

Freie Universität Berlin, Institut für Philosophie
Habelschwerdter Allee 30, 14195 Berlin

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-
Brandenburg
Direktor
Dr. Götz Bieber
zur Kenntnis: Boris Angerer
Struweg
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

per Email an:
boris.angerer@lisum.berlin-brandenburg.de

**Fachbereich Philosophie und
Geisteswissenschaften
Institut für Philosophie
Arbeitsbereich Didaktik der
Philosophie und Ethik (Leitung)**

AOR Dr. Julia Dietrich
Habelschwerdter Allee 30
14195 Berlin

Telefon +49 30 838-57336

E-Mail julia.dietrich@fu-berlin.de
Internet www.fu-berlin.de

26.01.2023

betr.: Expertise zum Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe – Fach Philosophie

Sehr geehrter Herr Dr. Bieber,
sehr geehrter Herr Angerer,

ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Anfrage zu einer fachdidaktischen Expertise zum Rahmenlehrplan Philosophie für die gymnasiale Oberstufe und nehme gerne zu den gestellten Fragen Stellung. Ihre Anfrage enthält vier Fragenkomplexe, nämlich Fragen zu

1. dem aktuellen Fachprofil/Kompetenzprofil
2. den abschlussorientierten Standards
3. den Themenfeldern und Inhalten
4. möglichen offenen Perspektiven

Bevor ich auf diese Fragen eingehe, erscheint es mir wichtig, den spezifisch fachdidaktischen Charakter meiner Expertise zu erläutern bzw. zu konkretisieren, da in einem solchen komplexen, eine Vielzahl von Beteiligten umfassenden Prozess wie der Überarbeitung eines Rahmenlehrplans häufig unterschiedliche Vorverständnisse darüber bestehen, worin genau die Aufgabe „der Fachdidaktik“ besteht. Ich erlaube mir daher, einen Abschnitt „Zur Aufgabe der Fachdidaktik im Rahmen von Fachkommissionen“ vorzuschalten, damit der Zuschnitt und die Schwerpunkte meiner Expertise besser nachvollziehbar werden.

Vorbemerkung: „Zur Aufgabe der Fachdidaktik in Fachkommissionen“

Das Schulgesetz Berlin sieht vor, dass bei der Überarbeitung von Rahmenlehrplänen bzw. der Bildung der entsprechenden Fachkommissionen drei Perspektiven „angemessen“ zu berücksichtigen seien, nämlich „Fachwissenschaft, Fachdidaktik und schulische Praxis“, die durch gesellschaftliche Perspektiven zu ergänzen sind (Berliner Schulgesetz, §11). Bei der Angemessenheit ist, denke ich, zu berücksichtigen, dass es jeweils „die“ eine Perspektive von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und schulischer Praxis schwerlich geben kann und geben sollte, sondern dass diese in einem professionellen, wissenschaftsbasierten und demokratischen Kontext plural zu denken sind. Man sollte sich die Zusammensetzung einer solchen Kommission daher zum Beispiel so denken, dass jeweils mindestens zwei Vertreter:innen aus der Fachwissenschaft und zwei Vertreter:innen aus der Fachdidaktik mit z. B. vier Vertreter:innen aus der schulischen Praxis zusammen arbeiten (Vorbereitungsdienst, ISS, Gymnasien, beruflicher Zweig), die im Laufe des Verfahrens durch gesellschaftliche stake-holder ergänzt werden.

Doch welche spezifische Aufgabe hat „die“ Fachdidaktik im Verhältnis zu Fachwissenschaft und schulischer Praxis? Ein landläufiges Vorverständnis ihres Verhältnisses ließe sich so zusammenfassen, dass die Fachwissenschaften in ihrem jeweiligen Gebiet Forschung betreiben, die zu bestimmten Ergebnissen in Form von Fähigkeiten und Kenntnissen führt (dem sog. Forschungsstand) und die Fachdidaktik dann Methoden entwickelt und evaluiert, mit denen die Ergebnisse der fachwissenschaftlichen Forschung (über den Weg der Lehrer:innenbildung und der empirischen Forschung) erfolgreich in der schulischen Praxis an Schüler:innen vermittelt werden können. Doch dieses Vorverständnis greift entschieden zu kurz. So sind zum Beispiel die Fachwissenschaften ebenfalls durch Vermittlungsprozesse geprägt, die schulische Praxis würde ohne eine durchgängige auch theoretische Reflexion ihres Tuns gar nicht gelingen und die Fachdidaktik ist keineswegs auf die sog. Methodik beschränkt.¹ Das ist wichtig zu bedenken, da es bei der Erstellung eines Rahmenlehrplans ja in der Tat nicht primär um die Entwicklung und Vorgabe von Methoden geht (obwohl dies indirekt auch der Fall sein kann), sondern um die Beantwortung eben der *gesamten*, mehrdimensionalen und nur integrativ zu beantwortenden fachdidaktischen Frage, wer was wie wozu lehren oder lernen soll. Es geht in der Fachkommission nicht direkt um das methodische „Wie“, sondern um die Bestimmung des „Was“ und insbesondere um den Ausweis des „Wozu“ des normativen Anspruchs, der sich in dem Wörtchen „soll“ ausdrückt und der sich gegenüber dem „wer“ des Lehrens und Lernens zu explizieren und zu begründen hat. Was die Fachdidaktik in diesem Kontext also zu leisten hat, ist eine vorrangig theoretisch-argumentative Arbeit, nämlich das wissenschaftlich fundierte und reflektierte Angebot von

¹ Auch die insinuierte Gegenüberstellung von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer „Theorie“ gegenüber einer schulischen Praxis ist nur oberflächlich richtig, denn auch die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik stellen Praxen dar – die allerdings an anderen Zielen sind als die schulische. In Wahrheit stellt sich ein Theorie-Praxis-Verhältnis in allen drei Feldern. Auch sind deshalb Fachdidaktik und Schule keine nachträglichen „Exekutiven“ eines fachwissenschaftlichen Forschungsstands, sondern könnten auch als genuine Ausgangspunkte und „Auftraggeber:innen“ für die fachwissenschaftliche Forschung betrachtet werden.

begrifflichen Klärungen, Argumentationsmustern und Begründungen von didaktischen Szenarien. Häufig gerät die Fachdidaktik dadurch in das Kreuzfeuer einer dreifachen Kritik: Der Fachwissenschaft mag sie zu vermittlungspraktisch erscheinen, der schulischen Praxis zu theoretisch und der Schulverwaltung zu wenig operativ. Doch diesen triple-bind auszuhalten ist das, worin ihre Stärke besteht: Fachdidaktische Überlegungen zu den Zielen von Lehr-Lernprozessen müssen kontrafaktisch sein, sonst wären sie keine – wenn sie nur beschrieben, was der Fall ist, und nur umsetzten, was möglich erscheint, könnten sie nicht daraufhin orientieren, was gut sein könnte. Ich werde in meiner Expertise also im Wesentlichen versuchen, Fragen, theoretische Desiderate und Argumentationsmuster heraus zu arbeiten, die in den Fachkommissionen bei der Diskussion und der konkreten Ausformulierung des Rahmenlehrplans bzw. des Fachteils berücksichtigt werden sollten.

1. ad Fragekomplex Fachprofil/Kompetenzmodell

Entsprechen das Fachprofil und das Kompetenzmodell dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Diskussion? Welche Innovationen sollten erfolgen?²

Um diese Frage zu beantworten, bedarf es 1) zunächst einer kurzen Skizze der jüngeren Entwicklung der fachdidaktischen Diskussion, um anschließend 2) Desiderate für die Überarbeitung des Fachprofils bzw. Kompetenzmodells zu benennen.

1) Zum aktuellen Stand der fachdidaktischen Diskussion³

Die Entwicklung der Philosophie- und Ethikdidaktik⁴ ist derzeit durch drei Diskussionen oder auch Entwicklungen gekennzeichnet, die ich mit den Schlagworten der a) fachlichen Integration, b) der theoretischen Pluralisierung und der Zuwendung zur c) empirischen Forschung im interdisziplinären Kontext zusammenfassen möchte.

a) Fachliche Integration

Die Entwicklung der (schulischen) Philosophie- und Ethikdidaktik seit den 1970er Jahren ist lange Zeit durch grundsätzliche Auseinandersetzungen über das leitende Ziel und den konzeptionellen

² Die Frage „Gibt es Aspekte (Kompetenzen, Progressionsprinzipien) aus überfachlichen Kompetenzmodellen [...], die Eingang in die fachbezogenen Kompetenzen und Standards finden sollten?“ berücksichtige ich hier nicht, da die Frage nach dem spezifischen Fachprofil ausreichend viele Herausforderungen aufwirft.

³ Ich beschränke mich in meiner Darstellung auf eine Zusammenfassung ohne Belege aus der Literatur und zwar aus zwei Gründen: Zum einen würde ein solcher Textapparat den Text schwerer lesbar und wenig zugänglich machen. Zum anderen könnte ich einen solchen Text nicht mehr im wissenschaftlichen Diskurs nutzen, da die Expertise den Rahmenbedingungen eines Werkvertrags unterliegt. Entsprechende Belege und Literatur können aber bei der Autorin erfragt werden.

⁴ Diese Bezeichnung adressiert die gesamte Fächergruppe mit ihren in den Bundesländern verschiedenen Bezeichnungen und Ausrichtungen.

Zuschnitt der Fächer geprägt worden. Es wurden für „Ethik“ in den Bundesländern zum Teil deutlich unterschiedliche Konzeptionen implementiert, die der Vermittlung akademisch-philosophischer Kenntnisse, der Moralerziehung, der Lebenshilfe und der philosophischen Reflexionskompetenz ein unterschiedliches Gewicht geben. Auch für das Fach Philosophie wurden verschiedene Konzeptionen entwickelt, für deren Begründung die binäre Gegenüberstellung von „Philosophieren als Tätigkeit“ und „Philosophie als akademische Disziplin“ prägend war oder als prägend stilisiert wurde. Übergreifend entwickelte sich de facto eine Art Konsens, dass die Vermittlung philosophischer Reflexionskompetenz zumindest ein notwendiges (wenn vielleicht auch nicht in allen Konzeptionen ein hinreichendes) Ziel beider Fächer sein muss, eine Entwicklung, die durch die Kompetenzorientierung des Bildungssystems wesentlich verstärkt wurde. Angesichts der enormen aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen ist es wichtig, sich stärker auf diese verbindende Gemeinsamkeit als auf die - theoretisch immer denkbaren - Unterschiede zu konzentrieren und es bedarf einer kooperativen Kraft, um die Förderung philosophischer Reflexionskompetenz durchgängig in der Schullaufbahn als Pflichtfach für alle zu etablieren. Die Rahmenbedingungen und Entwicklungen in Berlin werden vor diesem Hintergrund als wegweisend wahrgenommen, da hier mit „Ethik“ ein Pflichtfach für alle etabliert ist.

b) Theoretische Pluralisierung oder: Philosophieverständnisse und die Rolle von Kenntnissen

Vor dem Hintergrund einer dringend erforderlichen Internationalisierung der Forschung, der Zuwendung zur auch empirischen Forschung und dem Aus- und Aufbau von neuen Professuren und Forschungskontexten hat in jüngster Zeit eine theoretische Pluralisierung eingesetzt, die es u.a. ermöglicht, „klassische“ Fragen neu zu stellen oder vielmehr differenzierter zu beantworten: Welche Relevanz haben solche stilisierten Unterscheidungen wie die zwischen „Philosophieren als Tätigkeit“ und „Philosophie als akademische Disziplin“ für die didaktische Begründung wirklich? Wie genau ist die Rolle von zu vermittelnden Kenntnissen und hier insbesondere von Kenntnissen der akademischen Philosophie und/oder der Philosophiegeschichte zu bestimmen? Wodurch sind philosophische Lehr-Lernprozesse gekennzeichnet und wie kann man sie bewerten und messen? Diese Debatten sind für die Überarbeitung des RLP von unmittelbarer Relevanz und lenken den Blick auf vier „points to consider“, die für die Überarbeitung des Fachprofils (RLP Philo, S. 9) besonders einschlägig sind:

Zum einen muss man darauf achtgeben, keine analytischen oder sogar tautologischen Aussagen zu machen. Wer – wie es im RLP formuliert wird – die These aufstellt, dass Philosophieren eine Tätigkeit sei, hat im Grunde genommen nur expliziert, was mit der Wahl des Verbs „Philosophieren“ schon impliziert war. Auch die These, dass „die“ Philosophie eine akademische Disziplin sei, ist insofern analytisch, als im vorliegenden thematischen Kontext ein Substantiv im Singular bereits eine akademische Disziplin signalisiert. In gleicher Weise wenig überraschend wäre es, wenn jemand die These verträte, dass eine philosophische Beratung eine soziale Interaktion darstellen würde oder eine philosophische Krise eine Grenzerfahrung.

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass durch die Unterscheidung der Formen und sozusagen „Aggregatzustände“ des Philosophischen – als Tätigkeit, wissenschaftliche Disziplin, Lebensform, soziale Interaktion, existentielle Erfahrung u.a. - dessen Eigenart noch nicht geklärt ist. Die mögliche Erläuterung, dass „das Philosophische“ durch den Bezug auf philosophische Texte oder Philosoph:innen entstünde, hilft hier nicht weiter, denn woran erkennt man denn die? Von der Form des Philosophischen ist also seine Eigenart zu unterscheiden, die nicht unbedingt in Form einer Definition, sondern auch durch die Beschreibung einer Familienähnlichkeit oder der Zusammenstellung von „Symptomen“ erfolgen kann (wie z. B. einer „Disruption“ im selbstverständlichen Lebensvollzug, der Eröffnung und des Offenhaltens von gedanklichen Alternativen, der Radikalität, mit der alle Begriffe und Prämissen geklärt werden sollen, der rein argumentativ-logischen (und nicht empirischen) Prüfung von Geltungsansprüchen, die logische, präsentative oder narrative Fokussierung des Abstrakten und Allgemeinen im Konkreten, und viele andere mehr).

Vor allem aber ist zu beachten, dass kein didaktischer Fehlschluss – eine Variante des naturalistischen Fehl- bzw. Kurzschlusses – von dem Vorliegen einer Denkmöglichkeit oder eines Forschungsstands auf dessen Vermittlungswürdigkeit begangen wird. Aus der These, dass es bestimmte Tätigkeiten, Disziplinen, Erfahrungen und Lebensformen etc. gibt, die man als philosophische bezeichnen kann, ist nicht unmittelbar zu schließen, dass diese in der Schule vermittelt werden sollten – hierzu bedarf es zusätzlicher normativer Prämissen, die sich u.a. aus dem Bildungsauftrag der Schule und seinen – auch ethischen – Grenzen ableiten. So kann man durchaus konzederen, dass „das Philosophische“ in ganz unterschiedlichen Formen, die zum Teil existentiell sehr bedeutsam und letztlich individuell sind, auftreten kann, und trotzdem aus guten Gründen (z. B. des Schutzes der individuellen Integrität oder auch der Wissenschaftspropädeutik) eine ganz bestimmte Form (z. B. die der akademischen Disziplin), in einem bestimmten Vermittlungskontext (z. B. der durch asymmetrische Machtverhältnisse geprägten Schule) in den Mittelpunkt stellen. Der Aufbau des vorliegenden Fachprofils hat dagegen die Tendenz, den didaktischen Zuschnitt des RLP unmittelbar aus zum Teil sehr starken Thesen zum „Philosophischen“ ableiten zu wollen, wie z. B. denen, dass „jeder Mensch“ „intuitiv“ „philosophiert“ (RLP Philo, S. 9) oder dass es sich „über alle Unterschiede im Selbstverständnis von Philosophie hinweg“ „als Gemeinsamkeit festhalten“ ließe, dass das Philosophieren mit „dem Zweifel“ begönne. Dies sind weit verbreitete Topoi zum Philosophieren – aber treffen sie eigentlich zu und was leisten sie für die didaktische Begründung? Ich möchte dafür plädieren, viel offensiver und transparenter zu formulieren, dass der RLP eben aus didaktischen Gründen – die allerdings auszuweisen wären – ein ganz bestimmtes Philosophieverständnis in den Mittelpunkt stellt, anstatt zu versuchen, allgemeine Aussagen über „das Philosophische“ zu machen und aus diesem dann in einem „Kurzschluss“ die Vermittlungsziele abzuleiten. Das Fachprofil „schließt“ hier an vielen Stellen allzu „kurz“ und sollte insgesamt überarbeitet werden.

Und schließlich ist eine Unterscheidung zu berücksichtigen, deren Tragweite häufig unterschätzt wird, nämlich die Unterscheidung zwischen dem (legitimierenden) Ziel, dem „Wozu“, und dem Gegenstand, dem „Was“, des Unterrichts. So kann man durchaus die These vertreten, dass das legitimierende Ziel des Unterrichts in der Förderung des Philosophierens als Tätigkeit bestehen solle – was aber nicht bedeutet, dass schon geklärt wäre, welche Rolle dabei nicht vielleicht die Vermittlung von Kenntnissen der akademischen Philosophiegeschichte spielen müsste (insbesondere dann, wenn diese Tätigkeit als Teil oder Anbahnung einer akademischen Forschungspraxis verstanden wird). Und umgekehrt könnte man auch die These vertreten, dass legitimierendes Ziel des Unterrichts die Vermittlung von Kenntnissen der akademischen Philosophiegeschichte sein solle – was aber nicht bedeutet, dass schon geklärt wäre, welche wichtige Rolle dabei nicht vielleicht die Vermittlung der Fähigkeit des Philosophierens spielen müsste (insbesondere dann, wenn man mit diesen Kenntnissen etwas anfangen können soll). Die Begründung der Ziele des Unterrichts führt letztlich in eine ethische Begründung hinein, die aber die empirisch-instrumentellen Zusammenhänge, aus denen heraus ein Ziel erreichbar ist und die den Unterricht mindestens genauso prägen, noch nicht vorwegnimmt. Es ist also aus der These, dass man die Tätigkeit des Philosophierens oder auch die ethische Reflexionskompetenz als legitimierendes Ziel bestimmt, weniger für die konkrete Gestaltung des Unterrichts gewonnen als man vielleicht denkt.

Vor diesem Hintergrund wird in der Philosophie- und Ethikdidaktik jüngst wieder verstärkt über die Rolle der Vermittlung von (ideengeschichtlichen) Kenntnissen in der Philosophie- und Ethikdidaktik und der Frage einer notwendigen oder möglichen „Kanonisierung“ nachgedacht, die eher als Systematisierung und selbstkritische und prozessual offene Profilbildung, denn als Festschreibung gedacht wird. Ist es konzeptionell und empirisch tatsächlich so – wie es mancherorts verstanden wurde –, dass für einen kompetenzorientierten Rahmenlehrplan die konkreten Inhalte sozusagen beliebig sind, dass also die zu fördernden Kompetenzen zwar anhand von fachspezifischen, dann aber beliebigen Inhalten bzw. Kenntnissen entwickelt werden können? Interessanterweise wurde und wird dies noch nicht einmal von den empirischen Bildungsforscher:innen vertreten, die ganz im Gegenteil davon ausgehen, dass Kompetenzen domänenspezifisch sind, das heißt, in ihrer Eigenart durch den Bezug auf bestimmte Typen von Kenntnissen entstehen – aus denen dann für die Vermittlung z. B. im schulischen Kontext auszuwählen ist. (Und ob diese Auswahl beliebig ist oder nach bestimmten Kriterien erfolgen sollte, ist eine zweite Frage.) Wenn man also von einem sowohl systematischen als auch empirischen Zusammenhang von Kompetenzen und Kenntnissen ausgehen kann: Welche spezifische Rolle können oder sollten dann Kenntnisse der akademischen Philosophie einschließlich der Philosophiegeschichte spielen bzw. wie könnte deren Vermittlung selbst in einem kompetenzorientierten Rahmenlehrplan begründet werden? Anders formuliert: Wenn eine Kompetenz per definitionem darin besteht, ein Problem lösen zu können – welchen Beitrag können dann (philosophiegeschichtliche) Kenntnisse in welcher Form für diese Problemlösung leisten?

Ich möchte die verschiedenen möglichen Antworten in einem kleinen Exkurs zunächst sozusagen lebensweltlich ableiten. Wenn jemand ein Problem hat und jemanden anderen fragt: „Ich habe ein Problem und komme nicht weiter – kannst Du mir helfen?“ dann können vier Rückfragen hilfreich sein: „Lass mal gucken: Was genau ist denn das Problem?“, „Was hast Du denn schon probiert?“, „Wie ist denn das Problem entstanden?“ und „Warum ärgert Dich das so – musst Du das lösen?“. Die zur Problemlösung hilfreichen Kenntnisse können also, erstens, zunächst einmal dazu beitragen, das Problem als solches näher abzugrenzen. Sie vermitteln, zweitens, bereits mehr oder minder erfolgreiche Lösungsvorschläge, mit denen man es in der aktuellen Situation versuchen kann und ohne die man sozusagen bei „null“ anfangen müsste, was nicht besonders effizient wäre. Insbesondere dann, wenn die bisherigen Lösungsvorschläge nicht erfolgreich sind, wird man versuchen herauszufinden, wie denn das Problem entstanden ist und ob man die Ursache beseitigen kann, so dass man nicht nur das aktuelle Problem löst, sondern es auch für die Zukunft verhindert. Und schließlich kann man selbst das Problematische am Problem in Frage stellen und damit die existentielle Dringlichkeit, die keineswegs selbstverständlich ist und die man vermutlich selbst hergestellt oder suggeriert hat, auflösen. Man „zoomt“ sozusagen von der Fixierung auf die aktuelle Situation immer weiter „auf“ – das nennt man „Horizontenerweiterung“.

Wenn ich diese Überlegungen auf die Bearbeitung philosophischer Probleme oder Fragen im Unterricht übertrage, so wird – bei allem Respekt vor der Kraft und Kreativität ganz autarker Überlegungen – schnell deutlich, dass die Kenntnisse von Problemlösungsansätzen aus der akademischen Philosophie das Spektrum der eigenen Möglichkeiten erheblich erweitern. Die Begründung der Vermittlung und auch die Auswahl, Festlegung und Anwendung dieser Kenntnisse beruht dann nicht auf einem Autoritätsargument (Personen, Traditionen oder gesellschaftlichen Ansprüchen gegenüber), sondern leitet sich aus ihrer systematischen Leistung im Rahmen einer Problemlösung ab. Will man diese zum Ausdruck bringen, wären nicht Personen, Schulen oder Werke in einem Rahmenlehrplan zu benennen, sondern bislang den Forschungsstand prägende Fragen, Instrumente (Begrifflichkeiten, Unterscheidungen und Methoden) ihrer Bearbeitung sowie grundsätzliche Positionen bzw. Antwortversuche und deren Diskussion. Dies gilt natürlich umso mehr, wenn damit zugleich eine wissenschaftspropädeutische Funktion verfolgt wird.⁵

Die Rolle der Philosophiegeschichte hat aus meiner Sicht drei Funktionen und eine nicht: Sie kann nur schwerlich unmittelbar als solche eine Vermittlungswürdigkeit ihres (weiter zu erforschenden) Kenntnisstands begründen. Aber indirekt: Nur der philosophiehistorische Kontext kann, erstens, erklären und verständlich werden lassen, was die – individuellen und gesellschaftlichen -

⁵ Die sog. Problemorientierung des Philosophieunterrichts ist als alleiniges Prinzip allerdings in Frage zu stellen: Ist es wirklich so, dass sich alle schulisch relevanten philosophischen Phänomene und Tätigkeiten als Problembearbeitung oder auch als Versuch, Fragen zu beantworten, rekonstruieren lassen? Und will das Philosophieren immer Probleme lösen oder nicht vielmehr entdecken und machen? (Dies stellt eine fundamentale Anfrage an die „Passfähigkeit“ der Kompetenz-Definition der empirischen Bildungsforschung auf, da diese ja nur die Fähigkeit kennt, Probleme zu lösen – aber nicht die, welche aufzuwerfen oder in Frage zu stellen.)

philosophischen Voraussetzungen der Gegenwart sind – eine philosophische Voraussetzungslosigkeit ist, empirisch verstanden, schlichtweg eine Illusion, deren Einfluss man nur begrenzen kann, indem man sie reflektiert. Dies bedeutet nicht, dass die Voraussetzungslosigkeit im Sinne des letztlich normativen Anspruches, dass jede Voraussetzung in ihrer Geltung hinterfragt werden dürfe, geschmälert würde – im Gegenteil. Die philosophiehistorische Vergewisserung trägt ja gerade, zweitens, systematisch zu der Vervielfältigung von Denkmöglichkeiten bei, die als mögliche Werkzeuge und Bausteine aktueller philosophischer Fragen eingesetzt werden können, und ist nicht zuletzt, drittens, auch philosophische Disziplin, die in wissenschaftspropädeutischer Hinsicht zu berücksichtigen ist. Diese Funktionen haben auch und gerade ihr Recht, wenn als legitimierendes Ziel der Vermittlung die Förderung der individuellen philosophischen Kompetenz angesehen wird.

c) Empirische Forschung

Eine weitere aktuelle Entwicklung in der Philosophie- und Ethikdidaktik, die für den Rahmenlehrplan Philosophie wichtig ist, ist deren Öffnung für die empirische Forschung, die mit der Exploration qualitativer und quantitativer Methoden und in einem interdisziplinären Kontext erfolgt. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, dass es für philosophische Kompetenzen noch keine Kompetenzmodelle in einem engeren, psychologisch-erziehungswissenschaftlich erprobten Sinne gibt, wenngleich eine Vielzahl theoretisch-fachdidaktischer Ansätze dazu vorliegen. Interdisziplinäre Anschlussmöglichkeiten gibt es insbesondere im Hinblick auf Text- und Argumentationskompetenzen; auch wird untersucht, ob Ansätze aus den Naturwissenschaften z. B. zum Konzeptwechsel übertragbar sind. Für die Erfassung ethischer Kompetenzen von besonderer Relevanz sind – neben den moralpsychologischen Forschungen zur Entwicklung argumentativer Kompetenzen – die neueren Entwicklungen der Neurobiologie und der Entscheidungs- und Motivationspsychologie, die in der Regel von einer intensiven gegenseitigen Abhängigkeit von unbewussten, emotionalen und somatisch verankerten, und bewussten kognitiven Entscheidungsprozessen ausgehen – was die Rolle kognitiver (und z. B. argumentativer) Akte einerseits relativiert, andererseits aber auch präzisiert und stärkt.

2) Desiderate für die Überarbeitung des Fachprofils/Kompetenzmodells

Die oben skizzierte Entwicklung in Richtung einer fachlichen Integration bedeutet für die Weiterentwicklung des Rahmenlehrplans Philosophie, dass es wichtig ist, die durchgängige Kohärenz und gegenseitige Anschlussfähigkeit der Fächer Ethik und Philosophie zu sichern, um gerade mit Hilfe von deren durchgängiger Stabilität unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Schulbahnverlauf zulassen zu können. Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass die Kompetenzmodelle des Rahmenlehrplans Ethik und des jetzigen Rahmenlehrplans Philosophie insofern unterschiedlich sind, als sie unterschiedliche Teilkompetenzen benennen, so dass diese

Kohärenz erst noch hergestellt werden muss. Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Entwicklung im Bereich der empirischen Forschung sollte die Weiterentwicklung des Kompetenzmodells Philosophie empirisch informiert erfolgen, das heißt, möglichst anschlussfähig für die weitere empirische Entwicklung sein.

Die Ausführungen zur theoretischen Pluralisierung mit ihrem Blick auf die Rolle von Philosophieverständnissen und (ideengeschichtlichen) Kenntnissen lenken den Blick zunächst auf die Beschreibung des Fachprofils (RLP Philo, S. 9 f.), das insbesondere unter dem Gesichtspunkt von analytisch-tautologischen Aussagen und im Hinblick auf die wissenschaftspropädeutische Funktion der Oberstufe überarbeitet werden sollte; einige Anmerkungen habe ich oben bereits dazu gemacht. Das derzeitige Fachprofil ist an einem (individuell-autarken) Philosophieren als Tätigkeit als leitendem Ziel ausgerichtet. Hierzu gehört zwar auch die Auseinandersetzung mit Texten und die „Rückbindung an Denkerfahrungen der philosophischen Tradition“ (ebd., S.9), doch ist zu fragen – insbesondere in Bezug auf die später genannten Themen und Schwerpunkte – ob die wissenschaftspropädeutische Funktion der Oberstufe ausreichend berücksichtigt wird oder ob hier nicht eher der allgemeinbildende Beitrag des Philosophierens beschrieben wird. Unter dem Stichwort „Propädeutik“ wird betont, dass „die Kenntnis und Beherrschung philosophischer Themen und Methoden gleichermaßen propädeutisch für die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften wie für die Naturwissenschaften und Mathematik“ sei (ebd., S. 9) doch ausgerechnet der Bezug des „gleichermaßen“, also die Propädeutik für das Studium der Philosophie als „Fachwissenschaft“ und „Reflexionswissenschaft“ (ebd., S. 9) selbst, wird nicht genannt. Hierzu passt, dass – in vager Ableitung aus dem Philosophieren als Tätigkeit – eine „normierende Vermittlung bestimmter philosophischer Positionen damit ebenso aus[scheidet] wie ein philosophiegeschichtliches Vorgehen“ (ebd., S. 9). Wieso? Halbwegs verständlich scheint mir diese Konsequenz nur zu sein, wenn man eine sehr rigide Vorstellung von „Normierung“ und ein ausschließliches philosophiegeschichtliches Vorgehen im Sinn hat (das vielleicht den Verfasser:innen des RLP insofern vor Augen stand, als es didaktische Konzepte gab, die in der Tat in einem verbindlichen Nachvollzug der historischen Entwicklung als Autorität und Selbstzweck bestanden.) Mir scheint ansonsten hier das Kind mit dem Bade ausgeschüttet zu werden. Kann es nicht gerade im oben skizzierten Sinne das eigene Philosophieren stärken, wenn hierzu Kenntnisse philosophischer Positionen und der Philosophiegeschichte zur Verfügung gestellt werden? Besteht nicht, noch stärker formuliert, geradezu ein Recht darauf, darüber informiert zu werden, welche fachlichen Grundlagen es bereits gibt? Diese Spur legt der RLP Philosophie selbst, wenn er in Bezug auf die Kompetenzentwicklung formuliert: „Die Ausbildung der hier angeführten fachbezogenen Kompetenzbereiche erfolgt nicht losgelöst von Fachinhalten, sondern impliziert eine veränderte Bedeutung der Fachinhalte: sie bilden eine fachliche Grundlage [ich würde hinzufügen: unter anderen] für die Kompetenzentwicklung“ (RLP Philo, S. 10). Nimmt man diese Formulierung ernst, könnte man eine viel stärkere Gewichtung der Fachinhalte annehmen, als es der RLP Philosophie explizit umsetzt.

Insgesamt gibt es im Fachprofil derart viele allzu voraussetzungsreiche Thesen und Schlüsse, dass es überarbeitet werden sollte. (Hochgradig diskussionswürdig ist u.a. auch die Formulierung, dass „die Besonderheiten der europäischen und abendländischen Philosophie“ reflektiert werden sollen – gibt es diese Besonderheiten, inwiefern ist die Gegenüberstellung von verschiedenen Kulturkreisen als solchen tragfähig, welche In- und Exklusionsmechanismen und Stereotype werden dadurch ausgelöst?)

2. ad Fragekomplex Abschlussorientierte Standards

Welche Standards [...] fehlen im gültigen RLP bzw. sollten aufgrund der Fachspezifik ergänzt werden? [Hier: Desiderate in Bezug auf das Kompetenzmodell]

1) Kohärenz zwischen RLP Ethik und RLP Philosophie / Anpassung des Kompetenzmodells

Die Frage nach abschlussorientierten Standards sollte zunächst zurückgestellt werden, da ein inhaltlich vorrangiges Desiderat zuerst erfüllt werden muss, nämlich die Herstellung der Anschlussfähigkeit zwischen dem Kompetenzmodell des RLP Ethik 7-10 und dem Kompetenzmodell des RLP Philosophie. Ich hatte oben (unter 1b) schon erwähnt, dass dies empirisch informiert erfolgen, das heißt, möglichst anschlussfähig für die weitere empirische Entwicklung sein sollte. Um die mir wichtig erscheinenden Aspekte herausarbeiten zu können, möchte ich zunächst einige wichtige Vorgaben des RLP Ethik in Erinnerung rufen.

Der Rahmenlehrplan Ethik weist als zentrales Ziel die „ethische Reflexionskompetenz“ (RLP Ethik, S. 5) aus, zu deren Förderung vier Kompetenzfelder unterschieden werden, nämlich „Wahrnehmen und Deuten“, „Perspektiven einnehmen“, „Sich im Dialog verständigen“ und „Argumentieren und Urteilen“ (RLP Ethik, S. 4f.). Hierbei ist hervorzuheben, dass diese Kompetenzfelder nicht nur kognitive Fähigkeiten umfassen, sondern auch selbstregulatorisch-emotionale und soziale Fähigkeiten. So gehört z. B. zur Kompetenz des Wahrnehmens und Deutens nicht nur die Fähigkeit der Begriffsbildung und -reflexion, sondern auch, die „Grundlage von Sinnes- und Sinnerfahrungen“ zu berücksichtigen und „die Fähigkeit, zu den eigenen Emotionen, Bedürfnissen und Interessen in Distanz zu treten, das Wahrgenommene aus dieser Distanz heraus zu beschreiben und vorgegebene Muster und Vorurteile zu bemerken“ (RLP Ethik, S. 4). Die Fähigkeit, Perspektiven einzunehmen, basiert natürlich ganz zentral auf „Kenntnissen“, zielt aber auch darauf ab, in Bezug auf eine andere Person, „zumindest in Annäherung deren Denken, Fühlen, Wollen etc. in einer konkreten Situation nachvollziehen zu können: Es geht um die Fähigkeit, die Welt mit den Augen des anderen zu betrachten“ (RLP Ethik, S. 4). Und das Ziel, sich im Dialog verständigen zu können, setzt eine sowohl emotional-selbstregulatorische als auch soziale Kompetenz wie die voraus, „eine dialogische Gesprächskultur, in der Konsens angestrebt wird und Dissens akzeptiert und ausgehalten wird, auszubilden“ und „Offenheit und Aufmerksamkeit für die Auffassungen, Gefühle und Werthaltungen des anderen aufzubringen“ (RLP Ethik, S. 4). Dabei wird davon

ausgegangen, dass die Kompetenz des Argumentierens und Urteilens auf diesen drei Kompetenzen auflagert; selbst wenn das legitimierende Ziel kognitiv ausgerichtet ist und das Argumentieren und Urteilen insofern eine bündelnde, zielführende Funktion hat, ist es doch in einen „ganzheitlichen“ Kontext eingebettet. Dies ist gut an die jüngere empirische Forschung anschlussfähig und es fragt sich, ob und wie dies im Rahmen des RLP Philosophie berücksichtigt werden kann sowie wie genau sich die hier genannten Teilkompetenzen zu denen des RLP Philosophie verhalten.

Der jetzige RLP Philosophie schließt in seiner Zieldimension insofern gut an den RLP Ethik an, als das Philosophieren als „Reflexionskompetenz“ charakterisiert wird und somit der Schwerpunkt, wie auch im RLP Ethik, auf einem kognitiv-reflektierenden (und nicht etwa unmittelbar handlungsanleitend-praktischen) Schwerpunkt liegt. Auch zwei der dann genannten Teilkompetenzen schließen im Großen und Ganzen (wenn auch vielleicht nicht in jedem Detail) gut an den RLP Ethik an, nämlich die Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz und die Argumentations- und Urteilskompetenz. Völlig anders geartet und sozusagen quer zu den bisherigen Teilkompetenzen sind die beiden folgenden Teilkompetenzen: „• Kreative Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler finden für eigene und fremde Gedankengänge verschiedene Ausdrucksformen. • Praktische Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler gewinnen Orientierung, Autonomie und Verantwortlichkeit im eigenen Denken, Urteilen und Handeln.“ (RLP Philo, S. 10; Hervorheb. i. O.). Zusätzlich fällt auf, dass auch im Kapitel „Abschlussorientierte Standards“ die beiden letzteren Kompetenzfelder kaum weiter erläutert werden. Unter „Kreative Kompetenz“ wird als Standard genannt: „Die Schülerinnen und Schüler – finden und gestalten Informationen unter philosophischen Gesichtspunkten, – wählen verschiedene, auch kreative Formen für die philosophische Reflexion und die Präsentation fremder sowie eigener philosophischer Überlegungen und gestalten sie adressatenbezogen.“ (RLP Philo S. 13.) Abgesehen davon, dass – auch hier – nicht klar wird, was genau „philosophische Gesichtspunkte“ sind, wird die zentrale Eigenschaft nicht erläutert: Was ist hier mit „auch kreative Formen“ gemeint? Insgesamt wird hier vermutlich die Fähigkeit adressiert, philosophische Informationen und Gedankengänge nicht nur individuell „im Stillen“ zu entfalten, sondern auch in verschiedenen Genres und Medien gegenüber Dritten verständlich zum Ausdruck zu bringen. Als Standard für „Praktische Kompetenz“ wird genannt: „Die Schülerinnen und Schüler – akzeptieren weltanschauliche, moralische und ethische Differenzen und entwickeln Achtung gegenüber Andersdenkenden, – entwickeln Kriterien für die selbstständige Orientierung in einer Vielfalt von Werten, Überzeugungen, Lebensformen und philosophischen Positionen, – formulieren Bedingungen eines möglichst guten Lebens.“ (RLP Philo S. 13). Entweder ist mit diesem Kompetenzfeld der „ethisch-praktische Reflexionsbereich“ gemeint – dann muss diese Teilkompetenz nicht eigens ausgewiesen werden. Alternativ könnte hier die Herstellung einer persönlichen Konsequenz für das eigene Handeln gemeint sein – das allerdings unmittelbar zum Gegenstand eines verbindlichen Lernens und ggf. einer Benotung zu machen, erscheint mir eine sehr starke Forderung zu sein. Insgesamt scheinen mir die kreative und die praktische Kompetenz eine kompensatorische Rolle spielen zu sollen, nämlich zu einem reinen

(nachvollziehenden) Textbezug und einer Ablösung des Argumentierens und Urteilens vom reflektierenden Subjekt. Diese beiden Punkte scheinen mir wichtig zu sein (und werden im RLP Ethik in allen Teilkompetenzen geleistet), rechtfertigen es aber m.E. noch nicht, hierfür jeweils getrennte Teilkompetenzen auszuweisen. Andererseits aber fehlt der explizite Ausweis des Philosophierens als soziale Interaktion, der im RLP Ethik sowohl durch die Teilkompetenz der Perspektiveneinnahme als auch der Verständigung im Dialog geleistet wird und insofern auch disziplinäre Grenzen überschreitet.

Man könnte daher auf die Idee kommen, anstelle der kreativen und der praktischen eine dritte, zusammenfassende Teilkompetenz zu etablieren, in der a) die „biopsychosoziale“ Verankerung des Philosophierens als (subjektive und lebensweltliche) Erfahrung und b) die Notwendigkeit einer auch inter- und transdisziplinären sozialen Kommunikation und Interaktion aufgehoben ist. Es müsste hier darum gehen, die stark kognitiv-begrifflichen Leistungen der Kompetenzen „Wahrnehmen und Deuten“ sowie „Argumentieren und Urteilen“ sowohl individuell als auch sozial kontextualisieren zu können und dabei wichtige Schwerpunkte der Kompetenzen „Perspektiven einnehmen“ und „Sich im Dialog verständigen“ des RLP Ethik weiterzuführen. Für eine solche dritte Teilkompetenz schlage ich (im Duktus von „Wahrnehmen und Deuten“ und „Argumentieren und Urteilen“) die Bezeichnung bzw. das Profil „Anwenden und Vermitteln“ vor.

Der Begriff der Anwendung hat drei Vorteile: Erstens ist sowohl der Begriff der Angewandten Ethik als auch der Angewandten Philosophie als Bezeichnung dafür, dass man philosophische Überlegungen für konkrete aktuelle Fragestellungen nutzbar macht, etabliert. (An der FU Berlin gibt es im Lehramt sogar ein Master-Modul „Didaktik Angewandter Philosophie“.) Zweitens konnotiert der Begriff der Anwendung, dass es eine Theorie-Praxis Unterscheidung gibt und dass man etwas – nämlich philosophische Unterscheidungen, Theorien, Methoden etc. – auf etwas – nämlich ein konkretes, (außerphilosophisch entstandenes) Problem – anwendet, so dass der konkrete Lebensweltbezug, den die „Praktische Kompetenz“ des jetzigen RLP Philosophie im Sinn hat, aufgerufen wird, ohne dass etwa persönliche Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen zum Gegenstand schulischer Bewertung werden. Drittens lässt er offen, ob dieses konkrete Problem individueller oder sozialer Natur ist, so dass eine individuelle Perspektive, die dem RLP Ethik ja auch wichtig ist, hier ebenso gut „aufgehoben“ ist wie eine gesellschaftliche.

Der Begriff der Vermittlung kann sehr gut den Umgang mit Darstellungsweisen, Methoden und Medien, die die Kreative Kompetenz des jetzigen RLP Philosophie ansprechen möchte, umfassen und schließt außerdem gut an vergleichbare Kompetenzfelder anderer Fachdidaktiken an. Wissenschaftstheoretisch betrachtet kann er sowohl inter- als auch transdisziplinäre Aufgaben und Beiträge des Philosophierens im Rahmen eines gesellschaftlichen Diskurses adressieren und greift gleichzeitig wichtige Aspekte der Perspektiveneinnahme und der Verständigung im Dialog des RLP Ethik auf.

2) Grund- und Leistungskurs

Im Abschnitt zu den abschlussorientierten Standards werden auch Hinweise für die Unterscheidung zwischen Grundkurs und Leistungskurs gegeben, die aus meiner Sicht unbefriedigend sind. Einerseits wird etwas lapidar skizziert: „Im Grundkurs- bzw. Leistungskursfach werden die gleichen Kompetenzen erworben, jedoch wird im Leistungskursfach umfassender gearbeitet und es gibt mehr Gelegenheit zur selbstständigen Arbeit. Bei einer Prüfung im Leistungskursfach können detailliertere Ausführungen verlangt werden.“ (RLP Philo, S. 13). Andererseits bietet der Rahmenlehrplan im folgenden Absatz dann ein Kriterium für deren Unterscheidung an, welches nur leider nicht „operationalisiert“ wird, nämlich den Aspekt der „wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung“ (RLP Philo, S. 13), welche im Grundkurs „grundlegend“ (ebd.) und im Leistungskurs „exemplarisch vertieft“ (ebd.) sein soll. Was nun aber „exemplarisch vertieft“ bedeuten soll, wird leider nicht erklärt, sondern es wird erneut nur komparativ gefordert, dass etwas „vertieft“, „komplexer“ oder „selbständiger“ etc. sein soll. Wenn es zumindest auch der Grad an Wissenschaftspropädeutik ist, der zwischen Grund- und Leistungskurs unterscheiden soll, dann macht es Sinn zu versuchen, näher zu explizieren, was „Wissenschaftspropädeutik“ bedeutet – nämlich die Vermittlung der Voraussetzungen, um ein Studium aufnehmen und einen wissenschaftlichen Forschungsprozess anbahnen zu können. (Hierbei ist zu beachten, dass sowohl Wissenschaftsorientierung als auch –propädeutik eine kritische Reflexion von Wissenschaft mit einschließt.) Ich schlage daher die Berücksichtigung folgender Aspekte vor (von denen einige im Rahmenlehrplan schon genannt sind), die ggf. auch für eine Differenzierung zwischen Grund- und Leistungskurs geeignet sind (siehe auch unten zum Verlaufsplan):

1. Verständnis und Kritik der Philosophie als forschende Disziplin mit ihren verschiedenen Formen des Diskurses und Textgattungen (einmal Ganzschrift)
2. philosophiegeschichtlicher Zusammenhang (mind. exemplarisch)
3. Grundzüge der systematischen Kontroverse
4. Anschluss an den aktuellen Forschungsstand
5. Formulierung und Bearbeitung einer eigenen Forschungsfrage
6. Grundlagen des (wissenschaftlichen) Argumentierens und Urteilens
7. wissenschaftliches Arbeiten i.e.S.

Diese Aspekte scheinen mir wichtig zu sein, wenn es um die Strukturierung und die Verbindlichkeit der konkreten Inhalte des Rahmenlehrplans geht, was mich zum dritten Fragekomplex führt.

3. ad Fragekomplex Themenfelder und Inhalte

Sollte die Auswahl der Themenfelder und Inhalte im Hinblick auf den Bildungsbeitrag des Fachs ausgewogener/anders gestaltet werden? Welche Themenfelder und Inhalte sollten

aus fachlicher Perspektive entfallen / neu hinzukommen / gekürzt / umfangreicher / verbindlich / unverbindlich gestaltet werden? Welche Themenfelder und Inhalte sollten aus fachlicher Perspektive aktualisiert werden? Inwiefern?

1) Reflexionsbereiche

Der bisherige RLP Philosophie schlägt vier Reflexionsbereiche – ich würde sagen: Themenfelder – vor, die ich grundsätzlich beibehalten würde: Unter dem Gesichtspunkt der Kohärenz ist festzustellen, dass sie alle Themenfelder des RLP Ethik aufgreifen bzw. dass umgekehrt der RLP Ethik diese vier philosophischen Themenfelder bereits umfasst und anbahnt. Fachsystematisch gesehen lassen sich die Felder systematisch so unterscheiden und zugleich aufeinander beziehen, dass man praktische und theoretische Fragen unterscheiden kann, deren Beantwortung Annahmen darüber machen müssen, wie handelnde und erkennende Subjekte in ihren sozialen Strukturen sowie „Wirklichkeit“ gedacht werden. Im Einzelnen sehe ich allerdings etliche Abgrenzungsprobleme und Fragen inhaltlicher Konkretion, die in der Fachkommission zu klären wären (insbesondere zwischen dem ethischen und dem gesellschaftlich-anthropologischen Themenfeld und auch hinsichtlich dessen, was man unter Metaphysik verstehen kann).

2) Verlaufsplan

Was mich hier zunächst vorrangig beschäftigt, ist die Vorgabe, die im Schaubild auf S. 19 illustriert wird, nämlich dass die 4 Themenfelder jeweils in einer bestimmten Reihenfolge den Schwerpunkt eines Kurshalbjahres bilden sollen („Die inhaltlichen Vorgaben für die einzelnen Kurshalbjahre ergeben sich daraus, dass jeweils ein Reflexionsbereich den Schwerpunkt bildet.“ (RLP Philo, S. 18) UND aber gleichzeitig – so suggeriert es das Schaubild – alle vier berücksichtigt werden sollen.

Dass die vier Themenfelder in einer festen Reihenfolge behandelt werden sollen, scheint mir eine zu starre Vorgabe zu sein, welche die konkreten Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Interessenslagen der Schüler:innen (und Lehrer:innen!) zu wenig berücksichtigt. Ich sehe auch nicht, dass systematisch notwendigerweise das eine zum nächsten führen muss, und würde hier nur vorgeben, dass pro Kurshalbjahr ein Schwerpunkt gesetzt werden soll, so dass zum Schluss alle vier Themenfelder behandelt wurden.

Dass in jedem Kurshalbjahr zugleich auch die anderen drei Themenfelder als Dimensionen des Schwerpunkts behandelt, erscheint mir irgendwie „doppeltgemoppelt“ und bei manchen Themen vielleicht machbar, bei anderen nicht, auf jeden Fall aber verzungen – wenn es systematische Zusammenhänge geben sollte, so werden diese ja sowieso adressiert werden müssen, so dass man dies nicht vorgeben muss (und gäbe es keine, müsste man sie dann bei den Haaren

herbeiziehen). Was aus meiner Sicht an die Stelle der senkrecht laufenden, in jedem Reflexionsbereich zu adressierenden verbindlichen Dimensionen einer Thematik gehören müsste, wären die oben genannten Grundlagen der Wissenschaftspropädeutik, also

1. Verständnis und Kritik der Philosophie als forschende Disziplin mit ihren verschiedenen Formen des Diskurses und Textgattungen (einmal Ganzschrift)
2. philosophiegeschichtlicher Zusammenhang (mind. exemplarisch)
3. Grundzüge der systematischen Kontroverse
4. Anschluss an den aktuellen Forschungsstand
5. Formulierung und Bearbeitung einer eigenen Forschungsfrage
6. Grundlagen des (wissenschaftlichen) Argumentierens und Urteilens (immer)
7. wissenschaftliches Arbeiten i.e.S.

Hier lassen sich die Vorgaben aufnehmen, die der RLP schon nennt und denen ich zustimme, nämlich dass immer die Grundlagen des Argumentierens und Urteilens geschult werden, dass einmal eine Ganzschrift behandelt werden soll und dass mindestens exemplarisch der philosophiegeschichtliche Zusammenhang hergestellt werden soll. Hinzu käme aus meiner Sicht, dass immer die systematische Kontroverse zwischen verschiedenen Lösungsversuchen eines philosophischen Problems deutlich werden muss (z. B. durch die Kontrastierung verschiedener Positionen) und im Bestfall – aber hier läge vielleicht auch eine mögliche Differenzierung zwischen Grund- und Leistungskurs – auch ein Anschluss an den aktuellen Forschungsstand. Insbesondere für den Leistungskurs scheint es mir wichtig zu sein, dass an das konkrete wissenschaftliche Arbeiten herangeführt wird, indem nachvollziehbar wird, wie die aktuelle philosophische Forschung „funktioniert“ (und dass es sie gibt!), und indem an das Bearbeiten einer eigenen Fragestellung herangeführt wird. Lernpsychologisch kann es allerdings sehr viel Sinn machen, gar nicht vom Vergangenen zum Aktuellen zu gehen, sondern bei einer aktuellen philosophischen Frage, deren Relevanz konkret nachvollziehbar ist, einzusetzen, um von dort aus motivierend zu entdecken, dass es Sinn macht, bereits vorliegende Instrumente und Lösungsansätze zu kennen und einzusetzen – insofern sind die 7 Punkte nicht als Reihenfolge zu verstehen. Mindestens im Leistungskurs sollten im Verlauf der Oberstufe alle 7 Punkte berücksichtigt werden und die – in der Fachkommission weiter zu konkretisierende – Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskurs sollte nicht nur von einer Erhöhung des eingesetzten Kenntnisstands und der Komplexität, sondern eben auch von der wissenschaftspropädeutischen Aufgabe her gedacht werden.

Im aktuellen RLP werden noch weitere Angaben zur Berücksichtigung von Denkrichtungen bzw. übergreifenden Strömungen der Philosophie, weiteren philosophischen Disziplinen sowie Richtungen außereuropäischer Philosophie gemacht (RLP Philo, S. 19). Ich würde diese Punkte zum Punkt „1. Verständnis und Kritik der Philosophie als forschende Disziplin“ zuordnen wollen. Ich finde es durchaus richtig, sich klar zu machen und zu diskutieren, dass die Philosophie als akademische Disziplin in der Tat durch übergreifende Ansätze und Denkstile geprägt sein kann –

wie es auch sinnvoll sein kann, einmal eine Philosophin/einen Philosophen in den Mittelpunkt zu stellen, um z. B. die Bezüge zwischen Biographie und philosophischer Arbeit zu thematisieren, oder einen spezifischen Kulturkreis als mehr oder minder prägende Kraft für philosophisches Denken kennenzulernen. Es geht dann immer darum zu reflektieren, dass Philosophieren nicht in einem luftleeren Raum stattfindet, sondern durch eine Vielzahl von Kräften geprägt wird, deren Effekte – Potentiale und Limitationen – zu reflektieren sind. (Die Begründung des Einbezugs sog. außereuropäischer Philosophien beruht dann nicht darauf, dass sie „außereuropäisch“ sind, sondern dass man möglichst unterschiedliche und kontroverse Zugänge zu den behandelten Themen sucht.)

3) Ausgestaltung der Themenfelder/Reflexionsbereiche

Abgesehen von verschiedenen Abgrenzungsfragen (z. B.: Warum gehört z. B. die Behandlung von Utopien und von Konzepten der Lebenskunst zum Bereich der Metaphysik und nicht zur Ethik?) ist mir die Beschreibung und interne Gliederung der Reflexionsbereiche nicht immer verständlich.

Ich hätte erwartet, dass unter „Inhalte“ allgemeine Themen, die den Reflexionsbereich als solchen charakterisieren, angegeben werden, so dass die „möglichen Schwerpunkte“ konkretisierende Beispiele nennen. Dies scheint mir aber vielerorts nicht der Fall zu sein, so dass „Inhalte“ und „Schwerpunkte“ auf derselben Konkretionsstufe liegen.

Bezüglich der Schwerpunkte ist mir nicht deutlich geworden, worauf deren Auswahl beruht. Sollen „mögliche“ Schwerpunkte nur unverbindliche Anregungen bieten, so müsste dies durch die Offenheit der Liste deutlich werden – und dann müsste man eigentlich keine erstellen. Sollen die angeführten Schwerpunkte aber die „allein möglichen“ sein, so fände eine Auswahl statt, die eines Kriteriums bedürfte. Dieses könnte in der Systematik von Forschungsfragen und ihren Antwortversuchen liegen, doch scheint dies hier nicht angezielt worden zu sein.

Darüber hinaus scheinen mir vielerorts nicht „Schwerpunkte“, sondern bereits mögliche Positionen angegeben zu werden, was ich dann richtig finde, wenn beide klar unterschieden und zugeordnet werden. Zum Beispiel skizziert die Formulierung „der Mensch als Natur-, Vernunft-, Geist- und Kulturwesen“, die jetzt als möglicher Schwerpunkt genannt wird, ja eigentlich bereits bestimmte Antworten – nämlich auf die Frage, welche Kategorien hilfreich sein könnten, um Mensch-Sein zu bestimmen. Als Schwerpunkt wäre also „Anthropologische Grundkategorien“ anzugeben und in Klammern dahinter wäre zu umreißen, welche systematischen Antworten es hier bereits gibt, nämlich „(z. B. der Mensch als Natur-, Vernunft-, Geist- und Kulturwesen u.a.)“. In einer solchen Differenzierung fände ich es hilfreich und wichtig, die Darstellung um beispielhafte Nennungen systematisch wichtiger Lösungsversuche und Positionen zu ergänzen, so dass deren Kenntnis in die Kompetenzförderung eingehen kann. Ein weiteres Beispiel: Bei der Ethik könnte ein möglicher (zu ergänzender) Schwerpunkt „Erkenntnisanspruch ethischer Aussagen“ mit der Klammer (z. B. Nonkognitivismus, Kognitivismus, Universalismus, Relativismus, u.a.)“ ergänzt werden, so dass

einerseits klarer wird, was mit dem Schwerpunkt gemeint ist, und andererseits eine Hilfestellung gegeben wird, wie der Schwerpunkt systematisch erschlossen werden könnte.

Insgesamt sollte die Darstellung der Reflexionsbereiche hinsichtlich ihrer Abgrenzung, internen Differenzierung und inhaltlichen Bestimmung in der Fachkommission also überarbeitet werden.

4. Offene Perspektiven

Ideen, die über traditionelle Konzepte der Fächer hinausweisen, die Fächer des Aufgabenfeldes 2 (Gesellschaftswissenschaften) miteinander kombinieren, modularisieren und aufeinander abstimmen

Vor dem Hintergrund gerade auch der aktuellsten Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz ist absehbar, dass alle Formen der Informationsverarbeitung im weitesten Sinne – also Lesen, Schreiben, Rechnen – womöglich von Maschinen effizienter ausgeführt werden können als von Menschen. Umso wichtiger erscheint es, den Erfahrungsbezug wie auch die Möglichkeit einer radikalen Kritikfähigkeit von Beginn an als leitendes Ziel von „Bildung“ zu verstehen. Es liegt daher in der Logik eines Fachs, welches der gemeinsamen Verständigung über grundlegende, theoretische und praktische Weisen des Selbst- und Weltbezugs dient, dieses bereits in der Grundschule als weltanschaulich neutrales Pflichtfach zu etablieren.

.....

Ich würde mich freuen, wenn mein Gutachten für die Weiterentwicklung des Rahmenlehrplans hilfreich ist, und stehe für Rückfragen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,



Dr. Julia Dietrich