

„Indem man eine Stadt kennen lernt und dann zu einem Flusse, anderen Stadt usf. kommt, lernt man ohnehin bei dieser Gelegenheit reisen, und man lernt es nicht nur, sondern reist schon wirklich. So, indem man den Inhalt der Philosophie kennen lernt, lernt man nicht nur das Philosophieren, sondern philosophiert auch schon wirklich.“
Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Zur Leistungsbewertung von diskursiven Problemreflexionen auf der Basis philosophischer Positionen – Kompetenzerwartungen, Indikatoren, Aufgabenstellungen

1. Zur Eingrenzung und Legitimation des behandelten Klausurtyps

Seit im November 2006 die ‚Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie‘ (EPA) vorliegen, ist allen Bundesländern ein Rahmen gegeben, innerhalb dessen sich die Aufgabentypen für das Abitur und damit rückwirkend auch für die Qualifikationsphase im Grund- und Leistungsniveau bis zum Jahr 2010 bewegen müssen. Dieser Rahmen ist allerdings weit gesteckt. Das hängt mit dem Begriff der ‚philosophischen Problemreflexion‘ zusammen, deren Durchführung in den drei Dimensionen Problemerkennung, Problembearbeitung und Problemverortung von den EPA zur Kardinalkompetenz des Philosophieunterrichts erhoben wird. Philosophische Problemreflexionen können sowohl auf der Grundlage von diskursiven, d. h. argumentativ-philosophischen als auch von präsentativen, d. h. künstlerisch-gestalteten Materialien (Gedichte, Theaterstücke, Werke der bildenden Kunst usw.) durchgeführt werden. Da sie selbst bzw. ihre Bearbeitungen auch noch einmal diskursiv oder präsentativ gefasst sein können, ergibt sich eine grundsätzliche Vierteilung der möglichen Aufgabenarten: Neben den traditionellen Aufgabentyp der diskursiven Problemreflexion auf der Basis von diskursiven Materialien wie philosophischen Texten tritt die diskursive Bearbeitung von präsentativen Materialien sowie die präsentative Bearbeitung von diskursiven wie auch von schon selbst präsentativen Materialien. Bei einer präsentativen Bearbeitung ist eine begriffliche Rechtfertigung und Erklärung der gewählten Gestaltungsformen und ihrer Anordnung erforderlich.¹ Für die letztgenannte Möglichkeit, also die präsentative Bearbeitung von präsentativen Vorlagen, im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht auch als kreatives Um- und Weiterschreiben von fiktionalen Texten verbreitet, geben die EPA allerdings kein Aufgabenbeispiel, woraus sich wohl schließen lässt, dass dieser Aufgabentyp zumindest im Abitur nicht vorgesehen ist. Bleiben die genannten drei Grundtypen von Aufgaben. Sie werden dann noch in weitere Untergruppen unterteilt, je nach dem ob die Problemreflexion mit oder ohne Bindung an eine fachphilosophische Position durchzuführen ist. Speziell für die im Rahmen der Reflexion vorzunehmende präsentative Bearbeitung wird unterschieden zwischen einer sprachlich-begrifflichen (z. B.

¹ Vgl. *Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) in der Abiturprüfung Philosophie. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01. 12. 1989 i. d. F. vom 16. 11. 2006*, S. 7. URL www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf – Aktualisierungsdatum 01.07.2010.

Leserbrief, fiktives Philosopheninterview usw.) und einer künstlerisch-gestaltenden Bearbeitungsform (z. B. Rollenspiel, Zeichnung).

Zweifellos trägt diese Vielfalt der Aufgabenarten der Eigenart des Faches Philosophie Rechnung, das sich an den verschiedenen Lernorten – trotz Herausbildung traditionaler philosophischer Disziplinen wie Anthropologie, Erkenntnistheorie usw. – grundlegend durch seine Methode der vernunftgeleiteten und bewussten Reflexion bestimmt, und nicht durch einen spezifischen, das Fach konstituierenden Gegenstand oder durch die Erschließung von um diesen Gegenstand kreisenden kanonischen Texten. Die durch die EPA gesetzte Pluralität der Aufgabenarten im Fach Philosophie mag zudem die Praxis des Philosophieunterrichts in Deutschland bereichern und einem von philosophischem Text zu Text schreitenden Unterricht, der dem Verdikt des „morbus hermeneuticus“² unterliegt, entgegenwirken – sie suspendiert allerdings nicht von der Überlegung, welche der in Frage kommenden Aufgabentypen die didaktisch sinnvollsten sind und das realisieren, was den EPA so am Herzen liegt: die eigenständige „philosophische Problemreflexion, die methodisch bewusst und begründbar durchgeführt bzw. gestaltet wird.“³ Vielmehr verleiht die Fülle der neuen Möglichkeiten gerade dieser Überlegung besondere Brisanz.

Der Akzent auf der philosophischen Problemreflexion als zentraler Kompetenz des Philosophieunterrichts zeichnet einen Paradigmenwechsel in der Philosophiedidaktik nach: Vom Aneignen von Philosophie – etwa in Form von philosophischen Texten paradigmatischer Autoren – zum Selber-Philosophieren, zum Selbstdenken.⁴ Die Affinität dieses Paradigmenwechsels zur bis heute vielfach hoch gehandelten konstruktivistischen Pädagogik⁵ ist sinnfällig; sie darf aber nicht vergessen lassen, dass an das Selbstdenken als begrifflich geleitete Reflexion ungleich höhere Anforderungen gestellt sind als an die verstehende Aneignung von in Texten niedergelegten philosophischen Gedanken. Selbst-Philosophieren ist nicht die natürliche Kompetenz von jedermann! Es verlangt die Fähigkeit zur methodisch-bewussten argumentativen Auseinandersetzung mit einem philosophischen Problem, die aufgrund der Eigenart dieses Problems stets abstrakt gefasst werden muss.

Liegt der Aufgabenstellung nun eine geeignete diskursiv-argumentative Vorlage zugrunde⁶, dann stellt diese schon ein Muster bereit, an dem der Schüler die dem Philosophieren eigene Abstraktionsleistung in einer fasslichen und verstehbaren Form vor sich hat. Da die abiturrelevanten Aufgabentypen spätestens von Beginn der Qualifikationsphase an, also demnächst in fast allen Bundesländern ab der Stufe 11, einzuüben sind, liegt hierin ein großer didaktischer Vorzug: Der philosophische Text gibt dem Schüler das Maß bzw. den methodischen Standard vor, den er in der Folge für seine eigene Problembearbeitung und -verortung nutzen

² Schnädelbach, Herbert: Morbus hermeneuticus - Thesen über eine philosophische Krankheit. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 3 (1981), Nr. 1, S. 3 - 5.

³ EPA Philosophie, 2006, S. 5

⁴ So hat sich in der Kontroverse der 80er Jahre, analog zum ‚gender-mainstream‘, die Position von Martens gleichsam als ‚Dialog-mainstream‘ in der heutigen Philosophiedidaktik durchgesetzt; zum einen wohl, weil der bildungstheoretische Ansatz seines Widerparts Rehfus in der Konsequenz einen bloß textorientierten Unterricht begünstigt, zum anderen wohl auch, weil dieser Ansatz das weitaus anspruchsvollere theoretische Konzept darstellt, das in einer Zeit des allgemeinen Bedeutungsverlusts theoretischer Fundierungen offenbar auch unter Philosophen keine Konjunktur mehr hat.

Vgl. dazu: Martens, Ekkehard: Didaktik der Philosophie. In: Martens, Ekkehard (Hrsg.); Schnädelbach, Herbert (Hrsg.): *Philosophie. Ein Grundkurs*. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1994, S. 748 – 780. Rehfus, Wulff D.: Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik. In: Rehfus, Wulff D. (Hrsg.) / Becker, Horst (Hrsg.): *Handbuch des Philosophieunterrichts*. Düsseldorf: Schwann, 1986, S. 98 - 113. Ein Versuch, Grundsätze einer hier vermittelnden Position zu umreißen, findet sich bei: Henke, Roland W.: Dialektik als didaktisches Prinzip. Bausteine zu einer zeitgemäßen Philosophiedidaktik im Anschluss an Kant und Hegel. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 22 (2000), Nr. 2, S. 117 – 124.

⁵ Terhart, Ewald: *Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik*. Bönen: Kettler, 1999.

⁶ Vgl. EPA Philosophie 2006, S. 17 – 20 (erstes Aufgabenbeispiel)

kann und der eine gewisse Garantie dafür bietet, dass diese nicht hinter dem von einer philosophischen Reflexion einzuhaltenden Niveau, wie es die EPA nachdrücklich geltend machen, zurückbleibt.⁷

Werfen wir zur Verdeutlichung des didaktischen Vorrangs dieser Aufgabenart besonders für das grundlegende Niveau einen Blick auf die übrigen von den EPA vorgegebenen Grundtypen für Aufgaben: Wird ein diskursives Material in künstlerisch-gestaltender Form bearbeitet bzw. reflektiert, dann wird die genuin philosophische Reflexionsleistung des Schülers hauptsächlich in den erklärenden und begründenden Anmerkungen greifbar, die er abschließend zu geben verpflichtet ist. Da diese Anmerkungen selber nicht notwendig philosophisch dimensioniert sein müssen und darüber hinaus nicht den Hauptteil der Aufgabenbearbeitung darstellen, ist ihr Wert als klarer Indikator für das Statthaben eines philosophischen Reflexionsprozesses nicht hinreichend. Vielmehr scheint dieser Aufgabentyp, aufgrund des Mangels an diskursiven Elementen in der Bearbeitungsleistung, gerade bei philosophischen Anfängern eine reflexionslose, wenn auch vielleicht kreative Umgestaltung diskursiver Vorlagen in künstlerische Gestaltungsformen zu begünstigen. Auch kann durch diesen Aufgabentyp nicht sichergestellt werden, dass die diskursive Vorlage hinreichend differenziert und sachgerecht erschlossen wurde; im Zweifelsfall hat sich der Schüler *einen* Gedanken des Textes herausgegriffen und ihn in eine künstlerische Gestaltungsform transferiert. Kann aber die Bearbeitung der Aufgabe schon dann als gelungen gelten, wenn hierbei ein originelles Produkt herauskommt? Wer will diese Originalität auch nur annähernd beurteilen?⁸ Es ist sinnfällig, dass diese Aufgabenart einerseits zu hohe Anforderungen an die verlangte Reflexionsleistung stellt, deren Vollzug zudem nicht eindeutig genug feststellen kann, und dass sie andererseits dem Schüler zu wenig Maßstäbe vorgibt, an denen er seine philosophische Reflexionskompetenz schulen kann. Die künstlerisch-gestalterische Durchführung der Problemreflexion ist deshalb für den Abiturbereich als Aufgabentyp m. E. ungeeignet; die EPA geben – deswegen? – auch kein Beispiel für diesen Aufgabentyp in Reinkultur.

Zumindest der Mangel an Diagnostizierbarkeit aufgrund wenig aussagekräftiger Indikatoren trifft für die Variante, die präsentative Bearbeitung in sprachlich-begrifflicher Form durchzuführen, nur bedingt zu. Werden z. B. ein Leserbrief, ein fiktives Interview oder die Ausgestaltung einer fiktiven Szene als Form der philosophischen Problemreflexion verlangt, so kann die Validität dieser Reflexion durchaus anhand des Produktes festgestellt werden, weil diese ja selbst überwiegend diskursiv gefasst ist;⁹ allerdings muss der

⁷ Schon Hegel stellt in seinem Gymnasialgutachten fest, dass das (verstehende) Nach-Denken philosophischer Gedanken immer zugleich ein Selbst-Denken sei, und formuliert mit diesem Diktum die Voraussetzung für die angesprochene Orientierungsleistung philosophischer Texte für das eigene Weiterdenken. – Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für I. Niethammer. Nürnberg 1812. In: Moldenhauer, Eva (Hrsg.); Michel, Karl Markus (Hrsg.): *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808 - 1817. Theorie-Werkausgabe in 20 Bdn.* Bd. 4. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1970, S. 403 – 417; hier: 410 f.

⁸ Wenn die EPA als Bewertungskriterien für präsentativ gestaltete Prüfungsleistungen einen differenzierten Adressatenbezug, eine ideenreiche Gestaltung sowie eine der Aufgabenstellung angemessene ästhetische Verdichtung vorgeben (a. a. O., S. 14), bestätigt dies – ungewollt – die beschriebene Beurteilungsfragilität. Offenbar hat bei der Etablierung dieses Aufgabentyps der an Derridas Dekonstruktivismus orientierte didaktische Ansatz von Christian Gefert Pate gestanden. Ihm liegt ein Textbegriff zugrunde, nach dem dieser keinen bestimmten Sinn, sondern nur eine unabschließbare Verweisungsstruktur besitze, die sich in seiner Lektüre und (künstlerischen) Weitergestaltung in Form von „Signifikantenketten“ prinzipiell ins Unendliche fortschreibe; eine „wahre“ Lesart kann danach nicht fixiert werden, auch nicht in Abstufungen. Dass ein solcher Ansatz keine Festlegung von Kriterien der Leistungsbeurteilung erlaubt, die das Erlangen eines mehr oder weniger adäquaten Textverständnisses bewerten, liegt auf der Hand. Vgl. Gefert, Christian: *Die Arbeit am Text – das Schweigen der Schrift* und Strategien der Texteröffnung. In: Rohbeck, Johannes (Hrsg.): *Philosophische Denkrichtungen* (= Dresdner Hefte für Philosophie, H. 4). Dresden 2001: Thelem, S. 144 – 164.

Vgl. auch Gefert, Christian: Kompetenzen und Standards in philosophischen Bildungsprozessen. In: *Information Philosophie* 36 (2008), Nr. 5, S. 40 – 44; hier wird das von Gefert favorisierte symboltheoretische Selbstverständnis des Philosophieunterrichts im Rahmen eines Schwarz-Weiß-Schemas in seinen curricularen Auswirkungen betrachtet: Philosophieren werde dann nicht „als eine bloße diskursive Reproduktion klassischer Denkbestände [...], sondern als „schülerorientierte philosophische Problemreflexion verstanden“ (a. a. O., S. 42).

⁹ Vgl. EPA Philosophie, 2006, Aufgabenbeispiele 2 und 6, S. 21 – 24; 39 – 42.

Schüler zur angemessenen Bearbeitung dieser Aufgabe, neben einer äußerst anspruchsvollen Transferleistung im Einbezug von unterrichtlich behandelten philosophischen Positionen, zusätzliche Kenntnisse über die jeweilige Textsorte einbringen. So stellt der EPA-Text zu recht fest: „Vom Prüfling wird Selbstständigkeit im Philosophieren gefordert, und es ist darauf zu achten, dass ihm die geforderte Bearbeitungsform vertraut ist“.¹⁰ Aber die Erarbeitung unterschiedlicher Textsorten und ihre schreibende Erprobung ist primär eine Angelegenheit des Literaturunterrichts. Ein Philosophieunterricht, der sich das für eine Reihe von Textsorten zur Aufgabe macht, kann diese Zeit nicht auf die Einübung der philosophischen Problemreflexion selbst, unter Einbezug der dazu notwendigen methodischen und inhaltlichen Voraussetzungen, verwenden. Allenfalls im Leistungsniveau ist genügend Raum vorhanden, die philosophische Problemreflexion an präsentativen Bearbeitungsformen, idealiter in Kooperation mit dem Deutschunterricht, zu üben. Deshalb sollte diese Aufgabenvariante auch auf diesen Bereich beschränkt bleiben.

Ganz ähnlich verhält es sich mit dem zweiten Grundtyp: der diskursiven Bearbeitung eines präsentativen Materials. Hier ist zwar die Qualität der durchgeführten philosophischen Reflexion noch eindeutiger diagnostizierbar als bei der vorherigen Aufgabenart, denn sie muss ja in begrifflich-diskursiver Form zu Papier gebracht werden und es sind hierzu auch keine spezifischen Kompetenzen in der Handhabung spezieller Textsorten nötig. Gleichwohl stellt auch diese Aufgabenform sehr hohe methodische Anforderungen an den philosophischen Novizen. Denn dieser muss eigentlich schon wissen, wie man eine philosophische Problemreflexion durchführt und worin ihre Eigenart besteht, damit er sie an einem nicht-diskursiven Material, auf sich gestellt, zu Wege bringen kann. Vor allem an die Abstraktionsfähigkeit des Schülers werden erhebliche Anforderungen gestellt: Denn die präsentativen Materialien sind ja vergleichsweise anschaulich und konkret, und nun gilt es für den Schüler, ohne Leitung durch die Lehrkraft, aus dem Konkreten das Abstrakte herauszupräparieren und auf dessen Grundlage die weitere Problemreflexion eigenständig durchzuführen. Die Gefahr der Überforderung liegt auf der Hand und verweist darauf, dass auch dieser Aufgabentyp ebenfalls eher im Leistungs- als im grundständigen Niveau angesiedelt werden sollte.¹¹

Dazu kommt ein weiteres Problem dieses Aufgabentyps: Präsentative Materialien wie Gedichte, Parabeln oder Werke der bildenden Kunst verschließen sich aufgrund ihrer ästhetischen Qualität der restlosen Auflösung in ihre argumentativ darstellbaren philosophischen Implikationen. Sie enthalten ein nicht-propositionales Wissen, das sich seines vollständigen Ausdrucks in argumentativen Sätzen verschließt. Eben deswegen handelt es sich ja um Kunstwerke, deren besonderer Status Walter Benjamin bekanntlich sogar dazu geführt hat, ihnen eine besondere Aura zuzuschreiben. Insofern verlangt diese Aufgabenart vom Schüler bis zu einem gewissen Grade, dem genuinen Sinn des Kunstwerkes entgegenzuarbeiten, es zumindest partiell zu instrumentalisieren – ein Unterfangen, das als konstitutives Moment ästhetischer Erziehung nur dann zu rechtfertigen ist, wenn, wie etwa im Deutsch- oder Kunstunterricht, auch die Gestaltungselemente des jeweiligen Kunstwerkes analysierend mit in den Blick kommen. Dazu sind wiederum Kenntnisse über die jeweilige Kunstform und deren spezifische Gestaltungsmittel vonnöten, deren Vermittlung nicht die primäre Aufgabe des Philosophieunterrichts sein kann und deren Anwendung Fähigkeiten wie ästhetisches Einfühlungsvermögen erfordern, die offenkundig nicht zu den philosophischen

¹⁰ EPA Philosophie, 2006, S. 8

¹¹ Martina Dege sieht in der Fähigkeit zur „Abstraktion von lebensweltlichen Erfahrungen“ eine Grundkompetenz des gesamten Philosophieunterrichts, für deren Diagnose sie ein interessantes Kompetenzraster entwirft: Vgl. Dege, Martina: Zur Arbeit mit Kompetenzrastern im Fach Philosophie. In: *Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie*. H. 48 (2008), S. 40 - 51. Es zeigt das besondere Anforderungsniveau von Aufgabenarten, bei denen der Schüler ohne Lehrerleitung die philosophischen Implikationen in präsentativen Materialien erschließen muss.

Kernkompetenzen zählen. In jedem Fall wird durch diesen Aufgabentyp der unmittelbare philosophische Zugriff auf das Problem erschwert.

Infolgedessen erweist sich die diskursive Problemreflexion auf der Basis einer diskursiven Materialvorlage – besonders für das Grundniveau – als die geeignetste Aufgabenart, da sie dem Anfänger einen unmittelbaren philosophischen Zugang ermöglicht und ihm, mit dieser Vorlage, zugleich eine orientierende Hilfestellung liefert, die er zur weiteren Durchführung der Problemreflexion auf einer adäquaten Abstraktionsebene in den Dimensionen Problembearbeitung und –verortung nutzen kann. Nicht umsonst hat sich diese Aufgabenform daher auch im Zentralabitur in Nordrhein-Westfalen durchgesetzt, das seit 2007 auch für Philosophie eingeführt ist.¹² Dabei wird im Rahmen der Problembearbeitung zusätzlich auf eine fachphilosophische Position zurückgegriffen, die dem Schüler aufgrund der Vorgaben für die Unterrichtsobligatorik in der Qualifikationsphase bekannt ist. Dass mit dieser Aufgabenform, die ich im Weiteren als *Standardaufgabentyp* bezeichnen werde, die Leistungsbewertung einer philosophischen Problemreflexion aufgrund von hinreichend klaren Indikatoren gut möglich ist und eine Konzentration auf philosophische Kernkompetenzen erlaubt, soll im Folgenden näher ausgeführt werden.

2. Erster Aufgabenteil: Erschließung des philosophischen Textes (Problemerkfassung)

Die Erschließung eines philosophischen oder sonstigen diskursiv-argumentierenden Textes wird von den EPA als „Problemerkfassung“ bezeichnet. Dieser Bezeichnung liegt offenbar ein weiter Problembegriff zugrunde, der die Erschließung des gesamten Textauszuges meint, insofern dieser nicht nur ein philosophisches Problem bearbeitet, sondern in dieser Bearbeitung – im Sinne des Philosophierens als unabschließbarer Prozess – ein neues Problem aufwirft, das einer weiteren Bearbeitung bedarf.

Bekommt der Schüler nun einen unbekanntem philosophischen Text mit einer Erfassungs- oder Erschließungsaufgabe vorgelegt, so sieht er sich erst einmal vor eine umfassende eigenständige Versteheleistung gestellt. Obgleich das Verstehen eines unbekanntem Textes im Sinne Gadamer einen zirkelhaften Prozess der Horizontverschmelzung von Text und Leser impliziert, bei dem das Einzelne aus dem Ganzen und umgekehrt erschlossen wird,¹³ lässt sich dieser Prozess doch analysierend in Teilanforderungen zerlegen, deren Erfüllung auf eine generelle *Verstehekompetenz* verweist. Um den Gedanken- oder Argumentationsgang des Textes kognitiv adäquat erfassen zu können, muss der Schüler das philosophische Problem erkennen, zu dem der Text eine Lösung gibt bzw. das er bearbeitet. Weiterhin gilt es, diese Lösung, oder zumindest die Bearbeitungstendenz als Ganze, zu begreifen, aus der Argumentation im Einzelnen also die Gesamttendenz zu erschließen. Dazu müssen die einzelnen Gedanken- oder Argumentationsschritte des Autors nachvollzogen und im Hinblick auf ihren Stellenwert für die Gesamtaussage erfasst werden. Das Erfassen von begrifflichen Unterscheidungen und Festlegungen, die der Text vornimmt, sowie ihrer Funktionalität für den Gedanken- bzw. Argumentationsgang ist eine essentielle Voraussetzung für diese Leistung.¹⁴

¹² Vgl. www.standardsicherung.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=21. – Aktualisierungsdatum: 08.08.2010

¹³ Vgl. Gadamer, Hans Georg: *Wahrheit und Methode. Zweiter Teil, II: 1 a). Gesammelte Werke*. Bd 1., 5. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck, 1965, S. 270 – 290; Steenblock, Volker: Hermes und die Eule der Minerva. Zur Rolle der Hermeneutik in philosophischen Bildungsprozessen. In: Rohbeck, Johannes (Hrsg.): *Philosophische Denkrichtungen* (= Dresdner Hefte für Philosophie, H. 4). Dresden: Thelem, 2001, S. 81 – 115.

¹⁴ Die Art der bei einem philosophischen Text zu erbringenden Versteheleistung ist bereits von Rehfus, auf der Grundlage einer luziden Typologie philosophischer Texte, differenziert bestimmt worden: Rehfus, Wulff D.: *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden*. Stuttgart / Bad Canstatt: Frommann-Holzboog, 1986, S. 121 – 138. Diese Bestimmung hat auch Eingang in den zur Zeit noch geltenden nordrhein-westfälischen Lehrplan für Philosophie (Frechen: Ritterbach, 1999, S. 30 ff.) gefunden.

Besonders hier gilt es, verschiedenartige Textpartien als Thesen, Argumente oder Veranschaulichungen bzw. Beispiele zu identifizieren und auf diese Weise die einzelnen Gedankenschritte in ihrem Aufbau nachzuvollziehen. Dabei darf die auch in der Deutschdidaktik verbreitete griffige Erschließungshilfe: „These – Argument – Beispiel“ jedoch nicht schematisch angewandt werden.

Der Aufbau von diskursiven Texten ist genauer betrachtet, wie Herbert Schnädelbach in einem erhellenden Beitrag zur Eigenart philosophischer Argumentationen aufgezeigt hat, weniger an formallogischen Prinzipien wie dem klassischen Syllogismus, der nur zu analytischen Schlussfolgerungen führt, als an solchen der juristischen Argumentation nach dem Toulmin-Schema ausgerichtet. Danach liegt eine substantielle philosophische Argumentation dann vor, wenn eine Behauptung bzw. Schlussfolgerung durch empirische oder nicht-empirische Gründe plausibilisiert und diese Gründe wiederum durch ein weiteres nicht-empirisches Argument, das sog. ‚warrant‘, gerechtfertigt werden. Bei einer kohärenten substantiellen Argumentation rechtfertigt das ‚warrant‘ den Schluss von einer Behauptung auf eine andere (z. B.: „Es gibt keinen freien Willen.“ „Das zeigen die Libet-Experimente.“), indem aufgewiesen wird, welche Regel oder Begründung den angeführten Schluss erlaubt bzw. plausibel macht (z. B.: „weil bewussten Entscheidungen eine messbare Hirnaktivität vorhergeht, in der sich vorherige Erfahrungen niederschlagen.“); weitere prinzipiellere Begründungen (sog. „backings“) rechtfertigen wiederum die erste (z. B. „alle Bewusstseinszustände basieren auf Gehirnaktivitäten“.).¹⁵ Die erforderliche Verstehensleistung besteht also bei philosophisch-diskursiven Texten darin, die am Toulmin-Schema ausgerichtete Argumentation inhaltlich und strukturell zu rekonstruieren, wozu ggf. auch die Darlegung von im Text angeführten Gegenargumenten gehört, die im Allgemeinen zur weiteren Begründung des ‚warrant‘ durch ein „backing“ führen. Zu vermeiden sind dabei fehlerhafte Argumentationsfiguren wie der ‚circulus vitiosus‘ (fehlerhafter Kreis) oder die ‚petitio principii‘ (Voraussetzung des zu Beweisenden).

Um die zu erbringende Problemerkennungs- oder Verstehensleistung anhand hinreichend eindeutiger *Indikatoren* bewerten zu können, muss der Schüler über spezielle methodische Kompetenzen verfügen, die im Unterricht bei der Erschließung philosophischer Texte zu üben sind und die den sachgerechten Umgang mit sog. Operatoren inkludieren, die in den unterschiedlichen Anforderungsbereichen der Klausur jeweils bestimmte methodische Anwendungen verlangen.¹⁶ Wird vom Schüler auf dieser Grundlage eine „Problemerkennung“ methodisch dokumentiert, dann kann der Gefahr der Paraphrase entgegen gewirkt werden, bei der sich der Aufgabebearbeiter, obschon u. U. die wesentlichen Textaussagen inhaltlich wiedergegeben werden, ohne Textdistanz von Satz zu Satz hangelt und einzelne Satzglieder der Vorlage so montiert, dass ein eigenständiges Textverständnis letztlich nicht diagnostizierbar ist. Welche Indikatoren sind es aber, die den bewertenden Schluss auf eine eigenständige Verstehensleistung erlauben?

Der erste Indikator zur Feststellung der erreichten Verstehensleistung ist die Formulierung des Ausgangs- oder Grundproblems des vorgelegten Textes mit eigenen Worten. Diese mag noch kein klarer Verstehensindikator sein, wenn der Autor das Problem bereits selbst formuliert, sie ist aber besonders dann von Belang, wenn der Textauszug eine Antwort oder Bearbeitung des Problems liefert, das in ihm selbst

¹⁵ Vgl. Schnädelbach, Herbert: Philosophische Argumentation. In: Martens, Ekkehard (Hrsg.); Schnädelbach; Herbert (Hrsg.): *Philosophie. Ein Grundkurs. Band 2*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1994, S. 683 – 707; eine gut lesbare Zusammenfassung findet sich bei Brüning, Barbara: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim / Basel / Berlin: Beltz, 2003, S. 53 – 62.

¹⁶ Die EPA (2006) übernehmen die in den Gesellschaftswissenschaften eingebürgerten drei Anforderungsbereiche auch für Philosophie und ordnen ihnen spezielle Operatoren zu: So gehören zum Bereich I „Beschreiben“, „Darstellen“ (für NRW: „Erarbeiten“), „Wiedergeben“ und „Zusammenfassen“. (a. a. O., S. 10 ff). Zugleich versuchen sie eine, allerdings wenig plausible Harmonisierung mit den drei Dimensionen der philosophischen Problemreflexion: Danach können prinzipiell in allen drei Reflexionsdimensionen alle drei Anforderungsbereiche zum Tragen kommen, in den Beispielaufgaben wird aber der Anforderungsbereich III stets der Problemverortung zugeordnet, und die beiden anderen Anforderungsbereiche in den Dimensionen Problemerkennung und -bearbeitung angesiedelt, jeweils abhängig von den unterrichtlichen Voraussetzungen.

nicht expliziert wird. In einem solchen Fall setzt die eigenständige Formulierung des Problems das Verständnis des gesamten Auszuges in seiner Gesamtaussage bereits voraus, weshalb hier der Anforderungsbereich II ins Spiel kommt. Wie auch die EPA für diesen Aufgabentyp vorgeben, kann es Sinn machen, dass der Schüler das selbst formulierte philosophische Problem in den Kontext aus dem Unterricht bekannter philosophischer Probleme einordnet und so zeigt, dass er es wirklich identifiziert hat.¹⁷ Dazu benötigt er über die bloße Verstehenskompetenz hinaus Sachkompetenz, die allerdings nur erwartet werden kann, wenn entsprechende unterrichtliche Voraussetzungen vorliegen, die diese Einordnung gestatten.

Ein weiterer entscheidender Indikator zum Nachweis der erreichten Verstehenskompetenz ist die selbstständige Formulierung der Gesamtaussage oder zentralen These des Textauszuges als Beitrag zur Problemlösung oder -bearbeitung. Auch hier gilt: Ist die zentrale These, etwa als Zusammenfassung, schon im Text vorhanden, liegt die erbrachte Leistung noch im Anforderungsbereich 1; andernfalls wird auch hier Anforderungsbereich II tangiert und eine gelungene Formulierung gibt einen klaren Indikator für die erreichte Verstehensleistung.

Welche Indikatoren sind aber für das Verständnis der einzelnen Argumentationsschritte angebar? Seit Helmut Engels in einem kurzen und äußerst wirkmächtigen Aufsatz von 1990¹⁸ herausgestellt hat, dass die Wiedergabe von Textaussagen durch den grammatisch korrekten Gebrauch des Konjunktivs, und vor allem durch die Verwendung von sog. performativen Verben, eine grundlegende Distanz dem Text gegenüber zum Ausdruck bringt, die schon formal eine bloße Paraphrase verhindert, ist ein wichtiger Indikator der Verstehensleistung für philosophische Texte und Aussagen geltend gemacht. Dabei ist nicht bloß die mit dem Gebrauch des Konjunktivs und der genannten Verbklasse einhergehende Distanznahme gegenüber dem Text entscheidend, noch zentraler ist, dass dieses Verfahren vom Schüler verlangt, eine sachgemäße Identifizierung der logischen Operationen vorzunehmen, die der betreffende Autor im Sinne des Toulmin-Schemas im jeweiligen Textauszug vollzieht. Ob der Autor eine Behauptung aufstellt, ein Argument als Begründung anführt, als Beleg ein Beispiel gibt und daraus eine Schlussfolgerung zieht, sind Operationen, die er durchführt und die im Text als solche erkannt oder deren Erkenntnis auch verfehlt werden kann. In diesen Kontext gehört ebenfalls, dass die im Text verwendeten logischen Verknüpfungspartikel (daher, also, folglich usw.) beachtet und die ihnen zugrunde liegende logische Operation namhaft gemacht wird. Wie bei den zuvor angeführten Indikatoren gilt naturgemäß auch hier, dass der Grad der Selbstständigkeit des erlangten Textverständnisses umso klarer festgestellt werden kann, desto weniger die entsprechenden Operationen vom Autor selbst expliziert werden.

Als komplementären Indikator der erbrachten Verstehensleistung geben die EPA für die Problemerkennung beim Standardaufgabentyp die „Charakterisierung der Argumentationsmethode“ des jeweiligen Textes vor.¹⁹ Dies wird durch die Verwendung der performativen Verben nach Engels in differenzierter Weise geleistet. Darüber hinaus kann es bei einigen Texten, denkt man die Spannbreite philosophischer Argumentationsdichte von Descartes bis Nietzsche, als zusätzliches Verstehensmerkmal gelten, wenn der Schüler in einer zusammenfassenden Charakterisierung etwa eine apodiktische, beschreibende, abwägende oder analysierende Argumentationsmethode feststellt. Dies setzt allerdings eine gewisse Erfahrung in der Rezeption philosophischer Texte voraus und kann vom Anfänger, der den Aufgabentyp allererst einübt, noch nicht verlangt werden. Hingegen ist es für die Beurteilung von Anfängerleistungen unumgänglich, dass der Schüler den Gedankengang des Textes inhaltlich so differenziert wiedergibt, dass ein umfassendes

¹⁷ EPA Philosophie, 2006, S. 7.

¹⁸ Engels, Helmut: „Geben Sie den Inhalt des Textes wieder und ...“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 12 (1990), Nr. 1, S. 22-26.

¹⁹ EPA Philosophie, 2006, S. 19.

Textverständnis deutlich wird. Werden bestimmte Argumentationsschritte einfach übersprungen, dann muss davon ausgegangen werden, dass der betreffende Gedankenzusammenhang nicht sachgemäß erfasst wurde.

Aus den vorherigen Darlegungen ist schon offenkundig geworden, dass der Standardaufgabentyp nur dann eine durch Indikatoren abgesicherte Bewertung der Problemerkennungs- oder Verstehensleistung erlaubt, wenn der dem Schüler unbekannte philosophische Text bestimmten Auswahlkriterien genügt. Insonderheit sollte er einen klaren Problembezug aufweisen, der, ohne explizit gemacht werden zu müssen, die Basis für die dargelegte Argumentation bildet. Am besten ist das im ausgewählten Text bearbeitete philosophische Problem deckungsgleich mit dem Problem, das auch die im zweiten Aufgabenteil einzubringende, aus dem Unterricht bereits bekannte Position bearbeitet. Auf diese Weise lässt sich der dort verlangte Vergleich des schon bekannten mit dem neu erschlossenen Ansatz gut bewältigen.

Für einen solchen Vergleich, wie für eine verstehende Aneignung überhaupt, ist es ebenfalls notwendig, dass der unbekannte Text eine eigene philosophische Position entfaltet oder wenigstens einen Lösungsansatz für das zugrunde liegende Problem liefert. Diese eigene Positionierung sollte in einer gewissen gedanklichen Geschlossenheit dargelegt werden. Wenig geeignet sind Texte, die Kritik an einer anderen Position üben, da diese dann zuvor rekapituliert werden muss und zudem der Ausfall einer eigenen Positionierung den folgenden Vergleich mit dem schon bekannten Denkmodell erschwert. Dazu kommen weitere allgemeine Parameter für die Auswahl von (philosophischen) Texten für den Unterricht, die primär auf ihre Verständlichkeit und Erfassbarkeit, die Motivation zur Auseinandersetzung sowie ihren Bildungsgehalt im Sinne des Exemplarischen abzielen.

Damit der Schüler die texterschließende Aufgabe selbstständig bewältigen kann, auch dann, wenn er zu Beginn der Stufe 11 mit der Einübung dieses Aufgabentyps beginnt, sollte sein methodischer Zugriff auf den Text mit Hilfe der festgelegten Operatoren geleitet und in Einzelschritte zerlegt werden. Bewährt hat sich eine Formulierung der Aufgabenstellung, in der erst einmal ausdrücklich die Darstellung des Ausgangs- bzw. Grundproblems sowie der zentralen These – als Lösung oder Bearbeitungsergebnis dieses Grundproblems – gefordert wird. So wird, wie bereits angeführt, ein „Drauflosschreiben“ und eine Paraphrase des Textes verhindert, denn der Klausurbearbeiter muss dessen wesentliche Aussagen in ihrem Beitrag zur Problemlösung bzw. -bearbeitung kognitiv erfasst haben, bevor er beides in eigenen Worten darlegen kann. Erst dann sollte die Aufgabenstellung die schrittweise Wiedergabe oder Darlegung des Gedanken- oder Argumentationsganges verlangen, was im Fach Philosophie die Reorganisation der Gedankenfolge bzw. der Argumentationsschritte mit Hilfe performativer Verben im genannten Sinne impliziert. Dies muss im Unterricht sukzessive eingeübt werden,²⁰ eventuell kann man dem Anfänger eine methodische Hilfestellung zur Klausur hinzugeben, etwa wenn nur wenige das Fach schriftlich belegt haben und für Übungsmöglichkeiten im Kursverbund nicht viel Raum gegeben werden kann.

3. Zweiter Aufgabenteil: Vergleich des erfassten philosophischen Ansatzes mit einer aus dem Unterricht bekannten Position (Problembearbeitung)

Einen gerade neu verstandenen und erfassten philosophischen Ansatz mit einem schon bekannten zu vergleichen, verlangt eine Fähigkeit, die man mit dem Begriff der *Orientierungskompetenz* belegen kann. Der Schüler muss dazu in Lage sein, zwei oder mehr philosophische Positionen in Beziehung zueinander zu setzen und dadurch dokumentieren, dass er generell sachgerechte Vergleichsaspekte zwischen

²⁰ Als Grundlage dazu kann dienen: Hinweise zur Erschließung von philosophischen Texten. In: Aßmann, Lothar u. a. (Hrsg.): *Zugänge zur Philosophie 1*, Berlin: Cornelsen, 2004, S. 541 – 546; dort findet sich auch ein Beispiel für eine den o. a. Indikatoren entsprechende Textanalyse von Schülerhand.

philosophischen Positionen herstellen und sich zwischen ihnen gleichsam navigierend zurechtfinden kann. Damit dokumentiert er sein Orientierungswissen. Es ist eine Besonderheit dieser Wissensform, dass hier nicht alle sachgerechten Vergleichspunkte vom Beurteilenden antizipiert werden können, dass aber umgekehrt auch nicht alle vom Schüler angeführten Vergleichsaspekte sachgerecht sein müssen. Beurteilungsmaßstab ist der erreichte Abstraktionsgrad und die Fähigkeit, die Vergleichsaspekte aus dem gemeinsamen Versuch der Autoren zu generieren, ein Problem zu lösen oder zu bearbeiten. Auch die Anordnung der Vergleichsaspekte nach zunehmender Gewichtung im Hinblick auf die Bedeutung für die versuchte Problemlösung ist ein Gradmesser der hier erlangten Orientierungskompetenz.

Der Begriff des Orientierungswissens geht zurück auf Kants Konzeption eines Vernunftglaubens als „Wegweiser oder Kompass, wodurch der spekulative Denker sich auf seinen Vernunftstreifereien im Felde übersinnlicher Gegenstände orientieren, der Mensch von gemeiner, doch (moralisch) gesunder Vernunft sich aber seinen Weg, sowohl in theoretischer als praktischer Absicht [...] vorzeichnen kann.“²¹ Eine solche Fähigkeit impliziert mehr als nur das Verstehen verschiedener philosophischer Ansätze, sie verweist auf die *Einsicht* in ihre tieferen Gründe und Zwecke, die Lutz Koch im Anschluss an die Kompetenzstufen *Kenntnis* und *Verständnis* als drittes und höchstes Niveau der im Philosophieunterricht vom Schüler zu erreichenden Erkenntnisleistung ansieht.²² Curricular gedacht, bewegt man sich hier auf der Transferstufe und damit im Anforderungsbereich II. Dass ein solcher Vergleich sachgerecht nur möglich ist, wenn beide Ansätze auch dasselbe Problem bearbeiten bzw. zu lösen versuchen, wurde schon angesprochen. Entsprechend ist die Auswahl des Textes zum ersten Aufgabenteil der „Problemerkfassung“ zu treffen bzw. wirkt sich diese Auswahl ihrerseits auf die Wahl der Vergleichsposition aus den im Unterricht behandelten aus.

Zur Orientierungskompetenz gehört im Detail, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider zu vergleichender Ansätze in der Art der Problemlösung oder -bearbeitung und in den zentralen inhaltlichen Aussagen zu erkennen und letztere begrifflich präzise und gedanklich strukturiert darzustellen. Dazu ist es wiederum nötig, sich verstehend auf derselben Abstraktionsebene zu bewegen wie die philosophischen Ansätze selbst, also z. B. nicht Beispiele für Argumente oder gar Thesen zu halten. Im Gegensatz zum ersten Aufgabenteil ist hier allerdings keine detaillierte Wiedergabe der These(n) und ihrer argumentativen Begründungen auf der Basis des Toulmin-Schemas gefordert, sondern eher ein Überblick über die wesentlichen Aussagen bzw. argumentativen Resultate im Vergleich. Dieser Überblick muss, wie bei der Erarbeitung der einzelnen Gedankenschritte des Textes im ersten Aufgabenteil, ebenfalls distanziert erfolgen, was hier heißt, dass die Denkvoraussetzungen und Argumentationsziele der jeweiligen Standpunkte mit zur Sprache kommen sollten.

Eine Aufgabe zu stellen, bei der unmittelbar der Vergleich beider Ansätze verlangt wird, wie es etwa die erste EPA-Beispielaufgabe tut, ist nur dann gerechtfertigt, wenn der Prüfling genau weiß, was methodisch bei dem Gebrauch des Operators „vergleichen“ erwartet wird. Für den noch ungeübten Schüler stellt eine solche Aufgabenstellung eine Überforderung dar. Möglicherweise beginnt er in diesem Fall, die Kenntnisse der Lehrkraft als Adressat voraussetzend, sofort mit dem Vergleich, ohne zuvor die aus dem Unterricht bekannte, im Aufgabenformat aber neu ins Spiel kommende Position darzulegen. Um das zu verhindern, sollte dem Schüler klar sein, dass er als fiktiven Adressaten seiner Klausur stets einen Laien, nicht aber den

²¹ Kant, Immanuel: „Was heißt: Sich im Denken orientieren“ (1786). In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): *Werkausgabe in 12 Bdn.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977. Bd. V, S. 267 – 283 (A 304 – 330); hier: S. 277. Kant schreibt in diesem Aufsatz der theoretischen Vernunft im Hinblick auf das Übersinnliche in Ermangelung objektiver Unterscheidungsmerkmale zwar keine sichere Erkenntnis, wohl aber einen orientierenden Glauben an ein höchstes Wesen zu, der die Wohlgeordnetheit und Zweckhaftigkeit der Welt durch die Annahme eines verständigen Urhebers zu erklären vermag. Der Verzicht auf diesen Vernunftglauben führe hingegen zur Vorherrschaft von Schwärmerei, Aberglaube und einem vordergründigen Atheismus.

²² Vgl. Koch, Lutz: Standardisierter Philosophieunterricht – ein Fragezeichen. In: *Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie* H. 46 (2006), S. 19 – 28.

Lehrer anzusehen hat. Diese auch für erwachsene Schreiber nicht einfache Integration einer fiktiven Adressatenperspektive lässt sich befördern, wenn nach der Aufforderung: „Vergleichen Sie seine [hier: Berkeleys] Position mit einem anderen, aus dem Unterricht bekannten erkenntnistheoretischen Standpunkt!“²³ der Zusatz folgt: „Erklären Sie zu dem Zweck (alternativ: dazu) vorab diese Position in Grundzügen.“ Dabei signalisiert die Parenthese „zu dem Zweck“ bzw. „dazu“ in der Arbeitsanweisung, dass eine im Hinblick auf den sich anschließenden Vergleich funktionale Darstellung erwartet wird; das verhindert die Wiedergabe bloß auswendig gelernten Wissens.

Insoweit zielt diese Aufgabenstellung auf eine weitere Kompetenz: die Fähigkeit, einen philosophischen Gedankengang aus dem Gedächtnis – und zwar anschlussfähig im Hinblick auf den folgenden Vergleich in den wesentlichen Schritten und begrifflichen Unterscheidungen – eigenständig, d. i. nach nicht vorher im Detail zu antizipierenden gedanklichen Aufbauprinzipien, rekonstruieren zu können. Hierfür scheint der Begriff der *Sachkompetenz* treffend, wenn er mehr meint als bloß gedächtnisbasierte Kenntnisse. Denn das vorher Gelernte muss in einem neuen, durch den zuvor erschlossenen Ansatz gestifteten Kontext angewendet und entsprechend gedanklich geordnet werden. Weil darin eine selbstständige, nicht unmittelbar textbasierte Verstehensleistung eines gedanklichen Zusammenhangs liegt, wird neben Anforderungsbereich I (Reproduktion) auch der Bereich II (Reorganisation und Transfer) tangiert.

„Der Grad der Lenkung, die er [der Lehrer] mit den Arbeitsaufträgen vornimmt, hängt ab vom Grad der Selbstständigkeit, den er von den Schülern erwartet.“²⁴ Nach diesem Grundsatz ist sinnfällig: Überlässt man, wie im zitierten EPA-Beispiel, dem Schüler selbst die Auswahl des aus dem Unterricht bekannten Standpunktes, dann bürdet man ihm eine zusätzliche Last auf und schafft ungleiche Bedingungen für die Leistungsbewertung. Denn dass es z. B. schwieriger ist, die erkenntnistheoretische Position von Berkeley mit der von Kant als mit der von Locke zu vergleichen, ja schon in der Darstellung der erstgenannten ein höherer Schwierigkeitsgrad liegt, ist evident. Von daher ist es günstiger, auch in Bezug auf einen zu erstellenden Erwartungshorizont, den betreffenden Autor zu nennen, mit dessen Standpunkt der Vergleich durchgeführt werden soll. Dies ermöglicht des Weiteren die schon angesprochene Abstimmung zwischen beiden zu bearbeitenden philosophischen Positionen im Hinblick auf die Diskussion desselben philosophischen Problems.

In den angeführten Begründungen für die Aufgabenformulierung im Bereich „Problembearbeitung“ sind schon die wesentlichen Indikatoren angesprochen worden, die auf eine Sachkompetenz bekundende Rekonstruktions- sowie auf eine Einsicht und Überblick bezeugende Orientierungsleistung verweisen. Ich will sie hier noch einmal unter der Bewertungsperspektive resümierend skizzieren:

Die Darstellung der bekannten Position muss gedanklich strukturiert und distanziert im Form eines Überblicks erfolgen, eine differenzierte Darlegung der einzelnen Argumentationsschritte, wie bei der Texterschließung, ist hier nicht angezeigt. Wird durch eine entsprechende Aufgabenformulierung klar, dass nicht nur auswendig gelernte Kenntnisse, sondern eine schon auf den folgenden Vergleich konzentrierte Darlegung des bekannten Ansatzes erwartet wird, dann ist deren Vorhandensein, greifbar etwa in Auswahl und Anordnung der rekonstruierten Theorieteile, ein zusätzliches Qualitätsmerkmal der hier erbrachten Leistung. Eine Darstellung des in Rede stehenden Ansatzes ohne Fokussierung auf den folgenden Vergleich entspricht dem Anforderungsprofil dieses so formulierten Aufgabenteils nur partiell.

Bei dem eigentlichen Vergleich kommt es darauf an, die wesentlichen Vergleichsaspekte auf einer adäquaten Abstraktionsebene – als Gemeinsamkeiten und Unterschiede – inhaltlich zu erfassen und sie

²³ EPA Philosophie, 2006, S. 17.

²⁴ Vgl. Mutke, Marieluse: Artikel „Klausuren“. In: Rehfus, Wulff D. (Hrsg.); Becker, Horst (Hrsg.): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Düsseldorf: Schwann, 1986, S. 412 – 415; hier: S. 413.

dabei auf das von den beiden Positionen behandelte (gemeinsame) Grundproblem zu beziehen – idealiter in einer nach ihrer Bedeutung zur Lösung des Problems geordneten Rangfolge. Wenn der Vergleich zudem die Denkvoraussetzungen und Argumentationsziele des jeweiligen Autors offen legt, ist dies ein Indikator für eine erbrachte Verstehensleistung, welche Einsicht in die tieferen Gründe und Zwecke der thematisierten philosophischen Standpunkte dokumentiert. Diese Einsicht kann ergänzend auch daran deutlich werden, dass die spezifische Methode der Problembehandlung durch den jeweiligen Autor charakterisiert wird, besonders wenn sie außergewöhnlich ist oder die zu vergleichenden Ansätze einen signifikant unterschiedlichen methodischen Zugriff auf das Problem an den Tag legen. Für die Bewertung der Darstellungsleistung ist es bei diesem Aufgabenteil von besonderer Bedeutung, dass adressatenbezogen im Hinblick auf einen Mitschüler oder Laien – und nicht auf eine schon die Theoriezusammenhänge kennende Lehrkraft, formuliert wird.

4. Dritter Aufgabenteil: Eigene Beurteilung und Stellungnahme auf dem Hintergrund der bearbeiteten Ansätze (Problemverortung)

Mit der eigenen Beurteilung und Stellungnahme ist die anspruchsvollste Leistung des Selbst-Philosophierens gefordert: die Urteilskraft oder *Urteilskompetenz*. Damit ist nicht die Fähigkeit zur Äußerung von wahren Urteilen im Sinne der traditionellen Logik gemeint, etwa das Urteil „Diese Rose ist rot“, das eigentlich eine Tatsachenbehauptung darstellt. Urteilskompetenz beweist vielmehr, wer mit seinen *wertenden* Aussagen über Einzelnes oder Allgemeines auch andere überzeugen kann, weil er sich mit ihnen auf einen intersubjektiven Kosmos von zumeist normativen Einschätzungen bezieht, die argumentativ weiter begründbar sind, ohne eine definitive Gewissheit präbendieren zu können. Dass besonders die reflektierende Urteilskraft über ihren Wert als philosophische Tugend hinaus für ein demokratisches Gemeinwesen mit pluralistischen Grundüberzeugungen ganz generell von unverzichtbarer Bedeutung ist, hat bereits Hannah Arendt im Rekurs auf Kants politische Philosophie herausgestrichen.²⁵ Über ihr Schwinden in der gegenwärtigen Gesellschaft, vornehmlich bei Jugendlichen, die durch das Internet auf Informationsentnahme und „Download“, aber nicht mehr auf eine geistige Auseinandersetzung mit Behauptungen und Begründungen „programmiert“ werden, wird neuerdings zu Recht von philosophisch ambitionierten Pädagogen Klage geführt.²⁶ Dieser Tendenz durch beständiges Üben der Urteilskraft entgegenzuwirken, ist gegenwärtig vielleicht die wichtigste Aufgabe des Philosophieunterrichts.²⁷

Wie bereits ausgeführt, hat der Schüler beim Standardaufgabentyp im dritten Aufgabenteil mit den zuvor erarbeiteten philosophischen Ansätzen ein methodisches Muster, auf das er bei der Entfaltung seines eigenen Urteils rekurrieren kann, denn bei diesen Ansätzen handelt es sich ebenfalls um beurteilende Stellungnahmen zu philosophischen Problemen. Zugleich bieten ihm diese Ansätze die Möglichkeit, auf

²⁵ Vgl. Arendt, Hannah: *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. Vorrede. München / Zürich: Piper, 1986, S. 9 – 25; hier: S. 22 f.; dies.: *Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie*. München / Zürich: Piper, 1988. Für Kant ist der Mangel an (bestimmender) Urteilskraft „eigentlich das, was man Dummheit nennt, und einem solchen Gebrechen ist gar nicht abzuhelfen.“ (Kritik der reinen Vernunft, B 173)

²⁶ Vgl. z. B. von Hentig, Hartmut: *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben*. München / Wien: Hanser, 2002.

²⁷ Dass solches Üben offenbar schon im Philosophieunterricht der Sekundarstufe I, vornehmlich bei ethischen Fragestellungen, messbare Erfolge besonders in der Steigerung der Urteilskraft zeitigt, ist unlängst in einer empirischen Untersuchung nachgewiesen worden. Vgl. Tiedemann, Markus: Ein Pionierversuch aus dem Bereich der Effizienzmessung. In: Johannes Rohbeck / Urs Thurnherr / Volker Steenblock (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik* (= Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 2008) Dresden: Thelem 2009, S. 83 – 103; vgl. auch: Markus Thiedemann: *Philosophiedidaktik und empirische Unterrichtsforschung*. In: *Information Philosophie* 36 (2008), Nr. 2, S. 66-71.

schon erarbeitete inhaltliche Gesichtspunkte zurückzugreifen, mit denen er sein eigenes Urteil zum Problem fundieren oder auf die er zur Erhellung seiner Stellungnahme kritisch Bezug nehmen kann.

Was aber beinhaltet die Urteilskompetenz? Welche spezifischen *Kompetenzen* sind nötig, um eine eigenständige wertende Positionierung entfalten zu können? Nun, zuerst einmal muss der Schüler das Problem, das idealiter auch von den beiden zuvor dargestellten Positionen in Form von Problemlösungsversuchen behandelt wurde, so erfasst haben, dass er *dazu* eine eigene Gedankenfolge entwickeln kann. Wichtig ist hier wiederum das „dazu“: Es geht nicht um die Entwicklung irgendwelcher Gedanken zum Thema, sondern solcher, die auch wirklich das in Rede stehende *philosophische* Problem in seinem abstrakten Grundcharakter bearbeiten, lösen, neu bestimmen usw. – und zwar auf argumentative Weise.

Argumente verweisen einerseits auf eine übergeordnete, Positionierung, sie bedürfen andererseits der weiteren begrifflichen Erläuterung oder der Veranschaulichung durch geeignete Beispiele, um diese Positionierung plausibel zu machen. Der Bezug auf die übergeordnete Positionierung ist *das* zentrale Element der Urteilsfindung und die unabdingbare Prämisse für ihre Explikation. Bevor argumentiert und erläutert wird, muss man sich seines eigenen Standpunktes zum Problem in einem Wert- oder Entscheidungsurteil bewusst werden. Die argumentative Ausgestaltung dieses Standpunktes verlangt dann eine selbstständige Gedankenentfaltung – und zwar auf inhaltlicher und methodischer Augenhöhe mit der philosophischen Tradition.

Das Anforderungsniveau und die Komplexität der aufgespannten Kompetenzen, die sich in diesem dritten Aufgabenteil ausnahmslos im Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung) bewegen, machen eine präzise Formulierung der Aufgabenstellung nötig, die deren Bearbeitung eingrenzt. Auch hier kann der Vorschlag der EPA zu diesem Aufgabentyp – *„Nehmen Sie vor dem Hintergrund dieses Vergleichs kritisch Stellung zur Position Berkeleys!“*²⁸ – allenfalls als ausgedünntes Endprodukt von Formulierungen angesehen werden, die im Laufe der Qualifikationsphase methodisch genauere Hilfen zur Aufgabenbewältigung geben.

Zuerst einmal muss sich die Lehrkraft grundsätzlich darüber klar werden, ob eher *die Beurteilung des aus der Textvorlage erschlossenen Ansatzes oder beider dargelegter Positionen* verlangt werden soll oder ob *die eigene Stellungnahme zu dem verhandelten Problem – ggf. auf dem Hintergrund der erarbeiteten Ansätze* – das Zentrum der erwarteten Schülerleistung bildet. Bei dieser geht es hauptsächlich um die argumentative Entfaltung einer eigenen Position zu einem philosophischen Problem unter Einbezug anderer Positionen; bei jener steht die Bewertung und Einschätzung der argumentativen Positionierungen anderer im Zentrum, die wiederum selbst argumentativ gestützt werden muss. Beides vermengende Aufgabenstellungen (z. B. *„Nehmen Sie beurteilend Stellung zum Ansatz von X.“*) überfordern in der Regel den Schüler und begünstigen, was ohnehin schon oft genug aus Zeitmangel im dritten Aufgabenteil geschieht: Eine assoziative Aneinanderreihung von eigenen Gedanken, die sich mal auf den vorgegebenen Text und mal auf die im zweiten Aufgabenteil hinzugezogene Position beziehen – und das auf dem Hintergrund einer eigenen Auffassung, die nirgends deutlich expliziert wird.

Die Beurteilung einer oder mehrerer vorgegebener philosophischer Positionen ist die einfachere Aufgabenvariante, sie wird vom zitierten ersten EPA-Aufgabenbeispiel präferiert. Auch für sie ist die Explikation eines eigenen Standpunktes zum verhandelten Grundproblem notwendig, weil die Würdigung

²⁸ EPA Philosophie, 2006, S. 17.

der *wesentlichen* Argumente der fremden Position und ihrer Plausibilität erst gelingen kann, wenn sich der Schüler vorher seiner eigenen Positionierung zum Problem vergewissert hat.²⁹

Auch für die bewertende Lehrkraft ist eine solche Explikation des Bearbeiter-Standpunktes nützlich. Bisweilen liest man Klausuren, in denen zum dritten Aufgabenteil scheinbar beliebige oder nebensächliche Textaussagen ausführlich bestätigt oder kritisiert werden. Diese subjektive Auswahl gründet im Allgemeinen in einer affektiv besonders besetzten Meinung des Schülers zum jeweiligen Problem, die als nicht greifbare, meist normative Hintergrundoption ihre, in diesem Fall, verhängnisvollen Wirkungen entfaltet. Von daher ist es für den Bewertenden wichtig, dass ihm die Meinungsbasis transparent gemacht wird, auf der die vom Schüler getroffene Auswahl ruht. So können die (normativen) Grundmotive für die vorgebrachten Einzelurteile nachvollzogen und deren Fokussierung auf bestimmte Textaussagen kann in der Folge adäquater bewertet werden.

Ein spezifisches Qualitätsmerkmal für Leistungen in diesem Aufgabenteil ist gegeben, wenn die eigenständige Beurteilung *kriteriengeleitet* geschieht. Der Bearbeiter muss hierzu diverse Beurteilungsmaßstäbe kennen und sachgerecht, d. h. konkret im Hinblick die jeweils zu beurteilende Position, anwenden können.

So gilt es zuerst einmal zu prüfen, ob Brüche und Widersprüche in einer Gedankenführung vorliegen, diese also immanent zu kritisieren. Für die kritische Beurteilung von philosophischen Theorienansätzen als ganzes ist es meist in einem ersten Schritt nützlich, auf die eigenen Intuitionen zu rekurrieren und sich zu fragen, ob die angebotenen Lösungen und Antworten mit ihnen übereinstimmen. Von dort aus kann es sinnvoll sein, die Voraussetzungen der jeweiligen Argumentation aufzudecken und anschließend zu untersuchen, ob diese willkürlich, begründet oder weiter begründbar sind. Auch das Aufweisen der sich aus den jeweiligen Ansätzen ergebenden Konsequenzen ist ein konstitutives Element ihrer kritischen Beurteilung. Dazu müssen diese Ansätze von ihren Voraussetzungen aus weitergedacht werden, wozu die Fähigkeit zum perspektivischen Philosophieren erforderlich ist. Darüber hinaus sollte die Reichweite und Erklärungskraft der thematisierten Ansätze im Hinblick auf das behandelte Problem bestimmt werden, um von dort auszuloten, welche orientierende Kraft ihnen, z. B. für die Lebensgestaltung bei ethischen Problemen, innewohnt. Schließlich kann, insbesondere im Bereich der theoretischen Philosophie, die Anwendung des „Ockhamschen Rasiermessers“, nach dem eine Theorie möglichst einfach und frei von unnötigen Zusatzannahmen zu sein hat, bekunden, dass der Schüler über ergiebige Beurteilungskriterien für die Tragfähigkeit resp. Plausibilität von philosophischen Ansätzen verfügt.

Zum angemessenen Umgang mit diesen Beurteilungskriterien gesellen sich weitere Qualitätsparameter: Der Umfang und die Differenziertheit der argumentativen Ausführungen, auf die ich weiter unten noch eingehen werde, sowie die Kohärenz der Gedankenführung. Im Besonderen ist die kritische Darlegung der Ziele der zu beurteilenden Ansätze eine wichtige Voraussetzung, um zu ihrer umfassenden Würdigung zu gelangen; eine derartige Darlegung erlaubt auch eine distanzierte Bezugnahme auf andere Positionen, bei der die Kompatibilität und Anschlussfähigkeit der verschiedenen Ansätze erörtert wird – ein für philosophische Theorien zentrales Kriterium ihrer Tragfähigkeit und Plausibilität, das allerdings im Rahmen einer Schülerklausur lediglich anklingen kann.

Bei der Aufgabenstellung einen Hauptaspekt der Beurteilung anzugeben oder die Aufgabenformulierung auf die Würdigung der zentralen These der zu beurteilenden Position zuzuspitzen, kann die Bearbeitung dieses

²⁹ Die Stellung der Explikation des eigenen Standpunktes hängt von dem *Schreibmodus* ab, den der Schüler wählt: Bei einer ergebnisorientierten Darstellung findet sich die eigene Positionierung bereits zu Beginn, bei einer prozessorientierten entwickelt sie sich aus der Einzelargumentation und wird erst am Schluss expliziert. Auch bei der prozessorientierten Schreibform muss sich der Schüler seinen Standpunkt vor dem Beginn des eigentlichen Schreibaktes klar gemacht und ihn am besten auch verschriftlicht haben. Um dies einzuüben, kann die (anfängliche) Verpflichtung auf die ergebnisorientierte Schreibform hilfreich sein.

Aufgabenschwerpunktes beträchtlich erleichtern. So bietet sich zum EPA-Standard-Aufgabenbeispiel als Eingrenzung an: „*Beurteilen Sie die Plausibilität von Berkeleys Behauptung, dass die Existenz der Dinge ausschließlich in ihrem Perzipiertwerden durch mich selbst besteht.*“³⁰ Die Erweiterung: „... vor dem Hintergrund des durchgeführten Vergleichs bzw. der anderen vorgegebenen Position“ (z. B. Würdigung von Berkeleys Position vor dem Hintergrund von Lockes empiristischem Ansatz) macht besonders dann Sinn, wenn die so einbezogene Position Argumente enthält, die sich kritisch gegen die aufgabengemäß zu beurteilende wenden oder wenden lassen – denn dann kann der Schüler das ausgearbeitete Argumentationsarsenal für seine eigene Beurteilung nutzen und vertiefen.

Grundsätzlich ist es schwieriger, eine Position durch zusätzliche Argumente zu stützen als ihr zu widersprechen. Das gilt um so mehr, je umfassender und differenzierter die Begründungen für die betreffende Position entfaltet sind. Dem ist bei der Bewertung der Bearbeitungsqualität dieses Aufgabenteils Rechnung zu tragen. Zusätzlich sollte man bei der Textauswahl zum ersten Aufgabenteil darauf achten, dass der vorgelegte Text Leerstellen in der Begründungsdichte aufweist, die der Schüler, wenn er sich für die Position dieses Textes entscheidet, sinnvoll füllen kann.

Soll die Formulierung dieses Aufgabenteils die zweite Variante, also die eigene *argumentative Stellungnahme* initiieren, ist es ebenfalls ungünstig, ganz unspezifisch aufzufordern: „... und nehmen Sie dazu Stellung.“ Vielmehr sollte das zur Stellungnahme herausfordernde Ausgangsproblem klar akzentuiert werden: z. B. „*Nehmen Sie, auf dem Hintergrund Ihres Vergleichs (bzw. der Positionen von Berkeley und Locke), Stellung zu der Frage, ob es plausibler ist, von einer Realität außerhalb unserer Sinneswahrnehmungen auszugehen oder nicht.*“ So wird der Schüler nicht damit allein gelassen, das Leitproblem festzulegen und vielleicht bereits hier eine ungünstige oder auch gar keine Entscheidung für die Basis seiner Stellungnahme zu treffen, sondern er bekommt das zu bedenkende Problem als Hilfe vorgegeben, die eine darauf zentrierte eigene Positionierung erleichtert.

Dass eine solche Konzentration auf eine möglichst strittige Behauptung oder auf ein ungelöstes Problem die Voraussetzung für eine qualitätsvolle eigene argumentative Stellungnahme darstellt, wird auch in Überlegungen zum ‚Argumentierenden Schreiben‘ innerhalb der Deutsch-Didaktik betont:

„Ausgangspunkt beim Argumentieren ist stets ein strittiger Gegenstand oder Sachverhalt, eine *res dubia*. Erst wenn die Wahrheit eines Sachverhaltes oder die Richtigkeit einer Handlung oder Einstellung in Frage gestellt wird, ist das Anführen von Argumenten notwendig.“³¹

Strittige Behauptungen und ungelöste Ausgangsprobleme fordern in der Tat zum selbstständigen Argumentieren auf der Basis eines eigenen Werturteils oder einer eigenen Positionierung heraus. Dieser motivierende Effekt potenziert sich noch, wenn wir gegensätzliche Intuitionen in Bezug auf die Lösung dieses Problems haben, die beide in sich plausibel scheinen; in diesem Fall wird das Bedürfnis nach einer philosophischen Problemerkörterung noch weiter angereizt.³²

³⁰ Dabei muss darauf geachtet werden, dass der vorgegebene Bearbeitungsaspekt nicht identisch mit der zentralen These des Textes ist, soweit deren Darstellung im ersten Aufgabenteil 1 verlangt wird.

³¹ Vgl. Winkler, Iris: *Hinweise zur Entwicklung von Prüfungsaufgaben im Bereich Argumentierendes Schreiben*. Unveröffentlichtes Skript. Jena, 2007, S. 1.

³² Vgl. Henke, Roland W.: Das Leib-Seele-Problem bei Descartes. Aspekte zur Sachorientierung und Grundzüge einer dialektisch gefassten Unterrichtsreihe. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 29. (2007), Nr. 3, S. 192 - 206; hier: S. 194.

Das zum eigenen Argumentieren anreizende Motivationspotential von strittigen Problemen lässt sich auch auf strittige Problemlösungen übertragen und hat dann bei der Konzentration auf die erste Aufgabenvariante im Anforderungsbereich ‚Beurteilen‘ zur Folge, dass bereits bei der Entscheidung für die Textvorlage zur ersten Teilaufgabe darauf zu achten ist, eine konträre Position zu derjenigen zu wählen, die in der zweiten Teilaufgabe als aus dem Unterricht bekannte darzulegen ist.

Welche Indikatoren sind nun aber bei der Leistungsbewertung einer eigenen Stellungnahme zu einem philosophischen Problem in Anschlag zu bringen?

Zum einen ist es, ganz wie bei der Beurteilung anderer Positionen, die *Quantität* der vom Bearbeiter angeführten Argumente. Zum anderen spielt ihre *kohärente Darlegung* hier eine zentrale Rolle. Zu dieser gehört, dass der der eigentlichen Argumentation zugrunde liegende eigene Standpunkt zum Problem expliziert und als zentrale Ausgangsthese, alternativ auch als Ergebnis der Einzelargumentation, gekennzeichnet wird.³³ Die folgenden Argumente müssen dann in ihrer Stützfunktion für diese These erkennbar sein, wobei gelegentlich auf erschlossene bzw. bekannte philosophische Positionen rekurriert werden kann bzw. sollte.

Ob die Argumente auch wirklich verstanden sind, ist unter anderem am Grad ihrer Konkretisierung feststellbar. Obgleich die Entfaltung der Argumentation im Grundsatz abstrakt angelegt sein muss, kann als wesentlicher Indikator ihres Verständnisses ihre Veranschaulichung an Beispielen gelten, die im Allgemeinen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stammen werden.

Der wichtigste Indikator jedoch ist die *Qualität* der eigenständig angeführten Argumente. Wie lässt sich diese aber für beurteilende Schüler-Stellungnahmen genauer bestimmen? Dazu hilft ein Blick auf die Qualitätsinsignien für professionelle philosophische Argumentationen, denn der Unterschied zwischen diesen und den argumentativen Stellungnahmen von Schülern zu einem philosophischen Problem ist nicht prinzipieller, sondern nur gradueller Natur. Damit wird das Toulmin-Schema auch für die Beurteilung von Stellungnahmen relevant.

Notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Qualität eines philosophischen Arguments ist danach seine logische Korrektheit: Es darf z. B. nicht gegen den Satz vom Widerspruch oder gegen elementare Schlussregeln sowie solche des Argumentationsaufbaus („petitio principii“ usw.) verstoßen werden. Neben diese logische Minimalbedingungen tritt die Forderung, substantiell, d. h. nicht nur analytisch zu argumentieren und dabei eine adäquate Argumentationsebene zu beschreiten. Als philosophisch dimensioniert können Argumente nur gelten, wenn es sich um Verstehensargumente handelt – und nicht bloß um den Verweis auf empirische Fakten oder die Bezugnahme auf Autoritäten, das Gewissen oder unmittelbare Gefühle. Verstehensargumente machen im Sinne des Toulmin-Schemas eine Behauptung verständlich und explizieren dabei begriffliche Bedeutungen und gedankliche Zusammenhänge. Die Qualität einer philosophischen Argumentation oder Stellungnahme ist also dann besonders hoch, wenn Behauptungen durch weitere nicht-empirische und in geklärter Begrifflichkeit entfaltete Gründe gestützt werden, die ihrerseits wiederum durch prinzipiellere Begründungen plausibel erscheinen.

In den Gefilden der philosophischen Abstraktionen kann sich keine Wahrheit behaupten, ohne zugleich auf ihr Gegenteil zu verweisen, das sich mit meist ebenso guten Argumenten verteidigen lässt. Es ist ein Wesenszug der spekulativen Vernunft, dass sie sich in dialektische Schlüsse und Antinomien verwickelt, wenn sie etwa die allgemeinsten kosmologischen Prinzipien zu erkennen bzw. die Wahrheit einer bestimmten Aussage über das Wesen und den Ursprung der Welt zu begründen sucht.³⁴ Das gilt im Grundsatz für die Lösungsversuche jedes philosophischen Problems, wenn sie bis zur ihm adäquaten Prinzipienörterung vorangetrieben werden. Kein nicht-empirisches Verstehensargument, das eine Prinzipienaussage begründet, gilt apodiktisch, zu jedem kann ein plausibles Contra-Argument gefunden werden, weil die sich hier entfaltende Urteilskraft prinzipiell nicht zu objektiven Wahrheiten, sondern nur zu hinreichenden Plausibilisierungen ihrer stets subjektiven Positionierungen gelangen kann.

³³ Vgl. Anmerkung 30.

³⁴ Vgl. Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft. Die transzendente Dialektik*. Hamburg 1956, S. 437 - 548 (B 433 - B 595)

Für die Bewertung philosophischer Schüler-Stellungnahmen bedeutet diese Einsicht in die Struktur der Vernunft, näherhin der für unsere pluralistische Gesellschaft so notwendigen Urteilskraft, dass die Qualität dieser Stellungnahmen um so höher zu veranschlagen ist, je intensiver die angeführten Gründe im Kontext von Einwänden entfaltet werden; denn diese nötigen zu weiteren begründenden Präzisierungen des eigenen Standpunktes im intersubjektiven Diskurs der Grundüberzeugungen. Somit stellt die *dialektische Strukturierung und abwägende Darlegung der Argumente* einen ganz entscheidenden Gradmesser für die Qualität philosophischer Argumentationen dar, der zugleich, über die obigen Bestimmungsmomente hinaus, auf ihre gedankliche Differenziertheit verweist. Durch sie werden naheliegende oder mögliche Gegenargumente berücksichtigt und im Sinne der differenzierten und philosophisch qualifizierten Plausibilisierung des eigenen Standpunktes zurückgewiesen.³⁵

Wenn also Berkeley behauptet, dass die Existenz der Dinge ausschließlich in ihrem Perzipiertwerden durch mich selbst bestehe, dann könnte ein Schüler gegen diese Behauptung einwenden, dass dann keine Kommunikation unter verschiedenen Subjekten mehr möglich sei, da man sich nie sicher sein könne, vom gleichen Objekt zu sprechen; dieses kann wiederum mit dem Hinweis zurückgewiesen werden, die anderen Kommunikationssubjekte seien auch nur eine Wahrnehmung des Subjekts; dem könnte entgegengehalten werden, diese Auffassung führe in den Solipsismus, eine philosophische Position, in dem alles nur Vorstellung des Ich sei (Begriffsexplikation); dies sei eine im Prinzip zwar unwiderlegbare, aber lebenspraktisch unhaltbare Denkvoraussetzung; dazu brauche man nur in einem Gedankenexperiment einen wirklichen Autounfall einem solchen im Traum in den Folgen gegenüberstellen, usw.

Neben der philosophischen Qualität von Argumenten spielt, wie an dieser Konkretisierung zugleich deutlich wird, die methodisch geleitete Artikulation von originellen Einfällen, etwa in Form von Gedankenexperimenten, eine weitere Rolle für die Bewertung.³⁶ Und wenn der Schüler sein argumentatives Vorgehen auf einer Metaebene, zumindest an Gelenkstellen, erläutert und seine eigenen gedanklichen Operation dabei kennzeichnet, ist das ein besonderer Indikator für bewusste Methodenkompetenz.³⁷

Inwieweit die entworfenen Gedankenexperimente dann auch tragen, ob die Bemerkungen zum eigenen Vorgehen auch wirklich zutreffen, kann im Rahmen der vorliegenden Ausführungen ebenso wenig geklärt werden wie der sachliche Gehalt der angeführten Argumente überhaupt. Dieses ultimative Qualitätsmerkmal im jeweiligen Kontext konkret zu erheben, macht den wesentlichen Indikator der Urteilskompetenz *des Lehrers* aus, für welche die allgemeine Explikation von noch so vielen Bewertungskriterien letztlich kein Surrogat sein kann.

³⁵ Ein Exemplum und damit auch ein Modell für eine dialektisch-abwägende und dabei völlig stringente Argumentation stellt die erste cartesianische Meditation dar.

³⁶ So betont Engels zu Recht: „Es ist nützlich, wenn die Schüler eine Reihe von Gedankenexperimenten kennen lernen – als Beispiele und Vorbilder –, wichtiger aber ist es, wenn sie durch den Unterricht dahin kommen, Gedankenexperimente selbst durchzuführen [...] oder sogar selbst zu entwerfen.“ (Engels, Helmut: „*Nehmen wir an ...*“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*. Weinheim / Basel: Beltz, 2004, S. 185)

Es ist heute viel von der Rückmeldefunktion die Rede, welche die erbrachten Schülerleistungen der Lehrkraft über ihre Unterrichtsqualität geben. (Vgl. u. a. *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Praktische Philosophie*. Frechen: Ritterbach, 2008, S. 34) Ob die Schüler in ihren argumentativen Stellungnahmen im Rahmen von Klausuren selbstständig Gedankenexperimente durchführen oder gar entwerfen, ist zweifellos ein Gradmesser für das maieutische Anregungspotential des Unterrichts.

³⁷ Typische Formulierungen dieser Art können sein: „So stelle ich die These auf, ziehe die Schlussfolgerung, wende mich einem neuen Aspekt zu, stelle fest, dass hier eine nicht mehr weiter begründbare, aber evidente Annahme vorliegt usw.“ Ihr Vorhandensein ist bei eigenen Stellungnahmen für die Leistungsbewertung ebenso erheblich wie ihre Identifikation bei der Wiedergabe eines vorliegenden philosophischen Gedankengangs im Kontext des ersten Aufgabenteils.

Indikatoren zur Leistungsbewertung von diskursiven Problemreflexionen auf der Basis zweier philosophischer Positionen

Problemverortung:

Problemerkfassung		Problembearbeitung		Beurteilung anderer
Ansätze	Eigene Stellungnahme			
Eigenständige und sachgerechte Formulierung des dem Text zugrunde liegenden Problems (ggf. mit Einordnung in den Kontext anderer philosophischer Probleme)	Überblicksartige funktionale, strukturierte und distanzierte Darlegung eines aus dem Unterricht bekannten philosophischen Ansatzes	Stimmiger Nachweis von Widersprüchen, Brüchen und Argumentationslücken in der Gedankenführung des zu beurteilenden Textes / Ansatzes (soweit vorhanden)	Klare Darstellung der eigenen Positionierung (These) – ggf. mit Bestimmung des Verhältnisses zu den erarbeiteten Ansätzen (Abgrenzung oder Affinität)	
Eigenständige und sachgerechte Formulierung der Gesamtaussage bzw. zentralen These des Textes	Darstellung wesentlicher Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Ansätzen auf angemessener Abstraktionsebene (bezogen auf das zugrunde liegende Problem)	Stringentes Aufzeigen von sich aus den Ansätzen ergebenden Konsequenzen und dadurch fundierte Einschätzung ihrer Tragfähigkeit bzw. Plausibilität insgesamt	Kohärente (widerspruchsfreie) Darlegung der angeführten Argumente (ggf. unter Rekurs auf weitere philosophische Positionen) unter Bezugnahme auf die These	
Inhaltliche Rekonstruktion der Gedankenschritte des Textes bei sachgemäßer Identifizierung der vom Autor vollzogenen logischen Operationen (durch performative Verben)	Offenlegung der Voraussetzungen und ggf. der Argumentationsziele beider Ansätze / Autoren	Kritische Einschätzung der Voraussetzungen und ggf. Argumentationsziele der Ansätze im Hinblick auf ihre Tragfähigkeit bzw. Plausibilität	Treffende Veranschaulichung der angeführten Argumente durch Beispiele	
Ggf. Charakterisierung der Argumentationsmethode des Textes (in Abgrenzung von anderen bekannten Argumentationsmethoden)	Ggf. (kontrastierende) Charakterisierung der spezifischen Methoden der Problembehandlung in beiden Ansätzen	Kritische Einschätzung der Reichweite und Erklärungskraft der Ansätze sowie ihres Beitrages zur Problemlösung bzw. zur gedanklichen Orientierung	Explikation der (prinzipiellen) Voraussetzungen der Argumentation und Kennzeichnung ihrer jeweiligen gedanklichen Operationen bzw. Schritte	

Spezielle Qualitätskriterien für die Problemverortung: Hinreichender Umfang / Quantität der angeführten Argumente; Qualität der angeführten Argumente: substantieller Gehalt, philosophische Abstraktionsebene, geklärte Begrifflichkeit, dialektisch abwägende und gedanklich differenzierte Darlegung

Mögliches Aufgabenformat für diskursive Problemreflexionen auf der Basis zweier philosophischer Positionen

1. Stellen Sie das Grundproblem und die zentrale These des Textes von X dar¹ und erarbeiten Sie seinen Argumentationsgang.
2. Vergleichen Sie die Position von X mit Ihnen aus dem Unterricht bekannten Aussagen von Y zum zuvor benannten Problem. Stellen Sie dazu den Ansatz von Y vorab in Grundzügen dar.

Nehmen Sie Stellung zum Problem (der Realität der Außenwelt) und beurteilen Sie auf dieser Grundlage den Ansatz / die Position von Autor X (und ggf. Autor Y). *Alternativ:* Beurteilen Sie die beiden dargestellten Ansätze und nehmen Sie Stellung zum Problem (der Realität der Außenwelt).

¹¹ Text und Position sind dem Schüler unbekannt