

Die DNA-Matrix des Philosophierens

Frank Brosow*

»The shape of DNA, it is popularly said, owes its discovery to the chance sight of a spiral staircase when the scientist's mind was just at the right receptive temperature. Had he used the elevator, the whole science of genetics might have been a good deal different. - Although, possibly, quicker. And only licensed to carry fourteen people.« (Pratchett 1988, S. 162.)

Der Didaktik der Philosophie und Ethik fällt die undankbare Aufgabe zu, ein Verständnis des Philosophierens zu entwickeln, das gleichzeitig den Bezug zur hochkomplexen *akademischen Philosophie* und die grundlegende Relevanz des *Philosophierens* für Schule und Gesellschaft (vgl. Martens 2003, Kap. 1; Richter 2016; Brosow 2017) erkennen lässt. Der im schulischen und politischen Kontext maßgeblich gewordene *Kompetenzbegriff* (vgl. Weinert 2001) wäre prinzipiell flexibel genug, um das Philosophieren als Tätigkeit oder Haltung zu erfassen. Der aktuell geführte, auf Output, Messbarkeit und individuelle Performanz fixierende *Kompetenzdiskurs* lässt eben diese Flexibilität jedoch vermissen (vgl. Roeger 2016, Kap. 5).

Der hier vorgestellte Ansatz versteht Philosophieren als Bildungsprozess. Prozesse der gemeinten Art finden im Philosophie- und Ethik-Unterricht statt, aber auch in anderen Fächern sowie überall dort, wo Menschen allein oder gemeinsam eigene und fremde Überlegungen evaluieren. Die *DNA-Matrix des Philosophierens (TRAP-Mind Theory)*; vgl. Brosow 2019) macht diese Bildungsprozesse planbar und empirisch nachweisbar.

Während die drei Bereiche *Verstehen*, *Bewerten* und *Handeln* die Art des (philosophisch-ethischen) Problems bestimmen, bestimmen die vier Niveaus *Denken*, *Nachdenken*, *Argumentieren* und *Philosophieren* die Weise, in der wir uns mit ihm auseinandersetzen (intuitiv, willentlich, dialogisch, systematisch). Im strengen Sinne findet Philosophieren

erst auf dem letzten dieser Niveaus statt. Im weiten Sinne kann jeder aufrichtig auf Erkenntnis ausgerichtete Beitrag zur Vervollständigung der Matrix als *Philosophieren* gelten.

Wir entwickeln unsere Gedanken von einem Niveau zum nächsten, indem wir auf früheren Niveaus angestellten Überlegungen *Gründe* hinzufügen. Jedes Niveau hat zwei *Stufen*: Die Gründe auf jedem Niveau können *ungetestet* oder *getestet* sein. Erst der Prozess des Testens und Korrigierens macht aus Denken, Nachdenken und Argumentieren *Philosophieren*.

Die Kriterien zum Testen von Überlegungen sind Beobachtungen über die Arbeitsweise des intuitiven Denkens entnommen (vgl. Kahneman 2011; Kriesel und Roew 2017, Kap. 3.4) und bleiben auf allen Niveaus dieselben: *Klarheit*, *Korrelation*, *Konsistenz*, *Vergleich* und *Vollständigkeit (3K2V-Kriterien)*. Wir gelangen von der ungetesteten zur getesteten Stufe, indem wir Gründe für alternative Überlegungen zusammentragen, die für *und* gegen jede Überlegung angeführten Gründe in gute und schlechte Gründe unterteilen und dann einerseits *nur* und andererseits möglichst *allen* guten Gründen folgen, um zur bestbegründeten Überlegung des jeweiligen Niveaus zu gelangen.

Die DNA-Matrix des Philosophierens ermöglicht eine klare Abgrenzung von Ansätzen, in denen ›Philosophieren‹ als ein freies Assoziieren von Ideen verstanden wird, die ohne systematische Qualitätsprüfung am Stammtisch oder im Stuhlkreis geäußert werden (vgl. Ralla und Sinhart-Pallin 2015, Kap. 2.4.4). Sie zeigt den Niveauunterschied zwischen bloßen *Ideen*, *Meinungen* und *Impulsen* einerseits und begründeten *Konzepten*, *Urteilen* und *Entscheidungen* andererseits auf und betont, dass ›begründet‹ noch nicht ›gut begründet‹ bedeutet. Es ist in erster Linie die *Qualität von Begründungen*, die durch Philosophieren verbessert werden

* Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

<i>Niveau:</i>	D Denken (<i>intuitiv, automatisch, mühelos</i>)		N Nachdenken (<i>bewusst, anstrengend, privat</i>)		A Argumentieren (<i>parteiisch, sozial</i>)		P Philosophieren (<i>unparteiisch, allgemein</i>)	
<i>Anspruch:</i>	p denkt x als a und erwägt, x als b zu denken.		p glaubt, dass p (gute) Gründe hat x als c zu denken.		p glaubt, dass andere (q) (gute) Gründen haben, zuzustimmen, wenn p x als d denkt.		p glaubt, dass jeder (gute) Gründe hat, die Gründe von p für d als gute Gründe zu akzeptieren.	
<i>Stufe:</i>	ungetesteter Ausdruck frei assoziierter Beispiele (a, b) →	<i>intuitiv</i> getestet an <i>Klarheit</i> <i>Konsistenz</i> <i>Korrelation</i> <i>Vergleich</i> <i>Vollständigkeit</i>	ungetestete Gründe für a und b hinzugefügt (j, z) →	<i>willentlich</i> getestet an <i>3K2V (r)</i> und aus Alternativen gewählt (c)	ungetestete Gründe für c hinzugefügt (j, z) →	<i>dialogisch</i> getestet an <i>3K2V (s)</i> und aus Alternativen gewählt (d)	ungetestete Gründe für r, s und d hinzugefügt (j, z) →	<i>systematisch</i> getestet an <i>3K2V (t)</i> und aus Alternativen gewählt (t)
↓ <i>Bereich</i> ↓								
x Verstehen	Idee (Beschreibung / Assoziation)		Konzept (begründete Idee)		Definition (begründetes Set von Konzepten)		Theorie der Bedeutung (begründetes Set von Begründungen)	
x Bewerten	Meinung (Überzeugung / Einstellung)		Urteil (begründete Meinung)		Argumentation (begründetes Set von Urteilen)		Theorie der Qualität (begründetes Set von Begründungen)	
Handeln nach x	Impuls (Motiv)		Entscheidung (begründeter Impuls)		Haltung/Praxis (begründetes Set von Entscheidungen)		Theorie des Verhaltens (begründetes Set von Begründungen)	

Abb. 1: Die DNA-Matrix des Philosophierens (vgl. Brosow 2019).

kann. Dabei können Gründe in mehr als einer Hinsicht *gute* Gründe sein, wobei *Klarheit*, *Konsistenz*, *Korrelation*, *Vergleich* und *Vollständigkeit* stets eine Rolle spielen.

Die tatsächliche Tragweite der (guten) Gründe, die zur Stützung einer Überlegung angeführt werden, muss zu dem Anspruch passen, mit dem die Überlegung vorgetragen wird. Gute Gründe *für mich* werden an *meinen eigenen* Erfahrungen gemessen (Nachdenken). Erhebe ich den Anspruch, dass andere meine Überlegungen anerkennen oder gar übernehmen sollen, muss ich Gründe anführen, die (auch) *für sie* gemessen an *ihren* Erfahrungen gute Gründe sind (Argumentieren). Beansprucht eine Überlegung, eine allgemeingültige *Theorie* zu sein, muss sie auf objektiven Gründen aufbauen, die unabhängig von individuellen und gruppenspezifischen Erfahrungen von allen Menschen akzeptiert werden (Philosophieren).

Die Matrix ist *nicht* als Stufenmodell zu verstehen, dessen Endziel das Erreichen des Niveaus des Philosophierens darstellt. Gute Gründe, die »nur« gemessen an den Erfahrungen einzelner Personen oder Gruppen gute Gründe sind, gehören nicht zum Niveau des Philosophierens, hören deshalb jedoch nicht auf, gute Gründe zu sein. Gleichzei-

tig gilt, dass eine systematisch begründete *Theorie* nicht *allein* dadurch wirksam kritisiert werden kann, dass man sie an individuellen oder gruppenspezifischen Überlegungen misst. Welches Niveau für die Lösung eines Problems entscheidend ist, hängt vom gegebenen Problem ab. Für die Frage nach dem »guten Leben« mag ein auf dem Niveau *Nachdenken* gefundenes, individuelles Konzept oft wichtiger sein als eine objektive Theorie. Die Frage, was eine »gute Freundschaft« ausmacht, erfordert in erster Linie eine intersubjektive Einigung der konkret Betroffenen auf dem Niveau *Argumentieren*. Die Frage, was als moralisch, rational oder wissenschaftlich anzuerkennen ist, ist nur auf dem Niveau *Philosophieren* zu beantworten.

Mit der DNA-Matrix lässt sich zudem veranschaulichen, dass Probleme in verschiedenen *Bereichen* unterschiedliche Arten von Lösungen erfordern. In einer Dilemmadiskussion macht es einen Unterschied, ob wir danach fragen, wie die Hörner des Dilemmas zu *verstehen* sind, wie sie für sich genommen *bewertet* werden, oder wie Menschen angesichts der bereits feststehenden, gemischten Werturteile in der komplexen Situation *handeln* sollten.

Aus Sicht der *akademischen* Philosophie hilft die

Matrix zu verstehen, warum philosophische Probleme oft ungelöst bleiben: Jede Theorie muss sich entscheiden, ob sie *alle* guten Gründe darstellt (Vollständigkeit) oder nur diejenigen, die gemeinsam ein einheitliches System ergeben (Konsistenz). Da sich philosophische Probleme empirischen Lösungen entziehen, kann keine dieser Optionen als die höherwertige erwiesen werden. Der Fortschritt beim Philosophieren besteht in der Selektion, Zunahme und Ausdifferenzierung der guten Gründe, die sich im Zusammenhang mit einem philosophischen Problem anführen lassen. Daher werden auch philosophiehistorische Diskurse durch neue Erkenntnisse nicht obsolet, sondern bleiben ein bewahrungswürdiger Teil des Theoriebildungsprozesses.

Philosophieren betrifft aber nicht nur hauptberufliche Philosoph*innen, sondern alle. Versteht man philosophisch-ethische Bildung nicht einseitig als eine Sache individueller, kognitiver Kompetenzen, sondern als einen offenen Prozess, an dem unterschiedliche Personen auf individuell unterschiedliche Art und Weise teilhaben können, so wird auch im Bereich philosophisch-ethischer Bildung *Inklusion* möglich. Es ist nicht nötig, dass alle Personen in einem Bildungsprozess dieselbe Rolle einnehmen, in gleicher Weise aktiv sind oder in denselben Feldern der Matrix Ergebnisse produzieren, solange sich alle in der einen oder anderen Weise als aktiv in diesen Prozess einbezogen erfahren und so das Philosophieren als Teil ihrer allgemeinen und individuellen Natur erleben.

Ein Verständnis des Philosophierens als Bildungsprozess und die Betonung von an der DNA-Matrix orientierten Qualitätskriterien könnten sowohl die akademische Philosophie und ihre Didaktik als auch in digitalen und analogen Medien geführte, interdisziplinäre und gesamtgesellschaftliche Diskurse bereichern.

Kriesel, Peter; Roew, Rolf (2017): Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Martens, Ekkehard (2003): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert.

Pratchett, Terry (1988): *Sourcery*. London: Transworld Publishers.

Ralla, Mechthild; Sinhart-Pallin, Dieter (2015): Handbuch zum Philosophieren mit Kindern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Richter, Philipp (2016): »Konzeption und föderale Wirklichkeit: Philosophie-/Ethikunterricht im Pluralismus«. In: ders. (Hg.): Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–30.

Roeger, Carsten (2016): Philosophieunterricht zwischen Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich.

Weinert, Franz Emanuel (2001): »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«. In: ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim; Basel: Beltz, S. 17–31.

LITERATUR

Brosow, Frank (2019): The TRAP-Mind-Matrix. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20574.48961>; deutsch: ders.: Die DNA des Philosophierens. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11347.02080> [26.04.2019].

Kahneman, Daniel (2011): *Thinking fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.