

Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik

Herausgegeben von Johannes Rohbeck

2007

Hochschuldidaktik Philosophie

Herausgegeben von Johannes Rohbeck

Redaktion: Peter-Ulrich Philipsen

THELEM

## Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by Die Deutsche Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available in the Internet at <http://dnb.ddb.de>.

ISSN 1439-0957

ISBN 978-3-939888-45-1

Das Umschlagbild:  
Hegel am Katheder,  
F. Kluger (1828), Lithographie

© 2007 w.e.b. Universitätsverlag und Buchhandel  
Eckhard Richter & Co. OHG  
Bergstr. 70, 01069 Dresden  
Thelem ist ein Imprint von w.e.b.  
Alle Rechte vorbehalten. All rights reserved.  
Satz und Layout: Peter-Ulrich Philippsen  
Umschlag: w.e.b.  
Printed in Germany

## Inhalt

<i>Johannes Rohbeck</i> Einleitung	7
<b>Fachdidaktische Konzeptionen</b>	
<i>Philipp Thomas</i> Was und wie lehren? Gedanken über den Sinn einer Hochschuldidaktik Philosophie	15
<i>Hans-Bernhard Petermann</i> Philosophieren und kompetenzorientierte Bildung	32
<i>Urs Thurnherr</i> Menschen und Gegenstände. Über die Kultur des Taktes	56
<i>Thomas Rentsch und Johannes Rohbeck</i> Essays schreiben – aber mit Methode	75
<b>Berichte und Projekte</b>	
<i>Michael Flacke und Volker Steenblock</i> »Eule über'm Campus« – Kontexte und Konzepte für ein neues Philosophiestudium/Lehramts-Studium Philosophie/Praktische Philosophie am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum	82

Philipp Thomas

## Was und wie lehren? Gedanken über den Sinn einer Hochschuldidaktik Philosophie

»Der den Schulunterweisungen entlassene Jüngling war gewohnt zu lernen. Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen, welches aber unmöglich ist, denn er soll jetzt philosophieren lernen.«

Immanuel Kant<sup>1</sup>

»Das Verfahren im Bekanntwerden mit einer inhaltvollen Philosophie ist [...] kein anderes als das Lernen. Die Philosophie muß gelehrt und gelernt werden, so gut als jede andere Wissenschaft.«

Georg Wilhelm Friedrich Hegel<sup>2</sup>

»[...] daß der steigende Grad der Erkenntnis dem Grade der Selbsterkenntnis entspricht, dass das Selbst, je mehr es erkennt, desto mehr sich selbst erkennt.«

Sören Kierkegaard<sup>3</sup>

---

1 Immanuel Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in den Winterhalbjahren 1765-66*, in: ders., *Werkausgabe*, Bd. II, Frankfurt/M. 1964, 908.

2 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Über den Vortrag der Philosophie an Gymnasien* (1812), in: ders., *Werke*, Bd. 4, Frankfurt/M. 1970, 411.

In der gegenwärtigen akademischen Philosophie kommt eine hochschuldidaktische Diskussion praktisch nicht vor. Der wichtigste Grund dafür ist vielleicht nicht so sehr Desinteresse, sondern eine allgemeine Überarbeitung und Überlastung (die auch manches andere Sinnvolle verhindert). Die Dozierenden tragen schwer an der Last einer enormen Lehrleistung und an Publikations- und Forschungsvorhaben, für die allzu wenig Zeit bleibt. Sie tragen aber auch schwer an der Aufgabe, den Bologna-Prozess zu bewältigen und die eigene Hochschule konkurrenzfähig zu machen im Wettbewerb um finanzielle Ressourcen. Reinhard Brandt hat über den Bologna-Prozess gesagt, dieser präsentiere sich mit einer anonymen Notwendigkeit, von der auch die Wirtschaft, ja chemische und biologische Prozesse seien – »[...] wer immer die Erlasse unterzeichnet, sie kommen auf jeden Fall, und wer zu spät unterzeichnet, den bestraft die Wirtschaft d.h. das Leben selbst«.<sup>4</sup>

In dieser Situation gerät eine Hochschuldidaktik Philosophie leicht in den Verdacht, lediglich der besseren Bewältigung eines verschuluten und enorme Kräfte bindenden Bachelor-Studiengangs Philosophie zu dienen. In der Tat wäre die Pädagogisierung und Didaktisierung der Philosophie in diesem Sinn und aus diesem Grund nicht zu begrüßen. Umgekehrt sollten wir uns, wie Reinhard Brandt dies in dem zitierten Aufsatz tut, zwar den Luxus einer sehr grundlegenden und kulturkritischen Diskussion über die Ziele (und entsprechend über die Organisation) unserer Wissenschaften und unserer Bildungsinstitutionen leisten und d.h.: nach unseren Idealen fragen (bevorzugen wir etwa das klassische deutsche Modell oder das amerikanische?). Doch diese Grundlagendiskussion darf angesichts der schwierigen Realität des Lehrbetriebs nicht zu Stagnation oder gar Mutlosigkeit führen. Weder eine minimalistische, auf Arbeitsbewältigung ausgerichtete, noch eine maximalistische, kulturkritische hochschuldidaktische Diskussion verhelfen uns meines Erachtens zu einer höheren Qualität der täglichen Arbeit in Forschung und Lehre.

3 Sören Kierkegaard, *Die Krankheit zum Tode* (1848), in: ders., *Gesammelte Werke*, 24. u. 25. Abteilung, Düsseldorf 1957, 27.

4 Reinhard Brandt, »Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten«, in: <http://www.hirzel.de/universitas/archiv/brandt1.pdf>, 2.

Ich möchte in diesem Beitrag für einen mittleren Weg plädieren. Eine sinnvolle Hochschuldidaktik Philosophie muss der Frage nachgehen, was wir mit welchem Ziel lehren und entsprechend, wie wir es (methodisch) organisieren wollen. Und dies unter den institutionellen Bedingungen, die wir in Grenzen, aber eben nicht grundlegend verändern können. Die Bezugsgrößen der Reflexion über das Was und das Wie der Lehre sind zum einen die Philosophie, so wie wir sie jeweils selbst vertreten, und zum anderen äußere Faktoren wie z.B. der Studiengang oder das Berufsziel der Studierenden.

Um entsprechende Gedanken über den Sinn einer Hochschuldidaktik Philosophie zu versammeln, habe ich auch Gespräche mit Philosophieprofessoren geführt, nämlich mit Gernot Böhme, Michael Heidelberger, Otfried Höffe und Albert Newen.<sup>5</sup> Ich habe sie jeweils nach ihren Ansichten zu den Bildungszielen und zur Organisation der universitären Philosophie-Ausbildung befragt. Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden versuchen, fünf Fragen herauszuarbeiten: 1. Was heißt Hochschuldidaktik Philosophie? 2. Begründung einer Hochschuldidaktik aus der Philosophie heraus? 3. Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik? 4. Arbeit mit Graduierten: Lässt sich in der Philosophie nach dem Vorbild naturwissenschaftlicher Arbeitsgruppen arbeiten? 5. Zum Sinn einer hochschuldidaktischen Diskussion in der Philosophie.

## 1. Was heißt Hochschuldidaktik Philosophie?

Eine Didaktik für universitäre Lehre hat im angelsächsischen Raum vor allem im Sinne einer Methodenreflexion Tradition. Wilbert J. McKeachie's Werk *Teaching Tips. A Guidebook for the Beginning College Teacher* ist bereits in der zwölften Auflage erschienen. McKeachie behandelt Probleme wie Diskussionsführung in der Gruppe, Tests, das Korrigieren studentischer Arbeiten oder Projektarbeit. In dieser Tradition sind, etwa auch bezogen auf die naturwissenschaftliche (Labor-)Ausbildung, interessante Arbeiten entstanden,

5 Die Gespräche wurden in den Monaten August bis Oktober 2006 geführt. Den Beteiligten möchte ich an dieser Stelle herzlich danken.

die erfahrungsgesättigt und praxisnah der Optimierung notwendiger Lernprozesse dienen.<sup>6</sup> Die hochschuldidaktischen Zentren der deutschen Universitäten leisten mit ihren Kursen für Dozierende eine vergleichbare Arbeit, die in ihrem Wert noch längst nicht hoch genug geschätzt wird.<sup>7</sup>

Der volle Begriff der Didaktik umfasst aber neben dem Vermittlungsaspekt (Wie soll gelehrt und gelernt werden?) mindestens noch die drei weiteren Aspekte: Was (Inhalte) soll wozu (allgemeine Ziele) gelehrt und gelernt werden, und wie interagieren die am Lehr-/Lernprozess beteiligten Personen?<sup>8</sup> Obwohl eine Hochschuldidaktik für das Fach Philosophie auch hinsichtlich des Vermittlungsaspekts einer Ausarbeitung bedürfte,<sup>9</sup> kommen bei den drei weiteren Aspekten die spezifischen Bedingungen und Traditionen der Philosophie noch viel stärker zum Tragen. Hier werden hochschuldidaktische zu genuin philosophischen Fragen. Was inhaltlich mit welchem Ziel zu lehren sei (dies belegen auch die Eingangszitate), diese Frage gehört schon zur Philosophie, sie ist selbst eine philosophische Frage. Und die Beziehung der beteiligten Personen ist gerade in der Tradition der akademischen Philosophie von einer wiederum der Philosophie selbst zugehörigen Bedeutung, die etwa mit dem Begriff des Meister-Schüler-Verhältnis' bezeichnet ist.

6 Wilbert J. McKeachie, *Teaching Tips. A Guidebook for the Beginning College Teacher*, Lexington 1986; Marvin Druger u.a. (Hg.), *Teaching Tips. Innovations in Undergraduate Science Instruction*, Arlington 2004.

7 Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Habilitationsordnung der Medizinischen Fakultät der Universität Tübingen zur Verbesserung der Lehrqualität eine besondere pädagogisch-didaktische Eignung verlangt. Vgl. Habilitationsordnung der Universität Tübingen für die Medizinische Fakultät (2003), § 7 Nachweis pädagogisch-didaktischer Eignung. Hier heißt es unter anderem: »Der Habilitationsausschuss kann den Nachweis als erbracht ansehen, wenn der Bewerber ein Zertifikat des Kompetenzzentrums für Hochschuldidaktik in Medizin der Medizinischen Fakultät der Universität Tübingen (in Kooperation mit den Medizinischen Fakultäten der Universitäten Freiburg und Ulm) über die »Medizindidaktische Qualifikation I« oder ein gleichwertiges Zertifikat vorlegt«, ebd., 5.

8 Vgl. Ulla Bracht, Artikel »Didaktik, allgemeine«, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 3, Stuttgart 1986, 407 ff.

9 Die schulische Fachdidaktik Philosophie bietet hier schon eine breite Grundlage.

Hochschuldidaktik Philosophie, das heißt gemäß dem hier gemeinten mittleren Weg mehr als (nur) Verbesserung der Lehre. Ausgehend von einem breiten Didaktikbegriff hat die Hochschuldidaktik Philosophie vielmehr die Aufgabe, das Kurrikulum, die Bildungsziele (bezogen auf den Studiengang) und die Organisation der Arbeit mit Studierenden und mit Graduierten zu reflektieren.

## 2. Begründung einer Hochschuldidaktik aus der Philosophie heraus?

Die Eingangszitate zeigen, wie sehr die Antwort auf hochschuldidaktische Fragen in der Philosophie davon abhängen, welche Philosophie man gewissermaßen für wahr hält.

Zunächst zu Kants Forderung des Selber Denkens. Kants aufklärerische Emphase des Philosophieren-Lernens steht für Selbstständigkeit des Urteilsvermögens als Bildungsziel. Als Inhalt und Gegenstand des Studiums kommen entsprechend die Ausarbeitung eigener Gedanken und philosophischer Konzepte in Frage. Ein Blick in die Bildungspläne nicht nur der 70er Jahre zeigt, wie sehr wir im schulischen (Philosophie-) Unterricht dieser Tradition verpflichtet sind.<sup>10</sup> Ziel und Inhalt philosophischer Lehre geben schon bei Kant ein besonderes Schüler-Lehrer-Verhältnis vor: Der Student »soll nicht *Gedanken*, sondern *denken* lernen; man soll ihn nicht *tragen*, sondern *leiten*, wenn man will, daß er in Zukunft von sich selbst zu *gehen* geschickt sein soll«. <sup>11</sup> Nicht tragen, sondern leiten (nämlich zur Selbstständigkeit), das heißt in diesem Kontext, dass die Dozierenden den Studierenden (indirekt aber auch sich selbst) keine Be-

10 Vgl. etwa die Bildungsstandards für das Fach Ethik (Gymnasium) in Baden-Württemberg (2004), wo als eine didaktische Leitlinie genannt wird: »Ausbildung der Fähigkeit zu selbstständigem Denken und der Fähigkeit, dieses im Gespräch zu überprüfen und überprüfen zu lassen«, in: [http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym\\_Eth\\_bs.pdf](http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Eth_bs.pdf), 62.

11 I. Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in den Winterhalbjahren 1765-66*, 908.

quemlichkeit und Passivität in Bezug auf den zu erarbeitenden Stoff durchgehen lassen dürfen.<sup>12</sup>

Eigene Erfahrungen<sup>13</sup> haben mich aber gelehrt, dass philosophische Gespräche (auch über klassisch philosophische Themen) letztlich nicht in der Lage sind, das Philosophieren zu lehren und zu lernen, wenn sie ohne Texte, d.h. ohne den Bezug zu verdichtetem Denken auskommen wollen. Hegel schreibt in dem eingangs zitierten Text sehr kritisch: »Nach der modernen Sucht, besonders der Pädagogik, soll man nicht sowohl in dem Inhalt der Philosophie unterrichtet werden, als daß man ohne Inhalt philosophieren lernen soll; [... aber ...] indem man den Inhalt der Philosophie kennenlernt, lernt man nicht nur das Philosophieren, sondern philosophiert auch schon wirklich.«<sup>14</sup> Ergänzend (und wieder stärker im Sinne Kants) muss man sicher sagen, dass es darauf ankommt, den Gedanken der Klassiker nachzudenken und sich dabei in eine Tiefe ziehen zu lassen, die man aus eigener Kraft nicht erreicht hätte, dass es aber auch gilt, diese gewissermaßen fremde Tiefe zur eigenen zu machen, indem man das neu Gelernte mit den eigenen Fragestellungen konfrontiert. In der Lehre ist in diesem Sinne darauf zu achten, dass die Studierenden eigene Fragestellungen entwickeln und, indem sie sich an der Tradition abarbeiten, diese Fragestellungen vielfach modifizieren, aber nie aufgeben.

Nun zu einer anderen Begründung von Didaktik aus Philosophie selbst heraus, zu Kierkegaards Forderung nach einer wachsenden Selbsterkenntnis beim Philosophiestudium. Kann und soll das Philosophiestudium auch zur Persönlichkeitsbildung beitragen? Die Erwartungen besonders der Studienanfänger sind im Bereich Sinnsuche oder Identitätsentwicklung oft hoch – was folgt, könnte man als Prozess einer Desillusionierung bezeichnen. Erfahren wird hier nicht nur die Schwierigkeit philosophischer Gedanken, sondern mehr noch die

12 Ottfried Höffe verwendete im Gespräch das Bild des Skilehrers: In philosophischen Vorlesungen müsse der Dozent den Studierenden gleichsam etwas vorfahren, das diese nachfahren könnten. Dabei könnten sie aber schon anfangen, kritisch selber zu denken.

13 Etwa in einem Seminar, das ich im WS 1997/98 an der TH Darmstadt unter den Titel »Ins Philosophieren kommen« gestellt hatte.

14 G.W.F. Hegel, *Über den Vortrag der Philosophie an Gymnasien*, 410.

Wissenschaftlichkeit der Philosophie an der Hochschule, vor allem ihre Objektivität und Diszipliniertheit.

Michael Heidelberger berichtete im Interview vom Identitätsbedürfnis vieler Studierender. Dieses sei legitim; der theoretische Zugriff auf die Probleme lasse in der Universitätsphilosophie aber notwendig Eigenes beiseite. Dennoch, so Heidelbergers Erfahrungen, gelinge es manchmal, das ursprüngliche Selbsttherapiebedürfnis zu befriedigen, dies allerdings nur in einem ernüchternden Durchgang durch die »Anstrengung des Begriffs«. Als Philosoph und akademischer Lehrer könne man Studierenden, so Heidelberger, die an bestimmten Fragen oder auch Texten Feuer gefangen haben, mitunter sagen, was sie lesen sollen und auf diese Weise und in diesem Prozess ihnen zu erkennen geben, was sie gewissermaßen eigentlich bewegt. Im Idealfall könne der Studierende auf diese Weise das finden, was man als ein eigenes Projekt bezeichnen kann. Gelingt dies, so möchte ich anfügen, dann kann im Einzelfall Kierkegaards Forderung eingelöst werden, »daß der steigende Grad der Erkenntnis dem Grade der Selbsterkenntnis entspricht, dass das Selbst, je mehr es erkennt, desto mehr sich selbst erkennt«.<sup>15</sup>

Gernot Böhme hat in seiner Einführung in die Philosophie gleichberechtigt neben die Philosophie als Wissenschaft die Philosophie als Weltweisheit sowie die Philosophie als Lebensform gestellt.<sup>16</sup> Hinsichtlich Weltweisheit und Lebensform gibt es durchaus Berührungspunkte zu Kierkegaards Forderung nach einer wachsenden Selbsterkenntnis. In seiner Lehrtätigkeit hat Gernot Böhme immer wieder Versuche unternommen, wenigstens punktuell philosophische Übungen anzubieten, die nicht ausschließlich wissenschaftlich sind, etwa zu Wahrnehmung und Anschauung oder zur Leiberfahrung.<sup>17</sup> Im Interview fragte ich ihn nach seinen Erfahrungen. Gernot Böhme sagte, wenn man überhaupt über philosophische Hochschullehre nachdenke, müsse man auch nach Wegen suchen, die über die Philosophie als Wissenschaft hinausweisen. Allerdings seien die

15 S. Kierkegaard, *Die Krankheit zum Tode*.

16 Gernot Böhme, *Weltweisheit – Lebensform – Wissenschaft. Eine Einführung in die Philosophie*, Frankfurt/M. 1994.

17 In der Übung zur Leiberfahrung (SS 1995 an der TH Darmstadt) wurde unter anderem ein Barfußpfad ausprobiert und in einem Waldsee geschwommen.

von ihm veranstalteten Übungen am Rande dessen gewesen, was man akademisch leisten könne. Aber: »Vielleicht könnte die universitäre Philosophie soweit gehen, dieses Thema als ein Defizit ihrer selbst zu behandeln.« An Klassikern, etwa an der Gestalt des Sokrates, könne aufgezeigt werden, was man an der Universität versäumt, sodass der Einzelne sich herausgefordert fühlt, dies neben der Universität nachzuholen.

Mir geht es in diesem Abschnitt um die Frage, ob und wie eine Hochschuldidaktik Philosophie aus Philosophie selbst heraus (welche jeweils von einem konkret Philosophierenden vertreten wird) begründet werden kann, bzw. welche Probleme mit einem solchen Vorgehen verbunden sind. Zur Veranschaulichung möchte ich die Differenzierung zwischen einer schwachen und einer starken Begründung einer Hochschuldidaktik Philosophie aus Philosophie selbst heraus vorschlagen.

Zunächst zur schwachen Form der Begründung, die ich an einem Beispiel veranschaulichen möchte: Johannes Rohbeck und Ekkehard Martens haben für den schulischen Philosophieunterricht das Konzept der didaktischen Transformation von bestehenden Denkrichtungen der Philosophie (Analytische Philosophie, Konstruktivismus, Phänomenologie, Dialektik, Hermeneutik und Dekonstruktion) in philosophische Methoden des Unterrichts vorgeschlagen.<sup>18</sup> Dabei handelt es sich um das bewusste Einüben philosophischer Methoden, was sicher auch bedeutet, dass man dabei über die philosophischen Denkrichtungen viel lernt, bzw. im Idealfall diese *in actu* selbst philosophierend kennen lernt.

Am Beispiel der Phänomenologie bedeutet dies etwa, im Unterricht »eigene Beobachtungen und Bewusstseinszustände« mitzuteilen oder »Essays über alltägliche Erfahrungen [zu] schreiben und dabei »wesentliche« Merkmale« herauszuarbeiten.<sup>19</sup> Übertragen auf

18 Vgl. Johannes Rohbeck, »Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 22:2 (2000), 82-93. Vgl. auch ders. (Hg.), *Philosophische Denkrichtungen*, Dresden 2001; ders. (Hg.) *Denkstile der Philosophie*, Dresden 2002; Ekkehard Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover 2003.

19 J. Rohbeck, »Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen«, 86.

eine Hochschuldidaktik Philosophie lässt sich sagen: Bei einem solchen pluralistischen Vorgehen liegt der Vorteil sicher in der Vielseitigkeit der Vermittlung und in der Möglichkeit, Grundzüge verschiedener Denkrichtungen durch die bewusste Anwendung ihrer Methode zu erlernen. Die Begründung aus der Philosophie heraus ist aber deshalb schwach, weil sie pluralistisch ist und weil dabei einfach das faktische Vorhandensein einer Denkrichtung für ihre didaktische Transformation verantwortlich ist.

Demgegenüber besteht eine starke Begründung einer Hochschuldidaktik aus Philosophie heraus darin, den Wahrheitsanspruch einer Denkrichtung oder philosophischen Tradition zu teilen und aus dieser Philosophie heraus (indem man ihre genuinen Entdeckungen verlebendigt) zu lehren und dabei (bewusst oder unbewusst) Selbst und Welt im Lichte einer bestimmten Philosophie sichtbar zu machen. Dies geht weit über das Methodische hinaus: es geht nicht um das Wie der Lehre oder des Denkens, sondern darum, welche philosophischen Gegenstände und Probleme zu welchem Zweck durchdacht werden und wie sich dabei Meister und Schüler verhalten – es geht um Inhalte.

Am Beispiel der Phänomenologie etwa würde dies viel mehr bedeuten als das oben genannte Mitteilen eigener Beobachtungen und Bewusstseinszustände. Es würde vielmehr bedeuteten, dass in den aktuellen philosophischen Debatten, z.B. in der Frage der Willensfreiheit oder der menschlichen Würde, bewusst und aus Überzeugung zentrale Entdeckungen der Phänomenologie herausgearbeitet werden, etwa der Aspekt der Unhintergebarkeit der Perspektive der 1. Person oder der Jemeinigkeit (Heidegger). In der Arbeit mit Studierenden könnte das Philosophieren im Namen der Denkrichtung Phänomenologie heißen, diesen »gut phänomenologisch« in bestimmten Fragen oder Hinsichten den Gebrauch einer verobjektivierenden Sprache zu untersagen, bzw. die theoretischen Konstruktionen zu zerstören, in denen sie, ohne dies als störend zu erleben, über philosophische Gegenstände nachdenken. Getreu dem Programm der Phänomenologie und indem er hier bewusst einen Wahrheitsanspruch teilt, könnte der philosophische Lehrer versuchen, den verdeckenden Charakter von Konzeptionen sichtbar zu machen.

Eine solche starke Begründung einer Hochschuldidaktik aus Philosophie heraus gibt bestimmte Antworten auf die Fragen nach dem

Was und dem Wozu des Lernens sowie nach der besonderen Art der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Die Gefahr, die aber gleichzeitig eine philosophische Herausforderung ist, liegt in der Einseitigkeit. Philosophiert ein philosophischer Lehrer aus dem Wahrheitsanspruch einer Denkrichtung heraus, prägt er seine Schüler stark. Zu einem Vorteil kann dieser Nachteil aber dann werden, wenn ein Schüler in eigenständiger philosophischer Arbeit, etwa in Dissertation und Habilitation, sich in ein Verhältnis zum Wahrheitsanspruch jener Philosophie setzt, die ihn geprägt hat und durch die er den Zugang zur Philosophie insgesamt gefunden hat. Dieser Vorteil besteht aber im Grunde nur für die Wenigen, die selbst wissenschaftlich philosophieren. Man kann sicher sagen, dass dieses Modell prägend für die klassische deutsche Universitätsphilosophie war.

Ein solches Modell und Ideal beschrieb auch Michael Heidelberger im Interview. In der philosophischen Lehre gelte es, Persönlichkeiten auszubilden, daher sei, so Heidelberger, das Schüler-Lehrer-Verhältnis viel wichtiger als in anderen Fächern. Schüler und Lehrer sollten sich ganz aufeinander einlassen. Indem jener diesem jahrelang beim Philosophieren gleichsam über die Schulter guckt (auch in der Auseinandersetzung mit dessen Publikationen), lernt er am Modell oder auch am Vorbild. Zu diesem wird er sich irgendwann in ein eigenständiges kritisches Verhältnis setzen.

Es bleibt abzuwarten, ob die Vorteile einer starken Begründung von Hochschuldidaktik aus Philosophie selbst heraus in den gestuften Studiengängen und vor allem für die breite Masse der Studierenden überhaupt noch zum Tragen kommen können. Der eher verschulte Bachelor-Studiengang wird eine andere Hochschuldidaktik Philosophie erfordern. Werden für den Master-Studiengang sowie für die Arbeit mit Graduierten genügend Kapazitäten übrig bleiben, um das klassische Modell weiter aufrecht zu erhalten?

### 3. Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik?

Anders als die beschriebene Begründung einer Hochschuldidaktik aus Philosophie heraus (besonders in ihrer klassischen starken Variante) argumentiert eine eher kompetenzorientierte Haltung. Man be-

geht wohl noch keinen Verrat an klassischen Idealen, wenn man fragt: Was soll jemand können, der einen akademischen Abschluss in Philosophie vorweisen kann, worin soll seine spezifische Kompetenz bestehen? Und welche besonderen Ressourcen könnte die Ausbildung in philosophischem Denken für einen späteren Beruf bieten? Die Potenziale einer Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik lassen sich besser verstehen, wenn man die Differenzierung in disziplinbezogene (z.B. Kanon der Philosophie) und in professionsbezogene Argumente (z.B. mögliche Vorbereitung für einen Beruf) vornimmt. Kompetenzorientierung ist nicht einfach gleichbedeutend mit Professionsorientierung.

Die Frage, was ein examinierter Philosophiestudent können sollte, beantworteten die von mir interviewten Philosophieprofessoren zunächst mit Bezug zur Disziplin Philosophie, d.h. sie nannten klassisch philosophische Kompetenzen.

Ottfried Höffe sprach für einen Philosophiestudenten von dem Ziel, in Grundzügen selbst Philosophieren zu lernen. Dazu brauche es Grundkenntnisse der philosophischen Argumentation sowie möglichst breite Kenntnisse der philosophischen Klassiker (diese reichten aber mindestens von den Vorsokratikern bis Rawls). Jede Verkürzung der Tradition verkürze zugleich das Problembewusstsein und könne im Extrem zu einer uneigenständigen Scholastik führen. Ziel der Auseinandersetzung mit den Klassikern sei es, deren Brisanz zu entfalten. Die Begriffe und Argumente müssten so erarbeitet werden, dass sie zum Sprechen gebracht werden: Was bedeuten sie für Fragen heutiger Politik, Moral (praktische Philosophie) oder Wissenschaft (Erkenntnistheorie)?

Auch Gernot Böhme verwendete die Formulierung des Selbst Philosophieren Lernens und sprach von den Klassikern als dem gemeinsamen Grund des Philosophierens. Daneben sei es aber auch wichtig, die geistige Situation der Zeit zu kennen, in der wir philosophieren, also zu reflektieren, wo man als Denkender in unserer Kultur der Moderne stehe. Zu nennen seien hier ethische Probleme, Probleme des menschlichen Selbstverständnis' sowie die Themen technische Zivilisation und Interkulturalität. Im Bereich der klassischen Ethik gebe es einerseits einen gewissen Fundus von Problemen, daneben gebe es aber aktuelle Fragen, die gerade dadurch zum Problem

werden, dass sie durch den klassischen Fundus nicht abgedeckt seien.

Albert Newen nannte im Gespräch ebenfalls klassisch philosophische Kompetenzen als Bildungsziele. Ein examinierter Philosophiestudent solle vor allem über zwei Kompetenzen verfügen, nämlich über eine logisch-analytische und eine exegetisch-texthermeneutische. So könnten Argumentationen logisch rekonstruiert und gleichzeitig in ihrem originalen sprachlichen Kontext verstanden werden. Beide Kompetenzen dienen dazu, Argumentationen systematisch zu analysieren und schließlich auch eigenständige Argumentationen neu zu entwickeln. Da es immer Diskussionen über einen Kanon zu behandelnder klassischer Schriften gebe, seien, so Newen, die beiden genannten Kompetenzen letztlich als Kriterium für eine gute philosophische Ausbildung besser geeignet als ein bestimmter Kanon (den es dennoch zu vermitteln gelte).

Diese disziplinbezogenen Kompetenzen übertrug Albert Newen im Interview bruchlos in Kompetenzen für die Arbeitswelt. Die genannten Kompetenzen befähigten die Absolventen des Studiengangs Philosophie etwa, neue Inhalte rasch logisch zu durchschauen und dazu klar gegliederte Texte zu verfassen. Ein entsprechendes Berufsfeld sieht Newen in der Vermittlung zwischen Betriebswirtschaft und EDV in größeren Betrieben, bzw. in Unternehmensberatungen, bei der es gilt, betriebswirtschaftliche Aufgaben oder Probleme (eher ganzheitliches Denken) so in die Sprache der EDV (eher logisch-analytisches Denken) zu übersetzen, dass sie für entsprechende Lösungen überhaupt zugänglich werden. So über philosophisch-hochschuldidaktische Fragen zu reflektieren bedeutet meines Erachtens eine Kompetenzorientierung, die nicht in einem verflachten Sinn professionsbezogen ist (und etwa lediglich nach den Wünschen der Wirtschaft fragt), sondern an einem Disziplinbezug festhält, ohne sich aber ganz auf diesen zurückzuziehen.

Für die Vermittlung zwischen Disziplin- und Professionsbezug möchte ich abschließend noch ein eher pragmatisches Beispiel anfügen. Als ich an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd den Studiengang Ethik aufbauen sollte,<sup>20</sup> machte ich mir zunächst

<sup>20</sup> Zum WS 2001/02.

ein Konzept, das allzu unvermittelt aus der Bezugsdisziplin Philosophie heraus gedacht war (Kenntnis der Moralphilosophie im Überblick, dazu einiger Hauptschriften sowie der Angewandten Ethik). Mein Konzept war gleichzeitig zu wenig professionsbezogen, d.h. zu wenig von der Situation der Lehrkraft im Ethikunterricht her gedacht. Vor allem machte ich die Entdeckung, dass es, um es salopp zu sagen, die entsprechenden Studierenden gar nicht gab, die zu einer disziplinbezogenen Ausbildung gepasst hätten, die also in einem eher bildungsbürgerlichen Sinn ein z.B. ideengeschichtliches Interesse mitgebracht hätten. Es kam später dennoch zu einer sinnvollen und befriedigenden Arbeit in Seminaren; dazu war es aber immer wieder notwendig, professionsbezogen die zukünftige Situation der Lehramtsstudierenden in den Mittelpunkt zu stellen, indem etwa die Themen des Bildungsplans Ethik als Ausgangspunkt dienten (z.B. Glück) und von dort aus gefragt wurde, über welches Hintergrundwissen der Lehrende verfügen muss (z.B. Theorien des Glücks), um einerseits eigenständig Lernziele aussuchen zu können und andererseits den Fragen der Schüler gewachsen zu sein.

Bei kompetenzorientierten Überlegungen zu einer Hochschuldidaktik Philosophie kommt es meines Erachtens auf zweierlei an. Zum einen gilt es, das Missverständnis zu vermeiden bzw. dem Vorurteil zu widersprechen, Kompetenzorientierung sei stets (womöglich noch in verflachten Sinn) professionsbezogen. Es scheint eher so zu sein, dass Kompetenzorientierung selbst eine Art Übersetzungsmöglichkeit zwischen Disziplin- und Professionsbezug darstellt und hier noch entwicklungsfähige Potenziale aufweist.

Zum anderen gilt es, im Gegensatz zu einer rein aus einer bestimmten Philosophie heraus begründeten Hochschuldidaktik die Stärken der Kompetenzorientierung zu sehen. Während jene neben den oben erwähnten klassischen Vorteilen vor allem für die Masse der Studierenden stets die Gefahr der Einseitigkeit bedeutet, kann Kompetenzorientierung abstraktere, aber gleichwohl genuin philosophische Bildungsziele (qua Kompetenzen) verfolgen, welche im Durchgang durch verschiedene Philosophien und in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Denkrichtungen erworben werden. Es liegt auf der Hand, dass gerade für die schwierige Aufgabe, einen relativ kurzen und gleichzeitig irgendwie professionsbezogenen Bachelor-Studiengang Philosophie hochschuldidaktisch gut zu organi-

sieren, kompetenzorientierte Überlegungen geeigneter sind als starke Begründungen aus dem Wahrheitsanspruch bestimmter Philosophien heraus.

#### 4. Arbeit mit Graduierten:

##### Lässt sich in der Philosophie nach dem Vorbild naturwissenschaftlicher Arbeitsgruppen arbeiten?

Mit der Einführung von Graduiertenkollegs hat es auch in der Philosophie hochschuldidaktische Neuerungen in der Betreuung von Doktoranden und Habilitanden gegeben. In dieser Hinsicht waren die Einstellungen meiner Interviewpartner gegensätzlich.

Gernot Böhme, der selbst an mehreren Graduiertenkollegs mitgewirkt hat, sah diese durchweg positiv: Da philosophische Probleme selbst interdisziplinär sein müssen, sei die Zusammenführung mit anderen Fächern zu begrüßen.

Michael Heidelberger wies demgegenüber auf die Gefahr hin, dass im Rahmen der Kollegs zu viele Pflichtkurse absolviert werden müssen und so der Schritt ins Eigene erschwert werde. Es gelte, die Verschulung weitestgehend zu verhindern und stattdessen dem alten Ideal zu folgen, wonach auch in einer Gruppe junger Forschender jener Prozess ablaufen könne, der sonst nur in einer langjährigen Lehrer-Schüler-Beziehung gelinge, nämlich das Lernen am Modell.

Auch Ottfried Höffe wies auf die Gefahr hin, dass in Graduiertenkollegs allzu viele gemeinsame Veranstaltungen vorgeschrieben sein können, die letztlich nur von beschränktem Nutzen für die Arbeit des Einzelnen sind. Die besten Doktoranden suchten sich ihre eigenen Themen und ihren eigenen Professor, sie müssten sich mitunter aber aus Finanzierungsgründen Graduiertenkollegs anschließen.

Interessant schien mir schließlich die Frage, ob sich auch in der Philosophie nach dem Vorbild naturwissenschaftlicher Arbeitsgruppen arbeiten lässt. Diese Frage konnte Albert Newen im Gespräch im Grunde bejahen: Auch in der Philosophie ließen sich die Themen auf Teilprojekte herunterbrechen. Newen hält die enge Betreuung für entscheidend. Diese sei etwa dann gegeben, wenn sich eine Arbeits-

gruppe aus vier Mitgliedern mit dem Betreuer wöchentlich drei Stunden treffe und während dieses Treffens den Fortgang der voneinander zwar abgegrenzten, aber miteinander verzahnten Arbeiten bespreche. Zusätzlich werden über Exzerpte einander neue Publikationen vorgestellt. Schon während der Dissertation können so Aufsätze für wissenschaftliche Zeitschriften geschrieben werden, zunächst noch mit der Hilfe des Betreuers, später weitgehend selbstständig. Durch die intensive Zusammenarbeit können wie in den Naturwissenschaften gemeinsame Publikationen verfasst werden. In die Arbeit an der Dissertation fallen zudem noch der Besuch von Konferenzen, auf denen Vorträge gehalten werden, sowie die Organisation kleiner eigener Tagungen.

Typisch geisteswissenschaftlich sei dagegen die Arbeit an fortgeschrittenen Dissertationen: Die Doktoranden legen monatlich einen Abschnitt ihres Werks zur Besprechung vor. Newen ist überzeugt, dass sich das Niveau der einzelnen Teilprojekte in den Arbeitsgruppen durch die enge Verzahnung innerhalb eines gemeinsamen Forschungsparadigmas und in Folge der dichten Betreuung steigern lässt. Newens Praxis der Doktorandenbetreuung zeichnet sich dadurch aus, dass sie keinerlei Berührungängste mit der Tradition empirisch forschender Wissenschaften kennt. Der Arbeitsaufwand für den Betreuer ist sehr hoch, allerdings, so Newen, profitiere der Betreuer auch enorm von der Gruppe.

Wird sich bei einer durch den Bachelor-Studiengang noch zunehmenden Lehrbelastung die intensive Graduiertenarbeit weiter durchführen lassen? Oder wirkt das beschriebene Modell sogar entlastend, indem ein Professor seine eigenen Publikationsprojekte in den Rahmen seiner Arbeitsgruppe stellt?

Michael Heidelberger äußerte im Gespräch die Vermutung, dass es durch die steigende Lehrbelastung nach und nach zu einer Zerteilung der Universität in eine Art College-Bereich und in einen klassischen universitären Bereich kommen könnte. Für den ersteren, so möchte ich hinzufügen, müsste über spezielle Lehr-Professuren mit deutlich höherem Deputat nachgedacht werden. Eine hochschuldidaktische Diskussion berührt sowohl die Frage, was mit welchem Ziel für alle Studierenden der Philosophie gelehrt werden soll als auch, welche Arbeit Doktoranden auf welche Weise tun müssen.

## 5. Zum Sinn einer hochschuldidaktischen Diskussion in der Philosophie

Die Tatsache, dass faktisch in der Philosophie keine öffentliche hochschuldidaktische Diskussion stattfindet, bedeutet nicht, dass nicht im Rahmen verschiedener, etwa organisatorischer Überlegungen von vielen Lehrenden über einschlägige Fragen nachgedacht wird. Eine explizite Auseinandersetzung (öffentlich und im Kollegium) über eine Hochschuldidaktik Philosophie erscheint wünschenswert. Hochschuldidaktik ist keine Bewältigungstechnik und sollte auch nicht als solche verstanden und diffamiert werden. Gleichzeitig geht es aber auch um mehr als etwa nur um die Feststellung des Endes klassischer philosophischer Bildungswege.

Wenn im Sinne eines mittleren Weges das Ziel die Verbesserung der Ausbildung der Studierenden ist und gleichzeitig die Lehre mehr Freude machen soll, dann müssen sich die Dozierenden eines Instituts (möglichst auch Studierende) über die Begründungen verständigen, die hinter der Auswahl von Inhalten und Zielen sowie hinter der Gestaltung von Methoden und Lehr-Lern-Beziehungen stehen. Die begrifflichen Differenzierungen zwischen philosophieorientierten (schwachen oder starken) und kompetenzorientierten (professions- oder disziplinbezogenen) Begründungen einer Hochschuldidaktik Philosophie können bei dieser Diskussion hilfreich sein.

Der Aufbau und die Praxis eines Bachelor-Studiengangs bietet für das Kollegium eines Philosophischen Instituts meines Erachtens die Chance, sich stärker kompetenzorientiert über ein hochschuldidaktisches Profil der eigenen Institution zu verständigen. Dies ist keineswegs gleichbedeutend mit einem (womöglich verflachten) Professionsbezug. Für die Master-Phase und für die Graduiertenarbeit scheint es eher möglich zu sein, das Was, das Wozu und das Wie der Lehre im klassischen Sinn aus einer bestimmten Philosophie heraus zu begründen. Dabei schließt dieser klassische Weg, dies ist mir im Laufe meiner Gespräche mit Philosophieprofessoren klar geworden, moderne Formen der Arbeit mit Doktoranden, die etwa bestimmte Traditionen aus empirisch vorgehenden Arbeitsgruppen übernehmen, keineswegs aus. Beiden Modellen ist vielmehr gemeinsam, dass zwischen Lehrer und Schüler, bzw. in der Arbeitsgruppe

bestimmte Forschungsparadigmen geteilt werden und so intensive, genuin philosophische Lernprozesse in Gang kommen, welche idealerweise in eine kritische Auseinandersetzung führen und junge Wissenschaftler schließlich zu einem eigenen Standpunkt befähigen.

Hochschuldidaktische Überlegungen, gerade wenn sie auch im Zusammenhang mit der Umgestaltung der Hochschulstruktur stehen, können auch brisant sein. So scheint mir, dass die klassische Organisation von Lehre und Forschung, in der alle Professoren gleichermaßen in Forschung, Lehre und Verwaltung aktiv sein müssen, sich nicht als die optimale Organisation einer gestuften Ausbildung mit noch gesteigerten Niveau erweisen könnte. Eine stärkere auch personelle Zweiteilung der Universitätsausbildung im Fach Philosophie (Professuren mit Lehr-, bzw. mit Forschungsschwerpunkt) legt sich meines Erachtens nahe. In jedem Fall werden die Bemühungen um eine Profilbildung in den Hochschulen ein guter Anlass sein, die Frage nach dem Was und dem Wie der philosophischen Lehre von dem falschen Anschein zu befreien, diese sei lediglich von pädagogischer oder methodischer Relevanz.