

Die standardisierte, kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in PuP: Entwurf für ein mögliches Kompetenz- und Unterrichtsmodell für das Fach Philosophie in Österreich

(Paul Georg Geiß, 8. 3. 2013)

Durch die Einführung der kompetenzorientierten standardisierten Reifeprüfung für das Jahr 2014/15 steht der Philosophieunterricht in der 12. Schulstufe der österreichischen Gymnasien vor der Herausforderung, die SchülerInnen in einem Zweistundenfach innerhalb von nur acht Unterrichtsmonaten auf die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung im Rahmen des Doppelfachs „Psychologie und Philosophie“ vorbereiten zu müssen. Da der Leitfaden für die mündliche Reifeprüfung nur ein allgemein- und fachgruppendifferenziertes „exemplarisches“ Kompetenzmodell für beide Fächer beinhaltet, stehen die Philosophie- und PsychologielehrerInnen auch vor dem Problem, dass sie nicht genau wissen, welche fachspezifischen Kompetenzen sie in beiden Fächern unterrichten und bei der Matura prüfen können. Mangels universitärer Unterstützung diese Reform durch Fachdidaktiklehrstühle an österreichischen Universitäten - seit über 60 Jahren wird dieses Doppelfach in Österreich in der 11. und 12. Schulstufe unterrichtet ohne dass dies zur Einrichtung von Fachdidaktiklehrstühlen führte – versucht der Verfasser einerseits einige Umsetzungsprobleme des Leitfadens für die neue mündliche Reifeprüfung aufzuzeigen und andererseits zunächst für das Fach Philosophie ein Kompetenz- und Unterrichtsmodell zu skizzieren, das innerhalb dieser sehr kurzen Unterrichtszeit auf der Basis des Lehrplans und Leitfadens die Kompetenzorientierung anleiten könnte.

Die Durchführung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung im Fach Philosophie stellt eine Herausforderung für viele FachlehrerInnen dar. Dies hängt nicht nur mit dem Umstand zusammen, dass die meisten Lehrkräfte das Fach im Rahmen ihrer Lehrverpflichtung nur als Zweitfach mit wenigen Wochenstunden unterrichten können, sondern auch damit, dass das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie (PuP) eigentlich aus zwei Fächern besteht, für welche die Umsetzung der neuen Reifeprüfung zu überlegen und zu planen ist.

Die Kompetenzorientierung selbst stellt allerdings nichts Neues im Fach dar. Die AHS-Oberstufen-Reform von 2004 beruht auf einem Lehrplan, der neben der Wissensvermittlung (Sachkompetenz) auch die Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen als allgemeine Bildungsziele hervorhebt.¹ Diese Kompetenzorientierung wird auch im neuen PuP-Lehrplan bei den didaktischen Grundsätzen sichtbar, wo auf ein „ausgewogenes Verhältnis zwischen Faktenwissen, Verständnis und eigenständiger Problembearbeitung“ hingewiesen wird.² Lernformen wie das Recherchieren und das selbstständige Strukturieren von Arbeitsphasen, die Planung und Durchführung von Experimenten und Interviews, die exemplarische Lektüre von Originaltexten, das Verfassen von Exzerpten und Protokollen, das Führen eines psychologischen oder philosophischen Tagebuchs, Teamarbeit und Präsentationen, Rollenspiele und Gedankenexperimente sollen diesen umfassenderen Kompetenzerwerb

¹ Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Veränderung der Lehrpläne vom 8.7.2004, [www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf, ausgew. am 3.8.2012]

² Lehrplan PuP vom 8.7.2004, S. 2.

ermöglichen. Im Kommentar zum Lehrplan wird auch die Förderung von Kompetenzen als Schwerpunkt im Konzept des neuen Lehrplans betont.³

Neu sind die für die Reifeprüfung 2014/15 zu erstellenden kompetenzorientierten Aufgabenstellungen, in denen der Kompetenzerwerb der zukünftigen Maturierenden überprüft werden kann. Die Standardisierung der Aufgabenstellung bezieht sich nicht nur auf die Anzahl der zu prüfenden Themenbereiche (3 pro Jahreswochenstunde in der Oberstufe), sondern auch auf die Gliederung der Aufgabenstellung in voneinander unabhängige Aufgaben mit Anforderungen in den Bereichen der Reproduktions-, der Transfer- sowie der Reflexion und Problemlösungsleistung. Eine solche differenzierte Aufgabestellung soll ein sicheres Urteil über die erbrachte Leistung gewährleisten.⁴

Dieses neue Prüfungsformat ist gleich mit mehreren Umsetzungsschwierigkeiten verbunden:

Erstens, die Praxis der bisherigen Reifeprüfungen im Fach PuP war sehr stark von kognitiven Inhalten geprägt, die sich auf die Autorentexte der Lehrbücher oder auf zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterialien bezogen. Bilder und Texte wurden in vielen Fällen nur als Impuls für die Überprüfung der Sachkompetenz verwendet. Man könnte selbstironisch - in Anlehnung an Odo Marquards "Inkompetenzkompensationskompetenz der Philosophie" - formulieren, dass wir Lehrenden oft „nur“ die „Lehrbuchtextreproduktionskompetenz“ mehr oder weniger erfolgreich geprüft haben.

Wenn, *zweitens*, in Zukunft Themen anhand von Kompetenzen geprüft werden sollen, müssten die Fachgruppen viel stärker als bisher zusammenarbeiten und sich koordinieren, um auch zu den Themenbereichen der einzelnen Schulstufen ähnliche Kompetenzen vermitteln zu können. Dies wäre nicht nur notwendig, um auch Repetenten zu ermöglichen, die vermittelten Kompetenzen ihres Prüfers zu den Themenbereichen, die zuvor von anderen Kollegen unterrichtet wurden, zu beherrschen, sondern auch um nach einem Lehrerwechsel den Unterricht einer anderen Lehrkraft auch kompetenzorientiert prüfen zu können.

Drittens, wird das Fach Psychologie und Philosophie - mit Ausnahme des Wirtschaftskundlichen Gymnasiums - nur jeweils einjährig in der 7. und 8. Klasse angeboten und gilt als maturalastig, da in Vergleich zu anderen Fächern (z. B. besuchen Gymnasiatinnen 8 Jahre den Geografie- und Religionsunterricht und haben 7. Jahre die Fächer Geschichte und Biologie -) in nur einem Jahr die prüfbaren Inhalte vermittelt werden müssen. Wenn in Zukunft in PuP kompetenzorientiert geprüft wird, werden wahrscheinlich auch solche Kompetenzen zu vermitteln sein, die sich gut bei einem 15minütigen Prüfungsgepräche darstellen und beurteilen lassen.

Viertens, ist nicht klar, welche fachspezifischen Kompetenzen wir neben den allgemeinen Kompetenzen (wie *einen Text verstehen und wiedergeben, einen Inhalt zu präsentieren, frei reden*, etc.) in Zukunft vermitteln wollen. Das Fach PuP, oder besser gesagt, die Fächer Psychologie und Philosophie werden wohl nur dann ihren vollwertigen Stellenwert im Fächerkanon einer AHS bewahren, wenn sie auch in der Lage sind, fachspezifische Kompetenzen zu vermitteln und bei der Matura zu prüfen.

³ Barbara Conrad, Ulrike Filka, Angelika Holler, Karl Lahmer, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Oberstufe "Psychologie und Philosophie, 24.11.2004, <http://pup.pi-noe.ac.at/allgDoks/KOMMENTARLEHRPLAN.pdf>, ausgew. am 3.8.2012]

⁴ BMUKK, Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben, Wien 2011, S.12-13. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22837/rp_ahs_muendliche.pdf, am 3.8.2012]. Vgl. BMUKK, Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen (Prüfungsordnung AHS), vom 30. Mai. 2012, §29. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22504/bgbl_ii_nr_174_2012.pdf, am 3. 8.2012.]

Die Hauptschwierigkeit für die Umsetzung der Neuen Reifeprüfung liegt daher darin zu bestimmen, welche fachspezifischen Kompetenzen in Zwei- bis Vierstunden-Fächern realistisch vermittelt und auch geprüft werden können. Ich gehe einmal davon aus, dass sich in Österreich aus historischen Gründen PuP zwar unterrichtsorganisatorisch als *ein* Fach etabliert hat, dass es sich jedoch inhaltlich um *zwei* verschiedene Fächer handelt. Einige Gründe sprechen für diese Auffassung: Psychologie-Dozenten an der Universität sind in der Regel keine Philosophen, wie Psychologiestudenten in der Regel keine Philosophievorlesungen besuchen, wenn Sie nicht das Lehramt PP studieren. Während die Psychologie eine empirische Einzelwissenschaft ist, werden philosophische Probleme nicht durch empirische Methoden gelöst und die „Wissenschaftlichkeit“ der Philosophie wird mit guten Gründen von einigen philosophischen Richtungen in Frage gestellt. Auch Reifeprüfungsverordnungen wie jene der deutschen Bundesländer haben unterschiedliche Prüfungsanforderungen für die Fächer Psychologie und Philosophie festgelegt, u. v. m..⁵ Wenn es sich um zwei verschiedene Fächer handelt, dann wären neben den allgemeinen vor allem die fachspezifischen Kompetenzen getrennt für die Fächer Psychologie und Philosophie zu ermitteln. Da die bisherige Diskussion um die Umsetzung der neuen PuP-Reifeprüfung zu wenig die spezifisch fachdidaktischen Voraussetzungen und Erfordernisse der einzelnen Fächer im Blick hatte, könnten die fachspezifischen Kompetenzen möglicherweise durch die Fokussierung der Diskussion auf nur eines der Fächer besser bestimmt werden. Die folgenden Überlegungen werden sich daher vorerst nur auf das Fach Philosophie beschränken.

I. PP-Leitfaden für die Neue Reifeprüfung

Für die drei Säulen der Neuen Reifeprüfung ließ das BMUKK in Zusammenarbeit mit universitären Fachdidaktikern und Vertretern der Bundesarbeitsgemeinschaften der einzelnen Fächer Leitfäden erstellen, um den Lehrkräften an den einzelnen Gymnasien die Umsetzung der neuen Maturabestimmungen zu erleichtern. In Hinblick auf die mündliche RP war der Leitfaden der Historiker aus mehreren Gründen vorbildhaft: er wurde von der geschichtswissenschaftlichen universitären Fachdidaktik gut unterstützt und methodisch sorgfältig ausgearbeitet, er lag als erster Fachleitfaden „bereits“ im Juni 2011 vor, durch die Verschiebung der neuen Matura auf das Schuljahr 2014/15 können daher alle Schüler in diesem Fach von Beginn an nach den neuen Prüfungserfordernissen unterrichtet werden, und er nahm auch bei Erstellung der anderen Fachleitfäden eine Vorbildfunktion ein.⁶ Ein solcher Fachleitfaden für die mündliche Reifeprüfung liegt seit Februar 2012 nun auch für das Fach PuP rechtzeitig vor. Mangels universitärer Unterstützung und der fehlenden Institutionalisierung von Fachdidaktiklehrestühlen in Philosophie und Psychologie⁷ wurde

⁵ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie, (Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006), Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Psychologie (Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006), [<http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7532>, ausgew. am 3.8.2012.]

⁶ BMfUKK, Psychologie und Philosophie. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben, Wien 2011, 33 S.

⁷ 2011 wurde an der Universität Wien eine Professur für Methoden der Vermittlung von Philosophie und Ethik eingerichtet. Der Lehrstuhlinhaber war zum Zeitpunkt seiner Berufung für die Weiterentwicklung des Faches PuP an den Gymnasien noch zu wenig zuständig. Zwar leitet er nun als Lehrstuhlinhaber auch das Fachdidaktikzentrum PuP an der Universität Wien, jedoch zählt die Fachdidaktik der Philosophie nur zu einem

dieser Leitfaden hauptsächlich von praktizierenden Gymnasiallehrern der PuP-Bundesarbeitsgemeinschaft ehrenamtlich erstellt. Er beinhaltet auf 33 Seiten ausführlich die spezifischen Bestimmungen zum Prüfungsmodus, umfasst ein Kompetenzmodell und gibt exemplarische Vorschläge für die Bestimmung von Themenbereichen und Ausarbeitung von Maturaaufgabenstellungen.

Kompetenzorientierung

Der Leitfaden entwickelt ein integratives Kompetenzmodell für Psychologie und Philosophie und differenziert zunächst vier verschiedene Grundkompetenzbereiche: die *Sach- und Fachkompetenz* (z.B.: erworbenes Wissen anwenden können, Fachbegriffe richtig verwenden), die *Methodenkompetenz* (z.B.: Recherchen auswerten, Forschungsfragen entwickeln, Arbeitsschritte zielgerecht planen, etc.), die *personale Kompetenz* (eigene Stärken und Schwächen richtig einschätzen, sich in verschiedene Rollen hineinversetzen, etc.) und die *Sozialkompetenz* (z.B.: gemeinsam lernen, vereinbarte Regeln einhalten, etc.). Viele dieser Kompetenzen sind allerdings von allgemeindidaktischer Natur und für den Bildungserwerb und die Persönlichkeitsentwicklung wichtig, ohne jedoch - wie die Autoren des Leitfadens betonen - auch abprüfbar zu sein. Es werden jedoch auch einige fachspezifische Methoden der Philosophie genannt: einen Sokratischen Dialog führen, Gedankenexperimente durchführen und vernunftgeleitet argumentieren. Diese Methoden wurden den *Sach- und Fachkompetenzen* zugeordnet.⁸ Für die Kompetenzorientierung des Unterrichts werden auch allgemeindidaktische Grundsätze wie jene des exemplarischen Lernens, die Vielfalt der eingesetzten Unterrichtsmethoden, die klare Unterrichtsstrukturierung und die Erfahrungsorientierung nahegelegt.⁹ Das Kompetenzmodell des Leitfadens selbst differenziert vier verschiedene Kompetenzbereiche (*Wahrnehmen und Verstehen, Analysieren und Reflektieren, Argumentieren und Urteilen, Sich-Orientieren und Handeln*), diese lassen sich in 11 Basiskompetenzen wie etwa die phänomenologische Kompetenz, die Sprach- und Textanalyse, die Urteilsfähigkeit und die Handlungskompetenz gruppieren. Diesen Basiskompetenzen sind noch einmal 26 Einzelkompetenzen zugeordnet.¹⁰

Auf den ersten Blick erscheint die Vielzahl von Kompetenzen ohne klare fachliche Zuordnung unübersichtlich und verwirrend. Die Kompetenzgliederung des Leitfadens selbst basiert auf einem Vortragsskriptum von Karl Lahmer, der das Kompetenzmodell von Anita Rösch, das sie im Rahmen ihrer Dissertation für die empirische Analyse des Ethik- und Philosophieunterrichts in der Primar- und Sekundarstufe I und II entwickelt hatte,¹¹ vereinfacht wiedergibt und durch weitere spezifisch philosophische Kompetenzen (Hermeneutik, Dekonstruktion, Dialektik) ergänzt. Diese wurden vom deutschen Philosophiedidaktiker Johannes Rohbeck in seiner fachdidaktischen „Transformation“ der Arbeitsmethoden einzelner Richtungen der Gegenwartsphilosophie herausgearbeitet und systematisiert.¹² Röschs Dissertation ist hingegen mehr der empirischen Schul- und Lernforschung verpflichtet als dem Fach Philosophie und beruht auf einem

von vielen Aufgabenbereichen des Lehrstuhls. Für das Fach Psychologie gibt es weiterhin keinen Fachdidaktiklehrstuhl, obwohl es auch im Rahmen des Doppelfaches PuP seit über 60 Jahren an österreichischen Gymnasien gelehrt wird.

⁸ Ibid, S. 11.

⁹ Ibid, S. 12.

¹⁰ Ibid, S. 14.

¹¹ Anita Rösch, Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Zürich/Berlin: LIT 2009.

¹² Johannes Rohbeck, Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden 2010 (2008), 91-104.

allgemeindidaktischen Verständnis des Kompetenzbegriffs. Ihr Kompetenzmodell unterscheidet neben den 4 Kompetenzbereichen des Leitfadens auch noch den fünften Kompetenzbereich „*Interagieren und Sich-Mitteilen*“ und gliedert diese in 16 Teilkompetenzen, von denen sich 11 in abgewandelter Form auch im Leitfaden wiederfinden.¹³ Jede dieser Teilkompetenzen kann nach den im Leitfaden zuerst genannten Grundkompetenzen (*Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz*) - Rösch versteht darunter allerdings Kompetenzdimensionen -¹⁴ und nach drei verschiedenen Perspektiven (Individuum, Gesellschaft und Ideengeschichte), durch die die Auswahl der Themen für den Kompetenzerwerb erfolgt,¹⁵ differenziert werden. In diesem komplexen Kompetenzmodell gibt es daher 160 Teilkompetenzen mit jeweils drei thematischen Perspektiven und – analog zum Kompetenzerwerb in den Fremdsprachen - sechs operationalisierten Kompetenzniveaus (A1 bis C2),¹⁶ sodass dieses Modell wenig geeignet scheint, den Unterricht in einem einjährigen Zweistundenfach anzuleiten.¹⁷ Rösch geht es auch weniger um die Transformation philosophischer Inhalte und Methoden für den Philosophie- und Ethikunterricht, sondern die Inhalte verschiedener Fächer dienen vielmehr der Entwicklung von allgemeindidaktischen Kompetenzen. Wenn sie feststellt, dass „Inhalte immer Zubringerfunktion für die Aneignung einer Kompetenz“ haben, sind die Inhalte – wie sie

¹³ Rösch 2009, 74-75, 153-311.

¹⁴ Rösch 2009, 34-36.

¹⁵ Rösch 2004, 41-45, 76-78.

¹⁶ Rösch 2009, 153-311

¹⁷ Das Kompetenzmodell mit den unterschiedlichen Teilkompetenzen und Kompetenzniveaus ist selbst nicht ganz stimmig, da viele analytische Unterscheidungen nicht klar voneinander abgegrenzt wurden oder zu unscharf formuliert sind. Wenn z. B. die Ethik das Nachdenken über moralische Werte und Normen ist, stellt sich die Frage, wie man das getrennt im Unterricht behandeln und bewerten kann. Wenn der Ethikunterricht das moralische Handeln reflektiert, vermittelt man eine ethische Kompetenz, keine moralische! Es ist auch nicht ersichtlich, warum die Begründung von Moral (im Bereich der individuellen Sachkompetenz, Vgl. Rösch 2009, 266.) nur ein Teil der moralischen Urteilsfähigkeit und nicht auch der ethischen ist, wenn man das unterscheiden kann. Andererseits ist die entsprechende Kompetenz im ethischen Bereich die philosophische Reflexion auf Moral. (Rösch 2009, 279) Ist das Begründen der Moral nicht ein Teilaspekt der ethischen Reflexion? Ab wann wird die Reflexion über das Moralische „philosophisch“, um sich als Teilbereich der ethischen Urteilskompetenz zu qualifizieren? Oder ist hier fachphilosophisch gemeint? Ist nur das fachphilosophische Nachdenken über Moral Ethik?

Rösch selbst legt der moralischen Urteilskompetenz das Sechs-Stufenmodell der Entwicklung des Moralbewusstseins von Lawrence Kohlberg zugrunde, macht aber daraus ein Bewertungsmaßstab des moralischen Handelns von Schülern. Indikatoren wie „kann Regeln einhalten“ (A1), „kann eine Haltung der Gegenseitigkeit einnehmen“ (A2), „sich um andere sorgen“ (B1), „kann Regeln und Gesetze einhalten (B2) sind nicht klar voneinander abgegrenzt: wenn ein Schüler die Schulregeln einhält, beachtet er dann nicht auch die entsprechenden Regelungen der Schulgesetze? Hier versteht Rösch auch Kohlberg falsch, dem es nicht um die Bewertung (Ist etwas gut oder böse?), sondern um Begründungen des moralischen Handelns ging. (Warum wird etwas für gut oder böse gehalten?) Dieses Modell wurde auch vielfach kritisiert, weil es beziehungsorientiertes moralisches Urteilen – dieses wird oft Frauen nachgesagt - an einem prinzipienorientierten Moralbewusstsein misst und eignet sich auch aus diesem Grunde wenig für den gendersensiblen Umgang mit moralischen Fragen im Schulkontext. Darüber hinaus kann es nicht die Aufgabe des Philosophie- oder Ethiklehrers sein, die moralische Integrität von Schülern zu bewerten, schon gar nicht nach einer Leistungsskala.

Auch die Aufgliederung dieser Teilkompetenz ist unklar: wenn die Teilkompetenz *Argumentieren und Urteilen* aus der Argumentations- und Urteilskompetenz, der moralischen Urteilsfähigkeit und der ethische Urteilskompetenz bestehen soll, ist kein ausschließendes Differenzierungskriterium ersichtlich. Jedes argumentativ begründete ethische Urteil ist kein Parallel-, sondern ein Spezialfall der Argumentations- und Urteilskompetenz. Viele der analytischen Unterscheidungen ergeben sich aus der Matrix der komplizierten Kompetenz-Typologie, die Rösch weniger aus fachdidaktischen Gründen, sondern vielmehr aus der Forschungslogik der Operationalisierung des Kompetenzbegriffs in messbare Indikatoren für ihre empirische Studie der Unterrichtspraxis in Deutschland entwickelt hat. Vgl. Georg Cavallar, Die Kompetenzorientierung in der Philosophiedidaktik, in: Wissenschaftliche Nachrichten, Nr. 140, 2011/1, S. 3-4.

richtig feststellt – „den Kompetenzen untergeordnet.“¹⁸ Auch Claudia Grazei folgt in ihrer Diplomarbeit weitgehend Rösch und versucht, ihr allgemeindidaktisches Kompetenzmodell auf die österreichischen Verhältnisse zu übertragen, ohne die fachspezifischen Kompetenzen herauszuarbeiten.¹⁹ Aufgrund des allgemeindidaktischen und fachgruppenorientierten Charakters dieses Kompetenzmodells wird es vielleicht leichter nachvollziehbar, warum die Autoren des Leitfadens dieses „philosophische“ Kompetenzmodell gleich auch für den Psychologieunterricht als geeignet einstufen.

Andererseits ist mit der Einbeziehung der philosophischen Kompetenzen von Rohbeck auch eine gewisse „Philosophiephilie“ oder Philosophielastigkeit im Leitfaden bemerkbar. Weitere fachspezifische Kompetenzen können als solche identifiziert werden: so wird die phänomenologische Kompetenz mit der Fähigkeit, Bewusstseinszustände und äußere Erfahrungen differenziert zu beschreiben, bestimmt, die hermeneutische Kompetenz mit der Analyse und Interpretation von fachspezifischen Texten, die dekonstruktivistische mit dem kreativen Umgang von vorgegebenen Materialien und dem Aufdecken und Weiterdenken von Differenz. Auch die Diskursfähigkeit, die mit dem argumentativen Begründen und Kritisieren von philosophischen Positionen einhergeht, und die moralische Urteilsfähigkeit werden genannt.²⁰

Viel „Freiheit“ bleibt den Lehrenden bei der Frage, welche dieser Fachkompetenzen nun im Rahmen eines 2-Stundenfaches sinnvoll vermittelt und wie sie bei der neuen Reifeprüfung beurteilt werden können. Darüber hinaus stellt sich die Frage, mit welchen Unterrichtsmethoden deren Vermittlung am effektivsten erfolgen kann.

Themenbereiche im Regelunterricht und WPF

Eine weitere Schwierigkeit besteht für die Fachgruppen in der Auswahl der Themenbereiche, die unterrichtet und bei der neuen Reifeprüfung geprüft werden können. Der Leitfaden schlägt als mögliche Themenbereiche die großen Lernziele des Lehrplans vor, die sich auf 6 Teilgebiete der Psychologie (Einführung, Wahrnehmung, Denken, Sozialpsychologie, Motive, Persönlichkeit) und 4 Teilgebiete der Philosophie (Einführung, Erkenntnistheorie, Anthropologie und Ethik) beziehen. Da die Reifeprüfungsverordnung für eine Jahreswochenstunde 3 Themenbereiche für die mündliche Matura vorschreibt²¹ und daher bei 4 Jahreswochenstunden in PuP 12 Themenbereiche zu bestimmen sind, ergibt sich das Problem, dass der Lehrplan nur zehn zu behandelnde „Themenbereiche“ vorsieht, und darunter nur vier philosophische aufscheinen. Um weitere Prüfungsgebiete zu bestimmen, wurden fächerübergreifende Themenbereiche (Motive des Handelns und philosophische Fragestellungen beschreiben, Philosophie- und Psychologiethemata verknüpfen)

¹⁸ Rösch 2009, 75.

¹⁹ Claudia Grazei, Lebensweltlich orientierter Philosophieunterricht: Über neue Methoden zur alltagsbezogenen Förderung philosophischer Kompetenzen, Diplomarbeit, Graz 2011, S. 59-72. Grazei sieht auch im lebensweltlichen Bezug und in der Problemorientierung - sie schlägt ein vierstufiges Unterrichtsmodell mit einer Überblicks-, Erarbeitungs-, Problemlösungs- und Ergebnissicherungsphase vor - zwei wichtige didaktische Grundsätze des kompetenzorientierten Philosophieunterrichts. Ihre durchgeführte Unterrichtseinheit zum Höhlengleichnis zeigt aber, dass sich die Problembearbeitung nicht von einem philosophischen Problembewusstsein der Schüler (Was ist wirklich, was ist unwirklich? Wie komme ich zu einem Wissen im Gegensatz zum Meinen?) herleitet, sondern vom „Lehrstoff“ aus der Philosophiegeschichte (Leben und Philosophie von Sokrates, Platon und Aristoteles). Ebd. S.103-126.

²⁰ Leitfaden PuP 2012, 14.

²¹ 174. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen (Prüfungsordnung AHS), 30.5.2012, § 28.
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22504/bgbl_ii_nr_174_2012.pdf, zugegriffen am 7.2.2013]

vorgeschlagen. Beide Beispiele sind allerdings schwer umzusetzen, weil einerseits nicht klar ist, wie die philosophische Fragestellungskompetenz mit der Motivationspsychologie zusammenhängt, und weil andererseits der beide Fächer verknüpfende Themenkorb alle Themen des Unterrichts beinhalten müsste und dadurch nicht abgrenzbar wäre. Ein anderer Vorschlag sieht vor, dass man Teilgebiete aufteilt, etwa in Ethik 1 und Ethik 2 mit unterschiedlichen Einzelthemen.

Durch die Gleichsetzung der zu prüfenden Themenbereiche mit den Teilgebieten beider Fächer ergibt sich auch das Problem der inhaltlichen Abgrenzung zwischen den Themenbereichen des Regelfaches und jenen des Wahlpflichtfaches (WPF), die auch weiterhin als achtstündiges Prüfungsfach für die Matura kombiniert werden können.²² Im Lehrplan des WPF selbst erscheint sowohl die Erweiterung wie auch die Vertiefung des Bildungshorizontes der Schüler als Lehrziel, wobei die Inhalte dem Lehrplan für den Regelunterricht zu entnehmen sind.²³

Wenn man das WPF *vertiefend* zum Regelunterricht führt, würden sich die gleichen Themenbereiche für das Regel- und Wahlpflichtfach PuP ergeben. Dies wird vor allem dort effektiv möglich sein, wo das WPF und der Regelunterricht von der gleichen Lehrkraft unterrichtet werden oder wo die Unterrichtsinhalte detailliert zwischen den beteiligten Fachkollegen koordiniert werden. Wenn man das WPF *ergänzend* zum Regelunterricht ausrichtet, könnten im WPF vollkommen andere Themenbereiche unterrichtet werden. In diesem Fall würden sich die Themenbereiche im WPF und Regelunterricht unterscheiden.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie man an kleinen Schulen sinnvoll Philosophie im WPF unterrichten kann, wenn die Lerngruppe nur schulstufenübergreifend zustande kommt. Laut Lehrplan müssten grundsätzlich die Lerngruppen der 7. Klassen in der Psychologie und jene der 8. Klassen in der Philosophie unterrichtet werden. Daraus würden sich dann auch die entsprechenden psychologischen wie philosophischen Themenbereiche für die RP ergeben. Kompetenzorientierter Philosophie-Unterricht wird in Zukunft im WPF eher mit schulstufenhomogenen Gruppen möglich sein, da nur so im Regelunterricht erworbene Kompetenzen auch weiter eingeübt und vertieft werden können.

Die bisherige Unterrichtspraxis des WPF war auch aus didaktischen Gründen oft sehr psychodelastig und damit nicht immer ganz lehrplankonform für die Schüler der 8. Klassen. Bei der Reifeprüfung war dies jedoch kein Problem, da bis zu fünf Psychologiefragen im Rahmen einer vertiefenden Schwerpunkt-Prüfung in PuP vorgelegt werden durften, sofern die Fragen unabhängig voneinander gestellt waren. Eine solche psychodelastige Prüfungspraxis des Regel- und Wahlpflichtfaches entspricht nicht den allgemeinen Regeln für die Bestimmung von möglichen Themenbereichen für die neue Reifeprüfung. Da aufgrund des Lehrplans in der 8. Klasse Philosophie zu unterrichten ist, müssten auch entsprechend viele philosophische Themenbereiche von den Fachgruppen bestimmt und geprüft werden.

All diese Fragen sind im Leitfaden offen gehalten und müssen daher von der Fachgruppe diskutiert und geregelt werden.

Allgemeine und fachspezifische Operatoren

Der Leitfaden nennt nur beispielhaft Operatoren für die drei verschiedenen Anforderungsniveaus, ohne diese explizit – wie dies in anderen Fachleitfäden der Fall war – zu definieren. Dadurch gelingt es den Autoren in ihrer Beispielsammlung auch nicht

²² Leitfaden PuP 2012, 15.

²³ BmUKK, Lehrplan WPF Psychologie und Philosophie, Wien 2004. online unter Website http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11889/lp_neu_ahs_34.pdf (zugegriffen am 13.8.2012).

eindeutig, die Transfer- von der Reflexionsleistung zu trennen. Da die Reflexionsleistung das höchste Anforderungsniveau darstellt, müsste eben die Lösung eines entsprechenden Aufgabenteils für die Beurteilung der guten und sehr guten Leistungen sicher bewertet werden können.²⁴ Mangels explizit genannter fachspezifischer Kompetenzen ist auch nicht klar, welche fachspezifischen Operatoren für den Unterricht und für die Aufgabenstellungen bei der Matura heranzuziehen sind.

Arbeit der Fachgruppen

Der Leitfaden für die Umsetzung der kompetenzorientierten Reifeprüfung in Psychologie und Philosophie lässt den Fachgruppen der Schulstandorte viel Freiheit und Spielraum bei der kreativen Umsetzung der neuen Rahmenbedingungen. Dies ist prinzipiell zu begrüßen, da dadurch die Fachgruppen die neuen Rahmenbedingungen optimal auf die Erfordernisse ihrer Schulstandorte anpassen können. Allerdings ergibt sich dadurch auch ein viel höherer Diskussions- und Koordinationsaufwand innerhalb dieser Fachgruppen, um den Leitfaden für die neue Reifeprüfung auch umsetzen zu können.

Im Folgenden möchte ich Möglichkeiten aufzeigen, wie im Fach Philosophie der Unterricht stärker kompetenzorientiert weiterentwickelt werden und wie man fachspezifische Kompetenzen bei der Matura prüfen kann. Dabei möchte ich auf das fachdidaktische Modell von Ekkehard Martens zurückgreifen, jedoch dieses stärker auf die Vermittlung von philosophischen Fachkompetenzen ausrichten, die im Rahmen eines Zweistundenfaches eingeübt und bei der Matura beurteilt werden können. Die Auswahlkriterien von möglichen und gut umsetzbaren Themenbereichen ergeben sich dann von selbst aus den Unterrichtserfordernissen dieses fachdidaktischen Zugangs und aus den Vorgaben des Lehrplans.

II. Fachdidaktische Modelle

Die fachdidaktische Diskussion in Deutschland wurde sehr stark vom Gegensatz der dialogisch-pragmatischen Philosophie-Didaktik von Ekkehard Martens²⁵ und des bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatzes von Wulff D. Rehfus geprägt. Für Ekkehard Martens, der von 1978 bis 2009 die erste Fachdidaktikprofessur im deutschsprachigen Raum innehatte, gehört die Didaktik als „Prozess des gemeinsamen, argumentativen Lehren und Lernens“ konstitutiv zur Philosophie dazu.²⁶ Eine Philosophie als „Tatbestand“ (Objekt-Bezug) lässt sich nicht ohne „Philosophieren als Tätigkeit“ verstehen und weiterentwickeln,²⁷ wobei er dieses Philosophieren neben Schreiben, Lesen, Rechnen als vierte elementare Kulturtechnik aller Menschen bestimmt.²⁸ In seiner Studie

²⁴ Leitfaden PuP 2012, 16, Vgl. 16-31.

²⁵ Ekkehard Martens, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, Hannover 1979; Eds., Einführung in die Didaktik der Philosophie, Darmstadt 1983.

²⁶ Ebd. S. 15-18.

²⁷ Ekkehard Martens, Methodik des Ethik- und Philosophie-Unterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover 2003, S.15.

²⁸ Ebd. S. 30-2.

zur Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts versucht Martens aufgrund des Studiums der griechischen Philosophie (Sokrates, Platon und Aristoteles) und der wichtigsten Strömungen der Gegenwartsphilosophie den Nachweis zu erbringen, dass alle bekannten und verwendeten philosophischen Methoden auf fünf aufeinander bezogene Denkmethode zurückgeführt werden können: die *phänomenologische*, die *hermeneutische*, *analytische*, *dialektische* und *spekulative* Methode. Diese Methoden sind zugleich Unterrichts- und Arbeitsmethoden, die fünf philosophische Grundkompetenzen anleiten.²⁹ Da Martens sein Didaktik-Modell für den Ethikunterricht in der Primar- und Sekundarstufe I entwickelte und selbst wenig Erfahrung mit dem Philosophieunterricht und dem Prüfen in der Oberstufe (inkl. Matura) sammeln konnte, ist dieses Modell zwar für den Unterricht interessant, jedoch weniger handlungsanleitend für die Vorbereitung und Durchführung von Maturaprüfungen, vor allem wenn die Schüler in einem einjährigen zweistündigen Philosophiekurs philosophische Fachkompetenzen vermittelt werden sollen, die auch bei der Reifeprüfung differenziert beurteilt werden können.

Als Fachleiter für Philosophie am Studienseminar Düsseldorf und dann als Direktor eines dortigen Gymnasiums war Wulff Rehfus hingegen bestens mit der Praxis des Philosophieunterrichts in der Sekundarstufe II (7.- 9. Klasse Oberstufe) vertraut, verfasste zwei Didaktikbücher mit detaillierten Strukturierungsvorschlägen für den Unterricht und für die Erstellung und Auswertung von Prüfungsaufgaben.³⁰ Er ist gemeinsam mit Horst Becker Herausgeber und Mitautor des ersten Philosophiedidaktikhandbuchs³¹ und war auch maßgebend an der Lehrplanentwicklung des Faches Philosophie in Nordrhein-Westfalen beteiligt. Seiner Ansicht nach besteht das Ziel des Philosophieunterrichts darin, das Selbstbewusstsein (Identität) und die Persönlichkeitsbildung (Paideia) der SchülerInnen vor allem an argumentativ-philosophischen Texten zu formen, die das objektive philosophische Wissen und das differenzierteste philosophische Problembewusstsein repräsentieren. Die Kunst der Philosophiedidaktik besteht darin, den Schülern möglichst umfassend philosophisches Wissen und Problembewusstsein der Fachphilosophen, wie es sich in der Philosophiegeschichte zeigt, zu vermitteln und das unreflektierte Alltagsbewusstsein zu überwinden. Erst durch die „Hinführung der Schüler zu Inhalten und Methoden der [Fach-]Philosophie“ wird ihr Denken für Metaphysik und methodischen Zweifel, den beiden Polen des europäischen Selbstverständnisses geöffnet.³² Rehfus entwickelt in diesem Kontext auch ein siebenstufiges Unterrichtsmodell, in dem er Problemeröffnungsphasen von Problembearbeitungsphasen (vor allem mit Textarbeit) und Reflexions- und Transferphasen unterschied³³ und ein mehrstufiges Verfahren für die philosophische Textinterpretation entwickelte.³⁴ Da für ihn die Philosophie eine Wissenschaft mit einem kumulativen Wissensbestand und das Philosophieren eine seltene Fähigkeit der großen Philosophen ist, entwickelte er seinen Ansatz auch stark in Abgrenzung von Martens' dialogisch-pragmatischem Ansatz, der gerade das Philosophieren über individuelle Lebenserfahrungen zum Ausgangspunkt des Philosophieunterrichts machte.³⁵ Auch der Rehfus-Ansatz war sehr einflussreich und hat sehr stark philosophiegeschichtlich orientierte Textlehrbücher

²⁹ Ebd. S. 65-141.

³⁰ Wulff D. Rehfus, Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis, Düsseldorf 1980; ebd., Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden, Stuttgart 1986a.

³¹ Wulff D. Rehfus, Horst Becker (Hg.), Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Düsseldorf 1986b.

³² Rehfus 1986a, S. 55, vgl. S. 46-80.

³³ Rehfus 1980, S. 180-185.

³⁴ Rehfus 1986a, S.125-136.

³⁵ Ebd. 1986.

inspiriert.³⁶ Ein solcher sehr textbezogener Philosophieunterricht, der ohne zusammenfassende Schulbuchautorentexte auszukommen scheint, ist für die österreichischen Bedingungen eines Zweistundenpflichtfaches weniger gut realisierbar. Inzwischen ist die Professionalisierung der Fachdidaktik in Deutschland nicht nur durch die Gründung des „Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik“³⁷, sondern auch durch die regelmäßigen Publikationen im „Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik“ und in der „Zeitschrift für die Didaktik der Philosophie und Ethik“ vorangeschritten, außerdem liegen mehrere neuere Einführungen in die Didaktik der Philosophie wie etwa von Johannes Rohbeck,³⁸ Jonas Pfister³⁹ und Volker Steenblock⁴⁰ vor. Vor allem Johannes Rohbeck hat sich mit der Transformation der Methoden und Inhalte der verschiedenen Richtungen der Gegenwartsphilosophie in fachdidaktische Methoden und Kompetenzen beschäftigt.⁴¹ Er hat ein philosophisches Kompetenzmodell entwickelt, in dem er den wichtigsten philosophischen Richtungen der Gegenwart (*Analytische Philosophie, Konstruktivismus, Phänomenologie, Dialektik, Hermeneutik* und *Dekonstruktion*) sechs verschiedene philosophische Grundkompetenzen (*Analysieren, Reflektieren, Wahrnehmen/Beobachten, Widersprechen/Kritisieren, Verstehen* und *Experimentieren/Modifizieren*) zuordnet.⁴² Er meint nachgewiesen zu haben, dass diese sechs elementaren Kompetenzen in den verschiedenen philosophischen Denkrichtungen der Gegenwart unterschiedliche Färbungen erlangt haben, sodass sein Raster sechs mehr oder weniger verschiedene Ausprägungen der jeweiligen Grundkompetenz aufweist.⁴³ Im Unterricht sind diese Kompetenzen an Materialien der jeweiligen Denkrichtungen zu entwickeln.⁴⁴ Auch dieses 36stufige Kompetenzmodell lässt sich nicht ohneweiters in einem Zweistundenfach realisieren. Es ist auch nicht ganz plausibel, da Grundkompetenzen in diesem Modell nur auf unterschiedliche Gegenstände (Sprache, Handlungen, Bewusstseinsinhalte, Texte) bezogen werden. Andererseits ist bei den Grundkompetenzen eine interessante Konvergenz zu den fünf Grundmethoden von Martens festzustellen, der – ebenso wie Rohbeck – feststellt, dass diese philosophischen Grundmethoden des Philosophierens in allen Richtungen der Gegenwartsphilosophie feststellbar sind, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung.⁴⁵ Die lebensweltliche Orientierung des Philosophieunterrichts scheint inzwischen auch zum Grundkonsens der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion zu gehören.⁴⁶

³⁶ Z.B.: Lothar Aßmann u. a., Zugänge zur Philosophie 1 und 2, Berlin 2010 (6. Auflage). Dies Lehrbuch wurde auch speziell für die Erfordernisse des Lehrplans in Nordrheinwestfalen geschrieben.

³⁷ Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik“ <http://www.ruhr-uni-bochum.de/philosophy/forumfd/index.htm>, am 14.8.2012.

³⁸ Johannes Rohbeck, Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden 2010 (2008).

³⁹ Jonas Pfister, Fachdidaktik Philosophie, Bern/Stuttgart/Wien 2010.

⁴⁰ Volker Steenblock, Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: praktische Philosophie, Münster 2007.

⁴¹ Vgl. Rohbeck 2010, 51-104; Ebd.,Hg., Methoden des Philosophierens, Jahrbuch der Didaktik der Philosophie und Ethik Dresden 2000; Ebd.,Hg., Ethisch-philosophische Basiskompetenz, Jahrbuch der Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden 2004.

⁴² Rohbeck 2010, S.93-94. Vgl. Ebd., Philosophische Kompetenzen, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Jg. 23. H. 2, 2001, S.84-96.

⁴³ Ebd.S.100-101.

⁴⁴ Ebd. S. 102-104.

⁴⁵ Martens 2003, S. 61-64.

⁴⁶ Christian Gefert, Kompetenzen und Standards in philosophischen Bildungsprozessen, in: Information Philosophie, online unter: <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=4791&n=2&y=1&c=66#>, am 27.8.2012; Barbara Brüning Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien, Weinheim/Basel/Berlin 2003, 11-27.

III. Grundsätzliches zum kompetenzorientierten Philosophie-Unterricht

Mit Bezugnahme auf diese drei fachdidaktischen Positionen möchte ich ein Unterrichtsmodell beschreiben, wie man unter den gegebenen österreichischen Voraussetzungen fachspezifische Kompetenzen im Philosophie-Unterricht vermitteln, einüben und prüfen kann. Folgende Grundsätze könnten dabei die Konzeption der Themenbereiche und die Planung des Unterrichts sinnvoll anleiten:

1) Lebensweltlicher Bezug

Der kompetenzorientierte Philosophieunterricht muss den didaktischen Grundsatz des Lehrplans, dass bei der Auswahl und Bearbeitung von philosophischen Inhalten auf die „Relevanz für die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler zu achten“ sei,⁴⁷ ernst nehmen. Nicht – wie Rehfus meint - die objektiven Probleme der Fachphilosophie und Philosophiegesichte dürfen die Auswahl der Themen und Materialien des Philosophie-Unterrichts bestimmen, sondern – wie Martens vorschlägt – die subjektiven Lebensprobleme und Lebensfragen der Schüler müssen die Auswahl der Themen im Rahmen des Lehrplans bestimmen. „Ob es synthetische Urteile a priori gibt?“ – hier argumentiere ich gegen meinen bisherigen Philosophie-Unterricht – wird nur ganz selten für ganz wenige Schüler eine existenzielle Lebensfrage werden. Fragen aber wie „*Wie werde ich glücklich? Was ist eigentlich Glück? Lebe ich in einer gerechten Gesellschaft? Gibt es Gott? Kann ich mich frei entscheiden? Ist alles Kunst, was zur Kunst erklärt, wird oder gibt es auch Kitsch?*“ entspringen dem Denkhorizont und der Lebenswelt von Jugendlichen und sollten daher im Rahmen des Philosophieunterrichts behandelt werden.

2) Problem- und Themenorientierung

Aus dem lebensweltlichen Bezug des Unterrichts ergibt sich, dass der Philosophie-Unterricht themen- und problemorientiert sein sollte. Lebensweltliche Orientierungsschwierigkeiten („*Was mache ich, wenn ich ungewollt schwanger werde? Kann ich zu einem absolut sicheren Wissen kommen? Darf man Steuern hinterziehen, wenn man meint, zu hoch besteuert zu werden? Beruht der religiöse Glaube nur auf subjektiven Vorstellungen?*“) schaffen den Problembezug und liefern auch Selektionskriterien für die Auswahl von Themen, anhand derer laut Lehrplan die Teilgebiete und Strömungen der Gegenwartsphilosophie exemplarisch behandelt werden. Ein kompetenzorientierter Philosophie-Unterricht kann – wie dies noch von den alten Lehrbüchern vorgesehen ist – nicht mehr eine mehr oder weniger umfassende Einführung in die Grundprobleme einzelner Teilbereiche der Philosophie (Erkenntnistheorie, Ethik, Anthropologie) liefern, noch einen kleinen Überblick über die Philosophie-Geschichte vermitteln, wie dies noch vor der Entwicklung einer lernziel- und themenorientierten Allgemeindidaktik der Fall war.

3) Philosophieren lernen

Die Kompetenzorientierung des Philosophie-Unterrichts kann nur darin bestehen, dass das Philosophieren-Lernen als allgemeines Lernziel des Unterrichtens ernst genommen wird. Im Gegensatz zu Rehfus, der das Philosophieren nur für eine seltene Begabung und Fähigkeit von großen Philosophen hielt, ist - in Übereinstimmung mit Martens - das Philosophieren eine allgemeine lebenswichtige Kulturkompetenz, die ein wichtiges Bildungsziel des Gymnasiums darstellt. Die Fähigkeit des Philosophierens geht mit dem Erwerb von philosophischen Grundkompetenzen einher. Der Unterricht ist daher so zu gestalten, dass

⁴⁷ Lehrplan PuP vom 8.7.2004, S. 2.

anhand der ausgewählten Themen diese philosophischen Grundkompetenzen vermittelt werden.

4) Vorzeigen und Einüben von Grundkompetenzen

Philosophische Grundkompetenzen wie etwa *philosophische Fragen stellen, philosophische Probleme erkennen, philosophische Texte verstehen und interpretieren, Begriffe analysieren, philosophische Argumentationen kritisieren* oder *philosophische Standpunkte einnehmen und begründen* müssen an einem ersten Themenbereich vorgezeigt und an den folgenden Themenbereichen des Philosophie-Unterrichts erprobt und eingeübt werden. Durch die Einübung der Fachkompetenzen an den Themen ist der Unterricht sowohl inhaltlich-kognitiv wie auch methodisch-kompetenzorientiert strukturiert.

5) Argumentationslehre und Logik

Die Argumentationslehre und die Logik sollten nicht als eigene Themengebiete mit Anwendungsbeispielen unterrichtet werden, sondern sollten direkt als philosophische Grundkompetenzen anhand der ausgewählten Themen eingeübt werden. Logisch denken und argumentieren lernt man am besten, wenn man philosophische Standpunkte zu einzelnen Themen bezieht, analysiert, kritisiert oder verteidigt.

6) Wissen und Können

Angesichts der knappen Zeitressourcen eines zwei- bis vierstündigen Faches sollten zu einem philosophischen Thema sowohl kognitive Wissensinhalte vermittelt als auch argumentativ-philosophische Text bearbeitet werden. Solche kognitiven Wissenskerne können durch verschiedene Unterrichtsmethoden (Lehrervortrag, Arbeit mit systematischen oder philosophischgeschichtlichen Autorentexten, Referat, etc.) dargeboten werden. Die philosophischen Grundkompetenzen sollten vor allem an argumentativen Texten geschult werden. Diese argumentativen Texte müssten so ausgewählt werden, dass die SchülerInnen möglichst verschiedene philosophische Standpunkte zum Thema kennen lernen und Antworten auf ihre eigenen Fragen finden. Verständlichen argumentativen Texten, in denen Begriffe gut differenziert werden und auf einem philosophischen Problembewusstsein beruhen, ist der Vorzug zu geben, um den Schülern zu ermöglichen, ihre ursprünglich eingenommenen Standpunkte zu einzelnen philosophischen Fragen zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Dadurch soll auch sichergestellt werden, dass Maturanten sowohl über philosophisches Wissen (Sachkompetenz) wie auch Können (methodische Fachkompetenz) verfügen.

7) Philosophieren mit nicht-philosophischem Material

Die erlernten philosophischen Kompetenzen können im Unterricht und in Prüfungssituationen auch an nichtargumentativen Materialien (Gedichte, literarische Texte, Bilder, Liedtexte, Comic-Zeichnungen etc.) weiterentwickelt und überprüft werden. Da die Prüfungsaufgaben Themenbereichen zugeordnet sind, die im Unterricht behandelt wurden, ergeben sich auch bei geeigneten neuen nichtargumentativen Materialien viele Möglichkeiten, philosophische Kompetenzen und Sachwissen zu überprüfen: einerseits wäre dies über die kognitiven Inhalte möglich, andererseits auch über die Zuordnung und Analyse von philosophischen Fragestellungen und Problemen, von philosophischen Positionen und Gegenpositionen mit deren argumentativen Begründungen.

IV. Philosophische Fachkompetenzen

Im Gegensatz zu Rohbecks fachspezifischen und Röschs unspezifischen komplexen Kompetenzrastern möchte ich in Anlehnung an Martens Fünf-Finger-Modell⁴⁸ und in Bezugnahme auf Rehfus' Modell der Unterrichtsorganisation⁴⁹ und der philosophischen Textinterpretation⁵⁰ folgende fünf philosophischen Fachkompetenzen hervorheben. Diese Grundkompetenzen sind ineinander verschränkt und stellen gleichzeitig auch Unterrichtsmethoden dar, mit denen Philosophieunterricht thematisch und problemorientiert strukturiert werden kann.

Diese fünf Grundkompetenzen werden auch in der exemplarischen Kompetenzliste des Leitfadens genannt.⁵¹

Kompetenzen:

1) Philosophische Frage- und Probleme erkennen: (*phänomenologische* Kompetenz)⁵²

- a) Über Phänomene des Alltags staunen können; Alltagswissen hinterfragen können
- b) Was-Fragen stellen (Oberbegriff/spezifische Differenz, Real- und Nominaldefinition, Substanz/Akzidenz)
- c) Philosophische Fragestellungen und Probleme erkennen (in philosophischen und literarischen Texten, Zeitungsartikeln, Interviews, an Bildern, in Alltagssituationen, in Redewendungen)
- d) Philosophische Probleme differenzieren (in philosophischen Texten, in literarischen Texten, Gedichten, Zeitungsartikeln etc.) und erläutern

2) Verstehen und Interpretieren (*hermeneutische* Kompetenz)⁵³

- a) eigenes Vorverständnis zu einem philosophischen Thema/Begriff/Problem erläutern können
- b) fremdes Vorverständnis zu einem philosophischen Thema/Begriff/Problem erfassen (z.B. durch Befragung der Eltern, Umfrage in der Schule, etc.)
- c) einen philosophisch-argumentativen Text verstehen (Hauptthesen finden, stützende Argumente identifizieren, Argumentationsstruktur aufzeigen)⁵⁴

⁴⁸ Martens 2003, S. 96-144.

⁴⁹ Rehfus 1980, S. 181-184.

⁵⁰ Rehfus 1980, S.185-200; ebd., 1986, S.121-137.

⁵¹ PuP-Leitfaden, S. 14.

⁵² Im Lehrplan: „Philosophische Fragestellungen kennen lernen und beschreiben“

⁵³ Im Lehrplan: „Verständiges Lesen“

⁵⁴ Im Lehrplan: „zur selbstständigen exemplarischen Lektüre von Originaltexten ermutigen“

3) Analysieren und Urteilen: (*analytische* Kompetenz)⁵⁵

- a) Begriffsanalyse: Begriffsdefinitionen in Texten analysieren (auf Voraussetzungen, Widersprüche)
- b) Überprüfung der Gültigkeit von Argumenten /der Plausibilität von Prämissen
- c) Kritik der Argumentation (Gegenmodelle finden, etc.)⁵⁶

4) Argumentieren und widerlegen (*dialektische* Kompetenz)

- a) Eine eigene Position zum vorgegebenen Thema/Problem beziehen und begründen
- b) Eine Gegenposition zu einer vorgegebenen Position beziehen (Gegenargumente zur vorhandenen Position finden, Argumente für die Gegenposition formulieren)
- c) ein philosophisches Problem erörtern (d. h. Position und Gegenposition(en) begründen können)
- d) ein philosophisches Problem bewerten (Position und Gegenposition(en) begründen und selbst dazu Stellung nehmen)

Philosophische Probleme und Standpunkte kreativ darstellen (*Spekulative* Kompetenz)

- a) ein Gedankenexperiment überlegen
- b) einen Philosophischen Problem- Essay schreiben (z.B.: im Rahmen der Philosophie-Olympiade)
- c) Ein philosophisches Problem literarisch bearbeiten (Gedicht, innerer Monolog, Kurzgeschichte, Märchen, Theaterstück, etc.)

Nicht alle, aber viele dieser Teilkompetenzen lassen sich auch in einem 15minütigen Prüfungsgespräch darstellen und beurteilen.

⁵⁵ Im Lehrplan: „Begriffliche Genauigkeit anwenden und argumentative Begründungen erarbeiten“

⁵⁶ Im Lehrplan: „Kritikfähigkeit“

V. Mögliche Themenbereiche für den Philosophieunterricht

Der Lehrplan schreibt vor, dass bei der Auswahl und Bearbeitung von Themen auf die „Relevanz für die Lebenssituation“ der Lernenden zu achten sei und dass Einblick in das philosophische Denken in „exemplarischer Form“ zu erfolgen habe.

Der Lehrplan selbst untergliedert den „Lehrstoff“ der 8. Klasse in kompetenzorientierte Lehrziele (LZ 1: *philosophische Fragestellungen kennenlernen und beschreiben* mit den Teilkompetenzen des philosophischen Analysierens (*Definierens*), *Argumentierens* und des Kritischerens von Argumenten (*Ideologiekritik, Wahrheitsfrage*)) und inhaltlich-kognitive Lernziele (LZ 2-4). Diese kompetenzorientierten Lehrziele müssen daher mit den kognitiven Lehrzielen verknüpft werden, damit SchülerInnen zu einzelnen Themen und Themenbereichen sowohl philosophisches Wissen wie auch philosophisches Können vermittelt werden kann.

Die drei großen kognitiven Lehrziele lassen sich exemplarisch mit sehr unterschiedlichen Themenbereichen verwirklichen:

LZ 2: Die Problematik von Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis nachvollziehen und analysieren

- * **Wissen/Wissenschaft**
- * **Ideologie**
- * **Wirklichkeit**
- * **Kunst/Kitsch (Bild/Abbild)**
- * **Wahrheit**
- * **Schönheit**

LZ3: Sich mit dem Wesen der Menschen auseinander setzen

- * **Sinn des Lebens (Glaube, Hoffnung ...)**
- * **Mensch**
- * **Geschichtlichkeit**
- * **Natur/Kultur**

LZ3: Ethische Grundpositionen kennen lernen und ethische Fragestellungen analysieren

- * **Wert des Guten** (gut Leben)
- * **Werte** (*innerlich/persönlich: Ehrlichkeit/Wahrhaftigkeit, Freundschaft, Liebe, Lust, Glück/Zufriedenheit, Bescheidenheit, Pflichterfüllung, Tapferkeit, Selbstdisziplin, Gehorsam, Treue; geistig: Weisheit, Harmonie; religiös: Gläubigkeit, Frömmigkeit; gesellschaftlich: Gerechtigkeit, Fairness, Legitimität, Höflichkeit, Solidarität; materiell: Geld, Macht, Besitz; ästhetisch: Schönheit*)
- * **Freiheit**
- * **Verantwortung**
- * **Umwelt**
- * **Technik**
- * **Medizin**
- * **Leben**

Wenn in einer 8. Klasse von ca. 60 Unterrichtseinheiten (bis Notenschluss) tatsächlich 50 gehalten werden und im Regelunterricht 6 Themenbereiche pro Jahreswochenstunde zu beschließen sind, dann stehen maximal 8-10 Wochenstunden pro Themenbereich zur Verfügung. Die Unterrichtssequenzen und die Auswahl der Einzelthemen für jeden Themenbereich sind daher für 8-10 Wochenstunden zu konzipieren.

VI. Operatoren für Aufgabenstellungen

Für die Erstellung und Beurteilung von kompetenzorientierten Arbeitsaufträgen und Prüfungsaufgaben ist es notwendig, dass es auch im Fach Philosophie klar definierte Operatoren als Arbeitsanweisungen gibt. Diese sind in Hinblick auf die drei Anforderungsbereiche (Reproduktion, Transfer und Reflexion) zu differenzieren. Der Leitfaden selbst nennt zwar beispielhaft Operatoren und ordnet diese den Anforderungsniveaus zu, ohne jedoch diese Operatoren zu definieren. In Anlehnung an den Leitfaden Geschichte⁵⁷ und an ähnliche Regelwerke für die Leistungsbeurteilung in Philosophie in Deutschland⁵⁸ könnten die Operatoren wie folgt bestimmt werden:⁵⁹

Anforderungsniveau I (Reproduktionsleistung)

(be)nennen	auflisten bzw. aufzählen ohne jede Erklärung/ Wissen oder Informationen aus beigefügten Materialien herauslesen <i>Nennen Sie drei Vertreter des französischen Existentialismus! Benennen Sie die unterschiedlichen Wahrheitskriterien im Text.</i>
beschreiben	zentrale Sachverhalte (Kernaussagen, besondere Beispiele, Schwerpunkte etc.) aus (Vor)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material systematisch und strukturiert möglichst mit eigenen Worten wiedergeben. <i>Beschreiben Sie den Gerechtigkeitsbegriff von John Rawls! Beschreiben Sie die im Text vorkommenden Glücksbegriffe!</i>
zusammenfassen	Sachverhalte aus (Vor)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material unter Beibehaltung des Sinns auf das Wesentliche reduzieren bzw. komprimiert und strukturiert darlegen <i>Fassen Sie die Grundaussagen von Rothkos Philosophie der Malerei zusammen! Fassen sie die Kernaussagen des Textes zusammen!</i>
herausarbeiten	Zusammenhang unter bestimmten Aspekten aus dem zur Verfügung gestellten Material herausarbeiten <i>Arbeiten Sie die Argumentationsstruktur des Textes heraus!</i>
wiedergeben	einen (gedanklichen) Zusammenhang in eigenen Worten nachvollziehen <i>Geben Sie Platons Höhlengleichnis wieder!</i>
darstellen	einen Zusammenhang strukturiert und sachlich formulieren <i>Stellen Sie das Philosophieverständnis von Sokrates dar!</i>

Anforderungsniveau II (Transferleistung)

erklären, erläutern	Sachverhalte und Materialien durch eigenes (Vor)Wissen und eigene Einsichten in einen Zusammenhang (Grundsatz, Modell, Regel u.v.m.)
----------------------------	--

⁵⁷, BMfUKK, Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben, o. O., April 2011, S. 12-14.

⁵⁸ Einheitliche Prüfungsanforderungen Philosophie 2006, S. 10-12; Hessisches Kultusministerium, Operatoren im Fach Deutsch und den Fächern des Fachbereichs II (Deutsch, Erdkunde, Ethik, Geschichte, Philosophie, Politik und Wirtschaft, Religion, Wirtschaftswissenschaften), Stand 8.8.2011, online unter webside: http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=78d3e8a0e5024326a7ed34a7a4f6ec5f, (zugegriffen am m 17.8.2012)

⁵⁹ Die Zuordnung der Operatoren zu den Anforderungsniveaus ist manchmal auch anders angemessen, je nach Aufgabenstellung und dazu gehörender Unterricht.

	einordnen und dies verständlich machen <i>Erkläre, ob nach Immanuel Kant höfliches Verhalten moralisch gut ist! Erläutern Sie die vom Autor des Textes vertretene erkenntnistheoretische Position!</i>
in Beziehung setzen, verknüpfen	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen <i>Setzen Sie Wittgensteins Begriff des „Sprachspiels“ in Beziehung zu Aspekten der Kommunikationstheorie von Thuns!</i>
einordnen, zuordnen	einen oder mehrere Sachverhalte oder Materialien in einen bekannten Kontext einfügen <i>Ordnen Sie Sokrates' Rede über den Eros in den Diskussionslauf des Symposions ein!</i>
analysieren (F)⁶⁰	die sprachliche Gestaltung und die Argumentationsstruktur eines Textes bzw. die Gestaltungsmittel und deren Komposition in einem Material untersuchen und interpretierend darstellen die expliziten und impliziten Prämissen, Denkvoraussetzungen und Thesen erfassen und formulieren, Begründungszusammenhänge und intendierte Folgerungen klären <i>Analysieren Sie Aristoteles' Verständnis der ethischen Tüchtigkeit! Analysieren Sie Gauguins Bild „Woher kommen wir? Wer sind wir? Wohin gehen wir?“!</i>
vergleichen	Sachverhalte oder Materialien systematisch gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Gegensätzlichkeiten, Unterschiede, besondere Abweichungen und Gewichtungen herauszustellen <i>Vergleichen Sie die Freiheitsbegriffe in den beiden Texten! Vergleichen Sie Zenons Aporien vom fliegenden Pfeil und von Achill und der Schildkröte!</i>
anwenden	Einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf etwas Neues beziehen <i>Wenden Sie die Methode der Gegenmodellbildung an!</i>

Anforderungsniveau III (Reflexions- und Diskussionsleistung)

erörtern	ein Beurteilungsproblem erkennen und (nach einer eingehenden Analyse) einen Zusammenhang oder ein Material (z.B. Darstellungen) durch Pro- und Contraargumente auf die Stichhaltigkeit hin abwägend überprüfen und daraus eine selbstständige Stellungnahme entwickeln <i>Erörtern Sie die Gerechtigkeit von staatlichen Sozialleistungen!</i>
diskutieren, sich auseinandersetzen	zu einer Problemstellung oder These eine Argumentation entwickeln, die zu einer begründeten Bewertung führt <i>Diskutieren Sie das Problem der Willensfreiheit!</i>
entwickeln	einen eigenen (bewertenden) Gedankengang oder ein Konzept zu einem Thema entfalten und darstellen <i>Entwickeln Sie ein Konzept zur Steuergerechtigkeit, das auf dem Bedürfnis- und Leistungsprinzip beruht!</i>
beurteilen	innerhalb eines Zusammenhanges den Stellenwert von Behauptungen

⁶⁰ Das Analysieren ist ein fachspezifischer Operator (F), der eine explizit_fachphilosophische Kompetenz anleitet.

	<p>und Standpunkten bestimmen, um unter Offenlegung der angewandten Kriterien, unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen</p> <p><i>Beurteilen Sie Nozicks Theorie der Gerechtigkeit!</i> <i>Beurteilen Sie die Gültigkeit der Argumentation!</i></p>
bewerten	<p>in kontroversen Fragen zu Aussagen, Behauptungen, Vorschlägen oder Maßnahmen eine persönliche und damit selbstständige, jedoch auch fachlich argumentierte Stellungnahme abgeben und dabei die eigenen Wertmaßstäbe offen legen</p> <p><i>Bewerten Sie Platons Theorie des Staates!</i> <i>Bewerten Sie die im Text vertretene Glücksauffassung!</i></p>
interpretieren	<p>Sinnzusammenhänge aus Material methodisch angeleitet herausarbeiten und eine begründete Stellungnahme formulieren, die aufgrund einer Analyse, Erläuterung und Bewertung erstellt wurde</p> <p><i>Interpretieren Sie den philosophischen Standpunkt des Autors!</i></p>

VII. Unterrichtsverlauf zu einem Themenbereich (8-10 Wochenstunden)

Die Unterrichtssequenzen sind für jeden der Themenbereiche so zu gestalten, dass folgende drei Unterrichtsphasen flexibel durchlaufen werden. Dabei können unterschiedliche Arbeits- und Unterrichtsmethoden eingesetzt werden, um die jeweiligen Grundkompetenzen zu vermitteln:

Unterrichtssequenz für einen Themenbereich

1 Problemeröffnungsphase: (2 Stunden)

Grundkompetenzen: überwiegend *phänomenologisch* und *hermeneutisch*

Arbeits- und Unterrichtsmethoden: Fragebogen, Umfragen, Interviews oder Befragung (als Hausarbeit), Sokratisches Gespräch, Dilemma-Diskussion

2 Problembearbeitungsphase:

a) Wissen zum Thema: (3-4 Stunden) :

Grundkompetenzen: *hermeneutisch*

Arbeits- und Unterrichtsmethoden: Lehrbucharbeit, Referat, Lehrervortrag

b) Philosophische Arbeitstechniken zum Thema (2 Stunden):

Grundkompetenzen: *hermeneutisch, analytisch, dialektisch*

Arbeitsmethoden: Textarbeit

3 Transferphase: (1-2 Stunden)

Grundkompetenzen: *dialektisch, spekulativ*

Arbeits- und Unterrichtsmethoden: Arbeit mit neuen Texten, Arbeit mit einem anderen Medium, philosophische Talkshow, philosophischer Essay, Gedankenexperiment, Rollenspiel, philosophisches Tagebuch, Diskussion

In der *Problemeröffnungsphase* wird versucht, ein erstes philosophisches Problembewusstsein für den gewählten Themenbereich zu vermitteln, indem Alltags- und Lebenserfahrungen der Schüler herangezogen werden. Ein erster Impuls könnte etwa durch einen Fragebogen, durch ein Bild, durch einen nichtphilosophischen Text oder durch gezielte Fragestellungen der Lehrkraft erfolgen. Die Lernenden sollen dabei Gelegenheit haben, ihre Wahrnehmungen und Meinungen zum Thema schriftlich festzuhalten und den MitschülerInnen zu schildern. Im nächsten Schritt können auch Fremddeutungen von Personen außerhalb der Klasse etwa durch eine kleine Umfrage in der Schule oder durch die Befragung von Erwachsenen (Eltern, Bekannte, Lehrer, etc.) eingeholt werden.

In einer 2. *Stunde* könnten diese Fremddeutungen systematisiert, gedeutet und kritisch hinterfragt werden und die damit verbundenen philosophischen Probleme und Fragen herausgearbeitet werden. Eine erste kritische Überprüfung der Deutungen auf Plausibilität und Widersprüchlichkeit könnte auch im Rahmen eines (Neo)Sokratischen Gesprächs erfolgen. Ziel der Problemeröffnungsphase ist, dass die SchülerInnen bisherige gängige Deutungsangebote zu hinterfragen beginnen, eigene Fragestellungen aus den bisherigen Unterrichtsgesprächen ableiten und für diese plausiblere und widerspruchsfreiere Antworten suchen.

In der nächsten Phase der *Problembearbeitung* eignen sich die Schüler mögliche Deutungsangebote der Fachphilosophie und der Philosophiegeschichte zu einzelnen Themen des Themenbereichs an. Dies kann durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden

(Lehrervortrag, Lehrbucharbeit, Teamarbeit, Gruppenarbeit mit Präsentationen, Referaten) geschehen. Dadurch soll ein kompakteres Grundwissen zum Thema erworben werden, das auch verschiedene philosophische Positionen zu einzelnen Problembereichen beinhalten sollte. Auswahlkriterium für die Lehrbuchtexte ist ihre Relevanz für eine differenzierte, aber auch konträre Beantwortung der philosophischen Fragestellungen der Eröffnungsphase. Diese etwas längere Phase des Wissenserwerbs könnte auch durch kleinere kompetenzorientierte Arbeitsaufträge aufgelockert werden.

Mit diesem kognitiven Hintergrund kann dann die analytische Arbeit auch an längeren Texten beginnen, wobei mit einfachen Arbeitsaufträgen zu beginnen ist. Beim nächsten Themenbereich können dann die einfachen Arbeitsaufträge wiederholt und durch komplexere Aufgabenstellungen erweitert werden. Wenn das analytisch-dialektische Methodeninstrumentarium erweitert wird, muss diese Erweiterung am gerade bearbeiteten Text vorgezeigt und danach eingeübt werden. Da der Unterricht in der 8. Klasse 5 bis 6 analytische Phasen der Textbearbeitung im jeweiligen Themenbereich durchläuft, können die bisher vermittelten Kompetenzen gefestigt und neue erworben werden.

Arbeitsaufträge zur analytischen Textarbeit können wie folgt mit zunehmender Komplexität formuliert werden:⁶¹

- 1) Liste die Hauptaussagen der Argumentation eines argumentativen Textes möglichst mit eigenen Worten in Einzelsätzen auf.
 - 2) Überprüfe die einzelnen Aussagen dahingehend, ob es sich um Behauptungen oder Begründungen einer Behauptung handelt und inwiefern Prämissen von Schlussfolgerungen zu unterscheiden sind.
 - 3) Überprüfe die Argumentation auf ihre Vollständigkeit und ergänze notwendige implizite Prämissen.
 - 4) Überprüfe die Gültigkeit der Argumentation in Hinblick auf die Plausibilität der Prämissen. Kann man die Plausibilität einzelner Prämissen durch die Bildung eines Gegenmodells anzweifeln?
 - 5) Überprüfe die Gültigkeit der Argumentation auf Argumentationsfehler!
 - 6) Formuliere eine Gegenposition zur Position der vorliegenden Argumentation!
 - 7) Finde und formuliere Argumente für die Gegenposition!
 - 8) Versuche die Gültigkeit der Gegenargumentation anzuzweifeln!
- ...

Je nach Arbeitstext sollte das dafür relevante theoretische Wissen (z.B. Aufbau eines Syllogismus, Argumentationsfehler, etc.) den Schülern vermittelt werden. Die analytischen und dialektischen Kompetenzen der SchülerInnen werden differenziert geschult, wenn auch im WPF Philosophie eine solche Textarbeit zu den einzelnen Themenbereichen erfolgt.

In der *Transferphase* sollen die SchülerInnen die erworbenen Kompetenzen auf neue Materialien anwenden. Während die Schulung von analytischen und dialektischen Kompetenzen an argumentativ-philosophischen Texten erfolgte, können die erworbenen Kompetenzen auch an nicht-argumentativem Material erprobt werden.

Das neue Material kann sich daher auf philosophische Texte beziehen, jedoch auch auf nicht-argumentatives Material wie Bilder, Gedichte, Aphorismen, Märchen oder Zeitungsartikel, in denen philosophische Fragen aufgeworfen werden oder philosophische

⁶¹ Diese analytischen und dialektischen Kompetenzen gehören zur fachspezifischen Kernkompetenz und werden sehr verständlich im Handbuch von Jay F. Rosenberg (Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger, Frankfurt 1984) entwickelt.

Probleme erkennbar sind. Da die SchülerInnen verschiedene Positionen zum jeweiligen Themenbereich kennengelernt haben, kann das neue Material aus diesen Positionen eingeordnet, beurteilt und bewertet werden. Solche Materialien eignen sich auch zur Vorlage bei der kompetenzorientierten Reifeprüfung.

Im Unterricht selbst können hingegen auch kreativ-spekulative Methoden ausprobiert werden: Philosophierende könnten etwa Gedankenexperimente mit vorgegebenen Bedingungen schriftlich ausformulieren, philosophische Essays zu einem Kurzzitat verfassen oder konträre philosophische Positionen in Form einer Talkshow, eines selbst entwickelten Theaterstücks, von theatralischen Skulpturen, etc. darstellen. Wichtig ist, dass die Unterrichtssequenz mit einer Reflexion über den persönlichen Erkenntnisgewinn schließt.⁶²

VIII. Literatur- und Quellenverzeichnis:

- Abmann, Lothar u. a., Zugänge zur Philosophie 1 und 2, Berlin 2010 (6. Auflage).
- Brüning, Barbara, Ekkehard Martens, Hg., Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen, Weinheim/Basel 2007.
- Brüning, Barbara, Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien, Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- Brüning, Barbara, Einführung in die Philosophie, Kurshefte Ethik/Philosophie, Berlin 2010.
- BmBWK, Lehrplan WPF Psychologie und Philosophie, Wien 2004. online unter Website http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11889/lp_neu_ahs_34.pdf (zugegriffen am 13.8.2012).
- BmBWK, Hg., Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Veränderung der Lehrpläne vom 8.7.2004, [www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf, ausgew. am 3.8.2012]
- BmBWK, Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen (Prüfungsordnung AHS), vom 30. Mai. 2012.
- BmBWK, Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben, o. O., April 2011, S. 12-14.
- Cavallar, Georg, Die Kompetenzorientierung in der Philosophiedidaktik, in: Wissenschaftliche Nachrichten, Nr. 140, 2011/1, S. 3-4.
- Conrad, Barbara, Ulrike Filka, Angelika Holler, Karl Lahmer, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Oberstufe "Psychologie und Philosophie, 24.11.2004, <http://pup.pinoe.ac.at/allgDoks/KOMMENTARLEHRPLAN.pdf>, ausgew. am 3.8.2012]
- Birnbacher, Dieter, Dieter Krohn, Hg., Das sokratische Gespräch, Stuttgart 2008 (2002).
Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie,
(Beschluss der Kultusminister-Konferenz (KMK) vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006) [<http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7532>, ausgew. am 3.8.2012.]
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Psychologie
(Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006),

⁶² Zur Erprobung des vorgeschlagenen Kompetenzmodells und des Unterrichtskonzepts wurde eine zehnstündige Unterrichtssequenz mit fachdidaktischen Hinweisen und Materialien zum Themenbereich „Glück“ entwickelt. Dadurch soll das Ausprobieren und Weiterentwickeln des Unterrichtskonzepts erleichtert werden. Vgl. Paul Georg Geiß, Didaktik des Philosophieunterrichts zum Themenbereich „Glück“, Wien 2012 (unveröffentlicht); *ibid.*, Materialien zum kompetenzorientierten Philosophieunterricht: Themenbereich „Glück“, Wien 2012 (unveröffentlicht).

- [<http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7532>, ausgew. am 3.8.2012.]
- Einheitliche Prüfungsanforderungen Philosophie 2006, S. 10-12; Hessisches Kultusministerium, Operatoren im Fach Deutsch und den Fächern des Fachbereichs II (Deutsch, Erdkunde, Ethik, Geschichte, Philosophie, Politik und Wirtschaft, Religion, Wirtschaftswissenschaften), Stand 8.8.2011, online unter webside: http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=78d3e8a0e5024326a7ed34a7a4f6ec5f, (zugegriffen am m 17.8.2012)
- Gefert, Christian, Kompetenzen und Standards in philosophischen Bildungsprozessen, in: Information Philosophie, online unter: <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=4791&n=2&y=1&c=66#>, am 27.8.2012. (zugegriffen am 17.8.2012)
- Geiß, Paul Georg, Didaktik des kompetenzorientierten Philosophieunterrichts zum Themenbereich „Glück, Wien 2012, 9 S. (unveröffentlicht).
- Geiß Paul Georg, Materialien zum kompetenzorientierten Philosophieunterricht: Themenbereich „Glück“, Wien 2012, 21 S. (unveröffentlicht).
- Grazei, Claudia, Lebensweltlich orientierter Philosophieunterricht: Über neue Methoden zur alltagsbezogenen Forderung philosophischer Kompetenzen, Diplomarbeit, Graz 2011.
- Martens, Ekkehard, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, Hannover 1979.
- Martens, Ekkehard, Einführung in die Didaktik der Philosophie, Darmstadt 1983.
- Martens, Ekkehard, Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart 1999.
- Martens, Ekkehard, Methodik des Ethik- und Philosophie-Unterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover 2003.
- Nagel, Thomas, Was bedeutet das alles? Eine sehr kurze Einführung in die Philosophie, Stuttgart 1990.
- Jonas Pfister, Fachdidaktik Philosophie, Bern/Stuttgart/Wien 2010.
- Rehfus, Wulff D., Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis, Düsseldorf 1980.
- Rehfus, Wulff D., Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden, Stuttgart 1986a.
- Wulff D. Rehfus, Horst Becker (Hg.), Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Düsseldorf 1986b.
- Rohbeck, Johannes, Hg., Methoden des Philosophierens, Jahrbuch der Didaktik der Philosophie und Ethik Dresden 2000.
- Rohbeck, Johannes, Philosophische Kompetenzen, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Jg. 23. H. 2, 2001, S.84-96.
- Rohbeck, Johannes, Hg., Ethisch-philosophische Basiskompetenz, Jahrbuch der Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden 2004.
- Rohbeck, Johannes, Didaktik der Philosophie und Ethik, ,Dresden 2010 (2008).
- Rosenberg, Jay F. (Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger, Frankfurt 1984)
- Rösch, Anita Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Zürich/Berlin: LIT 2009.
- Steenblock, Volker, Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: praktische Philosophie, Münster 2007.