

Mitteilungen
des
Fachverbandes
Philosophie

2022

62

**Mitteilungen des
Fachverbandes Philosophie**

Was kann Philosophie- und
Ethikunterricht leisten?

58

**Philosophieunterricht in
Nordrhein-Westfalen**

Toleranz – Vom Wert der Verschieden-
heit der Anschauungen

▶ MITTEILUNGEN DES
FACHVERBANDES PHILOSOPHIE E.V.
62

▶ PHILOSOPHIEUNTERRICHT
IN NORDRHEIN-WESTFALEN
BEITRÄGE UND INFORMATIONEN
58

2022



Impressum

**Mitteilungen des
Fachverbandes Philosophie e.V.
Nr. 62/2022**

HERAUSGEBER:

Marco Schepers
für den Bundesvorstand des
Fachverbandes Philosophie e.V.

VERANTWORTLICH I.S.D.P.:

Marco Schepers
Große Rittergasse 13
60594 Frankfurt am Main
vorstand@fv-philosophie.de
www.fv-philosophie.de
www.twitter.com/FVPhilosophie
www.facebook.com/FachverbandPhilosophie
www.instagram.com/fachverbandphilosophie

**Philosophieunterricht in
Nordrhein-Westfalen
Beiträge und Informationen
Nr. 58/2022**

HERAUSGEBER:

Stefan Ochs
für den Landesverband
Nordrhein-Westfalen im
Fachverband Philosophie e.V.

VERANTWORTLICH I.S.D.P.:

Stefan Ochs
Schönhauser Straße 19
50968 Köln
Tel. 01 74 / 3 33 32 77
nrw@fv-philosophie.de
www.fv-philosophie-nrw.de

Liebe Mitglieder des Fachverbandes Philosophie e.V.,
liebe Philosophie-Interessierte,

seit dem 01.10.2021 ist der Fachverband Philosophie e.V. in allen 16 Bundesländern mit Landesverbänden vertreten. Das ist sicherlich ein Grund zur Freude, da wir uns nun offiziell in ganz Deutschland für die Belange des *Philosophieunterrichts* aber auch der Fächer, die mit der Bezugsdisziplin *Philosophie* angeboten werden, also *Ethik*, *Lebenskunde-Ethik-Religion*, *Philosophieren mit Kindern*, *Praktische Philosophie* und *Werte-und-Normen*, einsetzen können. Gleichzeitig macht es erneut deutlich, wie unübersichtlich die Situation in ebendieser Fächergruppe ist. Bildung ist Ländersache. Deshalb braucht es die Landesverbände, denn in manchen Bundesländern wird ausschließlich das Fach *Philosophie* angeboten, in manchen sowohl *Philosophie* als auch eines der weiteren Fächer. Was bedeutet dies für unser Selbstverständnis als Lehrkräfte?

Die Beiträge dieser 62. Mitteilungen des Bundesverbandes stehen daher im Lichte der Frage: *Was kann Philosophie- und Ethikunterricht leisten?* Neben einer Kurzübersicht über die unterschiedlichen Ausgangslagen, sollen mit drei weiteren Beiträgen Antworten auf die Titelfrage gefunden werden. Ein weiterer Beitrag soll eine unterrichtsnahe Perspektive aufzeigen.

Wie üblich erscheinen auch diese Mitteilungen, trotz der getrennt zu betrachtenden eigenständigen Veröffentlichungen, wieder in Verbindung mit dem Landesverband Nordrhein-Westfalen als Doppelausgabe. Der Schwerpunkt der Mitteilungen des Landesverbandes, *Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen Nr. 58*, liegt dieses Mal auf dem Thema *Toleranz* (S. 97 – 125).

Die Mitteilungen konnten erneut nur durch das ehrenamtliche Engagement von vielen entstehen. Besonders danken möchten wir an dieser Stelle wieder den Verfasser:innen der Beiträge und hoffen, dass Ihnen die Balance aus fachwissenschaftlichen und unterrichtspraktisch-angedachten Beiträgen gefällt. Ebenso gilt Dr. Klaus Draken unser Dank für das Setzen dieser Mitteilungen.

Wenn Sie mit uns über die Mitteilungen oder die weiteren angestoßenen und im Verlauf dieser Mitteilung vorgestellten Projekte des Fachverbands ins Gespräch kommen möchten, schreiben Sie uns einen Brief oder eine Mail. Wir freuen uns über den Austausch.

Bei der Lektüre viel Freude und sinnstiftende Anregungen wünschen



Marco Schepers



Stefan Ochs

► **INHALT**

► **ANKÜNDIGUNGEN // 6**

Termine, Tagungen, Fortbildungen, Kongresse

► **MITTEILUNGEN DES FACHVERBANDES PHILOSOPHIE # 61 // 21**

MITTEILUNGEN des Bundesvorsitzenden / Einladung zur Bundes-
Mitgliederversammlung 2022 // **22**

BERICHTE aus den Ländern // **28**

MARCO SCHEPERS:

Die besondere Stellung des Faches Philosophie und seiner verwandten Fächer an
deutschen Schulen // **37**

VOLKER HAASE:

Was kann Philosophieunterricht leisten? – Ein exemplarischer Report für Ba-
den-Württemberg // **48**

JOHANNES BECHER:

Der „Nutzen des Nutzlosen“ – Was kann Philosophieunterricht leisten?
Eine Perspektive aus Unterrichtspraxis und Lehrerbildung // **60**

CHRISTIAN THEIN:

Argumentation oder Argumentieren lernen? – Reflexionen über Wege und Ziele
des Kompetenzerwerbs im Philosophieunterrichts aus aktuellem Anlass // **71**

KLAUS DRAKEN:

Was kann der Philosophie- und Ethikunterricht bei der Verarbeitung von Krisen
leisten? (10) // **86**

▶ **PHILOSOPHIEUNTERRICHT IN NORDRHEIN-WESTFALEN #57 // 97**

MITTEILUNGEN des Landesvorsitzenden // **98**

THOMAS MIKHAIL:

Toleranz als Erziehungsziel? // **100**

CHRISTIAN SEIDEL:

Jonathan Haidts *Moral Foundations Theory* als Gesprächsbasis im Unterricht?
– Ein Kurzbericht zum Arbeitskreis in Schwerte (4) // **112**

JENS SCHÄFER:

Menschen, Tiere und künstliche Intelligenzen als Personen // **116**

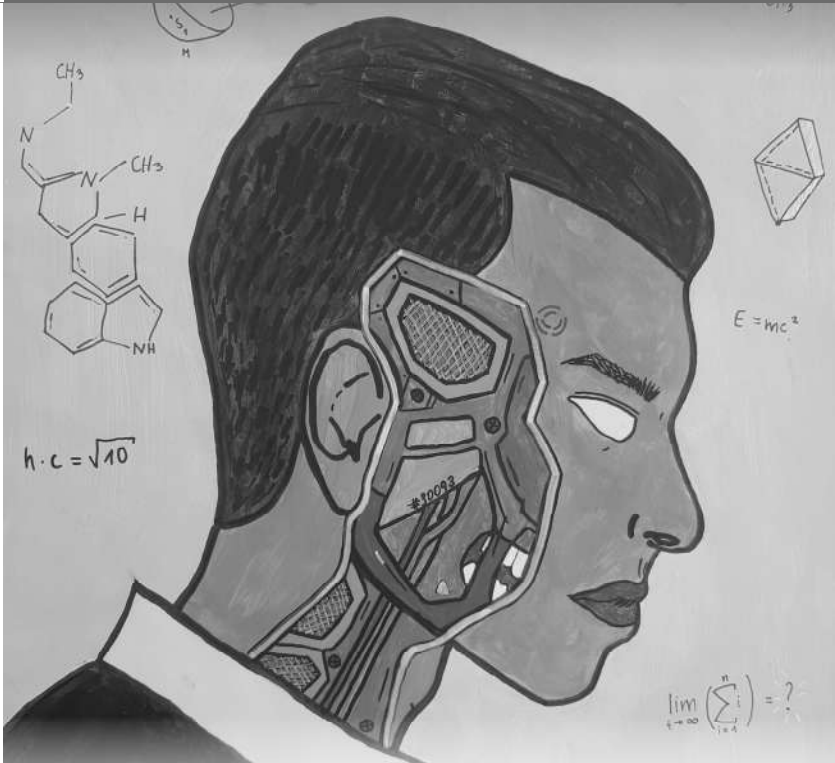
▶ **ALLGEMEINES // 126**

ANTRAG auf Mitgliedschaft // **126**

KONTAKTADRESSEN // **127**



Einladung zur Bundestagung des Fachverbandes Philosophie e.V.



Überwindung oder Verlust des Menschlichen?

Entwicklungen der Biotechnik und Digitalisierung aus ethischer Sicht

11. - 13.11.2022 in Wiesbaden (Hessen)

- Mit Beiträgen von
- Prof. Dr. Dieter Birnbacher (Universität Düsseldorf)
 - Prof. Dr. Holger Hermanns (Universität des Saarlandes)
 - Prof. Dr. Lanzerath (Universität Bonn)
 - Prof. Dr. Prieß-Buchheit (Hochschule Coburg)
 - PD Dr. Ute Gahlings (IGPP)

Anmeldungen zur Bundestagung, welche als akkreditierte Fortbildung gilt,
sind bereits jetzt möglich unter: hessen@fv-philosophie.de

Programmübersicht:

Freitag 11.11.2022	Ab 15:00 Uhr: Ankommen bei Kaffee und Kuchen Vortrag mit anschließender Diskussion: Prof. Dr. Dr. Birnbacher Im Anschluss findet die Bundesmitgliederversammlung statt
Samstag 12.11.2022	Ab 10.00 Uhr: Vorträge mit anschließender Diskussion Prof. Dr. Hermanns (Technikethik für Nerds) Prof. Dr. Lanzerath (Bioethik) Prof. Dr. Prieß-Buchheit (Projekt path2integrety/ Verantwortung in den Wissenschaften) Im Anschluss Mitgliederversammlung des Landesverbandes Hessen im Fachverband Philosophie e.V. statt
Sonntag 13.11.2022	Ab 10.00 Uhr: Vortrag mit anschließender Diskussion Prof. Dr. Gahlings (Technikethik)

Stornobedingungen der Bundestagung des Fachverbands Philosophie e.V. in Wiesbaden (11.-13.11.2022)

Gemäß den Richtlinien der Jugendherberge Wiesbaden gilt im Fall von Absagen: Absagen der Buchung aufgrund einer nachweislichen Corona-Erkrankung zum Zeitpunkt der Veranstaltung (11.-13.11.2022) können kostenfrei storniert werden.

Im Falle anders begründeter Absagen ab dem 04.10.22 (5 Wochen vor dem Veranstaltungstermin) kann keine Rückerstattung der Buchungskosten erfolgen.

Bitte beachten Sie:

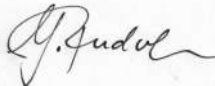
Die Abstands- und Hygieneregeln sowie ggf. Maskenpflicht und/oder Zulassungsregeln werden nach Maßgabe 2G ausgerichtet, sodass die Planbarkeit und Durchführbarkeit der Bundestagung gewährleistet ist. Wir bitten um Ihr Verständnis!

Anmeldeschluss für die Tagung: 01.10.2022

Die Veranstaltung gilt als akkreditierte Fortbildung im Fach Philosophie/Ethik. Entsprechende Teilnahmebescheinigungen können ausgestellt werden.

Auf Ihr Kommen und eine erkenntnisreiche Tagung freut sich Ihr Fachverband Philosophie

19.02.2022



Für den Vorstand des FV Philosophie e.V. Hessen

Anmeldung für die Bundestagung des Fachverbandes Philosophie in Wiesbaden vom 11.-13.11.2022

Name:

Anschrift:

E-Mail-Adresse:

Telefon:

Ich möchte folgende Leistungen im Rahmen der Bundestagung 2022 des Fachverbandes Philosophie e.V. in der Jugendherberge Wiesbaden buchen:

- zwei Übernachtungen mit Vollpension inkl. Teilnahmegebühr: 166 €
- Teilnahmegebühr halber Veranstaltungstag **mit Kaffeepause und einer Mahlzeit, ohne** Übernachtung: 50 €
- Teilnahmegebühr ganzer Veranstaltungstag **mit Vollpension,** ohne Übernachtung: 60 €
- Teilnahmegebühr **ganzer Veranstaltungstag/2 halbe Tage ohne** Übernachtung, ohne Verpflegung, **Kaffee/Tee/Wasser enthalten:** 30 €

Mit meiner Unterschrift bestätige ich die Buchung o.g. Leistungen im Rahmen der Bundestagung 2022 und erkläre mich mit den geltenden Stornorichtlinien der Jugendherberge Wiesbaden (S.2) einverstanden. Ich nehme zur Kenntnis, dass erst nach schriftlicher Anmeldung und Überweisung der Tagungskosten eine Anmeldebestätigung durch den FV Philosophie e.V. Hessen erfolgt.

(Ort, Datum, Unterschrift)

Ihren ausgefüllten Anmeldebogen senden Sie bitte per E-Mail an:

hessen@fv-philosophie.de

Die Tagungskosten bitten wir bis spätestens 01.10.2022 zu überweisen:

Sparda-Bank Hessen eG

Kontoinhaber: Fachverband Philosophie e.V. Hessen

IBAN: DE39500905000005950464

BIC: GENODEF 1512

Verwendungszweck: **Bundestagung FVP 2022, Ihr Name**

Fachverband *Werte und Normen* und *Philosophie***Einladung zur****Bildungstagung 2022**

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

Unsere Bildungstagung für die Fächer Werte und Normen und Philosophie findet auch in diesem Jahr wieder in bewährter Tradition in Springe statt. Es werden verschiedene Workshops zu aktuellen Problemstellungen und methodischen Ideen angeboten. Dazu lade ich herzlich ein!

Wir leben in sehr bewegten Zeiten. Aufgrund der aktuellen politischen Situation in Europa werden wir geplante Tagung zum Thema „Musik im Fachunterricht“ mit dem Problem von „Krieg und Frieden“ verbinden.

**Musik
in Zeiten von
Krieg und Frieden
und ihre Dimensionen im Werte-und-Normen- und
Philosophieunterricht**

16.-18. September 2022

HVHS Springe

Eröffnet wird die Tagung mit dem Vortrag von

Prof. Dr. Eike Bohlken,

Professor für Ethik an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW in
Köln sowie Bassist der Rockband Blumfeld:

**Vom Mehr der Musik – ein Plädoyer
für musik-gestützte Überzeugungsarbeit im Ethikunterricht.**

Abstract:

Als handlungsorientierte Disziplin hat es die Ethik auch, wenn nicht gar insbesondere mit den Überzeugungen und Einstellungen zu tun, die hinter menschlichem Handeln stehen. Sie betreibt Überzeugungsarbeit, wenn sie schwache Begründungen sichtbar macht oder nach besseren Argumenten sucht. Es sind aber nicht nur Texte, die überzeugen. Auch Musik kann Überzeugungskraft besitzen. Sie verfügt über wirksame Mittel (Melodien, Klänge, Rhythmen, Beats, Arrangements, ...), um Körper und Geist in Bewegung zu setzen.

Wer Songtexte im Unterricht verwendet, wird daher in vielen Fällen gut beraten sein, es nicht bei der Analyse der Worte zu belassen. Wie an ausgewählten Beispielen (Nina Simone, Blumfeld, The Who, Kristof Schreuf) veranschaulicht werden soll, gibt es ein Mehr der Musik, das Gedachtes nicht nur unterstreicht, sondern um zusätzliche Bedeutungs-ebenen bereichert.

Das Tagungsprogramm mit dem Angebot diverser Workshops wird zeitnah fertiggestellt.

Für nähere Informationen und die Anmeldung senden Sie bitte eine E-Mail an den Fachverband Niedersachsen:

niedersachsen@fv-philosophie.de

oder

christoph.wolter@gymbane.eu

► LANDESVERBAND NORDRHEIN-WESTFALEN



**Fachverband
Philosophie e.V.**
Landesverband NRW



Katholische Akademie
Schwerte

Der Fachverband Philosophie NRW und die Katholische Akademie Schwerte laden zur Jahrestagung 2022 des Fachverbandes ein

Sind wir noch zu retten?

Der Mensch und ‚seine‘ Natur –

zur Verhältnisbestimmung einer gestörten Beziehung

am 19. – 20. Dezember 2022

im Kardinal-Jaeger-Haus, Schwerte.

Leitung: Stefan Ochs (FvP) und Dr. Ulrich Dickmann (KAS)

Die Natur: Bei naiver Betrachtung ist sie die natürlichste Sache der Welt. Aber der naive Blick ist erwiesenermaßen ein korrumpierter. Wenn die ‚Gegebenheiten‘ der Natur ins Auge gefasst werden, gerät der Mensch, geraten dessen Tun und Lassen unmittelbar ins Visier und aus dieser Sicht erscheint die Natur als ein chronisches Problem. Das nicht vom Menschen Gemachte, eben die Natur, droht aus menschlicher Perspektive zunächst schlicht „unerklärlich“ (Hume) zu sein. Damit das nicht so bleibe, ruft der Mensch sein überaus ambitioniertes Projekt der materiellen und intellektuellen Naturaneignung aus, ein Unterfangen, dessen nachhaltig desaströsen Errungenschaften und Ergebnisse mutmaßlich noch etliche Generationen nach uns beschäftigen werden – zumindest, wenn wir Glück haben. Dass es mit Glück nicht getan ist, zeigt indessen ein Datum an, das alljährlich sinnigerweise in den Frühling fällt, wenn die Natur auflebt: der „Overshoot Day“, der Erdüberlastungstag – im laufenden Kalenderjahr der 4. Mai –, zu dem rechnerisch alle Ressourcen verbraucht sind, die bei schonender Lebensweise im ganzen Jahr zur Verfügung stünden. So begegnet uns Natur heute vor allem in den facettenreichen bekannt-bedrohlichen Gestalten des „Umweltproblems“.

Der Mensch ist aber nicht bloß Verursacher von Naturproblemen: Er ist sich selber eines, nicht zuletzt, weil er Natur ist, ob er will oder nicht. Er will, in seiner

zivilisierten Variante zumindest, wohl eher nicht. Doch auch seine „exzentrische Positionalität“ (Plessner), mit der der Mensch einen komfortablen Sicherheitsabstand zum natürlichen Rest der Welt wahrt, vermag die Natur nicht unwiderruflich in die Schranken zu weisen. Um das Kreatürliche, Animalische zu beherrschen und kontrollieren, muss die Vernunft, die für diese Hochleistungsaufgabe in die Pflicht genommen wird, genau das auch tun: kontrollieren und beherrschen. So tritt mit der Vernunft auch „das Andere der Vernunft“ (Böhme) auf den Plan, das Irrationale, Phantastische, das Begehren, die Emotionen – allesamt Rückzugsorte für das Natürliche, das die Vernunft im Zuge ihres Auftrags der ‚Kultivierung‘ zu verdrängen unternimmt.

Das Verhältnis von Mensch und Natur ist als ein Herrschaftsverhältnis ein immer schon prekäres, gefährdetes, gestörtes. Aber ist es auch bereits unwiederbringlich zerrüttet? Wenn nein: Was ist zu tun? Wenn ja: Was bleibt noch zu tun?

Referent:innen/Arbeitskreisleiter:innen:

Prof. Dr. Dr. h.c. Dieter Birnbacher, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
N.N. (Weitere Referent:innen sind angefragt)

Teilnahmebeitrag pro Person:

- inkl. Verpflegung und Unterkunft: EZ 122 € / DZ 112 €
- inkl. Verpflegung, ohne Unterkunft: 78 €

Teilleistungen, die nicht in Anspruch genommen werden, können nicht abgezogen werden, weil die Berechnungen auf einer Pauschalkalkulation beruhen.

Ausfallkosten:

- bei Rücktritt 13 bis 2 Tage vor Veranstaltungsbeginn: 80%
- bei späterem Rücktritt/Nichtteilnahme/vorzeitigem Beenden der Teilnahme: 100%

Anmeldung unter:

<https://www.akademie-schwerte.de/veranstaltungen/sind-wir-noch-zu-retten>

► PHILOSOPHISCH-POLITISCHE AKADEMIE (PPA) UND
SOCIETY FOR THE FURTHERANCE OF CRITICAL PHILOSOPHY (SFCP)

Internationale Tagung anlässlich der Gründung der PPA im Jahr 1922

vom 19. bis zum 21. August 2022

in der Heimvolkshochschule Springe bei Hannover.

»Philosophie und Politik«

Tagungssprachen: Deutsch (D) und Englisch (E).

Unkostenbeitrag: 50 € (inkl. Übernachtung und Verpflegung)

Anmeldung über: gsp@sokratisches-gespraech.de

Programm:

Freitag, den 19.08.2022

- 17:00 Uhr Anreise
- 18:00 Uhr Abendessen
- 19:00 Uhr **Begrüßung**
Dr. Klaus Draken, Vorsitzender der PPA (D)
Dr. Julie-Marie French Devitt, Chair of SFCP (E)
- 19:15 Uhr **Europäische Konzepte der Friedenssicherung** (Arbeitstitel)
Martin Schulz, ehemaliger Präsident des Europäischen Parlaments,
Vorsitzender der Friedrich-Ebert-Stiftung (E)
- 21:00 Uhr Geselliges Beisammensein
Bistro

Samstag, den 20.08.2022

- 8:00 Uhr Frühstück
- 9:30 Uhr **Rationalität in Politik und Gesellschaft** (E)
Prof. Dr. Dieter Birnbacher (Heinrich-Heine-Universität, Düsseldorf)

- 10:30 Uhr **Nelsons Sozialpolitik und ihre Aktualität (D)**
Dr. Andreas Netzler (Bay. Staatsministerium für Arbeit, Sozialordnung, Familien und Frauen)
- 11:15 Uhr Kaffeepause
- 11:30 Uhr **Die aktuelle Bedeutung der Ideen Nelsons in Philosophie, Politik und Gesellschaft – Eine Podiumsdiskussion (D)**
Prof. Dr. Dieter Birnbacher, Dr. Klaus Draken, Prof. Dr. Kay Herrmann, Prof. Dr. Remi Maier-Rigaud, Dr. Andreas Netzler – Moderation: Prof. Dr. Klaus Blesenkemper (Westfälische Wilhelms-Universität, Münster)
- 12:30 Uhr Mittagessen
- 14:00 Uhr **Arbeit in Workshops I:**
- Zeitenwende internationale Politik – Der Angriffskrieg gegen die Ukraine (*Dr. Mykola Bunyk, Dr. Maryna Chulaievskya, Prof. Dr. Holger Franke*)
 - Politik und Ethik – über Grete Henry-Hermanns Aktualität (D) (*Prof. Dr. Kay Herrmann, Dr. Andrea Reichenberger*)
 - Chancen der Sokratik für die Schule (*Dr. Klaus Draken*)
 - Moderne Elemente in Sokratischen Dialogen (D) (*Prof. Dr. Klaus Blesenkemper unter Mitwirkung von Tom Seeliger und Sophie Zemke*)
 - Schule anders denken – Anregungen in der Pädagogik Minna Spechts (D) (*Prof. Dr. Sebastian Engelmann*)
 - What is our responsibility for nature? Experiencing a taste of Socratic Dialogue in an outdoor setting (E) (*Prof. Dr. Sarah Banks, Dr. Julie-Marie French Devitt, Rachel Kellet*)
- 15:30 Uhr Kaffeepause
- 19:00 Uhr **Die aktuelle Bedeutung von Sokratik in Bildung und Erziehung – Statements und Diskussion (D)**
Johannes Bahn, Dr. Jens-Peter Brune, Prof. Dr. Sebastian Engelmann, Prof. Dr. Markus Tiedemann, Esther-Sofie Wehrhahn, Sophie Zemke – Moderation Dr. Klaus Draken, (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung, Solingen)
- 18:00 Uhr Abendessen
- 19:00 Uhr Kleiner Festakt zum 100. Jahr nach Gründung der PPA (mit Musik):
PPA und SFCP im Wandel der Zeiten
Prof. Dr. Inge Hansen-Schaberg (TU Berlin) (D)
Dr. Christopher Knowles (Kings-College, London) (D)
Dr. Dieter Krohn (Society for the Furtherance of Critical Philosophy) (E)
- 20:30 Uhr Geselliges Beisammensein
Bistro

Sonntag, den 21.08.2022

8:00 Uhr	Frühstück
9:00 Uhr	<p>Arbeit in Workshops II:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeitenwende internationale Politik – Der Angriffskrieg gegen die Ukraine (<i>Dr. Mykola Bunyk, Dr. Maryna Chulaievska, Prof. Dr. Holger Franke</i>) • Politik und Ethik – über Grete Henry-Hermanns Aktualität (D) (<i>Prof. Dr. Kay Herrmann, Dr. Andrea Reichenberger</i>) • Chancen der Sokratik für die Schule (<i>Dr. Klaus Draken</i>) • Moderne Elemente in Sokratischen Dialogen (D) (<i>Prof. Dr. Klaus Blesenkemper unter Mitwirkung von Tom Seeliger und Sophie Zemke</i>) • Schule anders denken – Anregungen in der Pädagogik Minna Spechts (D) (<i>Prof. Dr. Sebastian Engelmann</i>) • What is our responsibility for nature? Experiencing a taste of Socratic Dialogue in an outdoor setting (E) (<i>Prof. Dr. Sarah Banks, Dr. Julie-Marie ffrench Devitt, Rachel Kellet</i>)
10:45 Uhr	Kaffeepause
11:15 Uhr	<p>Die Bedeutung von kritizistischer Methode und Werturteilen in den Wirtschaftswissenschaften bei Gerhard Weisser und Alexander Rüstow (D) <i>Prof. Dr. Remi Maier-Rigaud (Hochschule Bonn-Rhein-Sieg)</i></p>
12:20 Uhr	<p>Abschluss der Tagung</p> <p><i>Dr. Klaus Draken (PPA) / Dr. Julie-Marie ffrench Devitt (FSCP)</i></p>
12:30 Uhr	Mittagessen
13:30 Uhr	Abreise

Im Haus wird während der Tagung auch eine Ausstellung zu Leonard Nelson
und zur Geschichte der
Philosophisch-Politischen Akademie
und der
Society for the Furtherance of Critical Philosophy
zu sehen sein.

Alle Planungen sehen unter dem Vorbehalt veränderter Vorgaben im Rahmen
der Pandemiebekämpfung.

- INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR PHILOSOPHISCHE PRAXIS (IGPP)



„Philosophische Praxis: gestern-heute-morgen“

Jubiläumskolloquium der
Internationalen Gesellschaft für Philosophische Praxis

Mit Gerd Achenbach und Lydia Amir

Erleben Sie die Vielfalt philosophischer Formate und lebendige Philosophische Praxis in Workshops, Posterwalk und Podiumsdiskussion. Mit einem feierlichen Festakt würdigt die Internationale Gesellschaft für Philosophische Praxis (IGPP e.V.) ihr 40-jähriges Bestehen.

28. bis 30. Oktober
Dorint Hotel Remscheid
Jägerwald 4 | 42897 Remscheid

Anmeldungen an info@igpp.org
Weitere Informationen unter www.igpp.org



► UNIVERSITÄT PADERBORN/POLITISCH-PHILOSOPHISCHE AKADEMIE E.V.

An der

Universität Paderborn

findet am

05. November 2022

die philosophiedidaktische Tagung

Denken mit Bildern, Denken in Bildern

in Kooperation mit der Philosophisch-Politischen Akademie e.V. statt.

Vorträge am Vormittag:

Prof. Dr. Lambert Wiesing (Universität Jena)

Prof. Dr. Vanessa Albus (Universität Paderborn)

Workshops am Nachmittag:

Dr. Ingrid Bisswurm (Seminar für Didaktik und Lehrerbildung, Lössach)

Dr. Helge Schalk (ZfsL Bochum)

Björn Honnef (Universität Bielefeld)

Wir bitten um eine Anmeldung bis zum 28.10.2022 unter:

philosophie-didaktik@kw.uni-paderborn.de

Die Teilnahme ist kostenfrei.

► ASSOCIATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE (AIPPH)

IN ZUSAMMENARBEIT MIT DER PHILOSOPHISCH-POLITISCHEN-AKADEMIE (PPA)

UND DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG (KAS)

Einladung zur Jahrestagung der AIPPh 2023

mit Mitgliederversammlung

Freiheit und/oder Sicherheit?

vom 29.4.-1.5.2023 in Bonn

mit Referent:innen u.a. aus

Litauen, Deutschland,, Bulgarien, Italien und Tunesien

Als wir – coronainspiriert – für die Jahrestagung 2023 das Thema „Freiheit und/oder Sicherheit?“ wählten, war unser Hauptanliegen zu zeigen, dass das populäre Missverständnis von Freiheit von verschiedenen philosophischen Freiheitsbegriffen abweicht. Alles zu tun, was einem gerade so einfällt – das ist nach Kant nichtdurchdachtes Willkürhandeln: Mein Freiheit endet da, wo die des anderen eingeschränkt wird. Wenn geimpfte Personen, besonders die besonders gefährdeten – Lokale meiden, in denen sie neben Ungeimpften sitzen müssten, ist das für sie eine Einschränkung der Freiheit – aus Sicherheitsgründen. Ebenso kann die Impfpflicht als solche verstanden werden. Was hilft da Hegels Freiheitsbegriff als „Einsicht in die Notwendigkeit“?

Wir unterscheiden innere Freiheit (für Kant die Fähigkeit, sich mit seiner Vernunft selbst zum autonomen Handeln zu bewegen) und äußere (Handlungs-)Freiheit, negative Freiheit „von“ (Furcht, Fremdbestimmung, Krankheit etc.) und positive Freiheit („für“), wie z.B. Reisefreiheit, Pressefreiheit, Meinungsfreiheit. Zwar glaubte Hobbes, dass Sicherheit für alle auf Kosten einer unumschränkten „Freiheit auf alles“ gehen müsse, und entwarf seine Idee vom Staatsvertrag, der dem Souverän die Macht geben sollte, Übergriffe zu verhindern und Schutz durch Gesetze zu

garantieren, doch etwa ein Jahrhundert später betonte Rousseau die natürlich Freiheit des Menschen im Naturzustand, die bereits durch gesellschaftliche Verpflichtungen des normalen sozialen Lebens nicht mehr gegeben sei. Folgerichtig steckte er seine fünf Kinder ins Findelhaus, um frei von Verantwortung zu sein, weshalb seine Freundschaft mit Diderot, der erst in Gesellschaft zur Hochform aufstieg, in eine ernste Krise kam.

Als wir mit der Tagungsplanung begannen, wussten wir noch nicht, welche schreckliche neue Dimension das Thema bekommen würde. Die kriegerische Invasion in die Ukraine hat brutal neue Tatsachen geschaffen, wobei beide Seiten im Vorfeld – wenn man den jeweiligen Verlautbarungen glauben darf – sich in ihrem Sicherheitsbedürfnis und ihren Freiheiten bedroht sahen. Wir wollen also am 29.4.-1.5.2023 in Bonn mit ReferentInnen aus unterschiedlichen Ländern verschiedene Aspekte des Themas beleuchten und uns wie üblich auch um die praktische Umsetzung des Themas für Bildung und Erziehung Gedanken machen.

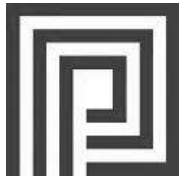
Die Association Internationale (AIPPh) als internationaler Verband von Philosophielehrer:innen an Hochschulen und Schulen existiert seit über 40 Jahren und wird auf dieser Tagung auch einen neuen Vorstand wählen. Die Philosophisch-Politische Akademie (PPA) wird wie die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) diese Tagung nach den guten Erfahrungen mit der Essener Tagung zum Thema „Digitalisierung“ wieder finanziell unterstützen. Wir hoffen sehr, dass wir dann von anderen politischen Gegebenheiten ausgehen können. Doch das Thema wird auch unabhängig davon unvermindert aktuell bleiben.

Nähere Einzelheiten werden im nächsten AIPPh-Newsletter mitgeteilt oder können bei der Präsidentin der AIPPh angefragt werden.

Dr. Gabriele Osthoff-Münnix

Präsidentin der AIPPh
(gabriele@muennix.de)

¹ Rüdiger Safranski, *Einzelne sein*, München 2021, S 63-86



Fachverband Philosophie

Mitteilungen

62 | 2022

Themenschwerpunkt

Was kann Philosophie- und
Ethikunterricht leisten?

Mitteilungen des Bundesvorsitzenden

Liebe Mitglieder, liebe Philosophie-Interessierte,

auch an dieser Stelle möchte ich mit der schönsten Nachricht beginnen: **Wir sind vollzählig!** Mit der Gründung des Landesverbandes in Thüringen am 01.10.2021 ist der Fachverband Philosophie e.V. nun in allen 16 Bundesländern über Landesverbände vertreten. Dies war ein erklärtes Ziel des aktuellen Bundesvorstandes für dessen Legislaturperiode. Weitere Ziele bauen auf diesem auf und sollen im Folgenden erläutert werden. Zunächst jedoch möchte ich Sie über den Stand der Mitgliederkartei, des Bundes- und Landeswettbewerb Philosophischer Essay 2021, unser aktuelles Konto, unsere Mitarbeit in weiteren philosophischen Verbänden und die Neuerungen in den Landesvorständen informieren sowie an die neuen Kontaktwege zu den Landesverbänden über landeseigene Mailadressen wie auch Homepages erinnern.

Mitgliederkartei

Wir möchten weiterhin den Kontakt zu unseren Mitgliedern intensivieren. Hierzu benötigen wir Ihre Mailadressen für die Etablierung eines elektronischen Newsletters, aber auch Ihre korrekten Kontaktdaten. Wir möchten daher darum bitten, dass Sie bei Änderung Ihrer Mitgliedsdaten eine kurze Nachricht an mitgliederverwaltung@fv-philosophie.de senden und uns auch auf diesem Wege Ihre aktuelle Mailadresse zukommen lassen.

Bundes- und Landeswettbewerb Philosophischer Essay 2021

Auch in diesem Jahr hatte die Pandemie leider Auswirkungen auf den *Bundes- und Landeswettbewerb Philosophischer Essay*. Die Winterakademie konnte nicht stattfinden. Dennoch waren wir sehr positiv überrascht, wie viele Einsendungen uns doch erreichten. Wir möchten an dieser Stelle alle Lehrkräfte noch einmal dazu ermutigen, in diesem Winter mit ihren Kursen am Wettbewerb teilzunehmen. Es gab eine Umstellung im Prozess der Einreichung der Beiträge, welche nun nur noch digital zugesandt werden sollen. Sobald die diesjährige Ausschreibung erfolgt, erfahren Sie über die Ministerien oder direkt über unsere Homepage www.fv-philosophie.de oder der Seite des Bundes- und Landeswett-

bewerb Philosophischer Essay www.phil-essay.de davon. Einsendeschluss bleibt weiterhin der 06.12. eines jeden Jahres.

Kontenwechsel

Wir werden zum Ende des Jahres unser Konto bei der Commerzbank schließen. Im letzten Jahr informierten wir Sie über den Wechsel zur GLS Bank. Wir möchten daher erneut allen Selbstzahlenden die aktuelle Kontonummer mitteilen und allen anderen erneut den Hinweis geben, dass der Jahresbeitrag von unserem Konto bei der GLS Bank abgebucht wird.

Ebenfalls erinnern möchten wir an die Möglichkeit, dass der Fachverband Philosophie e.V. als gemeinnütziger Verein weiterhin Spenden annehmen darf. Bei Interesse und zur Abwicklung der Spendenbescheinigung, wenden Sie sich gerne an uns.

Die aktuelle Kontonummer (IBAN) lautet: DE11430609671114127100

Mitarbeit in weiteren philosophischen Verbänden

Wir sind davon überzeugt, dass der Einsatz für eine Stärkung der Philosophie im schulischen Kontakt nur dann gelingen kann, wenn sich Verbände enger verknüpfen und Synergieeffekte nutzen. Gespräche fanden diesbezüglich auch schon mehrmals mit dem Fachverband Ethik statt, nur leider ohne Erfolg. Zuletzt geschah dies, als sich deren Landesverband in Hessen auflöste.

Umso erfreulicher ist es, dass mit Svenja Ölkens und Henning Franzen zwei Personen aus unserem (erweiterten) Bundesvorstand gewählte Vertretung der Lehrkräfte im erweiterten Vorstand der DGPhil sind. Svenja Ölkens übernimmt dieses Amt von Henning Franzen, welcher nun als Stellvertreter tätig ist. Schon lange arbeiten die beiden Verbände eng zusammen, wie die jährliche Ehrung der jahrgangsbesten Abiturient:innen zeigt. Durch die personelle Verknüpfung hoffen wir, dass beide Verbände auch in anderen Bereichen voneinander profitieren können. Gut ausgebildete Lehrkräfte haben gut ausgebildete Schüler:innen zur Folge, welche im nächsten Schritt vielleicht ein Philosophiestudium anstreben. Es liegt also im Interesse beider Verbände, sich für die schulische Philosophie einzusetzen.

Ebenso ist durch meine Wahl in den Vorstand des Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik eine weitere Verknüpfung geschaffen worden, welche von angedachten gemeinsamen Tagungen, über die engere Kooperation bei der Reaktion auf Lehrplanänderungen sowie die proaktive Mitarbeit an solchen bis hin zur Verzahnung zwischen universitärer und schulischer Fachdidaktik reicht.

Diese soll auch unseren Mitgliedern direkt zum Vorteil werden. Für eine kostenfreie Mitgliedschaft im Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik schreiben Sie eine E-Mail an Dr. Frank Brosow: brosow@ph-ludwigsburg.de. Im Sommer werden alle (Neu-)Mitglieder des Forums kontaktiert, um zu schauen, mit welchen Informationen sie sich vernetzen wollen. Das Forum richtet sich an alle, die sich für philosophische Bildung an Schule und Hochschule interessieren und institutionell in diesem Bereich tätig sind.

Neue Landesverbände und Wechsel in den Landesvorständen

Am 01.10.2021 wurde in Jena der Landesverband Thüringen gegründet. Ein Mitglied des Fachverbands hatte das Bundesland gewechselt und kannte unsere Arbeit aus NRW. Dass es in Thüringen keine Vertretung für unser Fach gab, war für ihn (wie auch für uns) ein nicht hinnehmbarer Zustand, sodass gemeinsam eine Fortbildungsveranstaltung geplant wurde, an deren Ende eine konstituierende Sitzung stattfand. Ganz herzlich zur Wahl gratulieren möchte ich Anja Schelauke und Michael Raschke, welche nun gemeinsam daran arbeiten werden, den Verband in Thüringen erstarken zu lassen.

Unser Dank geht an dieser Stelle außerdem nach Baden-Württemberg, wo es in diesem Jahr zu einem Wechsel im Vorstand kam. Dr. Tilo Klaißer, welcher den Landesverband seit vielen Jahren als Vorstand geleitet hat, übergab sein Amt an Daniel Weber. Dir, lieber Tilo, danke ich an dieser Stelle ganz persönlich für dein Engagement, deinen kritischen Geist und deine Unterstützung. Daniel Weber wird somit auch im erweiterten Bundesvorstand die Interessen des Landes Baden-Württemberg vertreten. Für diese Bereitschaft sagen wir ebenfalls Danke und freuen uns auf die gemeinsame Arbeit.

2014 haben Dr. Helge Kminek und ich uns in Hessen getroffen, um dort den Landesverband wieder aufleben zu lassen. Die vielen gemeinsamen Besuche beim Ministerium, die damit verbundenen Erfolge, aber vor allem die vielen Landesvorstandstreffen zur Planung weiterer Aktivitäten werden mir immer in Erinnerung bleiben. 2018 übernahm er, gemeinsam mit Yvonne Rudolph, den Landesvorstand. Nun möchte er sich auf seine Projekte an der Universität konzentrieren, weshalb er seine aktive Arbeit im Landesvorstand niederlegt. Lieber Helge, vielen Dank für die spannende Zeit und danke, dass du dem Verband weiterhin die Treue hältst.

Auch in Niedersachsen wurde ein neuer Vorstand gewählt. Mit Till Warmbold ist ein weiterer langjähriger Weggefährte des Fachverbands in den Ruhestand gegangen. Gemeinsam mit Andreas Kraus leitete er über Jahre den Landesverband in Niedersachsen und setzte sich bereits früh dafür ein, den dortigen Landesverband umzubenennen in Philosophie/Werte-und-Normen, denn auch hier gilt, dass wir uns für alle Lehrkräfte einsetzen, welche der Bezugsdisziplin Philosophie verschrieben sind. Aber nicht nur für diese Namensänderungen bleibt Till in Erinnerung. Ebenso für die stets ertragreichen Tagungen in Springe, seine humorvolle Art, aber vor allem für seine Liebe zum Fach Philosophie. Till und Andreas werden eine Lücke hinterlassen. Erfreulich ist an dieser Stelle aber, dass gleich fünf Personen sich für den neuen Landesvorstand gefunden haben. Sie möchten gemeinsam für die besondere Lage in Niedersachsen eintreten. Wir begrüßen also an dieser Stelle Dr. Christoph Wolter, Dr. Nick Büscher, Volker Drell, Katharina Napp und Sascha Sell und sagen Danke!

Kontaktmöglichkeiten zu Ihren Landesvorsitzenden

Erinnert sei an dieser Stelle an unsere neuen, einheitlichen E-Mail-Adressen: bundesland@fv-philosophie.de also zum Bsp.: bayern@fv-philosophie.de. Die genauen Kontaktdaten können Sie der Adressliste auf Seite 127f. entnehmen.

Neue Homepage

Die Homepage hat, unter alter Adresse, nun einen neuen Anstrich erhalten. Vor allem ist es uns wichtig, unser einheitliches Auftreten zu verdeutlichen. Somit haben nun alle Landesverbände eigene Unterseiten auf der Bundeshomepage und dort finden Sie von nun an die aktuellen Informationen Ihrer Landesverbände. Die Internetadressen Ihres Landesverbandes orientieren sich an den neuen Mailadressen, also [www.fv-philosophie.de/\[landesverband\]](http://www.fv-philosophie.de/[landesverband])

Wir hoffen, dass Ihnen dieser einheitliche Auftritt gefällt und die Kommunikation zwischen dem Verband und den Mitgliedern erleichtert. Schauen Sie doch gerne einmal selbst vorbei unter www.fv-philosophie.de.

Vorhaben für die kommende Zeit

Bis hierhin erläuterte ich Ihnen die Projekte, welche wir im vergangenen Jahr abgeschlossen haben. Im nächsten Schritt möchte ich Sie über ein weiteres wichtiges Vorhaben informieren, welches im Rahmen unserer in diesem Jahr stattfindenden Bundesmitgliederversammlung abgeschlossen werden soll. Die offizielle Einladung zu unserer Bundesmitgliederversammlung finden Sie auf Seite 27.

Neben der Entlastung und Neuwahl des Vorstandes, ist Ihr Erscheinen aber auch aufgrund folgenden Punktes wichtig.

Wiesbadener Erklärung

Der Fachverband Philosophie e.V. macht in ganz Deutschland auf die Relevanz unseres Faches bzw. unserer Fächer und somit auch auf die gegebenen Missstände aufmerksam. Nach dem *Dresdner Konsens* von 2016 und der *Münsteraner Erklärung* von 2010 möchten wir in diesem Jahr die Chance der Vollzähligkeit der Landesverbände nutzen und eine neue *Erklärung* auf den Weg bringen, welche spezifische Forderung aller Landesverbände enthält. Diese Erklärung soll in einem nächsten Schritt an die Kultusministerkonferenz und die Kultusministerien gesendet werden. Im Rahmen der Bundesmitgliederversammlung soll diese am 11.11.2022 um 17:15 Uhr feierlich unterzeichnet werden von Vertretungen folgender Verbände: *der Deutschen Gesellschaft für Philosophie e.V. (DGPhil)*, *des Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik (FDPE)*, *der Gesellschaft für Philosophie- und Ethikdidaktik e.V. (GPED)*, *der Association Internationale des Professeurs de Philosophie (AIPPh)* sowie *der internationalen Gesellschaft für Philosophische Praxis (IGPP)*.

Ich freue mich, wenn ich Sie vom 11.11. – 13.11.2022 in Wiesbaden auf unserer Bundesmitgliederversammlung begrüßen darf und mit Ihnen persönlich über die Änderungen der letzten, aber auch die Ziele für die kommenden Jahre sprechen darf.

Bis dahin wünsche ich Ihnen viel Freude bei der Lektüre und verbleibe

mit herzlichen Grüßen
Ihr

A handwritten signature in black ink that reads 'Schepers'. The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath the name.

Marco Schepers

► MARCO SCHEPERS

**Einladung zur ordentlichen
Bundesmitgliederversammlung
am 11.11.2022 um 19:30 Uhr
in Wiesbaden**

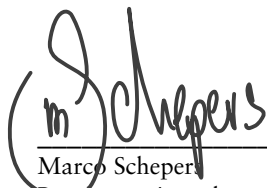
Liebe Mitglieder,

hiermit lade ich Sie im Namen des Bundesvorstandes zu unserer ordentlichen Bundesmitgliederversammlung ein. Sie findet statt in der Jugendherberge Wiesbaden, Blücherstr. 66-68, 65195 Wiesbaden.

Tagesordnung

01. Begrüßung
02. Tätigkeitsbericht des Vorsitzenden
03. Bericht des Kassenwarts
04. Bericht der Kassenprüfer
05. Genehmigung der Rechnung für die abgelaufenen Jahre und Entlastung des Vorstands
06. Wahl des Bundesvorsitz
07. Wahl der Stellvertretung
08. Wahl der Kassenwartschaft
09. Wahl der Schriftführung
10. Wahl von zwei Kassenprüfenden
11. Beschlussfassung über fristgerecht eingereichte Anträge
12. Planung für die kommenden Jahre
13. Verschiedenes

Ich freue mich auf Ihr Kommen und Ihre damit gezeigte Unterstützung des Fachverbands Philosophie!



Marco Schepers
Bundesvorsitzender

Berichte aus den Ländern

Landesverband Berlin-Brandenburg

Der Fachverband Berlin hat sich vergrößert: Wir freuen uns, dass in der letzten Mitgliederversammlung einstimmig die Fusion mit Brandenburg beschlossen wurde und damit auch formal ausgearbeitet ist. Seit zwei Jahren sind die Mitglieder des Berliner Vorstands bereits in engem Austausch mit den Brandenburgern. Da es im Land Brandenburg bisher nur wenige Philosophielehrkräfte gibt und in beiden Bundesländern auf diese Weise die Kräfte der aktiven Vorstandsmitglieder gebündelt werden können, haben wir nun also – bundesweit bisher einmalig im FV Philosophie – einen Landesverband für zwei Bundesländer mit einer Doppelvorsandsspitze.

Bisher ist es im Land Brandenburg nicht möglich, ein Lehramtsstudium in Philosophie zu absolvieren. Der Landesverband BE-BB möchte das ändern. Es gab am Ende des Jahres 2021 Gespräche mit ProfessorInnen der Universität Potsdam sowie dem Fachverband LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religion). Der FV LER möchte, dass die LER-StudentInnen die facultas für die Sekundarstufe II erwerben können und dass LER auch in der Oberstufe unterrichtet werden kann (bisher erstreckt sich der LER-Unterricht nur auf die Klassen 5-10). Dieses Ziel des Fachverbands LER ist insofern fragwürdig, weil a.) somit ein neues Fach für die Oberstufe erschaffen werden muss, das drei Bezugswissenschaften hat, die aber bereits in der Oberstufe mit allen schulorganisatorischen Notwendigkeiten je einzeln existieren (Philosophie, Psychologie, Religion) und auch an Brandenburger Schulen bereits angeboten werden; und es ist ferner auch deshalb fragwürdig, weil b.) der „Sonderweg“ LER mit mehreren Bezugswissenschaften, den sonst bundesweit bisher nur Niedersachsen geht, nicht die bundesweite Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit gewährleistet, die sich die KMK für den Ethik- und Philosophieunterricht in Deutschland wünscht. Die Fachverbände LER und Philosophie möchten also beide, dass künftig eine Qualifikation für LehrerInnen für das wertebildende Fach in der Oberstufe ermöglicht wird, sind sich jedoch noch nicht einig darin, in welchem Oberstufenfach dies geschehen soll. Der FV Philosophie möchte das bereits vorhandene Fach Philosophie durch die Qualifizierung von Philosophie-Lehrkräften stärken und wird in diesem Jahr an der Sache dranbleiben, wobei aktuell noch die Hoffnung besteht, dass die beiden Fachverbände noch Schnittstellen für einen gemeinsamen Weg zum Lehramtsstudium finden.

Landesverband Bremen

An der Universität Bremen findet nach wie vor keine Ausbildung für das Lehramt im Fach Philosophie statt. Dennoch sind die Zahlen der Lehramtskandidat*innen zufriedenstellend. Z.Zt. werden 14 Referendarinnen und Referendare am Landesinstitut für Schule ausgebildet. Diese kommen zumeist von den Universitäten aus Oldenburg oder Hamburg, vereinzelt auch aus anderen Bundesländern. In aller Regel bekommen sie aber nicht über ihr Fach Philosophie, sondern über ihr Zweitfach einen Ausbildungsplatz im Land Bremen.

Wie berichtet hat Bremen für das Fach Philosophie mittlerweile sowohl einen Bildungsplan für alle Jahrgänge der Sekundarstufe I und einen weiteren für die Sekundarstufe II, sodass Philosophie durchgängig unterrichtet werden kann. De facto jedoch wird an den Bremer Oberschulen, die den größten Teil der Schulen ausmachen, in der Mittelstufe so gut wie kein Philosophieunterricht angeboten. In der Oberstufe ist es aber nach wie vor für alle Schülerinnen und Schüler Pflicht, entweder zwei Halbjahre Philosophie oder Religion zu belegen. An den Gymnasien wird z.T. in der Mittelstufe das Fach einstündig unterrichtet. In den gymnasialen Oberstufen ist es mit 2- oder 3-stündigen Grundkursen vertreten. Neben dem Leistungskurs, der 2018/19 an einem Bremer Gymnasium eingerichtet worden ist, hat die Bremer Bildungsbehörde an einem weiteren Gymnasium die Einrichtung eines zweiten Leistungskurses bewilligt.

Seit der letzten Mitgliederversammlung kann der erweiterte Landesvorstand eine Essay-Beauftragte in seinen Reihen begrüßen. Damit ist das Land Bremen dem Beispiel des Bundesvorstandes gefolgt. Bisher war die Teilnahme Bremens am Bundes-Essaywettbewerb aus verschiedenen Gründen quasi „ausgesetzt“. Wir hoffen, dass sich mit dem neuen Amt die Teilnahme sukzessive beleben wird.

Auch in diesem Jahr werden die „Bestenehrungen“ stattfinden, mit denen der Fachverband, in Kooperation mit der DGPhil, die besten Abiturleistungen im Fach Philosophie auszeichnet. Interessierte Kolleginnen und Kollegen, die die sehr guten Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler in dieser Weise in Zukunft gewürdigt sehen möchten, mögen sich, sofern sie auf dem Dienstwege keine entsprechenden Nachrichten erhalten, bitte direkt an die Landesvorsitzende wenden.

Trotz schwieriger pandemischer Bedingungen haben viele Schulen im Land Bremen am Welttag der Philosophie Aktionen stattfinden lassen. Damit das Fach einmal mehr aus der verborgenen Nische in die öffentliche Wahrnehmung gerückt worden. Allen Kolleginnen und Kollegen ein herzliches Dankeschön für Ihr Engagement.

Die Landesverbände

Das Landesinstitut für Schule (LIS) bietet für alle interessierten Kolleginnen und Kollegen Fortbildungsveranstaltungen an. Da es zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer gibt, die das Fach in der Oberstufe ohne Facultas unterrichten, wird die seit Jahren etablierte 2-jährige Qualifizierung fortgesetzt, die durchgängig gut nachgefragt wird.

Zu den regelmäßigen Veranstaltungen, die der Fachverband einmal im Monat anbietet, gehört der „Lesekreis“. Hier werden gemeinsam Ganzschriften gelesen. Diese Veranstaltung hätte, angesichts der Corona-Restriktionen, auf ein digitales Format umgestellt werden müssen. Da die Mehrheit der Teilnehmenden sich mit einer solchen Umstellung nicht anfreunden konnte, findet der Lesekreis z.Zt. nicht statt. Wir hoffen auf die Wiederaufnahme der Präsenzveranstaltung zu Beginn des Schuljahres 2022/23. Eine Auftaktveranstaltung soll vor den Sommerferien stattfinden. Jede/r Interessierte ist dann herzlich eingeladen, zu dem Kreis dazuzustoßen. Er/sie möge bitte den nächsten Termin bei der Fachverbandsvorsitzenden erfragen.

Landesverband Hamburg

Der Landesverband Hamburg hat im letzten Jahr den Essaywettbewerb, den Philm-Wettbewerb und die Bestenehrung im Abitur durchgeführt.

In Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung HH fanden zwei Fortbildungen zum sprachsensiblen Philosophieunterricht (Metaphern als sprachliche Bilder, Sprachbewusstsein im Philosophieunterricht) sowie ein Fachforum mit Professor Diederich zum Thema Zeit statt.

Gegenwärtig konzentriert sich die Arbeit des Fachverbandes weiterhin auf die Einführung eines Ersatzfaches Philosophie in Jahrgangsstufen 1-6. Ebenso soll eine Landesfachkonferenz für die Fachleiter*innen in Philosophie eingerichtet werden.

Weitere Fortbildungsveranstaltungen zur Thematik des sprachsensiblen Philosophieunterrichtes, ein best-practice-Workshop und ein Fachforum mit Professor Tiedemann sind in Planung. Ebenso soll der Welttag der Philosophie mit unterschiedlichen Veranstaltungen stärker in den Fokus rücken.

Wir begrüßen Florian Walter und Louise Marx als neue Vorstandsmitglieder.

Landesverband Hessen

Im Jahr 2021 agierte der hessische Landesverband Philosophie erneut als Doppelspitze mit Fr. Yvonne Rudolph M.A./StRin und Hr. Dr. Helge Kminek

sowie den beiden Vorstandsmitglieder*innen Fr. Berna Rumpold und Hr. Sebastian Abstein StR.

Folgende Schwerpunkte zeichneten die Arbeit des Fachverbandes im Jahr 2021 aus:

Es wurden im Zuge der Abiturienten-Ehrungen im Namen der Deutschen Gesellschaft für Philosophie im Fach Ethik/Philosophie 39 Ehrungen vergeben.

Das Format „Frühstück zur Philosophie“ musste aufgrund der Pandemielage erneut ausgesetzt werden. Gleiches galt für die geplante Fortbildung zur Analyse philosophischer Texte im Ethikunterricht (Referentin: Fr. Reh, Philosophiedidaktik der Johann Wolfgang von Goethe Universität Frankfurt a.M.). Ersatztermin für diese Veranstaltung: 29.04.22.

Ein Ortswechsel der geplanten Bundestagung des Fachverbandes 2022 ist vorgesehen. Statt in Weilburg wird die Veranstaltung „Überwindung oder Verlust des Menschlichen? Entwicklungen der Biotechnik und Digitalisierung aus ethischer Sicht“ vom 11.-13.11.22 in der JH Wiesbaden stattfinden.

Die Lehrkräfteakademie Wiesbaden hielt im Jahr 2021/22 die Kooperation mit dem Fachverband zur Durchführung von drei Fortbildungsreihen für das Fach Ethik an hessischen Grundschulen aufrecht. Das Fortbildungsangebot wird von den Kolleg*innen des Fachverbandes (Hr. Abstein/Dr. Müller /Fr. Rudolph) und in Kooperation mit Fr. Dr. Ralla (Philosophieren mit Kindern) gestellt.

Fr. Ekaterina Leo (Landes-Essaywettbewerb-Beauftragte des FV Philosophie Hessen) und Berna Rumpold (Vorstandsmitglied) ermittelten in diesem Jahr erneut die Hessensieger*innen des 23. Bundes- und Landeswettbewerbs Philosophischer Essay (Herbst 2021).

Bereits zum zweiten Mal organisierte der Fachverband Philosophie e.V. Hessen in Kooperation mit der PhilosophieArena und dem DNWE (Deutsches Netzwerk für Wirtschaftsethik) die Ausschreibung und Prämierung von Essaybeiträgen und anderen Medien im Schülerwettbewerb der PhilosophieArena. Schüler*innen der Klassen 5-13 reflektierten im Rahmen des Wettbewerbs 2021 die Frage, ob es schöner wäre, in einer virtuellen Welt statt in der Wirklichkeit zu leben.

Wir danken an dieser Stelle allen Sponsoren und Mitwirkenden des Essaywettbewerbs der PhilosophieArena, insbesondere Hr. Kissmehl sowie Fr. Antony (DNWE), der Allianz-Kulturstiftung, Hr. Andreas Fornefett (Forschungseinrichtung komplex), Hr. Reinhard Badzura und seiner frankfurter Philosophenrunde sowie den Juror*innen Sophia Spottke und Michael Kohler.

Landesverband Mecklenburg-Vorpommern

Das Jahr 2022 bat für den Fachverband viele Herausforderungen, besonders dass kaum analoge Treffen möglich waren, durch die Pandemie und die daraus resultierende Bindung der KollegInnen an Ihren Schulen. Diese Überforderung stellt eine große Herausforderung dar. Die Arbeit des Vorstandes im Jahr 2021 und der aktiven Mitglieder Herr Dr. Jörg Heinig und Herr Dr. Christian Klager wird im weiteren vorgestellt:

Es wurde der 23. Essaywettbewerb beworben, bewertet und prämiert. Dabei haben sich zwei Schulen wieder mal besonders hervorgetan: das Gymnasium Reutershagen und das Gerhart-Hauptmann Gymnasium.

der landesweite Newsletter mit aktuellen Informationen zu Wettbewerben, Ereignissen, Fortbildungen und philosophischen Wissenswerten anzufertigen und zu versenden.

Organisation und Planung, sowie Durchführung eines **PhilosophielehrerInnentags** in MV in Zusammenarbeit mit der Universität Rostock (Dr. Christian Klager). Das Thema war der philosophische Stadtrundgang. Teilthemen in Workshops sind: Umgang mit YouTube-Videos im Unterricht anhand des YouTube-Kanals PmK. Und Erstellen von YouTube-Videos.



Planung, Durchführung und Nacharbeit der ordentlichen Mitgliederversammlung 2021 bei der aktuelle Themen behandelt wurden.

Weiterarbeit an der **Verbesserung der Lehramtsausbildung** mit der engen Zusammenarbeit zwischen Fachleitern und Fachverband. Durch die Pandemie gestaltet sich diese Arbeit als schwierig. Ein Treffen der Fachleiter und Fachverband kam bisher nicht zusammen. Es wird an einem Treffen weiter gearbeitet.

Erarbeitung und Durchführung eines **philosophischen Stadtrundganges** mit SuS für SuS. In diesem spazieren die SuS mit Teilnehmern durch die Innenstadt von Rostock und verbinden Alltägliches und Sehenswürdigkeiten mit philosophischen Fragestellungen, Geschichten, Theorien, Gedankenexperimente u.v.m. Dieser Stadtrundgang soll im nächsten Jahr für öffentliches Publikum geöffnet werden, um die Philosophie in den Alltag einzubetten. Eine Schulung für diese Art Stadtrundgang können im nächsten Jahr bei dem

Landesvorsitzenden Martin Kraatz unter
 fachverbandphilosophiemv@gmail.com angemeldet werden.

Zu guter Letzt wurde in den letzten drei Jahren ein neuer philosophischer Wettbewerb in MV kreiert. Dabei handelt es sich um einen **philosophischen Videowettbewerb** auf der Videoplattform YouTube. 2019/2020 fand der 1. philosophische Videowettbewerb landesweit statt, 2020/2021 fand der Wettbewerb wieder unter pandemischen Bedingungen statt, jedoch nahmen mit Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern dieses Mal weitere Bundesländer teil. Nun ist der 3. philosophische Videowettbewerb abgeschlossen und hat mit Mira aus NW eine stolze Siegerin. Ihr Beitrag zum Thema: Was ist Wissen? setzte sich durch. Der QR Code bringt euch direkt zum Siegervideo.



Somit wird der Kanal Philosophieren mit Kinder zu einer **Lernplattform für SuS von SuS**. Durch eine weitere Stärkung des YouTube Kanals durch Beiträge kann dieser Kanal zukünftig das Selbstverständnis des Fachverbandes stärken und über seine Grenzen hinaus verbreiten. Darum werbe ich mit vollem Herzen. Bitte sendet mir weitere Beiträge für den Kanal unter mv@fvphilosophie.de .



Landesverband Niedersachsen

Zentrales Ereignis der Arbeit des Fachverbands war auch im letzten Jahr unsere erneut gut besuchte, dreitägige Bildungstagung in der HVHS Springe im September 2021, die sich „Ideologien der Menschenfeindlichkeit – Grenzen der Aufklärung“ widmete und die wir mit Unterstützung der Friedrich-Ebert-Stiftung stemmen konnten.

Im Rahmen der Tagung fand auch unsere Mitgliederversammlung statt, auf der ein neuer Vorstand gewählt wurde. Die Arbeit des Vorstands teilt sich zukünftig das fünfköpfige Team bestehend aus Katharina Napp (IGS Wunstorf), Volker Drell (Neue Schule Wolfsburg), Sascha Sell (Hannah-Arendt-Gymnasium Barsinghausen) sowie Nick Büscher und Christoph Wolter (beide Gymnasium Bad Nenndorf). Das Team ist gut vernetzt mit dem alten Vorstand, den Fachleiter*innen an den Studienseminaren, den Universitäten, Forschungsinstituten, beiden Landesfachberatern und dem Kultusministerium. Das Verhältnis zum Landesfachverband Werte und Normen ist friedlich koexistierend, ein Kontakt besteht und wir streben einen besseren Austausch an.

Der Vorstand zeigte Präsenz auf den Hannah-Arendt-Tagen in Hannover und wird im September vertreten sein auf der Tagung zum „Fach Werte und Normen an Schule und Universität“ in Göttingen.

Zum Bundeswettbewerb wurden 12 Essays eingereicht, gleich drei Autor*innen qualifizierten sich für die Endrunde in Münster.

Der Philosophieunterricht an den Schulen sieht seit der flächendeckenden Rückkehr Niedersachsens zu G9 im Herbst 2019 wie folgt aus: Sofern Philosophie als Fach vor Ort eingeführt wurde, können Schüler*innen der Sekundarstufe II Philosophie 3-stündig wählen, um zwei Halbjahre Belegpflicht der „Seelenfächer“ (Philosophie, Religion, Werte und Normen) zu erfüllen oder um es mit vier Halbjahren als 4. oder 5. Prüfungsfach ins Abitur einzubringen. Einige wenige Schulen bieten außerdem regelmäßig 5-stündige Leistungskurse „auf erhöhtem Anforderungsniveau“ an. In der Umsetzung kommt es vielerorts zu Hybridkursen aus Prüflingen und „Abdeckern“.

Bei Bedarf kann der Landesfachverband Schulen bei der Einrichtung von Philosophie als Fach und bei der Ausarbeitung schulinterner Curricula auf der Basis der geltenden Rahmenrichtlinien unterstützen.

Im Gegensatz zum Schwesterfach Werte und Normen gibt es für Philosophie in Niedersachsen nach wie vor weder Zentralabitur noch Kerncurriculum, was der Landesfachverband ausdrücklich begrüßt.

Landesverband Saarland

Die neuen kompetenzorientierten Lehrpläne und die neue Abiturprüfungsordnung für das Fach ‚Allgemeine Ethik‘ waren 2021 zum ersten Mal und ohne Komplikationen Grundlage für das mündliche und schriftliche Abitur für den Grund- und Leistungskurs. Allmählich stellt sich im Umgang mit den Lehrplänen eine gewisse Vertrautheit ein, die, flankiert von Fortbildungsveranstaltungen, die Qualität des Ethikunterrichts befördern hilft. Viele neue, grundständig ausgebildete Lehrkräfte wurden in den Schuldienst übernommen, sodass sich die Versorgung an den Gymnasien konsolidiert. An den Gemeinschaftsschulen und Berufsschulen besteht hier weiterhin erhöhter Bedarf.

Eine neue Herausforderung bahnt sich offensichtlich im Rahmen des Ergebnisses der Landtagswahl im März an: Die neue Ministerpräsidentin Anke Rehlinger hat für die Gymnasien eine schnelle Rückkehr von G8 zu G9

angekündigt. In absehbarer Zeit könnten also wieder entsprechende Lehrplananpassungen nötig werden, die jedoch bewältigbar sein sollten, da die Gemeinschaftsschule über mit wenigen Ausnahmen identische Lehrpläne für G9 verfügt.

2021 startete die neue ‚Europäische Schule Saarland‘, die international ausgerichtet ist und zukünftig eine Betreuung vom Kindergarten bis zum Abitur auf einem Campus bieten soll. Ebenso, wie das ‚Schengen-Lyceum‘ im und für das Dreiländereck Frankreich, Deutschland, Luxemburg wurden und werden aktuell hier entsprechend angepasste Lehrpläne auch für Ethik entwickelt.

Der Essaywettbewerb wurde auch 2021 an den Schulen gut angenommen. Die Autorin des saarländischen Siegerbeitrages kam unter die bundesweit besten 8.

Weiterhin geduldiger und beharrlicher Forderungen durch den Fachverband bedarf die Überarbeitung der Lehrpläne für das Fach Philosophie, die Ausweitung des Faches Allgemeine Ethik auf den Primarbereich, das Ausweisen des Faches ‚Allgemeine Ethik‘ als eigenständiges werteorientiertes Fach statt nur als Ersatzfach für die Religionsfächer und die Ausbildung und das Einstellen von grundständig ausgebildeten Lehrkräften in den Gemeinschafts- und Berufsschulen.

Der Fachverband hofft, dass die erfreuliche Entwicklung im Fortbildungsbereich mit neuen Fortbildungsformaten in 2021 durch aktuell anstehende Umstrukturierungen in der Personalisierung am Landesinstitutes für Pädagogik und Medien keinen Rückschlag erleidet. Inwieweit der Fachverband sich hier unterstützend engagieren kann, ist eine der Herausforderungen für die Verbandsarbeit in 2022.

Landesverband Schleswig-Holstein

Der schleswig-holsteinische Landesverband agiert seit dem letzten Jahr mit nur noch zwei Personen im Vorstand, der Vorsitzenden Viktoria Kleineberg und ihrem Stellvertreter René Schoemakers. Vielen Dank, liebe Katja Knapp, für viele Jahre treuer Dienste bei der Kassenführung. Wir wünschen dir alles erdenklich Gute.

Eine Besonderheit des vergangenen Jahres war die Reakkreditierung des Studienganges Philosophie für die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, bei welcher der Fachverband als externer Gutachter seine Expertise zu den

Neuerungen für die Studiengänge einbringen konnte und rege an der Veränderungsdiskussion beteiligt wurde - ausnahmsweise online.

Das Stichwort „online“ setzt sich auch in der Vorstandsarbeit fort. Auf diese Weise verkürzen sich die Wege zueinander und legen einen stärkeren Fokus auf eine gewinnbringende Zusammenarbeit an gezielten Themen. Wir hoffen auf diese Weise, mehr Mitglieder in Schleswig-Holstein dazu animieren zu können, im Vorstand mitzuarbeiten. Seien Sie dabei!

Sie denken, Sie haben zu wenig Zeit? Wir haben zahlreiche Aufgaben zu vergeben, die mit einem winzig kleinen Zeitbudget (im Jahr) zu erledigen sind und freuen uns sehr, wenn Sie Ihre Expertise, Ihr Interesse oder einen neuen Blickwinkel einbringen. Natürlich können Sie auch gerne ohne einen Vorstandsposten mitarbeiten. Fragen Sie uns einfach (sh@fv-philosophie.de) - wir freuen uns auf Sie!

Diese Bereicherung von neuen Gesichtern für unsere Arbeit durften wir auch wieder beim traditionellen, landesweiten Essaywettbewerb erfahren, denn die Auswahlkommission, die online über die Essays konferiert, hat sich in diesem Jahr weiter vergrößert. Wir bedanken uns an dieser Stelle noch einmal herzlich bei allen, die uns unterstützt haben. Es war ein toller, gewinnbringender, produktiver Austausch. Wir hoffen, dass sich dieser Trend fortsetzt und auch hier sind Sie herzlich eingeladen!

Die enge Kooperation mit dem IQSH, das in SH die künftigen Lehrer*innen ausbildet, konnte weiter ausgebaut werden und so wurden auf diese Weise neue Impulsgeber für den Fachverband gewonnen. Herzlich willkommen!

Natürlich haben wir auch im vergangenen Jahr die Urkunden für etwa die Hälfte der weiterführenden Schulen die/den jahrgangsbeste/n AbiturientIn ausgestellt. Ein großer Dank geht hier an Nils Witt, der in zahlreichen Stunden ein Programm konzipiert und überarbeitet hat, das uns diese Arbeit erleichtert. Nach der neuen Testphase in diesem Durchgang, werden wir es gerne weitergeben.

Wichtigstes Thema unserer Arbeit war und ist weiterhin der kurze Draht zueinander bei Fortbildungen, Fragen, Wünschen und vielem mehr. Der bewährte Mailverteiler, die Facebookseite und unsere Homepage wurden beibehalten. Zögern Sie nicht, diese Wege zu nutzen und fragen Sie uns!

Die besondere Stellung des Faches Philosophie und seiner verwandten Fächer an deutschen Schulen

Die FAZ veröffentlichte bereits im Jahre 2013 einen Artikel, in welchem sie die schwierige Situation des Faches Philosophie in Deutschland mit folgenden Worten einleitete:

„Der französische Philosoph Raphaël Enthoven hat unlängst in einem Gespräch mit der Zeitschrift „Cicero“ sein Mitleid mit Deutschland bekundet: Ausgerechnet in dem Land, das einen Großteil der weltweit berühmtesten Philosophen hervorgebracht hat, ist es möglich, dass ein Schüler es bis zum Abitur bringt, ohne je einen philosophischen Text gelesen zu haben.“ (Krämer 2013)

Um die Besonderheiten des Faches Philosophie und seiner verwandten Fächer Ethik, Praktische Philosophie, Werte und Normen sowie L-E-R (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) in Deutschland zu reflektieren, ist zunächst ein Blick auf die Rahmenbedingungen erforderlich, auch bezogen auf den Religionsunterricht, mit dem der Philosophieunterricht sowie die verwandten Fächer oft verknüpft ist. Daraufaufgehend muss sich der Blick auf die dem Föderalismus geschuldete Namens- und Inhaltsvielfalt der Fächergruppe richten, um sich daraus ableitende Schwierigkeiten, sowie aktuelle positive Trends zu benennen, an denen der Fachverband Philosophie arbeitet.

Zunächst lässt sich konstatieren, dass die Anfragen an das Fach Philosophie an den Schulen und den Universitäten groß sind. Im Zuge verschiedener Reformen der Universitäten ist das Fach Philosophie heute kaum mehr als im Nebenfach zu studieren. Diese Ausgangslage ist für „das Land der Dichter:innen und Denker:innen“ desaströs. Liegt der Relevanzaufweis des Faches doch auf der Hand – in einer Landschaft, die sich immer weiter säkularisiert. Ist es nicht Aufgabe unseres Faches, den Schüler:innen eine gemeinsame, demokratische Wertebasis zu vermitteln? Diese wird im Philosophieunterricht reflexiv erarbeitet und findet dort eine diskursive Anwendung.

Artikel 7 Absatz 3 des Deutschen Grundgesetzes besagt: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. [...]“. Damit ist der Religionsunterricht in Deutschland das

einziges Fach, welches durch das Grundgesetz explizit geschützt ist. Allerdings nicht überall. Artikel 141 des Grundgesetzes lautet: „Artikel 7 Abs. 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“ (BRD 2020)¹ Dieser Artikel schränkt den Anwendungsbereich der grundgesetzlichen Vorschriften über den Religionsunterricht ein und ermöglicht so in einigen Gebieten Deutschlands andere Unterrichtstypen. Ein bekanntes Beispiel ist der Unterricht in Biblischer Geschichte in Bremen. Er ist kein Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes, weil er inhaltlich nicht von einer Religionsgemeinschaft verantwortet wird. Dort gibt es somit seit den 1950er Jahren – nach dem Düsseldorfer Abkommen von 1950 – das Fach Philosophie. Andere Fächer wie Ethik, Werte und Normen, L-E-R oder praktische Philosophie² existierten dort nie, in keiner Schulform oder -stufe. Das wurde 1960 durch die Saarbrücker Rahmenvereinbarung bestätigt. Die nach KMK-Beschluss begonnene Umarbeitung der Lehrpläne für die "differenzierte Oberstufe" begann im Land Bremen im Jahr 1974 und sah die Erteilung des Faches Philosophie nicht allein für Grund- sondern auch für Leistungskurse vor. Nach bundespolitischen Auseinandersetzungen, die 1977/78 die föderale Struktur des Bildungswesens thematisierten, wurde die bundesweite Vergleichbarkeit der Inhalte des Faches Philosophie gesichert.

Auch Berlin ist durch diese Klausel ausgenommen. Dort ist Ethik seit dem Schuljahr 2006/2007 für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 der öffentlichen Schulen zweistündiges Pflichtfach, während Religion und Humanistische Lebenskunde nur als freiwillige Wahlfächer angeboten werden. Der Volksentscheid, der Ethik

¹ Digitale Fundorte für die in diesem Text vielfach herangezogenen Gesetzes- oder Lehrplangentexte finden sich im Literaturnachweis unter Angabe der Länder als Urheber am Ende des Artikels. Im Text selbst werden jeweils nur die politischen Träger (in üblicher Abkürzung) und – soweit angegeben – das Jahr der letzten Fassung ausgewiesen.

² Im Aufsatz wird häufig die Rede vom Philosophie- und Ethikunterricht sein, ohne die zusätzlichen Fächer wie Praktische Philosophie, Werte und Normen, Philosophieren mit Kindern und L-E-R zu nennen. Dies geschieht, um die sowieso schon schwer durchdringbare Substanz der Diversität in der Namensgebung nicht noch zu erschweren. In den Bundesländern gibt entweder das Fach Philosophie oder Philosophie und eines der Fächer Ethik, Werte und Normen oder L-E-R. Praktische Philosophie gibt es nur in Nordrhein-Westfalen und auch nur in der Sekundarstufe I, bevor in der Sekundarstufe II das Fach Philosophie eingeführt wird. In Mecklenburg-Vorpommern ist es im Fach Philosophieren mit Kindern ebenso. Zusätzlich zu beachten ist, dass die Lehrpläne in den Bundesländern dahingehend unterschiedlich aufgebaut sind, dass manche deutliche Unterscheidungen zwischen den Schulformen zeigen, andere nicht.

und Religion zu Wahlpflichtfächern machen wollte, wurde 2009 mehrheitlich abgelehnt.

Zusätzlich zu dieser Klausel kann nirgends in Deutschland ein:e Schüler:in dazu gezwungen werden, einen bekenntnisorientierten Unterricht zu besuchen. Unter anderem aus diesem Grund wurde in den 1970er Jahren das Fach Ethik eingeführt, damit diejenigen Kinder, die keinen Religionsunterricht besuchen, eine Alternative erhalten. Wieso nicht auf das bereits bestehende Fach Philosophie zurückgegriffen wurde, sondern mit dem Fach Ethik eine philosophische Teildisziplin zu einem zusätzlichen Fach gemacht wurde, ist nicht evident und ähnlich unplausibel, wie neben dem Mathematikunterricht das Fach Algebra einzuführen.

Eine nächste Besonderheit Deutschlands ist jedoch, dass in einem föderalen System Bildung Ländersache ist. So wurde das Fach Ethik in den Bundesländern sehr unterschiedlich differenziert. In manchen Bundesländern steht nicht (nur) die Philosophie als Bezugsdisziplin im Lehrplan des Ethikunterrichts, sondern beispielsweise auch Soziologie oder Psychologie.

Mit diesen Rahmenbedingungen lohnt es sich nun, einen Blick auf das in Deutschland vorfindbare „Nord-Süd-Gefälle“ des Philosophie- und Ethikunterrichts zu werfen – aktuell beschränkt auf die Sekundarstufen I und II, da im Primarbereich erst jetzt der Philosophie- und Ethikunterricht in mehr und mehr Bundesländern eingeführt wird.

In den norddeutschen Bundesländern Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern gibt es das Fach Philosophie, aber kein Fach Ethik. Aktuell sehen die rechtlichen Grundlagen im Land Bremen nach wie vor ausschließlich das Fach Philosophie vor, und zwar in den Klassenstufen 5 - 13, an Gymnasien und Oberschulen. In der Oberstufe sind an einigen Gymnasien Leistungskurse eingerichtet (HB 2007). In Hamburg wird der Philosophieunterricht bildungsplangestützt in der Mittelstufe (Jahrgang 7 bis 10) und in der Oberstufe (Jahrgang 11 bis 12 am Gymnasium und 11 bis 13 an Stadtteilschulen) als Wahlpflichtfach zu Religion angeboten. Von Klassenstufe 10 bis 12 am Gymnasium beziehungsweise 11 bis 13 an den Stadtteilschulen kann Philosophie als Grund- und Leistungskurs belegt und in die Abiturbewertung eingebracht werden. Die grundständige Lehrbefähigung für beide Fächer erwirbt man an der Universität Hamburg im Studiengang Philosophie für das Lehramt an Gymnasien für die Sekundarstufen I und II und in derzeit drei Fachseminaren für Philosophie (HH 2009/2011). In Schleswig-Holstein ist das Fach Philosophie ein ordentliches Lehrfach als Wahlfach zum Religionsunterricht. Für dieses

ist, wie auch für den Religionsunterricht, festgelegt, dass in der Unter- und Mittelstufe drei Doppelstunden unterrichtet werden. Das geschieht meistens in der 5. - 7. Klasse. Weiterhin sind drei Doppelstunden für die Oberstufe vorgegeben. Dies sind hier die Stufen Einführungsphase bis Qualifikationsphase 2. Wird in der Oberstufe Philosophie gewählt, so kann es als 4. Prüfungsfach, also als mündliche Prüfung ins Abitur eingebracht werden. Diese Prüfung kann als Textprüfung oder als Präsentationsprüfung absolviert werden. Auch an den berufsbildenden Schulen wird Philosophie unterrichtet (SH o.J./2008). In Mecklenburg-Vorpommern wird Philosophieren mit Kindern durchgängig einstündig von Klasse 1 - 10 unterrichtet. Dabei stellt es das Ersatzfach zum Religionsunterricht dar. Ab der Oberstufe wird das Fach Philosophie zweistündig unterrichtet und kann auch als Leistungskurs fünfständig unterrichtet werden. (MV o.J./2002/2009/2019)

In Nordrhein-Westfalen besuchen die Schüler:innen seit der Einführung im Jahr 2005 das Fach Praktische Philosophie, sofern sie nicht den Religionsunterricht belegen (NRW 2008). Dies gilt bis zur Sekundarstufe II, ab welcher sie dann ebenfalls das Fach Philosophie belegen, entweder in Grund- oder auch in Leistungskursen. Es kann als Fach sowohl schriftlich als auch mündlich gewählt werden, auch als Abiturfach. Alle Schüler:innen, die keinen Religionsunterricht haben, müssen zwei zusammenhängende Kurshalbjahre belegen (NRW 2014).

In diesen nördlicheren Bundesländern steht es um den Philosophieunterricht demnach sehr gut. Südlich davon orientiert sinkt die Relevanz des Philosophie- aber auch des Ethikunterrichts signifikant.

In den Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland belegen die Schüler:innen, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen, das Fach Ethik beziehungsweise Werte und Normen durchgängig bis zum Abitur. In der Oberstufe oder teilweise in Wahlangebotsform in der Sekundarstufe I, können die Schüler:innen zusätzlich das Fach Philosophie belegen. In Baden-Württemberg wird Ethik am Gymnasium von Klasse 5 - 12 beziehungsweise bis Klasse 13 angeboten, allerdings nur als Ersatzfach zum Religionsunterricht (BW 2016(1)); Philosophie ist etabliert als einjähriger Kurs in Klasse 11 oder 12 (BW 2016(2)). In Hessen ist Ethik das Ersatzfach für den Religionsunterricht und wird von der 5. Klasse bis zum Abitur angeboten. Im Wahlunterricht der Sekundarstufe I sowie in der Oberstufe kann das Fach Philosophie, trotz ähnlicher Lehrpläne zum Fach Ethik, zusätzlich belegt werden – Religionsunterricht oder Ethik müssen weiterbelegt sein (H o.J./2010). In Niedersachsen wird das Fach Werte und Normen als ordentliches Schulfach an allen Schulformen der Sekundarstufen I und II angeboten, wahlweise zum Reli-

gionsunterricht. Im Abitur ist das Fach Werte und Normen als Prüfungsfach auf grundlegendem Niveau wählbar, sowohl schriftlich als auch mündlich. Bezugswissenschaften des Faches sind vor allem die Philosophie, neben Religionswissenschaft und der Soziologie (Ni 2018/2017). Zusätzlich existiert das Fach Philosophie in der Sekundarstufe II am Gymnasium, am beruflichen und Abendgymnasium sowie am Kolleg. Philosophie ist wählbar als Abiturprüfungsfach auf grundlegendem und erhöhtem Niveau (Ni 1985). In Rheinland-Pfalz wird Ethikunterricht als Religionsersatzfach vom 1. bis zum 13. Schuljahr in allen staatlichen Schulen des Landes angeboten und ist als lediglich mündliches Prüfungsfach im Abitur den gemeinschaftskundlichen Fächern zugeordnet. Die Bezugswissenschaft für das Fach Ethik ist dabei seit 2021 das Fach Philosophie, nachdem der letzte Lehrplan aus dem Jahre 1983 in diesem Jahr überarbeitet wurde (RP o.J. (1)). Das Fach Philosophie wird ausschließlich in der Sekundarstufe II unterrichtet. Hier kann das Fach als Grundkurs und auch als Leistungskurs gewählt werden (RP o.J. (2)). Im Saarland wird Ethikunterricht lehrplangestützt vom 5. bis zum 12. am Gymnasium beziehungsweise 13. Schuljahr an den Gemeinschaftsschulen angeboten und kann im Zuge des Hauptschulabschlusses, des mittleren Bildungsabschlusses und des Abiturs geprüft werden, im Abitur sogar schriftlich und mündlich. Von Klassenstufe 10 bis 12 am Gymnasium beziehungsweise 11 - 13 an den Gemeinschaftsschulen kann Philosophie, mit eigenem Lehrplan, als Grund- oder Leistungskurs belegt und in die Abiturbewertung eingebracht werden (S o.J.). Die grundständige Lehrbefähigung für beide Fächer erwirbt man an der Universität Saarbrücken im Studiengang Ethik- und Philosophie für das Lehramt der Sekundarstufe I oder Sekundarstufe I und II und in den Studienseminaren für Gemeinschaftsschule, also Sekundarstufe I, und für Gymnasien und Gemeinschaftsschulen, (also Sekundarstufe I und II). Die Bezugswissenschaft für das Fach Ethik ist dabei die Philosophie.

In den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen belegen die Schüler:innen das Fach Ethik beziehungsweise Lebenskunde – Ethik – Religion, abgekürzt als L-E-R. Philosophie kann in Berlin in der Mittelstufe als Wahlpflichtfach in der 9. und 10. Klasse (B-B 2015), in der gymnasialen Oberstufe als Grundkurs mit drei Wochenstunden oder als Leistungskurs mit fünf Wochenstunden angeboten werden. Allerdings haben Schüler:innen nur an wenigen Gymnasien die Möglichkeit, den Leistungskurs zu belegen, da das Fach in Konkurrenz zu anderen Fächern wie Politik, Psychologie und Wirtschaft steht. Philosophie ist sowohl schriftliches als auch mündliches Abiturfach. Viele Schüler:innen wählen Philosophie zudem als Referenz- oder Bezugsfach in der fünften Prüfungskomponente im Abitur (Präsentationsprüfung, Hausarbeit oder Wettbewerbsbeitrag). Ethik ist in Berlin ordentliches

Unterrichtsfach und von der 7. bis zur 10. Klasse verpflichtend (B-B 2015). In Brandenburg wird L-E-R in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 angeboten. Seit 2008 wird dieses Unterrichtsfach, das nur teilweise philosophische Inhalte aufweist, flächendeckend im ganzen Land Brandenburg angeboten. Das Unterrichtsfach Religion ist kein Pflichtfach. Schüler:innen, die am Religionsunterricht teilnehmen, dürfen sich allerdings vom L-E-R-Unterricht abmelden (B-B o.J.). Das Fach Philosophie kann im Land Brandenburg in allen Jahrgängen der gymnasialen Oberstufe angeboten werden und es finden regelmäßig mündliche und schriftliche Abiturprüfungen statt (B-B 2018). Jedoch wird das Fach bei Weitem nicht flächendeckend angeboten, da es zu wenige ausgebildete Lehrkräfte gibt. Deshalb ist das Fach Philosophie überwiegend im Wahlpflichtbereich angesiedelt. Obwohl das Fach an den weiterführenden Schulen angeboten werden kann, gibt es im Land Brandenburg lediglich das Lehramtsstudium für das Fach L-E-R und nicht für das Fach Philosophie, weshalb die Schulen hier auf zugezogene Lehrkräfte anderer Bundesländer angewiesen sind, was wiederum zur Folge hat, dass Philosophie landesweit an nur sehr wenigen Schulen angeboten werden kann. In Bayern ist das Fach Ethik in allen Schularten und Jahrgangsstufen als Ersatzfach für den konfessionellen Religionsunterricht etabliert (ISB, Bayern o.J.). Das Fach Philosophie gibt es am Gymnasium nur als Wahlfach (ohne Lehrplan). In Sachsen wird das Fach Ethik als Ersatzfach zur Religion angeboten und dies in allen Schulformen (Freistaat Sachsen 2019). In der Sekundarstufe II gibt es zusätzlich die Möglichkeit Philosophie als Grundkurs zu belegen. In Sachsen-Anhalt wird der Ethikunterricht in der Sekundarstufe I und II angeboten. An Sekundarschulen ist im Jahrgang 10 eine mündliche Abschlussprüfung möglich. Ethik kann im Abitur ebenfalls ausschließlich mündlich belegt werden (S-A 2019). Der Philosophieunterricht wird ab der 9. Klasse an Gymnasien, Gemeinschafts- sowie Berufsbildenden Schulen angeboten. Auch der Philosophieunterricht kann ausschließlich auf grundlegendem Anforderungsniveau belegt werden. In Thüringen allerdings gibt es in der Tat keinen generellen Philosophieunterricht. Einzelne Privatschulen bieten ihn jedoch als Wahl- beziehungsweise als Ersatzfach an. Vereinzelt gibt es Arbeitsgemeinschaften. Ethik ist nach wie vor die gängige Wahl an den Schulen und wird durchgängig von Grundschule bis Gymnasium und Berufsbildenden Schulen – sofern Lehrer:innen vorhanden sind – angeboten (Thüringen 2022).

Dieser Überblick über die Situation des Philosophie- und Ethikunterrichts in den Bundesländern macht deutlich, wie divers und unübersichtlich die Lage ist und vor allem aber wie schlecht es um unser Fach Philosophie und unsere Fächergruppe steht. In mehreren Bundesländern gibt es keine Option, einen Philosophie- oder Ethikleistungskurs zu belegen und das obwohl die theoretische Mög-

lichkeit eines Religionsleistungskurses besteht. Im Jahre 1998 urteilte das Bundesverfassungsgericht, dass der Ethikunterricht dem Religionsunterricht gleichzustellen sei. Dieser Regelung kommen somit viele Bundesländer noch immer nicht nach. In einigen Bundesländern wird Philosophieunterricht angeboten, jedoch werden keine Lehrkräfte dafür in der ersten oder zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung ausgebildet.

Der Flickenteppich unserer Fächer – gerade im Hinblick auf die Bezugsdisziplinen, welche für die jeweiligen Lehrpläne herangezogen werden – kann nur mit einer großen, gemeinsamen Anstrengung aller philosophischer Organisationen, Vereine und Institutionen verändert werden. Wie kann es sein, dass Deutschland philosophiegeschichtlich solch große Denker:innen hervorgebracht hat und dieses Fach nun eine so untergeordnete Rolle spielt? Wir brauchen ein Bekenntnis zum Philosophieunterricht als eigenständiges Unterrichtsfach, welches die Schüler:innen belegen müssen. Es braucht ein klares Bekenntnis zur Philosophie als Bezugsdisziplin für den Ethikunterricht. Es braucht eine Aufwertung der Ausbildung der Lehrkräfte, denn zu oft wird das Fach Ethik langfristig fachfremd unterrichtet. Es braucht eine Ablösung vom Ersatzfachstatus und eine de facto Gleichberechtigung unserer Fächer. Wenn gläubige Mitschüler:innen einen Religionsleistungskurs belegen dürfen und nicht- oder andersgläubigen Kindern ein Ethik- oder Philosophieleistungskurs verwehrt bleibt, so ist dies diskriminierend. Es braucht eine Philosophielehrkräfteausbildung der Phasen 1 und 2 in allen Bundesländern. Wenn kleine Stadtstaaten wie Hamburg es schaffen, drei Studienseminare für Philosophie und eine universitäre Ausbildung anzubieten, wieso gibt es Bundesländer, in denen weder das eine noch das andere angeboten wird? Weiter noch, wenn Bundesländer selbst an Universitäten Philosophielehrkräfte ausbilden, aber dann im eigenen Bundesland aufgrund der Aufteilung in Philosophie- und Ethikunterricht keine Ausbildung der zweiten Phase stattfinden kann, zeigt dies doch erneut, wie hochgradig missverstanden unser Fach und die dazugehörigen Fächer sind. Keine Lehrkraft eines anderen Faches stände vor den gleichen Problemen wie wir, erklären zu müssen, welches Fach es nun wo gibt. Ist Ethik- jetzt das gleiche oder dasselbe wie Philosophieunterricht oder doch etwas ganz anderes?

In manchen Bundesländern erfolgt mittlerweile zum Glück ein Umdenken. Im neuen Ethiklehrplan für Rheinland-Pfalz ist nun Philosophie die einzige Bezugsdisziplin. Gleichzeitig wird in immer mehr Bundesländern das Fach Ethik, Philosophieren mit Kindern oder Praktische Philosophie auch in der Primarstufe angeboten. Auch berichten die Landesverbände des Fachverbands Philosophie vermehrt von einem Zuwachs in den Philosophiekursen. Dass die Anzahl der

Ethikkurse steigt ist ein seit Jahren bekannter Trend, da immer weniger Menschen ihre Kinder religiös erziehen. Entsprechend muss jedoch die Ausbildung der Lehrkräfte in diesem Bereich schon jetzt finanziell gefördert und universitär begleitet werden, um dem bereits vorherrschenden und sich in Zukunft sicherlich verschärfenden Philosophielehrkräftemangel entgegenzuwirken.

Die positiven Trends deuten auf die hohe Relevanz unseres Faches hin – es gibt dennoch weiterhin viel Grund zur Sorge und dringende Notwendigkeit, um bildungspolitisch aktiv zu bleiben.

In all diesen und weiteren Bereichen versucht der Fachverband Philosophie e.V., als die in allen 16 Bundesländern vertretende Repräsentanz der Philosophie- und Ethiklehrkräfte, für Besserung zu sorgen. Dies funktioniert nur über starke Landesvertretungen des Verbandes, die eng vernetzt sind mit den Studienseminaren und den Universitäten. Wir müssen gemeinsam dafür sorgen, dass unser Fach in der schulischen Ausbildung eines jeden Kindes einen festen Platz erhält. Dies sorgt im nächsten Schritt für starke Studiengänge mit Studierenden, die eine gute erste Grundausbildung aus der Schule mitbringen. Eine philosophisch so breit aufgestellte Gesellschaft wird sicherlich auch im öffentlichen Diskurs einen rationaleren Weg einschlagen können.

Bis hierhin wurde der Artikel unverändert auch im „Forum Philosophie International Nr. 71“ der Association Internationale des Professeurs de Philosophie (2022, 15-22) veröffentlicht. Anlass waren die Ungläubigkeit ausländischer Kolleg:innen und das fehlende Wissen manch heimischer Lehrkräfte über die Situationen in den anderen Bundesländern. Diese Verwirrung ist nachvollziehbar. Die föderalistisch gewachsenen Strukturen insgesamt aber vor allem unser Fach und die dazugehörige Gruppe betreffend, machen Länderwechsel für Schüler:innen und Lehrkräfte nicht unproblematisch. Nun kann der Fachverband der Philosophie durch seine Vollzähligkeit in allen Bundesländern besser arbeiten und genau an diesen Problemen ansetzen.

Literatur und Quellen

BADEN-WÜRTTEMBERG, MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2016 (1): *Bildungsplan des Gymnasiums Ethik* (http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP_2016BW_ALLG_GYM_ETH.pdf)

DERS. 2016 (2): *Bildungsplan des Gymnasiums Philosophie, Wahlfach in der Oberstufe* (<http://www.bildungsplaene->

- bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_PHIL. pdf)
- BYERN, STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (ISB) o.J.: *Ethik am Gymnasium*. (<https://www.isb.bayern.de/gymnasium/faecher/religion-ethik/ethik/>)
- BERLIN-BRANDENBURG PHILOSOPHIE (2015): *Wahlpflichtfach Jg. 9/10* (https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Philosophie_2015_11_16_web.pdf)
- BERLIN-BRANDENBURG (o.J.): *Bildungsserver*. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ler>. Aufgerufen am 02.01.2022.
- BRANDENBURG, MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT 2018: *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg, Philosophie*. (https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2018/RLP_GOST_Philosophie_BB_2018.pdf)
- BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2020: *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949* (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 und 2 Satz 2 des Gesetzes vom 29. September 2020 (BGBl. I S. 2048) (<https://www.bundestag.de/gg>)
- FREIE HANSESTADT BREMEN, DER SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2007: *Philosophie – Bildungsplan für die Sekundarschule, J. 5 – 10*. Bremen. (<https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/lehrplan-philosophie-in-der-sek-i-sekundarschule-78068>)
- FREIE HANSESTADT HAMBURG, BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG 2011: *Bildungsplan Stadtteilschule Jg. 5-11 Philosophie*. Hamburg. (<https://www.hamburg.de/contentblob/2372662/bf188bc3526e72071ca1c86958b06086/data/philosophie-sts.pdf>)
- DERS. 2009: *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Philosophie*. Hamburg. (<https://www.hamburg.de/contentblob/2373334/3b388352f627b3c700d568ec04647fab/data/philosophie-gym-seki.pdf>)
- DERS. 2009: *Bildungsplan gymnasiale Oberstufe Philosophie*. Hamburg. (<https://www.hamburg.de/contentblob/1475222/b7c1828c4c43ba4994a6860c22c8ea4b/data/philosophie-gyo.pdf>)
- FREISTAAT SACHSEN, STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS 2019: *Lehrplan Gymnasium Ethik*. (<https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=77&lplansc=f2womb9lxLdLa8ZBXrEU&token=534c723308cc27d026ab801a15258aae>)
- HESSEN, HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (1995): *Rahmenplan Grundschule gemäß der 204. Verordnung über Rahmenpläne des hessischen Kultusminis-*

- ters vom 21.3.1995
(https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/rahmenplan_grundschule_95.pdf)
- DERS. (o.J.): *Lehrplan Ethik, Bildungsgang Hauptschule, Jg. 5 bis 9/10*
(<https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/lphauptethik.pdf>)
- DERS. (o.J.): *Lehrplan Ethik, Bildungsgang Realschule, Jahrgangsstufen 5 bis 10*
(<https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/lpreaethik.pdf>)
- DERS. (o.J.): *Lehrplan Ethik, Gymnasialer Bildungsgang, Jg. 5 bis 13*
(<https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/g9-ethik.pdf>)
- DERS. (2010): *Lehrplan Ethik, Gymnasialer Bildungsgang, Jg. 5G bis 9G*
(<https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/g8-ethik.pdf>)
- DERS. (o.J.): *Lehrplan Philosophie, Gymnasialer Bildungsgang, Jg. 11-13*
(https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/philosophie_0.pdf)
- DERS. (2010): *Lehrplan Philosophie, Gymnasiale Oberstufe*
(<https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/philosophie.pdf>)
- KRÄMER, MAXIMILIAN 2013: *Philosophieunterricht – Sehr bedenklich*. Auf FAZ.NET, aktualisiert am 21.04.2013 – 10:50.
<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/philosophieunterricht-sehr-bedenklich-12134327.html>, aufgerufen am 22.10.2022.
- MECKLENBURG-VORPOMMERN, MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KINDERTAGESFÖRDERUNG o.J.: *Rahmenplan Grundschule: Philosophieren mit Kindern*
(<https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/philosophie/>)
- DERS. o.J.: *Rahmenplan schulartenunabhängige Orientierungsstufe: Philosophieren mit Kindern* (a.a.O.)
- DERS. 2002: *Rahmenplan Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule: Philosophieren mit Kindern* (a.a.O.)
- DERS. 2019: *Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe: Philosophie* (a.a.O.)
- DERS. 2009: *Rahmenplan für die Jahrgangsstufe 12 der Fachoberschule: Philosophie* (a.a.O.)
- NIEDERSACHSEN, LANDESINSTITUT FÜR SCHULISCHE QUALITÄTSENTWICKLUNG 2017/2018: *Curriculare Vorgaben für allgemein bildende Schulen und berufli-*

che Gymnasien für das Fach Werte und Normen

(<https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&f0=Werte+und+Normen&>)

DERS. 1985: *Curriculare Vorgaben für allgemein bildende Schulen und berufliche Gymnasien für das Fach Philosophie*

(<https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&f0=Philosophie&>)

NORDRHEIN-WESTFALEN, MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG

2008: *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Praktische Philosophie*. Frechen: Ritterbach.

DERS. 2014: *Kernlehrplan Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen Philosophie*. Frechen: Ritterbach. (Auch unter:

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-sii/gymnasiale-oberstufe/philosophie/>

RHEINLANDPFALZ, BILDUNGSSERVER (o.J.(1)): *Lehrpläne Ethik*

(<https://lehrplaene.bildung-rp.de/?keyword=Ethik>)

DERS (o.J.(2)): Lehrpläne Philosophie (<https://lehrplaene.bildung-rp.de/?keyword=Philosophie>)

SAARLAND, MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR o.J.: *Lehrpläne allgemeinbildende Schulen*

(https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/unterricht-und-bildungsthemen/lehrplaenehandreichungen/lehrplaeneallgemeinbildende/lehrplaeneallgemeinbildende_node.html)

SACHSEN-ANHALT, MINISTERIUM FÜR BILDUNG 2019: *Fachlehrplan/Rahmenplan*

(<https://lisa.sachsen-anhalt.de/unterricht/lehrplaenerahmenrichtlinien/ gymnasium/>) bzw. (<https://lisa.sachsen-anhalt.de/unterricht/lehrplaenerahmenrichtlinien/sekundarschule/>)

SCHEPERS, MARCO 2022: *Die besondere Stellung des Faches Philosophie und seiner verwandten Fächer an deutschen Schulen*. In: Association Internationale des Professeurs de Philosophie (Hg.): *Forum Philosophie International* Nr. 71. Zürich: LIT, S. 15-22.

SCHLESWIG-HOLSTEIN, MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FOR-

SCHUNG UND KULTUR o.J.: *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule Philosophie*.

(https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Sek.%20II/Lehrpl%C3%A4ne/Philosophie_%28Sek_I%29.pdf)

DERS. 2008: *Lehrplan für die Sekundarstufe II Berufliches Gymnasium Philosophie*.

(https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/SHIBB/Themen/Themen/Lehrplanportal/BeruflichesGymnasium/_documents/_downloads/fachrichtungs%C3%BCbergreifend/bg_philosophie_lp.pdf?__blob=publicationFile&v=2)

THÜRINGEN, SCHULPORTAL 2022: *Ethik* (https://www.schulportal-thueringen.de/gewi_unterricht/ethik_02.01.2022.)

Was kann Philosophieunterricht leisten?

– Ein exemplarischer Report für Baden-Württemberg

1. Bildungspolitische Ausgestaltung

In Baden-Württemberg kommen Schüler:innen mit dezidiert philosophischen Fachinhalten in Berührung, wenn sie den Ethikunterricht als „Ersatzfach“ für den Religionsunterricht besuchen oder in der gymnasialen Oberstufe einjährig einen Philosophiekurs belegen, der optional im Umfang von zwei Wochenstunden eingerichtet werden kann. Außerdem ist die Durchführung moralisch-ethischer Reflexionen geeigneter Inhalte in allen Schulfächern vorgesehen, wobei Umfang und Qualität stark mit dem Ausbildungshintergrund der jeweiligen Lehrkraft korrelieren, der nach der Abschaffung des ethisch-philosophischen Grundlagenstudiums an den Hochschulen ein Stück mehr dem Zufall überlassen bleibt. Die aktuell geltenden Bildungspläne für die allgemeinbildenden weiterführenden Schulen aus dem Jahr 2016 geben darüber hinaus verschiedene fächerübergreifende Leitperspektiven (z.B. Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt, Prävention und Gesundheitsförderung, Medienbildung sowie Verbraucherbildung) vor, die eine inhaltliche Schnittmenge mit Thematiken des Ethikunterrichtes aufweisen, aber weniger kontrovers angelegt sind und sich z.T. auf den Bereich des instrumentell Vernünftigen beschränken. Ferner gibt es vereinzelt Lehrkräfte, die Seminarkurse so gestalten, dass diese eine philosophische Zentrierung aufweisen. Beim Seminarkurs handelt es sich um ein einjähriges Angebot innerhalb des Kurssystems im Umfang von drei Wochenstunden, das interdisziplinäre Perspektiven in einem gesellschaftlich relevanten Themenkomplex eröffnen soll. Er wird mit einer schriftlichen Hausarbeit nach propädeutischen wissenschaftlichen Standards sowie einem darauf aufbauendem Kolloquium abgeschlossen, wobei die Gesamtleistung eine mündliche Abiturprüfung ersetzen kann.

An Schulen, an denen Seminarkurse angeboten werden, stellen diese erfahrungsgemäß, ebenso wie etwa Grundkurse in Psychologie, eine attraktive Alternative zu Philosophiekursen dar. Eine ähnliche Konkurrenzsituation besteht auch zwischen diesen und Ethikleistungskursen, denn die verfügbaren Deputatsstunden machen oft keine gleichzeitige Einrichtung beider Angebote möglich. Den Zuschlag bekommt dann eher der fünfständige Leistungskurs, weil die

Schüler:innen hier aufgrund des Ethikunterrichtes in der Mittelstufe bereits mit Inhalten und Verfahrensweisen sowie mit Anforderungen der jeweiligen Lehrkraft vertraut sind. Umgekehrt können aber auch diese selbst auf mehr praktische Expertise in den Kollegien und auf im Bundesland eigens zugelassene Lehrwerke zurückgreifen. Schulorganisatorisch ist der Philosophiekurs demgegenüber auch nur begrenzt die ressourcenschonendere Option, da der Leistungskurs gegebenenfalls auf einen ohnehin einzurichtenden Grundkurs als Erweiterung aufgesetzt oder jahrgangübergreifend mit Schüler:innen aus beiden Kursstufenjahren gebildet werden kann.

Nun ist es nicht gerade so, dass Ethikleistungskurse wie Pilze aus dem Boden schießen würden. Mit dem modifizierten Kurssystem ab dem Abiturjahrgang 2021, das u.a. eine Umstellung der bisherigen vierstündigen Neigungskurse auf das Leistungskurssystem bedeutete, nahm der Anteil der Ethikschüler:innen, die diese Vertiefung wählen, von 2,5 Prozent auf 1,8 Prozent sogar ab. Demgegenüber ist die Anzahl von Schüler:innen, die in Baden-Württemberg Philosophiekurse besuchen, aber bislang so gering, dass sie im statistischen Schulbericht gar nicht erst eigens ausgewiesen wird, sondern abschließend in den Sammelposten „Sonstige, Philosophie, BWL“ eingeht. (Vgl. Statistische Berichte Baden-Württemberg 2021, S. 18.) Wer sich vor Augen hält, dass die Kulturlandschaft des Kaiserstuhls unweit von Freiburg 35 verschiedene Orchideenarten beheimatet, wird sich fragen müssen, ob die Rede vom „Orchideenfach Philosophie“ in Baden-Württemberg nicht eine gewisse Übertreibung darstellt.

Mit philosophischer Bildung kommen baden-württembergische Schüler:innen also überaus vorrangig im Ethikunterricht in Berührung. Das Fach wird, abgesehen von Klasse 8 mit einer Wochenstunde und vom schon erwähnten Leistungskurs, zweistündig unterrichtet. Ein Blick auf die Zahlen hält im Übrigen auch hier eine Überraschung bereit. Entgegen der weit verbreiteten Annahme, dass der Zulauf zum staatlich angebotenen Religionsunterricht in Süddeutschland größer wäre als in anderen Bundesländern, besuchen in Baden-Württemberg aktuell in allen Schularten zusammen, in denen reguläre Angebote bestehen, 28,4 Prozent der Schüler:innen den Ethikunterricht, während der Bundesdurchschnitt bei 21,6 Prozent liegt. In diese Zahl fließen allerdings einige Besonderheiten ein. Während nämlich in der gymnasialen Sekundarstufe 1 der Anteil der Ethik-Schüler:innen nur 15 Prozent ausmacht, beträgt er an der Realschule 24,7 Prozent, in der Sekundarstufe 1 der Gemeinschaftsschule 30,6 Prozent und an der Hauptschule sogar 34,7 Prozent. Zu erklären ist diese Spreizung hauptsächlich mit der geringeren Präsenz muslimischer Schüler:innen an allgemeinbildenden Gymnasien. Entsprechend beträgt der Anteil der Ethikschü-

ler:innen in der Sekundarstufe 2, an der neben den Gemeinschaftsschulen auch die Beruflichen Gymnasien ihren Anteil haben, dann fast 37 Prozent – und läuft damit dem Religionsunterricht beider christlichen Konfessionen, jeweils für sich genommen, sogar den Rang ab. (Vgl. Sekretariat der KMK 2021, S. 7 und 17. Prozentuale Angaben wurden aus absoluten Zahlen errechnet.) Mit Zunahme der Angebote islamischen Religionsunterrichtes könnte diese Tendenz freilich wieder rückläufig sein. Die Ausbildung der entsprechenden Lehrkräfte geht aber nur schleppend voran. So wurden z.B. an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Wintersemester 2021/22 in den verschiedenen Bachelor- und Masterstudiengängen der Islamischen Theologie insgesamt nur vier Studierende immatrikuliert.

Weiter oben war bereits davon die Rede, dass der Ethikunterricht noch nicht in allen Schularten regulär eingerichtet worden ist. Nicht unterrichtet wird das Fach an den Förderschulen, und eine weitere Ausnahme stellen die Beruflichen Schulen neben dem Beruflichen Gymnasium dar. Obwohl die Anzahl der Schulen, die im zuletzt genannten Fall eigeninitiativ Ethikunterricht anbieten, im Verantwortungsbereich aller vier Regierungspräsidien kontinuierlich zunimmt und inzwischen 269 Schulen umfasst, hat es das Fach hier bislang seit fast 30 Jahren nicht erfolgreich aus dem Status des Schulversuches herausgeschafft. (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2021.) Ein wesentlicher Grund kann in der fehlenden Verfügbarkeit von Lehrkräften gesehen werden. So wurden z.B. in Freiburg am Ausbildungsseminar für Berufliche Schulen in den letzten fünf Jahren im Durchschnitt nur jeweils sieben Referendar:innen ausgebildet, und Vergleichbares gilt für den Standort Stuttgart. Vor dem Hintergrund, dass nach einer Lehrerbedarfsfeststellung des Kultusministeriums an den Beruflichen Schulen in den Jahren 2020 bis 2025 insgesamt 250 Volldeputate für den weiteren Ausbau des Ethikunterrichtes besetzt werden sollten, bleibt dieses Angebot drastisch hinter der Nachfrage zurück. (Vgl. Modellrechnung des Kultusministeriums 2019, S. 3.) Eine Überführung in den Status des regulären Schulfaches könnte in absehbarer Zeit daher nur über fachfremde Unterrichtsversorgung realisiert werden, zumal die Abwanderung überzähliger Absolvent:innen mit der Ausbildung für das Fach Ethik an Gymnasien in einem sehr überschaubaren Rahmen verbleibt.

Gar keinen Ethikunterricht gibt es außerdem nach wie vor an den Grundschulen, während seine Einrichtung in der Orientierungsstufe der weiterführenden Schulen mit dem Schuljahr 2021/22 abgeschlossen und mit zusätzlichen 228 Volldeputaten im Haushalt abgesichert worden ist. (Vgl. ebd.) Für die Einführung des Faches Ethik im Primarbereich hatte zuletzt eine Freiburger Mutter

letztinstanzlich im Jahr 2014 vor dem Bundesverwaltungsgericht geklagt und verloren. Begründet worden war die Abweisung mit bestehenden Legalitätsspielräumen in Bezug auf die curriculare Ausgestaltung des Unterrichtes, der aufgrund der Möglichkeit einer Abmeldung vom Religionsunterricht weder die negative Religionsfreiheit noch das elterliche Erziehungsrecht tangiere. (Vgl. Bundesverwaltungsgericht Leipzig 2014.) Tatsächlich hatte die von den GRÜNEN geführte Landesregierung ab 2011 die bildungspolitische Priorisierung anderer Projekte, namentlich v.a. den Ausbau der Gemeinschaftsschulen, geltend gemacht, während zuvor von der CDU gegen eine Erweiterung des Ethikunterrichtes mit dem Verweis auf eine unzureichende Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften argumentiert worden war. (Vgl. Haase 2015, S. 70.) Für die Einrichtung entsprechender Studiengänge und Referendariate ist freilich das Land selbst verantwortlich. Aber während die Ausarbeitung eines vom Kultusministerium beauftragten Bildungsplanes für den Ethikunterricht an den Grundschulen inzwischen abgeschlossen ist, warten die Pädagogischen Hochschulen auf ein entsprechendes Signal bislang vergeblich. Dabei handelt es sich aktuell eigentlich um einen günstigen Zeitpunkt. Denn wenn im Wintersemester 2022/23 mit der Ausbildung begonnen werden würde, kämen die ersten studierten Ethiklehrkräfte Anfang 2027 ins Referendariat. Hierbei handelt es sich um das erste Schuljahr, in dem im System wieder ein Lehrkräfteüberschuss besteht, während momentan ca. 700 Stellen im Bundesland unbesetzt sind. (Vgl. Modellrechnung des Kultusministeriums 2019, S. 5.) Es bleibt vor diesem Hintergrund zu hoffen, dass von den jeweils 110 Volldeputaten, die in der bereits zitierten Bedarfsrechnung für die Jahre 2022 bis 2025 mutmaßlich für die Ausstattung der Grundschulen mit Ethikunterricht vorgesehen waren, dann im Haushalt noch etwas übrig sein wird. (Vgl. ebd., S. 3.) Parallel zur Einrichtung grundständiger Studiengänge müsste zeitnah aber auch ein umfangreiches Fortbildungsprogramm für Bestandspersonal aufgelegt werden. Andernfalls droht dem Ethikunterricht an den Grundschulen ebenfalls eine Existenz als ewiger Schulversuch, wobei das Angebot deutlich hinter der Nachfrage zurückbleiben dürfte. Immerhin beträgt der Anteil der Grundschüler:innen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, bereits jetzt 23,9 Prozent. (Vgl. Sekretariat der KMK 2021, S. 9f.; Statistische Berichte Baden-Württemberg 2021, S. 1. Die prozentuale Angabe wurde aus angegebenen absoluten Zahlen errechnet.) Weil derzeit aber Familien ohne konfessionelle Bindung ihre Kinder z.T. nur in Ermangelung einer Alternative in den Religionsunterricht schicken, dürfte das reale Interesse am Ethikunterricht im Primarbereich um Einiges größer sein.

2. Curriculare Vorgaben

Die aktuelle Bildungsplangeneration stammt für den Philosophiekurs der gymnasialen Oberstufe und für das Fach Ethik an den allgemeinbildenden Schulen aus dem Jahr 2016, wobei die Ausarbeitungen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6 später hinzugefügt wurden. (Alle Bildungspläne sind einsehbar auf: <http://www.bildungsplaene-bw.de>.) Demgegenüber ist für Ethik an den Berufsschulen noch ein Lehrplan aus dem Jahr 1995 in Kraft, so dass Lehrkräfte zu recht einen Mangel an philosophischer Aktualität und funktionierendem Lebensweltbezug beklagen. Die Curricula für die Oberstufe der Berufsoberschule und für die zweijährige Berufsfachschule befinden sich immerhin auf dem Stand von 2007 bzw. 2008; sie entsprechen aber noch nicht dem Standard, neben reproduzierbaren Inhalten weitere Kompetenzen auszuweisen.

Im Vergleich hierzu gehen die Bildungspläne für das drei- und sechsjährigen Berufliche Gymnasium, die im Jahr 2021 fertiggestellt wurden, einen geringfügig anderen Weg. So halten auch sie am früheren, in den 1990er-Jahren in Baden-Württemberg schulartübergreifend verwendeten Zwei-Spalten-Format fest, das den groben Themen der Unterrichtseinheiten inhaltliche Konkretisierungen in Schlagworten zur Seite stellt. Zugleich betonen sie einleitend die prinzipielle Relevanz prozessbezogener Kompetenzen. Der Bildungsplan für die Mittelstufe beschränkt sich dann aber nachfolgend auf die bloße Angabe von Operatoren im Umgang mit zentralen Inhalten. Ein Grund für diesen Verzicht auf domänen-spezifische Methoden ist in einer spezifischen Ausrichtung des Faches zu erkennen. Immerhin soll der Schwerpunkt in unmittelbar praktischer Perspektive darauf liegen – „insbesondere den jüngeren Schülerinnen und Schülern – eine ‚Lebenskunde‘ oder ‚Lebenshilfe‘ auf ethischer Grundlage“ bereitzustellen, während etwa der Bildungsplan für das allgemeinbildende Gymnasium umgekehrt betont, dass solche Ziele nur „nachgeordnet“ bedeutsam seien. In diesem zweiten Fachverständnis markiert dann auch der Bildungsplan für die Oberstufe des Beruflichen Gymnasiums durchaus die Relevanz einer Vermittlung von methodischem „Können“ und bezieht sich dabei deutlich auf Martens, wenn es heißt: „Ein Unterricht, der z.B. phänomenologische, hermeneutische, analytische, dialektische und spekulative Methoden sinnvoll variiert, kann den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, die verschiedenen an der moralischen Urteilsbildung beteiligten Kompetenzen auszubilden.“ Über diese Verlautbarung hinaus werden für die drei Schuljahre allerdings nur in der ersten von insgesamt zehn Bildungsplaneinheiten konkrete methodische Hinweise gegeben, wobei es namentlich um Argumentationsanalyse geht. Entsprechend sollen die Schüler:innen mit dem Toulmin-Schema und dem Syllogismus umgehen und natura-

listische Fehlschlüsse identifizieren können. Darüber hinaus sollen sie Debatten, sokratische Gespräche und Dilemmadiskussionen durchführen.

Einer formal vergleichbaren Logik folgt auch der Bildungsplan für den Philosophiekurs am Beruflichen Gymnasium: Auch hier liegt das Zwei-Spalten-Modell zugrunde und Lernziele für den Erwerb methodischer Kompetenzen werden in einer eigenen Unterrichtseinheit u.d.T. „Philosophische Denk- und Schreibformen, Propädeutik“ ausgewiesen. Darin geht es explizit um die Technik des sokratischen und neosokratischen Gespräches, den philosophischen Essay und den Umgang mit einer philosophischen Ganzschrift, wobei geeignete texterschließende Verfahren aber nicht eigens benannt werden. Angesichts des verfügbaren Zeitraumes von nur zwei Kurshalbjahren handelt es sich bei dem genannten Pensum um eine realistische Beschränkung. Sehr hilfreich trägt zur Orientierung der Lehrkräfte die Konkretisierungsspalte bei, indem dort nicht nur bloße Inhalte, sondern vielfältige Hinweise auf konkrete Autor:innen gegeben werden, wobei neben der philosophischen Tradition auch ein erkennbares Gewicht auf der Gegenwartsphilosophie liegt. Zugleich werden nicht nur die Unterrichtseinheiten im Ganzen, sondern auch die jeweils zugeordneten einzelnen Themen in der Gestalt problemorientierter Leitfragen angeboten. Für den Überblick ist es hier ausreichend, nur die groben Fragestellungen aufzuzählen. Diese lauten: „Was ist der Mensch?“, „Was kann ich wissen?“, „Wie beeinflusst Technik den Menschen?“, „Was ist und soll Kunst?“, „Was ist ein gelücktes Leben?“, „Wie bildet sich personale Identität?“, „Wie funktioniert Kommunikation?“ und „Was ist ein guter Staat?“. Vor dem Hintergrund, dass sich nicht nur Berufsanfänger:innen, sondern auch schulerfahrene Lehrbuchautor:innen häufig schwer damit tun, Leitfragen mit sicherer Hand zu formulieren, handelt es sich hier um eine nicht zu unterschätzende Leistung.

Die weitere Darstellung konzentriert sich nun auf die bereits vollständig implementierten Bildungspläne des allgemeinbildenden Gymnasiums und legt auch hier ein Augenmerk auf den Aspekt der Kompetenzorientierung. Für den Wahlgrundkurs Philosophie am allgemeinbildenden Gymnasium werden thematisch (1) Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, (2) Philosophie des Geistes, der Sprache und Metaphysik, (3) Kulturphilosophie und Kulturanthropologie sowie (4) Sozial- und Politische Philosophie vorgegeben. Für die insgesamt 14 „inhaltsbezogenen Kompetenzen“ in diesen Feldern werden jeweils vier bis sieben „exemplarische Philosophen“ zur Behandlung vorgeschlagen, wobei die Formulierung – von Hannah Arendt, Lorraine Daston und Onora O’Neill abgesehen – kein generisches Maskulinum darstellt. Die Aufzählung beschränkt sich zudem, wenngleich gemäß der einführenden „Leitgedanken“ des Bildungsplanes auch

„Weisheitslehren verschiedener [...] Kulturen erprobt“ werden sollen, auf das philosophische Denken des westlichen Kulturkreises. Sie spiegelt insofern ein Entwicklungsdefizit der Fachdidaktik wieder, die sich erst seit Kurzem organisiert, um eine feministisch und postkolonialistisch reflektierte Kanonkritik voranzutreiben. Parallel zur inhaltlichen Auseinandersetzung sieht der Bildungsplan für den Philosophiekurs auch eine Vermittlung „prozessbezogener Kompetenzen“ vor, die in die Bereiche (a) „Entwickeln und darstellen“, (b) „Beschreiben und hinterfragen“, (c) „Rekonstruieren und analysieren“ sowie (d) „Prüfen und beurteilen“ eingeteilt sind. Prominente fachdidaktische Vorschläge zur Gewinnung philosophiespezifischer Methoden werden schlagwortartig aufgegriffen, aber nicht systematisch berücksichtigt. So heißt es z.B., dass die Schüler:innen „abstrakte Konzepte und Thesen phänomenologisch stützen oder durch Gegenbeispiele in Frage stellen“ können sollen, was in der Umsetzung dann aber nicht unbedingt mehr bedeutet, als „persönliche Eindrücke und Erfahrungen [zu] artikulieren“. Ebenso bleibt offen, welches konkrete Knowhow gegeben sein muss, wenn die Lerngruppe „zwischen konträren Denkweisen vermitteln und differierende Positionen anerkennen“ und dies „zum Beispiel anhand dialektischer Verfahren“ tun soll. Gleichwohl finden sich Verweise auf besondere Methoden. Diese beschränken sich allerdings auf das Sokratische Gespräch, den philosophischen Essay, Gedankenexperimente und die formallogischen Argumentationsmuster des Syllogismus und des Toulmin-Schemas. Ein solcher Befund muss nicht gegen die Qualität des Bildungsplanes sprechen, der in seiner Gesamtheit für die zwei verfügbaren Kurshalbjahre ein durchaus ehrgeiziges Angebot macht. Es zeigt sich an dieser Stelle lediglich symptomatisch, dass zwischen einschlägigen theoretischen Konzeptionen und der schulischen Praxis eine erhebliche Lücke klafft, für deren Schließung die universitäre Fachdidaktik, wenn sie in der Unterrichtsrealität wirksam sein will, nicht ohne weiteres Bildungsplankommissionen und Schulbuchverlage verantwortlich zeichnen lassen kann.

Die vier genannten Begriffspaare der „prozessbezogenen Kompetenzen“ stellen eine Parallelbildung zu den Vorgaben im Bildungsplan für das Fach Ethik dar. Dort heißen die Kompetenzbereiche (a) „Wahrnehmen und sich hineinversetzen“, (b) „Analysieren und interpretieren“, (c) „Argumentieren und reflektieren“ sowie „Beurteilen und (sich) entscheiden“. Diese Logik folgt einerseits einem elementaren Strukturierungsmodell für Ethikstunden mit problemorientierter, lebensweltbezogener Hinführung, Materialerschließung, Diskussion des Kennengelernten und abschließender persönlicher Stellungnahme zur Problemfrage. Zugleich ist der Einfluss der von Anita Rösch (2011) vorgelegten Kompetenzkonzeption nicht verkennbar. Im Übrigen wird eine Gleichwertigkeit der

„inhaltsbezogenen Kompetenzen“ gegenüber den „prozessbezogenen Kompetenzen“ betont, wobei beide Dimensionen in einem „Prozess der moralisch-ethischen Urteilsbildung in praktischer Absicht“ zusammengeführt werden sollen. Der hieraus hervorgehende übergeordnete Lernerfolg soll möglichst in sicheren individuellen Orientierungen der Schüler:innen in Bezug auf drei fachspezifische Leitperspektiven, namentlich Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung, bestehen. Deutlich wird in dieser bewussten Anlehnung an die Konzeption eines erneuerten Humanismus das Bemühen, philosophische Bildung und Kompetenzparadigma nicht gegeneinander auszuspielen, sondern im Prinzip der Problemorientierung konstruktiv zusammenzuführen. (Vgl. Nida-Rümelin 2015.)

Positiv bewertet werden von den Lehrkräften über diesen Nondogmatismus hinaus zahlreiche inhaltliche Ausgestaltungshinweise, die in Form auswählbarer Vorschläge verfasst sind und auf diese Weise Hilfestellungen bieten, ohne es an Offenheit für Interessenlagen mangeln zu lassen. Ebenso instruktiv wirkt auch die Anlage der „inhaltsbezogenen Kompetenzen“ in der Struktur eines Spiralcurriculums, das sich in den jeweiligen Klassenstufen an altersspezifischen Entwicklungsaufgaben, am sich steigernden Abstraktionsniveau und dem sich erweiternden Lebensweltbezug der Schüler:innen orientiert. Auf diese Weise kehren in den drei Doppeljahrgängen der Unter- und Mittelstufe z.B. die Themenkreise „Medien und Wirklichkeiten“, „Natur und Mensch“ so-wie „Glauben und Ethos“ wieder. Zugleich wird der anthropologisch-sozialethische Themenkreis „Ich und Andere“ in Klasse 9/10 in die Bereiche „Konfliktregelung und Toleranz“ sowie „Lebensaufgaben und Selbstbestimmung“ ausdifferenziert, wobei es im zuletzt genannten Fall etwa um Liebe und Sexualität, Arbeit sowie den Umgang mit Endlichkeit geht. Ebenfalls auf dieser Altersstufe kommen theoretische „Zugänge zu philosophischen Begründungen von Moral“ hinzu, und das bedeutet konkret, dass Glück, Vernunft, Vertrag, Gefühl und Nutzen als leitende Prinzipien schon einmal zur Diskussion gestellt werden. Hieran knüpft der Ethikunterricht in der Kursstufe dann an, indem er im Gebiet der Moralphilosophie zu eingehenderen Betrachtungen der Tugendethik, des Utilitarismus und der Pflichtethik einlädt. Für weitere Unterrichtsreihen sieht er in der Zielperspektive des Abiturs anthropologisch-freiheitsphilosophische, rechtsphilosophische und religionsphilosophische Thematiken sowie Problemfelder der angewandten Ethik und Verantwortungsethik vor.

Glaubhaft und deutlich steht der Bildungsplan mit diesen inhaltlichen Vorgaben für das erklärte Hauptziel ein, eine Aneignung philosophischen Orientierungswissens für die moralisch-ethische Urteilsbildung in der doppelten Perspektive

des rechten Handelns und eines glücklichen Lebensvollzuges zu bewirken. Missverstanden wird in der Unterrichtspraxis hingegen desöfteren die Umsetzung der „prozessbezogenen Kompetenzen“, von denen der Bildungsplan immerhin insgesamt 31 aufstellt. Weil er sie aber nicht spezifisch für die einzelnen Klassenstufen definiert, sind während der Unterrichtsplanung von der jeweiligen Lehrkraft Konkretisierungen zu leisten, die i.S. der Outputorientierung des Kompetenzparadigmas eigentlich so formuliert werden müssten, dass die individuelle Lernzielerreichung in variablen Anwendungssituationen messbar ist. Ein verbreiteter Fehler besteht demgegenüber allerdings darin, die jeweilige „prozessbezogene Kompetenz“ so zu konkretisieren, dass sie mit einer naheliegenden „inhaltsbezogenen Kompetenz“ mehr oder weniger zusammenfällt. Auf diese Weise wird z.B. aus der methodischen Fähigkeit, selbstständig „zentrale Begriffe der Ethik erläutern, voneinander abgrenzen und bestimmen“ zu können, ein bloßes Reproduktionswissen, nach dem sich „Formen der Freiheit bestimmen und voneinander abgrenzen“ lassen. Hier wäre es ohne Zweifel hilfreich gewesen, leistungsstufenspezifische Indikatoren anzugeben oder das methodische Repertoire, das sich im Bildungsplan mit fünf Vorgaben (Rollenspiel, Fallanalyse, Gedankenexperiment, Dilemmadiskussion und Perspektivwechsel) begnügt, weiter auszubauen und hier insbesondere philosophische Textarbeit und Argumentation stärker zu berücksichtigen und curricular aufeinander aufbauend zu entfalten.

Insgesamt dürfte die Darstellung der curricularen Situation in Baden-Württemberg gezeigt haben, dass für das Fach Ethik weder ein einheitlicher konzeptioneller Ansatz noch ein gemeinsames Vorgehen bei der Bildungsarbeit für alle Schularten besteht. Zugleich stellt sich die Frage, inwiefern das Kompetenzparadigma in seiner strengen, nach dem PISA-Schock verordneten Form der konsequenten Outputorientierung – auch in der Dimension methodischen Könnens – aktuell wirklich noch ein Umsetzungsziel darstellt.

3. Was kann philosophische Bildung leisten?

Aus dem Bisherigen lässt sich zunächst formulieren, dass der Unterricht in der ethisch-philosophischen Fächergruppe in Baden-Württemberg in erster Linie quantitativ, gemessen an der Anzahl der Schüler:innen, noch deutlich mehr leisten könnte. Hierfür sind verschiedene Maßnahmen in den Blick zu nehmen, namentlich die intensivere Bewerbung entsprechender Studiengänge für das Lehramt an den Beruflichen Schulen, die Einrichtung des Ethikunterrichtes an

den Grundschulen sowie Kanonerweiterungen in den Bildungsplänen, um den Ethikunterricht als „Brückenfach“ auch für Schüler:innen attraktiv zu halten, für deren Religionsbekenntnisse in Zukunft aus dem gesetzlichen Anspruch heraus zunehmend eigener Unterricht angeboten wird. (Vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 19; Goergen 2015.) Ebenso ist um Ressourcen in Form von Deputatsstunden zu werben, die am Gymnasium Philosophiekurse stärken, ohne zugleich Ethikleistungskurse zu gefährden. Hierfür ist der allgemeine Bildungswert und das besondere Kompetenzprofil philosophischen Unterrichtes für alle Schüler:innen beharrlich auf der bildungspolitischen Ebene bewusstmachen. Dasselbe gilt aber auch für die Ebene der konkreten Schulgemeinschaft, denn nicht selten werden, wohl v.a. aufgrund der Personalunion, die aus der Ausbildung der Lehrkräfte im Doppelfach Philosophie/Ethik resultiert, Philosophiekurse von Schüler:innen, Elternhäusern und Schulleitungen noch immer als Angebote missverstanden, die mit dem Religionsunterricht konkurrieren. Dazu mag auch beitragen, dass es sich Ethiklehrkräfte i.d.R. angewöhnt haben, das Profil ihrer Unterrichtsangebote in der Schulöffentlichkeit eher defensiv zu vertreten, weil sie speziell den Ethikunterricht aufgrund seines Status als Ersatzfach für den Religionsunterricht nicht als frei wählbar bewerben dürfen. Problematisch ist diese Rechtskonstruktion, nebenbei gesagt, v.a. für Schüler:innen, die auf diese Weise, obwohl sie religiös gebunden sind, Glaubens- und Gewissensgründe geltend machen müssen, um an einem Unterricht teilzunehmen, in dem sie sich vertieft mit Fragen der Moralphilosophie und der Bereichsethiken auseinandersetzen können.

Zur quantitativen Dimension sollten aber auch qualitative Entwicklungsziele in Bezug auf die Leistungsfähigkeit des Philosophie- und Ethikunterrichtes hinzukommen. Neben neuen Bildungsplänen für die Berufsschulen ist hier zuvorderst an geeignete Maßnahmen im Zusammenhang mit der Einführung von Ethikunterricht an den Grundschulen zu denken. Wenn der Ethikunterricht dabei nicht zeitversetzt denselben Qualitätsdefiziten ausgesetzt sein soll wie seinerzeit bundeslandübergreifend nach seiner Einrichtung an den weiterführenden Schulen (vgl. Bucher 2001), müssen sehr zeitnah intensive Aus- und Weiterbildungsprogramme an den Pädagogischen Hochschulen und Ausbildungsseminaren aufgelegt werden. Zugleich sollte der philosophische Bildungs- und Orientierungsanspruch des Faches für interessierte angehende und praktizierende Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern und Schüler:innen klar umrissen werden, denn es ist anzunehmen, dass das Fehlverständnis von Ethikunterricht als Trainingsraum für Höflichkeit und Sekundärtugenden sich im Primarbereich sonst noch hartnäckiger halten wird, als es als gesellschaftliche Anspruchshaltung ohnehin immer wieder die Runde macht. (Vgl. z.B. Oser 2001; Tiedemann 2015, S. 23.) Dass hier ein ernsthafter Kommunikationsbedarf besteht, zeigen u.a. die Ge-

richtsurteile, die über das Begehren nach Einführung von Ethikunterricht in der Grundschule auf der Landesebene gefällt worden sind. Während nämlich das Verwaltungsgericht Freiburg (2011) zu dem Ergebnis gekommen war, dass ethische Fragen nur in abstrakten Diskussionen behandelt werden könnten und daher für Grundschüler schlichtweg zu kompliziert seien, schlug der Verwaltungsgerichtshof in Mannheim (2013) gerade den umgekehrten Weg ein, indem er den Eltern und Pädagogen anderer Schulfächer eine völlig ausreichende Kompetenz in Fragen der moralisch-ethischen Reflexion bescheinigte. Es liegt auf der Hand, dass beide Sichtweisen sowohl den fachdidaktischen Anspruch als auch entwicklungspsychologische Voraussetzungen des Ethikunterrichts in Grundschulen fehlerhaft bewerten.

Während für diesen Bereich fachdidaktische Konzepte ebenso wie unterrichtspraktische Expertise aus anderen Bundesländern zur Verfügung stehen, steht der Ethikunterricht an den Beruflichen Schulen, aber auch an den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen neben dem Gymnasium, in qualitativer Hinsicht vor besonderen Problemen. Auffällig ist, dass sich Konzeptionen und Unterrichtsvorschläge in der Fachdidaktik der Philosophie und Ethik bislang in aller Regel auf den gymnasialen Unterricht beziehen und dass es keine empirische Forschung zu den besonderen Herausforderungen philosophisch-ethischer Bildung neben diesem Standardmodell gibt. Hierbei werden Schwierigkeiten und Chancen des interkulturellen Dialoges ebenso vernachlässigt wie der bloße Umstand, dass in bestimmten Schularten der Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund weit über 50 Prozent beträgt und in zahlreichen Elternhäusern Analphabetismus besteht. Bei den hiermit verbundenen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben handelt es sich freilich nicht um ein spezifisch baden-württembergisches Interesse. Die entsprechenden Problematiken sind in Städten wie Stuttgart und Mannheim aber immerhin signifikant.

Auf fachdidaktischen Reflexionsbedarf verweist jedoch nicht nur die Frage nach der Heranführung von Schüler:innen aus bildungsfernen Milieus an philosophischen Unterricht. Wenn Bildungspläne für den Philosophie- und Ethikunterricht im Bereich der „prozessbezogenen Kompetenzen“ deutlicher zu philosophiespezifischen methodischen Fähigkeiten i.S. eines „Philosophierenlernens“ beitragen sollen als bislang, so ist in erster Linie empirische Forschung nötig, um die bisherigen Umsetzungsdefizite einschlägiger fachdidaktischer Konzeptionen zu beheben oder diese selbst kritischer als bislang zu hinterfragen. Hier wäre es zu wünschen, dass auch das aus der aktuellen Bildungsreform hervorgegangene Institut für Bildungsanalysen (IBBW) geeignete Ressourcen erhält und Initiativen fördert.

Literatur und Quellen

- BUCHER, ANTON A. 2001: *Ethikunterricht in Österreich*. Innsbruck/Wien: Tyrolia. S. 16.
- BUNDESVERWALTUNGSGERICHT LEIPZIG 2014: *Urteil 6 C 11.13 vom 16.04.* Online auf: <https://urteile-gesetze.de/rechtsprechung/6-c-11-13> (31.01.2022).
- GOERGEN, KLAUS 2015: *Ethik für alle? Plädoyer für ein Pflichtfach Philosophie/Ethik*. In: ZDPE. H. 2. S. 91-98.
- HAASE, VOLKER 2015: *Ethik unterrichten – reden, indoktrinieren, spalten? Über Missverständnisse gegenüber dem Fach Ethik im aktuellen Rechtsdiskurs*. In: SchulRecht. Heft 5-6/2015. S. 68-71.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2021: *Schulversuch „Ethik an beruflichen Schulen“*. Schreiben des Ministeriums vom 01.03.2021. AZ.: 44-6520.521102. Mit zwei Anlagen.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (verschiedene Jahre): *Bildungspläne Baden-Württemberg*. Online auf: <http://www.bildungsplaene-bw.de> (31.01.2022).
- NIDA-RÜMELIN, JULIAN 2015: *Bildungsziele des erneuerten Humanismus*. in: Julian Nida Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann: *Handbuch Philosophie u. Ethik*, Bd. 1: Didaktik und Methodik, Paderborn: Schöningh, S. 18-22.
- OSER, FRITZ 2001: *Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung*. In: Wolfgang Edelstein; Fritz Oser; Peter Schuster: *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 63-87.
- RÖSCH, ANITA 2011: *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen*, LER. Münster: LIT.
- SEKRETARIAT DER KMK 2021: *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20*. Stand: 04.03.2021. Online auf: https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2019_20.pdf
- STATISTISCHE BERICHTE BADEN-WÜRTTEMBERG 2021: *Unterricht und Bildung*. Artikel-Nr. 3231 19001. Schuljahr 2019/20. Stand: 16.10.2021. Online auf: http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Service/Veroeff/Statistische_Berichte/323119001.pdf (31.01.2022).
- TIEDEMANN, MARKUS 2015: *Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten?* In: Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik*. Bd. 1: Didaktik und Methodik. Paderborn: Schöningh. S. 23-29.
- VERWALTUNGSGERICHT FREIBURG 2011: *Urteil 2 K 638/10 vom 21.09.* Online auf: <https://openjur.de/u/357472.html> (31.01.2022).
- VERWALTUNGSGERICHTSHOF MANNHEIM 2013: *Urteil 9 S 2180/12 vom 23.02.* Online auf: <https://openjur.de/u/608540.html> (31.01.2022).

Der „Nutzen des Nutzlosen“ – Was kann Philosophieunterricht leisten?

Eine Perspektive aus Unterrichtspraxis und Lehrerbildung

Unter dem Titel „Vom Nutzen des Nutzlosen“ veröffentlichte der Philosoph Otfried Höffe im Jahr 2005 einen Essay in der *Deutschen Zeitschrift für Philosophie*. Darin fragte er nach dem Nutzen der Philosophie in einer wissenschaftsorientierten Zeit und einer Gesellschaft, die durch Ökonomisierung und Globalisierung geprägt sei.

Die Frage nach der Daseinsberechtigung der Philosophie stellt sich aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung und ihrer methodischen Vorgehensweise in der Tat. Denn die „Liebe zur Weisheit“ kann den outputorientierten Ansprüchen einer stetig an ihrer Selbstoptimierung feilenden Menschheit nicht gerecht werden – und wird es aufgrund ihres Wesens auch niemals anstreben. Damit setzt sie sich wohlwissend der Gefahr aus, als nutzlos angesehen zu werden, was Höffe ironisch im Titel seines Textes zum Ausdruck bringt. Es versteht sich von selbst, dass er dieser Skepsis eine Reihe von Argumenten entgegensetzt: Philosophie bestehe nicht bzw. nicht bloß im Erwerb eines „Vorrat[s] konkreter Kenntnisse, der heute ohnehin rasch veraltet“, sondern in der Ausbildung von technai, von Fähigkeiten und Methoden, sogar Haltungen, die zu dem führten, was Aristoteles „gebildet“ und „allgemein gebildet“ nennt. So fördere die Philosophie Verständnis und Toleranz Fremden und dem Fremden gegenüber, die Fähigkeit „die eigene Perspektive zu relativieren“, leiste für viele wissenschaftliche Fächer und die öffentliche Debatte eine „Grundlagenforschung“, die in der angewandten Ethik und Fundamentelethik einen Schwerpunkt habe. Darüber hinaus mache sie „die Herkunft der eigenen und die der fremden Kultur verständlich“ und sensibilisiere für Gerechtigkeit und Moral, Literatur, Musik, bildende Kunst und Architektur, „nicht zuletzt für das eigenständig-kritische Denken“ (Höffe 2005).

Der vorliegende Beitrag geht aus der Perspektive der Praxis der Frage nach, inwieweit der Philosophieunterricht an der Schule die von Höffe angesprochenen Vorzüge der Philosophie vermitteln kann und welche Konsequenzen für die Lehrerbildung daraus folgen.

1. Beitrag zur Persönlichkeitsbildung

Lasse ich meine bisherigen Philosophiekurse an meinem inneren Auge vorbeiziehen, sind mir überwiegend Situationen des lebhaften Austauschs mit meinen Schülerinnen und Schülern in Erinnerung geblieben. Es ist beeindruckend, junge Denkerinnen und Denker auf ihrem Weg zur (Hochschul-)Reife zu begleiten, von ihren ersten Schritten beim Eintritt in die Oberstufe hin zu gereiften Persönlichkeiten bei der Abiturprüfung. Es ist die Haltung des Philosophielehrers oder der Philosophielehrerin, die entscheidend zur Persönlichkeitsbildung der Heranwachsenden beiträgt. „Kein Geist, auch nicht der des Philosophielehrers, kann philosophisch sein, wenn er sich im Besitz der Frage wähnt, wenn er in die Klasse tritt, ohne nicht wieder von vorn zu beginnen“, schreibt Jean-Francois Lyotard (1985, 42). Und Heinz von Foerster formuliert es ähnlich: „Das ist genau mein Vorschlag: Lasst den Lehrer, der wissen soll, zum Forscher werden, der wissen möchte!“ (Forester/Poerksen 1998, 71) Wer sich als Lehrperson auf dieses Wagnis – sich nicht im Besitz der Wahrheit zu wähnen – einlässt, legt den Grundstein für einen offenen Diskurs im Klassenraum, eröffnet Freiräume für Gedanken und Kontroversen und bereitet jungen Menschen das Feld, das sie benötigen, um sich und ihre Ideen auszuprobieren. Ekkehard Martens' Vorstellung des dialogisch-pragmatischen Philosophierens im Sinne eines Kompetenz- und nicht primär Wissenserwerbs (Martens 2013, 16), die eine Weiterführung im Ansatz des problemorientierten Unterrichts gefunden hat (Tiedemann 2013), stößt in der Fachdidaktik auf breite Zustimmung.

Warum trägt nun ausgerechnet der Philosophieunterricht in besonderer Weise zur Persönlichkeitsbildung bei? Schulen haben stets einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Das hessische Schulgesetz beispielsweise hebt diesen direkt am Anfang hervor: Die Schülerinnen und Schüler sollen diesem zufolge im Lauf ihrer Schullaufbahn zu nichts weniger befähigt werden, als „staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen [...] humanistische Traditionen zu erfahren [...] die Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und der Solidarität zu gestalten [...] Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen und somit zum friedlichen Zusammenleben verschiedener Kulturen beizutragen [...] die Auswirkungen des eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf die natürlichen Lebensgrundlagen zu erkennen [...] eine gleichberechtigte Beziehung zwischen den Geschlechtern zu entwickeln [...] sich Informationen zu verschaffen, sich ihrer kritisch zu bedienen, um sich eine eigenständige Meinung zu bilden und sich mit den Auffassungen Anderer unvoreingenommen auseinander setzen zu können [und] ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkei-

ten zu entfalten.“ (KMH 2017, §2) Dem Philosophieunterricht gelingt es wie keinem anderen Fach¹, diesem Anspruch aus mehreren Gründen zu entsprechen:

(1) Durch sein inhaltliches Spektrum

Die Philosophie hat zahlreiche Inhalte zum Gegenstand, die sich auf Erkenntnisse anderer Wissenschaften und Fächer beziehen. In der Anthropologie und der Ethik etwa werden Aspekte der Politik, der Naturwissenschaften, der Literatur, Kunst und Musik, der Religion und der Geschichte fokussiert; in der Erkenntnistheorie, der Wissenschaftstheorie und der Sprachphilosophie hinterfragt die Philosophie Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften, der Psychologie und der Sprachwissenschaft. In der Ästhetik liefert sie Impulse zu den Fragen nach Kunst und dem Schönen, die Geschichtsphilosophie leistet einen Beitrag zum Geschichtsverständnis und zur Aufarbeitung der Geschichte. Die politische

¹ Eine Anmerkung soll an dieser Stelle dem „Ethik-Philosophie-Dilemma“ gewidmet werden, wie es Ekkehard Martens nennt. Er versteht darunter eine „ethizistische Verkürzung des Ethikunterrichts“, die entsteht, wenn dieser sich nur auf die beiden Kant-Fragen „Was soll ich tun?“ und „Was darf ich hoffen?“ konzentriert, bzw. eine „philosophische Überdehnung“ desselben, wenn er zusätzlich die beiden anderen Kant-Fragen „auf sich lädt“. Martens schreibt: „Im ersten Fall würde der Ethikunterricht auf fundiertes Nachdenken verzichten, im zweiten Fall dagegen würde er vor lauter Grundlagenreflexion seine konkreten Themen und Ziele verfehlen.“ Ähnliches drohe dem Philosophieunterricht, daher müsse „nicht nur der Ethikunterricht philosophischer, sondern auch der Philosophieunterricht ethischer oder praktischer werden.“ (Martens: 2013, 38f.) Vielleicht kann man den Begriff „Ethik-Philosophie-Dilemma“ aber auch als Ausdruck einer bedauerlichen Konkurrenzsituation zwischen beiden Fächern sehen, die diesen nicht gerecht wird, denn beide haben andere Schwerpunkte und Herangehensweisen, wie es Martens ja auch pointiert. Von den institutionellen Voraussetzungen her ist das Fach Ethik oftmals besser gestellt als das Fach Philosophie, etwa wenn es als einzige Alternative zum Religionsunterricht vorgesehen ist. In solchen Fällen kommen Philosophieurse als zusätzliche Kurse vielfach nicht zustande (siehe „3. Die Grenzen des Philosophieunterrichts in der Schule“ in diesem Beitrag). Eckhard Nordhofen hat schon 1990 in einem Artikel für die FAZ für eine Stärkung des Philosophieunterrichts geworben. „Neun Jahre Ethik in der Schule sind eine Übertreibung“, schrieb er und kritisierte: „in der Oberstufe des Gymnasiums stellt die Einengung auf den ewigen Ethik-Diskurs eine unnötige Fessel dar.“ Vielmehr sei der Philosophieunterricht zu stärken, denn er könne losgelöst von nur ethischen Fragen die Wirklichkeit analysieren und die Jugendlichen in ihrem Lebensalter treffen. (Nordhofen 1990, 33). Nordhofen betont auch die Bedeutung philosophischer Bildung für Religions-Schülerinnen und -Schüler, die sich mit theologischen Fragen auseinandersetzen und auf dieses Fundament angewiesen seien. Alles in allem sei eine Stärkung des Faches Philosophie an den Schulen wünschenswert.

Philosophie kann Akzente im gesellschaftlichen Diskurs über Staatsform und Recht, die Macht des Staates, Migration, Fremdenfeindlichkeit und die Verantwortung der Bürgerinnen und Bürger setzen. Im Philosophieunterricht werden diese Gebiete und Disziplinen vernetzt, aufeinander bezogen und ihre Grenzen werden transzendiert, um so zu neuen Einsichten und Erkenntnissen zu gelangen. Er kann junge Menschen dazu befähigen, sprach- und gesprächsfähig zu werden, wenn sie sich auf ihn, seine Themen und Methoden, einlassen. Die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen setzt neben philosophischen Kenntnissen und Kompetenzen fachliches Wissen voraus und die Einsicht, dass dieses Wissen zunächst erworben werden muss, will man substantiell Beiträge in der Diskussion verstehen und einbringen. Ansonsten bleibt das Gespräch über medizinische, rechtliche oder ethische Fragen im Bereich seichten Halbwissens oder, wie es der Philosoph Harry Frankfurt in einem Essay philosophisch entfaltet: Bullshit (Frankfurt ³2014).

Um faktenbasiert und stichhaltig argumentieren und urteilen zu können, ist die Philosophie nicht nur wie kein anderes Fach auf Kenntnisse in all diesen Bereichen angewiesen. Sie spricht auch wie kein anderes Fach *über* diese Bereiche.

(2) Durch seine Reflexion auf der Metaebene

Durch das Einnehmen einer Metaebene erhebt sich die Philosophie – im wahrsten Sinne des Wortes und fern von jeglichem Dünkel – über andere Fächer, denn nur von einer übergeordneten Warte aus kann sie beispielsweise urteilen, welche Argumente für die Anwendung der Triage in voll belegten Krankenhäusern sprechen, diskutieren, welchen Einfluss implantierte Chips im Gehirn auf unser Menschenbild haben, thematisieren, ob Neurowissenschaftler legitim von Freiheit sprechen können, oder der Frage auf den Grund gehen, wie die Grenzen von Erkenntnis und Sprache unser Wissen beeinflussen. Dass das Einnehmen einer Außenperspektive immer die Gefahr in sich trägt, sich nicht nur zu erheben, sondern auch zu überheben, stellt eine besondere Herausforderung dar. Die Philosophie muss diese Metaebene jedoch einnehmen, will sie ihre spezifische Reflexionsfähigkeit zur Anwendung bringen und, um die Herausforderung noch größer zu machen, immer auch auf sich selbst beziehen. Indem sie sich ihre Möglichkeiten und Grenzen vergegenwärtigt, im besten Sinne also Philosophiephilosophie betreibt, schützt sie sich selbst davor, inhaltlich und methodisch unzulässig das ihr eigene Terrain zu verlassen oder sich in Überheblichkeit zu verlieren, etwa indem sie um ihrer selbst willen philosophiert und nicht um der Sache willen.

(3) Durch die Anwendung fachspezifischer und zugleich fächerübergreifender Kompetenzen

Der Philosophie ist nicht nur die große inhaltliche Bandbreite zu eigen, sondern auch ein Spektrum an fachspezifischen Kompetenzen, die auch in vielen anderen Fächern als erstrebenswert angesehen werden können. Wahrnehmen und Deuten, Analysieren und Reflektieren, Argumentieren und Urteilen, Kritisieren und Spekulieren sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Schulzeit gefördert und im Lauf des Lebens erworben und immer weiterentwickelt werden müssen. Die Entwicklung einer philosophischen Haltung bei den Schülerinnen und Schülern, die sich in der Bereitschaft zum Diskurs und zum Hinterfragen der eigenen Position äußert, gilt es zu unterstützen und damit auch mit der Herausbildung von Ambiguitätstoleranz eine Eigenschaft zu fördern, die in einer immer unübersichtlicher werdenden Welt zunehmend bedeutsamer wird. Damit kann der Philosophieunterricht präventiv gegen Radikalisierungstendenzen und Affinitäten zu Verschwörungstheorien wirken, er kann ein Grundverständnis für die Begrenztheit der eigenen Position evozieren und somit einen Habitus der Offenheit und Toleranz befördern. Philosophieunterricht ist aus diesem Grund immer auch methodisch herausfordernd, wenn er der Herausbildung solcher elementarer Kulturtechniken (Martens 2013) und Kompetenzen dienen soll, indem er also nicht nur die Philosophie, sondern auch das Philosophieren als Tätigkeit zum Gegenstand macht und damit einen entscheidenden Beitrag zur Allgemeinbildung leistet.

2. Beitrag zur Allgemeinbildung

Wer die Schulung des Philosophierens als vorrangige Aufgabe des Philosophieunterrichts sieht, kann sich argumentativ wahlweise auf die philosophische Tradition (Kant 1905ff.) oder das fachdidaktische Prinzip der Problemorientierung berufen. Die Gefahr, dass der Philosophieunterricht zu einem reinen Vermittlungsmedium philosophischer Kompetenzen degeneriert und dabei die Inhalte aus dem Blick verliert, sollte von Kultusministerien, Fachdidaktikern und Unterrichtenden trotzdem im Auge behalten werden. Natürlich fördert der Philosophieunterricht auch Kompetenzen, ebenso wie er auch Inhalte vermittelt – oder konkreter: Anhand der Auseinandersetzung mit philosophischen Themen findet immer auch ein Kompetenzzuwachs statt. Ein Blick in manche neueren Schulbücher mit ihren immer kürzer werdenden Texten und abenteuerlich in-

haltsarmen Arbeitsaufträgen sollte allerdings den Blick schärfen, um bei aller „Kompetenzorientierungskompetenz“, wie es der Philosoph Konrad Paul Liessmann formuliert, die thematische Ausrichtung nicht zu vergessen: „Bildung [...] lässt sich nicht auf formale Fähigkeiten und Anwendungsorientierung reduzieren. Bildung hat immer auch mit konkreten Inhalten und – horrible dictu – abstraktem Wissen zu tun, damit auch mit Einsichten und Haltungen, die ihren Wert vorab in sich tragen und es den Menschen erlauben, zu sich und der Welt in einer Weise Stellung zu beziehen, die nicht nur dem Diktat der Zeit und ihrer Moden gehorcht.“ Bildung sei, so Liessmann weiter, „untrennbar mit der Einsicht in die eigene Unzulänglichkeit verbunden, mit dem Wissen des Nichtwissens [...] ohne falsche und überzogene Ansprüche, aber auch ohne den Gestus einer moralischen und intellektuellen Überlegenheit und ohne den Dünkel eines selbstgefälligen Elitenbewusstseins, das mittlerweile selbst zu einem Signum der Unbildung geworden ist.“ (Liessmann 2017, 10f.)

Ich verstehe unter dem Begriff „Bildung“ die Verfügbarkeit von Fachwissen, die Fähigkeit seiner Anwendung sowie die Reflexion von beiden als Prämisse für selbstständiges, verantwortliches und (selbst-)kritisches Agieren von Individuen, die sich zugleich in sozialen Kontexten bewegen und Bürgerinnen und Bürger einer „Gesellschaft von Freien und Gleichen“ (Adorno) in einem Staat sind. Der Pädagoge Peter Euler sieht Bildung als „notwendige ‚kritische‘ Kategorie gesellschaftlicher Entwicklung“ (Euler 2003), allgemeine Bildung, „um Denken zu lernen, um sich und die Welt zu verstehen, also im Sinne der Befähigung zur ‚Allgemeinen Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten‘ (Comenius)“. Es gelte, „die menschliche Fähigkeit der Vernunft in den nachwachsenden Generationen zu fördern“, die Antworten auf Fragen finden müsse, für die es „in unserem bornierten ökonomisch-technologischen Fortschrittsmodell“ und „schon gar nicht in der substanzlosen und flachen Kompetenzbeschwörung“ keine Lösungen gebe (Euler 2020, 38)².

² Einen wichtigen Hinweis gibt Klaus Blesenkemper, wenn er auf die Herkunft der Forderung nach Kompetenzorientierung verweist: „Sie geht (u. a) zurück auf das Verlangen nach Etablierung nationaler Bildungsstandards, dieses reagiert auf den PISA-Schock, die PISA-Tests erfolgen im Auftrag der OECD, wobei ‚E‘ für ‚Economic‘ steht, und diese Organisation machte keinen Hohl aus ihren Nützlichkeitsabwägungen [...]“ Einer solchen könne der Philosophieunterricht durch seine „philosophische Problemreflexion“ entgegentreten. Anita Rösch warnt ebenfalls davor, den Kompetenzbegriff „inflationär und schwammig“ zu verwenden, hebt, wie Blesenkemper, allerdings zurecht sein Legitimität hervor, denn er könne definiert werden als „mensch-

Vor dem Hintergrund dieses Bildungsverständnisses kann festgehalten werden, dass das Schulfach Philosophie wie kaum ein zweites Fach die Allgemeinbildung und Mündigkeit junger Menschen befördert, wenn es das Denken schult, die menschliche Fähigkeit zur Vernunft herausfordert, dabei die Selbstständigkeit des Einzelnen immer mit-bedenkt und frei ist von Tendenzen zur Effizienzsteigerung und Ökonomisierung, die im messbaren Nutzen für Mensch und Gesellschaft die Existenzberechtigung von Bildung sehen. Damit ist sein großer Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule evident.

3. Die Grenzen des Philosophieunterrichts in der Schule

So einsichtig der Wert des Philosophieunterrichts auch ist, so wenig spiegelt die schulische Realität dies wider. Wie jedes Unterrichtsfach bewegt sich die Philosophie formal im Bereich des durch die Kultusministerien curricular Vorgegebenen. Im bildungsföderalen Deutschland hat sie in manchen Bundesländern den Status eines Ersatz- bzw. Alternativfachs zur Religion, in anderen rückt sie in den Hintergrund, da hier dem Fach Ethik diese Funktion zukommt.³ Oftmals müssen die Schülerinnen und Schüler dann abwägen, ob sie neben Ethik auch noch das Fach Philosophie belegen wollen, was nicht selten zusätzlichen Unterricht im Stundenplan bedeutet, der dann auch noch meistens am Nachmittag stattfindet – eine Entscheidung, die Lernenden in der gymnasialen Oberstufe (und um diese geht es hier überwiegend) angesichts des am Horizont heraufziehenden Abiturs und knapper Freizeit nachvollziehbar schwerfällt. Hinzu kommt die Befürchtung, durch das Zusatzfach Philosophie mit zahlreichen Inhalten zweifach konfrontiert zu werden, wenn bereits das Fach Ethik als Ersatz für den Religionsunterricht gewählt wurde (vgl. Anm. 1). Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler das Glück haben, eine Schule zu besuchen, die das Fach Philosophie überhaupt anbietet, was nicht zuletzt durch die programmatische Ausrichtung der Schule, das Interesse der Schulleiterin bzw. des Schulleiters und die Verfügbarkeit personeller Ressourcen im Kollegium beeinflusst wird.

Ein weiterer, den Spielraum des Philosophieunterrichts eingrenzender, Faktor sind die Stundentafeln der Schulen, die das Fach vielfach zweistündig einplanen, obwohl die Curricula auf drei Wochenstunden angelegt sind und zweistündigen Unterricht als Minimum allenfalls zulassen. Damit teilt die Philosophie das Schicksal anderer Fächer, meist aus dem gesellschaftswissenschaftlichen und

liche Disposition zum Handeln [...], die aufgebaut ist auf Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen.“ (Vgl. Balliet/ Blesenkemper/Meyer/Rösch 2016)

³ Erfreulich ist die Möglichkeit von Philosophie-Leistungskursen in einigen Bundesländern.

musischen Bereich, in denen die Unterrichtenden die zur Verfügung stehende Zeit nutzen müssen, um wenigstens die Abiturinhalte vollständig und verantwortlich zu unterrichten. Für Kreativität im Unterricht bleibt kaum Zeit.

4. Konsequenzen für den Philosophieunterricht und die Lehrkräfteausbildung

Wie muss der Philosophieunterricht gestaltet werden, damit er trotz der institutionellen Einschränkungen, die er erfährt, seine Vorzüge ausspielen und zur Geltung bringen kann? Vielleicht sollte die Frage anders gestellt werden: Wie müssen Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer sein, um den hohen Ansprüchen des Faches gerecht zu werden? Zunächst einmal sollten sie offen sein und ihren Schülerinnen und Schülern zuhören können. Unterrichtsstunden im Fach Philosophie sind keine verkappten Philosophievorlesungen; sie sollten an der Lebenswelt der Lernenden anknüpfen und eine Problemorientierung aufweisen. Das darf andererseits aber nicht zu einer „ethizistischen Verkürzung“ führen, indem immer nur am konkreten Beispiel gedacht wird⁴, der Philosophieunterricht muss auch immer wieder abstrakt werden, allgemeine Antworten auf grundsätzliche Fragen suchen, akademisches Denken verdeutlichen und praktizieren. Das ist aber nicht unvereinbar mit dem Ansatz, das Philosophieren mit Fragen und Problemen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler oder der Philosophiegeschichte zu beginnen. Um das zu erreichen, bedarf es der Hal-

⁴ Vgl. Kapitel 1. „Beitrag zur Persönlichkeitsbildung“ in diesem Beitrag. An dieser Stelle nenne ich als Anregung exemplarisch drei Beispiele für die konkrete Unterrichtspraxis: Als Erstes sei ein Themenfeld erwähnt, welches der Bildung für nachhaltige Entwicklung (kurz BNE) zugeordnet werden kann. Diese, von der UNESCO betreute, Bildungskampagne eröffnet thematisch vielfältige Anknüpfungspunkte für den Philosophieunterricht, welche die Schülerinnen und Schüler befähigen sollen, sich ihrer Verantwortung angesichts globaler Herausforderungen bewusst zu werden und ihr Handeln nachhaltig zu gestalten. Ein weiteres Beispiel ist das Philosophieren mit Kindern, das reizvolle Möglichkeiten über den gewohnten Unterricht hinaus bietet. Ich ermöglichte meinen Philosophie-Lerngruppen in der Jahrgangsstufen 13 stets, eine Klausur durch ein Projekt zu ersetzen, das die Vorbereitung und Durchführung einer Philosophie-(Doppel-) Stunde an der Grundschule beinhaltet. Dieses Vorhaben, das ich als Lehrer eng begleite, wird meiner Beobachtung nach stets von allen Seiten als Zugewinn gesehen. Gute Erfahrungen habe ich auch mit Briefpatenschaften zwischen Schülerinnen und Schülern der Oberstufe und der Jahrgangsstufen 5/6 gemacht, die über den begrenzten Zeitraum einer Unterrichtsreihe einen Austausch über ein philosophisches Thema, das auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus in beiden Jahrgängen evtl. sogar parallel unterrichtet wird, realisieren.

tung der sokratischen Ignoranz seitens der Lehrerinnen und Lehrer: „Was der Lehrer allerdings weiß, sind bisherige Denkbemühungen und Problemlösungsvorschläge, die er in den Unterrichtsprozess einbringen sollte, als Dialogangebot, nicht aber als abgeschlossene Wahrheit oder als totes Bildungsgut“, schreibt Martens (1986, 95). Diese Haltung, die bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen evoziert werden soll, muss auch bei den Unterrichtenden vorhanden sein. Dies gilt es in der Ausbildung der Lehrkräfte zu fördern; dies besonders vor dem Hintergrund des Praxisschocks, den der Übergang von der Uni zur Schule vielfach markiert. Wer in einem Proseminar in wochenlanger Detailarbeit einige wenige Seiten aus der Kritik der reinen Vernunft sezziert, lernt viel über Kants erkenntnistheoretisches Hauptwerk, entwickelt seine analytischen Kompetenzen weiter und legt so ein Fundament für seine spätere Tätigkeit in der Schule – ist damit aber kaum befähigt, Kant auch zu unterrichten, also didaktische Ziele zu formulieren, Materialien und Texte auszuwählen, sie für den Unterricht aufzubereiten und in ein lebensweltbezogenes und problemorientiertes Setting zu integrieren. *Welche Ziele verfolge ich vor dem Hintergrund der curricularen Vorgaben und der vorgesehenen Unterrichtsinhalte angesichts der vor mir sitzenden Schülerinnen und Schüler mit deren Entwicklungsstand, Interessen, Kompetenzen und Motivation?*, lautet die zentrale Frage der Unterrichtsplanung. Fachliche Expertise ist die notwendige Voraussetzung, fachdidaktische Transformation ins konkrete Unterrichtsgeschehen die Herausforderung. Es gilt, eine „empirisch gehaltvolle Pädagogik zu entwickeln, die methodisch [...] Zugang zur ‚pädagogischen‘ Wirklichkeit eröffnet“ (Euler 2020, 30).

Erfahrungsgemäß fällt es Referendarinnen und Referendaren am Anfang ihrer Ausbildung besonders schwer, für den Unterricht geplante Materialien zu analysieren, sie also inhaltlich vollständig zu erfassen, sie nach Lernchancen und möglichen Schwierigkeiten zu befragen, sie begründet didaktisch zu reduzieren und ein Unterrichtsarrangement zu entwickeln, das den methodischen, sozialen, personalen, sprachlichen, kurz überfachlichen, Kompetenzen der Lerngruppe angemessen ist und obendrein idealerweise einen motivierenden Charakter aufweist. Dass dies schwerfällt, ist nur allzu verständlich, denn solche Materialanalysen können zwar als „Trockenübung“ im Studium thematisiert werden, gewinnen in der Unterrichtspraxis aber eine ganz eigene und besondere Dynamik. Die jeweils konkrete (und immer wieder neue) Unterrichtssituation kann nur begrenzt antizipiert werden, ein sich immer weiter aufbauender Erfahrungsschatz kann in keiner Lehrveranstaltung vermittelt werden. Dies zu thematisieren und immer wieder zu bedenken, ist eine der Hauptaufgaben in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Philosophie, die zu „reflektierenden Praktikern“ (Schön 1983 / Meyer 2001, 229) werden sollen. Das Motiv, die Inhalte

zu klären und gleichzeitig individuelle Stärken zu fördern, ist für die Arbeit an Schulen und Studienseminaren gleichermaßen erstrebenswert.

Welchen Nutzen hat also nun der Philosophieunterricht? Wenn diese Frage allein auf messbare Ergebnisse abzielt, ist sie falsch gestellt. Der Philosophieunterricht trägt zur Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, also Kompetenzen, bei, die über das Fach hinausweisen und generell als wünschenswert angesehen werden können. Er leistet einen Beitrag zur Allgemeinbildung, wenn er einerseits Einblicke in die Geistesgeschichte ermöglicht und andererseits Querschnittsthemen mit gesellschaftlich und wissenschaftlich hoher Relevanz zum Gegenstand hat. Allein aus diesen Gründen ist eine Stärkung des Faches an den Schulen wünschenswert. Darüber hinaus hat der Philosophieunterricht den Vorzug, dass er bei jungen Erwachsenen wie kein anderes Fach die Herausbildung einer Haltung fördert, die sich in einer (Selbst-) Reflexions- und Kritikfähigkeit zeigt. Diese gilt es bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern – aber auch bei angehenden Lehrkräften.

Literatur und Quellen

- BALLIET, MATHIAS / BLESSENKEMPER, KLAUS / MEYER, KRISTEN / RÖSCH, ANITA 2016: *Philosophische Kompetenzen? Fragen an Mathias Balliet, Klaus Blesenkemper, Kirsten Meyer und Anita Rösch*, in: *Information Philosophie* 2/2016, S. 98-107, zitiert nach: <https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=8408&n=2&cy=4&c=123> (06.12.2021)
- EULER, Peter 2003: *Bildung als ‚kritische‘ Kategorie*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 413-421.
- EULER, Peter 2020: *Dennoch: Pädagogik. Gesellschafts- und Selbstkritik als Bedingung einer in Bildung begründeten Pädagogik*, in: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 7. Jahrgang, Heft 6, 38.
- FORESTER, HEINZ VON / PÖRKSEN, BERNHARD 1998: *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker*, Heidelberg.
- FRANKFURT, HARRY ³2014: *Bullshit*, Berlin.
- HÖFFE, OTFRIED 2005: *Vom Nutzen des Nutzlosen – Zur Bedeutung der Philosophie im Zeitalter der Ökonomisierung*, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 53, H.5, 667-678.
- KANT, IMMANUEL 1905ff.: *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765 - 1766*, in *Vorkritische Schriften* (1747-1777). Basis-Ausgabe: Akad., S. II: 306 f. Überarbeitet, WeiRa.

- KULTUSMINISTERIUM HESSEN 2017: *Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 1.08.2017*.
- LIESMANN, KONRAD PAUL 2017: *Bildung als Provokation*, Wien.
- LYOTARD, JEAN-FRANCOIS 1985: *Grabmal des Intellektuellen*, Wien.
- MARTENS, EKKEHARD 2013: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover.
- MARTENS, EKKEHARD 1986: *Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz*, in: Becker, Horst / Rehfus, Wulff (Hg.): *Handbuch des Philosophieunterrichts*, Düsseldorf.
- MEYER, HILBERT 2001: *Türklinkendidaktik*. Berlin oder MEYER, HILBERT (zitiert nach LOHMANN, GERT) 2003: *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*, Berlin 2003, S. 44–47.
- NORDHOFEN, ECKHARD 1990: *Zuviel Ethik schadet der Moral. Plädoyer für den Versuch, ein Ersatzfach durch Philosophie zu ersetzen*, in: FAZ vom 6.07.1990.
- SCHÖN, DONALD A. 1983: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books oder: *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- TIEDEMANN, MARKUS 2013: *Problemorientierte Philosophiedidaktik*“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2013, 85-96.

Argumentation oder Argumentieren lernen? – Reflexionen über Wege und Ziele des Kompetenzerwerbs im Philosophieunterricht aus aktuellem Anlass

*„Möchte Philosophie als wissenschaftliche Semantik
die Sprache in Logik übersetzen,
so ist ihr als spekulativer noch übrig,
die Logik zum Sprechen zu bringen.“*

Theodor Wiesengrund Adorno

Sowohl im schulbezogenen fachdidaktischen Diskurs als auch mit Blick auf das akademische Selbstverständnis der Gegenwartsphilosophie wird das Argumentieren nach logischen Rationalitätsstandards als eine oder auch die wesentliche Kernkompetenz des Philosophierens angesehen. Zugleich werden Argumente und Argumentationen als Ergebnis von Denkprozessen zu den primären Gegenständen philosophischer Kritik erhoben. Auf argumentativen Kompetenzen beruhendes kritisches Denken unterscheidet sich demzufolge mit Blick sowohl auf theoretische Aufgabenstellungen als auch praktische Erfordernisse des Alltagslebens von einem nicht- oder unkritischen Denken dadurch, dass es nach spezifischen Verfahren vorgeht, die auf einer logisch-rationalen Prüfung und Beurteilung von Argumenten, Argumentationen, Schlüssen und Entscheidungen beruhen. Letztere können sodann auch zum Gegenstand einer argumentativen Kritik werden, so dass deren sprachlich-diskursive Explikation in verbaler oder schriftlicher Form eine wesentliche Voraussetzung für die Lern- und Bildungsprozesse darstellt. Das philosophische Bildungsversprechen ruht demzufolge heute in ganz entschiedenem Maße auf den Schultern des professionellen Erwerbs von Argumentationskompetenzen.

Im didaktischen Diskurs liegt so auch ein wesentlicher Schwerpunkt auf Konzeptualisierungen des philosophischen Kompetenzerwerbs in den Bereichen des Argumentierens. In einer Übersicht zur *Argumentationsschulung* im Fachunterricht unterscheidet Klaus Goergen so beispielsweise mit Blick auf die unterrichtspraktischen Umsetzungsmöglichkeiten zwischen Weisen des Argumentierens im unterrichtstypischen mündlichen Diskurs, Erweiterungen

und Fallstricken des logischen Argumentierens im Anwendungsbereich, rhetorischen und ethischen Varianten des Argumentierens sowie zwei Bereichen der Argumentationskritik: der „kritischen Prüfung der Qualität von Argumenten in Texten“ sowie den „eristischen Strategien in mündlichen Diskursen“ (Goergen 2015: 215ff.). In einem weiteren einschlägigen Handbuchartikel mit didaktischem Fokus legt sich ebenso Gregor Betz darauf fest, dass die „Argumentationslehre [...] ein zentraler Bestandteil des Philosophieunterrichts und -studiums“ sein sollte, da „das gute (korrekte, wirkungsvolle, kreative) Argumentieren und die entsprechende Analyse von Argumenten“ auch hinsichtlich der spezifischen Methodenanwendung sowohl „eigens gelehrt“ als auch „konsequent angewendet“ werden müsse (Betz 2016: 169). Die aus dem Erlernen von komplexen Argumentationsanalysen folgende Zwecksetzung liegt demzufolge in der Ermöglichung von vernünftigen Meinungsbildungen, systematischen Meinungsvergleichen sowie effektiven Diskussionsfortführungen (Betz 2016: 194f.).

Auch hinsichtlich einer „Qualifizierung der Urteilkraft“ in philosophischen Lernprozessen hat Roland W. Henke die kritische Auseinandersetzung mit philosophischen Argumenten in systematischer und ideengeschichtlicher Hinsicht als fachunterrichtliche Kernaktivität herausgestellt: „In der Philosophiegeschichte finden sich zahlreiche Äußerungen von Philosophen zu anderen Denkern, die in kritischer bzw. beurteilender Absicht vorgebracht werden. Meist geht es dabei um die Abgrenzung der eigenen Position von anderen oder um die Plausibilisierung des eigenen Ansatzes durch argumentative Diskreditierung der Gegenposition(en).“ (Henke 2015: 93) Ich selbst habe im Rahmen der Explikation eines auf sparsamen normativen Prämissen beruhenden Urteilsbildungsmodells für den Philosophieunterricht die leitfragenorientierte Arbeit an den Präkonzepten von Schülern (w/m/d) in Konfrontation mit gestandenen Philosophemen zur primären Strukturlogik des Lernprozesses erhoben, in dessen Rahmen Argumentationskompetenzen geschult und angewandt werden können und sollen (Thein 2020a: 70ff.). An diese Grundideen aus dem philosophiedidaktischen Diskurs anknüpfend argumentieren Anne Burkard, Hennig Franzen und Kirsten Meyer dafür, den „vernünftigen Umgang mit Dissonanzen“ im Unterricht über ein Strukturmodell zu konzeptualisieren, das „Pendelbewegungen zwischen zwei Urteilebenen“ empfiehlt, die grob als Einzelurteile und allgemeine Urteile umrissen werden (Burkard/Hennig/Franzen 2018: 87f.). Im Kern zielt das Strukturmodell darauf ab, dass getroffene Urteile auf beiden Ebenen keine starre und fixe Form annehmen, sondern wechselseitig für argumentativ ausgerichtete Begründungs- und Überprüfungsfragen offenbleiben.

Ganz im Sinne der skizzierten Konzeptualisierungsvorschläge stellt so auch, wie Kirsten Meyer in einem einschlägigen Handbuchartikel zum Kompetenzerwerb im Philosophieunterricht anmerkt, das Argumentieren und der Erwerb von Argumentationskompetenzen gänzlich unbestritten ein wesentliches „Mittel zum Zweck zur besseren Beantwortung philosophischer Fragen“ dar (Meyer 2015: 110f.). Angesichts all dieser Einordnungen der Relevanz des Argumentierens für die philosophischen Lern- und Bildungsziele ist es zu begrüßen, dass das von der DFG unterstützte und geförderte Netzwerk „Argumentieren in der Schule“ den Blick auf die Problemstellungen einer noch unzureichenden Verknüpfung der fachwissenschaftlichen Argumentationstheorie auf der einen und der Philosophiedidaktik auf der anderen Seite lenkt, um an deren Schnittstelle die „Argumentationsdidaktik [...] systematisch zu verfolgen“ (Löwenstein u.a. 2020: 100). In mehreren Publikationen der jüngeren Zeit wurden von Seiten einzelner Mitglieder (d/w/m) und Gruppen des Netzwerkes kritische Diagnosen sowie Konzeptualisierungsvorschläge unterbreitet, die ich im Folgenden aus der Sicht eines interessierten Beobachters zunächst zusammenfassen (1.) und vor dem Hintergrund des aktuellen Diskursstandes der Philosophiedidaktik konstruktiv diskutieren möchte (2.). An dieser Stelle werde ich mit Blick auf den Erwerb von Argumentationskompetenzen für die Beibehaltung eines pragmatistisch beeinflussten Lernbegriffes für den Philosophieunterricht plädieren, um abschließend die Relevanz von über das übliche argumentationstheoretische Setting hinausweisenden genealogischen und ideologiekritischen Verfahrensweisen des Philosophierens im Unterricht herauszustellen (3.).

1. Argumentation lernen – ein Konzeptvorschlag auf Basis einer kritischen Diagnose

Die Diagnosen der aus dem Netzwerk hervorgegangenen Publikationen über Theorie und Praxis des Kompetenzerwerbs im Bereich des Argumentierens fokussieren auf der Grundlage von Umfragen, Materialuntersuchungen und Unterrichtsbeobachtungen zwei grundlegende Desiderata der Argumentationsdidaktik für den Fachunterricht. Zum einen kritisieren die Autoren (d/w/m) des im *Journal of Didactics of Philosophy* veröffentlichten Artikels *Argumentative Skills*, dass argumentative Fähigkeiten im Philosophieunterricht eher vorausgesetzt statt systematisch entwickelt und eingeübt werden (Burkard u.a. 2021b: 73). Diese Diagnose beruft sich auf die

Sichtung von Unterrichtsmaterialien in Lehrwerken, Handreichungen und Methodenbüchern sowie auf die Beobachtung von Unterrichtsstunden. Sie bezieht sich entsprechend auf Fragen sowohl des schriftlichen als auch des mündlichen Kompetenzerwerbs im Bereich der Argumentation und des Argumentierens. Die Diagnose berücksichtigt zudem die drei argumentativen Kernkompetenzen, die in differenzierender Absicht von der Autorengruppe eingeführt werden: das Entwickeln, Interpretieren und Evaluieren von Argumenten (Burkard u.a. 2021b: 77).

Zum zweiten wird in den Beiträgen ein vages, irreführendes oder gar fehlerhaftes Verständnis der Ausdrücke und Begriffe „Argument“ und „Argumentation“ in zahlreichen fachdidaktischen Publikationen, Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien kritisiert. Die Autoren (d/w/m) monieren insbesondere die oftmals synonyme Verwendung des Argument-Begriffs mit den gängigen Verständnissen von „Grund“ oder „Begründung“ (Burkard u.a. 2021b: 5). So verweist Anne Burkard im Rahmen einer Lehrwerkkritik darauf, dass „der für die philosophische Argumentationstheorie zentrale Argumentbegriff komplexer“ als die bloße Angabe eines Grundes ist und dass diese Komplexität gerade auch mit Blick auf die drei oben genannten Fähigkeiten relevant wird (Burkard 2021b: 35). In den Fokus rückt Burkard den wiederum vertrauten dreiteiligen Argumentbegriff, der neben der Konklusion und den Prämissen die Beziehung zwischen diesen Elementen in Form von Schlussregeln oder Begründungen in den Blick nimmt. Auf zugleich prägnante und apodiktische Weise wird hervorgehoben, dass ausschließlich ein „Verständnis von Argumenten als dreiteiligen Einheiten eine systematische Prüfung der Begründungszusammenhänge“ erlaube, zumal einzelne Argumente in der Regel in komplexere Argumentationen eingebunden sind (Burkard 2021a: 35). Daraus folge zum einen die Abhängigkeit der unterrichtsorientierten Argumentationsdidaktik von der philosophischen Argumentationstheorie und der formalen Logik. Zum anderen verweisen nach den skizzierten Überlegungen diese fachlichen und didaktischen Fragestellungen auch auf das Potential einer solchen Expertise mit Blick auf den genuin philosophischen Kompetenzerwerb in schulischen Unterrichtskontexten: „Doch ist der philosophische Unterricht besonders dafür geeignet, den komplexeren Argumentationsbegriff zu explizieren und zu reflektieren. Hier können zudem einschlägige rezeptive und produktive argumentative Fähigkeiten wie das Identifizieren, Rekonstruieren, Analysieren und Evaluieren von Argumenten sowie das Entwickeln eigener Argumente systematisch geschult werden.“ (Burkard 2021a: 36)

Über diese kritische Diagnose hinausgehend entwerfen die Autoren des Artikels Argumentative Skills einen systematischen und kompetenzorientierten Rahmen für den Erwerb argumentativer Fähigkeiten, der zwei Zielsetzungen im Sinne einer „emphasis to real argumentation“ verfolgt: So soll einerseits der konzeptuellen Orientierung am „realen oder tatsächlichen Argumentieren“ ein Vorrang vor der theoretischen Ebene eingeräumt werden (Burkard u.a. 2021b: 76). Andererseits sollen die fachwissenschaftlich zu eruiierenden logischen Grundlagen des Argumentierens für die gezielte und schrittweise Förderung jener Argumentationskompetenzen fruchtbar gemacht werden – in einem weiteren programmatischen Beitrag zur Vorstellung des Netzwerkes heißt es mit Blick auf das konzeptuelle Vorgehen entsprechend, dass „aus der Fachdebatte heraus Vorschläge für den Schulunterricht gemacht“ werden sollen (Löwenstein u.a. 2020: 101). Der vorgestellte Rahmen stellt Standards für den Kompetenzerwerb auf vier Niveaustufen vor, um Lernende ab der Sekundarstufe I und bis in den Abschluss der Sekundarstufe II – das Modell hat hier anscheinend insbesondere die gymnasiale Bildung im Blick – systematisch bei der Entwicklung ihrer entsprechenden argumentativen Kompetenzen in den drei Kernbereichen anzuleiten: „These standards for developing, interpreting and evaluating arguments can support teachers in systematically guiding learners to develop argumentative competences.“ (Burkard u.a. 2021b: 791)

2. Argumentieren lernen – Plädoyer für einen pragmatistischen Zugang

Ich möchte an dieser Stelle in der Zusammenfassung des Vorschlages und insbesondere des öffentlich einsehbaren Kompetenzrahmens nicht tiefer einsteigen, sondern in eine konstruktive Einschätzung und Diskussion übergehen. Zunächst bestätigt die formulierte kritische Diagnose von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien für beide Sekundarstufen der Fächergruppe Philosophie den Eindruck, den wir an der Universität Münster im Rahmen von offen angelegten Schulbuchsichtungen in einem interdisziplinär angelegten QLB-Projekt mit Fokus auf Textanalyse und -verstehen im Unterrichtsfach gemacht haben. Mit Blick auf verschiedene Kompetenzbereiche des Philosophierens und insbesondere den hier im Blickpunkt stehenden setzen die Unterrichtsmaterialien tatsächlich zumeist genau das voraus, was erst erlernt werden soll und muss. Eine Vielfalt an textlichen und präsentativen Materialien wird in den Schulbüchern in der Regel durch mehr oder weniger didaktisch

strukturierte und operationalisierte Arbeitsaufträge begleitet. Die Arbeitsaufträge nehmen hierbei leider weniger eine einübende Gestalt im Sinne von Scaffoldings an, sondern formulieren die erwartete Leistung bereits im Modus einer sehr weiten, allgemeinen und vagen Fassung, die schlimmstenfalls in einer fachlich unspezifischen Formulierung wie „Fasse den Inhalt des Textes zusammen“ oder „Teile den Text in Sinnabschnitte ein“ ihren Ausdruck findet. Entsprechende „Methodenseiten“, in denen Hinweise zu fachspezifischen Tätigkeiten wie dem „Textverstehen“ oder der „Argumentanalyse“ gegeben werden, finden sich in sämtlichen durchgesehenen Schulbüchern im Verhältnis zu der Präsentation von inhaltlich orientierten Materialien nur selten. Auch hier kann gezeigt werden, dass die methodischen Hilfestellungen oftmals an den Fachspezifika insbesondere des Analysierens und Verstehens von philosophischen Texten vorbeigehen und sich stärker an fachlichen Maßgaben anderer Fächer – insbesondere des Deutschunterrichts – orientieren. Zudem werden oftmals höherschwellige analytische oder anspruchsvolle anschaulich-kreative Methoden angeführt, die nicht das basale Rekonstruieren von Argumentationen in den Blick nehmen, sondern dieses bereits voraussetzen. Eine begleitende Entwicklung von Lesestrategien im Umgang mit argumentierenden Texten durch ein schrittiges Einüben von Verfahrensweisen, die sowohl basal als auch fachspezifisch einsetzen, wird leider in zahlreichen gesichteten Schulbüchern nicht erwogen.

Stattdessen präsentieren sich die unterschiedlichen Lehrwerke als Sammlungen von thematisch und wissenschaftlich sehr breit und weit angelegten inhaltlichen Materialien und Texten, die einen jeden Hochschullehrer (d/w/m) ins Staunen versetzen: Wer soll das alles vertieft auf fachlich angemessene Weise beherrschen, vermitteln und erarbeiten, zumal die diversen Texte nicht hinreichend durch den zu ihrer Erschließung notwendigen Kompetenzerwerb flankiert werden? Diese kritische Diagnose betrifft Lehrwerke für beide Sekundarstufen, wenn auch in unterschiedlicher Hinsicht: In den meisten Lehrwerken für die Jahrgangsstufen 5 bis 9 finden sich leider nur sehr wenige genuin philosophische Textmaterialien. Stattdessen überwiegen narrativ-literarische Texte einerseits oder Texte aus den Einzelwissenschaften andererseits. Es scheint mir sinnvoll, hier die Materialauswahl noch einmal grundsätzlich zu überdenken und einen philosophischen Fokus bereits in der Sekundarstufe I zu etablieren. Dem geforderten Anliegen einer fachspezifischen Kompetenzentwicklung bereits für die „Beginners“ können Lehrende und Lernende immer nur mit Bezug auf *philosophische* Texte und Materialien gerecht werden – hierauf ist auch aus der akademischen Ausbildungsperspektive hinzuweisen. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass auch narrativ-

literarische oder einzelwissenschaftliche Beiträge philosophische Funktionen erfüllen können. Mir scheint jedoch die hegemoniale Stellung letzterer im Unterricht der Mittelstufe mit Blick sowohl auf die fachspezifischen Gestaltungsmöglichkeiten des Philosophieunterrichts als auch hinsichtlich dessen bildungspolitischer Etablierung als sehr problematisch.

In der Sekundarstufe II wiederum wird in der Regel auf ein quantitativ sehr breites Konvolut an sowohl argumentativ als auch kontextuell komplexen philosophischen Texten aus Tradition und Gegenwart zurückgegriffen, die in sich an inhaltlichen Kriterien orientierenden didaktisch reduzierten Varianten präsentiert werden. Die Texte werden jedoch in den neueren Schulbüchern – das zeigt der Vergleich mit älteren Versionen derselben Lehrwerke für die gymnasiale Oberstufe im Fach Philosophie – in sehr stark gekürzter Form präsentiert, was die fachgerechte inhaltliche und argumentative Erschließung eher erschwert als erleichtert. Hier wäre es sinnvoll, sich stärker am Originaltextformat der zu erschließenden Texte zu orientieren. Zugleich muss hinsichtlich der extensionalen Menge an unterschiedlichen Texten von verschiedensten Philosophen (d/w/m) aus akademischer Sicht für ein „Weniger ist Mehr!“ plädiert werden. Stattdessen scheinen sich jedoch die Autoren (d/w/m) der Lehrwerke offensichtlich in einem gegenseitigen Überbietungswettbewerb unter dem Motto „Wer kennt mehr?“ zu bewegen. Der fachlich-didaktischen Qualität sollte weiterhin der Vorrang vor rein quantitativen Gesichtspunkten einer extensional kaum überschaubaren inhaltlichen Stofffülle gegeben werden. Denn zugleich herrscht auch für die Oberstufe nach Sichtung ein deutlicher Mangel an Übungen und Hilfestellungen zum Erwerb von philosophischen Kompetenzen, die das so gewichtige Rekonstruieren und Formulieren von Argumenten in Auseinandersetzung mit den vorgelegten Textmaterialien fokussieren.

So ist das Anliegen des Netzwerkes sowie der von Mitgliedern (w/m/d) vorgebrachten Publikationen, auf diese Lücke hinzuweisen und dem ein didaktisch strukturiertes und wissenschaftlich begründetes Rahmenkonzept im Sinne einer Argumentationsdidaktik entgegenzuhalten, um darauf aufbauend Materialien und Übungen für den schulischen Unterricht zu entwickeln, nur zu begrüßen. So werden auf den vier Niveaustufen zahlreiche argumentationstheoretische Basics angeführt, die tatsächlich zum erlernbaren Repertoire für die drei Dimensionen des Entwickelns, Interpretierens und Evaluierens gehören könnten. Von den im Skript genannten möchte ich hier nur einige wenige anführen, wie beispielsweise: die Unterscheidungen von begründeten und begründenden Aussagen zur schrittweisen Entwicklung eines

Verständnisses der unterscheidenden Relationierung von Prämissen und Konklusionen; die Unterscheidung von deskriptiven und normativen Aussagen; die Identifikation und den Gebrauch von logischen Markern als Argumentationsanzeigern; Darstellungsweisen von Standardformen von Argumenten; die Entwicklung von Pro- und Contra-Argumenten sowie von Gründehierarchien etc. Nun ist das alles für sich gar nicht so neu, auch im fachdidaktischen Kontext; so lassen sich verschiedene Publikationen zumeist in Aufsatzform anführen und finden, die an konkreten Beispielen aus der Unterrichtspraxis oder in eher theoretischen Konzeptualisierungen von Unterrichtsszenarien aufzeigen, wie Lernschritte hin zum Verständnis der genannten argumentationstheoretischen Basics mit Lerngruppen gegangen worden sind (die empirische Rekonstruktionsvariante) oder gegangen werden könnten (die theoretische Konstruktionsvariante). Die Entwicklung eines lernprogressiven Kompetenzrahmens unter Rückgriff auf wissenschaftliche Standards ist demzufolge ein konstruktiver Schritt, um konkrete Überlegungen zur Planung und Reflexion von Lernszenarien und deren experimenteller Erprobung an einen systematisierten konzeptuellen Hintergrund zurückzubinden.

Was an dem vorgestellten Programm in der Form eines „systematischen Rahmens für die Lehr- und Lernpraxis“ jedoch irritiert ist, dass es übergreifend wie ein gänzlich formales, also nicht materialgebundenes und zudem nicht aus der Praxis selbst entwickeltes propädeutisches Kompendium zur Argumentationsschulung im Philosophieunterricht wirkt, das akademische Standards auf den Schulunterricht recht vermittlungslos appliziert. Denn wenn auch nachdrücklich gezeigt worden ist, dass insbesondere die oben genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten erst geübt und erworben werden müssen, um den übergreifenden philosophischen Lern- und Bildungszielen des Fachunterrichts gerecht zu werden, so ist nicht einzusehen, wie dies gänzlich ohne didaktische Rückbindung und Vermittlung mit der Praxis des Philosophierens in realen Klassen- und Kursräumen mit echten Schülern (w/m/d) unter den üblichen schulunterrichtlichen Bedingungen selbst geschehen soll – und dies betrifft sowohl die Forschungs- als auch die Konzeptualisierungsperspektive des Projekts. Doch auch zwischen diesen beiden Ebenen wird aus methodologischer Sicht im Projektaufriß nur ungenügend unterschieden. Eine bloße Applikation von argumentationstheoretischen Propädeutika, wie sie im Bachelorstudium an einigen Philosophischen Seminaren gelehrt werden, auf den die Sekundarstufen übergreifenden Fachunterricht scheint nicht der unter fachdidaktischen Prämissen angemessene Weg zu sein, das gewünschte Ziel – die Stärkung einer Einübung argumentativer Kompetenzen im Philosophieunterricht – in der

unterrichtspraktischen Realität zu erreichen. Hierfür wäre mehr Realismus einerseits und ein zugleich materialgebundenes und pragmatistisches Verständnis von Lernprozessen im Unterricht andererseits notwendig. Denn ansonsten droht der Erwerb von Argumentationskompetenzen, dem von Kirsten Meyer noch der Status eines notwendigen Mittels zu einem auch dieser Kompetenz wiederum übergeordneten Zwecke – dem an philosophischen Fragestellungen ausgerichteten Philosophieren – zugesprochen wurde, sich gegenüber diesen materialen Bezugspunkten des Fachunterrichts zu verselbstständigen. Wenn ich das auch unter Gesichtspunkten und Kriterien der akademischen Standardlehre sehr ambitionierte Programm, das in Argumentative Skills vorgestellt wird, in der dort präsentierten Form auf den mir aus eigener Lehr- und Forschungspraxis vertrauten schulischen Unterricht anlege, dann würde dieser sich wahrscheinlich – auch mit Blick auf die üblichen institutionell eingeschränkten Rahmenbedingungen und Ressourcen – in eine propädeutische Schulung einer einzigen Kompetenz verwandeln.

Propädeutik ist jedoch nicht Didaktik, und umgekehrt Didaktik nicht gleichzusetzen mit Propädeutik. Und das Erlernen von formalen Argumentationsstandards geht nicht notwendigerweise einher mit der Befähigung, sich in lebendigen Diskursen oder in der intensiven Auseinandersetzung mit in diverser Weise argumentativ aufgebauten Texten philosophisch sicher zu bewegen. Ausgangspunkt des philosophischen Lernens ist in der realen Praxis weiterhin erstens das Argumentieren im Diskurs im Rahmen der gängiger Weise als „Spiel des Gebens und Nehmens von Gründen“ etablierten Strukturlogik des argumentativ ausgerichteten Unterrichts oder zweitens im praktischen Bezug auf philosophisch erschließbare Texte, Materialien und Gegenstände. Nicht mit den Lern- und Bildungszielen des schulischen Unterrichts in Übereinstimmung zu bringen ist hingegen dessen Verwandlung in eine formale Argumentationsschulung sämtlicher Standardformen und Schlussprinzipien in allen den Profis bekannten Varianten. Sowohl konzeptuell als auch mit Blick auf die Binnenperspektive der Praxis der Lehrkräfte (d/w/m) an Schulen ist es ja entscheidend, die Kompetenzentwicklung im Ausgang von einerseits den Fähigkeiten, die die Schüler (d/w/m) bereits mitbringen und andererseits von den unterrichtstypischen Materialien und Themen her zu denken – auch wenn letztere sorgfältiger ausgewählt und fachdidaktisch strukturiert werden sollten, als es in vielen handelsüblichen Lehrwerken der Fall ist. Ein Wissen hierüber kann jedenfalls nur aus der Praxis selbst gewonnen werden, und zwar unter notwendigem Rückgriff auf Erfahrungs-, Beobachtungs- oder Forschungswissen. Und auch der forschende Zugriff auf die Unterrichtspraxis

muss die Teilnehmerperspektive (d/w/m) im Blick behalten. Wer bereits Versuche im Feld der empirischen Unterrichtsforschung gemacht hat, weiß, wie kleinschrittig und fokussiert hier Fragestellungen, experimentelle Materialentwicklung und anschließende Konzeptualisierungsversuche im Zusammenspiel mit den Experten (d/w/m) aus der Unterrichtspraxis zu vollziehen sind, um gängigen interdisziplinär gesetzten fachdidaktischen Forschungsstandards zu genügen. Bereits die oben von mir selektiv aus dem vorgeschlagenen vierstufigen Framework ausgeführten und von Schülern (d/w/m) zu erlernenden argumentationstheoretischen Basics könnten jedes für sich Material für ein eigenes Forschungsprojekt abliefern. Zudem scheint es mit Blick auf einen forschenden Zugang zum Thema sinnvoll, die drei Kernkompetenzen des Entwickelns, Interpretierens und Evaluierens, die auf unterschiedlichen kognitiven Aktivitäten beruhen, klar voneinander zu unterscheiden und im Forschungsdesign jeweils für sich in den Blick zu nehmen. Dass der vorgelegte Rahmen für solche Veränderungen und Weiterentwicklungen offen ist, wird ausdrücklich betont (Burkard u.a. 2021b: 73) – meiner Einschätzung nach wird hier eine deutliche Entschlackung und Fokussierung auf wesentliche Aspekte des Kompetenzerwerbs und zugleich ein Blickwechsel von einem top-down-Zugriff auf die schulische Unterrichtspraxis zu einem bottom-up-Ansatz notwendig sein. Dieser bottom-up-Zugriff auf das zu erschließende Unterrichtsphänomen müsste sowohl die Konzeptualisierung und die diese begleitende empirische Erforschungsarbeit betreffen als auch das Verständnis von philosophischer Tätigkeit überhaupt.

Mit Blick auf letzteren Punkt möchte ich abschließend mein Plädoyer für ein pragmatistisches Verständnis des Argumentierens als einer prozessualen und dynamischen, sich aus dem philosophischen Material und Diskurs zu entwickelnden und auch zu erlernenden Praxis in einem weiteren Schritt in ein Plädoyer für ein vielperspektivisches Bild von möglichen philosophischen Zugriffsweisen auf die philosophischen Gegenstände und den Prozess des Philosophierens selbst überführen. In dieser komplexen urteilsbildenden Rahmenhandlung des Philosophieunterrichts stellt sodann das Argumentieren im Verständnis der Autoren (d/w/m) des Beitrags zu *Argumentative Skills* überhaupt nur eine Form des methodischen Vorgehens dar – auch unter Bezugnahme auf die etablierte akademische Philosophie.

3. Dimensionen und Gegenstände der philosophischen Kritik – Plädoyer für Vielperspektivität

Ich habe oben für ein pragmatistisches Verständnis des Philosophierens geworben, das die philosophischen Tätigkeiten als einen prozessualen, sprachbasierten und zugleich kognitiv progressiven Vollzug von Verstehens- und Urteilsbildungsprozessen begreift (vgl. Thein 2020a). Dieses Verständnis von Philosophie ist insbesondere in philosophiedidaktischen Kontexten prominent, da es das Lehren und Lernen im Ausgang von diesen philosophischen Praktiken situiert und die Schüler (d/w/m) sowie die Lehrkräfte (d/w/m) als verkörperte Subjekte dieser Denk- und Sprachvollzüge in den Fokus rückt. Im diskursiven, intersubjektiv strukturierten Bereich des Philosophierens beginnt dieser Prozess in der Regel damit, nach Gründen für Aussagen zu fragen, d.h. Begründungen für oder Rechtfertigungen von Thesen und Argumenten gemeinsam einzufordern und zu prüfen. Anne Burkard hat nun an zahlreichen Beispielen aufschlussreich aufgezeigt (vgl. Burkard 2021a: 38ff.), dass mit Blick auf Gültigkeitsfragen von Argumenten ein solches pragmatistisches Verständnis des Philosophierens, das dieses als ein „Spiel des Gebens und Nehmens von Gründen“ konzeptualisiert, nicht hinreichend ist für einen vollumfänglichen Kompetenzerwerb im Bereich des Argumentierens.

Ich bin der Auffassung, dass hier deutlich zwischen lerntheoretischen Fragen des Kompetenzerwerbs und jenen nach bestimmten fachlichen Standards des richtigen Vollzugs von bereits erworbenen Fähigkeiten unterschieden werden muss. Die weithin geteilte pragmatistische Auffassung in der Philosophiedidaktik fokussiert nach meinem Verständnis primär Fragen des Erwerbs von Fähigkeiten, und dies gilt auch für den argumentativen Lernbereich. Dass gerade in philosophischen Gesprächsformen die erst einmal offen zu artikulierende Frage nach den Gründen für Behauptungen den entscheidenden ersten Schritt darstellt, um argumentative Strukturen zu entwickeln, dem in der Regel Formen der Explikation, Ausdifferenzierung und Strukturierung folgen, ist aus didaktischer und lerntheoretischer Perspektive meines Erachtens entscheidend. Im 21. Jahrhundert kann Unterricht einfach nicht mehr so modelliert werden, dass die Lehrkräfte (d/w/m) quasi von vorne und top-down standardisierte Argumentationsmuster und -schemata lehren und diese dann auf der anderen Seite einfach reproduziert werden. Natürlich scheint es sinnvoll, dass in Exkursen an konkreten Beispielen solche aus dem praktischen Vollzug des Philosophierens heraus entwickelt, erklärt und bei erst zu eruiertem Lernbedarf auch formalisiert werden. Im Vordergrund stehen

sollten hierbei jedoch weiterhin bottom-up-Verfahren, auch wenn das gezielte Erklären und Einüben von Unterscheidungen in wesentlichen Fällen wie der normativ-deskriptiv-Unterscheidung auf Aussageebene einen entscheidenden Professionalisierungsschritt darstellen kann. Deshalb scheint mir der dargelegte Rahmen in seinem Vollständigkeitsanspruch eher einer zu sein, der für Lehrkräfte (d/w/m) eine Hintergrundschablone für all das abgibt, was argumentativ auch im schulischen Unterricht relevant werden kann. Allerdings mangelt es im Beitrag der Forschungsgruppe grundsätzlich an methodologischen Einordnungen des vorgeschlagenen Konzeptes und Programms: Handelt es sich um ein Forschungsprogramm oder um Maßgaben für die Unterrichtspraxis aus der Innenperspektive? Wenn letzteres, müssten wiederum lerntheoretische Fragen und Ebenen viel stärker ausdifferenziert, unterschieden und auch auf die verschiedenen Teilnehmerperspektiven der Akteure (d/w/m) im Unterricht bezogen werden, was wiederum Voraussetzung für die Entfaltung von empiriebezogenen Forschungsfragen wäre. Mit Blick auf die Lernperspektive von Schülern (d/w/m) sowie die auch für die drei Kompetenzebenen maßgebliche Differenz von mündlichem und schriftlichem Philosophieren wäre jedoch genau abzuwägen und idealerweise empirisch durch Unterrichtsforschungen zu erschließen, welche der dargelegten Argumentationsformen und -varianten ein durch die Lehrkräfte (d/w/m) zu explizierendes Wissen-über-X erfordern, und welche quasi durch die argumentative Praxis des realen Unterrichts hindurch implizit immer schon vollzogen werden (vgl. Thein 2015). Grundsätzlich sollte der Fokus des Fachunterrichts weiterhin auf der problemorientierten und urteilsbildend ausgerichteten Auseinandersetzung mit philosophischen Fragestellungen liegen, zu welcher Aufgabenbewältigung die argumentative Praxis ein philosophisch probates Mittel abliefern (vgl. Thein 2016). Die Argumentationstheorie sowohl zum Kerninhalt als auch zum Bildungszweck des Fachunterrichts zu erheben, scheint mir hingegen eine klar aufzeigbare Zweck-Mittel-Verkehrung darzustellen.

Auch aus philosophischer Perspektive können kritische Rückfragen an das Programm gestellt werden. So setzt das Konzept ein bestimmtes Verständnis von Philosophie voraus, das der Tradition der formallogischen Semantik entstammt und auf bestimmten auch in der Sprachphilosophie umstrittenen Prämissen beruht. Diese betreffen sowohl die zugrundeliegenden Sprach-, Welt- und Subjektbegriffe als auch den Fokus des Philosophiebegriffes dieser Traditionslinie. Grundsätzlich nicht in Frage steht die Auskunft, die die vorgestellten argumentationstheoretischen Basics mit Blick auf die interne Struktur von Argumenten bieten. Hierbei stehen Gültigkeitsfragen von

Schlussformen sowie von Begründungszusammenhängen zwischen assertorischen Aussagen im Vordergrund. Darüber hinaus werden Graduierungen für die Stärke und Plausibilität von Typen von Argumenten und Inferenzen diffizil unterschieden und formallogisch geklärt. Sprachphilosophisch wird davon ausgegangen, dass die assertorischen Aussagesätze unter Absehung von Bedingungen, Kontexten und vor allem Subjektpositionen logisch-semantisch analysiert werden können, da der Weltbezug der Sätze einen klar aufweisbaren Referenten in der Welt habe, dessen Wahrheitsbedingungen als Erklärer für die Bedeutung und Geltung des Satzes dienen können. Die Argumentationstheorie dient sodann der alleinigen Klärung, ob der Begründungszusammenhang der formulierten Sätze unabhängig von den kontextuellen Bedingungen und den sozialen und kulturellen Positionen derjenigen, die diese Sätze in der realen philosophischen Praxis äußern, gültig oder plausibel sei.

Nun ist das Bild von komplexen philosophischen Kontroversen, die von lebendigen Menschen in realen Lebenswelten – zu denen auch die Schule gehört – geführt werden, freilich ein anderes. Neben den Fragen nach der Gültigkeit von Schlüssen und Begründungszusammenhängen stehen hier gerade Fragen sowohl des Subjekt- als auch des Gesellschafts- und Weltbezuges der geäußerten Sätze im Vordergrund. Es stellen sich also nicht nur Gültigkeitsfragen, sondern insbesondere Geltungsfragen. Dies gilt zumindest für Spielarten des Philosophierens, die sich um Probleme drehen, die sich in der realen, von uns gemeinsam bewohnten Welt auftun und nicht in Gedankenexperimenten, die entweder auf anderen Planeten stattzufinden scheinen oder sich selbst – wie das beliebte Heinz- oder auch das Trolley-Dilemma – schon aufgrund ihres unreflektierten Konstruktionscharakters einer virulenten ethischen und philosophischen Kritik aussetzen (vgl. Martena 2018). Geltungsansprüche mit Weltbezug können sich jedoch nur in intersubjektiven Argumentationsspielen bewähren, die zugleich als kontextualisiert und eingebettet in einen Raum von kulturellen und sozialen Praktiken verstanden werden. Weder denkende, sprechende und handelnde Menschen noch die geäußerten Sätze noch die von ihnen dargelegten Gründe noch das Sprachspiel selbst sind freistehende Entitäten, die – zumindest wenn es um ein material und empirisch gehaltvolles Philosophieren geht – völlig losgelöst von den komplexen Relationen, die sich zwischen ihnen auftun und in die sie jeweils eingebettet sind, thematisiert und analysiert werden können. Und die philosophische Kritik und Kritikfähigkeit bezieht sich nicht nur auf Gültigkeitsfragen zwischen Aussagen, sondern bezieht sich darüber hinaus und primär auf Fragen, die sich grundlegend im Selbst-, Gesellschafts- und Weltbezug auftun. Aus diesem Grunde plädiere ich an

anderer Stelle ausführlich dafür, gerade mit Blick auf die große Aufgabe einer grundständigen Demokratiebildung durch den Philosophieunterricht einen komplexeren Philosophiebegriff ins Spiel zu bringen, der sowohl eine sozialpragmatische Ausdeutung des „Gebens und Nehmens von Gründen“ intendiert als auch die verschiedenen Dimensionen, Formen und Gegenstände der philosophischen Kritik berücksichtigt, die die etablierten Fachdiskurse bestimmen (vgl. Thein 2021a). Zu nennen wären hier insbesondere Varianten der genealogischen Kritik und der Ideologiekritik, die sich reflexiv zu dem Argumentationsspiel und die dieses ausführenden Subjekte selbst verhalten und Geltungsfragen auch über die Hintergrund- und Entstehungskontexte zu erschließen aber auch zu dekonstruieren in der Lage sind. An der Rekonstruktion verschiedener Lernszenarien habe ich die Notwendigkeit eines solchen vielperspektivischen Sichtweise nicht nur auf Argumentationen, sondern auch auf gesellschaftliche Verhältnisse, individuelle und kollektive Wahrnehmungsmuster sowie ideologisierte Denkformen an Beispielen aus der realen Unterrichtspraxis aufgewiesen (vgl. Thein 2020b). Ein solcher komplexer Philosophiebegriff verlangt nach Methodenwechseln und fordert ebenso die Befähigung zur skeptischen und genealogischen Kritik an philosophischen Selbstgewissheiten und -überschätzungen ein, woran im post-analytischen Zeitalter der Philosophie kein wirklich zufriedenstellender Weg mehr vorbeiführt.

Literatur und Quellen

- BETZ, GREGOR 2016: *Logik und Argumentationstheorie*, in: Pfister, Jonas/ Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophieunterrichts*, Bern: Haupt, S. 169-199.
- BURKARD, ANNE / FRANZEN HENNING / MEYER KIRSTEN 2018: *Zwischen Dissonanz und Kohärenz – Ein Strukturmodell für den Philosophieunterricht*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2028, S. 87-95.
- BURKARD, ANNE 2021a: *Zum Argumentbegriff und zur Förderung argumentativer Fähigkeiten in Lehrwerken des Philosophie- und Ethikunterrichts der Sekundarstufe I* in: Budke, Alexandra/Schäbitz, Frank (Hrsg.): *Argumentieren und Vergleichen – Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken*, Berlin: LIT-Verlag, S. 33-55.
- BURKARD, ANNE / FRANZEN HENNING / LÖWENSTEIN, DAVID / ROMIZI, DAONATA / WIENMEISTER, ANNETT 2021b: *Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning*. In: *JOURNAL OF DIDACTICS OF PHILOSOPHY* 5/2021, p. 72-95.

- GOERGEN, KLAUS 2015: *Argumentationsschulung*. in: Nida Rümelin, Julian / Spiegel, Irina, Tiedemann, Markus (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 214-232.
- HENKE, ROLAND W. 2017: *Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte*, in: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 86-95.
- LÖWENSTEIN, DAVID/MARTENA, LAURA/BURKARD, ANNE/GERTKEN, JAN 2020: *Das Netzwerk „Argumentieren in der Schule“*, in: Information Philosophie 2/2020, S. 100-105.
- MARTENA, LAURA 2018: *Thinking Inside the Box*. in: Teaching Philosophy 41(4)/2018, p. 381-406.
- MEYER, KIRSTEN 2015: *Kompetenzorientierung*, in: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik. Paderborn, S. 104-113.
- THEIN, CHRISTIAN 2015: *Operatoren im Philosophieunterricht*, in: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik Band 1: Didaktik und Methodik, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 325-327.
- THEIN, CHRISTIAN 2016: *Problemreflexion und Urteilsbildung im Philosophieunterricht*, in: Fachverband Philosophie – Mitteilungen 2016, S. 85-93.
- THEIN, CHRISTIAN 2020a: *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage)*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- THEIN, CHRISTIAN 2020b: *From Preconcepts to Reasons: Empirically-based Reconstruction of a Philosophical Learning Scenario*, in: Journal of Didactics of Philosophy 1/2020, S. 5-13.
- THEIN, CHRISTIAN 2021a: *Dimensionen der Aufklärung und Kritik in der philosophischen Bildung*, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 1/2021, S. 20-28.

Was kann der Philosophie- und Ethikunterricht bei der Verarbeitung von Krisen leisten?

Unterrichtsanregungen zur philosophischen Reflexion von Putins Krieg gegen die Ukraine

Der folgende Beitrag, dem es zum Zeitpunkt seines Erscheinens (hoffentlich) an der Aktualität mangeln wird, die er zum Zeitpunkt seiner Entstehung aufgrund eines aktuellen Kriegsgeschehens gehabt hat, versteht sich als grundsätzliche Ermutigung und Anregung, krisenhafte aktuelle Ereignisse mit Mitteln der Philosophie bzw. des Philosophierens für Schülerinnen und Schüler verstehbarer und damit besser verarbeitbar zu machen. So plädiert er grundsätzlich für Lebensweltbezug auch bei schwierigen Ereignissen und verdeutlicht durch Beispiele, inwiefern unsere Fächergruppe in besonderer Weise hilfreich wirken kann.

Eigentlich wollte ich heute etwas anderes machen ...

Eine aktuelle Krisenstimmung, wie sie z.B. in weiten Teilen der Schülerschaft durch den Beginn eines von Putin begonnenen Krieges in Europa ausgelöst wurde, kommt oft unerwartet und damit im Sinne einer bestehenden Unterrichtsplanung und der persönlichen Vorbereitung selten passend. Dennoch scheint mir das weite Themenfeld philosophischer Reflexion für fast alle Problembereiche etwas anzubieten, auf das man in einem solchen Fall zurückgreifen kann. Und wenn die Betroffenheit stark ist und außerhalb des Unterrichts sowieso Raum einnimmt, scheint mir das Angebot einer fachlich fundierten Unterstützung zu einer nicht nur emotionalen, sondern auch rationalen Verarbeitung aus unserer Fächergruppe heraus sinnvoll. So habe ich in meiner persönlichen Lehrerbiografie schon viele Ereignisse erleben müssen, die mich in dieser Hinsicht herausgefordert und – zugestandener Weise – teilweise auch überfordert haben. Das waren z.B. der Reaktorunfall in Tschernobyl (1986), der Brandanschlag auf das Haus der Familie Genç (1993) in Solingen, meinem damaligen Schulstandort, der Terroranschlag auf das World Trade Center in New York (2001), der Beginn des Irakkrieges (2003), die Anschläge auf das Redaktionsbüro der Zeitschrift Charlie Hebdo und die später im Jahr verübten Terroranschläge in Paris (2015) und – nicht zu vergessen – die bereits im Dezember 2019

beginnende Covid-19-Pandemie und ihre grundlegenden gesellschaftlichen Auswirkungen.

Am Beispiel von Putins Krieg gegen die Ukraine, der im Vorfeld von einer intensiven und öffentlich verbreiteten Krisendiplomatie begleitet war, dem eine ausführlich vorgetragene Geschichtsdeutung durch Putin mit Anerkennung der ukrainischen Republiken Donezk und Lugansk vorausging (2022(1)) und dessen Kriegserklärung am 24. Februar 2022 (2022(2)) unter Nutzung fragwürdiger Tatsachenbehauptungen stattfand, möchte ich beispielhafte Möglichkeiten einer unterrichtlichen Aufarbeitung aus unserer Fächergruppe heraus aufzeigen.

Ein Beispiel aus der Unterstufe: Empathieförderung

Eine Kollegin berichtete aus einem Kurs Praktische Philosophie der Jahrgangsstufe 5, dass sie Raum zur Äußerung der subjektiven Betroffenheit gegeben habe. Bei dieser allgemeinen Aussprache über das subjektive Erleben des aktuellen Geschehens äußerten zwei Schülerinnen mit einem nach Russland weisenden familiären Migrationshintergrund, dass das alles zwar schlimm sei, die Ukrainer es aber durch ihr eigenes Verhalten verdient hätten. Betont sei an dieser Stelle, dass mir von Kindern mit einem familiären Migrationshintergrund aus Russland auch völlig andere Reaktionen bekannt sind. Die Kollegin aber war überaus betroffen und fühlte sich verpflichtet, diese Äußerung nicht unkommentiert im Raum stehen zu lassen.

Da es in Jahrgangsstufe 5 schwierig erscheint, historisch-politische Ereignisse in angemessener Komplexität zu rekonstruieren, wurde eine andere Vorgehensweise gewählt. So spielt bei ethischen Urteilen bekanntermaßen die Empathiefähigkeit eine wichtige Rolle. Daher erscheint der Philosophie- bzw. Ethikunterricht auch als angemessener Ort, „um Empathie und Compassion bei Kindern und Jugendlichen zu fördern“ (Spiegel 2015, 245). Und dieser Weg bot sich auch hier für die Kollegin an, zumal das aktuell unterrichtlich bearbeitete Thema aus Fragenkreis 1 „Die Frage nach dem Selbst“ des Kernlehrplanes Praktische Philosophie für NRW für die Unterstufe „Freizeit, freie Zeit“ lautete (MSW 2008, 20). Und so wurde im Sinne einer Empathieübung ausgelotet, wie sich „Freizeit“ in einer Kriegssituation für Kinder darstellt, inwiefern sie überhaupt noch erlebbar wird und inwiefern die Aussage, die Ukrainer – und damit auch die betroffenen ukrainischen Kinder – hätten sich die Kriegssituation selbst verdient, vor diesem Hintergrund noch in irgendeiner Weise sinnvoll verstehbar erscheint. Schnell ergab sich, dass die verallgemeinernde Aussage, eine Bevölkerung habe einen Krieg verdient, nicht vertretbar sei, wenn man die Folgen für

diese betroffene Bevölkerung, insbesondere deren Kinder, im Einzelnen betrachtet. Und damit war mit einem spezifischen didaktischen Prinzip aus dem Philosophie- und Ethikunterricht die Aufarbeitung eines problematischen Alltagsurteils zum Krieg gegen die Ukraine gelungen, welches durchaus in die Propaganda der Informationspolitik Putins passte.

Natürlich gibt es in der Unterstufe noch etliche andere Möglichkeiten, auch in Anknüpfung an Lehrplaninhalte Aspekte des aktuellen Konfliktes zu verarbeiten:

- Beim Thema „Umgang mit Konflikten“ kann man an den grundlegenden Regeln der Mediation aufzeigen, dass eine ehrliche Bereitschaft zur Beilegung eines Konfliktes immer notwendige Voraussetzung für den Erfolg von Gesprächen (diplomatischen Bemühungen) ist, wenn diese zur Konfliktlösung bzw. zur Vermeidung einer Eskalation beitragen sollen – und dass diese hier auf der Seite des Aggressors offensichtlich nicht gegeben war.
- Beim Thema „Wahrhaftigkeit und Lüge“ kann man thematisieren, inwiefern eine Pflicht zur Ehrlichkeit auch für Politiker*innen gilt, und inwiefern offensichtliche Lügen trotz eines strategischen Nutzens immer – auch im Bereich der Politik – zukünftige Kommunikation belasten müssen.
- Zum Thema „Regeln und Gesetze“ kann man auch schon in der Unterstufe erörtern, was das Besondere bei solchen Regeln im internationalen Raum ist. Dass Regeleinhaltung im Zweifelsfall durch eine übergeordnete Instanz (z.B. Eltern, Lehrer*innen, Polizei) sichergestellt werden muss, kann hier als Problem für den Umgang bei Streitfällen in Bezug auf die Einhaltung internationaler Regeln (Völkerrecht) zwischen Staaten erkannt und besprochen werden, da eine solche Instanz dort offensichtlich nicht in funktionierender Weise verfügbar ist.
- Auch das Thema „Medienwelten“ ergibt sicherlich vielfältige Anknüpfungspunkte für eine Bearbeitung des Themas in der Unterstufe. Wie erfahren die Schüler*innen von diesem Konflikt? Inwiefern belastet sie der Umgang mit dieser medialen Berichterstattung bzw. inwiefern kann oder darf man sich davor schützen? Wie verlässlich ist eine solche mediale Berichterstattung, wenn doch ständig betont wird, dass man die Richtigkeit vieler Nachrichten und Bilder nicht „unabhängig“ überprüfen kann? Was unterscheidet die Berichterstattung bei uns in den westlichen Medien von der in den russischen Medien? Und was unterscheidet diese Berichterstattung dann noch von fiktiven Darstellungen kriegerischer Auseinandersetzungen?

Die willkürlich gewählten Beispiele für die Vielfalt inhaltlicher Anknüpfungspunkte habe ich hier in Bezug auf den nordrhein-westfälischen Lehrplan kon-

cretisiert, bin mir aber sicher, dass jeder Unterstufenlehrplan für unsere Fächergruppe in anderen Bundesländern ähnliche Anknüpfungspunkte in entsprechender Vielfalt enthält.

Ein Beispiel für die Mittelstufe: Gewalt und Aggression im Krieg

Regelmäßig habe ich in der Mittelstufe erlebt, dass großes Interesse an einer Thematisierung des in NRW lehrplangemäß angebotenen Themas „Gewalt und Aggression“ besteht (MSW 2008, 23). So war es immer meine Vorgehensweise, im Sinne eines phänomenologisch motivierten Einstiegs über ein Zuordnungsexperiment verschiedene Vorfälle auf einem Kontinuum zwischen „Gewalt“ und „Nicht-Gewalt“ einordnen zu lassen (Material z.B. bei Gieth/Kneiß 2000, 13) und anschließend im Sinne der analytischen Methode verschiedene Arten der Gewalt begrifflich zu differenzieren. Auf der Grundlage eines solchen Einstiegs, wie er auch von vielen Schülerbüchern nahegelegt wird, lässt sich nun leicht der naheliegende Bogen zu einer genaueren Betrachtung von Gewalt in Zusammenhang mit einer kriegerischen Auseinandersetzung schlagen. Wann hat die Gewalt begonnen? War es erst durch die militärischen Akte nach der Kriegserklärung Putins oder waren es bereits die „Truppenübungen“ im Vorfeld? Und wie ist Putins Deutung zu verstehen, dass er sich habe verteidigen müssen, und dass die NATO der wirkliche Verursacher der Gewalt in dieser Region sei? Wenn ich den Gewaltbegriff differenzierter fasse, kann ich Entwicklungsprozesse angemessener beschreiben, ohne einer einseitigen Schuldzuschreibung folgen zu müssen – und ohne ein offen kriegerisches Gewaltgeschehen durch im Vorfeld feststellbare strukturelle Gewalt in internationalen Beziehung zu entschuldigen, zumal die Ebene struktureller Gewalt nie einseitig war. Und viele weiterführende philosophische Frageperspektiven, anthropologisch (über die Natur des Menschen, der dies verursacht), ethisch (Begründungsmöglichkeiten in einer ethischen Beurteilung eines Gewalteinsatzes des Angreifers bzw. des Verteidigers) oder staatsphilosophisch (Perspektiven der politischen Philosophie auf das Phänomen Krieg) lassen sich anschließen. „Das Angebot und die Erschließung der Möglichkeit einer Orientierung im Denken innerhalb der dem Individuum vorgegebenen Lebenswelt“ – und diese ist zum aktuellen Zeitpunkt eben stark durch die mediale und durch das soziale Umfeld geprägte Wahrnehmung eines Kriegsgeschehens geprägt – „durch philosophische Konzepte und Systeme ist darauf hin ausgerichtet, die in den Blick genommenen Adressaten in ihrem jeweiligen Lebensweltbezug zu erreichen.“ Und auch wenn wir „innerhalb der Fachdidaktik [...] von einem Plural der Lebenswelten ausgehen“ (Stelzer 2015, 81f.), kann „Orientierungshilfe, wie Philosophieunterricht sie zu leisten beabsichtigt“ (Stelzer 2015, 85) m.E. genau hier ihren Ausgangspunkt nehmen. Dabei darf das Betroffenheit auslösende Geschehen nicht zu einem beliebigen erscheinenden Anwendungsbeispiel für das Unterrichtsthema verkom-

men, sondern es muss versucht werden, ein tieferes Verstehen des betroffenen machenden Geschehens mit Hilfe des Unterrichtsthemas zu ermöglichen.

Natürlich gibt es auch für die Mittelstufe noch vielfältig andere Möglichkeiten, in Anknüpfung an Lehrplaninhalte Aspekte des aktuellen Konfliktes zu verarbeiten:

- Das Thema „Begegnung mit dem Fremden“ und „Interkulturalität“ eröffnet vielfältige Untersuchungsperspektiven, sei es in Bezug auf unseren Blick auf die kriegsbeteiligten Bevölkerungen, in Bezug auf die Bezeichnung „Bruderkrieg“, der genau dieses „Fremde“ für die Beteiligten am aktuellen Kriegsgeschehen in Frage stellt bzw. eine gemeinsame „Kultur“ gerade von Seiten Putins betont, oder sei es, viel lebensnäher, in Bezug auf die nun bei uns eintreffenden Flüchtlinge.
- Das Thema „Recht und Gerechtigkeit“ verweist auf die Frage nach internationalem Recht, nach einer Frage des Völkerrechts und seiner Durchsetzbarkeit (UN), nach der Rechtfertigbarkeit von wirtschaftlichen Sanktionen (EU), die auch unbeteiligte Zivilbevölkerung treffen, aber auch nach dem Umgang mit den Folgen solcher Sanktionen z.B. in Bezug auf die Energiepreissteigerungen in unserer Gesellschaft, die es ebenfalls gerecht aufzufangen gilt.
- Der Kernlehrplan in NRW sieht explizit das Thema „Völkergemeinschaft und Frieden“ vor, wobei sich dieses Thema im Normalfall aufgrund der Ferne zur eigenen Lebenswelt eher schwierig gestaltet. Davon kann aber in der aktuellen Situation überhaupt nicht mehr die Rede sein. Mit ideengeschichtlichem Rückgriff auf Kants Friedensschrift, ohne diese bereits in der Mittelstufe im Original lesen zu wollen, können viele Aspekte zur Diskussion über den aktuellen Krieg reflektiert werden
- Das Thema „Virtualität und Schein“ kann in den Jahrgangsstufen 7/8 nochmals intensiver aufnehmen, was das Thema „Mediennutzung“ in den Jahrgangsstufen 5/6 bereits anklingen ließ – zumal die Intensität der Mediennutzung in diesem Alter nicht unerheblich ist. Über das bereits zuvor genannte und sicherlich auch für höhere Jahrgangsstufen sinnvoll thematisierbare hinaus kann ggf. der eigene Umgang mit Gewalt in Onlinespielen oder anderen virtuellen Welten in Zusammenhang mit realem Gewaltgeschehen gebracht werden. Unterschiede in der Wahrnehmung und die Gefahr von Wechselwirkungen könnte hier zum Thema werden. Wenn ZEIT-online berichtet, dass „das Militär zunehmend auf Spieltechnologie zurückgreift und Staaten ihre Infokrieger direkt aus der Spielkultur rekrutieren“

ren“ (Huberts 2018), und dabei auch auf frühe Verbindungen dieser Bereiche verweist, kann auch dies unterrichtlich sinnvoll reflektiert werden.

- Das Thema „Sterben und Tod“ ist unterrichtlich normalerweise nicht mit dem Thema Krieg verbunden. Aber natürlich haben Kriegsflüchtlinge traumatische Erfahrungen gerade angesichts des Todes gemacht – sei es in Bezug auf Bekannte, nahe Verwandte oder die Angst um das eigene Leben –, die sie belasten und prägen. So wird es sich zwar sicherlich verbieten, mit und in Anwesenheit von Geflüchteten mit traumatischen Erfahrungen dies unterrichtlich aufzugreifen, um keine psychischen Aktualisierungen zu provozieren. Aus der Distanz einer Kurssituation, die das Thema aber sowieso unterrichtlich behandelt und das aktuelle Kriegsgeschehen aus der Distanz beobachtet, kann es durchaus lohnend und vertretbar erscheinen, hier Bezüge herzustellen.

Ein Beispiel für die gymnasiale Oberstufe: Die Unterscheidung von Macht und Gewalt bei Hannah Arendt

Vor einigen Jahren erlebte NRW mit der Zentralabiturvorgabe, Hannah Arendts Schrift *Macht und Gewalt* (München 1970) zur politischen Philosophie lesen zu „müssen“, einen Glücksgriff. So ist die im Titel angekündigte begriffliche Unterscheidung, auch wenn sie unserem Alltagsverständnis des Begriffes Macht zu widersprechen scheint, ein gutes Instrument, um politische Prozesse des Ringens zwischen gewaltbetonender Herrschaftsausübung und der machtorientierten Äußerung von Bevölkerungsinteressen analytisch zu durchdringen (Draken 2012, Feldmann 2012).

So fragen sich viele Schüler*innen, wie es möglich ist, dass ein einzelner Autokrat dermaßen weitreichende und – im Falle des Krieges gegen die Ukraine – destruktive Kräfte in Bewegung setzen kann, ohne dass ihm Einhalt geboten werden kann. Wenn man nun von Hannah Arendts Begriffsverständnis ausgeht, dass „Gewalt [...] durch ihren instrumentalen Charakter gekennzeichnet“ ist und „Gewaltmittel, wie alle Werkzeuge, dazu dienen, menschliche Stärke bzw. die der organischen »Werkzeuge« zu vervielfachen, bis das Stadium erreicht ist, wo die künstlichen Werkzeuge die natürlichen ganz und gar ersetzen“ (Arendt 1970, 47), dann lässt sich dies im Ansatz verstehen: Dass „Gewalt bis zu einem gewissen Grade von Zahlen unabhängig ist“ und „der Extremfall der Gewalt in der Konstellation: Einer gegen Alle“ (Arendt 1970, 43) stattfinden kann und dass „Gewalt [...] auf den Plan [tritt], wo Macht in Gefahr ist“ (Arendt 1970, 57). Es erklären sich dabei auch die z.T. aufwendig inszenierten Erklärungsbe mühungen, die Putins Maßnahmen vorausgingen (Putin, 2022(1)), denn „Gewalt ist ihrer Natur nach instrumental; wie alle Mittel und Werkzeuge bedarf

sie immer eines Zwecks, der sie dirigiert und ihren Gebrauch rechtfertigt. Und das, was eines anderen bedarf, um gerechtfertigt zu werden, ist funktioneller aber nicht essentieller Art.“ (Arendt 1970, 52) Also ist eine auf Arendts Gewaltbegriff beruhende Herrschaft notwendig darauf angewiesen, sich durch einen Zweck, der in diesem Fall nach Putins Einschätzung der öffentlichen Erläuterung bedurfte, zu rechtfertigen.

Die entsprechend bei Arendt als Gegenbegriff definierte „Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit [...], sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln.“ Daraus ergibt sich, dass „[ü]ber Macht [...] niemals ein Einzelner [verfügt]; sie [...] im Besitz einer Gruppe [ist] und [...] nur solange existent [bleibt], als die Gruppe zusammenhält“ (Arendt 1970, 45). So kann man vor allem erklären, warum es für Putin so entscheidend ist, keine Demonstrationen oder Vereinigungen aufkommen zu lassen, in denen Menschen sich zu einem gemeinsamen Handeln gegen seine Herrschaft zusammenfinden. Dann erklärt sich die restriktive Haltung gegenüber kritischen Medien, ausländischen NGOs oder gar oppositionellen Kräften. Andererseits lässt sich mit dem Blick auf Arendts Machtbegriff auch der starke Verteidigungswille in der Ukraine erklären, die eine in weiten Teilen der Bevölkerung getragene Vorstellung ihrer Gesellschaft erhalten will, der Putin sich mit seinem Angriff und den damit beabsichtigten Veränderungen entgegenstellt.

Und bei Hannah Arendt finden wir auch Erläuterungen zur Einschätzung des Aufeinandertreffens von Macht und Gewalt – oder von Gewalt und Gewalt. In Bezug auf die Situation in Russland, wo der wenige friedliche Widerstand gegen Putins Kriegshandlungen im eigenen Land schnell erstickt wurde, bewahrheitet sich Arendts Aussage: „Bei einem Aufeinanderprall von Gewalt und Macht ist der Ausgang niemals zweifelhaft. Wäre Gandhis außerordentlich mächtige und erfolgreiche Strategie des gewaltlosen Widerstands auf einen anderen Gegner gestoßen – auf Stalins Rußland, Hitlers Deutschland, ja selbst auf das Japan des Vorkriegs anstatt auf England – dann wäre ihr Ergebnis nicht Entkolonisierung, sondern administrativer Massenmord und schließliche Unterwerfung gewesen.“ (Arendt 1970, 54) Aber auch, „[w]o Gewalt der Gewalt gegenübersteht, hat sich noch immer die Staatsgewalt als Sieger erwiesen.“ Dies begründet sie mit „der Kluft zwischen staatlichen Gewaltmitteln und dem, womit das Volk sich zur Not bewaffnen kann – von Bierflaschen und Pflastersteinen bis zu Molotow-Cocktails und Schusswaffen“ (Arendt 1970, 49). Wenn man dann fragt, wie vor diesem Hintergrund andere Systemwechsel – z.B. in der ehemaligen DDR im Vorfeld der Deutschen Wiedervereinigung – überhaupt möglich wurden, dann wiederum bewahrheiten sich die folgenden Ausführungen von Arendt: „Aber diese an sich absolute Überlegenheit währt nur solange, als die Machtstruktur des Staates intakt ist, das heißt, solange Befehle befolgt werden und Polizei und Armee bereit sind, von ihren Waffen Gebrauch zu machen. Ist das nicht mehr

der Fall, so ändert sich die Situation jählings.“ (Arendt 1970, 49) Aber das ist zur Zeit nicht die Situation, wie sie sich in Russland zu zeigen scheint und dies entspricht auch nicht der Kriegssituation in der Ukraine, auch wenn es Berichte gab, dass vereinzelt russische Einheiten gezögert hatten, ihre Gewaltmittel konsequent einzusetzen, und so letztlich nicht gegen die sich ihnen entgegenstellende Macht der ukrainischen Bevölkerung vorgegangen sind. Aber das entspricht keineswegs dem Gesamtbild, welches sich in dem Krieg gegen die Ukraine abzeichnet.

Allerdings analysiert Arendt auch: „Es hat nie einen Staat gegeben, der sich ausschließlich auf Gewaltmittel hätte stützen können. Selbst die totale Herrschaft, deren wesentliche Herrschaftsmittel Konzentrationslager, Polizeierror und Folter sind, bedarf einer Machtbasis, die in diesem Fall von der Geheimpolizei und einem Netz von Spitzeln gestellt wird. Nur die [oben erwähnte] Entwicklung von Robotsoldaten könnte an dieser prinzipiellen Überlegenheit der Macht und der Meinung über die Gewalt etwas ändern; dann könnte in der Tat ein Mann durch das Auslösen eines Hebels vernichten, wen und was immer ihm gerade beliebt. Selbst das despotischste Regime, das wir kennen, die Herrschaft über Sklaven, die ihre Herren an Zahl immer überragen, beruhte nicht auf der Überlegenheit der Gewaltmittel als solchen, sondern auf der überlegenen Organisation der Sklavenhalter, die miteinander solidarisch waren, also auf Macht.“ (Arendt 1970, 51)

Was also bleibt, sind die politisch intensiv diskutierten und in Bezug auf die Ukraine auch umgesetzten Optionen, die sich verteidigende Seite in Bezug auf ihre Gewaltmittel zu unterstützen, um ihr eine Chance gegen die angreifende Gewalt zu verschaffen. Was auch bleibt, sind die Spekulationen, dass Putin die zu einem gewissen Grad zu seinen Gunsten gegebene Machtbasis verlieren könnte, dass sich z.B. Oligarchen in Russland gegen ihn stellen und die Militärs für sich gewinnen könnten, so dass aus dieser Richtung eine Gegenmacht entstünde und sich gegen die Macht, die die Herrschaft Putins noch stützt, stellt, welche dann ihre Gewaltmittel nicht mehr wirksam einsetzen könnte.

Natürlich gibt es auch für die gymnasiale Oberstufe neben der hier grob skizzierten Idee noch vielfältig andere Möglichkeiten, in Anknüpfung an Lehrplaninhalte Aspekte des aktuellen Konfliktes zu verarbeiten:

- Zum Inhaltsfeld 3, der Frage nach dem „Selbstverständnis des Menschen“ (MSW 2014, 27ff.), können das Menschenbild reflektiert werden, welche uns Kriegsgeschehen und -motivationen trotz der erkennbar grausamen Folgen erklärbar machen können. Ausführungen von Hobbes (Cze-linski/Stenzel 2004, 35ff.) und Locke (a.a.O., 44ff.) aber auch von Freud

(a.a.O., 110ff.) oder Fromm (a.a.O., 141ff.) können hier zum Beispiel genutzt werden.

- Zum Inhaltsfeld 4, der Frage nach „Werte[n] und Normen des Handelns“ (MSW 2014, 29f.) kann die Frage nach dem moralischen Wert der Haltungen des Pazifismus und des Heldentums thematisiert werden. Dabei kann dies durchaus auch unter den Aspekten einer deontologischen und einer utilitaristischen oder einer Gesinnungs- oder Verantwortungsethik reflektiert werden kann.
- Zum Inhaltsfeld 5, der Frage nach dem „Zusammenleben in Staat und Gesellschaft“ (MSW 2014, 30f.) können nicht nur Natur- und Gesellschaftsvorstellungen von Hobbes, Locke und Rousseau in Bezug auf den aktuellen Kriegszustand in der Ukraine reflektiert werden, sondern es können auch explizit Völkerrechtsvorstellungen (z.B. bei Kant, 1979) angesprochen werden.
- Zum Inhaltsfeld 6, der Fragen nach den „Geltungsansprüche[n] der Wissenschaften“, welche auch ihre „[e]rkenntnistheoretische[n] Grundlagen“ (MSW 2014, 31 f.) umfasst, könnten z.B. Argumentationsmuster oder -typen der beteiligten Parteien hin untersucht und z.B. auf Selbstwidersprüche, ungültige Tu-Coque-Argumente o.ä. hin reflektiert werden.

Fazit

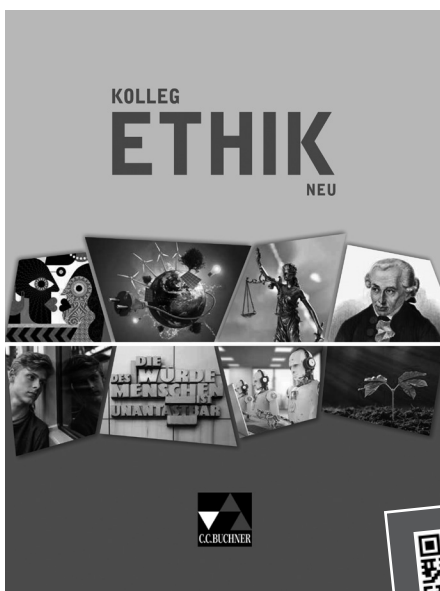
Bei aller Kürze, in der die hier angedachten Ideen nur angedeutet werden konnten, hoffe ich dennoch aufgezeigt zu haben, dass die Fächer Philosophie und Ethik über ein weites Spektrum an Themenaspekten verfügen, deren Reflexion in Zusammenhang mit dem aktuellen Krieg Putins gegen die Ukraine gewinnbringend mit Schüler*innen verschiedenster Jahrgangsstufen im Unterricht wahrgenommen werden kann. Auch hoffe ich, mit der angedeuteten Breite möglicher unterrichtlicher Themenaspekte Interesse geweckt bzw. Mut gemacht zu haben, sich der Herausforderung eines Eingehens auf aktuelle Problemlagen zu stellen. Insgesamt scheint mir unsere Fächergruppe zwar nicht als einzige, aber doch in besonderer Weise geeignet, in Situationen allgemeiner Verunsicherung Wege einer rationalen Reflexion aufzuzeigen, die hoffentlich auch die Chancen auf einen rationalen Umgang mit den uns begegnenden Phänomenen erhöhen können und somit individuell wie sozial unterstützend wirken können.

Literatur und Quellen

- ARENDR, HANNAH 1970: *Macht und Gewalt*. München: Piper (¹⁵2003).
- CZELINSKI, MICHAEL; STENZEL, JÜRGEN 2004: *Krieg. Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart für die Sekundarstufe II* [Arbeitstexte für den Unterricht]. Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- DRAKEN, KLAUS 2012: *Hannah Arendts Macht und Gewalt im Philosophieunterricht II*. In: Fachverband Philosophie (Hg.): *Mitteilungen 2012*, Wuppertal. S. 117-125. (<https://fv-philosophie.de/wp-content/uploads/2018/11/Mitt-49-NRW-2012.pdf>)
- FELDMANN, KLAUS 2012: *Hannah Arendts Macht und Gewalt im Philosophieunterricht*. In: Fachverband Philosophie (Hg.): *Mitteilungen 2012*, Kevelaer. S. 54-65.
- HUBERTS, CHRISTIAN 2018: *Das Militär spielt mit. Die ersten Computerspiele wurden mithilfe von Kriegstechnologie erschaffen. Bis heute prägt das militärische Erbe die Gamesindustrie*, in: ZEIT-online, 2. Juli 2018, 21:36 Uhr. Ab-rufbar unter: <https://www.zeit.de/digital/games/2018-06/computerspiele-kriegstechnologie-entstehung-einfluss-militaer/komplettansicht>
- KANT, IMMANUEL 1797: *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*. Stuttgart: Reclam.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NRW (Hg.) 2008: *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Praktische Philosophie*. Frechen: Ritterbach. (Auch unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/5017_Praktische_Philosophie_Sek.I.pdf)
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NRW (Hg.) 2014: *Kernlehrplan Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen Philosophie*. Frechen: Ritterbach. (Auch unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/philosophie/>)
- PUTIN, WLADIMIR 2022(1): *Anerkennung des Donbass. Präsident Putins komplette Rede an die Nation im Wortlaut*. Übersetzt von Thomas Röper, veröffentlicht von Anti-Spiegel unter <https://www.anti-spiegel.ru/2022/praesident-putins-komplette-rede-an-die-nation-im-wortlaut/>
- PUTIN, WLADIMIR 2022(2): *Krieg in der Ukraine: Die Rede von Wladimir Putin im Wortlaut. Veröffentlicht von ZEIT-ONLINE, dpa, unter <https://www.zeit.de/politik/ausland/2022-02/wladimir-putin-rede-militaereinsatz-ukraine-wortlaut>*
- SPIEGEL, IRINA 2015: *Empathie- und Compassion-Training*. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik*. Band I: *Didaktik und Methodik*. Paderborn: Schöningh. S. 245-251.
- STELZER, HUBERTUS 2015: *Lebensweltbezug*. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik*. Band I: *Didaktik und Methodik*. Paderborn: Schöningh. S. 79-86.
- VAN DER GIETH, HANS JÜRGEN; KNEIP, WINFRIED 2000: *Gewalt stoppen ... Projekte zur Gewaltprävention*. [Werkstatt Politik]. Berlin: Cornelsen.

KOLLEG ETHIK NEU

Unterrichtswerk für Ethik in der Sekundarstufe II



Schülerband

ISBN 978-3-661-22050-5

456 Seiten

€ 37,-

Erhältlich auch als



Digitales Schulbuch



Jetzt auf www.ccbuchner.de
im digitalen Livebook blättern.

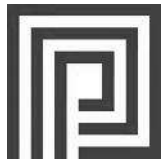
Wir haben unseren Klassiker für den Ethikunterricht in der Oberstufe umfassend überarbeitet. **Kolleg Ethik - neu** führt differenziert in die Inhalte und Methoden des Faches Ethik ein, vermittelt grundlegende Kompetenzen und bereitet gezielt auf das Abitur vor.



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG

www.ccbuchner.de | www.facebook.com/ccbuchner

www.instagram.com/ccbuchner



Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen

58 | 2022

Themenschwerpunkt

Toleranz – Vom Wert der
Verschiedenheit der Anschauungen

Mitteilungen des Landesvorsitzenden

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

in diesem Heft finden sich vor allem Beiträge, die im Zusammenhang mit unserer letzten Jahrestagung *Toleranz, vom Wert der Verschiedenheit der Anschauungen*, die in bewährter Kooperation mit der Katholischen Akademie Schwerte am 25. und 26. November 2021 im Kardinal-Jaeger-Haus stattfand, stehen. An dieser Stelle möchte ich allen Beteiligten, die zum guten Gelingen der Tagung beigetragen haben, herzlich danken.

Sie finden Aufsätze, die in unmittelbaren Bezug zur Tagung stehen: PD. Dr. Thomas Mikhail hat seinen Vortrag mit dem Thema „Toleranz – ein Erziehungsziel?“ zur Verfügung gestellt, ferner finden sie einen Aufsatz von Christian Seidel mit dem Titel „*Jonathan Haidts Moral Foundations Theory als Gesprächsbasis im Unterricht?*“ und einen Aufsatz von Jens Schäfer mit dem Titel „*Die Zivilisierung der Differenz. Michael Walzers Theorie der Toleranz.*“ Allen drei Herren möchte ich an dieser Stelle herzlich danken.

Bitte beachten Sie in diesem Zusammenhang, dass der Termin für die Tagung 2022 aufgrund eines Buchungsfehlers der Akademie Schwerte auf den 19. und 20.12. 2022 verschoben werden musste. Anmeldungen sollten direkt über die Homepage der Akademie erfolgen, unter:

<https://www.akademie-schwerte.de/veranstaltungen/sind-wir-noch-zu-retten>

Aktuelle Situation

Der Kernlehrplan für das Fach „Praktische Philosophie“ in der Grundschule ist seit dem 01.08.2022 in Kraft. Wir freuen uns darauf, jetzt gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern die spannende Aufgabe der Ausgestaltung des Unterrichts in diesem Fach zu begleiten.

Wie sicherlich alle Mitglieder mitbekommen haben, hat es eine große Kontroverse über eine Aufgabe in den „Zugängen“ gegeben. Auch wenn sich der Gesamtvorstand bemüht hat, eine klare Stellungnahme zu veröffentlichen, möchte ich an dieser Stelle ganz persönlich ein paar Worte -vor allem zu der Art der Auseinandersetzung- verlieren. Zunächst möchte ich meine tiefe Bestürzung darüber ausdrücken, dass ein langjähriges und für den Philosophieunterricht so

prägendes Mitglied in einer Weise verunglimpft wurde und wird, wie ich es nicht für möglich gehalten habe. An dieser Stelle versichere ich Matthias Schulze meine Solidarität.

Darüber hinaus kann ich nicht nachvollziehen, wie es seitens der politisch Verantwortlichen zu einer aus meiner Sicht reflexhaften und unreflektierten Reaktion kommen konnte.

Als Anwalt der zukünftigen Generationen, die ein Recht darauf haben, einen Unterricht im Sinne der Praxis des Gründe Gebens und nach Gründen Verlangens, der allein nur durch die wissenschaftlich fundierte Dialogizität in der gemeinsamen Vernunftbindung wirkungsvoll sein kann, zu genießen, muss es möglich sein, auch prekäre Inhalte mit der gebotenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und menschlichen Sensibilität in den Blick zu nehmen.

Nehmen wir Bildung im Sinne von Urteilsfähigkeit ernst, muss den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben werden, auf der Basis unseres Wertefundaments eigene Urteile auch zu umstrittenen Gegenständen fällen zu können. Dass dies im Rahmen eines an den Anforderungen des Kernlehrplans entsprechenden Unterrichts im Schutz- und Schonraum Schule stattfinden muss, ist für mich nicht nur notwendig, sondern unverzichtbar.

Bitte um Änderungsmitteilungen und Mitteilung von e-mail-Adressen:

Bitte vergessen Sie nicht, uns ggf. Änderungen Ihrer Anschrift, Ihrer Bankverbindung und Ihres Status (immer noch Referendar/in? / inzwischen im Ruhestand?) mitzuteilen.

Der weiterhin im Ausbau befindliche e-mail-Verteiler könnte ebenfalls noch erweitert werden. Wenn Sie bereit und interessiert sind, bei Bedarf aktuelle Informationen über Tagungen oder politische Entwicklungen im Fach Philosophie/Praktische Philosophie vom Fachverband per e-mail zu erhalten, wäre es schön, wenn Sie dem Fachverband Ihre e-mail-Adresse mitteilen würden. Der einfachste Weg ist eine kurze e-mail an nrw@fv-philosophie.de.

Ihr

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Stefan Ochs', written in a cursive style.

(Stefan Ochs, Landesvorsitzender NRW)

Toleranz als Erziehungsziel?

In unserer pluralistischen, säkularisierten und multikulturellen Gesellschaft gilt Toleranz als ein wesentliches schulisches Erziehungsziele. In Nordrhein-Westfalen ist dies in §2 Abs. 6 des Schulgesetzes verankert, aber bspw. auch im Kernlehrplan für die Sekundarstufe II unter den Zielen des Faches Philosophie festgehalten. Der Philosophieunterricht könne, so heißt es dort, „im Sinne einer aufklärerischen Vernunftkultur zu einem besseren Selbstverstehen, zu gegenseitigem Verständnis und zu Toleranz gegenüber anderen Weltverständnissen und Menschenbildern beitragen“.

Wie problematisch diese für uns so selbstverständliche Zielperspektive ist, wird heute – leider, muss man sagen – im Schulalltag nur zu offensichtlich. Denn so sehr wir heute für Toleranz eintreten und sie als Ziel fordern, so schwierig wird es, wenn z.B. ein Schüler mit russischer Migrationsgeschichte Putins Invasionskrieg vor der Klasse gutheißt, eine muslimische Schülerin ihren Klassenkameraden wegen seiner Homosexualität beschimpft oder ein Schüler seine Klassenkameradin wegen ihrer Weigerung, an einem schulischen Klimaprotest teilzunehmen, am Arm packt und mitzuziehen sucht. So sehr wir für Toleranz sind – kaum eine Lehrerin und kaum ein Lehrer wird solche Verhaltensweisen tolerieren.

Hier wird ein erstes Problem offenkundig, das in der philosophischen Toleranzdebatte als „Paradoxie der Toleranz“ bekannt ist. Paradox am Toleranzbegriff ist, dass nie unbedingte bzw. grenzenlose Toleranz gemeint sein kann. Toleranz ist notwendig begrenzt, und zwar insofern begrenzt, als Toleranz notwendig immer (auch) Intoleranz gegenüber der Intoleranz einschließt. Ohne diese immanente Begrenzung müsste Toleranz, wie K. Popper formulierte, zwangsläufig zu ihrem eigenen Verschwinden und folglich in die Gleichgültigkeit führen.

Neben dieser Paradoxie gibt es noch eine weitere. Lediglich angenommen (und ohne Wertung), der russischstämmige Schüler sähe Putins Invasion tatsächlich als gerechtfertigt an, die muslimische Schülerin wäre überzeugt von der Sündhaftigkeit (Haram) der Homosexualität und der Schüler hätte tatsächlich Panik davor, dass die Erderwärmung in absehbarer Zeit die menschliche Existenzgrundlage zerstört – mit welcher (epistemologischen und auch psychologischen) Berechtigung können Lehrerinnen und Lehrer einfordern, dass die Schülerinnen und Schüler etwas dulden (lat. *tolerare* – dulden), was sie selbst als falsch, unmoralisch, sogar als sündhaft beurteilen? Pointiert gefragt: Wie kann es (moralisch) richtig sein, das (moralisch) Falsche zu dulden?

Die folgenden Überlegungen gehen der Frage nach, wie Erziehung zur Toleranz gedacht bzw. konzeptioniert werden muss, wenn diese zwei Paradoxien berücksichtigt, aber gleichsam das normative Erfordernis von Toleranz, wie es in Gesellschaft und Schule vorherrscht, nicht in Abrede gestellt werden sollen. Zur Beantwortung dieser Frage scheint es geboten, zunächst die Idee bzw. den Begriff der Toleranz selbst zu klären. Hierfür dient eine knappe ideengeschichtliche Annäherung sowie darauffolgend eine systematische Analyse. Erst danach kann eine erziehungsphilosophische Reflexion einsetzen, die Toleranz als Zielperspektive aufnimmt und für eine Erziehungskonzeption fruchtbar macht. Den Abschluss bilden Überlegungen zu schulischen Konsequenzen.

1. Ideengeschichte der Toleranz

Überblickt man die Geschichte der Toleranz, lassen sich folgende Bestimmungen geben:

- (Er-)Dulden widerfahrener Übel
 - Duldung des Falschen, um negative Konsequenzen der Nichtduldung zu vermeiden
 - Duldung des Falschen im Sinne gradueller Abweichungen unter Beibehaltung prinzipieller Ideen
 - Duldung des Falschen angesichts erkenntnistheoretischer Unentscheidbarkeit (v.a. in grundlegenden Fragen nach Welt- und Menschenbildern)
 - Duldung des Falschen als Ausdruck einer situativ notwendigen, aber prinzipiell nicht hinreichenden Tugend
 - Duldung des Falschen als schnöder Ausdruck von Macht und Inkonsequenz
- Bereits in der griechischen und römischen Antike war bspw. die Duldung fremder religiöser Riten institutionalisiert, Toleranz nach heutigem Verständnis war jedoch unbekannt. Die lateinische ‚tolerantia‘ bezeichnete vielmehr die individuelle Tapferkeitstugend des Soldaten, der physische Übel sowie militärische Niederlagen erdulden sollte.

In der Patristik verleiht Augustinus von Hippo der Toleranz eine erste ethische Facette. Zur Stärkung des kirchlichen Zusammenhalts begründet er sie instrumentell-pragmatisch, sofern die Duldung sündiger Christen und Juden im Vergleich zu ihrer Verfolgung das kleinere (moralische) Übel sei. Diesem Verständnis schließt sich Thomas von Aquin in der Scholastik an, allerdings mit einer andersgearteten immanenten Grenzziehung der Duldsamkeit. Während Augustinus seinen pragmatischen Abwägungsgrundsatz im Donatistenstreit über Bord warf und gegen die Anhänger des Donatus von Karthago Zwangsbelehrung einzusetzen trachtete, forderte der Aquinate für alle Häretiker die Todesstrafe.

An der Schwelle vom Mittelalter zur Neuzeit ragt die Schrift „De pace fidei“ des Nikolaus von Kues heraus. Quasi als Vorläufer der Ringparabel in Lessings „Nathan“ stellt er Vertreter der drei großen Religionen in einer Diskussion über den wahren Glauben dar. Unter Wahrung von Kerndogmen wirbt Cusanus zwar letztlich für das Christentum als „der einen Religion in der Vielfalt der Riten“ (*religio una in rituum varietate*), zugleich legt er jedoch eine Basis für die Duldung der unterschiedlichen Riten, sofern jeder Religion spezifische Wahrheitsgehalte zugebilligt werden müssten. In der Renaissance schließt sich Erasmus von Rotterdam diesem Verständnis an, das er mit der biblischen Unkrautparabel zu erläutern sucht. Unterschiedliche Riten und religiöse Nebensächlichkeiten seien deshalb zu dulden, weil beim Jäten des Unkrauts diese Gefahr bestehe, auch den Weizen herauszureißen.

In der Reformationszeit war es Martin Luther der die „tollerantz“ eindeutschte, jedoch mit dem schön üblich gewordenen Verständnis brach. Wohl implementierte er eine *tolerantia Dei*, eine Duldung Gottes gegenüber menschlichen Vergehen. Dennoch setzte er sich vehement für Verfolgung von und sogar Todesstrafe für Juden und Anhänger der Täuferbewegung ein.

In vielerlei Hinsicht herausragend für die Ideengeschichte der Toleranz (und weitaus differenzierter als John Lockes „Epistula des tolerantia“) ist der „Philosophische Kommentar“ des französischen Philosophen Pierre Bayle von 1697. Erstmals führt er mehrere, insbesondere aber epistemologische Argumentationsstränge auf und verknüpft diese in einem großen Begründungszusammenhang. Bayle stellt das „natürliche Licht“ der Vernunft über jegliche theologische und metaphysische Spekulation. Letztlich wird in Ermangelung absoluter Gewissheit gerade in den ‚großen Fragen‘ Respekt für individuelle Gewissensentscheidungen gefordert – auch und gerade für Fälle eines „irrenden Gewissens“. Angesichts dieser endgültigen objektiven Unentscheidbarkeit bringt Bayle so Toleranz als universalen moralischen Grundsatz wechselseitiger Duldung zur Geltung; als moralischen Grundsatz, der menschlicher Vernunft einsichtig ist und so Toleranz als allgemeine Haltung fordert. Eingeschränkt ist diese einzig auf den Fall, wo man dem Grundsatz der Toleranz nicht folgt. – Bayles universale Ausdehnung der Toleranz wurde dann auch zur Zielschreibe zeitgenössischer Kritiker, die in seiner Konzeption die fehlende Unterscheidung zwischen Toleranz und Gleichgültigkeit vermissten.

Erste Kritik an der Toleranz selbst wird im 18. Jahrhundert geäußert, und zwar von keinen Geringeren als Immanuel Kant und Johann Wolfgang Goethe. In Kants Aufklärungsaufsatz ist Toleranz im Vergleich zum moralischen Pflichtbegriff lediglich ein „hochmütiger Name“. Für Goethe sollte sie „eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein“, die „zur Anerkennung führen“ müsse, und er resümiert: „Dulden heißt beleidigen“. Bemängelt wird von beiden, dass

Toleranz auf der Voraussetzung eines asymmetrischen, hierarchischen Machtverhältnisses aufbaue und somit keine moralische Valenz beanspruchen könne. Weiter in der Kritik geht Friedrich Nietzsche. In der „Götzen-Dämmerung“ schreibt er:

„Ohne Zweifel ist heute eine sehr viel grössere Anzahl von Überzeugungen möglich als ehemals: möglich, das heisst erlaubt, das heisst unschädlich. Daraus entsteht die Toleranz gegen sich selbst. – Die Toleranz gegen sich selbst gestattet mehrere Überzeugungen: diese selbst leben verträglich beisammen, – sie hüten sich, wie alle Welt heute, sich zu compromittiren. Womit compromittirt man sich heute? Wenn man Konsequenz hat. Wenn man in gerader Linie geht. Wenn man weniger als fünfdeutig ist. Wenn man echt ist ...“

2. Systematische Analyse der Toleranz (nach Rainer Forst)

Die systematische Analyse ist an die Überlegungen des Frankfurter Philosophen Rainer Forst angelehnt. Dieser Rekurs lässt sich dadurch rechtfertigen, dass Forst nicht nur weltweit zu den anerkanntesten Toleranztheoretikern zählt, sondern darüber hinaus einer der wenigen Philosophen (vielleicht sogar der einzige) ist, der die Normativität der Toleranz nicht vorschnell positional – befürwortend oder ablehnend – ins Feld führt. Vielmehr ist es sein Anliegen, dem Eindruck von einer Vielfalt unvereinbarer Toleranzverständnisse dadurch entgegenzuwirken, dass er allgemeine, jeglichem Toleranzverständnis inhärente Merkmale herausstellt. Sechs solche allgemeinen Merkmale lassen sich analysieren.

Erstes Merkmal: Relevant für jedes Toleranzverständnis ist zum einen die Konstellation der Toleranzsubjekte, zum anderen der inhaltliche Bezugsrahmen, d.h. die Objekte der Toleranz. Mitentscheidend für Toleranz ist, ob sie zwischen Gruppen oder Einzelpersonen statthat und in welcher Beziehung Tolerierende und Tolerierte stehen, z.B. im Verhältnis von Erwachsenen und Heranwachsenden, Lehrerin und Schülerinnen, Gleichaltrige untereinander usw. Objekte der Toleranz, also das, was geduldet wird (oder werden soll), können Praktiken in einem umfassenden Sinne, Werte und Überzeugungen sein. Dieses Merkmal ist deswegen wichtig, weil sich die Gründe für Toleranz je nach Beziehung, aber insbesondere auch je nach den Objekten unterscheiden. Bezogen auf die Eingangsbeispiele: es macht einen Unterschied, ob Toleranz von einer Lehrerin gegenüber der politischen Meinung des russischstämmigen Schülers gefordert wird oder aber von dem deutschen Schüler gegenüber den religiösen Überzeugungen seiner Mitschülerinnen.

Zweites Merkmal: Toleranz ist immer durch eine sog. Ablehnungskomponente bestimmt, also dadurch, dass ein spezifisches Objekt als (sachlich oder mora-

lich) falsch verurteilt wird. Diese Ablehnungskomponente ist notwendig, weil ohne diese normative Implikation keine Toleranz, sondern allenfalls Gleichgültigkeit möglich wäre. Nach Forst müsse, damit ein wirklicher Anlass zur Toleranz bestehe, die Ablehnung „normativ gehaltvoll“ sein.

Drittes Merkmal: Zur Toleranz gehört – selbstverständlich, möchte man sagen – auch eine Akzeptanzkomponente. Um dulden zu können, muss ein spezifisches Objekt als falsch, wenngleich nicht als vollkommen falsch beurteilt werden. Zwar können die Gründe für die Akzeptanz diejenigen für die Ablehnung nicht aufheben, sie sind jedoch ausschlaggebender bzw. wirkmächtiger. Es ist übrigens diese Akzeptanzkomponente, die zu der Paradoxie führt, dass es richtig sein kann, etwas Falsches zu dulden.

Viertes Merkmal: Maßgebend für Toleranz ist das Verhältnis, in dem die Ablehnungs- und Akzeptanzkomponente stehen, also sozusagen die Grenzziehung zwischen dem Tolerablen und dem, was nicht toleriert wird. Rainer Forst bezeichnet sie als Zurückweisungskomponente. Und aus diesem Aspekt ergibt sich die andere Paradoxie, wonach der Toleranz, um es mit Jürgen Habermas zu formulieren, immer auch der „Stachel der Intoleranz“ innewohnt.

Fünftes Merkmal: Wesentlich für Toleranz ist eine damit einhergehende Freiwilligkeit. Sofern nämlich jemand unter Zwang stünde, müsste man nach Forst eher von einem „Ertragen“ statt von einem „Dulden“ sprechen. Mitentscheidend ist hierfür die Konstellation der Toleranzsubjekte. So ist bspw. die Rede davon, Schülerinnen und Schüler sollten die Schrullen ihres Lehrers tolerieren, zumindest problematisch, sofern fraglich ist, ob sie an konkreten Situationen auch etwas verändern könnten.

Sechstes Merkmal: Dabei geht es um die Frage, ob Toleranz eine rechtlich-geregelte Praxis oder eine individuelle Haltung sei. Diese Differenz verdient Beachtung, weil eine tolerante Praxis durchaus ohne die individuelle Haltung auskommen kann. Es ist nämlich möglich, dass z.B. innerhalb einer Gesellschaft bestimmte Praktiken von Minderheiten toleriert werden, wenngleich die Mehrheit der Einzelpersonen keine tolerante Haltung vertritt. In erziehungsphilosophischer Hinsicht, d.h. sofern Toleranz ein Erziehungsziel sein soll, geht es allerdings ausschließlich um den Haltungsaspekt.

Ausgehend von diesen sechs Merkmalen, die auf ausnahmslos jedes Toleranzverständnis zutreffen bzw. dafür eine Rolle spielen, differenziert Rainer Forst weiterhin vier Toleranzverständnisse. Diese beanspruchen zwar immer noch, allgemein gehalten zu sein, allerdings werden die formalen Merkmale darin konkreter ausbuchstabiert. Forst bezeichnet diese als „Erlaubnis-“, „Koexistenz-“, „Respekt-“ und „Wertschätzungs-Konzeption“. Für den hiesigen Zusammenhang relevant sind die Respekt- und Wertschätzungs-konzeption, da

darin Toleranz als Haltung (und nicht als politisch-rechtlich geregelte Praxis) angelegt wird, sie mithin als Erziehungsziel in Frage kommen.

Respekt-Konzeption: Dieses Toleranzverständnis ist getragen von einem Moment moralisch begründeter, wechselseitiger Achtung. Obwohl die Überzeugungen, Werte und Praktiken der Toleranzsubjekte mitunter erheblich voneinander abweichen mögen, respektieren sie einander als autonome Personen. Voraussetzung dafür ist eine allen gemeinsame Grundlage, nämlich die prinzipielle Gleichheit aller Menschen bei ihrer faktischen Verschiedenheit. Diese vorausgesetzte Grundlage eröffnet und ermöglicht erst eine wechselseitige Duldung. Vor diesem Hintergrund geht es in der Respektkonzeption einzig darum, dass fremde Überzeugungen, Werte oder Praktiken deswegen geduldet werden, weil es die Überzeugungen, Werte oder Praktiken einer anderen autonomen Person sind.

Wertschätzungs-Konzeption: Auch dieses Toleranzverständnis ist getragen von einer wechselseitigen Achtung, wenngleich in anspruchsvollere Form. Über die Respektkonzeption geht sie insofern hinaus, als nicht nur das Gegenüber als autonome Person anerkannt wird, sondern vielmehr dessen konkrete Überzeugungen, Werte und Praktiken. Freilich droht dabei die Gefahr, auf die Ablehnungskomponente zu verzichten und somit gar keine Toleranz mehr zu sein (s.o. die Kritik an Bayles). Daher ist für dieses Toleranzverständnis typisch, was R. Forst „reservierte Wertschätzung“ nennt. Gemeint ist das Moment, andere Überzeugen, Werte oder Praktiken zwar wertzuschätzen, aber eben nicht als ebenso wertvoll oder gar als wertvoller als die eigenen zu beurteilen. Voraussetzung der Wertschätzungs-konzeption ist damit ebenso eine prinzipielle Gleichheit, allerdings im Sinne einer inhaltlich-geltungstheoretischen Gleichheit. Apriorische Grundlage ist, dass es eine universale Vorstellung des Wahren, Guten und Sinnvollen gibt, angesichts der eine Rivalität zwischen an sich wertvollen, doch unvereinbaren Ansprüchen besteht. Alle Variationen dieser universalen Vorstellung konkurrieren zwar miteinander, sie sind jedoch im Sinne partieller, also nie *letzt-* bzw. *endgültiger* Ansprüche tolerierbar.

Die Frage kann nun aufgeworfen werden, wie diese beiden Toleranzverständnisse bzw. -konzeptionen mit Erziehung in Verbindung gebracht werden können.

3. Grundlagen einer Toleranzerziehung

Eine Zwischenbemerkung sei hier angebracht: Im Gegensatz zu einer begriffsphilosophischen, ethischen, rechtsphilosophischen oder auch politischen Auseinandersetzung steht *erziehungsphilosophisches* Nachdenken vor Herausforderung, Toleranz im Hinblick auf ihre Lehr- und Lernbarkeit zu thematisieren, damit auch zurecht von Toleranz als Erziehungsziel die Rede sein kann. Erziehungsphilosophie fragt, *welchen Grundsätzen eine Erziehung zur Toleranz*

gehört. Dieses Proprium der Erziehungsphilosophie (die man auch ‚Pädagogik‘ nennen kann) soll an dieser Stelle explizit betont werden. Denn stellt man Toleranz nicht oder nicht deutlich genug in Zusammenhang mit der Frage nach ihrer Lehr- und Lernbarkeit, dann droht man Gefahr zu laufen, sie ‚lediglich‘ als politische oder rechtliche Praxis zu thematisieren, z.B. im Kontext organisationaler Regelungen der Schule (Toleranz als zentraler Begriff des schuleigenen Leitbilds). Ohne Frage ist das wichtig – überaus wichtig sogar. Aber in diesem Falle wäre Toleranz kein Ziel schulischer Erziehung, sondern eine Norm für schulischen Alltag. Schülerinnen und Schüler müssten Toleranz als Haltung gar nicht mehr erlernen, sondern es wäre verlangt, dass sie bereits tolerant sind – oder ihre Intoleranz wird sanktioniert. Aber genau dann – wie immer, wenn Sanktionen greifen –, geht es nicht mehr um das Lernen, sondern um das Gelernthaben. Toleranz geriete so zum *Ausdruck* von Erziehung, wäre aber nicht mehr *Ziel* der Erziehung. Nur die Zielfrage aber ist eine erziehungsphilosophische Angelegenheit.

Um nun diese erziehungsphilosophische Perspektive einzunehmen: Es liegt m.E. in der Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit der Toleranz selbst begründet, dass die sechs allgemeinen Merkmale in den Grundsätzen der Erziehung selbst angelegt sein müssen. Anders formuliert: Toleranz als Erziehungsziel ist nur durch eine spezifische Grundlegung der Erziehung möglich sowie umgekehrt eine spezifische Grundlegung der Erziehung immer schon Toleranz als Erziehungsziel impliziert.

Begründen lässt sich diese Auffassung mit dem Hinweis, dass Toleranz in einer pluralistischen, säkularisierten und multikulturellen Gesellschaft nicht (mehr) auf einen singulären Bereich wie bspw. auf religiöse Riten beschränkt werden kann. In einer spätmodernen Gesellschaft wie der unseren ist Toleranz kein Erziehungsziel neben anderen, sondern eine erzieherische Querschnittsaufgabe. Daher scheint es naheliegend, Toleranzerziehung nicht als eine Regionalerziehung zu begreifen und sie etwa in den Teilbereich der Interkulturellen Erziehung oder in das Ressort der Politischen Bildung abzuschieben. Vielmehr wäre Erziehung zur Toleranz als ein Pleonasmus zu begreifen, weil Erziehung heute eben immer schon Toleranz zu einem ihrer wesentlichen Ziele hat. Die Frage lautet daher, *welchen Grundsätzen eine allgemeine Theorie der Erziehung gehört?* Vorgesprochen werden im Folgenden drei Erziehungsgrundsätze – ein anthropologischer, ein teleologischer und ein methodischer.

Erster Grundsatz: Anthropologische Grundlage der Erziehung ist die *Bildsamkeit* des Menschen; Bildsamkeit in dem Sinne, wie sie als erster J. G. Fichte in seinen „Grundlagen des Naturrechts“ als „Charakter der Menschheit“ verstanden wissen wollte. Dieser Grundsatz fordert, den Menschen als Vernunftwesen zu betrachten, sozusagen ungeachtet sowohl seiner biologischen und psychi-

schen Konstitution als auch ungeachtet seiner sozialen und kulturellen Determination. Erziehung trifft damit jenen Bereich, um an den Bonner Erziehungsphilosophen V. Ladenthin anzuschließen, der beim Menschen weder durch Natur festgelegt noch durch Sozialisation bestimmt werden kann, um ihm zukünftig ein selbstbestimmtes und -verantwortetes Handeln zu ermöglichen.

Bildsamkeit als anthropologischer Grundsatz gilt für Erziehung kategorisch. Bildsamkeit ist unteilbar. Jede Festlegung des Menschen auf Empirisches, d.h. auf Ethnie, Geschlecht, Religionszugehörigkeit usw., jede solcher Eingrenzungen müsste konsequenterweise in ‚Exklusiverziehungen‘ münden, welche die faktische Konstitution und Determination nicht aufbrechen, sondern – im Gegenteil – zementieren würden. Eine Theorie der Erziehung mit dem Grundsatz der Bildsamkeit betrachtet die Menschen bei aller faktischen Verschiedenheit im Hinblick auf ihre Vernunftnatur als gleich, damit alle ausnahmslos gleichermaßen vor die Aufgabe gestellt, selbst Überzeugungen gewinnen, Werte zu setzen und Praktiken etablieren zu müssen. Insofern korrespondiert Bildsamkeit mit genau jener apriorischen Bedingung der Respektkonzeption, die die Gleichheit aller Menschen als autonome Wesen voraussetzt.

Für die Zusammenhangsbestimmung von Erziehung und Toleranz folgt daraus: Nur eine Erziehung, *in der* und *bei der* sich Schülerinnen und Schüler als bildsam, d.h. als solche erfahren, die sich selbst als Vernunftwesen die Bestimmung ihres Lebens geben müssen, nur eine derart grundierte Erziehung wird den Heranwachsenden die Möglichkeit zur Einsicht eröffnet, dass diese Aufgabe für alle anderen die gleiche ist. Hierin liegt sozusagen das anthropologische Fundament, damit Erziehung überhaupt zu einer toleranten Haltung befähigen kann.

Zweiter Grundsatz: Teleologischer Grundsatz der Erziehung ist das Prinzip der *Geltung*. In und durch Erziehung sollen nicht einfach irgendwelche Überzeugungen gebildet, irgendwelche Werte anerkannt und beliebige Praktiken etabliert werden – das vollzieht sich auch ohne Erziehung. Ziel der Erziehung ist es vielmehr, dass die zu gewinnenden Überzeugungen, anzuerkennenden Werte und die zu etablierenden Praktiken gültig sind, d.h. sachlich richtig, moralisch begründbar und sozial verantwortbar sein sollen. Kurzum: Durch schulische Erziehung soll Richtiges, Wichtiges und Sinnvolles erlernt werden, eben Gültiges.

Weil nun der Mensch zwar aus erziehungsphilosophischer Perspektive als Vernunftwesen betrachtet wird, aber eben nicht schon als vernünftig; als bildsam, aber noch nicht als gebildet; weil er als denkendes Wesen vorgestellt wird, aber das ‚richtige Denken‘ nicht von Geburt an beherrscht – deshalb ist er auf Erziehung angewiesen. Das Richtig-Denken findet aber nur im Prinzip der Geltung, d.h. im Anspruch darauf, dass es gelten kann, mithin gilt, seine Möglichkeit wie Maßgabe. Selbstverständlich ist aber Geltung als *Möglichkeitsbedingung* richti-

gen Denken-Lernens keine *Wirklichkeitsgarantie*. Wir erheben lediglich Ansprüche auf Geltung, durchaus unterschiedliche; Ansprüche, die für alle gelten sollen, aber immer nur fragmentarisch sind, immer nur Stückwerk bleiben.

In dieser Sicht stellt das Geltungsprinzip aber nun nicht nur einen Grundsatz der Erziehung dar. Zugleich ist damit auch die Möglichkeitsbedingung für die drei Kernbestandteile der Toleranz angesprochen: die Möglichkeitsbedingung für die Akzeptanz-, für die Ablehnungs- sowie für die Zurückweisungskomponente. Akzeptanz, Ablehnung und Zurückweisung sind ja nur denkbar als Akzeptanz, Ablehnung und Zurückweisung von Geltungsansprüchen, wie es die Wertschätzungs-Konzeption nahelegt.

Diese Ansprüche auf Geltung werden in der Erziehung explizit thematisiert, d.h. Erziehung zielt auf den Erwerb richtiger Überzeugungen, moralischer Werte und sinnvoller Praktiken, wobei diese ihre Gültigkeit selbst Thema des Lernens ist. Weil in der Erziehung thematisiert wird, was Geltung beanspruchen kann und was nicht, führt Erziehung immer zugleich zum Erlernen dessen, was geduldet werden kann und was nicht. Daher stehen Erziehung und Toleranz unweigerlich in einem systematischen Zusammenhang; freilich in einem Zusammenhang, der zugleich immer auch die Intoleranz als jene Grenzziehung ermöglicht, die angesichts der Zurückweisungskomponente als „Stachel“ notwendig Bestandteil jeder toleranten Haltung ist.

Dritter Grundsatz: Methodischer Grundsatz der Erziehung ist die Dialogizität. Dialogizität meint den expliziten Umgang mit der Bildsamkeit des Menschen unter dem Anspruch von Geltung, meint eine „Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens“ (T. Rucker) bzw., wie sich auch sagen ließe: Dialogizität als methodischer Erziehungsgrundsatz meint die *Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen*.

Unter dem Grundsatz der Dialogizität grenzt sich Erziehung *clare et distincte* ab von jeglicher Form vereinnahmender oder gar beherrschender Maßnahmen. Dialogizität hält erzieherische Interaktion ebenso frei von Unverbindlichkeit und Willkür. Sie fordert für und in der Beziehung zum Gegenüber Bindung an Geltung, verlangt damit im buchstäblichen Sinne Verbindlichkeit für die und in der Erziehung.

Wenn Erziehung zu richtigem Denken bzw. zu moralischer Haltung führen soll, dann ist dies nur in einem Modus möglich, der in der dialogischen Auseinandersetzung um Geltung ringt, in dem Geltungsansprüche erhoben werden, damit das Gegenüber diese prüfen kann. Ganz gleich, ob sich nun dieser Modus faktisch als maieutisches Fragen und Antworten (Platon), als Unterstützung und Gegenwirkung (Schleiermacher) oder als Zeigeform (Prange) gestaltet – konstitutiv für ihn ist, dass die Schülerinnen und Schüler Geltungsansprüche prüfen und damit richtiges Denken und moralisches Werten erlernen können. Sie sollen

eben nicht (nur) erlernen, was richtig, wichtig und sinnvoll ist, sondern weshalb etwas richtig, wichtig oder sinnvoll ist. Dies ermöglicht nur eine dialogische Grundstruktur erzieherischer Maßnahmen.

Folgt man dem Grundsatz der Dialogizität, dann wird ersichtlich, dass dialogisches Erziehen immer schon Toleranz implizit zum Lernen aufgibt. Die für den Toleranzbegriff zentrale Zurückweisungskomponente, also die begründete Abwägung von Akzeptanz und Ablehnung, ist der Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen inhärent. Wenn es darum geht, Gründe zu geben und Gründe einzufordern, dann stellt sich Erziehung selbst als ständige Auseinandersetzung mit der Grenzziehung zwischen Akzeptanz und Ablehnung von Geltungsansprüchen, d. h. zwischen Duldbarem und Nicht-Duldbarem dar. Erzieherische Situationen sind ständige Infragestellungen und Revisionen dieser Grenze selbst – ganz gleich, mit welchen Überzeugungen, Wertfragen oder Praktiken man sich auseinandersetzt.

Nur im Dialog wird die Stückwerkhaftigkeit unseres Wissens, Wertens und Entscheidens einsichtig. Fremde Urteile verlangen geprüft, der eigene Standpunkt begründet zu werden. Im geltungsgebundenen Dialog sind Lernende herausgefordert, stets selbst um Richtigkeit, Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit zu ringen; sie lernen in der argumentativen Konfrontation mit fremden Geltungsansprüchen (der Lehrerinnen und Lehrern) auch deren Berechtigung tolerieren. Die notwendige Grenzziehung zwischen Akzeptanz und Ablehnung ist daher keine Beigabe zur Erziehung, sondern geradezu ihre zentrale Aufgabe. Erzieherische Situationen stellen sich somit selbst als ständige Akzeptanz und Ablehnung von Geltungsansprüchen im Ringen um Geltung dar.

Letztlich zeigt sich im Grundsatz der Dialogizität auch der für die Toleranz maßgebende Aspekt der Freiwilligkeit. Im Verzicht auf jedwede Bemächtigung des Gegenübers, im Vertrauen auf den zwanglosen Zwang des besseren Argumentes, um nochmals Habermas zu bemühen, im Modus des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens ist die Freiwilligkeit der Anerkennung von Geltungsansprüchen unhintergehbare Bedingung für Erziehung.

4. Konsequenzen für die Schule

Zunächst eine knappe Zusammenfassung:

Zu 1.: Toleranz, so legt jedenfalls deren Problemgeschichte nahe, ist nötig wie möglich, wenn 1. keine anerkannte (objektive) Letztbegründung in Aussicht steht, wenn jedoch 2. eine gemeinsame Basis unterschiedliche Geltungsansprüche zulässt. Um das Wort des Cusanus abzuwandeln: Erziehung zur Toleranz erfordert die Einheit von Geltung bei der Vielfalt von Geltungsansprüchen.

Zu 2.: Wie die begriffstheoretische Analyse nach Forst zeigte, beruht jede Toleranzkonzeption auf der Akzeptanz und Ablehnung von Begründungen für Überzeugungen, Werten und Praktiken. Wenn Schülerinnen und Schüler weder als autonom noch ihr Tun und Lassen als begründbar betrachtet werden, dann ist Toleranz nicht möglich.

Zu 3.: Die Analyse der Grundsätze der Erziehung zeigt, dass die Aspekte des Toleranzbegriffs der *Bildsamkeit*, *Geltung* und *Dialogizität* immer schon inhärent sind; allerdings insofern inhärent, als Erziehung das Erlernen einer toleranten Haltung ermöglicht und nicht schon bestimmt, wo die Grenze zwischen Tolerablem und Intolerablem verläuft. Die Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen ermöglicht es Heranwachsenden, Toleranz zu lernen und somit stets selbst bestimmen zu müssen, was sie zukünftig dulden und was nicht.

Vor diesem Hintergrund mag deutlich geworden sein, dass sich ein solcherart erziehungsphilosophisch konturiertes Toleranzverständnis nicht problemlos mit einem ethischen, politischen oder rechtlichen Toleranzgebot vereinbaren lässt. Zugespitzt formuliert: *Im Gegensatz zu anderen Perspektiven ist Toleranz, erziehungsphilosophisch betrachtet, keine Voraussetzung für Erziehung, sondern deren Ergebnis.* Wo die Grenze des Tolerablen zu ziehen ist, ist selbst eine zentrale Erziehungsaufgabe – gerade in einer pluralistischen, multikulturellen und demokratischen Gesellschaft.

Für Schule ist damit die Konsequenz verbunden, dass die politischen und rechtlichen Vorgaben, Schule als „Ort der Toleranz“ zu verstehen und zu gestalten, um die erzieherische Perspektive zu erweitern. Wie geht das? Fraglos gilt es, Schule als offenen, diskriminierungsfreien Raum zu gestalten (insbesondere für vulnerable Schülerinnen- und Schülergruppen). Das aktuell in der Gesellschaft weithin geteilte Toleranzverständnis mit der ihr eingebauten Grenzziehung zwischen Tolerablem und Nicht-Tolerablem muss – schon alleine nach juristischen Maßgaben – gelebt und für seine Einhaltung muss auch gesorgt werden; das schließt auch ein, Fälle der Grenzübertretung zu sanktionieren, d.h. Intoleranz nicht zu tolerieren. Erweitert werden müsste diese Gestaltung des Schullebens dadurch, dass gerade solche Fälle der Grenzüberschreitung immer auch zum Anlass genommen werden, um mit den intoleranten Schülerinnen und Schülern in einen argumentativen Dialog zu treten. Nach dem Motto: Die Intoleranz ablehnen, aber den Intoleranten annehmen. Den Intoleranten dergestalt annehmen, als man mit ihm in einen Dialog tritt, ihn auffordert, Geltungsansprüche zu prüfen. Um die eingangs erwähnten Beispiele heranzuziehen: Dem russischsprachigen Schüler könnte man bspw. den Grundsatz der territorialen Integrität erklären, diesen Grundsatz evtl. auch mit seiner Person in Verbindung bringen („Überlege Dir mal, ein Fremder käme in Eure Wohnung und würde

beanspruchen, dass dein Zimmer ab jetzt sein Zimmer wäre. Wie würdest Du darauf reagieren?“), ihn evtl. im Fach Philosophie mit Kant darauf verweisen, dass Krieg aus ethischer Perspektive deshalb abzulehnen sei, weil er mehr böse Menschen macht, als er deren wegnimmt usw. Der muslimischen Schülerin könnte man z.B. den Unterschied zwischen Natürlichkeit und Kultürllichkeit veranschaulichen („Weißt Du, Daniel sucht sich seine Sexualität doch nicht aus, er fühlt sich eben zu Männern hingezogen. Aber letztlich ist er doch auch von Gott erschaffen worden, so wie er dich heterosexuell erschaffen hat. Warum vertraust Du nicht darauf, dass Gott es auch mit Daniel gutgemeint hat?“). Den klimaaktiven Schüler könnte man z.B. daran erinnern, dass der Klimaschutz doch nur in gemeinsamer, sogar gemeinschaftlicher Anstrengung gelingen könne, seine Zwangsmaßnahme aber eher dazu führe, dass sich seine Mitschülerin auch zukünftig nicht daran beteilige („Versuche doch besser, sie von der Sache zu überzeugen. Du weißt doch so viel darüber. Freiheit statt Zwang – das solltest Du Dir auf die Fahnen schreiben.“) Usw.

Selbstverständlich wäre ein solch erzieherisches Vorgehen keine Garantie dafür, dass sich Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich zukünftig in analogen Fällen tolerant zeigen. Und es gibt sowieso keine Gewähr, dass sie eine tolerante Haltung unmittelbar einnehmen. Mit der Erziehung in dem hier grundgelegten Verständnis geht immer ein Wagnis einher. Das Fürwahrhalten lasse sich nicht mitteilen, schreibt Kant in erziehungsphilosophischer Absicht – und so gilt gleichsam: Toleranz lässt sich nicht vermitteln. *Aber* der Erwerb einer toleranten Haltung ohne die Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen erschiene als bloßer Zufall.

Bemerkung zu fehlender Literatur

Für diesen Aufsatz habe ich – mit der Bitte um Nachsicht – auf jegliche Zitation und folglich auch auf eine Bibliographie verzichtet, um das Problem in den Vordergrund treten zu lassen und nicht hinter Personen zu verstecken. Falls Sie an den eingewobenen, weitgehend unkenntlich gemachten Belegstellen interessiert sein sollten, verweise ich auf meinen Aufsatz „Toleranz und die Frage nach ihrer Lehrbarkeit“, veröffentlicht in der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“, Heft 1, 2022. Wenn Sie mich unter thomas-mikhail@ife.uni-stuttgart.de anschreiben, sende ich Ihnen auch gerne das pdf zu.

Jonathan Haidts *Moral Foundations Theory* als Gesprächsbasis im Unterricht?

Ein Kurzbericht zum Arbeitskreis in Schwerte

Dilemmageschichten bieten im Unterricht viel Potential: Sie sind zuspitzend, sie sind durch einen mehr oder weniger großen Lebensweltbezug greifbar und sie haben starken Aufforderungscharakter. Insbesondere die Reflexion der Argumente im Anschluss an die Diskussion ist oft fruchtbar, und es verblüfft zuweilen, wie schnell Schüler/innen das Kohlbergsche Stufenmodell (Kohlberg 1995, 128-132) antizipieren: egoistische/präkonventionelle Argumente werden verworfen, konventionelle Argumente je nach Dilemma in Frage gestellt, postkonventionelle Argumente üben einen Reiz aus. Tatsächlich ist die Klassifizierung von Schüler/innenaussagen zu einem Dilemma anhand des oft genutzten Kohlbergschemas in gewisser Weise plausibel.

Zu den Problemen der Dilemmadiskussionen zählt allerdings, dass man sich im Rahmen der Diskussion manchmal mit der Herausforderung konfrontiert sieht, dass Aussagen beharrlich im Raum stehen, die sich partout nicht nach unserem Stundenziel richten wollen: „Was mein Vater sagt, ist das Wichtigste“, „Bei uns sollen Frauen das aber grundsätzlich nicht tun“ oder „Gleichgeschlechtliche Beziehungen sind falsch“. Nun könnte man eine normativere Haltung einnehmen und durch Intervention dem Kohlbergschen Kernprinzip „Gerechtigkeit“ zu seinem Recht verhelfen, wenn es die Vernunft nicht allein vermag, aber ein Unbehagen bleibt vielleicht bestehen, von der Philosophie in die Pädagogik wechseln zu müssen.

Diesem Unbehagen lässt sich mit einem Ansatz des New Yorker Moralpsychologen Jonathan Haidt begegnen. Haidt wendet sich in seinem Buch *The Righteous Mind – How Good People are Divided by Politics and Religion* (2012) gegen das, was er als *one-receptor moralities* bezeichnet: Moralsysteme, die sich nach einem einzelnen Prinzip richten, sei es Gerechtigkeit, Nutzen oder Pflicht. Gegenüber den üblichen Größen der Moraltheorie macht Haidt David Hume stark:

„[Es ist so, dass] die Moral nicht in der abstrakten Natur der Dinge liegt, sondern vollständig dem Gefühl oder geistigen Geschmack eines jeden besonderen Wesens entspricht; in derselben Weise wie die Unterscheidungen von Süß und Bitter, Heiß und Kalt dem besonderen Empfinden jedes Sinnes oder Organs entspringt. Moralische Perzeptionen sollten daher nicht zu den Tätigkeiten des Verstandes gezählt werden, sondern zu denen des Geschmacks oder Gefühls.“ (Hume 2016, 31)

Schon hier ist zu merken, dass Haidt mit Hume einen anderen Abschnitt der moralischen Urteilsbildung fokussiert. Nehmen wir an, zum Entscheidungsprozess gehört ein auslösendes Ereignis, eine spontane Reaktion darauf, ein bewusstes Urteil sowie eine nachträgliche Begründung (Haidt 2012, 55) dann steht hier der Ursprung der Urteilsbildung, nicht die anschließende Rechtfertigung im Mittelpunkt des Interesses. Moralische Reaktionen folgen, so Hume, genauso unmittelbar auf moralische Situationen wie unser Geschmackssinn auf süß und bitter reagiert. Haidt sieht sie als gleichermaßen mächtigen wie wertvollen Baustein der Informationsverarbeitung: Entgegen dem häufig anzutreffenden Bild von dem rationalen Reiter und dem emotionalen Pferd nutzt er das Bild des Reiters und des Elefanten, da Elefanten deutlich größer und schlauer seien (Haidt 2012, 53). Oft, so kann man unterstellen, werden etwa utilitaristische oder deontologische Argumente im Unterricht herangezogen, um nachträglich moralische Haltungen rational zu unterfüttern oder anzugreifen. Mit Haidt lässt sich der „Elefant“ als Startpunkt unserer moralischen Entscheidungen in den Blick nehmen und reflektieren, anstatt das Ergebnis im Rückspiegel durch eine ethische Prinzipienbrille zu betrachten.

Haidts Theorie der moralischen Fundamente nimmt ihren Ausgang in der Frage, warum Moral von Kultur zu Kultur so unterschiedlich ist und dennoch so viele Ähnlichkeiten und wiederkehrende Themen aufweist. Haidt identifizierte zunächst fünf, später sechs „moralische Geschmackssinne“ als Grundwerte, die kulturübergreifend Fundamente moralischer Entscheidungen sind. Als Kriterien für Fundamente gelten insbesondere starke Verbreitung in der Gesellschaft, Auslösen von automatischer affektiver Bewertung, außerdem müssen sie eine Rolle spielen als Bewertungsmaßstab durch Dritte. Haidts System ist offen für Erweiterungen durch weitere Fundamente.

Die Fundamente sind Fürsorge, Fairness, Freiheit, Loyalität, Autorität und Reinheit. Sieht man, wie ein Hundehalter auf der Straße brutal den eigenen Hundewelpen tritt, spürt man wahrscheinlich Wut und Mitleid, welches die auslösenden Gefühle des Fundaments Fürsorge sind. Das Vordrängeln an der Kasse löst ebenfalls Wut aus, hier wird jedoch der Gerechtigkeitssinn (Fairness) angesprochen. Faires Verhalten kann hingegen ein Gefühl der Dankbarkeit

erzeugen. Das Fundament der Freiheit meldet sich bei erlebter Unterdrückung, z.B. durch den mobbenden Mitschüler, die tyrannische Lehrerin oder durch Eltern, die den Kleidungsstil ihres Kindes zu stark kontrollieren. Loyalität speist sich aus dem Wunsch, die eigene Gruppe oder eigene Nation zu verteidigen. Schmähesänge im Stadion oder Kritik an der Regierung des Landes der Eltern sind Trigger dieses Fundaments, mit dem Nationalstolz und Selbstaufopferung als relevante Tugenden verbunden sind. Ein Bewusstsein von Autorität zeigt sich in hierarchischen Verhältnissen und kann für eine stabile soziale Ordnung sorgen. Respekt und Angst sind charakteristische Emotionen. Das letzte Fundament heißt im Original *sanctity* (etwa: Heiligkeit, Reinheit) und wird mit *degradation* (Entwürdigung) kontrastiert. Zugrunde liegt die Annahme, dass der Körper im nicht wörtlichen Sinn verunreinigt werden kann und dass der Mensch einen erhabeneren Lebenswandel anstreben sollte, jenseits der Befriedigung von Grundbedürfnissen. *Cleanliness is godliness* lautet ein altes englisches Sprichwort, was sich damals auch auf moralische Reinheit bezog. Insbesondere Nahrungsvorschriften und Fragen der Sexualmoral speisen sich aus diesem Fundament: der Zölibat, das weiße Hochzeitskleid, Fastenzeiten, Verbot von unreinem Essen, Ansichten über Rocklängen sowie bestimmte Schimpfwörter mit sexuellem Bezug insbesondere gegenüber Mädchen und Frauen sind Manifestationen dieses Werts.

Wenn es nun universelle Wertefundamente gibt, warum gibt es dann unterschiedliche Beurteilungen von Sachverhalten? Die genannten Fundamente sind zwar laut Haidt weltweit vorhanden, aber in jeweils unterschiedlich starker Ausprägung. Die Bewertung eines Kusses zweier Männer hängt davon ab, ob in mir der Wert der Reinheit oder der Wert der Freiheit stärker ausgeprägt ist. Zudem können sich gleiche Wertefundamente auf unterschiedliche Gegenstände beziehen: Der Blick auf geflüchtete Menschen an einer Grenze kann das Fundament der Fürsorge ansprechen, weil man Mitleid hat. In Verbindung mit Angst vor Arbeitsplatzverlust eines Familienangehörigen kann das gleiche Fundament zur Ablehnung von Immigration führen. Man kann sich um das Wohlergehen der eigenen Soldaten sorgen oder um das von Kindern in Somalia.

Die normative Zurückhaltung von Haidts Ansatz kann insbesondere bei emotionalen Debatten dazu beitragen, eine innere Distanz zu gewinnen. Die Ursprünge von Werthaltungen können sichtbar gemacht werden, der Diskurs kann an Klarheit gewinnen. Es wäre bereits ein Erfolg, wenn das Ziel erreicht ist, das Haidt in Frageform als Kapitelüberschrift formuliert: „*Why can't we all disagree more constructively?*“ Die philosophische Tätigkeit im Unterricht kann ausgehend von Haidt darin bestehen, anhand von Fallbeispielen Werte zu iden-

tifizieren, Wertekonflikte zu diskutieren und schließlich zu einer grundsätzlichen Reflexion zu gelangen: Kann es sinnvoll sein, Autoritäten zu folgen? Wann ist Freiheit schädlich? Ist moralische Reinheit ein überholter Wert? Was bedeutet Loyalität und welche Grenzen sollte sie haben? Die bekannte Dilemmageschichte, nach der ein Mädchen entgegen der Anweisung ihres Vaters einer Freundin helfen soll, ihre Katze aus dem Baum zu retten, lässt sich mit Haidt differenzierter reflektieren: Fürsorge und Autorität sind hier wichtige Werte, die sich nur implizit im Modell Kohlbergs wiederfinden lassen.

Neben den Dilemmadiskussionen ergibt sich u.a. eine Anschlussfähigkeit zur älteren Methode der Werteklä rung (Raths et. al. 1976), zum Thema Gefühl und Verstand, zum Relativismus-Universalismus-Problem sowie zum Problem der moralischen Beliebigkeit, das uns oft in Kursen begegnet: „Jede/r hat halt eine eigene Meinung!“. Eine Diskussion (vermeintlicher) anthropologischer Konstan ten und normativer Schlüsse daraus ließe sich her ebenfalls anknüpfen.

Mit Dank an Markus Twittmann und die Teilnehmer/innen des Arbeitskreises für die wertvollen Hinweise. Ein erstes Unterrichtsmaterial (Sek-I) zu Haidt kann über die Adresse christian.seidel@zfslms.de angefordert werden.

Literatur und Quellen

- HAIDT, JONATHAN 2012: *The Righteous Mind – How Good People are Divided by Politics and Religion*. New York: Pantheon Books.
- HUME, DAVID 2016: *An Enquiry Concerning Human Understanding. Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand. Englisch/Deutsch. Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Falk Wunderlich. Übersetzung von Herbert Herring, vollständig überarbeitet und ergänzt von Falk Wunderlich*. Stuttgart: Reclam.
- KOHLBERG, LAWRENCE 1995: *Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz*. In: Ders.: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 123-174.
- RATHS, LOUIS E. / HARMIN, MERRILL / SIMON, SIDNEY B. 1976: *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. München: Pfeiffer.

Die Zivilisierung der Differenz

Michael Walzers Theorie der Toleranz

1. Allgemeine Vorbemerkungen:

Toleranz ist ein Begriff mit langer philosophischer Tradition. Er ist in gesellschaftlichen Diskussionen vielfach gegenwärtig und auch im Philosophie- und Ethikunterricht findet er immer wieder seinen Platz. Nicht zuletzt in Diskussionen um tugendethische Positionen findet Toleranz vielfach Berücksichtigung. Lässt man Schülerinnen und Schüler beispielsweise einen eigenen Tugendkatalog zusammenstellen, in welchem sie aus einer großen Zahl von Vorschlägen, diejenigen hervorheben sollen, die für ihre Leben die größte Bedeutung haben, ist mit großer Sicherheit davon auszugehen, dass Toleranz - neben z. B. Gerechtigkeit - einen prominenten Platz einnimmt. Dem hohen Stellenwert der Toleranz als Tugend ist sicherlich auch der großen Präsenz des Begriffs der Toleranz im Allgemeinen geschuldet. Umso erstaunlicher ist es, dass auf die konkrete Nachfrage, was Toleranz eigentlich sei, zumeist nur mit einer sehr vagen alltags-sprachlichen Bestimmung gerechnet werden kann. Toleranz wird zumeist als Konsequenz der Meinungsfreiheit betrachtet. In einem demokratischen System hat Meinungsfreiheit einen bedeutenden Rang inne. Alle Menschen haben die Möglichkeit sich eine eigene Meinung zu bilden und diese auch zu äußern. Diese ist – so die verbreitete Meinung – eben zu tolerieren. Jeder hat eben seine eigene Meinung und diese ist von anderen Diskussionsteilnehmern nicht zu kritisieren, ist sie doch subjektiv und steht damit für die persönliche Überzeugung oder private Einstellungen des Redners. Oft wird Toleranz als Argument genutzt, um weitere Diskussionen zu ersticken, die eigene Meinung nicht rechtfertigen oder gar hinterfragen zu müssen. Auch einem argumentativ begründeten Urteil, welches nach mühsamer Überprüfung eventuell nicht der impulsiv festgestellten Meinung entspricht und diese zunichtemacht, kann so entgangen werden. Toleranz wird somit in manchen Fällen zu einem Argument herabgesetzt, welches eine beliebig geäußerte Position festigt. Wer seine Argumente nicht offenlegen oder seine Meinungen überprüfen lassen muss, kann, so scheint es auch nicht falsch liegen.

Einem derartigen Verständnis von Toleranz ist massiv zu widersprechen. Sie darf nicht Steigbügelhalter einer „anything-goes-Mentalität“ sein, die Meinungsfreiheit vollständig entgrenzt und jegliche Form von Äußerung auf die

subjektive Perspektive des Sprechenden begründet legitimiert. Dass Toleranz weit über die hier geschilderte Form als undifferenzierter rhetorischer Trick verstanden werden muss, wird schnell verständlich, wenn man bedenkt, dass Toleranz gegenüber einer derart entgrenzten Möglichkeit von Meinungsäußerungen, auch die Tolerierung von intoleranten Positionen einschließen müsste. Ein so entstehendes Toleranz-Paradox in Bezug auf die Meinungsfreiheit ließe sich folgendermaßen formulieren:

Eine unbegrenzte Toleranz muss alle Meinungen tolerieren, auch die Intoleranten. Da intolerante Meinungen einem derart unbegrenzten Toleranzbegriff widersprechen, muss Toleranz jedoch notwendigerweise Grenzen haben, weshalb nicht jede Meinung toleriert werden kann.

Es war Karl R. Popper, der in *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde* (1975, 359) erstmals das Toleranz-Paradox formulierte und zeigte, dass Toleranz, wenn sie sich selbst nicht aufheben möchte, notwendigerweise begrenzt werden muss. Unter Berufung auf eine graduelle Abstufung in Toleranz ersten und Toleranz zweiten Grades, wird deutlich, dass eine Begrenzung von Toleranz nicht leichtfertig geschehen und selbst wiederum zur Intoleranz verkommen darf.

Kurz gesagt: Toleranz ist nicht so unbegrenzt, wie es in unreflektiertem und alltagssprachlichem Gebrauch z. T. den Anschein haben mag. Um dieser Vorstellung entgegenzuwirken, ist eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem, was Toleranz bedeutet, im Ethik- und Philosophieunterricht nötig. Neben dem ethischen Bezug in der Tugendethik, geht es auch um die Stärkung einer Begriffsdifferenzierung, die sich besonders auf eine qualitative Verbesserung einer allgemeinen Gesprächskultur und im Besonderen auf die Argumentationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern beziehen lässt.

Während in globaler Perspektive in den vergangenen Jahren in diversen Ländern ein Erstarken von Populismus, Hetze (nicht nur, jedoch im Besonderen im Internet), Fake News und Verschwörungstheorien verzeichnet werden konnte, ist eine Stärkung einer differenzierten Diskussionskultur, welche auch bestimmte Spielregel oder Grenzen einzuhalten hat, im Fokus immer neuer philosophischer Publikationen. Ziel dieser ist nicht zuletzt die Begründung und Schulung einer Aufrechterhaltung demokratischer Prinzipien, wie der Meinungsfreiheit (die eben nicht per se unbegrenzt gedacht werden kann), aber auch der Freiheit von Wissenschaft und Lehre.

Gemessen an dem bereits erwähnten hohen Stellenwert des Toleranzbegriffs in philosophischen, religiösen und politischen Diskussionen – häufig überlagern sich diese – fördert ein Blick in die Literatur schnell eine Reihe vielbeachteter klassischer Texte zu Tage. Bekannte Namen wie John Locke und Pierre Bayle sind ebenso anzutreffen wie Voltaire. Und auch in der neueren (deutschsprachi-

gen) Literatur trifft man auf eine Reihe fundierter Einführungen, Monographien und Sammelbände zur Toleranz, z. B. von Rainer Forst, Heiner Hastedt oder Clemens Sedmak.

Im Folgenden soll es jedoch nicht um die klassischen Werke und auch nicht um reichhaltige und vielschichtige Perspektiven auf Toleranz in deutschsprachigen oder internationalen Publikationen gehen. Vielmehr soll der Fokus auf einem Essay des amerikanischen Philosophen Michael Walzer liegen: *Über Toleranz – Von der Zivilisierung der Differenz*

Da Michael Walzer zwar kein unbekannter Denker ist, seine Schriften aber auch nicht per se zum grundlegenden philosophischen Wissen zählen, dass man bei einer philosophisch gebildeten Leserschaft in Gänze voraussetzen möchte, soll das Hauptaugenmerk dieses Beitrags darauf liegen, seine Schrift *Über Toleranz* vorzustellen. Darüber hinaus soll aus einer philosophiedidaktischen Perspektive aufgezeigt werden, welche Chancen eine auszugsweise Lektüre des Toleranz-Essays im Philosophie- und Ethikunterricht mit sich bringt. Dabei sollen auch Grenzen für den Schulunterricht benannt werden.

2. Eine Lektüre von *Über Toleranz – Von der Zivilisierung der Differenz*

In seiner Einleitung klärt Walzer seine Leserschaft darüber auf, wie seine Ausführungen über Toleranz gelesen werden sollen. Dabei ist er von bemerkenswerter Offenheit, was die Beschränkungen seiner Perspektive angeht. Schonungslos benennt er, was die Leserinnen und Leser in seinem Essay nicht finden werden. So wendet er sich gegen die verbreitete Methodik verfahrensethischer Theorien. Alternativ zur Herangehensweise der Konstruktion einer Gesellschaft, die sich auf einen Naturzustand beruft, hat Walzer ein anderes Vorgehen im Sinn: Nach ein paar allgemeinen Vorbemerkungen soll die Illustration historischer Beispiele einen großen Raum einnehmen, woraufhin die praktischen Probleme untersucht und entsprechende (unvollständige) Schlussfolgerungen gezogen werden (Walzer 1998, 9-10).

Spricht Walzer im Folgenden von „Toleranz“, meint er damit „die friedliche Koexistenz von Gruppen und Völkern, die eine eigene Geschichte, Kultur und Identität haben, denn Toleranz macht ein solches Zusammenleben allererst möglich.“ (Walzer 1998, 10). Koexistenz ist dabei per se als positiver und anzustrebender Zustand verstanden, was diejenigen, die dieser zuwider handeln, in die Position versetzen, sich dafür rechtfertigen zu müssen. Anders als verfahrensethische Argumente trägt Walzer den historischen Umständen von Toleranz und Koexistenz Rechnung, ohne dass er dabei positivistisch oder relativistisch

argumentieren möchte (Walzer, 1998, 11). Bereits vorab wendet er sich gegen die zu erwartende Kritik, es fehle ihm an einem nötigen Beurteilungsmaßstab. Diesen zu liefern hat Walzer schon deshalb nicht vor, da die gewählten Beispiele aufgrund ihrer Vielfalt in Typ, Zeit usw. nicht sinnvoll miteinander zu vergleichen sind. Bedenkenswert ist Walzers Feststellung: „Eine Philosophie, die nicht in ein schlechtes utopisches Denken verfallen will, muss in Geschichte und Soziologie bewandert sein, nur so wird sie anerkennen können, dass die Politik oft harte Entscheidungen erfordert. Je härter die Entscheidungen sind, umso unwahrscheinlicher ist es, dass ein und nur ein Ergebnis zu Recht eine philosophische Zustimmung verdient“ (Walzer 1998, 13-14). Eine wichtige Einschränkung ist, dass nicht jede vorstellbare Differenz toleriert werden muss, was zur Folge hat, dass Toleranz kein starres Konzept ist, sondern in den verschiedenen Rahmenbedingungen und Umständen unterschiedlich erscheint.

Grob zusammengefasst geht es in den fünf Kapiteln um die persönliche Haltungen und politische Arrangements (I), die fünf zu unterscheidende Systeme der Toleranz (II), die Unterscheidung komplizierter Fällen (III), praktische Fragen (IV) und um einen Blick auf moderne und postmoderne Toleranz (V).

Der Epilog ist eine Reflexion über den amerikanischen Multikulturalismus. Um hier nicht zu weit vom Thema abzukommen, werde ich hier nicht weiter auf diese Debatte eingehen, weise für interessierte Leserinnen und Leser aber auf Charles Taylors *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung* (????)¹ hin. Im Folgenden sollen nur Kapitel 1-2 im Fokus stehen. Die Kapitel 3, 4, 5 und der Epilog werden nicht weiter berücksichtigt, da sie den Rahmen deutlich sprengen würden, was sich bedeuten soll, dass sie nicht ebenso lesenswert sind.

1) Persönliche Haltungen und politische Arrangements:

Bereits zu Beginn seiner Betrachtung nimmt Walzer eine einigermaßen überraschende Einschränkung seines Themas vor. Es geht ihm nicht um die Toleranz gegenüber exzentrischen Individuen, da diese einfach zu tolerieren sein sollen. Vielmehr geht es ihm um die Tolerierung von Gruppierungen, welche die Toleranz für ihre Mitglieder einfordern (Walzer 1998, 17). Diese kann deutliche Konsequenzen für Gesellschaften mit sich bringen. Es geht auch nicht um politische Parteien, die um die Gunst der Wähler konkurrieren und dabei in einem demokratischen Prozess unterschiedliche Ideen und Weltbilder gegeneinander

¹ Dieses sehr lesenswerte Buch umfasst neben Taylors Text *Die Politik der Anerkennung* eine Reihe von hochrangigen Kommentatorinnen und Kommentatoren: Neben Michael Walzer, Susan Wolf, Steven C. Rockefeller auch Jürgen Habermas und die Politologin Amy Gutmann (die seit 2022 US-Botschafterin in Deutschland ist).

ins Feld führen. Weiterhin erscheint es für Walzer unproblematisch zu sein, diejenigen auszuschließen, welche die Spielregeln verletzen und den Staat abschaffen, der ihnen diese Freiheit, ihre Position zu vertreten, nimmt. Viel problematischer erscheinen Ideologien oder Religionen, die Toleranz für sich in Anspruch nehmen, obwohl sie sich selbst gegen das System eines Staates oder die Regeln und Gesetze in einer Gesellschaft richten, dabei aber für sich in Anspruch nehmen, darin toleriert zu werden. Diese sind, so Walzer, nicht offen für Diskurse außerhalb ihrer Gemeinschaften, sondern im Wesentlichen darauf bedacht, die eigene Lebensform aufrechtzuerhalten. Toleranz gegenüber derartigen Gruppierungen kann sich in vier unterschiedlichen Formen zeigen: (1) Die „resignierenden Duldung der Differenz um des Friedens willen“, (2) eine Einstellung, die „sich passiv, entspannt und wohlwollend gleichgültig gegenüber der Differenz“ verhält, außerdem (3) ein moralischer Stoizismus, der anerkennt, dass „die ‚Anderen‘ Rechte haben, auch wenn sie diese auf wenig anziehende Weise wahrnehmen“ und schließlich (4) die Offenheit gegenüber dem „Anderen“ als Ausdruck von „Neugierde, vielleicht auch [...] Achtung [und] Bereitschaft zuzuhören und zu lernen“ (Vgl. Walzer 1998, 19-20) Über die vier Formen hinaus kann noch ein „Enthusiasmus“ gegenüber der Differenz beobachtet werden, wobei allerdings fraglich ist, ob man dabei noch von Toleranz sprechen kann, da man das Gegenüber grundlegend bejaht.

Die fünf politischen Arrangements, die von Walzer als Modelle toleranter Gesellschaften betrachtet werden: (A) Multinationale Imperien, (B) internationale Gemeinschaften, (C) Konföderationen, (D) Nationalstaaten und (E) Einwanderungsgesellschaften.

2) Fünf Systeme der Toleranz:

(A) Multinationale Imperien:

Multinationale Imperien wie das Römische Reich sind nicht nur die ältesten hier berücksichtigten staatlichen Konstrukte, sie halten ein System der Toleranz aufrecht, in dem es darum ging, dass die Vielzahl der in dem Reich enthaltenen kleineren Gruppierungen bestimmten Verpflichtungen nachkam, z. B. ihrer Steuerpflicht. Auch war es für die Tolerierung der Gruppen durch die Oberherrschaft nicht von Bedeutung, ob sich die verschiedenen Gruppen im Reich wechselseitige Toleranz entgegenbrachten. Die Toleranz der Machthaber wurde „in der Hauptsache um des Friedens willen aufrechterhalten“ (Walzer 1998, 24), was wie Walzer betont, so erfolgreich war, dass es sich um die „historischer erfolgreichste Weise [war], Differenz aufzunehmen und friedliche Koexistenz zu fördern“ (ebd.), was jedoch nicht zu einer Idealisierung dieser Imperien führen sollte, auch wenn die Unparteilichkeit der Herrschaft eine wichtige Rolle spielt.

Es kam kaum zur Ausbildung einer liberalen Denkweise und die Individuen wurden in die starren Regeln der oft religiös geprägten Gemeinschaften gezwungen, aus denen es kaum ein Entrinnen gab, wenn man von wenigen kulturellen Zentren absieht. Walzer verdeutlicht dieses System der Toleranz in der Folge an mehreren Beispielen, etwa dem antiken Alexandria oder dem Milletssystem der Osmanen. All diese Reiche sind untergegangen, wobei religiöse und ethische Konflikte zumeist fortdauerten, auch wenn die Autonomie, die in den multinationalen Imperien herrschte, längst zugunsten von souveränen Nationalstaaten gewichen war.

(B) Internationale Gemeinschaften:

Diese ist die toleranteste Form einer Gemeinschaft. Auch wenn die Vermutung nahe liegt, sind internationale Gemeinschaften keine anarchischen Bündnisse, sondern lediglich einigermaßen machtlose Zusammenschlüsse, da ihnen weitreichende Sanktionsmöglichkeiten fehlen. Die Einzelstaaten geben sehr wenige ihrer eigenen Machtbefugnisse ab. Dies hat zur Folge, dass z. B. auf der Ebene der Diplomatie eigentlich nicht zu tolerierende Praktiken anderer Staaten zumindest akzeptiert werden müssen. So werden in der Diplomatie Missstände wie Rassismus, Folter, Frauenfeindlichkeit oder Sklaverei zumindest teilweise moralisch ausgeklammert und damit toleriert. Jedoch gibt es auch dabei Grenzen, wenn humanitäre Aktionen nötig werden, wo „Handlungen und Praktiken das Gewissen der Menschheit erschüttern“ (Walzer 1998, 30). Zumeist sind es jedoch nicht allein humanitäre Gründe, welche einzelne Staaten zum Eingreifen bewegen. Oft geht es eben auch um geopolitische, ökonomische und ideologische Aspekte. Näherliegend als ein direktes Eingreifen in Konflikte sind aus der internationalen Gemeinschaft heraus Maßnahmen wie wirtschaftliche Sanktionen, Abbruch von (Kultur-)Austausch etc.

(C) Konföderationen:

Konföderationen oder Zusammenschlüsse von Zwei- oder Drei-Nationalitätenstaaten bringen offensichtliche Chancen, aber auch Konfliktpotentiale mit sich, wenn man sich historische Beispiele wie Belgien, die Schweiz oder auch Bosnien vor Augen führt. Die Konföderationen verfügen über kein bürokratisches Korsett wie die multinationalen Imperien, sondern müssen die Bedingungen ihres Zusammenlebens selbst aushandeln, was freilich kein einfaches Unterfangen ist. Es gibt keine übergeordnete Macht, welche die Einhaltung der Toleranz gewährleistet (Walzer 1998, 32). Reizvoll ist es dennoch, dass ein Kompromiss geschlossen wird, indem die unterschiedlichen Interessen geschützt werden. Wichtig ist dabei, dass starke nationalistische Tendenzen vermieden werden, welche die einzelnen Gruppen gegeneinander aufhetzen. Wichtig für

einen Erfolg der Konföderationen ist die angemessene Berücksichtigung der jeweiligen Interessen, etwa bei der Verteilung von Ämtern, so dass es nicht zur Dominanz einer Gruppe kommt. Außerdem muss garantiert sein, dass die verschiedenen Gruppen ihre Sitten, Gepflogenheiten und vor allem die Sprache pflegen können. Kurz: „Die alten Lebensformen bleiben gewahrt“ (Walzer 1998, 33) und werden durch Vertrauen in die Institutionen geschützt. Viel verbreiteter als dieses System der Toleranz ist jedoch der moderne Nationalstaat.

(D) Nationalstaaten:

Die Nationalstaaten weisen zumeist eine stark dominierende Gruppe auf, welche die bestimmende Gruppierung darstellt und die anderen, meist deutlich kleineren Gruppierungen, in dem Staat toleriert. Jedoch handelt es sich nicht um homogene Gemeinschaften. Liberale und demokratische Staaten weisen ein gewisses Maß an Toleranz auf, allerdings oft ohne die Autonomie zu gestatten, die in den multinationalen Imperien konstitutiv ist. Toleranz in diesen Staaten gilt somit weniger bestimmten Gruppen, als vielmehr Individuen, die z. B. einer religiösen Minderheit etc. angehören. Erlaubt werden Organisationsformen wie Vereine, Verlage usw., nicht jedoch das Zugeständnis von Privilegien, wie eine eigene Rechtsprechung über ihre Mitglieder. Walzer betont, dass für viele Nationen die Sprache der Schlüssel zur Einheit ist (Walzer 1998, 37). Die Einhaltung der Rechte und Pflichten durch alle Staatsbürger ist wesentlich für den Fortbestand des Staates, egal welcher Minderheit eine Person angehören mag. Hieraus folgt eine wichtige Beobachtung: Die Nationalstaaten sind zwar weniger tolerant gegenüber einzelnen Gruppen als andere Systeme, allerdings sorgen sie in einem viel höherem Maß für die Einhaltung einer wechselseitigen Toleranz zwischen den verschiedenen Gruppen (Walzer 1998, 38).

(E) Einwanderungsgesellschaften:

Die Einwanderungsgesellschaft verfügt nicht über eine territoriale Basis, wie es bei den vorangegangenen Systemen der Fall war. Deshalb ist auch eine territoriale Autonomie ausgeschlossen. (Eine Ausnahme bildet offensichtlich Quebec.) Die Bürger werden als Individuen betrachtet und nicht als Teil einer Minderheit. Die Entscheidungen und das Verhalten der Einzelnen sind der Gegenstand der Toleranz. „Die Bürger sind als Individuen dazu aufgefordert, einander als Individuen zu tolerieren und die Differenz in jedem Fall als eine persönliche – und weniger als kollektive – Ausprägung der Gruppenkultur aufzufassen, was auch bedeutet, dass die Mitglieder jeder Gruppe, wenn sie die Tugend der Toleranz über, wechselseitig die verschiedenen Ausprägungen akzeptieren müssen“ (Walzer 1998, 43). Toleranz wird so zu einem dezentralen Phänomen. Monopolisierung von öffentlichen Mitteln und Macht ist dabei ausgeschlossen. Eine wichti-

ge Anforderung gegenüber dem Staate ist seine Neutralität gegenüber den verschiedenen Gruppen. Am Beispiel der USA lässt sich zeigen, dass es vielfach zur Ausprägung von Doppelidentitäten kommt. Diese „Bindestrich-Identitäten“ (Walzer 1998, 44) setzen sich aus einer kulturellen und einer politischen Identität zusammen, z. B. Italo-Amerikaner. Walzer beobachtet hier, dass der innere Zusammenhalt einzelner Gruppen, wie diese häufig bei religiösen Gemeinschaften der Fall ist, im Wesentlichen durch Intoleranz gefördert wird. „Die Tolerierung individueller Entscheidungen und persönlicher Ausprägungen von Kultur und Religion konstituiert das maximale [...] System der Toleranz“ (Walzer 1998, 46).

3. Warum Walzers Toleranz-Essay im Unterricht lesen?

Walzers Perspektive auf Toleranz als „Zivilisierung der Differenz“ dürfte eine sehr gewinnbringende Lektüre im Schulunterricht sein. Wie die vorangegangenen Ausführungen zum Inhalt offenbaren, sprechen mehrere Argumente für den Einsatz dieses Essays. Zunächst die Offenheit und Klarheit, mit der Walzer die Leser*innen ins Thema einführt. Er macht sehr deutlich, was die Leser*innen in seinem Essay erwarten dürfen, welchem strategischen und argumentativen Vorgehen er sich bedient und gegen welche philosophischen Positionen und Traditionen er sich wendet. So etwa, dass seine Betrachtung von Toleranz sich nicht auf die Tolerierung von Individuen, sondern von Gruppen bezieht, was – so scheint es – einen qualitativen Unterschied darstellt. Außerdem nimmt er eine plausible Typisierung vor, durch die klar wird, dass die dabei unterschiedenen Formen von Toleranz in unterschiedlichen (historischen) Kontexten verschiedene Ausprägung haben kann, was nicht bedeutet, dass die verschiedenen Formen von Toleranz nicht zur gleichen Zeit in einer Gesellschaft vorkommen können. Weiterhin ist nicht zu unterschätzen, dass unterschiedlichen Systemen der Toleranz für Lernende mehr sind, als nur Prototypen, die Toleranz in der einen oder anderen Form zuträglich sind bzw. diese zu garantieren versuchen. Vielmehr vermittelt Walzer mit der Orientierung an den Systemen eine Orientierung seiner philosophischen Theorien in der historische gewachsenen Lebenswelt, die, wenn nicht selbst erlebt, zumindest in Politik- und Geschichtsunterricht vermittelt werden. Dies verleiht Walzers Argumentation zusätzliche Überzeugungskraft, da die philosophische Theorie nicht als von der Welt losgelöste abstrakte Theoriebildung wahrgenommen wird, sondern ganz offensichtlich den Versuch darstellt, in der Welt vorzufindende Systeme unter dem Aspekt der Toleranz-Theorie betrachten zu können. Man kann sogar so weit gehen, hieraus die philosophiedidaktische Frage abzuleiten, ob es nicht (zumindest teilweise) sinnvoll sein könnte, die Einteilung der Unterrichtsthemen in die bekannten Fragenkreise

und Inhaltsfelder zu überdenken. So könnten beispielsweise in der Sekundarstufe I stärker philosophiehistorische und ideengeschichtliche Inhalte berücksichtigt werden, bei denen z. B. die Entwicklung von Toleranz in ihrem historisch-systematischen Fortschritt gewürdigt werden kann. Die unterschiedlichen Formen von Toleranz lassen sich beispielsweise historischen Entwicklungen zuordnen, an denen man verdeutlichen kann, dass z. B. unter bestimmten Rahmenbedingungen, wie den Religionskriegen der frühen Neuzeit, besonders eine der Formen von Toleranz eine bedeutende Entwicklung hat, resignierende Duldung der Differenz um des Friedens willen.

Der große Vorteil einer z. T. stattfindenden Ausrichtung an einer philosophiehistorischen Perspektive von philosophischen Problemen im Unterricht wäre es, dass Schüler*innen eine viel weitreichendere Orientierung im philosophischen Denken erhalten. Die heute mehr oder weniger sinnvollen Themenkumulationen von Fragenkreisen in der Sek I könnte ersetzt werden durch einen stärker historisch-systematischen Philosophieunterricht. Eine derartiges Überdenken des Philosophierens in der Sek I hätte eine bessere Vorbereitung der Schüler*innen zur Folge, welche in der Sek II mit der theoretischeren Ausrichtung an „klassischen“ Themen und Positionen der Philosophiegeschichte konfrontiert werden. In einem weiteren Schritt ließe sich überlegen, wie daraus folgend eine stärkere Vernetzung mit anderen Schulfächern, etwa mit dem Politik- oder Geschichtsunterricht, möglich sein könnte.

Freilich gilt dies nicht nur für Gesellschaftswissenschaften. Auch die Verbindung von Tierethik oder Anthropologie mit dem Biologieunterricht usw. sind denkbar. Das so oft geforderte und viel zu selten tatsächlich mögliche fächerübergreifende Lernen könnte so deutlich realistischer umgesetzt werden.

Literatur und Quellen

BAYLE, PIERRE 2016: *Toleranz. Ein philosophischer Kommentar*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

FORST, RAINER 2003: *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

HASTEDT, HEINER 2012: *Toleranz*. [Grundwissen Philosophie]. Stuttgart: Reclam.

LOCKE, JOHN 2021: *Brief über die Toleranz*. [Was bedeutet das alles?]. Stuttgart: Reclam.

- POPPER, KARL R. 1975: *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde 1. Der Zauber Platons*. München: Francke.
- SEDMAK, CLEMENS 2015: *Toleranz. Vom Wert der Vielfalt*. Darmstadt: WBG Academic.
- TAYLOR, CHARLES 2009: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- VOLTAIRE 2015: *Über die Toleranz*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- WALZER, MICHAEL 1998: *Über Toleranz – Von der Zivilisierung der Differenz*. Berlin: Rotbuch.

Antrag

► ANTRAG AUF MITGLIEDSCHAFT IM FACHVERBAND PHILOSOPHIE E.V.

Bitte an die Landesvorsitzende bzw. den Landesvorsitzenden senden.

Hiermit beantrage ich die Mitgliedschaft im Fachverband Philosophie:

Bitte in Druckschrift ausfüllen | mit * gekennzeichnete Felder sind Pflichtfelder

Landesverband*: _____

Name*: _____ Vorname*: _____

Straße*: _____ PLZ Ort*: _____

Telefon: _____ e-mail*: _____

- Ich bin
- | | | |
|-----------------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="radio"/> | im aktiven Dienst | (Mitgliedsbeitrag 30,00 €/Jahr) |
| <input type="radio"/> | Referendar*in/Teilzeitbeschäftigte*r | (Mitgliedsbeitrag 12.00 €/Jahr) |
| <input type="radio"/> | Student*in/im Ruhestand | (Mitgliedsbeitrag 7,50 €/Jahr) |
| <input type="radio"/> | zur Zeit arbeitslos | (Mitgliedsbeitrag 5,00 €/Jahr) |

Zutreffendes bitte ankreuzen

X

Ort: _____ Datum: _____ Unterschrift: _____

SEPA Lastschrift-Mandat: Mit meiner Unterschrift ermächtige ich den Fachverband Philosophie e.V., den Jahresbeitrag für die o. g. Mitgliedschaft von meinem Konto einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die vom Fachverband Philosophie e.V. auf mein Konto gezogene Lastschrift einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen. Unsere Gläubiger-Identifikationsnummer: DE83ZZZ00001487813

Kontoinhaber: _____

Bank: _____ BIC: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

IBAN: | D | E | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

X

Ort: _____ Datum: _____ Unterschrift: _____

► FACHVERBAND PHILOSOPHIE E.V.

Bundesvorsitzender

Marco Schepers
Große Rittergasse 13
60594 Frankfurt/M.
vorstand@fv-philosophie.de

stv. Bundesvorsitzender

Dr. Klaus Draken
Am Dönberg 65h
42111 Wuppertal
klaus.draken@gmx.de

Bundeskassenwart (kommissarisch)

Sebastian Abstein
Am Alten Sportplatz 2
65462 Ginsheim-Gustavsburg
bundeskassenwart@fv-philosophie.de

Schriftführerin (kommissarisch)

Svenja Oelkers
Gymnasium Athenaeum
Harsefelder Str. 40, 21680 Stade
mitgliederverwaltung@fv-philosophie.de

► LANDESVERBÄNDE

BADEN-WÜRTTEMBERG

Daniel Weber
Blumenstraße 47
69115 Heidelberg
bawue@fv-philosophie.de

BAYERN

Thomas Kraus
Pater-Viktrizius-Weiß-Str. 53
84307 Eggenfelden
bayern@fv-philosophie.de

BERLIN/BRANDENBURG

Melanie Heise (Berlin)
Martina Teubner (Brandenburg)
Grabenstraße 3, 14776 Brandenburg a.d. H.
berlin@fv-philosophie.de
brandenburg@fv-philosophie.de
bb@fv-philosophie.de

BREMEN

Daniela Hoff-Bergmann
Carl-Linde-Straße 24
28357 Bremen
bremen@fv-philosophie.de

HAMBURG

Stefan Hamm
Eulenkrußstraße 128
22359 Hamburg
hamburg@fv-philosophie.de

HESSEN

Yvonne Rudolph/Dr. Helge Kminek
Birkenwaldstr. 103
63179 Obertshausen
hessen@fv-philosophie.de
www.philosophie-hessen.de

► FACHVERBAND PHILOSOPHIE E.V.

MECKLENBURG-VORPOMMERN

Martin Kraatz
Friedrichstraße 10
18057 Rostock
mv@fv-philosophie.de

NORDRHEIN-WESTFALEN

Stefan Ochs
Schönhauser Straße 19
9
50968 Köln
nrw@fv-philosophie.de
www.fv-philosophie-nrw.de

SAARLAND

Holger Maas
Silcherstr. 7
66780 Rehlingen-Siersburg
saarland@fv-philosophie.de

SACHSEN-ANHALT

Franziska Schaff
Alexander Hesse
Elisabeth Gymnasium Halle
Murmansker Straße 14
06130 Halle/Saale
sachsen-anhalt@fv-philosophie.de

THÜRINGEN

Anja Schelauske
Northeimer Straße 25
99768 Harztor
thueringen@fv-philosophie.de

NIEDERSACHSEN

Dr. Christoph Wolter
Appeldorner Str. 29
31552 Apelern
niedersachsen@fv-philosophie.de

RHEINLAND-PFALZ

Dr. Christiane Lang
Am Rostengarten 17
55131 Mainz
rlp@fv-philosophie.de
www.fv-philosophie-rlp.de

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Viktoria Kleineberg
Elbestraße 10
24943 Flensburg
sh@fv-philosophie.de

SACHSEN

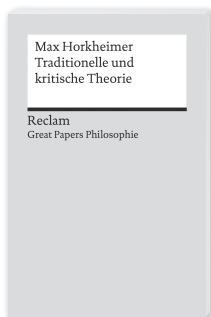
Helena Graf
TU Dresden
Institut für Philosophie
01062 Dresden
sachsen@fv-philosophie.de

GREAT PAPERS PHILOSOPHIE

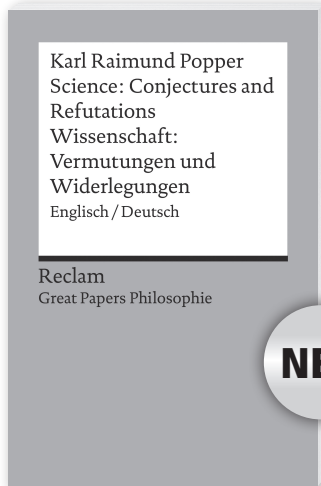
Bahnbrechende Aufsätze von radikalen Denkern

In der Geschichte der Philosophie haben kurze Aufsätze immer wieder radikale Denkanstöße gegeben. Einzelausgaben dieser bahnbrechenden Texte gibt es häufig nicht. Die neue Reihe *Great Papers Philosophie* schließt diese Lücke und bietet:

- ▶ den zeichengenauen, zitierfähigen Text
- ▶ fremdsprachige Originaltexte mit deutscher Übersetzung
- ▶ eine philosophiegeschichtliche Einordnung
- ▶ Analyse und Rekonstruktion der Argumentationsstruktur
- ▶ Informationen zu Autor*innen und ein kommentiertes Literaturverzeichnis



Max Horkheimer:
Traditionelle und
kritische Theorie
152 S. · € 6,00
ISBN 978-3-15-014019-2



243 S. · € 7,80
ISBN 978-3-15-014076-5

Alle Bände der Reihe
finden Sie hier:

