

Der philosophische Essay und seine Verwendung im Unterricht

Zwar beruhen die folgenden Ausführungen zu einem großen Teil auf den Erfahrungen mit dem Bundes- und Landeswettbewerb Philosophischer Essay (und den vielen Kolleginnen und Kollegen, die daran teilgenommen haben, möchte ich für viele konstruktive Diskussionen danken). Doch kann und sollte der Essay in unterschiedlichen Formaten für den normalen Unterricht genutzt werden. Wenn sich auch von der freien Form des Essays besonders begabte Schülerinnen und Schüler herausgefordert fühlen, kann er doch für alle Schüler, gerade auch für diejenigen, die zu einem philosophischen Thema schwer Zugang finden, eine motivierende Hilfe sein. Im Blick auf diesen breiten Einsatz wird der Essay hier besprochen.

Was ist ein Essay?

Heinz Schlaffer, Literaturwissenschaftler und selbst ein erfahrener Essayist, führt das Wort „Essay“ auf den lateinischen Fachausdruck „sexhagium“ zurück, der in der Handelssprache der Römer das „Sechzigstel“ bezeichnet, das ein Kunde als Warenprobe verlangen konnte, bevor er die Ware als ganze kaufte. (Daraus wird später vulgärlateinisch „exagium“: das Wägen.) Montaigne habe dann den Begriff aus dem ökonomischen in den literarischen Bereich übertragen. Man erinnert sich, dass sich Montaigne 1576 eine Medaille prägen ließ, die eine Balkenwaage zeigt, an der zwei Waagschalen im Gleichgewicht hängen. Über die Mittelachse hinweg ist die sketische Devise „QUE SCAY-JE“ (Was weiß ich?) geschrieben. Sie wird zum Sinnbild der „Essais“. (Anita Albus.- Ein Abbild der Medaille findet man am Ende von Stilets Ausgabe der Essais, 3. Buch S. 525.)

Der Essay eine Kostprobe? Was heißt im Schreiben eine „Probe“ geben? Eine Probe wozu? (Die Probe dient, wie der Essay, der Prüfung!) Eine Probe wovon? Was wäre das Ganze? (Vorgreifend möchte ich antworten: Das Ganze ist sowohl die Sache, der Gegenstand des Essays, als auch das Subjekt, der Autor.)

Um den Essay von anderen Schreibformen abzugrenzen, ist es nützlich, sich die Sprachfunktionen, wie sie Karl Bühler entwickelt hat, zu vergegenwärtigen. Im Sprachzeichen drückt sich ein Sprecher aus, wird ein Gegenstand oder Sachverhalt dargestellt (symbolisiert) und an einen Empfänger appelliert.

Der Traktat, die erörternde Abhandlung stellt durch die Sprache den Sachinhalt stark heraus. (Dazu gehört dann auch der wissenschaftliche Apparat von thematisch ausgreifenden Anmerkungen und absichernden genauen Quellenangaben.) Die Rede wird vielfach in der Absicht eines Appells gehalten. In der fiktionalen Literatur (am konzentriertesten in der Lyrik) drückt sich der Dichter aus. Außerdem lenkt die literarische Sprache die Aufmerksamkeit auf die Machart, die Form des Sprachwerks, also auf sich selbst; darin liegt ihre poetische Funktion.

Welche Sprachfunktionen dominieren beim Essay? Insofern er sich einem Sachproblem widmet, ist die Darstellungsfunktion wichtig. Weil er - im Unterschied zu einem

wissenschaftlichen Aufsatz, einem Traktat - das Problem aus einer betont subjektiven Perspektive darstellt, ist seine Ausdrucksfunktion wichtig. Da der Essay eher kurz und allgemein verständlich gehalten wird, ist er besonders gut geeignet, allgemein interessierende Probleme öffentlich zu verhandeln; damit wird auch die Appellfunktion bedacht. (Der Appell verlangt zumindest dies: Sieh die Sache anders als gewohnt, sieh sie neu, betrachte sie, wie ich sie betrachte.) Den Essayisten reizt beim Schreiben gerade das je eigene Spiel mit den unterschiedlichen Sprachfunktionen, die er in eine fruchtbare Mehrsinnigkeit und Unausgewogenheit bringen kann. Er zeigt auf diese Weise Esprit, er inspiriert den Leser.

„An Essay on human understanding“ von John Locke fällt nicht unter dieses Essay-Verständnis; hier dominiert eindeutig der Sachinhalt. Bei Locke ist der Essaybegriff ein Gestus der Bescheidenheit und meint das, was wir alltagsmäßig unter „Essay“ verstehen, nämlich „Versuch“, und er meint nicht eine Form des Schreibens; dagegen spräche auch schon der Umfang des Werks.

Ich fasse zusammen: Der Essay prüft aus spürbar subjektiver Perspektive einen objektiven Problembestand in einer stilistisch durchgeformten und wirkungsbewussten Sprache.

Der Essay steht am Rand der wissenschaftlichen Philosophie, weil er den Zugang zu einer breiteren Öffentlichkeit finden will. Deshalb muss er eine *allgemein interessierende Frage* finden oder aufgreifen, er muss sie wagemutig mit *Esprit* beleuchten und dabei *kurz* und *leicht* sein. Ausführlich und allseitig abgewogene, die wissenschaftliche Literatur aufarbeitende Erörterungen sind seine Sache nicht.

Zum Einsatz des Essays im Unterricht

Die genannten Bestimmungen des Essays könnten als Anforderungen an Schüler abschreckend wirken. Tatsächlich sind sie, wenn ein geeignetes Thema gefunden ist, gar nicht schwer zu erfüllen; nur das Maß an stilistischer Durchformung und an Esprit wird ganz unterschiedlich entwickelt sein; darin unterscheiden sich dann die hervorragenden Essays von den glanzlosen. Aber auch da werden Schüler durch Übung (deren Mühen man ihnen allerdings zumuten muss) erkennbare Fortschritte zeigen können.

Der Essay ist im geläufigen Philosophieunterricht die Ausnahme, wie überhaupt das ausformulierte Schreiben gegenüber den bloßen Stichwortnotaten und den mündlichen Äußerungen häufig zu kurz kommt. Für Lehrkräfte gilt das nicht weniger als für Schüler.

Die Gefahr unverbindlichen Geredes besteht besonders, wenn die subjektive Perspektive fehlt oder bloß formale Attitüde ist, und das wiederum kann daran liegen, dass das Thema dem Schüler (noch) kein Anliegen ist. Der Essay verlangt unausweichlich, dass der Schüler im Thema zumindest einen Aspekt findet, der ihm persönlich am Herzen liegt, so dass er sich produktiv, in eigenen Gedanken mit dem Thema auseinandersetzt.

Joachim Fritzsche stellt den Essay im Zusammenhang mit der Problemerkörterung vor:

„Die Gefahr, daß Schüler dabei das strenge, systematische Argumentieren verfehlen, ist nicht zu übersehen; aber es fragt sich, ob der Gewinn den Nachteil nicht aufwiegt, weil die Schüler ja, wenn sie mehr Spielraum haben, nicht so leicht die Freude am Schreiben und Reflektieren verlieren.“ Die im Deutschunterricht gewöhnlich geschriebene Erörterung dagegen fördere „Oberflächlichkeit, Leichtfertigkeit und phrasenhafte Geschwätzigkeit“. (Fritzsche, S. 16 f.)

Das eben ist der große Gewinn, den der Essay in der ersten Phase einer neuen Unterrichtssequenz ermöglicht: Er kann den Ausgangspunkt des je eigenen Denkens ins Bewusstsein heben, um sich im Thema zu verhaken. Das wäre ein im guten Sinn schülerorientierter Unterricht: Um den Lernweg zu beginnen und die Schüler zur Problemstellung hinführen zu können, muss ich deren Ausgangspunkt kennen lernen, und der wird individuell recht unterschiedlich sein. Es ist die Phase der Vorverständigung, die nicht übersprungen werden darf; Jürgen Kreft nennt sie in seinem von Hegels Dialektik und Piagets Entwicklungspsychologie fundierten Modell des Lern- und Bildungsprozesses die „Phase der bornierten Subjektivität“. (Kreft, S. 379) Bei Günter Waldmann heißt sie „Vorphase“, bei Ekkehard Martens „etwas wahrnehmen“, bei Rolf Sistermann „Hinführung“; Martina Dege hat solch wenig reglementiertes Schreiben zum unterrichtsbegleitenden „Lese- und Arbeitstagebuch“ fruchtbar ausgeweitet.

Was Kreft über den Literaturunterricht schreibt, ist auf den Philosophieunterricht zu übertragen:

„Einer der wichtigsten Gründe für das Mißlingen [...] dürfte darin liegen, daß man diese erste Hauptphase nicht zur Entfaltung kommen läßt oder daß man sie gar unterdrückt oder überspringt [...].“ In dieser Phase ist eine „warme“ Atmosphäre“ nötig und gelassenes Abwarten des Lehrers, keine laute Ansprache an die Klasse, sondern direkte, leise Zuwendung zu einzelnen. (Kreft, S. 381/ 382) - „Das Sich-verlieren-in-den-Text, um sich in ihm erst zu finden, darf nicht übersprungen werden; die hieraus hervorgehenden Fragen der Schüler kann kein anderer für sie formulieren.“ (S. 382) -

In dieser Phase muss die Lehrkraft Interesse zeigen am „bornierten“ Bewusstsein des individuellen Schülers und kommunikative Sensibilität. Die aber bestehe, so Kreft, nicht darin, freundlich nickend jeden Beitrag abzunicken. Die Lehrkraft muss nachfragen und antworten. (Kreft, S.382f., 400 f.)

Für eine solche Vorverständigung ist der kleine Essay bestens geeignet, sei es als vorbereitende Hausaufgabe (wie sie der NRW-Lehrplan S. 70 empfiehlt), sei es in einer Viertelstunde im Unterricht selbst.; eine halbe Seite, ausformuliert, mag genügen. Zum Beispiel lässt sich, bevor man die aristotelische Ethik kennen lernt, über einen wichtigen Aspekt dieser Ethik schreiben: „Was ist das letzte Ziel menschlichen Handelns?“ Oder in einer Sequenz zum Leib-Seele-Problem können die Schü-

ler mit Reflexionen zur Frage: „Bin ich mein Körper?“ nach einem Ausgangspunkt suchen. Wenn sich die Schüler ihre Texte gegenseitig vorlesen (im Kurs oder, in größeren Kursen, in Gruppen), kann man mit anregenden Thesen und Diskussionen rechnen, die Fäden für den Fortgang des Unterrichts spinnen und die Auswahl geeigneter Texte erleichtern. An diese Mini-Essays wird man keine höheren Anforderungen stellen; sie sollen schließlich nur artikulieren, was der Einzelne denkt, und sei es noch so unklar.

Der Essay kann in der Phase der Erarbeitung eines Problems (Kreft: „Phase der Objektivierung“) dazu dienen, Argumente zu schärfen und auf den Prüfstand zu stellen. Zu Aristoteles könnte ein Thema lauten: „Eine Schwalbe macht noch keinen Frühling. Gibt es das Glück des Augenblicks?“ (Diese Aufgabe bezieht sich auf den Aristoteles-Auszug in Grundkurs Philosophie, bsv, Bd. 2, Kap. 4.3: Die höchste Form des Menschseins.) Ein solcher Essay wird erhöhte Anforderungen dadurch stellen, dass begriffliche Klarheit und argumentative Überzeugungskraft angestrebt werden.

In der dritten und vierten Phase kommen die Eigenheiten essayistischen Schreibens besonders zum Tragen, da es um die Verbindung der ersten beiden Phasen geht, um die Verbindung des subjektiven Zugangs mit dem neu erarbeiteten objektiven Problemgehalt.

Zunächst wird das Erarbeitete auf die eigene Existenz angewendet (Kreft: „Phase der Aneignung und der reflektierten Subjektivität“), dann („Phase der Applikation“) wendet sich das durch die Aneignung veränderte Subjekt der Welt wieder zu, reflektiert die Folgen für die Gesellschaft (sowie die allgemeinphilosophische Bedeutung der Arbeitsergebnisse).

In der Phase des Rückblicks und Ausblicks bietet es sich an, die erreichten Ergebnisse zusammenfassen zu lassen und Wege zu Anschlussproblemen zu eröffnen. So kann die Frage „Zufriedenheit oder Glück - was bringt die Moral?“ von Aristoteles zu Kant hinführen. (Textgrundlage: Grundkurs Philosophie, Bd. 2, Kap. 4.5.2)

Daneben kann man einzelne Schülerinnen und Schüler ermuntern, Essays zu Fragen zu verfassen, die nebenbei in Gesprächen auftauchen und vom aktuellen Unterrichtsthema wegführen. Hartmut Engels (ZDPE 4/1993) hat beschrieben, wie sich daraus anregende Briefwechsel zwischen Schüler und Lehrkraft ergeben können. In einem Internetforum könnte daran der ganze Kurs teilnehmen.

Zur Themenwahl

Die Formulierung des Themas will wohl überlegt sein. Die Lehrkraft muss sich mit dem Kurs über die jeweils besprochene Fragestellung klar werden, sei es die zentrale Problemstellung, seien es einzelne Aspekte dieses Problems.

Die Lehrkraft kann den Schülern Themen geben; sie können sich aber auch selbst solche Themen suchen, über die sie schreiben möchten - evtl. innerhalb eines Rahmenthemas. Die Aufgabe sollte überschaubar sein. Es macht kaum Sinn, von einem Essay Antworten auf umfassende Fragen zu erwarten, wie z. B. „Worauf gründet

sich das menschliche Wissen?“Oder auf spezielle Fragen, die vertiefte wissenschaftliche Detailkenntnisse verlangen, z. B.: „Wann kann ein Mensch als tot gelten?“

Eine zweite Bedingung, die an ein Essaythema zu stellen ist: Es soll ein echtes Problem formuliert werden, ein Problem, dessen Antwort nicht durch den vorangegangenen Unterricht bereits nahegelegt wird und auch nicht der Lehrkraft selbst gelöst erscheint. Es wäre nicht fruchtbar, den Schülern z. B. die Frage vorzulegen: „Darf vom Sein auf ein Sollen geschlossen werden?“

Ich kann als Thema für einen Essay eine Problemfrage stellen: Warum ist Diebstahl moralisch verwerflich? Oder: Warum soll ich moralisch sein?

Ich kann die Frage verpacken, indem ich ein Zitat suche, in dem die Fragen (in diesem Fall tatsächlich beide Fragen) enthalten sind: „Gott hat gesagt: Du sollst nicht stehlen; das wirkt besser als alle Demonstrationen von Schädlichkeit des Diebstahls [...].“ (Georg Christoph Lichtenberg: Aphorismen. Hrsg. v. M. Rychner, Manesse Verlag, Zürich 1958, S. 347)

Ein Zitat kann auch so gewählt werden, dass der Essayschreiber erst einmal die philosophisch interessante Frage darin entdecken und formulieren muss: „Streng nach ethischen Kriterien können nur Menschen außerhalb der ökonomischen Zwänge leben: sehr junge, sehr alte, sehr reiche, sehr arme, Außenseiter und Verrückte. Und Philosophen, die mit Ethik Geld verdienen“ (Gabriel Laub) - Die ernsthafte und diskussionswürdige Frage könnte in diesem Fall lauten: Lohnt es sich, moralisch zu sein?

Das folgende Zitat halte ich dagegen für unrettbar ungeeignet: „We shall not understand man without understanding his humanity, but neither shall we understand humanity without paying attention to single man and to inner experience. (Paul Roubiczek) Meines Erachtens verleitet ein derartiges Gut-Mensch-Zitat mit schwammiger Begrifflichkeit zu undiszipliniertem Schwadronieren.

Der kreative literarische und der argumentierende Essay

Im Unterricht können argumentierende und kreative literarische Formen gewinnbringend genutzt werden. Manchen Schülern sagen gerade die kreativen Formen besonders zu, also Essays, die z. B. in Dialogform ein Problem szenisch entfalten, die eine Geschichte erzählen oder sich vor allem auf Bilder stützen.

Manchmal gibt es auch Mischformen. Ihre Berechtigung ist umstritten: „Dichtung und Philosophie sind zwei wichtige und schöne Dinge. Aber wie viele schöne Dinge vertragen sie keine Mischung.“ (Günther Patzig, zit. in: Harald Fricke: Kann man poetisch philosophieren? In: Gottfried Gabriel u. Christiane Schildknecht: Literarische Formen der Philosophie. Metzler, Stuttgart 1990, S. 26-39, hier S. 38)

Auf jeden Fall ist es unmöglich, sie auf gleiche Weise zu beurteilen und in eine gemischte Rangfolge zu bringen. Deshalb ist beim Bundes- und Landeswettbewerb philosophischer Essay nur der argumentierende Typ zugelassen.

Der große Vorzug der literarischen Formen liegt darin, dass „ihre Anregungskraft kurzfristig stärker und langfristig dauerhafter als bei argumentierenden philosophischen Texten“ sein dürfte. (Fricke, S. 38) Ihr Nachteil: Sie gewinnen keine propositionale Erkenntnis und leisten „keinen Beitrag zur intersubjektiven Argumentation“. (Fricke, S. 39))

Wie kann man den Denk- und Schreibprozess anregen und erleichtern?

Das vorgelegte Zitat oder die Frage kann sich der Schreiber als einen Schneeball vorstellen, einen Schneeball, den man betrachtet, in die Hand nimmt, knetet, antaut, um ihn dann rollen zu lassen, so dass er neue Schichten zulegt und mit immer größerem Schwung zu Tal fährt.

Ein ähnliches Bild benutzt Montaigne: „Von den hundert Gliedern und Gesichtern, die jedes Ding hat, nehme ich mir jeweils eins vor, zuweilen um bloß daran zu lecken, zuweilen um seine Oberfläche abzutasten; öfters aber auch, um bis zu den Knochen vorzustoßen. Ich möchte nicht so breit, sondern so tief eindringen, wie ich nur kann; und meistens liebe ich es, die Dinge hierbei von einer ungewöhnlichen Seite her in den Griff zu nehmen.“ (Montaigne: Essais, 1. Buch, 50. Kap., S. 453 f.)

Den Teilnehmern der Philosophischen Winterakademie habe ich die folgende Liste mit Ratschlägen vorgelegt:

I. Welche Vorarbeiten können helfen?

1. Lesen Sie die Textvorlage mehrmals genau.
2. Sie können Ideen dazu in einer mind-map sammeln.
3. Welche persönlichen Erfahrungen haben Sie mit dem thematisierten Problem?
4. Welche Gefühle stellen sich bei Ihnen gegenüber dem Thema oder zentralen Begriffen ein?
5. Welche Unterrichtskennntnisse können Sie zu dem Thema aktivieren?
6. Welche private Lektüre oder Filme können Sie mit dem Thema verbinden?
7. Welche Bilder sehen Sie vor sich?
8. Gibt es zentrale Begriffe, die zu klären sich lohnt? (Ein hoher Anspruch wäre eine Definition, weniger hoch: eine Erläuterung.)
9. Auf welche Frage antwortet der Text? Oder wie ist das Problem zu formulieren, auf das er reagiert?
10. Sie können das Thema präzisieren oder einengen; aber sagen Sie das in Ihrer Einleitung.
11. Suchen Sie nach einem Aspekt, der Ihnen persönlich am Herzen liegt.
12. Überlegen Sie, ob derselbe Text verschiedene Lesarten erlaubt.
13. Im Zweifelsfall klärt man diese und wendet sich der stärksten Lesart zu.
14. Grundsätzlich gilt: Jede Position sollte man so stark machen, wie es geht. Andernfalls kämpft man leicht gegen zu schwache oder selbst erdachte Gegner.
15. Überlegen Sie Pro- und Contra-Argumente zur Textvorlage und zu Ihren eigenen Thesen.
16. Lesen Sie dazu die Textvorlage zweimal: einmal sehr freundlich, dann ausgesprochen feindlich.

17. Können Sie die Textvorlage oder Ihre Thesen veranschaulichen durch Beispiele? (Denken Sie an Alltagserfahrungen, literarische, biblische Geschichten, Bilder.)
18. Neben den Beispielen sollten Sie auch abstrahierende Sätze wagen (Prinzipien, Regeln formulieren oder zitieren).

II. Nun beginnen Sie die Schreibaarbeit.

1. Überlegen Sie den Aufbau Ihres Essays. In der Einleitung sollte das Interesse des Lesers geweckt werden.
2. Gliedern Sie Ihren Essay bei gedanklichen Einschnitten durch Absätze. (Machen Sie nicht nach jedem Gedanken einen Absatz.)
3. Unterscheiden Sie Wissen und Meinung („anscheinend“ und „scheinbar“).
4. Unterscheiden Sie empirisch zu lösende Fragen von Fragen der philosophischen Reflexion.
5. Im übrigen – Sie dürfen Fehler machen. - „[...] es letztlich keinen Ersatz für Übung gibt, wenn man die Kunst beherrschen will, ein Stück Philosophie zu kritisieren [...].“ (Rosenberg, S. 233)

III. Ein kritischer Blick auf das eigene Produkt

„Enthusiasmus kann Verständlichkeit nicht ersetzen“.

„Vor allem sollten Sie schwerfällige ‚akademische‘ Ausdrucksweisen vermeiden. Die Philosophie hat einen schlechten Ruf in dieser Hinsicht. Es ist weit verbreitet, Philosophie für eine ‚tiefsinnige‘ Sache zu halten. Tief mag sie ja sein, doch sollte die tiefe Klarheit eines Hochgebirgssees ihr Vorbild sein, und nicht die tiefe Undurchdringlichkeit eines trüben Sumpfes.“ (Rosenberg, S. 82)

Qualitätskriterien guten Schreibens

Man möchte etwas, das man denkt oder fühlt, in Worte fassen, und man möchte, dass die Worte den Adressaten in seinem Denken und Fühlen erreichen. Allgemeine Qualitätsmerkmale sprachlicher Äußerungen - unabhängig vom Thema, dem Ziel, der Situation und den Adressaten - sind daher:

- 1) Verständlichkeit (ihr dienen die gedanklichen und sprachlichen Mittel, die Klarheit und Anschaulichkeit befördern)
- 2) Wirksamkeit (ihr dienen Mittel, die Spannung und Eindringlichkeit gewährleisten).

Für das erstgenannte Ziel möchte ich drei Aspekte herausheben.

a) Das Benutzen von Fachtermini

Die folgende Liste bekommen die Teilnehmer der Philosophischen Winterakademie. Sie ist zweisprachig abgedruckt, und zwar zum einen, weil die Essays auf der Winterakademie auf Englisch oder Französisch geschrieben werden, zum anderen weil die Fremdsprache ermutigen kann, fächerverbindend zu arbeiten.

Dieses Vokabular kann sowohl für die Produktion von Texten wie für die Analyse genutzt werden. Bei der Produktion kann es überdies als Reservoir an Gedankenschritten dienen, um so zu neuen Ideen für die Gesamtanlage oder für einzelne Schritte der eigenen Argumentation zu gelangen.

*Zur Entwicklung eines Fachvokabulars im Philosophieunterricht:
170 Vokabeln aus dem Bereich des Argumentierens.*

ableiten: to deduce, to derive	hinreichende Bedingung: sufficient condition
Allgemeingültigkeit, -verbindlichkeit: universal / general validity	hinterfragen: to question
Alltagserfahrung: everyday / common experience	immanente Kritik : immanent criticism / critique
analytischer Satz: analytic(al) statement, proposition	Immunsierung: immunization
Angemessenheit: appropriateness, adequacy	Inadäquatheit: inadequacy
verborgene Annahme: hidden assumption	indirekter Beweis: indirect proof
Anwendungsproblem: application problem	induktiver Schluss: inductive inference
argumentieren: to argue, to reason	Interessengegensatz: clash of interests
zureichende Bedingung: sufficient condition	Kategorienfehler: category mistake
Begriff: concept, conception, notion, term	Kausalzusammenhang: causal relationship
begründetes Argument	Klugheitsregel: prudential rule
well-founded / reasonable argument	Konfliktsituation: conflict situation
Bewertungsmaßstab: standard of evaluation	Konsequenzen, praktische: practical consequences
Dogmatismus: dogmatism	Konsistenz: consistency
empirische Aussage: empirical statement	kontextabhängig: context-dependent
Erkenntnisinteresse: cognitive interest, knowledge interest (Habermas)	Kriterium: criterion
falsifizieren: to falsify	Leitfrage: leading question
Gedankenexperiment: thought experiment, gedankenexperiment	Letztbegründung: ultimate justification
Gegenargument: counter-argument	logischer Fehler: logical error
Grundannahme: basic assumption	Mehrdeutigkeit: ambiguity
Grundbegriff: basic / fundamental concept/ notion/idea	methodischer Einwand: methodological objection
herrschaftsfreier Diskurs: discourse free of domination	Mittel und Zweck: means and ends
	Mittelweg, goldener: the golden mean
	Musterbeispiel: exemplar, example
	naturalistischer Fehlschluss: naturalistic fallacy
	Norm und Ausnahme: norm and exception
	notw., aber nicht hinreichende Bedingung.: necessary but not sufficient condition

Ockhams Rasiermesser: Ockham's razor
 Paradoxie : paradox
 petitio principii: begging the question
 pragmatisches Argument: pragmatic argument
 Prämisse: premise
 problematisieren: to problematize, to question
 Problemstellung: problem formulation
 Pseudoproblem: pseudo-problem
 radikaler Zweifel: radical doubt
 Rangordnung: hierarchy, order of rank
 Rechtfertigung: justification
 regulative Idee: regulative idea
 reine Vernunft: pure reason
 Salamtaktik: piecemeal tactics
 Scheinargument: pseudo-argument
 Scheinbeweis: pseudo-proof
 Scheinfrage: pseudo-question
 schiefen Ebene, Argument der (Dambruch-Argument): slippery slope argument
 Schleier des Nichtwissens: veil of ignorance (Rawls):
 Schlüsselbegriff: key term / conclusion
 schlussfolgern: to conclude, to infer, to reason, to argue
 schweigende Annahme: tacit assumption
 Schweise: way of seeing
 Sein-Sollen-Kluft: is-ought gap
 Sinn: sense, meaning
 Sollensaussage, -satz: ought statement
 Spitzfindigkeit: hairsplitting
 Stringenz: stringency
 tabuisieren: to taboo, to put under a taboo
 Tatsachenargument
 factual / empirical argument
 Täuschung: delusion, illusion
 Tautologie: tautology
 teleologische Erklärung: teleological explanation

Teufelskreis : vicious circle
 Themenbereich: topic, topic area
 These: thesis
 Trugschluss: fallacy, misleading / fallacious argument
 Überprüfbarkeit: testability
 Überzeugung: belief, conviction
 unangemessen: inappropriate, inadequate
 unbezweifelbare Gewissheit: unquestionable / indubitable certainty
 undefinierbarkeit: indefinability
 Unentscheidbarkeit: undecidability
 Unergründlichkeit: inscrutability, impenetrability
 ungültig; Ungültigkeit: invalid; invalidity
 unlösbares Problem: unsolvable problem
 unparteiischer Beobachter: impartial observer / spectator
 Unterscheidung: distinction
 unwahrscheinlich: improbable
 Verallgemeinerung: generalization
 Vereinfachung: simplification
 Vergleichskriterium, -maßstab: criterion / standard of comparison
 Verhältnismäßigkeit der Mittel: appropriateness of means
 Verifizierbarkeit: verifiability
 Vernunft als Vermögen der Ideen: reason as the faculty of ideas
 vernünftig: ational, reasonable
 vernunftwidrig: unreasonable, irrational, contrary to reason
 Verschleierung von Tatsachen: veiling / dissimulation / cover-up of facts
 verschwommene Begriffe: fuzzy / vague / indistinct concepts
 Versöhnung (der Gegensätze): reconciliation (of opposites / contradictions)

Verstand: faculty of understanding, intellect
 Verstehen: understanding, intellection, verstehen (Dilthey)
 Verteidigungsschrift: written defence, apologia
 Verursachung: causation
 Verurteilung, moralische moral condemnation
 verwandt: related, similar
 Verweis: reference
 verworrene Begriffe: indistinct / confused concepts
 verwurzelt im Glauben: rooted in faith
 wenn und nur dann wenn: if and only if
 Wertung: Wertung
 werturteilsfrei: free from value judgements, non-normative
 Widerlegbarkeit: refutability, disproofability
 Widerlegung des Idealismus?: refutation of idealism
 Widerspruch in sich: self-contradiction
 widerspruchsfrei: non-contradictory, consistent

Widerstreit: antagonism., conflict, opposition., contrast
 Wissen, begründbares: justifiable knowledge
 x ist gleich y : x equals y , x (is) equal y
 Zirkelbeweis: circular proof
 zureichender Grund: sufficient reason
 Zurückführung: reduction
 Zusammenhanglosigkeit: incoherence
 Zusatzannahme: additional assumption
 Zustimmung, allgemeine: common / universal / general consent / agreement
 Zweideutigkeit: ambiguity
 Zweifel, radikaler: radical doubt (Descartes)
 zwingender Beweis: cogent proof, compelling evidence

Zusammenstellung aus: Dictionary of Philosophical Terms. Vol. 1: German-English. K.G.Saur-Routledge, München, London, New York 1977. (Als CD bei K.G.Saur, München 2001)

Vermutlich hat es mit der postmodernen Distanz zu allen Festlegungen zu tun, dass in mündlicher und schriftlicher Rede in auffallend vielen Äußerungen floskelhaft die Adverbien „sozusagen“, „gleichsam“ oder „quasi“ eingefügt werden. Oder man spricht und malt gestisch Anführungszeichen in die Luft. (Dass man diese Anführungszeichen meistens verdoppelt und - wie im Englischen üblich - auf gleicher Höhe markiert sieht, darf als doppelter Zeichensetzungsfehler gewertet werden. In e-mails würde mancher hier nun ein lachendes Gesicht anfügen oder den expliziten Hinweis *lach.)

Warum haben sich solche Floskeln und Zeichen so sehr verbreitet? Man sagt etwas und nimmt es zurück: Ich meine es nicht ganz so; nimm es nicht wörtlich. Man benutzt Ironie, traut dem Adressaten aber nicht zu, die Ironie sicher zu erkennen, und diese Gefahr möchte man nicht eingehen.

Die Alternative wäre, man überlegte etwas genauer, was man sagen möchte. Dann müsste man nicht etwas sagen, was man nicht meint. Wenn man diese Relativierung für nötig hält, weiß man doch, dass der gewählte Ausdruck nicht oder nicht ganz

stimmt. Also suche man den besseren Ausdruck, um zu sagen, was man wirklich meint.

Und Ironiesignale explizit mitgeteilt zu bekommen, darf ein aufmerksamer Adressat auch als eine Geringschätzung seiner Intelligenz verstehen. Ironie darf, ja soll das Risiko eingehen, nicht von allen erkannt zu werden. Andernfalls wäre sie als Stilmittel so heruntergewirtschaftet, dass sie auch ab danken könnte.

Eine andere Weise, das Denk- und Sprachvermögen zu erleichtern, ist die epidemische Verbreitung der Qualifikatoren „positiv“ und „negativ“. Wer darauf achtet, merkt, wie häufig diese Begriffe auftauchen; im Wettbewerb Philosophischer Essay liest man kaum einen Beitrag, in dem nicht mehrfach mit diesen Begriffen gearbeitet wird.

Zweifellos gibt es Verwendungssituationen, in denen der Gebrauch von „positiv“ und „negativ“ treffend ist; z. B. der Mathematiker oder der Elektriker haben in ihren fachspezifischen Kontexten jeweils eine genaue Vorstellung von der Bedeutung. In der Philosophie aber sind die dichotomischen Fälle nicht häufig. Insbesondere wenn es um moralische Wertungen in komplexen Streitfragen geht, ist eine differenzierte Argumentation selten damit gewinnbringend zusammengefasst, dass man feststellt, eine Handlung sei positiv, eine andere negativ. Der bessere Weg wäre es, nach einem genaueren Begriff zu suchen.

Hier einige Beispiele, bei denen man überlegen kann, was mit „positiv“ und „negativ“ wohl jeweils gemeint sein könnte:

Aus dem Unterricht in einer Klasse 7:

Lehrerin: „Ist das positiv oder negativ, wenn die Katze ausspuckt?“ (Eine Schülerin äußert sich sachkundig.) Die Lehrerin: „O.k., eher negativ.“

Prof. Spitzer (Ulm) in einem Interview mit dem DLF, 20. Juni 2006, 0.10 Uhr: „Es geht auch um Entscheidungen positiv/negativ, also gut und böse.“ Die Gehirnforschung müsse erst noch das einholen, was gesellschaftlich schon differenzierter betrachtet wird. In einigen Jahren werde man in Einzelfällen die Gehirnforschung heranziehen, um genauer zu beurteilen.

„Es geht darum“, sagt Michael Eid, „positive Eigenschaften von Menschen zu fördern, um negative Phänomene zu vermeiden.“ (SZ, 23.3.07)

„Wir müssen uns ständig an das Positive in unserem Leben erinnern, dann werden wir unser Glück auch stärker zur Kenntnis nehmen.“ (Der Psychologe Tal Ben-Shahar aus Harvard, Vertreter der „Positiven Psychologie“, in: Zeit Campus, Heft 1/2008, S. 102)

c) Der folgerichtige Aufbau

Von jedem Aufsatz wird man erwarten, dass er eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss hat. In der Einleitung wird das Interesse des Lesers für das Thema geweckt. Im Hauptteil wird das eigene Anliegen als These entwickelt und möglichst überzeugend begründet. Im Schluss wird das Ergebnis zusammengefasst und vielleicht ein Blick über die behandelte Thematik hinaus eröffnet.

Je nach dem Ziel eines Essays (das wiederum von der Aufgabenstellung abhängt), lässt sich der Hauptteil unterschiedlich gliedern. Rosenberg empfiehlt diese Möglichkeiten:

I. Die kritische Prüfung einer Ansicht

1. (präzise, unvoreingenommene) Darstellung der Ansicht
(These und die sie stützenden Argumente)
2. Kritik der Ansicht *(Rosenberg, 82, 132)*

II. Der urteilende oder richtende Essay (Ziel: Entscheidung in einem philosophischen Streit)

1. Formulierung des Problems (günstig: Frage formulieren – zwei Antworten)
2. Darstellung der Position A - 3. Bewertung der Position A
4. Darstellung der Position B - 5. Bewertung der Position B
6. Entscheidung *(Rosenberg, 135)*

III. Der problemlösende Essay

1. Formulierung und Analyse des Problems
2. Entwicklung von Kriterien für eine adäquate Lösung
3. Entfaltung der Lösung
4. Prüfung, inwieweit die Lösung adäquat ist.
(5. Antworten auf erwartbare Kritik) *(Rosenberg, 139)*

Zur Bewertung von Essays

Selbstverständlich muss die Bewertung auf die Art des Essays, auf die unterrichtliche Vorbereitung abgestimmt sein. Im Folgenden geht es zunächst um die Bewertung des argumentierenden Essays. Das sind die Kriterien, die im Bundes- und Landeswettbewerb wie auf den Internationalen Philosophie-Olympiaden die Beurteilung von Essays leiten:

- 1) Relevanz für das Thema
- 2) philosophisches Verständnis des Themas
- 3) argumentative Überzeugungskraft
- 4) Kohärenz
- 5) Originalität.

(Das zweite Kriterium hieß bis 2006 noch „philosophische Kenntnisse“; es wurde dann geändert, weil man nicht voraussetzen muss, dass ein Schüler etwa ein Zitat von Schopenhauer so versteht, wie es Schopenhauer verstanden hat - zumal sich darüber manchmal Juroren zerstritten haben; der Schüler soll aber dem Zitat einen philosophischen Sinn abgewinnen, der vom Wortlaut her vertretbar ist.)

Der Lehrplan in NRW gibt als „Grundregeln des vernünftigen Denkens und Schreibens“ an:

- Begründung und Beleg von Positionen oder kritischen Wertungen
- Klarheit und Genauigkeit des Ausdrucks

- Ordnung der Gedanken
- Verständlichkeit und Sachlichkeit der Darstellung

Damit führt der Lehrplan genauer aus, wodurch ein Text sprachliche und argumentative „Überzeugungskraft“ gewinnt.

Um einen literarischen Essay zu beurteilen, muss man weitere Kriterien heranziehen, etwa diese:

- Gibt es im Essay ungewöhnliche Gedanken, zündende Ideen?
- Ist der Inhalt ideenreich oder monoton, klischeehaft, konventionell?
- Ist die sprachliche Darstellung anschaulich, farbig oder karg?
- Überzeugt der Aufbau, bringt er die Gedanken voran?

Ob durch die genauere Einstufung das Urteil tatsächlich objektiv (i.S.v. intersubjektiv), valide (das erfassend, was man erfassen will) und reliabel (unabhängig von Beurteilungszeitpunkt und -umständen) wird, möchte ich bezweifeln. Beurteilungen beruhen immer auf - kriteriengeleiteten - Intuitionen. Aber bestimmt hilft die differenzierte Beurteilung, dem Schreiber Hinweise für die vorbereitende Übung wie auch für Verbesserungsmöglichkeiten zu geben; und bei einem Streit über die Qualität können die Differenzpunkte genauer ausgemacht werden als bei einer pauschalen Beurteilung und Bewertung.

In glücklichen Fällen kann sich das Essayschreiben wie die korrigierende Durchsicht zur nachdenklichen Konversation entwickeln, nützlich für den Schreiber und anregend für den Leser.

Literaturhinweise

- Albus, Anita: Schönheit der Rede, Klarsinn der Gedanken: Lob Montaignes. In: FAZ vom 16.12.2002
- Bühler, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Ungekürzter Neudruck der Ausgabe Jena, Fischer, 1934, Stuttgart: Lucius und Lucius 1999
- Dege, Martina: Montaignes „Essais“ - der Versuch schreibend die Balance zu halten. In: ZDPE 4 (1993), S. 116-128
- Engels, Hartmut: Plädoyer für das Schreiben von Primärtexten oder: Über die künstliche Erzeugung von „serendipity“. In: ZDPE 4/1993, S. 250 ff.
- Engels, Hartmut: Man muss es ihnen nur zutrauen! Über das Verfassen von fiktionalen Texten im Philosophieunterricht. In: ZDPE 2/2002, S. 106-114
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2: Schriftliches Arbeiten. Klett, Stuttgart 1994
- Gerhardt, Gerd: Grundkurs Philosophie 2. Ethik/Politik. Bayer. Schulbuch-Verlag, München 1992 und Band 3. Denken/Sprache/Wissenschaft, 1993-95 (mit Kommentarbänden)
- Gerhardt, Gerd: Fordern und Fördern: der Landeswettbewerb „Philosophischer Essay“.

- In: SchulVerwaltung, Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur. Ausgabe Nordrhein-Westfalen. (Carl Link Verlag, Kronach.) 14. Jhg., Heft Nr.2 (Februar) 2003
- Gerhardt, Gerd: Der Essay - Über das Verfassen, Verbessern und Beurteilen philosophischer Versuche. In: Volker Steenblock (Hrsg.): Philosophiekurse. Münsteraner Einführungen. Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher, Bd. 3, LIT-Verlag, Münster 2004, S. 141-153
- Gerhardt, Gerd: Schriftliches Arbeiten im Philosophieunterricht. In: Franz Josef Albers, Roland Simon-Schaefer (Hg.): Philosophie konkret: Praktische Philosophie in der Diskussion (= Bd. 8 der Reihe „Philosophie und Bildung“, herausgegeben von Volker Steenblock, Christian Gefert, Ekkehard Martens). LIT-Verlag, Münster 2008
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1977, 2., verb. Aufl. 1982
- Schlaffer, Heinz: Das Sexhagium und die Zechkunst. In: SZ-Literaturbeilage vom 5. Oktober 2004
- Montaigne, Michel de: Essais. Übers. v. Hans Stilett. Goldmann Taschenbuch, München 2002
- Rohbeck, Johannes: Philosophische Schreibstile. In: ZDPE 2/2002, S. 98- 105
- Rosenberg, Jay F.: Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger. Klostermann, Frankfurt a. M. 1986 (Engl. Orig.: The Practice of Philosophy, 1984)
- www.learn-line.nrw.de/angebote/essaywettbewerbphilolo/
 (Ausschreibungen; Dokumentation des dreistufigen Essaywettbewerbs; Beispiele von erfolgreichen Schüler-Essays. - Diese Seite wird vermutlich bald verschoben zu dieser Adresse:)
- www.schulministerium.nrw.de/BP/Schueler/Wettbewerbe/SchulischeWettbewerbe/index.html

Dr. Gerd Gerhardt ist Fachleiter für Philosophie und Deutsch am Studienseminar Rheine/NRW und Landesbeauftragter für den Philosophischen Essaywettbewerb.

UNESCO-Welttag der Philosophie:

Philosophieren über Menschenrechte

am Clara Schumann Gymnasium

Zum Welttag der Philosophie 2007 haben der Bundesfachverband Philosophie und die Deutsche UNESCO-Kommission am 15. November eine Tagung im Bonner Clara-Schumann-Gymnasium veranstaltet. Sie richtete sich an Lehrer, Referendare und - vor allem - an Schüler. Mehr als achthundert Anmeldungen waren eingegangen, mehr als die große Aula des Gymnasiums fassen konnte. Trotz der vielen Teilnehmer entwickelten sich intensive und engagierte Diskussionen auf dem Podium und zwischen den Schülerinnen und Schülern im Plenum.

Nach Grußworten vom Rektor des Clara-Schumann-Gymnasiums Dr. Nikolay, vom Generalsekretär der DUK Dr. Bernecker, von Prof. Dr. Horn von der Universität Bonn und vom Bundesvorsitzenden

des Fachverbands Philosophie Dr. Rolf stellte Klaudius Gansczyk eindringlich die immer schärfer werdenden Weltprobleme Armut und Hunger, globaler Umweltwandel sowie Krieg und Terrorismus vor. Er warb bei den Schülern dafür, sich be-



wusst zu machen, dass diese Probleme ihre Generation unausweichlich prägen werden. Er warb für eine Weltinnenpolitik und ein Weltethos im Geiste von Albert Einstein, Carl Friedrich von Weizsäcker und Hans Küng. Danach war die Reihe an den Schülern selbst. Der Lehrer Hartmut Engels bietet seit langem Philosophiekurse für die Grundschule an und kam nach Bonn mit Schülern im Alter von 12 bis 16, mit denen er bereits seit mehreren Jahren zusammenarbeitet. Die Schüler präsentierten



die Kinderrechtskonvention der UN, stellten diese internationale Rechtsnorm dem Grundgesetz gegenüber, das auf Kinder kaum explizit Bezug nimmt, und eröffneten anschließend eine Diskussion im Plenum, ob Kindern und Jugendlichen das Wahlrecht zugestanden werden sollte. So viele

gute Gründe sie auch anführten, überraschenderweise stimmte das Plenum nach zwanzig Minuten engagierter Diskussion fast einstimmig gegen ein solches Wahlrecht.

Während die Schüler sich anschließend in Arbeitsgruppen dem Menschenrechtskatalog annahmten, sprach Prof. Volker Steenblock von der Universität Bochum über den Bildungswert der Philosophie. Kritisch setzte er sich mit der seit der frühen griechischen Antike zu beobachtenden Professionalisierung der Philosophie auseinander und dem damit einhergehenden Rückzug aus der Mitte des Lebens. Er warb für eine engere Verschränkung der akademischen und der schulischen Philosophie.

In einer Abschlussrunde stellten die Schülerinnen und Schüler der Klassen 8 bis 11 die Ergebnisse einer Priorisierung des Katalogs der Menschenrechte vor. Ein Großteil hatte sich im Zuge eines Gedankenexperiments für das Recht auf Leben entschieden, Diskriminierungsfreiheit und Freiheit von Folter folgten auf den Plätzen. Die Schülerinnen und Schüler der Klassen 12 und 13 diskutierten über die universelle Geltung der Menschenrechte. Die Frage, ob Menschenrechte ein westlicher Export seien und je nach Kultur unterschiedliche Geltung besäßen, führte zu hitzigen Diskussionen im gesamten Plenum. Das Ergebnis fiel jedoch eindeutig zugunsten der Universalität aus, da die Opponenten am Siedepunkt der Diskussion nicht anders konnten als zuzugeben, dass sie als "Advocatus diaboli" agiert hatten.

Deutsche UNESCO-Kommission, <http://www.unesco.de/1956.html>

Aufruf zur Gestaltung des UNESCO-Welttages der Philosophie



Philosophische Analyse und Reflexion sind eng verknüpft mit der Schaffung und der Bewahrung von Frieden, dem Kernauftrag der UNESCO. Die UNESCO-Verfassung erklärt, dass Frieden "in der geistigen und moralischen Solidarität der Menschheit verankert werden" muss. Philosophie ist für die UNESCO in mehrfachem Sinne "eine Schule der Freiheit": sie

entwickelt die intellektuellen Voraussetzungen für den angemessenen Umgang mit Begriffen wie Gerechtigkeit, Würde und Freiheit, bildet die Fähigkeit zu unabhängigem Denken und Urteilen, schärft die Fertigkeit, die Welt und ihre Herausforderungen zu verstehen und zu hinterfragen und fördert das Nachdenken über Werte und Normen. Philosophie soll und kann den Menschen mündig werden lassen, soll und kann also Aufklärung im klassischen Sinne sein. Deshalb ruft die UNESCO die Philosophie auf, sich noch stärker mit aktuellen globalen Fragen zu beschäftigen und dazu beizutragen, diese Probleme im Hinblick auf Menschenwürde und -rechte, Gerechtigkeit, Demokratie, Freiheit und Nachhaltigkeit lösen zu helfen.

Den dritten Donnerstag im November haben die 193 Mitgliedstaaten der UNESCO 2005 zum Welttag der Philosophie erklärt. In allen Staaten weltweit sollen an diesem Tag (2008 der 20. November) Veranstaltungen, Vorträge, Ausstellungen oder interaktive Foren stattfinden: an Schulen, in kulturellen Einrichtungen, an Universitäten, an anderen öffentlichen Plätzen oder im Internet. Ziel des Welttages ist es, durch eine ausreichend große Zahl und verschiedene Formen von Veranstaltungen in der Öffentlichkeit die Relevanz der Philosophie zu demonstrieren sowie der Philosophie größere Anerkennung und der philosophischen Lehre Auftrieb zu verleihen.

In den letzten Jahren fanden bereits in über 70 Staaten Veranstaltungen dieser Art statt; in Deutschland wurden im Jahr der Geisteswissenschaften 2007 erstmals an mehreren Orten solche Veranstaltungen durchgeführt. Auch 2008 wird die Deutsche UNESCO-Kommission wieder einen Veranstaltungskalender führen und Organisatoren von Veranstaltungen eine elektronische Vorlage eines Posters zur Verfügung stellen.

Der Fachverband Philosophie sowie der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Philosophie e.V. begrüßen diese Initiative der UNESCO und rufen ihre Mitglieder dazu auf, am Welttag der Philosophie geeignete Veranstaltungen durchzuführen (Rückmeldungen über geplante Veranstaltungen an den Vorsitzenden des Fachverbandes und die Deutsche Unesco-Kommission sind erwünscht).

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Dr. Lutz Möller Colmantstr. 15 53115 Bonn
+49-228-60497-22 moellerunesco.de



Anregungen und Hilfen für die Planung und Durchführung einer Schulveranstaltung zum UNESCO-Welttag der Philosophie

von Edith Gogos, Roland W. Henke, Nadine Runge, Benedikt Schmitz-Richrath
(unter Mitarbeit von Dorothea von Hoerschelmann, Hayo Krüger und Nina Tete)

Zur Orientierung

Auf ihrer 33. Generalkonferenz im Jahre 2005 haben die fast 200 Mitgliedstaaten der UNESCO den jeweils dritten Donnerstag im Monat November jeden Jahres zum „Welttag der Philosophie“ ernannt. Am 15. November 2007 veranstaltete die Deutsche UNESCO-Kommission in Kooperation mit dem Bundesfachverband Philosophie e. V. am Clara-Schumann-Gymnasium in Bonn eine Tagung anlässlich des Welttages mit dem Titel „Philosophieren in der Schule“. Daran nahmen die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II des Clara-Schumann-Gymnasiums sowie ca. 200 Schülerinnen und Schüler umliegender Schulen der Stufen 10 – 13 teil. Thema war die Geltung der Menschenrechte, und als didaktische Intention stand die philosophierende Auseinandersetzung der Teilnehmer/innen mit dem universalen Geltungsanspruch der Menschenrechte angesichts der kulturellen Vielfalt in der Welt im Zentrum.

Das für diese erstmalige Durchführung des Welttages der Philosophie an einer Schule in Deutschland entwickelte Konzept, in das auch die Ergebnisse der Evaluation der Veranstaltung eingegangen sind, wird im Folgenden dokumentiert. Es entstand aus der Arbeit des Fachseminars Philosophie am Studienseminar Bonn in Kooperation mit den Philosophiekolleginnen und -kollegen des dortigen Clara-Schumann-Gymnasiums. Die Dokumentation soll an verschiedenen Schulen im Lande in den Folgejahren Veranstaltungen zum UNESCO-Welttag der Philosophie anregen und ihre Durchführung unterstützen. Ansprechpartner bei der UNESCO ist Herr Dr. Lutz Möller, Deutsche UNESCO-Kommission e. V., Colmannstr. 15 („sekretariat@unesco.de). Die UNESCO ist auch bereit, Flyer und Plakate für eine geplante Veranstaltung zu drucken sowie ihre Verteilung zu übernehmen. Sie nimmt ebenso die Anmeldungen für die Teilnahme entgegen und koordiniert sie.

Wenn Sie, sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, die Durchführung einer derartigen Veranstaltung an Ihrer Schule planen, sollten Sie sich zuvor über die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten ein genaues Bild machen. Eine hinreichend große Aula sollte durchgängig für den Tag zur Verfügung stehen, ca. ab der 4. Stunde sind dann auch entsprechende Gruppenarbeitsräume notwendig, in denen die Schülerinnen und Schüler arbeiten können. Für die Begleitung dieser Arbeitsphase ist auch eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen nötig, die nicht unbedingt das Fach Philosophie vertreten müssen, da das folgende Konzept so angelegt ist, dass sie ohne spezielle Fachkenntnisse die Schülergruppen betreuen können.

Organisatorisch günstig ist es, wenn an der eigenen Schule alle Schülerinnen und Schüler, mindestens der Sekundarstufe II, eventuell auch der 10, an der Veranstaltung teilnehmen, auch diejenigen, die nicht das Fach Philosophie belegt haben. Das folgende Konzept sieht daher auch für Schülerinnen und Schüler ohne philosophische Fachkenntnisse eine eigene aktive Mitarbeitform vor. Je nach freien Kapazitäten kann man dann auch noch Schülerinnen und Schüler aus Philosophiekursen benachbarter Schulen einladen.

Vom Ablauf her hat sich ein Beginn um 9.00 Uhr bewährt, man sollte auch darauf achten, die Veranstaltung bis spätestens 14.00 Uhr zu schließen, damit nicht noch eine Mittagsverpflegung anfällt. Dem trägt der folgende Vorschlag für einen Ablaufplan Rechnung, der von einem Zeitbudget von ca. vier Zeitstunden ausgeht. Im Vorfeld sollten Sie bei der Organisation besonders achten auf:

- Information und Beteiligung des gesamten Kollegium inkl. Schulleitung, besonders der Religionskolleginnen und –kollegen
- Sicherstellung, dass genügend Kolleginnen und Kollegen für die Gruppenarbeit bereitstehen und vorab informiert werden
- Raumaufteilung und Zuweisung der SuS zu den Räumen in der Gruppenarbeitsphase
- Aulatechnik / Aulabestuhlung
- Vorbereitung der Projektion der Menschenrechte per Beamer, das Festhalten der Auswahlergebnisse (Stufe 10 – 11 bzw. SuS ohne Philosophiebelegung)
- Evt. Organisation von Kuchen- und Brötchenverkauf für die Pause.

Ansonsten hoffen wir auf rege Aufnahme und flexible Umsetzung unserer Konzeption und wünschen Ihnen schon jetzt einen erfolgreichen UNESCO-Welttag der Philosophie an Ihrer Schule. Uns jedenfalls hat die Arbeit viel Freude gemacht und wir hatten vor allem das Gefühl, dass sie sich sowohl für die Bewusstseinsbildung der Schülerinnen und Schüler und die Außenwirkung unseres Faches gelohnt hat.

Für die Verfassergruppe: *Dr. Roland W. Henke* (Fachseminarleiter am Studienseminar Bonn)

Vorschlag für Ablauf:

1	Begrüßung	15'
2	Hinführung zur Thematik des Vortrags (vgl. Anlg 1: Fragebogen „Kulturelle Vielfalt“)	30'
3	<p>Vortrag „Menschenrechte“ (am besten als Powerpoint-Präsentation)</p> <p>Hinführung zum Thema mit folgenden Aspekten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was sind die Menschenrechte? Unterscheidung der Arten/Generationen: Schutz- und Freiheitsrechte, Gleichheitsrechte, politische Mitwirkungsrechte/Staatsbürgerrechte, soziale Menschenrechte (<i>Die Auswahl für die Gruppenarbeit enthält Teile davon</i>) und der Unterschied zu den Grundrechten (vgl. Zugänge zur Philosophie 1, neue Ausgabe, S. 60) • Zur Genese der Menschenrechte Philosophie der Aufklärung • Aktualität und Bedeutung des Themas Beispiele von Menschenrechtsverletzungen in der Welt und in Deutschland Anspruch der Menschenrechte auf universale Geltung • Problematisierung: Was lässt sich gegen eine universale Geltung einwenden? z.B. Kritik an der mangelnden Einbeziehung kultureller und religiöser Kontexte nicht westlicher Länder wie Sudan, Pakistan, Iran und Saudi-Arabien, evtl. Verweis auf Kairoer Erklärung der Menschenrechte, die nur diejenigen Menschenrechte anerkennt, welche im Einklang mit der Schari'a stehen z.B. Ausdruck des Befremdens, Menschen anderer Kulturen nach den Maßstäben des Westens „umzuerziehen“/ zu belehren: Ausschnitt aus dem Text „Erkenntnis für freie Menschen“ von Paul Feyerabend (vgl. Zugänge zur Philosophie 1, Neue Ausgabe, S. 42) <p><u>Internetadressen:</u> - www.dadalos-d.org - www.amnesty.de - www.igfm.de - www.tdh.de</p>	30'
4	PAUSE	30'

5	<p>Arbeit in zwei Gruppen mit heterogenen Lernvoraussetzungen:</p> <p>(1) Philosophieschülerinnen und –schüler der Stufen 10 und 11 und ggf. SuS aller Stufen, die nicht Philosophie im Unterricht haben (vgl. Anlg. 2, 3: Gedankenexperiment mit Arbeitsaufträgen; Auswahl Menschenrechte)</p> <p>(2) Philosophieschülerinnen und –schüler der Stufen 12 und 13 (vgl. Anlg. 4, 5: Schülerarbeitsblatt; Informationen für Lehrerhand)</p>	60'
6	<p>Präsentation in zwei Phasen:</p> <p>(1) Stufe 10 und 11: Das Endergebnis der Stimmenverteilung auf die einzelnen Rechte wird grafisch dargestellt und per Beamer projiziert. In einem großen Korb befinden sich die Begründungen der SuS für die Auswahl der Rechte. Der/die Moderator/in zieht per Zufallsprinzip einzelne Begründungen und liest diese vor.</p> <p>(2) Stufe 12 und 13. Podiumsdiskussion unter Einbeziehung des Publikums zum Thema „Geltung der Menschenrechte: universell oder kulturabhängig?“</p>	60'

Anlg. 1:

Kulturelle Vielfalt: Zum Einstieg in den „Welttag der Philosophie“

1. Beantworten Sie die zwölf folgenden Fragen bitte zuerst für sich in Einzelarbeit.

1 = finde ich richtig 2 = finde ich nicht richtig, sollte man aber tolerieren

3 = sollte man aktiv verhindern

	1	2	3
In manchen afrikanischen Ländern werden traditionell Mädchen beschnitten (Entfernung der Klitoris), damit ihre Geschlechtsorgane nichts Männliches mehr an sich haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einige Religionen (z. B. Judentum) verlangen die Beschneidung von Jungen (Entfernung der Vorhaut).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei uns im Westen gibt es eine Reihe von Menschen, die der Auffassung sind, dass man, z. B. potentielle Terroristen, foltern darf, wenn man nur so überlebenswichtige Informationen bekommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern haben in vielen Kulturen das Recht der Tochter vorzuschreiben, welchen Mann sie heiraten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In manchen buddhistischen Kulturen ist es traditionell üblich, dass die Leichname den Geiern zum Fraß übergeben werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einige islamische Staaten verlangen teilweise eine völlige Verschleierung des weiblichen Körpers unter Berufung auf den Koran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In manchen islamischen Staaten werden Vergehen gegen die herrschende Sexualmoral, wie Prostitution und Ehebruch, mit dem Tode bestraft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einigen afrikanischen Staaten werden westlich ausgebildete Ärzte nicht geduldet, weil man allein von Schamanen Heilung erwartet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In manchen öffentlichen Schwimmbädern in Deutschland werden Badezeiten nur für muslimische Frauen eingerichtet, damit diese ungestört von männlichen Blicken baden können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bis heute soll es in abgelegenen Stämmen Afrikas noch die Gewohnheit geben, den getöteten Gegner des feindlichen Stammes zu verspeisen (besonders sein Gehirn, um sich seine Klugheit einzuverleiben).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch heute kommt es in Nordindien noch vereinzelt vor, dass Frauen sich nach dem Tod ihrer Männer (freiwillig?) verbrennen (sog. Witwenverbrennung); diese Tat wird durch hohes soziales Ansehen belohnt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einigen Kulturen ist es selbstverständlich, dass Mädchen keine Schulen besuchen, weil allenfalls Männer Bildung benötigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Vergleichen und diskutieren Sie mit Ihrem Nachbarn/Ihrer Nachbarin die festgestellten Unterschiede.

3. Geben Sie sich gegenseitig eine Begründung, die grundsätzlich plausibel macht, weshalb Sie überwiegend in der ersten, zweiten oder dritten Spalte ein Kreuz gemacht haben.

Anlg. 2:

Schülerarbeitsblatt für UNESCO „Welttag der Philosophie“ – Jgst. 10-11

Ziel und Thema der Arbeitseinheit:

Heute geht es um die Menschenrechte und ihre Bedeutung. Wir wollen herausfinden, welche Menschenrechte von den meisten von Ihnen als die wichtigsten erachtet werden und welche Begründungen dafür angeführt werden.

Wie andere Wissenschaftler stellen auch Philosophen zur Problemlösung manchmal Experimente an, allerdings sind dies, im Gegensatz zu den Naturwissenschaften, meist **Gedankenexperimente**.

Bitte stellen Sie sich folgendes vor:

Sie sind, gemeinsam mit Ihren Familien, von der UNESCO ausgewählt worden, an einem Versuch teilzunehmen. Die Entlohnung dafür beträgt pro Familie 1Mill€, die

nach Beendigung des Experimentes ausgezahlt werden. Außer Ihnen nehmen noch viele andere Familien aus allen Erdteilen daran Teil.

Sie werden für die nächsten drei Jahre (so lange wie die Oberstufe dauert) in einem neu gegründeten Inselstaat leben. Die dort herrschende Regierungsmacht erklärt sich bereit, drei Menschenrechte der Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen von 1948 zu akzeptieren, unbedingt einzuhalten und dafür zu sorgen, dass alle weitere Gesetzgebung in diesem Staat diese drei Menschenrechte nicht verletzt. An alle anderen Menschenrechte fühlt sich die dortige Regierung aber nicht mehr gebunden.

Arbeitsaufträge:

1. Überlegen Sie, zunächst für sich selbst, auf welche drei Menschenrechte Sie unter diesen Umständen auf keinen Fall verzichten möchten und treffen Sie eine Auswahl (die Reihenfolge spielt dabei keine Rolle).
2. Jeder tauscht sich mit seinem Sitznachbarn über seine Auswahl aus.
3. Zwei Paare bilden dann jeweils eine Vierer-Gruppe und diskutieren über ihre Auswahl.
4. Jeder überdenkt für sich seine Auswahl, ändert sie gegebenenfalls und formuliert auf den ausgelegten Blättern eine Begründung dafür.
5. Die Blätter werden in einen Korb geworfen bzw. bei der/dem die Großgruppe betreuenden Schüler/in abgegeben.
6. Dann macht jeder einzelne an den drei Menschenrechten, die er persönlich ausgewählt hat, mit einem Stift einen Strich auf dem ausgehängten DIN A 3 - Blatt.
7. Das Ergebnis der Abstimmung wird mit in die Aula mitgebracht und dort mit den Ergebnissen aus den anderen Gruppen zu einem gemeinsamen Ergebnis zusammengebracht.
8. Das Abstimmungsergebnis wird im Plenum vorgestellt (Säulendiagramm o.ä), einzelne Begründungen werden verlesen (Zufallsauswahl)

Hinweis: Damit die Auswahl unvoreingenommen und nur nach guten Gründen geschieht, haben wir die Menschenrechte durcheinander gewürfelt. Die vorliegende **Auswahl und Reihenfolge** entspricht also nicht der in der UNO-Menschenrechtserklärung.

Anlg. 3:

Auszug aus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dez. 1948

(Auswahl und Reihenfolge geändert)

- a) Niemand darf willkürlich festgenommen, in Haft gehalten oder des Landes verwiesen werden.
- b) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung.
- c) Niemand darf willkürlichen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, sein Heim oder seinen Briefwechsel noch Angriffen auf seine Ehre und seinen Ruf ausgesetzt werden.
- d) Jeder Mensch hat das Recht auf Freizügigkeit und freie Wahl seines Wohnsitzes innerhalb eines Staates. Jeder Mensch hat das Recht jedes Land, einschließlich seines eigenen, zu verlassen sowie in sein Land zurückzukehren.¹
- e) Die Ehe darf nur aufgrund der freien und vollen Willenseinigung der zukünftigen Ehegatten geschlossen werden. [...]
- f) Jeder Mensch hat allein oder in Gemeinschaft mit anderen Recht auf Eigentum. Niemand darf willkürlich seines Eigentums beraubt werden.
- g) Jeder Mensch hat das Recht auf Leben, Freiheit² und Sicherheit der Person.
- h) Niemand darf der Folter oder grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe unterworfen werden.
- i) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich und haben ohne Unterschied Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz.
- j) Jeder Mensch hat Anspruch auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.
- k) Jeder Mensch hat das Recht auf Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit zu friedlichen Zwecken. [...]
- l) Jeder Mensch hat das Recht an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten seines Landes unmittelbar oder durch frei gewählte Vertreter teilzunehmen.³

¹ Einschränkungen sind hier möglich, um die Anerkennung und Achtung der Rechte und Freiheiten der Anderen zu gewährleisten.

² S. Fußnote 1.

³ S. Fußnote 1.

- m) Jeder Mensch, der arbeitet, hat das Recht auf angemessene und befriedigende Entlohnung, die ihm und seiner Familie eine der menschlichen Würde entsprechende Existenz sichert.
- n) Jeder Mensch hat Anspruch auf Erholung und Freizeit sowie auf eine vernünftige Begrenzung der Arbeitszeit und auf periodisch bezahlten Urlaub.

Anlg. 4:

Schülerarbeitsblatt für UNESCO „Welttag der Philosophie“ – Jgst. 12, 13

Menschenrechte: universell – oder kulturabhängig?

Ziel und Thema der Arbeitseinheit: Im Anschluss an die Arbeit in den Klassenräumen sollen Sie in der Aula ein **Streitgespräch** zu der obigen Frage führen. Ihre Aufgabe ist es, sich für diese Diskussion so gut vorzubereiten, dass Sie mit der Kraft des stärkeren Arguments die Gegenposition schwächen und ihre eigene stärken können.

Für welche Position Sie sich stark machen sollen, können Sie den ausgeteilten A 2 – Blättern entnehmen: Es steht dort jeweils im mittleren Kästchen. Als Einstieg in Ihre Überlegungen dient folgender Text:

„Die Menschenrechte gelten universell“ — Das sagt sich so leicht, und doch ist das bei genauerem Hinsehen keineswegs selbstverständlich. Zunächst sei das Missverständnis aus dem Weg geräumt, hier ginge es um die **faktische** Geltung. Dass die Menschenrechte nicht immer und überall geachtet wurden und werden, ist ein trauriges, aber unbestreitbares Faktum.

Heute aber geht es um den **normativen Anspruch** der Menschenrechte. Die Menschenrechte beanspruchen eine universelle Geltung, d. h. völlig unabhängig davon, ob ein Staat seinen Bürgern diese Rechte einräumt oder nicht. Dieser Anspruch ist nicht einmal abhängig davon, ob die Menschenrechte von den Menschen selbst schon gefordert oder überhaupt formuliert worden sind.

Ebenso kann der Einzelne seine **Menschenwürde** und die damit verbundenen Rechte niemals verlieren. Weder dann, wenn er sie nicht fordern oder formulieren kann, noch dann, wenn er selbst die Würde und Rechte anderer verletzt haben sollte. Die Menschenwürde, auf der alle Menschenrechte gründen, ist kein Wert, auf den sich die westliche Welt im Laufe der Geschichte zufällig geeinigt hat, sondern ein Wert, der absolut gilt, und an dem sich jede Kultur messen lassen muss. Obwohl sich die Menschenrechte in der westlichen Kultur entwickelt haben und hier zuerst formuliert worden sind, beanspruchen sie doch, ein Maßstab für **alle Kulturen** zu sein.

Aber lässt sich ein solcher Anspruch begründen, oder muss man nicht vielmehr einräumen, dass andere Kulturen andere Normen hervorgebracht haben, die gleichwer-

tig zu achten sind? Nach dem Motto: andere Völker andere Sitten! Kann zum Beispiel das Recht auf eine selbstbestimmte Ehe-(schließung) wirklich als ein universelles Recht gelten? Oder muss man nicht einräumen, dass die Vorstellung von der Ehe als einer freiwilligen Liebesgemeinschaft zweier Menschen im westlichen Kulturkreis und auch in diesem erst relativ spät entstanden ist? Können nicht auch von den Eltern arrangierte Ehen legitime Modelle einer Gesellschaft für die Familienbildung sein?

Sind die Menschenrechte ein westliches Kulturgut mit relativer Geltung oder eine absolute Norm, an der sich alle Kulturen messen lassen müssen?

Arbeitsaufträge:

1. Bilden Sie Vierergruppen, so dass jeder ein freies Feld auf den ausgeteilten A 2 – Blättern vor sich hat.
2. Formulieren Sie zunächst, jeder für sich, Argumente für bzw. gegen die universelle Geltung der Menschenrechte in Ihrem Feld des Placemats. (10 Min.)
3. Drehen Sie das Placemat und sehen Sie sich die Argumente der anderen Gruppenmitglieder an. Schreiben Sie gegebenenfalls Kommentare dazu.
4. Diskutieren Sie gemeinsam die Argumente und fixieren Sie die stärksten im mittleren Feld bzw. auf einer Folie, die Ihnen die betreuende Lehrerin / der betreuende Lehrer gibt.

Anlg. Placemat: vgl. PDF-Datei

Anlg. 5:

Lehrerhand: Ablaufplan für die Gruppenarbeit der Philosophieschüler/innen der 12/13

Menschenrechte: universell oder kulturabhängig?

Material: Placemats (DIN A2), Folien, Stifte, Arbeitsblatt mit Arbeitsaufträgen

Ziel: Im Anschluss an die Arbeit in den Klassenräumen sollen die Schüler in der Aula ein Streitgespräch zu der obigen Frage führen. Ihre Aufgabe ist es, sich für diese Diskussion so gut vorzubereiten, dass sie mit der Kraft des stärkeren Arguments die Gegenposition schwächen und ihre eigene stärken können. Jede Gruppe in Klassengröße macht sich dabei entweder für die Pro- oder die Contraposition stark. Die Gesamtzahl der SuS sollte deswegen durch eine gerade Zahl geteilt werden. Nur eine Schülerin / ein Schüler aus jeder Klassen-Gruppe (er/sie wird erst am Ende der Stunde ausgewählt) wird direkt an der Podiumsdiskussion teilnehmen, die anderen können im Rahmen eines heißen Stuhls mitmischen.

1) Eingangsphase (etwa 5 min.)

Austeilen bzw. Auslegen der A 2 – Bögen auf je einen Tisch, um den sich die SuS in Vierer-Gruppen setzen (die jeweilige Position der Kleingruppe wird möglichst gleichmäßig durch die Placemats bestimmt, damit beide Positionen diskutiert werden). Dann Austeilen des Arbeitsblattes mit den Arbeitsaufträgen, Lesepause und Frage, ob jemand etwas nicht verstanden hat.

Ziel ist es, dass die SuS ihre eigene Position zum Thema Menschenrechte durch Argumente stark machen. Es sollte hierbei jedoch noch einmal klar gesagt werden, dass die Arbeitsergebnisse nicht nur in Form von Beispielen, sondern auch in Form von Argumenten vorliegen müssen.

2) Ablauf Gruppenarbeit (etwa 35 - 40 min.)

Die Schüler/innen sollen sich zum Thema: „Gelten Menschenrechte universell/kulturabhängig?“ Argumente für eine abschließende Podiumsdiskussion überlegen.

Dazu sollen sie zunächst einzeln und dann in Kleingruppen von vier Schülern auf Placemats Argumente für ihre jeweilige Position niederschreiben, sich auf die besten (drei bis fünf) einigen, sie auf die Mitte des A2-Blattes schreiben und sie dann auf eine Folie übertragen.

3) Ergebnisse zusammentragen (etwa 15 - 20 min.)

Die beste Folie aus den Kleingruppen wird von der Lehrkraft ausgewählt und an die Wand projiziert. Der Rest der Großgruppe soll im Anschluss an eine Diskussion die Folie auf höchstens 6 Argumente ergänzen.

Die Argumente sollen Diskussionsgrundlage für die nachfolgende Podiumsdiskussion sein. Zum Schluss der Ergebnissicherung wird ein Schüler aus der Großgruppe ausgewählt, der bereit ist, die Argumente in der Podiumsdiskussion zu vertreten.

Mögliche Argumente als Impuls für die Schülerinnen und Schüler (bei Bedarf)

PRO	CONTRA
„Autonomie [d.h. die Fähigkeit, sich selbst – als freies Wesen – moralische Gesetze zu geben] ist der Grund der Würde der menschlichen und jeder vernünftigen Natur.“ (Immanuel Kant)	Traditionen [wie Beschneidung, Witwenverbrennung usw.] sind weder gut noch schlecht. Sie existieren einfach. „Objektiv“, d. h. unabhängig von Traditionen gibt es keine Wahl zwischen der Anerkennung der Menschenrechte und ihrer Verwerfung.“ (nach Paul Feyerabend)

<i>PRO</i>	<i>CONTRA</i>
<p>Naturrechtsbegründung: Die Menschenrechte zu verbreiten bedeutet jedem sein natürliches Recht zukommen zu lassen. Es handelt sich um einen Zivilisationsprozess, der die gesamte Welt (evolutionsgeschichtlich betrachtet) auf eine höhere Stufe bringt.</p>	<p>Das Konzept der Menschenrechte hat seine Wurzeln in der abendländischen Geistesgeschichte. Diese verbreiten/ durchsetzen zu wollen bedeutet das hierarchische Verhältnis des Westens und Europas (vor dem Hintergrund der kolonialen Geschichte) durchsetzen zu wollen.</p>
<p>Dambruchargument: Wir dürfen die absolute Geltung nicht aufgeben, wenn wir nicht unabsehbare Folgen tragen wollen (z.B. Klonen von Arbeitsmenschen)</p>	<p>Auch wenn die MR kein absoluter Wert sind, heißt das nicht, dass sie nicht erhaltenswert wären. Ihr Wert gründet aber dann in dem Konsens der Gemeinschaft und existiert nicht unabhängig von diesem .</p>
<p>Gottesebenbildlichkeit: Der Mensch hat einen unantastbaren Wert, weil er Geschöpf Gottes ist. Er hat sich nicht selbst ins Leben gerufen und hat deswegen auch kein absolutes Verfügungsrecht über sich oder seinen Mitmenschen. Gottesebenbildlichkeit = Begründung der Gleichheit der Menschen(würde).</p>	<p>Die Begründung durch Gott ist eine metaphysische Spekulation, die in einem rationalen Diskurs kein Argument sein kann.</p>