

Handlungsspielräume jenseits philosophischer Überwältigung und Beliebigkeit Gruppendiskussionen mit Lehrkräften zur Bedeutung und Legitimität von Positionierungen im Philosophieunterricht

Anne Burkard

Sollten Philosophielehrkräfte im Unterricht selbst philosophisch Stellung beziehen? Und wäre dies ein probates Mittel, um skeptischen Einstellungen von Schüler*innen gegenüber der Möglichkeit philosophischer Einsichten zu begegnen, die durch den Eindruck philosophischer Beliebigkeit gestützt werden könnten? Der vorliegende Beitrag stellt Einschätzungen zu diesen Fragen ins Zentrum, die von erfahrenen Philosophielehrkräften im Rahmen von Gruppendiskussionen formuliert wurden.¹ Dabei werden Herausforderungen sichtbar, die Lehrkräfte im Navigieren zwischen einer zu vermeidenden Überwältigung der Schüler*innen durch bestimmte Formen eigener Positionierungen einerseits und der angestrebten Vermeidung des Eindrucks philosophischer Beliebigkeit andererseits beschreiben. Zugleich werden in den Diskussionen Strategien aufgezeigt, die aus Sicht der Lehrkräfte legitime Handlungsspielräume zwischen diesen beiden Polen darstellen. Die kleine qualitative Studie, deren Ergebnisse ich im Folgenden vorstelle, gibt damit Einblick in praxisgesättigte Einschätzungen von Lehrkräften. Diese erlauben es, ein anschaulicheres und nuancierteres Bild von für die Unterrichtsgestaltung einschlägigen Erwägungen und Handlungsoptionen zu zeichnen, als es in einer bloß theoretisch und normativ geführten didaktischen Diskussion möglich wäre. Darüber hinaus liefern die Ergebnisse Reflexionsanlässe und Anregungen für andere (angehende) Philosophielehrkräfte und sie können Ausgangspunkt für größer angelegte Untersuchungen sein, die Fragen zu Positionierung und Neutralität von Lehrkräften im Philosophieunterricht, auch im Vergleich zu anderen Fächern, verfolgen.

Philosophielehrkräfte an Schulen und Universitäten berichten in zahlreichen Forschungsbeiträgen von Äußerungen Lernender, die sich als Ausdruck bestimmter Formen skeptischer Einstellungen verstehen lassen. Diese Skepsis kann sich auf nicht-relative ethische Urteile, auf die Möglichkeit philosophischer Einsichten generell oder noch grundsätzlicher auf jede Art von Wissen beziehen: „[W]ho’s to say what’s right or wrong?“, „Warum sollen wir die Fragen besprechen, die die Philosophen in 2500 Jahren nicht lösen konnten?“ oder „We cannot know what is true.“ (Andre 1983, 179; Burkard 2018, 97; Pfister 2019, 221). Derlei Äußerungen und Einstellungen werden häufig unter den Bezeichnungen „student relativism“, „student skepticism“ oder naiver Skeptizismus zusammengefasst (vgl. z.B. Pfister 2019; Wright 2019). In den Blick genommen werden dabei naive, das heißt nicht oder schlecht begründete Spielarten des Relativismus und Skeptizismus, die dazu geeignet sind, das weitere gemeinsame philosophische Bemühen um Erkenntnis als unfruchtbar auszuweisen und entsprechend zu beenden. Zwar liegen bislang keine größer angelegten, systematischen Studien zum Charakter, zur Verbreitung oder zur Erklärung dieser Art von Einstellungen im philosophischen Unterricht (und darüber hinaus) vor. Auch ist keineswegs offensichtlich, welches Verhältnis zwischen naiv-skeptischen und -relativistischen Einstellungen auf der einen Seite und denjenigen skeptischen und relativis-

¹ Ich spreche im Text von Philosophieunterricht und Philosophielehrkräften, da im Zentrum der Studie ein philosophisch ausgerichteter Unterricht steht und die befragten Lehrkräfte alle das Fach Philosophie – neben Ethik oder Praktischer Philosophie sowie ihren jeweiligen weiteren Unterrichtsfächern – unterrichten. Die Ausführungen beziehen jedoch auch anders bezeichnete Fächer der Fächergruppe mit ein.

tischen Einstellungen auf der anderen Seite besteht, die als legitim, begründet oder im Kontext philosophischen Lernens sogar als besonders erstrebenswert beurteilt werden (vgl. z.B. Engels 2001; Talbot 2012). Dennoch herrscht in der Literatur zum Thema weitgehende Einigkeit darüber, dass bestimmte naiv-skeptische und relativistische Einstellungen Lernender philosophisch und pädagogisch betrachtet problematisch sind und im philosophischen Unterricht auf die eine oder andere Weise aufgeklärt, eingehegt oder transformiert werden sollten. Dazu, wie dies gelingen könnte, liegen zahlreiche Vorschläge und Erfahrungsberichte vor.

Allerdings wurde in der Literatur ebenfalls der Verdacht geäußert, dass eine bestimmte, wohl verbreitete Art des Unterrichtens die problematischen Einstellungen selbst verstärkt oder sogar zuallererst hervorruft: Philosophieurse, in denen die Lernenden philosophische Positionen im Kontext von Kontroversen kennenlernen und in denen die Lehrkraft sich zu diesen Kontroversen neutral verhält, könnten, so der Verdacht, skeptische Einstellungen Lernender gegenüber den fraglichen Gegenständen verstärken oder hervorrufen (vgl. z.B. Besong 2016; Gutmann 2021; Wright 2019). Vor diesem Hintergrund schlagen einige Autor*innen vor, einen neutralen Lehrstil durch eine Form des Unterrichtens zu ersetzen, bei der die Lehrenden selbst philosophisch Stellung beziehen: Statt philosophische Kontroversen nur zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen – die Rede ist hier vom „teaching the debate“ –, sollten sich Lehrende innerhalb der verhandelten Kontroversen selbst verorten: „engaging the debate“. Brian Besong formuliert den Vorschlag so:

[T]here is good reason to believe some variety of philosophical skepticism is an undesirable consequence of a standard way of teaching philosophy courses. However [...], this consequence can be avoided without sacrificing desirable educational outcomes, by not just teaching but engaging the content of the debate in a personal way. (Besong 2016, 401)

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, und zwar weder mit einem neuen Erklärungsansatz für die naive Skepsis noch mit einem neuen normativen Vorschlag zur Debatte, sondern mit der Präsentation und Analyse von Ergebnissen der genannten qualitativen Studie. Genauer stelle ich hier die Auswertung von drei Gruppendiskussionen mit Philosophielehrkräften an weiterführenden Schulen zu der Frage vor, ob eine eigene Positionierung Lehrender in ihrem Unterricht oder ein gemeinsames Philosophieren mit den Schüler*innen legitim wäre und dem Eindruck philosophischer Beliebigkeit sowie damit verbundenen Formen naiver Skepsis etwas entgegensetzen könnten. Dazu beschreibe ich im Folgenden zunächst das methodische Vorgehen der Studie und die erhobenen Daten in größerem Detail und präzisiere die Fragestellung sowie das Erkenntnisinteresse der Erhebung (Abschnitt 1). Anschließend stelle ich drei zentrale Themen vor, die sich aus den Einschätzungen der Befragten herausarbeiten lassen und ordne diese ein (Abschnitt 2). Die Darstellung und Einordnung schließe ich mit einem kurzen Fazit und Ausblick ab (Abschnitt 3).

1. Datengrundlage, methodisches Vorgehen und Erkenntnisinteresse der Studie

Die hier ausgewerteten Daten stammen aus einem größer angelegten Projekt, in dem es um Formen der Skepsis im Philosophieunterricht und besonders um bestimmte Spielarten naiver Skepsis Lernender geht (vgl. Burkard 2017; 2018). In diesem Rahmen fand als erster Erhebungsschritt eine Online-Befragung von Philosophie- und Ethiklehrkräften mit primär offenen und halboffenen Fragen statt, an der 29 Lehrkräfte aus drei Bundesländern teilgenommen haben, die alle über

eine philosophische Ausbildung verfügten. Für die Befragung wurde zunächst anhand von Beispielen der Gegenstand umrissen: skeptische und ablehnende Einstellungen von Schüler*innen gegenüber der Möglichkeit philosophischer Einsichten generell oder speziell in bestimmten Bereichen, insbesondere der Ethik. Vor diesem Hintergrund wurden den Lehrkräften Fragen gestellt, die auf die Erhellung und Bewertung des Phänomens sowie auf mögliche Erklärungsansätze und Umgangsweisen damit abzielten. Die vorläufig kategorisierten Antworten aus der Online-Befragung stellten die Grundlage für die zweite Erhebung in Form von drei Gruppendiskussionen dar. Diese habe ich mit jeweils drei bzw. vier Lehrkräften durchgeführt, die zuvor bereits an der Online-Befragung teilgenommen hatten. Rekrutiert wurden die Teilnehmenden für die Online-Befragung über eigene Netzwerke und ein Schneeballsystem. Am Ende der schriftlichen Befragung wurden die Teilnehmenden zu den vertiefenden Gruppendiskussionen eingeladen.

Diese Gruppendiskussionen hatten jeweils eine Länge von etwa zwei Stunden und waren orientiert an einer Handreichung, auf der die Fragen und vorläufigen Auswertungskategorien zur Online-Befragung abgedruckt waren. Die folgende Auswertung bezieht sich allerdings lediglich auf die jeweils letzten 11 bis 18 Minuten der Diskussionen, in denen die hier im Zentrum stehende, abschließende Frage diskutiert wurde:

Was haltet ihr von der Strategie, als Lehrer*in selbst wirklich mit zu philosophieren und dabei deutlich – und natürlich begründet – Stellung zu beziehen, um der scheinbaren Beliebigkeit des Philosophierens entgegenzuwirken?

Diese Frage wurde in den Gruppendiskussionen als Vorschlag akademischer Philosoph*innen eingeführt, die die inhaltliche Zurückhaltung von Lehrkräften als eine Ursache für die Skepsis von Schüler*innen gegenüber der Möglichkeit philosophischer Einsichten betrachteten.

Bei den insgesamt zehn Teilnehmenden der Gruppendiskussionen handelte es sich um Philosophie- bzw. Philosophie- und Ethiklehrkräfte an Gesamtschulen und Gymnasien aus Berlin und Nordrhein-Westfalen. Alle Teilnehmenden verfügten über mehrjährige Unterrichtserfahrungen (etwa zwischen 5 und 15 Jahren) in beiden Sekundarstufen und waren zum Zeitpunkt der Befragung aktiv als Lehrkräfte tätig. Zwei der Teilnehmenden waren zusätzlich als Ausbilder*innen im Referendariat tätig, vier weitere im Rahmen fachdidaktischer Lehre an drei verschiedenen Universitäten. Alle Teilnehmenden waren auf die eine oder andere Weise – z.B. im Rahmen des Referendariats, von Praktika oder Fortbildungen – in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften involviert. Für alle zehn Teilnehmenden lässt sich zudem ein überdurchschnittliches theoretisches Interesse an Fragen philosophischer Vermittlung feststellen, teils verbunden mit eigener Publikationstätigkeit im Bereich der Philosophiedidaktik (bei fünf der Teilnehmenden). Somit war nicht nur aufgrund der begrenzten Anzahl der Befragten, sondern auch angesichts dieser Zusammensetzung der Teilnehmenden die Erhebung selbstverständlich nicht darauf ausgelegt, repräsentative Aussagen über Einstellungen von Philosophielehrkräften zu treffen.

Ein erstes, mit den beiden Erhebungsschritten (Online-Befragung und Gruppendiskussionen) verbundenes Erkenntnisinteresse bestand vielmehr darin, die vermutete unterrichtspraktische Relevanz und die in der Literatur verbreitete negative Bewertung des Phänomens „naive Skepsis“ mit den Einschätzungen aktiver und erfahrener Lehrkräfte abzugleichen. Ein zweites Erkenntnisziel bestand darin, mögliche blinde Flecken bezogen auf das Phänomen und auf Umgangsweisen damit aufzudecken und mithilfe von Einschätzungen erfahrener Lehrkräfte zu

erhellen. Drittens schließlich versprochen insbesondere die Gruppendiskussionen differenzierte, praxisgesättigte Einschätzungen zu Handlungsspielräumen von Philosophielehrkräften. Derartige, im Gespräch mit Akteur*innen aus der Praxis gewonnene Einsichten können nicht zuletzt für die Lehrkräftebildung eine wichtige Ressource darstellen. Generell bieten sie – über die primär theoretisch und normativ geführte fachdidaktische Debatte hinaus – Reflexionsanlässe und Anregungen zu Gestaltungsmöglichkeiten für den Philosophieunterricht im Umgang mit dessen häufig kontroversen, offenen Fragestellungen.

Die Auswertung der transkribierten Audioaufnahmen der Gruppendiskussion erfolgte nach der von Virginia Braun und Victoria Clarke formulierten Methode der Thematischen Analyse (Braun/Clarke 2006; 2012).² Diese flexible und methodologisch weitgehend neutrale Methode der qualitativen Datenanalyse ermöglicht es, zunächst für die Fragestellung einschlägige Codes und darauf aufbauend zentrale Bedeutungsmuster oder Themen in einem Datenset auszumachen, zu organisieren und darzustellen. Sie erlaubt es insbesondere, wiederkehrende Themen und Muster über ein Datenset hinweg zu identifizieren und im Hinblick auf die leitende Fragestellung zu erhellen (Braun/Clarke 2012, 57). Der Fokus dieser Methode und auch der hier vorgelegten Analyse liegt dabei primär auf dem Was, nicht auf dem Wie des Gesagten, auch wenn sich spezifische Formulierungen oder Diskussionsdynamiken als Interpretationshilfen verwenden lassen. Die Äußerungen der Lehrkräfte wurden mit Blick auf das explizit Gesagte, nicht auf mögliche latente Bedeutungen hin untersucht. Die Formulierung von Codes und Themen erfolgte primär induktiv, aus den Daten heraus, auch wenn die Fragestellung selbst durch den oben skizzierten Forschungsdiskurs informiert und in diesem Sinne theoretisch ist (vgl. auch Braun/Clarke 2006 zu diesen und weiteren Optionen für die Anwendung der *Thematic Analysis*).³

2. Jenseits philosophischer Überwältigung und Beliebigkeit: zentrale Themen der Gruppendiskussionen

Unter den Teilnehmenden der Gruppendiskussion bestand im Hinblick auf die Fragestellung und die davon ausgehend besprochenen Themen im Detail deutliche Uneinigkeit. Insbesondere in den Diskussionen G1 und G2 trat bereits nach den ersten Äußerungen jeweils ein scheinbar deutlicher Kontrast zutage: Während die eine Seite sich prinzipiell für philosophische Positionierungen der Lehrkraft und das Mitphilosophieren mit den Schüler*innen aussprach, sprach sich die andere Seite prinzipiell dagegen aus. Doch ebenfalls von Beginn an und zunehmend im Verlauf der Diskussionen wurden Einschränkungen auf beiden Seiten vorgenommen, die den vermeintlich grundlegenden Dissens deutlich abschwächten. Die Dynamik der G3 verlief in verschiedenen Hinsichten anders, hier fand sich keine Person, die die eigene philosophische Positionierung und das gemeinsame Philosophieren in der Weise stark gemacht hätte, wie das in der G1 und der G2 der Fall war. Doch wurden in der G3 ebenfalls Einschätzungen formuliert, die sich gut in die identifizierte Themenlandschaft der drei Gruppendiskussionen einpassen und die einen weitgehenden Konsens bezüglich einiger grundlegender Fragen bei allen Teilnehmenden markieren, wie ich im Folgenden aufzeige.

² Die Transkription erfolgte nach einem inhaltlich-semantischen Transkriptionssystem (vgl. Drehsing/Pohl 2018, 20-22). Um die Lesbarkeit zu verbessern, wurden für die Darstellung in diesem Aufsatz nach der Codierung des gesamten Materials leichte sprachliche Glättungen wie Streichungen von Füllwörtern und maßvolle Anpassungen des Satzbaus vorgenommen.

³ Die Bezüge auf die Gruppendiskussionen finden in folgendem Format statt: G1 bis G3 steht für die jeweilige Diskussion, aus der ein Zitat stammt (in chronologischer Reihenfolge), ergänzend werden die jeweils zitierten Beteiligten mit einem Kürzel B1 bis B10 angeführt.

So werden erstens über alle Gruppen und Befragten hinweg Positionierungen von Lehrkräften in einem starken, uneingeschränkten Sinne abgelehnt, und es werden gemeinsam limitierende Faktoren bezogen auf Kontext und Stil legitimer Positionierungen identifiziert. Äußerungen, die sich auf dieses thematische Spektrum beziehen, sind unter dem Thema 1, „Einwände gegen philosophische Positionierungen“, zusammengefasst. Sie werden in Abschnitt 2.1 vorgestellt und eingeordnet. Zweitens lässt sich Analoges auch in Bezug auf Thema 2 sagen: Eine umfassende philosophische Neutralität von Lehrkräften wird über alle Diskussionen und Teilnehmenden hinweg abgelehnt, auch wenn deutlich unterschiedliche Einschätzungen dazu geäußert werden, was dies im Einzelnen für die Unterrichtsgestaltung impliziert. Das Thema „Einwände gegen philosophische Neutralität“ wird in Abschnitt 2.2. genauer vorgestellt. Drittens schließlich geht es in den Gruppendiskussionen um die Handlungsspielräume, die zwischen starken philosophischen Positionierungen auf der einen Seite und umfassender philosophischer Neutralität auf der anderen Seite bestehen. Die Äußerungen hierzu sind als Thema 3, „Handlungsspielräume jenseits philosophischer Überwältigung und Beliebigkeit“ zusammengeführt und werden in Abschnitt 2.3 vorgestellt und eingeordnet.

2.1 Einwände gegen philosophische Positionierungen

Das Spektrum an Äußerungen dazu, inwiefern Philosophielehrkräfte sich im Unterricht philosophisch positionieren und mit den Schüler*innen in einen philosophischen Diskurs eintreten sollten, ist also am einen Ende begrenzt durch die von den Beteiligten geteilte Ablehnung bestimmter Formen der Positionierung. Diese Ablehnung wird von mehreren Beteiligten mit sehr deutlichen Worten zum Ausdruck gebracht, die sich mit dem sog. Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses in Verbindung bringen lassen.⁴ Ein Beispiel für derartige Äußerungen findet sich in der G1 direkt im ersten Redebeitrag zur Frage, ob sich Lehrkräfte positionieren bzw. mitphilosophieren sollten, um dem Eindruck von Beliebigkeit und damit der Skepsis der Schüler*innen entgegenzuwirken. B3 äußert sich zustimmend, schränkt jedoch bezogen auf jüngere Schüler*innen legitime Formen des gemeinsamen Philosophierens wie folgt ein:

Finde ich total richtig, aber es kommt auf das Alter der Schüler an. Also, zumindest ist das meine Erfahrung, bei meinem Q2 Kurs [12. Jg.], würde ich behaupten, dass wir sehr viel gemeinsam philosophieren. Aber bei den jüngeren Schülern halte ich mich doch eher erst mal zurück. Zumindest bis die überhaupt eine Sache ERARBEITET haben. Die sind ja, also da habe ich nämlich sonst schon manchmal Sorge, die platt zu bügeln. (B3, G1)

⁴ Dieser einflussreiche, zunächst für die politische Bildung formulierte Grundsatz lautet: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.“ Als die beiden weiteren Teile des Beutelsbacher Konsens folgen das sog. Kontroversitätsgebot und ein Gebot zur Förderung der Analysefähigkeit von Schüler*innen (Wehling 1977, 179f.). Der sog. Dresdener Konsens, der auf Initiative von Markus Tiedemann 2016 von Vertreter*innen der Fachverbände Ethik und Philosophie sowie von Mitgliedern des Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik formuliert wurde, enthält teils ähnliche Forderungen, wurde in den Gruppendiskussionen jedoch nicht erwähnt.

Neben dem Verweis auf das Alter der Schüler*innen, das sie und andere Teilnehmende an verschiedenen Stellen als relevanten Faktor für die Frage der Positionierung anführen (so auch zwei Teilnehmende in G3), werden recht martialische Bilder wie das vom „Plattbügeln“ wiederholt verwendet. So formuliert es z.B. B4, die sich im Kontrast zu B3 prinzipiell gegen eine starke Positionierung von Lehrkräften ausspricht, in einer anderen Gruppendiskussion ganz ähnlich:

Aber man ist eben nicht wirklich ein Teilnehmer der Diskussion, sondern hilft denen sozusagen, verhilft denen dazu, selber zu erkennen. Und ich würde sagen [...], grundsätzlich habe ich keine Antwort, aber ich habe viel mehr Instrumentarium, viel mehr Einsichten, die mir helfen, zu einer sinnvollen Diskussion was beizutragen. Und damit würde ich die vielleicht platt reden. Wenn ich das wirklich voll zum Zuge kommen lasse. (B4, G2)

An anderer Stelle in derselben Gruppendiskussion grenzt sich auch B5, der ansonsten vehement das Mitphilosophieren der Lehrkraft verteidigt, vom „Plattreden“ ab:

Ich rede die jetzt nicht platt und bring die jedes Mal auf meinen Kenntnisstand, um dann anzufangen. Das natürlich nicht. Natürlich schraubt man da runter. (B5, G2)

B2, ein weiterer Kritiker einer starken Positionierung, warnt in einem ähnlichen Bild vor dem Effekt fehlender Zurücknahme der Lehrkraft:

[W]enn man dann einfach aus dem Wissen schöpfen würde, also wenn man das ganz NATÜRLICH macht und jetzt nicht als didaktischer Lehrer auftritt, dann würde man die einfach an die Wand diskutieren. (B2, G1)

In der G3 schließlich sprechen sich B8 und B7 in folgender Weise gegen eigene philosophische Positionierungen aus:

B8: Ich tu einen Teufel und bringe mich da als mehr oder weniger gleichwertigen Gesprächspartner ein. Das will ich nicht.

B7: Das ist Beutelsbacher Konsens für mich. (G3)

Auch wenn in den hier angeführten Passagen nur einmal direkt auf den Beutelsbacher Konsens und nicht explizit auf das darin formulierte Überwältigungsverbot Bezug genommen wird (der Beutelsbacher Konsens wird an anderen Stellen in allen drei Diskussionen angesprochen), liegt es nahe, die hier zitierten Begründungsfiguren zu diesem didaktischen Grundsatz in Beziehung zu setzen. So kann aufgrund der Bezugnahmen hierauf in den Diskussionen, angesichts der fachdidaktischen Kenntnisse und der Einbindung in die Lehrkräftebildung aller Teilnehmenden, vorausgesetzt werden, dass der Beutelsbacher Konsens allen grundsätzlich bekannt ist. Es wird zudem deutlich, dass die Lehrkräfte das Überwältigungsverbot nicht bloß für politische, sondern auch für philosophische Urteile als relevant erachten.

Vor diesem Hintergrund, angesichts der verwendeten Bilder („platt bügeln“, „platt reden“, „an die Wand diskutieren“) und aufgrund der teils stark ablehnenden Formulierungen („Ich tu einen Teufel“) lassen sich die Äußerungen als Ausdruck der Ablehnung einer „Überwältigung“ der Schüler*innen durch philosophische Positionierungen der Lehrkräfte interpretieren. Wenn Lehrkräfte sich auf unangemessene, nicht zurückgenommene Weise mit ihren eigenen

philosophischen Auffassungen in den Unterricht einbringen, so offenbar die geteilte Einschätzung der Befragten, dann hindern sie Schüler*innen daran, selbst eigenständig philosophisch zu urteilen. Dies stünde einer in der gegenwärtigen Philosophiedidaktik weithin akzeptierten Zielsetzung des Unterrichts entgegen, die sich auch in den curricularen Vorgaben niederschlägt, nach der Schüler*innen philosophische Reflexionsfähigkeit und Urteilskraft entwickeln sollen.⁵ Kontrastierend zur kritisierten Form der Positionierung verweist z.B. B4 im oben angeführten Zitat explizit auf die Aufgabe der Lehrkräfte, den Schüler*innen dazu zu verhelfen „selber zu erkennen“. An anderer Stelle fügt sie hinzu:

Man ist denen ja inhaltlich auf jeden Fall irgendwie voraus. Man kennt die Hintergrunddebatte viel genauer, hat Argumente im Hinterkopf. Also so richtig ohne zurückgenommene Kraft sozusagen sollte man nicht mitmachen, sonst nimmt man zu viel vorweg. (B4, G2)

Die hier angesprochene Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden im schulischen Philosophieunterricht wird in allen drei Gruppendiskussionen wiederholt als Begründung für die Ablehnung starker Positionierungen oder des Mitphilosophierens der Lehrkräfte angeführt. Genannt werden, wie bereits in einigen der zitierten Äußerungen deutlich wurde, primär Asymmetrien bezogen auf Wissen und Fähigkeiten. Doch auch Asymmetrien in den jeweiligen Rollen, insbesondere bezüglich der Notengebung und damit in der Machtverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden, werden wiederholt angesprochen. So äußern mehrere Beteiligte in den drei Gruppendiskussionen die Einschätzung, dass die Positionierung der Lehrkraft vermittelt über die Notengebung die Schüler*innen daran hindern kann, ihr eigenes Urteil zu formulieren. So sieht es z.B. B9, und zwei ihrer drei Diskussionspartner*innen stimmen ihr emphatisch zu:

Ja, weil sie wahrscheinlich der Meinung sind, Frau Soundso will in der Klausur die Meinung hören, sonst kriege ich eine schlechte Note [...]. Oder er hat mir in der Klausur eine schlechte Note gegeben, weil ich gegen die Rechte der Tiere argumentiert habe. [...]. Also das kann natürlich nach hinten losgehen. (B9, G3)

Ein ähnliches Bedenken gegen die Offenlegung der eigenen philosophischen Ansichten formuliert B4 in einer anderen Gruppendiskussion, wenn sie mahnt, man solle „im Hinterkopf behalten, dass Lehrer natürlich eben doch diejenigen sind, die Noten geben und Schüler das missverstehen könnten, dass sie jetzt besser nicht diese Position vertreten sollten“ (G2). B5 beschreibt, dass sich sein Ziel, „authentisch mit [den Schüler*innen zu] philosophieren“, am besten in einem Kontext umsetzen ließe, in dem keine Noten vergeben werden und der sogar räumlich vom gewöhnlichen Unterricht getrennt ist:

Die Wertungssituation ist ein Riesenproblem und am besten hat's geklappt mit Schülern, wo wir so ein Philosophisches Café hatten. Auch oft in einem Café, nicht in der Schule. (B5, G2)

⁵ So heißt es beispielsweise in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie: „Der Philosophieunterricht soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, eigenständig grundsätzliche Fragen philosophisch zu reflektieren. Dies bedeutet, philosophische Implikationen und Fragen zu erkennen, sie zu formulieren und zu vertiefen. Dabei werden eigene Antworten auf diese Fragen sowie diejenigen der philosophischen Tradition argumentativ vertreten und kritisch hinsichtlich ihrer Voraussetzungen sowie Geltungsmöglichkeiten überprüft. Somit steht im Mittelpunkt der Prüfung im Fach Philosophie eine philosophische Problemreflexion, die methodisch bewusst und begründbar durchgeführt bzw. gestaltet wird.“ (KMK 2006, 5) Vgl. auch die Forderung zur „Stärkung der Urteilskraft“ im Dresdener Konsens (2016).

Hier klingt an, dass der schulische Raum keineswegs ein machtfreier ist, in dem ohne Weiteres „der zwanglose Zwang des besseren Arguments“ gilt, auch wenn der Kernlehrplan für das Fach Praktische Philosophie, nachdem gut die Hälfte der Beteiligten unterrichtet, dies für den Philosophieunterricht konstatiert (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, 10).

Schließlich findet sich noch ein weiteres Begründungsmuster für die Ablehnung (starker) Positionierungen der Lehrkräfte in den Gruppendiskussionen, indem auf die Kontroversität oder Offenheit vieler philosophischer Fragen verwiesen wird. Dabei klingt das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses an, nachdem das, was in der Wissenschaft „kontrovers ist, [...] auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ muss (Wehling 1977, 179).⁶ Explizit stellt B2 diesen Bezug her:

[D]er Klassiker ist natürlich in der Ethik, hier die Gegenüberstellung von Utilitarismus und kantischer Pflichtethik. Und, ich meine, wenn man das Ganze einigermaßen ernsthaft unterrichtet, dann KANN man nicht guten Gewissens sagen, ‚So, die Position hat recht und das ist auf jeden Fall die stärkere.‘ [...] [E]s gibt gute Gründe den Utilitarismus zurückzuweisen. Aber ebenso gute Gründe auch Kants Ethik zurückzuweisen. [...] [Eine Festlegung] widerspricht eigentlich dem Beutelsbacher Konsens. (B2, G1)

Einige Teilnehmende formulieren die Charakterisierung philosophischer Positionen als kontrovers und offen in noch grundsätzlicherer Form. Bisweilen scheinen die Lehrkräfte dabei selbst eine moderate Form metaphilosophischer Skepsis zu vertreten. Z.B. plädiert B4 mit einer derartigen Begründung dafür, dass Philosophielehrkräfte nicht in einem starken Sinne selbst Position beziehen, sondern Klassengespräche primär systematisierend und ordnend moderieren sollten:

Das würde ja eigentlich viel stärker abbilden, was man auch grundsätzlich behaupten würde über philosophische Fragen. Dass die eben nie, oder vielleicht irgendwann mal, einer endgültigen Antwort zugeführt werden können, sondern dass es immer nur darum geht, bessere oder schlechtere Argumente zu sortieren. (B4, G2)

Diese Art der Begründung für philosophische Zurückhaltung von Lehrkräften weist eine Nähe zu Glenn Rosses Argumentation für eine Form der neutralen universitären Lehre im Fach Philosophie auf. Ross begründet seine Forderung nach einer weitgehend neutralen Haltung der Lehrkraft mit metaphilosophischer Skepsis in folgendem Sinne:

[M]ost of our philosophical opinion does not count as genuine knowledge. [...] We believe, and regard our reasons as good ones, but we must recognize that these reasons have not proven good enough to end the discussion. The appropriate level of belief is one mixed with doubt. Moreover, the knowledge that we seek, a knowledge that ends all inquiry, is a knowledge that we currently lack. It is tempting to hide these considerations from our students. For, it is this feature of philosophy – that nothing gets

⁶ Genauer lautet dieses Prinzip: „Was in Wissenschaft *und Politik* kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“ (Hervorhebung A.B.). Die hier angeführten Begründungen der Lehrkräfte nehmen jedoch nur auf die Kontroversen innerhalb der Philosophie (als akademischer Disziplin), nicht auf politische Kontroversen Bezug. Eine entsprechend allgemeine Charakterisierung der Kontroversität findet sich auch im Dresdener Konsens. Darin heißt es: „Es gilt [...], den Unterricht zu einem strittigen Sachverhalt so zu strukturieren, dass mehrere, wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich sind.“ (2016, 106).

ultimately settled – that, at least initially, they find frustrating and demoralizing. Yet it would be intellectually dishonest [...] to pretend that our situation is otherwise. (Ross 1996, 245 und 251)

Allerdings gehen B4 und die anderen beteiligten Lehrkräfte mit ihrer Kritik an Positionierungen im Philosophieunterricht nicht so weit, wie Ross dies tut. Dies wird deutlich, wenn wir uns nun ihre Ablehnung umfassender philosophischer Neutralität als Haltung von Lehrkräften im Unterricht genauer anschauen.

2.2 Einwände gegen philosophische Neutralität

Wie dargelegt, ist das Spektrum an Äußerungen dazu, inwiefern Philosophielehrkräfte sich im Unterricht philosophisch positionieren und mit den Schüler*innen in einen philosophischen Diskurs eintreten sollten, am einen Ende durch die Ablehnung der Beteiligten von starken Formen der Positionierung begrenzt. Am anderen Ende des Spektrums wird – ebenfalls im Kern einhellig, wenn auch weniger dezidiert – über die drei Gruppendiskussionen hinweg eine umfassende philosophische Neutralität abgelehnt. Dabei lassen sich drei Begründungsweisen unterscheiden: erstens die Feststellung, dass bestimmte Formen der Neutralität einer Lehrkraft den Schüler*innen den Eindruck von Beliebigkeit vermitteln, zweitens der Verweis auf den Wunsch Lernender, dass Lehrkräfte Position beziehen, und drittens die Beobachtung, dass Neutralität nicht authentisch sei. Schauen wir uns zunächst Beispiele für die erste Art von Begründung an. So antwortet B1 auf die Frage, ob die inhaltliche Zurücknahme der Lehrkraft zum Eindruck der Beliebigkeit philosophischer Überlegungen beitrage:

Wenn es falsch gemacht wird, dann trägt es dazu bei, ja. Also, oder wenn es ungeschickt gemacht wird. Dass zu jeder Äußerung gesagt wird: ‚Ja, ok, mhm (zustimmend), ja finde ich auch, mhm (zustimmend), ja, ok‘, dann führt es natürlich bei den Schülern dazu, ‚Das ist alles beliebig‘, und das führt zu Frust. (B1, G1)

Als nächster Sprecher in derselben Gruppendiskussion reagiert B2 grundsätzlich kritisch auf die Annahme – wie er sie reformuliert –, dass man „Skepsis erzeugt“, wenn „man nach dem Beutelsbacher Konsens unterrichtet“. Doch er stimmt B1 zu:

Also natürlich, wenn man irgendwie aus einer falsch verstandenen didaktischen Rücksichtnahme immer sagt: ‚Ja, mhm (zustimmend)‘, obwohl jemand totalen Müll gesagt hat (lacht). So aus Freude darüber: ‚Ah, da äußert sich jemand‘. (B2, G1)

B4, die wiederholt die angemessene Rolle der Lehrkraft als die eines Moderators charakterisiert, stellt in einer der anderen Gruppendiskussionen heraus, dass diese Rolle nicht als vollkommen neutral oder zurückgenommen verstanden werden sollte:

Ich würde nicht sagen, dass ein Moderator jemand ist, der immer nur sagt: ‚Oh jetzt hast du gerade was gesagt. Sag du mal was dazu‘, sondern, der greift schon auch inhaltlich ein und systematisiert, hebt auf eine abstraktere Ebene, bringt die insofern voran und kann, glaube ich, im Zuge des Tuns werten und sagen ‚Das hier war ein total tolles Argument. Geht da mal drauf ein, versucht mal dagegen...‘, also insofern, glaube ich, nimmt man sich da gar nicht voll raus. (B4, G2)

Diese drei Äußerungen gehen in eine ähnliche Richtung wie das, was Susan Gardner im Kontext des *Philosophy for Children*-Programms über die Gefahren eines Unterrichts schreibt, in dem sich die Lehrkraft mit einem bloßen Dialog zwischen den Schüler*innen zufriedengibt, statt durch entsprechende Anleitung eine Orientierung an Wahrheit sicherzustellen:

Simply because a happening is *called* ‘philosophy’, e.g. ‘a philosophy café’, does not, in and of itself, lend credence to the claim that what is going on is ‘philosophy’. [...] If what is going on is not genuine *inquiry*, i.e. if what is going on is not founded on a collective commitment to move toward truth – as opposed to, say, the fun of exchanging opinions, then what is going on is *not* philosophy. [...] [T]eachers [...] are easily seduced into believing that *dialogue per se* is surely the main event – that somehow, if the children are talking, something miraculous will occur. (Gardner 2015, 72)

Die zweite Art der Begründung für die Ablehnung einer neutralen Haltung der Lehrkraft führt z.B. B6 an, wenn er entsprechende Ansprüche von Schüler*innen beschreibt:

Also ich merk das bei meinen Schülern ganz stark, dass die auch an mich als Lehrperson den Anspruch haben, durchaus ein gewisses Korrektiv zu sein. Also eben nicht nur derjenige zu sein, der irgendwas bündelt und wieder neu verteilt [...], sondern durchaus mal sagt: ‚Das ist vielleicht plausibel oder nicht plausibel, weil...‘, das fordern die durchaus aktiv ein. (B6, G2)

Diese Art der Begründung für eine Ablehnung von Neutralität stellt im Falle von B6 zugleich eine von mehreren Argumentationsweisen für eine Positionierung von Lehrkräften dar. Dagegen führt in einer der anderen Diskussionsrunden auch eine Teilnehmende, B10, den Wunsch von Schüler*innen danach an, dass sie als Lehrerin sich mit ihren philosophischen Positionen einbringt, obwohl sie selbst diese Rolle in der Diskussion deutlich zurückweist und ihre Beiträge im Unterricht im Sinne einer *advocatus diaboli*-Strategie verstanden sehen möchten. In Reaktion auf einen Vorredner, der es ablehnt, sich zum Schlagabtausch anzubieten, sagt sie:

Ich glaube aber, die Schüler und Schülerinnen, die empfinden das glaube ich schon so [dass man sich zum Schlagabtausch anbieten soll]. Also wenn ich jetzt gerade daran zurückdenke [...], ich hab im Leistungskurs evaluiert und da schrieb eine Schülerin tatsächlich, sie findet den Unterricht so toll, weil man mit mir so gut diskutieren und debattieren konnte. (B10, G3)⁷

Die Ablehnung umfassender Neutralität unter Bezugnahme auf die mangelnde Authentizität einer solchen Rolle schließlich wird ebenfalls wiederholt in den Gruppendiskussionen genannt und auch mit entsprechenden Wünschen der Schüler*innen in Verbindung gebracht. Zum authentischen Handeln als Lehrkraft gehöre es dazu, so die Einschätzungen, auch etwas von seinen eigenen philosophischen Überlegungen – einschließlich der eigenen Fragen und Zweifel – offen zu legen. Dazu zwei Beispiele aus den Gruppendiskussionen:

Das, was du eben gesagt hast, dass man manchmal sagt: ‚Dies oder jenes ist so eine Frage, in der ich total schwankend bin selber und damit unzufrieden‘, also das mache ich tatsächlich auch öfter. Und ich merke irgendwie, das finden Schüler gut, normalerweise. [...]. Und manchmal ist es auch so, dass die am Ende von einer Reihe selber wissen wollen, wie man dazu steht, und das sage ich dann auch.

⁷ Am Ende der Gruppendiskussion, an der B10 beteiligt war, richtete sie übrigens an mich als Diskussionsleiterin die Aufforderung: „Jetzt sag du doch mal, Anne...“. (G3)

[...] Also es ist auf jeden Fall immer gut, wenn man so das Gefühl rüberbringt, dass man deren Argumente so in einem echten Sinne interessant findet. Was ja eigentlich nur dann authentisch ist, wenn man nicht insgeheim denkt: ‚Ja, ja, aber das müsste eigentlich noch irgendwie...‘. (B2, G1)

Aber ich halte es auch für wenig authentisch, nicht auch ab und zu mal kräftig seine Meinung zu sagen. [...] Aber eben nicht im laufenden Geschäft [...]. Mich sprechen Schüler dann auch ganz oft an, auf dem Flur: ‚Sagen Sie mal, B1, Sie müssen mir mal gerade dazu was sagen. Was ist denn Ihre Meinung zu...?‘ Mache ich auch, ja. Aber das ist natürlich dann, das betrifft dann auch nicht den Unterricht an sich. (B1, G1)

Wie aus diesen Zitaten hervorgeht, verbinden beide Lehrkräfte ihr Bekenntnis zu bestimmten Formen der Positionierung und zu einer Ablehnung umfassender Neutralität direkt mit Einschränkungen: ‚am Ende einer Reihe‘ oder außerhalb des Unterrichts, ‚auf dem Flur‘, teilen sie ihren Schüler*innen in Reaktion auf deren Fragen ihre Einschätzungen mit. Doch trotz ihrer hier und an anderen Stellen der Diskussionen zum Ausdruck gebrachten Reserviertheit gegenüber starken Positionierungen stellen sie fest: Seine Ansichten gar nicht offen zu legen sei ‚wenig authentisch‘ (B1) und es sei gut, echtes und authentisches Interesse an den Argumenten der Schüler*innen zu vermitteln (B2). Nebenbei bemerkt B1 zudem noch, dass eine umfassende philosophische Neutralität im Handeln als Lehrkraft gar nicht möglich sei, sondern dass ‚allein schon die AUSWAHL des Materials und die Reihenfolge, in dem man es präsentiert, manipulativ wirkt [...], dessen muss man sich einfach absolut sicher sein‘ (G1). Es liegt nahe, die Betonung der Bedeutung eines Bewusstseins für den potentiell manipulativen Effekt der Materialauswahl und -präsentation als eine weitere Kritik an dem Versuch zu verstehen, sich als Lehrkraft vollkommen neutral zu verhalten (vgl. zur Gefahr der unbeabsichtigten Beeinflussung z.B. auch Oberle 2016, 256).

Interessanterweise werden in den Gruppendiskussionen keine ethischen oder politischen Gründe angeführt, die gegen eine umfassende Neutralität sprechen könnten, während diese für die Diskussion um Neutralitätsforderungen bezogen auf den Politikunterricht wie auch in der philosophiedidaktischen Literatur eine wichtige Rolle spielen (vgl. z.B. Giesinger 2021; Meyer 2011; Roew 2017 und zahlreiche Beiträge in Widmaier/Zorn 2016).⁸ Eine der beteiligten Lehrkräfte, B9, die neben Philosophie auch Politik unterrichtet, formuliert explizit einen Kontrast zwischen den beiden Fächern. Während man in der Politik ‚eine klare Meinung haben‘ müsse, nicht zuletzt im Hinblick auf demokratische Wahlen, sei dem in der Philosophie nicht so:

⁸ Auch in den Curricula für den Philosophie- und Ethikunterricht wird wiederholt betont, dass die bekenntnisfreie, religiöse und weltanschauliche Neutralität des Unterrichts nicht mit ‚Standpunktlosigkeit und Wertneutralität‘ gleichzusetzen sei, wie es z.B. im Rahmenlehrplan für das Fach *Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde* in der Sekundarstufe I in Brandenburg heißt (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport Brandenburg 2015, 6). In diesem Sinne hebt auch der rheinland-pfälzische Lehrplan für das Fach *Ethik* in der Sekundarstufe II hervor: ‚Der Ethikunterricht darf weder ideologisch indoktrinieren noch Indifferentismus fördern.‘ (Kultusministerium Rheinland-Pfalz 1983, 6) Und im Rahmenlehrplan für das Fach *Ethik* in der Sekundarstufe I in Berlin wird sowohl auf gesellschaftliche Pluralität und Dissens bezogen auf ethische Fragen als auch auf verbindliche Orientierungspunkte verwiesen: ‚In einer durch Pluralismus gekennzeichneten Gesellschaft gelten als von allen geteilte moralische Verbindlichkeiten allein die Prinzipien, wie sie in den universellen Menschenrechten dargelegt und im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland festgeschrieben sind. Ethische Fragen müssen daher in einem an der Vernunft orientierten Verständigungsprozess gemeinsam geklärt und entschieden werden.‘ (Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Familie Berlin 2015, 3).

[In der] Philosophie ist es vielleicht nicht so schlimm, wenn man dazwischen ist und sowohl das Eine oder das Andere gut findet und vielleicht kann man sich nicht entscheiden. (B9, G3)

Allerdings sollten diese Beobachtungen nicht überbewertet werden. Denn nicht zuletzt hat ja die Fragestellung, die ich in die Diskussion eingebracht habe, den Fokus auf mögliche Zusammenhänge zwischen einem neutralen Unterrichtsstil und der Förderung einer skeptischen Haltung gegenüber der Philosophie gelenkt, statt auf mögliche ethische oder politische Einwände gegen die Neutralität von Lehrkräften abzu zielen. Dennoch unterstreicht die Konzentration auf Schwierigkeiten, die mit einer weitgehenden philosophischen Neutralität von Lehrkräften verbunden sein können, die Bedeutung dieser Fragestellung für den Philosophieunterricht auch über die ethisch-politische Dimension hinaus.

2.3 Handlungsspielräume jenseits philosophischer Überwältigung und Beliebigkeit

Wenn die Lehrkräfte, wie dargelegt, bestimmte Formen der Positionierung und bestimmte Formen der Neutralität im Unterricht ablehnen, welche Handlungsspielräume sehen sie dann zwischen diesen beiden Enden des Spektrums? Und wie beziehen sie diese Spielräume auf die Frage danach, ob sich dem Eindruck der Beliebigkeit und der daraus erwachsenden Skepsis durch Positionierung und engagiertes Mitphilosophieren entgegenwirken ließe? Diesbezüglich herrscht deutlich weniger Einigkeit zwischen den Lehrkräften als bezüglich der Ablehnung der Extreme an beiden Enden des Spektrums. Dennoch sind auch zu diesen Fragen in den drei Gruppendiskussionen Antwortmuster zu erkennen, die teils in den bislang angeführten Zitaten auch schon anklangen. Grob einordnen lassen sich die benannten Handlungsspielräume entlang des Positionierungs-Neutralitäts-Spektrums: von (mehr oder weniger) vorsichtigen philosophischen Positionierungen und zurückgenommenen Formen des Mitphilosophierens über die Beurteilung von Argumenten bis hin zu Handlungsweisen, die keine spezifischen Positionen der Lehrkraft erkennbar werden lassen, wohl aber deren Wertschätzung gegenüber der Philosophie. Entlang dieses Spektrums stelle ich hier nun wiederum konkrete Äußerungen der Lehrkräfte vor.

Wiederholt werden Formen der Positionierung oder des Mitphilosophierens von Beteiligten als legitim und fruchtbar beurteilt, die mit einer Offenlegung eigener Fragen und Zweifel einhergehen. Diese Formen werden zumindest von einem Teil der Befragten nicht als überwältigend oder als problematische Beeinflussung der Lernenden eingeschätzt. Zugleich schreiben sie diesen Formen der Positionierung positive Wirkungen zu. In diesem Sinne führt z.B. B5 aus:

Zum Stellung beziehen: Ja, warum eigentlich nicht? Wenn ich gleichzeitig dabei auch meine Position sofort problematisiere und [...] klar mache: Ich ringe da mit mir. Und ich habe, glaube ich, keine philosophische Position wo ich sagen könnte: ‚Da sag ich hundertprozentig: Ich seh das so‘. Also man kann auf jeden Fall irgendwelche Spannungen sichtbar machen. Auch wie ich damit umgehe und das als Vorbild dann denen vorlebe. Ich habe zwar meine Position, aber ich kenne die Schwächen und sage: ‚Okay, ihr müsst das angreifen, wenn ihr mich widerlegen wollt‘ [...], das zu tun und nicht nur dieser *advocatus diaboli* als Moderator. (B5, G2)

Ein möglicher Vorzug dieser Form der vorsichtigen Positionierung, der hier benannt wird, besteht in der Chance, auf diese Weise eine Vorbildfunktion dafür einzunehmen, wie man eine philosophische Position vertreten und dabei zugleich offen für Einwände sein kann. Ähnlich wird in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Philosophieunterricht begründet, dass Lehrkräfte philosophisch Stellung beziehen sollten:

[Im] Philosophieunterricht ist es wünschenswert, daß der Lehrer sich zu seinen Überzeugungen bekennt und zu strittigen Problemen auch Stellung nimmt. Dadurch könnte er den Schülern zur Einsicht verhelfen, daß es möglich ist, von der Tragfähigkeit der eigenen begründeten Auffassung überzeugt zu sein und doch zugleich zu akzeptieren, daß andere – von anderen Voraussetzungen ausgehend – auch zu anderen Ergebnissen gelangen. (Der niedersächsische Kultusminister 1985, 5)⁹

Die Möglichkeit, mittels eigener Positionierung als Vorbild zu fungieren, wird auch in Bezug auf den Politikunterricht als ein Grund dafür angeführt, dass Lehrkräfte ihre Überzeugungen unter bestimmten Bedingungen offenlegen sollten (vgl. z.B. Hess/McAvoy 2009, 97; Hoffmann 2016, 202–204).

Für vorsichtige Positionierungen, die mit einer Offenlegung der eigenen Fragen einhergehen, sprechen sich in den Gruppendiskussionen auch B3 und B2 aus. Letzterer tut dies, wie oben bereits zitiert, mit der Begründung: „das finden Schüler gut, normalerweise“ und unter Verweis darauf, dass dies ein authentisches Interesse an den Argumenten der Schüler*innen vermitteln könne (G1; ähnlich auch B5 in G2). B3 hebt zudem hervor, dass sich ein solches Offenlegen eigener Fragen und Abwägungen im Unterricht als gemeinsames Philosophieren verstehen lasse:

[Dass man] auch wirklich Einblick gibt in das, wo zwischen man schwankt. Also es gibt sehr viele aktuelle Fragestellungen, da wäre ich glücklich, wenn ich mal einen ganz gefestigten Standpunkt dazu finden würde. [...] [D]as transparent zu machen, was in einem vorgeht, welche Argumente man abwägt, da habe ich schon den Eindruck, dass das gemeinsames Philosophieren ist.“ (B3, G1)

Als eine weitere Handlungsoption, die zudem dezidiert mit dem Anliegen in Verbindung gebracht wird, den Eindruck der Beliebigkeit zu vermeiden, wird das Beurteilen von Argumenten genannt. In den Gruppendiskussionen wird diese Option interessanterweise wiederholt als Alternative zur philosophischen Positionierung und teils auch zum gemeinsamen Philosophieren formuliert – auch wenn sich behaupten ließe, dass das Beurteilen von Argumenten gerade wichtiger Bestandteil solcher Positionierungen wie auch des Philosophierens selbst ist. In diesem Sinne lässt sich unter anderem die oben bereits angeführte Äußerung B4s verstehen, nach der man auch in der Rolle einer Moderatorin die „Gültigkeit oder Überzeugungskraft der Argumente“ beurteilen könne, „ohne selber eine ganz bestimmte Position“ zu vertreten. Auch so ließe sich der Eindruck der Beliebigkeit vermeiden (G2). Ähnlich äußern sich B1 und B2 an verschiedenen Stellen in einer der anderen Gruppendiskussionen:

Wenn man einfach mal die GÜTE der Argumente abwägt und dann eine Rückmeldung gibt, dann führt es meines Erachtens nicht zu Beliebigkeit. (B1, G1)

Man signalisiert dann: ‚Das ist ein gutes, relevantes Argument, das sollte gewürdigt werden‘, also es ist so ein dezenter Hinweis darauf, so, das ist jetzt hier willkommen [...] und hofft, dass daran andere anknüpfen und würdigen oder sich herausgefordert fühlen. (B2, G1)

⁹ Ein derartig deutliches Plädoyer für philosophische Stellungnahmen waren bei der Durchsicht curricularer Vorgaben für die Fächergruppe Ethik und Philosophie in den verschiedenen Bundesländern sonst nicht zu finden – jenseits von Forderungen speziell zu ethischen und politischen Positionierungen (vgl. die Zitate in Fn. 7).

B6 stellt zudem heraus, dass fehlende fachliche Kompetenzen von Referendar*innen den Unterricht insofern negativ beeinflussen könnten, dass es ihnen nicht gelänge, die Beurteilung von Argumenten vorzunehmen – und dass dies zum Eindruck von Beliebigkeit führe:

Wenn die [Referendar*innen] unsicher oder gar inkompetent sind, dann überträgt sich das sofort auf den Unterricht, weil die überhaupt nicht in der Lage sind, so eine Moderation vernünftig zu machen, Argumente zu gewichten, zu bündeln und so weiter. Weil die oftmals nicht über die relevanten Begriffe verfügen, weil das dann dazu kommt, dass man diesen Relativismus hat. Ich werfe die Frage in den Raum und alles steht so gegeneinander. (B6, G2)

Die beiden damit hier zunächst dargestellten Handlungsoptionen – erstens zurückhaltende, un-abgeschlossene Positionierungen, verbunden mit Transparenz bezüglich eigener Unsicherheiten und Fragen, zweitens das Beurteilen von Argumenten – gehen mit einer Offenlegung eigener philosophischer Urteile der Lehrkräfte einher. Die zwei weiteren Handlungsoptionen, die in den Gruppendiskussionen beschrieben und jeweils von mehreren Beteiligten als angemessen beurteilt werden, sind nicht mit einer solchen Offenlegung verbunden. Das gilt erstens für die wiederholt genannte Strategie, den *advocatus diaboli* zu spielen und zweitens für eine Handlungsweise, bei der Lehrkräfte sich mit einer bestimmten Haltung oder mit ihrer Person statt mit konkreten philosophischen Auffassungen ins Spiel bringen. Die erste Option beschreibt B9 unter Zustimmung von B7 als etwas, das zur alltäglichen Praxis der Philosophielehrkraft gehöre:

B9: Ich kann auch philosophieren, das tun wir immer. Also wenn ich *advocatus diaboli* spiele, dann philosophiere ich auch. Das ist ja klar.

B7: Ja, ich moderiere das Gespräch, da philosophiere ich natürlich mit.

B9: Oder ich antworte direkt auf Schüler, ‚Aber wieso denkst du nicht...?‘, ‚Was hältst du von dem Gedanken...?‘, ‚Aber wie kannst du...?‘. Also das ist Philosophieren, aber die Frage, ob es meine eigene Auffassung ist...? (G3)

Die beiden Lehrerinnen verstehen diese Option also als eine Form des Mitphilosophierens, auch wenn es nicht darum geht, seine eigene Position offen zu legen (an anderer Stelle in der Diskussion lehnen die beiden Positionierungen explizit ab). Es scheint hier primär darum zu gehen, einen philosophischen Diskurs unter den Schüler*innen anzuleiten und dabei Einseitigkeiten entgegenzutreten, indem Positionen in die Diskussion eingebracht oder stark gemacht werden, die sonst zu kurz kämen – ‚dass ich [...] *advocatus diaboli* spiele und eine Positionen, die im Moment im Unterricht schwach gemacht wird, versuche zu verteidigen‘, ergänzt B9 (G3). Dass bei diesem Vorgehen die eigene Position nicht offengelegt werden soll, legt auch der folgende Austausch zwischen B1 und B2 nahe:

B1: Da bleibe ich schon eher in so einer Moderatorenrolle.

B2: Allenfalls so als Anwalt des Teufels oder so.

B1: Ja, ja ja. (G1)

Statt durch das Mitdiskutieren der Lehrkraft ließen sich die Schüler*innen auch ‚über Unterrichtsmaterialien mit den Argumenten versorgen, die für eine andere Sicht, die zu kurz kommt, sprechen‘, ergänzt B2 an anderer Stelle (G1, ähnlich B6 in G2). Inwiefern die Lernenden immer verstehen, dass eine Lehrkraft eine Position nicht als ihre eigene stark macht, ist allerdings nicht

klar. Oben hatte ich bereits B10s Einschätzung wiedergegeben, dass Schüler*innen die *advocatus diaboli*-Strategie bisweilen als eine Positionierung der Lehrkraft missverstehen (G3). Diese Beobachtung findet sich auch in einer größer angelegten Studie, die Diana Hess und Paula McAvoy an weiterführenden Schulen in den USA durchgeführt haben. Dazu berichten sie in zwei Publikationen:

We also had some preliminary findings that suggested that students often misinterpret what they see in the classroom. For example, some students, particularly those from low socioeconomic status [...] backgrounds, misunderstood devil's advocacy as teacher disclosure. (Hess/McAvoy 2009, 100)

[S]tudents with low political knowledge and limited language proficiency sometimes misinterpreted devil's advocacy for the teacher's actual views. (Hess/McAvoy 2015, 93)

Generell sind die geschilderten Strategien, bei denen Lehrkräfte Positionen stark machen, ohne sie selbst zu vertreten, nahe am Neutralitätssende des Spektrums von Handlungsoptionen angesiedelt. Dennoch werden sie im Kontext der Gruppendiskussionen – auch abgesehen davon, dass Schüler*innen sie bisweilen als Positionierungen missverstehen – als Alternativen zu einer Form umfassender Neutralität verhandelt, die den Eindruck der Beliebigkeit zu vermitteln droht. Denn zum einen werden diese Strategien von den Beteiligten wiederholt als Formen des Philosophierens beschrieben, zum anderen stehen sie im Zusammenhang mit weiteren Schilderungen dazu, wie man sich als Lehrkraft einbringen und die eigene Wertschätzung der Philosophie vermitteln kann, ohne bestimmte philosophische Positionen zu vertreten. Dies ist neben den *advocatus diaboli*-Strategien der erwähnte zweite Typus von Handlungsoptionen, mit denen die Beteiligten dem Eindruck der Beliebigkeit entgegentreten, ohne eigene philosophische Auffassungen ins Spiel zu bringen: Sie bemühen sich darum, Interesse und Begeisterung für die Sache und die Äußerungen der Schüler*innen zu vermitteln, eine philosophische Haltung zu demonstrieren und sich als Person einzubringen. Die Bedeutung des Einbringens der eigenen Person sprechen z.B. B7 und B8 an verschiedenen Stellen in der G3 an:

Also einbringen? [...] Ich habe jetzt überlegt, wie ich das angehe, aber das hängt, glaube ich, so ein bisschen auch vom Philosophieverständnis ab, das man verfolgt und meins ist nicht unbedingt eins, der Zampano im argumentativen Diskurs zu sein und den jetzt hier so vorzuzeigen. Sondern, ja ich bringe halt, glaube ich, meine Person einfach stark ein. (B7, G3)

Da biete ich mich an, aber nicht, um gegen oder mit jemandem zu diskutieren, sondern, um neue Horizonte öffnen zu können. Da bin ich dabei. (B8, G3)

Die Bedeutung einer philosophischen Haltung und des Interesses an den behandelten Fragen hebt B5 hervor:

Ich muss kein Physiker sein, um guten Physikunterricht zu machen, aber ich muss auf einer gewissen Weise Philosoph sein, um guten Philosophieunterricht zu machen. Weil da eine Haltung auch wieder mit reinspielt. Und Interesse an diesen, ein ganz starkes Interesse an diesen Fragen. (B5, G2)

Während B5 diese Einschätzung mit einem Plädoyer für Positionierungen der Lehrkraft verbindet, argumentiert B2 in einer anderen Gruppendiskussion dafür, dass sich Interesse an und

Begeisterung für die philosophischen Fragen durch eine bestimmte Art des Auftretens auch vermitteln ließen, ohne dass man selbst philosophisch Stellung bezieht:

Also ich finde [...] auf jeden Fall, dass man auch ohne, dass man seine Position vertritt und aktiv mitphilosophiert, irgendwie rüberbringen kann, dass man selber für die Fragen brennt. Dieses Interesse dafür kann man auf jeden Fall RÜBERbringen, dass es da um viel geht [...]. Und dass man das SPANNEND findet, indem man Impulse gibt einfach nur oder Einwände bringt. Also in der ganzen ART, wie man dann auftritt, kommt das rüber. (B2, G1)

Die Beteiligten der Gruppendiskussionen sehen somit ein breites Spektrum an Handlungsspielräumen für Philosophielehrkräfte jenseits von überwältigenden philosophischen Positionierungen auf der einen Seite und einer neutralen Zurückhaltung, die Beliebigkeit suggeriert, auf der anderen Seite.

3. Fazit und Ausblick

Zur Auswertung der Gruppendiskussionen lassen sich zusammenfassend drei primäre Ergebnisse festhalten: Erstens lehnen alle Beteiligten bestimmte starke, nicht zurückgenommene philosophische Positionierungen für ihrem Unterricht ab. Dies tun sie mit Verweis auf den Überwältigungseffekt, den solche Positionierungen haben könnten und der zentralen Zielen des Philosophieunterrichts entgegenstünde. Dabei verweisen sie auch auf Asymmetrien zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, primär bezogen auf Wissen und Fähigkeiten sowie im Hinblick auf die Notengebung und das damit verbundene Machtgefälle. Generell sind sie zurückhaltend bis ablehnend gegenüber dem Vorschlag, sich als Lehrende mit ihren eigenen philosophischen Auffassungen in den Unterricht einzubringen, sofern dies nicht mit großer didaktischer Vorsicht geschieht: „engaging the debate“ ist für einige der Beteiligten unter günstigen Bedingungen in Oberstufenkursen eine legitime Option, für andere nur verbunden mit deutlicher Zurücknahme und bei Offenlegung eigener Fragen, während dies für andere gar keine legitime Handlungsmöglichkeit im Unterricht darstellt.

Zweitens lehnen jedoch ebenfalls alle beteiligten Lehrkräfte eine umfassende Neutralität oder Zurücknahme bezogen auf die philosophische Reflexion im Unterricht ab. Diese vermittelte in der Tat einen Eindruck von Beliebigkeit. Auch wird darauf verwiesen, dass starke Neutralität der Lehrkraft mit einem Mangel an Authentizität einhergehe – oder gar nicht erst möglich sei. Nicht zuletzt würden philosophische Stellungnahmen seitens der Schüler*innen begrüßt oder explizit eingefordert. Insofern lässt sich sagen, dass die Beteiligten auch einen Unterrichtsstil ablehnen, der in einer neutralen Form von „teaching the debate“ besteht.

Drittens beschreiben die Lehrkräfte ein breites Spektrum von Handlungsspielräumen jenseits philosophischer Überwältigung und Beliebigkeit, die sie als legitim beurteilen. Zum Teil sehen sie diese als Möglichkeit, um gezielt dem Eindruck von Beliebigkeit und damit verbundener Skepsis gegenüber der Philosophie etwas entgegenzusetzen. Zu den beschriebenen Optionen zählen zurückgenommene philosophische Positionierungen und insbesondere das Offenlegen eigener philosophischer Fragen und Zweifel, das Beurteilen von Argumenten, verschiedene Formen der Gesprächsmoderation wie das Spielen eines *advocatus diaboli* sowie die Einnahme einer Haltung, die Interesse an und Begeisterung für die behandelten philosophischen Gegenstände und Fragen vermittelt.

Was lässt sich aus diesen Ergebnissen über die Studie hinaus lernen? Selbstverständlich ist die Aussagekraft angesichts der Anzahl und Zusammensetzung der Beteiligten sehr begrenzt hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf die Einstellungen anderer Philosophielehrkräfte. Auch lassen sich aus einer empirischen Erhebung allein natürlich keine normativen Schlüsse ziehen. Dennoch halte ich die Studie in mindestens drei Hinsichten für aufschlussreich und anschlussfähig: Erstens ergänzt sie die primär theoretisch und normativ geführte philosophiedidaktische Debatte um praxisgesättigte, nuancierte Einschätzungen von Lehrkräften, die die Vermutung stützen, dass die behandelten Fragen für die Unterrichtspraxis bedeutsam und mit komplexen Handlungsentscheidungen für die Gestaltung des Unterrichts, speziell für die Gesprächsführung sowie die Ausgestaltung der eigenen Rolle als Philosophielehrkraft verbunden sind. Dabei werden aus der Perspektive der Praxis Handlungsspielräume beschrieben, die einfache Dichotomien zwischen Neutralität und Positionierung unterlaufen. Zweitens lassen sich die Ergebnisse im Rahmen der Lehrkräftebildung und für Praktiker*innen als Reflexionsanlass und Anregung zu angemessenen Handlungsoptionen und möglichen Rollen für Philosophielehrkräfte verwenden. Drittens kann die Studie auch einen Ausgangspunkt für breiter angelegte Untersuchungen darstellen, z.B. mit größeren und diverseren Gruppen von Philosophielehrkräften, unter Einbeziehung von Schüler*innen oder im Hinblick auf Vergleiche zwischen dem Philosophieunterricht und anderen Fächern.¹⁰

Literatur

- Andre, J. (1983): Dealing with Naive Relativism in the Philosophy Classroom. *Metaphilosophy*, 14 (2), 79–83.
- Besong, B. (2016): Teaching the Debate. *Teaching Philosophy*, 39 (4), 401–412.
- Braun, V./Clarke, V. (2006): Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- Braun, V./Clarke, V. (2012): Thematic Analysis. In: H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Hrsg.), *APA Handbooks in Psychology. APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2. Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological* (S. 57–71). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Burkard, A. (2017): Everyone Just Has Their Own Opinion. *Metaphilosophical Scepticism in the Philosophy Classroom. Teaching Philosophy*, 40 (3), 297–322.
- Burkard, A. (2018): Eine Skizze zur Erforschung von Umgangsweisen mit metaphilosophischer Skepsis im Philosophieunterricht. In: H. Kminek, R. Torkler und Ch. Thein (Hrsg.), *Zwischen Präskription und Deskription. Zum Selbstverständnis der Philosophiedidaktik* (S. 97–124). Opladen: Barbara Budrich.

¹⁰ Studien wie die erwähnte, großangelegte Untersuchung von Hess und McAvoy, bei der im Rahmen eines Mixed-Method-Verfahrens und über einen Zeitraum von mehreren Jahren hinweg neben Lehrkräften auch (ehemalige) Schüler*innen befragt und Unterricht beobachtet wurde, illustrieren, was mit entsprechenden Ressourcen möglich wäre (vgl. Hess/McAvoy 2015). Auch kleiner angelegte Studien wie jene von Monika Oberle und Kolleg*innen zu Vorstellungen von Politiklehrkräften zum Beutelsbacher Konsens könnten fruchtbare Vergleiche zu den Vorstellungen der Lehrkräfte der jeweiligen Fächer ermöglichen (vgl. Oberle/Ivens/Leunig 2018).

Herzlicher Dank gebührt den Lehrkräften, die an der Online-Befragung und insbesondere an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben, Tilman Drope für seine sehr aufschlussreiche methodische Beratung sowie Abdulla Sari und Eva Hinternesch für ihre Transkriptions- und Recherchearbeiten. Karl-Josef Burkard und Laura Martena danke ich für ihre äußerst hilfreichen Rückmeldungen zu früheren Fassungen dieses Beitrags.

- Der niedersächsische Kultusminister (1985): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Philosophie. Gymnasiale Oberstufe. Hannover: Berenberg'sche Druckerei.
- Drehsing, Th./Pohl, Th. (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Aufl. URL: www.audiotranskription.de/praxisbuch, Zugriff am 28.02.2021.
- Dresdener Konsens für den Philosophie und Ethikunterricht (2016). Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 38 (3), 106.
- Engels, H. (2001): Zum Problem der Verunsicherung der Schüler durch die Philosophie. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 23 (4), 324–328.
- Gardner, S. T. (2015): Comment on 'Inquiry Is No Mere Conversation' (1995). Journal of Philosophy in Schools, 2 (1), 71–91.
- Giesinger, J. (2021): Kontroversität im Ethikunterricht: Das Kriterium der öffentlichen Rechtfertigbarkeit. In: M. Kim, K. Neef, J. Friedrich und T. Gutmann (Hrsg.), Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität. Opladen: Barbara Budrich (im Erscheinen).
- Gutmann, T. (2021): Grundkurs Ethik. Erziehung zum Relativismus? In: M. Kim, K. Neef, J. Friedrich und T. Gutmann (Hrsg.), Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität. Opladen: Barbara Budrich (im Erscheinen).
- Hess, D. E./McAvoy, P. (2009): To Disclose or Not to Disclose. In: D. E. Hess, Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion (S. 97–110). New York: Routledge.
- Hess, D. E./McAvoy, P. (2015): The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education. New York: Routledge.
- Hoffmann, A. (2016): Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns – »Heppenheimer Intervention«. In: B. Widmaier, P. Zorn (Hrsg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung (S. 197–206). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (1983): Lehrplan Ethik. Grundfach in der Oberstufe des Gymnasiums (Mainzer Studienstufe) und der berufsbildenden Schule. URL: <https://ethik.bildung-rp.de/lehrplaene-epa.html>, Zugriff am 28.02.2021.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie. URL: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1286>, Zugriff am 28.02.2021.
- Meyer, K. (2011): Moralische Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht. In: M. Limbourg, G. Steins (Hrsg.), Sozialerziehung in der Schule (S. 225–239). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Praktische Philosophie. URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8-auslaufend-bis-2021-22/index.html>, Zugriff am 28.02.2021.
- Ministerium für Jugend, Bildung und Sport Brandenburg (2015): Rahmenlehrplan Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. URL: <https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/1-e-r/kompetenzentwicklung>, Zugriff am 28.02.2021.

- Oberle, M. (2016): Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung. In: B. Widmaier, P. Zorn, (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 251–259). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Oberle, M./Ivens, S./Leunig, J. (2018): Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: L. Möllers, S. Manzel (Hrsg.), *Populismus und Politische Bildung* (S. 53–61). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Pfister, J. (2019): Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy. *Teaching Philosophy* 42 (3), 221–246.
- Roew, R. (2017): Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus. In: Ders., P. Kriesel (Hrsg.), *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts* (S. 29–58). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ross, G. (1996): Metaphilosophical Skepticism and the Teaching Philosophy. In: K. Lehrer, B. J. L. Beverly, A. Slicht und N. D. Smith (Hrsg.), *Knowledge, Teaching and Wisdom* (S. 245–252). Dordrecht u.a.: Kluwer Academic Publishers.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2015): Teil C. Ethik. Jahrgangsstufen 7–10. URL: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/ethik/kompetenzentwicklung>, Zugriff am 28.02.2021
- Talbot, B. (2012): Student Relativism: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb. *Teaching Philosophy*, 35 (2), 171–187.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: S. Schiele, H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.) (2016): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Wright, J. (2019): The Truth, But Not Yet: Avoiding Naïve Skepticism via Explicit Communication of Metadisciplinary Aims. *Teaching in Higher Education*, 24 (3), 361–377.