

Jonas Pfister  
Peter Zimmermann (Hrsg.)

# Neues Handbuch des Philosophie- Unterrichts



Jonas Pfister, Peter Zimmermann (Hrsg.)

*mit Beiträgen von Gregor Betz, Georg Brun, Anne Burkard, Klaus Draken, Gerhard Ernst, Juliette Gloor,  
Henning Franzen, Roland W. Henke, Roger Hofer, Dominique Kuenzle, Cyrill Mamin, Philippe Patry,  
Jonas Pfister, Bernd Rolf, Mandy Schütze, Rolf Sistermann, Matthias Tichy, Michael Wittschier,  
Peter Zimmermann, Tobias Zürcher*

# Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts

Haupt Verlag

1. Auflage 2016

Die Deutsche Bibliothek – CIP Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

2016 © Haupt, Bern

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagsgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Satz: Verlag die Werkstatt, Göttingen

Printed in Germany

UTB-Band-Nr.: 4514

ISBN: 978-3-8252-4514-6

# Inhaltverzeichnis

<b>Einleitung</b> . . . . .	11
-----------------------------	----

## Auswahl und Strukturierung von Inhalten

<b>1 Philosophie-Curricula als Instrumente zur Steuerung des Unterrichts</b> . . . . .	21
<i>Roland W. Henke</i>	
1.1 Der didaktische Sinn inhaltlicher Vorgaben . . . . .	21
1.2 Der didaktische Sinn von Zielvorgaben bzw. Kompetenzerwartungen. . . . .	22
1.3 Vorgaben zu Planungs- und Gestaltungsprinzipien des Unterrichts? . . . . .	25
1.4 Der NRW-Kernlehrplan Philosophie als Steuerungsinstrument des Unterrichts . . . . .	26
<b>2 Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen</b> . . . . .	43
<i>Matthias Tichy</i>	
2.1 Kompetenzorientierung als didaktisches Problem . . . . .	44
2.2 Wissen und Können im Philosophieunterricht . . . . .	46
2.3 Philosophie vs. Philosophieren lehren und lernen . . . . .	50
2.4 Die Bedeutung exemplarischer Inhalte für die Bestimmung von Kompetenzen . . . . .	52
2.5 Fachspezifisches Wissen und Kompetenzen . . . . .	54
<b>3 Fachliche Klärung und didaktische Rekonstruktion</b> . . . . .	61
<i>Peter Zimmermann</i>	
3.1 Das Modell der didaktischen Rekonstruktion . . . . .	62
3.2 Lernen als Konzeptveränderung . . . . .	63
3.3 Präkonzepte im Philosophieunterricht . . . . .	65
3.4 Konzeptveränderung im Philosophieunterricht. . . . .	67
3.5 Auswahl von Inhalten. . . . .	70
3.6 Fachliche Klärung . . . . .	71
3.7 Strukturierung . . . . .	73
3.8 Hinweise zur Methodenwahl . . . . .	74
3.9 Checkliste . . . . .	75

## Themen

<b>1 Ethik</b> . . . . .	81
<i>Henning Franzen</i>	
1.1 Ethik im Philosophieunterricht. . . . .	82
1.2 Drei Problembereiche. . . . .	84
1.3 Ein Beispiel aus dem Unterricht . . . . .	92
1.4 Schlussbemerkung. . . . .	96

<b>2</b>	<b>Anthropologie und Politische Philosophie</b> . . . . .	101
	<i>Anne Burkard</i>	
2.1	Fachliche Eigenheiten, Methoden und Themen der Politischen Philosophie	102
2.2	Fachliche Eigenheiten, Methoden und Themen der philosophischen Anthropologie . . . . .	107
2.3	Eine Beispielreihe aus dem Bereich der philosophischen Anthropologie . .	111
2.4	Abschließende Bemerkungen . . . . .	116
<b>3</b>	<b>Erkenntnistheorie und Wissenschaftstheorie</b> . . . . .	121
	<i>Gerhard Ernst</i>	
3.1	Zwei skeptische Überlegungen . . . . .	121
3.2	Die Analyse von Wissen . . . . .	124
3.3	Theorien der Rechtfertigung . . . . .	129
3.4	Weitere Themen der Erkenntnistheorie . . . . .	133
3.5	Das Problem der Induktion . . . . .	133
3.6	Falsifikationismus . . . . .	136
3.7	Revolutionäre Wissenschaftstheorie . . . . .	138
3.8	Weitere Themen der Wissenschaftstheorie . . . . .	139
<b>4</b>	<b>Philosophie des Geistes und Sprachphilosophie</b> . . . . .	145
	<i>Dominique Kuenzle</i>	
4.1	Einleitung . . . . .	145
4.2	Kanonisierte Philosophie des Geistes I: Das Leib-Seele-Problem . . . . .	146
4.3	Kanonisierte Philosophie des Geistes II: Künstliche Intelligenz . . . . .	149
4.4	Kanonisierte Philosophie des Geistes III: Personale Identität . . . . .	151
4.5	Neuere Entwicklungen I: Erweiterungen und Anwendungen der Künstlichen Intelligenz . . . . .	153
4.6	Neuere Entwicklungen II: Ausgedehnter Geist . . . . .	156
4.7	Didaktische Herausforderungen der Sprachphilosophie . . . . .	156
4.8	Kritisches Denken I: Semantik vs. Pragmatik . . . . .	158
4.9	Kritisches Denken II: Begriffe und sprachliche Bedeutung . . . . .	160
4.10	Angewandte Sprachphilosophie I: Lügen vs. Irreführen . . . . .	162
4.11	Angewandte Sprachphilosophie II: Beleidigende, diskriminierende (Jugend)Sprache . . . . .	163
<b>5</b>	<b>Logik und Argumentationstheorie</b> . . . . .	169
	<i>Gregor Betz</i>	
5.1	Einleitung . . . . .	169
5.2	Eine Beispielkontroverse – dargestellt in Dialogform, als Pro-Kontra-Liste und als Debattenkarte . . . . .	170
5.3	Die Überprüfung von Begründungsansprüchen: Einzelne Argumente klarer fassen. . . . .	175
5.4	Einen Argumentationszusammenhang verstehen . . . . .	188
5.5	Aus Argumentanalysen lernen: Meinungsbildung und Diskussionsführung .	194
5.6	Zusammenfassung. . . . .	196

## Didaktisch-methodische Planung und Durchführung

<b>1</b>	<b>Problemorientierung, Lernphasen und Arbeitsaufgaben</b> . . . . .	203
	<i>Rolf Sistermann</i>	
1.1	Problemorientierung . . . . .	203
1.2	Lernphasen nach dem Bonbonmodell . . . . .	209
1.3	Arbeitsaufgaben . . . . .	217
<b>2</b>	<b>Methoden der Textarbeit</b> . . . . .	225
	<i>Michael Wittschier</i>	
2.1	Texterschließung: Kompetenzen, Operatoren, Indikatoren . . . . .	225
2.2	Grundsätzliche Überlegungen zur Textarbeit . . . . .	228
2.3	Methodisch-didaktische Zugänge . . . . .	229
2.4	Methoden der Texterschließung . . . . .	230
2.5	Ausgesuchte Methoden der Texterschließung . . . . .	235
<b>3</b>	<b>Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion</b> . . . . .	247
	<i>Georg Brun</i>	
3.1	Ziele der Textstrukturanalyse . . . . .	247
3.2	Gliedern als Methode der Textstrukturanalyse . . . . .	248
3.3	Textstruktur herausarbeiten . . . . .	250
3.4	Darstellung der Textgliederung . . . . .	251
3.5	Fallbeispiel . . . . .	253
3.6	Aufgaben und Ziele der Argumentanalyse . . . . .	257
3.7	Argumente rekonstruieren . . . . .	262
3.8	Argumente evaluieren . . . . .	267
<b>4</b>	<b>Schreiben</b> . . . . .	275
	<i>Jonas Pfister</i>	
4.1	Freier Tagebucheintrag . . . . .	277
4.2	Beschreibung eines Beispiels . . . . .	279
4.3	Inhaltsangabe . . . . .	280
4.4	Kommentar . . . . .	282
4.5	Essay . . . . .	284
4.6	Begriffe und Argumente . . . . .	286
4.7	Schreibstrategien . . . . .	288
4.8	Rückmeldung, Bewertung und Benotung . . . . .	289
<b>5</b>	<b>Sokratisches Gespräch und Lehrgespräch</b> . . . . .	293
	<i>Klaus Draken</i>	
5.1	Vorbemerkung: Ein Widerspruch . . . . .	293
5.2	Das Lehrgespräch als fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch . . . . .	294
5.3	Das Sokratische Gespräch als <i>Schule des Selbstdenkens</i> . . . . .	301
5.4	Konsequenzen für die unterrichtliche Praxis . . . . .	307
<b>6</b>	<b>Gedankenexperimente</b> . . . . .	313
	<i>Tobias Zürcher</i>	
6.1	«Was wäre, wenn ...?» . . . . .	313

6.2	Wozu Gedankenexperimente im Unterricht? . . . . .	314
6.3	Gedankenexperimente durchführen. . . . .	320
6.4	Gedankenexperimente entwerfen . . . . .	326
<b>7</b>	<b>Bilder und Filme . . . . .</b>	<b>331</b>
	<i>Juliette Gloor</i>	
7.1	Einleitung . . . . .	331
7.2	Bilder im Philosophieunterricht . . . . .	332
7.3	Film im Philosophieunterricht . . . . .	339
<b>8</b>	<b>Digitale Medien . . . . .</b>	<b>353</b>
	<i>Mandy Schütze</i>	
8.1	Einleitung . . . . .	353
8.2	Lehrer und Schüler als Konsumenten . . . . .	355
8.3	Lehrer und Schüler als Produzenten. . . . .	357
8.4	Weblogs . . . . .	358
8.5	Wikis. . . . .	364
8.6	Soziale Netzwerke, Mikroblogging und Chat . . . . .	367
8.7	Echtzeitkollaboration, textbasiert . . . . .	368
8.8	Echtzeitkommunikation, audiovisuell. . . . .	369
8.9	Videos, Podcasts . . . . .	370
8.10	Computergestützte Präsentationen . . . . .	371
8.11	Lernspiele/Rollenspiele. . . . .	371
8.12	Urheberrecht und Lizenzen . . . . .	372
8.13	Ausblick . . . . .	373
<b>9</b>	<b>Projektarbeit im Philosophieunterricht . . . . .</b>	<b>375</b>
	<i>Cyrril Mamin</i>	
9.1	Grundlagen der Projektarbeit. . . . .	376
9.2	Legitimation der Projektarbeit . . . . .	378
9.3	Das Café Philosophique als Projektarbeit. . . . .	381
9.4	Projektarbeit im Philosophieunterricht? – Eine Bilanz . . . . .	386

## Leistungskontrolle und Bewertung

<b>1</b>	<b>Formen der Lernerfolgsüberprüfung . . . . .</b>	<b>395</b>
	<i>Bernd Rolf</i>	
1.1	Lernerfolgsüberprüfung auf der Grundlage von Kompetenzmodellen. . . . .	396
1.2	Überprüfungsformen für die gymnasiale Oberstufe . . . . .	399
1.3	Anforderungsbereiche für die Abiturprüfung . . . . .	401
1.4	Dimensionen der Problemreflexion . . . . .	403
1.5	Aufgabenarten für die Abiturprüfung. . . . .	404
1.6	Operatoren für die Aufgabenstellung . . . . .	406
1.7	Allgemeine Hinweise für die Aufgabenstellung im schriftlichen bzw. mündlichen Abitur . . . . .	407
1.8	Beispiel für eine Prüfungsaufgabe im schriftlichen Abitur . . . . .	408

<b>2</b>	<b>Leistungsbeurteilung</b> . . . . .	415
	<i>Philippe Patry</i>	
2.1	Einleitung . . . . .	415
2.2	Gütekriterien für Leistungsbeurteilung . . . . .	415
2.3	Herausforderungen beim Bewerten philosophischer Leistungen . . . . .	416
2.4	Beispiele für Leistungsbeurteilung . . . . .	422
2.5	Fazit . . . . .	430

## Grundsätzliches

<b>1</b>	<b>Philosophiedidaktische Modelle im Überblick</b> . . . . .	437
	<i>Roger Hofer</i>	
1.1	Modelle in der Allgemeinen Didaktik. . . . .	437
1.2	Zwei Phasen der Modellbildung in der Philosophiedidaktik . . . . .	438
1.3	Kurzcharakterisierung ausgewählter Modelle . . . . .	439
	<b>Die Autorinnen und Autoren</b> . . . . .	463
	<b>Register</b> . . . . .	469



# Einleitung

Vor dreißig Jahren legten Wulff Rehfus und Horst Becker mit ihrem *Handbuch des Philosophie-Unterrichts* den ersten Versuch einer umfassenden Bestandsaufnahme der deutschsprachigen Philosophiedidaktik vor. Seither ist es zu verschiedenen Weiterentwicklungen und Neuerungen gekommen. Dazu zählt die Problemorientierung, d. h. das Unterrichtsprinzip, wonach der Ausgangspunkt des Philosophieunterrichts philosophische Probleme bilden, dies in Abgrenzung etwa zu den Inhalten klassischer Texte oder den Bedürfnissen und Interessen von Schülerinnen und Schülern. Zu den Neuerungen zählt auch die sogenannte Kompetenzorientierung. Damit ist gemeint, dass der Unterricht auf Kompetenzen ausgerichtet ist, d. h. auf kognitiven Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen. Dies hat offensichtlich Auswirkungen sowohl auf die Verfassung von Lehrplänen als auch auf die konkrete Unterrichtsplanung sowie die Leistungsbeurteilung. Mit dem *Neuen Handbuch des Philosophie-Unterrichts* wollen wir den Faden aufnehmen und diese Weiterentwicklungen und Neuerungen dokumentieren. Der Anspruch ist dabei keineswegs, einen umfassenden Überblick über den Stand der gegenwärtigen Fachdidaktik zu liefern. Vielmehr soll der Band Anregungen dafür bieten, den eigenen Unterricht zu gestalten, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

## **Zur Konzeption des *Neuen Handbuchs***

Ist von «Philosophieunterricht» die Rede, so stellt sich die Frage: Welcher Unterricht ist damit gemeint? In diesem *Neuen Handbuch* geht es in erster Linie um den Unterricht am Gymnasium (Oberstufe) und an anderen Schulen der Sekundarstufe II. Dazu zählt auch das gymnasiale Schulfach Ethik, insofern die Ethik als philosophische Disziplin verstanden wird. Wir gehen auch davon aus, dass sich die Inhalte und Methoden im Gymnasium nicht wesentlich von denen zu Beginn des Studiums oder einer höheren Fachausbildung sowie am Ende der Sekundarstufe I unterscheiden und sich somit darauf übertragen lassen. Dem nicht gymnasialen Unterricht, etwa dem Philosophieren mit Kindern, sind keine eigenen Beiträge gewidmet.

Für die Gestaltung und Reflexion des Unterrichts sind verschiedene Fragen wichtig. Wir haben sie wie folgt unterteilt: nach der Auswahl und Strukturierung von Inhalten, nach den Themen, nach den didaktischen Methoden der Unterrichtsgestaltung, nach der Leistungsbewertung und schließlich nach

der Begründung in fachdidaktischen Modellen. Antworten auf die einzelnen Fragen liefern die insgesamt zwanzig Originalbeiträge. Diese stammen von Lehrenden an der Universität, in der Fachdidaktik und am Gymnasium und aus verschiedenen Bundesländern Deutschlands, aus Österreich und aus der Schweiz.

Das Gymnasium wird mit einer Reifeprüfung abgeschlossen, die «Abitur» (in Deutschland) oder «Matura» (in Österreich und in der Schweiz) genannt wird. Diese bildet den Bezugspunkt für die gesamte Ausbildung ebenso wie für den Unterricht der Prüfungsfächer. Auch die Philosophie ist in einigen Bundesländern Deutschlands, in Österreich und in den meisten Kantonen der Schweiz ein solches Prüfungsfach. Entsprechend muss auch der Lehrplan daraufhin abgestimmt sein. Der detaillierteste und anspruchsvollste entsprechende Versuch wurde im deutschsprachigen Raum im Bundesland Nordrhein-Westfalen unternommen. Zwei Dokumente, auf die in mehreren Beiträgen dieses Bandes Bezug genommen wird, sind besonders erwähnenswert, erstens der Lehrplan für Philosophie in NRW und zweitens die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für das Fach Philosophie. Beide Dokumente sind im Internet verfügbar.

## Zu den Beiträgen

Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge kurz vorgestellt. Sie sind in vier Teile gruppiert.

**Teil A** ist grundsätzlichen Fragen gewidmet. Welche Inhalte sollen im Philosophieunterricht vermittelt, welche Ziele angestrebt werden? Lässt sich das Philosophieren überhaupt lehren?

**A1** Lehrpläne und Curricula geben Antwort auf die erste Frage und erweisen sich somit als Instrumente zur Steuerung des Unterrichts. Als ein solches Instrument nimmt *Roland W. Henke* den Kernlehrplan Philosophie des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen genauer unter die Lupe. In einem ersten Schritt wird der didaktische Sinn von Lehrplanvorgaben nachgewiesen. Anschließend erläutert Henke die im NRW-Lehrplan formulierten inhaltlichen Vorgaben, die Zielvorgaben bzw. Kompetenzerwartungen sowie die Vorgaben zur Planung und Gestaltung des Unterrichts. Exemplarisch wird aufgezeigt, wie sich Entscheidungen zur Auswahl, Schwerpunktsetzung und Gliederung von Lehrplanvorgaben philosophiedidaktisch begründen lassen.

**A2** Wie sich Inhalt und Kompetenz, Wissen und Können, Philosophie und Philosophieren zueinander verhalten, wird von *Matthias Tichy* erörtert. Dabei warnt der Autor vor dem Missverständnis, Kompetenzorientierung degradieren den Philosophieunterricht zum bloßen Mittel der Förderung allgemeiner Kompetenzen, und plädiert für eine didaktisch enge Verschränkung von Wissensvermittlung und Kompetenzaufbau. Unter dieser Voraussetzung, so Tichy, sind philosophische Kompetenzen nicht nur lernbar, sondern auch lehrbar.

**A3** Die in Lehrplänen anzutreffenden inhaltlichen Vorgaben sind selten so handfest, dass bestimmte Autoren oder Werke genannt werden. Die Lehrperson darf (und muss) entsprechende Entscheidungen selbst fällen, was die Frage aufwirft, nach welchen Prinzipien konkrete philosophische Inhalte ausgewählt, rekonstruiert und gegliedert werden sollten. *Peter Zimmermann* vertritt die These, dass das von Ulrich Kattmann entwickelte und in der Philosophiedidaktik noch wenig bekannte Modell der didaktischen Rekonstruktion überzeugende Antworten auf diese Frage liefert und die konkrete Unterrichtsplanung gewinnbringend anzuleiten vermag. Eine entsprechende Checkliste zur Unterrichtsvorbereitung schließt den Beitrag ab.

**Teil B** bietet eine vertiefte und nach Themengebieten geordnete Darstellung von philosophischen Inhalten, die sich als mögliche Unterrichtsgegenstände besonders gut eignen.

**B1** In Bezug auf die Ethik identifiziert *Henning Franzen* drei relevante Problemfelder: Praktische Ethik, Moralische Argumentieren und Ethische Theorien. Für jeden Bereich formuliert Franzen Kriterien, die helfen, geeignete Themen und Inhalte auszuwählen, sowie Ideen, wie diese Themen bearbeitet werden können. So empfiehlt Franzen einen exemplarischen, problemorientierten Zugang zu ethischen Theorien, die zum einen fair dargestellt, zum anderen aber auch kritisch untersucht werden sollen. Er veranschaulicht dies anhand einer Beispielsequenz zur Frage, wie die Gewinnung von potenziellen Organspenderrinnen und Organspendern gesetzlich geregelt werden soll.

**B2** *Anne Burkard* schält die thematischen, aber auch methodischen Eigenheiten der politischen Philosophie und der philosophischen Anthropologie heraus. Im Bereich der politischen Philosophie präsentiert Burkard Empfehlungen zu den Themen Staatslegitimation, politische Gerechtigkeit sowie zu politisch-normativen Fragen jenseits von Fragen der Gerechtigkeit. Im Bereich der philo-

sophischen Anthropologie werden die Themen Freiheit und Identität als attraktive Unterrichtsgegenstände vorgestellt. Auch dieser Beitrag exemplifiziert das Gesagte anhand eines konkreten Unterrichtsvorschlags, hier zur klassischen Frage: «Was ist der Mensch?»

**B3** Ausgehend von skeptischen Herausforderungen bezüglich der Möglichkeit von Wissen, entwickelt *Gerhard Ernst* zunächst eine systematische Darstellung erkenntnistheoretischer Fragestellungen und Positionen. Im Zentrum stehen dabei die Suche nach einer adäquaten Definition von Wissen sowie verschiedene Theorien der Rechtfertigung. Im Bereich der Wissenschaftstheorie identifiziert Ernst das Problem der Induktion, den Falsifikationismus sowie den praxisorientierten Ansatz von Thomas Kuhn als für den Philosophieunterricht geeignete Themen.

**B4** Sprachphilosophie und Philosophie des Geistes sind abstrakte und voraussetzungsreiche Disziplinen. Sie stellen für den gymnasialen Unterricht eine besondere Herausforderung dar. *Dominique Kuenzle* kombiniert einen systematischen Überblick mit konkreten Ideen zur Umsetzung, die an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Dadurch wird die genannte Schwierigkeit wesentlich entschärft. So verweist Kuenzle auf zahlreiche Filme und Online-Programme, die den Zugang zu den Themen der künstlichen Intelligenz und der personalen Identität erleichtern können. Auch im Bereich der Sprachphilosophie werden Vorschläge präsentiert, wie sich die Lernenden über Fragen zur Definition juristischer Begriffe (z. B. «Vergewaltigung»), zum Unterschied von Lügen und Irreführen oder zur diskriminierender Jugendsprache an zentrale Themen der Semantik und Pragmatik heranführen lassen.

**B5** Anhand einer Beispieldebatte zum Thema Pazifismus zeigt *Gregor Betz* zunächst auf, wie Debatten strukturiert und mithilfe von Debattenkarten auf informelle und intuitive Weise veranschaulicht werden können. Danach formuliert Betz fünf Maximen, die eine vertiefte Argumentanalyse anleiten. Die Umsetzung dieser Maximen mündet in die Erstellung von Argumentkarten, die es erlauben, die Struktur einer Argumentation zu visualisieren. So können auch komplexe Debatten rekonstruiert und die entsprechenden Argumentationszusammenhänge verstanden werden. Zu den einzelnen Schritten einer solchen Argumentanalyse formuliert Betz jeweils exemplarische Übungen.

**Teil C** befasst sich mit der methodisch-didaktischen Gestaltung von Philosophieunterricht.

**C1** *Rolf Sistermann* erörtert den Begriff eines philosophischen Problems, um anschließend nachzuweisen, dass ein problemorientierter Unterricht eine bestimmte Abfolge von Lernphasen erfordert. Diese Abfolge – Hinführung, Problemstellung, selbstgesteuerte intuitive Problemlösung, angeleitet kontrollierte Problemlösung, Festigung, Transfer/Stellungnahme – wird im Hauptteil erläutert und didaktisch begründet. Wie entsprechende, d. h. den einzelnen Phasen angepasste Arbeitsaufgaben gestaltet werden können, wird im abschließenden Teil gezeigt.

**C2** Das Erschließen philosophischer Texte ist eine zentrale Kompetenz, die es im Philosophieunterricht gezielt zu fördern gilt. Diese Kompetenz wird von *Michael Wittschier* in seinem Beitrag einleitend genauer umrissen. Nach grundsätzlichen Überlegungen zur Textarbeit präsentiert der Autor eine systematisch geordnete Übersicht zu verschiedenen Methoden sowohl der angeleiteten als auch der selbstständigen Texterschließung. Anschließend werden einige dieser Methoden anhand von konkreten Textbeispielen näher erläutert, so die Arbeit mit einem Begriffsnetz, das Thesenpuzzle, die Sprechaktanalyse und das Lerntempo-Duett.

**C3** Der methodisch-didaktische Umgang mit philosophischen Texten wird von *Georg Brun* vertieft thematisiert. Brun macht geltend, dass das Gliedern von Texten Grundlage jeder Textarbeit ist, und zeigt auf, wie dabei die Textstruktur herausgearbeitet und dargestellt werden kann. Der zweite Teil des Textes ist der Argumentanalyse gewidmet. Brun beschreibt, wie sich Argumente identifizieren und rekonstruieren lassen, um sie so einer kritischen Evaluation zuzuführen. Sowohl das Verfahren der Textgliederung als auch die Argumentrekonstruktion werden am Beispiel eines Textes zum moralischen Status von Tieren aufgezeigt.

**C4** Lernende sollen im Philosophieunterricht nicht nur lesen, sondern auch schreiben. Nach einigen Betrachtungen zum Zweck des Schreibens in der Schule präsentiert *Jonas Pfister* verschiedene Textformen – vom freien Tagebuch bis zum philosophischen Essay – und erläutert, worauf zu achten ist, wenn entsprechende Schreibaufgaben gestellt werden. Begriffliche Klarheit und Argumentation werden als besonders relevante Aspekte des philosophischen Schreibens

ausgewiesen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu verschiedenen Schreibstrategien, mit Regeln zur Rückmeldung und Kriterien der Leistungsbewertung von schriftlichen Arbeiten.

**C5** Dritte zentrale Tätigkeit im Philosophieunterricht ist neben dem Lesen und Schreiben das gemeinsame Gespräch. *Klaus Draken* stellt zwei Gesprächsformen einander gegenüber – das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch auf der einen, das Sokratische Gespräch auf der anderen Seite. Draken erörtert Einsatzmöglichkeiten und wägt Chancen und Grenzen der beiden Gesprächsformen ab. Konkrete Hinweise zu Regeln und Fragetechnik sowie Beispieldialoge geben Aufschluss darüber, wie im Unterricht fruchtbare philosophische Gespräche geführt werden können.

**C6** Philosophische Thesen und Positionen wirken auf Lernende häufig als abstrakt. Der Einsatz von Beispielen und Veranschaulichungen drängt sich daher auf. *Tobias Zürcher* fokussiert auf Gedankenexperimente als besonders lernfreundliche und motivierende Mittel, um die begriffliche Erschließung der Welt zu thematisieren, Intuitionen zu fördern und philosophische Fragen zu erörtern. Die Vorteile von Gedankenexperimenten werden anhand je eines Beispiels aus der praktischen und der theoretischen Philosophie veranschaulicht. Der Beitrag schließt mit einigen Hinweisen zum Entwerfen eigener Gedankenexperimente.

**C7** Der Beitrag von *Juliette Gloor* ist dem Einsatz von Medien im Philosophieunterricht gewidmet. Die Autorin vertritt die These, dass Bilder und Filme zwar auch, aber nicht bloß zur Veranschaulichung philosophischer Ideen dienen können. Aus der in einem ersten Teil formulierten theoretischen Bestimmung dessen, was ein Bild überhaupt ist, werden, ergänzt durch konkrete Unterrichtsvorschläge, entsprechende didaktische Konsequenzen gezogen. Anschließend zeigt Gloor anhand des Films *The Dark Knight* exemplarisch auf, wie auch dieses Medium im Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden kann.

**C8** Das Aufkommen von Computer und Internet stellt eine bedeutsame Veränderung der letzten dreißig Jahre dar. *Mandy Schütze* präsentiert in ihrem Essay Ideen und Anregungen, wie diese Entwicklung didaktisch aufgegriffen und nutzbar gemacht werden kann. In einem ersten Teil werden Lehrer und Schüler als Konsumenten digitaler Medien thematisiert. Der umfangreichere zweite Teil widmet sich der Produktion philosophischer Inhalte mittels Instrumenten

wie Weblogs, Wikis und sozialen Netzwerken. Neben didaktischen Überlegungen enthält der Beitrag auch zahlreiche technische und urheberrechtliche Ratschläge.

**C9** Noch immer wird offenen Unterrichtsformen häufig mit Skepsis begegnet. In seinem Beitrag weist *Cyrill Mamin* nach, dass solche Vorbehalte unbegründet sind und Projektunterricht bestehenden philosophiedidaktischen Paradigmata mehr als nur gerecht wird. Die Vorzüge projektartigen Unterrichts werden anhand des Beispiels eines von Schülerinnen und Schülern vorbereiteten und durchgeführten *Café Philosophique* herausgearbeitet. Zum Schluss entkräftet der Autor mögliche Einwände gegen die Durchführung von Projektunterricht, die das Verhältnis von Aufwand und Ertrag betreffen.

**Teil D** beleuchtet Fragen der Prüfungsgestaltung und der Leistungsbeurteilung.

**D1** *Bernd Rolf* untersucht die Frage, wie sich der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage von kompetenzorientierten Lernplänen überprüfen lässt und wie entsprechende Aufgaben gestaltet werden können. Verschiedene Prüfungsformen – z. B. die Interpretation eines Textes oder die Erörterung eines philosophischen Problems – werden dabei ebenso besprochen wie die unterschiedlichen Anforderungsbereiche, die solche Prüfungen abdecken können. Aus diesen Überlegungen leitet Rolf mögliche Aufgabenarten ab und formuliert allgemeine Hinweise für Aufgabenstellungen. Der Beitrag wird durch eine exemplarische Prüfungsaufgabe zu einem Berkeley-Text ergänzt.

**D2** Die Frage, wie der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern gemessen und beurteilt werden kann, wird von *Philippe Patry* verhandelt. Der Autor erläutert Gütekriterien der Leistungsmessung und diskutiert spezifische Herausforderungen, die mit dem Bewerten philosophischer Leistungen verbunden sind. Der Autor präsentiert anschließend ein System der Leistungsbeurteilung und verdeutlicht seine Überlegungen anhand der konkreten Beurteilung exemplarischer Antworten, die Lernende auf drei Fragen zu Descartes' methodischem Zweifel gegeben haben.

**Teil E** schließt den Band mit einer Darstellung philosophiedidaktischer Modelle ab.

**E1** Nach einführenden Bemerkungen zum Modellbegriff und zur historischen Entwicklung der Modellbildung in der Philosophiedidaktik liefert der Beitrag von *Roger Hofer* eine fundierte Darstellung verschiedener didaktischer Modelle von Martens' dialogisch-pragmatischem Ansatz über Rehfus' bildungstheoretisch-identitätstheoretischer Philosophiedidaktik bis hin zu Rohbecks Vorschlag einer Transformationsdidaktik. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorgestellten Modelle werden dabei im Hinblick auf drei Fragen herausgearbeitet: Worin besteht die Aufgabe der Philosophiedidaktik im Vergleich zur Fachphilosophie? Wie lassen sich die Ziele des Philosophieunterrichts begründen? Nach welchen Prinzipien soll der Philosophieunterricht gestaltet werden?

Wir sind überzeugt, dass das *Neue Handbuch* mit seiner Vielfalt an Beiträgen zu verschiedenen Fragen des Philosophieunterrichts die Planung, Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts unterstützen kann. Wir hoffen darüber hinaus, dass dieser dem Dialog zwischen Lehrenden verschiedener Institutionen neue Impulse zu geben vermag.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Mitarbeit an diesem Band und Martin Lind vom Haupt Verlag für die gute Zusammenarbeit.

*Die Herausgeber, Bern, im September 2015*

# **Auswahl und Strukturierung von Inhalten**





# 1 Philosophie-Curricula als Instrumente zur Steuerung des Unterrichts

*Roland W. Henke*

## 1.1 Der didaktische Sinn inhaltlicher Vorgaben

Die Hauptaufgabe von Lehrplänen besteht darin, den Unterricht – u. a. über den Einfluss auf die Konzeption von Schulbüchern – zu steuern. Diese Steuerungsfunktion bezieht sich zuerst einmal auf die auszuwählenden Inhalte. Keines der gegenwärtig in Deutschland gültigen Philosophie-Curricula kommt ohne Inhaltsvorgaben aus, die sich zumeist an den klassischen philosophischen Disziplinen orientieren. Das mag prima facie verwundern: Da das Philosophieren eine prinzipiell an jedem Inhalt vollziehbare spezifische Methode des Denkens ist, gibt es gleichsam von Natur aus keine ausgezeichneten Inhalte, die für sein Erlernen innerhalb der Institution Schule besonders geeignet sind.

Dennoch hat die Festschreibung von an den klassischen philosophischen Disziplinen ausgerichteten *Inhalts- oder Themenfeldern* einen guten Sinn. In diesen Disziplinen liegt nämlich eine in langer Tradition ausgebildete Verdichtung professioneller philosophischer Reflexion vor, u. a. in Form von ausgearbeiteten Grundpositionen. Ihre gedankliche Rekonstruktion kann das Philosophieren in besonderer Weise üben – zum einen, weil vergangene Denkanstrengungen hier einen exemplarischen und für den Lernprozess besonders förderlichen Niederschlag gefunden haben, zum anderen weil so das schulische Philosophieren auf Probleme fokussiert wird, denn die Denkbemühungen innerhalb der klassischen Disziplinen kreisen eben um zentrale philosophische Problemstellungen.

Damit ist allerdings noch nichts darüber gesagt, *welche* Inhaltsfelder didaktisch besonders geeignet sind. Philosophie-Lehrpläne sollten hier eine Festlegung vornehmen, die ausweisbaren Kriterien genügt und dabei vertretbare

Intentionen der Werteerziehung verfolgt, die vornehmlich bei der Auseinandersetzung mit Themen der praktischen Philosophie eine Rolle spielen.

Der intensiveren Auseinandersetzung mit ausgewählten Inhalts- oder Themenkreisen wird gewöhnlich eine *Einführungsphase in das Philosophieren* vorangestellt. Diese im Unterricht bewährte Praxis sollte in Philosophie-Curricula gespiegelt werden, die somit auch für die Festlegung von speziellen Inhalten des Einführungsunterrichts didaktisch legitimierbare Entscheidungen treffen müssen. Dabei könnten sie z. B. nach dem Prinzip des Spiralcurriculums schon einmal alle im weiteren Unterrichtsverlauf zu erarbeitenden Inhaltsbereiche in didaktisch reduzierter Form vorgeben; sie könnten ebenso für Anfänger besonders geeignete Inhaltsfelder für die Einführungsphase auswählen oder gar den Anfang des Philosophierens durch die Vorgabe von Lektüren initiieren, die einen Inhaltsbereich exemplarisch akzentuieren oder gezielt mehrere abdecken.

Mit der curricularen Fixierung bestimmter Inhaltsfelder ist generell noch keine Festschreibung der im Philosophieunterricht zu behandelnden *Positionen bzw. Autoren* erfolgt. Philosophie-Curricula sollten hier die Empfehlungen der Kanonforschung (Albus 2013, 557–577) berücksichtigen und für die obligatorischen Inhaltsfelder verschiedene Autoren bzw. Positionen vorgeben, die durch belastbare Auswahlkriterien gedeckt sind. Sie sollten dabei solche philosophischen Theoreme ins Blickfeld rücken, die aufgrund ihrer emanzipatorischen Sprengkraft (Ausgang aus der Höhle, methodischer Zweifel usw.) zu einer reflektierten Identitätsbildung in einer durch die Aufklärung geprägten Gegenwart beitragen können (Kraus 2012, 219).

Zugleich darf durch die Auswahl der Freiraum der Lehrenden und Lernenden nicht unnötig eingeschränkt werden. Denn er ist der Garant dafür, dass den spezifischen Lernvoraussetzungen einer Lerngruppe und dem Interesse der am Lehr- und Lernprozess Beteiligten Rechnung getragen werden kann, was sich in der Regel positiv auf den Unterrichtserfolg auswirkt.

## **1.2 Der didaktische Sinn von Zielvorgaben bzw. Kompetenzerwartungen**

Wenn das Ziel des Philosophieunterrichts darin besteht, Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, grundsätzliche Fragen philosophisch, d. h. methodisch geleitet zu reflektieren, sie also zur *philosophischen Problemreflexion* (EPA 2006, 5) zu befähigen, dann hat ein Philosophie-Curriculum nicht

nur für diesen Zweck geeignete Inhaltsfelder und Positionen anzugeben; es sollte auch ausdifferenzieren, was denn zur philosophischen Problemreflexion im Einzelnen gehört. Diese Ausdifferenzierung kann in Form von Zielen oder Kompetenzen erfolgen. Dabei ist nicht die Form der Beschreibung entscheidend; es kommt vielmehr darauf an, das in diesem Unterricht zu Erlernende durch eine analytische Zerlegung in beobachtbare Einzelfähigkeiten greifbar machen und es dabei domänenspezifisch auszugestalten (Rösch 2012, Tichy 2012). Insofern sollte ein Philosophie-Curriculum durch seine Ziel- oder Kompetenzerwartungen ein fachlich gewobenes normatives Netz spinnen, mit dem die Palette der im Fachunterricht zu erwerbenden Fähigkeiten gekennzeichnet und einem möglicherweise verengten Philosophieverständnis einzelner Fachlehrkräfte entgegengewirkt wird.

Je enger dieses Netz gewoben ist und je beobachtbarer die Ziele formuliert sind, desto passgenauer können die auf seiner Basis vollzogenen Diagnosen von Schülerfähigkeiten ausfallen, die wiederum die Grundlage für Leistungsbewertungen sowie für Fördermaßnahmen oder -empfehlungen bilden. Z. B. macht es für individuelle Fördermaßnahmen einen erheblichen Unterschied, ob eine Schülerin besonders gut eigene philosophische Gedanken entwickeln oder ob sie den Gedankengang philosophischer Texte adäquat erfassen und darlegen kann. Ein hier noch weitaus differenzierter Ziele bzw. Kompetenzerwartungen ausweisender Lehrplan wäre also auch ein wertvolles Instrument zur Leistungsbewertung, Diagnose und (individuellen) Förderung.

Mit der Bestimmung des Philosophierens als methodisch geleiteten Reflektierens hängt es zusammen, dass die *methodischen* Ziele oder Kompetenzen einen privilegierten Status bei der Beschreibung der fachspezifischen Lernprozesse aufweisen. Primär durch sie wird die philosophische Problemreflexion in Elemente zerlegt, die dem Fach eine klare Kontur geben. Daher sollte ein Philosophie-Curriculum fachmethodische Ziele speziell für den Lernort Schule ausweisen, für den sich eine abbilddidaktische Übernahme von Methoden der akademischen Philosophie grundsätzlich verbietet.

Die professionelle Philosophiedidaktik nimmt erst in letzter Zeit gezielt die methodische Seite des Philosophieunterrichts in den Blick. In einem viel beachteten Beitrag aus dem Jahr 2000 schlägt Johannes Rohbeck vor, die didaktischen Potenziale akademischer philosophischer Denkrichtungen für den Unterricht zu nutzen und diese in entsprechender Transformation als methodische Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln (Rohbeck 2010, 75–90; 91–104). Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Ekkehard Martens, der mit seinem «Fünffingermodell» bzw. seiner «Methodenschlange» fünf das professionelle

Philosophieren bestimmende Methoden als Konstitutionsmomente von Philosophie- und Ethikunterricht darlegt (Martens 2003, vgl. auch Brüning 2003, Pfister 2013). Für einen Philosophie-Lehrplan bilden derartige Ansätze eine wichtige Orientierung, denn er kann sie zur ausdifferenzierenden Beschreibung der methodischen Ziele des Philosophieunterrichts nutzen.

Zur methodischen Dimension des Philosophierens gehört auch die Fähigkeit, philosophische Zusammenhänge in einer angemessenen Weise *darzustellen*. Welche Darstellungs- oder Präsentationsfähigkeiten im Philosophieunterricht zu erwerben sind, ist also ebenso durch einen Fachlehrplan zu verdeutlichen. Dabei geht es zugleich um das einem Lehrplan zugrunde liegende Verständnis von Philosophie: Es entscheidet darüber, ob etwa auch nicht diskursive Ausdrucksformen wie Standbilder, szenische Darstellungen oder Kunstwerke als genuin philosophisch angesehen werden (vgl. Tiedemann 2011, Henke 2012).

Soll das Philosophieren in einem Fachlehrplan nicht bloß nach seiner methodischen Seite bestimmt werden, so sind auch – schon wegen der Kongruenz mit Lehrplänen anderer Fächer – *Sachkompetenzen* auszuweisen. In der Beschreibung eines bestimmten philosophiehistorischen Wissensstandes können diese nicht bestehen, das ist in der Philosophiedidaktik *opinio communis*. Was wird aber dann von den Lernenden erwartet, damit sie, über den Einsatz von Fachmethoden hinaus, *philosophisch* mit den philosophischen Inhalten umgehen? Hier ist die Grenzziehung zu den methodischen Fähigkeiten so schwierig wie notwendig.

Im Unterschied zu anderen Fachdomänen ist die *Fähigkeit zum eigenständigen Urteilen* im Philosophieunterricht kein über die Sachkompetenz hinausreichendes zusätzliches Vermögen; sie ist genuiner fachlicher Bestandteil des dort statthabenden Lernprozesses. Dass Schülerinnen und Schüler lernen, philosophische Positionen zu beurteilen sowie sich in eigenen, die Antworten der philosophischen Tradition einbeziehenden Gedankengängen mit philosophischen Problemen auseinanderzusetzen, ist gleichsam die Seele und das Kernziel des Philosophieunterrichts. Ein Philosophie-Lehrplan sollte daher die zu entwickelnde Urteilsfähigkeit möglichst genau beschreiben und so Lehrenden wie Lernenden transparent machen, welche Einzelaspekte ein philosophisches Urteil konstituieren.

Ein weiteres Desiderat ist die Festlegung *inhaltlich konkretisierter* Sach- und Urteilsfähigkeiten. Dadurch wird der fachliche Kern des Philosophieunterrichts nicht nur auf einer von den festgelegten Inhalten entkoppelten abstrakten Ebene beschrieben, sondern auf die jeweiligen Gegenstände bezogen und an ihnen konkretisiert. Das erleichtert nicht nur den Lernprozess, sondern löst

auch die in der gegenwärtigen Philosophiedidaktik programmatisch geforderte Verschränkung von Inhalt und Methode ein (z. B. Steenblock 2012, S. 31 f.).

Ziel- oder Kompetenzbeschreibungen sind besonders dann ein wirksames Instrument zur Steuerung des Unterrichts, wenn ihnen passende *Formen zur Überprüfung des intendierten Lernprozesses* beigegeben werden, die deren Realisierung im Sinne des Kriteriums der Validität überprüfen. Ein Lehrplan hat somit solche Hinweise zur Überprüfung des philosophischen Lernprozesses anzugeben, welche die in ihm ausdifferenzierten Zieldimensionen einer philosophischen Problemreflexion als Aufgabenformat möglichst kongruent abbilden.

### 1.3 Vorgaben zu Planungs- und Gestaltungsprinzipien des Unterrichts?

Die Mehrzahl der bundesdeutschen Philosophie-Curricula enthält didaktische Leitlinien zur Unterrichtsgestaltung. Sogar Hinweise zur Phasierung des Unterrichts sind zu finden (vgl. Lehrplan Hamburg 2009, S. 11). Ob Lehrpläne verbindliche didaktische Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts enthalten sollten, ist jedoch umstritten. Dem Geist der zurzeit die pädagogische Landschaft dominierenden Standard- und Kompetenzorientierung entspricht das jedenfalls nicht. Hier geht man davon aus, dass Endbeschreibungen des erwünschten Lernstandes in Form von Bildungsstandards ausreichen und die Wahl der Wege zu deren Realisierung offengelassen werden kann. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003).

Wenige Gestaltungsprinzipien von Philosophieunterricht sind in der fachdidaktischen Diskussion Konsens: Dazu gehören die *Problemorientierung* (vgl. Tiedemann 2015, Siermann 2015), der Bezug des Philosophierens auf *Alltag und Lebenswelt* (vgl. Steenblock 2012/2, Pfister 2014, 161 ff; Stelzer 2015) und – bis zu einem gewissen Grade – die das eigenständige Urteilen fördernde *dialektische Gegenüberstellung konträrer Denksätze* (vgl. Rohbeck 2010, S. 133–135, Henke 2015, S. 90–93). Ein Lehrplan, der allzu puristisch darauf verzichtet, diese Prinzipien für den Unterricht festzuschreiben, vergibt die Chance, alle Lehrkräfte – unabhängig von ihrer faktischen Expertise – an die Resultate des philosophiedidaktischen Diskurses anzuschließen. Das spricht für die curriculare Festschreibung der genannten Gestaltungsprinzipien. Allzu detaillierte Vorgaben zur Phasierung des Unterrichts bedeuteten allerdings eine zu große

Einschränkung der didaktischen Freiheit der Lehrkräfte und scheinen daher entbehrlich.

## 1.4 Der NRW-Kernlehrplan Philosophie als Steuerungsinstrument des Unterrichts

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen hat der Philosophieunterricht traditionell die stärkste Position innerhalb Deutschlands. Philosophie ist dort in der Sekundarstufe II zum einen Ersatzfach für Religion, muss also von allen belegt werden, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen; zum anderen ist es ein vollwertiges Fach im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld und kann als solches auch als Abiturfach gewählt werden. Neben Grundkursen bieten einzelne Schulen auch Leistungskurse in Philosophie an. Von daher ist es sinnvoll, den Lehrplan für NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2014) genauer vorzustellen.

Das erstmals für den Abiturjahrgang 2017 gültige Curriculum ist ein kompetenzorientierter Kernlehrplan der sog. dritten Generation. Während in den Vorläufergenerationen Kompetenzerwartungen weitgehend unverbunden neben inhaltlichen Festlegungen standen, führt dieser Lehrplan beide Sphären zusammen. Er weist also nicht nur in unterschiedlichen Säulen Inhaltsfelder und allgemeine Kompetenzerwartungen aus, sondern konkretisiert diese Kompetenzerwartungen auch exemplarisch im Hinblick auf die Inhaltsfelder bzw. ihre inhaltlichen Schwerpunkte (vgl. Henke/Rolf 2013, S. 50). Wenden wir uns zuerst den inhaltlichen Festschreibungen zu.

### Die inhaltlichen Vorgaben

Der vorzustellende Lehrplan legt für die dem Abitur vorangehende zweijährige Qualifikationsphase vier Themen- oder *Inhaltsfelder* fest, die ziemlich genau den klassischen philosophischen Disziplinen *Anthropologie*, *Ethik*, *Staats- und Sozialphilosophie* sowie *Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie* entsprechen. Diese Inhaltsfelder werden durch weitere sog. *Inhaltliche Schwerpunkte* abgesteckt, wovon einer jeweils zusätzlich für den Leistungskurs verbindlich ist (vgl. tabellarische Übersicht, S. 38). Die Schwerpunkte geben an, welche Sachaspekte innerhalb der vier Inhaltsfelder unterrichtlich behandelt werden müssen, und orientieren sich dabei an deren Wirkmächtigkeit innerhalb der aktuellen Fachdiskurse.

Die Konzentration auf die genannten Inhaltsfelder bedeutet den Ausschluss anderer Themengebiete, die sich z. T. auch als Vorgaben in deutschen Philosophie-Lehrplänen finden. Es ist also zu fragen, weshalb etwa nicht Ästhetik, Logik, Naturphilosophie, Ontologie, Sprach-, Technik- oder Wirtschaftsphilosophie zu den ausgewählten Inhaltsbereichen gehören. Die meisten Schülerinnen und Schüler werden sich voraussichtlich nie mehr in ihrem Leben so intensiv, wie es der Philosophieunterricht ermöglicht, mit einem Teilgebiet der Philosophie beschäftigen. Was macht also die Disziplinen Anthropologie, Ethik, Sozialphilosophie und Wissenschaftstheorie didaktisch so bedeutsam, dass die knappe Unterrichtsressource der Qualifikationsphase auf ihre Erschließung hin fokussiert wird?

Dass die Ethik unter didaktischen Gesichtspunkten zur Königsdisziplin avanciert, die in einer Reihe von Bundesländern sogar ausschließlich die Inhalte und den Namen des entsprechenden Religionsersatzfaches bestimmt, hat etwas mit dem Beitrag zur Werteerziehung zu tun, den man besonders von politischer Seite von ihr erwartet. Wer sich mit ethischen Problemstellungen beschäftigt, so die verbreitete Vorstellung, wird auch ein moralisch besserer Mensch. Ob die begriffliche Reflexion zu moralischen Prinzipien tatsächlich einen wesentlichen Beitrag zur Werteerziehung leisten kann oder ob nicht zu viel Ethik der Moral schadet, ist allerdings umstritten (Uhl 1998). Was spricht dann aber für die Ethik als Inhaltsfeld für das Philosophieren in der Schule?

Handeln ist ein Proprium des Menschseins, und mit ihm beziehen wir uns auf andere Menschen und/oder die Natur. Wir bewerten es mit einer Vielzahl moralischer Alltagsurteile, denen zumeist eine intuitive Gemengelage von Vorstellungen über moralisch richtig und falsch zugrunde liegt. Im Unterricht ethisch zu reflektieren, bedeutet, sich mit der philosophischen Suche nach begründbaren und allgemein gültigen Maßstäben zur moralischen Beurteilung von Handlungen auseinanderzusetzen. Dies kann den Heranwachsenden helfen, ihre eigenen intuitiven moralischen Urteile begrifflich zu durchleuchten und so im Sinne der kantischen Frage «Was soll ich tun?» eine Orientierung über Kriterien für das eigene Handeln zu erhalten. Erst wer die moralischen Grundsätze seiner Handlungen und seiner Urteile über die Handlungen anderer kennt, kann zu ihnen in Distanz treten und sie unabhängig von persönlichen Beziehungsgeflechten auf ihre Tragfähigkeit hin überprüfen. Darin liegt eine wesentliche Voraussetzung für die moralische Selbstbestimmung, die erzieherisch allerdings letztlich unverfügbar bleibt.

Ähnliche Überlegungen gelten für die Festsetzung des Inhaltsfeldes «Zusammenleben in Staat und Gesellschaft» (Staats- und Sozialphilosophie). Mit

seiner Präsenz wird ebenfalls häufig die Erwartung verknüpft, dass die philosophische Auseinandersetzung mit politischen Theorien zu mehr Demokratiebewusstsein oder gar zu demokratischem Engagement führt. Aber auch dieser Erziehungseffekt ist fraglich. Dennoch spricht einiges für die Wahl dieses Inhaltsfeldes: Den Lernenden werden die Legitimationsprinzipien der unterschiedlichen politischen Ordnungen, die das menschliche Zusammenleben heute prägen, transparent und in ihren Konsequenzen etwa für die (eigene) politische Freiheit und Sicherheit greifbar. Dies bildet eine *conditio sine qua non* politischer Mündigkeit, ohne welche die bewusste und in rationalen Diskursen vermittelte Ausgestaltung künftiger politischer Ordnungen nicht möglich ist.

So zeigt die Auswahl dieser beiden Inhaltsfelder die Intention des Lehrplans, die Lernsubjekte für eine zukünftige bewusste Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens philosophisch auszurüsten, was etwa durch die unterrichtliche Beschäftigung mit ontologischen oder natur- und sprachphilosophischen Problemfeldern in dieser Form nicht geschehen kann.

Neben den beiden angesprochenen Disziplinen sind auch die Geltungsansprüche der Wissenschaften ein vom NRW-Lehrplan gesetztes Inhaltsfeld. Aus hierfür gibt es didaktische Gründe. Neben den politischen Ordnungen bestimmen nämlich die Wissenschaften und ihre Anwendung, die Technik, als spezielle Zugriffsformen auf die Welt das gesellschaftliche Leben in globaler Perspektive. Die Schülerinnen und Schüler sind durch den Fachunterricht über ihre gesamte Schullaufbahn mit dem wissenschaftlichen Weltzugang vertraut gemacht worden. Das Wissen um seine erkenntnistheoretischen Grundlagen, mit denen auch die spezifische Art dieses Zugangs und seine Grenzen thematisiert werden, hilft zukünftigen Generationen, den Stellenwert der Wissenschaften durch prinzipielle Reflexionen selbst bestimmen zu können. Auch hinter diesem Inhaltsfeld stehen also letztlich praktische Intentionen: Es geht um die Befähigung der Heranwachsenden zur reflektierten Welt- und Selbstgestaltung, bei der die Wissenschaften, insbesondere die Naturwissenschaften, eine privilegierte Rolle spielen. Insofern führt die Frage nach dem Stellenwert der Wissenschaften zu verantwortungsethischen Überlegungen und damit zu einer unterrichtlichen Verknüpfung zweier Inhaltsfelder, die der Kernlehrplan – davon ausgehend, dass philosophische Kompetenzen an diversen *Fachinhalten* erworben werden können – jederzeit gestattet.

Verknüpfungen zwischen verschiedenen Inhaltsfeldern bzw. Schwerpunkten legt ebenfalls das Inhaltsfeld «Das Selbstverständnis des Menschen» nahe, das auf die Fachdisziplin der philosophischen *Anthropologie* referiert. Bestimmungen über das Wesen des Menschen, das hat schon Kant mit seiner

Frage «Was ist der Mensch?» geltend gemacht, liegen nämlich fast allen philosophischen Positionen zugrunde: So basiert etwa Hobbes' Staatsmodell auf einem pessimistischen Menschenbild, Rousseaus Konzept der *volonté générale* auf einem optimistisch-vernünftigen; Kants *kategorischer Imperativ* fußt ebenso auf einem Bild vom Menschen als vernunftgeleitetem Wesen, während der Utilitarismus den Menschen als von Freude und Leid determiniert auffasst. Anthropologische Aussagen können also im Unterricht eine wesentliche Eigenart des Philosophierens aufzeigen, nämlich seine rekursiv-reflexive Bewegung auf grundlegende (anthropologische) Prämissen hin. Wenn der NRW-Lehrplan in der Anthropologie den Inhaltsschwerpunkt «Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen» festlegt, konkretisiert er diese rekursive Bewegung exemplarisch, weil damit eine Voraussetzung ethischer Reflexionen angegeben ist.

Anthropologische Fragestellungen können auch einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten. Fasst man die Suche nach Identität nämlich hinlänglich prinzipiell, dann will der Heranwachsende sich diesbezüglich nicht nur individualpsychologisch finden und sozial verorten, sondern sich auch *als Mensch* – etwa im Verhältnis zur Natur – verstehen. Das impliziert u. a. die Frage nach der Natur- oder Kulturbedingtheit der geschlechtlichen Identität (*sex vs. gender*). Auch das Leib-Seele-Problem kann als grundsätzliche Frage nach der menschlichen Identität gelten. Diese Aspekte fokussiert der Lehrplan als inhaltliche Schwerpunkte und versucht so, die Heranwachsenden im fragilen Prozess ihrer Identitätsbildung zu unterstützen.

Wegen seiner Grundlagenfunktion kann das besagte Inhaltsfeld darüber hinaus als curricularer Platzhalter für die Behandlung weiterer klassischer Disziplinen der Philosophie genutzt werden: Der Mensch als *zoon logon echon*, als *homo oeconomicus* oder *homo creator* sind nur einige mögliche Schlaglichter, die man auf ihn werfen und wodurch man – vom Lehrplan gedeckt – Fragestellungen der Sprach-, Wirtschafts- oder Kunstphilosophie zu Unterrichtsgegenständen machen kann.

Die didaktische Idee, die der NRW-Lehrplan seinen inhaltlichen Vorgaben für den *Einführungskurs* unterlegt, ist die des Spiralcurriculums. Alle vier in der Qualifikationsphase vorgegebenen Inhaltsfelder werden im Einführungskurs in propädeutischer Form gesetzt (vgl. Tabelle S. 38). Dabei wird die Einführung in die «Geltungsansprüche der Wissenschaften» erkenntnistheoretisch ausgelegt. So versucht der NRW-Lehrplan der besonderen Bedeutung Rechnung zu tragen, die der Erkenntnistheorie als genuin reflexiver Disziplin zukommt: Erst wenn im Sinne einer transzendentalphilosophischen Reflexion «Prinzipien und

Reichweite menschlicher Erkenntnis» thematisiert wurden, können tragfähige Antworten zu realphilosophischen Fragen gesucht werden. Insofern ist die Erkenntnistheorie noch grundlegender als die Anthropologie.

Die Einführungsphase enthält zwei Inhaltsschwerpunkte, welche die Inhaltsfelder der Qualifikationsphase nicht propädeutisch antizipieren: die «Eigenart philosophischen Fragens und Denkens» und «Metaphysische Probleme als Herausforderung für die Vernunfterkennnis». Für den ersten ist die didaktische Funktion sinnfällig: Die Schülerinnen und Schüler sollen hier einen Begriff von dem bekommen, was sie im Fach Philosophie tun und was dieses Tun von dem in anderen Fächern unterscheidet.

Der zweite zusätzliche Inhaltsschwerpunkt erfüllt mehrere Funktionen: Er trägt dem Interesse vieler Heranwachsender an Fragen nach den letzten Gründen Rechnung und verpflichtet die Schülerinnen und Schüler, die Philosophie anstelle von Religion belegen, auf die Auseinandersetzung mit Fragestellungen und Antworten rationaler Theologie. Durch seine Verkoppelung mit dem Schwerpunkt «Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis» legt er zudem ein Unterrichtsarrangement nahe, das im kantischen Sinn metaphysische Antworten, welche die Reichweite der Vernunft übersteigen, als unhaltbar entlarvt, ihnen aber gleichwohl als (subjektiven) Glaubensinhalten ihre Berechtigung belässt. So lernen die Schülerinnen und Schüler, zwischen auf Allgemeingültigkeit zielendem Wissen und subjektivem Glauben zu unterscheiden, und erhalten das begriffliche Rüstzeug, totalisierende Vereinnahmungen durch religiöse Vorstellungen zu durchschauen.

Ein Blick auf die Philosophie-Curricula anderer Bundesländer zeigt, dass man sich dort mit *Vorgaben bestimmter Autoren oder Werke* schwer tut. Entweder fehlen solche Vorgaben ganz, oder sie werden in unverbindlicher Form als Beispiele gegeben (vgl. Rahmenlehrplan Berlin 2006); bisweilen finden sich auch rein quantitative Angaben zu Positionen, die innerhalb der jeweiligen Disziplinen bzw. Themenfelder zu erarbeiten sind (Lehrplan Philosophie 2011). In Nordrhein-Westfalen führte das dort seit 2007 stattfindende Zentralabitur zu ministeriellen Vorgaben, die bestimmte Werkauszüge vorschreiben und so den Philosophieunterricht stark prägten. Sie waren aber weder fachdidaktisch legitimiert, noch trugen sie dem berechtigten Interesse an Freiraum genügend Rechnung. Hier schlägt der neue Lehrplan einen anderen Weg ein, wiewohl das Schulministerium wegen der Konstruktionsbedingungen für zentrale Prüfungsaufgaben an – allerdings ab 2017 erheblich reduzierten – Vorgaben in Form von Werkauszügen festhält (Vorgaben NRW-Zentralabitur Philosophie 2017; 2015). Wie sieht dieser andere Weg aus?