

Aspekte im einzelnen durch. Lesen ist wesentlich „Übersetzungsleistung“ (132), Sprache Lebens-Dolmetsch, Einübung in das Bedenken von Symbol(en).

Verschärft durch die Reihe der Beispiele stellt sich nun unausweichlich die Frage nach dessen Wahrheit. Dies zumal, wenn das Denken seinen Ausgang nimmt bei der Dichtung und dem Schönen. Gestalt mag zwar Probleme erledigen, wie Sp. Hofmannsthal zitiert (51, Anm. 44 u. ö.), aber ebenso muß darauf bestanden werden, daß sie als solche „niemals eine Lebensbasis abgibt. Schönheit allein... rechtfertigt das Leben nicht“ (115). Läßt sie sich (philosophisch) denken und wie ist ihr „Verheißungscharakter“ zu verstehen? – Das 8. Kap. („Das Schöne denken? Die Betroffenheit der Philosophie“) und das 9. sind diesen Fragen gewidmet: „Bilanz“ (155–211). – Zunächst gilt es, vor dem Anruf des Schönen nicht auszuweichen (und sei es durch „Übersetzung“ des Schönen in Sätze [173]), sondern ihn ernst zu nehmen: „Er verbietet das Ausweichen vor der Frage, ob seine Verheißung wahr sei“ (157). Gegen einen Ansatz der Kunst beim Schein (vgl. jüngst etwa W. Simonis, Rezension ThPh 60 [1985] 470/471) setzt Sp. (mit Hegel und Adorno) bei deren Wahrheitsbezug an (vgl. 150 u. ö.). „Die Wahrheit... , die im Vor-Schein des Schönen von Natur und Werk sich anzeigt, lebt ihrerseits keineswegs ‚jenseits‘ der Schönheit.“ (184) Das Schöne denken, heißt dann, „statt es begreifen, sich von ihm ergreifen zu lassen, um betroffen seinem unvordenklichen Aufblitz nach-zudenken“ (160). So aber kommt das Denken vor eine Alternative: den Schein des Schönen als „Anschein“ (lebensdienliche Illusion, Flucht- oder Wunschtraum) zu nehmen oder als „Vorschein“, als „erste, anfängliche Anwesenheit des Erhofften“ (180/181), als „Wahr-traum“ (178). Beantwortbar ist die Wahrheits- (und Gutheits-)Frage angesichts des Schönen – gegen Adorno, mit dem er bis dahin gegen „den Abschied und die Verabschiedung der Kunst“ (173) gestritten hat, hält Sp. sie für beantwortbar – nicht mehr „allein aus der ästhetischen Erfahrung, sondern erst aus deren religiösem Verständnis“. Dann aber erfährt „glaubendes Denken... in den Splittern hiesiger Schönheit das Licht einer Herrlichkeit, deren ‚Friede‘... ‚über alle Vernunft‘ ist“ (beide Zit. 157) – einer Herrlichkeit, deren „Gewicht“ abschließend bedacht wird (207–211). Sie suchen wir nicht, sondern – so die Schluß- wie die Eingangsthese des Buches (192, vgl. 11) – wir antworten ihr.

Eine klare Gliederung und ein ausführliches Namensregister erleichtern die Lektüre. Zahlreiche Fußnoten laden dazu ein, weiterführenden Hinweisen und thematischen Andeutungen zu folgen. Eine bibliographische Schlußnotiz nennt die Erstveröffentlichungen. Wenn auch bis auf das 7. Kap. alle anderen bereits, wenn teils auch verstreut, greifbar waren, so haben sie doch erst und gerade in der vorliegenden Zusammenstellung ihre ihnen gemäße Ordnung, den gemeinsamen Fluchtpunkt gefunden. Rez. hätte es indes begrüßt, wenn einige wenige, der Verdeutlichung dienende, aber doch wohl etwas saloppe Kurzhinweise (29, 30, 32) und Einseitigkeiten (27, 192) bei der Endredaktion überarbeitet worden wären. Solches aber tritt nicht erst zuletzt, sondern jeweils sogleich zurück hinter der Kunst des „Auf-hörens auf eines anderen Wort“, in das philosophische Reflexion sich übersteigt (vgl. 12). P.-O. ULLRICH

MARTENS, EKKEHARD, *Einführung in die Didaktik der Philosophie* (Die Philosophie, Einführungen in Gegenstand, Methoden und Ergebnisse ihrer Disziplinen). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983.

Ein Buch über Didaktik der Philosophie kann bei dem an der Schule tätigen Pädagogen und bei seinem Kollegen, der das Fach Philosophie an einer Hochschule vertritt, leicht auf Skepsis stoßen. Didaktik, so könnte der eine argumentieren, ist ein Know-how, das nicht aus Büchern, sondern nur durch Praxis erworben werden kann. Der andere könnte eine Philosophiedidaktik deshalb ablehnen, weil sie zu einer der Sache nicht angemessenen Simplifizierung und Popularisierung führe. M. setzt sich mit diesen und anderen Einwänden gegen die relativ junge Fachdisziplin ‚Didaktik der Philosophie‘ auseinander und stellt ihnen seine eigene Konzeption entgegen. Eine Didaktik der Philosophie sei weder überflüssig noch schädlich, noch sei sie der Philosophie in dem Sinn äußerlich, daß sie lediglich die Aufgabe habe, bereits feststehende Ergebnisse zu vermitteln. Philosophie und Didaktik stehen nach M. vielmehr in einem wechselsei-



tigen Bestimmungsverhältnis zueinander (15). Aus dem argumentativen Charakter der Philosophie ergebe sich, daß Philosophie wesentlich ein Lehr-Lern-Prozess sei. Im Unterschied zu den verschiedenen Formen des Dogmatismus gehe die Philosophie nicht von festen Einsichten und Positionen aus, sondern unterziehe diese gerade einer kritischen Prüfung, um so auf dem Weg des einsichtigen Lernens zu einem verbesserten Wissen zu kommen. Zum Argumentationsprozess gehören aber nicht nur die Argumente, sondern auch die Argumentierenden. Deshalb könne man die Subjekt-Seite nicht als rein äußerliches Moment der Philosophie sehen. „Die Bewegung, die Motivation der philosophierenden Subjekte gehört wesentlich zur Philosophie hinzu. Ein Schüler- und Adressatenbezug läßt sich daher nicht als isolierte didaktisch-methodische Frage behandeln, sondern folgt aus der Bestimmung von Philosophie selbst“ (16). – Diese „Konstituierungsthese“ wird dann anhand zweier Beispiele aus der Philosophiegeschichte differenziert und begründet. Kap. II „Platon als Klassiker der Didaktik“ (22–56) ist um eine Interpretation des ‚Theaitetos‘ zentriert und von Wolfgang Wielands Platoninterpretation inspiriert, nach der das Ideenwissen praktisches Können ist. Der ‚Theaitetos‘ frage nicht nur, was Wissen ist, sondern er gebe zugleich Hinweise darauf, wie wir diese Frage beantworten können und wozu wir sie überhaupt stellen. Kap. III „Gemeine‘ und ‚philosophische‘ Vernunft“ (57–75) geht ein auf die Kontroverse zwischen Kant und Garve über die Möglichkeiten einer Popularphilosophie. Nach M. ist Kants Philosophie nur vor dem Hintergrund der Popularphilosophie der zeitgenössischen Aufklärung zu verstehen und wie diese von didaktischen Ansprüchen geprägt. Fast in allen seinen großen Schriften setze sich Kant mit der Popularitätsforderung als gerechtfertigtem Anspruch einer Philosophie auseinander. „Erst mit der Spezialisierung und Angleichung der Philosophie an das herrschende Paradigma der neuzeitlichen (Natur-)Wissenschaft (science) hat Philosophie ihren Anspruch auf Popularität und didaktische Wirksamkeit zugunsten ‚subtiler Untersuchungen‘ fast völlig verdrängt, den Kant noch als zentrales Problem diskutiert hat“ (72). – Der Praktiker wird mit besonderem Interesse Kap. V „Kontingente Lerngeschichten“ (98–126) lesen. Dort berichtet der Vf., der Professor für Didaktik der Philosophie an der Universität Hamburg ist und daneben an einem Gymnasium Philosophie unterrichtet, über das von ihm durchgeführte Unterrichtsbeispiel „Jugendrevolte heute und Sinnfrage“. Dabei wird u. a. über den philosophischen Werdegang des Lehrers, die Themenfindung zusammen mit der Klasse, die Motivierung der Schüler zum eigenen Weiterdenken und die Bewertung der Leistungen gesprochen.

M. gibt einen kurzen Überblick über die Geschichte der Didaktik der Philosophie, deren gegenwärtige institutionelle Situation und die einschlägigen Publikationsorgane; er weist auf Defizite und Desiderate in der Forschung hin (5–8). Sein Buch ist ein anregender Beitrag zur Diskussion ‚Wozu Philosophie?‘ Wer vor einer Klasse steht, muß auf diese Motivationsfrage eine lebensnähere und überzeugendere Antwort geben als der, der sich in den Elfenbeinturm verfestigter akademischer Institutionen und tradierter Fragestellungen zurückziehen kann. Die Konstituierungsthese hat zweifellos gute Gründe für sich. Wenn sie sich auf Platon beruft, darf sie jedoch auch nicht übersehen, daß es Sokrates ist, der das Gespräch führt. Sie darf nicht in der Weise einseitig verstanden werden, als könne die Philosophie auf den Begriff des Klassischen und die hermeneutische Arbeit verzichten, weil es ihr nicht zuletzt darum gehen muß, mit Sokrates den Zugang zu bestimmten Fragen überhaupt erst zu eröffnen. F. RICKEN S. J.