



## **IMST – Innovationen machen Schulen Top**

Schreiben und Lesen

kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert

Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung



# **SCHREIBEN UND BEWERTEN VON PHILOSOPHISCHEN ESSAYS**

**ID 243**

**Projektleitung: Priv.-Doz. Mag. Dr. Franz Zeder**

**Mag<sup>a</sup>. Barbara Conrad (GIBS Graz)**

**Mag<sup>a</sup>. Sabine Hüttl (Modellschule Graz)**

**Karl-Franzens-Universität Graz**

**GIBS Graz**

**Modellschule Graz**

Leibnitz, im Juni 2011

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>1 AUSGANGSSITUATION UND VORGESCHICHTE</b> .....	<b>4</b>
1.1 Essay-Wettbewerb.....	4
1.2 Teilzentrale kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung.....	4
1.2.1 Vorwissenschaftliche Arbeit.....	5
<b>2 ESSAY-WORKSHOP</b> .....	<b>6</b>
2.1 Themenfindung und Verlaufsplanung.....	6
2.2 Durchführung.....	7
2.3 Rückmeldung und Bewertung.....	7
2.4 Der Workshop-Vormittag.....	9
<b>3 WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG</b> .....	<b>12</b>
3.1 Teilnehmende Beobachtung durch eine Diplomandin.....	12
3.2 Vortrag „Schreiben im Philosophieunterricht?“.....	12
<b>4 WEITERE AKTIVITÄTEN</b> .....	<b>14</b>
4.1 Ermittlung der besten steirischen Essays durch die ARGE-PuP/Steiermark.....	14
4.2 Der österreichische Finalbewerb in Graz vom 10.–13.4.2011.....	15
4.3 Der philosophische Essay als vorwissenschaftliche Arbeit?.....	16
4.4 Universitäres Diskussionsforum: ÖGP.....	17
4.5 Fächerübergreifende Lehrveranstaltungen an der KFUG.....	17
<b>5 SELBSTEVALUIERUNG UND NACHHALTIGKEIT</b> .....	<b>18</b>
5.1 Selbstevaluierung.....	18
5.2 Nachhaltigkeit.....	19
<b>6 LITERATUR</b> .....	<b>20</b>
<b>7 ANHANG</b> .....	<b>23</b>
7.1 Verzeichnis der im Text zitierten Dokumente (D).....	23
7.2 Dokumente.....	23
7.3 Quellen für weitere Materialien.....	49

## ABSTRACT

*Das Projekt befasst sich an der interdisziplinären Schnittstelle zwischen Philosophie und Deutsch mit Fragen des Schreibens und Bewertens von philosophischen Essays, die SchülerInnen der 12. Schulstufe auf freiwilliger Basis verfassen. Die Projekt-SchülerInnen wurden zu einem philosophischen Workshop eingeladen, bei dem sie, nach einer ersten Vor-Phase des literalen Philosophierens, auf der Grundlage des eigenen philosophischen Essays, der von BegutachterInnen schriftlich kommentiert wurde, die schriftlich fixierten Gedanken noch einmal in Gesprächsrunden vertiefen und klären konnten. Langfristiges Ergebnis ist eine Handreichung zur sachgemäßen Bewertung von philosophischen SchülerInnen-Essays in Form eines im Rahmen des Projekts erarbeiteten faktoriellen Bewertungskatalogs.*

Schulstufe: 12. Schulstufe (8. Kl. AHS, 4. JG BHS)

Fächer: Deutsch, Philosophie

Kontaktperson: Priv.-Doz. Mag. Dr. Franz Zeder

Kontaktadresse: [zederf@hotmail.com](mailto:zederf@hotmail.com)

# 1 AUSGANGSSITUATION UND VORGESCHICHTE

*Philosophie muss geschrieben werden.* (Martin Seel)

## 1.1 Essay-Wettbewerb

Die noch nicht zu Ende gedachte schriftliche Form des Philosophierens an österreichischen allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen hat in den letzten Jahren das Thema „literales Philosophieren“ vor allem durch die Notwendigkeit zu einem häufig besprochenen Thema gemacht, beim alljährlichen Essayschreibwettbewerb sich mit dem Problem des Schreibens und Bewertens philosophischer Essays auseinandersetzen zu müssen.

Der Impuls kommt vom jährlich stattfindenden Wettbewerb im philosophischen Essay-schreiben. Dieser schulübergreifende Wettbewerb wurde als Maßnahme der Hochbegabtenförderung installiert, und wird im Sinne der Begabungsförderung seit einigen Jahren von der österreichischen Schülerschaft generell sehr gut angenommen.

Von den inhaltlich wie stilistisch überraschend breit gestreuten Einreichungen zum bundesweiten Wettbewerb im Rahmen der „Internationalen Philosophieolympiade“ (IPO) angestoßen, wurde auf Tagungen der ARGEs der PhilosophielehrerInnen, in Fortbildungsseminaren und innerhalb der Fachgruppen einzelner Schulen immer wieder die Frage der zuverlässigen, validen Textbewertung diskutiert. Das Fehlen wenigstens approximativer Regulative für das Verfassen und Bewerten philosophischer Essays wurde als Manko empfunden, immer wieder meldete die Kollegenschaft der Psychologie-und-Philosophie-LehrerInnen Handlungsbedarf an.

In diesem Kontext entstand im Frühjahr 2010 während einer Besprechung des Fachdidaktikzentrums GEWI der Karl Franzens Universität Graz (KFUG) die Idee zu einem quasi-experimentellen Vorfeld-Workshop mit ausgewählten Schulklassen und einem professionellen Coaching für betreuende bzw. begutachtende LehrerInnen an den Schulen.

Als institutioneller Rahmen für dieses Vorhaben schien das IMST-Themenprogramm „Lesen und Schreiben“ mit seinem Blick auf fächerübergreifendes Arbeiten und dem Schwerpunkt: „Feedback-Kultur zum Reflektieren, Überarbeiten und Kommentieren eigener und fremder Texte“ geradezu prädestiniert, so dass die Einreichung als IMST-Projekt beschlossen wurde.

Kontaktiert wurden in diesem Zusammenhang auch das Organisationsteam für die österreichische „Philosophieolympiade“, das alljährlich einen Wettbewerb im Schreiben philosophischer SchülerInnen-Essays ausrichtet, die ARGE der steirischen PhilosophielehrerInnen und drei steirische AHS.

## 1.2 Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung

Das Projekt beschäftigt sich am Rande durch seine Zielsetzung auch mit Fragen der einheitlich-vergleichbaren Bewertung von schriftlichen Texten im Rahmen der künftigen Reife- und Diplomprüfung, bei der dem Vernehmen nach im Fach Deutsch zum Zwecke der Vergleichbarkeit strukturierten Aufgabenstellungen vor einem längeren, eigenständig verfassten Text der Vorzug gegeben werden könnte.

Am „philosophischen Essay“, den SchülerInnen eigenständig verfassen, sollte gezeigt werden, dass die – gewiss nicht einfache – Bewertung nicht vorstrukturierter längerer Schreib- ergebnisse nicht zwingend einer Bewertungsbeliebigkeit anheimfallen muss. Bereits die bis- herige Praxis der AHS-LehrerInnen, diese Texte nach Bewertungsgesichtspunkten zu sele- ktieren, zeitigte haltbare Ergebnisse.

Im Rahmen des Projekts sollte die Bewertungssicherheit noch erhöht werden, indem ein Bewertungskatalog mit einigen wenigen handhabbaren Kriterien erstellt werden sollte, mit dessen Hilfe ein höheren Grad von Explizitheit und Transparenz erreicht werden könnte (s. [D6](#), S.31f)

Für den Schreibprozess selbst war ein Experte für Fragen der Schreibdidaktik hinzuziehen. Die Wahl fiel zuerst auf Dr. Christian Hofer vom sprachpädagogischen Zentrum der KFUG, dessen schreibdidaktischer Leitfaden eine überzeugende Zusammenfassung moderner Theo- rien und Modelle zur Schreibdidaktik darstellt<sup>1</sup>. Aus terminlichen Gründen kam diese Zu- sammenarbeit jedoch nicht zustande. Beim Herbstworkshop für das eingereichte IMST- Projekt im September 2010 referierte Univ.-Ass. Dr. Jürgen Struger von der Alpe-Adria- Universität Klagenfurt/AECC Deutschdidaktik und wissenschaftlicher Mitarbeiter im TP „Schreiben und Lesen“ zum Thema „Schreibdidaktik“ und konnte bei dieser Gelegenheit als wissenschaftlicher Experte und Referent für unser Projekt gewonnen werden.

### **1.2.1 Vorwissenschaftliche Arbeit**

Bereits in der Planungsphase zeigte sich, dass sich das Anwendungsspektrum des philosophi- schen Schreibens um weitere Kompetenz- bzw. unterrichtliche Praxisfelder erweitern lässt. Dabei stand die Initiative zur Forcierung des philosophischen Essays als einer optionalen Va- riante der so genannten „Vorwissenschaftlichen Arbeit“ (VWA) bei der künftigen teilzentra- len kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung im Vordergrund.

Diese Möglichkeit würde einerseits das Fach Philosophie als schriftliches Wahlfach für diesen obligaten Teil der zukünftigen Reifeprüfung erstmals gegenüber der Psychologie konkurrenz- fähig machen. Sie würde andererseits einen Schreib- und Denkraum anbieten, der nicht sogleich als Einladung zum Download aus dem Internet (womöglich ohne Quellenangabe) aufgefasst wird, sondern als Herausforderung, die eigene Denk- und Urteilskompetenz zu beweisen.

---

<sup>1</sup> Hofer, Christian (2009). Blicke aufs Schreiben, Graz: Universitätsverlag

## 2 ESSAY-WORKSHOP

### 2.1 Themenfindung und Verlaufsplanung

Die WorkshopbetreuerInnen nahmen zunächst die folgenden 5 Essay-Themen in die engere Auswahl:

- 1) „Die Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners.“ (Heinz von Förster) – Gibt es demnach „die Wahrheit“ gar nicht?
- 2) *„Die Frau hat eine Welt: die Liebe. – Der Mann hat eine Liebe: die Welt.“ Gilt der Satz Peter Altenbergs (1859-1919) noch heute? Galt er jemals?*
- 3) „Die Freunde nennen sich aufrichtig; die Feinde sind es.“ – Ist die Behauptung Schopenhauers (1788-1860) der blanke Hohn?
- 4) „Wo ist die Weisheit, die wir im Wissen verloren haben? Wo ist das Wissen, das wir in der Information verloren haben?“ (T.S. Eliot) – Werden wir von den Informationen erschlagen? Macht es überhaupt einen Sinn, zwischen Wissen, Weisheit und Information zu unterscheiden?
- 5) „Verlange nicht, dass die Dinge gehen, wie du es wünschst, sondern wünsche sie so, wie sie gehen, und dein Leben wird ruhig dahin fließen.“ (Epiktet) Soll man demnach alles, was einem im Leben passiert, freudig hinnehmen als sein persönliches Schicksal?

Eines der vier Themen wurde durch einen Pretest ausgeschlossen, bei dem GymnasiastInnen des BRG Leibnitz befragt wurden, welches dieser fünf Themen sie eher *nicht* wählen würden. Das Altenberg-Zitat (2) wurde daraufhin gestrichen.

Im August 2010 planten die drei WorkshopbetreuerInnen in einer informellen Zusammenkunft den Ablauf der SchülerInnengespräche: Es wurde vereinbart, jedes der vier Themen mit den AutorInnen zu besprechen, indem in einem inneren Kreis die EssayistInnen Platz nehmen und die anderen als Beobachter bzw. Mitdiskutanten vorläufig im Hintergrund bleiben würden. Zeder sollte die Themen 1 und 3, Conrad 4, Hüttl 5 moderieren.

## 2.2 Durchführung

Die drei WorkshopbetreuerInnen konfrontierten ihre jeweilige Lerngruppe mit den vier Themen und ließen sie teils in Klausur, teils als Hausarbeit Essays verfassen. Vier Essays aus der *Modellschule* wurden erst später nachgereicht – diese SchülerInnen hatten somit die Möglichkeit, ihre Texte noch länger auszufeilen, allerdings ohne merkbaren Einfluss auf die Qualität der Texte. Jene Texte, die u.U. noch nachbearbeitet wurden, wiesen keinen signifikanten Qualitätsunterschied zu den in Klausur geschriebenen auf.

Die Texte wurden abgesammelt, gelesen, mit einem schriftlichen Kommentar versehen und den VerfasserInnen retourniert.

## 2.3 Rückmeldung und Bewertung

Diese Arbeitsphase bezog sich auf den Teil des IMST-Themenprogramms *Schreiben und Lesen*: „Feedback-Kultur zum Reflektieren, Überarbeiten und Kommentieren eigener und fremder Texte“. Der Kommentar des begutachtenden Lehrers orientierte sich an der verbalschriftlichen Kommunikation nach Art einer vertrauensvollen Briefkorrespondenz.

### *LehrerInnenkommentare*

Es stellte sich heraus, dass ein solches Feedback (das in der Schulpraxis sowohl im Fach Deutsch als auch im Zusammenhang mit schriftlichen Texten im Fach Philosophie und Psychologie den SchülerInnen nach Aussage von KollegInnen eher selten gegeben wird), eine große Herausforderung für die Lehrkraft darstellt, da es

- a) in gedrängter Form die Thesen und Argumente noch einmal in anderen Worten zusammenfassen muss, ohne freilich
- b) ganz darauf zu verzichten, gewisse Bewertungsgesichtspunkte einfließen zu lassen (vgl. D7)

Von der beurteilenden Lehrkraft verlangt ein solcher Kommentar zumindest sichere Kompetenzen auf drei Ebenen, damit das Feedback sich nicht in nichts sagenden Verstärkungsfloskeln („Das hast du gut gemacht!“) und/oder tautologischen Wiederholungen erschöpft („Interessant fand ich deinen Hinweis auf Rousseau“ usw.).

Der Lehrer/Die Lehrerin muss

- a) auf der Ebene der personalen Kompetenzen über das Vermögen der Empathie gegenüber Schülern und ihren Texten verfügen,
- b) auf der Ebene der Sachkompetenz über gesicherte philosophische Grundkenntnisse verfügen, die ihn/sie in die Lage versetzen, das Geschriebene in einen größeren Kontext zu stellen und
- c) methodische Kompetenzen erworben haben, um diese philosophische Ein- und Zuordnung in adäquater Weise den SchreiberInnen rückmelden zu können.

Diese Kompetenzen scheinen in ihrer unterschiedlichen Ausprägung bei den PuP-LehrerInnen substanzieller Teil der jeweils individuellen, lebenslangen Bildungsgeschichte zu sein und sind m.E im Zusammenhang mit Fragen der Lehrerfort- und -weiterbildung in den Blick zu nehmen. Z.B. könnte der fächerübergreifende Ansatz (Deutsch/PuP) in gemeinsa-

men Fortbildungen zu c) den Unterrichtenden beider Fächer zum Vorteil gereichen und auf SchülerInnenebene die Qualität von Texten in beiden Fächern steigern helfen (Denk- und Argumentationsstrategien würden von der Philosophie her bereichert und geübt, die sprachliche und literarisch-ästhetische Seite besonders im Fach Deutsch, beides freilich ineinander verwoben und einander befruchtend).

### *Metakommentare der SchülerInnen*

Von besonderem Interesse waren die Metakommentare der EssayistInnen zu den Kommentaren der LehrerInnen. Von Mag<sup>a</sup>. Hüttl kam in diesem Zusammenhang die informelle Rückmeldung, dass sich einige wenige VerfasserInnen über die bloß globale Beschreibung ihrer Arbeit hinaus konkretere Angaben zu einzelnen Punkten ihrer Argumentation gewünscht hätten.

Der Wunsch zeigt vielleicht das allgemeine Dilemma jeder Schreibdidaktik, die zwischen unter Umständen eher ermutigendem *Laisser-faire* und im schulischen Kontext (vor allem in Zusammenhang mit zu benotenden Schularbeiten) häufig üblichem eher restriktiv-korrigierendem LehrerInnen-Verhalten das richtige Maß finden muss.

Die philosophische Schreibdidaktikerin Martina Dege unterscheidet grundsätzlich zwei philosophische Schreibweisen, die *reflexive*, tentativ „sich annähernde“ und die *unmittelbare*, „spielerisch-assoziative“<sup>2</sup>. In beiden Fällen wird auf eine außengeleitete Lenkung des Schreibprozesses weitgehend verzichtet, die Frage einer möglichen Bewertung im Wettbewerbs-Zusammenhang wird nicht gestellt.

Für die vorbereitende Arbeit in gecoachten Essay-Workshops ist jedoch das Wissen um mögliche unterschiedliche „philosophische Schreibweisen“ unverzichtbare Voraussetzung.

### *Bewertungskriterien*

Da für das Essayschreiben der IPO aber auch die Bewertung der Texte eine wichtige, im Wettbewerb eigentlich sogar die wichtigste Rolle spielt, musste jedoch auch und vor allem diesem Aspekt Rechnung getragen werden.

Es wurde der Versuch einer notenskalierten Bewertung entworfen, der schließlich in einen Katalog von 10 (11) Beurteilungskriterien mündete (D6). Dazu wurde die Hilfe von externen Experten in Anspruch genommen, indem vom Projektleiter ein erster Grobvorschlag an die Mitglieder der steirischen IPO-Bewertungsjury mit der Bitte um Ergänzung und/oder Korrektur übermittelt wurde.

Der Diskussionsprozess wurde in Form eines Mail-Verkehrs unter den Jury-Mitgliedern abgewickelt, schließlich konnte der Aussender einen endgültigen Kriterienkatalog erstellen (D6). Dieser wurde den PuP-LehrerInnen per E-Mail zugestellt. Gedacht war er als zusätzliches Hilfsinstrument und nicht als verbindlicher Beurteilungsraster, der sich punktemäßig aufsummieren ließe. Nach wie vor sollte die Beurteilung des Textes aus einem gesamthaften Eindruck resultieren – der „kriteriengeleiteten Intuition“. Aber es gibt Zweifelsfälle, vor allem, wenn ein Essay in sich sehr unterschiedlich komponiert ist: mit sehr guten Einfällen, dann wieder trivialen Argumenten, kühnen Behauptungen und kurzschlüssigen Folgerungen. Für solche Fälle kann es von Vorteil sein, die Beurteilung auf der Basis einer trennschärferen Analyse des Textes nach verbindlichen Kriterien vorzunehmen.

---

<sup>2</sup> Vgl. Dege, Martina (2002): Der Weg ist das Ziel. Von einer prozessorientierten zu einer dialogischen Schreibdidaktik, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik H. 2/2002, S. 132-139



Das erarbeitete Klassifikationsschema wurde später an andere Adressaten herangetragen, u.a. an die TeilnehmerInnen am Symposium des FDZ der GEWI Graz über „Schreiben und Fachlernen“, an die Jurymitglieder bei der österreichischen Endausscheidung im philosophischen Essayschreiben, der in Graz/Mariatrost stattgefunden hat sowie an die ReferentInnen und ZuhörerInnen in der Sektion „Philosophieunterricht“ beim Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie in Wien. Die einzelnen Faktoren wurden in allen genannten Gruppen und Gremien kritiklos zur Kenntnis genommen, sie provozierten weder Zustimmung- noch Ablehnungsreaktionen.

Für das IMST-Projekt interessanter als der Beurteilungsbogen war der ausführliche schriftliche LehrerInnen-Kommentar, gewiss eine Novität für die SchülerInnen, deren Texte in ihrer Bildungslaufbahn bisher offenbar zumeist nur floskelhaft bewertet werden, ohne dass sich der/die Beurteilende aufgefordert gesehen hätte, in einem ersten Schritt den Gedankengang der/des Schreibenden möglichst sinngemäß zu referieren.

Diese Beschreibungen wurden möglichst bewertungsfrei abgefasst, formale Schreibfehler zur Gänze ignoriert. Dadurch erwartete sich das Projektteam eine maximale Motivation für den „Workshop“, der dann in der Modellschule Graz einen Vormittag lang stattgefunden hat. Die dort unterrichtende PuP-Lehrerin, Frau Mag.<sup>a</sup> Sabine Hüttl, konnte ihrer eigenen Klasse diesen Vormittag nach Rücksprache mit der Direktion für die Philosophie und das Schreiben „freiräumen“, die auswärtigen TeilnehmerInnen wurden für diesen Tag von ihren Schulen freigestellt.

Um einen lebendigen Eindruck von der Arbeit mit den SchülerInnen zu vermitteln und damit Einblick in die SchülerInnen-Ebene zu ermöglichen, folgt eine Beschreibung des Workshop-Vormittags aus Sicht des Projektleiters.

## 2.4 Der Workshop-Vormittag

Der Programmablauf folgte den Punkten der Einladung. Teilgenommen haben in der Hauptsache die SchülerInnen der Philosophie-Wahlpflichtgruppe von Frau Hüttl, für die an diesem Vormittag ohnehin eine stundenplanmäßige Doppelstunde angesetzt war. Von den beiden anderen Schulen, die ebenfalls Essays geschrieben hatten, kamen nur zwei Schüler und eine Schülerin (2 BORG Deutschlandsberg, 1 GIBS Graz). Wieder einmal hatten Schularbeiten und Tests Priorität bekommen vor der Möglichkeit, im Gedankenaustausch über die Schulgrenzen hinweg eine andere Form des „Unterrichts“ kennen zu lernen.

Nach der Begrüßung der teilnehmenden SchülerInnen sollte keine Zeit vergeudet werden, um nicht in der Diskussion ins zeitliche Gedränge zu kommen. Daher wurde auf eine komplexe theoretische Einleitung verzichtet und nur eine Definition der Gattung „Essay“ als ungefährer Schreibrahmen bestimmt. Es wurden folgende, durch Beispiele unterlegte Grundbestimmungen als ausreichend erachtet:

Was ist ein „Essay“?

to essay; essayer – „versuchen“ > ein intellektueller Schreibversuch zu einem anspruchsvollen Thema

Frage: Ist ein Leserbrief ein Essay?

Antwort: Er ist zu kurz.

Was ist demnach ein „philosophischer Essay“?

Ein intellektueller Schreibversuch, der von einem philosophischen Zitat seinen Ausgang nimmt und sowohl in der Argumentationsweise als auch in seinen inhaltlich-gedanklichen Bezügen eine philosophische Referenz intendiert. Das Hauptgewicht liegt somit auf der analytisch-argumentativen Begriffsarbeit. Der endgültige Text sollte eine sprachlich und gedanklich gelungene Manifestation einer persönlichen Stellungnahme sein, die überzeugend argumentiert werden konnte. Er sollte weder eine staubtrockene, gelehrte Abhandlung noch ein sich geschmäckerlich anbietender *philosophical essay* sein.

Der Impetus verdankt sich einer spannenden, auf kontroversielle Meinungen hin angelegten „These“, wie zum Beispiel: „Was ist größer? Der Tod oder die Liebe? Ich sage: Größer als die Liebe ist der Tod.“ (Elke Heidenreichs These bei der Eröffnung der Salzburger Festspiele 2008)

Optional angeboten wurden (für die Weiterarbeit nach dem Workshop) Final-Essays auf [www.philolympics.at](http://www.philolympics.at), wo Siegeressays veröffentlicht, und über [www.zederf.spaces.live.com](http://www.zederf.spaces.live.com) (> Angepasste Liste: Philosophische Schüleressays), wo 3 Essays verglichen und vom Lehrer kommentiert werden. Zusatz-Motivation sollte der Erfahrungsbericht einer Deutschlandsberger Maturantin bieten, die ihre Eindrücke bei der österreichischen Endausscheidung in Bad Ischl im Frühjahr 2010 humorvoll Revue passieren ließ. Ihre gute Laune hatte u.a. darin ihren Grund, dass sie selbst bei der Endausscheidung den respektablen vierten Platz erreicht hatte (vgl. Jahresbericht BORG-Deutschlandsberg 2010).

Die Diskussionsrunde selbst wurde, wie vom Projektteam geplant, mit Nachfragen zur Essay-Kommentierung in Gang gebracht, z.B.: Ist die Zusammenfassung des eigenen Essays korrekt? Oder wurden Aspekte nicht erwähnt, die dem Schreiber/der Schreiberin wichtig waren? Fällt mir jetzt etwas Neues ein, nachdem ich diesen oder jenen Gedanken aus einem anderen Essay als bestechenden Einfall kennengelernt habe?

Zu beobachten war, dass das Bedürfnis der SchülerInnen, den eigenen Essay noch einmal einer grundlegenden Kritik auszusetzen bzw. ihn zu verteidigen „so, wie er ist“, gering war. Es wurde rasch dazu übergegangen, zu diskutieren, welches Argument zugkräftiger sei, welche Begründungen man noch anführen könnte, wo eine Behauptung nicht durchzuhalten ist, usw. Diese assoziativen Argumentationsketten eröffneten einen weiter als die schriftlichen Essays reichenden Diskussionsraum (Stichworte, Standpunkte und Argumentationslinien dieser Diskussionen sind unter der in den „Materialien“ angegebenen Adresse nachzulesen).

Anschließend wurde von den Projektbetreuern der philosophische Hintergrund aufgerollt, vor dem man das Zitat zu sehen hätte. Diese fachliche Referenz war keine Bedingung für den Essay selbst gewesen, andernfalls hätte der Verfasser/die Verfasserin nahezu ein/e professionelle/r Philosoph/in sein müssen. Jede/r darf über einen Ausspruch Schopenhauers schreiben, ohne dessen Philosophie zu kennen, so der Grundsatz im Workshop. Trotzdem sollte den teilnehmenden Schüler/innen auch auf der Ebene der Sachkompetenz und des Wissens im Sinne der Nachhaltigkeit einiges geboten werden.

Für die „wissenschaftliche“ Abrundung bezogen auf das Schreiben – und damit für eine Vertiefung des fächerverbindenden Aspekts Deutsch/Philosophie – sorgte abschließend der Klagenfurter Germanist Jürgen Struger mit seinem Referat, in dem er das Verfassen von Essays

vom Entstehungsprozess und von der Handhabung charakteristischer Sprach- und Argumentationsstrategien her beleuchtete.

## **3 WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG**

### **3.1 Teilnehmende Beobachtung durch eine Diplomandin**

#### *Problemaufsatz – philosophischer Essay*

Eine von mir betreute und erst im Entstehen begriffene Diplomarbeit zur Erlangung der Lehramtsbefähigung für das Fach „Deutsch“ und „Psychologie/Philosophie“ forscht über das Thema *Philosophisches Schreiben im Deutschunterricht*. Die Diplomandin, Frau stud. phil. Saida Lipp-Haring, bekam die Gelegenheit, das IMST-Projekt in allen Phasen zu begleiten, sowohl als Beobachtende als auch in aktiven Rollen.

Ihr am Workshop und bei der Finalentscheidung an die VerfasserInnen der philosophischen Essays ausgegebener Fragebogen (vgl. „Materialien“, S. XX) ermittelte u.a., dass die Hälfte der SchreiberInnen die vorgegebenen Themen als verschieden von den Themen eines Deutsch-„Problemaufsatzes“ empfunden hat.

An diesem Differenzpunkt wird die Diplomarbeit u.a. ansetzen, um zu eruieren, ob sich eine „philosophische Schreibweise“ identifizieren lässt, durch deren „Import“ in den Deutschunterricht sich das Spektrum der Schreibmöglichkeiten erweitern ließe und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang der Themenstellung zukommt.

Zusätzlich finden Gesichtspunkte des essayistischen Philosophierens in die Arbeit Eingang, die ebenfalls eine interdisziplinäre Klammer bilden für den wechselseitigen Transport philosophischer und literarischer Textformen in den Philosophie- bzw. den Deutschunterricht.

Dieser thematische Schwerpunkt ist akkordiert mit einer von der Diplomandin besuchten LV im WS 2010/11 an der KFUG („Philosophie via Literatur“) und steht im Zusammenhang mit dem Referatthema am Kongress der österreichischen Philosophie im Juni 2011 über fächerübergreifende Aspekte im Philosophieunterricht, das der Projektleiter in Fortsetzung einer in Philosophenkreisen kontrovers geführten Debatte auch auf einer fachdidaktischen Ebene ansprechen möchte.

### **3.2 Vortrag: „Schreiben im Philosophieunterricht?“**

Der Vortrag „Gehört das Schreiben zum Philosophieren im Philosophieunterricht?“ im Rahmen des Symposiums über „Schreiben und Fachlernen“ im WS 2010 an der KFUGraz stellte den Gesichtspunkt einer möglichst transparenten und schreibhilfreichen Kommentierung eines philosophischen Schüleressays in den Vordergrund. Es wurde, entsprechend den Vorgaben des Symposiumsthemas und in Übereinstimmung mit dem IMST-Themenprogramm, nachgeprüft, ob das Schreiben ein integraler Bestandteil des Philosophieunterrichts sein sollte, und die Antwort gegeben, dass in der aktuellen Schule Schreibakte nicht nur auf Schüler- sondern auch auf LehrerInnenebene forciert werden könnten, ja müssten. Den BegutachterInnen von SchülerInnenarbeiten sei vermehrt die Pflicht aufzuerlegen, ein konstruktives schriftliches Feedback zu den im Rahmen des Unterrichts verfassten Texten zu schreiben.

Die Bewertung der Essays stand bei diesem Referat bewusst im Hintergrund, dieser Aspekt wurde marginalisiert, indem den ZuhörerInnen der zuvor erarbeitete Bewertungsraster erst am Schluss in einer visuellen Übersicht kommentarlos präsentiert wurde. Ebenso kein Thema war ein ausgefeiltes handwerkliches Procedere für das schriftliche Philosophieren, weil für das Schreiben philosophischer Essays die These einiges Gewicht besitzt, die dann auch in der anschließenden Diskussion geäußert wurde, dass Schreibanleitungen sich u.U. sogar als kontraproduktiv erweisen können für einen originellen und unbelasteten Schreibfluss.

## 4 WEITERE AKTIVITÄTEN

### 4.1 Ermittlung der besten steirischen Essays durch die ARGE-PuP/Steiermark

Am 16.2.2011 kam die steirische Jury für die Bewertung der Schüleressays für das Schuljahr 2010/11 zusammen, um die Finaltexte zu prämiieren. Die an den Schulen geschriebenen Essays waren zuvor von den PuP-LehrerInnen noch an der Schule vorselektiert und sodann über die ARGE der PhilosophielehrerInnen (Verteiler Dr. Gerhard Prade) an weitere fünf Jurymitglieder weitergeschickt worden (vgl. D8, Siegertext und Text der Zweitplatzierten).

Die Jurysitzung fand am Tag der Prämierung statt. Während der Beratungen der JurorInnen moderierten steirische AHS-LehrerInnen vier Diskussionsgruppen zu jeweils einem der vier Essay-Themen. Die Bewertung der Essays bediente sich nur punktuell und okkasionell der erarbeiteten Kriterienliste. Nach wie vor war der intuitive persönliche Eindruck wichtiger, der die Arbeiten in drei Bewertungskategorien einordnete („Sehr gut“, „Gut“, „Durchschnittlich“). Für das IMST-Projekt hatte dieser Final-Entscheid aber auch insofern Bedeutung, als neben dem Versuch, die Bewertungskriterien in die Entscheidung einfließen zu lassen, auch die schriftliche Kommentierung jener Essays ins Spiel gebracht wurde, die von der ARGE dem Projektleiter übergeben worden waren (vgl. D7). Teilweise wurden diese schriftlichen Feedbacks den EssayistInnen, die dies wünschten, nach der Preisverteilung persönlich überreicht.

Den Siegertext verfasste Andreas Wintersperger vom BG/BRG&MG Dreihackengasse (sein Text findet sich unter D8, S. 39). Interessant erscheinen die unterschiedlichen Essaytypen, nach denen die beiden am besten bewerteten Essays verfasst worden waren. Während der spätere Siegertext durch ein ausgefeiltes ästhetisch- literarisches Design positiv aufgefallen war, verfuhr die knapp unterlegene Autorin (vgl. D8) in ihrer Argumentation systematischer und insgesamt näher an klassischen Positionen der Philosophie. Die Jury einigte sich schließlich darauf, das offensichtliche kreative Schreibpotential, die stilistische Wendigkeit und die sehr persönliche Sichtweise auf das vorgegebene Zitat von Dawkins des Schülers höher zu bewerten als den stark referierenden Bezug zu klassischen moralphilosophischen Positionen der Schülerin. *Pro futuro* wecke der Verfasser des „literarischeren“ Essays die Erwartung, dass er in einer Klausursituation, also ohne Zugriffsmöglichkeit auf virtuelle oder andere Wissenskompendien, besser abschneiden würde als seine Kollegin, so die die letztlich entscheidende Argumentation in der Jurysitzung.

Dieser Diskussionspunkt machte sowohl die anwesende Diplomandin Lipp-Haring hellhörig für ihre Definitionsbemühungen um einen „philosophischen Schreibstil im Deutschunterricht“ als auch den Projektleiter selbst, der sich für sein Referat beim 9. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie vornahm, diesen Aspekt genauer zu beleuchten (s. „Endgültiges Abstract“ für ein Referat beim 9. Kongress der ÖGP/Sektion „Philosophieunterricht“ im Anhang).

Der Essay-Bewerb war mit dem Landesentscheid nicht beendet. Die vier Bestplatzierten bekamen Gelegenheit, bei der bundesweiten Entscheidung in Graz/Mariatrost dabei zu sein, zu der 25 SchülerInnen aus ganz Österreich eingeladen wurden, mit der weiteren möglichen Etappe der Teilnahme am internationalen Essay-Finale, das diesmal in Österreich stattfand

(IPO-Organisationsteam: Franz Pöll, Karl Popper Schule, Wien; Barbara Conrad, GIBS Graz; Gerhard Prade, BRG Kapfenberg).

Über 40 TeilnehmerInnen aus europäischen und außereuropäischen Ländern trafen sich schließlich in Wien, um in einem auf Englisch oder einer anderen Zweit- oder Dritt-Sprache geschriebenen Essay sich mit den verschiedenen LandessiegerInnen zu messen mit dem Ziel, IPO-Gesamtsieger zu werden. Näheres ist der Homepage der IPO zu entnehmen: [www.ipo2011.at](http://www.ipo2011.at)

## **4.2 Der österreichische Finalbewerb in Graz vom 10. – 13.4.2011**

Der österreichische Finalbewerb fand vom 10.4. bis 13.4.2011 im Bildungshaus Mariatrost in Graz statt. Ausgerichtet vom IPO-Organisationsteam, waren die Tage mit dem Schreiben der Essays und mit Workshops, die von namhaften österreichischen Philosophen geleitet wurden (Esterbauer, Hrachovec, Strasser), ausgefüllt.

Für das Projekt interessant war die Ermittlung der Bestplatzierten (1.-11. Platz), diese wurden anschließend eingeladen, an der Internationalen IPO in Wien teilzunehmen und konnten sich dem internationalen Vergleich stellen, was die „Brauchbarkeit“ des entwickelten Kriterienkatalogs zeigen könnte.

Am Tag der Jury, dem 12.4., wurden in einer Vorrunde die besten 13 ausgewählt, die Finalrunde ermittelte dann die endgültige Reihung. Die anwesenden Kolleginnen und Kollegen durften in einer Still-Lese-Phase und nach einem informellen Austausch in einer Dreiergruppe, die nicht zwingend ein einheitliches Ergebnis erbringen musste, „intuitiv“ entscheiden, ohne ihre Punkte begründen zu müssen.

Ich selbst suchte als Teilnehmer der Jury in den diversen Gruppendiskussionen meine Entscheidung auf den Kriterienkatalog zu stützen, der im Verlauf des IMST-Projekts entwickelt worden war.

Allgemein kam es zu keinen knappen Entscheidungen, die eine ausführliche Diskussion nötig gemacht hätten. Und dies trotz der wiederholt zu beobachtenden Tatsache, dass mindestens die Hälfte der Texte von so hoher Qualität war, dass LehrerInnen der Jury bereit waren zuzugeben, „dass sie selbst als PhilosophielehrerInnen gegen die Verve und das komplexe argumentative Niveau dieser Schülertexte wohl deutlich abfallen würden“, so ein Jurymitglied.

Da die SchülerInnen im Wettbewerb an keine Vorgaben gebunden wurden, stützt dieser Befund die auch während des IMST-Projekts befolgte Maxime, die essayschreibenden SchülerInnen nicht allzu sehr an das Gängelband von detaillierten Schreibinstruktionen zu nehmen.

Die drei Erstplatzierten sowie die weiteren Ränge standen nach einer zweiten Leserunde aufgrund einer die Einzelplatzierungen aufsummierenden Reihung zweifelsfrei fest (der Siegertext sowie weitere Berichte sind auf [www.philolympics.at](http://www.philolympics.at) zu finden). Bei der Preisverleihung am Schlußtag, bei der auch LSI<sup>in</sup> HR<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Marlies Liebscher, anwesend war, las die Siegerin ihren Text allen TeilnehmerInnen dieses Finalbewerbs vor. Sie erhielt so wie die anderen einen Buchpreis und darüberhinaus ein Ticket für die Teilnahme am „Philosophicum Lech“, das Univ.-Prof. Dr. Konrad Paul Liessmann (Uni Wien) als Leiter dieses Symposiums zur Verfügung stellte.

### 4.3 Der philosophische Essay als vorwissenschaftliche Arbeit?

Im Rahmen des IMST-Projekts wurde ein erster Versuch unternommen, den „philosophischen Schüleressay“ als Option für die künftige teilzentrale, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung in Diskussion zu bringen, und zwar als „Vorwissenschaftliche Arbeit“.

Die Überlegung entstand während einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft der steirischen PuP-Lehrer, bei der allgemein bedauert wurde, dass das Fach „Philosophie“ in der 8. Klasse für die schriftliche Vorprüfung nicht in Betracht kommt, da bei der Meldung zu dieser Arbeit in der 7. Klasse – derzeit gibt es (mit anderen Bedingungen als den für die Zukunft geplanten) eine „Fachbereichsarbeit“, bald wird es eine „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA) für alle sein – die SchülerInnen den Gegenstand „Philosophie“ als Teil des Faches „Psychologie und Philosophie“, der laut Lehrplan erst in der 8. Klasse AHS Unterrichtsgegenstand ist, noch gar nicht kennen.

Allein aus diesem Grund gibt es seit je eine krasse Asymmetrie zwischen den beiden Fächern. Einem regelrechten Boom von Arbeiten auf dem Gebiet der Psychologie stehen alljährlich nur wenige Philosophie-Arbeiten gegenüber. Einen Ausweg könnte die Verwendung des sogenannten „philosophischen Essays“ für die VWA bieten, mit dem nicht zu unterschätzenden weiteren Vorteil, dass diese „halbwissenschaftlichen“ und für alle MaturantInnen verpflichteten Arbeiten nicht durchgängig aus Fremdquellen kompilierte „Facharbeiten“ zu sein brauchen, sondern dass diese Prüfungsform auch mindestens ein Format im Angebot hätte, das es intellektuell ambitionierten SchülerInnen ermöglicht, vorrangig die eigene Urteils- und Denkkraft einbringen zu können.

Der Umstand, dass der steirische Siegertext des heurigen Wettbewerbs von einem Schüler der 7. Klasse verfasst worden ist, legitimiert dieses Vorhaben insofern, als er das denkbare Gegenargument von „mangelnder intellektueller Reife“ von SchülerInnen der 11. Schulstufe entkräftet, denn natürlich müssten die SchülerInnen der vorletzten Schulstufe die Adressaten eines solchen VWA-philosophischen Essays sein.

Eines der Probleme würde der geforderte „vorwissenschaftliche“ Status dieser Essays sein, der die Vorbereitung auf einen Bildungsgang an Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen nachweisen soll. Daher dürfte sich dieser VWA-Essay nicht allein in den Bahnen einer persönlichen Argumentation bewegen, sondern es wären geläufige philosophische Theorien als Bezugspunkte des eigenen Philosophierens heranzuziehen und methodisch abgesicherte Verfahrensweisen des Denkens wenigstens ansatzweise einzuüben.

Allerdings würde man die Philosophie in der Schule in diesem Punkt anders zu betrachten haben als die streng systematische, „wissenschaftliche“ Philosophie. Ein weiter gefasster Philosophiebegriff käme in Betracht, nach dem Vorbild von Denkern, die ihre Thesen eher nicht systematisch entfalten, sondern tentativ-essayistisch und in einer größeren Varianz von unterschiedlichen Stilen und Sprechweisen (Montaigne, Nietzsche, Sloterdijk u.a.m.)

Der in den „Dokumenten“ abgedruckte Vorschlag<sup>3</sup> versucht eine erste Klärung der Bedingungen eines VWA-Essays. Er erging bisher an das Komitee der IPO und an die Bundes-ARGE

---

<sup>3</sup> Der Vorschlag findet sich vollständig unter D11.



der österreichischen PhilosophielehrerInnen. Der Sprecher dieser Bundes-ARGE leitete den Text an eine Vorarlberger Projektgruppe und an eine Ansprechperson im bm:ukk weiter. Das Papier wurde aber auch in der Sektion „Philosophieunterricht“ beim 9. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie den anwesenden FachdidaktikerInnen aus Österreich, Deutschland und Südtirol ausgehändigt und in einer kurzen Diskussion als erwägenswerte Option, die wohl gleichfalls den Philosophieunterricht aufwerten könnte, gutgeheißen.

Am Rande einer interfakultären Tagung über „Kompetenzen“ an der Universität Graz ergab sich für mich die Möglichkeit, die Frage, ob der „philosophische Essay“ als VWA gewertet werden könne, im Anschluss an ein Referat zur wissenschaftlichen Schreibdidaktik von Helmut Feilke (Uni Gießen) zu besprechen, der sein Forscher-Interesse an einer gattungsspezifischen Klärung erkennen ließ sowie eine „bildungspolitischen Anerkennung“ der Verdienste dieser besonderen Textsorte begrüßen würde.

#### **4.4 Universitäres Diskussionsforum: ÖGP**

*Teilnahme am 9. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie (ÖGP) zum Thema „Grenzen (über)denken“*

Im Rahmen der Sektion „Philosophieunterricht“ beim heurigen Kongress der ÖGP konnte der Projektleiter auch seine IMST-Erfahrungen in sein Referat (vgl. Anhang) einfließen lassen. Ausgehend von der Tatsache, dass die (skeptische) Subjektivierung der Wahrheit in dem Philosophen und Essayisten Montaigne einen Höhepunkt erreichte, sollte das Verhältnis zwischen Essay und Skepsis bzw. zwischen einem essayistischen gegenüber einem systematischen Philosophieunterricht diskutiert werden (vgl. Zeder: Skeptische Philosophiedidaktik, 2008). Dies würde zur Folge haben, dass, auch im Sinne einer Philosophie-Literatur-Fächerübergreifung, literaturaffine AutorInnen im Unterricht breiteren Raum einnehmen sollten als die rein fachphilosophischen Texte (vgl. LV 501.330, Seminar, Zeder: „Philosophie via Literatur“, WS 2010/11, KFUG).

#### **4.5 Fächerübergreifende Lehrveranstaltungen an der KFUG**

Der Impuls, mögliche Synergien der Lehramtsfächer Deutsch und Philosophie zu erkunden, steht in Verbindung mit dem FDZ der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Uni Graz, das unter anderem die Abhaltung von fächerübergreifenden Lehrveranstaltungen forcieren möchte.

Die Karl-Franzens-Universität Graz reagiert damit u.a. auf den Trend, die Fachdidaktiken auf einer gemeinsamen Plattform zu bündeln und ihre Fragen auch interdisziplinär zu diskutieren, nicht zuletzt, um durch gemeinsames Auftreten auch die Fachdidaktiken in der bildungspolitischen Landschaft zu positionieren bzw. ihre Sache wirksam zu vertreten. Derzeit sind Fragen der Abgrenzung virulent im Grenzbereich Philosophie-Literatur, Philosophie-Naturwissenschaft und, am prekärsten, im Verhältnis zwischen Religion und Philosophie.

Dass es im Sinne der Effizienz von schreibdidaktischen Bemühungen und für SchülerInnen persönlich wertvoll ist, wenn die Deutsch und Philosophie Unterrichtenden enger als bisher oft üblich zusammenarbeiten, und sei es sporadisch bei der Vorbereitung von Wettbewerben („Philosophieolympiade“, „Redewettbewerb“), steht auch für mich als Skeptiker außer Zweifel.

## 5 ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNGEN ZU SELBSTEVALUIERUNG UND NACHHALTIGKEIT

Das Projekt „Philosophievormittag“ an Schulen war ein Pilotprojekt, das Anerkennung gefunden hat, und zwar nicht nur von Seiten der aktiven PuP-LehrerInnen, sondern auch von der Seite einer anwesenden Deutschprofessorin, die sich nun eine langfristige fächerübergreifende Kooperation für die Forcierung von Themenstellungen nach dem Modell des „philosophischen Essays“ wünscht.

Auch die Bewertung durch die teilnehmenden SchülerInnen, ermittelt durch einen Fragebogen, war positiv (SchülerInnen-Fragebogen von Saida Lipp-Haring).

### 5.1 Selbstevaluierung

Kurzfristig nicht erreicht wurde das Ziel, den erarbeiteten Kriterienkatalog als verbindliche Handreichung für die Bewertung von philosophischen Essays zu etablieren. Das Kriterien-schema fand bislang Beachtung nur als Denk- und Bewertungsanstoß für einzelne Jurorinnen und Juroren der steirischen Jury.

Die Praxis, philosophische SchülerInnenessays nach wie vor eher „intuitiv“ zu bewerten, wurde auch beim Endbewerb zum „philosophischen Essayschreiben“ vom 10. – 13.4.2011 in Mariatrost bei Graz beibehalten. (Unter den 25 FinalistInnen befand sich keiner der 20 TeilnehmerInnen des Workshops, von denen allerdings auch nur zwei am IPO-Essaywettbewerb auf Landesebene teilgenommen hatten<sup>4</sup>).

Das „philosophische Schreiben“ auf einer breiten Basis in die Diskussion zu bringen, gelang allein durch den erfolgreichen Verlauf des geplanten schulübergreifenden Workshops und durch die Information und Reflexion über Textbewertungskriterien bei einem international besetzten Symposium zum Thema „Schreiben und Fachlernen“, das vom Fachdidaktikzentrum (FDZ) der Geisteswissenschaftlichen Fakultät am 2.12.2010 an der Universität Graz veranstaltet wurde.

Im Rahmen von Vortrag und Diskussion in der Sektion „Philosophieunterricht“ beim 9. Kongress der österreichischen Gesellschaft für Philosophie konnte ein weiteres Mal der Essaywettbewerb mit seinen Chancen und Problemen einem Fachpublikum näher gebracht werden.

Da das Projekt nicht auf Aspekte der individuellen Lernförderung zielte, sondern nur auf eine bessere Transparenz in einem Segment der (intellektuellen) Begabungsförderung, leistete es, rückblickend betrachtet, einen geringfügigen Beitrag zur Popularisierung eines Schreibwettbewerbs für SchülerInnen der AHS und trug dazu bei, die Bewertungskriterien dieses Wettbewerbs durchschaubarer zu machen.

---

<sup>4</sup> Ohnehin hatten wir niemals einen Zusammenhang zwischen den beiden Schulereignissen anvisiert, der vormittägliche Workshop war in diesem Sinn keine Trainingseinheit für das Schreiben von philosophischen Essays, sondern diente der Erprobung eines Modells literal-dialogischen Philosophierens sowie der vorläufigen Validierung des groben Bewertungsrasters „für Notfälle“.

## 5.2 Nachhaltigkeit

Zweifellos könnte ein größerer Nachhaltigkeitseffekt durch eine Wiederholung des schulübergreifenden Workshops erzielt werden. Dabei ließe sich die Schreib-Vorphase für den IPO-Wettbewerb professionalisieren durch Experten der Schreibdidaktik. Diese könnten sich instruktiv einbringen, um in den Texten der SchülerInnen Schreibstrukturierungen und Schreibübungen anzuregen nach dem bekannten Methodensetting mit Freewriting, Rewriting, meditativem Schreiben usw.

Auf dieser Grundlage sollte sich dann auch die persönliche Erfolgsbilanz der jungen Essay-schreiberInnen verbessern, ohne ihre kreativen Freiheiten durch ein ausgefeiltes handwerkliches Schreib-Organon zu behindern. Aufschlüsse und Erkenntnisse lassen sich noch erwarten von den Ergebnissen einer Diplomarbeit am Philosophischen Institut der Uni Graz, die von den einzelnen Veranstaltungsteilen dieses IMST-Projekts profitieren konnte (Die Arbeit konnte bis zum Projektende noch nicht fertiggestellt werden. Sie kann für Herbst 2011 erwartet werden und wird dann sowohl im Prüfungsdekanat der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der KFUG als auch in der Institutsbibliothek des Philosophischen Instituts der KFUG gedruckt aufliegen. Eine elektronische Version kann von der Diplomandin Saida Lipp-Haring erfragt werden).

Die nach wie vor aktuelle Frage, den philosophischen Schüleressay für die so genannte VWA („Vorwissenschaftliche Arbeit“) zu öffnen, wird bislang nur vom Betreiber dieses IMST-Projekts offensiv ins Spiel gebracht. Die institutionelle Unterstützung ist bisher trotz zahlreicher informeller Zustimmungsgreaktionen ausgeblieben. Der unter dem Stichwort *Der philosophische Essay als vorwissenschaftliche Arbeit?* bereits genannte Helmuth Feilke könnte eventuell ein Gutachten darüber abgeben, ob der philosophische Essay soweit über wissenschaftszentrierte und rationalitätsorientierte Forschungs- und Schreibstrategien verfügt, dass er jederzeit für eine solche immerhin nur „vorwissenschaftliche“ Arbeit in Frage käme. Ihn dafür zu gewinnen, wird noch in einer der Sitzungen des FDZ der GEWI Graz zu besprechen sein. Eine zugesagte Rückmeldung von Seiten einer vom bm:ukk eingerichteten Arbeitsgruppe zur endgültigen Regelung der VWA ist ebenfalls noch ausständig.

Die angedachte Möglichkeit, den „Philosophievormittag“ mit anderen SchülerInnengruppen zu wiederholen, wird nicht nur vom Interesse der SchülerInnen und der sie betreuenden LehrerInnen abhängen, sondern auch von der Möglichkeit, wenigstens die Grundkosten (Fahrersatz, ReferentInnenentschädigung) refundiert zu bekommen. Bislang ist noch kein Geldgeber, der die IMST-Beteiligung übernehmen könnte, in Aussicht. Mag. Franz Pöll von der IPO wird auf seiner Homepage [philolympics.at](http://philolympics.at) über den Workshop berichten, Dr. Gerhard Prade von der ARGE der steirischen PhilosophielehrerInnen eine etwaige Bewerbung unterstützen.

Bereits jetzt kann der „Katalog der Bewertungsfaktoren“ ([D6](#)) als nützliches zusätzliches Instrument der Essaybeurteilung diesem IMST-Projekt entnommen werden, um die Bewertungsprozeduren bei der alljährlichen IPO zu erleichtern. Und dass eventuell auch über die Plattform von IMST einige Ideen dieses Projekts konserviert bzw. weitergegeben werden, bleibt die abschließende Hoffnung des Projektbetreibers.

## 6 LITERATUR

Esterl, Ursula(2007)(G.). Kultur des Schreibens. Innsbruck: Studien Verlag 2007 (= ide. Informationen zur Deutschdidaktik, H. 1/2007)

Dege, Martina (2002). Der Weg ist das Ziel. Von einer prozessorientierten zu einer dialogischen Schreibdidaktik, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik H. 2/2002, S. 132-139

Hofer, Christian (2009). Blicke aufs Schreiben, Graz: Universitätsverlag.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2007). Auf dem Weg zur *Literalen Didaktik*, in: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg, Hrsg. (2007), Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung, Tübingen: Narr, S. 207-222.

Zeder, Franz (2008). Können Schüler philosophische Essays schreiben? In: Analysen, Argumente, Ansätze. Beiträge zum 8. Kongress der ÖGP in Graz, hrsg. von M. Fürst, W.L. Gombocz, Chr. Hiebaum, Frankfurt/Lancaster: Ontos 2008, S. 497-504.

Zeder, Franz (2008): Skeptische Philosophiedidaktik (Habilitationsschrift, Graz)

"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit (=jede digitale Information, z.B. Texte, Bilder, Audio- und Video Dateien, PDFs etc.) selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird. Diese Erklärung gilt auch für die Kurzfassung dieses Berichts, sowie eventuell vorhandene Anhänge."

# ANHANG

## FOTOS

Fotos vom Workshop sind auf der Homepage der Modellschule Graz gespeichert ([www.modellschule.at](http://www.modellschule.at)). Ein Foto dieser Serie wurde auf den Flyer (s. „Dokumente“) importiert.

## Verzeichnis der DOKUMENTE (D), auf die im Bericht Bezug genommen wird:

D1	Philosophievormittag 16.11.2010 – Einladung und Programm.....	21
D2	Die Statistik der Themen-Wahl.....	22
D3	Kommentar zu den Workshop-Essays, Oktober 2010.....	23
D4	Textentwurf für den Jahresbericht der Modellschule Graz über den Philosophie-Workshop.....	29
D5	Präsentation des Ablaufs und der Ergebnisse des Workshops auf der Fachkoordinatoren-Tagung der steirischen LehrerInnen für PuP, 18.1.2011.....	31
D6	Katalog der Bewertungsfaktoren.....	31
D7	Anwendung des Katalogs der Bewertungsfaktoren für das Kommentieren der philosophischen Schüleressays für den IPO-Bewerb 2011.....	33
D8	Siegertext und Text der Zweitplatzierten beim steirischen IPO-Wettbewerb 2011....	38
D9	Die Themen für den Bundeswettbewerb in Graz, 11. April 2011 .....	44
D10	Abstract für ein Referat beim 9. Kongress der ÖGP/Sektion „Philosophieunterricht“	45
D11	Vorschlagspapier zur Etablierung des philosophischen Essays als VWA.....	45

## **D1 Einladung und Programm**

### **Philosophievormittag 16.11.2010 - Einladungstext**

#### **Projekt IMST: Philosophische Essays schreiben**

Modellschule: Galerieraum

0800 bis 11h20

TeilnehmerInnen:

SchülerInnen und Schüler der Modellschule 8. Klasse

Schülerinnen und Schüler des GIBS Graz und BORG Deutschlandsberg

Mag<sup>a</sup>. Barbara Conrad (GIBS; Komitee IPO Österreich)

Mag<sup>a</sup>. Sabine Hüttl (Modellschule)

Dr. Jürgen Struger (Alpe Adria Universität Klagenfurt)

Doz. Dr. Franz Zeder (Karl Franzens Universität Graz)

Stud. phil. Saida Lipp-Haring (Diplomandin an der KFUG)

Programm:

1. Begrüßung
2. Themen-Statistik
3. Diskussion der Essays der SchülerInnen
4. Die Philosophie-Olympiade: Organisation, Teilnahmebedingungen

PAUSE ca. 9h30 bis 09h50

5. Der philosophische Hintergrund der Themenzitate (Conrad, Hüttl, Zeder)
6. Schreiben und Denken (Struger)
7. Ausgabe der Themen der Philosophie-Olympiade (Conrad)
8. Feedback der SchülerInnen (Lipp-Haring)



## D2 Statistik der Themen-Wahl

n = 23

	MODELL N = 12	GIBS n = 1	BORG DL N = 10	GESAMT N = 23
Thema Förster	6		1	7
Thema Eliot:	1		1	2
Thema Schopenhauer	2	1	4	7
Thema Epiktet	3		4	7

## D3 Kommentar zu den Workshop-Essays, Oktober 2010

Thema *Wahrheit*

MARLEN K.

Der Unterschied zwischen Tatsachen-(wahrheiten) und (Urteils-)Wahrheiten wird herausgearbeitet. Die Wirklichkeit kann falsch interpretiert werden, und die Wahrheit, gäbe es sie, würde unsere Beziehungen schwieriger gestalten. Lügen scheint etwas Lebensnotwendiges.

KOMMENTAR:

Ein paar Zusammenhänge blieben unklar. Für H.v. Förster, dies ist die Aussage des Zitats, gibt es keine „objektive“ Wahrheit, sie ist das Produkt unserer „Konstruktionen“. Tipp: Vermeide nichtssagende Einleitungssätze („Jeden Tag werden wir mit Aussagen konfrontiert“).

JAKOB SCHIED (M): 3

Es gibt nur individuelle Wahrheiten – keine verallgemeinerungsfähigen. Was für dich wahr ist, muss es nicht für mich sein.

„Mit einer Wahrheit durchs Leben zu gehen ist einfach, mit einer Lüge dagegen schwer.“ Es könnte aber auch umgekehrt sein: Die Lüge meidet – aus taktischen Gründen – die bitteren Wahrheiten, weil dadurch das Leben erleichtert wird.

Die Wahrheit ist vielleicht auch nur dazu da, Lügen in die Welt setzen zu können.

NACHFRAGE und KLARSTELLUNG: Warum sollte das fortgesetzte Sagen der Wahrheit Misstrauen erzeugen? Wer die Wahrheit sagt, meint Foerster, muss ein Lügner sein – aus dem einfachen Grund, weil es die Wahrheit nicht gibt.

SEBASTIAN PUCHER (M): 2

Welche Kriterien gibt es, um die Wahrheit überhaupt festzustellen? „.. wie wir Wahrheit wahrnehmen“.

(Die Frage, ob wir die Wahrheit überhaupt wissen *wollen*, stellte Nietzsche.)

Wahrheit ist ein Grundstreben des Menschen, jedoch oft eine Frage des Führwahrhaltens (Glauben). Das allgemeine Streben nach Wahrheit muss aber nicht bedeuten, dass es sich in der Wahrheit gut leben lässt.

Die Wahrheit ist weiters eine Funktion der Sinnessysteme. Ein Adler sieht anders als ein Mensch. Die Entscheidung, wer nun besser=wirklichkeitsadäquater wahrnimmt, lässt sich nicht treffen, da die Wahrnehmungsfähigkeit ein Überlebenstrieb ist, der von Gattung zu Gattung differiert.

ARMIN GEHER (M): 1

Wahrheit ist eine Frage der subjektiven Definition, Lügen ein biologischer, evolutionärer Überlebensreflex. Sie ist nicht nur ein individuelles Bedürfnis, sondern auch ein kollektives Konstrukt. Die ganze Menschheitsgeschichte war ein Kampf um die Macht mit allen Mitteln, sie ist kein Geschehen, das die Wahrheit hervorbringt (Das sagt z.B. Hegel). Die Sieger schreiben die (gefälschte) Geschichte.

ZUSATZBEMERKUNG: Das frei zitierte „Die Menschheit will belogen sein“, lateinisch: Mundus vult decipi scheint ein Grundsatz unserer Mediengesellschaft. Ihm verdankt die Werbung ihren Erfolg. Die kalten Gehäuse der Wahrheit sind „viel schmerzhafter als ein schützendes, wohliges Geflecht aus gut erdachten Lügen“.

PAUL SCHAFFER (M): 1 (2)

Die Wahrheitserfindung durch einen Lügner kann nicht funktionieren.

Eine von einem Lügner erfundene Wahrheit kann doch wohl nur wiederum eine Lüge sein. Und kann jemand etwas erfinden, das er nicht kennt? Daher ist jede Wahrheit individuell, eine von einer einzigen Person für sich erfundene Wahrheit. Wir sind alle Solipsisten, d.h. wir leben in einer Welt, die sonst niemandem zugänglich ist.

NACHFRAGE und KLARSTELLUNG: Die Argumentationskette ist z.T. bestechend, geht aber von einer falschen Prämisse aus, wenn man den Sinn des Satzes von Foerster zugrundelegt. Foersters Zitat meint vermutlich, dass der erste, der von Wahrheit gesprochen hat, ein Lügner war und mit seiner Behauptung für ewig ein Lügenkonstrukt in die Welt gesetzt hat. Denn Foerster ist der Meinung, es gebe keine Wahrheit.

Zu Ihren Überlegungen darf gefragt werden: Ist ein Lügner wirklich jemand, der „die Wahrheit nicht kennt“? Oder nicht vielmehr einer, wie Sie selbst später einräumen, der sie kennt und bewusst nicht sagt? Wenn Letzteres zutrifft, stimmt die Prämisse der Argumentation nicht mehr, dass ein Lügner die Wahrheit nicht erfinden kann. Denn „erfinden“ hat ja tatsächlich die Bedeutung, dass das Erfundene, i.U.z. einem Gefundenen, noch nicht vorhanden ist. Mir scheint, als ob ein Lügner die Wahrheit kennen muss, um überhaupt lügen zu können. Andernfalls irrt er, weil er die Wahrheit nicht kennt.

PETAR S. (M): 3

Wahrheit ist ein Verführungsangebot, wenn es von Personen kommt, die sich dazu berechtigt glauben. Eine Gefolgschaft ist ihnen sicher. Oft wird sie auch nur geheuchelt. Die Suche nach kollektiven Wahrheiten sollte daher durch eine individuelle Wahrheit ersetzt werden, die zur Selbsterkenntnis führt.

NACHFRAGE: Wenn es dann so viele Wahrheiten gibt, wie es Menschen gibt – bleibt dann nicht die Frage offen, welche davon die richtige ist? Ein Wahrheitsanspruch stellt doch alle anderen „Wahrheiten“ in Frage, oder nicht?

MARC PICHLER-SEMMELOCK: 4

Der Rat der älteren Generation, tugendhaft zu sein, ist müßig. Die Welt von heute ist anders. Die Lüge hat sich so sehr dem Denken eingeschrieben, dass es eine Frage ist, ob man überhaupt noch die Wahrheit kennt (Marx' „falsches Bewusstsein“). Lüge und Wahrheit gibt es nur in der Ankerkennung durch andere, sie sind eine soziale Relation von miteinander kommunizierenden Menschen.

KOMMENTAR:

Der zweite Teil ist, für meinen Geschmack, doch etwas zu verworren, um daraus eine klare These zu beziehen.

Thema *Schopenhauer*

ANNA ZECHNER (M): 1

Nach einer definitorischen Abgrenzung der Freund/Feind-Begrifflichkeit wird das Problem der Aufrichtigkeit dadurch als noch komplexer ausgewiesen, dass die Wahrheit an sich subjektiven Bewertungen unterliegt. Daher sind Freunde darauf aus, uns „Wahrheiten“ in schonender Form anzubieten, damit wir besser damit umgehen können. Auf der anderen Seite bleiben die „Wahrheiten“ der Feinde wirkungslos, weil sie ja feindselig gesinnt sind. Es ist zu fragen: Ist ein Feind unaufrichtig, der zwar die Wahrheit ausspricht, aber in einer bösen Absicht? Wahrheit ist demnach nicht das entscheidende Kriterium, sondern die Absichten entscheiden, die man mit einer Handlung verbindet. Der schmeichelnde Freund ist durch seine guten Absichten nicht verwerflich.

NACHFRAGE:

Der folgende Satz ist erklärungsbedürftig, weil er ein arg komplexes Verhältnis zum Ausdruck bringt: „Selbst wenn Freunde mit guten Absichten unaufrichtig sind und Feinde mit bösen aufrichtig, ist nur jener uns gegenüber aufrichtig, dem wir Glauben schenken.“ Demnach wäre Wahrheit nur eine Frage der Anerkennung? Ich glaube nur das, was mir zusagt? Warum wird aber dann (Schluss-Satz!) ein guter Freund, falls er unaufrichtig ist, „schnell zum Feind“?

MARIE (M): 1 (2)

Schonende Lügen sind nicht unbedingt bereits unaufrichtig. Andererseits weiß man bei Feinden, woran man ist, während Freunde auch taktisch handeln. Weswegen manchmal Unaufrichtigkeit im Spiel ist. Allgemein erfordern soziale Rücksichten den gelegentlichen Verzicht auf die Wahrheit.

NACHFRAGE: Warum ist im Zitat die Schwierigkeit angedeutet, Freunde von Feinden unterscheiden zu können? Schopenhauer geht es um den Narzissmus, der sich Freunde sucht, um von ihnen ausgezeichnet zu werden. Der Feind sagt mir ja nicht Wahrheiten, um mir zu helfen (wie etwas ein Therapeut), sondern um mich zu erniedrigen. Daher übertreibt er wohl auch, und seine vermeintlichen „Wahrheiten“ sind gezielte Beleidigungen. Dennoch könnte man Schopenhauer zugutehalten, dass er den Feind als ein Korrektiv sieht, das unnötige und übertriebene Hoffnungen beseitigt.

HANNAH BRAUCHART (D): 3

Lügen haben zumeist einen moralisch nicht verwerflichen Grund: Sie sind kleine Notlügen, die unter Umständen die Freundschaftsbeziehung retten. Feinde sind mit ihrer Aufrichtigkeit manchmal aufrichtig, manchmal böseartig und verletzend. Gruppen schaffen sich Feindbilder, die auch beliebig sein können. Schopenhauer übertreibt jedenfalls mit seiner Behauptung, die er den Sachverhalt pauschaliert.

VERENA JÖBSTL (D): 3 (2)

Der Verzicht auf Aufrichtigkeit in Freundschaftsbeziehungen ist langfristig eine Belastung dieser Beziehung und kein Vorteil. Ohne Fehlerfeedback rennt man womöglich in sein Verderben. Feinde sind jedoch ebenfalls nicht urteilsfähig, weil sie unsere Schwächen maßlos übertreiben. Schopenhauers Behauptung ist demnach der reine Zynismus. Es käme nur darauf an, die wahren von den falschen Freunden zu unterscheiden. Die Ehrlichkeit spielt eine tragende Rolle in Freundschaftsbeziehungen. Der ehrliche Freund akzeptiert auch meine Schwächen.

JOHANNA SCHRIEBL (D): 3

Notlügen sind ein Aspekt der Rücksichtnahme auf die Verletzlichkeit des anderen. Auch zur Aufrechterhaltung der Selbstachtung lässt man sich gerne eine Notlüge gefallen – entscheidend ist, wo die Grenzen gezogen werden.

NACHFRAGE:

Ich verstehe nicht ganz, worin der Optimismus Schopenhauers besteht. Der Satz sagt aus, dass Freunde einen anlügen und nur die Feinde so unbestechlich sind, dass sie einem die eigenen Schwächen gnadenlos entdecken. Vom Feind aus betrachtet ist das Boshaftigkeit, für mich bedeutet es, eine Schwäche gesagt zu bekommen. Worin steckt da das Optimistische?

PHILIPP PEINHOPF (D): 1

Das Zitat klingt anfangs völlig verdreht, zeigt aber seine Wahrheit, wenn man eine andere Betrachtungsweise einnimmt.

Ein gewisses Maß von Unaufrichtigkeit ist die Bedingung für überdauernde Freundschaften. In diesem Fall heiligt der (gute) Zweck die (unlauteren) Mittel. Ist diese Einstellung vertretbar? Sozialverträgliches Handeln kann moralisch fragwürdig sein.

Hingegen ist die Aufrichtigkeit der Feinde nur eine vermeintliche, da sie parteiisch sind. Sie ergötzen sich an unseren Schwächen! Schopenhauer mag eine zutreffende Diagnose gestellt haben, aber er idealisiert in unzulässiger Weise die „Objektivität“ der Feinde in der Beurteilung unserer Person.

ANMERKUNG:

Schopenhauer meint vermutlich auch, dass die Unaufrichtigkeit der Freunde „der Kitt“ ist, „der unsere gesamte Gesellschaft zusammenhält“, aber er sieht das nicht so positiv wie du.

Thema *Eliot*

NINA RIEWE (M): 1

Der Essay erkennt auf Anhieb die wertende Begriffsdifferenzierung im Zitat von Eliot, mit der „Weisheit“ als idealem Urzustand menschlichen Wissens, die später verlorengegangen ist. Er versucht die Begriffe über die „Wahrheit“ zu differenzieren. Weisheit wird als authentische Eigenerfahrung betrachtet, die sich stärker von Wissen und Information absetzt und unter Umständen durch diese abgelöst wird. Wissen und Information stehen jedoch zueinander in einem nicht präzise geklärten Verhältnis. Doch ist der Schluss-Satz wiederum eine exakte Auslegung dessen, was Eliot vermutlich gemeint hat, mit der zusätzlichen Pointe, dass die Informationsflut es allmählich unmöglich macht, Informationen zu sammeln.

NACHFRAGE: Warum sind Wissen und Weisheit loser verknüpft allein aufgrund der Tatsache, dass Wissen Beweise verlangt?

ULRICH TANZBETT (D): 1

Der Essay erkennt auf Anhieb die wertende Begriffsdifferenzierung im Zitat von Eliot. Um die Begriffe voneinander zu unterscheiden, wird auf die Quantität verwiesen, die im Falle der Information einerseits inflationär ist, aber auch umfassend für einen bestimmten Bereich des Wissens. Weisheit hat keinen genau bestimmbar informativen Gehalt, dies zeichnet sie

sowohl positiv (kostbar) als auch negativ (diffus) aus. Sie bleibt deutungsfähig und ist nicht im strikten Sinn von jedem erlernbar. Später löste das Wissen (Wissenschaft) die Weisheit ab und machte aus ihrer Auslegbarkeit einen Präzisionsmangel. Die elitäre Weisheit früherer Zeiten verwandelte sich in die allen zugängliche Information („Weisheit der Massen“). Der unabschließbare Strom an Informationen rückt jedoch wieder die sokratische Erkenntnis ins Bild: „Je mehr man weiß, desto mehr weiß man, wie wenig man weiß.“ Eliots „Anklage“, dass das wahllose Sammeln von Informationen keinen Bezug mehr hat zu dem, was als „Wissen“ wichtig wäre und was als „Weisheit“ unser Leben zielgerichtet leiten könnte.

KOMMENTAR:

Manchmal sind die Formulierungen etwas sperrig („Auslöschung desselbigen“, S. 1), was aber teilweise auch auf die aufwändige Gedankenarbeit zurückzuführen ist.

Thema *Epiktet*

DENISE KALLWEIT (D): 3

Man kann nicht über alle Schicksalsschläge emotionslos hinweggehen. Trauer und Verzweiflung beispielsweise sind höchst gerechtfertigte Reaktionsweisen auf Schicksalsschläge. Allerdings erfordert die Trauerarbeit einen hohen psychischen Aufwand, zudem sind die Konsequenzen einer Tat oft nicht absehbar und können sich ins Positive verwandeln. „Wenn sich eine Tür schließt, öffnet sich eine andere.“ Im Mittelmaß liegt die Lebenskunst.

ANMERKUNG: Ich denke, kaum jemand kennt Epiktets Zitat, aber du hast Recht mit deiner Meinung, dass viele Menschen vom Sinn dieser Aussage berührt, vielleicht sogar überzeugt sind.

LUKAS SATTMANN (m): 3

Wünsche, die jeder Mensch hat, zeigen einen Zustand der Unzufriedenheit an, sind jedoch gleichzeitig der Motor des Lebens. Man muss sogar das Unmögliche wünschen (um das Mögliche zu erreichen). Ein Problem dabei ist die Unersättlichkeit, die Wünsche zur reinen Gier verfremdet.

KOMMENTAR:

„Doch zurück zum Zitat“ ist insofern verräterisch, als es eine Themenabschweifung anzeigt.

HANNA (M): 3

Die Unzufriedenheit mit dem Vorhandenen ist der Normalfall. Gar nicht zu reden von der Trauer über Verluste, Krankheiten usw. Ein Indiz für unsere Veränderungswünsche sind die fast schon unnatürlichen Korrekturen unserer körperlichen Ausstattung. Die Zufriedenheit mit dem Status quo wäre wohl die bessere Einstellung im Leben.

NACHFRAGE:

Widersprechen einander nicht die rhetorischen Fragen am Schluss des Aufsatzes?

MILENA (M): 1

Der Text opponiert der Aussage des Epiktet-Zitats durch kritische Nachfragen, die allesamt ein Gleichgewicht anstreben zwischen Akzeptieren und Verändern dessen, was einem im Leben, sei es nun „schicksalhaft“ oder per Zufall, zustößt. Es ist höchst bemerkenswert, wie die Fragenkette in typisch philosophischer Manier Problemfelder umreißt, ohne sich jedoch in eine skeptische Ratlosigkeit zu flüchten. Logischerweise müssen daher einige Fragen offen bleiben, wie zum Beispiel jene, ob das Gefühl des Glücks bzw. Unglücks sich am Vergleich mit anderen orientiert und wo die Grenze zwischen Agieren und Reagieren zu ziehen ist. In Summe plädiert der Text für einen gewissen (stoischen) Gleichmut den Dingen gegenüber, die einem zustoßen – zumal gilt: „Wo eine Tür zugeht, öffnen sich zwei andere.“

JOHANNA URBANZ (D): 2

An einem tragischen Einzelfall (Krebserkrankung) wird demonstriert, dass man jede Situation, auch die schlimmste, als notwendig und gerecht hinstellen kann. So könnte man eine extrem altruistische Haltung einnehmen: „Ich sterbe eben vor den anderen. Die anderen aber leben weiter.“ Dies ist jedoch keine Regel, die ohne Einschränkung gültig ist – sie gilt nur für nicht änderbare Vorfälle. Außerdem hat jeder Mensch ein begrenztes Vermögen, Schicksalsschläge hinzunehmen (Hiob-Syndrom). Das Gegenkonzept zum Glauben an ein Fatum (Schicksal) ist die Theorie von den bloßen Zufälligkeiten. Man kann sowohl an das eine als auch an das andere glauben.

KOMMENTAR:

Man müsste wohl ein kleiner Heiliger sein, um eigenen Schicksalsschlägen im Gefühl zu ertragen, dass andere nicht davon betroffen sind. Daher fürchte ich, dass diese Strategie, das Schicksal zu neutralisieren, nicht funktioniert. Tipp: „Nun geht es weiter mit der Geschichte über den Kehlkopfkrebs“ lässt sich eleganter ausdrücken, bspw.: „Um auf das Beispiel mit dem Kehlkopfkrebs zurückzukommen: ...“.

M. PRESSNITZ (D): 2

Prämisse: Die Faktoren, die ein glückliches bzw. zufriedenes Leben ausmachen, sind durch den Zufall der Geburt mitbestimmt und keineswegs allein an materielle Bedingungen geknüpft. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, jene Dinge zu fokussieren, die einen positiven Bezug zum eigenen Leben haben. Dabei gibt es auch eine Gefahr. Sie besteht darin, durch eine Strategie der permanenten Anpassung an die jeweiligen Lebensverhältnisse eigene Wünsche und Pläne zu verzichten. „Ein gesundes Mittelmaß zwischen Anpassung und Kritik“ ist anzustreben.

KATJA K. (D): 1

Der Satz wird als philosophische Beruhigungsspiel empfunden, der nicht nur die Lebensneugier hauptsächlich junger Menschen dämpfen, sondern auch jeden Fortschritt unterbinden würde. Die Autorin relativiert diese stoische Maxime mit dem Spruch Reinhold Niebuhrs, Dinge zu ändern, die zu ändern sind, und jene zu akzeptieren, die man nicht ändern kann. Auch hinterfragt sie das Ziel dieser Einstellung, nämlich ein Leben ohne Höhen und Tiefen führen zu können. Dies würde Entfaltungsmöglichkeiten von vornherein verzichten, nur weil man das Risiko scheut, in diesem Bemühen auch scheitern zu können. „Wer kämpft, kann verlieren“, lautet das überzeugende Resümee aus diesen Epiktet-kritischen Überlegungen, „und wer nicht kämpft, hat schon verloren.“

#### **D4 Erster Entwurf für den Jahresbericht der Modellschule Graz über den Philosophie-Workshop**

*Wahrheit und Lüge, Freund und Feind. Ein philosophischer Vormittag gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern des BORG Deutschlandsberg und der GIBS Graz*

Das Hirn anstrengen, um einen besseren Durchblick zu bekommen, was im Leben so läuft. Das sollte der Philosophieunterricht sein, und das war auch das Ziel eines IMST-Projekts, das Schülerinnen und Schüler zum Schreiben philosophischer Essays angestiftet hat. Ein schulübergreifendes Philosophie-Projekt von IMST (Innovationen Machen Schulen Top) nützte Sabine Hüttl, um für den Vormittag des 16.11.2010 einen interessanten Workshop ans Land, d.h. an die Modellschule zu ziehen.

Die üblichen Vorfeld-Schwierigkeiten betrafen weniger die Ausgabe der Themen, das Schreiben und Kommentieren bzw. Retournieren der Essays als das Organisieren der Lokalität sowie die Freistellung, den Transport und den Rücktransport der SchülerInnen. Auch waren die Teilnehmerzahlen nicht genau auszurechnen, da man sich in der üblichen Schularbeits- und Testzeit befand, wo mit kurzfristigen Absagen zu rechnen ist. Erst am Tag des Workshops lichteten sich die Nebel, als sich ca. 20 TeilnehmerInnen einfanden, darunter je zwei SchülerInnen aus dem BORG Deutschlandsberg und aus der GIBS Graz, die in unterschiedlichen Lern- und Dialogsequenzen, vom Power-Point-Vortrag bis zum Sesselkreis („Fish pool“), einen ungewöhnlichen Unterrichtsvormittag verbrachten.

Man diskutierte die verfassten Texte und ergänzte mit neuen Argumenten, begleitet vom philosophischen Fachkommentar des IMST-Projektleiters Franz Zeder, der die Veranstaltung gemeinsam mit dem Fachdidaktikzentrum der Uni Graz organisiert hatte. Die Diskussion wurde um ein paar Grade griffiger, wenn die Schüler direkt miteinander diskutierten, und auch um ein paar Grade hitziger. So wurde Schopenhauers zynische Bemerkung „Freunde nennen sich aufrichtig, Feinde sind es“ großteils zurückgewiesen, während Heinz von Foersterns radikalkonstruktivistische These „Die Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners“ mit größerer Bereitwilligkeit aufgenommen wurde. Wir brauchen keine für alle zustimmungsfähige Wahrheit, wurde gesagt, aber auch keine Feinde, um uns in den Spiegel sehen zu können. Denn Feinde sind uns nunmal nicht gut gesinnt -„sie ergötzen sich“, schrieb ein Verfasser, „an unseren Schwächen“. In diese Schlacht der Argumente warf sich nach der Pause auch die Deutschlehrerin der 8. Klasse, Helga Pfeiffer, die mit besonderer Vehemenz Schopenhauers These angegriffen hat.



Begleitet wurde dieser vormittägliche Dialog von Info-Blöcken der anwesenden LehrerInnen, die sich bereit erklärt hatten, auch den philosophiehistorischen Kontext der vier Zitate näher zu beleuchten, sowie von einem informativen Bericht der GIBS-Professorin Barbara Conrad, die im Komitee der „Internationalen Philosophieolympiade“ tätig ist und über den Essay-Bewerb manches Interessante zu berichten hatte. Eine treffliche Ergänzung zu diesem Workshop-Szenario bot der informative Vortrag des Klagenfurter Schreibdidaktikers Jürgen Struge, der neben der Frage, wie Schreiben und Denken mental verzahnt sind, auch wertvolle Tipps zum Verfassen eines Essays gegeben hat. Zuletzt verteilte eine Diplomandin von der Uni Graz, die zuvor das Gespräch protokolliert hatte, einen Feedback-Fragebogen, von dem sie sich für ihre Arbeit Aufschlüsse erhofft über das Schreib- und Argumentationsverhalten der SchülerInnen.

## **D5 Präsentation des Ablaufs und der Ergebnisse des Workshops auf der Fachkoordinatorentagung der steirischen LehrerInnen für PuP, 18.1.2011**

[http://pup.schule.at/bundesarge/?ARGE\\_-\\_Bundesl%E4nder:Steiermark](http://pup.schule.at/bundesarge/?ARGE_-_Bundesl%E4nder:Steiermark)

*Barbara Conrad berichtete über die **Philosophieolympiade**:*

*Im Rahmen eines IMST-Projektes, das Barbara an der GIBS, Sabine Hüttl an der Modellschule und Franz Zeder am BORG Deutschlandsberg durchführten, wurden an den Schulen Essays geschrieben, Themen diskutiert und Impulsreferate gehalten.*

*Das Landesfinale findet am 16.2. vom 9.30 bis 12.30 Uhr in Graz (PH) statt, der Bundeswettbewerb vom 10.-13.4. in Graz, Bildungshaus Mariatrost.*

*Aus der Steiermark nehmen 198 SchülerInnen mit 28 LehrerInnen, insgesamt nehmen 620 SchülerInnen und 101 LehrerInnen teil.*

*Die Internationale Philosophieolympiade ist vom 26.-29.5. in Wien.*

*Eine finanzielle Unterstützung durch die PuP KollegInnen in Form eines*

*Beitritts zum Verein „Philolymphics Austria“ als außerordentliches Mitglied ist erwünscht (nähere Informationen von: [franz.poell@chello.at](mailto:franz.poell@chello.at)).*

*Inzwischen hat das Bundesministerium seine finanzielle Unterstützung zugesagt, wodurch die Durchführung der Olympiade gesichert ist.*

## **D6 Katalog der Bewertungsfaktoren**

Die nachfolgend vorgeschlagenen Bewertungskriterien können Anhaltspunkte sein, sie fordern nicht dazu auf, sie punktemäßig aufzusummieren. Die Beurteilung des Textes sollte nach wie vor ein gesamthafter Eindruck sein („kriteriengeleitete Intuition“), der sich ja üblicherweise auf Anhieb einstellt. Aber es gibt Zweifelsfälle, vor allem wenn der Essay in sich sehr unterschiedlich komponiert worden ist – mit brillanten Einfällen, denen gleich danach triviale Argumente, falsche Behauptungen oder kurzschlüssige Folgerungen angeschlossen sind.

Der Textsortenfaktor T:

Ist der Essay wirklich ein philosophischer Essay?

Der Konzentrationsfaktor K:

Konzentriert sich der Text auf das gestellte Thema oder schweift er beliebig ab?

Der Sprachfaktor S:

Wie treffend/unpräzise sind die verwendeten Begriffe, wie variantenreich/eintönig die Formulierungen?

Der Plausibilitätsfaktor P: Wie plausibel/stringent/kohärent sind die vorgebrachten Argumente? Besitzen sie Überzeugungskraft?

Der Ergiebigkeitsfaktor E:

Wie breit angelegt, wie erschöpfend sind die Argumente?

Der Originalitätsfaktor O:

Wie überraschend/wie klischeehaft sind die Gedanken?

Der Urteilsfaktor U:

Verfügt Verfasser/Verfasserin über persönliche Urteilskraft oder weicht er jeder Stellungnahme aus? Hat er Vertrauen ins eigene Denken?

Der Authentizitätsfaktor Au:

Wie sehr lässt der Text „eine persönliche Handschrift“ erkennen?

Der Intertextualitätsfaktor I:

Nimmt Verfasser/Verfasserin Bezug auf andere Texte?

Der Historizitätsfaktor H: Enthält der Text philosophiehistorische Kenntnisse?

Anm.: Diese Kenntnisse hätten sich idealerweise dem Gang der Argumentation anzuschmiegen und wären dann, vor allem wenn der Essay in Klausur geschrieben wurde, ein besonderer Auszeichnungspunkt. Sie sollten aber nicht, etwa um den Text als „philosophischen“ auszuweisen, kontextlos einmontiert werden.

Der Korrektheitsfaktor Ko: Enthält der Text sachliche und/oder sprachliche Fehler?

Anm.: Der Korrektheitsfaktor ist für die Bewertung des philosophischen Schüleressays nachrangig. Dies unterscheidet ihn u.a. vom essayistischen Problemaufsatz, der im Deutschunterricht Verwendung findet.

## **D7 Anwendung des Katalogs der Bewertungsfaktoren für das Kommentieren der philosophischen Schüleressays für den IPO-Bewerb 2011**

### **Apschner**

Bemerkenswert an diesem Text sind die feinsinnigen Vergleiche, womit Sachverhalte zutreffend beschrieben werden. Eine subjektive Wahrheitstheorie mit dem Satz zu umschreiben „Die Natur lügt nicht – dazu braucht es Menschen“, das ist schon ein stilistisches Husarenstück. „Wahrscheinlich“ wortspielerisch-etymologisch mit „Schein der Wahrheit“ zu assoziieren, wäre mir auch nie eingefallen. Ein Gedankenblitz! Ebenso ist die Stringenz der Argumentation bestechend: Der Text geht den Konsequenzen nach, die aus einer subjektiven Wahrheitstheorie, dem berühmten „Konstruktivismus“ entstehen – und zwar mit unerbittlicher Insistenz. Was diesen Text vor den vielen anderen ausgezeichneten noch heraushebt, ist die Leichtigkeit, mit der er tiefeschürfende Fragen anreißt, ohne irgendwelche hanebüchenern Antworten zu geben, und dennoch nicht in einen ausweglosen Skeptizismus versinkt. Zitate werden anmutig in Zwischensätze eingelagert und nicht triumphal ausgespielt, usw. Ich selbst hätte nur eine gewisse Abneigung dagegen, mit dem verkitschten Saint-Exupéry-Zitat diese Reflexion zu beenden – aber die Schülerin hätte sicher Pascal zitiert, wenn sie ihn gekannt hätte.

SG

(S+++ , E+,Au+,K+,U+)

### **Radkohl**

Der Essay führt rasch ins Zentrum des Zitats, indem er nachfragt, ob Gott die Ursache moralischen Empfindens ist. Und auch wenn die Verfasserin Kants autonome Vernunftmoral in eine theozentrische Moralbegründung umbiegt und den Kerngedanken des Zitats, dass auch unter der Annahme der moralischen Wohltaten des Glaubens „Gott“ eine Fiktion bleibt, gelingt es ihr ausgezeichnet, Dawkins an die traditionelle Religionskritik anzuschließen und anschließend in ihrer Kritik der Kirche den Widerspruch zwischen religiöser Vorschrift und priesterlich-kirchlichem Verhalten aufzuzeigen. Zudem zeigt sie in einem Satz in Klammern, dass sie doch verstanden hat, was Dawkins meinte, indem sie zu bedenken gibt, sie selbst sei „vielleicht einer der Menschen“, die das Wünschenswerte vom Wahrscheinlichen nicht auseinanderhalten können. Der Exkurs in die Erziehung am Ende und der brutale Vergleich im Schluss-Satz trübt ein wenig den Gesamteindruck.

SG

(H+, E+,U+,I+)

### **Madler**

Die Verfasserin trägt mit bemerkenswerter Verve ihre Kirchenkritik vor, jene altbekannte, die gerne am Stammtisch losgetreten wird. Religion ist der letzte Hilferuf eines verzweifelten Menschen, ist eine starke These. Schade, dass sie zu temperamentvoll und mit oft verworrenen Begriffen vorgetragen wird.

G

(E+, U+, S-, P-)

### **Friedl**

Der Text handelt sich an Alltagssituationen entlang, die durchaus empathievoll

(entwicklungs-)psychologisch erklärt und begründet werden. Die etwas schlampige Sprachverwendung (teilweise Redestil), die mangelnde Kohärenz und die teils etwas hausbackene Alltagspsychologie bringen Abzüge bei S, P und O.

G

Au+, K+,E+,S-,O-,P-)

### **Ziegerhofer**

Der Text ist eine Antithese zu Dawkins – er sieht im religiösen Glauben eine notwendige Bedingung des Lebens überhaupt und nicht nur des religiösen. Andererseits sieht er die Fundamente der Moral nicht unbedingt im Glauben. Darin liegt ein Widerspruch. Davon abgesehen wird konzis und sehr philosophienah argumentiert, vielleicht allzu stark die klassischen Positionen referierend, sodass der Anteil des Selberdenkens etwas in den Hintergrund tritt. So hätte beispielsweise die Pascalsche Wette den Gedanken an die gegenwärtige Verlustbilanz (fundamentalistischer) Religionen nahegelegt. Allerdings ist wieder ungemein imponierend, wie die Verfasserin zum Schluss Pascal und Kant nach allen möglichen Konsequenzen befragt – mit durchaus eigenständigen „Vermutungen“.

SG

E+, H+, Au?

### **Winter**

Der Essay geht von den richtigen Fragestellungen aus und entwickelt die Argumente äußerst systematisch. Im Mittelteil werden die skeptischen Tropen ansatzweise durchexerziert, im letzten Teil Descartes` Meditationen am „Geist“-Begriff Montaignes erörtert. Was will man mehr? Zudem wird der Text sehr schön eingerahmt von der urphilosophischen Frage, ob das Wahre das Gute sei – sie steht am Anfang und am Ende des überaus konzisen Textes.

SG (U+, P+, H+, K+)

### **Wintersperger**

Kollege Weinhandl hat wieder heiße Eisen im Feuer. Wintersperger ist fast auf dem Niveau von Winter. Was den Unterschied ausmacht, ist die Art der Argumentation, die sich diesmal eher ästhetisch als streng diskursiv entwickelt. Der Text ist eine journalistische Etüde mit beträchtlichem Sprachwitz, aber kein bohrendes Zuende-Denken der vielen aufgeworfenen Fragen. Im Entscheidungsfall, welcher der bessere philosophische Essay ist, würde ich daher Winter als dem philosophischeren den Vorzug geben. Und zwar in Übereinstimmung mit Jay Rosenberg, der den sogenannten „argumentierenden“ vor dem „literarischen“ Essay den

Vorzug gibt. Also die Kriterien der Begründbarkeit und Schlüssigkeit der Argumente höher bewertet als die stilistische Originalität.

SG (S+, I+)

### **Riegler**

Der Text bezieht sich auf zentrale Philosopheme (Kant, Höhlengleichnis), die er mehrmals variiert. Der Tonfall ist, wie vom Zitat nahegelegt, stark moralisierend, also jener Argumentationsgestus, der früher dem klassischen Besinnungsaufsatz eigen war. Zweitens ist er aber auch insgesamt viel mehr Referat als bohrende Begriffsanalyse. Das nimmt ihm seinen persönlichen Charakter und macht ihn zu einem – perfekten – Besinnungsaufsatz, der wahrscheinlich bei jedem Redewettbewerb ganz vorne liegen würde.

G

(I+, H+, Au?)

DAWKINS

### **Kurz**

Kurz ist der Essay nicht, aber auch nicht gerade originell. Er zieht aus Dworkins Zitat falsche Schlussfolgerungen (1. Absatz) und deutet den Begriff „Gotteswahn“ als Ausdruck eines religiösen Fanatismus. Auch die nicht unoriginelle Frage, ob ein existierender Gott den „Gotteswahn“ zulassen würde, ist eigentlich eine sich selbst widersprechende Aussage. Der Essay ist somit ein frommer Traktat gegen die Glaubenslosigkeit, etwas durchaus Positives, betrachtet man ihn auf dem Hintergrund unserer *Fun*-süchtigen Jugend.

G (E+, O-)

### **Flaßer**

Eine sachlich stringente, sprachlich allerdings nicht eben elegante Abhandlung, die von einer Wikipedia-Recherche ihren Ausgang nimmt. Dworkins` These wird, durchaus plausibel, zuletzt aus einer agnostischen Position für irrelevant erklärt.

G

(P+, S-)

### **Hierzegger**

Der Text beweist beeindruckende religionsphilosophische Kenntnisse, deren Wahrheitsgehalt ich selbst nicht einzuschätzen vermag. Nur der erste Satz scheint mir eine falsche Konklusion aus dem Zitat von Dawkins zu sein. Sonst verfügt der Text m.E. über eine sowohl hohe Kohärenz als auch eine hohe Konzentration auf das Thema.

SG

(K+, E+)

### **Zechner**

Der Essay argumentiert zwar nicht in die Richtung des Dawkins'schen Arguments, die Funktionen des Glaubens werden deutlich verschoben – aber dann doch sehr intelligent auf einen Punkt zu, wo die Autorin, offenbar ohne das System zu kennen, in den Hafen der (Kantischen) Vernunftreligion einläuft.

G

(K-, E-, O++, P+)

MONTAIGNE

### **Postlmayr**

Der Verfasser ist ein philosophischer Kopf, der mit genialischen Kurzsätzen renommier. Er verzichtet allerdings darauf, seine originalitätsheischenden Thesen plausibel zu argumentieren.

G

(O+, U+, S-, P-)

### **Posch**

Der Essay baut sein Thema sehr systematisch auf und entwickelt anschaulich die klassischen Wahrheitstheorien, gipfelnd in einer Descartes nachempfundenen Meditation über die Wahrheit der Außenwelt. Der Solipsismus wird verworfen, weil er unsympathisch ist und nicht aufgrund einer stringenten Argumentation. Der Leseindruck ist auch etwas beeinträchtigt durch fehlende Beistriche und andere syntaktische Schlampereien.

G

(Ko-, P+)

SARRAZIN

Eine kritische Vorbemerkung zum Zitat: Ich ziehe in Zweifel, ob es einen „positiven Neid“ gibt, und würde dagegenhalten, dass Neid immer negativ ist. Der Neidige sagt frustriert: „Das kann ich nicht.“ Positiv ist der mögliche Ansporn, der aus dem negativen Neid resultieren kann.

### **Branczik**

Obgleich die Verf den cartesischen Grundsatz, philosophisch betrachtet, eher zweckentfremdet für ihre Analyse der sozialen Ursachen und Bedingungen des Neides, verdient der Text aufgrund seiner beeindruckenden Analytizität höchste Anerkennung. Er bricht etwas zu früh ab, würde ich sagen, und sein Duktus ist eher lebensweltlich-soziologisch als philosophisch.

SG (G)

(P+, S+, E-)

### **Micoloi**

Der Text geht über Sarrazins Zitat hinaus, durchaus konstruktiv, und er unterlegt seine Thesen mit einprägsamen Beispielen. Es werden hindernde Faktoren bei der Bildungs- und Wissensvermittlung angesprochen, die das Androsch'sche „Bildungsvolksbegehren“ weit in den Schatten stellen, und Erziehungsfragen erörtert, die an den US-Aufreger über diese gnadenlose Drill-Mutter erinnern.

SG (I+, P+)

### **Hartleb**

Der Aufsatz ist eine tiefeschürfende Analyse der Neidgefühle. Nicht immer sind die Argumente m.E. schlüssig, aber dieser kleine Mangel wird spielend kompensiert durch aphoristische Perlen wie „...machen das Glück anderer Menschen zu unserem eigenen Unglück“ u.a.m.

SG (U+, S+, I+)

BLOCH:

### **No name (2 SS.) Überscriben mit „PHILOSOPHISCHER ESSAY“**

Ein sehr kompakter, viell. etwas zu kurzer Text mit beeindruckender terminologischer Ausdruckskraft.

G

(S+, I+, E-)

### **Kos**

So stelle ich mir einen Essay vor, der als VWA eingereicht wird: Kundig, informativ, immer auf der Suche nach möglichen Einwänden – erklärende Fußnoten – und sprachlich makellos. Als Wettbewerbsessay ist er nicht ganz optimal – zuletzt verrennt er sich m.E. auch in eine argumentative Sackgasse, indem er Blochs Begriff des „schlechten Wanderns“ als unsinnig hinstellt. Ob zu Recht? Bloch hatte ganz sicher bereits jenes ziellose Umherreisen im Auge, das die bevorzugte Form des heutigen Massentourismus ist. Dieser Aspekt geht mir ein we-



nig ab. Auffallend ist der perfekte Schreibfluss dieses Essays, er scheint mehrfach, evtl. auch von fremder Seite, lektoriert worden zu sein.

SG (G)

(S++)

### **Fiala**

So hätte vermutlich der junge Bloch heute geschrieben – in einem schwelgerisch hochgefahrenen Feuilletonstil. Und genau das ist das Problem dieses Textes. „Die Sprache feiert“, wie Wittgenstein sagte, und eine solche ausdrucksverliebte Renommierprosa verdunkelt die Gedanken, sofern man noch nicht über die diskursive Wendigkeit und die Kenntnisse eines z.B. Bloch oder Sloterdijk verfügt. Daher entsteht unvermeidlich eine Art (plagiiertes?) Pseudogelehrsamkeit, die man der Schreiberin nicht abnimmt. Größter Respekt, wenn die subtilen Einwände gegen Descartes` Rationalismus wirklich eigenen Überlegungen entsprungen sind. Und was für ein *Finale furioso!* Wir versinken mitten in den kosmischen Nebeln einer unausdenklich fernen Zukunft im blanken Nichtwissen ...

G (S++, P-)

## **D8 Siegertext und Text der Zweitplatzierten beim steirischen IPO-Wettbewerb 2011**

### **a)**

- BG/BRG & MG Dreihackengasse
- Mag. Dr. Helfried Weinhandl
- Andreas Wintersperger
- Thema Nr.: 4 (Richard Dawkins: Der Gotteswahn, Berlin 2007, S. 321)

### ***Ein wunderschönes „?“***

Was braucht der Mensch? Luft zum Atmen, Platz zum Leben, zu essen, zu trinken und zu schlafen (meistens). Und was noch? Was kann man denn noch brauchen können? Ein Auto vielleicht, oder ein Haus mit regelmäßigen 8,7 Quadratmetern Garten. Und was noch? Gott? Braucht man Gott? Besser: Wofür bracht man einen Gott, Herr Dawkins? Für sich vielleicht. Vielleicht für die anderen. Vielleicht aber auch nur, um glauben zu wollen, dass man und Frau nicht alleine sind.

Wer hätte denn nicht gern so etwas? Etwas, wofür man sogar sterben beziehungsweise töten kann und tut. Wer hätte schon nicht gern einen Grund für das, was er ist und tut? Weil tun muss man und Frau ja etwas. Sonst was? „Nichtexistenz!“, würde zumindest Herr Kierkegaard behaupten. Denn wer hat denn schon jemals nur durch denken irgendetwas verändert (außer sich selbst?). Handeln muss der Mensch um zu existieren. Am besten auch noch moralisch.

Aber wie ist das eigentlich mit der Moral? Wikipedia sagt dazu: „Moral bezeichnet meist die faktischen Handlungsmuster, -konventionen, -regeln oder -prinzipien bestimmter Individuen, Gruppen oder Kulturen, sofern diese wiederkehren und sozial anerkannt und erwartet wer-

den.“ Also irgendwie schon ziemlich dehnbar, diese Moral. Ich meine das mit dem „wiederkehrend“, „sozial anerkannt“ und dem „erwartet werden“ finde ich persönlich dann schon ein bisschen daneben. Ich möchte ja auch nicht wissen wie viele Nazis moralisch gehandelt haben.

Vielleicht kann man Gott ja genau dazu brauchen (für das mit der Moral, nicht für die Nazis), weil er ja genau wie die Moral auch irgendwo von den faktischen Handlungsmuster, -konventionen, -regeln oder -prinzipien bestimmter Individuen, Gruppen oder Kulturen, sofern diese wiederkehren und sozial anerkannt und erwartet werden, abhängt.

Andererseits, wenn man Gott dafür wirklich brauchen könnte, wäre es doch viel einfacher, wenn man ihn essen, trinken, oder von mir aus auch einatmen könnte. Denn diese Sache mit dem Glauben ist auf Dauer schon etwas umständlich, finde ich.

Ich kann ihn mir ja auch nicht wirklich vorstellen, wie er da so zwischen den Wolken sitzt und aufpasst, dass man und Frau sich vor dem Schlafen gehen auch ja moralisch korrekt die Zähne putzen. Na ja, also können schon aber wollen nicht wirklich.

Nur was hab ich denn für eine Wahl vor Gott?

Ich könnte einfach „nein“ sagen. Man und Frau brauchen keinen Gott. Wir sind die intelligenteste Spezies im ganzen Universum (mindestens) und wenn nicht, dann brauchen wir halt noch mehr Massenvernichtungswaffen. Das könnte ich sagen, tu ich aber dann doch nicht, weil ja einfach „nein“ sagen irgendwo dasselbe ist, wie einfach „ja“ zu sagen.

Aber was bleibt dann noch? Was steht zwischen Ja und Nein, zwischen entweder oder? Ein weiteres vernichtendes „Nichtexistenz!!“ würde jetzt wahrscheinlich wieder von Herrn Kierkegaards Seite kommen, aber spätestens hier muss ich widersprechen. Denn mit der ganzen Spannweite meiner siebzehnjährigen Naivität entschieße ich mich bewusst dazu, zu glauben, dass hier, zwischen dem Entweder und dem Oder, zwischen dem Ja und dem Nein, ein wunderschönes „?“ steht.

Ein „?“ , das Hoffnung macht, auch in Zukunft noch mit Liebe nach Weisheit suchen zu dürfen, denn ein „?“ definiert nicht und kann nicht definiert werden. Ein „?“ , das in all seiner Unerreichbarkeit den essentiellen Sinn eines brauchbaren Weges darstellt.

So.

So weit, so gut. Das wäre jetzt einmal geklärt (zumindest fürs Erste und für mich).

Aber wieder zurück zu Gott. Ich muss Ihnen, Herr Dawkins, ja schon irgendwo Recht geben. Nur weil man Gott brauchen könnte (für das mit der Moral zum Beispiel) wird die Wahrscheinlichkeit seiner Existenz um keinen rationalen Zentimeter wachsen.

Der Weihnachtsmann wird ja schließlich auch nicht lebendiger, nur weil ein paar Millionen Kinder an ihn glauben. Nur die Geschenke, die am 24. unter dem grünen Baum liegen, gibt es trotzdem, obwohl, wie bereits erwähnt, die Existenz jenes Mannes ernsthaft angezweifelt und auch geleugnet wird (weil unbeweisbar).

Aber was heißt denn das jetzt? Dass wir alle im Prinzip Kinder sind, die an den Weihnachtsmann glauben? Dass moralisches Handeln so etwas wie ein Geschenk ist, das unter dem Baum liegt, an dessen Spitze mit riesigen Leuchtbuchstaben „Opium des Volkes“ geschrieben steht? Und wo sind eigentlich die Eltern?

Die Schlauesten und Gewieftesten unter den Sechsjährigen wissen ja bereits, dass der Weihnachtsmann aus der Coca Cola-Werbung eigentlich viel zu dick für den Kamin ist und, dass da irgendetwas nicht stimmen kann. Und trotzdem versuchen meiner Erfahrung nach die wenigsten Sechsjährigen ihren Altersgenossen das Weihnachtsfest zu vermiesen, in dem sie ihnen ein Foto zeigen, auf dem nicht der nette alte Herr mit Bart die Geschenke unter den Opiumbaum legt, sondern die Eltern. Außerdem freut sich ja selbst der hartnäckigste Weihnachtsmanngegner über Geschenke (Opium oder nicht).

Glaubten Sie eigentlich an den Weihnachtsmann oder wollten Sie ihn fotografieren, Herr Dawkins?

Aber zurück zu Gott. Ein weiterer Punkt in dem ich Ihnen zustimmen möchte ist das mit „wünschenswerter nicht gleich wahrscheinlicher“. Ich meine, man kann noch so spät dran sein, aber die Wahrscheinlichkeit, dass der Bus jetzt früher kommt, wird dadurch auch nicht höher. Nur ist es jetzt deshalb sinnlos sich etwas Unwahrscheinliches zu wünschen? Was ist denn dann mit der Hoffnung (und dem Glücksspiel)? „Bei der Wahrscheinlichkeit eine absolut sinnlose Angelegenheit.“, würden jetzt die Weihnachtsmannfotografen unter sich sagen.

Aber haben Sie, Herr Dawkins, eigentlich schon einmal von der Fabel mit den zwei Fröschen gehört? Wenn nicht, dann beschreibe ich sie Ihnen jetzt kurz: Also, zwei Frösche fallen in eine Milchkanne. Der eine außerordentlich klug, der andere dumm wie Brot. Der außerordentlich kluge Frosch erkennt das volle Ausmaß seiner aussichtslosen Lage und gibt auf, ertrinkt, stirbt. Der dumme Frosch aber strampelt so lange, bis die Milch zu Butter wird und er mir nichts dir nichts aus der Kanne hinaushüpft.

Nun, was heißt das jetzt? Dass Dummheit auch noch belohnt wird? Dass Hoffnung das Überleben sichert? Ich frage Sie, Herr Dawkins, ist Hoffnung dumm?

Aber zurück zum Ihrem Gotteswahn (Ich meine das Buch). Wikipedia (wieder einmal) sagt mir dazu folgendes: „Dawkins zentrale These ist, dass jeder Glaube an Gott in all seinen Formen irrational sei (...)

Ich sage dazu: Absolute Übereinstimmung. 100 von 100 rationalen Prozent.

Nur fehlt mir halt (ganz persönlich) die Relevanz dieser Aussage, denn vielleicht, und das ist hier nur ein klitzekleines „Vielleicht“, sehnt sich der Mensch nicht nach Rationalität, nach Beweisfotos für den Weihnachtsmann, oder nach einem definierten, auf Wolken sitzenden, langhaarigen, moralisch korrekten Zähneputzwächter, sondern (nur) nach einem kleinen Stückchen unbeweisbaren „?“.

„Ich weiß, dass der Schritt in die Freiheit (den keine Vorfahren uns abnehmen können) immerdar ein ungeheurer Schritt ist, ein Schritt, womit man alles verlässt, was bisher als sicherer Boden erschienen ist, und ein Schritt, den niemand, wenn ich ihn einmal zu machen die Kraft habe, aufzuhalten vermag: nämlich es ist der Schritt in den Glauben, alles andere ist nicht Freiheit, sondern Geschwätz.“

Max Frisch, Stiller (Seite 151)

b) Schule: Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik

Süßenbergerstraße 29

8480 Mureck

Betreuende Lehrerin: Mag. Barbara Gollenz

Schülerin: Sonja Radkohl

Thema: Nr. 4 „Selbst wenn es stimmen würde, dass wir Gott brauchen, um moralisch zu handeln, würde Gottes Existenz damit natürlich nicht wahrscheinlicher, sondern höchstens wünschenswerter (was viele Menschen nicht auseinander halten können)“

(Richard Dawkins: Der Gotteswahn, Berlin 2007, S.321)

Das Empfinden von Moral, die bewusste oder unbewusste Unterscheidung zwischen Gut und Böse ist etwas, das allen, normal fühlenden Menschen zugrunde liegt. Mitunter kann das auch als eine Eigenschaft betrachtet werden, die uns von anderen Lebewesen unterscheidet. Jedoch ist hierbei zu bedenken, dass ein Mensch zwar für sich zwischen Gut und Böse unterscheiden kann, was aber keineswegs heißt, dass diese getroffenen Entscheidungen auch allgemein gültig sind. Damit meine ich, dass Menschen die Fähigkeit gegeben ist, moralisch zu entscheiden, dass diese Unterscheidungen aber durchaus gestört und falsch sein können, was zahlreiche Beispiele der Historie belegen. Man denke hierbei allein an die Inquisition, die davon überzeugt war, das Richtige zu tun, deren Handeln für uns jedoch moralisch nicht nachvollziehbar ist. So ist es mir auch im Weiteren kein Anliegen näher auf die Tatsache einzugehen, dass Menschen der Grundgedanken der Moral innewohnt, sondern ist die Frage, die hier erörtert werden soll, eher die, aus welchem *Antrieb* heraus wir moralisch handeln, ob dieser Antrieb vielleicht Gott sein kann und warum sich die Ethik bei vielen Menschen so grundlegend unterscheidet.

Ein Philosoph, der sich mit dem Ursprung der Moral beschäftigte war David Hume. Er umschreibt die Moral als ein Gefühl, das genauso wie die Vernunft allen Menschen angeboren ist. Jedoch stellt er dabei Vernunft und Moral auf eine Stufe, was bedeutet, die Moral entspringt nicht der Vernunft. Das erscheint mir nur einleuchtend, denn beispielsweise jemand aus einem brennenden Haus zu retten, ist moralisch korrekt, doch alles andere als vernünftig. Nur klärt Hume als bekennender Agnostiker nicht, *warum* wir moralisch handeln und ob vielleicht sogar Gott dabei eine Rolle spielt.

Immanuel Kant wird im Bezug auf diese Frage schon deutlicher. Seine drei praktischen Postulate (Es gibt Gott, der Mensch hat eine unsterbliche Seele und einen freien Willen) zeugen davon, dass er an die Existenz eines Gottes glaubt. Ja, er sagte sogar: „*Es ist moralisch notwendig, das Dasein Gottes anzunehmen*“. So könne dem Moralgesetz nur derjenige mit ganzer Seele folgen, der auch an Gott glaubt und das Gesetz als *kategorischen Imperativ* ansieht, also als Befehl, dem in jeder Situation Folge zu leisten ist. Rein interpretatorisch gesehen be-

deutet das für mich, dass laut Kant der Mensch einen Anstoß oder eher gar den *Zwang* einer höheren Macht braucht um ethisch korrekt handeln zu können. Das klingt für mich beinahe so, als seien alle Menschen von Grund auf schlecht und bräuchten wie Geknechtete ihres eigenen Wesens eine strenge Aufsicht und ständige Belehrung von etwas oder jemandem, das sie selbst nur durch ein vages Gefühl erahnen können. Der freie Wille besteht für mich hierbei allein in der Entscheidung, ob man den Lehren dieses wie auch immer geartetem transzendtem folgt und damit moralisch handelt oder nicht.

Warum eigentlich Gott? Wozu eine Macht, die uns vorgibt, welchen Gesetzen wir zu folgen haben und andernfalls mit schrecklicher Bestrafung (Hölle) droht? Ganz einfach: Der Glaube gibt uns Orientierung. Das beste Beispiel dafür sind die 10 Gebote. Klar formuliert stellen sie eine Richtlinie dar, an die sich der Mensch festhalten kann. Außerdem schenkt der Glaube uns Hoffnung. „*Der Mensch projiziert seine Sehnsüchte und Ängste in den Himmel*“, beschrieben die Philosophen des 19. Jahrhunderts wie Karl Marx, Friedrich Nietzsche und Ludwig Feuerbach die Religion. Je weiter man in der Zeitgeschichte voranschreitet, desto häufiger trifft man auf diesen Gedanken. Ja, die Religionskritik in der Philosophie wird zunehmend schärfer. Ein Beispiel dafür ist genauso der oben zitierte Richard Dawkins.

Nun ist eben die Frage, die sich aufdrängt: Zieht diese Kritik und die damit einhergehende Abwendung von der Religion auch einen Verfall der Moral mit sich? Ich bin nicht dieser Meinung. Denn es ist nicht eine Ächtung des *Glaubens*, sondern eher der Institution *Kirche*, den man aus so zahlreichen Mündern hört. Für mich persönlich gibt es keine andere Einrichtung, die mit so viel falscher Moral handelte und es teilweise immer noch tut, als die Kirche: „*Du darfst nicht töten*“ (bis auf Hexen und Ungläubige) „*Liebe deinen Nächsten*“ (indem du Kondome verbietest und zusiehst, wie AIDS Millionen in den Tod treibt) „*Du sollst nicht Unkeuschheit treiben*“ (außer es sind nur Kinder und es bemerkt keiner).

Ich bin mir bewusst, dass diese Anschuldigungen sehr hart klingen, teilweise verjährt sind und nicht für alle Katholiken gelten, doch ist das unbestreitbar das Bild, das immer mehr Menschen von der Kirche haben. Wenn ich wahllos Menschen auf der Straße ansprache, würden meiner Überzeugung nach 90% von ihnen antworten, sie glauben (aufgrund aktueller Vorfälle) nicht mehr an die katholische Kirche. Doch anders ist es mit dem Glauben an sich. Und so kommt es, dass der Großteil der Bevölkerung sich ihren eigenen Gott bastelt, ja, in einem Halbglauben dahindümpelt, den sie verändern, wie es ihnen gerade passt.

Hat das aber nun Auswirkungen auf die Moralvorstellungen der Menschen? Waren denn die Menschen nun früher, als die Kirche noch eine zentrale Rolle spielte, wirklich moralischer? Nein. Denn damals war die Welt genauso wenig heil, wie sie es heute ist. Viele Menschen erschienen vielleicht fromm, doch fanden oft genug Verbrechen hinter verschlossenen Türen statt. In einzelnen Fällen (auch innerhalb der katholischen Kirche) war die Religion sogar Nährboden für Fanatismus, indem die an sich gut gemeinten Gedanken der Bibel völlig verdreht wurden (man denke an Inquisition, Exorzismus oder die Kreuzzüge). Und das ist auch, was Dawkins mit dem Konjunktiv „würde“ meint. Denn anscheinend hat die Kirche nie so viel Macht gehabt, als dass sie das Moralempfinden der Menschen hätte beeinflussen können.

Doch geht aus Dawkins' Behauptung klar hervor, dass er nicht nur an der Kirche als moralische Institution, sondern auch an dem Glauben an Gott als Voraussetzung für Ethik zweifelt. Der Schriftsteller Carlos Ruiz Zafón denkt hier in ähnlicher Weise: „*Der Glaube ist eine instinktive Antwort auf Aspekte des Daseins, die wir nicht anders erklären können, sei es das moralische Vakuum, das wir im Universum wahrnehmen [...] Das sind ganz einfache, elemen-*

*tare Fragen, aber unsere eigenen Beschränkungen hindern uns daran, darauf eine klare Antwort zu geben, und daher legen wir uns zur Abwehr eine emotionale Antwort zurecht.“*

Ist Gott also ein Hirngespinnst? Möglicherweise. Niemand wird je in der Lage sein, seine Existenz zu beweisen oder das Leben und die Welt zu erklären. Beschränkt durch unsere unzureichende Wahrnehmung in *Raum und Zeit*, wie Kant schon erklärte, werden wir nie in der Lage sein, dieses komplexe Gebilde zu begreifen. Nein, es ist zweifelsfrei nicht *rational* an einen Gott zu glauben, doch muss ich hier Dawkins' Meinung, der Glaube könne kein korrektes ethisches Verhalten nach sich ziehen, widersprechen. Damit meine ich jedoch nicht scheinheilige Kirchengänger, die sich bloß auf einfachem Wege von ihren Sünden reinwaschen wollen. Nein, nur dann, wenn jemanden der Glaube an das Gute, an finale Gerechtigkeit bis ins *Innerste* erfüllt, ja, dann kann das einen auch zu einem besseren Menschen machen. Dadurch wird die Existenz Gottes zwar nicht *wahrscheinlicher*, doch um einiges *wünschenswerter* (und vielleicht bin ich sogar einer der Menschen, die *das nicht auseinander halten können*). So möchte ich diesen Teil meiner Ausführungen mit einem Zitat von Isabel Allende schließen: „*Der Glaube ist ein Geschenk, Gott sieht dir in die Augen und sagt deinen Namen, so erwählt er dich.*“

Nun ist der Glaube an Gott für mich aber nur einer vieler Wege, um zur Moral zu finden. Denn obwohl ich der festen Überzeugung bin, dass allen Menschen der Moralgedanke angeboren ist, so bemerkt man aber doch deutliche Unterschiede in der *Ausprägung* von diesem. So liegt für mich die Hauptursache bezüglich klarem oder verfälschtem ethischem Bewusstsein in der Erziehung.

Kinder sind für mich wie Schwämme, die alles, was es um sie herum gibt förmlich aufsaugen. Nicht anders ist das bei der Entwicklung von Moral, wie Emilie Durkheim belegt. Er unterscheidet hierbei zwei Stadien: die *heteronome Zwangsmoral* (moralisches Verhalten wird von *äußeren Instanzen* z.B. Eltern entschieden) und die darauffolgende *autonome Moral* (Person entscheidet nach selbstgewählten Werten und Normen). Ich persönlich vertrete hier den Standpunkt, dass, obwohl das zweite Stadium großteils selbstbestimmt erscheint, es jedoch eine gute Basis braucht, auf der es aufbauen kann. Das bedeutet für mich, dass die Umwelt des Kindes, also ErzieherInnen, Eltern und andere Vorbilder eine maßgebliche Rolle in der Entwicklung der Moral eines Kindes spielen. Dieses großen Einflusses muss man sich im Umgang mit Kindern auf jeden Fall bewusst sein, denn man kann auf die eine oder andere Weise das restliche Leben des Kindes verändern.

Doch trotzdem ist niemand seiner Erziehung ausgeliefert. Eine Möglichkeit der Einflussnahme ist die Reflexion des eigenen moralischen Bewusstseins. Was sind meine persönlichen Werte und Normen? Handle ich moralisch? Und wenn dem so ist: Aus welchem Antrieb heraus? Ist es gar purer Egoismus, der mich treibt?

Ja, jeder von uns hat die Möglichkeit sich selbst zu verändern. Ob nun ein starker Glaube an Gott, der Wunsch ein guter Mensch zu sein oder einfach nur der Wille anderen zu helfen, dazu führen, ist schlussendlich nebensächlich. Entscheidend ist, *dass* wir uns aufraffen und zumindest versuchen uns zu bessern. Doch leider braucht anscheinend der Großteil der Menschheit einen Fausthieb ins Gesicht, bevor er sich imstande sieht, die Augen zu öffnen.

## **D9 Die Themen für den Bundeswettbewerb in Graz, 11. April 2011**

Zu einem der vier Zitate war ein Essay zu schreiben:

1.

Wir sind, was wir sind, durch unser Verhältnis zu anderen.

(George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, hrsg. v. Charles W. Morris, Frankfurt am Main, 8. Auflage 1991, S. 430)

2.

Es drängte mich, gegen die Grenzen der Sprache anzurennen, und dies ist, glaube ich, der Trieb aller Menschen, die je versucht haben, über Ethik oder Religion zu schreiben oder zu reden. Dieses Anrennen gegen die Wände unseres Käfigs ist völlig und absolut aussichtslos. Soweit die Ethik aus dem Wunsch hervorgeht, etwas über den letztlichen Sinn des Lebens, das absolut Gute, das absolut Wertvolle zu sagen, kann sie keine Wissenschaft sein. Durch das, was sie sagt, wird unser Wissen in keinem Sinne vermehrt.

(Ludwig Wittgenstein: Vortrag über Ethik, 1929/30. Frankfurt am Main 1989, S. 18 f.)

3.

Von der Balance zwischen Wissen und Nichtwissen hängt es ab, wie weise einer wird. Das Nichtwissen darf am Wissen nicht verarmen. [...] Der Weise bleibt ein Kind sein Leben lang, und die Antworten allein machen Boden und Atem dürr. Das Wissen ist Waffe für den Mächtigen, der Weise verachtet nichts so sehr wie Waffen.

(Elias Canetti: Die Provinz des Menschen. Aufzeichnungen 1942 - 1972, Frankfurt am Main 1981, S.10)

4.

Ja, es gibt Fortschritte, Fortschritte der Menschenrechte, auch technische Fortschritte, aber jeder Fortschritt erzeugt woanders eine Katastrophe. Ich glaube nicht, dass die Urzeit schlimmer war. Heute ist es nur anders schlimm oder anders gut.

(Peter Handke: Die Zeit, 2.2.2006, im Interview mit Ulrich Greiner)

## **D10 Abstract für ein Referat beim 9. Kongress der ÖGP/Sektion „Philosophieunterricht“**

*Skeptisches, literales und narratives Philosophieren im Philosophieunterricht*

Die Einführung von kompetenzorientierten Bildungsstandards lässt erwarten, dass sich der Philosophieunterricht von der problemorientierten Theorie- zur handlungsorientierten Praxiskompetenz und vom prozessorientierten skeptischen Nachfragen zum produkt- und ergebnisorientierten Lernen verändert. Den Trend verstärken die Neuen Medien. Mit dem Ankreuzen von Antworten in einer e-learning-kompatiblen Aufgabenstellung stünde allerdings jene subjektorientierte Offenheit zur Disposition, die bisher den Philosophieunterricht als einen Ort des Lernens außerhalb geschlossener Wissenssysteme ausgezeichnet hat. Die philosophische Bewusstseinsbildung der SchülerInnen war nicht das Ergebnis linearer Lernstrukturen, sondern entsprang dialogischen Lehr- und Lernverfahren, für die auch eine gewisse Wissenskompentenz des Lehrers Voraussetzung war. Eine weitere Schiene bildeten und bilden philosophische Texte, wobei auch in diesem Fall fraglich bleibt, ob deren Verständnis durch elektronische Lernplattformen erleichtert wird. Effizienter wären z.B. literale Unterrichtsverfahren sowie philosophisch gehaltvolle narrative Texte im Philosophieunterricht. Sowohl das intrapersonale Schreiben eigener Essays entlang philosophischer Zitate als auch die interdisziplinäre Implantierung literarischer Texte sollten jenes Kardinalproblem eines fremdinduzierten Unterrichts ein wenig entspannen, das aus der stets beklagten Unzugänglichkeit der philosophischen Fachsprache resultiert.

## **D11 Vorschlagspapier zur Etablierung des philosophischen Essays als VWA**

Die nachfolgenden Überlegungen sind von der Absicht getragen, den seit Einführung der „Fachbereichsarbeiten“ beklagten Systemfehler zu beheben, dass ein zentrales geisteswissenschaftliches Fach, das als Pflichtfach erst in der 8. Klasse der AHS unterrichtet wird, dafür kaum bis überhaupt nicht in Frage kommt. Während nämlich in dem durch zwei relativ unterschiedliche Humanwissenschaften gebildeten Unterrichtsfach „Psychologie und Philosophie“ (zumeist abgekürzt mit PuP) die Psychologie, die bereits in der 7. Klasse unterrichtet wird, auf der Hitliste der gewählten Themata ganz vorne rangiert und fast schon ärgerlich oft mit immer den gleichen Themen abgehandelt wird („Angst“, „Magersucht“, „Schizophrenie“ udgl.)<sup>5</sup>, wird der andere, die Philosophie, nur in den seltensten Fällen gewählt. Dies ist auch nicht weiter verwunderlich, gibt es doch für die Philosophieabstinenz mindestens drei naheliegende Gründe:

- Das Fach „Philosophie“ wird zum Zeitpunkt, da die angehenden Maturanten ihre Wahl für eine VWA treffen müssen, nämlich zu Ende der 8. Klasse, noch gar nicht unterrichtet.
- Das Fach „Philosophie“ erfordert, im Unterschied zur empirisch verfahrenen „Psychologie“, einen so beträchtlichen Aufwand an reflexiver und sich von der konkreten Anschaulichkeit abkoppelnder Gedankenarbeit, dass für den Großteil der SchülerInnen bpw. das Thema „Angst“ in psychologischer Hinsicht jederzeit sehr attraktiv ist, während für sie derselbe Begriff in einer existenzphilosophischen Betrachtung rasch den dringend gewünschten lebensweltlichen Bezug verliert.



- Den SchülerInnen zuzumuten, was allerdings von einer strikt fachwissenschaftlichen philosophischen Arbeit zu fordern wäre, sich mit der zumeist überaus theoretischen Fachliteratur auseinanderzusetzen, bietet eine nahezu unübersteigbare Hürde, sich für die wenigen Seiten einer VWA für ein Thema der wissenschaftlichen „Philosophie“ zu entscheiden.

*Conclusio:*

Es scheint daher nahe liegend, jenen SchülerInnen, die gleichzeitig willens sind, sich am gesamtösterreichischen Essaywettbewerb zu beteiligen und die dadurch ein großes Interesse an philosophischen Fragestellungen bekunden, die Möglichkeit einzuräumen, einen solchen philosophischen Essay von langer Hand vorzubereiten und als philosophische VWA einzureichen. (Da die Zuordnung der VWA nicht mehr an einen Unterrichtsgegenstand,

sondern an einen Betreuer erfolgt, ist „Philosophie“ auch nur als thematisch-wissenschaftliche Ausrichtung der Arbeit gemeint.)

Folgende *Bedingungen* müssten dafür erfüllt sein:

Der VWA-Essay müsste ein anderer sein als der Wettbewerbsessay für die Philosophieolympiade, dessen Themen auch erst im Dezember zentral ausgegeben werden (Eine andere Möglichkeit wäre, den Essaywettbewerb auch für die siebenten Klassen zu öffnen. Die Teilnehmer hätten sodann das Recht erworben, einen VWA-philosophischen Essay für die Matura einzureichen). Der VWA-Essay müsste demnach über den Wettbewerbsessay, der in der Regel bis max. fünf Seiten enthält, zwar nicht argumentativ und diskursiv, aber doch quantitativ (10 Seiten min.) und sachbezogen-qualitativ (Philosophiehistorische Bezüge, präzise Begriffsbestimmungen, straffere Struktur) deutlich hinausgehen. Ebenso müsste man, im Unterschied zum bisherigen philos. Essay, auf einer adäquaten Auslegung des zumeist als Thema formulierten Philosophenzitats beharren. Bisher hatte dieses Zitat nur Impulsfunktion, und der Verfasser brauchte sich nicht unbedingt an seine vom Verfasser gemeinte Aussageintention anzulehnen (p.e. ein Feuerbach-Zitat im Feuerbachschen Sinne behandeln).

- Dieser philosophische Essay, der wie die anderen Themenstellungen der VWA Ende der 7. Klasse ausgegeben würde, wäre auch eine ausgezeichnete Vorbereitung auf die Teilnahme am gesamtösterreichischen Essaywettbewerb, dessen Themen erst im Dezember zentral ausgegeben werden und der nach den Vorgaben der Wettbewerbsleitung nun doch in Klausur und unter Aufsicht zu schreiben wäre. Für die Autoren der philosophischen VWA sollte die Teilnahme an dieser Essayschreibklausur verpflichtend sein, weil die Authentizität des Geschriebenen durch den solipsistischen Entstehungsprozesses gewährleistet wäre. Natürlich stünde es weiterhin den Schülern offen, auch ohne „philosophische“ VWA am philosophischen Essaywettbewerb teilzunehmen. Die drei besten Essays pro Schule, die für die Landesauscheidung eingereicht werden, müssten demnach nicht von VWA-Autoren stammen.
- Um die Schüler bereits am Ende der siebenten Klasse auf die Möglichkeit eines solchen VWA-philosophischen Essays vorzubereiten, wäre es unerlässlich, dass inner-

halb der „Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten“ ein Block auch Instruktionen und Angaben zum Schreiben eines philosophischen Essays enthielte. Das leidige Problem einer fortlaufenden Zitierpflicht sollte bei einem VWA-philosophischen Essay nicht im Vordergrund stehen, aber die Integration fremder Quellen wäre durchaus erwünscht und dann selbstverständlich auch zu belegen.

Die Präsentation der Arbeit vor der Maturakommission wäre wohl kein Referat der Thesen des VWA-Essays, sondern die Diskussion mit dem Prüfer bzw. mit anderen Kommissionsmitgliedern über einzelne Argumente, Schlussfolgerungen, Einwände usw., sodass in diesem Fall die Präsentationskompetenz deutlich hinter die Ausdrucks- und Diskursfähigkeit zurückrangieren würde.

Der VWA-Essay verzichtet nicht auf Fußnoten und enthebt nicht von einer genauen Beschäftigung mit dem einschlägigen Material, das für das Thema relevant ist. Die Sekundärinformation kann aber im Unterschied zur Fachbereichsarbeit alten Stils „schlackenloser“ verarbeitet werden.

Man muss SchülerInnen das Recht zu einer „phänomenologischen Reduktion“ zugestehen. Der Essay ist keine Fachbereichsarbeit, die dem Verfasser die Pflicht auferlegt, möglichst viel Literatur herbeizuzitieren.

Argumente pro VWA als philosophischer Essay:

- Die VWA als philosophischer Essay ist gegenüber der sogenannten Facharbeit von größerer Eigenständigkeit geprägt, wobei sie, auf der anderen Seite, den rein subjektiven Erörterungscharakter eines Deutschaufsatzes durch eine umfangreichere Recherche- und Kompositionsarbeit überschreitet. Der Essay schult jedoch nicht so sehr die Fähigkeit zur (referatmäßigen) Kompilation einer Fremdinformation, vielmehr setzt er eine gewisse Gedanken- und Sprachdisziplin innerhalb eines stringenten Argumentationszusammenhangs voraus.
- Eine wesentliche Kompetenz wäre die insistierende und methodisch korrekte Begriffsanalyse, die sich nicht irgendein gelehrtes Fremdwissen herbeizitiert, sondern sich den Sinngehalt einer Behauptung auslegt und daran eigenständige Überlegungen knüpft.

Argumente contra VWA als philosophischer Essay:

- Der bewährte Modus des Essaywettbewerbs würde nicht mehr als bloß unterrichtsübergreifendes Wettbewerbsprojekt angeboten, sondern als optionales Pflichtpensum innerhalb der Matura, was eventuell seine Verschulung zur Folge haben könnte (Sinngemäß zit. Franz Pöll, Karl Popper Schule Wien).

- Da der philos. Essay bislang mit Projekten der Begabtenförderung junktiniert war, könnte eine Ausweitung auf die VWA bedeuten, dass er diesen Nimbus einer Herausforderung für Hochbegabte verliert.
- Ein Erfolgsmodell, der philosophische Wettbewerbsessay, könnte durch den Versuch, ihn für einen Prüfungsmodus einzusetzen, an Attraktivität einbüßen.

#### MATERIALIEN (optional):

- Erwartungsskizze sowie Ablauf des „Philosophievormittags“
- Lehrerkommentare zu den Schüleressays des Workshops
- Mailverkehr der Projektleitung mit a) IPO-Organisationskomitee, b) Mitbetreuerinnen Barbara Conrad und Sabine Hüttl, c) KontaktlehrerInnen der teilnehmenden Schulen (Conrad, Hüttl, Mag. Eva Schuster), d) Workshop-Referenten Dr. Jürgen Struger (Alpe-Adria-Universität Klagenfurt), e) Univ.Prof<sup>in</sup>. Dr. Sabine Schmölder-Eibinger (FDZ der GEWI Graz)
- Stichworte, Standpunkte und Argumentationslinien der Workshop-Diskussionen an der Grazer Modellschule, 16.11.2010
- Vortrag „Schreiben und Fachlernen“ beim 2. Symposium des FDZ Graz (2.12.2010)

Alle zuvor angeführten Texte bzw. Mails können bei [zederf@hotmail.com](mailto:zederf@hotmail.com) erfragt werden.

- Arbeitsblatt Struger „Essayistik – Anfangen“ ([juergen.struger@uni-klu.ac.at](mailto:juergen.struger@uni-klu.ac.at))
- Steirische Wettbewerbsessays für den IPO-Bewerb 2011 –Volltextversion ([gerhard.prade@schule.at](mailto:gerhard.prade@schule.at))
- 3 Essays miteinander verglichen und von LehrerInnen kommentiert ([www.zederf.spaces.live.com](http://www.zederf.spaces.live.com)-GECANCEL! Daher: [zederf@hotmail.com](mailto:zederf@hotmail.com))
- SchülerInnen-Fragebogen von Saida Lipp-Haring ([saida.lipp-haring@gmx.at](mailto:saida.lipp-haring@gmx.at))
- Berichte und Reflexionen von Saida Lipp-Haring im Rohentwurf ihrer Diplomarbeit (beides erfragbar bei [saida.lipp-haring@gmx.at](mailto:saida.lipp-haring@gmx.at)).