

## Philosophieunterricht in der gymnasialen Oberstufe der Sekundarstufe II Situationsanalyse und hochschuldidaktische Konsequenzen

Von Ekkehard MARTENS (Hamburg)

### I. Problemorientierter Dialog

Für die Existenz einer institutionalisierten Wissenschaft sind nicht nur interne, sachlogische Kriterien wichtig, sondern auch externe Faktoren. Dies gilt auch für die Philosophie. Ihrem Selbstbewußtsein entspricht jedoch selten die äußere Anerkennung. Die Folge dieses Mißverhältnisses sind oft entweder Mangel an Selbstbewußtsein und Resignation mit gleichzeitiger Flucht in die unmittelbare Praxis „des“ Lebens, „der“ Gesellschaft oder „der“ Wissenschaft oder Arroganz gegenüber der „thrakischen Magd“, die auf Nützlichkeit pocht (Platon, Th. 173 cff.; vgl. Aristoteles, Politik I 11). In beiden Fällen stehen „philosophischer Wert“ und „äußerer Nutzen“ ungeklärt und unversöhnt gegenüber. Eine dritte Reaktionsmöglichkeit führt der platonische Sokrates paradigmatisch vor: einen problemorientierten Dialog, in dem die Position des Lehrenden und des Lernenden nicht von vorneherein festgemacht ist. Diese Haltung allein entspricht einer „Philosophie in der veränderten Welt“ (Walter Schulz). Philosophie ist an der Hochschule durch den weitgehenden Wegfall der Philosophikum-Prüfungen allmählich in bedrohlicher Weise zur Luxusbeschäftigung von wenigen Liebhabern geworden, ein „Orchideenfach“; der frühere bildungshierarchische Kanon trägt schon lange nicht mehr. In einer derartigen Situation bekommt die Philosophie an der Hochschule jetzt eine unerwartete neue Besinnungs- und Überlebenschance: in der reformierten gymnasialen Oberstufe (=Kollegstufe) der Sekundarstufe II wird Philosophie Wahl- oder z. T. sogar Wahlpflichtfach. Die Reform ist spätestens mit dem Schuljahr 1976/77 in allen Bundesländern Pflicht. Ausklammern möchte ich hier die spezifischen Probleme des Ethikunterrichts für die *gesamte* Sekundarstufe I und II, der in Bayern und in Rheinland-Pfalz nach den Länderverfassungen eingerichtet worden ist. Soll die Chance, die in der Einführung des Philosophieunterrichts liegen könnte, für die institutionelle Philosophie, für die Berufsaussichten der Philosophiestudenten und vor allem für eine bessere Erziehung der Schüler nicht leichtsinnig verspielt werden, muß die Philosophie die Frage nach dem *an ihr* Wissenswerten zu beantworten versuchen. Eine entsprechende Philosophiedidaktik hätte aber als praktisch fundierte Wissenschaftstheorie zugleich das Wissenswerte im *gesamten* Fächerkanon der Schule zu klären. Im folgenden möchte ich aber lediglich eine Situationsanalyse des Philosophieunterrichts geben und einige didaktische Konsequenzen für den Hochschulunterricht zu ziehen versuchen, der nicht länger seinen Charakter als *Unterricht* verleugnen kann. Didaktik bedeutet dabei nicht eine *cathedra didactica*, die der Philosophie externe (pädagogische, psychologische, sozio-ökonomische) Imperative auferlegen und sie in Ablösung ihrer Botmäßigkeit als *ancilla theologiae, scientiae und emancipationis*<sup>1</sup> zur *ancilla didacticae* machen will, dabei ihrerseits in offener oder versteckter Abhängigkeit von den anderen drei *dominae* oder einer von ihnen. Auch kann kein umgekehrtes Abbildverhältnis das Ziel sein, sondern nur die sokratische Lösung.

<sup>1</sup> Vgl. zu dieser Sequenz O. Marquard, Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In: H. M. Baumgartner, O. Höffe, Ch. Wild (Hrg.), Philosophie, Gesellschaft, Planung (Krings-Kolloquium) (München 1974) (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung) 115 f.

## II. Situationsanalyse

Im Juli 1972 traf die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ (= KMK) eine „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“<sup>2</sup>. Diese Neugestaltung hatte sich zur Realisierung der vorangegangenen Reformbestrebungen als notwendig erwiesen. Die Zielsetzung der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ (1960), durch Reduktion von Stoffkomplexität (der außer in Nordrhein-Westfalen auch die Philosophie zum Opfer fiel) eine „Vertiefung“ des Unterrichts und mehr „geistige Selbständigkeit und Verantwortung“ des Schülers zu ermöglichen, insbesondere im Hinblick auf „Methodenbewußtsein“ und „Verfügbarkeit von Arbeitstechniken“ („Stuttgarter Empfehlungen“ 1961), war mit der Organisationsform und dem Fächerkanon des bisherigen Gymnasiums unvereinbar. Durch eine organisatorische Reform soll daher jetzt die im Zentrum stehende „curriculare Reform“ der Stoffpläne und Unterrichtsweisen eingeleitet werden<sup>3</sup>. Die Jahrgangsklassen sind zugunsten variabler Kurs-Gruppen aufgelöst; das Stoffangebot gliedert sich auf in einen Pflicht- und Wahlbereich mit thematisch bestimmten, Fächern zugeordneten Kursen. Wahlfreiheit, Selbständigkeit und „wissenschaftsnaher Arbeitsstil“ soll besonders im Wahlbereich ermöglicht werden; Leistungen sollen dabei seitens der Schule „begründet und durchschaubar gefordert und bewertet“ werden<sup>4</sup>. Der Pflichtbereich umfaßt drei Aufgabenfelder: das sprachlich-literarisch-künstlerische, das gesellschaftswissenschaftliche, das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische; hinzukommen Religionslehre und Sport. Im Pflichtbereich wird der Philosophie – und nur ihr – ausdrücklich die Funktion eines durchgängigen Unterrichtsprinzips zuerkannt: „Philosophische Fragen, die diese Aufgabenfelder durchziehen, sollen berücksichtigt werden.“ (4.1). Aus dieser vereinbarten Forderung läßt sich ein zusätzliches (externes) Argument für die Notwendigkeit der Philosophie im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium der Gymnasiallehrer der Sekundarstufe II ableiten. Als eigenes Fach wird Philosophie bei der Aufzählung des Fächerangebots genannt, die sich für den Pflicht- und Wahlbereich „vor allem“ anbieten (6.1); neue Fächer können hinzukommen (6.2). Philosophie ist also nach der Vertreibung aus dem Lehrplan (1960) in den Kreis der klassischen Fächer erneut aufgenommen worden und kann sogar eines der Leistungsfächer im Abitur werden (7.7). Inhaltliche Vorentscheidungen über die Funktion der Philosophie könnten in der Zuordnung zu einem der drei Aufgabenfelder vermutet werden, wobei man Philosophie entweder ein szientistisches, hermeneutisches oder emanzipatorisches, jeweils nicht notwendig als dogmatisch unterstelltes Erkenntnisinteresse zuschreiben könnte. Auch eine durch die KMK-Vereinbarung nicht *ausgeschlossene* Nicht-Zuordnung hätte das Erkenntnisinteresse einer „zweckfreien“ Forschung oder gar einer „höchsten Wissenschaft“ zu reflektieren. Diese u. a. in Platons „Charmides“ vorgeführte Zuordnungsproblematik hat Odo Marquard als spezifisch philosophische Problematik der „Inkompetenzkompensationskompetenz“ reformuliert<sup>5</sup>. Wenn man auch die Frage nach der unterrichtsorganisatorischen Zuordnung der Philosophie nicht mit Grundsatzrörterungen überfrachten und eher pragmatisch nach der Anrechenbarkeit abgeleiteter Kurse beantworten sollte, ist die Frage nach der didaktischen Begründung von Philosophie im

<sup>2</sup> Der Text ist im Luchterhand Verlag (Neuwied 1972) erschienen.

<sup>3</sup> A. a. O. 9.

<sup>4</sup> A. a. O. 11.

<sup>5</sup> A. a. O. (s. Anm. 1). Vgl. meine Charmides-Ausgabe bei Reclam (Stuttgart 1977).

Fächerangebot der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II unabweisbar. Sie stellt sich zwar genauso für die übrigen Fächer, ist aber für die klassischen Fächer durch einen eingespielten Hintergrundkonsens unproblematischer, für die möglichen „neuen“ Fächer durch das sanktionierte Prinzip der „Interessen und Neigungen“ (3.2). Für die Philosophie ist weder nach internen noch nach externen Kriterien ein derartiger Konsens zu erwarten, zu diktieren schon gar nicht: sie macht es sich selbst und andere machen es ihr schwer.

Will man weder die beschriebene Mutlosigkeit noch Arroganz als Ausweg aus dem Problem der Problemlosigkeit der Philosophie wählen, könnte man vielleicht den umgekehrten Weg zu gehen versuchen: nicht im Ausgang von den Problemen *der* Philosophie, sondern von den Problemen *für* die Philosophie. Zu fragen wäre also, welche Probleme man der Philosophie (mit)zulösen zutraut, die in den anderen Wissenschaften nicht (allein) gelöst werden können. Eine Entscheidung darüber, ob die Philosophie die zufriedenstellende Antwort geben kann, ist nicht Sache allein des Antwortenden, sondern auch des Fragenden. In einer derartigen Gesprächssituation ist eine wechselseitige Veränderung der Standpunkte zu erwarten. Ein so verstandenes philosophisches Gespräch wäre das erwähnte Paradigma des sokratischen problemorientierten Dialogs. Allerdings stellt sich angesichts der lebensweltlichen Differenzsituation der Probleme, Motivationen und Bedeutungsintentionen der Beteiligten in der konkreten Unterrichtssituation<sup>6</sup> die Frage nach einer Bewältigung oder auch nur Artikulation dieser Differenzen. Der ungezwungene sokratische Dialog in Form des „offenen Unterrichtsgesprächs“ dürfte eher der Ausnahmefall, wenn auch erstrebenswertes Ziel sein. Im Unterschied zu Sokrates (vgl. z. B. den „Laches“) tritt der Lehrer den Schülern in der Rolle des Repräsentanten des „objektiven Geistes“ gegenüber. Selbst bei gutwilliger Absicht des Lehrers, in einem partnerschaftlichen Verhältnis durch eine Eingangsdiskussion das Problembewußtsein der Schüler zu wecken oder zu provozieren und als Ausgangspunkt einer Lektüre oder eines „philosophischen“ Unterrichtsgesprächs zu nehmen, besteht die Gefahr wechselseitiger Unterstellung des als „philosophisch relevant“ Gemeinten. Die erhoffte Lösung des Problems der Problemlosigkeit der Philosophie durch Ausgang von „den“ Interessen oder Problemen „der“ Schüler oder auch „der“ Einzelwissenschaften führt also erneut in die Aporie. Diese Aporie möchte ich als das didaktische Prinzip der aufzuhebenden Differenz von Antizipation und Erfüllung von Problemrelevanz und -lösung formulieren (= Differenzprinzip). Eine bloß additive Wissensvermittlung einer Abbilddidaktik hat sich also in zweierlei Hinsicht als nicht akzeptabel erwiesen: weder als Ausgehen von Fragestellungen „der“ Philosophie noch „des“ Schülers in seiner individuellen und gesellschaftlichen Existenz in einer „wissenschaftlich-technischen Welt“. Das Differenzprinzip dagegen entspricht einer problemorientierten dialogischen Didaktik, d. h. wie jeder andere Unterricht muß auch der Philosophieunterricht einen Lösungsbestand relevanter (für relevant gehaltener) Probleme vorführen, die zugleich Probleme und Lösungen der *Schüler* werden können. Die Konsequenz wäre ein variables Curriculum als Mittelweg zwischen einem geschlossenen und offenen Curriculum, wie ihn offensichtlich auch Hermann Krings, seinerzeit Vorsitzender des Deutschen Bildungsrates, vor Augen hat: „In der Bildungsplanung geht es darum, jene Interaktion, die Bildung heißt, zu

---

<sup>6</sup> Vgl. zu A. Schütz' Konstitutionsanalyse im unterrichtlichen Handeln R. Kokemohr, Zur Funktion sozialer und verständigungsethischer Normen in Lehr-Lern-Prozessen. In: K. Gloy/G. Presch (Hrsg.), Sprachnormen. Bd. II/III (Stuttgart 1976).

ermöglichen. Der Plan steht darum von vornherein unter einem Gebot der Selbstbegrenzung: Er muß immer ein höheres Maß an ausfüllbarem Aktionsraum eröffnen, als er beschränkt. Dort wo der Plan dieses Gebot nicht zu erfüllen vermag, unterbleibt er besser. Ein charakteristisches Beispiel für diese Dialektik ist die sogenannte Curriculumkonstruktion. Da das Curriculum als rationales System von Lernziel, Lerninhalt, Lernschritten und Lernsequenzen, Lernmedien und Lernmethoden, Evaluation und Feedback zwar einerseits zur Rationalisierung und Effektivität eines als notwendig anerkannten Lernprozesses dienen kann, andererseits aber auch zu einer Einschränkung der Interaktion von Lernenden und Lehrenden oder auch zu einer Einschränkung der Aktion des Lehrenden oder des Lernenden je für sich führen kann, wird der Begriff permanent einer Kritik unterzogen. Wegen dieser Ambivalenz wird das Kriterium der Curriculumkonstruktion eben darin liegen müssen, daß es dem Lernenden und dem Lehrenden mehr Interaktionsfeld eröffnet als beschränkt. Die rationale Konsequenz und die bis ins Detail durchgeführte Sequentierung hat rein für sich keinen Wert; sie hat einen Wert als Ermöglichung und als mögliches Korrektiv eines nie allein nach sachlogischen Gesetzen ablaufenden Lernprozesses.<sup>7</sup>

Zumindest bei einer oberflächlichen Rezeption könnte man Hegels Lehrmethode, die er im Niethammer-Gutachten von 1812 für den Philosophieunterricht vorschlug, nämlich Darbieten eines vorgegebenen Stoffes, seiner „Philosophischen Propädeutik“, als Gegensatz zu Krings' Dialektik-Modell verstehen: „Der Lehrer besitzt ihn (sc. den Inhalt); er denkt ihn vor, die Schüler denken ihn nach.“<sup>8</sup> Dieser Gegensatz besteht *nicht* im Hinblick auf die notwendige Antizipation von Problemlösungen als „das resultierende Erzeugniß der Arbeit der denkenden Genie's aller Zeiten“<sup>9</sup>, wohl *aber* im Hinblick auf das didaktische Differenzprinzip. Hegels Bildungsbegriff liegt der bildungstheoretischen Didaktik zugrunde, die von einem aprioristisch gewonnenen Kanon von Werten und Inhalten (Bildungsgut) ausgeht. Im „objektiven Geist“ ist der „subjektive Geist“ der Lernenden vermeintlich immer schon „aufgehoben“. Entsprechend wäre Philosophieunterricht eine Hinführung zu den Gedanken der „großen Philosophen“, vermittelt in kanonisierten klassischen Texten. Ein derartiger Bildungsbegriff hält jedoch einem empirisch und sprachkritisch orientierten Denken nicht mehr stand. Die Alternative dazu muß philosophische Reflexion keineswegs zu einem bloßen Epiphänomen degradieren, wie ich an Robinsohns Curriculumbegriff zeigen möchte, auf den Krings angespielt hat. In seinem 1967 erschienenen bahnbrechenden Buch „Bildungsreform als Revision des Curriculum“<sup>10</sup> artikuliert Saul B. Robinsohn in aller Schärfe das weitverbreitete Mißtrauen gegenüber der bildungstheoretischen Didaktik. In seinem eigenen empirisch-pragmatischen Modell geht Robinsohn von einer objektivierbaren Situationsanalyse von Bedürfnissen und Interessen der Individuen in der Gesellschaft aus, mit der Sequenz von Qualifikationen, Zielen, Inhalten, Lehrmethoden und -medien, Lernerfolgskontrollen. Bildung und Erziehung ist nicht (nur) Selbstzweck, sondern hat (auch) funktionalen Charakter, wie vor allem John Deweys Er-

<sup>7</sup> H. Krings, Neues Lernen (München 1972) 69 f.; vgl. auch a. a. O. 31 zur Aporie des „logischen Diskurses“ bei Sokrates als Provokation der Kreativität seiner Gesprächspartner.

<sup>8</sup> G. W. F. Hegel, in: Philosophische Propädeutik, Gymnasialreden und Gutachten über den Philosophieunterricht. Glockner-Jubiläumsausgabe. Bd. 3 (Stuttgart 1961) 312.

<sup>9</sup> A. a. O. 312.

<sup>10</sup> S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung (Neuwied/Berlin 1972).

ziehungsphilosophie betont hatte<sup>11</sup>. Curriculum bedeutet also gegenüber der herkömmlichen Didaktik eine Ausweitung der Aufgabenstellung, zudem auf empirisch-pragmatischer Basis. Wenn auch von Robinsohn mit seiner Betonung der ständigen Kontrolle und Korrektur der Ergebnisse durch Experten und die Betroffenen kein „geschlossenes“, deduktives Curriculum beabsichtigt war, rief es dennoch viele Kritiker auf den Plan. In der Tat ist zu fragen, wie es den Technokratie- und Dezinismungsverdacht vermeiden kann, ohne andererseits in den Verdacht ideologisch verstandener Emanzipation zu geraten. Will man mit dem Aufgeben eines aprioristischen Vernunftprinzips gleichwohl nicht die Forderung nach Legitimation von Zielen opfern, bietet sich die insbesondere von Friedrich Kambartel ausgearbeitete Methode „moralischen Argumentierens“ an<sup>12</sup>. Auch Kambartel geht von einer Situationsanalyse aus, die durch einen Vermittlungszusammenhang von Bedürfnissen und Interessen gekennzeichnet ist und bei unproblematischer Zielsetzung einen technischen Diskurs zur Bereitstellung der erforderlichen Mittel verlangt. Eine Interessen- und Zielkollision dagegen soll durch praktischen Diskurs nach dem Prinzip der Transsubjektivität gelöst werden. Die unvermeidbare Differenz zwischen faktischem Beratungskreis und dem Kreis der von den Beratungsergebnissen Betroffenen macht nach Kambartel zugleich ein „Mitdenken für andere“ und deren Zustimmung, die auch Korrektur sein kann, notwendig<sup>13</sup>. Illusionär, da auf die Dauer faktisch undurchführbar, und dogmatisch wäre der Versuch, individual- und gruppenegoistische Entscheidungen für andere als allgemeinverbindlich zu etablieren. Dieser Versuchung ist ein offenes wie ein geschlossenes Curriculum in gleicher Weise ausgesetzt, wenn auch nur in idealtypischer Pointierung. Ein variables Curriculum, das den pragmatischen Ansatz Robinsohns mit dem genuin philosophischen Legitimationspostulat verbindet<sup>14</sup>, wäre nach dem didaktischen Differenzprinzip zu entwerfen, das Antizipation und Akzeption ermöglicht, aber nicht erzwingt. Das Prinzip hätte besondere Bedeutung für die konkrete Unterrichtsdurchführung, etwa unter den Aspekten der Unterrichtsmedien<sup>15</sup> und der Lernerfolgskontrolle<sup>16</sup>, muß jedoch bereits im didaktischen Ansatz leitend sein. Nach meiner mehr

<sup>11</sup> J. Dewey, *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die Philosophie der Pädagogik (Braunschweig 1930); vgl. auch in: E. Martens (Hrsg.), *Texte der Philosophie des Pragmatismus*. Peirce, James, Schiller, Dewey (Stuttgart 1975) 205 ff.

<sup>12</sup> F. Kambartel, *Moralisches Argumentieren – Methodische Analysen zur Ethik*. In: ders. (Hrsg.), *Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie* (Frankfurt/M. 1974) 54–72. Vgl. die Aufnahme und Entwicklung des konstruktivistischen Ansatzes, insbesondere Kambartels, für die Curriculumtheorie in den Beiträgen von Künzli, Gatzemeier, Frey, Füglistner in: R. Künzli (Hrsg.), *Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation* (München 1975).

<sup>13</sup> A. a. O. 68.

<sup>14</sup> Beides ist auch in der *Philosophie* des Pragmatismus verbunden, entgegen weitverbreiteten Vorurteilen; vgl. hierzu E. Martens, Einleitung zu: ders. (Hrsg.), *Texte der Philosophie des Pragmatismus* (Stuttgart 1975). Vgl. auch die Aufsatzsammlung von H. Lenk, *Pragmatische Philosophie* (Hamburg 1975); leider fehlt jeder Hinweis auf Peirce; vgl. bes. 11 ff., 308 ff.

<sup>15</sup> Vgl. in der Reihe „Materialien für die Sekundarstufe II/Philosophie“ im Schroedel Verlag: E. Martens u. a., *Diskussion, Wahrheit, Handeln* (Hannover 1974); dort wird der Versuch gemacht, durch entsprechende Arbeitsvorschläge und Informationen philosophische Texte als für Schüler akzeptable Problemantworten zu rekonstruieren, verbunden mit überprüfbareren Alternativvorschlägen; zusätzlich thematisieren einige der dort abgedruckten Texte den problemorientierten Dialog ausdrücklich (z. B. Platons Apologie, von Weizsäcker, Peirce).

<sup>16</sup> Vermutlich liegen die größten Schwierigkeiten eines Philosophieunterrichts, der das didaktische Differenzprinzip zu praktizieren versucht, im Zwang, Lernerfolg kontrollieren zu müs-

allgemeinen Begründung einer „dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik“ will ich im folgenden zu einigen inhaltlichen Antizipationen übergehen<sup>17</sup>.

Zuvor möchte ich einige der herausgearbeiteten Grundsätze noch einmal zusammenfassen: 1) *nicht* reine Stoffdarbietung philosophischer Grundfragen (Inhalte, Methoden), Positionen der Philosophiegeschichte, einzelner Denkrichtungen oder Disziplinen, bloß formale Denk- und Sprachschulung, *sondern* Ausgang von Problemen aus dem Handlungszusammenhang der Schüler (wobei ihr Problembewußtsein oft erst provoziert und artikuliert werden muß als Teil der philosophischen Arbeit), zu deren Lösung dann die zunächst abgelehnten Stücke benutzt werden können, möglichst in interdisziplinärer Zusammenarbeit mit anderen Fächern; 2) *nicht* Vermittlung einer Bildungssprache als bloße Reproduktion (abstraktes Niveau, Fremdwörter, semantische Umdeutung, Anspielungen auf weiteren bildungssprachlichen Kontext), *sondern* zur Vermeidung von Sprachbarrieren und leeren Geredes Vermittlung als Rückübersetzungsprozeß von bildungssprachlichen Sätzen in Äußerungen (Umgangssprache) in einer Sprecher-Hörer-Situation; 3) *nicht* Ausgehen von ganzen Theorien (*der* Marxismus, *die* Vernunft, Platon etc.), *sondern* schrittweiser Aufbau eines Argumentationszusammenhangs (mit Rückfragen zum Wort- und Sinnverständnis); 4) *nicht* präsentierbare fertige Lösungen, *sondern* Fragen und Antworten kritisch lehren und lernen; 5) *nicht* einseitig lehrer- oder schülerbezogene Methode, *sondern* argumentatives, überprüfbares Vorgehen. Diese Grundsätze werden insbesondere beim platonischen Sokrates, bei Peirce, beim späten Wittgenstein und bei den Konstruktivisten entwickelt und praktiziert.

Inhaltliche Antizipationen müssen sich bei einem dialogisch-pragmatischen Ansatz an Robinsohns Curriculum-Sequenz orientieren. Eine Situationsanalyse ist jedoch auf keinen Fall rein empirisch zu gewinnen, sondern enthält notwendig Verallgemeinerungen. Gefordert wird heute zunehmend auch in der Fachphilosophie der Ausgang von der konkreten Situation des Menschen (vgl. außer W. Schulz vor allem R. Bernsteins „Praxis und Handeln“). „Die geistige Situation der Zeit“ zu erfassen würde jedoch bereits einen bestimmten philosophischen Ansatz implizieren: Jaspers' Buch aus dem Jahre 1931 wäre etwa von dem eines Marxisten zu unterscheiden. Trotzdem läßt sich wahrscheinlich für die gegenwärtige Situation Übereinstimmung über eine zunehmende Formung des individuellen, beruflichen und gesellschaftlich-politischen Lebens durch Wissenschaft und Technik erzielen. Auch wird die Behauptung kaum bestritten werden, daß diese „Verwissenschaftlichung“ neben den unbestreitbaren Vorteilen des technischen Fortschritts und der kritischen Aufklärung über unhaltbare Normen-

---

sen. Zunächst bieten sich die Kriterien an, die in allen mehr verbal ausgerichteten Fächern (Deutsch, Gemeinschaftskundeunterricht z. B.) angewandt werden. Ein Testverfahren kann bestimmte, klar abgrenzbare kognitive Fähigkeiten des Schülers überprüfen, kann aber in einer Überbetonung den Unterricht zur Stoffrezeption reduzieren. Auch für das Fach Philosophie ist eine Kommission eingesetzt worden, die nach dem KMK-Beschluß vom 6. 2. 1975 „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ festsetzen soll (vgl. die Hefte zu einzelnen Fächern im Verlag Luchterhand, Neuwied 1975). Vgl. zur Lernkontrolle: R. Uhle, Zur Intersubjektivitätsdifferenz in der Schülerbeurteilung durch essayistische Arbeiten oder informelle Tests. Erscheint in: Pädagogische Rundschau (1977).

<sup>17</sup> Eine Ausarbeitung meiner „Dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik“ ist im Erscheinen (Schroedel). Vgl. auch E. Martens, Ist Tugend lehrbar? – Zum praktischen Diskurs im Philosophieunterricht (Vortrag gehalten im Kolloquium „Philosophie am Gymnasium“ auf dem XI. Deutschen Kongreß für Philosophie, Göttingen, 5.–9. 10. 1975). Erscheint in den Kongreßakten.

und Wertsysteme zugleich eine Orientierungskrise mitverursacht hat, verbunden mit den verschiedenen Formen manifester Entfremdung. Wissenschaft wird vielfach als einzige Form der Wahrheitserkenntnis angesehen, die in naiven Formen eines Positivismus jede Zieldiskussion aus der rationalen Diskussion auszublenden droht. Zu klären wären daher Verfahrensweisen und Leistungskraft der Wissenschaften, die den Schülern aus den einzelnen Unterrichtsfächern ansatzweise vertraut sind. Wissenschaft ist dabei nicht als Produkt, sondern als „Hervorbringen von Lehrbarem“<sup>18</sup> und Lösungsversuch einer Fragestellung zu vermitteln, somit in ihrem anthropologisch-praktischen Fundament. Wissenschaft ist ein sprachlicher Vorgang und kann daher zweitens nicht ohne Kenntnis von Logik und Sprachtheorie verstanden werden. Beides, Wissenschaftstheorie wie Logik und Sprachtheorie, ist systematische, wenn auch nicht notwendigerweise didaktische Voraussetzung für den dritten Bereich des Philosophieunterrichts, für Ethik, Staats- und Gesellschaftstheorie<sup>19</sup>. Ziel ist jedoch in allen drei Bereichen (vgl. die drei Aufgabenfelder und die Zuordnungsproblematik), wenn auch mit unterschiedlichem Ansatz, eine überprüfbare Handlungsorientierung, die sowohl bloße Gesinnungs- wie bloße Denkschulung überwindet. Dieses Ziel legitimiert sich durch das populärphilosophische Interesse der Jugendlichen, das sich auf „Sinnfragen“ der Soziologie, Politologie, Psychoanalyse, Literatur und auf Meditations- und Religionsgemeinschaften bezieht und vielfach Ausdruck eines „existentiellen Vakuums“ (V. E. Frankl) ist. Die Erwartung der Schüler an die Philosophie, sie solle bei der Lösung von „Lebensproblemen“ helfen, sollte ihnen nicht als naiv ausgedeutet, sondern als Herausforderung an eine „bloß akademische“ Philosophie ernstgenommen werden, will man nicht ihre Heils-Leere einer Heils-Lehre überlassen. Denn nicht die Erwartung einer Lösung, sondern lediglich die erhoffte Direktheit dieser Lösung ist naiv. Eine Klärung der Problemstellungen, Abwehr vorschneller Lösungen und schrittweise Überwindung der Aporie ist Aufgabe des Philosophieunterrichts. Wieweit sie erfüllt werden kann, hängt vom Einsatz und Wissen der Lehrer ab, von den Unterrichtsmedien, unterrichtsorganisatorischen Regelungen (Zahl der Wochenstunden, Prüfungsfach, Fachattraktivität trotz Numerus-clausus-Druck etc.) und vom Stand der Hochschulphilosophie. Ein vollständiger und sukzessiver Durchgang durch den beschriebenen Kreis wäre nicht erforderlich, bei jedem Einzelkurs wäre aber der Zusammenhang mit ihm zu begründen und die erforderliche begriffliche und methodische Strenge sicherzustellen, wenn auch ein Methodenpurismus nicht über den Inhaltsaspekt dominieren sollte. Die Themenwahl und Durchführung der einzelnen Kurse kann nur von der konkreten Lehr-Lern-Situation der Kursteilnehmer (Lehrer und Schüler) ausgehen. Der Raum für hier nichtgenannte Kurse sollte auf keinen Fall beschnitten werden (z. B. Ästhetik, Metaphysik, Religionsphilosophie), sondern der angedeutete Kreis sollte lediglich als Argumentationshilfe dienen. Einen Kanon klassischer Themen, Methoden und Texte gibt es nicht, wenn man jedenfalls das didaktische Differenzprinzip ernstnimmt.

Die bisher vorliegenden Richtlinien o. ä. zum Philosophieunterricht lassen in der Regel ein befriedigendes didaktisches Konzept vermissen, das bisher in der Tat noch

<sup>18</sup> H. v. Hentig, *Magier oder Magister?* (Frankfurt a. M. 1974) (Suhrkamp st 207) 115 ff. (zuerst Stuttgart 1972).

<sup>19</sup> Vgl. hierzu die KMK-Vereinbarung, a. a. O. 9 (s. Anm. 2) zur generellen Zielsetzung: „Die Notwendigkeit, allen Schülern grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen systematisierend und problematisierend zu vermitteln, sie auf staatsbürgerliches Handeln vorzubereiten und zu allgemeiner Kommunikation zu befähigen, blieb unbestritten.“ Offen bleibt dabei, wie diese Postulate begründet und realisiert werden können. Ohne Philosophie ist beides nicht zu leisten.

nicht entwickelt wurde. Insgesamt läßt sich bei fast allen Kultusministerien eine starke Tendenz zur Einrichtung eines regulären Faches Philosophie feststellen. Dabei ergibt sich folgendes vorläufiges Bild (Stand: Ende 1976): kurz vor Fertigstellung oder in Arbeit sind Richtlinien in Niedersachsen, Bremen, Hessen und im Saarland; in Bayern und Rheinland-Pfalz liegen bereits Richtlinien für den Ethikunterricht in der gesamten Sekundarstufe I und II vor, sie werden auch für den Philosophieunterricht vorbereitet; in Schleswig-Holstein und in Hamburg ist Philosophie Pflichtalternative zum Religionsunterricht (ohne Abmeldung), in Baden-Württemberg und traditionell in Nordrhein-Westfalen Wahlfach gemäß der KMK-Vereinbarung. Natürlich bedürften die Richtlinien einer genauen Analyse. Insgesamt aber läßt sich in ihnen eine starke Betonung von Wissenschaftstheorie und praktischer Philosophie feststellen. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz sowie das didaktische Differenzprinzip ist, wenn überhaupt, nur im didaktischen Vorspann, kaum in der didaktisch-methodischen Durchführung zu finden<sup>20</sup>. In der Regel nimmt man nur eine abbildhafte und zu anspruchsvolle Umsetzung der disziplinentorientierten Hochschulphilosophie vor. Noch abzuwarten sind die Ergebnisse der Philosophiedidaktikgruppe der „Allgemeinen Gesellschaft für Philosophie“. Fachdidaktik hängt zwar stark vom Stand der Fachwissenschaft ab, umgekehrt aber werden durch die Etablierung als *Schulfach* neue Anforderungen an die Fachwissenschaft gestellt. Spätestens dann nämlich wird deutlich, daß auch die Fachwissenschaft nicht ohne didaktische Reflexion auskommt. Diesen Zusammenhang möchte ich zum Schluß an einigen hochschuldidaktischen Konsequenzen für das Fach Philosophie zeigen: als Lösungsversuch einer gestellten Aufgabe nach vorangegangener Situationsanalyse. Die erste Konsequenz wäre bereits die durchgeführte Analyse.

### III. Hochschuldidaktische Konsequenzen

Zunächst ist zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Hochschuldidaktik zu unterscheiden, wenn sie auch miteinander verbunden sind. In allen drei Fällen ist die Breite des Aufgabengebietes immer mitgemeint, die durch den Curriculumbegriff abgedeckt ist. Unter Allgemeiner Didaktik versteht man eine Theorie des gesamten schulischen Lehrplans (Frage nach dem *Was*) und seiner Vermittlungsmethoden (Frage nach dem *Wie*); Teilgebiete sind u. a. die Didaktik der einzelnen Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) und des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens. Eine Fachdidaktik hat als Gegenstandsbereich Lehrplan und Vermittlungsmethoden eines Einzelfaches im Schulunterricht. Hochschuldidaktik, die man ebenfalls in allgemeine (interdisziplinäre) und fachspezifische unterscheiden kann, bezieht sich entsprechend auf den Hochschulunterricht. Der Hochschule kommt die Doppelaufgabe von Forschung und Lehre zu, genauer aber die Trias von Forschung, Lehre und *Lernen*. Vor allem die dritte Aufgabe unterstreicht die Ausbildungsfunktion der Hochschule. Für das Fach Philosophie bedeutet die Einführung als *Schulfach* eine Neugruppierung der Lernenden: zu den vier Gruppen der „reinen“ Fachstudenten (Nur-Doktoranden), der „Liebhaber“ aus anderen Fächern, der Nebenfachprüfungs-Studenten (Zweifach zur Promotion, Vordiplom in Psychologie etc.) und der Studenten des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums o. ä. (in der Stufenlehrausbildung, z. B. in Nordrhein-Westfalen)

<sup>20</sup> Vgl. hierzu den Überblick von E. Martens, Diskussion und Wahrheit. Entwurf einer konsenstheoretischen Philosophiedidaktik, in: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Neue Folge 7 (1974) 2-4.



kommen jetzt die Haupt- und Nebenfachstudenten für das Höhere Lehramt in der Sekundarstufe II hinzu, in einzelnen Ländern mit Ethikunterricht auch für die gesamte Sekundarstufe I und II. Ein Sonderfall wäre vor allem an Gesamthochschulen die Gruppe von Studenten, die sich nicht auf einen akademischen, sondern praktischen Beruf vorbereiten (Ingenieure, Sozialpädagogen etc.; Fachhochschule). Ihnen entspräche die in der gegenwärtigen Situation zunehmende Gruppe von Schülern in der gymnasialen Oberstufe, die kein Hochschulstudium anstreben, erst recht natürlich in der integrierten Sekundarstufe II<sup>21</sup>. Die hochschuldidaktischen Konsequenzen für die verschiedenen Gruppen wären je nach Bundesland und Hochschule differenziert zu prüfen. Dabei könnten vor allem folgende Gesichtspunkte leitend sein.

An erster Stelle wäre eine Bewußtseinsänderung der Lehrenden des Faches Philosophie an der Hochschule im Hinblick auf ihre eigene Tätigkeit erforderlich. Erstens kann rein äußerlich gesehen die Einführung des Philosophieunterrichts die Existenz der Institution Philosophie sichern helfen, schon dadurch, daß sie sich mehr als bisher auf ihren spezifischen Nutzen besinnt. Zweitens ist Forschen von Lehren und Lernen nicht zu trennen: das Erforschen und Erkennen von etwas ist nicht allein im intuitiven, privaten Zugriff zu leisten, sondern bedarf *zugleich* der Mitteilung und der Überprüfung durch andere, die die Forschungsergebnisse in ihrer Richtigkeit und Relevanz in einem problemorientierten Dialog überprüfen<sup>22</sup>. Drittens ist Hochschuldidaktik der Philosophie eine Selbstanwendung der praktischen Philosophie, Reden *über* Praxis zugleich *Vollzug* von Praxis als Ziel- und Mittelreflexion des eigenen Tuns. Hier wäre die Probe aufs Exempel zu machen<sup>23</sup>. Allerdings wehren sich gerade Philosophen zu Recht gegen eine zwar nicht notwendige, aber naheliegende externe, „verschulende“ Steuerung ihres Tuns, wie sie etwa Adorno formuliert: „Das Problem der immanenten Unwahrheit der Pädagogik ist wohl, daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert. Dadurch allein schon dürften die Kinder unbewußt sich betrogen fühlen. Nicht bloß geben die Lehrer rezeptiv etwas bereits Etabliertes wieder, sondern ihre Mittlerfunktion als solche, wie alle Zirkulationstätigkeiten vorweg gesellschaftlich ein wenig suspekt, zieht etwas von allgemeiner Abneigung auf sich.“<sup>24</sup> Ähnlich lehnt Kambartel „didaktische Rücksichtnahme“ als irrationales Vorgehen ab und unterscheidet davon den „didaktisch guten Aufbau“ und dessen didaktische Darstellung als „in ihrem

<sup>21</sup> Eine Integration von allgemein- und berufsbildender Sekundarstufe II hat 1969 die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates empfohlen. Die KMK-Vereinbarung schließt sich jedoch „stärker an die Vorschläge der Westdeutschen Rektorenkonferenz (s. Trennung) an, ohne die von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates gegebenen Zielsetzungen aus den Augen zu verlieren“. A. o. O. 7 (s. Anm. 2). Vgl. Kollegstufe NW. Strukturfortführungen im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, H. 17 (Ratingen 1972).

<sup>22</sup> Vgl. G. Ryle, *Der Begriff des Geistes* (Stuttgart 1969) bes. 391 ff., 424 ff.; I. Scheffler, *Die Sprache der Erziehung* (Düsseldorf 1971) 86 ff., 107 ff.; H. von Hentig, *Magier oder Magister?* (Frankfurt a. M. 1974) (Suhrkamp st 207) bes. 115 ff.; das Sonderheft „Wissenschaftsdidaktik“ der Neuen Sammlung, 5/1970, Göttingen.

<sup>23</sup> Eine ähnliche Forderung erhebt auch G. Schischkoff in seiner Kritik an dem resignativen Ton der Referate auf dem Krings-Kolloquium (a. a. O., s. Anm. 1), in: ders., *Kritische Bemerkungen zu einem Münchner Kolloquium*, in: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 29 (1975) bes. 101 ff. Vgl. auch a. a. O. 30 (1976) 413–434.

<sup>24</sup> Th. W. Adorno, *Tabus über den Lehrberuf* (1965). In: ders., *Stichworte. Kritische Modelle* 2 (Frankfurt a. M. 1969) (Suhrkamp es 347) 73.

Fundament und von Schritt zu Schritt („total kritisch“) begründete Konstruktion“<sup>25</sup>. Zum „didaktisch guten Aufbau“ gehört ferner, wie gerade Kambartel zweifellos zu verstehen ist, auch Rechenschaftgeben über das „normative Fundament“ der Tätigkeit Wissenschaft, hier der Philosophie. In einem problemorientierten Dialog wäre Aufgabenwahl und -lösung zu rechtfertigen. Ein prinzipieller Widerspruch zur „reinen Forschung“ besteht nur bei einer Mißachtung des Kantischen Satzes, daß Erkenntnis zwar *mit* der Erfahrung *anhebt*, aber nicht *aus* ihr *entspringt*. Die drei von K. Ulich beschriebenen Richtungen einer Hochschuldidaktik<sup>26</sup> wären allerdings in ihrer Einseitigkeit kaum akzeptabel: die „technologisch-affirmative“ Richtung (Effizienz der Unterrichtsvermittlung), die „kritisch-integrationalistische“ Richtung (forschendes Lernen, kaum Zielkritik) und die „sozialistisch orientierte“ Richtung (gesellschaftskritische Projektarbeit), die während der Studentenunruhen den Ausgangspunkt der neuen Disziplin „Hochschuldidaktik“ gebildet hatte.

Teil einer Hochschuldidaktik für Philosophie wäre die Disziplin über „Lehren und Lernen“<sup>27</sup>. Ferner wäre im Hinblick auf das Lehrstudium eine genaue Analyse der vorhandenen Richtlinien und Unterrichtsmedien (Schulbücher, Unterrichtsmodelle in den Curricula, Rundfunk- und Fernsehsendungen) erforderlich, um darauf, soweit notwendig, kritisch reagieren zu können, zumal in der Curriculumarbeit die Prinzipien der Expertenbefragung und Revision betont werden. Natürlich wäre auch eine Bestandsaufnahme der eigenen institutionellen Stellung unerlässlich<sup>28</sup>. Zum Unterricht der Philosophie selber wäre zunächst das triviale Mißverständnis einer Angleichung von Hochschul- und Schulunterricht im Umfang und im Reflexionsniveau abzuwehren; wohl aber sollten, unbeschadet *reiner* Forschungsseminare, *auch* Themen und Texte im Hinblick auf ihre mögliche schulische Verwertbarkeit behandelt werden, abgesehen von einer notwendigen Strukturierung eines Teils des Lehrangebots im Hinblick auf die jeweilige Prüfungs- und Studienordnung. Für *jede* Lehrveranstaltung wären allerdings die genannten didaktischen Prinzipien zu berücksichtigen<sup>29</sup> – auch Hochschullehrer und Studenten der Philosophie haben artikulierbare und überprüfbare Motive und Gründe für ihre Tätigkeit. Schließlich ist die Arbeit an Fragen einer Fachdidaktik für Philosophie in *Zusammenarbeit* von Philosophen und Erziehungswissenschaftlern zu leisten, soll ein *wechselseitiger* Dilettantismus vermieden werden. Der institutionelle Ort einer derartigen Fachdidaktik wird sich nach dem Ort der übrigen Fachdidaktiken der jeweiligen Hochschule richten, also entweder am Seminar für Erziehungswissenschaften oder

<sup>25</sup> F. Kambartel, Thesen zur didaktischen Rücksichtnahme. Unveröff. Manuskript (Konstanz 1975).

<sup>26</sup> K. Ulich, Hochschulreform und Hochschuldidaktik: Der politische Kontext und die gesellschaftliche Basis; Einleitung zu: ders. (Hrsg.), Aktuelle Konzeptionen der Hochschuldidaktik (München 1974) 14 f.

<sup>27</sup> Vgl. auch G. Buck, Lernen und Erfahrung (Stuttgart u. a. 1967); hinzuweisen wäre auch auf Sokrates, Peirce, Dewey, den späten Wittgenstein und die Konstruktivisten (insbesondere Kuno Lorenz); vgl. oben Anm. 22. Hinzu kämen Mediendidaktik, Unterrichtstechnologie, Lernpsychologie.

<sup>28</sup> Vgl. das Krings-Kolloquium (s. Anm. 1), ferner: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.), Philosophie. Zur Situation des Faches Philosophie an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, 1974 (München 1974) (= Materialien 5); vgl. zum Workshop „Rolle und Funktion der Philosophie“, in: ZphF 1/1975, 152 f.

<sup>29</sup> Vgl. zur Vorlesungs- und Seminar methode: M. Horkheimer, Fragen des Hochschulunterrichts (1953), in: ders., Sozialphilosophische Studien (Frankfurt a. M. 1972) 172–187.

Philosophie sein. Nicht zuletzt wären auch Schulhospitationen während des Studiums für die zukünftigen Philosophielehrer, ihre Lehrer und die Fachdidaktiker wünschenswert. Auch für die hochschuldidaktischen Aktivitäten im Fach Philosophie, die erst am Anfang stehen, gilt nach v. Hentig, „daß das Lernschicksal der Lehrer notwendig zum Lernschicksal der Schüler“ wird<sup>30</sup> – und das Lernschicksal bestimmt weitgehend das Lebensschicksal.

## Probleme philosophischer Systematik im Hinblick auf Studienplanung

Von Reinhart Klemens MAURER (Berlin)

### *A) Die Notwendigkeit von Studienplanung im Fach Philosophie*

In bestimmter, geradezu „existentieller“ Hinsicht bleibt der Philosophie heute gar nichts anderes übrig, als praktisch zu werden. Da sie seit langem ihren hauptsächlichen Ort in der Forschung und Lehre an Hochschulen hat, muß sie sich Gedanken machen, wie sie diesen ihr eingeräumten Platz sinnvoll ausfüllen kann, zumal er zur Zeit von Verengung bedroht ist. Was immer die Gründe hierfür sein mögen – einige werden im Folgenden berührt –, die Philosophie gerät unter die Notwendigkeit, sich nach außen darstellen zu müssen. Außen heißt hierbei: gegenüber den anderen Fächern, gegenüber den Hochschul- und sonstigen Bildungsverwaltungen, gegenüber den Bildungspolitikern und womöglich auch der Öffentlichkeit.

Nun kann solche Selbstdarstellung wieder in mehr philosophischer Form geschehen, etwa in Abhandlungen und Reden zu den Themen mit „noch“: „Hat die Philosophie noch einen Gegenstand?“ oder „Wozu noch Philosophie?“. Doch gibt es auch eine Form, die einfach durch die Notwendigkeit ihrer hochschulpädagogischen Darbietung erzwungen wird, nämlich ihre Beschreibung im Rahmen eines Studienplans. Diese Selbstdarstellung, die nicht nur nach außen, sondern auch nach innen zielt, indem sie primär für die Studenten des Fachs bestimmt ist, aber auch der gemeinsamen Selbstverständigung der Lehrenden und Lernenden dienen kann, tritt in die Reihe der übrigen Studienpläne. Die Philosophie als Studienfach ist gehalten, diese Arbeit auch für sich zu leisten, zumal wenn sie Anspruch darauf machen will, Hauptfachstudenten im Rahmen eines Lehramtsstudiums auszubilden. Darin aber liegt ihre einzige Ausbildungsfunktion von einigem Volumen nach der teilweise schon vollzogenen, teilweise geplanten Abschaffung des Philosophicums. Und schlecht ist diese Möglichkeit, die sich ja durch die Reform der gymnasialen Oberstufe in prinzipiell allen Bundesländern bietet, keineswegs. Ermöglicht sie doch einer, freilich nicht unbegrenzten Anzahl von Studenten, Philosophie mit einem relativ sicheren Berufsziel zu studieren. Mit ihnen dürfte eine fruchtbare philosophische Arbeit eher möglich sein als mit großenteils uninteressierten Philosophicumskandidaten, die ohnehin nur wenig Zeit und Energie in die Philosophie investieren können, selbst wenn sie es wollten.

Sicher ist es kein vornehmes Unterfangen, über die Philosophie zum Zwecke der

<sup>30</sup> H. v. Hentig, *Die Wiederherstellung der Politik* (Stuttgart/München 1973) 196; dieses Zitat verdanke ich Herrn A. W. Röhrig (Hamburg).