

Friedrich Kümmel

Philosophie im Rahmen der curricularen Struktur der Kollegschule Nordrhein-Westfalen. Eine kritische Stellungnahme^{*1}

Inhalt

1. Zur Integration von Mathematik und Philosophie im Schwerpunkt I
- 1 1. Zur Begründung 2
- 1.2. Didaktische Konsequenzen 5
2. Zur Aufgabenbestimmung der Philosophie 6
3. Zum Kursangebot gemäß dem Profilkonzept „Philosophie“ 10
4. Eigene Vorschläge 11

1. Zur Integration von Mathematik und Philosophie im Schwerpunkt I

Daß Mathematik und Philosophie in einem Schwerpunkt zusammengefaßt werden sollen, betrachte ich als eine bereits getroffene Vorentscheidung, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden kann. Andere Zuordnungen wären gleich sinnvoll und gleich möglich gewesen, so die Zuordnung zu den Schwerpunkten Recht/Verwaltung. Sprache/Literatur oder Kunst/Musik/Gestaltung, wie dies im Kurskonzept für den Leistungskurs der Jahrgangsstufe 11.2 als eine realisierbare Möglichkeit angesprochen wird.

Ich schlage vor, das Philosophiecurriculum auch innerhalb des Schwerpunktes Mathematik-Philosophie nicht insgesamt und primär von der Logik bzw. Mathematik her zu strukturieren, sondern im Sinne des Baukastenprinzips in einzelnen Elementen auszubringen, die auch in anderen Schwerpunkten als Grundbildungs- oder Leistungskurse anbietbar sind. Eine die mehrfache Verbindung ausschließende Koppelung von Mathematik und Philosophie allein scheint mir weder sachlich begründbar zu sein noch der Bildungsaufgabe der Kollegschule zu entsprechen.

Dieser offeneren Zuordnung tragen auch die vorliegenden Entwürfe bereits Rechnung. So wird innerhalb der Grundbildung im Schwerpunkt ein Themenfeld „Beziehungen zwischen Mathematik, Informatik und Philosophie“ (Themenfeld 4) getrennt von dem Themenfeld „Philosophie und Alltag“ (Themenfeld 3) ausgebracht und einer höheren Jahrgangsstufe

* Erschienen in: Zum Verhältnis von Mathematik und Philosophie im Unterricht der Sekundarstufe II / Kollegschule. In: Materialien und Studien Band 12 des Instituts für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld 1978, S. 86-106. In gekürzter Fassung wiederabgedruckt in: Untersuchungen zum Mathematikunterricht Bd. 4: Mathematik – Philosophie – Bildung, hrsg. v. Hans-Georg Steiner, Aulis Verlag Deubner & Co KG Köln 1982, S. 106-123. Die Seitenwechsel des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ Insbesondere das Verhältnis von Philosophie und Mathematik betreffende Auszüge aus einem Gutachten zu verschiedenen Entwürfen und Materialien der überregionalen Fachgruppe „Mathematik-Philosophie“ des Kollegschulversuchs NW.

(13.1) zugewies [86/87] en, was m. E. eine sachlich wie didaktisch richtige Entscheidung ist. Die Sonderung eines Themenfeldes Mathematik/Informatik/Philosophie vom Themenfeld Philosophie/Alltag/Wissenschaft in der Grundbildung des Schwerpunktes 1 bedeutet faktisch, daß die Integration von Mathematik und Philosophie auch hier bereits einen speziellen Charakter hat und dem allgemeinen Anliegen und Duktus einer philosophischen Grundbildung nicht gemäß ist. Die wirkliche Integration von Mathematik und Philosophie hat sowohl von mathematischer wie von philosophischer Seite her Voraussetzungen, die einen Grundbildungskurs m. E. überfordern und die deshalb eher einem spezialisierenden Leistungskurs übertragen werden sollten. Eine solche Integration erfordert nicht nur eine sehr formale Ebene des Denkens von hoher Abstraktion, sondern darüber hinaus eine Einsicht in Divergenzen und Brüche zwischen mathematischer und philosophischer Problemreduktion, die nicht äußerlich bleiben dürfte, wenn sie von Wert sein soll.

Ich würde deshalb aus den genannten und noch zu nennenden Gründen die Zuordnung von Mathematik und Philosophie auch im Schwerpunkt 1 inhaltlich nicht zu eng nehmen und unterstütze von daher die offenere Auslegung des Profilkonzeptes „Philosophie“ in diesem Schwerpunkt ebenso wie seine Öffnung für die Verwendbarkeit in anderen Schwerpunkten.

1 1. Zur Begründung:

Der Zusammenhang von Mathematik und Philosophie (Mathematik als „Organon“ der Philosophie“) ist historisch in der pythagoreisch-platonischen Tradition und von daher auch noch im naturwissenschaftlichen Methodendenken der Neuzeit (Descartes, Kepler, Newton, Galilei) repräsentiert. Andere logische Schulen der Antike (Sophistik, Stoa, Skeptizismus) und der nominalistisch-empiristischen Tradition haben keine so enge Verbindung mit der Mathematik gehabt. Im Blick auf die platonische Tradition erscheint die Verbindung von Philosophie und Mathematik in einem Schwerpunkt gerechtfertigt. Sie wird aber nur dann tragfähig, wenn im einzelnen gesagt werden kann, was nun die Bedeutung [87/88] der Mathematik für die Philosophie und umgekehrt war und wie die Beziehung beider sich heute darstellt. Für die Geschichte der Philosophie insgesamt muß festgestellt werden, daß der von vornherein gegebene formal-analytische Einschlag des philosophischen Denkens nicht durchgängig wirksam wurde und nur wenige, allerdings überragende Philosophen eine tiefere Verbindung von Mathematik und Philosophie wirklich herstellen konnten (Pythagoras, Platon, Descartes, Leibniz u. a.).

Betrachtet man die historische Tendenz im Blick auf die gegenwärtige Situation, so zeigt sich eine in der mathematischen Logik und der sich daran anschließenden analytischen Philosophie eine Abspaltung des rein formalen Denkens aus philosophischen Problemzusammenhängen: Die Logik und an sie anschließende Theorien formaler Strukturen bzw. Systeme stellen innerhalb der Philosophie eine zunehmend spezialisierte Disziplin unter anderen dar, bei der manchmal zweifelnd gefragt werden kann, was an ihr (noch) „philosophisch“ ist. Daß es auch heute bedeutende Mathematiker-Philosophen gibt, widerspricht nicht der Tatsache einer eher auseinanderlaufenden als zusammengehenden Schere.

Ein Grund für diese Auseinanderentwicklung scheint mir darin zu liegen, daß das Formale heute nahezu einhellig als ein rein Rationales gilt und ausschließlich von der formalen Logik her gedacht wird, während die traditionelle Beziehung zwischen Mathematik und Philosophie insbesondere das Verhältnis des Rationalen zum Irrationalen (in Platons Terminologie des „Begrenzten“ (peras) zum „Unbegrenzten“ (apeiron), des Bestimmten (to hen) zum Unbestimmten (der aoristos dyas) zum Gegenstand hatte und zur Fassung dieser Verhältnisbestimmung auf dialektische Denkformen angewiesen war, die sich einer rein rationalen Behandlung widersetzen.

Eine eigentlich philosophische Behandlung erfuhr die Mathematik nur in der Antike, insbesondere in der pythagoreischen Tradition und bei Platon. Ausgehend von den zenonischen Aporien einer rein rationalen „Teilung“ bzw. Begriffsbildung und dem damit verbundenen Zirkel- und Regreßproblem (vgl. Zenons Paradoxien u.a.), entwickelt Platon eine Ideen-, Welt- und Seelenkonstruktion auf der Grundlage mathematischer Prinzipien, bei der es vor allem auf die Verbindung rationaler (kommensurabler) und irrationaler (inkommensurabler) Maßverhältnisse ankommt, wobei Theaitetos Entdeckung der irrationalen Zahlen für Platon eine Schlüsselfunktion einnimmt. Für Platon war die Entdeckung der irrationalen Zahlen (irrationale Wurzeln aus rationalen Potenzen) durch Theaitetos entscheidend wichtig zur Neufassung des Problems der wirklichen Verhältnisse. Die Lehre der Mathematik für die Philosophie ist, daß zwischen rationalen und irrationalen Größen eine Verbindung hergestellt werden kann, wie sie z. B. im goldenen Schnitt vorliegt. Eine derartige Verbindung wird für seine Weltkonstruktion im „Timaios“ konstitutiv, schematisiert aber auch in anderen Kontexten (Ethik, Rhetorik, sog. „ungeschriebene Lehre“) die hier vorzunehmenden, angemessenen „Teilungen“ vor.

Platons Typus der mathematischen Begriffsbildung ist von daher dialektisch [89/90] und nicht im aristotelischen Sinne logisch konzipiert. Demgegenüber zeigt der spätere Skeptizismus, daß eine rein logische Abarbeitung der damit gestellten Probleme in unlösbare Aporien führt und hinsichtlich des Erkenntnisproblems skeptische Konsequenzen hat. Verfährt man hier nach wie vor in der Weise der Trennung bzw. Abspaltung eines rein rationalen Teils von einem anderen, rational nicht faßbaren Teil, so führt dies zwangsläufig zu logisch erzeugbaren Aporien und beweist damit, daß eine nur das rein Rationale berücksichtigende Logik den komplexen Sachlagen nicht gerecht wird. Soweit die Logik und Mathematik als rein begriffliche, in sich geschlossene Deduktionszusammenhänge gelten, stoßen sie philosophische Fragen eher ab, und umgekehrt verlieren die philosophischen Problemdimensionen bei einer zu weit gehenden Formalisierung ihre Kontur. Die logische Reduktion halbiert gleichsam die philosophischen Probleme und muß deshalb in der Folge mit ethischen Regulativen verbunden werden, um wieder ins Gleichgewicht mit sich selbst und den abzubildenden Sachverhalten zu kommen.

Dieselbe, philosophische Sachverhalte halbierende Reduktionsproblematik wiederholt sich in der Ausbildung der wissenschaftlichen Paradigma zu Beginn der Neuzeit, zwar in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Denkformen und den in ihnen lebendig erhaltenen Problemdimensionen, aber doch in ausdrücklicher Abkehr von ihnen.

In die gleiche Richtung einer nahezu ausschließlich formalistischen bzw. konstruktivistischen Lösung weist auch die Behandlung der mathematischen Grundlagenprobleme zu Beginn dieses Jahrhunderts bei Russell, Hilbert u. a., wobei die „philosophischeren“ Lösungsansätze (vgl. Brouwer, O. Becker u. a.) zugunsten axiomatischer Verfahren in den Hintergrund gedrängt wurden.

Argumentationen zugunsten einer Koppelung von Mathematik und Philosophie in einem integrativ verstandenen Schwerpunkt, die sich auf „moderne Wissenschaftsentwicklung“ und „technische Zivilisation“ beziehen, haben somit nur die eine, logisch-ontologische Problemperspektiven verkürzende Seite der historischen Entwicklung im Blick und müssen sich durch eine gegenläufige [88/89] Tendenz relativieren lassen, die in der Philosophie der beiden letzten Jahrhunderte, parallel zu den Formalisierungsbemühungen, zur Kritik an der wissenschaftlich-technischen Rationalität und der aus ihr resultierenden technischen Zivilisation geführt hat. Auch die Berufung auf die Idee der *mathesis universalis* und das Programm der „Einheitswissenschaft“ bleibt so lange bloß legitimatorisch, als nicht im einzelnen aufgezeigt wird, wie der bestehende Bruch der „zwei Kulturen“ (P. Snow) und die ihr entsprechende Differenzierung zwischen logisch-empirischen und hermeneutisch-dialektischen Wissenschaften überbrückt werden kann.

Fragt man nun inhaltlich nach dem Zusammenhang von Mathematik und Philosophie, so muß man in der Tat davon ausgehen, daß das Denken in der Tat ein formales Vermögen darstellt und die Tendenz hat, sich aus den über Bedeutungen vermittelten Wirklichkeits- und Sprachfeldern, in die es eingebettet ist, herauszulösen und im Rückgriff auf formale Strukturen eigene Operationsmodelle zu entwickeln, die von Außenbedingungen weithin unabhängig sind. Dieser Charakter eines sich selbst regulierenden und steuernden Denkprozesses ist insbesondere in der Entwicklung der wissenschaftlichen Methode im neuzeitlichen europäischen Denken herausgestellt worden. Aber auch hier muß gesehen werden, daß die Philosophie immer auch im Gegenzug gegen diese Entwicklung an Problemen festgehalten hat, die sich auf rein formale Weise nicht angehen lassen.

Um das Gesagte zusammenzufassen: Auch wenn man an der Mathematik als „Propädeutik der Philosophie“ festhält, kann die Intention auf Integration beider Disziplinen nicht rein formal im Sinne einer vorbereitenden Denkschulung zum Zwecke der Abstraktion, Analyse, Konstruktion und [92/93] Argumentation verstanden werden. Sie zielt vielmehr auf Problemstellungen ab, bei denen mathematische Sachverhalte zum Denk-Modell für die Klärung philosophischer Fragen werden können. Diese Funktion hatte die Mathematik in der Tat in der pythagoreischen und platonischen Tradition mit ihren auf Zahlenspekulationen begründeten ontologischen Konzeptionen. Insbesondere die Geometrie lieferte lange Zeit die Modelle für das spekulative Denken. Für das moderne Bewußtsein wird die Klammer zwischen Mathematik und Philosophie jedoch sehr viel formaler, etwa im Sinne einer logisch-mathematischen Grundbildung, der Fähigkeit zur Mathematisierung von Sachverhalten oder zur formal bündigen Argumentation. Darüber zu reden und auf dieser hohen Ebene formaler Abstraktion die Verbindung wirklich zu leisten, ist aber zweierlei.

1.2. Didaktische Konsequenzen

Wenn überhaupt das Verhältnis von Mathematik und Philosophie einsichtig gemacht und nicht nur über fragwürdige Analogien von außen betrachtet und sekundär reflektiert werden soll, müssen die angedeuteten Zusammenhänge explizit herausgearbeitet werden, und zwar auch bezüglich des Unterrichts und in diesem selbst. Dies scheint mir Lehrer wie Schüler sachlich zu überfordern. Hinzu kommen didaktische Bedenken. Auf welchem Nenner und mit welchen Leititeln soll die vorgesehene Integration des Schwerpunktes Mathematik-Philosophie erfolgen? Von Seiten des Nenners „Mathematik“ her betrachtet ist der Schüler es gewohnt, mathematische Aufgaben als vorschematisiert und eindeutig lösbar zu betrachten, so daß sich für ihn mit den mathematischen Sachverhalten nirgends eine philosophische Problemdimension verbindet. Selbst die formale Logik wird in mathematischen Zusammenhängen in der Regel nicht explizit gemacht und als Problemlösungsmodell gezielt eingesetzt.[90/91] Auch die in den Entwürfen in den Vordergrund gerückten Leititel wie „Struktur“, „Funktion“, „Algorithmus“ u. a., auf deren hoher Abstraktionsebene in der Tat eine Abbildung aufeinander möglich wäre, werden im Unterricht allzu schnell wieder mit bloßen Routinen verbunden und verlieren dabei ihre philosophische Problemdimension. Noch unbestimmter und nichtssagender wird die intendierte Vermittlung über Begriffe wie „Tätigkeit“ bzw. „Operation“, „Regel“ und „Spiel“ oder die Rede von „(formaler) Sprache“, „Denkschema“ und „Problemlösungsstrategie“. Der Schüler kann mit diesen Wörtern zunächst nur umgangssprachliche Konnotationen verbinden und über unbestimmt bleibende Analogien erschlichene Verbindungen herstellen.

Ähnlich unbestimmt bleibt die postulierte Affinität zwischen philosophischer „Argumentation“ und dem „Mathematisieren“ realer Sachlagen. Ich will damit nicht sagen, daß derartige Zusammenhänge nicht bestehen; sie müssen aber in der sachlichen Ebene selbst explizit gemacht und immanent vermittelt werden können, wenn die Beschäftigung mit ihnen von didaktischem und philosophischem Wert sein soll. Der Philosophie ist am wenigsten damit gedient, wenn im Sinne einer Metareflexion Beziehungen abstrakt angesprochen werden, für deren immanenten Nachweis noch jede Einsicht fehlt. Dies scheint mir bei vielen der angesprochenen, für den Unterricht vorgesehenen Themen der Fall zu sein. Natürlich wird jeder Unterricht über Vieles reflektieren, was nicht im einzelnen geklärt und durchschaut werden kann. Trotzdem sollte stets beachtet werden, daß Metareflexionen nicht freischweifend und bodenlos werden und sich zudem rasch erschöpfen, wo keine sachliche Einsicht einen Widerstand gibt und im Zwang zur Differenzierung weitertreibend wird. Philosophische Themen sollten wirklich durchgeführt und nicht nur im Sinne von Problemtiteln vorgestellt werden können. Eine sich selber speisende Denkarbeit ist aber bei zu starker begrifflicher Verdichtung und Abstraktion nicht mehr gewährleistet, weil dann anstelle des zu leistenden Begriffs lockere Bedeutungsassoziationen treten und in Geschwätzigkeit ausmünden. Kleine Brötchen, gut durchgebacken, wären mehr. [91/92]

Will man nun nicht mit noch unbestimmter werdenden Problemtiteln wie „Problemlöseverhalten“ u. a. agieren, scheint mir das Mathematische im gymnasialen Unterricht in einzelnen Punkten durchaus geeignet zu sein, um philosophisches Problembewußtsein und Den-

ken anzuregen. Die Wahl dieses Gesichtspunkts als strukturierendes Prinzip der ganzen curricularen Konstruktion und inhaltlichen Auslegung des Philosophieunterrichts überzieht jedoch die hier faktisch gegebenen Möglichkeiten bei weitem und führt entgegen der Intention zu einem begrifflich unsauberen Denken. Ich plädiere deshalb dafür, die Beziehungen zwischen Mathematik und Philosophie so konkret und präzise wie nur möglich anzusprechen und d. h. im Sinne von Spezialisierungsmöglichkeiten, nicht aber als obligatorische Grundbildung in das Kursprogramm der Kollegschule NW einzubeziehen. Die in dem vorliegenden Profilkonzept „Philosophie“ bereits gegebene Öffnung für andere Fragerichtungen und philosophische Gegenstandsbereiche wäre damit gerechtfertigt und von unnötig verkämpfenden Legitimationszwängen freigesprochen, von denen die bisher vorliegenden Papiere leider nicht ganz frei sind.

Eine Integration von Mathematik und Philosophie scheint mir am ehesten in der Lehrerbildung unter dem Titel „Fachdidaktik Mathematik“ möglich und aussichtsreich zu sein. Aber der Gesichtspunkt eines den Unterricht selbst strukturierenden Metaunterrichts: wie nämlich Mathematik gelehrt und gelernt werden könne, ist, was die philosophischen Problemdimensionen betrifft, noch weithin unausgeführt. Die überall zu beobachtende Diskrepanz zwischen allgemeiner Reflexionsebene und inhaltlicher Ausfüllung tritt bei philosophischen Fragestellungen rascher als in den sonstigen Unterrichtsfächern ein und bedarf besonderer Beachtung. Wo in den mir vorliegenden Entwürfen die mathematischen Themenbereiche aufgeführt sind, werden die Sachverhalte plötzlich ganz handfest und erscheinen auf den ersten Blick rein mathematischer Natur zu sein, so daß nicht abzusehen ist, wieviel bei der tatsächlichen Durchführung an philosophischer Reflexion in sie eingeht. Eine zu große Diskrepanz zwischen übergreifenden und speziellen Lernzielen stellt aber nicht nur ihre Verbindung in Frage, sondern entwertet beide Frageebenen in sich selbst.

Ein letztes Argument im Sinne einer nicht zu eng verstandenen inhaltlichen Verkoppelung von Mathematik und Philosophie bezieht sich auf meine Erfahrungen als Philosophiedozent an einer Pädagogischen Hochschule. Das überwiegende Bedürfnis an Philosophie seitens der Studierenden geht nicht so sehr auf formales Denken im Sinne einer logischen Grundbildung und auf Behandlungsweisen der analytischen Philosophie, sondern zielt auf Fragen des Selbstverständnisses und der Weltorientierung, auf weiterreichende Dimensionen und Perspektiven des eigenen Handelns. In diesem Zusammenhang werden philosophische Vertiefungen in fachlichen Grenzgebieten interessant. Auch Philosophieurse in Gymnasien wären deshalb m. E. schlecht beraten, wenn sie zu sehr von formalen Gesichtspunkten und Methoden her strukturiert sind.

2. Zur Aufgabenbestimmung der Philosophie

Die Philosophie wird für das zu entwickelnde Schwerpunktprofil eingeführt als "Reflexionswissenschaft", genauer als „Reflexion im Spannungsfeld von Wissenschaft und Alltag“: „Philosophie zielt .im [93/94] Spannungsfeld von Wissenschaften und Alltag auf übergreifende Sinnzusammenhänge, Normenfragen, Selbstbewußtsein und Weltanschauung, letztlich auf Aufklärung des Menschen über sich selbst.“ Die Titel „Reflexion“, „Wissenschaft“

und „Alltag“ sind sehr global und bleiben in ihrer Verbindung und gegenseitigen Beleuchtung mehrdeutig, so daß eine nähere Bestimmung auf jeden Fall erforderlich ist. Diese ist noch nicht so weit geleistet, daß eine didaktische Auslegung und curriculare Realisierung der mit der Leitformel verbundenen Intention gewährleistet wäre.

Die in dem Dreieck Alltag - Wissenschaft - Philosophie angesprochene Leitperspektive halte ich für sinnvoll und bei näherer Bestimmung durchaus tragfähig, weil ihr von vornherein ein didaktisches Prinzip zugrunde liegt. Genauer gesagt liegt die zentrale didaktische Aufgabe eines fachlich normierten und zugleich der konkreten Situation verpflichteten Schulunterrichts in der Tat darin, die in dem Dreieck angesprochenen Dimensionen miteinander zu vermitteln. Diese Vermittlung selber verlangt, wenn es nicht nur um rezeptartige Anwendung gehen soll, notwendig eine philosophische Dimension bzw. ist nur in einer solchen überhaupt möglich. Die recht verstandene Fachdidaktik hat in der ihr aufgetragenen Vermittlung von wissenschaftlicher Denkweise und Lebenswelt selber ein „philosophisches“ Prinzip und stellt als solche eine den philosophischen Denkformen analoge Vermittlungsform dar. Wenn man den ersten Leittitel „Reflexion“ in diesem Sinne didaktisch versteht, meint er das „Aufbrechen von Spezialisierungen“ und die Einführung mehrseitig-offener Betrachtungsweisen in inhaltliche Kontexte, deren unterrichtliche Behandlung sonst leicht in die umgekehrte Tendenz einer unreflektierten Stoffvermittlung in scheinbar eindeutigen Wissensformen verfällt. Der so verstandenen philosophisch-didaktischen Reflexion geht es um fächerübergreifende Gesichtspunkte und das Lebendighalten von damit verbundenen Fragen, die innerhalb der einzelnen Fachperspektiven zwangsläufig abgeschnitten werden. Die Philosophie wäre so verstanden kein eigener Gegenstandsbereich, sondern eine selbstreflexive und selbstkritische Form der Verarbeitung von außerhalb ihrer selbst liegenden Gegenstandsbereichen, die durch andere Disziplinen besetzt sind. Sie würde anknüpfen an ein aus diesen mitgebrachtes Vorverständnis und einsetzen bei Fragestellungen, die nicht ihrer eigenen Tradition entstammen. Philosophie wäre so verstanden ein Medium und nicht ein eigener Gegenstandsbereich, eine Art Philosophieren ohne philosophische Voraussetzungen und Gütekriterien. [94/95]

Ich halte einen derartigen Ansatz didaktisch für fruchtbar, in der Durchführung aber nicht unbedenklich aus zum Teil schon genannten Gründen. Einmal verführt ein derartiger Einsatz auf der „Metaebene“ der Fächer leicht zu bodenlos werdenden Reflexionen über etwas, was man nicht wirklich kennt und auch nicht kompetent beurteilen kann. Zum anderen leisten die sich aus ihren fachlichen Kontexten ablösenden Fragen keinen Widerstand mehr, an dem das Denken sich abarbeiten und entwickeln könnte. Die Philosophie selbst enthält, wie jedes Fach, derartige Widerstände. Jede konsistente Durchführung eines Gedankens verlangt einen begrifflichen Rahmen und entsprechende Reduktionsformen, so daß im jeweiligen Rahmen nicht mehr alles Mögliche denkbar ist und bestimmte Konsequenzen gezogen werden müssen. Auch die Philosophie selber muß, obwohl sie „Reflexion“ über letztlich unabgrenzbare Gegenstandsbereiche ist, zur in sich konsistenten „Theorie“ werden, die von anderen Theorieformen spezifisch unterscheidbar ist.

Die implizite Norm dafür liegt in der Geschichte der Philosophie. Der nicht zu verkennende didaktische Vorteil bei der Behandlung philosophischer Theorien ist, daß es sich hier um klar abgegrenzte, über Jahrhunderte hinweg aus- und aufgearbeitete Positionen handelt, die

sich gegen andere Positionen absetzen und darin ihr Spezifikum gewinnen. Nur durch Selbsteinschränkung wird etwas begrifflich faßbar und bündig nachvollziehbar. Ich plädiere deshalb auch für die Einbeziehung klassischer philosophischer Theorien und Texte, nicht nur deshalb, weil das akademische Studium der Philosophie traditionell so ausgelegt war, sondern mehr noch aus dem didaktischen Grund, daß nur über eine solche Profilierung zum Denken angeregt werden kann und vermieden wird, unbestimmt bleibende Problemtitel vor dem Hintergrund ebenso unbestimmt bleibender Interessen und Bedürfnisse zu meditieren, so als handle es sich darum, Münzen mit wechselndem Marktwert auf einem Spielbrett zu verschieben. In diesem Sinne wird in den Entwürfen mehrfach dafür plädiert, die Problemtitel so zu formulieren, daß in Bezug auf sie verschiedene bereits entwickelte Positionen in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden können. Diese sinnvolle Forderung wird jedoch curricular nicht hinreichend eingelöst. Ich will an dieser Stelle aber nicht so weit gehen wie Hegel, der als Gymnasialdirektor in Nürnberg forderte, eine philosophischen [95/96] Propädeutik müsse unmittelbar mit dem „System“ beginnen und dürfe nicht in den Köpfen der Schüler ihren Ausgang nehmen.² Aber etwas Richtiges ist schon daran, daß die Philosophie nicht in vagen Bedeutungsfeldern vor dem Hintergrund unbestimmt bleibender Bedürfnisse denkt, sondern in klar konturierten, begrifflich ausgearbeiteten Denkentwürfen, die der Logik genügen, eine innere Konsequenz zeigen und die Selbststeigerung des Denkens ermöglichen. Ich würde deshalb zögern, „Reflexion“ in einem allzu unbestimmten Sinn zum philosophischen Leittitel einer curricularen Konstruktion zu machen, wobei Motive der Selbstklärung, der Ideologiekritik und Wissenschaftskritik, der Problematisierung von Geltungsansprüchen in Verbindung mit Gesellschaftskritik und Fragen der Theorie-Praxis-Vermittlung nahezu unterschiedslos einfließen. Auch eine curriculare Strukturierung nach Handlungsweisen wie „Theoriebildung“, „Interpretation“, „Argumentation“, „Kritik“ oder nach Zielperspektiven wie „Daseinserhellung“, „Handlungsorientierung“ u. a. mehr ist m. E. für die Auswahl und Perspektivierung von Unterrichtsinhalten noch zu unbestimmt.

Ähnliches läßt sich zu dem zweiten Problemtitel „Alltag“ anmerken. „Alltag“ bzw. „Alltagswelt“ ist ein sehr unbestimmter, philosophisch noch kaum durchgebildeter Begriff, der ohne nähere Bestimmung nicht wirklich strukturierend und integrierend wird. Man kann darunter die der Kollegschule insgesamt aufgetragene Berufsbezogenheit der Schulbildung reklamieren oder das alte Thema des Verhältnisses von „Schule und Leben“, die Partizipation wie Kritik an der „Verwissenschaftlichung der Lebenswelt“ und den Folgeproblemen der Technik, eine Reflexion auf das Verhältnis von „Arbeit, Interaktion und Kommunikation“, den Hinweis auf Verständigung über normative Grundlagen und politische Konsensbildung in einem vernünftigen „Diskurs“ u. a. mehr anschließen. Schließlich läßt sich die ganze lebensphilosophisch-hermeneutische und logisch-positivistische Tradition der Lebensweltaufklärung und des daran geknüpften Fortschrittsgedankens mit diesem Titel verbinden, aber auch die wissenssoziologische Relativierung des Wirklich [96/97] keitsbegriffes auf einen gesellschaftlichen Bezugsrahmen als letztgültigem Referenzsystem und Relevanzkriterium. Ohne derartige nähere Bestimmungen wird der Begriff „Alltag“ leicht zu einem

² Vgl. dazu Gerhard Schmidt, Hegel in Nürnberg, Tübingen 1960.

Modewort, unter dem jeder etwas anderes versteht. Die Trias von Alltag, Wissenschaft und Philosophie legt es nahe, bei den Denkformen einzusetzen und die Einstellungen, Denk- und Wissensformen des Alltags von denen wissenschaftlicher Arbeit und philosophischer Reflexion zu unterscheiden. Dazu ist eine eingehende Charakteristik erforderlich, die in verschiedener Weise vorgenommen werden kann.

Meinert Meyer charakterisiert Alltagswissen³) als präreflexiv, oft über-vereinfachend und über-verallgemeinernd, stabil und voller Stereotype. Alltagsargumentation läßt entsprechend Vieles unexpliziert und ist deshalb stark kontextabhängig, sie nimmt Vieles als zugestanden, obwohl es nicht gewährleistet ist, bemerkt nicht die in ihr selbst liegenden Verzerrungen und Brüche und bleibt auch in dem opak, was sie überzeugend erscheinen läßt. Sie hat oft mehr die Funktion der Rechtfertigung als die der Suche nach Wahrheit und thematisiert nicht die eigenen Voraussetzungen usw. Hinsichtlich der Gründe, Interessen, Motive, Ebenen erfordert Alltagswissen eine Metareflexion und muß über sich selbst aufgeklärt werden.

Eine solche durchaus richtige Charakterisierung entstammt jedoch einer bestimmten Blickstellung und ist insofern selber perspektivisch verzerrt. Die vielen Negativa affirmieren indirekt einen entwickelten Standpunkt rationalen Wissens und Denkens oder sie manifestieren eine ideologiekritische Tendenz, ohne jedoch zu sagen, ob diese beiden Formen der Aufklärung dem Alltag überhaupt dienlich sind und gerecht werden bzw. ob sie in ihm überhaupt funktional sind.

Andere Kategorisierungen der Konzeptionen 'Alltag' bzw. 'Alltagswelt' und 'Lebenswelt' würden sich ergeben aus der lebensphilosophischen und phänomenologischen Analyse und Kritik der „natürlichen Einstellung“ (vgl. Husserl und Misch), von Heideggers Analysen in „Sein und Zeit“ her oder aus Josef Königs Analysen der Differenz von „theoretischen“ und „praktischen“ Fragen bzw. Sätzen. [97/98] Ein wiederum andere Aufschließung ergibt sich von der kulturalanthropologischen Problematik der Klassifikationssysteme her, aus strukturalistischer Perspektive, in wissenssoziologischer Betrachtung der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann), unter dem Gesichtspunkt von Marx' polit-ökonomischer Analyse oder unter dem Gesichtspunkt der wirtschaftlichen und geistigen Verelendung des Menschen (Pestalozzi) ebenso wie unter der Chiffre der Entfremdung oder von psychoanalytischer Seite (veräußerlichte, manipulativ gewordene und vorurteilsbesetzte Beziehungen, Sein und Haben usw.) und schließlich vom Theorie-Praxis-Verhältnis her.

Alle diese Ansätze müßten explizit eingeführt werden, um den Titel „Alltag“ aufzuschließen, für das Denken griffig werden zu lassen und eine curriculare Perspektivierung damit zu verbinden. Eine derartige Analyse ist aber bis jetzt noch nicht hinreichend geleistet.

Der dritte Leittitel „Wissenschaft“ scheint am ehesten greifbar und curricular ausfüllbar zu sein. Auch der Komplex „Wissenschaft und Technik“ erscheint durchsichtig. Schwieriger wird es jedoch, indirekte Formen der Rückwirkung der Wissenschaften auf gesellschaftliche Entscheidungsprozesse und die alltäglichen Denk- und Lebensformen nachzuweisen. Leitti-

³ In: Argumentation Theory for Everyday Use, 1977.

tel wie „Theorie und Praxis“, „Verwissenschaftlichung der Lebenswelt“, „wissenschaftliche Zivilisation“, „verwissenschaftlichter Unterricht“ usw. sind nicht so leicht in bündige Aussagen umzusetzen und verblässen schnell zu allgemeinen kultur- und gesellschaftskritischen Parolen. Noch schwieriger wird die Frage, in welchem Sinne und über welche Vermittlungen hinweg wissenschaftliches Denken das politische Handeln beeinflusst und ihm eine rationalere Form gibt, die politische und gesellschaftliche Legitimation unterstützt und in das alltägliche Leben von jedermann eingreift. Schließlich stellt sich das didaktische Problem, in welchem Sinne man von einem verwissenschaftlichten Unterricht und einer wissenschaftlichen Normierung der Lehrpläne sprechen kann und welche didaktischen und pädagogischen Probleme sich daraus ergeben.

Am besten scheint mir hier der Einsatz bei der wissenschaftlichen Denkform und Methode zu sein. An einzelnen Fragestellungen läßt sich zeigen, daß und in welcher Weise die Einzelwissenschaften zwangsläufig [98/99] isolierend verfahren müssen und das Ganze des anthropologischen und gesellschaftlichen Rahmens aus dem Blick verlieren. Dies betrifft insbesondere wissenschaftliche Aussagen über den Menschen und die in ihnen enthaltenen fachspezifischen Reduktionen. Einen anderen Aspekt beleuchtet die Frage nach dem gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang von Wissenschaft und die sich daraus ergebende Problematik der „Verantwortung der Wissenschaft“. Die Aufschlüsselung der verschiedenen relevanten Aspekte: erkenntnistheoretische, methodologische und wissenschaftstheoretische, ethische und gesellschaftspolitische, anthropologische Aspekte, kann sich zwanglos an den entsprechenden philosophischen Teildisziplinen orientieren und sich von daher material ausgestalten. Problemorientierung und Orientierung an einzelnen Disziplinen bildet hierbei keine Alternative.

Auch im Blick auf diese Fragen ist die ausschließliche Orientierung der Philosophie an der Mathematik zu eng. In dieser Koppelung kommt vor allem die logisch-empirische Philosophietradition zum Tragen, während die anthropologischen und gesellschaftstheoretischen Fragestellungen sich sehr viel stärker auf die hermeneutisch-geisteswissenschaftliche Tradition beziehen und auf deren Methoden der historischen und phänomenologischen Interpretation angewiesen sind. Auch unter diesem Aspekt legt sich die Öffnung und Zuordnung der Philosophie zu verschiedenen Fächergruppen bzw. Unterrichtsbereichen nahe. Eine solche mehrseitige Orientierung und Abrufbarkeit läßt sich gut vereinbaren mit einer an philosophischen Disziplinen entlang gehenden Auslegung des Faches Philosophie, wie sie dem vorliegenden Profilkonzept in den drei Varianten Wissenschaftstheorie/ Logik, Anthropologie/Gesellschaftstheorie und Sprachphilosophie/Ästhetik und einer entsprechenden Fächergruppenzuordnung zugrunde gelegt worden ist. [99/100]

3. Zum Kursangebot gemäß dem Profilkonzept „Philosophie“

Die Verfasser des Profilkonzepts gehen davon aus, daß dem Fach Philosophie sowohl von Seiten der Adressaten wie von gesellschaftspolitischen Erwägungen her sehr unterschiedliche Erwartungen entgegengebracht werden. Philosophie gilt einmal als Ersatzfach für den Religionsunterricht in Form eines Ethik-Unterrichts, zum andern als Garant für Allgemein-

bildung im Sinne einer „philosophischen Vertiefung“ von Stoffen und Aufgabenstellungen, die in ihrem allgemeinbildenden Wert nicht mehr einsichtig zu machen sind. Dazuhin wird Philosophie reklamiert als „kritische Gesellschaftstheorie“ oder kontrapunktisch dazu als ein im Sinne der humanistischen Tradition zu pflegendes „Erbe des Abendlandes“. Schließlich dient Philosophie als Medium der Selbsterhellung und Handlungsorientierung, als Abklärung „letzter Fragen“ u. a. mehr. An diesen inhomogenen Erwartungen kann der Philosophieunterricht nicht einfach vorbeigehen, sie sind aber von vornherein so kontrovers, daß ein einheitlich konzipiertes Curriculum sie nicht alle aufnehmen und auch nicht gleichgewichtig zur Geltung bringen kann. Dennoch bin ich der Meinung, daß man den durchaus verschiedenen Erwartungen so weit wie möglich entgegenkommen muß und daß es nicht sinnvoll ist, einen einzigen Zuschnitt (z. B. auf die analytische Philosophie, auf Gesellschaftstheorie, Existenzphilosophie oder gar Weltanschauungslehre) verbindlich zu machen, so daß andere, ebenso berechnigte Bedürfnisse dadurch abgeschnitten werden.

Das vorgelegte curriculare Gesamtprofil halte ich durchaus für geeignet, den genannten Gesichtspunkten Rechnung zu tragen und würde seine formale Struktur, was die Konzipierung, Anzahl und die Anordnung der Kurse betrifft, nicht ändern. Auch leuchtet mir ein, daß im Rahmen der „Grundbildung“ die Philosophie in einem Einführungskurs offener auftritt und dann noch einmal differenzierter in ihrer Beziehung zum Schwerpunkt Mathematik/Informatik. Den drei im Sinne eines Spiral-Lehrplanes aufgebauten problemorientierten Leistungskursen in den höheren Jahrgangsstufen 11.1/11.2, 12.1/12.2 und 13.1 lassen sich die entsprechenden philosophischen Teildisziplinen mühelos zuordnen, so daß der letzte [100/101] Leistungskurs in 13.2 unter dem Gesichtspunkt der Integration stehen kann. Ich würde es für die Grund- und Leistungspflichtkurse grundsätzlich bei je einer Problemstellung belassen, die wie vorgesehen auf der Jahrgangsstufe 13.1 durch eine wahlweise Belegung disziplinenorientierter Kurse (entsprechend den sonstigen Fächern und Berufszielen) ergänzt und vertieft wird.

Was mir jedoch nicht überall einleuchtet ist die Wahl der Kurstitel und ihr inhaltlicher Zuschnitt. Die für die Kursfolge gewählten Leittitel „Alltag“ (11.1), „Wissenschaft“ (11.2), „Handeln“ (12.1) und „Sprache“ (12.2), noch einmal zusammengefaßt unter dem Titel „Denken/Sprechen/Handeln“ (13.2) sind für mein Gefühl zu unbestimmt und erhalten in der Ausführung eine zu starke Entführung auf Gesichtspunkte der Sprachanalyse und Sprachpragmatik, der Argumentation und Diskursproblematik.

4. Eigene Vorschläge

In aller Vorläufigkeit möchte ich für die vorgesehenen Kurse die folgenden Themenbereiche vorschlagen. Die jeweils stichwortartig beigefügten Unterthemen wollen zunächst nicht mehr als illustrieren und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Geeignete Texte oder Autoren werden in der Regel nicht angegeben, sie können aber den einzelnen Stichworten leicht zugeordnet werden.

11.1, Themenfeld 3: *Philosophie, Wissenschaft und Alltagswelt*

- die Welt der „natürlichen Einstellung“ (Dilthey, Misch, Husserl u.a.)
 - kontrastierender Vergleich alltäglicher, wissenschaftlicher und philosophischer Denkformen und Sprachen an dafür geeigneten Fragestellungen (z. B. am Begriff der „Begabung“ hinsichtlich der jeweiligen impliziten Voraussetzungen, der Formen der Kategorisierung, der Ursachenzuschreibung, Argumentation usw.)
 - Vergleich technologischer Regelkreise und primärer wie sekundärer sozialer Systeme [101/102]
 - Rückwirkungen wissenschaftlichen Denkens auf die Lebens- und Berufspraxis, auf Lern- und Kommunikationsformen, auf Politik und Medien
 - Religion und Philosophie, Ideologie und Ideologiekritik
 - Bedingungen und Grenzen der rationalen Analyse und Aufklärung von Lebensverhältnissen (z. B. am Problem der Vorurteile)
- u. a.

Was die Textwahl und didaktische Aufbereitung für die einzelnen Kurse betrifft, würde ich den Grundbildungskurs „Philosophie, Wissenschaft und Alltagswelt“ möglichst eng an die eigene Erfahrung der Schüler anschließen und (mittels Hinweisen auf die impliziten Voraussetzungen) und von der anfänglichen Zentrierung auf die Inhalte weg auf die diesen zugrunde liegenden Denk- und Wissensformen hinlenken. Es muß ausdrücklich gelernt werden, etwas unter dem Aspekt seiner Erzeugung zu betrachten, im Zusammenhang damit auf seinen „Sitz im Leben“ zu achten sowie leitende Interessen und Perspektiven aufzudecken. Relativierungen und Perspektivierungen dieser Art sind die Grundlage jeder philosophischen Reflexion. Sie können konkret aber nur so gelernt werden, daß man sich selbst bei ihnen betrifft. Deshalb legt sich hier in besonderem Maße ein „induktives“ Verfahren nahe.

11.2, *Erkenntnis der Wirklichkeit*

- der Ausgang von der vorverstandenen, sozial normierten und sprachlich gedeuteten Welt; Umwelt, Welt und Wirklichkeit
- Weltbegriffe als Antwort des Menschen auf die Herausforderung der Wirklichkeit: mythische Weltbegriffe und religiöse Weltdeutungen; kosmologische Systeme und ihre philosophische Kritik; die Frage nach Weltursprung und Welteinheit; Sein und Nichts; die Welt des Werdens; anthropozentrische (sprachliche, geschichtliche, gesellschaftliche, technologische) Relativierungen des Weltbegriffs; System als Ordnungsleistung unter Bedingungen der Kontingenz usw.
- erkenntnistheoretische Probleme des Erfassens von Wirklichkeit (Umgang und Erfahrung; methodische Vergegenständlichung und begriffliche Rekonstruktion; Meinen und Wissen; Gewißheit und Zweifel; Subjektivierung und Objektivierung u.a.)
- das Problem der Entfremdung und die Aufgabe der Wahrung eines lebendigen Kontaktes mit der Realität (Haben und Sein; Wissen und Verfügen; Wahrheit und Macht; das Reale und das Imaginäre u.a.)

Der Kurs „Erkenntnis der Wirklichkeit“ läßt sich m. E. mit älteren philosophischen Fragestellungen leichter bewerkstelligen als mit den neueren wissenschaftstheoretischen Reflexionen, die allzusehr zum Konstruktivismus neigen. Ich denke hier vor allem an antike Texte, etwa von Parmenides (Sein und Nichts), Heraklit (Welt des Werdens), Pythagoras (Anthropozentrismus und Relativismus), Gorgias (Macht und Wahrheit), Platon und Aristoteles (das Mittlere als das Maß des Menschen), Skeptizismus (Wissen und Gewißheit; Begründungsprobleme). Für den Beginn des neuzeitlichen Denkens stellt sich die Frage nach der Methode des Wissens, für die Moderne die Entfremdungsproblematik, für die Gegenwart das Wirklichkeitsverständnis in anderen Kulturen (Kulturanthropologie, Buddhismus usw.).

12.1, *Der Mensch in seiner Welt*

- überlieferte Menschenbilder und ihr geistesgeschichtlicher Kontext
- wissenschaftliche Aussagen über den Menschen und wie sie zustande kommen (insbesondere anhand psychologischer, psychoanalytischer und soziologischer Modellvorstellungen des Menschen bzw. menschlichen Verhaltens und Lernens, menschlicher Entwicklung)
- Aspekte der biologischen und philosophischen Anthropologie
- implizite Anthropologien im Alltagsdenken, der Pädagogik und Politik
- Modalitäten des Existenzvollzugs: In-der-Welt-Sein, Selbst-Sein und Mit-Sein, Leib-Sein, Situiert-Sein, Eigentlich-Sein und Uneigentlich-Sein, das Verhältnis zur Zeit [102/103]
- der Mensch und die Institutionen
- ethische Implikationen anthropologischen Denkens

Für den Kurs „Der Mensch in seiner Welt“ bieten sich insbesondere Texte des späten 19. und 20. Jahrhunderts an, die anhand der genannten Stichworte leicht zu identifizieren sind.

12.2, *Menschliche Kommunikation und Sprache*

- Beziehungsaspekte menschlichen Verhaltens (Rolle, Interaktion, Identität)
- Denken, Sprechen, Handeln
- Sprache und Weltbild
- Formen der Gesprächsführung
- Arbeit, Interaktion, Kommunikation, Politik

Für den Kurs „Menschliche Kommunikation und Sprache“ würde ich von den neuesten kommunikationstheoretischen Analysen (symbolischer Interaktionismus, existentielle Psychotherapie (Laing), Pragmatik der Kommunikation (Watzlawick u.a.) ausgehen, die mit Fallberichten und konkreten Materialien zur Analyse arbeiten, und erst dann zu stärker begrifflich schematisierten Ansätzen zurückgehen.

Die in der Jahrgangsstufe 13.1 in Varianten ausgebrachten Kurse würde ich in der vorliegenden Form belassen. Sie bedürfen an dieser Stelle keiner näheren Ausführung in Problemtiteln, da die angesprochenen philosophischen Teildisziplinen mit ihren Inhalten leicht identifizierbar sind und sie sich zudem auf die Themenfelder der vorausgehenden drei Leistungskurse beziehen, und zwar die Variante (I): Wissenschaftstheorie/Logik auf den Kurs „Erkenntnis der Wirklichkeit“, die Variante (II): Anthropologie/Gesellschaftstheorie auf den Kurs „Der Mensch in seiner Welt“ und die Variante (III): Sprachphilosophie/Ästhetik auf den Kurs „Menschliche Kommunikation und Sprache“.

Was die Logik betrifft, würde ich eine Beschränkung auf die Ebene metatheoretischer Erörterung nicht für gut befinden und den aussagenlogischen Kalkül, Grundfragen der logischen Semantik und logische Gesichtspunkte der Methodologie und der Argumentation in gleicher Weise zur Geltung bringen.

Über mögliche Gegenstände des Themenfeldes 4 der Grundbildung: Beziehungen zwischen Mathematik, Informatik und Philosophie, ist bereits im Abschnitt über Probleme der Integration von Mathematik und Philosophie einiges gesagt worden, was für die Bestimmung der Unterthemen dienlich ist. [103/104]

Die Kursvarianten der Jahrgangsstufe 13.1 nehmen die Themen der vorausgegangenen Leistungskursfolge noch einmal auf, wobei nun anstelle der Problemorientierung ein breiterer Überblick über die einschlägigen Disziplinen gegeben werden kann. Sie erlauben eine stärkere begriffliche Formalisierung und Metareflexion. Gute Textsammlungen (Reader) liegen zu allen genannten Disziplinen vor und können für die Zwecke des Unterrichts ausgewertet werden.

13.2: *Theorie und Praxis*

- Theorie-Praxis-Einheit oder Bruch zwischen Theorie und Praxis? (dargestellt an den Interferenzen und Brechungen von Wissenschaft/Unterricht/Beruf und an der Frage der Einführung neuer Technologien)
- Wissenschaft, Technik, Alltagswelt
- Probleme der Arbeitsteiligkeit, des Arbeitsmarktes und der sozialen Integration
- Handeln in Institutionen
- Lebensweltanalyse, Vernunftaufklärung und Ideologiekritik
- die Zukunft des Menschen (Ressourcen, Ökologie, Weltfriede)

u.a.

Die Themen des Kurses 13.2: „Theorie und Praxis“ sind sehr komplex und erfordern ein hohes Reflexionsniveau, was für die Auswahl von Materialien und die Formen der begrifflichen Rekonstruktion besondere Probleme aufgibt. Ich würde hier einerseits möglichst weitgehend von Primärmaterialien (Erfahrungswerten, Daten usw.) ausgehen und diese andererseits mit sehr formalisierten Darstellungsformen (Beziehungsdiagramme, Kategoriensysteme usw.) abzubilden versuchen. [104/105]

...

Insgesamt schlage ich vor, in den Kursen der Jahrgangsstufen 11.1 bis 12.2 mehr auf die Inhalte abzuheben und durch [105/106] diese zu motivieren und erst allmählich die formalstrukturierenden Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen, um deren Analyse und formale Rekonstruktion man sich abschließend bemüht. Ich halte es für falsch, mit Metareflexionen über Sachverhalte einzusetzen, bevor man diese selbst kennengelernt hat. Es schleicht sich sonst leicht die ideologiekritische Manier ein, alles und jedes zu "hinterfragen", ohne sich ernstlich damit einzulassen und auseinanderzusetzen. Der Reflexion über Bedingungen und Bezugsrahmen, implizite Voraussetzungen und verschwiegene Konsequenzen sind damit keineswegs Grenzen gesetzt. Sie ist als ein Hauptgeschäft der Philosophen prinzipiell zulässig und darf an keiner Stelle einen Maulkorb erhalten. Man sollte es sich dabei aber auch nicht zu leicht machen. Ich fürchte das unverbindliche Gerede, das schnell ermüdet und demotivierend wirkt. Um Probleme denken und d. h. wahrnehmen, strukturieren und entwickeln zu können, müssen sie eingeschränkt werden und erhalten nur so die Kraft, den zu verändern, der sie zu denken versucht. Deshalb würde ich grundsätzlich kleinere, abgrenzbare und in sich strukturierbare Fragestellungen den großen Problemperspektiven vorziehen, die oft genug im Vagen bleiben und keinen Erkenntnisgewinn mit sich führen. Weniger wäre an dieser Stelle mehr. Die Notwendigkeit der Abgrenzung und Beschränkung gilt auch für die curriculare Auslegung der einzelnen Kurse.