



Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie

Heft 48 / 2008

Vorwort	4
<i>Volker Steenblock</i> : Philosophische Bildung im Prozess der Kultur	5
ESSAYSCHREIBEN	
<i>Gerd Gerhardt</i> : Der philosophische Essay und seine Verwendung im Unterricht	11
Der Landes- und Bundeswettbewerb Philosophischer Essay 2007	25
Ausschreibung des Landes- und Bundeswettbewerb Philosophischer Essay 2008	26
UNESCO-WELTTAG DER PHILOSOPHIE:	
Philosophieren über Menschenrechte am Clara-Schumann-Gymnasium	27
Aufruf zur Gestaltung des UNESCO-Welttages der Philosophie	29
<i>Roland W. Henke u.a.</i> : Anregungen und Hilfen für die Planung und Durchführung einer Schulveranstaltung zum UNESCO-Welttag der Philosophie	30
<i>Martina Dege</i> : Zur Arbeit mit Kompetenzrastern im Fach Philosophie	40
Georg Siegmann: Ein Lehrer der Philosophie	52
NEUES AUS BUND UND LÄNDERN	
Tanja Kunz: Zur Einführung des Ethik-Unterrichts in Berlin	56
Hubertus Stelzer: Philosophieren am Maristenkolleg Mindelheim	59
TAGUNGSBERICHT	
„Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen“ in Bad Tölz	60
TAGUNGSANKÜNDIGUNGEN	
Landesverband Rheinland-Pfalz: Philosophische Problemreflexion ...	62
XXI Deutscher Kongress für Philosophie 2008 in Essen	64
FACHVERBAND PHILOSOPHIE	
Antrag auf Mitgliedschaft.....	66

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Dieses Mitteilungsheft befasst sich schwerpunktmäßig mit zwei Projekten, die geeignet sind, die Stellung der Philosophie in der öffentlichen Wahrnehmung zu stärken. Im letzten Jahr führte der Fachverband Philosophie in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission zum ersten Mal mehrere Schulveranstaltungen zum Welttag der Philosophie durch, der jeweils am 3. Donnerstag im November begangen wird. Ein Konzept zur Gestaltung dieses Tages, das von Lehrerinnen und Lehrern des Clara-Schumann-Gymnasiums in Bonn erarbeitet wurde, wird in diesem Heft abgedruckt, in der Hoffnung, dass es in diesem Jahr zahlreiche weitere Veranstaltungen dieser Art geben wird. Der Wettbewerb Philosophischer Essay wird in diesem Jahr zum dritten Mal bundesweit durchgeführt. Gerd Gerhardt, auf dessen Initiative der Wettbewerb zurückgeht, hat einen Beitrag verfasst, der zahlreiche praktische Tipps zum Schreiben von Essays gibt.

Darüber hinaus beleuchtet Volker Steenblock die Stellung der philosophischen Bildung im Prozess der Kultur, Martina Dege gibt Hinweise zur Arbeit mit dem Kompetenzraster, und Georg Siegmann führt am Beispiel Wolfgang Jankes aus, was eigentlich einen Lehrer der Philosophie ausmacht.

Bitte beachten Sie die Tagungsankündigungen in diesem Heft. Am 4./5. September 2008 führt der Landesverband Rheinland-Pfalz in Boppard eine Fortbildungsveranstaltung zur Philosophischen Problemreflexion durch. Der XXI. Deutsche Kongress für Philosophie zum Thema „Lebenswelt und Wissenschaft“ findet vom 15.- 19. September 2008 in Essen statt. Bitte merken Sie sich auch schon den Termin für den 18. Bundeskongress des Fachverbandes Philosophie in Karlsruhe vor: es ist der 25.-27. September 2009.

Ihr

Bernd Rolf

Mitgliedsbeitrag 2008

Mitglieder des Fachverbandes Philosophie, die nicht am zentralen Einzug teilnehmen, werden gebeten, ihren Jahresbeitrag 2008 (20 € ermäßigt 8 € bzw. 5 €) auf das folgende Konto zu überweisen: *Nr. 3407-601, Postbank Frankfurt, BLZ 500 100 60*. Bitte geben Sie auf dem Überweisungsträger auch Ihren Landesverband an. Eine weitere Bitte: Sie könnten der Kassierin die Arbeit erleichtern, wenn Sie sich dem zentralen Einzug anschließen würden (Vordruck dazu hinten im Heft).

Bitte um Aktualisierung der Mitgliedsdaten

Bitte vergessen Sie nicht, dem Landesverband alle relevanten Änderungen Ihrer persönlichen Daten (Anschrift, Kontoverbindung, Status der Mitgliedschaft) mitzuteilen. Retouren beim zentralen Einzug sind kostspielig. Vielen Dank!

Philosophische Bildung im Prozess der Kultur

Es ist nicht ohne Reiz, eine von ihren ersten Auftritten an, also seit der Antike rekonstruierbare „lebensweltliche Seite“ der Philosophie zu untersuchen. Zwar mag es immer noch als „unphilosophisch“ gelten, sich für einen Zusammenhang zwischen dem Leben der Menschen und der Philosophie zu interessieren („Aristoteles wurde geboren, arbeitete und starb“), aber gerade die kulturelle Rolle dessen, von dem dieser Satz stammen soll, könnte ein solches Interesse eben doch dringlich erscheinen lassen.

Meine Darlegungen möchten deshalb die Frage nach einem Sitz der Philosophie im Leben ein wenig illustrieren. Hierzu mache ich im Folgenden, bei den Anfängen beginnend, zunächst einige knappe Bemerkungen zur Rolle der Philosophie in der Alltagswelt der Antike (1) und versuche sodann eine kurze Definition zu ihren „Leistungen“ im Prozess der Kultur (2). In einem dritten und letzten Punkt möchte ich schließlich auf die heutige Situation philosophischer Bildung zu sprechen kommen, wie sie sich aus der Sicht der Philosophiedidaktik darstellt (3).

1. Die Philosophie in der Lebenswelt der Antike

Im Allgemeinen wird hinsichtlich der Grundorientierungen menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses, der Begleitung des Lebens und des Umgangs mit dem Tod, mit Werten und Sinnfragen auf die Leistungen der Religion verwiesen. Wie aber stand und steht es mit der *Philosophie*? Welche Rolle haben zum Beispiel in der Antike *ihre* Vertreter im Leben der Menschen spielen können? War das Philosophieren wirklich nur die Sache Einzelner, Privilegierter? Feststellen lässt sich: Angefangen von dem wegelagernd fragenden Philosophen *Sokrates* auf der *Agorá*, dem Marktplatz des antiken Athen, *findet die Philosophie immer schon in jeweiligen Kontexten menschlicher Lebenswelt* statt. Diese Kontexte möchte ich im Folgenden in vier „Paradigmata“ ansprechen: Agora, Akademie, Kepos und Museion.

(a) Fragt man nach den Orten des Philosophierens in der Antike, so etabliert und verkörpert zunächst *Sokrates* (469-399 v. Chr.) anerkanntermaßen das Ideal eines öffentlichen Philosophierens, das sozusagen „mitten im Leben“ steht. Dieser Anspruch ist untrennbar mit seiner ungewöhnlichen Gestalt verbunden, die durch ihren persönlichen Einsatz wirkt.

An einem besonderen alltagsweltlichen Ort: auf der *Agorá*, dem Markt, dem Zentrum des öffentlichen Lebens in Athen, auch des Handels, hält er sich auf – nicht in elitären Zirkeln und hinter verschlossenen Türen. Dies trägt ihm heute seine Inanspruchnahme durch eine Didaktik ein, die im Philosophieren ein allgemein zu realisierendes und grundlegendes Humanum sieht. *Sokrates* wirkt dabei „vor Ort“ und zieht als – wie man gesagt hat – „Streetworker der Vernunft“ seine Mitbürger in ein Ringen um kritische Prüfung ihrer Alltagsmeinungen hinein. Heute müsste man in die Einkaufszonen unserer Städte gehen, um die Menschen so zu erreichen.

(b) Den nächsten Schritt vollzog mit der Einrichtung der *Akademie* der Sokrates-Schüler *Platon*. Er stellte die Philosophie jetzt auf eine sozusagen *professionellere* und auch *weihevollere* Basis. Platon gründete im baumbestandenen Park des altattischen Heros *Akádemos* im Nordwesten Athens, vor den Toren der Stadt mit Blick auf die Akropolis, bekanntlich die erste europäische „Universität“ im Sinne einer „höheren Lehranstalt“ zur Erlangung und Vermittlung theoretischer Erkenntnisse in Lehrvorträgen und Lehrgesprächen. Man kann sich eine altgriechische Gebäudeanlage mit Veranstaltungsräumen, Schriftrollen-Bibliothek und Wohnmöglichkeiten vorstellen; wie es heißt, wurde der Unterricht mitunter auch im Park betrieben. Es handelt sich hierbei um einen der *außerordentlichsten Gründungsakte der Kulturgeschichte*. Aber so kulturell glänzend, wichtig und bedeutsam die Einrichtung einer solchen Institution auch ist: von den schwierigen Verhältnissen in der Polis hat sich die Philosophie hiermit zu einem gewissen Teil auch distanziert. Rein topographisch, so hat man festgestellt, lag die Akademie etwa einen bis anderthalb Kilometer von der Stadt bzw. der Agorá entfernt: für antike Stadtdimensionen denn doch schon ein ganzes Stück weit weg und auch außerhalb der Stadtmauern. Cicero berichtet (*De finibus* 5, 1-5), dass er im Jahre 79 v. Chr. vom Dipylon-Tor aus hinausgewandert sei, aber keine Philosophenschule auf dem Gelände vorgefunden habe; ein Akademiebetrieb bestand zwar über 1000 Jahre, aber nicht immer in direkter Kontinuität. *Gegenüber dem Marktplatz hat eine Ortsverlagerung des Philosophierens* stattgefunden. Und mehr. Modern würde man sagen: *Philosophie und Wissenschaften beginnen, auch im Lykeion des Aristoteles, sich als ägene systemische kognitive Formationen auszudifferenzieren*. Damit muss aber die Frage zumindest erlaubt sein, ob nicht seither mit ihrer Akademisierung die Philosophie an jenem *öffentlichem Status* auch *verloren* hat, für den ein Sokrates noch wie kaum ein anderer gestanden hatte.

(c) Eine „Entfernung“ von der Agora gilt ebenso für den berühmten *Garten* (Kepos) des *Epikur* (342-270 v. Chr.). In diesem Garten findet eine *Gemeinde* sich zusammen, eine verschworene Gemeinschaft mit sogar kultischen Untertönen. Auch Epikurs vielkritisierte *Emigration aus der Politik* mag den Eindruck einer der Polis abgewandten Lebensform noch verstärken. Die politikferne Gemeinde im Garten hört dabei allerdings zugleich eine der denkwürdigsten und in ihrer „philosophie-didaktischen“ Wendung großartigsten Passagen der gesamten Philosophiegeschichte, ein kraftvolles Plädoyer insgesamt für das Philosophieren als *eigentlich menschliche Tätigkeit*: niemals ist man zu jung oder zu alt zum Philosophieren (vgl. Menoikeus-Brief).

(d) Ein letzter anzusprechender Ort ist in der ägyptische Hafenstadt Alexandria im westlichen Nildelta zu finden, in der Antike bekanntlich berühmt durch ihren Leuchtturm. Auf Initiative des Aristotelesschülers *Demetrios von Phaleron* (geboren 360 v. Chr.) hatte hier der hellenistische Herrscher Ptolemaios I. das sogenannte *Museion* eingerichtet, das sich als Fortentwicklung der Akademie ansprechen lässt. Vielleicht spiegelte sich in einem solchen Mäzenatentum die Majestät dieses hellenistischen Herrschers besonders wirksam. Auch die Stadt an sich zeigt ja einen be-



Die philosophischen Schulen Athens: Orte und Entfernungen (C. H. Smith, 1987)

sonderen Gestaltungsgestus. Neben dem symmetrisch bzw. schachbrettähnlich angelegten Straßenmuster gibt es Hafenanlagen, Theater, Tempel und vor allem das Königsviertel Brucheion, in dem nach Bericht des antiken Geographen Strabon

(*Geographica XVII, 1, 8*) die Museionsgebäude lagen. Außerdem befand sich hier die berühmte Bibliothek, die zu ihren besten Zeiten über vielleicht eine halbe Million Buchrollen, Übersetzungsabteilung und Katalog verfügte. Der *philologos*? bearbeitet die Bücher hier bereits textkritisch, eine Entwicklung, die zu den großen Klassikerausgaben vom 19. Jahrhundert bis heute hinführt. Im alexandrinischen Zeitalter wurzelt somit vielleicht auch bereits etwas von dem seither sich ausbildenden eigenartigen, zugleich historisch-philologischen wie systematischen Charakter der wissenschaftlichen Philosophie, der zurückliegende Denkformationen aufarbeiten und deren Traditionspotentiale sodann nachholend, akzentuierend und neu entwerfend als gegenwärtig relevant reformulieren will.

In Alexandria wird es zu einem über Jahrhunderte gepflegten System, dass die Kulturentwicklung bestimmte Gruppen von Menschen freisetzt, *die nichts anderes tun, als in der Rolle von Philosophen und Wissenschaftlern das Wissen ihrer Zivilisation zu verwalten*. Aber: es gibt offenbar kaum mehr Austausch mit einer gewissen Öffentlichkeit und Allgemeinheit. So kann der Skeptiker *Timon von Phleius* (320-230) die Gelehrten des Museions mit Vögeln vergleichen, die in einen goldenen Käfig sitzen und sich endlos streiten, statt, so würden wir überlegen, eine erzieherische Aufgabe in der Öffentlichkeit wahrzunehmen.

Ich versuche jetzt ein kleines Resümee. Anders als die Religionen, die eine *Mitte der Bevölkerung* in ihrem Orientierungsbedürfnis zu ergreifen vermögen, *tut sich die Philosophie offenbar von Anfang an schwer, ein nennenswertes Publikum an sich zu ziehen* – trotz des Auftretens höchst lebenspraktischer und öffentlichkeitsnaher Vertreter in ihren Reihen gerade in der Antike und obwohl ihr sogar manche Züge von Gemeindebildung und Kultus gar nicht abgehen. Spuren aus dem antiken Alltag sind sogar eher gegenteilig. So sollen Graffiti einer öffentlichen Latrine in Ostia die Philosophen mittels Darstellungen in ungepflegten Gewändern und langen Bärten, der Philosophentracht der Antike, verhöhnt haben (*Paul Veyne, Peter Brown, in: Georges Duby und Philippe Ariés: Histoire de la vie privée, Paris 1985*), und der vom Satiriker *Petron* vorgeführte neureiche Trimalchio möchte auf seinem Grabstein vermerkt haben, dass er *sestertium reliquit trecenties, nec umquam philosophum audivit* – 30 Millionen hinterlassen und nie einen Philosophen gehört hat (*Cena Trimalchonis 71, 12*).

Das Resultat meines ersten Abschnittes ist folgendes: *Die Antike zeigt paradigmatische Möglichkeiten der Philosophie bis heute*: sie ist *öffentliche Bildung* wie auf der Agorá, sie ist – weniger öffentlich – *Wissenschaft* wie in Akademie und Museion, sie ist – schwankend zwischen öffentlichem Anspruch und gemeindeähnlicher Praxis – *Lebenskunst* wie im Kepos, also im Garten des Epikur.

2. Philosophie als „Kulturfaktor“

Was ich jetzt für die Antike unternommen habe, könnte man fortsetzen und eine Sozial-, Kultur- und Alltagsgeschichte der Philosophie skizzieren. Weiter könnte sich der Blick auf die *Salons* der Aufklärung, auf *Humboldt* und die Bildungsidee, auf *Marx* und seine schwierigen Folgen im 19. Jahrhundert usw. richten. *Kant*

möchte ich sehr bewusst als jemanden nennen, für den die Grundfragen der Philosophie Grundfragen des Menschen überhaupt gewesen sind. Man kennt das natürlich: Was können wir wissen? Was dürfen wir hoffen? Was sollen wir tun? – Wir können als Menschen gar nicht leben, ohne uns über solche Themen Gedanken zu machen. Die Philosophie hat – wie an anderer Stelle zu entwickeln und zu bewerten wäre – sehr wohl Formen und Grenzen öffentlicher Einflussnahme erprobt. Ich möchte dies jedoch nicht weiterverfolgen, sondern ganz grundsätzlich auf die Philosophie als auf einen „kulturgeschichtlichen Faktor“ in Interaktion mit anderen: mit Religion, Wissenschaft, Politik, Wirtschaft usw. blicken. Hierzu versuche ich nichts weiter als eine kurze und sicherlich verbesserungsbedürftige *Definition*, der sich die Sachlage wie folgt darstellt:

Die Philosophie stellt ungeachtet ihrer primär akademischen Existenzweise eines der reflexiven Foren dar, in denen sich kulturelle Prozesse auch für ein allgemeineres Bewusstsein auf den Begriff bringen. Sie hat als Kulturfaktor ohne Zweifel jene Grundrechte und Denkniveaus *mit erstritten*, die heute als Standards avancierter Gesellschaften und ihrer Reproduktion in Bildungssystemen angesprochen werden können. Die Philosophie ist dabei in vielfacher Weise in die Entwicklungen der kulturellen Großsysteme verwoben: der *Politik*, der sie von Platon über Locke bis Marx Begründungsmuster zu geben versucht hat, der *Religion* im Abendland in einer komplexen Ko-Evolution, der *Naturwissenschaften*, deren neuzeitliche Emanzipation sie begleitet hat, des *Marktes*, für dessen gegenwärtige Dominanz Adam Smith das Programm geliefert hat. Sie ist in Sonderheit beteiligt an der Freisetzung jener neuzeitlichen szientifisch-technisch-ökonomischen Rationalitätsformen, die die globale Zivilisationsentwicklung entscheidend mitbestimmen, aber auch soziale, ökologische und im Gefolge wiederum kulturelle Interferenzen provozieren.

Ich möchte diese kurze Aufzählung an dieser Stelle weder präzisieren noch in irgendeiner Weise weiter kommentieren, sondern für meinen folgenden dritten Abschnitt nur einen grundlegenden Punkt festhalten: *Die Philosophie ist selbstverständlich ein Kulturfaktor*. Nicht zuletzt schließlich als Folge von Prozessen, an denen sie beteiligt war, stellt sich die Frage nach den lebensweltlichen Kontexten philosophischer Bildung nunmehr an das systematisch aufgebaute und ausdifferenzierte Bildungssystem einer modernen, hochkomplexen, in vielen Hinsichten spannungsreichen Gesellschaft, in der eine grundsätzliche Bildung vielen Menschen zur Verfügung steht. *Die Frage ist allerdings, ob die kulturelle Rolle der Philosophie sich nicht wesentlich nachhaltiger, demokratischer und in einer bewusst humanistisch zu begründenden Zielperspektive darstellen könnte.*

3. Feststellungen zu einer philosophischen Bildung, die die Dimensionen von Agorá, Kêpos und Akademie/Museion integrieren und in der Gegenwart „Kulturfaktor“ bleiben will

Im Rahmen menschlicher Interaktionen dürften Beschäftigungen des Broterwerbs, des Wirtschaftens, der Inanspruchnahme durch Schlaf, Krankheit oder Leid, des

Kinderbetreuens, des Müßiggangs, der Unterhaltung und des Konsums im Popzeitalter doch bei weitem überwiegen. Nicht wenige Lebens- und Kulturvollzüge jedoch sind sicherlich auch Situationen gewidmet, die sich als Bemühungen der Orientierung und des Nachdenkens ansprechen lassen. Ein vergleichsweise hoher Teil hiervon wird im Rahmen religiöser Horizonte erfolgen, weitere Anteile in Kulturfeldern wie denen von Literatur und Kunst oder in der Form verschiedenster einschlägiger Alltagsüberlegungen. Schon ein kurzer Versuch, sich eine Vorstellung davon zu machen, was Menschen in ihren jeweiligen Lebenszusammenhängen tun, gibt Anlass zu der Einschätzung, dass Intensität und Grad sozusagen „präphilosophischer“ (oder „potentiell philosophischer“, vielleicht auch „philosophisch anschlussfähiger“) Orientierung, im Alltag schlicht steigerungsfähig sind.

Die Thematik einer alltagsweltlichen und kulturellen Wirksamkeit der Philosophie, der wir uns zugewandt haben, wird zeitgenössisch durchaus diskutiert. *Ekkehard Martens* hat das Philosophieren als *elementare Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung* angesprochen. Und nach einem Vorwurf von *Richard Shusterman* führt der von manchen Berufsphilosophen erweckte Anschein ihrer lebenspraktischen Bedeutungslosigkeit zu einer gesellschaftlichen Marginalisierung der Philosophie, die dadurch „Millionen intelligenter Menschen“ vorenthalten werde (*Richard Shusterman, Practicing Philosophy: Pragmatism and the Philosophical Life, London 1997*). Philosophische Fragen sind, beiden Theoretikern zufolge, *Grundbildungsfragen des Menschen*. Es sind Fragen, die wir nicht an Experten delegieren können, denn niemand kann andere für sich denken lassen oder stellvertretend für sich „Mensch“ sein lassen. In diesem Sinne ist jeder Mensch, der sich über sein Selbst- und Weltverhältnis orientieren muss, ein potentieller Philosoph.

Dass die Philosophie alle Menschen angeht, bedeutet natürlich nicht von bloßer Gesinnungskundgebung bis hin zur „Produkt-Philosophie“, dass „alles“ Philosophie ist. Es geht nicht um ein bloßes *going public*. Philosophieren bedeutet, mit professioneller Hilfe den Schritt zur Bewusstheit und zur Prüfung solcher Deutungen zu tun und den Weg vom weniger Bewussten und Unexpliziten zu konzentrierterer Reflexion, von vagen und beliebigen Debatten zur Anstrengung des Begriffs zu gehen. Die Philosophiedidaktik möchte nichts „billiger verkaufen“. Sie möchte das vielfältige Alltags-Meinen, wie es nicht nur Jugendliche, sondern wir alle an die verschiedensten Bildungsorte mit- und heranbringen, ernst nehmen, es aufgreifen, zum Ausgangspunkt von Kursen und Seminaren machen, es aber zugleich – und das ist der entscheidende Punkt – mit nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten befähigend ausrüsten. *Bernd Rolf* hat in diesen „Mitteilungen“ die Geschichte des *Fachverbandes Philosophie* dargestellt, der sich für die Förderung und Koordinierung der philosophischen Bildung engagiert, gleiches unternimmt das *Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Philosophische Bildungsprozesse treten dem gemeinsamen Bemühen der Philosophiedidaktik nach an, das Sich-Orientieren und Denken methodisch klarer zu gestalten, ihm die Sinngehalte der Philosophie zu vermitteln und auf ein Sich-Interessieren, auf kritisches Prüfen und Weiterfragen hinzuwirken. Auf vielen Ebenen entwickelt die Philosophiedidaktik methodische

Zugriffe im Sinne der Phänomenologie, Hermeneutik, Begriffsanalytik und Argumentation, Dialektik, Kreativität, aber auch „leibhaftige Erfahrungen“, theatrales Philosophieren, Bild- und Filmdidaktik, Gedankenexperimente u. v. m. (vgl. als Überblick *Volker Steenblock, Philosophische Bildung. Eine Einführung in die Philosophiedidaktik, Münster, LIT, 3. Aufl. 2007*). Es ist dies ein Engagement, dessen die Philosophie durchaus bedarf. Die allzumeist akademisch verwalteten Gehalte der Philosophie bleiben für unsere Gesellschaft und Kultur ortlos ohne eine nachhaltigere Umsetzung und Vermittlung. Wer auf die Agora und in den Kepos geht, darf die Türen von Akademie und Museion gerade nicht hinter sich schließen. Die Philosophiedidaktik heute muss helfen, *die Philosophie stärker in den Prozess einer demokratischen Kultur einzubringen*.

Dr. Volker Steenblock ist Professor für Philosophiedidaktik und Kulturphilosophie an der Ruhr-Universität Bochum. Der Vortrag wurde gehalten am 15.11.2007 anlässlich des UNESCO-Welttages der Philosophie in Bonn (vgl. S.27f.)

Gerd Gerhardt

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 Stilett's 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 allgemeinsprachlich 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 Schüler 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 hu-

manity 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 Unterrichtskennnisse 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 Schreibarbeit.

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	well-founded / reasonable argument
Allgemeingültigkeit, -verbindlichkeit: universal / general validity	Bewertungsmaßstab: standard of evaluation
Alltagserfahrung: everyday / common experience	Dogmatismus: dogmatism
analytischer Satz: analytic(al) state- ment, proposition	empirische Aussage: empirical statement
Angemessenheit: appropriateness, adequacy	Erkenntnisinteresse: cognitive interest, knowledge interest (Habermas)
verborgene Annahme: hidden assumption	falsifizieren: to falsify
Anwendungsproblem: application problem	Gedankenexperiment: thought experiment, gedankenexperiment
argumentieren: to argue, to reason	Gegenargument: counter-argument
zureichende Bedingung: sufficient condition	Grundannahme: basic assumption
Begriff: concept, conception, notion, term	Grundbegriff: basic / fundamental concept/ notion/idea
begründetes Argument	herrschaftsfreier Diskurs: discourse free of domination
	hinreichende Bedingung: sufficient condition

hinterfragen: to question	Pseudoproblem: pseudo-problem
immanente Kritik : immanent criticism / critique	radikaler Zweifel: radical doubt
Immunisierung: immunization	Rangordnung: hierarchy, order of rank
Inadäquatheit: inadequacy	Rechtfertigung: justification
indirekter Beweis: indirect proof	regulative Idee: regulative idea
induktiver Schluss: inductive inference	reine Vernunft: pure reason
Interessengegensatz: clash of interests	Salamitaktik: piecemeal tactics
Kategorienfehler: category mistake	Scheinargument: pseudo-argument
Kausalzusammenhang: causal relationship	Scheinbeweis: pseudo-proof
Klugheitsregel: prudential rule	Scheinfrage: pseudo-question
Konfliktsituation: conflict situation	schiefen Ebene, Argument der (Dambruch-Argument): slippery slope argument
Konsequenzen, praktische: practical consequences	Schleier des Nichtwissens: veil of ignorance (Rawls):
Konsistenz: consistency	Schlüsselbegriff: key term / conclusion
kontextabhängig: context-dependent	schlussfolgern: to conclude, to infer, to reason, to argue
Kriterium: criterion	schweigende Annahme: tacit assumption
Leitfrage: leading question	Schweise: way of seeing
Letztbegründung: ultimate justification	Sein-Sollen-Kluft: is-ought gap
logischer Fehler: logical error	Sinn: sense, meaning
Mehrdeutigkeit: ambiguity	Sollensaussage, -satz: ought statement
methodischer Einwand: methodological objection	Spitzfindigkeit: hairsplitting
Mittel und Zweck: means and ends	Stringenz: stringency
Mittelweg, goldener: the golden mean	tabuisieren: to taboo, to put under a taboo
Musterbeispiel: exemplar, example	Tatsachenargument
naturalistischer Fehlschluss: naturalistic fallacy	factual / empirical argument
Norm und Ausnahme: norm and exception	Täuschung: delusion, illusion
notw., aber nicht hinreichende Bedingung.: necessary but not sufficient condition	Tautologie: tautology
Ockhams Rasiermesser: Ockham's razor	teleologische Erklärung: teleological explanation
Paradoxie : paradox	Teufelskreis : vicious circle
petitio principii: begging the question	Themenbereich: topic, topic area
pragmatisches Argument: pragmatic argument	These: thesis
Prämisse: premise	Trugschluss: fallacy, misleading / fallacious argument
problematieren: to problematize, to question	Überprüfbarkeit: testability
Problemstellung: problem formulation	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, ir-
 rational, 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 abdanken 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.

Der Landes- und Bundeswettbewerb Philosophischer Essay 2007



Bild links: Die Preisträger im Landes- und Bundeswettbewerb Philosophischer Essay 2007: Jan Seidel; Duisburg (links) und Sebastian Köthe, Essen (rechts)

Bild unten: Teilnehmer an der Philosophischen Winterakademie Münster 2008

Im Jahr 2007 wurden der ursprüngliche NRW-Landeswettbewerb Philosophischer Essay zum zweiten Male bundesweit ausgeschrieben.

Eingesandt wurden 528 Essays aus neun Bundesländern, davon 407 aus Nordrhein-Westfalen, wo der Wettbewerb Tradition besitzt. 3 Einsendungen kamen aus Bayern, 2 aus Baden-Württemberg, 19 aus Berlin, 37 aus Hamburg, 4 aus Niedersachsen 20 aus Rheinland-Pfalz, 8 aus Sachsen-Anhalt. Schätzungsweise wurden im Rahmen des Wettbewerbs über 1000 Essays geschrieben.

Die besten 26 Schülerinnen und Schüler aus sechs Bundesländern (Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt) nahmen an der Philosophischen Winterakademie teil, die vom 12.-15. Februar 2008 in der Akademie Franz Hitze Haus in Münster stattfand. Dort schrieben sie in vier Stunden einen Essay über eines von vier vorgelegten Themen in einer Fremdsprache. Inhaltlicher Schwerpunkt der Winterakademie war die Frage „Woher das Böse?“. Im Rahmenprogramm hatten die Teilnehmer die Ge-



legenheit, untereinander und mit kompetenten Gesprächspartnern (Dr. Klaus Konhardt, Universität Bonn und Dr. Christian Weidemann, Universität Münster) philosophische Fragen zum Thema zu erörtern. Die Essays wurden anonym von 22 Juroren aus drei verschiedenen Bundesländern (Hessen, NRW, Rheinland-Pfalz) bewertet, wobei die besten Essays in der Endrunde von jeweils zehn Lesern beurteilt werden mussten. Als Sieger wurden *Jan Seidel* (Landfermann-Gymnasium Duisburg) und *Sebastian Köthe* (Leibniz-Gymnasium Essen) ermittelt. Beide haben Deutschland beim der XVI. Internationalen Philosophie-Olympiade im Mai 2007 in Rumänien vertreten. Den dritten Platz belegte *Linda Gottschalk* (*Helmholtz-Gymnasium Hilden*), 4. wurde *Nadine Zebisch* (*Freiherr-vom-Stein-Gymnasium Bünde*) und 5. *Annemarie Neise* (*Otto-Hahn-Gymnasium Köln*).

Einzelheiten zum Wettbewerb sowie die preisgekrönten Essays sind nachzulesen unter www.learn-line.nrw.de/angebote/essaywettbewerbphilolo/.

Ausschreibung des Landes- und Bundeswettbewerbs Philosophischer Essay 2008

Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II in allen Bundesländern werden aufgerufen, sich am Landes- und Bundeswettbewerb Philosophischer Essay zu beteiligen. Die Themen und die näheren Modalitäten werden den Schulen zum Ende des Monats Oktober 2008 zugänglich gemacht. Sie sind dann auch im Internet unter der o. a. Internetadresse abrufbar. (Leider können die Themen aus organisatorischen Gründen nicht früher bekannt gemacht werden. Da es sich um feststehende Termine handelt, die jährlich wiederkehren, ist es durchaus möglich, Schülerinnen und Schüler frühzeitig auf den Wettbewerb einzustellen.)

Einsendeschluss ist der 6. Dezember 2008.

Die Einsendungen sind – mit Ausnahme des Landes NRW – zu richten an die jeweiligen *Landesvorsitzenden* des Fachverbandes Philosophie (Adresse am Ende dieses Heftes). Für Nordrhein-Westfalen gilt als Adressat die jeweilige Bezirksregierung, die im Anschreiben an die Schulen und im Internet genauer genannt wird.

Für jedes teilnehmende Bundesland (außer NRW) werden jeweils *drei Landesieger* ermittelt. Die Landessieger nehmen am Wettbewerb auf Bundesebene teil. In NRW werden die besten Teilnehmer aus den jeweiligen Regierungsbezirken ermittelt. Die 25 besten Essayschreiber aus dem Bundesgebiet werden (entsprechend einem Verteilungsschlüssel, der sich nach den Teilnehmerzahlen aus den Ländern bzw. Bezirken richtet) im Februar zur Philosophischen Winterakademie nach Münster eingeladen. Die beiden besten Essayschreiber, die dort ermittelt werden, vertreten die Bundesrepublik im Mai 2009 auf der XVII. Internationalen Philosophie-Olympiade, die unter dem Dach der *Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie* (FISP) ausgerichtet und von der UNESCO gefördert wird.

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 bewusst 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 Philosophieurse 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 annahmen, 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 Mitarbeitensform 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 Studien-seminar 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>Hinführen zum Thema mit folgenden Aspekten:</p> <p>?? 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)</p> <p>?? Zur Genese der Menschenrechte Philosophie der Aufklärung</p> <p>?? Aktualität und Bedeutung des Themas Beispiele von Menschenrechtsverletzungen in der Welt und in Deutschland Anspruch der Menschenrechte auf universale Geltung</p> <p>?? Problematisierung: Was lässt sich gegen eine universale Geltung einwenden?</p> <p>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</p> <p>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> <p><u>Internetadressen:</u> - www.dadalo-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 Lehrhand)</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 gleich-

wertig 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>
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.	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.
Dambruchargument: Wir dürfen die absolute Geltung nicht aufgeben, wenn wir nicht unabsehbare Folgen tragen wollen (z.B. Klonen von Arbeitsmenschen)	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 .
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).	Die Begründung durch Gott ist eine metaphysische Spekulation, die in einem rationalen Diskurs kein Argument sein kann.

Martina Dege

Zur Arbeit mit Kompetenzrastern im Fach Philosophie

Bei einem Besuch an einem finnischen Gymnasium habe ich eine interessante Erfahrung gemacht: Die Oberstufenschüler hatten ein echtes Interesse an den eigenen Lernprozessen. Frontalunterricht fand gar nicht statt. Die Schüler arbeiteten völlig individualisiert, unterbrochen von Partnerarbeit, die der Überprüfung des Gelernten oder Übungsphasen dienten. Die Bücher waren darauf ausgerichtet, dass jeder Schüler sein eigenes Tempo gehen konnte. Das heißt: alle Texte waren mit differenzierten Fragen versehen, zu allem gab es Multiple-Choice Tests, um die Richtigkeit der Antworten zu überprüfen. Die Bücher waren auf dem neuesten Stand in Thematik und Layout und die Texte komplex und interessant. Der Lehrer war nur

noch Initiator und Begleiter der individuellen Lernprozesse. Was mich am meisten überraschte war der Eifer, mit dem die Schüler ans Werk gingen.

Wegen der Sprachprobleme konnte ich nur den Englisch- und Deutschunterricht verfolgen. Das Philosophiebuch war allerdings im Kern auch so aufgebaut. In Gesprächen konnte ich erschließen, dass der Philosophieunterricht auch ein textbasierter Unterricht ist und kein dialogischer. Von daher können wir mit unserem Konzept eines problemorientierten und dialogischen Unterrichts nicht besonders profitieren. Aber von der Arbeitshaltung können wir lernen, ging es doch den einzelnen Schülern darum, ihr eigenes Lernen zu verbessern, Erfolge zu erzielen. Wenn man in Deutschland den Unterricht individualisiert, gibt es immer einen nicht unerheblichen Prozentsatz von Schülern, die sich ausklinken oder bei Gruppenarbeit als Trittbrettfahrer auftreten, also nicht selbst um ihr eigenes Lernen bemüht sind.

Wenn man das ändern will, also individualisiertes Lernen erfolgreich durchsetzen will, muss man mit Instrumenten arbeiten, die die Schüler überhaupt erst in die Lage versetzen, diese Lernprozesse zu verstehen.

In Finnland wird die Basis dafür bereits in der Grundschule gelegt. Dort ist als durchgängiges Unterrichtsprinzip Selbstmanagement für alle verbindlich. Die Kindern lernen von klein auf, über die eigenen Leistungsbereitschaft und die konkreten Leistungen nachzudenken und an deren Verbesserung zu arbeiten. Die Instrumente dafür sind im weitesten Sinne „Kompetenzraster“. Die Beratung mit Hilfe der Kompetenzraster findet in Einzelgesprächen statt. Dafür braucht der Lehrer Zeit und Raum. Das heißt die Arbeitsformen müssen fundamental verändert werden – man kann nicht Frontalunterricht machen und gleichzeitig Einzelberatungen durchführen.

Dies sei vorweg geschickt, denn die Arbeit mit Kompetenzrastern setzt eine Veränderung vieler Arbeitsprozesse in der Schule voraus. Das kann man schlecht im Alleingang durchsetzen, sondern es bedarf einer veränderten Unterrichtskultur, die von möglichst allen Lehrern mitgetragen werden muss. Die beste Voraussetzung ist eine Intensivierung von kooperativen Lernformen, in denen die Schüler in Kleingruppen arbeiten und den Lehrer nur zur Unterstützung beanspruchen. Dadurch gewinnt dieser Zeit, um in individuellen Gesprächen über Lernausgangslagen, Lernpläne, also persönliche Vorhaben des Schülers, intensiv zu beraten. Ohne eine solche Veränderung der alltäglichen Praxis dürfte es aber schwer fallen, Kompetenzraster wirklich gewinnbringend einzusetzen.

I Kompetenzraster dienen der Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbststeuerung

Die Ausgangsfrage für die Arbeit mit Kompetenzrastern lautet: Wie kann das lernende Individuum das eigene Lernen steuern? Damit es das kann, muss es verstehen, was vom Lehrer erwartet wird und durch welche Indikatoren gelingendes Lernen erkennbar wird.

Kompetenzraster können verschieden eingesetzt werden:

?? Zur Begründung von Noten durch den Lehrer. Es geht dann um *Bewertungskompetenzen*:

Dann ist die sprachliche Form eher beurteilend und nicht unbedingt aufbauend. (Innerhalb des Rasters würde dann nicht der Schüler in der Form „Ich kann....“ sprechen, sondern der Lehrer würde sagen „Du kannst nicht ..“)

Man geht davon aus, dass der Schüler für die Note lernt. Zum Üben für den Lehrer mag das angehen, aber so wird die Methode unzulässig verfremdet.

Einsatz: vor Zeugnissen oder bei Zwischenständen.

?? Zur Selbsteinschätzung des Schülers, es geht um Beobachtungskompetenzen:

Dann soll der Schüler feststellen, was er schon kann und wohin er eventuell in dem betreffenden Fach noch möchte. Er kann am Raster die verschiedenen Kriterien kennen lernen und sich selbst regelmäßig überprüfen. Die Arbeit mit Kompetenzrastern dient hier einer Verständigung über die möglichen Ziele des Unterrichts, über einzelne Kompetenzen, die beim jeweiligen Unterricht vermittelt werden sollen.

Man geht davon aus, dass der Schüler an seinen eigenen Lernprozessen sehr interessiert ist und mit sich selbst weiter kommen möchte.

Einsatz: Regelmäßige Lernstandsgespräche, die die Schüler miteinander, mit sich selbst oder mit dem Lehrer führen können, wenn sie ein Rückmeldung suchen.

?? Zur Reflexion des Lehrers:

Der Lehrer muss sich genau fragen, was eigentlich jeweils gelernt wird und woran man erkennt, ob es gelernt ist. Dies führt zu einer erhöhten Reflexion des Unterrichtsgegenstandes, der Ziele und Teilziele sowie der methodischen Schritte. Am besten macht man das nicht allein, sondern mit anderen zusammen und verfeinert diese Instrumente immer weiter.

Ich persönlich bevorzuge einen kleinen Mittelweg zwischen den beiden Arbeitsweisen. Da wir alle Schülerleistungen zu bewerten haben und dies auch in Zwischenstandsgesprächen während des Schuljahres tun müssen, habe ich die Niveaustufen entsprechend den Notenstufen angelegt. Das geht wider die herrschende Lehrmeinung, bewährt sich aber im Alltag ganz gut.

II Was sind philosophische Kompetenzen?¹

Zunächst ist es wichtig zu unterscheiden zwischen allgemeinen Kompetenzen, die ein Schüler so braucht, um ganz allgemein in der Schule und auch im Fach Philosophie zurecht zu kommen. Dazu gehören sicher Lesekompetenz, Schreibkompetenz, Gesprächskompetenz und soziale Kompetenzen². Die spannende Frage ist, was sind nun genuin philosophische Kompetenzen³?

Folgt man den neuen EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen der Kultusministerkonferenz), dann ist Philosophie eine *Reflexionskompetenz*.

Ziel des Philosophieunterrichts ist dem gemäß die Schulung des Reflexionsvermögens in grundsätzlichen Fragen. Dieses Vermögen befähigt zur kritischen Über-

prüfung gesellschaftlicher Debatten oder persönlicher Erfahrungen. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen Hilfen für die eigene Orientierung im Denken und Handeln.

Die *Reflexionskompetenz* schließt Kompetenzen ein, die sich durch den Gebrauch von philosophischen Werkzeugen und Arbeitsmitteln beschreiben und in die Kompetenzbereiche der (1) *Wahrnehmungs- und Deutungskompetenzen*, (2) *Argumentations- und Urteilskompetenzen* sowie (3) *Darstellungskompetenzen* einteilen lassen.

Die Kompetenzbereiche beschreiben Teilaspekte der eigentlichen, übergeordneten Reflexionskompetenz. Das Erlangen dieser Kompetenzen erfolgt mit Hilfe von Arbeitsmitteln und Werkzeugen.

Im Philosophieunterricht erweitern Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit zur philosophischen Problemreflexion sowie zur sachorientierten und begrifflich präzisen Beteiligung an mündlich und schriftlich geführten begrifflich-argumentativen Diskursen. Sie artikulieren sich dabei in adäquaten diskursiven oder präsentativ-kreativen Ausdrucksformen. Sie sind fähig, Theorien und Argumentationen zu rekonstruieren, Prämissen und Schlussfolgerungen zu explizieren und selbstständig argumentativ konsistente sowie adäquate Deutungen zu formulieren. Ziel des Unterrichts ist der Erwerb von Kompetenzen für die Erweiterung der philosophischen Reflexions- und Diskursfähigkeit.

So zählen z.B. im Bereich Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz zu den Werkzeugen und Arbeitsmitteln das Entwickeln von philosophischen Fragestellungen, die Abstraktion von lebensweltlichen Erfahrungen oder Gedankenexperimente.

Für jeden dieser Bereiche müsste und könnte man nun Kompetenzraster entwickeln.

Ich habe für die Oberstufe ein *Kompetenzraster zur Reflexionskompetenz* erarbeitet, in dem die drei Kompetenzbereiche beschrieben sind. Es gibt viele Möglichkeiten, ein Raster zu entwerfen, hier sind es die herkömmlichen Notenstufen. Man kann natürlich auch mit nur vier Niveaustufen arbeiten oder sogar nur drei. Das ist je nach Absicht unterschiedlich. Ich habe mich letztlich für die fünf Stufen entschieden, weil es den Schülern deutlich macht, welche Kriterien bei der Beurteilung wir anwenden. Es lassen sich aber andere Kriterien denken, wie z.B. in meinem *Kompetenzraster Darstellungskompetenzen*. Die Arbeitsweise ist jeweils verschieden. Wenn man Schülern einfach deutlich machen will, um welchen Kompetenzbereich es geht, was z.B. mit Darstellungskompetenzen gemeint ist, muss nicht weiter ausdifferenziert werden.

In der Oberstufe erwarten wir ja eine verstärkte Methodenkompetenz sowie die Reflexion der jeweils gewählten Methoden. Wenn man den Schülern die Kompetenzraster ausführlich bespricht, wird zunächst einmal erreicht, dass die Anforderungen wirklich auf dem Tisch liegen. Dass die Schüler die Möglichkeit erhalten, diese zur Kenntnis zu nehmen, darüber nachzudenken, diese zu hinterfragen und zu diskutieren. Das höchste Ziel ist es, die Schüler schließlich in die Arbeit an den Rastern einzubeziehen. In meiner bisherigen Erfahrung ist es auch so, dass die

Kompetenzraster eine Art „Work in Progress“ sind, die immer wieder überarbeitet, präzisiert, verfeinert, ausdifferenziert werden müssen. So ist auch dieses Angebot zu verstehen. Nehmen Sie die Vorlagen als Anregung und arbeiten Sie daran. (Ich freue mich auch über neue Fassungen. Wenn Sie mögen, schicken Sie mir ihre eigenen Versionen zu unter: m.dege@hamburg.de)

Das Erstellen einer Rubrik:

Eine Querreihe innerhalb eines Kompetenzrasters heißt Band. Ein Raster mit Kriterien und Indikatoren heißt Rubrik:

Kriterium	Niveaustufe 5	Niveaustufe 4	Niveaustufe 3	Niveaustufe 2	Niveaustufe 1
...	Indikator:	Indikator:	Indikator:	Indikator:	Indikator:

Im gesamten Philosophieunterricht stoßen wir immer wieder darauf, dass manchen Schülern das Abstrahieren von lebensweltlichen Erfahrungen schwer fällt. Wenn wir dies Problem bearbeiten wollen, müssen wir zunächst uns selbst fragen, welche Schritte eigentlich bewältigt werden müssen. Dann kann man es mit den Schülern besprechen und sie auffordern, ihr eigenes Verhalten anhand des Rasters ständig zu überprüfen und den Lernfortschritt festzustellen.

Kompetenzraster Abstraktion von lebensweltlichen Erfahrungen

	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut
Abstraktion von lebensweltlichen Erfahrungen	Ich kann Geschichten aus meiner Erfahrungswelt erzählen.	Ich kann Geschichten aus meiner Erfahrungswelt erzählen, die als Beispiel für die Reflexion taugen und zum behandelten Thema passen.	Ich kann Geschichten aus meiner Erfahrungswelt in Frage stellen, mit anderen vergleichen, Gegenbeispiele suchen, Vergleiche anstellen, die Perspektivität der persönlichen Erfahrung erkennen.	Ich kann Geschichten auf ihre Reflexionsfähigkeit hin überprüfen, die persönliche Erfahrung hinterfragen, die Perspektivität persönlicher Erfahrungen durchschauen und von dort auf eine abstraktere Ebene kommen.	Ich weiß um die Bedingtheit persönlicher Erfahrungen, verstehe die Bedeutung von Perspektivität, kann abstrahieren und selbstständig Gedankenexperimente erproben.

Für das Thema Argumentation gilt meist auch, dass viele Schüler sich schon zufrieden geben, wenn sie etwas gesagt haben. Es gilt hier Kriterien für die Qualität zu erarbeiten.

Kompetenzraster zur Argumentation

	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut
Argumentieren	Ich kann Meinungen produzieren.	Ich kann Meinungen produzieren und Meinungen anderer zur Kenntnis nehmen. Mir ist bewusst, dass Meinungen auf verschiedenen Vorannahmen beruhen, die ich hinterfragen muss.	Ich kann meine Meinungen mit denen anderer in Beziehung setzen, kann die Unterschiede wahrnehmen und die unterschiedlichen Vorannahmen herausarbeiten. Ich verstehe, wie ich zu meiner eigenen Meinung gekommen bin.	Ich verstehe die Bedeutungen unterschiedlicher Vorannahmen und Voraussetzungen für die Argumentation und kann sie systematisch einordnen.	Ich kann die Bedingungen unterschiedlicher Argumentationsweisen erkennen, systematisch einordnen und kann die Konzepte der Geltungsansprüche durchschauen und adäquat darauf reagieren.

Kompetenzraster zum Urteilen

	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut
Urteilen	Ich kann leicht (aus dem Bauch) Urteile formulieren, Begründungen fallen mir schwer.	Ich kann die Urteile anderer zur Kenntnis nehmen und mit meinen vergleichen. Ich weiß, dass Urteile begründet werden müssen, und kenne Begründungssätze.	Ich kann meine Urteile mit denen anderer in Beziehung setzen, kann die Unterschiede und die unterschiedlichen Begründungen herausarbeiten. Ich erkenne die Geltungsansprüche anderer und verstehe, wie ich zu meinem eigenen Urteil gekommen bin.	Ich kann zwischen relativen und absoluten sowie subjektiven, objektiven und intersubjektiven Geltungsansprüchen unterscheiden und verstehe die Bedeutungen unterschiedlicher Konzepte von Urteilsbildung	Ich kann die Bedingungen unterschiedlicher Urteile erkennen, systematisch verorten, kann die Konzepte souverän durchschauen und kompetent selbst anwenden.

Kompetenzraster Philosophie Mittelstufe (Klasse 9 und 10)

Die unten dargestellten und gerasterten Kompetenzen beziehen sich auf den Unterricht in Klasse 9 und 10 nach dem Hamburger Rahmenplan.

	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut
Textverstehen	Ich habe Mühe, philosophische Texte im Wortlaut nachzuvollziehen und benötige Unterstützung.	Ich kann philosophische Texte mit Einhilfen in der Begrifflichkeit und im Hinblick auf die logischen Strukturen entschlüsseln.	Ich kann philosophische Texte mit Hilfe von Begriffsklärungen im Großen und Ganzen entschlüsseln.	Ich kann philosophische Texte verstehen und erkenne, wann ich mir durch Nachschlagen von Begriffen und Theorien Klarheit verschaffen muss.	Ich kann philosophische Texte in ihrer Begrifflichkeit und logischen Struktur verstehen und für mich deuten.
Reproduktion von Kenntnissen	Ich habe Mühe philosophische Positionen angemessen wiederzugeben.	Ich kann philosophische Positionen wiedergeben, indem ich sehr nahe am Wortlaut der Texte bleibe.	Ich kann philosophische Positionen angemessen zusammenfassend wiedergeben.	Ich kann philosophische Positionen selbstständig in eigenen Worten wiedergeben und deren Anwendungsmöglichkeiten erkennen.	Ich kann philosophische Positionen in eigenen Worten wiedergeben und deren Anwendung erkennen und sie im Transfer verwenden.
Reorganisation von Wissen/Transfer	Ich habe Schwierigkeiten philosophisches Wissen über die reine Wiedergabe hinaus anzuwenden.	Ich kann erkennen, dass mein philosophisches Wissen auch in anderen Kontexten verwendet werden kann.	Ich erkenne Anwendungsmöglichkeiten philosophischer Positionen.	Ich kann philosophische Positionen auch in anderen Gebieten zur Anwendung bringen.	Ich kann philosophisches Wissen souverän in anderen Gebieten einsetzen und selbstständig damit weiter arbeiten.

	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut
Problemlösendes Denken	Ich kann philosophische Probleme in Darstellungen erkennen, aber nicht selbstständig lösen.	Ich kann philosophische Probleme verstehen oder auch selbst formulieren. Für Lösungsansätze brauche ich Unterstützung.	Ich kann philosophische Probleme selbst formulieren und Lösungsansätze finden.	Ich kann philosophische Probleme selbst formulieren und finde methodisch begründete Lösungswege.	Ich kann philosophische Probleme mit Hilfe meines Wissens und meiner methodischen Kenntnisse selbstständig lösen.
Kreativität	Ich bin vor allem mit dem Nachvollzug von Positionen beschäftigt.	Ich kann kreative Denkansätze finden, wenn man mir jemand sagt, wie ich arbeiten soll.	Ich verfüge über einige Methoden, (Mind-Maps, Flussdiagramme etc.) und kann sie anwenden, wenn mich jemand dazu anhält.	Ich kann Ideen entwickeln und verschiedene Methoden zur Anwendung bringen, um zu einem originellen Lösungsansatz zu finden.	Ich kann aus einem Methoden – und Strategie-repertoire schöpfen, es sinnvoll zum Einsatz bringen um originelle und selbstständige Lösungsansätze zu finden.
Fragehaltung und Lerninteresse	Ich arbeite an mir vorgelegten Positionen, ohne selbst Fragen zu formulieren.	Ich stelle mir vereinzelt Fragen, über deren philosophischen Gehalt ich mir unsicher bin.	Ich kann zum Teil selbst Fragen stellen und mich auch mit den Fragen anderer interessiert auseinandersetzen.	Ich interessiere mich für philosophische Probleme, kann sie selbst formulieren und selbst nach Lösungswegen suchen.	Mich faszinieren philosophische Probleme, die ich selbst entwickelt habe und ich habe ein großes Interesse, die Probleme zu lösen.

	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut
Kooperationsfähigkeit	Wenn ich mit anderen zusammen arbeite, lasse ich meist die anderen denken und bemühe mich, deren Positionen nachzuvollziehen.	Ich kann in der Gruppe durch die Unterstützung der anderen sinnvolle Beiträge leisten.	In Zusammenarbeit mit anderen kommen mir Ideen, die ich mit anderen weiterdenken kann.	Ich kann in der Gruppe meine Ideen vermitteln und mit den anderen vorantreiben.	Ich kann die Anregungen aus der Gruppe vorantreiben, weiterführen und methodisch zu gemeinsamen Lösungen führen.

Kompetenzraster zur Reflexionskompetenz

Die unten dargestellten und gerasterten Kompetenzen konstituieren die Reflexionskompetenz. Reflexionskompetenz ist eine philosophische Reflexion, die auf Übergreifendes und Grundsätzliches hin gerichtet ist und methodisch reflektiert abläuft. Sie besteht aus Analysekompetenz, Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz, Argumentations- und Urteilskompetenz sowie Darstellungskompetenz.

	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut
Analysek. (Texte, Probleme)	Ich kann Texte und Probleme im Inhalt sinngemäß wiedergeben. Für die Fachsprache brauche ich Unterstützung.	Ich kann die Texte und Probleme zum Teil erfassen und verstehen und die Begriffe herausarbeiten.	Ich kann die Texte und Probleme in ihrer Begrifflichkeit erfassen und zum Teil diese Begriffe selbstständig anwenden.	Ich kann Texte und Probleme im Allgemeinen gut in ihrer Begrifflichkeit erfassen und selbstständig anwenden.	Ich kann Texte und Probleme souverän erfassen, darstellen und die Begriffe selbstständig und kreativ anwenden.
Wahrn.-u. Deutungsk.	Für das Herausarbeiten philosophische Implikationen brauche ich eine Anleitung.	Ich kann zum Teil philosophische Implikationen in Materialien wahrnehmen und beschreiben und zum Teil auch deuten.	Ich kann philosophische Implikationen in verschiedenen Materialien selbstständig erkennen, beschreiben und deuten und zum Teil	Ich kann philosophische Implikationen in verschiedenen Materialien selbstständig erkennen, beschreiben, deuten und	Ich kann philosophische Implikationen in verschiedenen Materialien selbstständig erkennen, deuten und in hohem Maße

	magelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut
			zu anderen Erkenntnissen in Beziehung setzen.	differenziert in Bezug zu anderen philosophischen Erkenntnissen setzen.	differenziert in Beziehung zu anderen Philosophischen Erkenntnissen kreativ anwenden.
Argumentations- und Urteilskompetenz	Begriffe, Gedankengänge und Argumentationsschritte kann ich mit Anleitung wiedergeben.	Ich kann Begriffe, Gedankengänge, Argumentationsschritte hinreichend differenziert erschließen. Vergleichen und prüfen und teilweise auch bewerten.	Ich kann Begriffe, Gedankengänge, Argumentationssstrategien differenziert erschließen, vergleichen, prüfen und zum Teil differenziert bewerten.	Ich kann Begriffe, Gedankengänge, Argumentationssstrategien differenziert im Hinblick auf ihre Voraussetzungen und Konsequenzen erschließen, vergleichen, prüfen und bewerten.	Ich kann Begriffe, Gedankengänge, Argumentationsstrategien und deren Voraussetzungen und Konsequenzen differenziert erschließen, vergleichen, kritisch prüfen und bewerten sowie selbstständig anwenden.
Darstellungskompetenz	Philosophische Gedankengänge kann ich nach Anweisung herausarbeiten und wiedergeben.	Ich kann philosophische Gedanken zum Teil angemessen und teilweise selbstständig ausdrücken und verschiedene Darstellungsoptionen wählen.	Ich kann philosophische Gedanken angemessen und überwiegend selbstständig ausdrücken und aus verschiedenen Gestaltungsoptionen wählen.	Ich kann philosophische Gedanken angemessen und selbstständig ausdrücken und verschiedene Gestaltungsoptionen entwickeln und auswählen.	Ich kann philosophische Gedanken souverän ausdrücken und kreativ und selbstständig Gestaltungsoptionen auswählen und anwenden.

Darstellungskompetenzen

Neben den klassischen argumentativen Schreibformen, die im Bereich Argumentations- und Urteilkompetenz bereits erläutert werden, sollten andere Darstellungsformen zur Verfügung stehen. Es gilt dabei das Prinzip *Form folgt Funktion!*

	I	II	III
philosophischer Essay	Ich kenne zwei Formen des philosophischen Essays: Montaigne: bewusst subjektiv reflektierend u. Rosenberg: streng erörternd.	Ich kann reflektieren, wann die beiden Formen jeweils sinnvoll einzusetzen sind.	Ich kann ein philosophisches Essay schreiben und die Wahl der Form themenbezogen reflektieren.
philosophischer Dialog	Ich weiß, dass die dialogische Form zur Erörterung von Positionen geeignet ist.	Ich kann philosophische Implikationen in verschiedenen Materialien selbstständig erkennen, deuten und in hohem Maße erkennen, wann ein Dialog die probate Form der Darstellung ist.	Ich kann Figuren/Rollen benennen oder entwerfen, die als Vertreter von Positionen taugen und diese in den Dialog treten lassen.
phänomenologische Betrachtung	Ich kenne die phänomenologische Betrachtungsweise und deren Funktion.	Ich Ich kann philosophische Implikationen in verschiedenen Materialien selbstständig erkennen, deuten und in hohem Maße kann Phänomene benennen, um abstrakte Thesen erfahrbar und anschaulich werden zu lassen.	Ich kann abstrakte Thesen mit sinnvollen anschaulichen Phänomenen erfahrbar machen.
theatrales Philosophieren	Ich kenne das theatrale Philosophieren als ein Verfahren der Text-eröffnung, in dem ich mein Ver-	Ich erkenne, wann die Methode des theatrales Philosophierens mich in meinem Verstehens- und Bildungsprozess	Ich verfüge über ein theatrales Repertoire, das ich gezielt in meinen Verstehensprozessen einsetze, um mit Hilfe von theatral-

	stehen durch einen leiblich-theatralen Ausdruck unter Anleitung gestalten könnte.	voranbringt und verfüge über methodische Möglichkeiten des theatralen Philosophierens.	präsentativen Formen zu einem komplexen produktorientierten Philosophieren als Tätigkeit zu gelangen.
Bildreflektion	Ich kenne die Methode der Bildreflektion und kann deren Bedeutung nachvollziehen.	Ich kann den philosophischen Gehalt von Bildern entdecken und deuten.	Ich kann die Reflexion über Bilder sinnvoll in eine philosophische Reflexion einbeziehen und durchführen.

¹ Für eine allgemeine Beschäftigung mit einem genuin philosophischen Kompetenzbegriff empfehle ich das Heft 2/2001 „Philosophische Kompetenzen“ der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik.

² Wer sich mit der Konstruktion von Kompetenzrastern sowie deren Einsatz näher beschäftigen will, ist zu empfehlen: www.lernkompetenz.th.schule.de oder die wirklich sehr hilfreichen Ausführungen des Instituts Beatenberg (EduWeb.de-InstitutBeatenberg-Downloads) in der Schweiz. Dort erfahren Sie genau, wie man Kompetenzraster bauen kann, welche grundsätzlichen Unterschiede in der Konstruktion es gibt und welche unterschiedlichen Ziele damit verfolgt werden können.

³ Einiges von dem, was ich hier darstelle, wurde für die neuen Hamburger Rahmenpläne entwickelt, die kompetenzorientiert entwickelt wurden. Sie sind aber noch nicht verabschiedet, so dass ich nur einige Überlegungen hier einfließen lasse, die sich die Autoren - Dr. Christian Gefert, Hans Christof Kräft und ich - gemacht haben.

Martina Dege ist Lehrerin für Philosophie, Deutsch, Geschichte, PGW und Fachreferentin am Landesinstitut für Lehrerbildung in Hamburg.

KMK begrüßt Vorschlägen des Fachverbandes zu den Bildungsstandards

In einem Schreiben vom 15.01.2008 hat Prof. Dr. Erich Thies, der Generalsekretär der Ständigen Konferenz der Kultusminister, mitgeteilt, dass er die in den vergangenen Jahren vom Fachverband Philosophie und anderen Fachverbänden sowie Hochschulvertretern erarbeiteten Vorschläge zur Entwicklung von Bildungsstandards für die Primarstufe und Sekundarstufe I (siehe Mitteilungen 45/2005, E&U 4/2006) „ausdrücklich begrüßt“ und sie „an den Schulausschuss weiter geleitet [hat] mit der Bitte, sie in weiteren Beratungen zu den Bildungsstandards und in die Arbeit zur Qualitätsentwicklung in den einzelnen Ländern einzubeziehen.“

Georg Siegmann

Ein Lehrer der Philosophie

Am 25. Januar 2008 fand an der Universität Wuppertal ein Festakt anlässlich des 80. Geburtstages Wolfgang Janke statt, den viele Verbandsmitglieder aus Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus zu ihren akademischen Lehrern zählen. Das allein wäre noch kein Grund, den folgenden Auszug aus der Festrede Georg Siegmanns (Universität Wuppertal) abzudrucken. Worum es geht, ist die Frage nach der Bedeutung der Philosophie in einer Welt des Wissens und der Aufgabe eines Lehrers der Philosophie – nicht nur an der Universität.

[...] Ich will [...] etwas sagen zu dem philosophischen *Lehrer* Wolfgang Janke, nämlich was er (für mich und für viele) eben als ein philosophischer Lehrer an der Universität bedeutet hat - und bedeuten wird, solange wir daran festhalten, was und wie in seinem Sinne Philosophie an der Universität sein kann. [...] Ich will hier davon reden, wie Wolfgang Janke es als Lehrer vermocht hat, die Philosophie an der Universität zum Leuchten zu bringen, wie es ihm gelungen ist, uns anzuleiten durch die Energie des Fragens, durch die Arbeit des Argumentierens, und uns mitzunehmen auf die Höhen des Denkens, - wie es ihm gelungen ist, uns zugleich zu begeistern und verständiger zu machen, wie es ihm gelungen ist, uns staunen *und* wissen zu lassen: nämlich darüber staunen, dass wir wissen können - und wissen, warum und worüber wir eigentlich staunen. [...]

Lehren - das ist in der Philosophie dasselbe wie Forschen und Lernen, d.h. der philosophische Lehrer lehrt, indem er selbst lernt, selbst fragt und findet. Wenn einer lehrt, ohne eben dazu und dabei selbst zu lernen, zu fragen, zu finden, anfänglich und neu und Unerhörtes zu fragen und zu finden, dann handelt es sich dabei (ob herkömmlich als Vorlesung oder Seminar geboten oder aktuell modularisiert verpackt) jedenfalls nicht um Philosophie - sondern vielleicht um Wissensvermittlung, Forschungsberichte oder um anwendungsorientierte Übersichts- und Einführungsinformationen.

Janke war ein Lehrer der Philosophie, weil er vor uns und mit uns gelernt und gefragt und gefunden und nachgedacht hat. Indem ich das sage, halte ich zugleich mir selbst und Ihnen einen Erinnerungsspiegel vor von der idealen Wirklichkeit eines Philosophen an der Universität, wie er nämlich das Philosophische weckt und bewahrt und befördert inmitten eines Betriebs, der ja im Übrigen von allen möglichen unphilosophischen Absichten, Gewohnheiten und Einflüssen beherrscht wird. [...]

Jedes Mal führte er uns von neuem und auf je besondere Weise in das Wesentliche des Philosophierens. Jedes Mal ging es wieder ganz anders um die ganze Wahrheit. Jedes Mal stand das eigene Sein mit auf dem Spiel und fand eine neue einzigartige Aufklärung. Solches Philosophieren ist nicht die übliche, im Grunde fade historische Relativierung, auch nicht die übliche, im Grunde fade Rechthaberei einer Systematik, sondern das Zueinander und Gegeneinander radikaler Einsichten.

Was hat mich daran so überzeugt, so hingerissen, so aufgeklärt? Weshalb waren diese Veranstaltungen wirklich „Philosophie an der Universität“? Wie hat Janke das gemacht?

Ich nenne nur drei Hauptsachen: Anspruch, Bezug und Horizont - und drei vermeintliche Nebensachen: Stil, Ironie und Generosität.

Das Erste ist, dass der Lehrer der Philosophie sich und seine Schüler/innen dem Anspruch der Wahrheit aussetzt. Er führt vor die wesentlichen Fragen. Er verlangt von den Schülern, was er von sich verlangt: die maßgeblichen Mitteilungen der Wahrheit, so wie sie an uns aus der Überlieferung ergehen und so wie sie uns durchaus fordern und überfordern, als Antworten auf unsere wesentlichen Fragen zu verstehen, d.h. durch Argumentation, durch die verschlungensten, abstraktesten, verstiegensten Argumentationen bis zur Evidenz, zum selbstvollzogenen Begreifen zu bringen.

Bei Janke im Seminar oder in der Vorlesung konnten wir erfahren, dass die Philosophie seit Parmenides aus einem hohen, göttlichen Anspruch entsteht. Sie entspricht dem Anspruch der Wahrheit, der uns das Mitdenken und Selbstdenken aufnötigt, - nicht weil Parmenides es so gesagt hat, sondern weil es seit Parmenides bis Fichte, Nietzsche oder Heidegger dramatisch offen ist, ob dies der Anspruch des Seins ist oder der Anspruch des Nichts.

Wo weniger auf dem Spiel steht, wo etwa nur aus den Zwischenresultaten der Natur- und Geisteswissenschaften zusammengedacht und mitgeredet wird, oder wo die notwendige, logische oder historische Einzelarbeit geleistet wird, da ist die Philosophie, auch wenn sie universitär etabliert ist, eigentlich noch gar nicht da. Dabei hat Janke und zwar mit pädagogischer Lust und pädagogischer Geduld die philosophieförderlichen Basiskenntnisse mit uns eingeübt und überall sinnvoll mit in die eigentlich philosophische Belehrung hineingenommen. Aber er hat uns doch zugleich klar gemacht, dass es sich dabei nur um das notwendige Vorwissen und Bewissen handelt: die notwendige philologische und historische und formale Bildung, kritische Methodik und kulturwissenschaftliche Beweglichkeit, was wir alles nicht mit der Philosophie selbst verwechseln dürfen, auch wenn wir es uns für die Philosophie aneignen müssen.

Die Philosophie geht auf das, was uns noch ganz anders fordert. Wir finden es vor allem in den schwierigsten Texten der philosophischen Überlieferung, die deshalb schwierig sind, weil sie davon gefordert, das Kühnste fragen und formulieren, was unter Menschen überhaupt umläuft. Das hat uns Janke zugemutet und zugeτραut: das Höchste und Schwierigste zu erfragen und mitzudenken.

Und dabei machte es gar keinen Unterschied, wo und vor wem er redete, ob Janke zu Anfängern oder Fortgeschrittenen, ob er zu über 500 ausgebildeten Studierenden im Kantseminar an der großen Universität Köln oder zu wenigen und bescheideneren Studierenden an der kleinen Universität Wuppertal sprach: [...] Es war kein Abgehen vom Anspruch, d.h. von der Ernsthaftigkeit und Genauigkeit, Durchdachtheit und Schwierigkeit seines Vortrags zu merken. Eigentliche Philo-

sophie ist immer dieselbe. Sie macht sich nicht billig und sie spielt sich nicht auf. Das heißt, sie behandelt ihre Schüler nicht geringschätzig verachtet und schmeichelt ihnen auch nicht. Denn sie verrät ihren Anspruch nicht.

Der hohe Anspruch ist das Erste. Das Zweite ist der existentielle Bezug, das Angesprochenwerden als existierender, einzelner, wirklicher Mensch in wirklicher Situation, unter Menschen heute und hier. Das ist die unhintergehbare sokratische und existentialphilosophische Wendung des Anspruchs der Philosophie, dass er nicht frei im Gedankenraum verschwebt, sondern mich und dich hier und jetzt betrifft, „angeht“ (wie Janke lieber sagt). Indem der Lehrer von Platons Ideen oder den Kategorien des Aristoteles, von den Gottesbeweisen des Thomas, vom absoluten Soll (mit Fichte) oder vom reinen Sein (mit Hölderlin) oder von spekulativen Satz, von der intellektuellen Anschauung handelt, d.h. sie in ihrer einzigartigen Denkwürdigkeit, Merkwürdigkeit und Fragwürdigkeit analysiert, geht mir auf, dass eben damit auch von mir, von meiner letzten Fraglichkeit die Rede ist, und dass umgekehrt nur diese meine eigene fragliche Existenz mir den Zugang eröffnet zu den letzten Fragen. Das sogenannte Existentielle wird also nicht beschworen, es wird auch nicht nebenbei gelegentlich (zur Veranschaulichung) angeführt, sondern es gehört ganz ins Thema selbst. Denken Sie die Wand und dann denken Sie den, der die Wand denkt, und dann vertiefen Sie sich in der unendlichen oder gar unmöglichen Möglichkeit, ein Ich, ein Selbst zu sein! Wer von diesem Erkenntnisblitz getroffen ist, dem erscheint alle selbst-lose Objektivität und Wissenschaftlichkeit, auch wenn Sie sich noch so kritisch und wichtig glaubt und gibt, nicht nur als relativ naiv und oberflächlich, sondern auch als relativ langweilig und gleichgültig. Dass wir existieren, verlangt, dass wir leidenschaftlich denken und das heißt philosophieren!

Was aber noch als Drittes zur Philosophie gehört, wie sie uns von einem Lehrer wie Janke vermittelt wird, ist die Weite, ist der umfassende Horizont, ist dies, dass das Denken sich auf *alle* Weltbezüge des Menschen bezieht; dass also die Philosophie es nicht ängstlich, kleingeistig nötig hat, sich gegen die Kunst oder die Religion zu isolieren, gar zu immunisieren oder (was fast dasselbe ist) diese ganz ihrem Bescheidwissen zu unterwerfen, sondern dass sie sich diesen fragend, lernend zu öffnen vermag. Das nennt man gewöhnlich Bildung. Ungewöhnlich ist es, wenn diese sich Ihres höheren Dilettantismus weder schämt noch rühmt, sondern eben als Philosophie, als umfassende und selbstkritische Liebe zur Weisheit bewusst ist. Mit Janke haben wir gelernt, die Worte eines griechischen Dichters oder eines biblischen Propheten, überhaupt die Werke der Kunst und die Weisheiten der Religionen und zwar nicht nur im Allgemeinen, sondern in ihrer unreduzierbaren Konkretion als Wahrheiten (Wahrheitsbezüge und -bezeugungen) ernster zu nehmen als alle Versuche, sich ihrer theoretisch zu bemächtigen und zu versichern.

Und zu solcher philosophischen Bildung gehört nicht nur, dass keine Frage zu groß ist, um sie zu wagen, sondern auch, dass keine Erscheinung des Lebens zu gering ist, um sie zu reflektieren. Es gilt, alle Verhaltungen und Erfahrungen des Menschen im Alltag, in der Wissenschaft, in der Politik, im Spiel, in Liebe und

Freundschaft, betrachtungswürdig zu nehmen. Auch das gehört zu dem wunderbaren, hohen und genauen Anspruch der Philosophie, alles zwischen Sein und Nichts zu (be)denken.

Die Höhe und Strenge des Anspruchs, die Leidenschaftlichkeit des Denkens, die Weite des Horizontes – nur darin genau bewahrt sich die Philosophie an der Universität. In Janke Lehrart gehörte das wie selbstverständlich zusammen, so selbstverständlich, dass er gar nicht damit beschäftigt war, auf beschränktere Vorstellungen des universitären Philosophierens Rücksicht zu nehmen oder sich davon auch nur abzusetzen. Es ging nur darum, dass philosophiert wird.

Wie konnte Janke diesen hohen Anspruch so rein halten, so unbeirrt durchhalten? Damit komme ich zuletzt noch zu den drei Nebensachen: Ironie, Beredsamkeit und Großzügigkeit.

Auch die drei gehören zusammen, machen den schönen Stil aus, die Form, in der Janke die Philosophie ihrem wesentlichen Anspruch und Gehalt nach an der Universität lebendig zu halten vermochte.

Die Philosophie, das wissen wir seit Platon, muss und kann auch für sich werben. Die beredte, schöne und dialogische, dramatische Sprache und Selbstdarstellung gehört anfänglich zur Philosophie. Denken lehren heißt auch: ansprechen, ansprechend sprechen, Interesse wecken, hinführen, ja verführen zu der Anstrengung der Begriffsarbeit. Solchem Hineintäuschen in die Wahrheit nimmt sich der Lehrer der Philosophie - auch mit der dazugehörigen Selbstironie – an. Seine freie und schöne Beredsamkeit ist von der Art, dass sie ihre Kunstbemühungen auch noch vor sich selbst verbirgt (*egere artem*), indem sie sich zuletzt frei bewegt durch alle Wendungen Stillagen philosophischer Rede: durch die Dramatik von Frage und Antwort, den Aufbau und das Aushalten der Spannungsbögen, durch Vereinfachung und Zuspitzung, geschliffenen argumentativen Zuschnitt, das hohe oder schlichte Pathos der Evidenz, das Raffinement der Reflexion, die evozierende Paradoxie. All das hilft dem Anspruch der Philosophie auch „anzukommen“ und umso mehr, wenn es von großzügiger, generöser, menschenfreundlicher Ironie durchstimmt ist, die sich auch das hinführende Beispiel, die glänzende, bestechende Formulierung, die siegreiche Klärung erlaubt, weil sie deren Vorläufigkeit auch nur vorläufig nimmt.

Janke hat seine Veranstaltungen auch in diesem Sinne protreptisch und hermeneutisch ernst genommen und durchgestaltet. Er erschien immer beschwingt und konzentriert, auf den Augenblick vorbereitet, motiviert und motivierend, aber zugleich gelassen und frei. Seine freie und schöne Beredsamkeit hat uns frei und gespannt und bereit gemacht für die Sache, für die Schwierigkeiten, für den hohen Anspruch der Sache, sie hat uns angeregt, durchzuhalten, und sie hat letztlich die Genauigkeit des Sprechens als Genauigkeit des Denkens vorgeführt und begründet.

Gelegentlich hat Janke gesagt, dass ein Hochschullehrer jedes Mal glauben muss, dass es von seiner heutigen Veranstaltung abhängt, ob die Welt in Ignoranz versinkt oder diesem Schicksal noch einmal entrissen wird. Natürlich war das Ironie, auch

Selbstironie des professoralen Eifers und Wichtigkeitsgefühls, aber in dieser Ironie lag wiederum auch die ernste Anerkennung solch produktiver Selbstüberschätzung. Wie bei jeder philosophischen Ironie lässt sich Ernst und Unernst, Wahrheit und Täuschung und Selbsttäuschung nicht ganz leicht auseinanderhalten.

So auch wenn Janke uns darauf hingewiesen hat, wie sinnvoll es ist, dass es verschiedene Lehrer der Philosophie an verschiedenen Universitäten gibt, weil so jeder einen Lehrer finden kann, der zu ihm passt. Auch in dieser Bemerkung spielte die Ironie. Aber eine großzügige Ironie. Diese Großzügigkeit gegen andere und gegen sich selbst, die Generösität gegenüber jeder menschlichen Endlichkeit und Eigenheit hat es Janke ermöglicht, als philosophischer Lehrer auch menschlich zu überzeugen, d.h. uns als je andere Menschen zu erreichen und zu überzeugen.

Die großzügige Ironie bezog Janke auch auf die eigene Position, die eigene Art des Philosophieren, nämlich zuletzt auf deren Zufälligkeit. Ich weiß noch, wie erstaunt ich mich belehrt fand, als Sie, lieber Professor Janke, einmal gesagt haben, dass es der Zufall macht, was für einer Philosophie einer anhängt. Der Zufall etwa, an was für eine Universität und an was für einen Lehrer man gerät - der Zufall und nicht etwa die eigene vernünftige Wahl! Das hat mich erst fast entmutigt, diese Einsicht auch in meine philosophische Zufälligkeit, - bis ich (wieder durch Janke) aufmerksamer darauf wurde, welcher dunkle Sinn vielleicht gerade im Zufall liegt: Zufall, Fortuna, Tyche, das weist nämlich in jenes Geflecht von Glück und Schicksal und Gnade und Freiheit und Notwendigkeit, das die Philosophen eigentlich immer bedenken, wenn sie ihre ersten und letzten Fragen stellen, etwa wie das Ich sich selbst schlechthin setzen kann, wie Gott als unbegreiflicher begriffen werden kann, wie das Sein und Nichts dadurch, dass sie absolut verschieden sind, gerade dasselbe sind?! Das Anfängliche bleibt rätselhaft. Der Zufall bewahrt das Rätsel und beschenkt uns dadurch mit unerschöpflichen Einsichten.

NEUES AUS BUND UND LÄNDERN

Ist alles gut, was neu ist? – Zur Einführung des Ethik-Unterrichtes in Berlin

Er beginnt zu meist mit der Suche nach dem Ich und wo endet er? Das offizielle Ende des Ethik-Unterrichtes ist die zehnte Klasse, dann haben die Berliner Schülerinnen und Schüler vier Jahre Ethik-Unterricht absolviert. „Und?“, könnte man fragen, was haben sie dann gelernt? Auch wenn wir in Berlin jetzt erst die Halbzeit erreicht haben, die Gespräche auf den Regionalkonferenzen machen Mut, der Ethik-Unterricht scheint aller Kritik zu trotzen und für Schüler und Lehrer ein Erfolg zu werden.

Ordentliches Schulfach ist Ethik sei dem Schuljahr 2006/2007, es wurde zunächst für die 7. Jahrgangsstufe eingeführt. Seit dem Schuljahr 2007/2008 gibt es nun den Ethikunterricht in den Jahrgangsstufen 7 und 8, d. h. die ersten Ethikschüler, die die zehnte Klasse beenden werden, wird es im Schuljahr 2009/2010 geben. Diese Schülerinnen und Schüler haben damit auch die Qualifikation erworben – soweit sie eine Oberschule besuchen, in der Philosophie angeboten wird – , Philosophie als mögliches Abiturfach zu wählen.

Der Ethik-Lehrer ist mit jeder neuen Lerngruppe vor die Herausforderung gestellt, den schlanken, aber anspruchsvollen Rahmenlehrplan Ethik individuell angepasst auf die Lerngruppe umzusetzen. Der Rahmenlehrplan ähnelt in dieser Hinsicht dem des Faches Praktische Philosophie in NRW, beschränkt sich aber – dem Namen des Faches entsprechend – inhaltlich auf die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen. Die folgende Übersicht zeigt, dass der Lehrer/die Lehrerin bei der Auswahl eines geeigneten Themas viel Freiheit hat. Er muss jedoch immer im Blick haben, ob er/sie die drei Perspektiven im Hinblick auf die Förderung der zentralen Kompetenz der ethischen Reflexion angemessen berücksichtigt:

- ?? Individuelle Perspektive: Welche Bedeutung hat das Thema für die Lebenswirklichkeit des Einzelnen?
- ?? Gesellschaftliche Perspektive: Welche Bedeutung hat das Thema für das Zusammenleben in der Gesellschaft?
- ?? Ideengeschichtliche Perspektive: In welchen kulturellen Traditionszusammenhängen steht das Thema?

Und gleichzeitig muss er/sie überprüfen, ob er/sie sich mit der Wahl des Unterrichtsthemas nicht immer nur in einem Themenfeld bewegt. Eine Zuordnung der Themenfelder zu den Jahrgangsstufen ist nicht Pflicht und auch nicht konsequent im Sinne des Rahmenlehrplans, hat sich jedoch an vielen Schulen aus pragmatischen Gründen etabliert, auch weil die Schulbuchverlage in der Regel ihre Lehrwerke nach diesen Themenfeldern strukturieren.

1. Themenfeld Identität, Freundschaft und Glück	2. Themenfeld Freiheit, Verantwortung und Solidarität	3. Themenfeld Diskriminierung, Gewalt und Toleranz
4. Themenfeld Gleichheit, Recht und Gerechtigkeit	5. Themenfeld Schuld, Pflicht und Gewissen	6. Themenfeld Wissen, Hoffen und Glaube

Da die Einführung des Ethik-Unterrichtes nicht einem bloßen Mangel an Wissen über Ethik geschuldet ist, sondern der erkannten und ernstgenommenen Bedeutung, den eine bekenntnisfreie ethische Bildung für die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hat, steht die Vermittlung der Sachkenntnis nicht im Mittelpunkt des Unterrichts. Zentrale Fragen wären zum Beispiel:

Welches sind die Themen, die der Lerngruppe nicht nur einen Wissenszuwachs bringen, sondern sie zum Nachdenken über sich selbst, ihr Verhältnis zu Anderen, zur Gesellschaft, zur Politik, zur Zukunft unserer Erde etc. anregen. Welche Methoden helfen, das Klassenklima, die Sozialstruktur der Lerngruppe transparent zu machen und positiv zu beeinflussen? Wie kann ich kognitiv anspruchsvolle Inhalte schülerorientiert aufarbeiten?

Wer einen Blick in den Rahmenplan wirft, der stellt zugleich fest, dass das neue Unterrichtsfach sich zur Aufgabe gemacht hat, Ethik nicht nur als Teildisziplin der Philosophie zu verstehen, sondern als Reflexion über die Lebensführung. Im Mittelpunkt steht die Frage „Was ist ein gutes Leben und wie kann man es führen?“ (Rahmenplan Ethik S. 9).

Um dieses Nachdenken nachhaltig zu initiieren bedarf es auf Lehrerseite nicht nur der Kenntnisse über die Lebenswelt der Schüler, sondern eines großen Verfügungswissens der Ideengeschichte. Zentrale Bezugswissenschaft ist die Philosophie, ihr an die Seite gestellt sind unabdingbar die Religionswissenschaft, die Soziologie, die Psychologie.

„Unter Philosophie wird das methodisch geleitetete Nachdenken über die Grundlagen des menschlichen Denkens, Handelns und Seins verstanden. Kennzeichnend für den philosophischen Umgang mit Problemen ist, scheinbar Selbstverständliches in Frage zu stellen und möglichst keines der Vorurteile, die dem alltäglichen Denken und Handeln zugrunde liegen, der kritischen Prüfung zu entziehen.“ (Rahmenplan Ethik, S. 9)

Meine persönlichen Erfahrungen als Ethik-Lehrerin an einem Pankower Gymnasium erstaunen mich zuweilen selbst, weil ich nicht selten Themen mit einer reflexiven Intensität behandle, wie es mir auch im Anfangsunterricht Philosophie nicht immer gelingt. So zum Beispiel in einer Unterrichtseinheit in einer achten Klasse mit dem Thema „Können Tiere glücklich sein?“. Es zeigte sich, dass sich die ersten intuitiven Antworten auf diese Frage von der schriftlich formulierten Antwort am Ende der Einheit deutlich unterscheiden.

Und ich denke, Vergleichbares lässt sich auch von anderen Schultypen berichten. Gespräche mit Kollegen und Kolleginnen paraphrasierend lässt sich festhalten, wer die zentrale Kompetenz „ethische Reflexion“ im Bezug auf seine Unterrichtskonzeption und Unterrichtsdurchführung ernst nimmt und die Schüler und Schülerinnen da abholt, wo sie stehen, der erzielt einen spürbaren Zuwachs an Reflexivität, d. h. eine Ausdifferenzierung von Fragestellungen, eine Erweiterung des Begriffshorizontes, eine stärkere Vernetzung von Wissen/Kenntnissen, eine Sensibilisierung für ethisch/philosophische Probleme etc.

All das Lob, das ich vorher ausgesprochen habe, soll aber nicht vergessen lassen, dass es auch immer noch offene und so leicht nicht behebbare Probleme gibt:

- Schülerinnen und Schüler bzw. Eltern haben immer noch schiefe Vorstellungen, was im Schulfach Ethik gelernt wird.
- Die dreisemestrige Weiterbildung kann kein grundständiges Fachstudium ersetzen.

- Die besondere Aufgabe des Ethikunterrichts, den Dialog der verschiedenen Kulturen und Religionen zu fördern, wird immer noch zu wenig verstanden, so dass es der Initiative ProReli, die einen Volksentscheid zur Einführung eines Wahlpflichtfaches Ethik/Religions- und Weltanschauungsunterricht anstrebt, gelungen ist, relativ viele Unterschriften für ein Volksbegehren zu sammeln.

Um den Bedarf an Ethiklehrern/-lehrerinnen zu decken, wurde 2006/2007 ein Weiterbildung eingerichtet, die ersten beiden Durchgänge dieser dreisemestrigen wöchentlichen sechsstündigen Seminarveranstaltung sind beendet. Obwohl die ersten Studentinnen und Studenten an der Freien Universität und an der Humboldt-Universität mit dem Ethik-Studium begonnen haben, sind sicher noch einige Weiterbildungskurse in den nächsten Jahren erforderlich.

Tanja Kunz

Philosophieren am Maristenkolleg Mindelheim/Bayern

Am *Maristenkolleg* in Mindelheim, einem der größten Gymnasien Bayerns, hat sich nach dem erneut gescheiterten Versuch einen Landesverband Philosophie zu gründen ein ganz anderer Weg gefunden, philosophische Anliegen in den gymnasialen Unterricht zu integrieren:

über 40 Schülerinnen und Schüler organisieren sich in einem Verband, der sich bemüht, im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten Philosophie in die Schule zu bringen.

Als Mittelpunkt hat sich das „*Mindelheimer Philosophische Cafe*“ herausgebildet, das zweimal pro Schuljahr an einem Abend Gesprächsmöglichkeit über ein vorgegebenes Thema bietet. Schule, Stadt Mindelheim und die örtliche Presse arbeiten in diesem Anliegen zusammen.

Ein in Mindelheim ansässiger Verlag als Sponsor ermöglichte es den Schülerinnen und Schülern einige Tage im Januar in einem schwäbischen Bildungshaus miteinander ein Konzept für die nächsten Jahre zu erarbeiten.

Über die Schule hinaus wurde der Verein „*Philosophierende Jugend e.V.*“ gegründet, der die Forderung nach Philosophie als ordentlichem Unterrichtsfach an bayerischen Gymnasien dem Kultusministerium gegenüber vertreten möchte.

Mit einer eigenen Homepage und einem Programm für schulische und außerschulische Aktivitäten treten Verein und Schülerverband an die Öffentlichkeit.

Zum ersten Mal nahmen Kollegiatinnen und Kollegiaten des Maristenkollegs am bundesweiten philosophischen *Essaywettbewerb* teil. Jakob Zanker, K13, konnte dabei mit seinem Beitrag Beachtung erwecken, die sich auch in der Berichterstattung der Presse vor Ort auswirkte.

Nach relativ kurzer Zeit ist die Philosophie eigenständiges Thema an der Schule geworden und findet bei den Schülerinnen und Schülern der Mittel- und Oberstufe großes Interesse.

Hubertus Stelzer

Tagungsbericht

Fachtagung „Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen“ des Fachverbandes Philosophie e.V. in Bad Tölz



Am 28. und 29. 09.2007 tagte der Fachverband Philosophie e.V. erstmalig im Freistaat Bayern. Die Teilnehmenden konnten in dem harmonischen Ambiente der schön gelegenen Villa Vivedi in Bad Tölz nicht nur das Vor-alpenland, sondern auch die interessanten Vorträgen, kontroversen Diskussionen und inspirierenden Workshops genießen. Martina Dege (Hamburg) eröffnete am Freitag-

morgen die Tagung, in der die Fragen des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen (PmKJ) im Zentrum standen. Prof. Dr. Ekkehard Martens (Universität Hamburg), der sich seit mehr als 20 Jahren auf diesem Gebiet bewegt und ein anerkannter Sachkenner des PmKJ ist, ließ in seinen Ausführungen die Stolpersteine nicht unerwähnt und erläuterte die Tätigkeit des Philosophierens anhand seines Fünf-Finger-Modells, welches mittlerweile Einzug in Lehrwerke und Curricula gefunden hat. Nachdrücklich machte Martens klar, dass eine Haltung der Neugier und der Offenheit zum Philosophieren führen könnte, eine philosophische Tätigkeit sich aber durch abstraktes Denken auszeichnete. Der „philosophische Aufschwung“ im Denken erforderte eine kompetente Handhabung der den sokratischen Dialogen abgelesenen Methoden, kurz: Phänomenologie, Hermeneutik, Analytik, Dialektik und Spekulative Methode. Diese fünf Methoden sind gleichzeitig fünf Kriterien für das Philosophieren. Mit diesen Werkzeugen ausgestattet, kann der philosophierende Mensch grundlegende Lebensfragen begreifen.

Prof. Dr. Karlfriedrich Herb (Universität Regensburg) stellte anschließend aufschlussreiche Analogien zwischen Sokrates und Colombo auf. Nicht nur, dass beide Figuren mit einem einzigen Namen auskommen, so genügen sich auch beide mit dem Ziel, dass der Andere die Wahrheit selbst entdeckt. Das selbstkritische Urteil ist beiden Figuren das Kernelement der Wahrheitssuche. Herb zeigte in unterhalt-samer Weise, dass mit der Ironie als Methode der Andere zum Sprechen und so zur Erkenntnis gebracht werden kann. So die Erkenntnis dann auf der Seite des Täters (Colombo) bzw. des Philosophierenden (Sokrates) liegt, wird das „Gespräch vor dem Gespräch“ freigelegt und der Prozess der Anamnese gelingt.

Nach diesen theoretischen Überlegungen untersuchte PD Dr. Stephan Sellmaier (Ethikzentrum der Universität München) am Abend die Fähigkeiten zum morali-

schen Handeln. Sellmaier führte die Zuhörer geschickt von der Tugendethik zur Pflichtenethik um so die Zusammenführung theoretischen Wissens mit der Fähigkeit, das Wissen auch umzusetzen, darzulegen. Letztlich betonte er die Ausbildung von situativen Kontextwissen, da das Regelwissen von Moralität allein alle nicht ausreicht. So wird die erste Stufe des moralischen Handelns, die das Wissen um das Kriterium der Moralität darstellt, mit der zweiten Stufe der situativen Erkenntnisfähigkeit erweitert. Die an den Vortrag folgende kontroverse Diskussion veranschaulichte die Unabgeschlossenheit sowohl der aufgeworfenen Fragen als auch des moral-theoretischen Diskurses. Der erste Tagungstag fand mit diesem gelungenen Abend ein schönes, philosophisches Ende.



Dr. Gabriele Münnix (Universität Innsbruck) eröffnete den zweiten Tag mit dem Versuch einer Begründung des Philosophierens und veranschaulichte anhand zahlreicher philosophischer und pädagogischer Positionen von Marc Aurel über Nietzsche zu Piaget die Didaktik des Perspektivwechsels vor. Da das „Ich“ am „Du“ wachse (Piaget) und mit der Anzahl an Perspektiven das „Ich“ an Stärke gewinne, ist der Prozess der Ich-Identität mithilfe eines multiperspektivischen Philosophierens der nachhaltige Nutzen des Philosophierens mit Kindern. Der Multiperspektivismus erlaubt die Dinge im rechten Verhältnis zu betrachten. Werteerziehung, als Ziel ethischer Erziehung, kann, so Münnix, gelingen.

Mit praxisnahen Workshops von Unterrichtspraktikern wurden in unterhaltsamen Arbeitsgruppen geeignete Arbeitsweisen, neue Methoden und Inhalte präsentiert. Die Teilnehmer konnten biographiebasiertes Philosophieren (Dege), das Philosophieren mit Kindern im Allgemeinen (Mechtild Ralla) oder das Philosophieren zu Vorurteilen und Urteilen (Münnix) diskutieren, und das Sokratische Gespräch (Dr. Barbara Weber) sowie den philosophischen Werkzeugkasten (Felix Lund) in der Praxis selbst erproben. Auch das Philosophieren mit Filmen (Dr. Bernd Rolf) wurde thematisiert und eröffnete neue Wege im elementaren Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen.

Die Wege von Bad Tölz wurden den Teilnehmern mit einer informativen und landschaftlich sehr sehenswerten Wanderung auf den Spuren Thomas Manns gezeigt, so dass sich die Teilnehmer am Samstagnachmittag nach einer gelungenen, vielfältigen und reichen Tagung aus dem schönen, bayerischen Voralpenland verabschieden konnten.

TAGUNGSANKÜNDIGUNGEN

Philosophische Problemreflexion Experimentieren und argumentieren mit und an Texten und Bildern

**Tagung des Fachverbandes Philosophie Rheinland-Pfalz
unter Mitarbeit der Fachberatung Philosophie und Ethik Rhl.-Pf.**

**4./5. September 2008
IFB Boppard, Mainzer Str. 46**

Tagungsprogramm (vorläufig):

Donnerstag, 04.09.2008

- 9:30 Uhr Anmeldung
- 10:00 Uhr Begrüßung/ Einführung in die Thematik
- 10:30 – Arbeitsgruppen (mit indiv. Kaffeepause)
- 12:30 Uhr
- 12:30 – Mittagspause
- 14:00 Uhr
- 14:30 – Arbeitsgruppen (mit indiv. Kaffeepause)
- 16:00 Uhr
- 17:00 – Prof. Holm Tetens (Freie Universität Berlin):
- 18:30 Uhr Vortrag, anschl. Diskussion
- 19:00 Uhr Abendessen
- 20:30 Uhr Weinprobe

Freitag, 05.09.2008

- 9:00 – Arbeitsgruppen (mit indiv. Kaffeepause)
- 11:00 Uhr
- 11:00 – Gedankenexperimente im Philosophie- und Ethikunterricht (Leitung:
12:30 Uhr Helmut Engels)
- 13:00 Uhr Mittagessen / Abreise

Arbeitskreise: Argumentationsstrategien (Leitung: NN)

Gedankenexperimente im Philosophie- und Ethikunterricht (Leitung: Helmut Engels)

Philosophische Problemreflexion mit und an Bildern (Leitung: Stefan Maeger)

Philosophische Problemreflexion mit und an Filmen (Leitung: Bernd Rolf)

Teilnehmergebühr: 10 €

Unterbringung:

Pension-Gästehaus „Bei Schinderhannes und Julchen“, Seminarstr. 9, Boppard

www.schinderhannes-und-julchen.de

Kosten für Übernachtung, Frühstücksbuffet, Abendessen (Buffet mit warmen und kalten Speisen) sowie Weinprobe (Weingut Lorenz, Boppard, mit Besichtigung des Weinkellers): **55 €**

Anmeldeschluss: 18. August 2008

Teilnehmer aus NRW, Hessen und Baden-Württemberg sind ebenfalls herzlich willkommen.

Nähere Informationen bei der Landesvorsitzenden Dr. Silke M. Kledzik, E-Mail:

sima.kledzik@arcor.de

Wegbeschreibung zum IFB Boppard

Von der Autobahn kommend: A61 Richtung Koblenz bzw. Mainz / Ludwigshafen – Abfahrt Boppard/Buchholz – an der Kreuzung links Richtung Hermeskeil / Boppard Zentrum (Hunsrückhöhenstraße) fahren – nach 2 km links abbiegen (Richtung Boppard / Bad Salzig). Immer der Straße Richtung Boppard bis zum Ortsanfang (nicht davor rechts nach Buchenau abbiegen) folgen – nach dem Ortschild vor der Ampel halb rechts (Marienberger Hohl) hinunter fahren, nach einer scharfen Rechtskurve (gegenüber liegt die Einfahrt auf das obere Parkdeck des Parkhauses) – der Vorfahrtstraße folgen, durch die Unterführung (Casinostraße) – an der Kreuzung rechts halten – nach ca. 20m gelbe Villa auf linker Seite. Fahrzeit ca. 15 Minuten

Von der B 9 aus Richtung Bingen kommend: 1. Abfahrt Boppard, der Straße ca. 350m folgen – bis zur gelben Villa auf rechter Seite (neben der Polizei)

Von der B 9 aus Richtung Koblenz kommend: Am einfachsten auf der B 9 an Boppard vorbeifahren, am Ende der Stadtmauer und der Häuserreihe (Farbengeschäft Geifes) links ab nach Boppard hinein fahren = Mainzer Straße – s.o.

Parkleitsystem (Fußweg vom Parkplatz zum IFB jeweils 2 Minuten):

„City-Parkdeck“ (P1), oberes Parkdeck gebührenfrei, unteres Parkdeck mit Parkscheibe 4 Stunden, Parkplatz „An der Polizei (P2)“ gebührenfrei, Einfahrt Kaiser-Friedrich-Straße) oder weitere Parkplätze am Rhein in Nähe des IFB (mit Parkscheibe 4 Stunden). Bitte beachten Sie, dass auf dem Gelände des IFB RFZ Boppard keine Parkplätze zur Verfügung stehen.

LEBENSWELT UND WISSENSCHAFT
XXI. DEUTSCHER KONGRESS FÜR PHILOSOPHIE



XXI. Deutscher Kongress für Philosophie

15.-19. September 2008

Universität Duisburg-Essen, Campus Essen

Unter dem Titel „Lebenswelt und Wissenschaft“ wird sich der XXI. Deutsche Kongress für Philosophie schwerpunktmäßig mit Fragen beschäftigen, die an der Nahtstelle von philosophischem Denken und fachwissenschaftlichen Forschungen einerseits sowie philosophischem Denken und aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen andererseits liegen. Wir hoffen, dass diese thematische Ausrichtung einen großen Teil der deutschen Philosophen fachlich anspricht, ohne konturlos zu wirken.

Der Kongress wird sich traditionsgemäß in Kolloquien und Sektionen gliedern. In den Kolloquien, die vormittags stattfinden, halten je drei Redner einen 40-minütigen Vortrag mit anschließender Diskussion (20 Min.).

Während in den Kolloquien zumeist renommierte Wissenschaftler zu Wort kommen, sollen in den Sektionen, die nachmittags stattfinden, vorrangig Nachwuchswissenschaftler die Möglichkeit erhalten, ihre Arbeit zu präsentieren und zu diskutieren. Für die Sektionsvorträge sind jeweils 40 Minuten inklusive Diskussion vorgesehen. Pro Sektion werden fünf Redner eingeladen. Neben den Kolloquien und Sektionen wird es zwei öffentliche Abendvorträge geben, für die *Julian Nida-Rümelin* und *Wolfram Hogebe* gewonnen werden konnten; den Abschlussvortrag wird *Jürgen Habermas* halten.

Sektionen: Ästhetik, Angewandte Logik und Informatik, Anthropologie, Argumentation und Rhetorik, Erkenntnistheorie, Handlungstheorie, Informationsethik, Interkulturelle Philosophie, Lebenskunst und Orientierung, Religionsphilosophie, Medizinethik, Musikästhetik, Neurowissenschaften und Hirnforschung, Phänomenologie, Politische Philosophie, Rechtsphilosophie, Sprache und Kommunikation, Technikphilosophie, Umweltethik, Wirtschaftsethik, Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften, Wissenschaftstheorie der Naturwissenschaften, Wissenschaftstheorie der Sozialwissenschaften

Information und Anmeldung: www.dgphil2008.de

FACHVERBAND PHILOSOPHIE E. V.

Bundvorsitzender

Dr. Bernd Rolf
Hubertusstr. 123
47623 Kevelaer
E-Mail: berndrolf@freenet.de

Bundeskassenwartin

Dr. Tanja Reinlein
Dominikus-Vraetz-Str. 27
41238 Mönchengladbach
tanjareinlein@web.de

Stellvertretende Bundesvorsitzende

Martina Dege
Heinrich-Barth-Str. 8
20146 Hamburg
E-Mail: m.dege@hamburg.de

Schriftführer

Felix Lund
Stresemannstr. 84
22769 Hamburg
felix.lund@lo-net.de

Landesverband Baden-Württemberg

Dr. Eva Hirtler
Südenstr. 30
76137 Karlsruhe
E-Mail: E.Hirtler@t-online.de

Landesverband Bremen

Daniela Hoff-Bergmann
Helmer 18
28359 Bremen
E-Mail: Hoff-Bergmann@nord-com.net

Landesverband Hessen

Dr. Susanne Nordhofen (kommissarisch)
Stifterstr. 28
61130 Nidderau
EuS.Nordhofen@t-online.de

Landesverband Niedersachsen

Till Warmbold
Granastr. 6
30823 Garbsen
E-Mail: TillWarmbold@gmx.de

Landesverband Rheinland-Pfalz

Dr. Silke Kledzik (kommissarisch)
Schenkendorfstr. 12 a
56068 Koblenz
sima.kledzik@arcor.de

Landesverband Schleswig-Holstein

Jutta Kähler
Adolfplatz 1
23568 Lübeck
E-Mail: jutta-kaehler@t-online.de

Landesverband Berlin

Tanja Kunz
Erich-Weinert-Str. 52
10439 Berlin
E-Mail: t.kunz@gmx.com

Landesverband Hamburg

Martina Dege
Heinrich-Barth-Str. 8
20146 Hamburg
E-Mail: m.dege@hamburg.de

Landesverband Mecklenburg-Vorpommern

Torsten Köpp
Ahornweg 40
19069 Seehof
E-Mail: wacker-koepf@freenet.de

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Klaus Draken
Am Dönberg 65 h
42111 Wuppertal
E-Mail: Klaus.Draken@gmx.de

Landesverband Sachsen-Anhalt

Dr. Gisela Raupach-Strey
Uhlandstr. 6
06114 Halle
E-Mail: gisela.raupach-strey@phil.uni-halle.de

Ansprechpartner Bayern:

Hubertus Stelzer
Alpenstr. 18
87733 Marktrettenbach
muhstelzer@gmx.de

Antrag auf Mitgliedschaft im Fachverband Philosophie

(Bitte an die/den Landesvorsitzende/n senden. Anschriften auf der vorhergehenden Seite.)

Hiermit beantrage ich die Mitgliedschaft im Fachverband Philosophie,

Landesverband _____ . (Bitte unbedingt angeben!)

Name: _____

Straße: _____

PLZ Ort: _____ Tel.: _____

Ich bin im aktiven Dienst (Mitgliedsbeitrag 20 €/Jahr)

im Ruhestand (Mitgliedsbeitrag 8 €/Jahr)

Student(in), z. Zt. arbeitslos (Mitgliedsbeitrag 5 €/Jahr).

(Bitte Zutreffendes ankreuzen.) Eine Einzugsermächtigung ist beigelegt.

(Ort)

(Datum)

(Unterschrift)

Einzugsermächtigung

Hiermit ermächtige ich den Fachverband Philosophie e.V. widerruflich, die von mir zu entrichtenden Beitragszahlungen für den Fachverband Philosophie e.V. bei Fälligkeit zu Lasten meines Kontos

Nr.: _____ Kontoinhaber: _____

bei Kontoinstitut: _____ Bankleitzahl: _____

mittels Lastschrift einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des Kreditinstitutes keine Verpflichtung zur Einlösung.

Zur Sicherheit des Kontoinhabers ist gesetzlich geregelt, dass für jede Lastschrift vom Kontoinhaber innerhalb von sechs Wochen die Rückbuchung verlangt werden kann.

(Ort)

(Datum)

(Unterschrift)