]ine neue Zeit [...] angebrochen, ein großes Zeitalter, in dem zu leben eine Lust ist.“ Denn „[d]ie alten Lehren, die tausend Jahre geglaubt wurden, sind ganz baufällig“, und deshalb inspiriert es Galileis Forscherdrang besonders, dass „es noch viel zu finden gibt“ (S.14, Z.22ff.; S.23, Z.29f.; S.11, Z.15f.)

An dieser Stelle fallen den Schüler/innen häufig Parallelen zu dem bei Platon und Aristoteles gezeichneten Bild des Philosophen ein: In den ersten Stunden des neu einsetzenden Philosophieunterrichts in Jahrgang 11 (wenn nicht früher, im Rahmen des Faches „Praktische Philosophie“) beschäftigen sich Schüler/innen und Lehrende/r ja zumeist mit den Fragen nach dem, was Philosophieren heißt und was „einen richtigen Philosophen“ ausmacht; dabei lässt sich gut auf das - emotional durchtränkte - Staunen und Sich-Wundern über bislang Selbstverständliches oder Unerklärliches rekurren, welches Platon zum Beispiel im „Theaitetos“ ausdrücklich als das „Pathos“ des Philosophen beschreibt.⁵⁴⁶ Somit kann die Leidenschaftlichkeit und Begeisterungsfähigkeit des Naturwissenschaftlers Galilei hier sehr treffend mit den entsprechenden Eigenschaften des staunend-fragenden Philosophen in Verbindung gebracht und dabei der Bogen geschlagen werden zu dem allem, letztlich immer auch durch philosophisches Fragen motivierten Forschen und Denken zu Grunde liegenden Antrieb des Menschen, neugierig und mit viel Eifer und Tatkraft mehr zu erfahren darüber, „was die Welt im Innersten zusammenhält“.

Um die Begeisterungsfähigkeit des Philosophen nun aber nicht im luftleeren Raum, sprich: „abgehoben“ von der Schülerrealität stehen zu lassen, sondern mit ihren eigenen Erfahrungen zu vermitteln, hat es sich als hilfreich erwiesen, die Schüler/innen abschließend einen weiteren Dialog schreiben zu lassen, der ihre persönliche Begeisterungsfähigkeit einbezieht: Bei freier Wahl des Themas sollen sie einem Gegenüber, welches die entsprechende Vorliebe nicht teilt, ihre Leidenschaft für ein bestimmtes Hobby deutlich machen, sei es eine sportliche,

⁵⁴⁶ Zur Einführung geeignet sind hier beispielsweise die kurzen Textpassagen in Heller 1995, S.23-25.

handwerkliche oder lebenspraktische Tätigkeit. Häufig schreiben die Schüler/innen entsprechende Dialoge zu Themen wie Musik, Liebe oder Fußball; aber auch Lesen und Faulenzen gehören zu den Beschäftigungen, die Schüler/innen in ihren Szenen „leidenschaftlich“ zu vertreten wissen.

Ziel dieser verschriftlichten „Plädoyers“ ist nicht nur, die Leidenschaft des Galilei respektive vielleicht sogar „des Philosophen“ nachvollziehen zu können, sondern durch das eigene Engagement auch zu spüren, wie es sein kann, „mit Leib und Seele“ eine Sache zu verfolgen und sich aus Überzeugung tatkräftig für die Erreichung eines bestimmten Ziels einzusetzen oder aber sich einer bestimmten Tätigkeit allein aus Freude an der Ausübung dieser Tätigkeit zu widmen. Damit wird an dieser Stelle überdies die Grundmotivation des Protagonisten bereits eng mit der Erfahrungswelt der Schüler/innen verknüpft - und damit die Einbeziehung des Schülers/der Schülerin in die Welt des Galilei erleichtert.

Als letzter Aspekt der Analyse der ersten Szene sei die in ihr angedeutete und für den historisch-philosophischen Hintergrund bedeutsame Verbindung von Galileis Denken zu dem des Descartes hervorgehoben. Galileis enthusiastisches Bewusstsein eines grundlegenden wissenschaftlichen Neubeginns, dass „die alte Zeit“ vorbei und „eine neue Zeit“ im Entstehen begriffen sei (S.11, Z.22f.), macht auch dem Leser den Beginn der „Neuzeit“ augenfällig. Und wenn Galilei in übermütiger Aufbruchstimmung erklärt:

[W]o der Glaube tausend Jahre gesessen hat, eben da sitzt jetzt der Zweifel.
Alle Welt sagt: ja, das steht in den Büchern, aber lasst uns jetzt selbst sehn.
Den gefeiertsten Wahrheiten wird auf die Schulter geklopft; was nie bezweifelt wurde, das wird jetzt bezweifelt (S.11, Z.27ff.),

liegt darüber hinaus die Assoziation zu dem geistigen Begründer der Neuzeit, René Descartes, nahe. Der seine „Meditationen über die Grundlagen der Philosophie“⁵⁴⁷ fundierende und bestimmende methodische Zweifel lässt sich in diesem Zusammenhang besonders gut erarbeiten und zu den umwälzenden, wenn nicht umstürzlerischen Bemühungen Galileis in Beziehung setzen.

Die Behandlung der Descartes-Texte an dieser Stelle ist inhaltlich wie methodisch passend und Horizont erweiternd; jedoch könnten sie in zu großem Umfang den

⁵⁴⁷ Für den Unterricht sind hierfür die jeweiligen Textauszüge in den einschlägigen Sammlungen geeignet, zum Beispiel die in Heller 1995 zusammengestellten (S.84-91).

Schwung des Theatertextes lähmen und eine Bremswirkung auf das Interesse der Schüler/innen am Dramengeschehen mit sich bringen. Deshalb kann der Gedankenkreis Galilei - Descartes - Neuzeit an dieser Stelle auch nur kurz umrissen und dessen ausführliche Betrachtung auf einen späteren Zeitpunkt, etwa in Jahrgang 13, verschoben werden - wobei der Wiedererkennungseffekt bereits behandelten Unterrichtsstoffes für die Schüler/innen sehr motivierend wirken kann.

In jedem Fall wird zur Abrundung der ersten Dramenszene jedoch der folgende kurze Auszug aus Descartes „Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs“ empfohlen,⁵⁴⁸ da dieser nicht nur die Sicht- und Arbeitsweise Galileis treffend widerspiegelt, sondern auch für heutige (Philosophie-) Schüler/innen Identifikationsmöglichkeiten bieten kann:

Ich bin von Kindheit an für die Wissenschaften erzogen worden, und da man mich glauben machte, dass durch sie eine klare und sichere Erkenntnis alles dessen, was dem Leben frommt, zu erreichen sei, so hatte ich eine außerordentliche Begierde, sie mir anzueignen. Doch wie ich den ganzen Studiengang durchlaufen hatte, an dessen Ende man gewöhnlich in die Reihe der Gelehrten aufgenommen wird, änderte ich vollständig meine Ansicht. Denn ich befand mich in einem Gedränge so vieler Zweifel und Irrtümer, dass ich von meiner Lernbegierde keinen anderen Nutzen zu haben schien, als dass ich mehr und mehr meine Unwissenheit einsah. Und ich war doch in einer der berühmtesten Schulen Europas [...], wo es nach meiner Meinung, wenn irgendwo auf der Erde, gelehrte Männer geben musste. Ich hatte dort alles gelernt, was die übrigen dort lernten, und da mein Wissensdurst weiter ging als die Wissenschaften, die man uns vortrug, so las ich außerdem alle Bücher, so viel ich deren habhaft werden konnte, die von den anerkannt merkwürdigsten und seltensten Wissenschaften handelten. [...]

Zwar mag nicht jede/r Schüler/in einen ähnlichen Wissensdurst samt dazu gehörendem Lerneifer in sich spüren; doch können viele Philosophie-Schüler/innen die Faszination von Wissen nachvollziehen, welches über das bloße Schulwissen und die „alt bekannten Wahrheiten“ hinaus geht respektive diese kritisch hinterfragt. Auch die in Descartes' Überlegungen zum Ausdruck kommende grundsätzliche Skepsis gegenüber allem „naturwissenschaftlichen Glauben“, also dem Akzeptieren von mit Hilfe naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden gefundenen Gesetzmäßigkeiten als unumstößliche Gewissheiten, stellt eine gerade für die Gegenwart wichtige Geisteshaltung dar, die den Schüler/innen zunächst häufig eher fern liegt und ihnen durch die Denksysteme des Descartes und Galileis nahe gebracht werden kann.

⁵⁴⁸ Auch dieser hier zitierte Text findet sich in der oben genannten Sammlung, Heller 1995, S.83.

2. Die dritte Szene, die in der Hauptsache ein Gespräch Galileis mit seinem Freund Sagredo über die Beobachtungen des Astronomen und deren mögliche Folgen zum Inhalt hat, greift wesentliche Motive der ersten wieder auf. Auch in dieser Szene treten der Forscherdrang Galileis sowie dessen Lebenslust deutlich zu Tage (z.B. S.34, Z.19ff. respektive S.33, Z.7f. u. S.39, Z.7), und auch hier macht der Gelehrte deutlich, dass es ihm darum geht, gerade den einfachen Leuten „seine Wahrheiten“ näher zu bringen (S.38, Z.10f.).

Im Rahmen unserer Unterrichtsreihe seien jedoch zwei zentrale Gesichtspunkte der Szene heraus gegriffen, die inhaltlich bedeutsam für das gesamte Stück sind und in ihrer philosophisch-lebenspraktischen Dimension gut auf die Lebenswelt der Schüler/innen bezogen werden können. Gleichzeitig ist dadurch, dass beide Themen von Galilei und seinem Freund kontrovers diskutiert werden, bereits eine dialektische Struktur vorgegeben, die den Schüler/innen eine dialogisch ausgewogene Auseinandersetzung mit den jeweiligen Fragen und Problemen ermöglicht.

Eine für Galilei durchgängig charakteristische Überzeugung ist sein Glaube an die menschliche Vernunft. Er ist sich sicher, dass es gar nicht anders kommen kann, als dass die Menschen über kurz oder lang den Wahrheitscharakter seiner Forschungsergebnisse anerkennen müssen, da sie ja mit Beweisen, eben mit Vernunftgründen, fundiert werden können. Zusammenfassend beschreibt Galilei seine Auffassung so:

Ich glaube an den Menschen, und das heißt, ich glaube an seine Vernunft! Ohne diesen Glauben würde ich nicht die Kraft haben, am Morgen aus meinem Bett aufzustehen. [...] [S]ie alle [Galilei zählte zuvor verschiedene Menschen und deren Beschäftigungen auf] sind meine Hoffnung, sie alle lassen Gründe gelten. Ja, ich glaube an die sanfte Gewalt der Vernunft über die Menschen. Sie können ihr auf die Dauer nicht widerstehen. [...] Die Verführung, die von einem Beweis ausgeht, ist zu groß. Ihr erliegen die meisten, auf die Dauer alle. Das Denken gehört zu den größten Vergnügungen der menschlichen Rasse. (S.36, Z.4ff. u. Z.30ff. sowie S.37, Z.1ff.)

Dem steht die Ansicht Sagredos diametral entgegen, wenn er erklärt:

Dann will ich dir etwas sagen: ich glaube nicht an sie [die Vernunft]. Vierzig Jahre unter den Menschen haben mich ständig gelehrt, dass sie der Vernunft nicht zugänglich sind. Zeige ihnen einen roten Kometenschweif, jage ihnen eine dumpfe Angst ein, und sie werden aus ihren Häusern laufen und sich die Beine brechen. Aber sage ihnen einen vernünftigen Satz und beweise ihn mit sieben Gründen, und sie werden dich einfach auslachen. (S.36, Z.8ff.)

Das Argumentationsspektrum, das sich zwischen diesen beiden extremen Sichtweisen ergibt, kann durch die Schüler/innen aufgefächert werden, indem sie sich zunächst mit der Auffassung des Galilei auseinandersetzen. So können sie in einem ersten Schritt schriftlich ihre persönliche Stellungnahme zu Galileis Eingangs-Emphase: „Ich glaube an den Menschen, und das heißt, ich glaube an seine Vernunft!“ abgeben, etwa unter der Fragestellung: „Könnte dieser Ausruf auch von mir stammen?“

Die Antworten der Schüler/innen fallen zumeist skeptischer aus, lehnen den Glauben an die menschliche Vernunft jedoch nicht rundheraus ab. Neben solchen Schüler/innen-Beiträgen, die die Vernunft des Menschen bedingt als maßgeblich für sein Denken und Handeln anerkennen, also in dem Raum zwischen Galileis und Sagredos extremen Haltungen liegen, gibt es auch einige, die die Überzeugung Galileis teilen oder genau gegenteiliger Auffassung sind - sich also einem der beiden Pole zugesellen. Dadurch ist bereits der nächste Schritt der Auseinandersetzung und damit der Urteilsverteidigung, möglicherweise auch der Modifizierung oder Neubildung des eigenen Urteils angebahnt: Die Schüler/innen können nun ein aktuelles Streitgespräch führen, indem sie an Hand zeitgenössischer Beispiele obigen Satz Galileis stützen oder in Frage stellen und dabei sowohl die Argumente Galileis als auch die seines „Gegners“ berücksichtigen sollen. Wiederum macht es den Schüler/innen meist großen Spaß, hierbei Originalzitate der beiden Figuren zu verwenden und sie in den jeweils aktuellen Zusammenhang einzubauen; dadurch stellen sie einen sprachlich wie inhaltlich engen Bezug zur Textgrundlage her, ohne auf ihre eigene Stellungnahme zu verzichten.

Die Ergebnisse der Schüler/innen zeigen durchweg, dass sie ihre Lebenswirklichkeit durchaus kritisch beobachten und hinterfragen: So werden häufig Beispiele aktueller Talkshows gewählt, um die menschliche Vernunft grundsätzlich in Frage zu stellen. Auch verschiedene politische Entscheidungen, etwa Kriegserklärungen oder die Vernichtung riesiger Mengen an Nahrungsmitteln zur Gewährleistung von Preisstabilität werden angeführt, um zu zeigen, wie „verrückt“ die Menschen seien. Demgegenüber behandeln die Schülerbeiträge erstaunlich oft Erziehungs- und Unterrichtssituationen, um zu

veranschaulichen, dass Menschen Vernunftgründen zugänglich und damit belehrbar sind. Dabei handelt es sich nicht nur um Lehrer-Schüler-Konstellationen, sondern auch um Gespräche zwischen Gleichaltrigen oder Geschwistern.

Das abschließende Vortragen respektive Vorspielen der verschriftlichten Dialoge und Streitgespräche gibt den Schüler/innen die Möglichkeit, ihre Überzeugungen - wie Sarti und Galilei - zusätzlich emotional untermalen zu können. So zeigen die Vertreter/innen beider Seiten in der Regel, dass sie auch emotional überzeugt von ihrer Meinung sind und diese (gerade deshalb) entsprechend zu vertreten wissen. Durch die Gespräche der Beteiligten selber wie auch auf Seiten der Zuschauer ermöglichen die verschiedenen Dialoge eine Auseinandersetzung mit dem Thema in recht breiter und komplexer Weise; oft werden im Erstellen der Dialoge oder auch in der Diskussion der Ergebnisse eigene Haltungen noch einmal durchdacht und damit Urteile differenzierter gebildet. Wenn der/die Lehrende merkt, dass nach Abschluss der Dialog-Präsentationen noch genug Argumentations - „Feuer“ in der Gruppe vorhanden ist, kann zusätzlich eine Abschlussdiskussion geführt werden, zum Beispiel in Form einer „gelungenen“ Talkrunde mit vorher festgelegten Rollen, die aber während des Gesprächs auch Modifizierungen hinsichtlich der vertretenen Positionen erfahren dürfen. Der/die Moderierende sowie die einzelnen Teilnehmer/innen sollen dabei am Ende auch zu einem Resumée kommen, in dem die verschiedenen Standpunkte noch einmal nebeneinander gestellt und die gesamte Bandbreite der zuvor gehörten und ins Gespräch gebrachten Meinungen dargestellt werden kann.

Somit hätten die Schüler/innen durch ihre eigene Diskussion ein Beispiel dafür gegeben, dass Menschen - trotz bisweilen gegenteiliger Erfahrung - doch auch in der Lage sind, sich „vernünftig“ zu einem Thema äußern, austauschen und ihre Standpunkte möglicherweise sogar modifizieren oder ändern zu können.

Ein zweiter Streitpunkt zwischen Sagredo und Galilei ist dessen Vorhaben, als Hofmathematiker für den Großherzog von Florenz zu arbeiten. Sagredo will seinen Freund daran hindern, „[w]eil die Mönche dort herrschen“ (S.40, Z.9) - ein Einwand, dem Galilei mit der Überzeugung entgegen tritt, auch die Vertreter der Kirche würden letztendlich „der Verführung der Beweise erliegen“ (S.40,

Z.13ff.). Sagredo, der nicht nachvollziehen kann, mit welcher Naivität Galilei an die Vernunft der Menschen und damit auch der kirchlichen Obrigkeit glauben kann, kritisiert: „So misstrauisch in deiner Wissenschaft, bist du leichtgläubig wie ein Kind in allem, was dir ihr Betreiben zu erleichtern scheint. Du glaubst nicht an den Aristoteles, aber an den Großherzog von Florenz.“ (S.40, Z.34ff.) Damit einher geht auch Sagredos Kritik an Galileis unterwürfiger Haltung, die in seinem Brief an den Großherzog (der erst neun Jahre alt ist) zum Ausdruck kommt:

Wenn ich den neuen Sternen, die ich entdeckt habe, den erhabenen Namen des Mediceischen Geschlechts zuteile, so bin ich mir bewusst, dass den Göttern und Heroen die Erhebung in den Sternenhimmel zur Verherrlichung gereicht hat, dass aber in diesem Fall umgekehrt der erhabene Name der Medici den Sternen unsterbliches Gedächtnis sichern wird. Ich aber bringe mich Euch in Erinnerung als einen aus der Zahl der treuesten und ergebensten Diener, der sich zur höchsten Ehre anrechnet, als Euer Untertan geboren zu sein.

Sehne ich mich doch nach nichts so sehr, als Euch näher zu sein, der aufgehenden Sonne, welche dieses Zeitalter erhellen wird. (S.41, Z.12ff.)

Den Schüler/innen fällt Galileis devote Haltung (von Ihnen zumeist als „Schleimerei“ bezeichnet) sofort ins Auge: Der Vergleich des Mediceischen Geschlechts mit den Göttern, bei dem Galilei die Medici in hybrider Weise noch über die Götter erhebt, die übertriebene, mit diversen Superlativen unterstrichene Positionierung Galileis als Diener und Untertan sowie die abschließende, den Großherzog wiederum in Gottesnähe rückende Metaphorik der aufgehenden Sonne. Die Schüler/innen bemerken hier auch den Widerspruch zwischen dem zuvor recht großspurig auftretenden Forscher, dessen wissenschaftlicher Wahrheitsanspruch scheinbar keine Furcht vor (wissenschaftlichen wie kirchlichen) Autoritäten kennt, der sich nun aber in übertriebener Weise dem „kleinen“ Großherzog unterwirft. Dass sich diese charakterliche Ambivalenz auch in Galileis späterem Widerruf zeigt, verstärkt durch seine Sinneslust und den Wunsch, auch die körperlichen Freuden des Lebens in Fülle zu genießen, ist den Schüler/innen an dieser Stelle zwar noch nicht bewusst, wird ihnen aber an entsprechendem Ort im Rückblick umso klarer.

Hier, am Schluss der dritten Szene, lässt sich gut eine Weiterführung des angedeuteten Dialogs zwischen Galilei und seinem Freund Sagredo erstellen, in dem die Schüler/innen Sagredos Vorwürfe entfalten - etwa mit genauer Begründung, warum Galileis Unterwürfigkeit übertrieben oder gar unangemessen ist und welche Konsequenzen sich daraus für ihn ergeben könnten - und

gleichzeitig Galilei die ausstehende Begründung seiner Haltung geben lassen, etwa durch die nochmalige Betonung seiner leiblichen Freuden, aber auch der Furcht, am Hofe nicht angenommen zu werden. Durch diese Ausweitung des Gesprächs würde der Charakter des Galilei breiter aufgefächert werden, und gleichzeitig erhielten die Schüler/innen die Möglichkeit, sich - ablehnend oder verstehend - intensiver mit dem Charakter des Protagonisten sowie dessen Handlungsmotiven auseinanderzusetzen.

Alternativ dazu ließe sich auch ein „modernes“ fiktives Bewerbungsschreiben an einen potentiellen zukünftigen Arbeitgeber aufsetzen. Der/die Bewerber/in soll dabei bestrebt sein, die Stelle „unbedingt“ zu bekommen, da er/sie sich in einer finanziell/sozial schwierigen Situation befindet. Dieses Bewerbungsschreiben kann auch als Bewerbungsgespräch und damit Dialog zwischen „Bittsteller“ und „Chef“ erarbeitet werden: Dadurch erhält zusätzlich auch das Gegenüber, in diesem Falle der Chef, seinen Redeanteil und der Bewerber kann/muss hierauf eingehen.

Dieser Arbeitsauftrag interessiert die Schüler/innen zumeist in besonderer Weise, da auch sie über kurz oder lang von dem Schreiben entsprechender Bewerbungen sowie den dazu gehörigen Vorstellungsgesprächen betroffen sein werden. Sie lernen dabei einerseits, sich in die Lage Galileis/jedes Bewerbers zu versetzen, der aus finanziell-sozialen Gründen dringend einen Arbeitsplatz benötigt; andererseits wird ihnen bei der Ausgestaltung der Dialoge an verschiedenen Beispielen deutlich, wie weit sie in ihrer „Unterordnung“ gehen würden und wie weit nicht. So betonen die Schüler/innen zu Recht selbstbewusst, dass es weniger darauf ankomme, lediglich die Vorzüge des Chefs herauszustreichen, sondern dass der Bewerber insbesondere auch die eigenen Fähigkeiten hervorheben sollte, um zu zeigen, dass die Firma froh sein könne, einen solchen Mitarbeiter zu bekommen. Gleichzeitig wissen die Schüler/innen auch, dass die Qualitäten der Firma - weniger jedoch die einzelner Personen, etwa des Chefs - eine Rolle spielen und bei einer Bewerbung genannt werden sollten, allerdings nicht auf Kosten des eigenen Selbstwertgefühls, also nicht dadurch, dass man im Gegenzug die eigene Person abwertet, wie die Schüler/innen es im Falle von Galileis Brief an den Großherzog empfinden.

Als Abschluss der Arbeit an und mit der dritten Szene des *Leben des Galilei* eignet sich die - zeitlich begrenzte - Lektüre eines Kant-Textes, um den Schüler/innen einige Grundgedanken der Aufklärung nahe zu bringen. Natürlich wird darauf hingewiesen werden, dass Kant zeitlich nach Galilei gelebt und gewirkt hat; dennoch passt beispielsweise die kurze Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“⁵⁴⁹ sehr gut in den Dramenkontext, da Galilei selbst sich vehement für den Gebrauch des eigenen Verstandes einsetzt und dieser Standpunkt außerdem von Brecht vertreten und im zeitlichen Nachhinein auf seine Hauptfigur übertragen wird. Der „Mut sich seines eigenen Verstandes zu bedienen“ erscheint vielen Schüler/innen heute selbstverständlich; sie erkennen jedoch auch an, dass es Situationen im Leben eines Individuums gibt, nicht zuletzt bedingt durch soziale und gesellschaftliche Umstände, die den mutigen Einsatz für die eigene Überzeugung erschweren können.

Im Falle Galileis wird ihnen gerade durch die Beschäftigung mit Kants Forderungen noch einmal der Widerspruch deutlich zwischen dem Forscher, der an die menschliche Vernunft glaubt und dem Untertan, der an den florentinischen Hof zu gelangen bemüht ist. Dieser Widerspruch wird seine Zuspitzung in Szene 13 erfahren, in welcher Galilei seine Lehre vor der Inquisition widerruft, und kann an dieser Stelle, auch durch den Rückbezug zu Kant, vertiefend thematisiert werden.

3. Ganz dem Enthusiasmus des Forschers entsprechend, hatte Galilei die Bedenken und Warnungen Sagredos, seine Entdeckungen würden am florentinischen Hofe nicht gerade freudig begrüßt und möglicherweise nicht als wahr anerkannt werden, in den Wind geschlagen und übermütig verkündet: „Ich werde sie [die Gelehrten] bei den Köpfen nehmen und sie zwingen, durch dieses Rohr zu schauen.“ (S.40, Z.19ff.)

Galilei ist dermaßen überzeugt von der Durchschlagskraft seiner Forschungsergebnisse, dass für ihn ein Ignorieren oder Ablehnen dieses neuen Wissens gar nicht in Frage kommt. Umso stärker ist der Kontrast, der in Szene 4 durch den Besuch einflussreicher Hofgelehrter bei Galilei aufgebaut wird: Ein

⁵⁴⁹ Auch dieser Text findet sich in allen einschlägigen Sammlungen, etwa in Aßmann 1995, S.383-385.

Hofmarschall, ein Theologe, ein Mathematiker und ein Philosoph machen Galilei ihre Aufwartung. Dabei wird schon „im Hinaufgehen“ der Herren deutlich, wie das anstehende Gespräch vermutlich verlaufen wird: Die von ihnen kurz angesprochenen Pestfälle in der Altstadt werden entschieden „als die in dieser Jahreszeit üblichen Erkältungswellen“ abgetan - und damit bleibe „[a]lles in schönster Ordnung“ (S.45, Z.33ff.). „Die Herren“ stützen sich hierbei auf die Erklärung der Medizinischen Fakultät und zeigen damit eindeutig ihre Bevorzugung einschlägiger Autoritäten als Garanten „der Wahrheit“.

Entsprechend steht zu vermuten, dass „die Gelehrten“ auch hinsichtlich der Forschungen Galileis lieber auf „alte Autoritäten“ bauen, als empirische „Beweise“ zu akzeptieren. Und so steigert sich das Gespräch zwischen den Herren und dem Astronomen ins Grotteske, wenn jene versuchen, mit allen Mitteln darum herum zu kommen, durch das Fernrohr zu schauen. Geradezu belustigend wirken Dialoge wie der folgende auf die Schüler/innen:

DER PHILOSOPH [...] Ich fürchte, das alles ist nicht ganz so einfach. Herr Galilei, bevor wir Ihr berühmtes Rohr applizieren [...], möchten wir um das Vergnügen eines Disputs bitten. Thema: Können solche Planeten [die Jupitertrabanten] existieren?

DER MATHEMATIKER Eines formalen Disputs.

GALILEI Ich dachte mir, Sie schauen einfach durch das Fernrohr und überzeugen sich?

ANDREA Hier, bitte.

DER MATHEMATIKER Gewiß, gewiß. - Es ist Ihnen natürlich bekannt, dass nach der Ansicht der Alten Sterne nicht möglich sind, die um einen anderen Mittelpunkt als die Erde kreisen, noch solche Sterne, die im Himmel keine Stütze haben?

GALILEI Ja.

DER PHILOSOPH Und, ganz absehend von der Möglichkeit solcher Sterne, die der Mathematiker *er verbeugt sich gegen den Mathematiker* zu bezweifeln scheint, möchte ich in aller Bescheidenheit als Philosoph die Frage aufwerfen: sind solche Sterne nötig? [...] (S.47, Z.2ff.)

Neben der humoristischen Qualität der Äußerungen gerade auch des Philosophen, können die Schüler/innen jedoch auch sehr gut nachvollziehen, wie machtlos Galilei gegen die Weigerung der „Gelehrten“ ist, ganz Offensichtliches auch wirklich „sehen“ zu wollen - sie sprechen häufig davon, dass ein solches Verhalten sie „zur Weißglut bringen“ könnte - und vermuten eine große Wut des Naturwissenschaftlers auf die Hofgelehrten. Dennoch hält dieser sich in emotionaler Hinsicht sehr zurück und versucht vielmehr, unterstützt von seinem Freund Federzoni, die Herren durch rationale Argumente und eine eher devote Haltung zu überzeugen:

FEDERZONI Sie werden sich wundern: es gibt keine Sphärenschale.

DER PHILOSOPH Jedes Schulbuch wird Ihnen sagen, dass es sie gibt, guter Mann.

FEDERZONI Dann her mit neuen Schulbüchern.

DER PHILOSOPH Eure Hoheit, mein verehrter Kollege und ich stützen uns auf die Autorität keines Geringeren als des göttlichen Aristoteles selber.

GALILEI *fast unterwürfig*: Meine Herren, der Glaube an die Autorität des Aristoteles ist e i n e Sache, Fakten, die mit Händen zu greifen sind, eine andere. Sie sagen, nach dem Aristoteles gibt es dort oben Kristallschalen, und so können gewisse Bewegungen nicht stattfinden, weil die Gestirne die Schale durchstoßen müssten. Aber wie, wenn Sie diese Bewegungen konstatieren könnten? Vielleicht sagt Ihnen das, dass es diese Kristallschalen gar nicht gibt? Meine Herren, ich ersuche Sie in aller Demut, Ihren Augen zu trauen.

DER MATHEMATIKER Lieber Galilei, ich pflege mitunter, so altmodisch es Ihnen erscheinen mag, den Aristoteles zu lesen und kann Sie dessen versichern, dass ich da meinen Augen traue.

GALILEI Ich bin es gewohnt, die Herren aller Fakultäten sämtlichen Fakten gegenüber die Augen schließen zu sehen und so zu tun, als sei nichts geschehen. Ich zeige meine Notierungen, und man lächelt, ich stelle mein Fernrohr zur Verfügung, dass man sich überzeugen kann, und man zitiert Aristoteles. Der Mann hatte kein Fernrohr! (S.50, Z.3ff.)

Den Schüler/innen fällt hier die im Brief der vorangegangenen Szene bereits angedeutete unterwürfige Haltung Galileis den Hofgelehrten gegenüber auf; gleichzeitig bemerken sie jedoch, wie zäh und bestimmt er den Blick durch das Fernrohr einfordert und sich damit mutig gegen die „alte Autorität“ des Aristoteles stellt. Die „Unterwürfigkeit“ unter diese Autorität seitens der Hofgelehrten wird von den Schüler/innen als „viel schlimmer“, gravierender, gebrandmarkt, da sie neue Erkenntnisse und „Wahrheiten“ zu Gunsten „alteingesessener“, lediglich durch Tradition legitimierter Meinungen unterdrückt. Insbesondere der Philosoph erscheint ihnen hier als „schlechter Vertreter seiner Zunft“, der an Stelle eines „freien Gebrauchs der eigenen Vernunft“ zu antiken Überlieferungen Zuflucht nimmt - sei es aus Gründen des weltlichen Machterhalts oder aus Furcht vor neuem und damit immer auch zunächst verunsicherndem Wissen.

Die oben zitierten Dispute sind tatsächlich Paradebeispiele nicht-philosophischen Denkens, da hier weder bereits Bekanntes kritisch in Frage gestellt noch neuem Wissen und neuer Erkenntnis der nötige Raum gegeben wird. Außerdem wird die von Galilei neu eingeführte empirische Forschungsmethode von den Hofgelehrten nicht als wissenschaftliche Arbeitsweise akzeptiert - eine Einstellung, die insbesondere der jüngsten wissenschaftlichen Forschung mit ihrer Orientierung an Beobachtung und Empirie nicht gerecht wird. Die Schüler/innen können in

diesem Zusammenhang erfahren, wie revolutionär nicht nur die Entdeckungen, sondern auch die wissenschaftliche Arbeitsmethode des Galilei für seine Zeit waren und wie prägend für das gesamte wissenschaftliche Forschen nach ihm.

Der Kontrast zu den antiken, rationalistisch geprägten Gedankengebäuden und teilweise auch -spielen ist im Text durch den mehrfachen Bezug zu Aristoteles und dessen „Spekulationen“ bereits angelegt; er kann im Unterricht durch einen Exkurs auf, besser aber durch die spätere Behandlung wissenschaftstheoretische(r) Zusammenhänge erweitert werden. Darüber hinaus kennen die Schüler/innen empirische Arbeitsmethoden ja aus sehr vielen anderen Unterrichtsfächern, insbesondere den Naturwissenschaften, aber auch aus Geschichte, Pädagogik und Sozialwissenschaften, so dass sich hier ein fächerübergreifendes Anknüpfen an schon bekannte Forschungsmethoden anbietet.

Unterrichtspraktisch lässt sich die Lektüre der Szene wie auch deren weitere Erarbeitung gut dadurch vorbereiten, dass die Schüler/innen vor dem gemeinsamen Lesen selber ein mögliches Gespräch zwischen den vier Hofgelehrten und Galilei aufschreiben. Die Funktionen der Gelehrten - Theologe, Philosoph, Mathematiker und Hofmarschall - werden dabei vorgegeben, ebenso die von Brecht gewählte Überschrift der vierten Szene: „Galilei hat die Republik Venedig mit dem Florentiner Hof vertauscht. Seine Entdeckungen durch das Fernrohr stoßen in der dortigen Gelehrtenwelt auf Unglauben“ (S.42). Fakultativ kann der/die Lehrende wiederum ausgewählte Zitate vorgeben, etwa:

„Ich würde meinen, als Wissenschaftler haben wir uns nicht zu fragen, wohin die Wahrheit uns führen mag.“

„Ihr als die Lehrer solltet das Erschüttern besorgen.“

„Aber die Herren brauchen wirklich nur durch das Instrument zu schauen!“

„Gründe, Herr Galilei, Gründe!“

„[M]ein verehrter Kollege und ich stützen uns auf die Autorität keines Geringeren als des göttlichen Aristoteles selber.“

„Herr Galilei, die Wahrheit mag uns zu allem möglichen führen!“

Auch einige der markanten Sätze aus den beiden oben zitierten Dialogausschnitten eignen sich gut als Vorgaben für die Ausgestaltung durch die Schüler/innen. Diese können die Zitate wiederum wörtlich oder sinngemäß verwenden, erhalten aber keine weiteren Richtlinien zu Verlauf und Ende des Gesprächs.

Die von den Schüler/innen entsprechend verfassten Texte weisen zumeist eine kontroverse Kommunikationsstruktur auf, bei der die Gelehrten, teilweise sehr offen, ihre verschiedenen Gründe dafür vorbringen, am alten Weltbild festhalten zu wollen. Nur in ganz seltenen Fällen jedoch weigern sich die Vertreter des Hofes wie in Brechts Text, überhaupt durch das Rohr zu schauen - eine Weigerung, die den Schüler/innen dann bei der gemeinsamen Lektüre als umso „irr-sinniger“ ins Auge fällt. Sie gehen eher davon aus, dass die Gelehrten sich konkret von Galilei überzeugen lassen, indem sie, ihren Sinnen trauend, durch das Rohr schauen, dann aber, aus gesellschaftlich-machtpolitischen Gründen, von einer Verbreitung dieses Wissens Abstand nehmen.

Die Möglichkeit, dass Menschen die Wahrheit gar nicht erst „sehen“ wollen, wird den Schüler/innen erst durch den Vergleich der eigenen Produkte mit Brechts Ausführungen deutlich und sorgt meist für interessanten Diskussionsstoff, den die Schüler/innen bei näherer Betrachtung dann doch auch mit vielen Beispielen aus ihrem eigenen Leben bzw. der heutigen Zeit anreichern können. Dabei wird ihnen jedoch gleichzeitig deutlich, wie schwer es sein kann, offen für neues Wissen und neue Erkenntnisse zu sein, wenn diese lange geglaubte Wahrheiten und damit auch Sicherheiten in Frage stellen: Die Schüler/innen heben hier zumeist auf die psychologische Schwierigkeit ab, sich Neuem, Fremdem zu stellen und es in das alte, gesellschaftlich-tradierte wie individuelle Wissens-Netzwerk zu integrieren.

Durch diesen Prozess des Bewusstmachens erkennen die Schüler/innen, wodurch menschliche „Sperrungen“ gegenüber Neuem auf vielen Ebenen zu Stande kommen und diskutieren, wie man diese, zumeist durch längerfristige Lernprozesse, viele Gespräche und die persönliche Auseinandersetzung mit dem, was in der Vergangenheit Halt und Sicherheit gab, überwinden und durch neue Erkenntnisse und damit „Haltepunkte“ ersetzen kann. So greifen an dieser Stelle häufig philosophische Gedanken der Schüler/innen in psychologische und sozialwissenschaftliche, bisweilen auch historische Überlegungen, welche durch die jeweiligen Unterrichtsfächer angeregt und von den Schüler/innen nun miteinander in Verbindung gebracht werden können.

Um die Schwierigkeit der Vermittlung neuen und damit auch die In-Frage-Stellung alten Wissens „am eigenen Leib“ zu erfahren, besteht die Möglichkeit,

nach Lektüre und Analyse ausgewählter Passagen der vierten Szene Dialoge erstellen zu lassen, in denen die Schüler/innen zu einem Thema ihrer Wahl selbst jemanden von etwas überzeugen sollen, das ihnen persönlich völlig einleuchtend erscheint, der andere aber „nicht wahr haben will“.

Beim Vorspielen der Szenen können die Schüler/innen auch emotional erleben, wie es ist, mit seinen Überzeugungen „wie vor eine Wand zu laufen“, auf scheinbar unüberwindbaren Widerstand zu stoßen, was man sich so alles einfallen lassen muss, um argumentativ „an den anderen heran zu kommen“ und wie man sich fühlt, wenn man erkennen muss, dass der andere die besten Gründe gar nicht hören will. Gleichzeitig können sie aber ansatzweise auch nachempfinden, wie man sich aus Ängstlichkeit und Schutzsuche gegen neues Wissen stellen und lieber an Gewohntem festhalten kann. Dadurch erhalten sie einen vertiefenden Einblick in Grundzüge menschlicher Kommunikation und die damit verbundenen Überzeugungs- und Ausweich-Manöver, gerade auch, wenn es um die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen geht, und können sich eigene wie „fremde“ Kommunikationsmuster einschließlich möglicher Überwindungsstrategien bewusst machen.⁵⁵⁰

4. Eine weitere Dimension der Schwierigkeit Galileis, die Anerkennung seiner Forschungsergebnisse durchzusetzen und damit ein neues Weltbild an die Stelle des bisher Geglaubten treten zu lassen, zeigt sich in zwei Szenen, die ausschnittweise zusammengefasst und mit den Schüler/innen im Zusammenhang erarbeitet werden können. In beiden Szenen treten einflussreiche Vertreter der katholischen Kirche auf: Szene 6 spielt im Saal des Collegium Romanum in Rom, Szene 12 stellt eine Unterredung zwischen dem Papst und dem Kardinal Inquisitor im Gemach des Vatikans dar. In beiden Szenen erfahren Galileis Forschungsarbeiten auch Zuspruch: Das Forschungsinstitut des Vatikans bestätigt am Ende Galileis Entdeckungen und auch der Papst ist Galilei und seiner Arbeit wohl gesonnen.

Dennoch kommen in beiden Szenen die Argumente seiner Gegner derart drastisch zum Ausdruck, dass sich die Wucht des Widerstandes gegen den Physiker nicht

⁵⁵⁰ Wenn genug Zeit vorhanden ist, bietet sich mit fortgeschrittenen Kursen hier die Analyse des „Vier-Seiten-einer-Nachricht“-Modells von Schulz von Thun an. Wahlweise kann dessen Behandlung auch im parallelen Deutsch- oder Pädagogik-Kurs erfolgen.

übersehen lässt und damit gleichzeitig eine Anklage samt drohendem Todesurteil gegen ihn wahrscheinlich wird. Dabei geht es in beiden Szenen wieder grundsätzlich um die Verunsicherung, die eine Anerkennung des neuen Weltbildes mit sich brächte, und zwar in theologischer wie psychologischer Hinsicht, diesmal jedoch pointiert formuliert auf die Heilige Schrift und die Rolle des Menschen aus Sicht der katholischen Kirche bezogen.

So bezieht zunächst vehement „der sehr alte Kardinal“, dessen Bezeichnung bereits die Antiquiertheit seiner Überzeugungen andeuten soll, zu den neuen Lehren Stellung:

Ich höre, dieser Galilei versetzt den Menschen aus dem Mittelpunkt des Weltalls irgendwohin an den Rand. Er ist folglich deutlich ein Feind des Menschengeschlechts! Als solcher muss er behandelt werden. Der Mensch ist die Krone der Schöpfung, das weiß jedes Kind, Gottes höchstes und geliebtestes Geschöpf. Wie könnte er es, ein solches Wunderwerk, eine solche Anstrengung, auf ein kleines, abseitiges und immerfort weglaufendes Gestirnlein setzen? [...] Ich bin nicht irgendein Wesen auf irgendeinem Gestirnen, das für kurze Zeit irgendwo kreist. Ich gehe auf einer festen Erde, in sicherem Schritt, sie ruht, sie ist der Mittelpunkt des Alls, ich bin im Mittelpunkt, und das Auge des Schöpfers ruht auf mir und auf mir allein [...]. So kommt sichtbar und unwiderleglich alles an auf mich, den Menschen, die Anstrengung Gottes, das Geschöpf in der Mitte, das Ebenbild Gottes, unvergänglich und ... *Er sinkt zusammen.* (S.63, Z.21ff. u. S.64, Z.12ff. sowie Z.20ff.)

Diese oben bereits erwähnte markante Textstelle macht den Schüler/innen das sture, aber auch verzweifelte Festhalten an der eigenen Bedeutsamkeit deutlich, welche „der sehr alte Kardinal“ dadurch in Frage gestellt sieht, dass der Mensch durch Galileis Kenntnisse vom Mittelpunkt des Universums an einen räumlich eher unbedeutenden Platz gestellt werde. Mit dem durch kurze, aneinander gereihete Satzfragmente charakterisierten Sprechrhythmus scheint der Kardinal sich die eigene Überzeugung gleichsam wie ein Schlaflied suggerieren und sich so „in Sicherheit wiegen zu wollen“. Dieser Effekt wird zusätzlich von der teilweise naiv-altväterlich wirkenden Sprechweise des Kardinals unterstrichen („ein kleines, [...] immerfort weglaufendes Gestirnchen“; „das Auge des Schöpfers ruht auf mir [...] allein“). Gleichzeitig verweisen die kurzen, aneinander gereihten Behauptungen auf die Angst des Kardinals, an seiner gesicherten Position könne je gerüttelt werden - bis er schließlich erschöpft und kraftlos zusammen sinkt, eine Metapher, durch die „der Untergang“ des alten Weltbildes illustriert wird.

In der zweiten Textstelle scheint der Redner zwar nicht ganz so stark persönlich betroffen zu sein wie der Kardinal; doch auch der Inquisitor versucht eindringlich dem Papst deutlich zu machen, worin seiner Meinung nach das Problem der Galileischen Forschungen besteht:

Dass es die Rechentafel ist und nicht der Geist der Auflehnung und des Zweifels, das sagen diese Leute. Aber es ist nicht die Rechentafel. Sondern eine entsetzliche Unruhe ist in die Welt gekommen. Es ist die Unruhe ihres eigenen Gehirns, die diese auf die unbewegliche Erde übertragen. Sie schreien: die Zahlen zwingen uns! Aber woher kommen ihre Zahlen? Jedermann weiß, dass sie vom Zweifel kommen. Diese Menschen zweifeln an allem. Sollen wir die menschliche Gesellschaft auf den Zweifel begründen und nicht mehr auf den Glauben? (S.107, Z.18ff.)

Die kraftvollen, kurzen Behauptungen des Inquisitors wie auch die verwendeten rhetorischen Fragen zeigen das emotionale wie rationale Engagement, mit dem er die neuen Lehren ablehnt. Vor allem aber geht es ihm um den „unheiligen Geist des Zweifels“, der die seit jeher anerkannten „Wahrheiten“ in Frage stellt und damit zu „entsetzlicher Unruhe“ führe; wie er an späterer Stelle betont, ist damit vor allem auch die Tatsache gemeint, dass Bewegung in die bislang fest verankerte gesellschaftliche Ordnung kommt, einschließlich der Auflösung bisher als selbstverständlich hingenommener Macht- und Eigentumsverhältnisse (S.107, Z.28ff.).

Der vom Kardinal Inquisitor abgelehnte grundsätzliche Zweifel an allem bislang für richtig Gehaltenen erinnert die Schüler/innen an bereits oben behandelte Aussagen Galileis und die dazu gelesenen Textauszüge aus den Schriften René Descartes, die sie hier erneut mit dem Text und der Zeit, in der er spielt, in Verbindung bringen können. Die Angst des „sehr alten Kardinals“ in obigem Textabschnitt, seine Sonderstellung als Mensch im Weltall zu verlieren, können die Schüler/innen darüber hinaus nun mit der Verlagerung des örtlich-räumlichen Mittelpunktes in das Ich des Menschen „besänftigen“, da sie erkennen, dass der denkende Mensch aus logischer Sicht seinen Status als „Mittelpunkt“ nicht verlieren muss, nur weil er sich nicht mehr in der Mitte des Weltalls befindet.

Gleichwohl sehen die Schüler/innen das Bestehen auf dem Wunsch, „der Mittelpunkt“ sein zu wollen, häufig grundsätzlich kritisch: Denn auch wenn jeder, wie sie sagen, „in seinem Leben die eigene Hauptrolle spielen sollte“, müsse sich der Einzelne trotzdem seiner relativen Unbedeutsamkeit angesichts des

Weltganzen bewusst sein und könne sich nicht ständig so aufführen, als drehe sich alles nur um ihn. Daraus erwächst die interessante Aufgabe, sich einmal genauer mit der eigenen (Wunsch-) Rolle in der Welt auseinanderzusetzen. Unter der Überschrift: „Ich - der Mittelpunkt der Welt!?“ oder auch „Der Tag, an dem ich erkennen musste, dass die Welt sich nicht nur um mich dreht“ können die Schüler/innen diesmal nicht nur Dialoge, sondern auch Gedichte, Kurzgeschichten, aber auch nicht-fiktionale persönliche Stellungnahmen oder innere Monologe schreiben; das Erstellen von Collagen ist für die Entfaltung der Schülergedanken in diesem Zusammenhang häufig sehr gewinnbringend.

Die Ergebnisse der Arbeiten sind zumeist erstaunlich vielfältig und differenziert: Sie reichen von dem Wunsch, ein Superstar zu sein, um den sich alles dreht, bis zu der Überzeugung, das Leben müsse immer auch in den Dienst anderer gestellt werden, um seinen Platz innerhalb der menschlichen/göttlichen Ordnung finden zu können. Dazwischen gibt es vielfältige Rückblicke in Kindheitssituationen, in denen Schüler/innen das Gefühl, „der Mittelpunkt des Universums“ zu sein, sehr genossen haben, Thematisierungen heutiger zwischenmenschlicher Beziehungen wie Partnerschaft, Freundschaft und Familie, in denen es für sie wichtig ist, „etwas Besonderes“ und nicht nur „eine/r unter vielen zu sein“, aber auch den Blick auf das Weltgeschehen und die persönliche Verantwortung im Privatleben wie im Beruf.

Durch die kreative Ausgestaltung der eigenen Sichtweisen erlangen die Schüler/innen ein breiteres Verständnis für den Wunsch, „im Mittelpunkt“ zu stehen, gleichzeitig aber auch die Einsicht, dass der Mensch „nur“ ein Teil des großen Ganzen ist und sich deshalb selbst nicht unbedingt als Mittelpunkt des Weltgeschehens verstehen sollte, da dies auch zu Überheblichkeit und, je nach Macht- und Einflussgrad, zu verheerenden Konsequenzen führen kann, wie Beispiele aus Geschichte und Politik zeigen. Somit stecken die Schüler/innen durch ihre Überlegungen den ethischen Rahmen ab für ein Leben in letztlich immer auch ichbezogener, aber eben doch auch verantworteter Gemeinschaft mit anderen.

5. Den Höhepunkt des Stückes stellt zweifelsohne das dreizehnte Kapitel dar, „Galileo Galilei widerruft vor der Inquisition am 22. Juni 1633 seine Lehre von

der Bewegung der Erde“ betitelt. Trotz dieser typisch Brechtschen Vorwegnahme des kommenden Geschehens, schafft der Autor es in besonderer Weise, dieser Szene eine große Spannung zu verleihen, die sich auch auf die Schüler/innen überträgt. Den inhaltlichen Großteil bildet eine Konversation zwischen Andrea, Federzoni und dem Kleinen Mönch; insbesondere Andrea ist dabei voller Hoffnung, fast schon Gewissheit, dass sein Lehrer nicht widerrufen wird. Er glaubt, dass selbst Folter ihn dazu nicht bewegen könne und zitiert zum Beweis, was Galilei dereinst selbst zu seinem Schüler sagte: „Wer die Wahrheit nicht weiß, der ist bloß ein Dummkopf. Aber wer sie weiß und sie eine Lüge nennt, der ist ein Verbrecher.“ (S.112, Z.6ff.)

Federzoni und der Mönch sind vorsichtiger, sie messen dem Gewicht von Folter, Kerkerhaft und Verhör eine größere Einflussmöglichkeit auf Galilei bei als Andrea; Federzoni zumindest glaubt jedoch auch nicht, dass der Physiker widerrufen wird und „möchte nicht mehr leben, wenn er es täte, aber sie haben die Gewalt.“ (S.112, Z.11ff.) Nur Virginia betet dafür, dass ihr Vater seinen Lehren abschwört: „Sie ist ganz verwirrt, seit sie mit ihr gesprochen haben. Sie haben ihren Beichtvater von Florenz hierherkommen lassen“ (S.113, Z.1ff.) - spürt aber wohl auch die größte Angst von allen, da es um das Leben ihres Vaters geht.

Als es um drei Minuten nach fünf noch kein Zeichen eines Widerrufs gibt - um fünf Uhr sollte dieser in einer Sitzung der Inquisition erfolgen - fallen sich die drei jungen Männer zunächst übergücklich in die Arme und geben ihrer Freude emphatisch Ausdruck:

ANDREA Also: es geht nicht mit Gewalt! Sie kann nicht alles! Also: die Torheit wird besiegt, sie ist nicht unverletzlich! Also: der Mensch fürchtet den Tod nicht!

FEDERZONI Jetzt beginnt wirklich die Zeit des Wissens. Das ist ihre Geburtsstunde. Bedenkt, wenn er widerrufen hätte!

DER KLEINE MÖNCH Ich sagte es nicht, aber ich war voll Sorge. Ich Kleingläubiger!

ANDREA Ich aber wusste es.

FEDERZONI Als ob es am Morgen wieder Nacht würde, wäre es gewesen.

ANDREA Als ob der Berg gesagt hätte: ich bin ein Wasser.

DER KLEINE MÖNCH *kniet nieder, weinend*: Herr, ich danke dir!

ANDREA Aber es ist alles verändert heute! Der Mensch hebt den Kopf, der Gepeinigte, und sagt: ich kann leben. So viel ist gewonnen, wenn nur einer aufsteht und Nein sagt! (S.114, Z.9ff.)

Umso schwerer wiegt die Enttäuschung, als wenige Augenblicke später ein Ansager auf der Straße den Widerruf Galileis verliest. Federzoni fällt sofort ein,

dass Galilei Andrea nie richtig für seine Arbeit bezahlt hat, dass Andrea leiden musste, weil er „für die Wissenschaft“ arbeitete (S.115, Z.12ff.), und Andrea schreit den bald darauf eintretenden Galilei an: „Weinschlauch! Schneckenfresser! Hast du deine geliebte Haut gerettet? [...] Mir ist schlecht.“ (S.115, Z.27ff.)

Für die Schüler/innen ist die Enttäuschung der Mitarbeiter und Freunde Galileis an dieser Stelle sehr leicht nachzuvollziehen; trotzdem leuchtet ihnen ein, dass ein drohendes Todesurteil einen Menschen dazu verleiten kann, die Unwahrheit zu sagen.

Die Entscheidung, die Galilei zu treffen hatte, stellt eine klassische Dilemmasituation dar, in welcher verschiedene, nicht gleichzeitig zu verwirklichende Werte gegeneinander abgewogen werden müssen: das eigene Überleben und die Wahrheit wissenschaftlicher Erkenntnis. Verschärft wird dieser Konflikt zusätzlich dadurch, dass Brecht das Einstehen für die Wahrheit der Forschungsergebnisse an eine Verbesserung der Lebensverhältnisse gerade der einfachen Leute knüpft: Somit erhält Galileis Entscheidung auch eine gesellschaftspolitische Dimension (wie besonders an den Figuren Andrea und Federzoni deutlich wird, die beide das einfache Volk repräsentieren und gleichzeitig an Galileis Forschungen teilhaben) und ist nicht mehr nur eine individuell-persönliche oder rein wissenschaftsbezogene.

Die Auseinandersetzung der Schüler/innen mit diesem Beispiel individueller moralischer Urteilsfindung kann nach gemeinsamer Lektüre der Szene in zwei Schritten erfolgen: Zunächst schreibt jeder Schüler/jede Schülerin seine/ihre eigene Meinung zu Galileis Entscheidung auf und begründet diese; hierbei sollte vor allem auf eine ausgewogene Stellungnahme geachtet werden, was bedeutet, dass die Schüler/innen auch die Gegenargumente ihres eigenen Standpunktes darstellen und kritisch betrachten sollen. Auf dieser Basis eines breit gefächerten Argumentationsspektrums lassen sich alternativ verschiedene Aufgaben der Auseinandersetzung denken: Die Schüler/innen können den im Text nur angedeuteten Dialog der drei Männer mit Galilei ausgestalten, in dem sich auch Galilei argumentativ verteidigen und seine persönliche Situation rational wie emotional verständlich machen kann. Auch Virginia könnte hier, als Fürsprecherin ihres Vaters, an dem Disput beteiligt werden, da sie bislang kaum

zu Wort kam. Die oben zitierte Textstelle mit den zum Ausdruck kommenden stark emotional geprägten, optimistisch gefärbten Sichtweisen kann dabei als Kontrastfolie herangezogen werden, um die Enttäuschung über die und Ablehnung der Entscheidung des Wissenschaftlers sprachlich auszugestalten.

Diese „Anklage“ kann auch als „Gerichtsverhandlung“ gegen Galilei formuliert werden, mit den Vertretern des Volkes als Führern der Anklage. Denkbar wäre ebenso ein „Kreuzverhör“ als „Heißer Stuhl“, bei dem Galilei, möglicherweise mit Hilfe eines zusätzlichen Verteidigers, den Anschuldigungen und Argumenten seiner Ankläger Rede und Antwort stehen muss. In jedem Fall erweist es sich als günstig, dass die Schüler/innen bereits vorher die verschiedenen Argumente schriftlich gesammelt haben, um eine solide Ausgangsbasis für den jeweiligen Dialog zu haben und nicht mit bisweilen zu viel rhetorischem Leerlauf „herum improvisieren“ zu müssen.

Im Ergebnis kommt Galilei, auch wenn Brecht es mit seinem Stück anders intendiert hatte, bei den Schüler/innen meist „besser weg“ als erwartet. Zwar halten sie es grundsätzlich für wichtig, zu den eigenen Überzeugungen zu stehen, auch wenn persönliche Nachteile daraus erwachsen können; doch die Alternative des eigenen Todes erscheint den meisten als zu hoher Preis für die Bestätigung der wissenschaftlichen Ergebnisse, die auch wieder nur „eine Wahrheit“ sein könnten, bis sie von dem nächsten, besseren Erklärungsmodell revidiert würden, wie in der Entwicklung der Naturwissenschaften schon häufig geschehen. Die Durchsetzung nützlicher wissenschaftlicher Ergebnisse bis in die Reihen des einfachen Volkes halten die Schüler/innen grundsätzlich jedoch schon für sehr wichtig, insbesondere in den Bereichen Medizin oder Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz. Dass diese Durchsetzung jedoch von (einem) einzelnen Menschen abhängig sein soll, ist für sie zwar historisch nachvollziehbar, aus heutiger Sicht aber eher unwahrscheinlich.

6. Verständlicher wird diese schwerwiegende Verantwortlichkeit des Einzelnen für die Schüler/innen bei der Beschäftigung mit Galileis Rede vor Andrea, die eher ein Monolog als ein Dialog ist. Hierin übernimmt der Wissenschaftler die volle Verantwortung für sein Tun und fällt ein wenig mildes Urteil über sich

selbst - insofern knüpft der Text an dieser Stelle günstig an obige „Gerichtsverhandlung“ an:

Ich hatte als Wissenschaftler eine einzigartige Möglichkeit. In meiner Zeit erreichte die Astronomie die Marktplätze. Unter diesen ganz besonderen Umständen hätte die Standhaftigkeit eines Mannes große Erschütterungen hervorrufen können. Hätte ich widerstanden, hätten die Naturwissenschaftler etwas wie den hippokratischen Eid der Ärzte entwickeln können, das Gelöbnis, ihr Wissen einzig zum Wohle der Menschheit anzuwenden! Wie es nun steht, ist das Höchste, was man erhoffen kann, ein Geschlecht erfinderischer Zwerge, die für alles gemietet werden können. [...] Ich habe meinen Beruf verraten. Ein Mensch, der das tut, was ich getan habe, kann in den Reihen der Wissenschaft nicht geduldet werden. (S.128, Z.6ff. u.24ff.)

Diese Selbstbe- und -verurteilung kann von den Schüler/innen gut mit ihren eigenen Urteilen bezüglich des Widerrufs Galileis verglichen und diskutiert werden. Im Anschluss würde sich anbieten, von den Schüler/innen einmal einen möglichen „hippokratischen Eid der Naturwissenschaftler“ aufschreiben zu lassen, mit den entsprechend aus der gesamten bisherigen Textanalyse entwickelten ethischen Auflagen und Verbindlichkeiten.

Dabei helfen auch die Überlegungen, die Galilei zu Rolle und Risiken naturwissenschaftlichen Arbeitens insgesamt anstellt:

Ich halte dafür, dass das einzige Ziel der Wissenschaft darin besteht, die Mühseligkeit der menschlichen Existenz zu erleichtern. Wenn Wissenschaftler, eingeschüchert durch selbstsüchtige Machthaber, sich damit begnügen, Wissen um des Wissens willen aufzuhäufen, kann die Wissenschaft zum Krüppel gemacht werden, und eure neuen Maschinen mögen nur neue Drangsale bedeuten. Ihr mögt mit der Zeit alles entdecken, was es zu entdecken gibt, und euer Fortschritt wird doch nur ein Fortschreiten von der Menschheit weg sein. Die Kluft zwischen euch und ihr kann eines Tages so groß werden, dass euer Jubelschrei über irgendeine neue Errungenschaft von einem universalen Entsetzensschrei beantwortet werden könnte. (S.127, Z.28 - S.128, Z.6)

Diese drastischen Worte sind auch biographisch zu erklären: Brecht bezieht sich hier ausdrücklich auf den Abwurf der Atombomben am Ende des zweiten Weltkrieges und schrieb sein Stück nach diesem einschneidenden historischen Ereignis sogar um, indem er den Verantwortungsmissbrauch Galileis und damit sein „Verbrechen“ stärker betonte.

Hierdurch kommt eine dritte zeitliche Dimension des Stückes ins Spiel. Neben der Zeit, zu der es spielt sowie der heutigen Lebenswelt der Schüler/innen / der jeweiligen Leser fließt an dieser Stelle auch die Zeit ein, zu der Brecht sein Stück verfasst hat. Ob und inwieweit diese zusätzliche dritte Komponente in die philosophieunterrichtliche Betrachtung einbezogen wird, mag der/die einzelne

Lehrer/in entscheiden; der Hinweis auf das genannte historische Ereignis ist jedoch insofern von Bedeutung, als es zeigt, was Brecht seine Hauptfigur mit Blick auf die Verantwortlichkeit des einzelnen Naturwissenschaftlers aussagen lässt: dass das „Forschen um des Forschens willen“, ohne nach den Konsequenzen des Gebrauchs der neuen Erfindungen zu fragen, zur gesellschaftlichen wie weltpolitischen Katastrophe führen kann.⁵⁵¹

In Bezug auf die aktuelle Unterrichtsarbeit ist es für die Schüler/innen besonders interessant, einmal einen Fachmann aus Wirtschaft und/oder Politik einzuladen und diesem „ethisch auf den Zahn zu fühlen“. Dabei bieten die verschiedenen Medien genügend Beispiele für ganz zeitgenössische „Verbrechen“, die mit Hilfe modernen Wissens und technischer Errungenschaften in den Bereichen Biologie, Physik und Chemie begangen werden - sei es hier oder in anderen Ländern. Kann ein entsprechender Kontakt zur Ermöglichung einer solchen „Realbegegnung“ nicht geknüpft werden, können die Schüler/innen aus Zeitungen, Zeitschriften und dem Internet aktuelle Meldungen zu oben genannten Verstößen sammeln und entweder fiktive Interviews mit den betreffenden Verantwortungsträgern verfassen, oder auch per Email einen persönlichen Austausch herstellen.

In jedem Fall zeigt ein solcher Bezug des *Leben des Galilei* auf die nähere oder weitere Lebenswelt der Schüler/innen, wie aktuell die philosophisch-ethischen Aussagen von Brechts *Leben des Galilei* sind und dass dieser Klassiker uns noch heute auf unsere persönliche Verantwortung im gesellschaftspolitischen Zusammenleben hinweisen kann. Insbesondere die Brisanz aktueller Problemfelder - etwa der Gentechnik, der Umweltzerstörung oder der Waffenherstellung - macht die Bildung moralischer Urteile auch in Bereichen, in denen der einzelne nicht unbedingt fundiertes wissenschaftliches Fachwissen hat, notwendig. Die handlungsorientierte und immer wieder an die Lebenswelt der Schüler/innen rückgebundene Beschäftigung mit Brechts *Leben des Galilei* im Unterricht kann eine solche Urteilsbildungskompetenz in hilfreicher Weise unterstützen und voran bringen.

⁵⁵¹ Den Schüler/innen ist aus dem Deutschunterricht mitunter die dramatische Ausgestaltung dieses Themenfeldes durch Kipphardts Schauspiel *In der Sache J. Robert Oppenheimer* bekannt.

7.3 Beckett: *Endspiel*

7.3.1 Die philosophische Dimension von Becketts *Endspiel*

Auf den ersten Blick erscheint Becketts *Endspiel* alles andere zu sein als ein Stück, das Schüler/innen anzusprechen oder gar zu fesseln vermag. Suggestiert der Titel zunächst eine mögliche Affinität zum Bereich Sport - gemeint sein könnte zum Beispiel das Endspiel einer Fußballweltmeisterschaft -, so wird diese „Hoffnung“ recht bald enttäuscht: Die „Spieler“ Hamm, Clov, Nell und Nagg sind alles andere als energiegeladene, bewegungsfreudige und siegessichere Charaktere. Der einzige, der sich überhaupt fortbewegen kann, ist Clov, Diener (und möglicherweise Sohn) Hamms, der von diesem herumkommandiert und teilweise sogar malträtirt wird. Er kann nur mit Mühe gehen, sich aber nicht setzen und hat schwache Augen; Hamm selber ist an den Rollstuhl gefesselt und blind, leidet an einer inneren Blutung sowie an Husten und nimmt Beruhigungsmittel. Seine Eltern, Nagg und Nell, vegetieren seit einem Unfall beinlos in Mülleimern dahin - Nell stirbt wahrscheinlich während des Stückes. Zu der körperlichen Invalidität und Immobilität gesellt sich die seelisch-geistige Stagnation der Figuren: Clov und Hamm versuchen immer wieder einander zu verlassen, schaffen es aber nicht, schmieden immer aufs neue Pläne zur Veränderung ihrer Situation und scheitern doch wieder an eigener Passivität. Dieser häufige Aufbau scheinbarer Handlungsspannung mit anschließendem Bathos in die gewohnte Untätigkeit und in das vertraute Verharren hat etwas von einer „Nullsumme“: Am Ende steht jedes Mal der Anfang, der Aufbruch sein könnte, es aber aller Wahrscheinlichkeit nach wieder nicht sein wird.

Zeit und Ort des Geschehens sind nicht näher definiert, das Szenario könnte in einer vom Atomkrieg zerstörten Welt spielen, definitive Hinweise gibt der Text nicht. Die Figuren befinden sich in einem kargen Raum mit zwei kleinen Fenstern zur Außenwelt, das Licht ist grau. Der Zustand des Innenraumes wie der Außenwelt scheint dabei den der Figuren widerzuspiegeln: Es handelt sich um

einen wahrnehmbaren Verfall hin zum „Ende“, das jedoch selbst wiederum undefiniert, zeitlich und inhaltlich nicht festzumachen ist.⁵⁵²

Doch nicht nur Zeit und Ort des Geschehens bleiben nebulös, auch die Handlung ist nicht recht auszumachen, es scheint nicht voran zu gehen. Erschwerend kommt hinzu, dass selbst die Figuren keine klar umrissene Identität aufweisen und deshalb kein direktes Identifikationspotential für den Zuschauer zu haben scheinen.⁵⁵³ Und wenn in Bezug auf einen auszumachenden „Sinn des Ganzen“ schon Adorno der Meinung war:

Die Interpretation des Endspiels kann [...] nicht der Schimäre nachjagen, seinen Sinn philosophisch vermittelt auszusprechen. Es verstehen kann nichts anderes heißen, als seine Unverständlichkeit verstehen, konkret den Sinnzusammenhang dessen nachkonstruieren, dass es keinen hat.⁵⁵⁴

- wie soll man dann Schüler/innen des Philosophieunterrichts für dieses Stück erwärmen und ihnen das philosophische Potenzial des *Endspiels* nahe bringen können?

Die Situation ist indes längst nicht so ausweglos wie sie erscheint. So fangen die Schüler/innen oft schon Feuer, wenn sie die ersten Dialog-Zeilen des Stückes lesen: „Ende, es ist zu Ende, es geht zu Ende, es geht vielleicht zu Ende.“⁵⁵⁵ Dass ein Stück in dieser Weise beginnt, ist unerwartet und macht neugierig; gleichzeitig konfrontiert es die Schüler/innen mit dem Gedanken, dass aller Anfang schon ein Ende beinhalte, aller Beginn von vornherein unweigerlich auf ein Ende zulaufe - und bereitet damit den Boden für die Betrachtung des Stückes wie (sehr viel später) auch des eigenen Lebens.

Gerade die Tatsache, dass der Dramentext so viele Leerstellen enthält, macht es für die Schüler/innen spannend, diese selbst mit Inhalt zu füllen: Durch den hohen Abstraktionsgrad der einzelnen Elemente des Stückes wird ihnen eine große

⁵⁵² Hale beschreibt treffend: „The time and space of *Endgame*, as announced by its title, are those of an ending; the form and content of the play convey the impression of a world that is in gradual decline, where everything and everybody are weakening, winding down, running out. In spite of this progressive diminishment, however, the end toward which all seems to be moving is uncertain, unknown because unknowable, and perhaps unattainable. *Endgame* portrays a universe which is nearing its end but which seems likely to continue repeating itself, in an increasingly contracted form, forever.” (Hale 1992, S.72).

⁵⁵³ Vgl. hierzu ausführlich Schwab 1992, S.87-99.

⁵⁵⁴ Adorno 1972, S.169.

⁵⁵⁵ Dieses sowie die folgenden Zitate des Primärwerkes beziehen sich auf die dreisprachige Suhrkamp-Ausgabe *Endspiel. Fin de partie. Endgame*, mit der auch im Unterricht gearbeitet wurde.

Bandbreite an inhaltlichen Interpretationsweisen und Identifikationsmöglichkeiten geboten. Die Tatsache beispielsweise, dass Ort und Zeit des Stückes nicht näher definiert sind, erlaubt eine konkrete Füllung mit der Lebenssituation der (übrig gebliebenen) Menschen nach einem Krieg oder einer Naturkatastrophe; möglich ist jedoch auch ein Verständnis auf der sozial-psychologischen Ebene: Das Szenario könnte eine desolate Partner- oder Familienbeziehung darstellen. Schließlich ergibt sich in anthropologisch-philosophischer Hinsicht auch die existentialistische Sichtweise als Deutungsmuster des Stückes; hierbei könnte die Situation der Figuren als grundsätzliche Lebens- und Sinnsuche freier Individuen verstanden werden, denen die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Menschen zum Problem geworden ist und die deshalb um sich selber zirkulieren.⁵⁵⁶

Trotz aller Offenheit und teilweise vagen Ausgestaltung der Handlungszusammenhänge gilt jedoch nicht: „Eine Handlung ist unmöglich, die Aktion ist Bewegung ohne Richtung und Ziel.“⁵⁵⁷ Denn die einzelnen Handlungssequenzen und kleinen Szenen sind inhaltlich sehr wohl nachzuvollziehen und auf der menschlichen, häufig auch auf der philosophischen Ebene, aussagekräftig. Dass viele Aktionen sich im Kreis drehen oder „ins Leere laufen“ ist typisch für Beckettsche Stücke, aber auch für das Leben des Menschen als solches und deshalb den Schüler/innen bekannt und nachvollziehbar.

Auch wenn die Figuren in ihrer charakterlichen Ausgestaltung nicht eindeutig festgelegt sind, ist die Behauptung, „Becketts Gestalten sind [...] ohne Eigenschaften, ohne jede Andeutung von Individualität - völlig austauschbar“ nicht zutreffend, ebenso wenig wie die Auffassung, zwischen den Figuren

⁵⁵⁶ Dass Becketts *Endspiel* „existentielle Grenzerfahrungen des menschlichen Lebens an[spricht]“, kann im Zuschauer/Leser „ein immer stärker werdendes Sinnbedürfnis“ auslösen und ihn deshalb auch affektiv ins Dramengeschehen einbeziehen (Schwab 1981, S.64). Der lesende/zuschauende Schüler wie Lehrer kann dadurch motiviert werden, die zunehmende persönliche Verunsicherung durch die angesprochenen Themen wie auch die Undefiniertheit der Figuren sukzessive abzufangen, indem er ihnen einen - subjektiv gültigen - Sinn zu geben versucht. Dass der Betrachter dabei möglicherweise damit wird leben müssen, dass ein eindeutiger Sinn nicht auszumachen ist, erfordert zwar ein beträchtliches Maß an Frustrationstoleranz, erweitert aber ebenso die philosophische Perspektive auf die grundsätzliche Lebenssituation des Menschen. (Vgl. hierzu neben Schwabs Monographie auch ihren Aufsatz, Schwab 1992.)

⁵⁵⁷ So befunden in Neis 1995, S.55.

existiere keine „Gefühlsbeziehung“.⁵⁵⁸ Die Figuren sowie deren Beziehungen zueinander sind gerade durch ihre emotionalen Befindlichkeiten und Gefühlsäußerungen bestimmt, was an vielen Stellen bereits in den Regieanweisungen zum Ausdruck kommt und den Schüler/innen wiederum den Zugang zu Handlung und Figuren erleichtert. Die vorherrschenden Gefühle sind dabei Angst, Sehnsucht nach Leben, Liebe und Zuwendung, Traurigkeit, Rührung, Wut, Aggression und Resignation - ein Spektrum, das den Schüler/innen vertraut ist und ihnen die Figuren gerade auf der (zwischen-)menschlichen Ebene näher bringt.

Um den Schüler/innen einen auf ihre eigenen Erfahrungen, Gedanken und Gefühle bezogenen Zugang zum *Endspiel* zu ermöglichen, hat es sich als sinnvoll erwiesen, zwei Hauptstränge der Betrachtung zu verfolgen: Zum einen die existentielle Situation des Menschen als eines „ins Dasein geworfenen“ Individuums, mit all den sich ergebenden Problemen und Nöten der Entscheidungsfreiheit und Verantwortlichkeit; zum anderen die Komik wie Tragik zwischenmenschlicher Beziehungen, das verzweifelte Suchen und immer wieder nur ansatzweise Glücken von Kommunikation und Interaktion.

Ist das erste Thema eher philosophisch-abstrakt, so eröffnet letzteres den konkreten Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler/innen: Beide Aspekte sind miteinander verwoben, ergänzen einander und führen zu einem perspektivisch breit gefächerten Zugang zum Stück und seiner (möglichen) Aussage(n).

Im Folgenden sollen daher beide Sichtweisen auf Handlung und Figuren des *Endspiel* in ihrer philosophischen Bezüglichkeit dargestellt und entsprechende Texte/philosophische Denkrichtungen zur ergänzenden Betrachtung vorgeschlagen werden.

Der folgende Auszug aus Sartres *Drei Essays*, der in vielen einschlägigen Textsammlungen abgedruckt ist, kann als programmatisch für die Situation der Figuren Hamm und Clov gelesen werden und eine mögliche theoretische Hintergrundfolie zur Einordnung des Textes für die Schüler/innen bieten:

⁵⁵⁸ Neis 1995, S.54f.

Die existentialistische Auffassung des Menschen

Wenn der Mensch, so wie ihn der Existentialist begreift, nicht definierbar ist, so darum, weil er anfangs überhaupt nichts ist. Er wird erst in der weiteren Folge sein, und er wird so sein, wie er sich geschaffen haben wird. Also gibt es keine menschliche Natur, da es keinen Gott gibt, um sie zu entwerfen. Der Mensch ist lediglich so, wie er sich konzipiert - ja nicht allein so, sondern wie er sich will und wie er sich *nach* der Existenz konzipiert, wie er sich will nach diesem Sichschwingen auf die Existenz hin; der Mensch ist nichts anderes als wozu er sich macht.

Der Mensch ist, wozu er sich macht

Das ist der erste Grundsatz des Existentialismus. Das ist es auch, was man die Subjektivität nennt und was man uns unter eben diesem Namen zum Vorwurf macht. Aber was wollen wir denn damit anderes sagen, als dass der Mensch eine größere Würde hat als der Stein oder der Tisch? Denn wir wollen sagen, dass der Mensch zuerst existiert, das heißt, dass er zuerst ist, was sich in eine Zukunft hinwirft und was sich bewusst ist, sich in der Zukunft zu planen. [...]

Der Mensch ist voll und ganz verantwortlich

Aber wenn wirklich die Existenz der Essenz vorausgeht, so ist der Mensch verantwortlich für das, was er ist. Somit ist der erste Schritt des Existentialismus, jeden Menschen in Besitz dessen, was er ist, zu bringen und auf ihm die gänzliche Verantwortung für seine Existenz ruhen zu lassen. Und wenn wir sagen, dass der Mensch für sich selber verantwortlich ist, so wollen wir nicht sagen, dass der Mensch gerade eben nur für seine Individualität verantwortlich ist, sondern dass er verantwortlich ist für alle Menschen. [...] Indem wir sagen, dass der Mensch sich wählt, verstehen wir darunter, dass jeder unter uns sich wählt; aber damit wollen wir ebenfalls sagen, dass, indem er sich wählt, er alle Menschen wählt. Tatsächlich gibt es nicht *eine* unserer Handlungen, die, indem sie den Menschen schafft, der wir sein wollen, nicht gleichzeitig ein Bild des Menschen schafft, so wie wir meinen, dass er sein soll. Wählen, dies oder jenes zu sein, heißt gleichzeitig, den Wert dessen, was wir wählen, bejahen, denn wir können nie das Schlechte wählen. Was wir wählen, ist immer das Gute, und nichts kann für uns gut sein, wenn es nicht gut für alle ist.

Der Mensch wählt sich, indem er alle Menschen wählt

Wenn andererseits die Existenz der Essenz vorangeht und wir zur gleichen Zeit existieren wollen, wie wir unser Bild gestalten, so ist dieses Bild für alle und für unsere ganze Epoche gültig. Somit ist unsere Verantwortlichkeit viel größer, als wir es etwa voraussetzen könnten, denn sie bindet die ganze Menschheit. [...]

Der individuelle Akt bindet die ganze Menschheit

[...] Dies ermöglicht uns zu begreifen, was etwa großsprecherische Wörter wie Angst, Verlassenheit, Verzweiflung in sich bergen. Wie Sie sehen werden, ist das außerordentlich einfach. Vor allem, was versteht man unter Angst? Der Existentialist erklärt mit Vorliebe, dass der Mensch Angst ist.

Angst

Das bedeutet folgendes: Der Mensch, der sich bindet und der sich Rechenschaft gibt, dass er nicht nur der ist, den er wählt, sondern außerdem ein Gesetzgeber, der gleichzeitig mit sich die ganze Menschheit wählt, kann

dem Gefühl seiner vollen und tiefen Verantwortlichkeit schwerlich entrinnen. Gewiss, viele Leute sind nicht bange; aber wir behaupten, dass sie sich ihre Angst verkleiden, dass sie ihr entfliehen; sicherlich glauben viele Leute, wenn sie handeln, nur sich selber zu binden; und wenn man ihnen sagt: Aber wenn alle Welt so handeln würde? - zucken sie die Achseln und antworten: Alle Welt handelt eben nicht so. Aber in Wahrheit muss man sich immer fragen, was würde geschehen, wenn wirklich alle Welt ebenso handeln würde? Und man entrinnt diesem beunruhigenden Gedanken nur mit einer Art von Böswilligkeit.⁵⁵⁹

1. Dieser Text enthält nicht nur die Schlüsselbegriffe von Sartres existentialistischer Weltsicht, sondern auch die maßgeblichen Termini, welche die Figuren des *Endspiel*, ihr Handeln und ihre Daseinsproblematik, treffend kennzeichnen. So stellt sich auch für Clov und Hamm die Frage nach der Existenz einer „Natur“, die sie auf scheinbar spielerisch-witzige Art zu beantworten suchen, wobei ihren Gedanken aber eine gewisse Melancholie, wenn nicht gar Traurigkeit und Verzweiflung zu Grunde liegen:

HAMM Die Natur hat uns vergessen.
 CLOV Es gibt keine Natur mehr.
 HAMM Keine Natur mehr! Du übertreibst.
 CLOV Ringsherum.
 HAMM Wir atmen doch, wir verändern uns! Wir verlieren unsere Haare, unsere Zähne! Unsere Frische! Unsere Ideale!
 CLOV Dann hat sie uns nicht vergessen.
 HAMM Du sagst doch, dass es keine mehr gibt.
 CLOV *traurig*: Niemand auf der Welt hat je so verdreht gedacht wie wir. (S.21ff.)

Auf die Suche nach der Natur (des Menschen) können sich sodann auch die Schüler/innen begeben, angeregt durch die Auffassungen Sartres wie Becketts, um ihren eigenen Standpunkt in dieser Frage, respektive eine eigene Sichtweise der (menschlichen) Natur zu entwickeln.

Die von Sartre postulierte Subjektivität des Menschen lässt sich ebenfalls gut auf die Figuren anwenden: Trotz aller Vagheit ihrer charakterlichen Ausgestaltung wird sehr wohl deutlich, dass es sich um individuelle Subjekte auf der Suche handelt - nicht zuletzt auf der Suche nach der eigenen Identität, nach Geborgenheit, einem existentiellen Sinn. So ruft die Erwägung eines Sinns und damit einer Bedeutung des eigenen Lebens in Hamm geradezu Begeisterung hervor:

HAMM Wir sind doch nicht im Begriff, etwas zu... zu... bedeuten?
 CLOV Bedeuten? Wir, etwas bedeuten? *Kurzes Lachen*. Das ist aber gut!
 HAMM Ich frage es mich. *Pause*. Wenn ein vernunftbegabtes Wesen auf die Erde zurückkehrte und uns lange genug beobachtete, würde es sich dann

⁵⁵⁹ Sartre 1964, S.11-13.

nicht Gedanken über uns machen? *Mit der Stimme des vernunftbegabten Wesens:* Ah, ja, jetzt versteh ich, was es ist, ja, jetzt begreife ich, was sie machen! [...] *Normale Stimme:* Und ohne überhaupt so weit zu gehen, machen wir selbst... *gerührt:* wir selbst... uns nicht manchmal... *Ungestüm:* Wenn man bedenkt, dass alles vielleicht nicht umsonst gewesen sein wird! (S.49)

2. Die von Sartre angesprochene, mit der Freiheit „sich zu konzipieren“ auf das Engste verknüpfte Würde des Menschen ist ebenfalls ein Grundthema des Textes; Hamm, seine Eltern und Clov, sein Diener verletzen die Würde des/der anderen immer wieder, indem sie sich gegenseitig an dem Aufbau eines stabilen Selbstwertgefühls als Voraussetzung für die Gestaltung des persönlichen Lebens in freier Selbstbestimmtheit hindern. Das zeigt sich insbesondere an der Art und Weise, in der Hamm mit Clov umgeht: Der „Diener“ wartet nicht nur darauf, dass Hamm „ihm pfeift“, um seine Anweisungen zu erfüllen (S.11, 13, 19, etc.); Hamm benutzt Clov auch in aggressiv-sadistischer Weise für seine Zwecke, kommandiert ihn herum und antwortet auf Clovs Frage: „Wozu diene ich denn?“ lapidar mit: „Mir die Replik zu geben.“ (S.83ff.) Des Weiteren droht er Clov damit, ihm nichts mehr zu essen zu geben (S.15) und hat ein offensichtliches Interesse daran, ihn leiden zu lassen (S.17).

Doch auch das Verhältnis Hamms zu seinen Eltern ist von Gewalt, Ablehnung und unterschwelliger Aggression geprägt. Ließen die Eltern ihren Sohn als Kind schreien und stellten ihn sogar „weit weg, um schlafen zu können“ (S.81), so hören sie ihm heute noch immer nicht zu, auch, wenn er sich danach sehnt, sie als Publikum für „seine Geschichte“ zu gewinnen (S.69ff.). Hamm wiederum reagiert wütend auf das scheinbar endlose Gerede seiner Eltern und wünscht sich „einen Müllkipper“, um sie ins Meer zu werfen (S.37).

Schließlich gehen auch die in Mülltonnen lebenden Eltern Nagg und Nell lieblos miteinander um, können einander nicht berühren; Nell kündigt sogar an, ihren Mann zu verlassen (S.27ff.).

Als Kontrast zu diesen wiederholten Verletzungen der menschlichen Würde, den gegenseitigen Demütigungen und dem Einspannen des jeweiligen Gegenübers für die eigenen Bedürfnisse, lassen sich im Unterricht gut die Ausführungen Kants

zur „Menschheitszweckformel“ lesen,⁵⁶⁰ da hier der Anspruch an einen würdevollen Umgang mit dem anderen formuliert wird. Denn

der Mensch und überhaupt jedes vernünftige Wesen *existiert* als Zweck an sich selbst, *nicht bloß als Mittel* zum beliebigen Gebrauche für diesen oder jenen Willen, sondern muss in allen seinen sowohl auf sich selbst, als auch auf andere vernünftige Wesen gerichtete Handlungen jederzeit *zugleich als Zweck* betrachtet werden.⁵⁶¹

Weiterführend könnte sich hieran auch die Betrachtung des Kategorischen Imperativs schließen, da der universelle Anspruch dieser moralischen Forderung selbstverständlich auch auf den Umgang mit jedem anderen Menschen bezogen ist.

Schließlich wäre ebenfalls ein Exkurs auf die heute gültigen und im Rekurs auf Kants moralische Forderungen entwickelten Menschenrechte denkbar, in dem die besondere Hervorhebung der menschlichen Würde besprochen und ihre Wertigkeit dem Umgang der Figuren des *Endspiel* - oder auch real existierender Menschen - miteinander entgegengesetzt werden könnte.

Aber auch die Position, welche von Kutschera in Anlehnung an Kant formuliert,⁵⁶² eignet sich, um den Schüler/innen eine aktuelle Formulierung der ethischen Verpflichtung zur Achtung der Würde des anderen nahe zu bringen und durch den Vergleich mit dem Verhalten der Dramenfiguren noch einmal plastisch zu verdeutlichen. In „modernem“, für Schüler/innen leicht verständlichem Deutsch formuliert von Kutschera:

Wir machen uns keinesfalls immer klar, dass die Menschen, mit denen wir gerade zu tun haben, eigenständige Persönlichkeiten sind, Mittelpunkte einer eigenen Welt von Erlebnissen, Gefühlen, Erfahrungen, Wertungen, Zielsetzungen und sozialen Bindungen. Wir sehen sie häufig nur als Teil unserer eigenen Umwelt; sie interessieren uns nur insofern, als sie für die Verfolgung unserer Ziele eine Rolle spielen; als Daten, mit denen wir zu rechnen haben, als ‚Sachen‘ oder ‚Mittel‘, wie Kant sagt. Die Anerkennung des anderen als Person ist also nicht immer die normale Einstellung, sondern eine Einstellung, zu der wir unter moralischen Aspekten aufgefordert sind, und daher ist Kants [...] Formulierung des kategorischen Imperativs eine wichtige ethische Forderung.⁵⁶³

Ob der/die Lehrende eine/n der genannten theoretischen Texte bzw. Positionen - einschließlich des Basistextes Sartres - *im Laufe* der Dramenlektüre, also angebunden an eine konkrete Szene, einsetzt, innerhalb einer Unterrichtsreihe

⁵⁶⁰ Kant 1961, S.78-95.

⁵⁶¹ Kant 1961, S.78.

⁵⁶² Kutschera 1982, S.309-313.

⁵⁶³ Zitiert nach Gerhardt 1992, S.88.

„Ethik“ vor Beginn der Lektüre mit der Möglichkeit des Rückbezuges an verschiedenen Stellen des Dramas oder aber *im Anschluss* an die Dramenlektüre zwecks Herstellens eines Gesamtbezuges zu ethisch-philosophischen Grundauffassungen von der Stellung und Würde des Menschen und den Maximen menschlichen Handelns im Umgang miteinander, kann individuell und kursabhängig entschieden werden. In jedem Fall bietet die Komposition von fiktionalem Dramentext und theoretisch-philosophischen Positionen den Schüler/innen die interessante Möglichkeit, das konkrete Handeln der literarischen Figuren in einen ethisch-philosophischen Bezugsrahmen einzuordnen und durch die Verbindung von konkret-fiktionaler Handlungssituation mit allgemein-theoretischen Ethikpositionen ein komplexes Netzwerk und dadurch ein vertieftes Verständnis sowie eine breitere Memorierbasis in Bezug auf die ethische Betrachtung der menschlichen Würde aufzubauen.

3. Eng verknüpft mit dem Begriff der menschlichen Würde ist - sowohl im Text Sartres wie auch bei Kant - das Konzept der Verantwortung respektive der Verantwortlichkeit bezüglich des ganzen Menschengeschlechts: Gutes menschliches Handeln kann nur stattfinden, sofern der jeweilige Akteur nicht nur sein eigenes Wohl, sondern zugleich das der gesamten Menschheit im Blick hat. Doch gerade diese umfassende Perspektive scheint den Figuren des *Endspiel* zu fehlen. Einmal davon abgesehen, dass außer einem gegen Ende des Stückes von fern erkennbaren Jungen sowie den vier Hauptfiguren kein Mensch auf der Erde mehr zu existieren scheint, gelingt es selbst Hamm und seinen Mitstreitern nicht, im eigenen Handeln den jeweils anderen und dessen Bedürfnisse zu berücksichtigen: Jeder handelt offensichtlich in jedem Augenblick so, wie es ihm gerade in den Sinn kommt und für ihn selbst am günstigsten ist.

Das hat zur Folge, dass die Figuren gewissermaßen „aneinander vorbei leben“ und nicht in der Lage sind, eine wirkliche Beziehung zueinander aufzubauen. Ihre Bindungen scheinen bestimmt zu sein von zweckgerichteten Überlegungen, Gewohnheit oder gar dem Wunsch, dem anderen weh zu tun, wie der folgende Textausschnitt exemplarisch und treffend zeigt:

HAMM [...] Warum bleibst du bei mir?
CLOV Warum behältst du mich?
HAMM Es gibt sonst niemand.
CLOV Es gibt sonst keine Stelle.

Pause

HAMM Und doch verlässt du mich.

CLOV Ich versuch's.

HAMM Du magst mich nicht.

CLOV Nein.

HAMM Früher mochtest du mich.

CLOV Früher!

HAMM Ich habe dich zuviel leiden lassen. *Pause*. Nicht wahr?

CLOV Das ist es nicht.

HAMM *entrüstet*: Ich habe dich nicht zuviel leiden lassen?

CLOV Doch.

HAMM *erleichtert*: Ah! Immerhin! *Pause*. *Kalt*: Verzeihung. *Pause*. *Lauter*:

Ich sagte: Verzeihung.

CLOV Ich habe es gehört. *Pause*. Hast du geblutet?

HAMM Weniger. *Pause*. Muss ich jetzt nicht mein Beruhigungsmittel einnehmen?

CLOV Nein.

Pause.

HAMM Wie geht es deinen Augen?

CLOV Schlecht.

HAMM Wie geht es deinen Beinen?

CLOV Schlecht.

HAMM Aber du kannst laufen.

CLOV Ja.

HAMM *aufbrausend*: Also, lauf! *Clov geht bis an die Wand im Hintergrund und lehnt sich mit Stirn und Händen daran*. Wo bist du?

CLOV Hier.

HAMM Komm zurück! *Clov kehrt an seinen Platz neben dem Sessel zurück*.

Wo bist du?

CLOV Hier.

HAMM Warum tötest du mich nicht?

CLOV Ich weiß nicht, wie der Speiseschrank aufgeht. (S.15ff.)

In dieser Szene wird die seltsame Verbindung von Hamm und seinem Diener/Sohn Clov deutlich: Versuche, immer aufs Neue Anteilnahme und damit emotionale Nähe aufzubauen, werden stets abgebrochen und durch ablehnende und/oder aggressive Äußerungen unterlaufen und torpediert. Beide scheinen einander zu hassen und können doch nicht voneinander lassen. Das langsame Herantasten an den jeweils anderen mündet sogleich in eine neuerliche Distanz und damit einen emotionalen Abstand zum „Gegenspieler“, dem man doch eigentlich näher kommen wollte.

Dieses Nicht-Austarieren-Können von Nähe und Distanz zum anderen Menschen kennen die Schüler/innen häufig aus eigener (Hass-Liebes-) Erfahrung, sei es hinsichtlich eines Partners/einer Partnerin, eines Freundes/einer Freundin oder auch in Bezug auf die eigenen Eltern. Zur anschaulichen Verdeutlichung kann hier ergänzend die Schopenhauersche Parabel von den Stachelschweinen

eingesetzt werden,⁵⁶⁴ in welcher die menschliche Suche nach Nähe bei gleichzeitiger Unmöglichkeit, diese auch dauerhaft auszuhalten, fabelhaft gestaltet ist. Ebenso lässt sich gut Schopenhauers Kritik der „Freundschaft“⁵⁶⁵ auf das Verhalten der Figuren anwenden und als Ausgangsbasis zur Bildung einer persönlichen Meinung zum Thema „Freundschaft“ und „menschliches Miteinander“ nehmen.

4. Die Begriffe der menschlichen Würde, der Verantwortung und der Freiheit kennzeichnen eindeutig den Bereich des Ethischen. Sind in diesem Zusammenhang, wie oben gezeigt, Texte Sartres oder Kants die Dramenlektüre flankierend einsetzbar, so gibt es ein weiteres ethisches Konzept, das ebenfalls an wichtige Aussagen und Interpretationsmöglichkeiten des Stückes rührt: die Mitleidsethik Schopenhauers. Sind Schopenhauersche Textpassagen, wie oben gezeigt, ohnehin gut geeignet, um die problematischen Seiten des menschlichen Wesens am Beispiel der Figuren in Becketts *Endspiel* näher zu beleuchten, so erbringt auch die Beschäftigung mit dem Schopenhauerschen Konzept des Mitleids eine zunächst zwar positiv erscheinende, schließlich aber doch auch kritische Sicht auf den Menschen als solchen, wenn man die Handlungsweisen der Figuren des *Endspiel* einmal beispielhaft unter die Lupe nimmt.

Das Mitleid wird im *Endspiel* an zwei Stellen besonders thematisiert; beide sind Kommentare Hamms zu dem Verhalten seines „Dieners“ Clov. Einmal gibt er auf die Frage Clovs „Warum gehorche ich dir immer?“ die Antwort „Es ist vielleicht Mitleid [...] Eine Art großes Mitleid [...]“ (S.107); ein anderes Mal stellt er diese Vermutung selbst wieder in Frage, wenn er Clov fast drohend voraussagt:

Eines Tages wirst du blind sein. Wie ich. Du wirst irgendwo sitzen, ganz winzig, verloren im Leeren, für immer im Finstern. Wie ich. [...] Ja, eines Tages wirst du wissen, wie es ist, wirst du wie ich sein, nur dass du niemanden haben wirst, weil du niemand bemitleidest hast und weil es dann niemand mehr zu bemitleiden gibt. (S.53ff.)

Tatsächlich erhält man im Verlaufe des Stückes nicht den Eindruck, Clov bleibe aus Mitleid bei seinem Peiniger; eher scheinen Gewohnheit und die Angst vor dem Neuen, das Clov erwarten würde, wenn er Hamm wirklich verlasse, die

⁵⁶⁴ Schopenhauer 1988c, S.765; dieser Text findet sich beispielsweise in der Textsammlung *Sich orientieren* (Blesenkemper 2002, S.58).

⁵⁶⁵ Schopenhauer, 1998a, S.547-549. Dieser Textauszug findet sich auch in Blesenkemper 2002, S.58f.

Motive seines Bleibens zu sein. So lässt sich fragen, aus welchem Grund keine Figur des Stückes in der Lage ist, mit der anderen echtes Mitleid zu empfinden, obwohl es auf Grund der körperlichen wie seelischen Situation der Charaktere genügend Gründe dafür gäbe. Hier kann die Lektüre des Schopenhauerschen Ethikkonzepts weiter führen:

Für ihn ist zunächst jede Handlung „auf irgend einem Umwege“ egoistisch motiviert, bis auf die eine Ausnahme,

[n]ämlich wenn der letzte Beweggrund zu einer Handlung oder Unterlassung, geradezu und ausschließlich im Wohl und Wehe irgendeines dabei passiv beteiligten Andern liegt, also der aktive Teil bei seinem Handeln oder Unterlassen, ganz allein das Wohl und Wehe eines Andern im Auge hat und durchaus nichts bezweckt, als dass jener andere unverletzt bleibe oder gar Hilfe, Beistand und Erleichterung erhalte. Dieser Zweck allein drückt einer Handlung oder Unterlassung den Stempel des moralischen Wertes auf; [...]. Wenn nun aber meine Handlung ganz allein des Andern wegen geschehen soll, so muss sein Wohl und Wehe unmittelbar mein Motiv sein: So wie bei allen andern Handlungen das meinige es ist. Dies bringt unser Problem auf einen engen Ausdruck, nämlich diesen: Wie ist es irgend möglich, dass das Wohl und Wehe eines Andern, unmittelbar, d.h. ganz so wie sonst nur mein Eigenes, meinen Willen bewege, also direkt mein Motiv werde, und sogar es bisweilen in dem Grade werde, dass ich demselben mein eigenes Wohl und Wehe, diese sonst alleinige Quelle meiner Motive, mehr oder weniger nachsetze? Offenbar nur dadurch, dass jener Andere der letzte Zweck meines Willens wird, ganz so, wie sonst ich selbst es bin: also dadurch, dass ich ganz unmittelbar sein Wohl will und sein Wehe nicht will, so unmittelbar, wie sonst nur das meinige. Dies aber setzt notwendig voraus, dass ich bei seinem Wehe als solchem geradezu mit leide, sein Wehe fühle, wie sonst nur meines, und deshalb sein Wohl unmittelbar will, wie sonst nur meines. Dies erfordert aber, dass ich auf irgendeine Weise mit ihm identifiziert sei, d.h. dass jener gänzliche Unterschied zwischen mir und jedem Andern, auf welchem gerade mein Egoismus beruht, wenigstens in einem gewissen Grade aufgehoben sei. Da ich nun aber doch nicht in der Haut des Andern stecke, so kann allein vermittelt der Erkenntnis, die ich von ihm habe, d.h. der Vorstellung von ihm in meinem Kopf, ich mich so weit mit ihm identifizieren, dass meine Tat jenen Unterschied als aufgehoben ankündigt. Der hier analysierte Vorgang aber ist kein erträumter oder aus der Luft gegriffener, sondern ein ganz wirklicher, ja, keineswegs seltener: Es ist das alltägliche Phänomen des Mitleids, d.h. der ganz unmittelbaren, von allen anderweitigen Rücksichten unabhängigen Teilnahme zunächst am Leiden eines Andern und dadurch an der Verhinderung oder Aufhebung dieses Leidens, als worin zuletzt alle Befriedigung und alles Wohlsein und Glück besteht. Dieses Mitleid ganz allein ist die wirkliche Basis aller freien Gerechtigkeit und aller echten Menschenliebe [...], das große Mysterium der Ethik, ihr Urphänomen und der Grenzstein, über welchen hinaus nur noch die metaphysische Spekulation einen Schritt wagen kann.⁵⁶⁶

Ganz offensichtlich werden die Figuren des *Endspiel* diesen Anforderungen an mitmenschliches Einfühlungsvermögen und an die Fähigkeit, sich in den anderen

⁵⁶⁶ Schopenhauer 1998b, S.739-741, hier zitiert nach der orthographisch leicht an die heutige Sprache angepasste Variante in Jelden 2001, S.256f. Der Textausschnitt findet sich auch in Münnix 1998, S.91f.

hineinzusetzen und mit ihm zu „identifizieren“, nicht gerecht. Sie scheinen in Egoismus und Ich-Zentriertheit zu verbleiben. Hamm fordert Mitleidsbekundungen von Clov ein, ohne jedoch selber Mitleid mit anderen zu haben: Nicht nur Clov wird von ihm drangsaliert, auch eine Reihe weiterer Figuren, die inzwischen - möglicherweise sogar durch Hamms Einwirkung - gestorben sind, konnten von ihm kein Mitleid erwarten.⁵⁶⁷

Die Frage, die sich den Schüler/innen in diesem Zusammenhang jedoch stellt, ist die, ob Hamm und Clov wirklich aus purem Egoismus mitleidunfähig sind, oder ob nicht vielmehr ihre existentielle Einsamkeit und Verzweiflung so groß ist, dass der Blick gar nicht mehr bis zum anderen reicht. Für erstere Erklärung würde die zur Schau gestellte Gefühlskälte, das scheinbare Desinteresse am Wohlergehen des anderen sprechen; für letztere jedoch die immer wieder durchscheinende Sehnsucht nach Zuwendung und Aufmerksamkeit, die jeweilige Enttäuschung durch Ausbleiben der erhofften Reaktion eingeschlossen. So wünscht sich Hamm, zumindest in Gedanken aus allem auszubrechen, Neues zu sehen und ein sinnlich wie emotional erfüllteres Leben zu führen: „Wenn ich schlafen könnte! Ich würde vielleicht lieben. In die Wälder gehen. Sehen ... den Himmel, die Erde! Laufen! Fliehen! [...] Natur! [...] Es tropft, es tropft in meinem Kopf . [...] Es ist ein Herz, ein Herz in meinem Kopf.“ - wird jedoch von seinem Vater für dieses „Herz in seinem Kopf“ ausgelacht. Und Hamms Mutter Nell fügt hinzu: „Nichts ist komischer als das Unglück, zugegeben.“ (S.31) Statt Mitleid gibt es hier also nur eine verständnislos-spöttische Replik für den Sohn, und seine Eltern scheinen sich beinahe an Hamms Elend zu weiden. (Siehe auch S.81.) Entsprechend aggressiv fällt die Reaktion des Sohnes aus, der seine Eltern, „diesen Dreck“, ins Meer werfen lassen will. (S.37)

Ein andermal möchte Hamm von Clov eine Matte gereicht bekommen, weil ihn friert. Als Clov antwortet, dass es keine Matten mehr gebe, entspinnt sich folgender Dialog:

HAMM Küß mich. *Pause*. Du willst mich nicht küssen?
 CLOV Nein.
 HAMM Auf die Stirn.
 CLOV Ich will dich nirgendwohin küssen.
Pause

⁵⁶⁷ So beispielsweise „seine Armen“, Mutter Pegg, ein Maler, ein alter Arzt und ein Mann, der Hamm um Brot für seinen kleinen Jungen bat. Vgl. hierzu auch Hale 1992, S.72.

HAMM *seine Hand reichend*: Gib mir wenigstens die Hand. *Pause*. Du willst mir nicht die Hand geben?
 CLOV Ich will dich nicht berühren.
Pause
 HAMM Gib mir den Hund. *Clov sucht den Hund*. Nein, lass nur.
 CLOV Du willst deinen Hund nicht?
 HAMM Nein.
 CLOV Also, ich verlasse dich.
 HAMM *lässt den Kopf hängen, zerstreut*: Ja, ja.
Clov geht zur Tür [...]. (S.97)

Auch hier zeigt sich der Wunsch Hamms nach emotionaler Nähe, der unerfüllt bleibt und ihn wieder in seine alte Lethargie respektive Aggressivität anderen gegenüber fallen lässt.

Die interessante Frage für Schüler/innen und Lehrer/in nach den Gründen für die Unfähigkeit zum Mitleiden kann also in psychologisch-anthropologischer Hinsicht aufgefächert beantwortet werden: Neben Egozentrik und Egoismus ist offenbar auch eine durch Ablehnung und das Gefühl von Einsamkeit hervorgerufene gereizt-aggressive Haltung die Ursache dafür, dass zwischen den Figuren keine tiefere Beziehung einschließlich eines Mitempfindens/Mitleidens aufgebaut werden kann. Die Hass-Liebe, durch welche die Herr-Knecht-Beziehung von Hamm und Clov, aber auch der Eltern untereinander sowie zu ihrem Sohn geprägt ist, scheint nicht auszureichen, um starke emotionale Bindungen aufzubauen, bzw. verhindert diese offensichtlich sogar. Das kann auch daran liegen, dass die einzelnen Figuren eben durch diese merkwürdigen „Aneinanderkettungen“ offenbar keine wirkliche Eigenständigkeit und Autonomie zu entwickeln in der Lage sind, die es ihnen erst möglich machen könnte, aus einer Perspektive der gesicherten Selbstständigkeit emotional auf den anderen zu- und einzugehen.⁵⁶⁸

Auf der Suche nach den Ursachen dafür, dass zwischen den Figuren des *Endspiel* kein echtes Mitgefühl aufzukommen scheint, liefert die metaphysische Ebene des Schopenhauerschen Konzepts Hinweise auf eine weitere Deutungsmöglichkeit: Für ihn gehört die

⁵⁶⁸ Genau umgekehrt argumentiert Maierhöfer 1977, das „Mitleid“ der Figuren miteinander sei „das geheime Band, das beiden Partnern Abhängigkeit voneinander, also Unfreiheit garantiert.“ (Maierhöfer 1977, S.55). Dagegen spricht jedoch, wie oben dargelegt, dass der Dramentext kaum Raum zur Interpretation echten Mitleids aus dem Umgang der Figuren miteinander zu geben scheint.

Vielheit und Geschiedenheit [der Menschen] allein der bloßen Erscheinung an, und es ist ein und dasselbe Wesen, welches in allem Lebenden sich darstellt; [...] Diese Erkenntnis ist es im letzten Grunde, an welche jede Appellation an Milde, an Menschenliebe, an Gnade für Recht sich richtet: Denn eine solche ist eine Erinnerung an die Rücksicht, in welcher wir alle ein und dasselbe Wesen sind.⁵⁶⁹

Eine wie auch immer geartete metaphysische Basis als Verbundenheitsgarant aller Menschen durch das Menschliche als solches gibt es im *Endspiel* nicht mehr. Für Hamm ist das Leben ein „[a]ltes, von jeher verlorenes Endspiel“, dessen Schluss er herbeisehnt (S.115); die Figuren leben einsam aneinander vorbei und auch Gott existiert Hamms Meinung nach nicht, jedenfalls können die Figuren nach eigener Aussage keine Verbindung zu ihm herstellen (S.79ff.). Stattdessen tapen sie „blind“ durch die jeweils nur subjektiv erfahrbare Welt, auf der Suche nach emotionaler Verbundenheit mit anderen sowie überhaupt erst der eigenen Identität. Das Verbindungsband des allen gemeinsamen „menschlichen Wesens“ scheint ihnen nicht mehr zugänglich, weshalb auch das Gefühl des einander Verbundenseins nicht aufzukommen vermag. Diese allgemein menschliche Basis ist nach Schopenhauer jedoch unabdingbare metaphysische Voraussetzung für das Empfinden von Mitleid mit dem anderen und die Möglichkeit, trotz aller zugrunde liegenden egoistischen Ausrichtung menschlichen Sinns und Trachtens zu einer Übersteigerung derselben und damit zu einer ethisch verantworteten Realisierung gemeinschaftlichen Lebens zu gelangen.

Nach Analyse der möglichen Gründe dafür, warum die Figuren trotz mancher Bemühungen (emotional) nicht zueinander gelangen - existentielle Einsamkeit, Verlassen werden in der Kindheit, Egozentrik/Egoismus, das Fehlen einer metaphysischen Basis -, die häufig auch den Bereich der Psychologie tangiert, kommen die Schüler/innen zumeist zu dem Schluss, dass diese Erklärungen trotz allem keine hinreichende Rechtfertigung sein können. Sie empfinden das Umgehen der Figuren, das häufig mehr ein Gegeneinander als ein Miteinander zu sein scheint, als Provokation des Gefühls für Menschlichkeit und menschenwürdiges Gemeinschaftsleben und vertreten die Auffassung, das Verhalten der Figuren bedürfe starker Veränderung.

⁵⁶⁹ Schopenhauer 1998b, S.808 u. 809, auch zu finden in Jelden 2001, S.257.

Insbesondere die „existentielle Einsamkeit“ fordern sie durch ein menschenfreundliches Miteinander außer Kraft zu setzen oder zumindest zu mildern: Die Einsamkeit der Figuren scheint ihnen weniger der Grundsituation aller menschlichen Wesen zu entspringen als vielmehr der ethisch-menschlich fragwürdigen Behandlung des jeweiligen Gegenübers. Dennoch können sie die Situation der Figuren und deren Gefühle stellenweise gut nachempfinden, insbesondere deren Angst und Traurigkeit, ebenso wie die Schwierigkeit, ihre „emotionalen Blockaden“ zu überwinden und auf den anderen in verbindlicher Weise zuzugehen, statt sich durch Ablehnung, Aggression und Unterdrückung des anderen eine scheinbar unangreifbare Macht- und damit auch in emotionaler Hinsicht „sichere“ Position zu verschaffen.

7.3.2 Vorschläge zur konkreten Unterrichtsarbeit

Um sich besser in die Figuren hineinversetzen zu können, ein tieferes Verständnis und Empfinden für ihre existentielle Daseinssituation zu bekommen sowie in die Lage versetzt zu werden, das Verhalten der Figuren fundierter kritisieren und beurteilen zu können, empfiehlt sich eine grundsätzlich handlungsorientierte, das heißt kreativ-spielerische Erarbeitung des Dramas bei anschließender Verbindung zu theoretisch-philosophischen Texten und Gedanken. Gerade auf Grund des relativen hohen Abstraktionsgrades von Handlung und Aussagen des Stückes bietet es sich an, mit den Schüler/innen eine Reihe von Szenen interpretierend nachzuspielen oder abzuwandeln, zum Beispiel indem sie auf konkrete Situationen und Erfahrungen aus dem Leben der Schüler/innen bezogen werden.

Dieser spielerische Zugang hat zusätzlich zu der Möglichkeit der Konkretisierung abstrakter Inhalte und Vorgänge auch den Vorteil, die Einfühlung in die Figuren zu ermöglichen und dadurch gerade die schwierigen Charaktere des *Endspiel* verständlicher und ihre Existenzsituation wie auch die Motive ihres Handelns für die Schüler/innen in ihrer Welt nachvollziehbar zu machen.

Anschließend kann man durch die Behandlung entsprechender philosophischer Texte wieder auf die abstrakt-theoretische Ebene gehen, um das konkret Erfahrene aus der Vogelperspektive nun erneut und erweitert zu reflektieren.

Da das *Endspiel*, anders als *König Ödipus* und *Leben des Galilei*, nicht chronologisch respektive analytisch sondern zirkular aufgebaut ist, es hier also für den Leser/Zuschauer nicht in erster Linie darum geht, eine Handlung „von Anfang bis Ende“ zu verfolgen, muss auch die Lektüre bzw. Analyse des *Endspiel* nicht chronologisch verlaufen. Sie kann stattdessen, der Struktur des Stückes analog, Zirkelbewegungen vollziehen und die wichtigen Themen so gewissermaßen „einkreisen“; sie kann aber auch exemplarisch markante Szenen herausgreifen und in ihrer Bedeutung für die Gesamtaussage(n) des Dramas fruchtbar machen. Das bedeutet, dass Becketts *Endspiel* nicht notwendig komplett gelesen werden muss, um dem Philosophieunterricht Impulse für die oben angeschnittenen Aspekte ethisch-philosophischen Nachdenkens zu geben; da es nicht, wie die beiden anderen Stücke, auf einen Höhe- und Wendepunkt mit anschließendem Fall zur Katastrophe respektive zu einem ansatzweise optimistischen Schluss (*Leben des Galilei*) zuläuft, sondern kleine, fast eingekapselt wirkende Szenen und Sequenzen aufweist, die für sich allein stehen können und bisweilen in abgewandelter Form wiederkehren, bietet sich hier auch das Herausgreifen einzelner Schlüsselszenen zur theoretischen wie praktisch-spielerischen Erarbeitung an (siehe vor allem die oben bereits angeführten themenspezifischen Dialogteile sowie die entsprechenden philosophischen Texte hierzu).

Insbesondere der erste Zugang zum Text des Dramas sollte so gewählt werden, dass die Schüler/innen einen konkreten Bezug zum Geschehen entwickeln, dabei aber gleichzeitig die angesprochene grundsätzliche Daseins- und Lebensproblematik der Figuren erfassen können.

Deshalb sei im Folgenden eine mögliche Einstiegsszene in ihrem unterrichtlichen Einsatz ausführlich erläutert. Anschließend werden zwei weitere Szenen und Zugangsweisen zu ihnen exemplarisch vorgestellt.

1. Als Einstiegsszene eignet sich insbesondere die „kleine Runde um die Welt“, die Hamm Clov zu unternehmen vorschlägt. Diese, am Schluss des ersten Dramenviertels befindliche Szene zeigt die einzige Fortbewegung, die beide Figuren gemeinsam vollziehen und die größte Entfernung, die Hamm zu seinem angestammten Platz „in der Mitte“ einnimmt. Zwar kommen beide Figuren hierdurch auch nicht dem proklamierten Ziel näher, einander zu verlassen und

„draußen“ ein neues Leben zu beginnen; immerhin zeigt die Handlung aber einen Grad der Mobilität und das Bedürfnis, die engen Grenzen ihres eigenen „Universums“ zu überschreiten, der an dieser Stelle eine Veränderung in ihrem Leben (noch) möglich erscheinen lässt. Andererseits endet, typisch für die Struktur des Stückes, auch dieser Versuch wieder am Ausgangspunkt und zeigt insbesondere durch die Angst Hamms, wie schwierig das Wagnis, tatsächlich einmal „die eigenen vier Wände“ zu verlassen, sich gestalten würde.

Vor dem gemeinsamen Lesen der Szene bietet sich eine handlungsorientierte Schreib- und Spielphase an, in der die Schüler/innen durch das Einbringen der eigenen Phantasie und Lebenserfahrung den Boden für das spätere, somit leichter mögliche Kennenlernen der ihnen sicherlich in vieler Hinsicht „fremd“ vorkommenden Welt des *Endspiel* bereiten können.

Die Schüler/innen sollen eine Szene entwerfen und szenisch darstellen, in der ein blinder Rollstuhlfahrer und eine seh- und gehfähige Person in einen konkret auszugestaltenden Kommunikationsprozess miteinander treten. Dabei dürfen die Schüler/innen ihre Szene bei Bedarf auch musikalisch unterlegen - eine Methode, die den emotional-atmosphärischen Zugang zu den jeweils dargestellten Situationen erleichtert und intensiviert.

Die Ausgestaltung des Arbeitsauftrages in Partnerarbeit führt oft zu ähnlichen Resultaten. So werden vielfach Situationen gewählt, in denen die fortbewegungsfähige Person der anderen hilft, zum Beispiel als Ehepartner, als Zivildienstleistender im Altenheim oder als Passant auf der Straße. Die Dialoge sind dabei meist so formuliert, dass der helfende dem behinderten Menschen etwas erklärt, was beide gemeinsam sehen (zum Beispiel auf der Straße) oder was bevor steht (zum Beispiel eine Untersuchung), oder dass der Helfende sich nach dem Wohlbefinden des Rollstuhlfahrers erkundigt und ihn aufmuntert. Insgesamt herrscht bei dieser Variante der Aufgabenlösung eine asymmetrische Kommunikationsstruktur vor: die gehfähige Person ist der behinderten überlegen, letztere auf erstere angewiesen oder gar von ihr abhängig. Dennoch sind beide Personen einander wohl gesonnen, es herrscht eine harmonische Grundsituation, nicht die eines Konfliktes.

Daneben gibt es einen zweiten „Lösungstyp“, in dem beide Personen einander annähernd gleich gestellt zu sein scheinen, zum Beispiel in Form zweier Kinder, die gemeinsam „in wilder Fahrt“ einen Abhang hinunter sausen oder sich mit anderen „Paaren“ ein Wettrennen liefern. Auch die Variante „Enkel schiebt Großvater“ fällt eher in diese Kategorie, da der gehbehinderte Mensch dem schiebenden an Alter und Lebenserfahrung überlegen ist.

Schließlich ergibt sich noch die dritte, eher selten gewählte Möglichkeit, dass der Rollstuhlfahrer der schiebenden Person überlegen ist im Sinne einer/s nörgelnden Alten, die/der den anderen herumkommandiert, kritisiert oder gar tyrannisiert.

Die Variante, dass beide Personen nicht miteinander ins Gespräch/in Aktion treten und auf diese Weise (nicht) miteinander kommunizieren, wurde im Rahmen meiner unterrichtlichen Erfahrung noch nicht gemacht. Fast immer ist die gehfähige Person gleich von Anfang an in der Position des Helfenden/Schiebenden und fast immer beginnen beide sofort ein Gespräch miteinander. Die non-verbale Kommunikation hält sich bei diesem ersten Einstieg zumeist noch in Grenzen, wird aber in Form von zeigenden und erklärenden Gesten oder Berührungen des gehbehinderten Menschen schon auch genutzt oder zumindest angedeutet.

Bei der musikalischen Ausgestaltung sind die Schüler/innen zumeist sehr einfallsreich: Zwar musizieren sie in der Regel nicht selber, verwenden aber, entsprechend dem gewählten Thema respektive der dargestellten Stimmung (aktuelle) Lieder oder Melodien zur Untermalung - beispielsweise „Klassiker“ wie *You've got a friend* oder *Help*, aber auch moderne und häufig sogar deutsche Songs wie *Ich weiß nicht weiter - von hier an blind* von *Wir sind Helden* oder Grönemeyers *Letzter Tag* respektive *Der Weg*. Interessanterweise scheint die musikalische „Begleitung“ den Schüler/innen das Agieren vor der Klasse/auf der Bühne zu erleichtern und unterstützt nicht nur ihre Ausdrucksfähigkeit, sondern hilft offensichtlich auch beim Abbau der Hemmschwelle vor der (ersten) Präsentation.

Nachdem die Szenen der Schüler/innen vorgespielt, miteinander verglichen und diskutiert wurden, kann die gemeinsame Textlektüre erfolgen. Es handelt sich dabei um diesen Auszug:

HAMM Lass mich eine kleine Runde machen. *Clov stellt sich hinter den Sessel und schiebt ihn ein Stück voran.* Nicht zu schnell. *Clov schiebt den Sessel weiter.* Eine Runde um die Welt. *Clov schiebt den Sessel weiter.* Scharf an der Wand entlang. Dann wieder zurück in die Mitte. *Clov schiebt den Sessel weiter.* Ich stand doch genau in der Mitte, nicht wahr?

CLOV Ja.

HAMM Wir müssten einen richtigen Rollstuhl haben. Mit großen Rädern. Wie beim Fahrrad. *Pause.* Scharf an der Wand entlang, nicht wahr?

CLOV Ja.

HAMM *mit der Hand die Wand abtastend:* Es stimmt nicht! Warum belügst du mich?

CLOV *näher an die Wand heranfahrend:* Da, da!

HAMM Stop! *Clov hält den Sessel ganz in der Nähe der Hinterwand an. Hamm legt die Hand an die Wand. Pause.* Alte Wand! *Pause.* Jenseits ist ... die a n d e r e Hölle. *Pause. Heftig:* Noch näher! Noch näher! Ganz ran!

CLOV Nimm die Hand weg. *Hamm zieht seine Hand zurück. Clov schiebt den Sessel gegen die Wand. Da! Hamm bückt sich und presst sein Ohr an die Wand.*

HAMM Hörst du? Er *klopft mit seinem gekrümmten Finger an die Wand.* Hörst du? Hohle Backsteine. *Er klopft weiter.* Das ist alles hohl. *Pause. Er richtet sich auf. Heftig:* Genug. Jetzt wieder zurück.

CLOV Wir haben die Runde noch nicht beendet.

HAMM zurück an meinen Platz. *Clov schiebt den Sessel wieder an seinen Platz und hält ihn an.* Ist das hier mein Platz?

CLOV Ja, dein Platz ist hier.

HAMM Stehe ich genau in der Mitte?

CLOV Ich werde nachmessen.

HAMM Ungefähr! Ungefähr!

CLOV Da.

HAMM Stehe ich ungefähr in der Mitte?

CLOV Es scheint mir so.

HAMM Es scheint dir so! Stell mich genau in die Mitte!

CLOV Ich hole den Zollstock.

HAMM Ach was! So in etwa. So in etwa. *Clov schiebt den Sessel unmerklich weiter.* Genau in die Mitte!

CLOV Da! *Pause*

HAMM Ich fühle mich etwas zu weit links. *Clov schiebt den Sessel unmerklich weiter. Pause.* Jetzt fühle ich mich etwas zu weit rechts. *Das gleiche Spiel.* Ich fühle mich etwas zu weit vorn. *Das gleiche Spiel.* Jetzt fühle ich mich etwas zu weit hinten. *Das gleiche Spiel.* Bleib nicht da stehen! - *d.h. hinterm Sessel - du machst mir angst.*

Clov kehrt an seinen Platz neben dem Sessel zurück.

CLOV Wenn ich ihn töten könnte, würde ich zufrieden sterben.

In ihren ersten Reaktionen bewerten die Schüler/innen das Gelesene zumeist in einem recht breiten Spektrum von „lustig“ bis „beklemmend“ oder „gruselig“, finden aber bei näherem Hinsehen, dass „von Vielem etwas“ in der Textstelle steckt. Insbesondere die zwanghafte und dabei zugleich dominante Art Hamms fällt ihnen auf: Er kommandiert seinen „Diener“ minutiös, weil es ihm so wichtig ist, ganz genau positioniert zu sein - dann aber scheinbar doch auch wieder nicht.

Die Schüler/innen bewerten dieses „Hin und Her“ zunächst häufig als Drangsalieren seines Helfers und vergleichen dieses Verhalten mit den eigenen Szenen, in denen ähnliche (oder eben auch ganz andere) Verhaltensweisen des behinderten Menschen zu Tage traten. Sie bemerken jedenfalls eindeutig das Herr-Diener-Verhältnis und die asymmetrische Kommunikationsstruktur.

Häufig weisen die Schüler/innen im Zusammenhang mit Hamm aber zugleich auf dessen Angst und Unsicherheit hin. Sie sehen das Misstrauen seinem zuweilen recht desinteressiert wirkenden Helfer gegenüber als berechtigt an und vermuten in seiner zwanghaften Suche nach „dem richtigen Ort“, nach „seinem Platz“ auch eine Angst davor, diesen nicht zu finden und (allein) eben auch nicht zu wissen, wo er ist. Der Wunsch, die (eigene?) Mitte zu finden bzw. gern „im Mittelpunkt stehen“ oder „in Mitten des Geschehens“ sein zu wollen, vermittelt den Schüler/innen dabei auch bildlich einen Eindruck von Hamms Suche und Sehnsucht. Gleichzeitig verweisen die Schüler/innen häufig auf die Angst vor dem hinter ihm stehenden Clov, die Hamm selbst als solche benennt. Bedrohlich erscheint ihnen die Vorstellung, demjenigen, auf den man existentiell angewiesen ist, nicht trauen zu können.

Und auch das Verhältnis des Protagonisten zur Außenwelt sehen sie als getrübt und von Angst geprägt: Erstens „erlebe“ er die Welt nur ahnend, auf der anderen Seite einer trennenden Wand, die er offensichtlich ertasten/er„fassen“ wolle, um in irgendeiner Form eine Beziehung zur Welt draußen aufzubauen (auch versucht er ja, die Beschaffenheit der Wand / etwas von der Welt auf der anderen Seite, hörend wahrzunehmen). Zudem bezeichne er sie als „andere Hölle“, was überdies eine Begründung dafür sein könne, dass er „seinen Platz“ - aus Angst oder aus der Überzeugung heraus, dass es „drüben“ auch nicht anders ist - nicht verlassen wolle und werde.

So bietet diese Einstiegsszene des *Endspiel* den Schüler/innen bereits einen facettenreichen Einblick in die Eigenschaften der beiden Hauptfiguren und deren Beziehung zueinander: Hamm ist einerseits penetranter und dominanter Kommandeur Clovs, andererseits ein ängstlicher und unsicherer blinder Rollstuhlfahrer, der auf seinen Helfer angewiesen ist und keine intakte Beziehung zur Außenwelt hat. Clov wiederum ist sowohl überbeanspruchter Helfender und

wortkarger Diener, als auch wenig vertrauenerweckender „Führer“ und aggressiv-skrupelloser potentieller Mörder seines „Herrn“.

Überdies wird den Schüler/innen an Hand dieser Szene die räumliche Begrenztheit der Situation Hamms und Clovs vor Augen geführt: Umgeben von einer Wand und getrennt von der Außenwelt, scheint Hamm dennoch der Meinung, „eine Runde um die Welt“ drehen zu können - wobei er möglicherweise seine eigene kleine Welt als „die Welt“ bezeichnet und betrachtet. Auch das Abbrechen der geplanten „Runde“ sowie das Sich-Drehen im Kreis sind grundsätzliche, typische „Bewegungen“ der Figuren im Stück, die die Schüler/innen somit bereits an dieser Stelle anschaulich kennen lernen können.

Ebenso kommen die Orientierungslosigkeit Hamms sowie seine grundlegende Immobilität und Unsicherheit in dieser Szene deutlich zum Ausdruck - Eigenschaften, die ihn auch zu einer Figur machen, die bei Zuschauer/Leser durchaus Mitleid hervorrufen kann.⁵⁷⁰

Dabei erkennen sie jedoch auch, dass die dargestellte Szene keine normale Alltagssituation darstellt, dass die Figuren auf einer anderen Ebene zu agieren scheinen und auch andere Themen zum Ausdruck bringen als beispielsweise ein Ehepaar beim Einkaufen.

Schließlich wird auch das an anderen Stellen mehrfach wiederholte Motiv des Einander-Verlassens in dieser Szene angebahnt und die helfend-desinteressierte Hass-Liebe der Figuren zueinander deutlich. Insofern lässt sich gut im Anschluss an Lektüre und Besprechung obiger Szene noch einmal die Brücke schlagen zu den eigenen Szenen und spielerischen Varianten der Schüler/innen, deren Vergleich das Dramengeschehen noch deutlicher macht, umgekehrt aber auch viele Wiedererkennungsmomente eigener Lebenssituationen schafft.

In Verbindung mit diesem Einstieg in das *Endspiel* ergeben sich nun verschiedene Alternativen für das weitere unterrichtliche Vorgehen. Man kann obige Szene zunächst durch die Schüler/innen nachspielen lassen, um einen intensiveren Zugang zu den Figuren und der dargestellten Grundsituation des Stückes zu ermöglichen, der auch Elemente des Nachempfindens beinhaltet und die

⁵⁷⁰ Vgl. hierzu auch Maierhöfer 1977, S.55.

Schüler/innen ihre eigenen emotionalen wie kognitiven Lebenserfahrungen in das Spiel einbringen lässt. Dieser Konnex zwischen der Welt der Schüler/innen und der des Stückes ist besonders wichtig, damit sie einen Bezug zum Handlungsgeschehen entwickeln und es für sie nicht nur ein abstraktes, fern von ihnen selbst existierendes Gedankengebilde bleibt.

Gerade für die Auseinandersetzung mit existentialistischen Positionen kann es sehr hilfreich sein, die im Drama dargestellten Gefühle der Einsamkeit und Verzweiflung, der Freiheit ohne Richtung einmal selbst durchlebt zu haben. Natürlich kann das mit Schüler/innen im unterrichtlichen Rahmen nur bedingt geschehen; eine Annäherung ist jedoch möglich und eine in Ansätzen leistbare Identifikation mit den Figuren, das Sich-Hineinversetzen in ihre Lage und Daseinssituation, ebenfalls.

Nach diesem konkret-spielerischen Zugang kann der/die Lehrende entscheiden, ob er/sie den Fokus auf die weitere handlungsorientierte Dramenlektüre legt - sei es chronologisch oder in Form einer sinnvoll angeordneten Abfolge ausgewählter Szenen - oder ob er/sie bereits an dieser Stelle eine theoretische Hintergrundlektüre für geeignet befindet. Hierzu böte sich oben zitierter Sartre-Textauszug an, der die aufgezeigten wesentlichen Elemente seiner philosophischen Grundposition erläutert, die sich auch in der Rollstuhlfahrt-Szene „rund um die Welt“ auffinden lassen.

Insbesondere die von Sartre beschriebene Angst des Menschen als Grundstimmung und Handlungsmotor oder auch -hemmung lassen sich in ihrer praktischen Relevanz gut mit Hilfe des zuvor bearbeiteten fiktionalen Textauszugs begreifen. Da Sartres Text jedoch recht umfassend und gehaltvoll ist, wäre zu erwägen, ob damit dem Stück selber nicht „der Wind aus den Segeln“ genommen würde, der Hiatus zu Lasten der gerade aufgebauten Spannung auf Seiten der Schüler/innen nicht zu groß wäre. Schließlich kann der Sartre-Text auch gut zu einem späteren Zeitpunkt, nach eingehender Dramenlektüre oder sogar als Abschluss gelesen werden. Möglich ist er aber, als unterfütternde Einführung in das Beckettsche Theaterstück wie auch in existentialistische Grundgedanken, schon an dieser frühen Stelle.

Alternativ sei ein weiterer philosophischer Text zur Vorstellung vorgeschlagen: die bereits oben erwähnte Schopenhauersche Parabel von den Stachelschweinen. Da hier nicht, wie im Text Sartres, eine philosophische Gesamtposition entworfen, sondern in sehr anschaulicher Weise die konkret-menschliche „Beziehungsproblematik“ dargestellt wird, ist dieser Text für die Schüler/innen zumeist leichter handhabbar - zumal er im Kontrast zu dem eher schwer(mütig) wirkenden vorangegangenen *Endspiel*-Textauszug einen angenehmen „comic relief“ bringt. Diesen Text gleich im Anschluss an die obige Einführung zu lesen, macht den Schüler/innen zumeist sehr viel Spaß und erweitert ihre Perspektive noch einmal hinsichtlich des Umgangs der Menschen miteinander sowie der Schwierigkeit, gleichzeitig „wärmende“ Beziehungen aufzubauen und das notwendige Maß persönlicher Freiheit zu wahren.

Der Akzent bei der Wahl dieses Textes liegt weniger auf dem Schwerpunkt der existentiellen Grundsituation des Menschen, als vielmehr auf dem des menschlichen Zusammenlebens:

Eine Gesellschaft Stachelschweine drängte sich an einem kalten Wintertage recht nahe zusammen, um durch die gegenseitige Wärme sich vor dem Erfrieren zu schützen. Jedoch bald empfanden sie die gegenseitigen Stacheln; welches sie dann wieder von einander entfernte. Wann nun das Bedürfnis der Erwärmung sie wieder näher zusammenbrachte, wiederholte sich jenes zweite Übel; so dass sie zwischen den beiden Leiden hin- und hergeworfen wurden, bis sie eine mäßige Entfernung von einander herausgefunden hatten, in der sie es am besten aushalten konnten. - So treibt das Bedürfnis der Gesellschaft, aus der Leere und Monotonie des eigenen Inneren entspringen, die Menschen zueinander; aber ihre vielen widerwärtigen Eigenschaften und unerträglichen Fehler stoßen sie wieder von einander ab. Die mittlere Entfernung, die sie endlich herausfinden und bei welcher ein Beisammensein bestehen kann, ist die Höflichkeit und feine Sitte. Dem, der sich nicht in dieser Entfernung hält, ruft man in England zu: ‚Keep your Distance!‘ (Wahre deinen Abstand!) - Vermöge derselben wird zwar das Bedürfnis gegenseitiger Erwärmung nur unvollkommen befriedigt, dafür aber der Stich der Stacheln nicht empfunden. - Wer jedoch viel eigene innere Wärme hat, bleibt lieber aus der Gesellschaft weg, um keine Beschwerde zu geben noch zu empfangen.

Dieser Text ist eine wahre Fundgrube anthropologisch-ethischer Grundaussagen und motiviert Schüler/innen sehr stark, ihre eigene Meinung zu dem Gesagten zum Ausdruck zu bringen. Dabei muss nicht auf eine extensive Analyse des Auszuges Wert gelegt werden; die Schülerideen stellen in diesem frühen Stadium der *Endspiel*-Lektüre vielmehr ausbaufähige Verbindungen her zwischen den eigenen und den philosophisch/fiktional entwickelten Gedanken hinsichtlich des menschlichen Wesens und Miteinanders.

So können die Schüler/innen die bildlich dargestellte Beziehungsschwierigkeit der Stachelschwein-Gesellschaft gut nachvollziehen, bezweifeln jedoch, dass die Menschen wirklich so negativ sind, wie sie sie im Text dargestellt sehen. „Widerwärtige Eigenschaften“ und „unerträgliche Fehler“ meinen sie zumindest bei ihren besten Freund/innen nicht zu finden; gleichwohl stellt das distanzierte Verhältnis der Stachelschweine zueinander das Verhältnis der Menschen in größeren Lebenszusammenhängen - Schule, Beruf, Verein - aus ihrer Sicht sehr gut dar. Dennoch gibt es immer auch eine Reihe von Schüler/innen, die ein ähnliches Bild vom Menschen haben wie Schopenhauer: Sie vertreten die Auffassung, jeder solle versuchen, sich selbst der beste Freund zu sein, da man sich letztlich immer noch am meisten auf sich selbst verlassen könne. „Aus der Gesellschaft weg zu bleiben“ erscheint den meisten Schüler/innen manchmal angenehm und geboten, grundsätzlich empfinden sie sich jedoch als auf menschliche Gesellschaft angewiesen.

Im Rückbezug auf den *Endspiel*-Auszug erkennen die Schüler/innen viele Parallelen zur „Hölle“ Hamms und Clovs - respektive derjenigen auf der anderen Seite der Wand. Insbesondere, dass sie offensichtlich nicht in der Lage sind, „einen mittleren Abstand“ zueinander einzunehmen, erscheint den Schüler/innen als Kern des Problems. Statt die nötige Distanz zu wahren, kommen die Figuren einander häufig zu nahe und hacken aufeinander herum - wie, um sich dadurch die Freiheit zu erkämpfen, die sie aus Sicht der Schüler/innen auch einfacher haben könnten.

Im Verlauf des Stückes wird es noch viele Gelegenheiten geben, diese Meinung zu überprüfen, mit der Schilderung Schopenhauers abzugleichen und eine eigene Position zu entwickeln hinsichtlich der Frage: „Wie viel Freiheit (vom anderen) braucht/verträgt der Mensch?“

2. Die zweite zur unterrichtlichen Erarbeitung geeignete, prägnante Szene des *Endspiel* ist äußerlich weit weniger umfangreich als die erste, „hat es aber in sich“. Sie greift das bereits mit den ersten gesprochenen Worten des Stückes eingeführte Leitmotiv des „Endes“ auf und verdeutlicht dabei gleichzeitig die Lebenseinstellung der beiden Protagonisten:

HAMM Hast du es nicht satt?
CLOV Doch! *Pause.* Was denn?
HAMM Dieses ... alles.
CLOV Seit jeher schon. *Pause.* Du nicht?
HAMM *trübsinnig:* Es gibt also keinen Grund dafür, dass sich etwas ändert.
CLOV Es kann zu Ende gehen. *Pause.* Das ganze Leben dieselben Fragen,
dieselben Antworten. (S.15)

Diese Szene, die sich in abgewandelter Form auch an anderen Orten des Dramas wieder findet,⁵⁷¹ ist wiederum recht allgemein/abstrakt gehalten, was den Schüler/innen Raum bietet, sie eigenständig inhaltlich zu füllen.

Hamm und Clov haben offensichtlich „alles satt“ (auch wenn Clov zunächst nicht zu wissen scheint, wovon Hamm spricht) und befindet dennoch, es brauche sich nichts zu ändern. Dieses Paradoxon fällt den Schüler/innen sofort auf; andererseits verstehen sie aus eigener Erfahrung auch gut das Verbleiben in passivem Nichtstun, obwohl man weiß, dass man eigentlich etwas ändern könnte.

Die Figuren, die den Schüler/innen depressiv und lebensmüde vorkommen, scheinen deshalb keine Initiative zu neuen Taten zu haben, weil ihnen alles eintönig, gewohnt, bekannt und „langweilig“ vorkommt. Auch diese Haltung kennen die Schüler/innen aus eigenen oder beobachteten Lebenszusammenhängen, sind aber dennoch zumeist der Meinung, es gebe immer noch Neues zu entdecken und man solle sich „nicht so hängen lassen“.

Da der Dialog kurz und leicht zugänglich gestaltet ist, manche Schüler/innen ihn sogar „witzig“ oder „schlau“ finden, bietet er sich an, um recht schnell die Eigenaktivität der Schüler/innen ins Spiel zu bringen - und allein dadurch schon eine Gegenreaktion zur im Stück vorgestellten Grundstimmung und -haltung aufzubauen.

Zunächst können die Schüler/innen einen eigenen Dialog schreiben, in welchem sie die Eingangsfrage „Hast du es nicht satt?“ übernehmen und anschließend bejahende oder verneinende Standpunkte mit den jeweils ausdifferenzierten Begründungen entwickeln. Die Ergebnisse sind hierbei sehr unterschiedlich: Neben ebenfalls zwei „Lebensmüden“, die aufeinander treffen und sich entweder „gegenseitig herunter ziehen“ oder auch gemeinsam nach Lösungen suchen, ist die Variante, dass eine lebensbejahende Figur einer anderen „wieder auf die

⁵⁷¹ Vgl. Beckett 1999, S.57 u. 65.

Beine“ hilft, sehr beliebt -, was die Schüler/innen in anschließendem Spielen der Szenen auch sehr gut anschaulich darstellen können.

Durch die Bearbeitung dieser Aufgabenstellung finden die Schüler/innen zumeist näher zu ihrer eigenen Haltung und können diese gedanklich und emotional ausbauen. Dadurch, dass sie mit einem anderen darüber ins Gespräch kommen, sind sie gleichzeitig gehalten, ihre Sichtweise differenziert darzulegen, zu erläutern und zu begründen; schließlich muss sie auch mit der Auffassung des Gegenübers in Einklang gebracht werden oder zumindest neben ihr bestehen können.

Als weitere Möglichkeit, diese *Endspiel*-Szene mit der Lebenswelt der Schüler/innen in Verbindung zu bringen und sie zu weiterführenden Gedanken anzuregen, springt natürlich der letzte Satz ins Auge: „Das ganze Leben dieselben Fragen, dieselben Antworten.“ Hierüber kann zunächst in der Kursgruppe gesprochen werden: Teilen die Schüler/innen diese Auffassung? Welche Fragen und Antworten könnten gemeint sein? Welche Einstellung haben die Schüler/innen zu eben diesen Fragen und Antworten?

Sicherlich eröffnet diese Betrachtung ein weites Feld - aber gerade deshalb ist sie so gut geeignet, Schüler/innen in philosophische Denkw Zusammenhänge und Fragestellungen einzuführen. Ihnen fallen nämlich zunächst Alltagsfragen ein wie „Was kaufe ich heute ein?“ oder „Warum muss ich jetzt diese nervigen Hausaufgaben erledigen?“; dann aber auch Fragen wie „Warum geht die Sonne am Morgen immer wieder auf und am Abend immer wieder unter?“, „Warum müssen wir sterben?“, „Warum hat sich mein/e Freund/in von mir getrennt?“ oder „Welchen Sinn hat das Leben?“ Zu allen Fragen finden sie dabei jeweils auch ganz verschiedene Antworten - und sind der Meinung, dass die Antworten, die man auf „die Fragen des Lebens“ geben kann, auch innerhalb eines einzelnen Menschenlebens variieren können.

Abschließend besteht die Möglichkeit, die Schüler/innen den gelesenen Dramendialog mit eigenem Text weiter schreiben zu lassen, indem sie sich, anknüpfend an den zitierten Satz, selbst am Dramengeschehen beteiligen und auf Grund ihrer jeweiligen Sicht Stellung zu der Meinung der Figuren nehmen. Dabei

stimmen sie häufig stellenweise zu und sind in anderen Punkten wiederum gegenteiliger Auffassung; die Figuren Hamm und Clov werden hier vielfach auf interessante Weise weiter ausgestaltet.

Auch durch diese zweite praktische Übung erhalten die Schüler/innen Gelegenheit, mit dem Dramengeschehen Kontakt aufzunehmen und dabei eine eigene Position zu entwickeln und darzustellen. Gleichzeitig ebnet dieser Zugang den Boden für die weitere aktive Dramen-Lektüre, insbesondere auch hinsichtlich der Grundhaltung der Figuren: Diese lässt sich im weiteren Verlauf wiederum gut mit dem oben zitierten Sartre-Text in Verbindung bringen, der ja gerade für die Veränderung, also die Eigeninitiative und den persönlichen Lebensentwurf plädiert, der immer wieder neu geplant und umgesetzt werden muss, und wenn er auch streckenweise ein Aufgeben oder Sich-im-Kreis-Drehen beinhaltet.

3. Die dritte vorgeschlagene Szene ist der in emotionaler wie gedanklicher Hinsicht tiefgehende und den Zuschauer/Leser in seinen Bann ziehende Monolog, den Hamm zu Beginn des letzten Textviertels spricht:

HAMM [...] Ich bin wieder dran. *Er nimmt sein Taschentuch heraus, faltet es auseinander und hält es mit ausgestreckten Armen ausgebreitet vor sich.* Es geht voran. *Pause.* Man weint und weint, um nichts, um nicht zu lachen, und nach und nach ... wird man wirklich traurig. *Er faltet sein Taschentuch zusammen, steckt es wieder in seine Tasche und hebt den Kopf ein wenig.* Alle, denen ich hätte helfen können. *Pause.* Helfen! *Pause.* Die ich hätte retten können. *Pause.* Retten! *Pause.* Sie krochen aus allen Ecken. *Pause.* *Heftig:* Überlegt euch doch, überlegt euch! Ihr seid auf der Erde. Dagegen gibt es kein Mittel! [...] Das Ende ist im Anfang, und doch macht man weiter. *Pause.* Ich könnte vielleicht an meiner Geschichte weitermachen, sie beenden und eine andere anfangen. *Pause.* Ich könnte mich vielleicht auf den Boden werfen. *Er richtet sich mühsam auf und lässt sich wieder zurückfallen.* Meine Fingernägel in die Ritzen haken und mich mit Brachialgewalt voranziehen. *Pause.* Es wird das Ende sein, und ich werde mich fragen, durch was es wohl herbeigeführt wurde, und ich werde mich fragen, durch was es wohl ... *Er zögert ...* warum es so spät kommt. *Pause.* Ich werde da sein, in dem alten Unterschlupf, allein gegen die Stille und ... *Er zögert ...* die Starre. Wenn ich schweigen kann und ruhig bleiben, wird es aus sein mit jedem Laut und jeder Regung. [...] Und dann? *Pause.* *Sehr erregt:* Alle möglichen Phantasien! Einen, der auf mich lauert! Eine Ratte! Schritte! Augen! Der Atem, den man anhält, und dann ... *Er atmet aus.* Dann sprechen, schnell, Wörter, wie das einsame Kind, das sich in mehrere spaltet, in zwei, drei, um beieinander zu sein, und miteinander zu flüstern, in der Nacht. *Pause.* Ein Augenblick kommt zum anderen, pluff, pluff, wie die Hirsekörnchen des ... *er denkt nach ... jenes alten Griechen,*⁵⁷² und das ganze Leben wartet man darauf, dass ein Leben daraus werde. (S.97ff.)

⁵⁷² Gemeint ist hiermit Zeno von Elea, der seinen „Beweis vom fallenden Kornhaufen“ gegen die Annahme der Vielheit führt. Hierauf mit den Schüler/innen näher einzugehen, ist im Rahmen unseres unterrichtlichen Anliegens nicht nötig, aber selbstverständlich möglich, zumal es für

In diesem Soliloqui konfrontiert Hamm sich selbst wie den Zuschauer/Leser mit einem Rückblick auf sein Leben und zieht eine Art *Résumé* bezüglich dessen, was er hätte anders machen können, aber auch, was das Leben für ihn insgesamt bedeutet (hat). Darüber hinaus wird die Angst, die er vor dem nahenden, aber in vieler Hinsicht ungewissen Tod, dem „Ende“, hat, sehr deutlich und zeigt sich syntaktisch insbesondere an den vielen Anakoluthen sowie kurzen Ausrufen markanter Wörter und Satzteile. Ebenso weist die emotionale Färbung (siehe Regieanweisungen) auf einen ängstlichen, aber auch wütend-aufgeregten Hamm hin. Insgesamt erhält der Leser/Zuschauer hier den Eindruck, einmal mit „dem echten“ Hamm allein zu sein, ihn so zu erleben, wie er ist und fühlt, ohne seine innere Bewegung in Streitereien mit Clov oder seinen Eltern abarbeiten zu müssen.

Für die Schüler/innen erweist sich das „unmittelbare“ Erleben der Innenwelt des Protagonisten als aufschlussreich und spannend: sie sind überrascht, ihn als jemanden zu erleben, der fast reuevoll in die Vergangenheit blickt und seine unterlassenen Hilfeleistungen den Armen gegenüber bedauert. Auch empfinden sie die Wucht der Todesangst Hamms als überzeugend angesichts der Ungewissheit dessen, was vor ihm liegt und auch angesichts der Situation des Alleinseins, in welcher er sich seine Gedanken über den Tod macht.

Anknüpfungsmöglichkeiten für die Arbeit mit den Schüler/innen gibt es bei diesem Monolog viele. Die Exklamation „Ihr seid auf der Erde. Dagegen gibt es kein Mittel!“ erinnert sogleich an Sartres Freiheitsbegriff und seine Auffassung vom Menschen, „zur Freiheit verurteilt“ zu sein. Auch das Prinzip der Verantwortlichkeit für die eigenen Lebensentscheidungen und die eigenen Lebensentwürfe bei Sartre lassen sich gut zu den Überlegungen Hamms in Bezug setzen, wenn er bedauert, dass er in seinem Leben anderen Menschen nicht mehr geholfen hat. Die entsprechenden Passagen Sartres können hier parallel zum Dramentext eingeführt werden und diesen theoretisch untermauern; sind sie den Schüler/innen bereits bekannt, können weitere und vertiefende Rück-Bezüge hergestellt werden.

Schüler/innen interessant sein kann, dass ein (moderner) Literat sich auf einen (alten) griechischen Philosophen bezieht.

Sehr gut passt hierzu auch der Abschlusssatz Hamms („[...] und das ganze Leben wartet man darauf, dass ein Leben daraus werde.“) Die Schüler/innen sind nach der Sartre-Lektüre zumeist - noch mehr als zuvor - der Meinung, dass man nicht nur passiv darauf warten könne, dass das Leben „von selbst entstehe“, sondern dass man es auch aktiv leben müsse; gleichwohl sprechen sie sich gegen einen übertrieben-planerischen Aktionismus aus und vertreten die Auffassung, viele Dinge ergeben sich im Leben „einfach so“, „durch Zufall“, „als Schicksal“ und „durch Gottes Fügung“: der Mensch müsse sich dem auch anvertrauen und überlassen können. Wann Aktivität und wann Gelassenheit und Hingabe am Platze sind, sei nicht immer leicht zu entscheiden; jedenfalls könne man schon sagen, dass Hamm anders hätte handeln können, sich für mehr Mitmenschlichkeit hätte entscheiden können, erst recht, da er seine Unterlassungen gegen Ende seines Lebens bedaure.

Die an dieser Stelle zumeist lebhaft in Gang kommende Diskussion um Entscheidungsfreiheit und Lebensgestaltung des Menschen, aber auch um seinen Bezug zum „großen Ganzen“ mündet immer auch in ethische Fragestellungen und Antwortversuche. Wem das nicht zu weit führt, der kann an dieser Stelle wiederum Schopenhauers Mitleidsethik ins Spiel bringen, gerade, da Hamm ja im Rückblick auch Mitgefühl mit den Armen zu empfinden scheint. Viele weitere ethische Positionen bieten sich an - können aber auch in einer eigenen Reihe nach Beendigung der Lektüre eingeführt werden: Man ist überrascht, an wie viele Textstellen des Dramas die Schüler/innen sich dann immer wieder erinnern, um Bezüge zu der jeweiligen theoretischen Position herzustellen und Beispiele zu ihrer Erläuterung zu finden.

Als besonders schüleraktivierend haben sich zwei inhaltlich-methodische Arbeitsschritte erwiesen: Zum einen arbeiten die Schüler/innen sehr gern mit dem Satz: „Das Ende ist im Anfang, und doch macht man weiter.“ Hierzu können sie eine eigene Geschichte oder ein Gedicht verfassen - häufig geht es in ihren Resultaten um die Themen Liebe, Freundschaft und Tod, aber auch Alltagsthemen wie die Freude auf ein erlesenes Abendessen werden behandelt, um anschließend in Kleingruppen oder im Plenum die dahinter liegenden Vorstellungen von „Anfang“ und „Ende“ sowie deren Verhältnis zueinander, zu diskutieren. Zum

zweiten fühlen die Schüler/innen sich durchweg stark angesprochen von Hamms Äußerungen zum Tod, seine Angst und Verzweiflung angesichts des kommenden „Endes“ und die Wut, mit der er sich dagegen aufzulehnen versucht.

Hier bietet sich die Möglichkeit an, die Schüler/innen einmal einen eigenen „Abschlussmonolog“ schreiben zu lassen, unter der Fragestellung: „Welchen großen Monolog würdest du gerne am Ende deines Lebens sprechen?“ Die Ergebnisse zeigen sowohl die Wünsche, welche die Schüler/innen jetzt schon vom Leben haben, als auch ihre Vermutungen darüber, welche davon sich wohl erfüllen werden und welche nicht bzw. warum/warum nicht. Gleichzeitig wird in diesen Monologen sehr viel deutlich von den Vorstellungen, die die Schüler/innen von geglückten menschlichen Beziehungen haben, welchen Sinn sie im Leben sehen und welche Ängste sie bewegen.

Zwar mag diese Form des Abschlussmonologs manchem wie ein „Rundumschlag“ erscheinen; für die Schüler/innen hat es sich aber als sehr ergiebig erwiesen, einmal in einer solchen „Gesamtschau“ verschiedene persönliche und philosophische Fragen miteinander in Verbindung zu bringen und gedanklich zu verknüpfen. Viele Fragen werden ihnen dadurch erst bewusst und in ihrer Problematik erkennbar, viele eigene Vorstellungen und „Antworten“ so zum ersten Mal schriftlich nach außen gebracht. Je nach Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft der Kursgruppe trägt insbesondere auch der anschließende gegenseitige Austausch zu einer Vertiefung der eigenen Gedanken bei; und somit können die durch Hamms Monolog angeregten Prozesse philosophischer Gedankenführung wie persönlicher Meinungsbildung einen gelungenen Abschluss der Beschäftigung mit Becketts *Endspiel* bilden.

8. SCHLUSS / AUSBLICK

Die Arbeit hat vielfältige, theoretisch fundierte wie praktisch orientierte, Möglichkeiten und Facetten der Behandlung von dramatischen Texten im Philosophieunterricht aufgezeigt, grundsätzlich ausgerichtet auf die Förderung ethischer und moralischer Urteils-Bildung der Schüler/innen, immer aber auch bezogen auf das Ziel philosophischer wie menschlicher Bildung im Ganzen.

Getreu dem Anliegen der Arbeit, durch einen praxisbezogenen Philosophieunterricht etwas mehr Licht in das theoretische Dunkel ethischer Fragestellungen zu bringen, soll auch die Umsetzung und Weiterführung des Gesagten hauptsächlich in der Praxis stattfinden. Hier werden die Lehrenden mit viel eigener Phantasie und den lebensnahen Ideen der Schüler/innen zahlreiche Wege des theoretischen wie praktischen Zugangs zu Damentexten - und auf der Bühne dargestellten Dramen! - finden und erproben können. Dabei wird sich stets auch die Verbindung von Dramen- und philosophischen Texten als besonders fruchtbar erweisen, weil sie sich wechselseitig erhellen und erschließen helfen: Dem konkret vorgeführten dramatischen Konflikt kann der abstrakt-philosophische Text hilfreiche und weiterführende Erkenntnisimpulse zur Seite stellen, das gelesene, gesehene und gespielte Drama kann dem philosophischen Text die nötige Konkretisierung und Veranschaulichung geben, um ihn leichter auf die Schüler/innenwelt beziehbar zu machen.

Auch in fächerübergreifender Hinsicht bieten sich verschiedene Vertiefungsmöglichkeiten der ästhetischen wie ethischen Fähigkeiten der Schüler/innen: In Kooperation mit Literatur-, Musik-, Kunst, Deutsch-, Geschichts- und insbesondere auch den fremdsprachlichen Kursen lassen sich beispielsweise verschiedene Projektarbeiten mit theatraler Ausrichtung durchführen, wodurch ein ebenso ganzheitlicher wie kritisch urteilender Zugang der Schüler/innen zu verschiedenen schulischen wie lebensrelevanten Themen möglich wird.

Für einige Schulen mag es diesbezüglich eine lohnenswerte Überlegung sein, dem szenischen Darstellen innerhalb des Schulprogramms einen besonderen

Stellenwert einzuräumen.⁵⁷³ Sicherlich wird dabei jedoch zu bedenken sein, inwiefern Stofffülle und Prüfungsdruck entsprechende Freiräume zulassen und ob auch wirklich alle Kolleg/innen eine solche praxisorientierte Akzentuierung unterstützen. Gerade weil die szenische Gestaltung dramatischer Texte im Philosophieunterricht den Lehrenden wie Lernenden neue Spiel-Räume eröffnen kann und soll, mag man die verbindliche Festlegung derselben möglicherweise als einschränkende Oktroyierung empfinden und weniger überzeugt einsetzen, als man es aus persönlich verantworteter, freier pädagogisch-didaktischer Entscheidung heraus täte. Denn nicht jede/r Lehrende und auch nicht jede/r Lernende wird im Philosophieunterricht das szenische Schreiben und Darstellen zu seiner/ihrer Lieblingsmethode erklären; auch den eher kognitiv orientierten Beteiligten an unterrichtlichen Lehr-/Lernprozessen muss und soll dadurch begegnet werden, dass sie ihre Fähigkeiten zum Einsatz bringen können und nicht partout zum präsentierenden Spiel gezwungen werden. In jeder Kursgruppe wird zudem neu abzuwägen und auszuprobieren sein, wie weit auch die spielerische Umsetzung der Texter- und -verarbeitungsformen Bestandteil des Unterrichts wird; ist auch der grundsätzliche Wert von Rollenspielen für die Bildung einer ethischen/moralischen Urteilskompetenz unbestritten, so gibt es stets mehr oder weniger spielfreudige Schüler/innen und Lehrer/innen, deren Bedürfnisse jeweils Berücksichtigung finden sollten.

Dennoch sei an dieser Stelle angemerkt, dass der Einsatz szenischer Darstellungsformen insbesondere auch mit dem neuen *Kernlehrplan Praktische Philosophie*, der in Kürze erscheinen wird, kompatibel ist und in vieler Hinsicht den Perspektivwechsel, die Einnahme anderer Standpunkte sowie das Verstehen und Verständnis des anderen mit dem Ziel einer fundierten moralischen Urteilsbildung unterstützt und ermöglicht. Insofern kann die Lektüre und schreibend-spielerische Umsetzung literarischer Textformen unmittelbar Eingang in die entsprechend zu formulierenden schulinternen Stoffverteilungspläne finden, welche in dieser Hinsicht wiederum mit denen anderer Fächer vernetzt werden können - auch ohne dass sie speziell als Teil des offiziellen Schulprogramms ausgewiesen werden.

⁵⁷³ So geschehen etwa an einem Hamburger Gymnasium, das szenisches Lernen als erfahrungsorientiertes Unterrichtsprinzip in sein Schulprogramm integriert hat. Vgl. Hollo 2002, S.27-30.

Eine Hilfe beim Einbau szenischer Darstellungsformen in den Philosophieunterricht könnte auch die Einigung darüber sein, wie solche Leistungen zu beurteilen und benoten sind. Gibt es ohnehin schon unterschiedliche bis stark divergierende Auffassungen über die Bewertung von Schülerleistungen in grundsätzlich jedem Fach, so erscheint eine Einschätzung nach Notenstufen gerade bei Leistungen im kreativ-künstlerischen Bereich besonders schwierig. Die *Richtlinien* und *Lehrpläne* der entsprechenden Unterrichtsfächer zeigen aber, dass eine solche „Benotung“ durchaus möglich und nachvollziehbar ist, und gerade auch im Bereich darstellendes Spiel gibt es hierzu brauchbare, näher auszuarbeitende Ansätze.⁵⁷⁴

Letztlich wird der Einsatz von Dramen im Philosophieunterricht und die dazu gehörige analytische wie praktische Erarbeitung in erster Linie von dem Interesse und dem Engagement des/der jeweils Unterrichtenden abhängen: Wenn er/sie die Schüler/innen durch seine/ihre Begeisterung mitzureißen vermag, ist viel gewonnen für die Ausbildung der Schüler/innen auch und gerade in ethischer Hinsicht. Dass die Überzeugung von der Wichtigkeit und dem Gewinn der vorgeschlagenen Inhalte wie Methoden nicht nur für die moralische Urteilskompetenz der Schüler/innen im Allgemeinen sondern ebenso für ihr Verhalten im konkreten unterrichtlichen, schulischen und außerschulischen Bereich mit der Erfahrung des unterrichtlichen Einsatzes und Erprobens wachsen kann, liegt nahe. Und zu eben solchem „Ausprobieren“ will die vorliegende Arbeit einladen und ermuntern.

Eine entsprechende, dramatisch orientierte Unterrichtsreihe mit leichtem Augenzwinkern abschließend, kann der/die Lehrende die Schüler/innen am Schluss dann selbst entscheiden lassen, ob sie das mit viel Pathos durchtränkte Plädoyer „des alten Schiller“ albern oder witzig, völlig übertrieben, ironisch oder doch auch ein wenig nachvollziehbar finden, wenn er behauptet:

Die Schaubühne ist die Stiftung, wo sich Vergnügen mit Unterricht, Ruhe mit Anstrengung, Kurzweil mit Bildung gattet, wo keine Kraft der Seele zum Nachteil der andern gespannt, kein Vergnügen auf Unkosten des Ganzen genossen wird. Wenn Gram an dem Herzen nagt, wenn trübe Laune unsre einsamen Stunden vergiftet, wenn uns Welt und Geschäfte anekeln, wenn tausend Lasten unsre Seele drücken, und unsre Reizbarkeit unter Arbeiten

⁵⁷⁴ Vgl. beispielsweise die *Richtlinien Literatur* 1999, S.51ff. oder den Aufsatz „Bewertung Szenisches Spiel“ von Wegele 2003, S.37-43.

des Berufs zu ersticken droht, so empfängt uns die Bühne - in dieser künstlichen Welt träumen wir die wirkliche hinweg, wir werden uns selbst wiedergegeben, unsre Empfindung erwacht, heilsame Leidenschaften erschüttern unsre schlummernde Natur, und treiben das Blut in frischeren Wallungen. Der Unglückliche weint hier mit fremdem Kummer seinen eignen aus - der Glückliche wird nüchtern, und der Sichere besorgt. Der empfindsame Weichling härtet sich zum Manne, der rohe Unmensch fängt hier zum erstenmal zu empfinden an. Und dann endlich - Welch ein Triumph für dich, Natur! - so oft zu Boden getretene, so oft wieder auferstehende Natur! - wenn Menschen aus allen Kreisen und Zonen und Ständen, abgeworfen jede Fessel der Künstelei und der Mode, herausgerissen aus jedem Drange des Schicksals, durch e i n e allwebende Sympathie verbrüderet, in e i n Geschlecht wieder aufgelöst, ihrer selbst und der Welt vergessen und ihrem himmlischen Ursprung sich nähern. Jeder einzelne genießt die Entzückungen aller, die verstärkt und verschönert aus hundert Augen auf ihn zurückfallen, und seine Brust gibt jetzt nur e i n e r Empfindung Raum - es ist diese: ein M e n s c h zu sein.⁵⁷⁵

⁵⁷⁵ Schiller 1997, S.100f.

9. BIBLIOGRAPHIE

Adam, Gottfried und Friedrich Schweitzer. „Ethische Erziehung als Funktion und Aufgabe der Schule“, in: dies. (Hrsg.). *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen 1996, S.20-27.

Adorno, Theodor W. *Gesammelte Schriften Band 7: Ästhetische Theorie*, hg. v. Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M. 1970.

Adorno, Theodor W. *Versuch, das Endspiel zu verstehen*. Frankfurt a.M. 1972.

Albrecht, Clemens. „Werteerziehung und Werturteilsstreit. Die Aktualität einer alten Debatte“, *Zeitschrift für Pädagogik* 47,6 (2001), S.879-893.

Aristoteles. *Poetik*. Übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann. Stuttgart 1987.

Aristoteles. *Nikomachische Ethik*. Übersetzung und Nachwort von Franz Dirlmeier. Stuttgart 1990.

Arnold, Rolf und Ingeborg Schüßler. *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt 1998.

Aßmann, Lothar et al. *Zugänge zur Philosophie, Bd. 1*. Berlin 1995.

Aßmann, Lothar et al. *Zugänge zur Philosophie, Bd. 2*. Berlin 2002.

Baurmann, Jürgen, Helmuth Felke und Elisabeth Vos. „Streit und Konflikt“, *Praxis Deutsch* 174 (2002), S.6-15.

Beck, Ulrich. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M. 1986.

Beckett, Samuel. *Endspiel. Fin de Partie. Endgame*. Frankfurt a.M. 1999.

Blesenkemper, Klaus. „Gefühle geben zu denken. Zur Philosophie der Affekte am Beispiel der Scham“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4 (1998), S.254-265.

Blesenkemper, Klaus et al. *Sich orientieren 9/10*. München 2002.

- Boehm, Rudolf. ‚*Tragik*‘. *Von Ödipus bis Faust*. Würzburg 2001.
- Brecht, Bertolt. *Schriften zum Theater* 3 (1933-1947). Frankfurt a.M. 1963.
- Brecht, Bertolt. *Leben des Galilei*. Frankfurt a.M. 1998.
- Breun, Richard. ‚Auf der Suche nach dem Feld des Ethischen in didaktischer Absicht‘, *Ethik und Unterricht* 12 (2004), S.5-10.
- Brezinka, Wolfgang. ‚„Werte-Erziehung‘ in einer wertunsicheren Gesellschaft‘, *Die Heimstatt* 41 (1993), S.8-19.
- Brezinka, Wolfgang. *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*. München 2003.
- Damasio, Antonio R. *Descartes‘ Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München 1995.
- Damasio, Antonio R. *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München 2000a.
- Interview mit Antonio R. Damasio in: *Die Zeit*, 5.10.2000b, Nr.41, S.43.
- Damasio, Antonio R. ‚Wie das Gehirn Geist erzeugt‘, *Spektrum der Wissenschaft. Spezial* 1 (2000c), S.56-61.
- Descartes, René. ‚Brief an Marin Mersenne (Nov.1633)‘, in: ders. *Briefe*, hg. v. Max Bense. Köln/Krefeld 1949, S.63-65.
- De Sousa, Ronald. *Die Rationalität des Gefühls*. Frankfurt a.M. 1997.
- Diesbergen, Clemens. *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik*. Bern et al. 2000.
- Dölle-Oelmüller, Ruth. ‚Anfänge des Philosophierens‘, *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis* 14 (1985), S.48-57.
- Dreher, Eva und Michael Dreher. ‚Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte‘, in: Liepmann, Detlev und Hans A.

Sticksrud (Hrsg.). *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*. Göttingen 1985, S.56-70.

Ebers, Nicola. *„Individualisierung“: Georg Simmel - Norbert Elias - Ulrich Beck*. Würzburg 1995.

Elias, Norbert. *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 2*. Frankfurt a.M. 1976.

Engels, Helmut. „Heuristik - oder: Wie kommt man auf philosophische Gedanken?“, in: Rohbeck, Johannes (Hrsg.). *Methoden des Philosophierens*. Dresden 2000, S.46-75.

Engels, Helmut. „Literarisches Philosophieren. Überlegungen und Beispiele zu einem effektiven Schreibmodus“, *Ethik und Unterricht* 1 (2003), S.16-23.

Engels, Helmut. „Dialog und Parabel. Beispiele literarischen Schreibens im Unterricht“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2 (2004), S.137-144.

Etzioni, Amitai. *Die Entdeckung des Gemeinwesens*. Stuttgart 1995.

Etzioni, Amitai. *Jeder nur sich selbst der Nächste? In der Erziehung Werte vermitteln*. Freiburg i.Br. 2001.

Fend, Helmut. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen 2001.

Flaig, Egon. *Ödipus. Tragischer Vatemord im klassischen Athen*. München 1998.

Flashar, Hellmut. „Hegel, Ödipus und die Tragödie des Sophokles“, in: Jamme, Christoph (Hrsg.). *Kunst und Geschichte im Zeitalter Hegels (Hegel Deutungen 2)*. Hamburg 1996, S.1-25.

Flashar, Hellmut. *Sophokles: Dichter im demokratischen Athen*. München 2000.

Foerster, Heinz von. „Das Konstruieren einer Wirklichkeit“, in: Watzlawick, Paul (Hrsg.). *Die erfundene Wirklichkeit*. München 2003a, S.39-60.

Foerster, Heinz von. „Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen?“, in: Gumin, Heinz und Heinrich Meier (Hrsg.). *Einführung in den Konstruktivismus*. München 2003b, S.41-88.

Freud, Sigmund. *Studienausgabe Band II*. Frankfurt a.M. 1969-1975.

Garz, Detlef, Fritz Oser und Wolfgang Althof (Hrsg.). *Moralisches Urteil und Handeln*. Frankfurt a.M. 1999.

Gefert, Christian. *Didaktik theatralen Philosophierens: Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen*. Dresden 2002.

Gefert, Christian. „Denken ohne Midas-Effekt. Philosophische Bildung jenseits der Proposition“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2 (2004), S.108-114.

Gelfert, Hans-Dieter. *Die Tragödie. Theorie und Geschichte*. Göttingen 1995.

George, David E. R. *Deutsche Tragödientheorien vom Mittelalter bis zu Lessing*. München 1972.

Gerhardt, Gerd. *Grundkurs Philosophie, Bd. 2*. München 1992.

Gilligan, Carol. *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge 1982.

Gilligan, Carol. „Verantwortung für die anderen und für sich selbst - das moralische Bewusstsein von Frauen“, in: Schreiner, Günter (Hrsg.). *Moralische Erziehung und Entwicklung*. Braunschweig 1983, S.133-174.

Gilligan, Carol. *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München 1991.

Glaserfeld, Ernst von. *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt a.M. 1997.

Glaserfeld, Ernst von. „Einführung in den radikalen Konstruktivismus“, in: Watzlawick, Paul (Hrsg.). *Die erfundene Wirklichkeit*. München 2003a, S.16-38.

Glaserfeld, Ernst von. „Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität“, in: Gumin, Heinz und Heinrich Meier (Hrsg.). *Einführung in den Konstruktivismus*. München 2003b, S.9-39.

Glei, Reinhold F. „Freud und die Antike - oder: ‚Hatte Ödipus einen Ödipus-Komplex?‘“, in: Effe, Bernd und Reinhold F. Glei (Hrsg.). *Genie und Wahnsinn: Konzepte psychischer ‚Normalität‘ und ‚Abnormität‘ im Altertum*. Trier 2000, S.9-24.

Goleman, Daniel. *Emotionale Intelligenz*. München 2002.

Goodman, Nelson. *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt a.M. 1990.

Gudjons, Herbert. *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn 2003.

Hale, Jane Alison. „‚Endgame‘: ‚How are your eyes?‘“, in: Connor, Steven (Hrsg.). *New Casebooks: Waiting for Godot and Endgame*. London 1992, S.71-86.

Hallet, Wolfgang. *Bertolt Brecht. Leben des Galilei*. München 2000.

Hassan, Ihab. „Postmoderne heute“, in: Welsch, Wolfgang (Hrsg.). *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Weinheim 1988, S.47-56.

Hegel, Georg W. F. *Vorlesungen über die Ästhetik III, Werke, Bd. 15*, hg. v. Eva Moldenhauer und Karl M. Michel. Frankfurt a.M. 1970.

Hellekamps, Stephanie. „Das Dilemma der Werteerziehung und der erziehende Unterricht“, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 78,1 (2002), S.38-51.

Heller, Agnes. *Theorie der Gefühle*. Hamburg 1981.

Heller, Bruno. *Grundkurs Philosophie, Bd. 1: Einführung in die Philosophie. Philosophische Anthropologie*. München 1995.

Hengelbrock, Jürgen. „Philosophieren anfangen - aber wie?“, *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis* 14 (1985), S.2-8.

Hengelbrock, Jürgen. „Literarische Zugänge - eine Lösung?“, *Philosophie. Beiträge zur Unterrichtspraxis* 31 (1996), S.3-16.

Hentig, Hartmut von. „Werte und Erziehung“, in: *Wertevermittlung in der Schule. Bd. 1*, hg. v. Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz. Bad Kreuznach 1995, S.63-82.

Hentig, Hartmut von. *Bildung. Ein Essay*. München/Wien 1996.

Hentig, Hartmut von. *Ach, die Werte!* München 1999.

Hentig, Hartmut von. *Die Schule neu denken*. Weinheim et al. 2003.

Herzig, Bardo. *Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit*. Münster et al. 1998.

Herzog, Roman. „Rede zur Bildungsreform am 5.12.1997 in Berlin“, zit. nach Lohmann (1998), S.292.

Hollo, Volker. „Szenisches Lernen im Unterricht. Element eines Schulprogramms“, *Pädagogik* 5 (2002), S.27-30.

Humboldt, Wilhelm von. „Der Königsberger Schulplan“, in: ders. *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, hg. v. Andreas Flitner. Düsseldorf et al. 1964a, S.69-76.

Humboldt, Wilhelm von. „Der Litauische Schulplan“, in: ders. *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, hg. v. Andreas Flitner. Düsseldorf et al. 1964b, S.76-82.

Humboldt, Wilhelm von. „Theorie der Bildung des Menschen“, in: ders. *Bildung des Menschen in Schule und Universität*, besorgt und eingeleitet v. Karl Püllen. Heidelberg 1964c, S.5-10.

Humboldt, Wilhelm von. „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“, in: ders. *Menschenbildung und Staatsverfassung*, hg. v. Hermann Klenner. Freiburg i.Br./Berlin 1994, S.28-219.

Iser, Wolfgang. *Das Fiktive und das Imaginäre*. Frankfurt a.M. 1991.

- Isidorus Hispalensis. *Etymologiae*, VIII, hg. v. Wallace M. Lindsay. Oxford 1911.
- Jelden, Eva et al. *Projekt Leben. Ethik für die Oberstufe*. Leipzig 2001.
- Jefferys-Duden, Karin. *Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm*. Weinheim/Basel 2002.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt a.M. 2002.
- Jung, Rüdiger. *Dramapädagogik und Literaturunterricht. Zur Grundlegung einer ganzheitlichen Literaturrezeption in der Schule*. Marburg 2002.
- Kant, Immanuel. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, hg. v. Theodor Valentiner. Stuttgart 1961.
- Kant, Immanuel. „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“, in: *Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie*, hg. v. Jürgen Zehbe. Göttingen 1975, S.55-61.
- Kant, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft. Werke in 12 Bänden. Bd. 3 und 4*, hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M. 1977.
- Kaufmann, Walter. *Tragödie und Philosophie*. Tübingen 1980.
- Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘, Erprobungsfassung. Curriculares Rahmenkonzept*, hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1997.
- Kesselring, Karl P. „Das philosophische Problem des Absurden - literarische Veranschaulichung einiger Aspekte“, *Philosophie. Beiträge zur Unterrichtspraxis* 31 (1996), S.75-81.
- Kiper, Hanna, Hilbert Meyer und Wilhelm Topsch. *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin 2002.
- Kipphardt, Heinar. *In der Sache J. Robert Oppenheimer*. Frankfurt a.M. 1964.

Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel 1996.

Klafki, Wolfgang. „Kritisch-konstruktive Didaktik zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Überarbeitete Fassung eines Vortrags während der Tagung der ‚Gesellschaft für Fachdidaktik Pädagogik‘ am 27.06.2003, Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum“, in: Beyer, Klaus (Hrsg.). *Planungshilfen für den Fachunterricht. Die Praxisbedeutung der wichtigsten allgemein-didaktischen Konzeptionen*. Stuttgart 2004, S.28-39.

Klippert, Heinz. *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim/Basel 1998.

Kohlberg, Lawrence. *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt a.M. 1974.

Kohlberg, Lawrence und Elliot Turiel. „Moralentwicklung und Moralerziehung“, in: Portele, Gerhard (Hrsg.). *Sozialisation und Moral*. Weinheim 1978, S.13-80.

Kohlberg, Lawrence. „Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung“, in: Mauermann, Lutz und Erich Weber (Hrsg.). *Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwörth 1981a, S.107-117.

Kohlberg, Lawrence. *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco 1981b.

Kohlberg, Lawrence. „Der ‚Just-Community‘-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis“, in: Oser, Fritz (Hrsg.). *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt a.M. 1986, S.21-55.

Kohlberg, Lawrence. „Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung“, in: Lind, Georg und Jürgen Raschert (Hrsg.). *Moralische Urteilsfähigkeit*. Weinheim 1987, S.25-43.

Kohlberg, Lawrence. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M. 1995a.

Kohlberg, Lawrence. „Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz“, in: Althof, Wolfgang (Hrsg.). *Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M. 1995b, S.123-146.

Kutschera, Franz von. *Grundlagen der Ethik*. Berlin/New York 1982.

Langer, Susanne. *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Mittenwald 1979.

Latacz, Joachim. *Einführung in die griechische Tragödie*. Göttingen 1993.

Lessing, Gotthold E. „Brief an Nicolai (November 1756)“, in: George, David E. R. *Deutsche Tragödientheorien vom Mittelalter bis zu Lessing*. München 1972, S.259-261.

Lessing, Gotthold E. *Hamburgische Dramaturgie*, hg. v. Klaus L. Berghahn. Stuttgart 1986.

Liessmann, Konrad und Gerhard Zenaty. *Vom Denken. Einführung in die Philosophie*. Wien 1996.

„Literaturkanon“, in: *Die Zeit*, 10.10.2002, Nr.42, S.45-46.

„Literatur“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 3 (1988).

„Literarische Texte“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 3 (1998).

„Literarisches Philosophieren“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2 (2004).

Lohmann, Georg. „Probleme der ‚Werteeziehung‘ im Ethikunterricht“, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 46,2 (1998), S.291-303.

Luhmann, Niklas. *Einführung in die Systemtheorie*, hg. v. Dirk Baecker. München 2004.

- Luther, Martin. „Tischreden, Weimar 1912-1921, Bd. 1,“ in: George, David E. R. *Deutsche Tragödientheorien vom Mittelalter bis zu Lessing*. München 1972, S.54-57.
- Lyotard, Jean-François. *Das postmoderne Wissen*. Graz/Wien 1986.
- Maierhöfer, Fränzi. *Samuel Beckett. Endspiel*. München 1977.
- Marcuse, Ludwig. *Die Welt der Tragödie*. Berlin 1923.
- Martens, Ekkehard. „Philosophie als vierte Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1 (1995), S.2-4.
- Martens, Ekkehard. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover 2003.
- Maturana, Humberto R. und Francisco J. Varela. *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Bern/München 1987.
- Matzkowski, Bernd. *Erläuterungen zu Sophokles ‚König Ödipus‘*. Hollfeld 2003.
- McCord, Chris. „Teaching Ethics with Scrooge: More Literature in the Philosophy Classroom“, *Teaching Philosophy* 25 (2002), S.131-143.
- Meier-Seethaler, Carola. *Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft*. München 1997.
- Meier-Seethaler, Carola. „Gefühle als moralische und ästhetische Urteilskraft“, *Ethik und Unterricht* 1 (2001), S.12-33.
- Melanchthon, Philipp. „Epistola de legendis Tragoediis et Comoediis, 1545, Bd. 5,“ in: George, David E. R. *Deutsche Tragödientheorien vom Mittelalter bis zu Lessing*. München 1972, S.49-54.
- Menke, Christoph. *Die Gegenwart der Tragödie*. Frankfurt a.M. 2005.

Metzinger, Thomas. *Subjekt und Selbstmodell. Die Perspektivität phänomenalen Bewusstseins vor dem Hintergrund einer naturalistischen Theorie mentaler Repräsentation*. Paderborn 1999.

Meyer-Drawe, Käte. *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München 1990.

Müller-Michaels, Harro. *Deutsch-Kurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe*. Frankfurt a.M. 1987.

Münnix, Gabriele. *Wirklich? Erkenntnis und Ethik*. Leipzig 1998.

Münnix, Gabriele. „Fremdes verstehen. Multiperspektivität als didaktisches Prinzip des Faches ‚Praktische Philosophie‘“, *Ethik und Unterricht* 12 (2004a), S.28-32.

Münnix, Gabriele. *Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm*. Münster 2004b.

Neis, Edgar. *Erläuterungen zu Samuel Beckett: ‚Warten auf Godot‘, ‚Endspiel‘; Eugène Ionesco: ‚Die Nashörner‘*. Hollfeld 1995.

Nida-Rümelin, Julian. *Die Zeit*, 3. März 2005, S.48.

Nordhofen, Susanne. „Fiktionale Welten und philosophische Reflexion. Literatur im Philosophieunterricht“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 3 (1998), S.156-163.

Nordhofen, Susanne. *Literatur und symbolische Form. Der Beitrag der Cassirer-Tradition zur ästhetischen Erziehung und Literaturdidaktik*. Hannover 2003.

Nunner-Winkler, Gertrud. „Identität und Moral“, in: Straub, Jürgen und Joachim Renn (Hrsg.). *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst*. Frankfurt a.M./New York 2002, S.56-84.

Nussbaum, Martha C. „Finely Aware and Richly Responsible: Literature and the Moral Imagination“, in: dies. *Love’s Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. Oxford/New York 1990a, S.148-167.

Nussbaum, Martha C. „Introduction: Form and Content, Philosophy and Literature“, in: dies. *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. Oxford/New York 1990b, S.3-53.

Nussbaum, Martha C. „Transcending Humanity“, in: dies. *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. Oxford/New York 1990c, S.365-391.

Nussbaum, Martha C. *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge 2003.

Oser, Fritz und Wolfgang Althof. *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart 1992.

Oser, Fritz. „Sozial-moralisches Lernen“, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen 1996, S.461-501.

Peterßen, Wilhelm H. *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München 2001.

Pfeifer, Volker. *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003.

Pieper, Annemarie. *Einführung in die Ethik*. Tübingen/Basel 2003a.

Pieper, Annemarie. „Wozu Bildung?“, in: Birnbacher, Dieter, Joachim Siebert und Volker Steenblock (Hrsg.). *Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*. Hannover 2003b, S.60-70.

Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach. Materialien. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung, hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen 2002, S.131-169.

Profitlich, Ulrich (Hrsg.). *Tragödientheorie*. Hamburg 1999.

Quante, Michael. „Personale Autonomie und biographische Identität“, in: Straub, Jürgen und Joachim Renn (Hrsg.). *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst*. Frankfurt a.M./New York 2002, S.32-55.

Raths, Louis E., Merrill Harmin und Sidney B. Simon. *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. München 1976.

Reich, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Neuwied 2002.

Reich, Kersten. „Konstruktivistische Didaktik im Blick auf Aufgaben der Fachdidaktik Pädagogik“, in: Beyer, Klaus (Hrsg.). *Planungshilfen für den Fachunterricht*. Hohengehren 2004, S.103-121.

Rentsch, Thomas und Johannes Rohbeck (Hrsg.). *Methoden des Philosophierens*. Dresden 2000.

Rentsch, Thomas und Johannes Rohbeck (Hrsg.). *Philosophische Denkrichtungen*. Dresden 2001.

Rentsch, Thomas und Johannes Rohbeck (Hrsg.). *Denkstile der Philosophie*. Dresden 2002.

Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Literatur, hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen 1999.

Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Philosophie, hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen 1999.

Rogan, Helmut. „Ödipus - Die Faszination eines Mythos“, *Ianus* 15 (1994), S.18-25.

Rohbeck, Johannes (Hrsg.). *Didaktische Transformationen*. Dresden 2003.

Rohbeck, Johannes. „Literarische Formen des Philosophierens im Unterricht“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2 (2004), S.90-101.

Rolf, Bernd. „Jugendromane im Philosophie- und Ethikunterricht der Klasse 5“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1 (2001a), S.20-25.

Rolf, Bernd. „Wie soll ich mich entscheiden?' Dilemmata im Philosophie- und Ethikunterricht“, *Ethik und Unterricht* 3 (2001b), S.18-21.

Rolf, Bernd. „Selbstliebe und Sympathie. Zur Theorie der ethischen Gefühle von Adam Smith“, *Ethik und Unterricht* 3 (2005), S.38-45.

Roth, Gerhard. *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt a.M. 2003.

Runtenberg, Christa. „Essays und Aphorismen. Reflexionen von Theodor W. Adorno im Philosophieunterricht“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2 (2004), S.102-107.

Rustemeyer, Dirk. „Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4 (1999), S.467-484.

Sartre, Jean-Paul. „Ist der Existentialismus ein Humanismus?“, in: ders. *Drei Essays*. Berlin 1964, S.7-51.

Schadewaldt, Wolfgang. *Der König Ödipus des Sophokles in neuerer Deutung*. Zürich 1956.

Scheler, Max. *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. Bern/München 1966.

Scheller, Ingo. „Szenische Interpretation“, *Praxis Deutsch* 136 (1996), S.22-32.

Schiller, Friedrich. *Sämtliche Werke in fünf Bänden, Band V: Philosophische Schriften*, hg. v. Jost Perfahl. Düsseldorf/Zürich 1997.

Schnädelbach, Herbert. „Philosophie“, in: Martens, Ekkehard und Herbert Schnädelbach (Hrsg.). *Philosophie. Ein Grundkurs*. Reinbek 1985, S.37-76.

Schonsheck, Jonathan. „On Teaching Jean-Paul Sartre's 'No Exit'“, *Teaching Philosophy* 26 (2003), S.219-246.

Schopenhauer, Arthur. „Aphorismen zur Lebensweisheit“, in: ders. *Sämtliche Werke, Band 4*. Stuttgart/Frankfurt a.M. 1998a, S.372-592.

Schopenhauer, Arthur. „Preisschrift über die Grundlage der Moral“, in: ders. *Sämtliche Werke, Band 3*. Stuttgart/Frankfurt a.M. 1998b, S.629-815.

Schopenhauer, Arthur. „Stachelschweine“, in: ders. *Sämtliche Werke, Band 5*. Stuttgart/Frankfurt a.M. 1998c, S.765.

Schulz von Thun, Friedemann. *Miteinander reden 1-3: eine Brücke zwischen Wissenschaft und Lebenswelt*. Hamburg 2005.

Schulze, Gerhard. *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a.M./New York 2000.

Schwab, Gabriele. *Samuel Becketts Endspiel mit der Subjektivität. Entwurf einer Psychoästhetik des modernen Theaters*. Stuttgart 1981.

Schwab, Gabriele. „On the Dialectic of Closing and Opening in Samuel Beckett’s ‚Endgame‘“, in: Connor, Steven (Hrsg.). *New Casebooks: Waiting for Godot and Endgame*. London 1992, S.87-99.

Schwanitz, Dietrich. *Bildung. Alles, was man wissen muss*. München 2002.

Shaftesbury, Anton A. C. *An inquiry concerning virtue or merit. Standard Edition. Band 2*, hg. v. Gerd Hemmerich et al. Stuttgart/Bad Canstatt 1984.

Shumaker, James D. „Moral Reasoning and Story Telling“, *Teaching Philosophy* 23 (2000), S.15-21.

Siebert, Horst. *Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt a.M. 2002a.

Siebert, Horst. „Lehren als Lernbegleitung“, in: Voß, Reinhard (Hrsg.). *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied 2002b, S.223-232.

Sistig, Sabine. *Wandel der Ich-Identität in der Postmoderne?* Würzburg 2003.

Smith, Adam. *Theorie der ethischen Gefühle*. Hamburg 1977.

Solomon, Robert C. *Gefühle und der Sinn des Lebens*. Frankfurt a.M. 2000.

Spinner, Kaspar. „Literaturunterricht und moralische Entwicklung,“ in: ders. (Hrsg.). *Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination - Kognition*. Seelze 2001a, S.73-88.

Spinner, Kaspar. „Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht“, in: ders. (Hrsg.). *Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination - Kognition*. Seelze 2001b, S.96-107.

Spinner, Kaspar. „Zielsetzungen des Literaturunterrichts“ in: ders. (Hrsg.). *Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination - Kognition*. Seelze 2001c, S.168-172.

Spitzer, Manfred. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg/Berlin 2003.

Steenblock, Volker. *Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*. München 1999.

Steenblock, Volker. *Philosophische Bildung. Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher. Bd. 1*. Münster et al. 2002.

Steinberg-Kawentel, Günther. „Leichter gesagt als getan. Konfliktlösungstraining mit den Techniken des Forumtheaters: ein Erfahrungsbericht“, *Praxis Deutsch* 174 (2002), S.39-41.

Steiner, George. *Death of Tragedy*. New York 1961.

Straub, Jürgen und Joachim Renn. „Transitorische Identität. Der Prozesscharakter moderner personaler Selbstverhältnisse“ (Einleitung der Herausgeber), in: dies. (Hrsg.). *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst*. Frankfurt a.M./New York 2002, S.10-31.

Terhart, Ewald. „Konstruktivismus und Unterricht“, *Zeitschrift für Pädagogik* 45,5 (1999), S.629-647.

Thomas, Philipp. „Kulturelle Werte reflektieren und verlebendigen. Lebenspraktische Orientierung als Aufgabe des Ethikunterrichts“, *Ethik und Unterricht* 12 (2004), S.24-27.

Tichy, Matthias. „Voltaires ‚Candide‘ oder: Der Anfang des Philosophieunterrichts“, *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis* 14 (1985), S.37-47.

Tichy, Matthias. „Die Ansprüche der Ethikdidaktik und die Erwartungen der Praktiker. Ein Vermittlungsvorschlag“, *Ethik und Unterricht* 12 (2004), S.11-17.

Torisky Jr., Eugene V. „Dalton Trumbo’s ‚Johnny Got His Gun‘: Literature in the Philosophy Classroom“, *Teaching Philosophy* 23 (2000), S.255-268.

Trevetus, Nicholaus. *Expositio Herculis Furentis, Il Commento di N.T. al Tieste di Seneca*, hg. v. Ezio Franceschini. Mailand 1938.

Uhl, Siegfried. *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*. Bad Heilbrunn 1996.

Voß, Reinhard. *Unterricht ohne Belehrung - Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel*. Darmstadt 1998.

Voß, Reinhard. „Die neue Lust auf Unterricht und das Wissen, sich auf eine ‚ungemütliche Sache‘ einzulassen“, in: ders. (Hrsg.). *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: die Welten in den Köpfen der Kinder*. Neuwied 2002, S.1-6.

Waldmann, Günter. „Literarische Bildung als produktive literarische Erfahrung - ein alternatives Konzept“, *Der Deutschunterricht* 42 (1990), S.80-85.

Waldmann, Günter. *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie - Didaktik - Verfahren - Modelle*. Baltmannsweiler 1998.

Waldmann, Günter. *Neue Einführung in die Literaturwissenschaft. Aktive analytische und produktive Einübung in Literatur und den Umgang mit ihr - Ein systematischer Kurs*. Baltmannsweiler 2003.

Waldmann, Günter. *Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen*. Baltmannsweiler 2004.

Wegele, Klaus. „Bewertung Szenisches Spiel“, *Praxis Schule 5-10* 14 (2003), S.37-43.

Weisedel, Wilhelm. „Philosophieren als Fragen/Philosophieren als radikales Fragen“, in: Heller, Bruno. *Grundkurs Philosophie. Bd. 1*. München 1995, S.23-24.

Welsch, Wolfgang. „Zur Geschichte des Terminus ‚Postmoderne‘“, in: ders. (Hrsg.). *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Weinheim 1988, S.7-13.

Welsch, Wolfgang. *Ästhetisches Denken*. Stuttgart 1995.

Werner, Hans-Joachim. „Normen und Werte der philosophischen Ethik im Ethikunterricht“, *Ethik und Unterricht* 12 (2004), S.18-23.

Wittstock, Uwe. *Roman oder Leben. Postmoderne in der deutschen Literatur*. Leipzig 1994.

Zimmermann, Bernhard. *Europa und die griechische Tragödie: vom kultischen Spiel zum Theater der Gegenwart*. Frankfurt a.M. 2000.

LEBENS LAUF

Name: Marion Hühnerfeld
Geburtstag: 22.3.1968
Geburtsort: Düsseldorf

Ausbildung und beruflicher Werdegang:

1987	Abitur
1987-1992	Studium der Fächer Englisch und Philosophie für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
1988-1991	Arbeit als Studentische Hilfskraft am Anglistischen Institut
1989-1990	Sechsmonatiger Studienaufenthalt in Reading/Südengland im Rahmen eines DAAD-Stipendiums
1993	Erstes Staatsexamen
1993-1994	Arbeit als Wissenschaftliche Hilfskraft am Philosophischen Institut
1994-1996	Referendariat am Studienseminar Essen
1996	Zweites Staatsexamen
1996-1997	Arbeit als Lehrerin an der Liebfrauenschule Bonn
seit 1997	Arbeit als Lehrerin an der Unesco-Schule Kamp-Lintfort
1999	Verbeamtung auf Lebenszeit
2002	Ernennung zur Oberstudienrätin
2003/2004	Lehrbeauftragte der Universität Essen
2004/2005	Abordnung an die Ruhr-Universität Bochum
seit August 2005	Mitglied in Prüfungskommissionen bei Zweiten Staatsexamina
Januar 2006	Erwerb der unbefristeten Lehrerlaubnis für das Fach Praktische Philosophie
seit März 2006	Mitglied des Arbeitskreises zur Herausgabe des neuen Kerncurriculums Praktische Philosophie für die Jahrgänge 5-10 im Schulministerium Düsseldorf