

1 Einleitung

1.1 Ökonomisierung der Bildung

„Humboldt ist tot.“ Mit dieser Feststellung benennt der ehemalige Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Jürgen Rüttgers die Abkehr von einem humanistischen Bildungsideal hin zu einer Ökonomisierung der Bildung.^{1,2} Unter Ökonomisierung wird verstanden, dass ein genuin nicht ökonomischer Bereich an Grundsätzen der Marktrationalität ausgerichtet wird. Bezüglich des Bildungsverständnisses hat dies zur Folge, dass Bildung innerhalb dieser Rationalität ein messbarer Indikator für wirtschaftliche Entwicklung ist. Auf diese Weise versteht die OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) den Bildungsbegriff. Auf Grundlage dieses Verständnisses führt sie die internationalen PISA³-Vergleichsstudien durch, um Daten für ein Bildungsmonitoring zu erheben. Unter Bildungsmonitoring bezeichnet die OECD (2012, S. 3f.) die Beratung von Staaten hinsichtlich einer wirtschaftlich effektiven Bildungspolitik. Damit die erhobenen Daten für diesen Zweck eine Aussagekraft haben, muss Vergleichbarkeit gewährleistet sein. Vergleichbarkeit soll über Bildungsstandards hergestellt werden, welche die zu messenden Kompetenzen festlegen. Bildungssysteme produzieren aus Sicht der OECD also einen messbaren und vergleichbaren Output an Kompetenzen, der Rückschlüsse auf die wirtschaftliche Qualität des Bildungssystems ermöglichen soll. Das Bildungsverständnis der OECD ist nach Baumert, Klieme et al. (2001, S. 17) pragmatisch und funktionalistisch, wodurch es sich qualitativ von einem humanistischen Konzept einer selbstzweckhaften Persönlichkeitsbildung unterscheidet. Ob Schule nun an Bildung oder an Kompetenz orientiert sein sollte,

1 Anmerkungen zur Zitierweise: Es werden alle Quellen konsequent nach dem *Autor-Jahr* Schema zitiert. Die Jahreszahl bezieht sich dabei immer auf das Jahr, in dem die zitierte Ausgabe erschienen ist. Dies hat allerdings die stilistische Merkwürdigkeit zur Folge, dass Autoren eine Jahreszahl zugeordnet wird, zu der sie nicht gelebt haben können. Antike Quellen werden im Text mit der üblichen Paginierung angegeben, mittels Fußnote wird unter Angabe des Übersetzers, sodann auf die entsprechende Ausgabe im Literaturverzeichnis im *Autor-Jahr* Schema verwiesen. Werkausgaben werden im Literaturverzeichnis jeweils im entsprechenden Eintrag genannt.

2 Vgl. Hofmann (2010) für die Zuschreiben dieses Zitats zu Jürgen Rüttgers.

3 PISA: Program for International Student Assessment

beantwortet die Kultusministerkonferenz (2001, S. 1) in einer Pressemitteilung in Anschluss an PISA:

Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen, die aus PISA gezogen werden muss, ist die klare Ausrichtung des Unterrichts weg von theoretischer, lebensferner Bildung hin zu einer handlungs- und anwendungsorientierten Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland.

Die PISA-Studien haben dem deutschen Schulsystem bescheinigt, dass der Schulunterricht nicht hinreichend geeignet ist, Kompetenzen im Sinne der OECD auszubilden. Der Schluss vom Mangel an Kompetenzen auf die Forderung diese ausbilden zu müssen, ist jedoch ein naturalistischer Fehlschluss, denn mit Aussagen über empirische Tatsachen lassen sich keine normativen Aussagen rechtfertigen. Dessen ungeachtet wurde im Anschluss an PISA nach Ofenbach (2004, S. 64) „[d]ie Normativität des Faktischen [...] schlicht zur Richtschnur für praktisches Handeln.“ Dies geschah u.a. mittels des medial inszenierten, sogenannten „PISA-Schocks“, der einen Reformaktivismus verursachte, der bezüglich der öffentlichen finanziellen Mittelzuweisung nach Scholl (2009, S. 16) und Ofenbach (2004, S. 64ff.) Vorrang gegenüber einer wissenschaftlichen Fundierung hat. Treffend ist somit Frank-Olaf Radtkes Vergleich des „PISA-Schocks“ mit dem „Sputnik-Schock“ (1957) hinsichtlich der Kränkung des nationalen Selbstwertgefühls, womit er die besonders in Deutschland durchgeführten umfangreichen Reformmaßnahmen erklärt. Der Unterschied zwischen „PISA-“ und „Sputnik-Schock“ ist nach Radtke (2003, S. 110f.), dass Sputnik für die USA

überraschend am Himmel erschien und zuerst dort und dann in der weiteren OECD als Gelegenheit benutzt wurde, zusätzliche Bildungsinvestitionen anzumahnen, während PISA ein von der OECD selbst erzeugtes Kommunikationsereignis ist, das Gelegenheit bieten und Begründungen liefern soll, eine grundsätzliche Änderung der Politik und der Regierungstechnik einzuleiten.

Deswegen kann der „PISA-Schock“ aus politisch-ökonomischen Erwägungen heraus auch als Strategie beschrieben werden, mit der die OECD ihre Bildungskonzeption durchgesetzt hat. Jochen Krautz (2011) beschreibt dies als *Soft-Governance*, d.h. die Ausübung von indirektem politischem Einfluss aufgrund fehlender demokratischer Legitimation. So ist das Bildungskonzept der OECD weder demokratisch legitimiert noch wissenschaftlich gerechtfertigt. Wissenschaftlich ist es nicht gerechtfertigt, weil die PISA-Studien durch die Tests selbst ein eigenes Bildungskonzept etablieren, das sich nicht zuvor in Auseinandersetzung mit konkurrierenden Theorien rational durchgesetzt hat. Dies wird von den PISA-Autoren Baumert, Klieme et al. (2001, S. 19) selbst offengelegt:

Man muss sich darüber im Klaren sein, dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität – wie eingeschränkt diese auch immer realisierbar sein mag – und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist.

Nun sind Leistungstests immer normativ: Sie legen fest, was erreicht werden soll. Bezüglich der PISA-Tests wird aber der normative Anspruch wegen der genannten fehlenden Legitimation von Krautz (2009, S. 97) und Ofenbach (2004, S. 65) kritisiert. Theoretischer Bezugspunkt ist dabei nämlich keine pädagogische Bildungstheorie, sondern die PISA-Forscher Baumert, Artelt et al. (2001, S. 285) verorten den Kompetenzansatz der OECD im funktionalen Ansatz der Humankapitaltheorie:⁴

Nach der Vorstellung der OECD werden mit PISA Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die PISA zugrundeliegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne. Unter der Perspektive gesellschaftlicher Entwicklung ordnet sich dieser Ansatz in die Theorie des Humankapitals ein.

Eine Kritik, die bloß auf den ökonomischen Hintergrund der aktuellen Bildungsreform verweist, ist allerdings nach Burchardt (2006, S. 138ff.) nicht hinreichend. Dem kann zugestimmt werden, denn *der Prozess der Ökonomisierung der Bildung stellt aus wissenschaftlicher Sicht nur dann ein Problem dar, wenn er Implikationen enthält, die aus sachlichen Gründen abzulehnen sind*. Auch wenn ein Konzept wie das der Kompetenz einen ökonomischen Ursprung hat, ist es nicht notwendig falsch, es im Bildungsbereich anzuwenden. Die Genese darf nicht mit dem Begründungszusammenhang verwechselt werden, will man nicht einen genetischen Fehlschluss⁵ begehen.

⁴ Vgl. Brian (2007) für den Zusammenhang von Bildung und Humankapital.

⁵ Bei einem genetischen Fehlschluss wird die Genese einer Aussage nicht von ihrer Rechtfertigung getrennt. Aussagen können jedoch unabhängig von ihrer Entstehung wahr sein. So ist die Geltung des Gravitationsgesetzes der klassischen Mechanik unabhängig von dem Entstehungsmythos, dass Sir Isaac Newton es entdeckt habe, nachdem ihm ein Apfel auf den Kopf gefallen sei. Ein genetischer Fehlschluss wäre nun: Es ist völlig abwegig, dass Newton eine zuverlässige physikalische Theorie aufgestellt hat als ihm angeblich ein Apfel auf den Kopf gefallen ist, deswegen ist das newtonische Gravitationsgesetz abzulehnen.

1.2 Philosophiefachdidaktischer Diskurs

Während im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs innerhalb der Pädagogik die bildungstheoretischen und anthropologischen Konsequenzen der Ökonomisierung der Bildung⁶ und der Kompetenzorientierung⁷ erörtert werden, sind aus philosophiefachdidaktischer Sicht die daraus folgenden Konsequenzen für Theorie und Praxis des Philosophieunterrichts interessant. In besonderer Weise ist in diesem Zusammenhang das Paradigma der Kompetenzorientierung bedeutsam, nachdem Unterricht geplant, durchgeführt und evaluiert wird.⁸

Man könnte nun einwenden, dass der skizzierte Prozess der Ökonomisierung der Bildung zwar problematisch sei, aber für den Philosophieunterricht keine Bedeutung habe, denn PISA testet Basiskompetenzen, die notwendig für die Sozialisation der Schülerinnen und Schüler zu sein scheinen. Offensichtlich ist, dass der Philosophieunterricht nicht auf den Erwerb von Basiskompetenzen zu reduzieren ist. Man könnte folglich eine Kritik an *PISA und Co.* (Jahnke & Meyerhöfer, 2006) den direkt betroffenen Fachdidaktiken überlassen. Allerdings wurde, ungeachtet des Fehlens des Faches Philosophie innerhalb der PISA-Tests, von Hogrebe et al. (2002) in einer *Bonner Erklärung* ein Kompetenzkatalog für das Fach Philosophie vorgelegt und dieser mit Bezug zu PISA legitimiert. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Bonner Erklärung hat es nach Raupach-Strey (2007, S. 81) nicht gegeben. Ferner fordert Jürgen Langlet (2004, S. 168) für den Philosophieunterricht eine Abkehr von der Bildungstheorie hin zu kompetenzorientierten Bildungsstandards:

[A]uch andere Fächer wie z.B. Philosophie und Ethik [sind, CR] gut beraten, wenn sie sich von der nahezu wirkungslosen Präambelrhetorik verabschieden und sich statt dessen fachspezifischen und konkreten Bildungszielen und -standards zuwenden.

Entsprechend werden von Fachdidaktikern, etwa von Johannes Rohbeck (2004), philosophische Basiskompetenzen konzipiert oder von Ani-

6 Vgl. Frost (2006), Rekus (2007), Pongratz (2007a); Krautz (2007b).

7 Vgl. Gelhard (2011).

8 Eine weitere Möglichkeit die Konsequenzen der Ökonomisierung der Bildung für den Philosophieunterricht zu untersuchen ist eine kritische Diskussion des Begriffs „Bildungsstandards“ für den Philosophieunterricht. Dies unternimmt Wolfgang Horvath (2010) in seiner Dissertation *Glücklich standardisiert. Über den Zusammenhang von Bildungsstandards, Bildung und Glück*. Nun kann man aber zugestehen, dass eine Steuerung des Unterrichts über Bildungsstandards, Vergleichsstudien und zentrale Prüfungen dem Zweck des Philosophieunterrichts aufgrund der *Standardisierung* und der *Messbarkeit* von Unterrichtsausgang nicht gerecht wird und dennoch behaupten, dass Philosophieunterricht kompetenzorientiert sein sollte. Deswegen setzt die vorliegende Untersuchung am Kompetenzbegriff selbst an.

ta Rösch (2009) Kompetenzmodelle für den Fächerverbund Philosophie⁹ entwickelt. So sei nach Rösch (2010, S. 3) der „Ethikunterricht in besonderer Weise für eine kompetenzorientierte Ausrichtung prädestiniert“. Nach Markus Tiedemann (2012, S. 57) sei Philosophieren eine Technik, weswegen sich die meisten Philosophiefachdidaktischen Ansätze auf die Ausbildung entsprechender Kompetenzen konzentrieren.

Demgegenüber finden sich aber auch kritische Stimmen von Philosophiefachdidaktikern. Lessing & Steenblock (2010, S. 9) bezeichnen den Kompetenzbegriff als eine technokratische Bildungskonzeption, die einem humanistischen Bildungsbegriff widerspricht. Auch Ekkehard Martens (2012, S. 105) sieht in der gegenwärtigen Kompetenzorientierung eine Gefährdung des Philosophieunterrichts. Dennoch scheinen die kritischen Stimmen seitens der Fachdidaktiken eher selten zu sein. Wenn Gerhard Stapelfeldt (2007, S. 2) recht hat, dass die „Idee der Bildung [...] identisch [ist] mit der Idee der Philosophie“, dann ist die Kritik der Pädagogik an der Kompetenzorientierung relevant für die Philosophiefachdidaktik. Dass es kaum einen breiten, kritischen, fachdidaktischen Diskurs bezüglich der Kompetenzorientierung des Philosophieunterrichts gibt, könnte ein Zeichen dafür sein, dass ein allgemein akzeptierter, genuin philosophischer Bildungsbegriff innerhalb der Philosophiefachdidaktik fehle¹⁰ oder keine Relevanz habe, mit dem man die Kompetenzorientierung, ähnlich wie in der oben dargelegten pädagogischen Diskussion, kritisch beurteilen könnte. Insofern hätte Langlet (2004, S. 168) recht, für den sich die bildungstheoretische Fundierung der Didaktik auf Lehrplanrhetorik beschränkt. Daraus muss man aber nicht notwendig wie Langlet die Konsequenz ziehen, den Bildungsbegriff zu Gunsten eines vermeintlich klareren Kompetenzbegriffs aufzugeben, sondern einen philosophischen Bildungsbegriff für die Philosophiefachdidaktik zu schärfen, weil Kompetenzorientierung im Gegensatz zur philosophischen Bildung, wie noch zu zeigen ist, dem genuinen Charakter des Philosophierens nicht genügt.

9 „Fächerverbund Philosophie“ verweist auf die verschiedenen Bezeichnungen philosophischer Unterrichtsfächer: „Werte und Normen“ (Niedersachsen), „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (Brandenburg), „Praktische Philosophie“ (Nordrhein-Westfalen), „Philosophieren mit Kindern“ (Mecklenburg-Vorpommern) sowie Philosophie und Ethik, vgl. dazu auch Martens (2012, S. 102).

10 Eine Ausnahme hierzu bilden die Arbeiten von Wulff Rehfus und Volker Steenblock. Rehfus und Steenblock explizieren zwar einen für die Philosophiefachdidaktik relevanten Bildungsbegriff, allerdings werden diese Positionen in der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung im Philosophieunterricht nicht hinreichend kritisch berücksichtigt. Steenblocks und Rehfus Ansätze werden an entsprechender Stelle diskutiert (Kapitel 4).

1 Einleitung

Aus der vorangegangenen Darstellung der Etablierung eines funktionalen Bildungsverständnisses der OECD, der fundamentalen Kritik von Pädagogen und den kontroversen Positionen innerhalb der Philosophiefachdidaktik entsteht für mich ein Unbehagen. Dieses wird u.a. durch Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen genährt, die entweder Kompetenzorientierung pauschal befürworten oder ablehnen. Pauschal wird etwa von Befürwortern angeführt, dass Kompetenzorientierung den ganzen Menschen mit seinen individuellen Ressourcen im Blick habe und zur Autonomie befähige. Kritiker hingegen sehen in der Kompetenzorientierung ein Paradigma, durch das Unterrichtsinhalte beliebig und Menschen als Humankapital für die Interessen der Wirtschaft abgerichtet werden. Diesem Unbehagen versucht die vorliegende Arbeit mit der Diskussion der These *Kompetenzorientierung verhindert Philosophieren* zu begegnen. Dazu ist meine Arbeit, im Anschluss an Steenblock (2011b, S. 92), als philosophiefachdidaktische Grundlagenforschung angelegt:

[Es] findet sich ganz generell die These, dass die Fachdidaktiken sich mit dem Stand empirischer Schul- und Unterrichtsforschung zu vermitteln hätten, um die Effekte der Unterrichtspraxis durch Befragung, Beobachtung, Experimente, Tests zu klären. Ich pflichtete dieser These bei, füge aber hinzu: Die Fachdidaktiken sollten zugleich das Gespräch mit jenen Pädagogen und Philosophen suchen, die deren kritische Meta-Reflexion betreiben.

Somit verstehe ich die Fachdidaktik Philosophie *auch* als theoretische Grundlagenforschung hinsichtlich einer systematischen Untersuchung von Konzepten, mit denen über Unterricht nachgedacht wird. Ich liefere mit dieser didaktischen Arbeit, die sich im Spannungsfeld der Ansprüche von Philosophie, Pädagogik, Didaktik und Unterrichtspraxis befindet, kein Rezept, das man direkt im Unterricht umsetzen könnte, noch maße ich mir an, praxiserfahrenen Lehrerinnen und Lehrern vorzuschreiben, wie sie zu unterrichten hätten. Auch liefere ich keine Bestimmung „guten Unterrichts“. Vielmehr gilt auch für diese Arbeit nach Martens (2012, S. 105): „Die Fachdidaktik kann die Unterrichtspraxis nicht anleiten, sollte sie aber hilfreich begleiten“. Der didaktische Zweck meiner Arbeit ist es, grundlegende begriffliche Kategorien des Philosophieunterrichts zu schärfen, mit denen Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht beurteilen können, um ihre Unterrichtspraxis selbst hinsichtlich der Differenz von Bildung und Kompetenz einordnen zu können. Ich verstehe dies als Alternative zur messtechnischen Unterrichtsevaluation.

Zwei Ziele werden bezüglich des diffusen Sprachgebrauchs der für diese Arbeit entscheidenden Begriffe „Kompetenz“, „Bildung“ und „Philosophie“ verfolgt: *Auf einer Meta-Ebene soll erstens Kritisierbarkeit her-*

gestellt werden. Diese Arbeit kann als ein exemplarischer Vorschlag betrachtet werden, wie man vor allem innerhalb der Philosophiefachdidaktik sachlich und differenziert über das Spannungsverhältnis von Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung sprechen sollte. *Zweitens sollen aus der Untersuchung des Spannungsverhältnisses von „Kompetenz“, „Bildung“ und „Philosophie“ Kriterien erarbeitet werden, welche es erlauben Philosophieunterricht zu beurteilen:* Liegen in der eigenen Unterrichtspraxis eher rein kompetenzorientierte Prozesse vor oder Prozesse, die man als philosophische Bildung bezeichnen könnte? Um diese Ziele zu erreichen wird folgendes methodisches Vorgehen angelegt, welches durchaus ungewöhnlich für eine theoretische Arbeit mit einem bildungsphilosophischen Schwerpunkt ist.

1.3 Methodischer Zugang

Zentral für diese Arbeit ist die argumentative Beurteilung des Zwecks von Philosophieunterricht anhand zuvor explizierter und diskutierter Definitionen. Entsprechend werden in dieser Arbeit die üblichen Methoden der analytischen Philosophie angewandt. Unter analytischer Philosophie wird nach Ansgar Beckermann (2008a, S. VII-IX) ein methodischer Stil verstanden, nämlich begriffliche Implikationen und argumentative Zusammenhänge so klar wie möglich herauszuarbeiten und die Haltung, dass philosophische Fragen, wie „Was ist Bildung?“ oder „Was ist Philosophie?“, prinzipiell zeit-, kultur- und diskursunabhängig sind. Allerdings leidet die gedankliche Stringenz dieser Arbeit unter der Breite der Diskurse, die es zu den zentralen Fragen „Was ist Philosophieren?“, „Was ist Bildung?“ und „Was ist Kompetenz?“ gibt. Weil diese Diskurse nicht immer mit einer aus der Perspektive der analytischen Philosophie wünschenswerten Genauigkeit und Sachlichkeit geführt werden, ist nicht immer eindeutig, was genau für die in dieser Arbeit vorgebrachten Argumente von Bedeutung ist. Deswegen werden teilweise zu Gunsten der Vollständigkeit Erwägungen und Untersuchungen angestellt, die für den Kontext dieser Arbeit interessant sind, deren unmittelbare Relevanz für den Argumentationsgang aber nicht ganz klar ist.

Die zentralen Begriffe dieser Arbeit „Kompetenz“, „Bildung“, „Philosophie“ sind keine rein theoretischen Konstrukte, sie werden nicht nur wissenschaftlich, sondern auch vielfältig in der Alltagssprache verwendet. Trotz oder gerade wegen ihres vielfältigen Gebrauchs, kann man ihnen eine notorische Unschärfe attestieren. Da „Bildung“, „Philosophie“

und „Kompetenz“ aber gerade auch im Alltag vielfältig benutzt werden, kann davon ausgegangen werden, dass die meisten Menschen eine ungefähre Vorstellung davon haben, was diese Begriffe bedeuten und wie man sie sprachlich sinnvoll verwendet. Das Verständnisproblem liegt hier also nicht in einem völligen Unverständnis der Begriffe, sondern darin, dass man nicht angeben kann, welche Merkmale genau „Bildung“, „Philosophie“ und „Kompetenz“ definieren und somit von allen anderen Begriffen unterscheiden. Eine Möglichkeit, normalsprachliche Ausdrücke zu schärfen, wäre eine Begriffsanalyse. Dieser Ansatz ist hier aber nicht zielführend, da diese Begriffe schon durch zahlreiche relevante theoretische Diskurse geprägt worden sind. Da in dieser Arbeit der Zweck des Philosophieunterrichts diskutiert wird, würde es genügen, auf bereits existierende mögliche Definitionen derjenigen Begriffe zurückzugreifen, mit denen man den Zweck des Philosophieunterrichts angeben könnte. Allerdings gibt es diese allgemeingültigen Definitionen für „Kompetenz“ und „philosophische Bildung“ nicht. Deswegen müssen diese als *Arbeitsdefinitionen* erstellt werden. Unter Arbeitsdefinitionen¹¹ verstehe ich, dass diese zwar im Kontext dieser Arbeit begründet als adäquat ausgewiesen werden können, sie aber keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben.¹² Zur Definition dieser Begriffe wird hier exemplarisch auf einzelne theoretische Ansätze zurückgegriffen, die besonders prägend für die jeweilige Konzeption sind. Neben der argumentativen Prüfung der Adäquatheit von Definitionen ist die logische Rekonstruktion von Argumenten eine der hier zentral verwendeten Methoden zur Prüfung auf formale Gültigkeit und inhaltliche Schlüssigkeit.

Während traditionelle Diskurse über Bildung und bildungstheoretische Philosophiefachdidaktik methodisch eher hermeneutische oder phänomenologische Zugänge aufweisen, aktuelle Zugänge der Bildungswissenschaft und Didaktiken sich mehrheitlich auf neuropsychologische Modelle und empirisch quantitative oder qualitative Forschungsmethoden stützen, kommt dieser theoretischen Arbeit in der Tradition der *analytischen* Philosophie eine nicht unproblematische Sonderstellung zu. Es ist unvermeidlich, dass sich diese Arbeit zunächst von Seiten der eher hermeneutisch und phänomenologisch geprägten Bildungsdiskurse, den Vorwurf gefallen lassen muss, Begriffe und Argumentationen für Exaktheit und Klarheit zu eng zu führen und dabei hinsichtlich weiterer Interpretatio-

11 Synonym zu Arbeitsdefinition wird in dieser Arbeit auch der Ausdruck Minimaldefinition verwendet.

12 Für eine Übersicht fundamentaler Gütekriterien an eine Definition vgl. Ajdukiewicz (1958, S. 36f.).

nen oder alternativer Facetten verschlossen zu sein. Auf der anderen Seite gelingt es in dieser Arbeit nicht, allen Ansprüchen gerecht zu werden, die man an eine analytische Arbeit stellen könnte, etwa mehrere Konzepte zu diskutieren, zu beurteilen, und schließlich mit möglichst großer terminologischer Klarheit eine Definition über notwendige und hinreichende Bedingungen anzugeben.¹³ Dies gelingt erstens nicht, weil die Diskurse um „Bildung“, „Kompetenz“ und „Philosophie“ zu umfangreich sind, als dass man sie alle drei in dieser Arbeit vollständig klären könnte. Zweitens muss dies hier aber auch nicht gefordert werden, weil es nicht Ziel dieser Arbeit ist diese Begriffe allgemeingültig zu definieren oder einen Überblick über möglichst viele Verwendungsweisen zu geben. Stattdessen wird exemplarisch jeweils eine Lesart dieser Begriffe als Arbeitsdefinition möglichst präzise expliziert, so dass damit erstens eine Sprechweise über philosophische Bildung innerhalb der Philosophiefachdidaktik motiviert wird, welche genau genug ist, um sowohl ein kritisches Verständnis innerhalb des philosophiefachdidaktischen Diskurses zu mehren, als auch sie innerhalb der philosophischen Unterrichtspraxis verwenden zu können.

¹³ Man könnte hier in theoretischer Hinsicht eine analoge Spannung zwischen der sogenannten kontinentalen Philosophie und der analytischen Philosophie vermuten. Mit Peter Bieri (2007, S. 334) lehne ich diese Differenz allerdings ab und schließe mich ihm in dieser Arbeit an, wenn er konstatiert: „Historisch informiert suchen wir die beste Orientierung im Denken, die wir bekommen können. Dann machen wir Philosophie. Weder analytische noch kontinentale. Einfach Philosophie“.

1.4 Aufbau der Arbeit

Meine Arbeit gliedert sich in einen systematisch-didaktischen und einen unterrichtspraktischen Teil. Im systematisch-didaktischen Abschnitt untersuche ich folgende These: *Durch Kompetenzorientierung degeneriert der Philosophieunterricht, weil genau das verhindert wird, was für den Philosophieunterricht charakteristisch ist: das Philosophieren.* Diese These wird mit zwei Argumenten gestützt, die zur Übersicht zunächst präsentiert und anschließend erörtert werden.

Systematisches Argument

(P1) Wenn man philosophiert, dann denkt man in der Widerstandsdimension philosophischer Bildung.

(P2) Wenn man kompetenzorientiert unterrichtet, dann verhindert man, dass Schülerinnen und Schüler in der Widerstandsdimension philosophischer Bildung denken.

(K1) Wenn man kompetenzorientiert unterrichtet, dann verhindert man, dass Schülerinnen und Schüler philosophieren.

Didaktisches Argument

(P3) Wenn die Widerstandsdimension von Bildung im Unterricht möglich ist, dann sollte die Widerstandsdimension im Unterricht realisiert werden.

(P4) Im Philosophieunterricht ist die Widerstandsdimension von Bildung im besonderen Maße möglich.

(K2) Im Philosophieunterricht sollte die Widerstandsdimension von Bildung realisiert werden.

Beide Argumente sind formal gültig.¹⁴ Es stellt sich also die Frage nach der Schlüssigkeit der beiden Argumente. Die Wahrheit der Implikation

¹⁴ Die Gültigkeit der Argumente lässt sich informell beweisen: Im systematischen Argument sind beide Prämissen und die Konklusion konditionale Aussagen. Wenn man annimmt, dass das Antezedens von K1 wahr ist, dann muss unter dieser Annahme und mit P1 und P2 gezeigt werden, dass auch das Konsequenz von K1 wahr ist. Nimmt man an, dass man kompetenzorientiert unterrichtet und, dass P1 und P2 wahr sind, so folgt mit P2, dass man verhindert, dass Schülerinnen und Schüler in der Widerstandsdimension philosophischer Bildung denken. Also denken die Schülerinnen und Schüler nicht in der Widerstandsdimension philosophischer Bil-

von (P1) hängt von dem Zusammenhang zwischen „Philosophieren“ und „Bildung“ ab. Dazu kläre ich die Fragen „Was ist Philosophieren?“ (Kapitel 2) und „Was ist Bildung?“ (Kapitel 3) hinsichtlich der für den Philosophieunterricht fruchtbaren Arbeitsdefinitionen. Unter philosophischer Bildung verstehe ich die Spezifizierung von Bildung hinsichtlich Philosophie. Ferner wird dafür argumentiert, dass Bildung eine Anpassung und Widerstandsdimension besitzt. Entsprechend hat philosophische Bildung eine philosophische Anpassungs- und eine philosophische Widerstandsdimension. Der Zusammenhang zwischen „Bildung“ und „Philosophieren“ wird also über die Widerstandsdimension von Bildung hergestellt, so dass (P1) gilt. Um die Wahrheit von (P2) nachzuweisen, muss gezeigt werden, was unter „Kompetenz“ zu verstehen ist (Kapitel 5), denn Kompetenz ist das Ziel kompetenzorientierten Unterrichts. Dann ist zu zeigen, warum man behaupten kann, dass Kompetenzorientierung verhindert, dass Schülerinnen und Schüler in der Widerstandsdimension philosophischer Bildung denken. Kann dies gezeigt werden, dann führt dies zu einer Negation des Konsequenz von (P1) und somit auch zur Negation des Antezedens von (P1). Selbst wenn man nun dem systematischen Argument zustimmt, könnte man einwenden, dass dieses für den Philosophieunterricht keine Bedeutung habe. Ich werde also mit der bereits erarbeiteten Explikation der Widerstandsdimension zeigen, warum diese der Möglichkeit nach im Unterricht realisiert werden sollte (P3) und warum der Philosophieunterricht dazu in besonderem Maße geeignet ist (P4).

In einem ersten Schritt sind also die Fragen zu klären: „Was ist Philosophieren?“ (Kapitel 2), „Was ist Bildung?“ (Kapitel 3), „Was ist philosophische Bildung?“ (Kapitel 4), „Was ist Kompetenz?“ (Kapitel 5), um eine wahre Interpretation der in meinem Argument vorgebrachten Implikationen aufzuzeigen. In einem zweiten Schritt werde ich in Kapitel 6 Einwände gegen diese Interpretation diskutieren, um zu prüfen, ob die gegebenen Interpretationen tatsächlich wahr sind. Abschließend verdeutliche ich in den Unterrichtspraktischen Teilen, in Kapitel 7 und in Kapitel 8, wie sich kompetenzorientierter Philosophieunterricht von

dung, womit das Konsequenz von P1 verneint wird. Mit *Modus tollens* und P1 philosophieren Schülerinnen und Schüler somit nicht, denn würden sie dies tun, müssten sie in der Widerstandsdimension philosophischer Bildung denken. Also folgt aus P1 und P2: Wenn man kompetenzorientiert unterrichtet, dann verhindert man, dass Schülerinnen und Schüler philosophieren.

Das *didaktische Argument* ist gültig, weil seine formale Struktur ein *Modus ponens* ist. P4 ist das Antezedens der konditionalen Aussage P3 und konkretisiert sie hinsichtlich des Philosophieunterrichts. Deswegen folgt K2 als hinsichtlich des Philosophieunterrichts konkretisiertes Konsequenz von P3.

1 Einleitung

Philosophieunterricht unterscheidet, der dem Paradigma philosophischer Bildung genügt.