

1 Philosophie-Curricula als Instrumente zur Steuerung des Unterrichts

Roland W. Henke

1.1 Der didaktische Sinn inhaltlicher Vorgaben

Die Hauptaufgabe von Lehrplänen besteht darin, den Unterricht – u. a. über den Einfluss auf die Konzeption von Schulbüchern – zu steuern. Diese Steuerungsfunktion bezieht sich zuerst einmal auf die auszuwählenden Inhalte. Keines der gegenwärtig in Deutschland gültigen Philosophie-Curricula kommt ohne Inhaltsvorgaben aus, die sich zumeist an den klassischen philosophischen Disziplinen orientieren. Das mag prima facie verwundern: Da das Philosophieren eine prinzipiell an jedem Inhalt vollziehbare spezifische Methode des Denkens ist, gibt es gleichsam von Natur aus keine ausgezeichneten Inhalte, die für sein Erlernen innerhalb der Institution Schule besonders geeignet sind.

Dennoch hat die Festschreibung von an den klassischen philosophischen Disziplinen ausgerichteten *Inhalts- oder Themenfeldern* einen guten Sinn. In diesen Disziplinen liegt nämlich eine in langer Tradition ausgebildete Verdichtung professioneller philosophischer Reflexion vor, u. a. in Form von ausgearbeiteten Grundpositionen. Ihre gedankliche Rekonstruktion kann das Philosophieren in besonderer Weise üben – zum einen, weil vergangene Denkanstrengungen hier einen exemplarischen und für den Lernprozess besonders förderlichen Niederschlag gefunden haben, zum anderen weil so das schulische Philosophieren auf Probleme fokussiert wird, denn die Denkbemühungen innerhalb der klassischen Disziplinen kreisen eben um zentrale philosophische Problemstellungen.

Damit ist allerdings noch nichts darüber gesagt, *welche* Inhaltsfelder didaktisch besonders geeignet sind. Philosophie-Lehrpläne sollten hier eine Festlegung vornehmen, die ausweisbaren Kriterien genügt und dabei vertretbare

Intentionen der Werteerziehung verfolgt, die vornehmlich bei der Auseinandersetzung mit Themen der praktischen Philosophie eine Rolle spielen.

Der intensiveren Auseinandersetzung mit ausgewählten Inhalts- oder Themenkreisen wird gewöhnlich eine *Einführungsphase in das Philosophieren* vorangestellt. Diese im Unterricht bewährte Praxis sollte in Philosophie-Curricula gespiegelt werden, die somit auch für die Festlegung von speziellen Inhalten des Einführungsunterrichts didaktisch legitimierbare Entscheidungen treffen müssen. Dabei könnten sie z. B. nach dem Prinzip des Spiralcurriculums schon einmal alle im weiteren Unterrichtsverlauf zu erarbeitenden Inhaltsbereiche in didaktisch reduzierter Form vorgeben; sie könnten ebenso für Anfänger besonders geeignete Inhaltsfelder für die Einführungsphase auswählen oder gar den Anfang des Philosophierens durch die Vorgabe von Lektüren initiieren, die einen Inhaltsbereich exemplarisch akzentuieren oder gezielt mehrere abdecken.

Mit der curricularen Fixierung bestimmter Inhaltsfelder ist generell noch keine Festschreibung der im Philosophieunterricht zu behandelnden *Positionen bzw. Autoren* erfolgt. Philosophie-Curricula sollten hier die Empfehlungen der Kanonforschung (Albus 2013, 557–577) berücksichtigen und für die obligatorischen Inhaltsfelder verschiedene Autoren bzw. Positionen vorgeben, die durch belastbare Auswahlkriterien gedeckt sind. Sie sollten dabei solche philosophischen Theoreme ins Blickfeld rücken, die aufgrund ihrer emanzipatorischen Sprengkraft (Ausgang aus der Höhle, methodischer Zweifel usw.) zu einer reflektierten Identitätsbildung in einer durch die Aufklärung geprägten Gegenwart beitragen können (Kraus 2012, 219).

Zugleich darf durch die Auswahl der Freiraum der Lehrenden und Lernenden nicht unnötig eingeschränkt werden. Denn er ist der Garant dafür, dass den spezifischen Lernvoraussetzungen einer Lerngruppe und dem Interesse der am Lehr- und Lernprozess Beteiligten Rechnung getragen werden kann, was sich in der Regel positiv auf den Unterrichtserfolg auswirkt.

1.2 Der didaktische Sinn von Zielvorgaben bzw. Kompetenzerwartungen

Wenn das Ziel des Philosophieunterrichts darin besteht, Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, grundsätzliche Fragen philosophisch, d. h. methodisch geleitet zu reflektieren, sie also zur *philosophischen Problemreflexion* (EPA 2006, 5) zu befähigen, dann hat ein Philosophie-Curriculum nicht

nur für diesen Zweck geeignete Inhaltsfelder und Positionen anzugeben; es sollte auch ausdifferenzieren, was denn zur philosophischen Problemreflexion im Einzelnen gehört. Diese Ausdifferenzierung kann in Form von Zielen oder Kompetenzen erfolgen. Dabei ist nicht die Form der Beschreibung entscheidend; es kommt vielmehr darauf an, das in diesem Unterricht zu Erlernende durch eine analytische Zerlegung in beobachtbare Einzelfähigkeiten greifbar machen und es dabei domänenspezifisch auszugestalten (Rösch 2012, Tichy 2012). Insofern sollte ein Philosophie-Curriculum durch seine Ziel- oder Kompetenzerwartungen ein fachlich gewobenes normatives Netz spinnen, mit dem die Palette der im Fachunterricht zu erwerbenden Fähigkeiten gekennzeichnet und einem möglicherweise verengten Philosophieverständnis einzelner Fachlehrkräfte entgegengewirkt wird.

Je enger dieses Netz gewoben ist und je beobachtbarer die Ziele formuliert sind, desto passgenauer können die auf seiner Basis vollzogenen Diagnosen von Schülerfähigkeiten ausfallen, die wiederum die Grundlage für Leistungsbewertungen sowie für Fördermaßnahmen oder -empfehlungen bilden. Z.B. macht es für individuelle Fördermaßnahmen einen erheblichen Unterschied, ob eine Schülerin besonders gut eigene philosophische Gedanken entwickeln oder ob sie den Gedankengang philosophischer Texte adäquat erfassen und darlegen kann. Ein hier noch weitaus differenzierter Ziele bzw. Kompetenzerwartungen ausweisender Lehrplan wäre also auch ein wertvolles Instrument zur Leistungsbewertung, Diagnose und (individuellen) Förderung.

Mit der Bestimmung des Philosophierens als methodisch geleiteten Reflektierens hängt es zusammen, dass die *methodischen* Ziele oder Kompetenzen einen privilegierten Status bei der Beschreibung der fachspezifischen Lernprozesse aufweisen. Primär durch sie wird die philosophische Problemreflexion in Elemente zerlegt, die dem Fach eine klare Kontur geben. Daher sollte ein Philosophie-Curriculum fachmethodische Ziele speziell für den Lernort Schule ausweisen, für den sich eine abbilddidaktische Übernahme von Methoden der akademischen Philosophie grundsätzlich verbietet.

Die professionelle Philosophiedidaktik nimmt erst in letzter Zeit gezielt die methodische Seite des Philosophieunterrichts in den Blick. In einem viel beachteten Beitrag aus dem Jahr 2000 schlägt Johannes Rohbeck vor, die didaktischen Potenziale akademischer philosophischer Denkrichtungen für den Unterricht zu nutzen und diese in entsprechender Transformation als methodische Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln (Rohbeck 2010, 75–90; 91–104). Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Ekkehard Martens, der mit seinem «Fünffingermodell» bzw. seiner «Methodenschlange» fünf das professionelle

Philosophieren bestimmende Methoden als Konstitutionsmomente von Philosophie- und Ethikunterricht darlegt (Martens 2003, vgl. auch Brüning 2003, Pfister 2013). Für einen Philosophie-Lehrplan bilden derartige Ansätze eine wichtige Orientierung, denn er kann sie zur ausdifferenzierenden Beschreibung der methodischen Ziele des Philosophieunterrichts nutzen.

Zur methodischen Dimension des Philosophierens gehört auch die Fähigkeit, philosophische Zusammenhänge in einer angemessenen Weise *darzustellen*. Welche Darstellungs- oder Präsentationsfähigkeiten im Philosophieunterricht zu erwerben sind, ist also ebenso durch einen Fachlehrplan zu verdeutlichen. Dabei geht es zugleich um das einem Lehrplan zugrunde liegende Verständnis von Philosophie: Es entscheidet darüber, ob etwa auch nicht diskursive Ausdrucksformen wie Standbilder, szenische Darstellungen oder Kunstwerke als genuin philosophisch angesehen werden (vgl. Tiedemann 2011, Henke 2012).

Soll das Philosophieren in einem Fachlehrplan nicht bloß nach seiner methodischen Seite bestimmt werden, so sind auch – schon wegen der Kongruenz mit Lehrplänen anderer Fächer – *Sachkompetenzen* auszuweisen. In der Beschreibung eines bestimmten philosophiehistorischen Wissensstandes können diese nicht bestehen, das ist in der Philosophiedidaktik *opinio communis*. Was wird aber dann von den Lernenden erwartet, damit sie, über den Einsatz von Fachmethoden hinaus, *philosophisch* mit den philosophischen Inhalten umgehen? Hier ist die Grenzziehung zu den methodischen Fähigkeiten so schwierig wie notwendig.

Im Unterschied zu anderen Fachdomänen ist die *Fähigkeit zum eigenständigen Urteilen* im Philosophieunterricht kein über die Sachkompetenz hinausreichendes zusätzliches Vermögen; sie ist genuiner fachlicher Bestandteil des dort statthabenden Lernprozesses. Dass Schülerinnen und Schüler lernen, philosophische Positionen zu beurteilen sowie sich in eigenen, die Antworten der philosophischen Tradition einbeziehenden Gedankengängen mit philosophischen Problemen auseinanderzusetzen, ist gleichsam die Seele und das Kernziel des Philosophieunterrichts. Ein Philosophie-Lehrplan sollte daher die zu entwickelnde Urteilsfähigkeit möglichst genau beschreiben und so Lehrenden wie Lernenden transparent machen, welche Einzelaspekte ein philosophisches Urteil konstituieren.

Ein weiteres Desiderat ist die Festlegung *inhaltlich konkretisierter* Sach- und Urteilsfähigkeiten. Dadurch wird der fachliche Kern des Philosophieunterrichts nicht nur auf einer von den festgelegten Inhalten entkoppelten abstrakten Ebene beschrieben, sondern auf die jeweiligen Gegenstände bezogen und an ihnen konkretisiert. Das erleichtert nicht nur den Lernprozess, sondern löst

auch die in der gegenwärtigen Philosophiedidaktik programmatisch geforderte Verschränkung von Inhalt und Methode ein (z. B. Steenblock 2012, S. 31 f.).

Ziel- oder Kompetenzbeschreibungen sind besonders dann ein wirksames Instrument zur Steuerung des Unterrichts, wenn ihnen passende *Formen zur Überprüfung des intendierten Lernprozesses* beigegeben werden, die deren Realisierung im Sinne des Kriteriums der Validität überprüfen. Ein Lehrplan hat somit solche Hinweise zur Überprüfung des philosophischen Lernprozesses anzugeben, welche die in ihm ausdifferenzierten Zieldimensionen einer philosophischen Problemreflexion als Aufgabenformat möglichst kongruent abbilden.

1.3 Vorgaben zu Planungs- und Gestaltungsprinzipien des Unterrichts?

Die Mehrzahl der bundesdeutschen Philosophie-Curricula enthält didaktische Leitlinien zur Unterrichtsgestaltung. Sogar Hinweise zur Phasierung des Unterrichts sind zu finden (vgl. Lehrplan Hamburg 2009, S. 11). Ob Lehrpläne verbindliche didaktische Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts enthalten sollten, ist jedoch umstritten. Dem Geist der zurzeit die pädagogische Landschaft dominierenden Standard- und Kompetenzorientierung entspricht das jedenfalls nicht. Hier geht man davon aus, dass Endbeschreibungen des erwünschten Lernstandes in Form von Bildungsstandards ausreichen und die Wahl der Wege zu deren Realisierung offengelassen werden kann. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003).

Wenige Gestaltungsprinzipien von Philosophieunterricht sind in der fachdidaktischen Diskussion Konsens: Dazu gehören die *Problemorientierung* (vgl. Tiedemann 2015, Siermann 2015), der Bezug des Philosophierens auf *Alltag und Lebenswelt* (vgl. Steenblock 2012/2, Pfister 2014, 161 ff; Stelzer 2015) und – bis zu einem gewissen Grade – die das eigenständige Urteilen fördernde *dialektische Gegenüberstellung konträrer Denksätze* (vgl. Rohbeck 2010, S. 133–135, Henke 2015, S. 90–93). Ein Lehrplan, der allzu puristisch darauf verzichtet, diese Prinzipien für den Unterricht festzuschreiben, vergibt die Chance, alle Lehrkräfte – unabhängig von ihrer faktischen Expertise – an die Resultate des philosophiedidaktischen Diskurses anzuschließen. Das spricht für die curriculare Festschreibung der genannten Gestaltungsprinzipien. Allzu detaillierte Vorgaben zur Phasierung des Unterrichts bedeuteten allerdings eine zu große

Einschränkung der didaktischen Freiheit der Lehrkräfte und scheinen daher entbehrlich.

1.4 Der NRW-Kernlehrplan Philosophie als Steuerungsinstrument des Unterrichts

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen hat der Philosophieunterricht traditionell die stärkste Position innerhalb Deutschlands. Philosophie ist dort in der Sekundarstufe II zum einen Ersatzfach für Religion, muss also von allen belegt werden, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen; zum anderen ist es ein vollwertiges Fach im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld und kann als solches auch als Abiturfach gewählt werden. Neben Grundkursen bieten einzelne Schulen auch Leistungskurse in Philosophie an. Von daher ist es sinnvoll, den Lehrplan für NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2014) genauer vorzustellen.

Das erstmals für den Abiturjahrgang 2017 gültige Curriculum ist ein kompetenzorientierter Kernlehrplan der sog. dritten Generation. Während in den Vorläufergenerationen Kompetenzerwartungen weitgehend unverbunden neben inhaltlichen Festlegungen standen, führt dieser Lehrplan beide Sphären zusammen. Er weist also nicht nur in unterschiedlichen Säulen Inhaltsfelder und allgemeine Kompetenzerwartungen aus, sondern konkretisiert diese Kompetenzerwartungen auch exemplarisch im Hinblick auf die Inhaltsfelder bzw. ihre inhaltlichen Schwerpunkte (vgl. Henke/Rolf 2013, S. 50). Wenden wir uns zuerst den inhaltlichen Festschreibungen zu.

Die inhaltlichen Vorgaben

Der vorzustellende Lehrplan legt für die dem Abitur vorangehende zweijährige Qualifikationsphase vier Themen- oder *Inhaltsfelder* fest, die ziemlich genau den klassischen philosophischen Disziplinen *Anthropologie*, *Ethik*, *Staats- und Sozialphilosophie* sowie *Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie* entsprechen. Diese Inhaltsfelder werden durch weitere sog. *Inhaltliche Schwerpunkte* abgesteckt, wovon einer jeweils zusätzlich für den Leistungskurs verbindlich ist (vgl. tabellarische Übersicht, S. 34). Die Schwerpunkte geben an, welche Sachaspekte innerhalb der vier Inhaltsfelder unterrichtlich behandelt werden müssen, und orientieren sich dabei an deren Wirkmächtigkeit innerhalb der aktuellen Fachdiskurse.

Die Konzentration auf die genannten Inhaltsfelder bedeutet den Ausschluss anderer Themengebiete, die sich z. T. auch als Vorgaben in deutschen Philosophie-Lehrplänen finden. Es ist also zu fragen, weshalb etwa nicht Ästhetik, Logik, Naturphilosophie, Ontologie, Sprach-, Technik- oder Wirtschaftsphilosophie zu den ausgewählten Inhaltsbereichen gehören. Die meisten Schülerinnen und Schüler werden sich voraussichtlich nie mehr in ihrem Leben so intensiv, wie es der Philosophieunterricht ermöglicht, mit einem Teilgebiet der Philosophie beschäftigen. Was macht also die Disziplinen Anthropologie, Ethik, Sozialphilosophie und Wissenschaftstheorie didaktisch so bedeutsam, dass die knappe Unterrichtsressource der Qualifikationsphase auf ihre Erschließung hin fokussiert wird?

Dass die Ethik unter didaktischen Gesichtspunkten zur Königsdisziplin avanciert, die in einer Reihe von Bundesländern sogar ausschließlich die Inhalte und den Namen des entsprechenden Religionsersatzfaches bestimmt, hat etwas mit dem Beitrag zur Werteerziehung zu tun, den man besonders von politischer Seite von ihr erwartet. Wer sich mit ethischen Problemstellungen beschäftigt, so die verbreitete Vorstellung, wird auch ein moralisch besserer Mensch. Ob die begriffliche Reflexion zu moralische, Prinzipien tatsächlich einen wesentlichen Beitrag zur Werteerziehung leisten kann oder ob nicht zu viel Ethik der Moral schadet, ist allerdings umstritten (Uhl 1998). Was spricht dann aber für die Ethik als Inhaltsfeld für das Philosophieren in der Schule?

Handeln ist ein Proprium des Menschseins, und mit ihm beziehen wir uns auf andere Menschen und/oder die Natur. Wir bewerten es mit einer Vielzahl moralischer Alltagsurteile, denen zumeist eine intuitive Gemengelage von Vorstellungen über moralisch richtig und falsch zugrunde liegt. Im Unterricht ethisch zu reflektieren, bedeutet, sich mit der philosophischen Suche nach begründbaren und allgemein gültigen Maßstäben zur moralischen Beurteilung von Handlungen auseinanderzusetzen. Dies kann den Heranwachsenden helfen, ihre eigenen intuitiven moralischen Urteile begrifflich zu durchleuchten und so im Sinne der kantischen Frage «Was soll ich tun?» eine Orientierung über Kriterien für das eigene Handeln zu erhalten. Erst wer die moralischen Grundsätze seiner Handlungen und seiner Urteile über die Handlungen anderer kennt, kann zu ihnen in Distanz treten und sie unabhängig von persönlichen Beziehungsgeflechten auf ihre Tragfähigkeit hin überprüfen. Darin liegt eine wesentliche Voraussetzung für die moralische Selbstbestimmung, die erzieherisch allerdings letztlich unverfügbar bleibt.

Ähnliche Überlegungen gelten für die Festsetzung des Inhaltsfeldes «Zusammenleben in Staat und Gesellschaft» (Staats- und Sozialphilosophie). Mit

seiner Präsenz wird ebenfalls häufig die Erwartung verknüpft, dass die philosophische Auseinandersetzung mit politischen Theorien zu mehr Demokratiebewusstsein oder gar zu demokratischem Engagement führt. Aber auch dieser Erziehungseffekt ist fraglich. Dennoch spricht einiges für die Wahl dieses Inhaltsfeldes: Den Lernenden werden die Legitimationsprinzipien der unterschiedlichen politischen Ordnungen, die das menschliche Zusammenleben heute prägen, transparent und in ihren Konsequenzen etwa für die (eigene) politische Freiheit und Sicherheit greifbar. Dies bildet eine *conditio sine qua non* politischer Mündigkeit, ohne welche die bewusste und in rationalen Diskursen vermittelte Ausgestaltung künftiger politischer Ordnungen nicht möglich ist.

So zeigt die Auswahl dieser beiden Inhaltsfelder die Intention des Lehrplans, die Lernsubjekte für eine zukünftige bewusste Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens philosophisch auszurüsten, was etwa durch die unterrichtliche Beschäftigung mit ontologischen oder natur- und sprachphilosophischen Problemfeldern in dieser Form nicht geschehen kann.

Neben den beiden angesprochenen Disziplinen sind auch die Geltungsansprüche der Wissenschaften ein vom NRW-Lehrplan gesetztes Inhaltsfeld. Aus hierfür gibt es didaktische Gründe. Neben den politischen Ordnungen bestimmen nämlich die Wissenschaften und ihre Anwendung, die Technik, als spezielle Zugriffsformen auf die Welt das gesellschaftliche Leben in globaler Perspektive. Die Schülerinnen und Schüler sind durch den Fachunterricht über ihre gesamte Schullaufbahn mit dem wissenschaftlichen Weltzugang vertraut gemacht worden. Das Wissen um seine erkenntnistheoretischen Grundlagen, mit denen auch die spezifische Art dieses Zugangs und seine Grenzen thematisiert werden, hilft zukünftigen Generationen, den Stellenwert der Wissenschaften durch prinzipielle Reflexionen selbst bestimmen zu können. Auch hinter diesem Inhaltsfeld stehen also letztlich praktische Intentionen: Es geht um die Befähigung der Heranwachsenden zur reflektierten Welt- und Selbstgestaltung, bei der die Wissenschaften, insbesondere die Naturwissenschaften, eine privilegierte Rolle spielen. Insofern führt die Frage nach dem Stellenwert der Wissenschaften zu verantwortungsethischen Überlegungen und damit zu einer unterrichtlichen Verknüpfung zweier Inhaltsfelder, die der Kernlehrplan – davon ausgehend, dass philosophische Kompetenzen an diversen *Fachinhalten* erworben werden können – jederzeit gestattet.

Verknüpfungen zwischen verschiedenen Inhaltsfeldern bzw. Schwerpunkten legt ebenfalls das Inhaltsfeld «Das Selbstverständnis des Menschen» nahe, das auf die Fachdisziplin der philosophischen *Anthropologie* referiert. Bestimmungen über das Wesen des Menschen, das hat schon Kant mit seiner

Frage «Was ist der Mensch?» geltend gemacht, liegen nämlich fast allen philosophischen Positionen zugrunde: So basiert etwa Hobbes' Staatsmodell auf einem pessimistischen Menschenbild, Rousseaus Konzept der *volonté générale* auf einem optimistisch-vernünftigen; Kants *kategorischer Imperativ* fußt ebenso auf einem Bild vom Menschen als vernunftgeleitetem Wesen, während der Utilitarismus den Menschen als von Freude und Leid determiniert auffasst. Anthropologische Aussagen können also im Unterricht eine wesentliche Eigenart des Philosophierens aufzeigen, nämlich seine rekursiv-reflexive Bewegung auf grundlegende (anthropologische) Prämissen hin. Wenn der NRW-Lehrplan in der Anthropologie den Inhaltsschwerpunkt «Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen» festlegt, konkretisiert er diese rekursive Bewegung exemplarisch, weil damit eine Voraussetzung ethischer Reflexionen angegeben ist.

Anthropologische Fragestellungen können auch einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten. Fasst man die Suche nach Identität nämlich hinlänglich prinzipiell, dann will der Heranwachsende sich diesbezüglich nicht nur individualpsychologisch finden und sozial verorten, sondern sich auch *als Mensch* – etwa im Verhältnis zur Natur – verstehen. Das impliziert u. a. die Frage nach der Natur- oder Kulturbedingtheit der geschlechtlichen Identität (*sex vs. gender*). Auch das Leib-Seele-Problem kann als grundsätzliche Frage nach der menschlichen Identität gelten. Diese Aspekte fokussiert der Lehrplan als inhaltliche Schwerpunkte und versucht so, die Heranwachsenden im fragilen Prozess ihrer Identitätsbildung zu unterstützen.

Wegen seiner Grundlagenfunktion kann das besagte Inhaltsfeld darüber hinaus als curricularer Platzhalter für die Behandlung weiterer klassischer Disziplinen der Philosophie genutzt werden: Der Mensch als *zoon logon echon*, als *homo oeconomicus* oder *homo creator* sind nur einige mögliche Schlaglichter, die man auf ihn werfen und wodurch man – vom Lehrplan gedeckt – Fragestellungen der Sprach-, Wirtschafts- oder Kunstphilosophie zu Unterrichtsgegenständen machen kann.

Die didaktische Idee, die der NRW-Lehrplan seinen inhaltlichen Vorgaben für den *Einführungskurs* unterlegt, ist die des Spiralcurriculums. Alle vier in der Qualifikationsphase vorgegebenen Inhaltsfelder werden im Einführungskurs in propädeutischer Form gesetzt (vgl. Tabelle S. 38). Dabei wird die Einführung in die «Geltungsansprüche der Wissenschaften» erkenntnistheoretisch ausgelegt. So versucht der NRW-Lehrplan der besonderen Bedeutung Rechnung zu tragen, die der Erkenntnistheorie als genuin reflexiver Disziplin zukommt: Erst wenn im Sinne einer transzendentalphilosophischen Reflexion «Prinzipien und

Reichweite menschlicher Erkenntnis» thematisiert wurden, können tragfähige Antworten zu realphilosophischen Fragen gesucht werden. Insofern ist die Erkenntnistheorie noch grundlegender als die Anthropologie.

Die Einführungsphase enthält zwei Inhaltsschwerpunkte, welche die Inhaltsfelder der Qualifikationsphase nicht propädeutisch antizipieren: die «Eigenart philosophischen Fragens und Denkens» und «Metaphysische Probleme als Herausforderung für die Vernunftkenntnis». Für den ersten ist die didaktische Funktion sinnfällig: Die Schülerinnen und Schüler sollen hier einen Begriff von dem bekommen, was sie im Fach Philosophie tun und was dieses Tun von dem in anderen Fächern unterscheidet.

Der zweite zusätzliche Inhaltsschwerpunkt erfüllt mehrere Funktionen: Er trägt dem Interesse vieler Heranwachsender an Fragen nach den letzten Gründen Rechnung und verpflichtet die Schülerinnen und Schüler, die Philosophie anstelle von Religion belegen, auf die Auseinandersetzung mit Fragestellungen und Antworten rationaler Theologie. Durch seine Verkoppelung mit dem Schwerpunkt «Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis» legt er zudem ein Unterrichtsarrangement nahe, das im kantischen Sinn metaphysische Antworten, welche die Reichweite der Vernunft übersteigen, als unhaltbar entlarvt, ihnen aber gleichwohl als (subjektiven) Glaubensinhalten ihre Berechtigung belässt. So lernen die Schülerinnen und Schüler, zwischen auf Allgemeingültigkeit zielendem Wissen und subjektivem Glauben zu unterscheiden, und erhalten das begriffliche Rüstzeug, totalisierende Vereinnahmungen durch religiöse Vorstellungen zu durchschauen.

Ein Blick auf die Philosophie-Curricula anderer Bundesländer zeigt, dass man sich dort mit *Vorgaben bestimmter Autoren oder Werke* schwer tut. Entweder fehlen solche Vorgaben ganz, oder sie werden in unverbindlicher Form als Beispiele gegeben (vgl. Rahmenlehrplan Berlin 2006); bisweilen finden sich auch rein quantitative Angaben zu Positionen, die innerhalb der jeweiligen Disziplinen bzw. Themenfelder zu erarbeiten sind (Lehrplan Philosophie 2011). In Nordrhein-Westfalen führte das dort seit 2007 stattfindende Zentralabitur zu ministeriellen Vorgaben, die bestimmte Werkauszüge vorschreiben und so den Philosophieunterricht stark prägten. Sie waren aber weder fachdidaktisch legitimiert, noch trugen sie dem berechtigten Interesse an Freiraum genügend Rechnung. Hier schlägt der neue Lehrplan einen anderen Weg ein, wiewohl das Schulministerium wegen der Konstruktionsbedingungen für zentrale Prüfungsaufgaben an – allerdings ab 2017 erheblich reduzierten – Vorgaben in Form von Werkauszügen festhält (Vorgaben NRW-Zentralabitur Philosophie 2017; 2015). Wie sieht dieser andere Weg aus?

Der Kernlehrplan gibt für die zu entwickelnden Sach- und Urteilskompetenzen innerhalb der festgelegten Inhaltsfelder zwar bestimmte Positionen vor, nennt aber keine Autoren und Werke. Das lässt sich am Themenfeld «Das Selbstverständnis des Menschen» gut illustrieren. Hier muss zum Inhaltsschwerpunkt «Der Mensch als Natur- und Kulturwesen» im Grundkurs eine Position rekonstruiert werden, die den Menschen als Kulturwesen bestimmt; man mag also z. B. an Gehlen, Löwith, Cassirer oder Mittelstraß denken. Welchen Autor die Lehrkraft, ggf. in Abstimmung mit den Lernenden, hier auswählt, wird aber nicht vorgeschrieben. Nur die Art der Antwort, welche die zu erarbeitende Position auf die Frage nach dem Menschen gibt, liegt fest. Dasselbe Auswahlprinzip verfolgt der Lehrplan zur inhaltlichen Füllung der anderen Schwerpunkte dieses Inhaltsfeldes: Zum «Verhältnis von Leib und Seele» ist jeweils ein dualistisches und ein monistisches Denkmodell vorgeschrieben; klassische Autoren wie Descartes und La Mettrie liegen nahe, aber es könnten auch heutige Vertreter der «philosophy of mind» wie Chalmers oder Nagel als Eigenschaftsdualisten und Davidson oder Metzinger als Reduktionisten behandelt werden. Zum Schwerpunkt «Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen» ist wiederum eine die Willensfreiheit verneinende und eine sie bejahende Position zu erarbeiten, man hat etwa die Wahl zwischen Schopenhauer oder Hospers auf der einen und Kant oder Bieri auf der anderen Seite.

Auf diese Weise werden für drei der Inhaltsfelder im Grundkurs jeweils fünf fachlich verortete Positionen vorgegeben, für das sechste Inhaltsfeld, das häufig im letzten Quartal der Qualifikationsphase behandelt wird, sind es drei; im Einführungskurs umfasst die Vorgabe maximal zwei fachlich verortete Ansätze pro Inhaltsschwerpunkt.

Die Vorteile dieses Weges zwischen Offenheit und Festlegung liegen auf der Hand. Ohne den didaktischen Freiraum der Lehrkräfte ungebührlich einzuschränken, wird eine Reihe philosophischer Positionen in Anzahl und fachlicher Verortung festgeschrieben. Das bietet eine hinreichende Basis für die Konstruktion zentraler Prüfungsaufgaben und berücksichtigt zudem die in der fachdidaktischen Kanon-Diskussion entwickelten Selektionskriterien sowie die mögliche Dynamik zwischen einem Kern- und Randkanon (vgl. Albus, S. 568 f.) Auf dieser Basis werden auch die wenigen und prinzipiell austauschbaren ministeriellen Vorgaben bestimmter Werkauszüge den dynamischen Prozess der Kanonbildung im Philosophieunterricht nicht unterminieren, sondern flankieren können.

Die Kompetenzerwartungen

Dass die fachmethodischen Ziele das didaktische Zentrum eines Philosophie-Lehrplans bilden, wurde schon angesprochen. Der Kernlehrplan für NRW führt neun methodische Kompetenzen auf, die, wie seine anderen Kompetenzen auch, für die Einführungs- und die Qualifikationsphase im Grund- und Leistungskurs inhaltlich identisch sind. So können die Kompetenzen von Beginn an in ihrer ganzen Bandbreite sukzessiv entwickelt werden. Konsequenterweise unterscheiden sie sich für die drei genannten Stufen auch nur im Graduierungsniveau. Ohne darauf näher einzugehen, bildet die Graduierungsstufe für den Grundkurs (Abschluss der Qualifikationsphase) den Referenzrahmen für die folgenden Ausführungen.

Die methodischen und die weiteren Kompetenzerwartungen, die unten noch genauer thematisiert werden, beschreibt der NRW-Lehrplan mithilfe beobachtbarer Operatoren, da sie sich so gut in Aufgabenstellungen übersetzen und für die Diagnose von erworbenen Schülerfähigkeiten nutzen lassen. Das bedeutet, wie die Darstellung der philosophischen Problemreflexion im Lehrplan zeigt (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2014, S. 12 f.), keine «empiristische Reduktion der [philosophischen] Bildung», vor der Steenblock (2012/2, S. 237) zu Recht warnt; es verlangt allerdings von den Lehrkräften ein waches Bewusstsein für die «inneren» Verstehens- und Urteilsleistungen, welche die Lernsubjekte in philosophischen Bildungsprozessen vollziehen.

Sieht man einmal von der eher fachübergreifenden Methodenkompetenz (MK9) ab, bei der es um die Fähigkeit zur Recherche geht, dann wird an der Formulierung der übrigen Kompetenzen der Einfluss der fachdidaktischen Methoden-Diskussion deutlich. So findet sich die von Martens als ein wesentlicher Bestandteil des Philosophieunterrichts angesetzte phänomenologische Methode gleich an erster Stelle (MK1). Dass mit genauen und vorurteilsfreien Beschreibungen im Schulunterricht aber i. d. R. philosophisch noch nicht viel gewonnen ist, verdeutlicht MK2: Hier wird die Fähigkeit der Lernenden genannt, aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien, also z. B. Bildern und Filmen, philosophische Fragen herauszuarbeiten. Da philosophische Fragen Prinzipienfragen sind, wird hier vom Lernsubjekt eine «Philosophiepotenzial-Aufspürkompetenz» (Henke 2011, S. 62) erwartet – ein fachdidaktisch bislang eher randständig bedachtes fachmethodisches Vermögen.

Die folgenden Methodenkompetenzen (MK3 – MK 5) sprechen Fähigkeiten zur Erschließung philosophischer Texte an und stellen damit einmal sicher, dass diese Texte einen entsprechenden Stellenwert im Unterricht haben. Sie

spiegeln darüber hinaus die von Martens ebenfalls favorisierten Fachmethoden Hermeneutik und Analytik wider, wobei Letztere mit MK 7 auch auf Begriffe bezogen wird. Das, was Martens die spekulative Methode nennt, findet sich in MK 6: «Die Schülerinnen und Schüler entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u. a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken» (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2014, S. 25). Wichtig für die Obligatorik sind hier auch die Klammereinschübe: Sie signalisieren durch das «u. a.», dass – neben anderen Verfahren – *auf jeden Fall* Gedankenexperimente und fiktive Dilemmata eingesetzt werden müssen, um die Lernsubjekte zum selbstständigen Philosophieren zu bringen.

Als weitere methodische Kompetenz gibt der NRW-Lehrplan die Fähigkeit zum philosophischen Argumentieren vor (MK8). Damit wird verlangt, sich an einschlägigen Argumentationsverfahren wie *u. a.* dem Toulmin-Schema zu orientieren, d. h. also, seine (etwa aus Informationen abgeleiteten) Behauptungen mit Argumenten und weiter mit prinzipiellen Gründen zu rechtfertigen, da dies ein Proprium substanziellen philosophischen Argumentierens darstellt (vgl. Schnädelbach 1985).

Der vorzustellende Lehrplan gesellt den angesprochenen Methodenkompetenzen als «Verfahren der Problemreflexion» noch vier weitere «Verfahren der Präsentation und Darstellung» zu. In den ersten beiden werden die Fähigkeiten zur Darstellung philosophischer Sachverhalte sowohl in diskursiver als auch in präsentativer Form beschrieben (MK10, MK11). Beide Darstellungsformen werden gleichrangig als genuin philosophisch nobilitiert (vgl. Henke/Rolf 2013, S. 55 f.).

Mit der folgenden Methodenkompetenz (MK12) wird die Darlegung des Gedankengangs philosophischer Texte in distanzierter Form und unter Verwendung angemessener performativer Verben beschrieben. Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, den gedanklichen Aufbau von Fachtexten unter Kennzeichnung ihrer speziellen argumentativen Operationen darzulegen (vgl. Engels 1990). Die letzte der vier methodischen Darstellungskompetenzen verlangt das argumentativ abwägende Darstellen philosophischer Probleme und Problemlösungsbeiträge (MK 13). Hier bildet die von Martens wie Rohbeck gleichermaßen favorisierte Methode der *Dialektik* den didaktischen Hintergrund. So nimmt der NRW-Lehrplan insgesamt die in der fachdidaktischen Diskussion als wesentlich geltenden Fachmethoden in sein methodisches Kompetenzarsenal auf.

Neben den angeführten Methodenkompetenzen führt der in Rede stehende Lehrplan sechs grundlegende *Sachkompetenzen* auf, die sich partiell mit den erstgenannten überschneiden, was aufgrund der methodischen Primärausrich-

tung des Philosophierens in der Natur der Sache liegt. Gleichwohl beschreiben die Sachkompetenzen eine spezielle Perspektive auf den Unterricht: Sie bezeichnen die Fähigkeiten, die man benötigt, um eine philosophische Problemreflexion unter Einbezug fachlicher Lösungsvorschläge eigenständig durchzuführen.

Dazu muss man zuerst einmal in der Lage sein, philosophische Problemstellungen in unterschiedlichen Kontexten zu erfassen und zu erläutern (vgl. SK1). Eine weitere Dimension der philosophischen Problemreflexion besteht in der Entwicklung eigener Gedanken zur Problemlösung (SK2) sowie zur Analyse und Rekonstruktion der jeweils relevanten philosophischen Positionen (SK3). Darüber hinaus sind wesentliche Begriffe und begriffliche Unterscheidungen zu erklären, entweder bei der Explikation der eigenen oder bei der Analyse und Rekonstruktion fremder Gedanken (SK4). Die Fähigkeit zur Erläuterung von philosophischen Positionen in Anwendungskontexten stellt als sog. Transfer deren Gesamtverständnis sicher (SK5), und schließlich sollen bei zunehmender Kenntnis gedankliche Verbindungen zwischen verschiedenen Positionen hergestellt und Abgrenzungen zwischen ihnen vollzogen werden können (SK6).

Dass die Urteilskompetenz integraler Bestandteil des Philosophierens darstellt, wurde schon erwähnt. Der NRW-Lehrplan legt dar: Zu einer philosophischen Problemreflexion gehört nicht bloß die verstehende, sondern auch die beurteilende Auseinandersetzung mit philosophischen Positionen (vgl. Kernlehrplan Philosophie 2014, S. 12 f.). Dazu beschreibt er vier Urteilsfähigkeiten, die jeweils eine besondere Hinsicht eines Urteils über solche Positionen markieren. So gilt es, deren Erklärungskraft im Hinblick auf relevante Phänomene einzuschätzen (UK1), ihre Voraussetzungen und Konsequenzen zu erörtern (UK2), ihre innere gedankliche Konsistenz zu beurteilen (UK3) sowie ihre Tragfähigkeit zur Orientierung in prinzipiellen Daseinsfragen und gesellschaftlich-politischen Problemlagen zu bewerten (UK4). In der unterrichtlichen Praxis werden diese in analytischer Absicht unterschiedenen Urteilskompetenzen häufiger ineinander übergehen und sich als unterschiedlich akzentuierte Hinsichten einer Gesamteinschätzung von philosophischen Positionen erweisen. Die fünfte und wichtigste Urteilskompetenz legt den Akzent auf die eigene Erörterungsleistung, die mit einer philosophischen Problemreflexion verbunden ist: «Die Schülerinnen und Schüler erörtern argumentativ abwägend philosophische Probleme unter Bezug auf relevante philosophische Positionen und Denkmodelle (UK5)» (Kernlehrplan Philosophie 2014, S. 26).

Dass die Sachkompetenzen nicht nur allgemein beschrieben, sondern auch in Bezug auf bestimmte fachlich verortete Positionen und Denkmodelle kon-

kretisiert werden, wurde schon bei der Skizzierung der Inhaltsvorgaben des in Rede stehenden Lehrplans angesprochen. Dasselbe vollzieht der Lehrplan auch für die Urteilskompetenzen: Er weist beispielhaft auf, an welchen philosophischen Positionen jeweils welche Urteilshinsichten zum Tragen kommen, d. h., welche der fachlich festgeschriebenen Positionen bzw. Denkmodelle der Lernende schwerpunktmäßig unter einer der vier vorgenannten Urteilshinsichten bewerten soll.

Mit seinen Kompetenzbeschreibungen charakterisiert der Kernlehrplan die verschiedenen Fähigkeiten, welche die Lernsubjekte am Ende eines Bildungsabschnittes erreicht haben sollen. Die vorgestellte Ausdifferenzierung kann dabei zugleich als Instrument zur *Leistungsbewertung* wie zur *Selbst- und Fremddiagnose* genutzt werden, weil durch sie eine aspektierte Einschätzung des Erreichens unterschiedlicher Teilfähigkeiten möglich wird, die je auf ihre Weise konstitutive Elemente einer philosophischen Problemreflexion bilden.

Wie alle Schulfächer in NRW muss sich auch der Philosophieunterricht in Aufnahme allgemein-didaktischer Leitideen etwa von Dewey, Gudjons oder Hilbert Meyer durch seinen Beitrag zur Handlungsfähigkeit legitimieren. Dazu führt der NRW-Lehrplan zwei *Handlungskompetenzen* (HK1, HK2) auf, die allerdings keine von einer bestimmten Philosophie nahegelegte Handlungsdisposition erwarten (z. B. apolitische «*apathia*» der Stoa oder sozialpolitisches Engagement nach Marx bzw. Arendt), sondern sich auf die Beschreibung von Fähigkeiten beschränken, die durch eine an *diversen* philosophischen Ansätzen durchgeführte Problemreflexion erlangt werden können: nämlich unter Rekurs auf diese Ansätze eigene verantwortbare Handlungsoptionen entwickeln und argumentativ rechtfertigen zu können. Die übrigen beiden Handlungskompetenzen (HK3, HK4) formulieren die Maßgabe, dass sich die Lernenden mit philosophischen Beiträgen an rationalen Diskursen beteiligen und dabei argumentierend aufeinander eingehen.

Um den Fachlehrkräften die Feststellung zu erleichtern, ob die im Lehrplan beschriebenen Kompetenzen von den Lernenden auch wirklich erreicht wurden, stellt der NRW-Lehrplan ein Spektrum von sog. Überprüfungsformen vor, die auf die Prüfung der Entwicklung unterschiedlicher Sach-, Urteils- und Methodenkompetenzen zugeschnitten sind. Neben ihrer Hauptfunktion der Leistungsfeststellung können sie auch diagnostische Aufgaben übernehmen. Die Überprüfungsformen sind als Aufgabenstellungen im oder für den Unterricht sowie – in kombinierter Form – auch als Übungsklausuren einsetzbar, die zum späteren Abiturformat hinführen.

So kann etwa durch die Form A «Erfassung und Darlegung eines philoso-

phischen Problems» speziell die Methodenkompetenz «Ermittlung des einem philosophischen Text zugrunde liegenden Problems» (MK3) überprüft werden, bei Form B «Erörterung eines philosophischen Problems» steht die Feststellung der bereits angesprochenen fünften Urteilskompetenz im Zentrum, und die Überprüfungsform I «Beurteilung philosophischer Texte und Positionen» gestattet die Überprüfung der oben skizzierten Aspekte, die für ein Urteil über philosophische Positionen relevant sind (vgl. UK1–UK4). Für die anderen Überprüfungsformen ergibt sich diese Zuordnung ebenfalls, und es können, das regt der Lehrplan ausdrücklich an, von den Lehrkräften weitere Formen eingesetzt werden, welche die Erfüllung der im Lehrplan formulierten Kompetenzerwartungen zu prüfen in der Lage sind.

Die Vorgaben zur Gestaltung des Unterrichts

Das Format eines kompetenzorientierten Lehrplans sieht, wie bereits erwähnt, keine expliziten Direktiven zur Unterrichtsgestaltung vor, da es sich auf die Beschreibung von erwünschten Endzuständen beschränkt. Gleichwohl legt das NRW-Curriculum implizit einige Grundsätze fest, die sich aus den Kompetenzerwartungen ableiten lassen. Das gilt zuerst einmal für den Grundsatz der *Lebensweltorientierung*. Dass das Philosophieren im Unterricht von lebensweltlichen Phänomenen auszugehen hat, wird in zwei methodischen sowie in einer Sachkompetenz (vgl. MK1, MK2, SK1) festgeschrieben: Sie erwarten die vorurteilsfreie Beschreibung von Lebensweltphänomenen sowie die von ihnen ausgehende Erarbeitung philosophischer Fragestellungen. Zudem gibt eine weitere Sachkompetenz vor, erarbeitete philosophische Positionen an Beispielen und in Anwendungskontexten erläutern zu können (SK5), die dadurch zum Testfall des erreichten Verstehensgrades von Theorien werden. Insofern bildet die Lebensweltorientierung für den NRW-Lehrplan nicht nur einen notwendigen Ausgangspunkt für die philosophische Problemreflexion, sie ist auch ein Endpunkt zur Feststellung des erreichten Verstehensniveaus von erarbeiteten Theoriezusammenhängen, da sie deren textfreie Rekonstruktion in (neuen) Anwendungskontexten verlangt (sog. Transfer).

Der Gefahr, dass der Philosophieunterricht zum bloß rezeptiven Traktieren philosophischer Texte ohne Bezug auf ein (lebensweltliches) Problem verkommt, kann durch eine konsequente *Problemorientierung* begegnet werden. Der NRW-Lehrplan schreibt diese zunächst in den bereits erwähnten Methoden- und Sachkompetenzen (SK 1, MK 2) vor, die die Fähigkeit der Lernenden zur eigenständigen Erarbeitung philosophischer Fragen beschreibt. Darüber

hinaus sieht eine weitere Sachkompetenz (SK2) die Entwicklung eigener Lösungsansätze für philosophische Problemstellungen vor. Jedoch bleibt die Problemorientierung nicht auf die Lerngeschichte und den Denkhorizont der jeweiligen Lerngruppe bezogen (vgl. Martens 1986, S. 96), sondern umgreift auch die Fähigkeit, «in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrunde liegende Problem» zu ermitteln (MK3). Damit impliziert sie sowohl die selbstständige Erarbeitung philosophischer Fragestellungen durch die Lernenden als auch deren Ergründung in philosophischen Texten. Der Lehrplan zielt also auf eine Gestaltung des Unterrichts, in der Probleme nicht nur den die Textarbeit eröffnenden Ausgangspunkt bilden, sondern auch die jederzeit rekonstruierbare Sinnbasis für Textaussagen darstellen.

Der NRW-Lehrplan verwendet noch einen weiteren Kunstgriff zur Implementation des Prinzips der Problemorientierung. Dieser Kunstgriff ist mit der Konkretisierung der Urteilskompetenzen verknüpft, die analog zu den Sachkompetenzen vorgenommen wird. Diese Konkretisierung umgreift u. a. die Erörterung philosophischer Fragestellungen (UK5). Dazu werden exemplarisch philosophische Fragen, die für bestimmte inhaltliche Schwerpunkte fachlich relevant sind, vorgegeben und als Ausgangspunkte für die zu leistenden Erörterungen festgeschrieben. Beispielsweise gibt der Lehrplan im anthropologischen Inhaltsschwerpunkt «Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen» die Erörterung der Frage nach der menschlichen Freiheit und ihrer Denkmöglichkeit vor (a. a. O., S. 29). Diese und vergleichbare Problemvorgaben zu den anderen Inhaltsfeldern können als Modelle für philosophische Fragestellungen firmieren, an denen die Schülerinnen und Schüler das Erörtern auf der Basis eines angemessen abstrakt formulierten Problems erlernen können. Problemorientierung wird so zum fachlich konkretisierten Gestaltungsprinzip des Philosophieunterrichts – ein Novum des NRW-Planes in der Landschaft bundesdeutscher Philosophiecurricula.

Die inhaltlichen Festlegungen des NRW-Curriculums, das wurde schon ausgeführt, beziehen sich u. a. auf ausgewählte Positionen und Denkmodelle, die fachlich verortet, aber nicht im Hinblick auf Werkauszüge festgelegt werden. Mit diesen Angaben begünstigt der Lehrplan noch ein weiteres Unterrichtsprinzip, das der *dialektischen Gegenüberstellung kontroverser Ansätze*. So werden nämlich für die verschiedenen Inhaltsfelder häufiger zwei konträre Positionen vorgeschrieben: etwa die Behandlung eines dualistischen und monistischen Denkmodells zum Leib-Seele-Problem, die Erschließung ethischer Positionen, die auf dem Prinzip der Pflicht und dem der Nützlichkeit basieren, oder die einer rationalistischen und einer empiristischen Position im Bereich

der «Grundlagen der Wissenschaften». Dieses Auswahlprinzip greift auch in der Einführungsphase, wenn etwa ein relativistischer und ein universalistischer ethischer Ansatz zu rekonstruieren ist. So wird curricular für eine Reihe von Sequenzen ein dialektisches Arrangement von philosophischen Positionen nahegelegt, das die Urteilsfähigkeit gezielt fördern soll. Denn diese in lebendigen Diskursen zu entwickeln, in denen die Lernsubjekte argumentierend aufeinander Bezug nehmen (HK 3), ist das Kernanliegen des NRW-Lehrplans.

KLP PL NRW (2014): Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte

Einführungsphase	Qualifikationsphase Grundkurs	Qualifikationsphase Leistungskurs
<p>Inhaltsfeld I: Der Mensch und sein Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Sonderstellung des Menschen • Werte und Normen des Handelns im interkulturellen Kontext • Umfang und Grenzen staatlichen Handelns 	<p>Inhaltsfeld III: Das Selbstverständnis des Menschen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch als Natur- und Kulturwesen • Das Verhältnis von Leib und Seele • Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen 	<p>Inhaltsfeld III: Das Selbstverständnis des Menschen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch als Natur- und Kulturwesen • Das Verhältnis von Leib und Seele • Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen • Das Menschenbild der Neurowissenschaften und der Forschungen zur Künstlichen Intelligenz
<p>Inhaltsfeld II: Erkenntnis und ihre Grenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigenart philosophischen Fragens und Denkens • Metaphysische Probleme als Herausforderung für die Vernunft-erkenntnis • Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis 	<p>Inhaltsfeld IV: Werte und Normen des Handelns</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundsätze eines gelingenden Lebens • Nützlichkeit und Pflicht als ethische Prinzipien • Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten 	<p>Inhaltsfeld IV: Werte und Normen des Handelns</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundsätze eines gelingenden Lebens • Nützlichkeit und Pflicht als ethische Prinzipien • Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten • Unterschiedliche Grundlagen moralischer Orientierungen
	<p>Inhaltsfeld V: Zusammenleben in Staat und Gesellschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinschaft als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation • Individualinteresse und Gesellschaftsvertrag als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation • Konzepte von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit 	<p>Inhaltsfeld V: Zusammenleben in Staat und Gesellschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinschaft als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation • Individualinteresse und Gesellschaftsvertrag als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation • Konzepte von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit • Bedingungen einer dauerhaften Friedensordnung in einer globalisierten Welt
	<p>Inhaltsfeld VI: Geltungsansprüche der Wissenschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkenntnistheoretische Grundlagen der Wissenschaften • Der Anspruch der Naturwissenschaften auf Objektivität 	<p>Inhaltsfeld VI: Geltungsansprüche der Wissenschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkenntnistheoretische Grundlagen der Wissenschaften • Der Anspruch der Naturwissenschaften auf Objektivität • Erkenntnis in den Geisteswissenschaften

Literatur

- Albus, Vanessa (2013): *Kanonbildung im Philosophieunterricht. Lösungsmöglichkeiten und Aporien*. Dresden: Thelem.
- Akribische historiografische Nachzeichnung der Geschichte der Kanonbildung im Philosophieunterricht vom Mittelalter bis in die Gegenwart; erst im 7. Kapitel finden sich Vorschläge zur aktuellen Kanonbildung, die auf eine Unterscheidung zwischen einem offenen Rand- und einem festen Kernkanon hinauslaufen; für letztgenannten schlägt die Autorin Platons Höhlengleichnis, Descartes' methodischen Zweifel und Kants kategorischen Imperativ vor. (Kurzfassung in ZDPE 3/2013)
- Bildungsplan gymnasiale Oberstufe. Philosophie (2009) (Hg.): Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. (www.hamburg.de/contentblob/1475222/data/philosophie-gyo.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003) (Hg.): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie (EPA)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01. 12. 1989 i. d. F. vom 16. 11. 2006.
- Brüning, Barbara (2003): *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz-Verlag.
- Informativer und schulpraktisch angelegter Überblick über Grundmethoden und Medien des Philosophierens, der viele nützliche Hinweise zur Unterrichtsplanung und -gestaltung enthält.
- Engels, Helmut (1990): «*Geben Sie den Inhalt des Textes wieder und ...*». In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 1/90, S. 22–26.
- Bis heute maßgeblicher Aufsatz zur Begründung und Spezifizierung der im Fach Philosophie notwendigen Leistung bei der Rekonstruktion textlich gefasster philosophischer Gedankengänge.
- Henke, Roland W. (2012): *Ende der Kunst oder Ende der Philosophie? Ein Beitrag zur Diskussion um den Stellenwert präsentativer Materialien*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/12, S. 59–66.
- Henke, Roland W. (2015): *Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte*. In: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.): *Handbuch: Philosophie und Ethik*. Bd. I: *Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 86–95.
- Der Beitrag stellt drei Methoden zur Förderung philosophischer Urteilsfähigkeit vor: die Konfrontation mit kontraintuitiven Positionen, die dialektische Präsentation philosophischer Ansätze und den Einbezug kritischer Äußerungen von Philo-

sophen über andere Autoren bzw. philosophische Positionen.

Henke, Roland W./Rolf, Bernd (2013): *Kompetenzorientiert unterrichten – der neue Kernlehrplan Philosophie in NRW*. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 3/13, S. 50–56.

Knappe Darstellung der Konstruktionsprinzipien des ab dem Abiturjahrgang 2017 für NRW geltenden Kernlehrplans durch zwei seiner Autoren, die den Lehrplan auch fachdidaktisch verortet.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2014) (Hg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Philosophie*. Nr. 4716. Düsseldorf. (www.lehrplannavigator.nrw.de)

Kraus, Andreas (2012): *Achtung: «Kompetenz!»*. Von einem Paradigma zu einer semantischen Virusinfektion. Ein kleiner humoriger Zwischenruf. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 3/12, S. 214–220.

Amüsant geschriebener und dabei fundierter Aufsatz, der aus fachdidaktischer wie schulpraktischer Sicht den Sinn und Unsinn der allenthalben behördlich vorgeschriebenen Kompetenzorientierung speziell für den Ethik- und Philosophieunterricht beleuchtet.

Lehrplan Philosophie. Leistungsfach in der gymnasialen Oberstufe. (2011) (Hg.): Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. Mainz. ([http://lehrplaene.bildung-rp.de/lehrplaene-nach-faechern.html?tx_abdownloads_pi1\[action\]=getviewcatalog&tx_abdownloads](http://lehrplaene.bildung-rp.de/lehrplaene-nach-faechern.html?tx_abdownloads_pi1[action]=getviewcatalog&tx_abdownloads))

Martens, Ekkehard (1986): *Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte. Ein dialogisch pragmatischer Ansatz*. In: Wulff D. Rehfus/Horst Becker (Hg.): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Düsseldorf: Schwann, S. 89–97.

Martens, Ekkehard (2003): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.

Darlegung von fünf philosophischen Denkmethode(n) (Phänomenologie, Hermeneutik, Analytik, Dialektik, Spekulation), die im 2. Buchteil an Beispielen für den Ethik- und Philosophieunterricht didaktisch fruchtbar gemacht werden.

Pfister, Jonas (2013): *Werkzeuge des Philosophierens*. Stuttgart: Reclam.

Fachlich fundierte Darstellung der wichtigsten methodischen Instrumente des Philosophierens mit Übungsaufgaben, die sich primär an Studierende des Fachs wendet.

Pfister, Jonas (2014): *Fachdidaktik Philosophie*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.

Informativer Leitfaden für Studierende und fachdidaktisch interessierte Lehrkräfte,

der in seinem ersten Teil in den Rubriken Gesprächskultur, Lesen und Schreiben die wichtigsten Methoden des Philosophieunterrichts vorstellt und auch Fragen der Leistungsbewertung behandelt; im zweiten Teil werden fachdidaktische Problemfelder inkl. ihrer historischen Entwicklung sowie aktuelle Ansätze in der Fachdidaktik skizziert.

Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Philosophie. (2006) (Hg.): Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. (www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_philosophie.pdf)

Rohbeck, Johannes (²2010): *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem. Der Sammelband von didaktischen Beiträgen des Autors enthält u. a. den für das Programm, aus philosophischen Denkrichtungen methodische Fähigkeiten herzu-leiten, grundlegenden Aufsatz, der erstmalig in der ZDPE 2/2000 erschien.

Rösch, Anita (2012): *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. Wien: LIT.

Aus der Analyse bundesdeutscher Lehrpläne und einer Expertenbefragung wird in Adaption der Kompetenzraster für Fremdsprachen ein Kompetenzmodell für die genannte Fächergruppe entwickelt; die Raster für die einzelnen Kompetenzbereiche (z. B. Urteils- und Empathiefähigkeit) graduieren die dort angeführten Einzelkompetenzen jeweils in sechs Stufen und geben auch Indikatoren für ihr Erreichen an. Eine schlüssige gedankliche Herleitung der Kompetenzraster sucht man vergebens, diese selbst sind wenig fachlich gefasst.

Schnädelbach, Herbert (1985): *Philosophische Argumentation*. In: Ekkehard Martens/Herbert Schnädelbach (Hg.): *Philosophie. Ein Grundkurs*. Bd. 2. Reinbek: Rowohlt, S. 683–707.

Sehr lesenswerter Beitrag, der die Relevanz des Toulmin-Schemas für substantielle philosophische Argumentationen aufzeigt und insgesamt einen guten Einblick in die Eigenart philosophischer Argumentationen und ihren Geltungsanspruch vermittelt.

Sistermann, Rolf (2015): Problemorientierung, Lernphasen und Arbeitsaufgaben. In diesem Band, S. 203–223.

Steenblock, Volker (2012): *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*. Münster: LIT.

Mittlerweile in 6. Auflage erschienenes einschlägiges Handbuch zur Einführung in die Philosophiedidaktik, das auch wichtige Methoden des Philosophierens für die Sek I und die Sek II skizziert und gängige Schulbücher und fachdidaktische Publikationen vorstellt – schließlich sogar «Unterrichtsprojekte, sofort auszuprobieren».

Steenblock, Volker (2012/2): *Philosophische Bildung zwischen Lebenswelt und*

- Wissenschaft*. In: Volker Steenblock: Philosophie und Lebenswelt. Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik. Hannover: Siebert, S. 223–240.
- Stelzer, Hubertus (2015): *Lebensweltbezug*. In: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.): Handbuch: Philosophie und Ethik. Bd. I: Didaktik und Methodik. Paderborn: Ferdinand Schöning, S. 79–86.
- Tichy, Matthias (2012): *Eine Zweideutigkeit des Kompetenzbegriffs und deren Bedeutung für die Philosophiedidaktik*. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 3/12, S. 221–229.
- Gedanklich gründliche Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff in seiner Bedeutung für den Philosophieunterricht; in Abgrenzung von Rösch wird die Notwendigkeit eines bildungstheoretischen Kompetenzverständnisses mit klarer Fachkontur aufgewiesen.
- Tiedemann, Markus (2011): *«Mal mir was!» Ein Zwischenruf*. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 1/11, S. 78–80.
- Polemik gegen die (vom Hamburger Lehrplan vorgenommene) Gleichstellung diskursiver und präsentativer Darstellungsformen im Philosophieunterricht, insbesondere im Hinblick auf die Leistungsbewertung; Tiedemanns Zwischenruf initiierte eine längere fachdidaktische Kontroverse zu dem Thema (vgl. u. a. Henke 2012).
- Tiedemann, Markus (2015): *Problemorientierung*. In: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.): Handbuch: Philosophie und Ethik. Bd. I: Didaktik und Methodik. Paderborn: Ferdinand Schöning, S. 70–78.
- Gut lesbarer Beitrag, der die Bedeutung der Problemorientierung für den Philosophieunterricht auf dem Hintergrund der Martens-Rehfus-Debatte der 1980er Jahre umreißt und sich am Ende der Frage zuwendet, wie man in einer Lerngruppe zu einer gemeinsamen Problemfrage gelangt.
- Uhl, Detlev (1998): *Die Mittel der Moralerziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Umfassende Darstellung der unterschiedlichen Mittel der Moralerziehung, die verdeutlicht, dass die bloß kognitive Einsicht in ethische Zusammenhänge für die Förderung moralischer Handlungsdispositionen eine untergeordnete Rolle spielt.
- Vorgaben NRW-Zentralabitur Philosophie 2017: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=21 (17. 03.2015)