

VOLKER FREDERKING

Wer bin ich? Was soll ich tun?

Philosophische Selbstbestimmung zwischen fundamentalistischer Herausforderung und Neuer Unübersichtlichkeit

*Der Verfasser, jetzt Deutschdidaktiker an der PH Heidelberg, knüpft an seine Methode eines „persönlichen“ Philosophierens an, die er bereits in ZDPE 2/94 exemplifiziert hat. Dialogische Selbstbestimmung und philosophische Aufklärung kennzeichnen die Einheit von Methode und Inhalt seines Unterrichtsvorschlags, eine Alternative zu einem fundamentalistischen Dogmatismus.*

**Abstract:**

*The author, now a lecturer in German at the Heidelberg Teacher Training College, builds on his method of a „personal“ philosophising which he has already outlined in ZDPE 2/94. Dialogical self-determination and philosophical enlightenment characterize the unity of method and contents of his teaching proposal, an alternative to a fundamentalist dogmatism.*

Im Horizont der aufgeklärten Moderne gibt es keinen Zweifel: der islamische Fundamentalismus ist eine Regression. ein Rückfall in vor-rationale Geisteshaltungen. Dem säkularen Individualismus westlicher Prägung wird ein religiös fundierter Kollektivismus entgegengestellt. der autonome Selbstbestimmung durch die völlige Unterwerfung des einzelnen ersetzt. Damit geht ein rituell-moralischer Totalitarismus einher, der anderen Meinungen keinen Raum mehr läßt. Daß derartige Entwicklungen im Westen auf Unverständnis und Besorgnis stoßen müssen. ist evident.

Allerdings gibt es Anhaltspunkte, daß die westliche Reaktion auf den islamischen Fundamentalismus in ihrer Heftigkeit tieferliegende Ursachen hat. Das Selbstverständnis der Moderne selbst scheint berührt. Ganz bewußt vollzieht der Fundamentalismus nämlich einen Ausstieg aus jenem abendländisch geprägten ‚Projekt der Moderne‘, von dem Jürgen HABERMAS mit Recht behauptet hat, daß seine Vollendung noch aussteht.<sup>1</sup> Damit aber wird gegenüber dem westlichen Modernitätsverständnis ‚im Äußeren‘ vollzogen, was ‚im Inneren‘ eine – wenn auch anders gelagerte – Entsprechung besitzt.

Denn nicht nur im Blickfeld eines verselbständigten Islamismus hat das neuzeitliche Credo seine Leuchtkraft verloren. Auch im westlichen Selbstverständnis sind Symptome einer Krise nicht zu

übersehen. Das Projekt Moderne scheint in die Jahre gekommen zu sein. Nicht nur in den kritischen Ansätzen der Postmoderne, namentlich Jean-François LYOTARDS und Wolfgang WELSCHS,<sup>2</sup> verdichtet sich dieser Eindruck. Auch Jürgen HABERMAS hat mit seinem berühmten Diktum von der ‚Neuen Unübersichtlichkeit‘<sup>3</sup> auf einen Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der Moderne hingewiesen, der in der ‚Erschöpfung utopischer Energien‘<sup>4</sup> seinen Ausgangspunkt hat. Die Dialektik der Aufklärung zeigt damit unübersehbar ihre bedenklichen Folgen. Zukunft, jenes Zauberwort im neuzeitlichen Selbstverständnis, scheint erstmals unwiederbringlich negativ konnotiert zu sein. Das Individuum steht dieser Entwicklung teilweise hilflos gegenüber. Die Häufigkeit, mit der Begriffe wie ‚Sinnkrise‘, ‚Orientierungslosigkeit‘ oder ‚Werteverlust‘ in den Mittelpunkt des öffentlichen Diskurses rücken, kann als Indikator für den Grad der individuellen wie gesellschaftlichen Verunsicherung verstanden werden. Gleiches gilt für den geradezu inflationären Gebrauch der Vorsilbe ‚post‘, die man mit Ulrich Beck als „Codewort für Ratlosigkeit“ verstehen kann, „die sich im Modischen verfängt“, als „Grundrezept, mit dem wir in wortreicher, begriffsstütziger Verständnislosigkeit einer Wirklichkeit gegenüberstehen, die aus den Fugen zu geraten scheint“.<sup>5</sup> Denn „kollektive und individuelle Identitätskrisen bestimmen das gegenwärtige Lebensgefühl. Individuen verlieren zunehmend die Orientie-

rungssicherheit, die ihnen bislang als gültig betrachtete Traditionen und Sinnzusammenhänge vermittelt haben“.<sup>6</sup>

Vor diesem Hintergrund stehen nicht nur die Geisteswissenschaften im allgemeinen vor neuen Herausforderungen, sondern auch ihre schulischen Vermittlungen. Ob dafür die von Odo MARQUARD<sup>7</sup> im Zeichen der Modernitätskrisen reklamierte Kompensationsrolle geisteswissenschaftlicher Reflexion zukunftsweisend ist, kann bezweifelt werden. Viel eher ist den Geisteswissenschaften im Sinn von Jürgen MITTELSTRASS eine „Orientierungsaufgabe“ zuzusprechen, weil „die Gegenstände, die sie erforschen, selbst häufig eine Orientierungsform haben“.<sup>8</sup> Diese kann für den geisteswissenschaftlich ausgerichteten schulischen Unterricht, besonders in den Fächern Deutsch und Philosophie, eine konstitutive Bedeutung haben, wie nachfolgend am Beispiel von Vorschlägen für eine identitätsorientierte angelegte Reihensequenz im Philosophieunterricht gezeigt werden soll, in der Identitätsfindungsprozesse im Mittelpunkt stehen.<sup>9</sup>

**1. Philosophieunterricht als dialogische Selbstbestimmung**

*1.1 Einstiegsvarianten*

Die Richtlinien für das Fach Philosophie in NRW weisen als Rahmenthema für die Jahrgangsstufe 11/1 die ‚Einführung in die Philosophie‘ aus. Explizit wird damit die Forderung nach einer ‚Thematisierung der Vorstellungen, Interessen und Erwartungen der Schüler‘ verbunden.<sup>10</sup> Zur Einlösung dieser Zielsetzung bietet sich nach meinen Erfahrungen neben der Scheibmeditation<sup>11</sup> insbesondere die Kombination dreier Verfahren an.

1. Zunächst kann ein auf Gabriele RICO zurückgehendes Cluster-Verfahren zum Einsatz gelangen.<sup>12</sup> Nachdem alle Schüler(innen) jeweils ein leeres DIN-A4-Blatt erhalten haben, werden sie gebeten, in dessen Mitte das Wort ‚Philosophie‘ zu schreiben und mit einem Kreis zu umgeben. Anschließend werden sie aufgefordert, das Wort auf dem Blatt zunächst auf sich wirken zu lassen, ehe sie beginnen, ihre Gefühle, Gedanken, Assoziationen, Erwartungen, Hoffnungen oder Bilder spontan, ungelenkt und ohne innere Zensur niederzuschreiben. Jedes neue Wort soll dabei mit

einem Kreis umgeben und dieser mit mindestens einem anderen verbunden werden.

2. Haben auf diese Weise die unterschiedlichen subjektiven Dispositionen der Schüler(innen) eine erste Artikulationsmöglichkeit gefunden, wird Raum gegeben zum dialogischen Austausch. Nachdem Gruppen von vier bis fünf Schüler(innen) gebildet worden sind, in der jede(r) jeweils ein DIN-A4-Blatt erhalten hat, erfolgt zunächst die Aufforderung, auf der Grundlage der individuellen Cluster in Form eines Satzes, einer Frage, einer These zu formulieren, was jede(r) einzelne unter ‚Philosophie‘ versteht bzw. welche Gefühle, Gedanken, Erwartungen, Hoffnungen, Möglichkeiten usw. er bzw. sie damit verbindet. Anschließend werden die Blätter innerhalb der Gruppe ausgetauscht mit der Bitte um eine schriftliche Reaktion in Form eines Kommentars, einer Antwort, einer weiteren Frage, einer Gegenthese usw. Haben alle Gruppenteilnehmer(innen) in dieser Weise schriftlich reagiert, sollten alle Schüler(innen) zunächst Gelegenheit zur Lektüre des durch ihren Ausgangsbeitrag initiierten Schreibgesprächs erhalten. ehe auf freiwilliger Basis einzelne Gesprächssequenzen im Plenum vorgestellt werden.

3. Erlaubt die Vorstellung und Besprechung der Ergebnisse dieser Schreibgespräche erste Einblicke in die unterschiedlichen Erwartungshaltungen der Schüler(innen), können im Anschluß daran vermittels einer zu einer spezifischen Auslegungstechnik weiterentwickelten Form des Clusters<sup>13</sup> thematische Interessenschwerpunkte ermittelt und für die weitere Reihenplanung fruchtbar gemacht werden. Zu diesem Zweck werden die Schüler(innen) zunächst aufgefordert, jeweils maximal fünf Thesen, Fragen, Problemkomplexe usw. schriftlich auf jeweils einem DIN-A4-Blatt zu fixieren, an deren Thematisierung sie im weiteren ‚Unterrichtsverlauf‘ besonders interessiert sind. Nach der Bildung eines Stuhlhalbkreises werden die beschriebenen Blätter von ihren Verfasser(inne)n nacheinander auf dem Boden ausgelegt. Inhaltlich zusammenhängende Blätter werden räumlich näher zugeordnet, für disparate Aspekte wird ein neues Problemfeld eröffnet. Anschließend können Korrekturvorschläge in der Lerngruppe diskutiert und Oberbegriffe zu den entstandenen Clusterpunkten bestimmt werden. Das auf diese Weise auf dem Boden entstandene großräumige Clustergebilde kann durch die chronologische Numerierung der ausliegenden Blät-

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.  
Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



ter und den anschließenden Übertrag der Ziffern auf ein Notizblatt mühelos festgehalten, zu Hause dechiffriert, zu Kopiervorlagen verarbeitet und auf diese Weise allen zur Nutzung in den weiteren Reihenfolgen verfügbar gemacht werden.

### 1.2 Was ist Philosophie?

Die Frage „Was ist Philosophie?“ taucht dabei nach meinen Erfahrungen in allen Lerngruppen als zentrale Problematik auf (Abb. 1 zeigt ein solches Cluster). Zum Einstieg in eine erste philosophische Reihenfolge ist sie in besonderer Weise geeignet. Allerdings ist damit eine doppelte Schwierigkeit verbunden. Einerseits nämlich ist die Frage nach dem Wesen der Philosophie selbst schon eine philosophische. Andererseits mündet der Versuch ihrer Beantwortung in eine Aporie. Denn was Philosophie ist oder sein sollte, hängt davon ab, von welcher philosophischen Position aus ein Beantwortungsversuch erfolgt. Denn jede Antwort ist bereits Implikat der zugrundegelegten philosophi-

schen Prämissen. Sowenig aber die Frage „Was ist Philosophie?“ eine allgemeingültige Antwort finden kann, so sehr entspricht diese Unmöglichkeit dem Wesen der Philosophie. Den Schüler(inne)n diesen paradoxen Sachverhalt zu verdeutlichen, ohne sie zu demotivieren, ist eine wesentliche Intention der ersten Reihenfolge. Der erste dazu ausgewählte Textauszug stammt von Karl JASPERS und hat die Frage „Was ist Philosophie?“ zum Gegenstand.<sup>14</sup> Neben der Synonymie der Fragestellung und der Prägnanz der Aussagen ist es insbesondere die Entsprechung von Form und Inhalt, die JASPERS' Versuch einer Beantwortung zum Einstieg so geeignet erscheinen läßt. Seine existenzphilosophisch inspirierte Weise der Annäherung an den Problemkomplex legt dabei eine spezifische Form der ersten Textbegegnung nahe. An die Stelle einer distanzierten rationalen Analyse sollte deshalb zunächst eine subjektiv-existentielle Reflexion vor dem Hintergrund des eigenen Erfahrungs- und Erwartungshorizontes treten. Nachdem der Text den Schüler(inne)n mit ruhiger Stimme laut vorgelesen worden ist, werden diese gebeten, jeweils auf einem bereit-

liegenden leeren DIN-A4-Blatt in großer Schrift jenen Satz aus dem ihnen in kopierter Form zugänglich gemachten JASPERS-Text zu schreiben und mit einer Zeilenangabe zu versehen, der sie persönlich am meisten angesprochen, berührt, zum Nachdenken veranlaßt oder zur Kritik herausgefordert hat (vgl. Abb. 2). Separat halten die Schüler(innen) in Stichworten ihr Verständnis der Textstelle und ihre Auswahlkriterien fest. Nach der Bildung eines Stuhlhalkreises werden die Textexzerpte sukzessive entsprechend ihrer Reihenfolge im JASPERS-Text untereinander ausgelegt, von ihren jeweiligen Verfasser(inne)n vorgelesen, im Verständnis erläutert und in der Auswahl begründet, während das Plenum jeweils Fragen stellt. Aspekte ergänzt, Gegenpositionen formuliert usw. Auf diese Weise entsteht ein lebendiger Austausch über den Text, das eigene Vorverständnis und die Erwartungshaltung in bezug auf das Fach.

Abb. 2

*Philosophie heißt: auf dem Wege sein. Ihre Fragen sind wesentlicher als ihre Antworten, und jede Antwort wird zur neuen Frage (25-27).*

### 1.3 Philosophische Aufklärung versus fundamentalistischer Dogmatismus

Der damit eingeleitete Prozeß kann vertieft werden durch die systematischere Behandlung von JASPERS' Unterscheidung zwischen ‚Sophos‘ und ‚Philosophos‘ respektive von ‚Philosophie‘ und ‚Wissenschaft‘.<sup>15</sup> Darüber hinaus bietet sich die Hinzuziehung weiterer Autoren an, die sich in prononcierter Weise mit der Frage nach dem Wesen der Philosophie beschäftigt haben – beispielsweise PLATON, KANT, HEGEL oder RUSSELL.<sup>16</sup>

Tritt auf dieser Grundlage das breitere Spektrum philosophiegeschichtlicher Selbstbestimmungsversuche ins Blickfeld, liegt vor dem Hintergrund fundamentalistischer Herausforderungen außerhalb bzw. irrationalistischer Regressionen innerhalb unserer Gesellschaft darüber hinaus die Fokussierung auf jenes von Immanuel KANT formulierte aufklä-

rische Credo nahe, das das Selbstverständnis der Moderne wie kein zweites kennzeichnet. Wenn KANT nämlich Aufklärung in seiner 1784 veröffentlichten Denkschrift als „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“<sup>17</sup> definiert, so erteilt er damit jener Geisteshaltung eine dezidierte Absage, die eigenes Denken durch blinde Gefolgschaft ersetzt und die Aufgabe der eigenen Vernunftbestimmung zur Tugend deklariert. Die oben angedeuteten aktuellen Implikationen des aufklärerischen „Sapere aude!“ ließen sich auf der Grundlage einer systematischeren gemeinsamen Texterschließung in einer separaten Applikationsphase ins Blickfeld heben, insofern die Schüler(innen) gebeten werden, fiktive kleinere Redebeiträge zu erarbeiten, in denen sie sich unter wörtlicher Einbeziehung des ersten Absatzes aus KANTS Denkschrift mit einer aktuellen Gruppierung, Geisteshaltung oder Strömung ermahnen oder kritisierend auseinandersetzen, der es in ihrem Urteil an aufklärer Haltung im Sinne KANTS mangelt.

### 2. Identitätsfindungsprozesse im Philosophieunterricht

*Bin ich das wirklich, was andere von mir sagen? Oder bin ich nur das, was ich selbst von mir weiß?<sup>18</sup>*

Nachdem in der oben beschriebenen Weise ein erster Zugang zum disziplinären Selbstverständnis des Faches ‚Philosophie‘ respektive seiner möglichen aktuellen Relevanz eröffnet worden ist, kann mit der sukzessiven Abarbeitung der von den Schüler(inne)n im Cluster entwickelten Fragenkomplexe und Interessenschwerpunkte begonnen werden. In einer von mir betreuten Lerngruppe wurde dabei die ‚Frage nach der eigenen Lebensphilosophie‘ (vgl. Abb. 3) zum ersten Reihenthema ausgewählt. Die unterrichtliche Gestaltung dieses Problemkomplexes stelle ich nachfolgend in wesentlichen Stationen dar, da sich an ihr exemplarisch Möglichkeiten einer erfahrungsorientierten Behandlung der Identitätsproblematik im Philosophieunterricht zeigen lassen, die vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten Orientierungskrisen von besonderer Bedeutung sind.

#### 2.1 Wer bin ich? Was soll ich tun?

1. Geleitet durch das von den Schüler(inne)n mit besonderem Interesse aufgenommene JASPERS-

Abb. 1

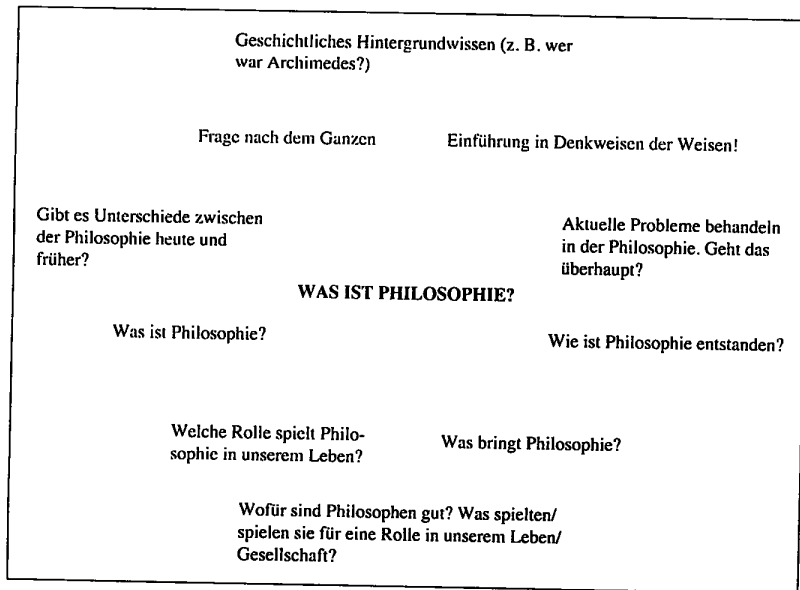
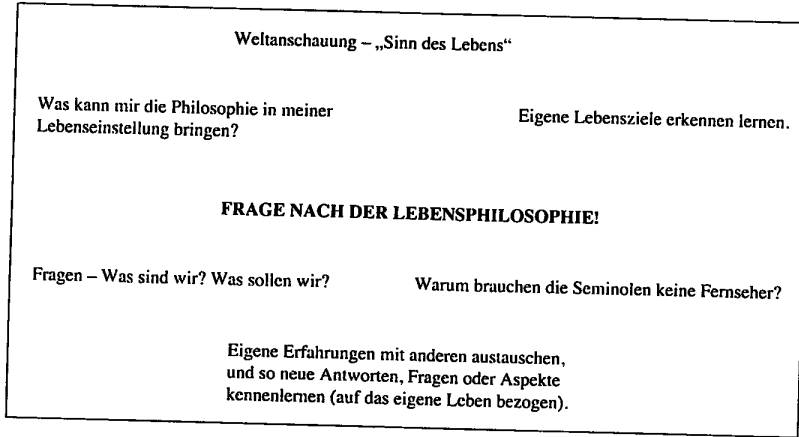


Abb. 3



Wort „Aus dem eigenen Versuch heraus erst kann man wahrnehmen, was in der Welt der Philosophie uns begegnet“<sup>19</sup> nahm die Aufarbeitung der ‚Frage nach der eigenen Lebensphilosophie‘ in modifizierter Form von einer innerhalb des Clusters festgehaltenen Doppelfrage ihren Ausgang: ‚Wer bin ich?‘ und ‚Was soll ich tun?‘.

2. Die Beantwortung dieser in gedanklicher Nähe zu KANTS ‚Weltbegriff der Philosophie‘ stehenden philosophischen Kernfragen<sup>20</sup> erfolgte in Form einer Wort-Bild-Satz-Collage. Durch die Synopse kognitiver, assoziativer und imaginativer Ebenen sollte der Lerngruppe auf diese Weise in einer Doppelstunde ein ganzheitlicher Zugang zu dem Problemkomplex eröffnet werden, der auch lernschwächere oder zurückhaltendere Schüler(innen) ermutigt, ihre persönlichen Vorstellungen zu artikulieren und in individueller Form in den unterrichtlichen Diskurs einzubringen. Nachdem die Schüler(innen) den beiden Fragen innerlich nachgegangen waren und im Sinne eines Brainstorming Gedanken, Assoziationen und Gefühle schriftlich festgehalten hatten, um auf diese Weise auch verbewußte Dispositionen dem Bewußtseinsfeld zugänglich zu machen, wurden sie aufgefordert, unter Einbeziehung der schriftlich fixierten Assoziationen in Form einer ‚Bild-Wort-Satz-Collage‘ darzustellen, wie sie persönlich die

Fragen ‚Wer bin ich?‘ und ‚Was soll ich tun?‘ verstehen und beantworten.

3. Zur Arbeit an der Collage standen dabei Scheren, Kleber, Kleband, Stifte und DIN-A1-Plakate zur Verfügung. Neben dem Rückgriff auf die assoziierten Kernbegriffe bzw. -sätze war die Anfertigung eigener Bilder, Zeichnungen oder Strukturskizzen ebenso möglich wie die Verwendung von Kopien der sogenannten ‚Exemplarischen Bilder‘.<sup>21</sup> Diese Bildmaterial-Sammlung umfaßt in 18 thematisch unterteilten Mappen insgesamt 144 Bilder. Kopien einzelner Bilder und der jeweils 8 Bildabdrücke enthaltenen Mappen-covers wurden in ausreichender Zahl nebeneinander in übersichtlicher und gut zugänglicher Form an der Frontseite des Klassenraumes ausgelegt, um sie von den Schüler(inne)n zunächst sichten, auswählen und anschließend in freier Weise durch Ausschneiden und Aufkleben individuell in der ‚Bild-Wort-Satz-Collage‘ verarbeiten zu lassen. Auf Wunsch wurden in der Pause zusätzliche Einzelkopien angefertigt.

4. Die entstandenen Collagen zeichneten sich nicht nur durch eine erstaunliche Vielfalt und Komplexität aus. In ihnen haben offensichtlich zumeist auch sehr tiefgreifende existentielle Auseinandersetzungen ihren Ausdruck gefunden (Abb. 4 zeigt Beispiele). Da es sich mit fünfzehn

Schüler(inne)n um eine relativ kleine Lerngruppe handelte, konnten die Arbeiten in den beiden nächsten Stunden individuell vorgestellt und in behutsamer Weise besprochen werden. Bei einer größeren Teilnehmerzahl bietet es sich an, die Collagen zunächst in Form einer Vernissage allen zugänglich zu machen, um auf diese Weise allen Schüler(inne)n das Gefühl zu geben, daß ihre Arbeiten gewürdigt werden. Auf der Grundlage eines speziellen Auswahlverfahrens, bei dem jede(r) Schüler(in) drei besonders interessante, ansprechende oder klärungsbedürftige Collagen für das Plenum vorschlägt, können 5 bis 10 Arbeiten bestimmt werden, die dann in der (bzw. den beiden) folgenden Stunde(n) zum Gegenstand einer intensiveren gemeinsamen Reflexion gemacht werden.

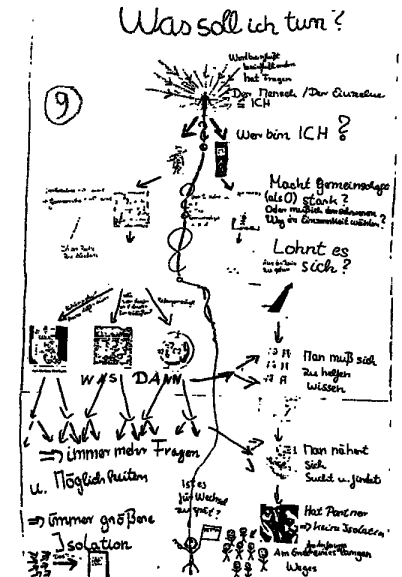
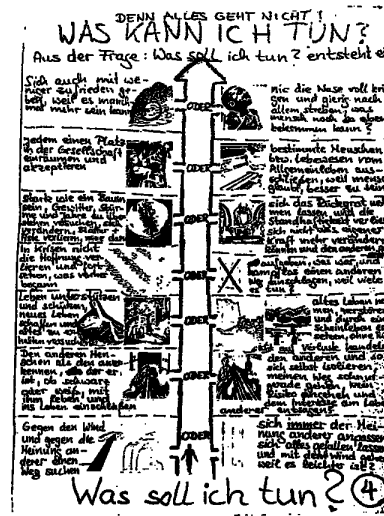
5. Nachdem den Schüler(inne)n mit den Collagen Zugänge zur personalen Dimension der Problematik eröffnet worden waren, konnte der Versuch einer theoretischen Vertiefung unternommen werden. Dazu wurde die Lerngruppe gebeten, auf der Grundlage der Collagen jene The-

menkomplexe und Fragestellungen zu bestimmen und auf einer Wartezeit zusammenzutragen, die in ihrem Urteil im Mittelpunkt der Arbeiten standen. Auf diese Weise ergaben sich drei thematische Kernmomente, deren sukzessive Bearbeitung im Mittelpunkt der nachfolgenden Stunden stand: ‚Das Ich und die anderen‘, ‚Das Ich hinter der Maske‘ und ‚Selbstfindung als Lebensaufgabe‘.

2.2 ‚Das Ich und die anderen‘. Identitätstheoretische Grundpositionen

1. Für die Aufarbeitung des von den Schüler(inne)n problematisierten Verhältnisses zwischen dem ‚Ich‘ und den ‚anderen‘ bot sich ein Rekurs auf die identitätstheoretischen Forschungen Georg Herbert MEADS, Lothar KRAPPMANNs und Jürgen HABERMAS‘ an. Denn diesen ist es gelungen, den intersubjektiven Kern der Identitätsproblematik freizulegen. Wegweisend war dabei zunächst MEADS grundlegende Unterscheidung zwischen dem ‚Me‘ und dem ‚I‘, der passiven und der akti-

Abb. 4



ven Seite der Identität, der „organisierte(n) Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt“<sup>22</sup> und der „Antwort des Einzelnen auf die Haltungen der anderen ihm gegenüber“.<sup>23</sup> KRAPPMANN hat unter Bezugnahme auf die Theorie GOFFMANS<sup>24</sup> mit seinem Modell einer die persönliche wie die soziale Seite ausbalancierenden Ich-Identität diese Ansätze ebenso weiterentwickelt<sup>25</sup> wie HABERMAS mit seiner auf MEAD, ERIKSON und KOHLBERG rekurrierenden, triadisch strukturierten Theorie der Identitätsentwicklung.<sup>26</sup> Die Phase der natürlichen, physiologisch geprägten Identität wird nach HABERMAS abgelöst durch den sukzessiven Aufbau einer Rollenidentität, die dem heranwachsenden Kind über Identifikationen innerweltlichen Halt gibt, ehe in der Adoleszenzphase eine zunehmende Rollendistanzierung eintritt und auf diese Weise der Aufbau einer gelungenen Ich-Identität eingeleitet wird.<sup>27</sup> Diese hat nach HABERMAS eine klar umrissene Kontur: „Die gelungene Ich-Identität bedeutet jene eigentümliche Fähigkeit sprach- und handlungsfähiger Subjekte, auch noch in tiefgreifenden Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur,

mit denen sie auf widersprüchliche Situationen antwortet, mit sich identisch zu bleiben. Allerdings müssen die Merkmale der Selbstidentifikation intersubjektiv anerkannt sein, wenn sie die Identität einer Person sollen begründen können.“<sup>28</sup>

2. Diese identitätstheoretischen Grundpositionen wurden in der Lerngruppe auf der Grundlage ausgewählter Textauszüge systematisch erarbeitet, wobei jeweils zwei Gruppen sich mit einem Autor beschäftigten und versuchten, dessen Kerngedanken und -thesen herauszuarbeiten und in einem anschaulichen Strukturmodell auf einer Papierbahn zur Darstellung zu bringen. Auf diese Weise wurde die Wahrscheinlichkeit von Fehlinterpretationen minimalisiert, weil zwei Gruppen alternativ ihre Deutungsmuster entwickelten und im Plenum zur Diskussion stellen konnten (Abb. 5 zeigt Ergebnisse der Gruppenarbeit).
3. Im Anschluß an die Diskussion der Arbeitsergebnisse wurden die Positionen der drei Identitätstheoretiker im Plenum vergleichend miteinander in Bezug gesetzt. Ein fiktives Symposium eröffnete den Schüler(inne)n auf dieser Grundlage die

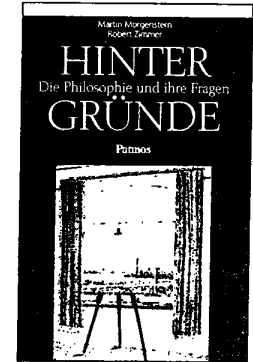
Möglichkeit zu einer personalen Reflexion, Diskussion und Applikation. In der Hausaufgabe hatten sie auf einem Arbeitsblatt ihre persönlichen Beurteilungen der beiden identitätstheoretischen Grundpositionen und ihrer Konsequenzen thesenartig dargelegt. In einem Tischkreis wurden die Ergebnisse in der nächsten Stunde sukzessive vorgestellt und erläutert. Waren auf diese Weise auch stillere Kursteilnehmer(innen) in den unterrichtlichen Diskurs eingebunden, hatte die Aufforderung zum Protokollieren der Stellungnahmen der Symposium-Teilnehmer(innen) und zum Notieren kritischer Anfragen weitere kommunikative Vernetzungen zur Folge, die in der anschließenden Diskussion ein Höchstmaß an schüler(innen)zentrierter Interaktion erlaubten.

2.3 ‚Das Ich hinter der Maske‘. Dorothee Sölles Brief eines Studenten

*Es gibt keine Garantie für Identität, und man muß sich entscheiden, ob das oberste Ziel ist, nicht beschädigt zu werden – oder Liebe nicht nur zu bekommen, sondern zu werden.<sup>29</sup>*

1. Zur Vertiefung der eingeleiteten Lernprozesse wurde vor diesem Hintergrund der Versuch unternommen, im Zusammenhang mit dem zweiten von den Schüler(innen) auf der Grundlage der Collagen bestimmten Fragenkomplex – ‚Das Ich hinter der Maske‘ – die existentielle Dimension der Identitätsproblematik sowohl in ihren personalen als auch in ihren intersubjektiven Bezügen in noch stärkerem Maße ins Blickfeld zu heben. Als textlicher Bezugspunkt bot sich der von Dorothee SÖLLE im Rahmen ihres 1975 erschienenen Buches ‚Die Hinreise‘ im Kapitel ‚Zum Problem der Identität‘ abgedruckte ‚Brief eines Studenten‘<sup>30</sup> an. Dieser von einem unbekanntem jugendlichen Autor verfaßte Text hat nämlich implizit ebenfalls die Identitätsproblematik zum Gegenstand – allerdings nicht auf theoretisch-abstrakter Ebene, sondern existentiell-subjektiv aus der Sicht eines Menschen, der um sich selbst und sein Verhältnis zur Außenwelt ringt. Im Gestus eines verzweifelt Hilfe Suchenden und zugleich minutiös den einzigen von ihm gesehenen Weg zu dieser Hilfe Weisenden wendet sich das ‚Ich‘ des Briefes an das fiktive ‚Du‘ des Lesers. Dabei entfaltet der Brief eine eigentümliche dynamische Ambivalenz. Die Perspektive oszilliert zwischen Subjektivität und Objektivierung, Intimität

EINE ALLGEMEIN VERSTÄNDLICHE EINFÜHRUNG IN DIE PHILOSOPHIE.

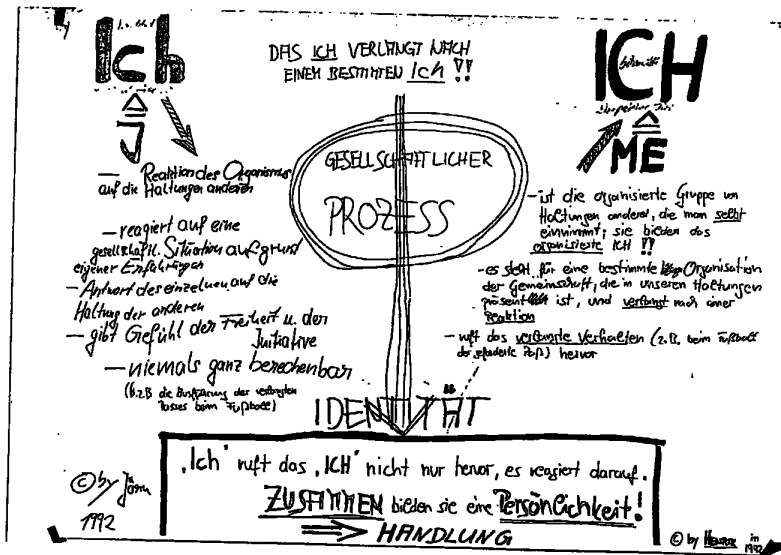


in philosophisches Arbeits- und Einführungsbuch. Ausgehend von der Alltagserfahrung werden philosophische Grundfragen klar und allgemeinverständlich erläutert. Die Hauptfragen der philosophischen Disziplin werden in 10 thematischen Kapiteln systematisch behandelt. In einem Anhang sind die wichtigsten philosophischen Fachbegriffe erklärt. Ferner finden sich ein Personenlexikon, ein Abriss der Philosophiegeschichte und Literaturhinweise. Der Band eignet sich für das Selbststudium ebenso wie für die Arbeit in der Erwachsenenbildung. Er kann als Lehrbuch in Schulen und Universitäten eingesetzt werden.

MARTIN MORGENSTERN, ROBERT ZIMMER  
**HINTERGRÜNDE**  
 Die Philosophie und Ihre Fragen,  
 178 Seiten, 27 Abbildungen, gebunden  
 DM 26,80, 85 198,- sFr 26,80  
 Best.-Nr. 3-491-72338-8

Patmos

Abb. 5



und Öffentlichkeit. Aus dieser Grundhaltung gewinnt der Brief seine große emotionale Wirkung.

- Um ihrer Verarbeitung Raum zu geben, wurde zunächst versucht, den Schüler(inne)n eine ebenso personale wie emotionale Zugangsmöglichkeit zu der in dem Brief verarbeiteten Erfahrungswelt zu eröffnen. Aus diesem Grund wurde der Lerngruppe der Text in einem Sitzkreis in ruhiger und einfühlsamer Weise vorgelesen. Er löste Betroffenheit aus und schweigende Nachdenklichkeit. Erst allmählich entwickelte sich eine behutsame Aussprache, in der gemeinsam die Wirkung des Gehörten ausgelotet wurde. Die ersten zaghaften Mitteilungsversuche über Eindrücke, Gedanken und Gefühle mündeten dabei in einer metareflexiven Selbstöffnung. Das Gespräch der Lerngruppe über den Brief wurde zunehmend zu einem Gespräch von Menschen über sich selbst.
- Nachdem jede(r) Schüler(in) eine Kopie des Textes erhalten hatte, schloß sich ein erster vertiefender analytischer Zugriff an. Parameter wie die Grundsituation des Briefschreibers, seine Absicht, sein Selbstbild, sein äußeres Wunschbild, sein Bild vom anderen und seine Erwartung an den anderen standen dabei im Mittelpunkt. Der damit eingeleitete Erkenntnisprozeß wurde durch eine spezifische Form des literarischen Rollenspiels vertieft. Unter der Annahme, sie selbst seien Adressat(in) des Briefes gewesen, wurden die Schüler(innen) zu einer ausführlichen persönlichen Stellungnahme im Rahmen eines fiktiven Antwortbriefes an den Studenten aufgefordert. Die Vorstellung und Besprechung der ebenso reflektierten wie einfühlsamen persönlichen Antworten (vgl. Anhang) im Stuhlkreisgespräch gewährte Einblicke in unterschiedliche individuelle Lösungsstrategien und eröffnete Raum für einen vergleichenden Gedankenaustausch über Möglichkeiten und Grenzen eines authentischen Selbstaustauschs.
- Dabei wurden insbesondere auch die Defizite in der Grundhaltung des Studenten hinterfragt und im Hinblick auf alternative Lösungsmöglichkeiten durchdacht. Anders als in der BUBERSchen ‚Ich-Du-Beziehung‘<sup>31</sup> geht der Briefschreiber nämlich nicht von einer paritätischen Relation aus. Sein tief verwurzelt Insuffizienzgefühl manifestiert sich vielmehr in einem Selbstbild, bei dem sich das ‚Ich‘ in vollständiger Abhängigkeit von der Anerkennung des ‚Du‘ glaubt. Möglichkeiten einer aktiven eigenständigen Problem-

lösung bleiben dem Blickfeld so verschlossen. Das ‚Du‘ hingegen avanciert zu einer omnipotenten, quasi-göttlichen Instanz. Mit großer Sensibilität wurden diese Zusammenhänge von einigen Schüler(inne)n in ihren Antwortbriefen herausgearbeitet und im anschließenden Gespräch unter Bezugnahme auf HABERMAS als Ausdruck einer Identitätskrise bzw. Identitätsdiffusion verstanden. Die Rezeption und Diskussion von SÖLLES eigener Interpretation des von ihr veröffentlichten Briefes<sup>32</sup> bestätigte diese Arbeitsergebnisse. Die von einigen Schüler(inne)n empfundene analytische Kühle der Darstellung löste allerdings ebenso Befremden aus wie SÖLLES Kernthese, derzufolge die Identitätskrise des Briefschreibers ihren ursächlichen Kern in einer gestörten religiösen Beziehung hat.

#### 2.4 ‚Selbstfindung als Lebensaufgabe‘. Eine Pyramidendiskussion

- Vor diesem Hintergrund sind natürlich vielfältige philosophiegeschichtliche Anknüpfungspunkte denkbar. Neben Bubers ‚Ich-Du-Relation‘ bietet sich zur Vertiefung der gezeigten Problematik ERICH FROMMS ‚Theorie der Liebe‘ an, insofern dieser in Übereinstimmung zur Ethik BARUCH DE SPINOZAS ‚Liebe‘ nicht als ‚passio‘ versteht, sondern als ‚actio‘, als aktive Kraft. Ihre produktive Ausprägung besteht folglich ‚im Geben und nicht im Empfangen‘.<sup>33</sup> Dies allerdings setzt Selbstakzeptanz voraus, wie FROMM unter Bezugnahme auf MEISTER ECKHART zeigt.<sup>34</sup> Damit wird das eigentliche Defizit der von dem Studenten eingenommenen Haltung erkennbar: Das Haben-Wollen von Anerkennung und Liebe bei gleichzeitiger Unfähigkeit zu einem positiven Selbstverhältnis. Über FROMMS Distinktion zwischen ‚Biophilie‘ und ‚Nekrophilie‘ und ALBERT SCHWEITZERS ‚Liebe zum Leben‘ könnten die nächsten Reflexionsstufen zu HANS JONAS' ‚Prinzip Verantwortung‘ führen. Auf diese Weise würde – wie ja bereits in der Doppelfrage ‚Wer bin ich?‘ und ‚Was soll ich tun?‘ angelegt – die Identitätstheoretische Fragestellung in die ethische übergehen und Raum geben zu einer umfassenderen philosophischen Vertiefung, die von PLATONS Idee des Guten und ARISTOTELES' ‚Nikomachischer Ethik‘ über KANTS ‚Metaphysik der Sitten‘ bis zu ethischen Grundpositionen der Gegenwart reichen könnte –

beispielsweise von TUGENDHAT, HABERMAS, KOHLBERG, HARE, RORTY oder RAWLS.

- Eine Explikation muß aus Raumgründen leider unterbleiben. Statt dessen sei im vorliegenden Zusammenhang abschließend vielmehr eine Möglichkeit zur personalen Applikation der in der oben beschriebenen Reihensequenz eingeleiteten Verstehensprozesse skizziert, die sich insbesondere zur Aufarbeitung des dritten auf der Grundlage der Collagen bestimmten Problemkomplexes – ‚Selbstfindung als Lebensaufgabe‘ – anbietet. In diesem Sinne wird die Lerngruppe aufgefordert, in Form einer Pyramidendiskussion maximal zehn oberste Prinzipien für den Umgang mit sich und mit anderen zu formulieren. Zunächst begibt sich jede(r) einzelne Schüler(in) separat daran, derartige Identitätstheoretisch wie ethisch bedeutsame Fundamentalien im Horizont der eigenen Erfahrungs-, Vorstellungs- und Wertewelt zu eruieren und schriftlich zu fixieren. Dann vergleicht jede(r) diese selbst entwickelten Grundprinzipien mit denen einer Sitznachbarin bzw. eines Sitznachbarn. Auf dieser Grundlage unternehmen beide gemeinsam den Versuch, ihre Vorstellungen in zehn Punkten zusammenzufassen. Nun treten jeweils zwei 2er Gruppen miteinander in Verbindung, um ihre Vorstellungen zu bündeln. Gleiches versuchen anschließend zwei auf diese Weise entstandene 4er Gruppen, später zwei entsprechende 8er Gruppen, schließlich die beiden zuletzt entstandenen Großgruppen.
- Der durch diese Pyramidendiskussion eingeleitete Prozeß ist didaktisch zumindest in zweifacher Weise bemerkenswert. Zum einen ermöglicht der initiierte intensive Gedankenaustausch in der Lerngruppe nämlich mit Identitätsorientiert-ethischem Akzent, was im Spektrum dialogisch-pragmatischer Didaktik generelles Ziel des Philosophieunterrichts ist: das Wissen und Können gemeinsamer Selbstbestimmung.<sup>35</sup> Zum anderen stellen die auf diese Weise ermittelten zehn obersten Prinzipien für den Umgang mit sich und mit anderen eine selbstgeschaffene ‚magna carta‘ der Lebensziele und Wertprinzipien dar, deren Entstehung vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten Orientierungskrisen am Ausgang des 20. Jahrhunderts für die Schüler(inne)n von grundlegender Bedeutung sein kann, weil im Sinne LAWRENCE KOHLBERGS<sup>36</sup> Selbstfindungsprozesse ebenso unterstützt werden wie die Ausbildung des moralischen Bewußtseins.

#### Anmerkungen

- Habermas, Jürgen: (1981) Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In: *Ders.: Kleine politische Schriften I-IV*. Frankfurt a. M. 1981. S. 444-464.
- Lyonard, Jean-François: (1979) Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien 1986. Welsch, Wolfgang: (1986) Unsere postmoderne Moderne. Berlin 1993.
- Habermas, Jürgen: (1985) Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt a. M. 1985. S. 139.
- Ebd. S. 141.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1985. S. 12.
- Keupp, Heiner: (1988) Riskante Chancen. Das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation. Sozialpsychologische Studien. Heidelberg 1988. S. 7.
- Marquard, Odo: (1985) Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: *Ders.: Apologie des Zufälligen*. Stuttgart 1986. S. 98-116.
- Mittelstrag, Jürgen: (1990) Die Geisteswissenschaften im System der Wissenschaft. In: Frühwald, Wolfgang/Jaß, Hans Robert/Koselleck, Reinhard/Mittelstrag, Jürgen/Steinwuchs, Burkhard: Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. Frankfurt a. M. 1991. S. 39 f.
- Zum didaktisch-methodischen Fundament der Konzeption vgl. Frederking, Volker: (1994) Der Fremde. Die Fremde. Das Fremde. Eine Identitäts- und erfahrungsorientierte Unterrichtsreihe zu einem nicht nur philosophischen Problem. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 1 (1994), S. 18-37.
- Vgl. *Richtlinien* für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Philosophie. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. 1989. S. 32.
- Vgl. Frederking, Volker: (1994), a.a.O., S. 20 f.
- Vgl. Rico, Gabriele L.: (1983) Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Hamburg 1993. S. 26 ff.
- Vgl. dazu Frederking, Volker: (1994), a.a.O., S. 21.
- Jaspers, Karl: (1953) Einführung in die Philosophie. München 1957. S. 9 und 14.
- Ebd. S. 9 und 14.
- Platon: Politeia, Siebtes Buch, 514a-517a. In: *Platon: Sämtliche Werke*. 3. Übers. v. Friedrich Schleiermacher. Hrsg. v. Walter F. Otto u. a. Hamburg 1981. S. 224-226. Kant, Immanuel: (1800) Logik. In: Werkausgabe, Bd. VI. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M. 1982. S. 446-450. Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: (1812) Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. In: Werkausgabe, Bd. IV. Frankfurt a. M. 1970. S. 410-412. Russell, Bertrand: Probleme der Philosophie. Frankfurt a. M. 1957. S. 135-142.
- Kant, Immanuel: (1784) Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Werkausgabe, Bd. 11. Frankfurt a. M. 1982. S. 53.
- Bonhoeffer, Dietrich: (1954) Widerstand und Ergebung. München 1970. S. 381 f.
- Jaspers, Karl: (1953), a.a.O., S. 14.
- Kant, Immanuel: (1800), a.a.O., S. 448.
- Vgl. Dietrich, W. (Hrsg.): Exemplarische Bilder. Freiburg 1976.
- Mead, George Herbert: (1934) Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M. 1968. S. 218.
- Ebd. 221.
- Vgl. Goffman, Erving: (1959) The Presentation of Self in Every Day Life. New York 1959.
- Vgl. Krappmann, Lothar: (1969) Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1975.





- <sup>26</sup> Vgl. Erikson, Erik H.: (1959) Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a. M. 1971. Kohlberg, Lawrence: (1966–69) Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt a. M. 1974.
- <sup>27</sup> Vgl. Habermas, Jürgen: (1976) Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a. M. 1976. S. 92 ff.
- <sup>28</sup> Ebd. 93.
- <sup>29</sup> Sille, Dorothee: (1975) Die Hinreise. Stuttgart 1975. S. 131.
- <sup>30</sup> Vgl. ebd. 121 ff.
- <sup>31</sup> Vgl. Buber, Martin: (1923) Ich und Du. Heidelberg 1983.
- <sup>32</sup> Vgl. Sille, Dorothee: (1975) a.a.O., S. 124 ff.
- <sup>33</sup> Fromm, Erich: (1956) Die Kunst des Lebens. In: GA IX. Hrsg. v. Rainer Funk, München 1989. S. 464.
- <sup>34</sup> Fromm, Erich: (1956), a.a.O., S. 474 ff.
- <sup>35</sup> Vgl. Mariens, Ekkehard: (1979) Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover 1979. S. 73.
- <sup>36</sup> Kohlberg, Lawrence: (1966–69), a.a.O., S. 60 ff.

### Brief an den Studenten

Ich möchte Dir helfen, doch helfen möchte ich nicht nur Dir, sondern jedermann, genauso, wie dieser Brief von jedermann hätte stammen können. Denn dieses ist auch nicht Deine Situation, als Mensch allein hinter Mauern lebend, mit dem lebensnotwendigen Wunsch nach Hilfe und der diesen Wunsch gleichzeitig unterdrückenden Angst. Auch sie gehört zu jedermann – und ich bin jedermann.

Doch wenn Du diese Worte liest, so fühle Dich bitte nicht zurückgestoßen durch Sätze, welche Belehrungen ähnlich sein mögen. Es ist leicht, einen Brief zu schreiben, doch unendlich schwer, Worte zu finden, welche genau das ausdrücken sollen, was ich fühle. Laß auch Du Dich nicht täuschen durch scheinbar sichere Ratschläge, denn bedenke, auch sie können eine Maske sein. Auch ich bin jedermann. Daher schreibe ich Dir diesen Brief, doch das ist nicht der einzige Grund.

Ich möchte mir selbst über meine Gedanken und Gefühle klar werden und hoffe, daß ich sie in verständlicher Weise zu Papier bringe – lesbar für jedermann, denn jedermann ist ein schützendes Wort, ein schützendes Wort, welches mich nicht verlachen kann.

Du sagst selbst, daß Dein Brief von jedermann hätte sein können. Aber sage mir, wo finde ich die Person, die diese Stärke, Mauern einzureißen in starker und verständnisvoller Weise, besitzt? Ist es nicht vielmehr für die meisten Menschen unmöglich, der Rolle in dieser Weise völlig zu entsprechen? Ich für mich glaube nicht, dazu fähig zu sein.

Doch selbst als Hilfesuchender würde ich mich, von meiner inneren Angst getrieben, keiner Person öffnen wollen. Wenn ich mich alleine öffne, so mache ich mich verletzbar, zeige mein wahres „ich“, von dem ich befürchte, daß es zu klein, zu gering, mit zu vielen Fehlern und Mängeln gegenüber den anderen behaftet sein könnte. Ich würde mich ausliefern, doch mein Bild soll denen der anderen nicht öffentlich unterlegen sein. So setze ich Masken auf, welche meine Schwächen mit Überheblichkeit oder gar Arroganz bedecken sollen, wenn man versucht, sich ihnen zu nähern. Und auch Du sagst: „Je näher Du mir kommst, umso blinder schlage ich zurück.“

Bei diesem Punkt angekommen, frage ich mich, warum ich meine zeitweiligen Masken überhaupt ablegen sollte. Hat es nicht oft Vorteile, undurchschaubar zu sein, das Gegenüber im Unklaren zu lassen, es zu täuschen? Ist es nicht oft wenigstens praktisch, oder gar nützlich? Doch nützlich wozu? Versucht man vielleicht, jemanden auszunutzen? Was nutzt es mir wirklich, zu täuschen, zu maskieren?

Du sagst: „Nur Du kannst mir helfen.“ Hoffend auf die Initiative des anderen (von jedem anderen? von jedermann?). Doch wenn es den starken anderen (der auch ein jedermann ist) nicht gibt, was dann? Was, wenn nun jeder auf die Initiative des anderen wartet? Muß es nicht auch möglich sein, von beiden Seiten aufeinander zuzukommen? Ich glaube, man muß selbst versuchen, die Kraft zu finden, den ersten Schritt zu tun. Keinen großen Schritt, aber immerhin einen. Wenn es eine Möglichkeit gibt, die Mauern einzureißen, so ist es meiner Meinung nach diese. Von zwei Seiten aufeinander zugehend, sich bemühend, die Masken gegenseitig abzunehmen, Schritt für Schritt, Maske für Maske; alles im Vertrauen darauf, daß die Möglichkeit, zu sich selbst zu finden, mehr aufwiegt, als die Möglichkeit, verletzt zu werden.

(Schülertext)

JOHANNES HACHMÖLLER

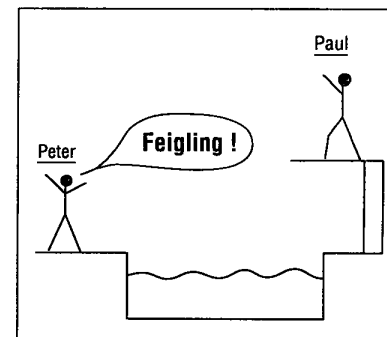
## Archaische Totalität, Aufklärung und moderner Fundamentalismus

*Der Lehrer bewegt den Schüler mit Strichmännchen an der Tafel, mit der Aufforderung zur Verfertigung von Zeichnungen beim Denken, mit provozierenden Fragen und durch das gemeinsame Lesen von Texten dazu, den Sprung ins Ungewisse zu wagen. Der Bericht zieht den Leser in den Prozeß der Aufklärung über die Aufklärung hinein – ein spannender Philosophieunterricht.*

### Abstract:

*With matchstick-men on the board, with the request to make drawings during reflection, with provocative questions and the communal reading of texts, the teacher motivates his pupils to dare the leap into the unknown. The report draws the reader into the process of enlightenment over the Enlightenment – a thrilling philosophy lesson.*

Wenn Schüler erleben, daß sie auf eigenen Denkwegen zu den Fragen und Positionen gelangen, die in den philosophischen Texten entwickelt werden, dann sind sie in der Regel eher bereit, sich selbständig und gründlich mit ihnen auseinanderzusetzen. Außerdem bevorzugen sie Kurzweiligkeiten aller Art. Deshalb hat der Lehrer gewiß ein amüsiert distanzierendes, aber aufmerksames Publikum, wenn er sich, kaum zur Tür hereingekommen, anschickt, ein großes Schwimmbassin mit einem Sprungbrett von ansehnlicher Höhe an die Tafel zu zeichnen. Diese belustigste Aufmerksamkeit flaut gewiß auch dann nicht ab, wenn er mit großer Geste eine schön gekräuselte Linie zieht und bedeutungsvoll erklärt, geplant sei ein Experiment, das eine sorgfältige Abschätzung des Pegelstandes im Bassin verlange. Der sei nämlich für Reparaturarbeiten abgesenkt worden, und zwar exakt so weit, daß der Absprung für Paul, der als Strichmännchen auf dem Brett steht, nicht ohne jedes Risiko sei. Viel könne ihm zwar nicht passieren, aber die Möglichkeit einer schlimmen Fußgelenkzerrung dürfe er bei besonnenen Abwägung nicht absolut sicher ausschließen. Das wisse auch Peter, der während dieses Vortrags als Strichmännchen auf dem Beckenrand erscheint und der in dieser Situation, wie eine Sprechblase zeigt, nur ein einziges Wort ruft: – „Feigling!“



Naseweise Kursteilnehmer werden in diesem Augenblick nicht daran zweifeln, daß eine Debatte über das Wesen der Tapferkeit auf dem Plan steht. Das muß der Lehrer keineswegs ausdrücklich dementieren, wenn er sogleich die folgende Aufgabe stellt:

Versetzen Sie sich doch für einen Moment in Pauls Lage, und schreiben Sie einen kleinen inneren Monolog, der zeigt, was in ihm vorgeht.

# PHILOSOPHIE ETHIK

Heft 1/96

18. Jahrgang/Februar 1996

## Herausgegeben von:

Ekkehard Martens, Hamburg; Thomas H. Macho, Berlin; Eckhard Nordhofen, Frankfurt/M.; Johannes Rohbeck, Dresden

## Ständige Mitarbeiter:

Norbert Diesenberg, Bonn; Ruth Dölle-Oelmlücker, Münster; Helmut Engels, Neuss; Volker Frederking, Bad Oeynhausen; Susanne Fromm-Fischer, Hamburg; Jutta Köhler, Lübeck; Silke Kledzik, Koblenz; Karel v. d. Leeuw, Amsterdam; Konrad Liessmann, Wien; Thomas Menges, Frankfurt/M.; Susanne Nordhofen, Nidderau; Dietmar Pickl, Klagenfurt; Gisela Raupach-Strey, Berlin; Monika Sänger, Karlsruhe; Reinhard Saur, Lage; Friedhelm Schneider, Kiel; Andreas Sickmann, Bielefeld.

## Schriftleitung und Redaktion:

Joachim Siebert, Namerdorfstr. 1, D-30539 Hannover, Telefon: (05 11) 52 90 75

## Wissenschaftlicher Beirat:

Winfried Franzen, Erfurt; Hans-Ludwig Freese, Berlin; Heiner Hastedt, Rostock; Peter Heintel, Klagenfurt; Otfried Höffe, Tübingen; Friedrich Kambartel, Frankfurt/M.; Elisabeth List, Graz; Odo Marquard, Gießen; Meinert A. Meyer, Halle/S.; Günther Patzig, Göttingen; Thomas Rentsch, Dresden; Wolfdieterich Schmid-Kowarzik, Kassel; Herbert Schnädelbach, Berlin.

## Zuschriften:

Beiträge, Rezensionsexemplare u. Zuschriften erbeten an die Redaktion oder an die Schriftleitung oder die Herausgeber. Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen. Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, bleiben vorbehalten.

## Rezensionsexemplare erbeten an:

Prof. Dr. Johannes Rohbeck  
TU Dresden, Institut für Philosophie  
Mommsenstraße 13  
10162 Dresden

## Verlag und Anzeigenverwaltung:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH  
D-30517 Hannover

Firmensitz: Hildesheimer Straße 202-206

Telefon: (05 11) 83 88-0

Telefax: (05 11) 8 38 85 73

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Gerhard Scheidt, Telefon (05 11) 83 88-415

z. Z. gültige Preisliste Nr. 16 vom 1. 1. 1995.

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover

## Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich

(15. 2., 15. 5., 15. 8., 15. 11.)

Redaktionsschluß: 15. 11., 15. 2., 15. 5., 15. 8.

## Bezugsbedingungen:

Inland: Jahresabonnement DM 67,-

Einzelheft DM 18,60; jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement DM 73,- jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

## Bestellungen an:

Abonnentenverwaltung Oeding Druck GmbH,

Postfach 3311, 38023 Braunschweig,

Telefon (05 31) 4 80 15-0

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

## Druck:

Oeding Druck GmbH, Braunschweig

Printed in Germany/ISSN 0945-6295



Gedruckt auf Papier,  
das nicht mit Chlor  
gebleicht wurde.  
Bei der Produktion  
entstehen keine  
chlorkohlenwasserstoff-  
haltigen Abwässer.

CHLORFREI

### ZUM THEMA

EKKEHARD MARTENS HANS LENK	Fundamentalismus als Frage und als Antwort .....	2
	Zu einer formalistischen, nicht fundamentalistischen Philosophie konkreter Humanität .....	4
THOMAS MEYER	Fundamentalismus – Offene Fragen der Forschung .....	13

### PRAXISBERICHTE

#### Sekundarbereich I

„Ach“, sagte die Maus, „die Welt wird enger mit jedem Tag.“ Unterrichtsskizzen für die Sekundarstufe I .....	17
Ökofundamentalismus – Unterrichtsversuch in einem Ethikkurs der 10. Klasse .....	30

#### Sekundarbereich II

Wer bin ich? Was soll ich tun? Philosophische Selbstbestimmung zwischen fundamentalistischer Herausforderung und Neuer Unübersichtlichkeit .....	40
Archaische Totalität. Aufklärung und moderner Fundamentalismus .....	51

### PHILOSOPHISCHE MEISTERSTÜCKE

Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente .....	61
---	----

### BERICHTE • DISKUSSIONEN • MATERIALIEN

Die philosophische Methode als Jagdzauber .....	63
Leben lernen in einer pluralistischen Gesellschaft. Ein Tagungsbericht .....	72
3. Regionalkongreß der Ostseeländer der AIPPh vom 28.–30. September 1995 in Vilnius .....	74

### REZENSIONEN

Zu: Hesse, R.: Die Einheit der Vernunft .....	76
Zu: Pfannkuche, W.: Wer verdient schon, was er verdient ....	77

### INFORMATIONEN

Informationen .....	80
Anschriften der Mitarbeiter an diesem Heft .....	3

Herausgeber dieses Heftes:

Ekkehard Martens



FROMM-Online