

ETHIK UND BILDUNG

René Torkler (Hg.)

Fachlichkeit und Fachdidaktik

Beiträge zur Lehrerausbildung
im Fach Ethik/Philosophie



J.B. METZLER

Ethik und Bildung

Reihe herausgegeben von

René Torkler, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt, Deutschland

Die Ökonomisierung unserer Lebenswelt hat nicht nur zu tiefgreifenden Modifikationen unserer Bildungssysteme geführt, sondern auch unser Nachdenken über Erziehung und Bildung nachhaltig verändert. Eine philosophische Moderation dieser Prozesse scheint wichtig wie nie, da das Kernanliegen aller Bildungsbemühungen ja nicht nur dasselbe geblieben ist, sondern vor dem Hintergrund voranschreitender Veränderungen an Bedeutung sogar immer weiter zunimmt: Bildung gewinnt ihren Sinn aus der Herausbildung verantwortlicher und selbsttätig urteilender Personen. Dabei ergibt sich die paradoxe Situation, dass autonome Personen in einer komplexer werdenden Welt immer wichtiger werden, dem technischen Imperativ möglichst effizienter Produktivität aber selbst nicht unterworfen sein können, ohne ihren Status als solche einzubüßen. Bildungssysteme können nicht einfach in größerer Stückzahl und Effizienz Personen produzieren; vielmehr müssen die Kriterien der Beurteilung von Weltprozessen ja auf die Personen selbst zurückgehen. Dass die Ethik in diesem Zusammenhang eine unhintergehbare Rolle spielen muss, liegt also auf der Hand. Die Reihe „Ethik&Bildung“ versammelt Beiträge, welche durch das Ziel geeint werden, in einer philosophischen Reflexion zentraler Prozesse und Konzepte aus Didaktik und Pädagogik den ethischen Kern des Bildungsbegriffes sichtbar zu machen. Dabei kommt den Erziehungswissenschaften eine ebenso tragende Rolle zu wie auch den fachdidaktischen Diskussionen besonders der geisteswissenschaftlichen Fächer, sofern beide Bereiche mit Philosophie und Ethik in ein konstruktives Gespräch gebracht werden.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/15434>

René Torkler
(Hrsg.)

Fachlichkeit und Fachdidaktik

Beiträge zur Lehrerausbildung
im Fach Ethik/Philosophie



J.B. METZLER

Hrsg.
René Torkler
Didaktik der Ethik
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Eichstätt, Deutschland

ISSN 2569-331X ISSN 2569-3328 (electronic)
Ethik und Bildung
ISBN 978-3-476-05172-1 ISBN 978-3-476-05173-8 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05173-8>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer-Verlag GmbH Deutschland, ein Teil von Springer Nature 2020
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Verantwortlich im Verlag: Frank Schindler
Einbandgestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart

Planung/Lektorat: Frank Schindler
J.B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Inhaltsverzeichnis

Philosophie, Didaktik und Lehrerausbildung (Einleitung)	1
René Torkler	
Organisatorische Formen der Lehrerausbildung Philosophie/Ethik	
Philosophie als Fach und die universitäre Aus-Bildung ihrer Lehrenden	11
Klaus Feldmann	
Grundriss einer guten Grundschullehrerbildung im Fach Ethik/Philosophieren mit Kindern	27
Minkyung Kim	
Orientierung an Wissenschaft und Empirie	
Philosophische Probleme und Interdisziplinarität	45
Bettina Bussmann	
Kann empirische Unterrichtsforschung die Ausbildung von Philosophie- und Ethiklehrkräften verbessern?	63
Stefan Applis	
Zur Lehre der Philosophiedidaktik aus der Sicht der „Philosophiedidaktik der Praxis“	89
Helge Kminek	
Zum Verhältnis philosophischer und didaktischer Reflexion	
Was ist eine gute Lehrperson für Philosophie, und wie wird man zu einer?	107
Jonas Pfister	

Alle Didaktiker lügen? Zur Geschichtlichkeit und Geltung philosophiedidaktischer Reflexion.	121
Nils Höppner	
Die Bedeutung der (antiken) Skepsis für die Philosophie- und Ethikdidaktik.	141
Sandra Frey	
Präkonzepte und Gründe im lebensweltbezogenen Philosophieunterricht – Zur Relevanz der Gegenwartsphilosophie für die fachdidaktische Grundbildung	155
Christian Thein	

Autorenverzeichnis

PD Dr. Stefan Applis ist promovierter und habilitierter Geographiedidaktiker. An der Universität Erlangen ist er im Rahmen einer Abordnung auch mit der Lehrer*innenbildung im Fach Ethik/Philosophie betraut. In der Ethikdidaktik liegen seine Forschungsschwerpunkte in der Entwicklung kompetenzorientierter Lernformate und im interkulturellen Lernen.

Aktuelle Publikation: *Zum Konzept der moralischen Landkarten und seiner Eignung für geographiedidaktische Theoriebildung und empirische Forschung*. Zeitschrift für Geographiedidaktik/Journal of Geography Education (ZGD), 2(18), S. 27–50.

Prof. Dr. Bettina Bussmann ist assoziierte Professorin für Philosophiedidaktik am Fachbereich Philosophie der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg und Co-Vorsitzende des Forums für die Didaktik der Philosophie und Ethik. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit der Frage, welche Rolle die empirischen Wissenschaften für unser Selbstverständnis, unser Handeln und die Beantwortung philosophischer Fragen hat.

Aktuelle Publikation: *Genderfragen und Philosophische Bildung – Einführung und Problemaufriss*. In: Tiedemann, Markus/Bussmann, Bettina (Hrsg.): *Genderfragen und philosophische Bildung. Geschichte – Theorie – Praxis*. Stuttgart: J.B. Metzler 2019.

Dr. Klaus Feldmann ist abgeordneter Studienrat für Philosophiedidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Schwerpunkte seiner Forschung liegen neben der Philosophiedidaktik in der Philosophie des Pragmatismus.

Aktuelle Publikation: *Inhaltlichkeit und bildender Gehalt der Philosophie*. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2(19), S. 89–97.

Dr. Sandra Frey ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Philosophiedidaktik am Philosophischen Seminar der Europa-Universität Flensburg. Nach einer Promotion zur Körper-Geist-Problematik setzt sie sich aktuell besonders mit (inter-)kulturellen Fragen der Philosophiedidaktik auseinander und arbeitet an einer Habilitation zur fachdidaktischen Relevanz von Selbstbewusstseinstheorien.

Aktuelle Veröffentlichung: *Kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Bildung aus Sicht der Fachdidaktik Philosophie/Ethik*. In: Adrianna Hlukhovich, Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner und Sabine Vogt (Hrsg.): Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule. Bamberg: University of Bamberg Press 2018.

Nils Höppner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich für Philosophiedidaktik am Philosophischen Seminar der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Aktuelle Publikation: *Bewegungen und Verdinglichungen didaktischer Vernunft. Zur Geschichtlichkeit und Geltung philosophiedidaktischer Reflexion*. In: Tiedemann, Markus (Hrsg.): Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik (18)18.

Prof. Dr. Minkyung Kim ist Professorin für Fachdidaktik Philosophieren mit Kindern an der Technischen Universität Chemnitz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen besonders im Bereich der Philosophie der Kindheit und des moralischen Verhaltens im internationalen Vergleich. Aktuelle Publikation: *Elterliche Rechte und Pflichten*. In: Gottfried Schweiger und Johannes Drerup (Hrsg.): Handbuch Philosophie der Kindheit. Stuttgart: J. B. Metzler 2019.

Dr. Helge Kminek ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt und beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der empirischen Erforschung von Philosophieunterricht. Aktuelle Publikation: *Zur ‚Philosophiedidaktik der Praxi‘ und deren Grundlagen*. In: Christian Thein (Hrsg.): Philosophische Bildung und Didaktik – Dimensionen, Vermittlungen und Perspektiven. Wiesbaden: VS 2020 (im Erscheinen).

Dr. Jonas Pfister unterrichtet Philosophie an einem Gymnasium in Bern und war wissenschaftlicher Mitarbeiter und Vertretungsprofessor an verschiedenen Universitäten. Daneben ist er Co-Herausgeber des Journal of didactics of Philosophy und Autor und Herausgeber diverser Fach- und Lehrbücher zur Philosophie und ihrer Didaktik, z. B. *Werkzeuge des Philosophierens* Stuttgart: Reclam 2013.

Prof. Dr. Christian Thein ist Professor für Philosophiedidaktik, Sozial- und Bildungsphilosophie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit der Bedeutung von Präkonzepten für den Philosophieunterricht, Kritischer Theorie und Demokratiebildung. Aktuelle Publikation: *Darf Kunst das? – Philosophiedidaktische Reflexion einer aktuellen ethischen Fragestellung für den Unterricht*. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (01)19, S. 52–60.

Prof. Dr. René Torkler ist Professor für Geschichte und Didaktik der Ethik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Schwerpunkte seiner Arbeit liegen in der theoretischen Fundierung der Philosophie und Ethikdidaktik, wobei er sich besonders mit der Bedeutung der Narrativität für Bildungsprozesse, interkulturellem Lernen sowie mit der Erforschung des Werks von Hannah Arendt befasst.

Aktuelle Publikation: *„Freundschaft in der Welt mit den Menschen im Streit und im Gespräch“ – Hannah Arendt und die Kultur des Öffentlichen*. In: Zeitschrift für Kulturphilosophie (02)19.

Philosophie, Didaktik und Lehrerbildung (Einleitung)



René Torkler

Die Frage, was gute Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie bedeutet und wie sie organisatorisch im Rahmen der beteiligten Institutionen – Universitäten und Pädagogische Hochschulen, Ausbildungsseminare und Ausbildungsschulen – sichergestellt werden kann, ist zu vielschichtig, als dass sie in einem einzelnen Band auch nur annähernd angemessen verhandelt werden könnte. Die Autoren des vorliegenden Bandes eint die Auffassung, dass eine wissenschaftliche, forschungsorientierte Didaktik der Philosophie und Ethik in diesem Zusammenhang unverzichtbar ist – gleichwohl werden sehr unterschiedliche Auffassungen dazu vertreten, wie die verschiedenen Aspekte von Lehrerbildung zu einander ins Verhältnis zu setzen und zu akzentuieren sind. Nicht zuletzt treffen sehr unterschiedliche Verständnisse von Philosophie wie Fachdidaktik aufeinander.

In einem recht allgemeinen Zugriff lässt sich Philosophie- und Ethikdidaktik verstehen als die Reflexion auf die kulturellen, ethischen und politischen Bedingungen und Möglichkeiten unterrichtlicher Praxis im Philosophie und Ethikunterricht auf der Basis theoretischer Grundlagen, für die Philosophiegeschichte und Gegenwartsphilosophie wesentliche Bezugspunkte darstellen.

Damit ist die Frage, in welchem Verhältnis Fach und Fachdidaktik mit Blick auf die hier relevante Gruppe von Schulfächern zueinander stehen, freilich keineswegs hinreichend geklärt. Und wenngleich es sich dabei um eine theoretische Frage handelt, so muss sie doch letztlich stets konkret, also vor dem Hintergrund unterschiedlicher politischer und organisatorischer Rahmenbedingungen, die sich durchaus unterschiedlich darstellen können, beantwortet werden. Aufgrund der stark divergierenden Ausprägungen von Schulfächern in den einzelnen (Bundes-) Ländern sind es sehr unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen (Philosophie,

R. Torkler (✉)
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt,
Eichstätt, Deutschland
E-Mail: rene.torkler@ku.de

Religionswissenschaft, Sozialwissenschaften, Psychologie), die als relevante Orientierungsgrößen des jeweiligen Unterrichtsfaches von Bedeutung sein können. Wenn wir hier also von Fachdidaktik im Bereich Ethik/Philosophie sprechen, so ist das *Fach* der Fachdidaktik – bedingt durch unterschiedliche organisatorische und inhaltliche Ausgestaltungsformen von Schulfach und Lehrerausbildung – durchaus nicht überall automatisch dasselbe.

Während in einigen deutschen Bundesländern wie beispielsweise in Nordrhein-Westfalen Philosophie sowohl die Bezeichnung des Unterrichtsfachs darstellt als auch die für die Studiengangorganisation zuständige Wissenschaftsdisziplin benennt, verbindet sich Philosophie als Unterrichtsfach in Österreich weit selbstverständlicher mit der Psychologie. Das Fach Ethik in Bayern nimmt neben philosophischen auch explizit religionswissenschaftliche Aspekte in die Curricula auf und das Fach LER in Brandenburg ist ebenfalls von Grund auf interdisziplinär konzipiert – um hier nur einige Beispiele zu nennen.

Selbst wenn man anerkennt, dass der akademischen Philosophie eine zentrale Rolle bei der akademischen Ausbildung von Lehrern für die uns interessierende Gruppe von Schulfächern zukommt, so ergeben sich wesentliche didaktische Unterschiede daraus, welche Funktion dem Unterrichtsfach innerhalb des Schulsystems eines (Bundes-) Landes zukommt und in welchen Jahrgangsstufen es unterrichtet wird: Ob wir es schwerpunktmäßig mit einem Oberstufenfach zu tun haben, in dem womöglich Abiturprüfungen abzulegen sind, oder mit einer Reaktion auf die Notwendigkeit, konfessionslosen Schülerinnen und Schülern ein Ersatzfach zu bieten (wie beim „Ersatzfach“ Ethik in Bayern), kann in der didaktischen Reflexion der jeweiligen Unterrichtsprozesse nicht unberücksichtigt bleiben. Auch mit Blick auf die unterrichteten Altersstufen ergibt sich inzwischen eine Spannweite von dreizehn Jahrgangsstufen, die vor dem Hintergrund verschieden konstituierter Unterrichtsfächer nach passgenauen didaktischen Konzeptionen und Modellen für unterrichtliches Philosophieren, ethisches Argumentieren und anderweitige Formen der Reflexion wesentlicher Lebensfragen suchen. Hier Orientierung zu schaffen kann schon lange nicht mehr von einer, von „der“ Philosophiedidaktik bewerkstelligt werden – und hier liegt sicher *ein* Grund, warum sich die Didaktik der Philosophie in den letzten Jahren zusehends ausdifferenziert hat und weiter wird ausdifferenzieren müssen.

Ein zweiter Grund für diesen Prozess der Ausdifferenzierung liegt darin, dass der Philosophie- und Ethikunterricht seine Reflexion schon seit Längerem nicht mehr ausschließlich auf dem Wege der *Theoriebildung* erfährt, sondern heute immer stärker als Gegenstand empirischer *Forschung* begriffen wird. So hat die Philosophie- und Ethikdidaktik in den letzten Jahren einen empirisch arbeitenden Teilbereich ausgeprägt und damit zu Veränderungen des Selbstverständnisses von Philosophiedidaktik, in dem sich auch Entwicklungen eines sich verändernden Berufsverständnisses widerspiegeln, das die Evaluation der eigenen Tätigkeit weit selbstverständlicher zu dieser Tätigkeit rechnet als noch im 20. Jahrhundert.

Und drittens sind es natürlich divergierende und z. T. unvereinbare philosophische Grundannahmen, die zu verschiedenen Ausprägungen von Philosophiedidaktik führen können und in der Folge auch zu entsprechend variierenden

Vorstellungen von Unterricht und Lehrerbildung. Dabei spiegeln sich die sehr unterschiedlichen Verständnisse von Philosophie nicht nur in der Vorstellung darüber, was sinnvolle Gegenstände des jeweiligen Unterrichts sein können oder müssen, sondern es werden auch durchaus unterschiedliche Bewertungen zum Verhältnis von philosophischer und fachdidaktischer Reflexion sichtbar.

Der vorliegende Band setzt sich unter Berücksichtigung dieser drei Problemfelder mit der Frage auseinander, was dieser Prozess der Ausdifferenzierung im Bereich der Fachdidaktik Ethik/Philosophie für die Situation in der Lehrerbildung bedeutet. Nachdem es schon zu den Anliegen der *Ersten Internationalen Arbeitstagung für Didaktik der Philosophie und Ethik* an der Goethe-Universität in Frankfurt gehört hatte, das sich erweiternde und möglicherweise wandelnde Selbstverständnis der Philosophiedidaktik¹ zu reflektieren, bestand die Intention der Fortsetzung dieser Tagungsreihe an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt im Juli 2017 nun schwerpunktmäßig in einer Klärung des Zusammenhangs zwischen Philosophiedidaktik als wissenschaftlicher Disziplin und der Praxis der Lehrerbildung für die Fächergruppe in ihren unterschiedlichen Facetten. Der vorliegende Band dokumentiert die Beiträge dieser *Zweiten Internationalen Arbeitstagung für Didaktik der Philosophie und Ethik* und einige der von verschiedenen Tagungsteilnehmern eingebrachten Diskussionsbeiträge, die in ausgearbeiteter Form ebenfalls aufgenommen wurden.

Der erste Teil des Bandes widmet sich vor allem der Frage nach einer guten Lehrerbildung vor dem Hintergrund der unterschiedlichen organisatorischen Ausprägungen unterschiedlicher philosophisch-ethischer Unterrichtsfächer.

Klaus Feldmann nimmt diese organisatorischen Aspekte für den bundesdeutschen Raum in den Blick und vergleicht die entsprechenden Strukturen verschiedener „philosophischer Unterrichtsfächer“ in den einzelnen Bundesländern miteinander. Diese Benennung ist wichtig, da die Frage nach einer guten Lehrerbildung in diesem Beitrag ganz explizit aus der Perspektive der *Fachlichkeit* angegangen werden soll. Sie ist aber insofern auch wiederum nicht ganz selbstverständlich, als bei der bestehenden Heterogenität verschiedener Schulfächer nicht per se von einer gemeinsamen fachlichen Identität aller Fächer in dieser Fächergruppe ausgegangen werden kann. Für die philosophiedidaktische Diskussion wäre es nun freilich unbefriedigend, das verbindende Moment hier ausschließlich in der vergleichbaren systemischen Funktion eines Substituts für den Religionsunterricht zu sehen. Da jedoch ohne den geteilten Bezugspunkt einer gemeinsamen Fachlichkeit auch nicht ohne weiteres von einer für die gesamte Fächergruppe relevanten Fachdidaktik ausgegangen werden kann, drängt die Frage nach einer solchen offensichtlich auf eine Antwort. Feldmann sucht insofern eine *philosophische* Antwort, als er Fachlichkeit im Allgemeinen als einen Zusammenhang der auf den jeweiligen Fachgegenstand bezogenen Fragen *Was*, *Wie* und

¹Die Ergebnisse dieser Tagung finden sich in dem Tagungsband: Kminek, Helge/Thein, Christian/Torkler, René (Hrsg.) 2017. Zwischen Präskription und Deskription. Zum Selbstverständnis der Philosophiedidaktik. Opladen: Barbara Budrich.

Warum versteht, wobei die Beziehung inhaltlicher und methodischer Aspekte nach dem Strukturmodell eines hermeneutischen Zirkels begriffen werden soll. Für die Philosophie im Speziellen wird zwischen drei verschiedenen Dimensionen ihrer Fachlichkeit unterschieden, die unter Rückgriff auf Gernot Böhme begrifflich als *individuell-weisheitlich*, *kulturell-kosmisch* und *ideengeschichtlich-szientifisch* gefasst werden. Die auf diesem Fundament zu entwickelnde Vorstellung einer guten Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie besteht Feldmann zufolge weniger in einer technisch verstandenen Form der Professionalisierung, als vielmehr in einer „*Haltung philosophischer Bildung*“.

Minkyung Kim fügt diesem Zusammenhang insofern eine wichtige Perspektive hinzu, als sie geltend macht, dass Ethik und Philosophieren in der *Primarstufe* spezifische Formen unterrichtlichen Philosophierens darstellen. Diesem Umstand wird Kim zufolge jedoch bislang weder in der universitären Lehrerbildung noch in der philosophischen Fachdidaktik hinreichend Rechnung getragen, obwohl Philosophie und/oder Ethik in vielen Bundesländern inzwischen reguläres Unterrichtsfach im Primarbereich ist. Für eine angemessene Lehrerbildung in diesem Bereich sei nun zum einen eine schulformspezifische fachdidaktische Reflexion erforderlich. Ähnlich wie Feldmann ist es jedoch vor allem der Bereich der Fachlichkeit in der Lehrerbildung, der Kim zufolge eine entscheidende Rolle spielt, wobei sie dem Vorurteil entgegentritt, im Primarbereich sei keine philosophische Ausbildung notwendig, um mit Schülerinnen und Schülern zu philosophieren. Es wird herausgearbeitet, inwiefern fachlich-philosophische Kompetenz besonders im Gespräch mit Grundschulkindern in hohem Maße wichtig ist, um wirklich philosophische Problemstellungen mit Schülerinnen und Schülern in einer kindgerechten Weise zu erörtern und dabei nicht nur durch aufgeworfene Fragen Verwirrung zu stiften, sondern auch notwendige Orientierungshilfen anbieten zu können.

Wo es im Unterricht darum gehen müsse, einen Beitrag zur Entwicklung des „*philosophischen Selbst*“ einer Schülerin oder eines Schülers zu leisten, müsse eine Lehrkraft über eine hohe philosophische Sensibilität verfügen, um die entsprechenden Unterrichtsprozesse adäquat gestalten zu können. Schon ein Verständnis dafür, was ein philosophisches Problem überhaupt ist, setze mehr als nur grundlegende philosophische Fachkenntnisse voraus. Nur auf einer soliden fachlichen Grundlage bestehe darum die Möglichkeit, dass Ethik und Philosophieren in der Grundschule über die Vermittlung von religionskundlichem Faktenwissen und das Führen offener Gespräche über grundsätzliche Lebensthemen hinausgeht und so erst der Bezeichnung eines *Philosophierens* mit Kindern gerecht zu werden vermag.

Die Beiträge im zweiten Teil des Bandes befassen sich mit dem Verhältnis des Philosophieunterrichts und der entsprechenden Lehrerbildung zu wissenschaftlichen und empirischen Verfahrensweisen.

Bettina Bussmann nimmt die Frage, was unter einem philosophischen Problem zu verstehen ist, wieder auf und diskutiert zunächst, inwiefern es spezifisch philosophische Fragen oder Probleme überhaupt gibt. Dabei sucht sie nach einem Weg zur Bestimmung philosophischen Fragens, der das (unterrichtliche) Philosophieren weder auf Fragen der Philosophiegeschichte beschränkt noch in szientistischer

Art und Weise die Philosophie durch Naturwissenschaft ersetzen will. Busmann plädiert in diesem Zusammenhang für eine „*empirisch informierte fachdidaktische Forschung*“, wobei empirische Erkenntnisse auf ganz unterschiedlichen Ebenen Bedeutung gewinnen können für die philosophische Fachdidaktik. Der Beitrag unterscheidet hier eine inhaltliche, eine kritische und eine methodologische Ebene von den Bereichen der Experimentellen Philosophie und der empirischen Bildungsforschung und setzt auseinander, wie Empirie in diesen fünf Perspektiven Einfluss auf Philosophieunterricht gewinnt und so zu einem Faktor philosophiedidaktischen Interesses wird. Die Autorin wirbt in der Folge für die stärkere Förderung einer *epistemischen Kompetenz* im Philosophieunterricht, die sie im Vergleich zur Förderung ethischer Kompetenzen in Unterricht wie Lehrerbildung unterrepräsentiert sieht. Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird mit dem Plädoyer für eine stärkere Orientierung an Wissenschaftsphilosophie erneut ein *fachliches* Kriterium guter Lehrerbildung hervorgehoben.

Stefan Applis fokussiert in seinem Beitrag vor allem die Art und Weise, in der Ergebnisse empirischer Forschungsergebnisse in die Aus- und Fortbildung von Philosophie- und Ethiklehrkräften eingebunden werden können. Da auch Applis die zentrale Bedeutung von Fachlichkeit für die Ausbildung von Philosophie- und Ethiklehrern betont, misst er der empirischen Unterrichtsforschung vor allem eine wichtige Bedeutung bei der Überwindung des Theorie-Praxis-Problems bei. Dabei plädiert er für die Berücksichtigung sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden, die Lehrkräften dabei helfen sollen, ihr in der ersten Ausbildungsphase erworbenes fachliches und fachdidaktisches Wissen in der unterrichtlichen Praxis angemessen zur Anwendung zu bringen.

An exemplarischen Erhebungen wird gezeigt, wie sich im Rahmen empirischer Unterrichtsforschung das z. T. von Widersprüchen geprägte Verhältnis zwischen den professionsbedingten Überzeugungen von Lehrkräften und praktisch-organisatorischen Anforderungen herausstellen lassen. Den Lehrkräften eröffnet die empirische Unterrichtsforschung dem Autor zufolge nicht zuletzt die Möglichkeit, einen besseren Einblick in das Lernen von Schülerinnen und Schülern wie auch in ihr eigenes Lernen zu erhalten und dieses zu reflektieren.

Helge Kminek verfolgt in seinem Beitrag die Frage, wie und mit welchen Inhalten Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie gestaltet sein sollte und ist ebenfalls der Auffassung, dass diese neben einer guten fachlichen Ausbildung Anteile empirischer Unterrichtsforschung enthalten muss. Anders als Applis will er dabei jedoch den Schwerpunkt auf kasuistische Fallarbeit legen. Dabei wird wie in vorangegangenen Beiträgen auch die Bedeutung der Fachlichkeit herausgestellt. So werden u. a. Befunde zugrundeliegender empirischer Studien präsentiert, auf deren Basis der Autor die Position vertritt, dass unterrichtliches Handeln zumeist „nicht aufgrund von zu wenig Didaktik, sondern aufgrund von zu viel Didaktik nicht wohlgeformt“ sei. Unter Rückgriff auf Oevermann und Helsper argumentiert der Autor für einen strukturtheoretischen Ansatz in der Ausbildung von Philosophie- und Ethiklehrerinnen und -lehrern, den er gegen einen kompetenzorientierten Ansatz in Stellung bringen will. Zu den Aufgaben philo-

sophiedidaktischer Anteile im Lehramtsstudium gehöre es in dieser Perspektive, anhand von Fallstudien die den unterrichtlichen Situationen inhärenten Strukturkonflikte aufzudecken, sie den angehenden Lehrkräften transparent zu machen und diese so zu reflektierterem unterrichtlichem Handeln anzuleiten.

In einem dritten Teil des Bandes wird das Verhältnis von philosophischer Reflexion und fachdidaktischer Theoriebildung in seiner Bedeutung für die Lehrerbildung in den Blick genommen.

Jonas Pfisters Grundfrage, *was eine gute Lehrperson für das Fach Philosophie ist und wie man zu einer werden kann*, führt auch ihn zu der Akzentuierung der Rolle von Fachlichkeit für die Lehrerbildung, wie sie auch in anderen Beiträgen bereits angeklungen war – die bei Pfister aber ihren wohl konsequentesten Ausdruck findet: Für eine gute Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie ist eine gute fachliche Ausbildung entscheidend; die fachdidaktische Ausbildung ist ihr gegenüber nachrangig.

Pfisters Argumentation führt über die Fragen, was unter gutem und was unter erfolgreichem Unterrichten im Allgemeinen und mit Blick auf den Philosophieunterricht im Speziellen zu verstehen und worin zentrale Voraussetzungen einer guten Lehrperson zu sehen sind zu sehr konkreten Bestimmungen guten Unterrichts: Auf der Basis auch empirischer Befunde entwickelt er einen Katalog notweniger Kompetenzen guter Lehrpersonen für das Fach Philosophie, die er gegen die Vorgaben der KMK in Stellung bringt. In fachdidaktischer Perspektive ist dabei vor allem von Bedeutung, dass neben der vorrangigen fachlichen Ausbildung eine didaktische Ausbildung für wichtig gehalten wird, die sich nicht in der theoretischen Diskussion fachdidaktischer Positionen erschöpft, sondern in praxisorientierter Perspektive das *Üben* des Unterrichts in Zentrum rückt. Fachdidaktisches Wissen muss – so Pfister – in erster Linie als ein praktisches *Können* verstanden werden.

Nils Höppner nimmt die Theoriebildung der Philosophiedidaktik auf eine Weise in den Blick, die ihre geschichtliche Dimension reflektieren soll. Philosophiedidaktisches Denken wird dabei als eine Form des Denkens begriffen, dem „*Praxis* [...] konstitutiv eingeschrieben“ ist und der Autor macht deutlich, dass dies auch historische Theoriestränge betreffen kann, die bislang nicht oder kaum für didaktische Modellbildung herangezogen worden sind. Als *ein* solcher „zeitweilig vernachlässigter Pfad“ der Philosophiegeschichte wird exemplarisch der platonische Protagoras herangezogen. Allerdings kommt dieser für Höppner eben nicht in seiner Eigenschaft als sophistische Negativfolie platonischer Paideia in Betracht, sondern als „verdrängte, vergessene, verkannte Denkbewegung“, die neben verbreiteteren didaktischen Rekonstruktionen philosophiegeschichtlicher Theoreme ihre Geltung beansprucht und so einen Beitrag leistet, den erkenntnistheoretischen Status philosophiedidaktischer Theoriebildung in ihrer historisch-rekonstruierenden Dimension aufzuzeigen. Perspektivisch geht es Höppner dabei um ein „*Verfahren zur normativen Analyse von Lehrgegenständen*“, das auch in der Ausbildung von Philosophielehrerinnen und -lehrern von instruktiver Bedeutung sein könne.

Auch Sandra Frey wählt für ihre Überlegungen insofern einen philosophiegeschichtlichen Ausgangspunkt, als sie eine skeptische Traditions-

linie rekonstruiert, die sie von der Antike bis zu Hegel verfolgt und auf dieser Grundlage drei Perspektiven identifiziert, in denen skeptisches Denken sowohl für die philosophiedidaktische Theoriebildung als auch für die Lehrerbildung einen konstruktiven Bezugspunkt darstellt.

Ausgehend von Sextus Empiricus wird zunächst die methodische Bedeutung von dessen Tropenlehre und seines skeptischen Denkens insgesamt herausgearbeitet, was der Autorin Anlass gibt zu einer Ergänzung des martensschen Methodenparadigmas um eine skeptische Vorgehensweise, die sie weder im analytischen noch im dialektischen Zug des Modells vollständig aufgehen sieht.

Auf der zweiten Ebene ist das skeptische Denken Frey zufolge besonders für den Ethikunterricht auf einer dezidiert praktisch-ethischen Ebene relevant, wobei es ihr weniger um die Skepsis als konkrete Position der Ethik geht als vielmehr um die Haltung einer „rationalen Rationalitätskritik“, welche die Grenzen philosophischer Ethik berücksichtigt und so dazu beiträgt, das tendenziell aufklärerische Programm des Philosophie- und Ethikunterrichts gegen möglichen Dogmatismus abzugrenzen.

Dieser kritische Aspekt – unter Rekurs auf Hegel begrifflich als „ewiger Stachel im Fleisch der Philosophie“ gefasst – wird in einem dritten Schritt zu einer grundlegend kritisch-philosophischen Haltung ausgebaut, welche die Möglichkeit einer prinzipiellen Unbeantwortbarkeit philosophischer Grundfragen reflektieren hilft.

Aus diesen Überlegungen wird mit Blick auf die Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie neben dem Plädoyer für die Berücksichtigung der skeptischen Tropen im Rahmen von Argumentationstheorie und -schulung vor allem die Perspektive entwickelt, in der Philosophiedidaktik stärker zwischen Frage- und Problemorientierung zu unterscheiden.

Auch in Christian Theins Beitrag bildet Fachlichkeit – hier im Sinne einer Orientierung an der Gegenwartsphilosophie – den zentralen Bezugspunkt einer gelingenden Ausbildung von Philosophielehrerinnen und -lehrern. Der grundlegende Befund, dass solche Ausbildung ihr zentrales Fundament stets in der Philosophie selbst zu suchen habe, wird auf drei Ebenen konkretisiert, welche neben der fachlich-philosophischen Durchdringung philosophiedidaktischer Theoriebildung auch die Standards für guten Unterricht und dessen empirische Erforschung umfassen, für die ebenfalls eine Rückbindung an philosophisch zu rekonstruierende normative Gesichtspunkte notwendig sei.

In einem ersten Schritt wird unter Rekurs auf Husserls und Habermas' Konzepte der Lebenswelt herausgestellt, inwiefern die Philosophiedidaktik für eine angemessene Reflexion eines Gegenstandsbereiches wie dem lebensweltbezogenen Unterricht auf prägende Theoreme der Gegenwartsphilosophie verwiesen bleibt, wenn sie deren Reflexionsniveau nicht unterschreiten will.

In einem zweiten Schritt wird verdeutlicht, dass der Gedanke der Lebensweltorientierung seine unterrichtliche Entsprechung nicht zuletzt in einem Unterrichtsgeschehen findet, dessen zentrale Struktur an dem Brandom entlehnten Begriff eines Raums der Gründe findet, in dem Präkonzepte von Schülerinnen und Schülern in einem unterrichtlichen Verständigungsprozess in Richtung einer inter-

subjektiv vorbereiteten Urteilsbildung verdichtet werden. Dieser Gedanke wird in einem dritten Schritt an einem durchgeführten Unterrichtsbeispiel konkretisiert.

Schon der Überblick über die Beiträge des Bandes zeigt, dass ihre Verfasser bei aller Unterschiedlichkeit das sehr klare Bekenntnis zu einer fachlich fundierten Lehrerbildung verbindet. In welchem Verhältnis diese zu einer fachdidaktischen Ausbildung steht, inwiefern sie sich in dieser möglicherweise sogar niederschlägt und welche Bedeutung ihr für eine gute Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie beigemessen wird, gehört hingegen zu den kontroversen Aspekten, zu deren Erörterung dieser Band wohl eher Auftakt als Abschluss sein dürfte.

Organisatorische Formen der Lehrerausbildung Philosophie/Ethik

Philosophie als Fach und die universitäre Aus-Bildung ihrer Lehrenden



Klaus Feldmann

Sowohl in der Philosophie- und Ethikdidaktik als auch in der Bildungsphilosophie – die Disziplinen in der Philosophie, die nach der Praxis und Theorie, der Konzeptionen und Realisationen philosophischer Bildung systematisch fragen – ist das Feld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihres fachlichen Bezugs bislang wenig erforscht.¹ Stattdessen sehen diese Disziplinen als ihre zentralen Forschungsschwerpunkte bisher zum einen die Frage nach der Bestimmung eines philosophischen Begriffs von Bildung (vgl. Schnädelbach 2008), zum anderen das Problem der Vermittlung von Philosophie im Zusammenhang schulischen Unterrichts an (vgl. Steenblock 2011). Im Kontext der Herausforderung universitärer Bildung und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für philosophische Unterrichtsfächer² stellt sich zugleich aber unabweisbar die Frage nach der Verfasstheit, der Art und Weise und dem Gesamtzusammenhang des Faches, d. h. die nach der

¹Der Band „Hochschuldidaktik Philosophie“ des „Jahrbuchs für Didaktik der Philosophie und Ethik“ von 2007 thematisiert lediglich die Frage der Hochschuldidaktik im Fach Philosophie und setzt sich mehr implizit mit der Lehrerausbildung in den philosophischen Fächern auseinander (vgl. Rohbeck 2007). Dies ändert sich auch in neuerer Zeit nicht. Reflektionen der Bildung und Ausbildung von Lehrkräften finden in der Regel – wenn überhaupt – im Kontext der Überlegungen zur Institutionalisierung der Philosophie- und Ethikdidaktik statt, so in Verbindung mit den Klagen über eine „desolate Lage der Philosophiedidaktik“ (vgl. Albus 2013).

²Unter dem Begriff „philosophische Unterrichtsfächer“ subsummiere ich die Unterrichtsfächer Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Allgemeine Ethik, Normen und Werte, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) und Philosophieren mit Kindern in verschiedenen Bundesländern in Deutschland.

K. Feldmann (✉)

Didaktik der Philoophie, Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland

E-Mail: klaus.feldmann@uni-wuppertal.de

Fachlichkeit der Philosophie, welche sie als wissenschaftliche Bezugsdisziplinen studieren und später in der Form eines bestimmten Unterrichtsfaches unterrichten.

Mit dem Ziel, eine Skizze fachlichkeitsorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die philosophischen Unterrichtsfächer zu entwickeln, gehe ich in diesem Aufsatz der Frage nach, was unter einem Fach und seiner Fachlichkeit verstanden werden kann (1), nehme die reale Verfasstheit der philosophischen Schulfächer in Deutschland in den Blick (2), entwickle einen Begriff von Fachlichkeit der Philosophie (3) und ziehe abschließend in Form eines Ausblicks Konsequenzen für die Bildung und Ausbildung von Lehrkräften philosophischer Unterrichtsfächer (4).

1 Die Perspektive der Fachlichkeit

Universitäre Lehrerbildung setzt sich aus mindestens drei Bereichen zusammen: Jede und jeder Studierende studiert zunächst ein oder mehrere Fächer, somit ist die erste Perspektive die eines Faches. Daneben studieren im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Studierenden die Didaktik des jeweiligen Faches, die Fachdidaktik als zweite Perspektive, hinzu kommen allgemein-pädagogische Studien, die sich gegenwärtig vorwiegend auf sogenannte Bildungswissenschaften (vgl. Terhart 2012) reduzieren.

Entgegen der ersten beiden fachgebundenen Perspektiven auf die Frage nach der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die in dieser Untersuchung den Schwerpunkt bilden, finden sich im Bereich der Pädagogik, im Besonderen der Schulpädagogik und allgemeinen Didaktik, als auch in den sogenannten Bildungswissenschaften zahlreiche Forschungen und Studien zu dem Themenfeld Lehrerinnen- und Lehrerbildung und -ausbildung.³ Aufgrund eines deutlich gestiegenen allgemein-pädagogischen Studienanteils im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Resultat der letzten Periode von Studienreformen seit Beginn des 21. Jahrhunderts und ihrer Manifestation als sogenannte Bildungswissenschaften lässt sich eine deutliche Reduktion der fachlichen Perspektive feststellen – auch wenn damit eine Stärkung der fachdidaktischen einhergeht, welche letztlich auch fachgebunden ist (vgl. kritisch dazu Casale et al. 2010, S. 51 f.).

Neben diesem quantitativen Aspekt des Verhältnisses von fachlichen Studienanteilen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und sogenannten bildungswissenschaftlichen ist ein konzeptioneller entscheidend: Fachliche Studienanteile sind gemäß der aktuellen Vorgaben im Rahmen lehrerbildender Studiengänge nahezu ausschließlich als zu vermittelnde Kompetenzen in Bezug auf ein Fach bzw. eine Sache repräsentiert, und werden damit nicht als fachliche Inhalte *per se* Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die einen bildenden Gehalt von sich

³Einen Einblick in die Forschungen und Problemlagen der pädagogischen und sogenannten bildungswissenschaftlichen Perspektive werden geben Terhart et al. 2014.

aus mit bringen. Ohne hier die umfangreichen Auseinandersetzungen in Bezug auf eine Kompetenzorientierung im Bildungssystem neu führen zu wollen,⁴ ist es für den vorliegenden Kontext – die Frage nach dem Fachlichen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zentral, dass die umfassende Transformation von fachlichen Inhalten in Kompetenzen als ein Prinzip aufzufassen ist, welches einen Reduktionismus des bildenden Gehalts eines fachlichen Gegenstandes darstellt. In der Folge ist der Verweis, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung würden immer auch Sach- und Fachkompetenzen vermittelt und diese sollten gegebenenfalls einen quantitativ höheren Stellenwert einnehmen, letztlich kein Argument gegen ein fachlich reduktives Bildungsverständnis, da es ein Verharren in der Kompetenzlogik darstellt.⁵

Die zentrale Rolle der Relevanz des Fachlichen bestätigt auch die Programmatik der Bildungsreformen an Schulen in den vergangenen Jahren. In der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ stellt die Fachlichkeit neben der Fokussierung, der Kumulativität, der Verbindlichkeit für alle, der Differenzierung, der Verständlichkeit und der Realisierbarkeit das erste Merkmal eines Bildungsstandards dar. Zur Erläuterung des Begriffs „Fachlichkeit“ heißt es hier:

„Unterrichtsfächer sind aus gutem Grund das Gerüst, das traditionell die Struktur der Lehr- und Lernaktivitäten in den Schulen bestimmt. Unterrichtsfächer korrespondieren mit wissenschaftlichen Disziplinen, die bestimmte Weltansichten (eine historische, literarisch-kulturelle, naturwissenschaftliche usw.) ausarbeiten und dabei bestimmte „Codes“ einführen (z. B. mathematische Modelle, hermeneutische Textinterpretationen). [...] Die Bildungsstandards sollen die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar herausarbeiten, um Lehren und Lernen zu fokussieren. Zu diesen Kernideen gehören: die grundlegenden Begriffsvorstellungen (z. B. die Idee der Epochen in der Geschichte, das Konzept der Funktion in der Mathematik, die Vorstellung von adressatengerechten Textsorten in den philologischen Fächern), die damit verbundenen Denkopoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 18 f.)

Mit Hilfe der Ausführungen lassen sich einige allgemeine Aspekte benennen, die für den Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit dem Begriff der Fachlichkeit verbunden sind: Unterrichtsfächer stellen ein „Gerüst“ und eine Struktur der Aktivitäten in der Schule dar, sie korrespondieren mit wissenschaftlichen Disziplinen, welche bestimmte Weltansichten repräsentieren und je eigene Zugänge zur Wirklichkeit entwickeln. Die Fächer (und wissenschaftlichen Disziplinen) enthalten Kernideen, grundlegende Begriffsvorstellungen und Grundlagenwissen, mit den Kernideen sind für sie typische Denkopoperationen und Grundlagenwissen verbunden.

Über diese allgemeinen Hinweise hinaus ist es für die Frage nach dem bildenden Gehalt eines Gegenstandes von Nöten, den Begriff der Fachlichkeit weitgehender zu fassen. Neben den bereits genannten Aspekten kann gesagt werden,

⁴Die Debatte habe ich dargelegt in Feldmann 2017, S. 132–147.

⁵Birgit Schaufler verdeutlicht diese kategoriale Differenz an der Unterscheidung zwischen Haben und Sein für die Hochschulbildung (vgl. Schaufler 2017, S. 63–74). Im Anschluss ließe sich analog konstatieren: Kompetenzen haben wir, gebildet sind wir.

dass Fachlichkeit eine zusammengesetzte Form aus *Fach* und *fachlich* darstellt. *Fachlich* meint „das Fach betreffend“, ein *Fach* bezeichnet Spezifika in Bezug auf ein Sach-, Wissens- und Arbeitsgebiet, eine Fachsprache und lässt sich gemäß verschiedener Disziplinen und Arbeitsweisen, Methodiken differenzieren. Für den Begriff von Fachlichkeit im Kontext von Bildungsprozessen ist das Zusammenwirken der verschiedenen Aspekte eines Faches zentral.

Entsprechend fasst der Chemiedidaktiker David-S. Di Fuccia den Begriff der Fachlichkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung folgendermaßen:

„Fachlichkeit ist insofern mehr als Fachwissen, als es für einen Lehrer eben nicht reicht, Erkenntnisse der Fachwissenschaft zu wissen oder auch anwenden zu können. Ein Lehrer, der Inhalte an seine Schüler vermitteln soll, muss die Erkenntnisse verstanden haben, er muss eben nicht nur Antworten auf die Frage ‚was‘ – das wäre das reine Fachwissen – oder ‚wie‘ – das wäre das Fachwissen verbunden mit der Anwendung – haben, sondern er muss die wichtigste Frage der Lernenden beantworten können: ‚warum‘. Und damit ist nicht die Frage gemeint ‚Warum müssen wir das lernen?‘ – dies ist auch eine wichtige Frage, aber sie ist in der Vergangenheit überbetont worden gegenüber einer anderen Frage, die auch mit warum beginnt: ‚Warum ist das so?‘.“ (Di Fuccia 2016)

Fachlichkeit lässt sich nach Di Fuccia als ein Komplex aus dem *Was? Wie? und Warum?* eines Bildungsprozesses bestimmen. Die Frage nach dem *Was* richtet sich vorrangig auf die Sach- und Wissensgebiete eines Faches. Sachgebiete stellen die Gegenstände eines Faches dar, mit denen sich in seinem Kontext auseinandergesetzt wird und die in Form von Wissensinhalten repräsentiert werden. Fachlichkeit stellt so das „Gerüst“ und die Struktur eines Faches dar, indem es die Kernideen und Begriffsvorstellungen enthält. Die Frage nach dem *Wie* umfasst die Reflexion auf die Arten des Umgangs mit den fachlichen Inhalts- und Wissensgebieten, die sich sowohl auf die methodische Ebene als auch auf die terminologisch fachsprachliche richtet.

Entscheidend für einen Begriff der Fachlichkeit als bildender Komplex des Gegenstandes ist die Frage nach dem *Warum*. *Sie* lässt sich erst stellen und bearbeiten, wenn der Kontext des *Was* und *Wie* in einen Gesamtzusammenhang gebracht und nach dem Verständnis seiner Bedeutung gefragt wird. *Fachlichkeit* kann insofern als eine *hermeneutische Ganzheit* eines Bereiches bzw. Faches bezeichnet werden. Diese Ganzheit konstituiert sich entsprechend des Zusammenhangs, den der Begriff des *hermeneutischen Zirkels* beschreibt. Er meint eine *Bewegung* von Verstehensvollzügen, bei denen sich verstehen durch eine Verhältnissetzung von Wechselseitigkeit zwischen Partikularem und Ganzem einstellt.⁶ Wird nach Fachlichkeit gefragt, ist es die Frage nach dem Zusammenhang und dem Verhältnis des *Was*, *Wie* und *Warum* eines Faches. Ganzheit meint keine starre Einheit oder Universalität, sondern Berücksichtigung und jeweilige Bestimmung der Verwiesenheit des *Was*, *Wie* und *Warum*, so dass ein Verständnis von

⁶Vgl. Gadamer 1986, S. 57–65; vgl. ebenso Dilthey: „Endlich erreicht das Verstehen eines Teils des geschichtlichen Verlaufes seine Vollkommenheit nur durch die Beziehung des Teiles zum Ganzen, und der universal-historische Überblick über das Ganze setzt das Verstehen der Teile voraus, die in ihm vereinigt sind.“ In: Dilthey 1981, S. 185.

Zusammenhängen entsteht und sich kein additiver Reduktionismus einstellt. Somit bleibt unberührt, dass die Bestimmung eines Fachs mit verschiedenen heterogenen Bereichen und Disziplinen mit ihren jeweiligen Eigenheiten keine Suche nach universeller Einheitlichkeit darstellt, sondern es um das Verstehen der fachlichen Gesamtzusammenhänge geht.

Als *hermeneutisch* kann die Ganzheit der Fachlichkeit bezeichnet werden, da Fachlichkeit ein Verstehen im fachlichen Kontext des Gegenstandes meint (vgl. Dilthey 1981, S. 255 f.), denn nur im Modus des Verstehens können unter Berücksichtigung sowohl des *Was*, *Wie* als auch des *Warum* Zusammenhänge hergestellt, Differenzen festgestellt und Bedeutungen bestimmt werden. Als reduktionistisch erscheint aus dieser Sicht ein Verständnis des Faches und seiner Vermittlung und Aneignung, das versucht in Bildungsprozessen das *Was*, *Wie* und ggf. auch das *Warum* als isoliert zu betrachten. So kann sowohl die bloße Reproduktion von Sach- und Wissensgehalten, die inhalts- und kontextlose Reflexion auf Terminologie, Fachsprache und Schlussregeln als auch die Bestimmung einer Bedeutung ohne Kenntnis der Sache und in einer unangemessenen Form als bloß additiv und reduktionistisch bezeichnet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Fachlichkeit als eine Gerichtetheit im Bildungsprozess mit den Bereichen des *Was* als „Gerüst“ und Struktur von Inhalten verbunden mit einem spezifischen Wirklichkeitszugang, einem *Wie* als für diese Inhalte methodisch typischen Denkopoperationen und schließlich einem *Warum* als Einheit von Gegenstand, Methode und Kontext im Sinne des hermeneutischen Zirkels bestimmt werden kann.

2 Philosophische Unterrichtsfächer

Die Konzeptionen der philosophischen Unterrichtsfächer in Deutschland variieren graduell, vor allem die Betonung ethisch-normativer Reflexion im Unterschied zur philosophischen Problemreflexion in Form von Frageperspektiven können als eine zentrale curriculare Differenz der Schwerpunktsetzung gesehen werden. Die unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern stehen im Zusammenhang der philosophischen Unterrichtsfächer mit der jeweiligen Rolle des konfessionellen Religionsunterrichts in den einzelnen Bundesländern. Dieser wiederum ist das einzige Unterrichtsfach, welches durch das Grundgesetz in weiten Teilen Deutschlands legitimiert ist.⁷

⁷Die Entsprechenden Regelungen finden sich im GG Art. 7. Der Artikel geht zurück auf das Reichskonkordat von 1933, Art. 21. Zudem findet sich im Grundgesetz der Art. 141, die sogenannte „Bremer Klausel“. Sie besagt, dass Art. 7, Absatz 3, die verbindliche Einführung des konfessionellen Religionsunterrichts, in den Ländern in denen vor dem 01.01.1949 eine andere Regelung bestand, ausgenommen davon sind. Dies gilt in Bezug auf die alten Bundesländer für Bremen und Berlin, für die neueren Bundesländer ist das diskutabel. Zum Verhältnis des konfessionellen Religionsunterrichts und der philosophischen Unterrichtsfächer vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) 1994, S. 73–82.

Die Relevanz dieser Sachlage für die philosophischen Unterrichtsfächer erschließt sich: Korrespondierend zum konfessionellen Religionsunterricht hat das Bundesverwaltungsgericht in Baden-Württemberg für den dortigen Ethikunterricht 1998 analog festgestellt:

„Art. 7 Abs. 1 GG enthält einen umfassenden schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dieser gibt dem Staat die Befugnis, neue und zusätzliche Unterrichtsfächer wie das Fach Ethik einzuführen.

Das Unterrichtsfach Ethik muß von seinem Inhalt her weltanschaulich und religiös neutral unterrichtet werden. Die Vermittlung der für das Zusammenleben essentiellen und unerläßlichen Grundwerte ist dadurch nicht ausgeschlossen.

Das Fach Ethik darf auch ausschließlich für die nicht am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler verpflichtend eingerichtet werden. Geschieht dies, so muß das Fach Ethik als ein dem ordentlichen Lehrfach Religion gleichwertiges Fach ausgestaltet werden.“⁸

Demnach kann ein Unterrichtsfach als für alle verpflichtend eingerichtet werden, die nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen. Zugleich muss dieses Fach aber zum einen weltanschaulich und religiös neutral ausgerichtet sein und zum anderen im Vergleich zum Religionsunterricht gleichwertig ausgestaltet sein, was sich in seiner funktionalen Stellung in den Fächerkombinationen, seines institutionellen Status und der Professionalität des Lehrpersonals zu zeigen hat.⁹ Es darf demnach kein minderwertiges Ersatzfach für den Religionsunterricht sein, sondern muss gemäß der Verfassung zwar alternativ aber gleichwertig ausgestaltet sein.¹⁰

Aus der Sicht der Frage nach einer fachlichkeitsorientierten Bildung und Ausbildung der Lehrkräfte für die philosophischen Unterrichtsfächer sind die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen des Faches von Belang, da sie sich auf die inhaltliche Verfasstheit dieser Fächer auswirken. Sie teilen mit dem konfessionellen Religionsunterricht zu einem Teil den Unterrichtsgegenstand, wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Zugängen. Dies betrifft im Wesentlichen die Frage nach Gott und die Frage nach ethischen Implikationen menschlichen Lebens. So thematisiert der verfassungsrechtlich in weiten Teilen Deutschlands als konfessionell konzipierte Religionsunterricht die Gottesfrage im Kontext seiner je eigenen Überlieferung und der mit ihr gegebenenfalls verbundenen religiösen Erfahrung von Lehrkräften einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits. Im Unterschied dazu sind die Fächer Ethik und Philosophie so konzipiert, dass sie einen religionswissenschaftlich und weltanschaulich neutralen Unterricht zu verfolgen haben (vgl. Evangelische Kirche in Deutschland 1994). Dies bedeutet für die Vermittlung einer normativen Orientierung im Rahmen der philosophischen Fächer gleichwohl keine

⁸Urteil des 6. Senats vom 17. Juni 1998 – BVerwG 6 C 11.97 – Quelle: http://www.judicialis.de/Bundesverwaltungsgericht_BVerwG-6-C-11-97_Urteil_17.06.1998.html.

⁹Zur Problematik der Gleichstellung vgl. Fachverband Ethik 2016.

¹⁰Für die ethischen Fächer kann der Bericht in der Denkschrift des Bundesfachverbandes gravierende Mängel in der Umsetzung dieses Verfassungsrechtlichen Anspruchs aufweisen. (vgl. Fachverband Ethik 2016).

Beliebigkeit, sie richten sich an den Grundwerten der Verfassung aus. So heißt es beispielsweise in dem nach wie vor gültigen Kerncurriculum von 1997 für das Unterrichtsfach *Praktische Philosophie* in Nordrhein-Westfalen:

„Bezugspunkt für die pädagogische Ausrichtung des Faches Praktische Philosophie ist der gesamtgesellschaftliche Wertekonsens, der in der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in den Menschenrechten verankert ist.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1997, S. 7).

Aus der Perspektive einer fachlichkeitsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Bereich der philosophischen Unterrichtsfächer kann diese institutionelle Anbindung der philosophischen Unterrichtsfächer an den konfessionellen Religionsunterricht auch kritisch gesehen werden: Entsprechend des Fachverständnisses der Philosophie ist die Fokussierung auf ethisch-normative oder religionsphilosophische Zusammenhänge eine Engführung bzw. eine von der Sache her nur bedingt legitimierbare Schwerpunktsetzung auf bestimmte fachliche Kontexte. Ethik und Religionsphilosophie stellen lediglich zwei Disziplinen der Philosophie unter vielen dar, Religionswissenschaften darüber hinaus ein von der Philosophie unabhängiges Fach.

Auf der Basis der verfassungsrechtlichen Konstruktion sind in vielen Bundesländern¹¹ in Deutschland philosophische Unterrichtsfächer in der Sekundarstufe I und zum Teil auch II im Laufe der vergangenen Jahrzehnte entstanden. Dem Namen nach lassen sich die einzelnen Unterrichtsfächer in verschiedene Gruppen zusammenfassen: So wird in der Sekundarstufe I in den acht Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen das Fach *Ethik* erteilt, im Saarland *Allgemeine Ethik*, in Niedersachsen *Werte und Normen*. Daneben existiert in Brandenburg das Fach *Lebengestaltung-Ethik-Religionskunde (LER)*, in Mecklenburg-Vorpommern *Philosophieren mit Kindern*, in Nordrhein-Westfalen das Fach *Praktische Philosophie*; in Bremen, Schleswig-Holstein und Hamburg wird das Unterrichtsfach *Philosophie* unterrichtet. In der Sekundarstufe II wird in Bayern, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland und Sachsen-Anhalt zusätzlich *Philosophie* erteilt, in Berlin ersetzt sie den Ethikunterricht in dieser Altersstufe.¹² In dem Bereich der Primarstufe werden philosophische Unterrichtsfächer vereinzelt unterrichtet, ein Ausbau wird diskutiert.¹³

Ein Blick in die Curricula der verschiedenen Gruppen philosophischer Unterrichtsfächer zeigt, dass lediglich graduelle inhaltliche Differenzen des Unterrichtsgegenstandes bestehen. Die Vorgaben in der großen Gruppe der Ethikfächer sind deutlich an den mit dem Religionsunterricht geteilten Inhaltsbereichen angelehnt, da hier in der Regel ethisch-anthropologische Grundfragen, angewandte Ethik

¹¹Zu den Besonderheiten dieser Regelung vgl. Fußnote 7.

¹²Eine Aufstellung der verschiedenen philosophischen Unterrichtsfächer findet sich auch in Rösch (2009, S. 23–26).

¹³So z. B. in Nordrhein-Westfalen, vgl. Draken (2015, S. 64 f.).

und religionsphilosophische und -wissenschaftliche Themen große Teile des Lehrplans einnehmen.¹⁴ Im Unterschied zu den stärker auf Ethik ausgerichteten Unterrichtsfächern orientieren sich die anderen philosophischen Unterrichtsfächer inhaltlich zentral an philosophischen Fragen: Das Fach *Philosophieren mit Kindern* in Mecklenburg-Vorpommern und das Unterrichtsfach *Philosophie* in Schleswig-Holstein sind an den vier Fragen Kants ausgerichtet (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Mecklenburg-Vorpommern 2002). Diese inhaltliche Orientierung ist verbunden mit der Betonung eines selbständig-diskursiven Arbeitens der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsprozess und einem damit verbundenen Aufbau philosophischer Fähigkeiten gemäß der Konzepte des Philosophierens mit Kindern (vgl. Sinhart-Pallin et al. 2015). In einer ähnlichen Weise ist das Fach *Praktische Philosophie* in Nordrhein-Westfalen inhaltlich konzipiert. Im Curriculum sind sieben Fragenkreise als thematische Gegenstände des Faches ausgewiesen, die Frage nach dem Selbst, dem Anderen, dem guten Handeln, nach Recht, Staat und Wirtschaft, nach Natur und Technik, nach Wahrheit, Wirklichkeit und Medien und nach Ursprung, Zukunft und Sinn (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 8).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die verschiedenen konfessionsgebundenen Religionsfächer und die philosophischen Unterrichtsfächer als eine eng verbundene Gruppe von Schulfächern gesehen werden können, sie sich jedoch in Bezug auf ihre normativen und inhaltlichen Bezugsdisziplinen generell unterscheiden. Ist der Religionsunterricht als Innenperspektive der betreffenden Konfession konzipiert, verlangen die Curricula der philosophischen Unterrichtsfächer durchgängig weltanschauliche Neutralität durch Pluralität. Ihre normativen Bezugsrahmen sind auf der Ebene der verfassungsrechtlichen Wertvorstellungen zu verorten. Zugleich sind diese Fächer in einem nicht geringem Maße – wenn auch unter den zuvor genannten differenten Vorzeichen – inhaltlich mit den Thematiken des Religionsunterrichts verbunden, auch wenn es in den verschiedenen Konzeptionen der Bundesländer graduelle Unterschiede gibt und sich dies im Unterricht der Sekundarstufe II stärker relativiert.

3 Philosophie als Fach

Angesichts der beschriebenen besonderen institutionellen Situation der philosophischen Unterrichtsfächer, aus denen sich spezifische inhaltliche Schwerpunkte für den Unterricht ergeben – starke Ausrichtung an ethisch-normativen und anthropologisch-religionsphilosophischen Fragestellungen, verbunden mit einem methodisch selbständig, diskursiv einlösbaren, kritischen Urteilsvermögen

¹⁴Vgl. exemplarisch die Lehrpläne für die Unterrichtsfächer Ethik von Bayern und Baden-Württemberg: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2004; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016.

philosophischer Art – stellt sich die Frage, auf welchem konzeptionellen Verständnis von Philosophie ein Beitrag der universitären Bezugswissenschaft für philosophische Unterrichtsfächer sinnvoll möglich ist.

In Bezug auf *die Philosophie als Fach* wäre es ein Reduktionismus, sie als ein bloßes *Was*, ein isolierbares Sach- und Wissensgebiet aufzufassen, auch wenn sie das zweifelsohne theoretisch auch ist. Konstitutiv hingegen für ein umfassenderes Verständnis von Philosophie ist zunächst die Berücksichtigung ihres Vollzugszusammenhangs – das *Philosophieren* mit seinen jeweiligen Ziel-, Zweck- und Funktionsbestimmungen. Aus der *Spannung* von *Philosophie als Tatbestand* und *Philosophieren als Tätigkeit* (vgl. Martens 2005, S. 16), die lediglich aus theoretisch-formalen und keinesfalls aus praktisch-konkreten Gründen polar gegenübergestellt werden können (Vgl. Hofer 2014, S. 55 f.), da sie untrennbar immer schon ineinander verwoben sind – denn *Philosophieren ohne Philosophie* ist inhaltsleer und *Philosophie ohne Philosophieren* bedeutungslos.

Weiter sind die Disziplinen der Philosophie als ihre Teile nicht in einem additiven, sondern für sie repräsentativen Sinn zu verstehen, d. h.: Der Begriff der Philosophie müsste so gefasst werden – soll er mit der Situation der Unterrichtsfächer als philosophischen korrelieren –, dass auch Disziplinen wie Ethik oder Religionsphilosophie nicht als ein Mehr oder Weniger ins Verhältnis zur Philosophie insgesamt gesetzt werden, sondern jede Teildisziplin als Bestandteil der Philosophie diese auf ihre Weise unverkürzt repräsentieren kann.

Für die konzeptionelle Beschreibung *der Philosophie* als Fach ergeben sich aus der für sie grundlegenden Verbindung von Wissens- und Tatsachenbeständen (Philosophie und Philosophieren) sowie Ziel-, Zweck- und Funktionsbestimmungen drei Dimensionen: Zunächst lässt sich Philosophie als eine individuell-weisheitliche –, weiter als eine kulturell-kosmische – und schließlich als eine ideengeschichtlich-szientifisch Ausprägung auffassen.¹⁵ Diese drei Dimensionen der Philosophie als die möglichen Ausprägungen philosophischer Wirklichkeitszugänge stehen nicht in einem konträren oder gar kontradiktorischen Verhältnis zueinander, sondern ergänzen und bereichern sich wechselseitig und können gesondert – wenn überhaupt – nur bedingt bestehen. In dieser Weise umfassen sie *Philosophie* in ihrer konzeptionellen Ganzheit.¹⁶

Die individuell-weisheitliche Dimension der Philosophie meint die enge Verbindung von Weisheit und Wissen, eine Lebensform im Sinn einer Identität der Person, eine Einheit von Handeln, Denken und Existieren. Sehr deutlich wird diese Dimension der Philosophie in ihren Anfängen, der griechischen und römischen Antike. Exemplarisch lässt sich die Erzählung des Diogenes von Sinope

¹⁵Die Differenzierung der Philosophie ist inspiriert durch die Vorschläge von Gernot Böhme, einen Begriff von Philosophie zu beschreiben (vgl. Böhme 1994).

¹⁶Das Verhältnis der Dimensionen der Philosophie kann analog zu der Verhältnisbeschreibung von akademischer und populärer Philosophie als Graduierungsmodell aufgefasst werden, wie es Martens vorgeschlagen hat. Demnach stellt jede Dimension eine bestimmte Art und Weise dar Philosophie zu treiben, verbunden mit bestimmten Gegenständen und Zielen dar (vgl. Martens 2005, S. 23).

(404–323 v. u. Z.) anführen, der seinen Grundsatz von Bescheidenheit in seinem Lebensstil einer Existenz in einer Tonne realisiert und Alexander den Großen bittet, als dieser ihm einen Dienst anbietet, ihm lediglich aus der Sonne zu gehen (vgl. Diogenes Laertius 1998, S. 313). Ebenso beispielhaft für die individuell-weisheitliche Dimension der Philosophie kann Sokrates als ein Philosoph gesehen werden, der mit seiner Art zu leben und zu sterben, seine uns ausschließlich von Platon und Xenophon überlieferte Lehre kohärent zum Ausdruck bringt. Hadot beschreibt diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Zunächst steht, zumindest seit Sokrates, die Entscheidung für eine Lebensweise nicht am Ende des Prozesses der philosophischen Tätigkeit, als ein beiläufiger Zusatz, sondern ganz im Gegenteil am Anfang, als Ergebnis einer komplexen Wechselbeziehung zwischen einer kritischen Betrachtung anderer Lebenseinstellungen, einer allgemeinen Vorstellung von einer bestimmten Lebensweise und Weltsicht und schließlich dem bewußten Entschluß selbst. Diese Entscheidung bestimmt so bis zu einem gewissen Punkt die Lehre selbst und die Unterrichtsweise dieser Lehre. Der philosophische Diskurs hat also seinen Ursprung in einer Lebenswahl und einer existentiellen Entscheidung, nicht umgekehrt.“ (Hadot 1999, S. 17).

Hadot bestimmt das Verhältnis einer philosophischen Lebensweise und dem philosophischen Diskurs im Sinne eines kritischen und legitimierenden Denkens als ein enges Wechselverhältnis, welches schlussendlich als Übung für die Weisheit vorzustellen ist. Dabei ist Weisheit jedoch nicht als Resultat philosophischer Reflexion und Überlegung gedacht, sondern als ein Ideal in die philosophische Arbeit hineingenommen. So ist nach Hadot in der antiken Philosophie „zugleich und unauflöslich Diskurs und Lebensweise, die beide zur Weisheit tendieren, ohne sie jemals zu erreichen“ (vgl. Hadot 1999, S. 18).

Gegenstand dieser auf Weisheit und persönlicher Identität ausgerichteten individuell-weisheitlichen Dimension im Gegenwartsdiskurs der Philosophie sind entsprechend Themen, die sowohl von einer individuellen als auch allgemein-diskursiven Perspektive stark gekennzeichnet sind. Hierzu zählt beispielsweise der Diskurs über Wahrheit, den Philosophierende auf die Sache und in Verbindung mit dem Anspruch auf Wahrhaftigkeit zugleich auf sich selbst beziehen können. Ebenso zeigt sich diese Dimension der Philosophie im Umgang mit der Frage nach der Leiblichkeit des Menschen, die jeden und jede als Experten für sich und seinen Leib herausfordert. Dies verlangt eine reflektierte und zugleich angemessene Haltung bezüglich medizinisch biotechnologischer Eingriffe in den eigenen Leib, der eigenen Endlich- und Vergänglichkeit, die sich im Altern ausdrückt, sowie der Begrenztheit der Ich-Kontrolle eigener Leiblichkeit. Schließlich zeigt sich die individuell-weisheitliche Dimension der Philosophie im Problem der *Gegenwärtigkeit*. Der Mensch der modernen Welt verliert sich häufig in vielen Bereichen des Alltags. Mit einer individuell-weisheitlichen, auf Weisheit ausgerichteten Dimension der Philosophie wird nach einem Gewinn von Gegenwartserfahrung, nach Zweckfreiheit entgegen einer omnipräsenten Verzwecklichung, einer Angemessenheit von analogem und digitalem Leben, letztlich einer umfassenden Bewusstheit des eigenen Selbst (vgl. Böhme 1994, S. 147–212).

Die kulturell-kosmische Dimension der Philosophie nennt Kant die der Weltweisheit. Er unterscheidet die Philosophie im Weltbegriffe von der Schulphilosophie. Erstere ist „auf die wesentlichen Zwecke der menschlichen Vernunft“ gerichtet und wie Kant weiter ausführt auf das, „was jedermann notwendig interessiert“ (vgl. Kant 1990, B. 868–870). Philosophie als Weltweisheit ist eine philosophische Auseinandersetzung mit den anstehenden Gegenwartsproblemen, der Anwendung philosophischer Begriffe durch Aufweis alternativer Denk- und Handlungsmöglichkeiten mit dem Ziel der Gestaltung gemeinsamer Wirklichkeit. Im Unterschied zur ersten, individuell-weisheitlichen Dimension der Philosophie nimmt sie gemeinschaftliche, überindividuelle Angelegenheiten in den Blick und reflektiert Prinzipien der Verteilung von Gütern und zum einen Regelmäßigkeiten zum anderen Zielsetzungen und Zwecke des Zusammenlebens.

Exemplarisch lässt sich die kulturell-kosmische Dimension der Philosophie an Themenfeldern wie dem Begriff der Wissenschaft, dem der Natur-Kultur-Differenz oder der Frage nach einer starken Ökonomisierung der Wirklichkeit veranschaulichen. So ist die neuzeitliche Wissenschaft mit dem Beginn der Moderne angetreten, die Lebensverhältnisse der Menschen humaner zu gestalten. Dieser ursprüngliche Impuls der Wissenschaft hat zwar in den Jahrhunderten einen rasanten Fortschritt nach sich gezogen, doch ist in der Gegenwart angesichts der ausdifferenzierten Wissenschaften die Frage zu stellen, ob diese mit ihren großen Erfolgen dem Zwecke der Steigerung des Humanen dienen oder anderen Orientierungen unterworfen sind.¹⁷ Ebenfalls kann die Beherrschung von Natur als ursprüngliches Ziel der Aufklärung und der Moderne insgesamt angesehen werden. Dies führte zu einer nahezu weltweiten Überformung und Ausbeutung von Gegebenen, so dass die Grundlagen der menschlichen Existenz bedroht sind. Natur ist zu einem menschlichen Projekt geworden, künstlich und natürlich sind kaum zu unterscheiden, was die Frage der Gestaltung von Natur für die menschliche Gemeinschaft und für die Welt insgesamt nach sich zieht (vgl. Hartung 2014). Schließlich tritt diese Dimension der Philosophie in der Omnipräsenz des Ökonomischen in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen mit ihrer philosophischen Fraglichkeit hervor, im Bereich der Gestaltung von Arbeits- und Produktionsbeziehungen, im globalen Verhältnis zwischen verschiedenen Wohlstandsniveaus bis hinein in die Liebesbeziehung als ein Tauschgeschäft. Die Frage nach dem Zweck, der Gleichheit und Gerechtigkeit und der Zielsetzung eines humanen Lebens insgesamt lassen die Beherrschung des menschlichen Lebens durch die Ökonomie immer wieder kritisch erscheinen (vgl. Böhme 1994, S. 26–28).

Schließlich versucht die ideengeschichtlich-szientifische Dimension der Philosophie mit begrifflicher Präzision und systematischer Methodik die Fragen und Antwortversuche auf den Begriff zu bringen und stellt sich dabei vor allem im Bereich der akademisch-universitären Philosophie seit dem Mittelalter bis

¹⁷Zum Zusammenhang von Wissenschaft und Lebenswelt vgl. Bussmann (2016).

weit in das 19. Jahrhundert als eine Schulphilosophie im Sinne Kants dar (vgl. Kant 1990, B. 866 f.). Philosophische Lehrgebäude, exemplarisch die von Aristoteles und Platon, später die von Leibniz und Descartes werden errichtet und wie feststehende Lehren gelehrt. Spätestens mit dem 19. Jahrhundert entstehen zunehmend Fakultäten anderer Fächer mit anderen Begründungsansprüchen und methodischen Arbeitsweisen, anderen Begrifflichkeiten und Kontexten neben der philosophischen Fakultät. Diese Entwicklung führt sukzessive zu einer Marginalisierung der Philosophie selbst: Die Wissenschaften bedürfen der Philosophie nicht mehr, vielmehr geben sie selbst vor, was als Wissen anzusehen ist (vgl. Böhme 1994, S. 218). Zugleich führt die Entwicklung zu einer Verwissenschaftlichung und Ausdifferenzierung der Philosophie selbst, so dass sich verschiedene Typen von Philosophie herausbilden (z. B. Phänomenologie, Existenzphilosophie, Hermeneutik, Geschichte der Philosophie, Kritische Theorie, Strukturalismus etc.), die zum Teil in die Philosophiedidaktik als Denkstile oder Denkmethode eingebracht wurden (vgl. Martens 2005; Rohbeck 2008). Nun können die Kriterien für einen Philosophietyp zugleich die Eigenart der ideengeschichtlich-szientifischen Dimension der Philosophie verdeutlichen:

- Es gibt eine für den Typ typische Methode. Sie macht ihn erlernbar, seine Ergebnisse einsehbar, sie sind nicht Resultat einer höheren Einsicht oder Intuition.
- In der Regel hat der Typ einen Gegenstandsbereich oder ein Problemfeld, das zu den Methoden des Typs korrespondiert. Gegenstand und Methode sind aufeinander bezogen und lassen sich nicht unmittelbar trennen. Es ist also jeweils zu fragen, wie sich die Methode zum Gegenstand verhält.
- Die wissenschaftlichen Philosophietypen haben eine zeitliche Signatur, d. h. sie haben im Verlauf der Philosophiegeschichte eine bestimmte Stellung und Bedeutung, waren zu einer Zeit ggf. paradigmatisch.
- Für den wissenschaftlichen Charakter eines Philosophietyps ist zu ermitteln, wie er zu einem Problem kommt, d. h. seine Arbeitsweise, seine Bezüge zu andern Disziplinen und Wissenschaften und seine Theoriegenese ist von Interesse (vgl. Böhme 1994, S. 222–226).

Insgesamt umfasst die ideengeschichtlich-szientifische Dimension der Philosophie einen *Bestand* an philosophischen Ideen, die in Form von differenzierten, wissenschaftlich-methodisch geprägten Lehrgebäuden und Theorien immer wieder auf den Begriff gebracht zu werden und lediglich Versuche darstellen, die geschichtlichen Veränderungen und Entwicklungen unterliegen, auch wenn sie das philosophisch-wissenschaftliche Denken und Arbeiten wirkmächtig beeinflussen.

Wird Philosophie in einem dreifachen Sinne, als individuell-weisheitlich, als kulturell-kosmisch und als ideengeschichtlich-szientifisch aufgefasst, ergeben sich schließlich Konsequenzen für den Kontext des Lernens und Lehrens der Philosophie als Fach: In Anbetracht dieser drei Dimensionen sind der fachliche Tatbestand und die fachtypische Tätigkeit – die Philosophie und das Philosophieren zum einen und die Ziel-, Zweck und Funktionsbestimmungen der Lehr- und Unterrichtsfächer zum anderen – zu konzipieren und noch weiter zu bestimmen.

4 Konsequenzen für eine fachlichkeitsorientierte Aus-Bildung der Lehrkräfte philosophischer Unterrichtsfächer

Wenn der skizzierte Begriff von Fachlichkeit als Einheit von Gegenstand, Methode und Kontext im Sinne des oben erwähnten hermeneutischen Zirkels bestimmt wird und das Fach Philosophie in den drei Dimensionen des Individuell-weisheitlichen, Kulturell-kosmischen und Ideengeschichtlich-szientifischen gefasst wird, ergeben sich aus wechselseitigen Bezügen dieser Ebenen Überlegungen zu einer fachlich basierten, universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die philosophischen Unterrichtsfächer. Ich nenne abschließend in Form eines Ausblicks einige Aspekte, die lediglich Perspektiven eröffnen und keinen Anspruch auf Vollständigkeit in der Sache erheben.

In Bezug auf den fachlichen Gegenstand philosophischer Unterrichtsfächer ließ sich in Verbindung zu ihrer Stellung zum konfessionellen Religionsunterricht ein starker Schwerpunkt in den Bereichen ethischer und religionsphilosophischer bzw. religionswissenschaftlicher Reflexion feststellen. Diese Ausrichtung und Funktion der philosophischen Unterrichtsfächer scheint weniger eine fachliche Konsequenz, sondern mehr eine gesamtgesellschaftliche Funktionszuschreibung und politische Entscheidung zu sein. Eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den philosophischen Unterrichtsfächern, die den entworfenen Aspekten der Fachlichkeit und des Faches Philosophie gerecht wird, kann dieser Herausforderung entsprechen, da für das Fach äußerliche Ansprüche mit fachlichen Inhalten in Relation gesetzt werden und dann unter dieser Perspektive im Bildungs- und Ausbildungsprozess betrachtet werden. Zugleich erscheint auch vor diesem Hintergrund die Unterscheidung von Philosophie als Theorie und Ethik als Praxis ungemessen. Beide sind im Sinne von Fachlichkeit und Begriff des Fachs gleichermaßen Theorie wie Praxis (vgl. Martens 2005, S. 36–40).

Weiter findet die fachlich-universitäre Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die philosophischen Fächer in fachwissenschaftlichen Seminaren und Vorlesungen in den Universitäten statt. Bei den Verantwortlichen für diese Veranstaltungen müsste es in der Folge der Konzeption von Fachlichkeit und Fach zu einer ausgeprägteren Beachtung der Lehrpläne philosophischer Schulfächer kommen. *Beachtung* meint kein Abbild, d. h. keine 1:1-Ausrichtung der Inhalte im Studium an den Curricula der Schulfächer, sondern ein für die Studierenden nachvollziehbares Verhältnis. Diese Relation lässt sich m. E. durch Exemplarizität herstellen (vgl. Wagenschein 2013); *exemplarisch* in diesem Sinne wird ein Studieninhalt dann behandelt, wenn die Behandlung sowohl dem Begriff von Philosophie in allen drei Dimensionen gerecht wird als auch der Zugriff auf den Gegenstand gemäß dem Begriff von Fachlichkeit gestaltet wird.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind fachliche Gegenstände auch fachdidaktisch in der genannten Weise zu durchdringen. Als Ideal lässt sich vorstellen, dass zu fachphilosophischen Seminaren häufiger als bisher philosophie- oder ethikdidaktische Übungen durchgeführt werden, die die erworbenen Gegenstände

aus der Perspektive ihres Lehrens und Erlernens noch mal thematisieren. Dies kann zu einer weiteren Ausdifferenzierung fachlichen Ausführung der Philosophiedidaktik führen: So können sich neben der in großen Teilen, im Verhältnis zu Philosophiedidaktik eigenständigen Ethikdidaktik andere Bereichs- oder Disziplindidaktiken entwickeln, z. B. zur Wissenschaftstheorie, zur Ästhetik oder zur Anthropologie.¹⁸ Dies zöge weitere Differenzierungen der Philosophiedidaktik nach sich und steigerte die fachdidaktische Professionalität in den einzelnen Disziplinen der Philosophie.¹⁹ Ebenso sind im Allgemeinen theoretische Reflexionen philosophiedidaktischer und bildungsphilosophischer Art auf den Begriff der philosophischen und ethischen Bildung in einem ausgewogenen Verhältnis zu konkreten praktischen Umsetzungsüberlegungen durchzuführen. In der Folge sind in philosophiedidaktischen Lehrveranstaltungen eine Verknüpfung von philosophischen Inhalten, methodischer Reflexion und der Vermittlung einer Haltung zum Fach insgesamt in ein ausgewogenes Verhältnis zu setzen.

Das hohe Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext der Universitätsphilosophie ist die Erzeugung einer *Haltung philosophischer Bildung*, möglich durch Vermittlung von Fachlichkeit verbunden mit Kenntnisreichtum und Verständnis aller drei Dimensionen der Philosophie. Es stellt eine Besinnung auf den bildenden Gehalt des Faches – der Philosophie – dar und lässt zugleich die, die mit ihm philosophierend umgehen, nicht außer Acht. Im Unterschied dazu reduziert sich Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, wenn dieses Anliegen der Erzeugung einer *Haltung philosophischer Bildung* durch eine weitgehend mechanische Aneignung von Fähigkeitskatalogen unterlaufen bzw. scheinbar durch vordergründige Lernresultate überboten wird. Zwar erscheint eine handwerklich-technische Professionalisierung in der *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* im Sinne von allgemeiner Methodik und Diagnostik, Evaluation und Management bildungswissenschaftlich angezeigt und in Grenzen sinnvoll, kann jedoch bei weitem die *Bildung* von Lehrerinnen und Lehrern nicht ersetzen.

Literatur

- Albus, V. 2013. Die desolante Lage der Philosophiedidaktik. *Inf Philos* 41 (2): 16–26.
- Balliet, M. 2015. *Wissenschaftliche Bildung: über grundlegende Kompetenzen im Philosophieunterricht der wissenschaftlich-technischen Moderne*. Bochum: Projekt.
- Böhme, G. 1994. *Einführung in die Philosophie. Weltweisheit-Lebensform-Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg. 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: Referat Bildungsforschung.
- Bussmann, B. 2016. *Was heißt: Sich an der Wissenschaft zu orientieren?* Berlin: Lit.

¹⁸Ansätze zu diesem Schritt liegen mit den Arbeiten von Mathias Balliet zur Wissenschaftstheorie oder von Stefan Maeger zur Bilddidaktik vor (vgl. Balliet 2015; Maeger 2013).

¹⁹Freilich müsste für die Realisierung dieses Differenzierungsprogramms ein entsprechender Stellenausbau in der universitären Philosophiedidaktik stattfinden.

- Casale, R., et al. 2010. Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* 41 (21): 43–66.
- Di Fuccia, D. 2016. Fachlichkeit in der Lehrerbildung, Redetext. <http://www.abl-lehrerverbaende.de/mobile/smartphone/downloads/vortrag-prof-di-fuccia.pdf>. Zugegriffen: 18. Nov. 2017.
- Dilthey, W. 1981. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Wissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Draken, K. 2015. Mitteilungen des Landesvorsitzenden. *Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfal* 51 (1): 62–66.
- Evangelische Kirche in Deutschland, Hrsg. 1994. *Identität und Verständigung, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Gütersloh: Eine Denkschrift.
- Fachverband Ethik. Hrsg. 2016. Denkschrift zum Ethikunterricht – Zwischen Diskriminierung und Erfolg. www.fachverband-ethik.de/fileadmin/daten_bundesverband/dateien/Grundlagentexte/Denkschrift_zum_Ethikunterricht_2016-k_2_c_1_.pdf. Zugegriffen: 18. Nov. 2017.
- Feldmann, K. 2017. *Handelndes Lernen im Philosophieunterricht, Charles S. Peirce pragmatische Maxime im Kontext philosophischer Bildungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gadamer, H.-G. 1986. *Wahrheit und Methode, Ergänzungen, Register*. Tübingen: Mohr. (Paul Siebeck).
- Hadot, P. 1999. *Wege zur Weisheit oder Was lehrt uns die antike Philosophie?* Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Hartung, G., et al., Hrsg. 2014. *Welche Natur brauchen wir? Analyse einer anthropologischen Grundlagenproblematik des 21. Jahrhunderts*. Freiburg: Alber.
- Hofer, R. 2014. Kompetenzorientierte Wissensbildung und epistemische Werterziehung. Anregungen für die philosophiedidaktische Agenda. *ZDPE* 42 (2): 55–70.
- Kant, I. 1990. *Kritik der reinen Vernunft*, 3. Aufl. Hamburg: Meiner.
- Laertius, Diogenes. 1998. *Leben und Meinungen berühmter Philosophen*. Hamburg: Meiner.
- Maeger, S. 2013. *Umgang mit Bildern: Bilddidaktik in der Philosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Martens, E. 2005. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, 2. Aufl. Hannover: Siebert.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Mecklenburg-Vorpommern. Hrsg. 2002. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Philosophie/rp-philosophie-7-10.pdf. Zugegriffen: 18. Nov. 2017.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Hrsg. 2016. Bildungspläne Baden-Württemberg: Gymnasium – Ethik. www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/ETH. Zugegriffen: 18. Nov. 2017.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 1997. *Kerncurriculum für das Fach „Praktische Philosophie“*. Soest: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 2008. *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Praktische Philosophie*. Frechen: Ritterbach.
- Rösch, A. 2009. *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie Ethik, Werte und Normen, LER*. Münster: Lit.
- Rohbeck, J., Hrsg. 2007. *Hochschuldidaktik Philosophie*. Dresden: Thelem.
- Rohbeck, J. 2008. *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem.
- Schaufler, B. 2017. Kompetenzen erwerben, um Bildung zu besitzen? Ein Versuch, Hochschulbildung im Modus des Seins zu denken. In *Hochschulbildung, Wiederaneignung eines existentiell bedeutsamen Begriffs*, Hrsg. T. Miller et al. Berlin: De Gruyter.
- Schnädelbach, H. 2008. Bemerkungen über Philosophie und Bildung. In *Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*, Hrsg. R. Rehn und Ch. Schües, 52–62. Freiburg/Breisgau: Alber.

- Sinhardt-Pallin, D., et al. 2015. *Handbuch zum Philosophieren mit Kindern. – Kindergarten, Grundschule, freie Einrichtungen*, 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Hrsg. 2004. Fachprofile: Ethik. www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26356. Zugegriffen: 18. Nov. 2017.
- Steenblock, V. 2011. Was ist Philosophiedidaktik? Fünf Bemerkungen zu ihrer disziplinären Identität. *ZDPE* 33 (2): 90–96.
- Terhart, E. 2012. „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2): 22–39.
- Terhart, E., et al., Hrsg. 2014. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Wagenschein, M. 2013. *Verstehen lehren: Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch*, 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Grundriss einer guten Grundschullehrerbildung im Fach Ethik/Philosophieren mit Kindern



Minkyung Kim

1 Bestandaufnahme und Probleme beim Fach Ethik/ Philosophieren mit Kindern in der Grundschule

Hier wird das Fach Ethik/Philosophie derzeit nur in den folgenden sieben Bundesländern unterrichtet, wobei die jeweilige Bezeichnung für das Fach je nach Bundesland variieren kann: Mecklenburg-Vorpommern (*Philosophieren mit Kindern*), Schleswig-Holstein (*Philosophie*), Bayern, Hessen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen (*Ethik*). Dementsprechend fehlt auch an vielen Universitäten der Lehramtsstudiengang im Fach Ethik/Philosophie für die Grundschule, während der Studiengang für die Sekundarstufe I und II an den meisten Universitäten zu angeboten wird. Auch wenn die Möglichkeit besteht, sich als künftige Ethik-Lehrkraft in der Grundschule ausbilden zu lassen, bedeutet dies weiterhin längst nicht, dass man eine grundschulspezifische universitäre Ausbildung bekommen kann. So wird häufig angenommen, dass man bezüglich der Fachkompetenzen keinen Unterschied zwischen den verschiedenen Schulformen machen sollte.

1.1 *Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsfach oder als Nachdenkgespräch und somit als Unterrichtsmethode?*

Dass diese Annahme zu kurz greift, versuche ich in meinem Beitrag zu zeigen. Einer der Grundgedanken meines Beitrags ist, dass man als Grundschullehrkraft

M. Kim (✉)

Fachdidaktik Philosophieren mit Kindern, Technische Universität Chemnitz, Chemnitz,
Deutschland

E-Mail: minkyung.kim@zlb.tu-chemnitz.de

für Philosophie spezifische Fähigkeiten benötigt, die in den weiterführenden Schulen nicht oder nur in geringerem Maße verlangt werden. Der Mangel an einer spezifischen Hochschulausbildung für Grundschullehrkräfte für Philosophie in der Primarstufe betrifft sowohl den fachwissenschaftlichen-, als auch den fachdidaktischen Bereich. Das liegt daran, dass die Lehrveranstaltungen im fachdidaktischen Bereich überwiegend mit dem Fokus auf die Sekundarstufe I und II konzipiert werden. Zugleich werden wichtige fachwissenschaftliche Inhalte, die weder klarerweise der Fachphilosophie, noch der Fachdidaktik zugeordnet werden können, häufig ausgespart. Wie ich in meinem Beitrag zeigen möchte, sind etwa die Theorie der philosophischen Bildung, Theorien der Kindheit und der moralischen Entwicklung wichtige Bestandteile für die Ausbildung von Grundschullehrkräften. Schwer zu finden ist zuletzt auch geeignete fachdidaktische Literatur, welche spezifisch für die Grundschule konzipiert ist.¹

Gleichzeitig gilt es jedoch auch zu konstatieren, dass das Thema des Philosophierens mit Kindern in der letzten Dekade eine insgesamt erfreuliche Entwicklung genommen hat. Es gibt beispielsweise mittlerweile viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehrkräfte sowie Praktikerinnen und Praktiker, die sich mit der Theorie und Praxis des Philosophierens mit Kindern beschäftigen, bzw. die es in der Schule oder im außerschulischen Rahmen praktizieren. Allerdings unterscheiden sich gerade in der Praxis die verschiedenen Ansätze voneinander bisweilen deutlich. Der Grund hierfür ist, dass das Verständnis vom Philosophieren bei den einzelnen Vertreterinnen und Vertretern stark abweicht.

So verstehen manche, dass das Konzept des Philosophierens mit Kindern als eine Unterrichtsmethode aufgefasst werden soll. Folglich plädieren diese dafür, dass das Philosophieren weniger als ein eigenes Unterrichtsfach, denn als fächerverbindender und übergreifender Ansatz begriffen werden soll. Die Vertreterinnen und Vertretern verstehen dabei unter dem Philosophieren mit Kindern vor allem eine Form von Nachdenkgespräch, welches sich auf grundlegende Dinge bezieht und welches eine gewisse Offenheit aufweist. Etwas überspitzt könnte man sagen, dass man bereits dann vom Philosophieren mit Kindern sprechen kann, sobald Kinder anfangen, über bestimmte Dinge zu staunen und über die grundlegenden Themen wie Glück oder Gerechtigkeit nachzudenken und sich zu äußern. Dabei spielen fachspezifische philosophische Inhalte und Methoden eine untergeordnete Rolle. Exemplarisch wird im sächsischen Lehrplan für das Fach Ethik das Philosophieren mit Kindern als ein möglicher methodischer Zugang von vielen anderen beschrieben. Die Liste der vorgeschlagenen methodischen Zugänge sind wie im Folgenden: „Texte als Schlüssel zu anderen Welten, Kunst als Bereicherung des

¹Es gibt im Bereich der Fachdidaktik der Philosophie/Ethik zwar einige Fachzeitschriften wie z. B. die *Zeitschrift Ethik & Unterricht*, welche neben der Theorie vor allem die praktisch anwendbaren Unterrichtsmaterialien und Methoden veranschaulichen, oder die *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE)*, welche auch neben den theoretischen Grundlagen konkrete Gestaltungsbeispiele von Unterrichtseinheiten aufweisen. Allerdings orientieren sich die meisten Methoden und Materialien am Unterricht ab der 5. Klasse.

Erlebens der Welt, Symbole als verdichtete Erfahrung der Welt, Spielen als Weltentdeckung, Stille als Besinnung, Philosophieren als Nachdenken über die Welt, Projekte als Auseinandersetzung mit der Welt, Rituale als Halt in der Welt“ (SMK, S. 12). Hierbei lässt sich ebenso feststellen, dass Philosophieren vor allem mit dem Nachdenken über die Welt gleichgesetzt wird.

Zudem wird das Fach Ethik/Philosophie in der Grundschule oft nur als ein Fach verstanden, welches vor allem auf die Werterziehung zielt, so dass vor allem religionskundliches und (inter-)kulturelles Wissen vermittelt wird. Betrachtet man z. B. den Lehrplan von Sachsen, fällt auf, dass das religionskundliche Wissen mindestens ein Viertel der gesamten Lerninhalte ausmacht. Dieses Wissen bleibt überdies hauptsächlich auf das Christentum beschränkt: „Einblick gewinnen in die Bedeutung christlich geprägter Zeiten“, „Einblick gewinnen in die Bedeutung christlicher Feiertage in Sachsen und in das Kirchenjahr“ lauten in diesem Fall die Lernziele. In diesem Fall spielen philosophische Methoden bei der Vermittlung des Wissens eine eher untergeordnete Rolle.

Wenn man allerdings die wichtigen Ziele des Ethikunterrichts wie Wertorientierung, Toleranz sowie die eigenständige, kritische Urteilsfähigkeit betrachtet, ist sowohl das Verständnis vom Philosophieren mit Kindern als eine Methode als auch das Verständnis vom Philosophieren mit Kindern als ein Fach zur Werterziehung nicht hinreichend. Der Grund hierfür ist, dass einzig durch inhaltlich offene Gespräche die notwendigen Fähigkeiten nicht systematisch gefördert werden. Zudem fällt auf, dass der Begriff *Methode* mit dem Begriff *Medien* vermischt wird. Texte, Rollenspiele oder Bilder sind Medien, die wie in den meisten anderen Fächern auch beim Philosophieren mit Kindern eingesetzt werden können. Eine philosophische Methode hingegen wären z. B. Gedankenexperimente oder die Begriffsanalyse, wofür wiederum Medien wie Bilder oder Geschichte eingesetzt werden können.

Das zu weite Verständnis vom Philosophieren hat in diesem Sinne auch negative Auswirkungen auf die Ausbildung von Grundschullehrerinnen und -lehrer. Wenn man das Philosophieren mit Kindern bloß mit einem Nachdenkgespräch gleichsetzt, bestehen auch keine fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüche für die Lehrerausbildung an den Universitäten. Gerade im Gespräch mit Praktikerinnen und Praktiker begegnet man daher dem Vorurteil, dass die Lehrkräfte im Fach Philosophie in der Grundschule kein Philosophiestudium benötigen, sondern einige Weiterbildungsseminare genügen, in denen vornehmlich Gesprächstechniken vermittelt werden. Ich werde in diesem Beitrag verdeutlichen, warum auch die Hochschulbildung in der Fachwissenschaft Philosophie für den Grundschulunterricht im Fach Philosophie/Ethik relevant ist.

Obwohl das Verständnis vom Philosophieren in der Grundschule nicht identisch sein kann mit dem in der Sekundarstufe I und II, reicht es nicht aus, das Philosophieren in der Grundschule nur auf eine Praxis des Nachdenkens zu reduzieren. Ein solches Verständnis bringt sogar die Gefahr mit sich, Verwirrung und Orientierungslosigkeit bei den Kindern zu stiften, da klare Ziele, Methoden sowie Inhalte fehlen. Die Kinder sollen beim Philosophieren zwar über Fragestellungen, die ihre Lebenswelt betreffen, nachdenken, allerdings sollten sie auch in der Lage

sein, statt einer bloßen Meinungsäußerung eigenständig zu argumentieren und den Unterschied zwischen guten und schlechten Argumenten erkennen. Wenn Grundschulkindern im Ethikunterricht vor allem ein besseres Urteilsvermögen, Empathie sowie die Fähigkeit zur eigenständigen Reflexion entwickeln sollen, sollte Philosophieren mit Kindern als ein spezifisches Unterrichtsfach verstanden werden. Das bedeutet wiederum, dass eine grundschulspezifische Hochschulausbildung für die Lehrkräfte für das Fach Ethik notwendig ist.

Warum aber ist es so wichtig, dass eine Lehrkraft in der Grundschule eine grundschulspezifische Hochschulbildung erhält und dementsprechend über eine grundschulspezifische Kompetenz verfügt? Und worin besteht ebendiese Kompetenz? Zunächst einmal scheint es nicht zwingend, dass eine grundschulspezifische Fokussierung bei der Ausbildung notwendig ist: Man könnte etwa fragen, ob die Inhalte und Methoden, die für die älteren Schülerinnen und Schüler konzipiert wurden, nicht einfach für Grundschulkindern heruntergebrochen und an ihr Niveau angepasst werden können?

Im Folgenden möchte ich beleuchten, warum dies keine zufriedenstellende Option darstellt. Hierzu möchte ich zunächst ausführen, wie das Philosophieren mit Kindern als Fach zu verstehen ist. Hiervon ausgehend möchte ich aufzeigen, über welche Kompetenzen die Lehrkräfte in der Grundschule insbesondere verfügen sollten. Bevor ich mich mit den Fragestellungen beschäftige, welche spezifische Inhalte zur guten Hochschulbildung für die künftigen Grundschullehrkräfte gehören und über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Grundschullehrkräfte für das Unterrichtsfach Ethik verfügen sollten, muss zunächst klar dargestellt werden, wie der Ethikunterricht in der Grundschule zu gestalten ist und welche Ziele, welche Inhalte und welche Methoden er umfassen sollte.

1.2 Die Besonderheit des Faches Ethik/Philosophieren mit Kindern

Vor allem für den Ethikunterricht in der Grundschule wird der Ansatz des Philosophierens mit Kindern eingesetzt. Die Rede vom *Philosophieren mit Kindern* besagt hierbei nicht nur, dass mit Kindern philosophiert wird, sondern es handelt sich um einen in Hinblick auf Methoden, Inhalte und Ziele weitestgehend eigenständige Disziplin. Weiterhin ist das Philosophieren mit Kindern von einem bestimmten Bilde von Wesen des Kindes geleitet. Dementsprechend heißt das Fach in Mecklenburg-Vorpommern selbst *Philosophieren mit Kindern*. Das Fach Ethik/Philosophie unterscheidet sich stark von den anderen Fächern wie Mathematik oder Deutsch dadurch, dass beim Philosophieren die richtigen Ergebnisse/Antworten von vielen Fragen und Aufgaben nicht von Anfang an feststehen. Weiterhin gilt, dass der Prozess und das Ergebnis eines philosophischen Gesprächs oft nicht vollständig antizipiert werden kann, da die Gespräche in der Regel immer wieder neue Wendungen annehmen.

Zwar sollte im Ethikunterricht das Philosophieren als eine elementare Fähigkeit wie Schreiben, Lesen und Rechnen vermittelt werden, aber im Vergleich zu den anderen Fächern geht es beim Philosophieren mit Kindern weniger um die reine Wissensvermittlung oder das Auswendiglernen, sondern vielmehr um die Entwicklung eines eigenständigen, kritischen und logischen Denkens. Den Schülern werden weiterhin keine bestimmten Werte und Normen aufoktroziert.

„Stattdessen soll Philosophieunterricht einen Raum schaffen, in dem Grundschulkinder ihre eigenen Gedanken und Ideen entfalten und gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern kritisch beleuchten können. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit philosophischen Problemen lernen sie, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und zu begründen.“ (Goebels und Kim 2016, S. 116).

Neben der kritischen und eigenständigen Urteils- und Reflexionsfähigkeit der Kinder steht eine Dialoggemeinschaft als Ziel des Ethikunterrichts im Fokus. Das Konzept der Dialoggemeinschaft lässt sich auf den amerikanischen Gründer der Kinderphilosophie Matthew Lipman zurückführen: Er hat als Professor in Logik in den 70er Jahren in den USA den Ansatz *Philosophy for Children*, abgekürzt P4C entwickelt, welcher sich auf das logische Denk-Training der Kinder fokussiert. Sein Ansatz ist wiederum stark vom Konzept der demokratischen Erziehung von John Dewey geprägt (vgl. Ebers und Melchers 2006, S. 60). Lipman zufolge sollen die Kinder bereits in der Grundschule eine „Community of Inquiry“ entwickeln: in dieser sollen sie über philosophische Fragen, welche sie interessieren, mit anderen Kindern gemeinsam nachdenken und sich eigenständig und kritisch mit eigenen und fremden Meinungen und Argumenten auseinandersetzen. Indem die Schulklasse zu einer Dialoggemeinschaft wird, muss zugleich eine bestimmte Schulkultur etabliert werden. Hierzu gehört, dass eine Gesprächs- und Klassenkultur gefördert wird, in der sich alle Kinder gegenseitig respektieren und trotz der Meinungsverschiedenheit einen respektvollen Umgang miteinander pflegen. Die Kinder sollen nicht nur logisch denken können, sondern sie sollten kritisch und eigenständig über die Werte und Normen nachdenken und sich in ihrem Denken und Handeln besser orientieren können. Insofern greift es zu kurz, Lipmans Ansatz als eine Form der Argumentationstheorie für Kinder zu verstehen.

Matthew Lipman entwickelte zahlreiche Geschichtenbücher, welche als Unterrichtsmaterialien dienen. Passend zu den jeweiligen Geschichtenbüchern gibt es wiederum Handbücher für Lehrkräfte. Lipmann gemäß sollen die Lehrkräfte den Kindern eine Geschichte aus dem Gesichtsbuch vorlesen und im Anschluss daran den Kindern Aufgaben stellen, welche im Handbuch vorgeschlagen werden. Insofern ist Lipmann didaktisch sehr vorstrukturiert. Allerdings fokussieren die Inhalte seiner Materialien sehr stark auf das sprachlich-logische Denktraining der Kinder.

In Abgrenzung an Lipmann hat ein anderer Philosophieprofessor in den USA, Gareth Matthews, ein anderes Konzept des Philosophierens mit Kindern entwickelt und bewusst die Bezeichnung „*Philosophy with Children*“ verwendet. Matthews ist bei der Gestaltung seiner Philosophiestunden wesentlich ergebnisoffener. Er geht beim Philosophieren mit Kindern auch von einer Geschichte aus, allerdings arbeitet er bewusst mit einer ergebnisoffenen Geschichte, damit die

Kinder selbstständig das Ende der Geschichte entwickeln. Die unterschiedlichen Didaktiken lassen sich dabei auf unterschiedliche anthropologische Annahmen zum Wesen des Kindes zurückführen. Wohingegen Lipmann bei den Kindern vor allem die Erziehungsbedürftigkeit im Hinblick auf das logische und kritische Denken sah, betonte Gareth Matthews das Staunen der Kinder und das damit eng zusammenhängende Bedürfnis und die Fähigkeit von Kindern, philosophische Fragen zu stellen. Diese Fähigkeiten sind genuiner Ausdruck von Kindlichkeit, da sie Erwachsenen abhandengekommen sind. Insofern kann man Matthews ein gewisses romantisierendes Verständnis von der Natur des Kindes attestiert werden.

In kritischer Auseinandersetzung mit diesen beiden amerikanischen Hauptvertretern des Philosophierens mit Kindern hat Ekkehard Martens das Konzept des Philosophierens mit Kindern in Deutschland eingeführt. Anders als Matthews betont er die Bedeutsamkeit der Anleitung und der Unterstützung durch Erwachsene, die das philosophische Gespräch mit Kindern leiten und den Kindern Unterstützung bei der Denkorientierung geben sollen. Martens geht dabei von einer aufklärerischen Kindheitsvorstellung aus (vgl. Martens 1999, S. 48). Ob Kinder kleine Philosophen sind oder werden, hängt nach ihm stark von der Förderung der Neugier und der logischen und kritischen Denkfähigkeit der Kinder sowie von einer guten Gesprächsleitung vom Erwachsenen ab. Das Philosophieren mit Kindern kann somit nicht nur als eine Praxis, bei der Kinder bloß nachdenken und ihre Meinungen äußern, verstanden werden. Vielmehr muss es als eine Praxis begriffen werden, wo Kinder Klarheit über ihre eigenen Gedanken und Emotionen erhalten und auch über die jeweiligen Gründe nachdenken. Weiterhin gilt es, sich auf die Perspektive des Gegenübers einzulassen. Dies ist auch aus ethischen Gesichtspunkten bedeutsam, da so Werte wie Toleranz, Gleichheit und Freiheit nicht als Faktenwissen erlebbar werden. So kann auch soziale Kompetenz der Schüler durch einen respektvollen Umgang trotz der Meinungsunterschiede entwickelt werden.

Die zentralen Ziele des Faches wie die Förderung der Toleranz, der Dialoggemeinschaft, der Wertorientierung, des kritischen, eigenständigen Denkens usw. können vor allem durch die Praxis des Philosophierens mit Kindern erreicht werden. Aber auch hinsichtlich der Lerninhalte lässt sich der Einfluss des Ansatzes des Philosophierens mit Kindern beobachten: Inhaltlich orientiert sich der Ansatz oft an den vier Fragen von Kant: Was kann ich wissen? Was kann ich hoffen? Was ist der Mensch? Was soll ich tun? So wurden die Lehrpläne vom Fach Ethik z. B. neben Mecklenburg-Vorpommern auch im Fach Philosophie in Schleswig-Holstein mit Hilfe von diesen vier Fragen Kants konzipiert. Auch hinsichtlich der Methoden zeichnet sich der Einfluss von Martens deutlich ab: Das Fünf-Finger-Modell von Ekkehard Martens hat Eva Marsal mit weiteren Wissenschaftlern und Praktikern gemeinsam für die Grundschule bearbeitet und Lehrbücher und die dazu gehörenden Lehrerbände herausgegeben. Anhand von diesen Büchern lernen Kinder mit fünf zentralen Methoden des Philosophierens, d. h. der phänomenologischen, hermeneutischen, analytischen, dialektischen, spekulativen Methode, an verschiedene Themen philosophisch heranzugehen (vgl. Marsal 2015). Auch in den meisten Lehrplänen wird auf diese Methoden verwiesen.

Weil Kinder in der ersten Klasse hinsichtlich der sprachlichen, kognitiven und moralischen Entwicklung sich sehr stark von den Kindern in der 3. oder 4. Klasse unterscheiden, lässt sich eine inhaltliche und methodische Verschiebung zwischen der ersten und zweiten Klassenstufe und der dritten und vierten beobachten. Allerdings sind die Schüler in der Grundschule im Vergleich zu der Sekundarstufe I und II in einer besonderen Lebensphase. Aus diesem Grund soll daher die Hochschul- ausbildung eine grundschulspezifische Kompetenz fördern. Worin diese genau besteht, wird im nächsten Unterkapitel genauer behandelt.

2 Wichtige Ziele der Grundschullehrerbildung im Fach Philosophieren mit Kindern/Ethik

Wenn man die zentralen Ziele des Ethikunterrichts in allen Lehrplänen sieht, wird klar, dass Kinder sich nicht bloß die wichtigen sozialen Normen und Werte aneignen, sondern über die existentiellen Fragen des menschlichen Lebens, wie „Sinn-, Wert- und Deutungsfragen“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004, S. 11) nachdenken und dadurch eine Orientierung im eigenen Denken und Handeln finden sollen. Im sächsischen Lehrplan trifft man in diesem Sinne häufig bei Bemerkungen im Lernbereich auf allen Klassenstufen den Begriff *Wertorientierung*, anstatt den Begriffen der *Werterziehung* oder der *Wertvermittlung*. Zwar liefert der Lehrplan keine eindeutige Definition von dem Begriff *Wertorientierung*, aber man kann aus dem Kontext der Unterrichtsthemen her ableiten, was sein Gehalt ist: Die Schülerinnen und Schüler reflektieren über verschiedene Themen wie z. B. Streit in der Freundschaft oder Natur als Lebensgrundlage und denken dadurch über eigene und fremde Wertvorstellungen und Handlungen nach.

2.1 Förderung der philosophischen Sensibilität

Das Konzept der Wertorientierung geht von der Annahme aus, dass Kinder ein Bedürfnis an grundlegenden Fragen haben, welche die menschliche Existenz betreffen, und über diese Fragen mit anderen sprechen möchten. Jana Mohr Lone, Direktorin des Center for Philosophy for Children von der University of Washington, spricht in dieser Beziehung von dem philosophischen Selbst („*the philosophical self*“), dessen Förderung in der Schule oft vernachlässigt wird (vgl. Lone 2013, S. 173). Nach Lone entspringt das philosophische Selbst aus der menschlichen Fähigkeit heraus, über eigene Erfahrungen und über unsere Gedanken darüber zu staunen, wie auch aus dem Bestreben danach, die rätselhaften Facetten der menschlichen Existenz zu verstehen und Fragen danach zu stellen: „Warum sind wir hier? Was ist Sinn des Lebens? Was ist essentiell für die Identität? Wie hat alles begonnen? Woher wissen wir, dass wir nicht träumen?“ (Lone 2013, S. 173)

Lone betont die Rolle des Staunens über unsere eigenen Erfahrungen/Erlebnisse und die Gedanken darüber als Ursprung des philosophischen Selbst. Das Bild vom Kind, welches neugierig ist, über viele Dinge staunt und somit von sich aus philosophische Fragen stellt, lässt sich bei vielen Vertretern des Philosophierens mit Kindern beobachten, etwa bei Gareth Matthews (siehe Matthews 1995) oder Hans-Ludwig Fresse (siehe Fresse 1989), aber auch bei Entwicklungspsychologen wie Alison Gopnik. (vgl. Gopnik 2010).

Aus meiner Praxiserfahrung kann ich ebenso bestätigen, dass Grundschüler philosophische Fragen stellen wie z. B. „Woher kommen Menschen?“, „Warum gibt es Krieg?“ oder „Kann das Internet gefährlich sein?“. Allerdings entstehen diese Fragen erst dann, wenn die Kinder für philosophische Fragen sensibilisiert wurden. Daneben ist es eine Voraussetzung, dass passende Rahmenbedingungen existieren, welche den Kindern genug Freiraum gibt, um diesen Fragen nachzugehen. In der Chemnitzer Grundschullehrerbildung haben wir beispielsweise einen Philo-Club etabliert, welcher im Rahmen des Ganztagsangebots in einer Chemnitzer Grundschule stattfindet. Der Grundgedanke des Philo-Clubs ist, dass die angehenden Lehrkräfte erste Erfahrungen beim Leiten philosophischer Gespräche mit Kindern sammeln. Hier hatte sich herauskristallisiert, dass die Kinder zunächst nicht selbstverständlich in der Lage waren, essentielle Fragen auf Anhieb zu stellen. Erforderlich war stattdessen, erst eine Erläuterung der Unterschiede von einer philosophischen und einer nicht-philosophischen Frage. Hatten die Kinder allerdings ein Gespür für die Struktur philosophischer Fragen entwickelt, fingen sie an, solche Fragen zu stellen.

Allerdings – wie Lone kritisiert – fehlt es oft an Bewusstsein für die Notwendigkeit der Förderung von dem philosophischen Selbst von den Kindern. Dies gilt insbesondere im Vergleich zu der Entwicklung der körperlichen, intellektuellen und moralischen sowie sozialen und emotionalen Kompetenzen. (Vgl. Lone 2013, S. 173) Zwar hängt die Entfaltung dieses philosophischen Selbst mit der Entwicklung dieser Kompetenzen zusammen, sie sind allerdings nicht hinreichend. So spricht Ekkehard Martens vom Philosophieren mit Kindern als vierte Kulturtechnik, die neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen notwendigerweise bereits in der Grundschule erlernt und entwickelt werden soll. (Vgl. Martens 1999, S. 28).

Nun stellt sich natürlich die Frage, was unter einer philosophischen Frage zu verstehen ist bzw. wie Kindern ein Gespür für philosophische Fragen vermittelt werden kann. Selbstredend kann die Vermittlung nicht darin bestehen, dass Kindern abstrakte Definitionen vorgelegt werden. Meines Erachtens empfiehlt sich stattdessen eher ein induktiver Zugang. Damit Kinder lernen, was Philosophieren als Tätigkeit heißt, sollten sie zuerst nachvollziehen, philosophische Fragen von den anderen, z. B. empirischen Fragen zu unterscheiden. Gerade in der Grundschule ist es besonders wichtig, dass man den Kindern nicht direkt eine abstrakte philosophische Frage stellt wie z. B. „Was ist Glück?“ oder „Was ist Freundschaft?“, sondern mit einer konkreten Lebenserfahrung der Kinder anfängt und dann zu abstrakten Fragen hinübergeht. Diese zunehmende Abstraktion veranschaulicht Lone anhand der folgenden Fragestellungen: „Warum ist sie dein/e Freund/in?“, „Was macht jemand als Freund/in?“, „Was ist Freundschaft?“. (Vgl. Lone 2013, S. 175).

Viele Vertreter des Philosophierens mit Kindern betonen, dass es für die philosophischen Fragen keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Philosophische Fragen sind demnach eine Art offener Fragen. Sie jedoch hierauf zu reduzieren, ist äußerst problematisch. Zunächst einmal gilt, dass es beim Philosophieren nicht um eine nicht zu beantwortende Frage geht, sondern um eine ungeklärte, strittige Frage. Für philosophische Fragen finden wir zwar Antworten, allerdings sind diese Antworten weder endgültig noch unbestreitbar. (Vgl. Lone 2013, S. 176) Eine weitere Verkürzung besteht darin, dass Philosophieren mit Kindern mit dem Stellen philosophischer Fragen von Kindern gleichzusetzen. Diese Fragen bilden zwar den Ausgang der philosophischen Gespräche. Allerdings heißt das nicht, dass Kinder bereits in der Lage sind zu philosophieren, weil sie staunend eine Frage stellen Darüber hinaus sollten sie fähig sein, über diese Fragen nachzudenken und versuchen, eigenständig eine Antwort zu finden und die möglichen Antworten von sich und von anderen kritisch zu beurteilen. Die Bewertung und Überprüfung verschiedener Antworten sollten durch die logische Denkfähigkeit und durch die Erkenntnis von guten Argumenten folgen. Damit die Kinder im Ethikunterricht eine ethische Reflexions- und Urteilsfähigkeit entwickeln können, sind philosophische Gespräche unabdingbar. Durch bloße Vermittlung von bestimmten Werten und Normen wie Toleranz oder Gleichheit oder durch die Vermittlung von Faktenwissen über Weltreligion können Kinder nicht zum Nachdenken darüber kommen, wie die eigene Einstellung und Weltanschauung mit dem jeweiligen sozialen Umfeld und gesellschaftlichen Normen zusammenhängen oder wie unser Denken und Handeln miteinander verknüpft sind. Neben der Sensibilisierung für eine bestimmte Denkweise ist jedoch auch die Gestaltung des Gesprächsrahmens ein wesentlicher Bestandteil für die Förderung einer philosophischen Haltung. Kinder können beispielsweise erst durch das Erleben einer demokratischen Unterrichtspraxis begreifen, was demokratische Werte sind und wie man mit unterschiedlichen Meinungen und Lebenswelten umgehen kann.

Aus der Darstellung sollte erkenntlich sein, dass eine notwendige Bedingung dafür, dass Kinder ein philosophisches Selbst entwickeln, darin besteht, dass auch die Lehrkräfte philosophische Sensibilität besitzen. Beispielsweise ist es vonnöten, dass sie in der Lage sind, in verschiedenen Medienquellen wie Filmabschnitte, Bilder- und Geschichtenbücher philosophische Probleme zu identifizieren und kindgerechte philosophische Fragen zu formulieren. Hierbei ist es auch bedeutsam, dass man erkennt, welche Themen die Kinder interessieren und worüber die Kinder philosophieren können.

Grundschul Kinder sind bzgl. ihrer sprachlichen, kognitiven sowie emotionalen Entwicklungsstufen noch nicht so weit wie die älteren Kinder, so dass sie nicht von der 1. Klasse an in der Lage sind, ihre Gedanken, Gefühle oder Erlebnisse klar und verständlich auszudrücken. Darüber hinaus können sie noch keine philosophischen Texte lesen und analysieren. Die sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Kinder innerhalb der Grundschulzeit unterscheiden sich weiterhin von der ersten bis zur vierten Klasse so stark, dass die Lernziele, -inhalte sowie -methoden der jeweiligen Klassenstufe an die Entwicklungsstufe der Kinder angepasst sollten.

Nun stellt sich die Frage, wie diese philosophische Sensibilität während der Hochschulausbildung bei den Lehrkräften gefördert werden kann. Obwohl die Lehrenden im Ethikunterricht nicht darüber sprechen, was Prämissen und Konklusionen sind, oder gemeinsam einen Textabschnitt der Nikomachischen Ethik von Aristoteles lesen würden, macht eine solide fachwissenschaftliche Hochschulausbildung gerade für die Entwicklung der philosophischen Sensibilität einen zentralen Bestandteil aus. Fachphilosophische Kompetenzen und Kenntnisse bilden das Grundgerüst für eine gute philosophische Gesprächsführung. Insbesondere, da Lehrkräfte philosophische Fragestellungen oder Argumente eher implizit einführen und Aussagen der Kinder präzisieren und sortieren müssen, bedarf es eines wirklichen Verständnisses für Philosophie. Da die Auswahl einer bestimmten Methode für die Planung einer Unterrichtseinheit nicht ohne die Berücksichtigung des Themas, also der philosophischen Fragestellung zustande kommen kann, ist auch die kritische Auseinandersetzung mit den Theorien und philosophischen Methoden unabdingbar für die philosophische Sensibilität.

Nach Lone sind daneben auch Praxiserfahrungen und Übungen essentiell für die Entwicklung der philosophischen Sensibilität: Hierunter fällt ihr zufolge die Teilnahme an philosophischen Gesprächen, das Lesen von philosophischen Texten, die Teilnahme an philosophischen Veranstaltungen und die Leitung von philosophischen Diskussionen. (Lone 2013, S. 179).

2.2 Methodenkenntnisse und deren Anwendung in philosophischen Gesprächen mit Kindern

Damit die Lehrkräfte ein philosophisches Gespräch mit Grundschulkindern initiieren und kompetent leiten können, brauchen sie neben fachwissenschaftlichen selbstredend auch fachdidaktische Kompetenzen. Zu den fachdidaktischen Kompetenzen gehört zum einen ein Wissen um das Lernziel und die Lerninhalte der jeweiligen Unterrichtseinheit. Zum anderen gilt, dass die Lehrkraft in der Lage ist, ein philosophisches Problem mit geeigneten Medien und geeigneten philosophischen Methoden kindgerecht darzustellen und eine philosophische Diskussion zu leiten. Dabei helfen die Kenntnisse von verschiedenen philosophischen Methoden wie Gedankenexperimenten, Begriffsanalyse, das sokratische Gespräch sowie Grundlagen der Argumentationstheorie.

Es gibt in dieser Beziehung verschiedene didaktische Modelle, wie z. B. das von Ekkehard entwickelte Fünf-Finger-Modell, welches sich an fünf verschiedenen philosophischen Zugängen orientiert², nämlich der phänomenologischen, hermeneutischen, analytischen, dialektischen sowie spekulativen

²Es gibt auch die Schüler- und Lehrerbücher von C.C.Buchner Verlag, welche anhand dieses Fünf-Finger-Modells Fragen zu vielen Themen entwickelt wurden. (siehe Marsal 2015).

Methode. Solche Modelle können bei der Unterrichtsgestaltung als Grundgerüst dienen, zumindest insofern man sie nicht oberflächlich begreift. So greift es sicherlich zu kurz, wenn man die phänomenologische Methode mit einem Beschreiben von Erlebnissen gleichsetzt. Stattdessen könnte man beispielsweise versuchen, dass die Kinder neben dem Beschreiben der eigenen Erfahrungen und Erlebnissen zum Bewusstsein über ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen kommen.

Durch ein solides theoretisches Grundlagenwissen können die Lehrkräfte ebenso flexibler unterschiedliche Methoden miteinander kombinieren. Wenn man beispielsweise Wissen darüber besitzt, was philosophische Gedankenexperimente sind und welche Kriterien gute philosophische Gedankenexperimente erfüllen müssen, kann man die Möglichkeiten und Grenzen dieser Methode für die Grundschul Kinder erkennen und anhand dieser Methode Unterrichtseinheiten selbstständig vorbereiten. Ein Wissen um Methoden in der Philosophie ist notwendig, wenn auch nicht hinreichend, um diese Methoden im Unterricht sinnvoll anzuwenden. Dies erfordert ein gewisses Fingerspitzengefühl, welches sich durch Praxiserfahrung einstellt. Somit lassen sich auch ähnliche, aber nicht identische Methoden wie Gedankenspiele und Gedankenexperimente³ sowohl für unterschiedliche Klassenstufen als auch für unterschiedliche Lernziele anwenden. Beim Gedankenspiel geht es nicht notwendigerweise um eine philosophische Fragestellung, sondern es wird ein hypothetisches Szenario betrachtet. Oft reicht daher eine „Was wäre, wenn“-Frage aus. Das Gedankenspiel wird in der Praxis eher als eine Art Phantasiereise angewendet (Fröhlich 2004, S. 184), während das (philosophische) Gedankenexperiment oft selbst als ein Argument oder als eine Methode zum Urteilen und Argumentieren dient. Folglich setzt der Einsatz von Gedankenexperimenten mehr philosophische Sensibilität seitens der Lehrkräfte voraus.

Die Schwerpunkte der Lernziele im Philosophieunterricht wiederum können z. B. die Förderung der Argumentationsfähigkeit oder die Ermöglichung des Perspektivenwechsels oder die Förderung der Empathie und Phantasiefähigkeit sein. Zwar lassen sich mehrere Ziele nicht strikt voneinander trennen, aber für die bessere Unterrichtsgestaltung hilft ein konkretes Lernziel, worauf die Unterrichtseinheit gerichtet ist.

Wer sich als Lehrkraft mit der Theorie des philosophischen Gedankenexperiments auseinandergesetzt hat, kann überdies auch eigenständig kontrafaktische Szenarien entwickeln oder bestehende philosophische Gedankenexperimente kindgerecht abändern. Mit einem Praxisbeispiel werde ich letzteres veranschaulichen: Das Thema Glück ist ein Thema, welches in den meisten Lehrplänen des Philosophieunterrichts

³Während ein philosophisches Gedankenexperiment aus drei Elementen besteht, d. h. aus 1) einer Einleitung durch philosophische Fragestellung(en) und aus 2) einem kontrafaktischen Szenario und schließlich aus 3) einer Auswertung des Szenarios in Bezug auf die Fragestellung(en) (siehe Bertram 2012, S. 15–22), wird unter einem Gedankenspiel das Nachdenken über eine Fragestellung verstanden, welche mit dem Satz „was wäre, wenn“ anfängt: z. B. „Was wäre, wenn keine Regel in der Schule mehr gibt?“ oder „Was wäre, wenn ich kein Junge, sondern Mädchen wäre?“.

zu finden ist. Da die Fragestellung „Was ist Glück?“ zunächst für die Kinder sehr abstrakt ist, kann man sich eine konkrete Fragestellung oder ein Szenario überlegen, welches die Kinder für die Komplexität dieser Fragestellung sensibilisiert. Ein solches Szenario ist etwa die „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ von Heinrich Böll.⁴ In dieser Geschichte prallen sehr unterschiedliche Auffassungen von Glück aufeinander:

„Die Einstellung vom Fischer über das Glücklich-Sein im Leben unterscheidet sich grundlegend von der Einstellung vom Touristen, welcher glaubt, dass Glück vor allem vom materiellen Besitz und Ruhm abhängt. Die Anekdote bezieht sich zwar auf die Arbeitsmoral, thematisiert aber auch die Fragestellung, ob das menschliche Glück nur durch den Konsum und die Vermehrung von Besitztümern und Geld, welche wiederum als Indikatoren für Erfolg in der modernen Gesellschaft gelten, erreichbar ist. Die Aussagen des Touristen lassen sich hierbei als paradigmatischen Ausdruck einer stark konsumorientierten Einstellung begreifen.“ (Kim 2016b, S. 35 f.)

Nach der Erzählung dieser Geschichte kann man mit den Kindern etwa darüber sprechen, inwieweit sich die Lebenseinstellungen vom Fischer und vom Touristen voneinander unterscheiden. Damit man den Kindern ein kritisches Nachdenken über Glück und Konsumverhalten ermöglicht, lässt sich an der Stelle auch ein Gedankenspiel durchführen und beispielsweise folgende Fragen stellen:

„Wie würdest du dich fühlen, wenn du keine neuen Spielzeuge, keine neuen Schuhe mehr kaufen würdest, weil du schon einige davon hast und eigentlich nicht unbedingt etwas Neues brauchst?“ (Kim 2016b, S. 36) Was wäre, „wenn du ein zweites oder drittes Paar Schuhe kaufen könntest?“, „Wärst du glücklicher?“, „Verschwindet das Glücksgefühl irgendwann?“ (Kim 2016b, S. 36)

Beim Gedankenspiel geht man häufig von einer Fragestellung aus, welche das Durchspielen eines unrealistischen Szenarios veranlasst. Dazu gehören Fragen wie: „Was wäre, wenn es keine Regeln in der Schule gibt?“, „Was wäre, wenn ich ein Mädchen/ein Junge wäre?“ Das Nachdenken über solche „Was wäre, wenn ...?“-Fragen wird oft als Gedankenspiel verstanden. Solche Fragen ermöglichen den Perspektivenwechsel und die Vorstellungskraft der Kinder. Wenn man allerdings für die Kinder in der 3. oder 4. Klasse ein philosophisches Gespräch plant und damit vor allem die Argumentations- und Urteilsfähigkeit fördern will, kann man von einem Gedankenspiel auf ein Gedankenexperiment wechseln. Um die Fragestellung, ob Konsum glücklich macht, mit den Kindern zu diskutieren, kann man etwa das berühmte Gedankenexperiment der „Erlebnismaschine“ von Robert Nozick abwandeln. (Nozick 2011, S. 74 f.) In einer Gesprächseinheit im Rahmen des Philo-Clubs habe ich dieses Gedankenexperiment wie folgt abgewandelt:

„Stellt euch eine Erlebnismaschine vor, die es euch ermöglicht, alle gewünschten Dinge zu kaufen und Erlebnisse zu haben, die man nur mit Geld bekommen kann. Geniale Wissenschaftler haben einen Weg gefunden, im Gehirn den Eindruck entstehen zu lassen, dass man glaubt und das Gefühl hat, man kaufe seine Lieblingsspielzeuge, teure Autos oder Kleidung, hat immer tolle Spielzimmer und ist an spannenden Orten. Man kann aus

⁴Online z. B. auf: www.veritas.at/vproduct/download/download/sku/OM_36652_8 [03.01.18]. Es gibt auch ein Bilderbuch: Siehe Böll, Heinrich, und Emile Bravo. 2014. Der kluge Fischer. München: Hanser.

einem riesigen Katalog solche Erlebnisse auswählen und die eigenen Erlebnisse etwa für die nächsten zwei Jahre festlegen. Dabei glaubt man, dass alles, was man erlebt, wirklich geschähe.“ (Kim 2017, S. 37)

Dieses kontrafaktische Szenario erhält eine philosophische Frage im Allgemeinen, nämlich, was ein gutes Leben ausmacht, und im Konkreten, ob das glückliche Empfinden durch Konsum und Besitztum von Materialien alles ist, wonach man im Leben streben sollte. Die Kinder können sich erst einmal überlegen, ob sie sich an die Maschine anschließen lassen wollen. Daraufhin entwickeln sie im Hinblick auf diese philosophische Fragestellung eine eigene These und finden eigenständig Argumente, welche diese These untermauern sollen. Anschließend sollen die Kinder die Thesen und Argumente miteinander vergleichen und gemeinsam überprüfen. Gleichzeitig können gemeinsam Faktoren identifiziert werden, welche zum guten Leben beitragen, die aber nicht käuflich erwerbbar sind. Man denke hierzu an soziale Beziehungen, die eigene Lebenseinstellung, das Gefühl von Freiheit oder auch das Gefühl, anderen etwas Gutes getan zu haben. Auf diese Weise können Kinder Einsicht in die Grenzen des Konsumismus erlangen. (Vgl. Kim 2017, S. 37 f.) Weiterhin könnte man mit den Kindern darüber diskutieren, warum man sich an eine solche Maschine nicht anschließen würde und warum die wirklichen Erlebnisse einen Vorrang gegenüber fiktionalen beim Empfinden vom Glück haben. Die Thesen und Argumente der Kinder beim jeweiligen Gespräch sowie der konkrete Gesprächsablauf sind offen und nicht vorauszusehen. Jedoch sollten die Lehrkräfte selbst über die philosophischen Fragen ausreichend nachgedacht haben, um die möglichen Thesen und Argumente antizipieren zu können. Das Wissen über mögliche Thesen und Argumente dient zur Lenkung des Gesprächs, indem von der Lehrkraft entweder bestimmte Fragestellungen gezielt gestellt werden oder indem die kindlichen Aussagen präzisiert werden. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrkräfte über keine Offenheit für neue Ansichten, welche Kinder artikulieren, besitzen sollten.

Im Philosophieunterricht der Primarstufe geht es nicht nur darum, dass die Kinder bloß ihre logische und analytische Denkfähigkeit schärfen. Ebenso gilt, dass sie eine Dialoggemeinschaft entwickeln und in dieser Gemeinschaft demokratische Werte wie Toleranz, Gleichheit, Freiheit erleben und wertschätzen lernen. Toleranz wird nicht bloß als wichtiger Wert für die moderne pluralistische Gesellschaft betont, sondern durch das Argumentieren und kritische Überprüfen von verschiedenen Argumenten wird die Vielfalt der Sichtweisen und Argumente deutlich und die Grenzen des eigenen Verstehens erkannt. Kinder erhalten hierdurch ebenfalls eine Orientierung im Denken und im Handeln, indem sie über die Gründe der tolerierbaren und nicht tolerierbaren Werte und Normen sowie Handlungen nachdenken. Im Bereich des Philosophierens mit Kindern hat sich als Ansatz das Konzept der Community of Philosophical Inquiry (CPI) durchgesetzt. Dieser geht von Matthew Lipman, dem Gründer des Philosophy for Children (P4C) aus. Er hat dieses Konzept wesentlich geprägt, welches stark von der Theorie der demokratischen Erziehung von John Dewey beeinflusst wurde.

Der Philosophieunterricht bietet auch einen Raum, um mit den Kindern die Begriffe Toleranz und Respekt durch das gemeinsame Gespräch zu definieren. Damit die Lehrkräfte die Begriffsanalyse über Toleranz oder Chancengleichheit, Gerechtigkeit durchführen und das Gespräch darüber leiten können, benötigen sie entsprechende Kenntnisse über die Theorien der Toleranz und Demokratieerziehung. So muss etwa ein (vermeintlich) widersprüchlicher Begriff wie Toleranz kritisch analysiert werden und eine kindgerechte Unterrichtsplanung der Lerninhalte diskutiert werden. Da bereits in dem Grundschulalter Vorurteile über Geschlechter, fremde Gruppen oder Ethnien gebildet werden, sollten die Lehrkräfte ebenfalls eine Sensibilität für die Thematisierung der gesellschaftlichen bedeutenden Themen wie Vorurteile, Abgrenzung, Rassismus, Diskriminierung entwickeln. (Vgl. Kim 2016b, S. 46 f.).

Zusammenfassend lässt sich daher konstatieren, dass für die Leitung von philosophischen Gesprächen mit Kindern eine solide theoretische Basis im Philosophieren erforderlich ist, wobei eine Herausforderung in der Praxis darin besteht, die eingesetzten Methoden kindgerecht umzusetzen. Diese Herausforderung lässt sich wiederum durch gezielte Methodenreflektion in der Fachdidaktik als auch durch Praxiserfahrungen bewältigen, welche in Didaktik-Seminaren reflektiert werden.

Gerade Themen wie Toleranz und Respekt machen überdies deutlich, dass die Ausbildung angehender Lehrkräfte sich nicht in einer Vermittlung von philosophischen Methoden erschöpfen darf. Komplementär zu der Methodenkompetenz bedarf es auch einer gewissen interkulturellen Sensibilität der Lehrkräfte – auch gerade in Hinblick auf die Reflektion über ihr eigenes Denken und Handeln. Weiterhin sollte es Ziel der Ausbildung angehender Lehrkräfte sein, dass diese einen moralischen Kompass für ihr professionelles Handeln entwickeln. Hierunter fällt etwa ein Bewusstsein für Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Da gerade die Grundschullehrkräfte als Klassenlehrende die Kinder vier Jahre lang begleiten und anschließend in der 4. Klasse ein Empfehlungsschreiben für die jeweiligen Schularten wie Gymnasium anfertigen, nehmen sie eine besondere Rolle hinsichtlich der künftigen Bildungsabläufe der Kinder ein.

3 Fazit: Herausforderungen für die Grundschullehrerbildung im Fach Ethik/Philosophieren mit Kindern

Mein Betrag kann gewissermaßen als Plädoyer dafür verstanden werden, dass der Philosophieunterricht in der Grundschule nicht nur auf die Vermittlung von religionskundlichen Faktenwissen oder eine bloße offene Gespräche von Kindern über grundsätzliche Themen reduziert werden soll. Stattdessen versuchte ich, herauszuarbeiten, warum der Philosophieunterricht in der Grundschule auch von philosophischen Methoden und Fragestellungen geleitet werden sollte.

Somit steht das grundlegende Verständnis vom Philosophieunterricht mit dem der Sekundarstufen I und II in Einklang, wobei die Lehrkräfte für die Grundschule noch weitere grundschulspezifische Kompetenzen benötigen. Wie die Darstellung daneben zeigen soll, ist das Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht ein anspruchsvolles Unterfangen. Von Lehrkräften verlangt es ein komplexes Set an Kompetenzen. Zu diesen gehören zum einen klarerweise fachphilosophische Fähigkeiten und philosophische Sensibilität. Hierunter ist zu verstehen, dass Lehrkräfte solide Kenntnisse über die gängigen Methoden des Philosophierens sowie über die zentralen Fragen und Positionen in der Philosophiegeschichte haben, man denke etwa an Themen wie Willensfreiheit, Gerechtigkeit oder das gute Leben. Diese fachspezifischen Kompetenzen lassen sich nicht auf formelhafte Handreichungen oder Methodenbaukästen reduzieren. Anders als im Unterricht für die Sekundarstufen I und II besteht für Lehrkräfte die besondere Herausforderung darin, dass in philosophischen Gesprächen mit Kindern philosophische Theorien in vielen Fällen nicht explizit (etwa indem man zwischen kompatibilistischen und nicht-kompatibilistischen Theorien von Willensfreiheit unterscheidet), sondern eher implizit behandelt werden müssen. Eine Konsequenz dessen ist, dass Lehrkräfte in der Lage sein müssen, philosophische Positionen oder Argumente kindgerecht vermitteln müssen sowie häufig wenig systematische Aussagen von Kindern präzisiert werden. Weiterhin müssen Lehrkräfte lernen, eigenständig kontrafaktische Szenarien zu entwickeln oder gezielt Medien einsetzen, um Kinder für philosophische Fragen zu sensibilisieren. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten erfordert in Bezug auf die Ausbildung von Lehrkräften eine gezielte Verknüpfung von Theorie- und Praxiselementen. In Chemnitz habe ich in dieser Hinsicht gute Erfahrungen mit dem Philo-Club gesammelt.

Da ein wesentlicher Bestandteil von philosophischen Gesprächen mit Kindern darin besteht, dass eine demokratische Gesprächsgemeinschaft entwickelt werden soll, in der Kinder bestimmte soziale und kognitive Fähigkeiten wie Empathie, Offenheit, logische Denkfähigkeit sowie kritisches Urteilsvermögen erwerben sollen, sind bei Lehrkräften ähnliche Eigenschaften vonnöten. Es bleibt zu hoffen, dass das Philosophieren mit Kindern sich bundesweit als ein Fach etabliert, da es in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft demokratische Werte erlebbar macht und den Kindern Orientierung in ihrem Denken und Handeln gibt.

Literatur

- Bertram, Georg W. 2012. *Philosophische Gedankenexperimente; ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart: Reclam.
- Böll, Heinrich, und Emile Bravo. 2014. *Der kluge Fischer*. München: Hanser.
- Ebers, Thomas, und Markus Melchers. 2006. *Praktisches Philosophieren mit Kindern. Konzepte, Methoden, Beispiele*. Lit: Berlin.
- Freese, Hans-Ludwig. 1989. *Kinder sind Philosophen*. Weinheim: Beltz Quadriga.
- Fröhlich, Michael. 2004. *Philosophieren mit Kindern. Ein Konzept*. Münster: Lit.

- Goebels, Anna, und Kim Minkyung. 2016. Philosophieren mit Grundschulkindern. Herausforderungen für die Philosophiedidaktik und die Lehrerbildung. *Information Philosophie* 2:116–119.
- Gopnik, Alison. 2010. Kleine Philosophen. Was wir von unseren Kindern über Liebe, Wahrheit und den Sinn des Lebens lernen können. Ullstein (Original: *The philosophical baby. What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life.* Picador 2010).
- Haubl, Rolf. 2009. Wahres Glück im Waren-Glück? *APuZ* 32–33:5.
- Kim, Minkyung. 2016a. Was macht Kinder tolerant? – Der Beitrag des Philosophierens mit Kindern. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 38 (2): 46–55.
- Kim, Minkyung. 2016b. Philosophieren mit Kindern über das Thema Konsumismus. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 38 (3): 32–38.
- Lone, Jana Mohr. 2013. Philosophical Sensitivity. *Metaphilosophy* 44 (1–2): 171–186.
- Marsal, Eva, Hrsg. 2015. *Ethik entdecken mit Philo 3/4*. Bamberg: Buchner.
- Martens, Ekkehard. 1999. *Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Martens, Ekkehard. 2003. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Siebert: Hannover.
- Matthews, Gareth B. 1995. *Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*. Weinheim: Quadriga.
- Nozick, Robert. 2011. *Anarchie, Staat, Utopia*. München: Olzog.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Hrsg. 2004. Lehrplan Grundschule Ethik, Dresden. https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/4_lp_gs_ethik.pdf. Zugegriffen: 30. Nov. 2017.

Orientierung an Wissenschaft und Empirie

Philosophische Probleme und Interdisziplinarität



Bettina Bussmann

1 Problemlage

Das Paradigma der Problemorientierung ist eine feste Säule in der Philosophie-
didaktik geworden (vgl. z. B. Tiedemann 2015; Thein 2017; Sistermann 2017).
Was aber ein philosophisches Problem ist, gehört zum Standardstreitpunkt der
Philosophie selbst. Zunächst scheint es auf der Hand zu liegen, dass man philo-
sophische Probleme den Texten der Philosophie entnimmt. Ansgar Beckermann
und Dominik Perler fragen in der Einleitung des von ihnen herausgegebenen
Buches „Klassiker der Philosophie heute“, warum man sich heutzutage überhaupt
noch mit den klassischen Philosophen der Vergangenheit auseinandersetzen sollte:
Die Texte erscheinen oft fremd und unzugänglich, die Sprache sperrig und schwer
verständlich, der Diskussionsrahmen weitgehend unbekannt. Kein Fach würde
sich so sehr mit seinen Ahnen beschäftigen wie die Philosophie, es sei denn, man
sei historisch interessiert (Beckermann und Perler 2010, S. 9 ff.). Diese Frage, die
die Autoren an diejenigen richten, die Philosophiestudierende ausbilden, richtet
sich umso mehr an all diejenigen, die Philosophie und Ethik in der Schule unter-
richten. Auch hier, so zeigt ein Blick in viele gängige Lehrwerke, bilden die Philo-
sophen, Schulen und klassischen Fragestellungen – oft historisch aufgebaut – das

Der Text wählt das generische Maskulinum, meint aber alle Geschlechter.

B. Bussmann (✉)
Universität Salzburg, Salzburg, Österreich
E-Mail: bettina.bussmann@sbg.ac.at

Gerüst philosophischer Arbeit.¹ Welche Gründe gibt es, die dafür sprechen, die Verstehensarbeit schwer verständlicher Sprache und unbekannter historischer Kontexte auf sich zu nehmen? Was lernt man dabei, das ohne das Lesen klassischer Philosophen nicht oder nur erschwert möglich ist? Dies sind Fragen, die in der Philosophiedidaktik sehr kontrovers diskutiert werden, genau genommen sind sie ein immer wiederkehrender Diskussionspunkt um die große Martens-Rehfuß-Debatte.² Dass man, wie Blesenkemper betont, von einer ehemaligen „Bleiwüste“ langer klassischer Texte mittlerweile bei einer ebenso zweifelhaften „Häppchenphilosophie“ angekommen ist (Blesenkemper 2017, S. 137) lässt die Tatsache unangetastet, dass Philosophieren sehr häufig anhand eines dezidiert historisch ausgerichteten Kanons eingeübt werden soll; und dass unter philosophischer Bildung häufig eine *Fachbildung* verstanden wird, in der die Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit dem Gedankengut der Tradition gebildet werden soll.

Ich möchte im Folgenden die These vertreten, dass – wie Beckermann und Perler zu recht betonen – philosophische Probleme (und deren Bearbeitung) zwar auf paradigmatische Weise in den Texten klassischer Autoren zu finden sind und diese ihren berechtigten Stellenwert in der schulischen Ausbildung behalten müssen³, jedoch nicht in jenem – teils dominierenden – Ausmaß wie bislang; es besteht nämlich die Notwendigkeit einer stärkeren interdisziplinären Vernetzung philosophischer Bildungsprozesse, um die Bedeutung des Faches für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts sichtbar zu machen. Diese Ausrichtung würde von der didaktischen Forschung verlangen, dass sie zu einer *empirisch informierten fachdidaktischen Forschung* wird, die sich in systematischer Weise mit der Frage auseinandersetzt, welche Disziplinen der Philosophie eine Aktualisierung um Erkenntnisse aus den empirischen Wissenschaften benötigen und welche neuen Themenfelder für die Philosophie erschlossen werden müssen. Ich möchte im ersten Abschnitt die Frage erörtern, was unter philosophischer Problemreflexion verstanden werden kann und welcher Philosophiebegriff zugrunde gelegt werden sollte (und welcher nicht), um diesen Herausforderungen begegnen zu können. Im zweiten Abschnitt werde ich ausführen, welche neuen Arbeitsfelder sich durch die Einbindung empirischer Erkenntnisse eröffnen (Tab. 1). Zentral wird dabei die Förderung *epistemischer Kompetenz*, die anhand ausgewählter Beispiele aus den drei Kompetenzdimensionen vorgestellt wird (Tab. 2). Abschließend möchte ich in einem Ausblick umreißen, in welcher Weise sich ein problemorientierter und empirisch informierter Philosophieunterricht schrittweise umsetzen lässt und welche institutionellen Rahmenbedingungen sich langfristig ändern sollten, damit wissenschaftsorientiertes Lernen besser gelingen kann.

¹Vgl. hierzu ausführlich die exemplarisch-empirische Schulbuchanalyse von Blesenkemper (2017, S. 134–162).

²Vgl. hierzu die ausführliche Darstellung dieser Debatte in Feldmann (2015).

³Es gibt eine Vielzahl gewichtiger Gründe, warum sich *jedes* Schulfach auch mit seiner geschichtlichen Tradition beschäftigen sollte. Ich werde diese Frage hier allerdings nicht behandeln können.

2 Was ist ein philosophisches Problem?

Das Ziel der meisten heutigen Philosophie-Lehrpläne ist nicht das Erlernen philosophischer Theorien als Selbstzweck, sondern die Befähigung zur „philosophischen Problemreflexion“. Das bedeutet, dass im Vordergrund Probleme stehen, die es philosophisch zu durchdringen gilt. Es bedeutet nicht, dass es ausschließlich *philosophische* Probleme sind, die es philosophisch zu bearbeiten gilt, obwohl es *ein* wesentliches Ziel des Unterrichts sein sollte, ein Verständnis für philosophische Probleme zu entwickeln. Die Frage, welche Probleme sich nun besonders für philosophische Reflexionen eignen und wie diese mit dem Traditionsbestand der Philosophie zu verbinden sind, ist allerdings eine schwierige und umstrittene. Wenn man sich damit beschäftigt, hat man nach einer Weile gleichsam das Gefühl, der Boden wird einem unter den Füßen weggezogen. Ich möchte im Folgenden zur Klärung zwei Auffassungen vorstellen, die sich diametral widersprechen, um sie am Ende in einer Synthese zusammenzuführen. Dabei werde ich die Begriffe „Problem“ und „Frage“ nicht trennscharf auseinander halten. Ein Problem wirft Fragen auf und die Art des Problems bestimmt die Lösungswege und damit den Bereich, in dem man nach Antworten suchen kann.

1. „Jede Frage ist philosophisch.“ Heinz Eidam wendet sich mit dieser These gegen die weit verbreitete Auffassung, dass es eine spezifisch philosophische Frage gebe, „sondern jede Fragestellung ist, wenn sie eine ist, philosophisch“ (Eidam 1993, S. 203). Da diese erste These seiner anderen 26 Thesen bedarf, um etwas differenzierter verstanden zu werden, hat man zunächst den Eindruck, dass diese Definition viel zu weit gefasst und historisch zweifelhaft ist. Offensichtlich ist damit gemeint, dass jede Fragestellung, wenn sie ein radikales, beharrliches Weiterfragen nach sich zieht, letztlich auf *grundlegende Fragen des Menschseins und der Welt* stößt, und dass es diese grundlegenden Fragen sind, mit denen sich unser Denken auseinandersetzen sollte. Dass man sich bei den Antworten darauf streitet, gehört zum Geschäft, dass man aber darüber übereinstimmt, welches diese grundlegenden Fragen sind (z. B. die vier Kant-Fragen), das scheint die Philosophen aller Epochen vereint zu haben. Wenn man beispielsweise fragt, ob es heute warm wird, kann man, wie mein Sohn in seinem Unterricht, fragen, ob denn „warm“ oder „Temperatur“ etwas Objektives sei, ob man das Wetter und den Klimawandel voraussagen kann oder wer für ihn und dessen Konsequenzen verantwortlich sei. Wirft also der Themenbereich „Klimawandel“ auch eine Vielzahl *philosophischer* Fragen auf? Mit seiner These trifft Eidam ein grundlegendes Charakteristikum der Philosophie, nämlich die Fähigkeit, mit Hilfe von Fragen den *Dingen auf den Grund zu gehen* bzw. *radikal an ihre Wurzeln zu kommen*. Diese Fähigkeit ist ihm so zentral, dass der Gegenstandsbereich zur Nebensache wird. Es geht hier weniger um philosophische Probleme, als um die Befähigung zum Denken allgemein: „Nur derjenige, der fragen kann, kann auch denken. Lehrende, die sich im Besitz fertiger Antworten wähnen, denken nicht mehr, und

Schüler, die Antworten vorgesetzt bekommen, werden es gar nicht lernen“ (Eidam 1993, S. 204.) Philosophische Problemreflexionen stellen nach dieser Auffassung das Denken der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum des Unterrichts, indem induktiv Probleme aufgespürt werden und die Lehrkraft an diesem Prozess dadurch mäeutisch tätig ist, dass sie entsprechend nachfragt und geeignetes Material zur Verfügung stellt. Das Bonbon-Modell (Sistermann 2017) und das Kaffeefilter-Modell (Tiedemann 2015) entsprechen dieser Auffassung von Problemreflexion. In einem solchen Denkprozess werden zwangsläufig alle Informationen zusammengetragen, die den Schülern für das Problem wichtig erscheinen. Dieses wird in der Regel ein Sammelsurium aus verschiedenen Erfahrungen und Wissensbeständen sein. Diese Phase optimal zu nutzen, ohne den Denkprozess frühzeitig zu beschneiden, gehört zu den anspruchsvollen Aufgaben der Lehrerausbildung: Man kann als Lehrkraft entweder relativ schnell in den Denkprozess eingreifen, indem Deskriptives und Normatives klar auseinander gehalten wird und indem man den Fokus auf das genuin philosophische Problem legt. Oder aber man nutzt diese Phase, um verstärkt das Verhältnis von philosophischen zu wissenschaftlichen und anderen Fragen zu thematisieren und um eine Sensibilität für deren unterschiedlichen Charakter zu schulen. Damit wird die Kompetenz gefördert, dem Gegenstandsbereich entsprechend angemessene Fragen zu stellen.⁴ Der letzte Weg ist deutlich herausfordernder, da er das *empirische Wissen* und die *empirischen Fragen* der Schüler berücksichtigen muss. Er ist aber mindestens aus drei Gründen notwendig: a) Es gibt tatsächlich relevante Erkenntnisse aus den Wissenschaften, auf die man eingehen sollte, um dem philosophischen Problem gerecht zu werden (zum Beispiel Studien über soziale Kognitionen für die Erkenntnistheorie), b) es gibt Resultate, die nicht wichtig sind und die philosophische Probleme sichtbar machen (z. B. naturalistische Fehlschlüsse) und schließlich c) haben auch empirische Fragen eine bedeutende philosophische Relevanz, wenn z. B. in Form von Gedankenexperimenten über eine mögliche empirische Überprüfung des philosophischen Problems nachgedacht wird (wie es z.B. heute in der Experimentellen Philosophie geschieht).

2. „Es gibt keine philosophischen Fragen.“ Diese These zum philosophischen Problembegriff geht auf Wittgenstein und den Wiener Kreis zurück. So sind z. B. für Rudolf Carnap alle klassischen metaphysischen und ethischen Fragestellungen *Scheinprobleme*, insofern sie sich weder empirisch noch logisch-mathematisch lösen lassen. Die Konsequenz dieser Auffassung mündet in der Forderung nach einer wissenschaftlichen Philosophie, in der aus philosophischen Problemen wissenschaftliche Probleme werden, damit sie durch die Wissenschaften auch gelöst werden können. Hier sind philosophische Probleme gleichsam Symptome einer Krankheit, die es zu behandeln gilt. Den Philosophen bleibt aber immer noch die logische Analyse der wissenschaftlichen

⁴Eine Möglichkeit, das Fragen bereits in der Unterstufe zu schulen, habe ich in Bussmann (2011) entwickelt.

Sprache und Tätigkeit – was von der Philosophie übrig bleibt, ist Sprachphilosophie, Wissenschaftstheorie und Logik. Carnap und andere Vertreter des Logischen Empirismus waren auch Physikalisten in dem Sinne, dass sie meinten, dass prinzipiell alle Wissenschaften auf die Physik reduzierbar seien, wir dies aber nur aus praktischen Gründen nicht tun. Wenn schon die Philosophen selbst zu Totengräbern ihrer eigenen Disziplin werden und sich eine zunehmende Tendenz der Philosophie, sich interdisziplinär mit den Wissenschaften zu vernetzen feststellen lässt, dann ist es kein Wunder, dass einige einen Auflösungsprozess sehen, bei dem am Ende ehemals philosophische Probleme ausschließlich von den Wissenschaftlern behandelt werden und eine eigenständige philosophische Disziplin überflüssig wird. Besonders deutlich wird dies in den Auffassungen zweier einflussreicher Wissenschaftler, die glauben, das sei längst geschehen: Stephen Hawking, der vollmundig verkündet: „Philosophy is dead“ (Hawking 2011) und Neil deGrasse Tyson, der seinen Studierenden davon abrät, Philosophie zu studieren, weil dort unnötige, fortschrittsverhindernde Fragen gestellt werden: „How do you define clapping? All of a sudden it devolves into a discussion of the definition of words. And I'd rather keep the conversation about ideas. And when you do that don't derail yourself on questions that you think are important because philosophy class tells you this.“ (deGrasse Tyson 2014) Beiden Wissenschaftlern ist in der Folge nicht wenig berechtigte Kritik entgegen gebracht worden. Dabei sind die Konzentration auf *das Lösen von Problemen* sowie die Auffassung, dass philosophische Probleme entweder Scheinprobleme oder rein historischer Natur sind, Elemente einer *szientistischen* Einstellung, von der viele glauben, dass sie sich rasant ausbreitet. Wenn Fortschritt zum Kriterium intellektueller Anstrengungen wird, werden Fragen der Begriffsklärung und Definition, über die sich deGrasse Tyson oben in ungerechtfertigter Weise lustig macht, zur Zeitverschwendung, obwohl sie zum Handwerkzeug nicht nur der Philosophie, sondern jeder ernsthaften Wissenschaft gehören. Die Schulung dieses Handwerkszeugs scheint jedoch immer stärker in den Hintergrund gedrängt zu werden, denn es sind die empirischen Erkenntnisse, es ist der Erfolg der Wissenschaften, der den Fortschritt vorantreibt. Also wenden sich alle dieser Form der Welterkenntnis zu, zum einen, weil man als Forscher mit dem Strom schwimmen muss, um seine Existenz zu sichern, zum anderen, weil sich Experimente und Studien viel besser medial vermarkten lassen. Dieses sind die deutlich negativen Seiten einer Gesellschaft, die sich mehr und mehr in eine „Wissenschaftsgesellschaft“ transformiert. DeGrasse Tysons Anklage passt in dieses Bild, in der die Geschichte der Philosophie als eine *Verlustgeschichte* beschrieben wird: Sie ist nur so lange notwendig, bis sich aus einem Problem-bereich eine tragfähige empirische Forschungsrichtung etabliert hat – danach wird sie überflüssig und macht sich unter Umständen nur noch lächerlich.⁵

⁵Fairerweise sollte hinzugefügt werden, dass sich seine Kritik hauptsächlich auf Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie bezieht, Ethik und politischer Philosophie spricht er durchaus Wichtigkeit zu.

Doch diese Interpretation muss man nicht teilen, ganz im Gegenteil. Man kann in dieser Entwicklung gerade die Stärke philosophischer Problemreflexion erkennen. Die Geschichte der Philosophie ist eben keine Verlustgeschichte, sondern eine *Schöpfungsgeschichte*, im Rahmen derer Philosophen durch radikales Fragen Probleme *erschaffen* haben, die schließlich sogar zur Erschaffung neuer unabhängiger Disziplinen geführt haben: Aus der Naturphilosophie wurde durch Newton und andere Naturphilosophen die Physik, Darwin und Wallace bereiteten den Boden für die Evolutionsbiologie, danach emanzipierte sich die Psychologie, ebenso die Linguistik. Es scheint nicht so zu sein, dass die *wissenschaftliche Methode*, einmal etabliert und zur Blüte gelangt, der philosophischen entgegensteht und diese überflüssig macht, sondern vielmehr so, dass sich die Wissenschaft ohne philosophische Grundlagenfragen gar nicht weiterentwickeln kann. Wie sonst ist die zunehmende Ausdifferenzierung verschiedener wissenschaftstheoretischer Spezialdisziplinen im Sinne einer „Philosophie der X“ (z. B. der Biologie) zu erklären (vgl. Lohse und Reydon 2017)?

Philosophische Grundsatzfragen zu stellen, wird in einem spezialisierten, auf empirische Resultate konzentrierten Forschungsbetrieb immer wichtiger. Und die Wissenschaftler können eben nicht, wie oben angedacht, diese Aufgabe noch mit übernehmen. Noch dramatischer wird diese Fähigkeit, wenn sich die gesamte Gesellschaft zunehmend in eine Wissenschaftsgesellschaft entwickelt, in der Daten und Studien als Fakten und Wahrheit und Theorien als strenge Beweise betrachtet werden und in der sich emanzipierte, selbstverantwortliche Bürger – so das Ziel – ihr eigenes Bild von der Welt machen und sich selbstständig Informationen beschaffen müssen. Und diesen Bürgern wird als Entscheidungsgrundlage immer häufiger ein wissenschaftliches Resultat in Form von Graphen, Statistiken, Experimenten, Vergleichsstudien etc. vorgelegt. Nicht die Kirche und nicht die Literatur beschreiben und erklären uns heute das Phänomen Liebe, sondern zunehmend die Medien. Diese stellen vor allem die Ergebnisse empirisch arbeitender Wissenschaftler vor, d. h. es sind Journalisten, die deren Studien rezipieren. Eine Philosophiedidaktik, die das Ziel einer Bildung zur Autonomie verfolgt, muss deshalb zweierlei beachten: Erstens müssen traditionelle philosophische Inhalte um aktuelle Ergebnisse aus anderen Wissenschaften ergänzt werden und zweitens geht damit gleichzeitig die Schulung einer Kompetenz einher, die als kritische Instanz die unterschiedlichen wissenschaftlichen Ansprüche der Welterklärung befragt (siehe Tab. 2).

3. Ich habe mit den beiden Lagern eines lebensweltlichen und eines wissenschaftlichen Problembegriffs zwei wesentliche Auffassungen hinsichtlich der Frage, was ein philosophisches Problem ist, umrissen, die es in einer sinnvollen Synthese zu verbinden gilt. Der Philosophieunterricht benötigt ein Verständnis philosophischer Problemreflexion, das auf eine *grundlegende* Orientierungsfunktion in der Lebenswelt abzielen sollte. Lebensweltorientierung ist eine Forderung der Pädagogik und Lernpsychologie, die in allen Didaktiken zu finden ist (vgl. z. B. für den Sportunterricht Zander 2016; für Politische Bildung Greco und Lange 2017). Für die Philosophie entspringt dadurch allerdings eine

besondere Aufgabe, denn ihre Orientierungsfunktion ist stärker von der Kenntnis bestimmter Fakten in und über die Lebenswelt abhängig als andere Fächer. Sobald man grundlegende Fragen der Welt und des Menschseins stellt und auch an einer möglichen Lösung interessiert ist, ist der Philosophieunterricht dazu verpflichtet, sich alle Informationen zu beschaffen, die ein möglichst genaues Bild der Faktenlage sicherstellen. Um diese grundlegenden Fragen behandeln zu können, benötigt man neben der Kenntnis aktueller gesellschaftlicher und politischer Zustände auch Kenntnisse aus natur-wissenschaftlichen Disziplinen, deren Forschung für die zu behandelnde Frage wesentlich sind.

Eine lebensweltliche Orientierungsfunktion benötigt Verfügungs- und Orientierungswissen (vgl. Mittelstraß 1982, S. 162–184). *Verfügungswissen* hilft uns bei der Frage, was wir angesichts einer bestimmten Faktenlage tun können, und diese Faktenlage muss man kennen. Wenn man z. B. das komplexe Problem der Flüchtlingskrise heranzieht und die Frage stellt: „Welche und wieviel Flüchtlinge sollen wir aufnehmen?“⁶ dann muss ein Wissen erarbeitet werden, das über Informationen aus den Nachrichten hinausgeht. Migrationsforschung, Psychologie, Entwicklungspolitik und andere Forschungsbereiche liefern wesentliche Erkenntnisse über die Geschichte, Motive und die vielfältigen Zusammenhänge von Migrationsbewegungen. *Orientierungswissen* ist dagegen das Wissen, welches uns Maßstäbe, Regeln, Leitlinien, Heuristiken und Prinzipien liefert, die auf der Grundlage des Verfügungswissens zur Anwendung kommen. Eine philosophische Problemreflexion benötigt demnach eine aktuelle empirische Basis, auf deren Grundlage mit Hilfe philosophischer Grundsatzreflexionen eine Erarbeitung normativer Orientierungsmaßstäbe angestellt werden kann.⁷ Beide Bereiche bedingen einander: Ein rein lebensweltlicher Problembegriff, der nur die unmittelbare Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler betrifft, aber die empirischen Erkenntnisse vergisst, bleibt „leer“ und gibt Raum für unreflektierte und möglicherweise falsche normative Orientierung; ein rein wissenschaftlicher Problembegriff dagegen ist „blind“, weil er die notwendige Orientierungsfrage vergisst. Beide Problembegriffe fasst Mittelstraß zusammen: „Diese Vergewisserung, das Wissen einer auch die Wissenschaften einschließenden Kultur von sich selbst, leisten weder der wissenschaftliche Verstand, der stets nur ein partikulares Bild der Welt entwirft, noch der lebensweltliche Verstand, der nicht begrifflich und methodisch denkt“ (Mittelstraß 2015, S. 132).

Neuere Studien aus dem Verbund psychologischer Forschungsrichtungen deuten darauf hin, dass genau diese Form philosophischer Problemreflexion dem entspricht, was menschliches Denken auszeichnet, insbesondere wenn es erfolgreich

⁶Dies war die Frage des Essay-Wettbewerbs der „Gesellschaft für Analytische Philosophie“ 2015 (vgl. Grundmann und Stephan 2016).

⁷In welcher Form dieser Prozess stattfinden sollte, ob nacheinander oder gleichzeitig, ist eine komplizierte didaktische Frage interdisziplinärer Arbeit.

Probleme *verstehen und lösen* muss. Zentral für das Verstehen von Lernprozessen überhaupt sind Erkenntnisse darüber, wie Erinnerung funktioniert. „If the point of memory were to archive history“, so der Psychologe Martin Seligman, „this would all be defects. (...) ‚Memory is for doing‘, we might say. (...) Memory must be active and constructive, not passive and fixed – it must metabolize information into forms that are efficient and effective for the forward guidance of thought and action.“ (Seligmann et al. 2017, S. 14–15) Dieses prospektive Denken, die Fähigkeit, Informationen in einer Weise zu reflektieren, so dass sinnvolles Handeln in der Zukunft möglich ist, zeichnet für Seligman (und andere) die Natur des Menschen aus, weshalb er den Terminus *Homo Sapiens* durch *Homo Prospectus* ersetzen möchte. Es ist nicht das *Wissen*, das den Menschen auszeichnet (von Weisheit ganz zu schweigen), sondern der *Umgang mit dem Wissen*. Eine wohlverstandene Kompetenzorientierung bringt diesen Gedanken ins Feld, indem sie von der Bildung verlangt, dass wir aktiv, kreativ und reflektiert mit diesem Wissen arbeiten. Für den Philosophieunterricht stellt sich daher in besonderem Maße die Frage, welches Wissen man auswählt und welche Methoden besonders geschult werden sollen.

Bezogen auf die anfangs gestellte Frage, warum klassische philosophische Texte auch heutzutage gelesen werden sollten, lassen sich folglich zwei Frageebenen unterscheiden:

Welche grundlegenden Probleme werden dort behandelt, die heute noch, möglicherweise in etwas anderer Form, zutreffen?

Wie können in diese grundlegenden Problemstellungen empirische Erkenntnisse integriert und reflektiert werden, damit eine lebensweltliche Orientierungsfunktion möglich wird?

Beide Frageebenen erkennen die bedeutende Rolle paradigmatischer Denker an und zielen auf die didaktisch anspruchsvolle Aufgabe, Transfermöglichkeiten zu entwickeln, die ihre Relevanz für heutige Zeiten deutlich machen. Bezogen auf a) eröffnen sich für Klaus Feldmann in Anlehnung an Johannes Rohbecks Transformationsdidaktik an dieser Stelle Anknüpfungspunkte für seine pragmatische Maxime, dass die Inhalte des Philosophieunterrichts „erst mit Berücksichtigung ihrer praktischen Bezüge sinnvoll [sind] und in der Folge ihre Handlungsbezüge als Möglichkeit in den Blick genommen werden, so dass die Bedeutung auf dieser Basis sich in der Übertragung schließlich konstituieren kann.“ (Feldmann 2015, S. 125) Die psychologische Forschung unterstützt diese Maxime, wie wir oben gesehen haben. Bezogen auf das Thema Glück etwa sind nicht nur verschiedene Glücksbegriffe verschiedener Philosophen verschiedener Zeiten, sondern die lebensweltlichen Handlungsbezüge herzustellen. Dabei könnte z. B. gefragt werden, welche Aufgaben eine Regierung verfolgen muss, um das Glück ihrer

Bürger zu sichern oder ob berufliche Tätigkeiten zum Glück beitragen können oder sollen.

Frageebene b) verlangt nach einer interdisziplinären Ausrichtung. Dies ist eine herausfordernde Aufgabe, die nicht nur die Schul-, sondern auch die Hochschuldidaktik betrifft. Systematische Überlegungen zu diesem Themenkomplex haben in den letzten Jahren stark zugenommen (z. B. Lerch 2017; Holbrook 2012; Kirste 2016). Zugenommen hat allerdings auch die Kritik an dieser Entwicklung. Konrad Paul Liessmann z. B. klagt an: „Alles hängt mit allem zusammen und Fächer sind reine Kunstprodukte. Wie wahr! Aber Wissenschaft bestand und besteht genau darin, diesen Zusammenhang zu zerschlagen und mit Perspektiven auf Ausschnitte der Welt auch Fragestellungen, Gegenstandsbereiche, Methoden der Forschung und Verfahren der Vermittlung zu generieren. [...] *In der Forderung nach Aufhebung und Überschreitung der Fachgrenzen zeigt sich die Praxis der Umbildung in ihrer unbedarft-aggressiven Gestalt.*“ (Liessmann 2011, S. 66 ff.) In seiner alleinigen Reduktion von Wissenschaft auf ihre spezialisierende und zergliedernde Funktion geht Liessmann hier deutlich zu weit und ignoriert, dass es lebensweltliche, pädagogische und fachwissenschaftliche Notwendigkeiten gibt, die eine verstärkte interdisziplinäre Ausrichtung notwendig machen – ungeachtet der Tatsache, dass Spezialisierung und damit *Fachausbildung* nach wie vor die Basis jeder *wissenschaftlichen* Ausbildung ausmacht. Dass eine reine Fachausbildung allerdings auch für die *schulische* Ausbildung grundlegend sein sollte, ist stark zu bezweifeln. Dennoch ist die vehemente Ablehnung eines interdisziplinären – bzw. mit Mittelstraß *transdisziplinären* – Philosophieverständnisses – nicht selten anzutreffen.

Carsten Roeger z. B. vertritt folgenden Philosophiebegriff, den er als Arbeitsdefinition für die Unterrichtspraxis anbietet: „Philosophieren konnte bestimmt werden als epistemische A-priori-Praxis höherer Ordnung maximaler Rationalität zur Untersuchung zeitunabhängiger Sachfragen.“ (Roeger 2016, S. 231) Was bedeutet das konkret? Es bedeutet zunächst die Festlegung auf eine bestimmte Methode und die Festlegung auf bestimmte Fragen. Die Festlegung auf *zeitunabhängige Sachfragen* dürfte zunächst auf große Zustimmung stoßen, sind damit doch die bekannten W-Fragen der Philosophie gemeint, wie z. B. „Was ist Gerechtigkeit?“ oder „Was ist ein gelingendes Leben?“ Wichtig ist Roeger an dieser Stelle, dass sich diese Fragen weder durch empirische Methoden, noch durch reines Alltagswissen, noch durch einen mathematischen Formalismus beantworten lassen. Genau das macht ihre „höhere Ordnung“ aus. Das Merkmal der „maximalen Rationalität“ betrifft den Geltungsbereich einer möglichen Antwort auf die Frage. Während ein Physiker z. B. auf die Frage „Was ist Zeit?“ Antworten für das Phänomen Zeit in *dieser* Welt gebe, so bestimme ein Philosoph die Frage nach Zeit für alle möglichen Welten, dies zeichne die „maximale Rationalität“ aus. Die favorisierten philosophischen Methoden, die diesen Kriterien genügen sind demnach Begriffsanalyse, Argumentationsprüfung und Gedankenexperiment. Eine zeitunabhängige Sachfrage ist laut Roeger nur dann eine, wenn sie sich mit Hilfe der eben bestimmte Methode beantworten lässt (Die Zirkularität ist für ihn vertretbar). Diese puristisch anmutende Arbeitsdefinition erinnert an Kants antiempirischen Versuch der Begründung einer reinen Moralphilosophie in seiner „Metaphysik der

Sitten“. Eine reine Moralphilosophie ist für Kant „von allem, was nur empirisch sein mag und zur Anthropologie gehört, völlig gesäubert“ (Kant 1965, S. 5). Nur eine solche aprioristische Moral erfüllt den Anspruch auf *Allgemeinverbindlichkeit*, ein Gütekriterium, das bei Roeger „maximale Rationalität“ heißt.

Die oben genannte Arbeitsdefinition stellt sicherlich die wesentlichen Merkmale philosophischer Problemreflexion heraus, zugleich wird aber deutlich, dass die methodische Begrenzung und die Fokussierung auf zeitunabhängige Sachfragen dazu dient, die fachliche Identität der Philosophie zu stärken. Es sind die zeitunabhängigen Sachfragen, so Roeger, die „einen qualitativen Unterschied zu anderen Schulfächern ermöglichen“ (Ibid.). Ein interdisziplinär ausgerichteter Philosophieunterricht muss deshalb als eine Gefahr erscheinen – oder nicht? Haben wir hier wirklich zwei unterschiedliche Philosophieauffassungen oder sind es nur zwei Seiten ein und derselben Medaille? Zeitunabhängige Sachfragen sind zwar – wenn auch jeweils historisch bedingt – genuin philosophisch, aber ihre Fragen werden auch von anderen Disziplinen behandelt, hier allerdings mit einem bestimmten Schwerpunkt und mit anderen Methoden. Die Frage „Was ist Liebe?“ beschäftigt Psychologen, Soziologen, Biologen, Marketingstrategen und viele andere Forscher. Ist dieses Wissen für die philosophische Problemreflexion wichtig? Oder sollte man sich auf Begriffsdefinitionen und Argumentationsanalysen bestimmter Grundlagentexte beschränken? Und wenn ja, welcher Grundlagentexte? Viele Curricula vertreten eine fächerverbindende Auffassung von Philosophie. So steht in jenem von Nordrhein-Westfalen, dass das Fach „aufgrund seines universellen Frage- und Denkhorizontes [...] die Grenzen eines einzelnen Aufgabenfeldes [überschreitet]“ und es deshalb inhaltliche und methodischen Bezüge zu den anderen Schulfächern enthält.⁸ Die eine Seite der Medaille ist deshalb der offene Frage- und Denkhorizont, der auch auf das Wissen anderer Fächer zurückgreift. Die andere Seite der Medaille ist die Schulung philosophischen Denkens innerhalb von sich stärker an den empirischen Erkenntnissen als an den Traditionsbeständen der Philosophiegeschichte ausgerichteten Problemfeldern. Philosophisches Denken inkludiert demnach die von Roeger identifizierten methodischen Charakteristika, ist aber auch hier offen für andere Methoden, sobald diese für die Problemreflexion oder Problemlösung notwendig sind. Eine solche offene und flexible Auffassung philosophischer Problemreflexion scheint mir auch Bertrand Russell zu vertreten, mit dem ich dieses Kapitel schließen möchte: „Man soll sich mit der Philosophie nicht so sehr wegen irgendwelcher bestimmter Antworten auf Ihre Fragen beschäftigen – denn in der Regel kann man diese Antworten nicht als wahr erkennen. Man soll sich um der Fragen selber mit ihr beschäftigen, weil sie unsere Vorstellung von dem, was möglich ist, verbessern, unsere intellektuelle Phantasie bereichern und die dogmatische Sicherheit vermindern, die den Geist gegen alle Spekulation verschließt.“ (Russell 1973, S. 142).

⁸<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/philosophie/philosophie-klp/kernlehrplan-philosophie.html>

3 Empirische Erkenntnisse in der Fachdidaktik

Tab. 1 zeigt eine Übersicht, in welchen fachdidaktisch relevanten Bereichen empirische Erkenntnisse zur Problemreflexion aufgenommen werden bzw. werden könnten oder sollten. Ich werde die einzelnen Bereiche im Anschluss kurz erläutern und fange mit der untersten Zeile an.

Tab. 1 Empirie in der Fachdidaktik. (©Bettina Bussmann)

Inhaltlich (Empirisch informiert/gestützt)	Einbindung wissenschaftlicher Erkenntnisse in ausgewählte philosophische Fragestellungen
Kritisch (Wissenschaftsphilosophie)	Reflexion auf Methoden/Erkenntnisse/Produkte/ Geschichte/Fortschritt der Wissenschaften
Methodologisch (Fachmethoden)	Aktualisierung der philosophischen Methoden um wissenschaftliche Weiterentwicklungen
Experimentell (Experimentelle Philosophie)	Empirische Untersuchungen zu philosophischen Fragestellungen entwerfen, neue Fragen generieren
Empirische Bildungsforschung	Nutzung empirischer Forschungen an Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen, um Lernprozesse/Arbeitsmaterial zu verbessern (Akzeptanz-Relevanz-Effizienz)

a) *Empirische Bildungsforschung*: Die empirische Bildungsforschung ist ein Bereich fachdidaktischer Forschung, der seit geraumer Zeit ausgebaut wird. Insbesondere Markus Tiedemann hat dieses Gebiet in seinem Buch „Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung“ (Tiedemann 2011) für die Philosophiedidaktik systematisch erschlossen und etabliert. Was in den naturwissenschaftlichen Fächern seit Jahrzehnten zum fachdidaktischen Alltagsgeschäft gehört, wird in der Philosophiedidaktik allerdings in weiten Teilen mit kritischen oder ablehnenden Augen betrachtet (z. B. kritisch: Steenblock 2016, 2017; ablehnend: Liessmann 2011). Viele sehen eine Konzentration auf das „Messen“ philosophischer Bildungsprozesse als unvereinbar mit einem Bildungsbegriff, der auf eine freie und humane Entwicklung der Persönlichkeit abzielt. Abgesehen von dieser noch andauernden Debatte, scheint sich mir die Entwicklung abzuzeichnen, dass die empirische Bildungsforschung Akademiker ausbildet, für die philosophische Inhalte sowie eine kritische Reflexion auf die zugrunde gelegten Methoden nicht mehr im Vordergrund stehen. Dies kann man beklagen. Wer wünscht sich nicht, dass jeder Didaktiker über folgende Eigenschaften verfügt: fachphilosophisch auf dem neuesten Stand sein, didaktisch die neuesten Lernmethoden kennen, selber als Lehrer in einer Schule tätig sein, empirisch forschen und die eigene Arbeit auch wissenschaftsphilosophisch reflektieren. Diese Aufgaben werden in Zukunft sicher nicht von einer einzigen Person geleistet werden können. Insofern verweist die empirische Bildungsforschung auf eine gewünschte Ausdifferenzierung einer sich etablierenden Fachdidaktik, für die ein *Pluralismus verschiedener Ansätze und Arbeitsgebiete* notwendig wird. In diesem Sinne sind die anderen vier Ebenen als Arbeitsgebiete zu betrachten, die einer je unterschiedlichen Erschließung

bedürfen, abhängig von der Expertise und den Interessenschwerpunkten des jeweiligen Fachdidaktikers.

- b) *Experimentell*: Entwicklungen der Fachwissenschaft sollten von der Fachdidaktik zur Kenntnis genommen und – wenn mit ihren Zielen vereinbar – didaktisch transformiert werden. Die Experimentelle Philosophie ist als junge und bis jetzt umstrittene Disziplin von der Didaktik bereits auf ihre mögliche Fruchtbarkeit hin untersucht worden (vgl. Rohbeck 2014; Dietrich et al. 2016). Dabei muss unterschieden werden zwischen experimentellen Methoden, um z. B. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen und experimentellen Methoden, die im Unterricht im Zuge philosophischer Fragestellungen zum Einsatz kommen. Erstere rechne ich zum Bereich empirischer Bildungsforschung und nur letzteres gehört genau genommen zu dem Programm, das die Experimentelle Philosophie verfolgt. Der gezielte Einsatz empirischer Untersuchungsmethoden im Unterricht ist bislang allerdings kaum analysiert und erprobt worden (z. B. Bussmann und Haase 2017; Albus 2014). Erst wenn hierfür funktionierende Anleitungen entworfen sind, kann davon gesprochen werden, dass die methodische Herangehensweise der Experimentalphilosophen für den Philosophie- und Ethikunterricht erfolgreich „transformiert“ worden ist. Die Arbeit mit Gedankenexperimenten, mit Fallstudien der Experimentellen Philosophie und ein interdisziplinär problemorientierter Philosophieunterricht generell gehören in die Kategorie komplexer Aufgabenformate, die zunehmend in den Fokus psychologischer Bildungsforschung rücken. Sollte sich diese Methode als erfolgversprechend erweisen, dann kann damit eine Reihe von wünschenswerten Zielen erreicht werden: hohe Motivations- und Interessenförderung, Aktivierung von Vorwissen, Förderung des kausalen und logischen Denkens, Förderung kommunikativer und sozialer Kompetenzen sowie fächerverbindendes Lernen.
- c) *Methodologisch*: Die Fachmethoden der Philosophie sind insbesondere von Ekkehard Martens und Johannes Rohbeck erschlossen worden und gehören zum Fundament der Philosophiedidaktik (Martens 2003; Rohbeck 2003). Während Martens die Methoden aus den sokratischen Dialogen und der Alltagspraxis erschließt, konzentriert sich Rohbeck auf sieben philosophische Schulen, deren spezielle Methodiken didaktisch transformiert werden. Beiden gemein ist der Blick in die Tradition der Philosophie. Diese könnte und sollte insofern aktualisiert werden, als dass es in einigen Methoden bedeutende wissenschaftliche Weiterentwicklungen gegeben hat. So kann die Experimentelle Philosophie als eine Weiterentwicklung (bzw. Herausforderung) der Analytischen Philosophie verstanden werden. Durch empirische Untersuchungen will man die Intuitionen, die den Gedankenexperimenten und Argumentationen von Philosophen zugrunde liegen erforschen und erhofft sich dadurch Erkenntnisse über deren normativen Status und den Geltungsbereich. Als besonders vielversprechend scheint jedoch die Ausweitung des Potenzials der phänomenologischen Methode zu sein. In der Regel verbinden die meisten mit dieser Methode die Phänomenologie Husserls (sowie auch Heidegger und Merleau-Ponty) und die Methode der Wahrnehmungsschulung. Im Unterricht wird die Methode dann häufig einseitig auf die visuelle Erschließung von Bildern oder,

wenn der Leib angesprochen wird, auf Rollenspiele reduziert. Das emanzipatorische und erkenntnisfördernde Potenzial dieser Erste-Person-Perspektive wird dadurch allerdings kaum ausgeschöpft und die Entwicklungen der Fachphilosophie nicht aufgenommen. Das emanzipatorische Potenzial liegt in der Möglichkeit die eigene Anschauung gegen eine wissenschaftliche Deutungshoheit zu schärfen und zu nutzen: „Wir Zeitgenossen beugen uns der Herabsetzung der eigenen Anschauung, da wir die Frage, was in einer gegebenen Situation jeweils als wirklich und damit als selbstverständlich zu gelten habe, für längst entschieden, nämlich im Sinne der wissenschaftlichen Sichtweise entschieden halten. Damit aber gewinnen Experten eine immense Bedeutung, und zwar als Vermittler zwischen wissenschaftlichen Studien (Untersuchungen, Erhebungen, Umfragen) und den Laien, die ihr Leben erklärt bekommen möchten, um es ‚richtig‘ leben zu können.“ (Thomas 2001, S. 105; ebenso Bussmann 2014, S. 86–100) Dieses emanzipatorische Potenzial benötigt allerdings auch eine Aktualisierung um neue Erkenntnisse aus dem psychologisch arbeitenden Disziplinenverbund, die die neuere phänomenologische Forschung aufgenommen hat. Eine Reihe interdisziplinärer Kooperationen haben den Bereich phänomenologischer Arbeit in den letzten Jahrzehnten bereichert (z. B. Gallagher 2006; Fuchs 2016; oder allgemein das Journal „Phenomenology and the Cognitive Sciences“). Am bekanntesten sind die Erkenntnisse um den Begriff des *embodiment*, die die Wechselwirkungen zwischen Körper, Geist und Umwelt untersuchen und die überlieferten Vorstellungen von Wahrnehmung und Wissen korrigiert werden: Wissen ist immer *auch* verkörpertes Wissen und dies hat Auswirkungen auf Prozesse des Lernens, Wahrnehmens, Erinnerns u. a.⁹ Die Philosophie des Geistes gehört wohl zu denjenigen philosophischen Disziplinen, die sich durch die Zusammenarbeit mit den empirischen Wissenschaften am stärksten „naturalisiert“ hat. Die ehemals vertretene These der Dominanz des Gehirns beim Erschaffen seiner Welt, ist durch diese Forschungen revidiert worden. Gehirn und Umwelt konstruieren ununterbrochen Welt. Das große Spektrum umfasst Themen wie Formung des Selbst, Emotionen, Empathie, Flow, Wir-Gefühl, kulturelle Artefakte, Atmosphären, Moral- und Krankheitsempfinden. Die neueren Arbeiten können auf zwei Ebenen wichtig werden. Christa Runtenberg betont, dass Erkenntnisse aus dieser Forschung für einen erweiterten Bildungsbegriff relevant sind: „Die entwicklungs- und lernpsychologischen Erkenntnisse kann man mit Argumenten aus der Phänomenologie, Psychologie und narrativen Psychotherapie untermauern, die den Begriff der dynamischen Identität des Selbst als Grundlage für einen zeitgemäßen Bildungsbegriff angemessen ausbuchstabieren.“ (Runtenberg 2017, S. 46) Hier wird demnach ein Bildungsbegriff favorisiert, der einem verengt kognitivistischen bzw. rationalistischen Verständnis von Philosophie und Bildung entgegentritt. Zum anderen müsste der Philosophieunterricht auf *inhaltlicher und methodischer* Ebene aktualisiert werden. So

⁹Genauer spricht man in den Kognitionswissenschaften von den „vier E’s“, die besagen, dass der Geist ausgedehnt (*extended*) ist, d. h., dass Informationen z. B. ausgelagert werden und als Teil des eigenen Gehirns fungieren (z. B. Smartphone), in die Umwelt eingebettet (*embedded*) sind, verkörpert (*embodied*) und hervorbringend (*enacted*) sind.

sollten z. B. Unterrichtsmethoden entwickelt werden, die die eigene Körperwahrnehmung und das eigene Empfinden, etwa anhand von kleinen Experimenten, deutlich macht, die in einer Vielzahl psychologischer Studien vorliegt: „Ob man mit oder ohne Rucksack vor einem Hang steht, verändert dessen Wahrnehmung (er wirkt steiler mit Rucksack, da mehr Energie verbraucht werden müsste, um ihn zu erklimmen), ebenso wenn man mit oder ohne Skateboard oben am Hang steht (er wirkt steiler mit Skateboard, da die Angst hinzukommt), oder die Stimmung eine andere ist (er wirkt flacher, wenn einem eine freundliche Person zur Seite gestellt wird).“ (Fingerhut und Hufendiek 2017, S. 31).

- d) *Inhaltlich*: Die Einbindung empirischer Erkenntnis in philosophische Fragestellungen ist eine Selbstverständlichkeit im Bereich der Angewandten Ethik und neuerdings auch der Angewandten Philosophie insgesamt. Insofern haben sie schon immer eine wichtige Rolle im schulischen Unterricht gespielt. Wichtig scheint mir allerdings eine Ausrichtung zu sein, die anhand der in Kap. 1 angegebenen zwei Frageebenen a) und b) philosophische Themenfelder *systematisch* erschließt und um neuere Entwicklungen aus der Fachphilosophie und anderen Wissenschaften ergänzt. Eine erste Analyse der 16 deutschen Bundesländer zeigt, dass der Lebensweltbezug in allen Rahmenplänen fest verankert ist, Wissenschaftsorientierung dagegen (noch) nicht überall. Ebenso gilt es, neue Themenfelder zu erschließen, die ohnehin häufig im Verbund mit anderen Wissenschaften auftreten. dazu zählen z. B. die Human Animal Studies, Migrationsforschung, Transhumansismus, Glücksforschung, Klima und Umwelt, Genderforschung, Gesundheit und Ernährung u. v. m.
- e) *Kritisch*: Die Problematik einer zunehmend von den Wissenschaften geprägten Lebenswelt sowie ein empirisch informierter Philosophieunterricht rücken wissenschaftsphilosophische Überlegungen stärker in den Fokus als bisher. Ethik und Erkenntnistheorie sind in allen Curricula die wichtigsten Säulen philosophischer Bildungsprozesse. Während es zur ethischen Kompetenz bereits einige ausgearbeitete Modelle gibt, fehlen für die *epistemische Kompetenz* bisher äquivalente Arbeiten (vgl. Bussmann 2014). Wird z. B. das Thema Klimawandel behandelt, so lassen sich problemlos ethische Fragestellungen der Verantwortung, der Gerechtigkeit und der politische Entscheidungsfindung entwickeln (vgl. z. B. Birnbacher 2016). Epistemische Fragestellungen sind weniger offensichtlich, ergeben sich aber zwingend aus erkenntnis- und wissenschaftsphilosophischen Überlegungen. Sie betreffen Fragen nach dem Geltungsbereich und der Aussagekraft von Theorien und Modellen, nach wissenschaftlichen Gütekriterien, nach der Schlüssigkeit von Argumente der Klimaleugner, nach der Bedeutung von Definitionen in den Theorien, nach der Bedeutung und dem Wandel bestimmter Terminologien, die in den Medien verbreitet werden (z. B. Treibhauseffekt, Klimakatastrophe, Klimawandel etc.). Tab. 2 zeigt einen kurzen Überblick über mögliche Inhalte, Kompetenzen und Haltungen, die eine Unterrichtssequenz enthalten sollte, die sich dezidiert mit der wissenschaftlichen Methode beschäftigt.¹⁰ Epistemische Kompetenz wird

¹⁰Für eine differenzierte Ausarbeitung im interdisziplinären Verbund mit der Biologiedidaktik vgl. Bussmann und Kötter (2018).

Tab. 2 Epistemische Kompetenz. Themenfeld: Wissenschaft. (©Bettina Bussmann)

<p>Wissen</p> <p>Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie Theorien (Realismus, Skeptizismus, Szientismus etc.) Grundlegende Fragen: Gibt es wissenschaftliche Entitäten? Gibt es wissenschaftlichen Fortschritt? Was unterscheidet Wissenschaft von Pseudowissenschaft?) Methodologien der Wissenschaften (Experimente, Evidenzbasierung, Expertenwissen etc.) Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeit Rolle von Rationalität, Emotion und Intuition in Wissensbildungsprozessen</p> <p>Reichweite und Grenzen wissenschaftlichen Wissens</p> <p>Wissenschaft und Gesellschaft Wissenschaft als Institution (Scientific communities, Peer-reviews, Autoritäten etc.) Externe Einflussgrößen (Wirtschaft, Religion, Politik) Lebensweltliche Veränderungen durch Wissenschaft und Technik</p>	<p>Mögliche Anwendungsgebiete</p> <p>Pseudowissenschaften (Homöopathie, Quantenheilung, Astrologie)</p> <p>Misstrauen in die wissenschaftliche Methode (Impfgegner, Klimawandelleugner, Fake News)</p> <p>Science Wars (Postmodernismus, Multikulturalismus, Feminismus)</p> <p>Wissenschaft und Religion (Kreationismus, Neuer Atheismus, Naturalismus)</p> <p>Genderthematik (Soziale und biologische Perspektiven)</p> <p>Transhumanismus (Transformation des Menschen durch Wissenschaft und Technik)</p>	<p>Kompetenzen und Haltungen</p> <p>Argumentieren und kritisch Denken können</p> <p>Epistemische Tugenden: Bereitschaft, seine Überzeugungen in einem rationalen und kritischen Diskurs zu prüfen Prinzip der Kontroversität akzeptieren Aporien aushalten Bereitschaft zur Faktenrecherche</p> <p>Fähigkeit individuelle, soziale, globale sowie ethische Implikationen wissenschaftlicher Methoden und Praktiken zu erkennen</p> <p>Verwendung von Fachterminologie</p>
---	---	---

verstanden als die Fähigkeit Methoden, Ergebnisse, Geschichte und Relevanz wissenschaftlichen Wissens im Verhältnis zu anderen Wissensformen zu verstehen und kritisch zu reflektieren.

4 Ausblick

Ein problem- und somit wissenschaftsorientierter Philosophieunterricht kann nur stufenweise umgesetzt werden, da die institutionellen Rahmenbedingungen erst geschaffen werden müssen. Dazu zählt zum einen die Lehrerausbildung, in der Wissenschaftsphilosophie und interdisziplinäre fachliche Inhalte eine stärkere Berücksichtigung erhalten sollten. Dazu zählen aber auch die Rahmenbedingungen des Schulalltags, in dem noch viel zu häufig einstündiger Fachunterricht stattfindet. Sehr deutlich formulieren das zwei Philosophen, die die lebensweltlichen Herausforderungen sehr ernst nehmen und die – gerade weil sie *nicht* in die Zwänge von Schulalltag und Bildungsvorgaben eingebunden sind – ihre Kritik aus philosophischer Perspektive üben. Jürgen Mittelstraß fordert: „Die Stundenorientierung sollte zugunsten eines Denkens in fachlichen und disziplinären Blöcken aufgegeben werden [...]. Der Begriff der Bildung muss, auch in Ausbildungszusammenhängen, vom Begriff des spezialisierten Wissens und des Expertenwissens gelöst und wieder stärker mit dem Begriff der Orientierung verbunden werden.“ (Mittelstraß 2017, S. 131) Ebenso betont Julian Nida-Rümelin: „Das Hüpfen von Fach zu Fach im Stunden-Rhythmus, die Parzellierung des Wissens, die Vernachlässigung eigener Urteilskraft gegenüber meist nur kurzfristigem Wissenserwerb muss ein Ende haben.“ (Nida-Rümelin 2015, S. 18).

Noch dramatischer fällt die Kritik aus, wenn man die Bedeutung eines interkulturellen Philosophierens betont und – wie die meisten ihrer Anhänger – der Auffassung ist, dass nicht mehr die abendländische Philosophiegeschichte Dreh- und Angelpunkt philosophischer Bildungsprozesse sein sollte – womit wir wieder zur anfangs gestellten Leitfrage von Beckermann und Perler zurück kommen. Auch wenn ich selber nach wie vor den abendländischen Traditionsbestand als notwendiges Fundament schulischen Philosophieunterrichts betrachte, so möchte ich dennoch mit einer provozierenden Auffassung enden, die etwas betont, was für philosophisches Denken und philosophische Bildung zentral sein sollte: Das Individuum und sein Denken soll ins Zentrum gestellt werden – und nicht ein euro- bzw. androzentrischer Kanon, der (auch) über Autoritäts- und Herrschaftsmechanismen entstanden ist (vgl. Golus 2014; Hagengruber 2016). Es ist ein utopisches, ein idealistisches Bild, das aber gerade deshalb für angehende Lehrkräfte, die ihre philosophische *Fachausbildung* genossen haben, eine Richtschnur für die Praxis sein kann:

„Ich höre Thomas Nagel, wie er die Frage behandelt, ob der Tod ein objektives Unglück ist, oder Hannah Arendt, warum uns der Blick menschlicher Eingeweide beunruhigt, oder Daniel Dennett, welche Lebewesen mit und welche ohne moralische Bedenken getötet werden dürfen, und ich denke: Warum soll ich gerade ihnen zuhören? Da draußen ist eine

große Welt voller Menschen, auf Farmen, im Regenwald, in Slums, sie alle haben eine Vielzahl an Überzeugungen zu diesen und anderen Fragen. Meine Philosophie würde sich diesen Überzeugungen in der größtmöglichen Breite zuwenden, ohne auf die institutionellen, bildungspolitischen oder geografischen Gegebenheiten der jeweiligen Personen Rücksicht zu nehmen.“ (Smith 2016, S. 79 f.).

Literatur

- Albus, V. 2014. Der Philosoph im brennenden Sessel. *Experimentelle Philosophie und Philosophiedidaktik*, Hrsg. J. Rohbeck, 104–113. Dresden: Thelem.
- Beckermann, A., und D. Perler, Hrsg. 2010. *Klassiker der Philosophie heute*. Stuttgart: Reclam.
- Birnbacher, D. 2016. *Klimaethik, Nach uns die Sintflut?* Stuttgart: Reclam.
- Blesenkemper, K. 2017. Ein Ziel auf drei guten Wegen? Exemplarisch-empirische Analyse von Schulbüchern für den Philosophieunterricht nach dem neuen Kernlehrplan für den Oberstufenunterricht in NRW. In *Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht*, Hrsg. E. Martens, 134–162. Hannover: Siebert.
- Bussmann, B. 2011. Mit einer 5. Klasse ins Philosophieren kommen oder: Vom Saulus zum Paulus. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1:4–13.
- Bussmann, B. 2014. *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsorientierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas ‚Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft‘*. Münster: LIT.
- Bussmann, B., und V. Haase. 2017. Empirisch informiert und experimentell philosophieren. Ein Plädoyer für die praktische Aufnahme von Impulsen der Experimentellen Philosophie in den Unterricht. In *Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht*, Hrsg. E. Martens, 13–42. Hannover: Siebert.
- Bussmann B., und M. Kötter. 2018. Between scientism and relativism: epistemic competence as an important aim in science and philosophy education. *RISTAL* 1/2018, S. 82–10. <http://www.ristal.org>, <https://doi.org/10.23770/rt1813>.
- Dietrich, J., C. Brand, und J. Rohbeck, Hrsg. 2016. *Empirische Forschung in der Philosophie- und Ethikdidaktik*. Dresden: Thelem.
- DeGrasse Tyson, N. 2014. <https://nerdist.com/nerdist-podcast-neil-degrasse-tyson-returns-again/>. Zugegriffen: 10. Dez. 2017.
- Eidam, H. 1993. Philosophische Fragestellungen im Unterricht oder: 27 Thesen zu einer erfolgreichen Dummheit der Lehrenden. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 3:203–204.
- Feldmann, K. 2015. *Handelndes Lernen im Philosophieunterricht. Charles S. Pieres pragmatische Maxime im Kontext philosophischer Bildungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fingerhut, J., und R. Hufendiek. 2017. Philosophie der Verkörperung. *Information Philosophie* 3:16–32.
- Fuchs, T. 2016. Embodied knowledge – Embodied memory. https://www.researchgate.net/publication/306945466_Embodied_Knowledge_-_Embodied_Memory. Zugegriffen: 2. Dez. 2017.
- Gallagher, S. 2006. *How the body shapes the mind*. Oxford: Clarendon press.
- Golus, K. 2014. *Abschied von der Androzentrisk*. Münster: LIT.
- Greco, S.A., und D. Lange. 2017. *Emanzipation. Zum Konzept der Müdigkeit in der Politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Grundmann, T., und A. Stephan, Hrsg. 2016. *Wie viele und welche Flüchtlinge sollen wir aufnehmen?* Stuttgart: Reclam.
- Hagenruber, R. 2016. Philosophinnen in der Schule. In *Ethik Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Hrsg. B. Brüning, 133–143. Berlin: Cornelsen.
- Hawking, S. 2011. Stephen Hawking tells Google ‚Philosophy is dead‘. <http://www.telegraph.co.uk/technology/google/8520033/Stephen-Hawking-tells-Google-philosophy-is-dead.html>. Zugegriffen: 10. Dez. 2017.

- Holbrook, J. 2012. What is interdisciplinary communication? Reflections on the very idea of disciplinary integration. <https://doi.org/10.1007/S11229-012-0179-9>. Zugegriffen: 12. Aug. 2017.
- Kant, I. 1965. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Felix Meiner.
- Kirste, S. 2016. *Interdisziplinarität in den Rechtswissenschaften. Ein interdisziplinärer und internationaler Dialog*. Berlin: Duncker & Humboldt.
- Lerch, S. 2017. *Interdisziplinäre Kompetenzen*. Münster: Waxmann.
- Liessmann, K.P. 2011. *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Lohse, S., und T. Reydon, Hrsg. 2017. *Grundriss Wissenschaftsphilosophie. Die Philosophien der Einzelwissenschaften*. Hamburg: Meiner.
- Martens, E. 2003. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Mittelstraß, J. 1982. *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. 2017. Fachbezogenes und fächerübergreifendes Lernen: Transdisziplinäre Herausforderungen begreifen. In *Ich würde die Hausaufgaben abschaffen ebenso wie das Sitzenbleiben. 19 Interviews zu zentralen Fragen der Schulpädagogik*, Hrsg. K. Moebling und C. Siedenbiedel, 129–133. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Mittelstraß, J. 2015. Was ist ein philosophisches Problem? In *Der philosophische Blick. Elf Studien über Wissen und Denken*, Hrsg. J. Mittelstraß, 120–138. Berlin: University Press.
- Nida-Rümelin, J. 2015. Bildungsziele des erneuerten Humanismus. In *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1, Didaktik und Methodik, Hrsg. J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, und M. Tiedemann, 18–22. Paderborn: Utb.
- Roeger, C. 2016. *Philosophieunterricht zwischen Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung*. Berlin: Budrich.
- Rohbeck, J. 2014. *Experimentelle Philosophie und Philosophiedidaktik*. Dresden: Thelem.
- Rohbeck, J. 2003. *Didaktische Transformationen*. Dresden: Thelem.
- Runtenberg, C. 2017. Zeitgemäße philosophische Bildung und empirische Unterrichtsforschung. In *Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht*, Hrsg. E. Martens, 43–58. Hannover: Siebert.
- Russell, B. 1973. *Probleme der Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seligman, M., P. Railton, R. Baumeister, und C. Sripada. 2016. *Homo prospectus*. Oxford: Oxford University Press.
- Sistermann, R. 2017. Der experimentelle Empirismus bei John Dewey und die Problemorientierung nach dem Bonbonmodell. In *Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht*, Hrsg. E. Martens, 114–133. Hannover: Siebert.
- Smith, Justin E.H. 2016. *The philosopher: A history in six types*. Princeton: Princeton University Press.
- Steenblock, V. 2016. Ethische Dimensionen des Lehrens und Lernens. *Seminar* 2:25–39.
- Steenblock, V. 2017. Es gibt eine richtige Antwort! Überlegungen zu Leistungsbegleitung und Unterrichtsforschung. In *Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht*, Hrsg. E. Martens, 194–207. Hannover: Siebert.
- Tiedemann, M. 2011. *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung*. Münster: LIT.
- Tiedemann, M. 2015. Problemorientierung. In *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1, Didaktik und Methodik, Hrsg. J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, und M. Tiedemann, 70–78. Paderborn: Utb.
- Thein, C. 2017. *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*. Berlin: Budrich.
- Thomas, S. 2001. Habe Mut, dich deiner eigenen Anschauung zu bedienen. Phänomenologie und Emanzipation. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2:104–112.
- Zander, B. 2016. *Lebensweltorientierter Schulsport. Sozialisationstheoretische Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Aachen: Meyer.

Kann empirische Unterrichtsforschung die Ausbildung von Philosophie- und Ethiklehrkräften verbessern?



Ein Überblick zu Forschungsansätzen in der Lehrerbildung, Forschungsergebnissen und Aufbau möglicher Forschungsprojekte

Stefan Applis

1 Hinführung

Was macht gute Lehrerbildung aus im Allgemeinen und im Speziellen im Falle der Aus-/Fort- und Weiterbildung von Philosophie- und Ethiklehrkräften? Welche Rolle kann oder sollte das Einbeziehen empirischer Ergebnisse hierbei spielen? Im folgenden Beitrag wird für eine starke Einbindung empirischer Ergebnisse plädiert, um (angehende) Lehrkräfte dabei zu unterstützen, ein Berufsleben lang an ihrer eigenen Professionalisierung zu arbeiten und so zu einer Profilierung des Philosophie- und Ethikunterrichtes und positiven Lehr-Lern-Prozessen für alle Beteiligten, Schüler ebenso wie Lehrkräfte, beitragen zu können.

Folgt man den vorliegenden Erkenntnissen der Expertiseforschung, die aus dem Experten-Paradigma hervorgeht (u. a. Baumert und Kunter 2006), so können zumindest verlässliche Korrelationen zwischen fachdidaktischen Kompetenzen, fachwissenschaftlichen Kompetenzen und dem Unterrichtserfolg als gesichert gelten. In dieser Hinsicht kompetente Lehrkräfte seien z. B. besser als andere in der Lage, mit unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus von Schülerinnen und Schülern sowohl in fachlicher als auch in pädagogischer Hinsicht umzugehen und passende Aufgabenstellungen zu entwerfen im Sinne komplexer Lehr-Lern-Arrangements. Sie können besser Lernstände diagnostizieren und daran angepasste Lernprozesse unterstützen, z. B. mit dem Ziel, die Entwicklung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen nachhaltig zu unterstützen. Insofern kann

S. Applis (✉)

Institut für Philosophie, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, Erlangen, Deutschland

E-Mail: stefan.applis@fau.de

davon ausgegangen werden, dass das Fehlen fachlicher und fachdidaktischer Kenntnisse Unterrichtserfolg und Professionsbewusstsein von Lehrkräften beeinträchtigt. Eine hohe Bedeutung kommt hierbei nachweisbar der Fachlichkeit zu. Entsprechend sollte auch von einer reduktionistischen Perspektive im Sinne einer rein an Methoden orientierten Ausbildung abgeraten werden. Denn eine solche Ausbildung kann – im vorliegenden Falle – keine Bildung im Rahmen eines Philosophiestudiums ersetzen. Sprechen wir von Fort- und Weiterbildung von Philosophie- und Ethiklehrkräften, also der dritten Phase der Lehrerbildung, ist entsprechend immer auch die Schulung der Fachlichkeit bedeutsam.

Generell sollte es nach Ansicht des Verfassers empirischer Unterrichtsforschung immer darum gehen, Beiträge zur Überbrückung des Theorie-Praxis-Problems zu leisten: Universitäre Fachwissenschaft, sowie Fachdidaktik und schulischer Unterricht existieren in der Regel in weitgehend getrennten Welten nebeneinander her. Durch die theorie- und empiriebasierte Konstruktion von Lehr-Lernarrangements, deren Einsatz, Evaluation und Optimierung im Schulunterricht und die Konstruktion und Evaluation von Fort- und Weiterbildungsformaten kann die Kluft zwischen Theorie und Praxis unter gewissen im Folgenden aufzuzeigenden Bedingungen durchaus positiv bearbeitet werden (vgl. Applis 2017a, b; Applis 2016; Applis und Fögele 2016).

Im folgenden Beitrag wird zunächst ein Überblick gegeben zu Ansätzen empirischer Forschung in der Lehrerbildung. Davon ausgehend werden dann mögliche, im obigen Sinne produktive Verbindungen von empirischer Unterrichtsforschung mit der Ausbildung respektive Bildung von Philosophie- und Ethiklehrkräften skizziert.

2 Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf

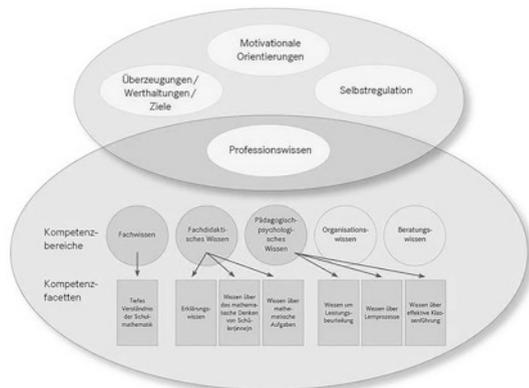
Mit Tillmann (2014) lassen sich vier verschiedene Ansätze der Forschung zum Lehrerberuf unterscheiden, welche jeweils zwei großen „Theriefamilien“ (s. Tillmann 2014, S. 309) zugeordnet werden können: quantitative Forschung mit psychologischem Theoriehintergrund und qualitative Forschung mit soziologischem Theoriehintergrund. Mit jedem der Ansätze sind grundlagentheoretische Vorentscheidungen verbunden, die „jeweils ein Konglomerat [...] von wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundpositionen“ (Tillmann 2014, S. 308) mit sich führen. Sie sind auf Seiten der Forscher infolgedessen auch mit verschiedenen Überzeugungen hinsichtlich des Untersuchungsraumes Schule und der darin vollzogenen Praktiken verbunden, was nicht selten zu heftigen Standortkämpfen führt und einem Kooperieren von Vertretern beider großer Theriefamilien – mit wenigen Ausnahmen – bis heute entgegensteht.

- Quantitative Forschung mit psychologischem Theoriehintergrund verfolgt den Ansatz, anhand von kriteriengeleiteten Vorannahmen das Forschungsfeld, vor allem aber die in ihm agierenden Akteure kategorial zu erfassen und Aussagen

zu treffen über Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen oder Wissen von Lehrkräften (Baumert und Kunter 2006, s. Abb. 1) und ihr auf Schülerlernen hin ausgerichtetes unterrichtliches Handeln. Daraus leiten sich Konzepte über förderliche Ausstattungsmerkmale von Lehrpersonen ab und darauf bezogene Wissensinhalte. Deren praktische Anwendung wird als jeweilige (Teil-) Kompetenz beschrieben – wobei nicht die Anwendung erhoben wird, sondern das explizite Wissen darüber über Fragebögen quantitativ erhoben wird. Für die innere Differenzierung des Professionswissens wird auf die Topologie Shulmans Bezug genommen, der dieses als Konglomerat aus den Bestandteilen *content knowledge*, *curricular knowledge* (die zusammen das Fachwissen der Lehrkräfte ergeben), *pedagogical content knowledge* (fachdidaktisches Wissen) und *pedagogical knowledge* (allgemeindidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen) auffasst (Shulman 1986, S. 9 ff.). Diese Systematik wird für den deutschsprachigen Raum adaptiert und durch Bromme um die *Philosophie des Fachinhaltes* (Bromme 1992, S. 97) erweitert.

- Neben den Wissensressourcen (s. Professionswissen, unterer Bereich in Abb. 1) werden subjektive, berufsbezogene Überzeugungen (engl.: *beliefs*, s. oberer Bereich in Abb. 1) als weitere zentrale Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrkräften angesehen (vgl. Reusser et al. 2011, S. 478). Sie beziehen sich in intentionaler Weise auf Unterrichtsgegenstände, -phänomene und -prozesse und implizieren affektiv-bewertende Komponenten (vgl. Kunter und Pohlmann 2009, S. 267). Anders als für das Professionswissen liegt bislang aber kein weitreichend akzeptiertes Modell hierzu vor (vgl. Vorschlag von Pajares 1992). Entscheidend für den Zusammenhang zwischen expliziten Wissensbeständen und teilweise expliziten, meist aber impliziten, der Reflexion nicht ohne weiteres zugänglichen Überzeugungen ist, dass das Lernen (von Wissen, z. B. philosophiedidaktischen Methoden) im Zuge der Aus-, Fort- oder Weiterbildung immer im Kontext subjektiver Überzeugungen stattfindet. Diese nehmen die Funktion eines Filters ein in dem Sinne, dass ggf. nur mit den subjektiven Überzeugungen vereinbares Wissen übernommen wird. Somit ist eine

Abb. 1 Kompetenzmodell aus dem Expertenansatz der COACTIV-Studie. (Baumert und Kunter 2006)



eindeutige funktionale Trennung der beiden Dimensionen professioneller Handlungskompetenz nicht möglich.

- Unter dem Überbegriff der schul- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen werden insbesondere subjektive Theorien vom Lernen und epistemologischen Überzeugungen über Wesen und Struktur des Faches thematisiert (vgl. Dann 2000). Subjektive Theorien und epistemologische Überzeugungen sind langfristig entwickelte individuelle Elemente der Wissensorganisation und beeinflussen die Zielvorstellungen von Lehrkräften oder deren Unterrichtsführung (vgl. Dann 2000, S. 87). Lehrkräften, die Philosophie- und Ethik fachfremd unterrichten oder nicht grundlegend, sondern nur als Erweiterung studiert haben, wie dies in manchen Bundesländern wie Bayern hauptsächlich der Fall ist, sind entsprechend von epistemologischen Überzeugungen und subjektiven Theorien über Philosophie und philosophische Ethik geleitet, die sie z. B. aus ihrer Ausbildung als Geographie-, Geschichts- oder Deutschlehrkräfte mitbringen. So bestätigt sich in der schulischen Praxis vielerorts, dass Philosophie- und Ethik unterrichtende Deutschlehrkräfte eher dazu neigen philosophische Texte wie Sachtexte anderer Art zu lesen und den Schülern entsprechende Aufgaben zu stellen oder hohe Anteile an Unterrichtszeit mit der Lektüre literarischer Texte zu verbringen. Geschichtslehrkräfte vermitteln mehr über den Zeithintergrund und bearbeiten entsprechend philosophische Texte weniger inhaltlich usw.
- Qualitative Forschung mit soziologischem, auch kulturtheoretischem (u. a. Reckwitz 1997; Goffman 1963) und teilweise psychoanalytischem Theoriehintergrund (Oevermann 1996), insbesondere qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, weist von Kriterien geleitete Vorkonstruktionen der Untersuchungsfelder Schule, Unterricht, Lehrer-Schüler-Verhältnis zurück. Im Mittelpunkt der Forschung stehen nicht einzelne Lehrpersonen und deren Persönlichkeitsmerkmale oder deren Wissensbestände, die als Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen bereits wissenschaftlich kategorisiert und bewertet vorliegen (s. o.), sondern soziale Praktiken, z. B. in einem ethnographischen Zugriff, oder das Sprechen von Lehrkräften über soziale Praktiken, in dessen Folge von Lehrern erzeugte Texte entstehen (Transkripte von Interviews, Gruppendiskussionen, z. B. Bonnet und Hericks 2014a, b; Helsper et al. 2014), aus welchen dann implizite, tiefer eingeschriebene gemeinsame Überzeugungen mit Hilfe besonderer Forschungsmethoden rekonstruiert werden, von denen die dokumentarische Methode (Bohnsack 2006) und die objektive Hermeneutik (Oevermann et al. 1979) die am meisten verbreiteten sind. Zudem etabliert sich zunehmend eine videographische rekonstruktive qualitative Forschung, die im Unterricht vollzogene soziale Praktiken in ihrem Verlauf zu erfassen sucht. Kritisiert an der quantitativ ausgerichteten Expertiseforschung wird durch Vertreter dieser Theoriefamilie, dass in kognitionspsychologisch fundierten Kompetenzansätzen eine eingeschränkte Auffassung von (beruflicher) Wirklichkeit zum Ausdruck komme, nach der lediglich das von den

Akteuren selbst bereits zur begrifflichen Explikation gebrachte Wissen systematisiert, neu formuliert und mit bereits vorhandenen, theoretisch im Vorfeld gewonnenen Kategorien, z. B. zum fachdidaktischem Wissen, verglichen werden brauchte (vgl. Bohnsack 2006). Dies erlaube nach Ansicht der Vertreter qualitativ-rekonstruktiver Ansätze aber keine Aussagen über tatsächlich von den Beteiligten im Aktionsraum Klassenzimmer vollzogene Lehr-Lern-Prozesse. Vertreter qualitativ-rekonstruktiver Forschung kommen dennoch auch zur Kategorienbildung, z. B. in der Rekonstruktion von sinngenetischen und auch sozio-genetischen Typisierungen von Lehrerorientierungen.

Die skizzierten Ansätze treten in der deutschsprachigen Literatur sowohl als Antagonisten und Konkurrenten auf, bisweilen sich ergänzend und wechselseitig bestätigend, wenn auch „durchweg in ansatzspezifischer Semantik“ (Terhart 2001, S. 209). Übergeordnet ist die Zielvorstellung eines „*reflective practitioner*“ (Schön 1983) als eines reflektierenden und reflektierten professionellen Praktikers, der mit den komplexen beruflichen Anforderungen flexibel umgeht und diese mit eigenen Ressourcen in Einklang bringt [...][,] weil das Berufsfeld von Lehrkräften einem steten Wandel unterworfen ist“ (Bonnet und Hericks 2014a, S. 7), Anforderungen komplexer, Aufgaben vielfältiger und die Vernetzungen zwischen den Ebenen des Systems differenzierter werden. Vor diesem Hintergrund sollen Lehrkräfte zum einen ihren eigenen Unterricht stetig weiterentwickeln, zum anderen aber auch Verantwortung für die Weiterentwicklung ihrer Schule und für ihre eigene Professionalisierung übernehmen.

Der Verfasser wird im Folgenden die Auffassung vertreten, dass für fachdidaktische Forschung langfristig eine Verbindung von Zugängen aus beiden Theoriefamilien unabdingbar ist. Qualitativ-rekonstruktive Forschung in erziehungswissenschaftlicher Tradition erweist sich in ihren Ergebnissen aus fachdidaktischer Perspektive fast durchgehend als zu unscharf hinsichtlich der erhobenen unterrichtlichen Praktiken (z. B. konkrete fachdidaktische Unterrichtsmethoden). Quantitative Forschung mit psychologischem Theoriehintergrund sieht in der Regel über die Unterscheidung zwischen theoretisch zur Verfügung stehenden Wissensbeständen und deren Umsetzung innerhalb von Praktiken hinweg und kann somit keine belastbaren Aussagen treffen über konkret durchgeführten Unterricht und die in diesen eingelassenen komplexen Wechselspiele des Aushandelns von Arbeitsbündnissen.

Verkürzt formuliert lautet die zentrale Frage in unserem Fall: Wie kann man Lehrkräfte unterstützen darin, Wissen über z. B. philosophiedidaktische Methoden, philosophische Denktraditionen, psychologische Theorien und Modelle dauerhaft in der Praxis zu einer erfolgreichen Anwendung zu bringen, zu reflektieren, zu adaptieren und das Professionsverständnis eines reflektierten Praktikers zu erwerben?

3 Fachdidaktische empirische Unterrichtsforschung mit dem Ziel der Überwindung des Theorie-Praxis-Problems

Als eine Ursache des Theorie-Praxis-Problems wird, wie oben ausgeführt, die ausgeprägte Veränderungsresistenz von Lehrer-Überzeugungen identifiziert (s. Abb. 1, oberer Bereich). Es sollte somit verstärkt die Konstruktion von Praktiken und deren Deutungen in den Blick genommen werden in Folge der Einsicht, Lehrende und Lernende in einem Untersuchungsfeld nicht isoliert voneinander betrachten zu können, in welchem impliziten Orientierungen besondere Bedeutung zukommt. In erziehungswissenschaftlichen Forschungsansätzen dominieren entsprechend seit geraumer Zeit Untersuchungen zu konkret durchgeführtem Unterricht in qualitativem Zugriff, da der Bereich der Erhebung von expliziten Wissensbeständen, z. B. in Form von Schülertests, von vielen Forschern als gesättigt angesehen wird. Entsprechend hat sich auf erziehungswissenschaftlicher Seite vielfach die Forschung verschoben hin zu qualitativen Erhebungsmethoden und Analyseverfahren, die u. a. der Habitus-Theorie (Bourdieu 1976), der Wissenssoziologie Mannheims (1980) oder der Kulturtheorie (Reckwitz 1997) nahe stehen.

Interessant für die fachdidaktische Forschung zu Professionswissen und professionsbezogenen Einstellungen ist somit die Frage danach, wie sich starke implizite Vorstellungen oder Orientierungen von Lehrkräften herausbilden und mit dem Ziel der fachdidaktischen Innovationseinführung im Rahmen von Fortbildungen bearbeitet werden können, pointiert formuliert: Wie können Lehrkräfte Neues lernen, wenn sie ohnehin schon, meist auf Basis ihrer eigenen Schulerfahrungen als Schüler, sicher sind, ihr Tätigkeitsfeld mit allen positiven und vor allem negativen Rahmenbedingungen vollständig erklären zu können? Denn auch hier sind die Forschungsergebnisse eindeutig: Lehrkräfte unterrichten weitestgehend so, wie sie als Schüler unterrichtet wurden. Infolgedessen muss eine der zentralen Aufgaben fachdidaktischer empirischer Unterrichtsforschung darin gesehen werden, Analysen dazu vorzunehmen, innerhalb welcher sozialer Dynamiken implizite Wissensbestände wirksam werden, um an Sichtweisen und Einstellungen der handelnden Lehrkräfte zu gelangen und so die Bedingungen der Transferierbarkeit innovativer theoretischer und praxisbezogener fachdidaktischer Wissensbestände vor allem in der sogenannten dritten Ausbildungsphase der Lehrer-Fortbildung zu eruieren. Denn diese stellt die längste und, weil am stärksten eigenverantwortlich geführt, eine durchaus bedeutende Phase der Lehrerbildung dar.

In der Aktionsforschung nach Altrichter (2003) sucht man das Theorie-Praxis-Problem zu bearbeiten, indem die praxisbezogene Hinwendung zu Didaktik und Methodik darüber vollzogen wird, dass Lehrkräfte selbst ihren Unterricht „beforschen“. Da Lehrkräfte nun in der Regel weder Theoretiker noch Empiriker sind, sie ihre Praxis aber anhand von Theorien und daraus abgeleiteten Modellen untersuchen sollen, um zu differenzierten Urteilen über ihre Praxisentscheidungen und die sich im Unterricht vollziehenden Praktiken der Schüler zu gelangen,

kommt hier dem außenstehenden Forscher, der zugleich Lehrer im Forschungssetting ist, eine überaus komplexe Aufgabe zu: Er stellt fachdidaktische und methodische Theorie und Praxis zur Verfügung und leitet diese an, er begleitet die Reflexionsprozesse der Lehrkräfte und reflektiert deren Praxis und deren Reflexion von Praxis und Theorie. In der Aktionsforschung arbeitet man, um die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte auf diesem Weg nachzeichnen und adäquat begleiten zu können z. B. mit dem aus der Lehrerfortbildungsforschung stammenden Stufenmodell nach Farmer et al. (2003): Auf *Level 1 (Concrete activity and content)* erfolgt eine Aneignung nur von dem Ausbildungswissen, das den von der jeweiligen Lehrperson etablierten Konzepten von Lehren und Lernen und damit deren subjektiven Theorien vom je eigenen Unterricht entspricht. Es erfolgt keine tiefer gehende Analyse der Inhalte und der Umsetzungserfahrungen im Rahmen der Aus- oder Fortbildung. Mit anderen Worten: Nur das, was auf dieser subjektiven Basis unmittelbar anwendbar erscheint, wird übernommen in die berufliche Praxis. Auf *Level 2 (Professional principles and understandings: attitudes and beliefs)* bringt die teilnehmende Lehrkraft bereits ein Verständnis von sich als lernender Lehrperson mit, die sich Neues aneignet, um ihre berufliche Expertise zu festigen. Entsprechend wird das Ausbildungswissen bereits als flexibel anwendbar integriert. Auf *Level 3 (Teaching as inquiry)* steht neben Anwendung (*Level 1*) und Anpassung (*Level 2*) von Inhalten und Methoden einer Fortbildungsmaßnahme das Lernen durch den Prozess des Lehrens im Mittelpunkt. D. h. nicht nur während der Fortbildung wird das unterrichtliche Handeln reflektiert, sondern auch in der täglichen Praxis. Nur auf diesem Niveau sind Lehrkräfte in der Lage, komplexe Lehr-Lern-Arrangements basierend auf den Ausbildungserfahrungen für neue Themenfelder selbst zu entwickeln und zu evaluieren. Generell kann davon ausgegangen werden, dass der Großteil der Lehrkräfte ein Berufsleben lang Level 1 nicht überschreitet und nur wenige, besonders an ihrer beruflichen Fortentwicklung interessierte Lehrkräfte Level 2 erreichen.

Für sich genommen folgt damit jede Phase der Lehrerbildung eigenen Logiken, die innerhalb von Lehrerbildungsmaßnahmen zu berücksichtigen sind, wie berufsbiographische Forschung und Forschung zum Referendariat eindrücklich nachzeichnen und analysieren konnte (vgl. u. a. Keller-Schneider und Hericks 2011; Herzog 2011).

In jeder Phase muss man somit zugleich damit rechnen, dass nicht alle in einer Maßnahme Beteiligten jedes Niveau erreichen, weil ihnen theoretische Vorbildung und praktische Erfahrung fehlen und sie dem Druck der Auseinandersetzung mit den anderen Beteiligten, also der Konkurrenz subjektiver Theorien, ausgesetzt sind (s. Abb. 2). Es spricht z. B. viel dafür, dass universitäre Bildung in der Fachwissenschaft oft deswegen fehlt geht, weil die Studierenden die Philosophieexperten hinsichtlich ihrer Zielprofession des Lehrberufs weit überwiegend nicht als Experten anerkennen und zum anderen eine Ausrichtung an fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorie fälschlicherweise als inadäquate Auseinandersetzung mit einem Berufsfeld ansehen, das gemäß den Präkonzepten, die aus ihren Schülererfahrungen stammen, ein rein Praktisches zu sein habe. Das Referendariat ist anschließend stärker an Sozialisation orientiert und dabei vor allem von

Anpassung an Ordnungs- und Selektionslogiken geprägt als an der Entwicklung eines reflexiven Professionsbewusstseins und die dritte Phase der Lehrerbildung leidet schließlich daran, dass sie *de facto* unterentwickelt ist – mancher Kritiker würde sagen nicht existent – obgleich sie die längste Phase der Tätigkeit und damit des Lernens darstellt.

Wird also eine fachdidaktische Maßnahme ergriffen, z. B. das Ziel formuliert über Schüleraufgaben ethisches Begründen für eine bestimmte Altersstufe oder in einem Stufenverlauf für mehrere Altersstufen zu fördern (s. Beispiel in Abb. 2), so wird diese Maßnahme – so sie kompetent durchgeführt wird – Ergebnis sowohl fachlicher, fachdidaktischer als auch weiterer pädagogischer oder psychologischer theoretischer und empirischer Ergebnisse sein und immer verschiedene Stufen der Aneignung von Ausbildungswissen berücksichtigen müssen. Aus einer umfangreichen Erfahrung mit Fortbildungsmaßnahmen, eigenen wissenschaftlichen Untersuchungen zu Lehrerorientierungen im Rahmen von allen Phasen der Lehrerbildung und der Auswertung weiterer Studien neigt der Verfasser zu der Ansicht, dass Lehrerbildungsmaßnahmen der dritten Phase eher scheitern, als dass sie gelingen, weil sie derart voraussetzungsreich sind. So kann eine Fortbildungsmaßnahme zur Aufgabenentwicklung, die das Ziel der Förderung ethischer Argumentationsfähigkeit verfolgt und damit eine Förderperspektive hat aus Sicht des durchführenden Philosophiedidaktikers, allein deshalb scheitern, weil die meisten der Beteiligten die Aufgaben ausschließlich aus einer Prüfungs- und Selektionsperspektive betrachten.

In den Blick zu nehmen wären also „genau jene beiden Bestandteile des Unterrichts, die in Bezug auf die Emergenzprozesse besonders interessant sind, nämlich die Aufgaben- und die Partizipationsstruktur“ (Bonnet 2009, S. 223). Unter Partizipationsstruktur sind sowohl die Interaktion im Klassenraum als auch die organisatorische Rahmung zu verstehen. Denn Schule kann als ein Konglomerat verschiedener kommunizierender Systeme verstanden werden, welche zum einen auf den organisierenden Rahmen und Auftrag von Schule referieren, wie Lehrpläne, Benotungen, Lehrereinsätze, Versetzungen, disziplinarische Maßnahmen

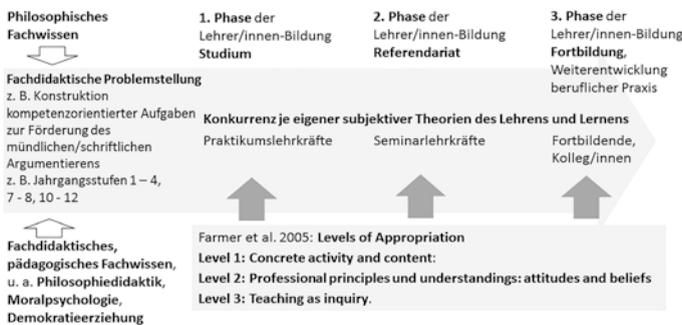


Abb. 2 Fachdidaktische Innovationsanbahnung und Phasen der Lehrerbildung

sowie Zertifizierungen und Abschlüsse. Auf der anderen Seite finden wir das Interaktionssystem Klassenzimmer, in dem sich u. a. auch Erziehung vollzieht und auf vielfältige Weise mit den organisationellen Systemen verbunden ist. Hierbei ist zu beachten, dass die Organisation Schule vielfach entkoppelt ist vom Interaktionsraum Klassenzimmer, sodass beide Systeme verschiedenen Logiken und Semantiken folgen, die oft nicht miteinander vereinbar sind, weshalb man mit Helsper (2011) von der antinomischen Struktur der Lehrertätigkeit sprechen kann.

Die oben geschilderten Umstände sind – nach Ansicht des Verfassers – nachhaltig nur durch empirische Unterrichtsforschung bearbeitbar, weil diese differenzierte und belastbare Analysen der Umstände bereitstellt, innerhalb derer sich Lernen und Lehren von Lehrkräften vollzieht. Und diese Forschung muss im Kern, auch wenn vielfaches Von-einander-lernen unter Fachdidaktikern unabdingbar ist, im Kern fachdidaktisch, also in unserem Falle im Rahmen der zu analysierenden Bedingungen des Philosophie- und Ethikunterrichts erfolgen.

Zusammenfassend können damit drei Fragestellungen formuliert werden, die es zu bearbeiten gilt, wenn man Philosophie- und Ethikdidaktik zum einen an den Stand anderer fachdidaktischer Unterrichtsforschung heranführen und zum anderen eine empirie-basierte Aus-, Fort- und Weiterbildung etablieren möchte:

- a) Über welches Professionswissen und welche dahinterliegenden Überzeugungen und Werthaltungen (vgl. Abb. 1) verfügen Philosophie-/Ethiklehrkräfte bezüglich bestimmter fachlicher und fachdidaktischen Themen (z. B. zum Einsatz der Textarbeit im Umgang mit philosophischen Texten, zum Umgang mit herkunftsbedingter normativer Komplexität und Heterogenität im Unterricht, zum Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden wie dem neosokratischen Gespräch oder der Dilemmadiskussionsmethode)?
- b) Welche Praktiken einzelner Philosophie-/Ethiklehrkräfte sind rekonstruierbar (z. B. philosophische Textarbeit und andere philosophiedidaktische Methoden, s. o.), welche Denkprozesse und habituellen Orientierungen liegen diesen zu Grunde?
- c) Welche Überlegungen und Maßnahmen sind für die Gestaltung lernwirksamer, fachspezifischer Lehr-Lern-Arrangements erforderlich, um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, bestimmte angestrebte Kompetenzen (z. B. Umgang mit herkunftsbedingter normativer Komplexität und Heterogenität im Unterricht und anderen philosophiedidaktischen Themen und Methoden s. o.) fördern zu können?

Hinter der Bearbeitung all dieser Fragestellungen stehen als Voraussetzung Entscheidungen über fachliche und fachdidaktische Fragestellungen dazu, wie eine erfolgreiche Philosophie- und Ethikdidaktik zu gestalten sei und welche bildungsinstitutionellen Maßnahmen der Umsetzung zentraler Zielstellungen förderlich oder abträglich sind.

Im Folgenden sollen nun auf Grundlage der vorangegangenen allgemeinen Überlegungen für nur ein Teilgebiet von vielen innerhalb der Philosophie- und Ethikdidaktik Beispiele gegeben werden.

4 Das Verhandeln moralischer Fragestellungen als Untersuchungsgegenstand empirischer Forschung im Philosophie- und Ethikunterricht

Durch das Grundgesetz und die Verfassungen der Bundesländer sind zentrale Zielstellungen für politische Bildung, in der Regel als Wertbildung verstanden, formuliert, die innerhalb der Landesverfassungen teilweise bestimmten Schulfächern zugewiesen werden (z. B. in Bayern dem Religionsunterricht und ersatzweise dem Ethikunterricht).

4.1 Das gelingende Verhandeln moralischer Fragestellungen als institutionelle Erwartung an Philosophie- und Ethikunterricht

Von diesen Vorgaben und weiteren Überlegungen leiten sich dann übergeordnete Bildungsziele, konkrete Fachprofile für den Philosophie- und/oder Ethikunterricht oder andere verwandte Bezeichnungen von Fächern, Kompetenzkonzepte und Lehrplaninhalte ab (zum genaueren Überblick vgl. in diesem Band Feldmann 2019 oder Rösch 2009). So formulieren z. B. die „Bildungsstandards für Ethik Gymnasium – Klassen 8, 10, Kursstufe“ von Baden-Württemberg, dass sich der Unterricht an Problemfeldern orientieren solle, in denen „Fragen der Wertklärung und Wertbeurteilung, Normenbegründung und -durchsetzung überhaupt erst entstehen“ (Bildungsstandards, Bildungsplan Ethik Gymnasium, Baden-Württemberg 2016, S. 63). Deren Bearbeitung sei durch folgende didaktische Leitlinien zu bestimmen:

- Vermittlung von ethisch relevantem Sachwissen, dessen Bezugspunkt die Lebenswelt der Schüler ist;
- verstehende Erschließung tradierter Wertvorstellungen;
- Reflexion von Möglichkeiten, Sach-, Sinn- und Lebensfragen in Rückbindung an Theorie und Tradition zu klären;
- Einübung folgerichtigen, widerspruchsfreien und begründeten Argumentierens;
- Ausbildung der Fähigkeit zu selbstständigem Denken und der Fähigkeit, dieses im Gespräch zu überprüfen und überprüfen zu lassen;
- insgesamt: Erziehung zur Nachdenklichkeit, Förderung der moralisch-ethischen Kompetenz.

Jeder der oben formulierten Punkte stellt sich, bei genauer Betrachtung, sowohl theoretisch als auch praktisch als außerordentlich komplex dar und die Forderung einer erfolgreichen Bearbeitung ist sicher leichter innerhalb von Bildungsstandards formuliert als umgesetzt unter sich im unterrichtlichen Alltag ständig verändernden Bedingungen. Was wäre angepasst an verschiedene Altersstufen als ethisches Sachwissen zu bezeichnen? Wie kann ein Klären von Lebensfragen in

Rückbindung an (philosophische) Theorie und Tradition methodisch erfolgen und wie wäre in Gelingen von diesbezüglichen Lehr-Lern-Prozessen festzustellen? Wie wäre folgerichtiges und widerspruchsfreies Argumentieren zu entwickeln in Auseinandersetzung mit Kindern, für die die genannten Konzepte ihrem Alter nach nur eingeschränkt überprüfbar sind und von welchen Unterrichtsmethoden sprechen wir hier? Welche Rolle spielen überhaupt auf ethische Theorie bezogene Argumente beim alltäglichen Fällen moralischer Urteile? Sind sie eher Post-hoc-Rechtfertigungen oder nehmen sie Einfluss auf unser Handeln? Wie stellt sich das Ganze im schulischen Kontext und in Bezug auf außerunterrichtliches Handeln dar? Das komplexe Feld der Förderung des Kompetenzbereichs Beurteilen und Bewerten ist in Abb. 3 nach den häufigsten Teilbereichen, welche auch als Teilkompetenzen beschrieben werden können, zu entnehmen. Ob Lehrkräfte der unterrichtlichen Bearbeitung des Kompetenzbereichs gewachsen sind, hängt, wie oben ausgeführt, zum einen von ihren expliziten Wissensbeständen ab (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Pädagogisches Wissen etc., vgl. Abb. 1) und zum anderen von ihren teilweise expliziten, überwiegend aber impliziten subjektiven Theorien und epistemologischen Überzeugungen.

In Hinsicht auf den Philosophie- und Ethikunterrichtobn herrscht allgemeiner Konsens, dass diesbezügliche Förderstrategien die Notwendigkeit einschließen, Möglichkeiten konstruktiver diskursiver Auseinandersetzung zu schaffen, eine Differenzierung moralrelevanter Kompetenzen anzustreben und eine Sensibilisierung für das Erkennen von Situationen zu erzeugen, in denen das Einbeziehen von ethischen Werten relevant ist. Ergänzt werden könnte das Vermitteln von Kenntnissen zu ethischen Werten und das Gewinnen von Sicherheit im Umgang mit philosophisch-ethischen Argumentationsfiguren.

Eine Vielzahl an Untersuchungen aus der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung zeigt allerdings, dass jene offenen Konstruktionen von Unterrichtsverfahren, die zur Förderung des Kompetenzbereiches Beurteilung und

Abb. 3 Der Kompetenzbereich Beurteilung und Bewertung und seine Teilkompetenzen. (Applis 2014; eigener Entwurf in Anlehnung an Reitschert et al. 2007)



Bewertung geeignet sind, für Lehrkräfte unabhängig von ihren Fächern eine große Herausforderung darstellen. Denn sie betreffen die existenzielle Dimension von Lehrern. Die hinter solchen Methoden stehenden, an Gleichberechtigung und wechselseitigem Austausch enthaltenen Theorien und Logiken führen zu Widersprüchen mit den kollektiven Normen, die Lehrkräfte selbst verkörpern und verinnerlicht haben (u. a. Bonnet und Hericks 2014a, b; Paseka und Hinzke 2014). Im Unterrichtsalltag wird von ihnen nämlich überwiegend verlangt, Ordnung nach institutionellen Vorgaben umzusetzen und über das Feststellen von fest vorgeschriebenen Wissensinhalten zu selektieren.

4.2 Das Verhandeln moralischer Fragestellungen als antinomische Herausforderung an Philosophie- und Ethiklehrkräfte

Der strukturtheoretische Ansatz (Helsper 2011) innerhalb des qualitativ-rekonstruktiven Paradigmas fokussiert den Umstand, dass der Umgang mit Krisen und Umbruchsituationen von Menschen ein Kernbestandteil der Tätigkeit von Lehrkräften ist. Diese verfügen gewissermaßen über ein „lizenziertes Eingriffsrecht“ in die personale Integrität anderer Menschen, da ihre Aufgabe darin liegt, Krisen auszulösen und zu bearbeiten (z. B. der Verunsicherung von Alltagstheorien im Sinne eines *conceptual change* und Konfrontation mit bildungsträchtigen Fremdheitserfahrungen). Zudem gehört zur Struktur des Kernauftrags die Leistungsbeurteilung, mit der Zuweisung und/oder Entzug von Anerkennung, Auf- und/oder Abwertung und Zuweisung und/oder Entzug von Bildungsressourcen verbunden ist. Daraus resultieren antinomische Grundstrukturen dieses Lehrerhandelns, u. a. weil das professionelle Handeln einen Handlungstypus bildet, „der gegenüber ‚Fremden‘ ein soziales Handeln vorsieht, wie es eigentlich lediglich in Vergemeinschaftung stehenden Akteuren vorbehalten ist“ (Helsper 2011, S. 86). Zentral ist infolgedessen die Betrachtung des Verhältnisses von Organisation/Institution und individuellem Handeln, wobei „Organisation und Institution im Sinne der Dualität von Struktur (Giddens 1984) nicht nur reglementierend, sondern auch ermöglichend wirken“ (Bonnet und Hericks 2014a, S. 7). Der strukturtheoretische Ansatz findet eine Erweiterung im Ansatz der praxistheoretischen Lernkulturforschung (Idel 2013; Reh und Rabenstein 2013), innerhalb dessen die Lehrkraft als Medium betrachtet wird, in dem sich pädagogisches Handeln vollzieht und Optionen für die Lernenden sowohl geöffnet als auch geschlossen werden (Ricken 2009), was folgenreich für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden ist; somit kann auch von dieser Seite her die Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrer-Berufs beschrieben werden.

Im Folgenden werden zwei kurze Ausschnitte aus Gruppendiskussionen einer empirischen Erhebung vorgelegt und interpretierend erläutert, um das Problem der antinomischen Spannungen zu veranschaulichen, die dazu führen, dass Lehrkräfte offene diskursive Unterrichtsverfahren als schwer zu bewältigende Herausforderung

wahrnehmen und im Unterrichtsalltag eher meiden. Der erste Ausschnitt mit den Äußerungen einer männlichen Lehrkraft C(m) stammt aus evaluativen Gruppendiskussionen im Anschluss an eine Fortbildungsmaßnahme für Lehrkräfte, die an ihrer Schule mit Aufgaben der Menschenrechtsbildung innerhalb spezieller Programme betraut sind und teilweise fachfremd Ethik unterrichten. In der Lehrerbildungsstudie aus dem Jahr 2014 ging es u. a. um die Frage, wie Lehrkräfte ohne Philosophie-/Ethikstudium, d. h. ohne domänenspezifisches Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen mit Unterrichtsmethoden wie der Dilemmadiskussion oder dem sokratischen Gespräch umgehen; die Fortbildungsmaßnahme sah vor, dass die teilnehmenden Lehrkräfte Wissen zum theoretischen Hintergrund der Methoden vermittelt bekamen, selbst innerhalb der Methoden arbeiteten und sie sowohl innerhalb der Maßnahme reflektierten als auch innerhalb von Prä- und Posterhebungen in Form von Gruppendiskussionen; als Forschungsansatz wurde die qualitativ-rekonstruktiv ausgelegte dokumentarischen Methode nach Bohnsack gewählt (vgl. u. a. grundlegend Bohnsack et al. 2001; Applis 2014).

C(m): [...] Gestern ging's die ganze Zeit irgendwie theoretisch um Kompetenz (.) und heut war für mich dieses Beurteilen Bewerten klar: (.) also auch gleichzeitig auch mal Schüler kommunizieren lassen (.) sich unterhalten zuhören reagieren (.)//ähm//find ich is ganz gut dass man wieder mal bewusst da drauf hingestoßen wird (.)//ähm//dass man sich da als Lehrer auch einfach mal zurücknehmen muss (.) Punkt. (.) dass man auch sagt (.) man (.) lässt Schüler einfach mal ihren Standpunkt darstellen (.) und//äh// (.) lässt=se auch mal (.) ne Reaktion über ihren Standpunkt erfahren (.) und (.) da gehört vielleicht a bissl Mut dazu und es immer wieder diese (.)//äh//Anmerkung ja wie kontrollier ich des dann un-d wie bewert ich des und wie bring ich den Schüler auf den gleichen Leistungsstand am Schluss damit's prüfbar ist (.) und da denk ich mir (.) vielleicht müsst man dann doch wieder bewusst (.) Situationen schaffen (.) wo auch mal ne Bewertung: in Hinsicht auf ne Note zweitrangig is. dass man da wieder bewusst sagt ja: (.)//äh//ich geb den Freiraum und ich finde der is definitiv auch da (.) dass ma des wieder bewusst mitnimmt (.) warum muss jede Leistung im Endeffekt in einer Note enden. (1) also des is die Chance find ich für (.) für des Offene dass sich der Schüler auch mehr wertgeschätzt fühlt. ich sag was ich mein der andre hört mir zu, reagiert auf mich (.) ich komm in andre Blickwinkel rein ich erweitere da mein Weltbild (.)//äh//ich lern von andern dazu, (.) und sie hörn eben nicht nur immer dem Lehrer zu °der so: sagt° jetzt//äh//ich bin wichtig und//äh//(. das ist zu tun Punkt (.)

C(m) markiert bereits in seiner Eingangsfeststellung das widersprüchliche Verhältnis zwischen organisatorischen Strukturen von Schule in Form administrativer Vorgaben und dem Interaktionsraum Klassenzimmer: Einerseits wird der Zugriff von Organisation in Form der Fortbildung zur Kompetenzorientierung skeptisch bewertet, andererseits auch positiv gesehen, denn zugleich sei man dadurch „wieder mal bewusst da drauf hingestoßen [worden] (.)//ähm//dass man sich da als

Lehrer auch einfach mal zurücknehmen muss“, „gleichzeitig auch mal Schüler kommunizieren lassen (.) sich unterhalten zuhören reagieren“. So wird deutlich, dass C(m) den pädagogischen und fachlichen Auftrag, *peer education* als Ressource zu sehen, um Schülerpotentiale zu entfalten, als Teil seiner professionellen sozialen Identität ansieht, so deutlich und klar fallen seine Forderungen aus: Die „Schüler [sollen] einfach mal ihren Standpunkt darstellen“ können, wofür der Lehrer sich „auch einfach mal zurücknehmen muss (.) Punkt“ – so könne „sich der Schüler auch mehr wertgeschätzt“ fühlen, könne im Austausch von gegensätzlichen Standpunkten sein Weltbild erweitern und dazu lernen. Dafür sei es Voraussetzung, dass die Schüler „eben nicht nur immer dem Lehrer zu[hören,] °der so sagt° jetzt//äh//ich bin wichtig und//äh//(.) das ist zu tun Punkt“. Kontroversität und Komplexität fachlicher Fragestellung wird also explizit wertgeschätzt. In der Art und Weise, wie C(m) seine Proposition vorträgt, wird auf impliziter Ebene aber andererseits auch deutlich, dass er sich als Vertreter der formalen Struktur der Organisation Schule ansieht und als gleichfalls tief empfunden den Auftrag angenommen hat, hierarchisch strukturierte Organisationsformen zu vollziehen, den „Leistungsstand am Schluss“ abzuprüfen, da in der Regel eben doch „jede Leistung im Endeffekt in einer Note enden“ muss. Die Erfahrungen der Fortbildung macht die impliziten subjektiven Theorien explizit und der Reflexion und Problematisierung in der Gruppendiskussion und rufen, so scheint es, komplexere Konzepte des Lernens in Erinnerung, die von der normativen Dimension der sozialen Identität (Goffman 1963, S. 126 ff.) kontrolliert werden. Hierin wird der exteriore Charakter normativer Erwartungen deutlich (vgl. Bohnsack 2014, S. 42). Bohnsack verweist diesbezüglich auf die Ausführungen Durkheims, der betont, dass der äußere Zwang, hier der der Organisation Schule, „ein von [...] individuellen Äußerungen unabhängiges Eigenleben“ führt (Durkheim 1961, S. 114). Am Beispiel des obigen Diskussionsausschnittes wird deutlich, dass mit der neuen Methode der Dilemmadiskussion ein Forderungscharakter verbunden ist, d. h. es wird ein Transformationsdruck auf den Habitus der Lehrkräfte ausgeübt. Auf einer expliziten Ebene fiel es den teilnehmenden Lehrkräften – wenn auch mit Brüchen – relativ leicht, an diese Forderung anzuschließen, weil die darin enthaltenen Orientierungsschemata eine horizontale Orientierung aufweisen (z. B. Vielperspektivität im Blick auf Welt zulassen, individuelle Entwicklung bei Schülern befördern) und zusammenfallen mit Orientierungsschemata des kollektiven Habitus als Lehrkraft. Auf impliziter Ebene allerdings stehen dem expliziten Nachvollziehen-Können starke Schemata des Lehrerhabitus entgegen, welche auf das Ordnen, Begrenzen und Kontrollieren von Vielperspektivität, also auf vertikale und hierarchische Kontrolle ausgerichtet sind.

Im zweiten Diskussionsausschnitt soll das Problem der Fortbildung und des darin erzeugte Transformationsdrucks weiter ausgeführt werden: Die Teilnehmenden kommunizieren im gesamten Diskussionsverlauf immer wieder explizit ihre Bildungs- und Unterrichtsideale als Geographie-, Geschichts-, Deutsch-, Mathematiklehrkräfte etc. Dabei werden Orientierungen an horizontalen, gleichberechtigten Umgangsformen deutlich; entsprechend können die

Lehrkräfte leicht anschließen an die philosophiedidaktischen Methoden. Dies mag daran liegen, dass die darin enthaltenen Orientierungsschemata (z. B. Vielperspektivität im Blick auf Welt zulassen, Urteilsfähigkeit bei Schülern befördern) zusammen fallen mit Orientierungsschemata des kollektiven Habitus als Lehrkraft. Zum kollektiven Habitus gehören allerdings auch starke vertikale Machtorientierungen, wie im Folgenden exemplarisch zu sehen ist. Diese Orientierungen sind implizit leitend und können als Folge der vielfältigen Herausforderungen und Belastungen des Lehrerberufs ausgemacht werden.

B(w): Lernen Macht abzugeben (.) macht's schwer hat man vorhin beim ersten auch schon gehabt

F(w): (Macht wie) abzugeben (wieso)

B(w): Naja je offener ich des gestalte desto mehr meiner Macht jetzt mal in Führungszeichen geb ich natürlich ab und in die Hände der Schüler (.) was

G(w): L Weil ich tret ja zurück

A(w): L genau

F(w): L Jaja

B(w): was Worstcase erstmal im Chaos endet (.) und den Schritt

A(w): Mhm

B(w): muss ich halt erstmal wagen zu gehen beziehungsweise die Klasse muss sich halt erst irgendwie dran gewöhnen dass es auch anders geht und sich da ja auch irgendwie reinleben reinfinden wie auch immer

A(w): L Mhm

B(w): ist für mich ja als Person ja echt hart (.) klar

E(w): Ja (.) wobei also diese offenen Formen find ich an sich schon schon gut und mach se auch gern aber ich find dass sie sehr aufwendig für'n Lehrer sind also sowohl in der Vorbereitung also es dauert für mich ähm äh immer wesentlich länger nen offenen Unterricht vorzubereiten oder ne Sequenz vorzubereiten wie wenn ich den klassisch vorbereit und wenns dann immer heißt dafür hat man im Unterricht Phasen der Entlastung (.) ich hatt da ehrlich gesagt noch nie ne Phase der Entlastung (.) ich lass die Guten arbeiten und ich renn den Schlechten hinterher und muss permanent schau jetzt mach des jetzt nimm doch endlich mal des zweite Arbeitsblatt jetzt hab da scho diskutiert dann diskutiern se über alles andre nur ned über des was se solln und wenn ich da einfach ned in Führungsstrichen ne stupide Einzelarbeit hätte oder Partnerarbeit dann kann ich sagen okay dann nimm ich halt die beiden die schwätzen raus die müssn dann die Folie präsentieren und zur Not kriegen se halt quasi ne schlechte Note drauf dann hab ich in Führungsstrichen über die Noten nen Druck ist natürlich auch irgendwo ned schlecht e-

A(w): L Ist ned Sinn der Sache

E(w): Es is nicht gut (.) klar (.) aber es ist zum Teil weniger Kräfte//ähm//[...] zehend

Auf Diskursebene lässt sich ein interaktiv dichter Verlauf ausmachen: Die Lehrkräfte ergänzen sich wechselseitig, es macht den Eindruck, als seien die Sprecher austauschbar. In Terminologie der dokumentarischen Methode wird eine solche Stelle als Fokussierungsmetapher bezeichnet.

Auf der Inhaltsebene dominieren Aussagen über Herausforderungen („den Schritt muss ich halt erstmal wagen zu gehen“), Belastungen („ich find dass sie sehr aufwendig fürn Lehrer sind“) und Gefahren, die durch den Einsatz komplexer und offener Unterrichtsformen ausgelöst werden („Was worstcase erstmal im Chaos endet“). Die Potentiale der in der Fortbildung behandelten und erprobten didaktisch-methodischen Formen werden einerseits zwar wertgeschätzt („also diese offenen Formen find ich an sich schon schon gut und mach se auch gern“), allerdings durch dicht vorgetragene Narrationen eigener Erfahrungen verworfen („ich hatt da ehrlich gesagt noch nie ne Phase der Entlastung“). An subjektiven Theorien kommt eine dominierende Orientierung am *transmission view* als subjektive Theorie zum Ausdruck: Wissensbestände werden von der Lehrkraft auf die Lernenden übertragen; Interaktionsprozesse unter den Schülerinnen und Schülern, die aus Perspektive des *transmission view* diese Übertragung behindern, werden als belastend empfunden, weil der Lehrkraft die Aufgabe zukommt, einen Rahmen der ungehinderten Übertragung herzustellen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Vorstellung, Aus-, Fort- oder Weiterbildung – in unserem Falle von Philosophie- und Ethiklehrkräften – könnten ohne grundlegende allgemeine und domänenspezifische empirische Erkenntnisse wirksam gestaltet werden, zurückgewiesen werden muss. Lehrkräfte benötigen ein spezielles Training, um ihre pädagogischen Vorstellungen und Ziele mit ihren professionellen Kompetenzen und den organisatorischen Strukturen von Unterricht in Übereinstimmung zu bringen. Dabei dürfte entscheidend sein, dass auf Seiten der Lehrkräften vertiefte fachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen zur Verfügung stehen wie ein theoretisches Verständnis für die schrittweise Entwicklung soziomoralischer Kompetenzen. Das Erlernen effektiver Unterrichtsstrategien allein dürfte nicht ausreichend sein.

All das belegt die engen Grenzen von Strategien, die daraufhin ausgerichtet sind, Philosophie- und Ethikunterricht durch fachfremde oder nur im Rahmen von Erweiterungsstudiengängen ausgebildete Lehrkräfte durchführen zu lassen.

4.3 Zur Erhebung ethischer Urteilskompetenz im DFG-Projekt ReMU

In den vorangegangenen Abschnitten wurden zunächst grundlegende Zugänge zur Lehrerbildung aus Forschungsperspektive skizziert. Um aussagefähige empirische Unterrichtsforschung zu betreiben, ist es notwendig, Entscheidungen über die theoretische Konstruktion des Untersuchungsfeldes zu treffen, aus denen quantitative oder qualitative Zugänge resultieren. In diesem Zusammenhang wurde unter

Bezug auf das Kompetenzmodell der Expertiseforschung erläutert (u. a. Baumert und Kunter 2006; Bromme 1992; Shulman 1986), weshalb die Bearbeitung stark impliziter Vorstellungen vom Fach und vom diesbezüglichen Lehren und Lernen den Schlüssel bildet für erfolgreiche, sinnvollerweise auf Empirie basierende Aus-, Fort- und Weiterbildung. Mit Blick auf eine mögliche Überwindung des Theorie-Praxis-Problems wurde zudem für eine Verbindung des Kompetenzansatzes aus fachdidaktischer, hier philosophie- und ethikdidaktischer Perspektive mit qualitativ-rekonstruktiver Unterrichtsforschung, insbesondere dem strukturtheoretischen Ansatz Helspers (u. a. Helsper 2011; Keller-Schneider und Hericks 2011) argumentiert.

Ist diese Entscheidung einmal getroffen, stellt sich die Frage, wie Erhebungen strukturiert werden können, um das Praxisfeld Unterricht mit den komplexen, aufeinander bezogenen und auseinander hervorgehenden Praktiken der beteiligten Akteure so zu untersuchen, dass daraus verlässliche Aussagen über die Wirkungen des Arbeitens mit bestimmten fachspezifischen Fragestellungen, z. B. dem Einsatz philosophiedidaktischer Unterrichtsmethoden, zu erhalten.

Im Folgenden sollen am Beispiel des DFG-Projektes RemU (*Rekonstruktion von Modi des ethischen Urteilens im Geographieunterricht*, Laufzeit 2015–2018), durchgeführt von den Instituten für Philosophie (Lehrstuhl III, Arbeitsbereich Philosophie & Schule, PD Dr. Stefan Applis) und Pädagogik (Lehrstuhl, Dr. Juliane Engel) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und dem Lehrstuhl für Geographiedidaktik (Prof. Dr. Rainer Mehren) der Justus-Liebig-Universität Gießen, Entscheidungen für Forschungsaufbau und Erhebungsinstrumente skizziert und begründet werden, um einen mehrperspektivischen Zugang vorzuführen. Auf die Darstellung von Forschungsergebnissen soll an dieser Stelle verzichtet werden, hierfür sei auf Ergebnisse aus Vorstudien verwiesen (u. a. Applis 2012; Applis und Fögele 2016; Ulrich-Riedhammer 2017).

Konsumieren gilt als klassisches Beispiel für eines der Handlungsfelder, in denen die globale Komplexität von Gerechtigkeitsfragen für Schüler aktuell wird. Deshalb bildet Konsumieren am Beispiel der globalisierten Textilproduktion das Untersuchungsfeld des dem Aufsatz zu Grunde liegenden Projektes (zur genaueren Beschreibung der Projektziele vgl. u. a. Ulrich-Riedhammer 2017).

4.3.1 Moralische Intuitionen und moralische Urteile

Mit Joshua Greene verstehen wir im vorgelegten Projekt ReMU Moral als „*a set of psychological adaptations that allow otherwise selfish individuals to reap the benefits of cooperation*“ (Greene 2013, S. 23). Aus dieser, an pro-kooperativen und anti-kooperativen Praktiken, nicht an Urteilen über Praktiken orientierten Perspektive habe sich Moral innerhalb eines evolutionären Auswahlprozesses als Wettbewerbsvorteil herausgestellt (vgl. Greene 2013, 24 ff.), um die Verdrängung von Ich-Interessen zu Gunsten der Umsetzung von Wir-Interessen zu ermöglichen, Wir-Interessen durchzusetzen gegen das Eindringen und Durchsetzen abweichender Ich-Interessen und Wir-Interessen zu schützen durch Abgrenzung

und Verteidigung gegen abweichende Wir-Interessen. Wir seien als soziale Wesen entsprechend stark auf Parteinahme hin ausgerichtet; Breithaupt stellt hierzu fest: „Die Dynamik von Parteinahme und Empathie erlaubt es uns, schnelle und feste Entscheidungen zu treffen, bei Konflikten einzugreifen und klar Position zu beziehen. Verhaltensformen wie Moral wären nicht anders zu denken, wenn wir nicht Position beziehen könnten und es in den meisten Fällen auch täten“ (Breithaupt 2017, S. 109).

Der experimentell arbeitende Psychologe Jonathan Haidt identifiziert den Prozess des ‚*pattern-matching*‘ als Grundlage für das schnelle Fällen von Entscheidungen. Entsprechend seien diese affektiv-evaluativen Prozesse mehr ein ‚*seeing-that*‘ als ein ‚*reasoning why*‘ und am besten als ‚Intuitionen‘, hier als ‚moralische Intuitionen‘, zu begreifen (vgl. Haidt 2001, 2012; Margolis 1987): Wir können nicht entscheiden, ob wir ein Ding oder einen Umstand auf eine bestimmte Weise wahrnehmen, wir sehen ganz unmittelbar, dass etwas auf eine bestimmte Weise ist, z. B. ein Verhalten oder eine Haltung als richtig oder falsch zu beurteilen sei und erst anschließend fänden wir Erklärungen, die zu unseren unmittelbar getroffenen Urteilen passen. Ethische Urteilsprozesse stellten dann nur noch nachträgliche Rechtfertigungen für bereits getroffene Entscheidungen vor dem eigenen inneren Gerichtshof dar (vgl. Gigerenzer 2007). Nach Haidt, Greene und Breithaupt ließen die Ergebnisse psychologisch-experimenteller Forschung zum moralischen oder ethischen Urteilen letztlich nur die Schlussfolgerung zu, dass unabhängige Urteile auf Basis rationaler Begründungen theoretisch zwar möglich seien, in der Praxis aber eher selten vorkämen (vgl. Applis 2018, im Druck zur grundlegenden Diskussion des *Social-Intuitionist*-Modells nach Haidt 2001, 2012).

Wie aber kann dann moralische oder ethische Urteilsfähigkeit innerhalb schulischer Bildungsprozesse gefördert werden oder das Erreichen diesbezüglich gesetzter Ziele schulischer Bildungsmaßnahme überprüft werden? Im durchgeführten Projekt werden, basierend auf den Erkenntnissen umfangreicher vorangegangener Studien (u. a. Applis 2012; Fögele 2016; Applis und Mehren 2014; Ulrich-Riedhammer 2017; Lamprecht und Ulrich-Riedhammer 2014), Unterrichtsmethoden eingesetzt, die in einem komplexen Zusammenspiel von Inhalt und Form sowohl intuitiv-unmittelbare als auch reflexiv-distanzierende emotional-evaluative Prozessverfahren unterrichtlich in Szene und damit in vielfach miteinander verbundene Praktiken setzen.

4.3.2 Kooperation und ethische Urteilsfähigkeit

Die im ReMU-Projekt untersuchten Lehr-Lern-Arrangements mit den Kernelementen Mystery-Methode (Geographiedidaktik, vgl. u. a. Applis und Mehren 2014), Welthandelsspiel (Geographiedidaktik, vgl. u. a. Hofmann 2018, im Druck), Dilemmadiskussionsmethode und neosokratisches Gespräch (Philosophiedidaktik, vgl. u. a. Applis 2012; Ulrich-Riedhammer 2017) führen zu intensiven Dissonanzerfahrungen auf Seiten der Lernenden, weil sie ein Spannungsfeld pro-kooperativer und anti-kooperativer Verhaltensweisen und Argumentationen

eröffnen, denen sich die Lernenden nicht entziehen können: Mentale Prozesse schlagen sich in tatsächlichem Verhalten nieder und werden damit relevant. Da viele Aspekte der Kooperation aber nicht leicht zu beobachten sind, da „zahlreiche Reaktionen [...] verzögert statt[finden], und Intentionen [...] nicht zu beobachten [sind]“ (Breithaupt 2017, S. 27). Hiermit begründet sich der Einsatz von Videographie in der Untersuchung der Unterrichtsprozesse. Kooperation ist nämlich nicht explizit Teil der direkten Selbstwahrnehmung, da wir „Empathie selten derart zielgerichtet [verwenden], dass man sagen könnte: ‚Ich verwende jetzt Empathie, um besser mit anderen zu kooperieren‘“ (Breithaupt 2017, S. 27). Wir reflektieren auch selten in einer Diskussionsituation, dass wir einen Empathie-Blockade-Impuls erfahren, weil ein Teilnehmer der Gegenseite einen Kompromissvorschlag, der im Argument der eigenen Gruppe enthalten war, zurückgewiesen hat. Diese Vorgänge geschehen vielmehr einfach so – in der Triangulation, d. h. der interpretativen Verschränkung von Videographie und Gruppendiskussionsergebnissen über die Unterrichtserfahrungen können die vielfachen Herausforderungen der Kooperation rekonstruiert werden als Set emotionaler Dispositionen, die die Ausführung von Kooperationsstrategien ermöglichen, verhindern, anbahnen, zurückweisen, begleiten in der Durchführung und bewerten.

Mit Greene (2013, S. 59 ff.) entsprechen diese Sets den Strategien des sogenannten Gefangenendilemmas – u. a. in der Orientierung an der Sorge um andere, der Orientierung an direkter Wechselseitigkeit (Kontrolle respektive Motivation über Zorn, Missbilligung und Empörung anderer, auch über die Erfahrung von Versöhnlichkeit oder Dankbarkeit), der Orientierung an Drohungen und Versprechen und an Reputation, jeweils abhängig von der konkreten Situation und den beteiligten Personen. Damit lassen sich die folgenden Untersuchungsbereiche konkretisieren für die eingesetzten Unterrichtsmethoden:

- Wie gehen die Schüler/innen mit Dissonanzerfahrungen um, die durch die innerhalb der Lehr-Lern-Arrangements erzeugten Spannungsfelder pro-kooperativer und anti-kooperativer Verhaltensweisen und Argumentationen eröffnet werden?
- Ist es für die Gruppenmitglieder möglich, anti-kooperative Verhaltensweisen, welche ein gelingendes Bewältigen der inhaltlich-methodische Konstruktion der Lehr-Lern-Arrangements verhindern, pro-kooperativ zu bearbeiten?
- Wirken sich pro- oder anti-kooperatives Bearbeiten der Lehr-Lern-Arrangements auf die positive oder negative Einschätzung von Möglichkeiten der Bewältigung globaler Gerechtigkeitsfragen aus?
- Wird innerhalb der Unterrichtseinheit vermitteltes ethisches Basiswissen angewandt?

Zusammengefasst: Ermöglicht es das Lehr-Lern-Arrangement ethische Urteilsfähigkeit zu fördern, wobei diese sich ausdrückt

- a) innerhalb selbst-reflektierender Erklärungen (Begründungen vor sich selbst, die sich anschließen an moralische Intuitionen und daraus resultierenden moralische Urteile und damit verbundene Handlungen,

- b) in Praktiken differenzierender Reflexion im Austausch mit anderen über pro- und anti-soziale Verhaltensweisen und Argumentationen innerhalb der unterrichtlichen Praktiken und innerhalb der in den Gruppendiskussionen geschaffenen Narrationen über diese Praktiken,
- c) innerhalb rechtfertigender Erklärungen für Entscheidungen, die eigene Interessen oder Gruppeninteressen und damit moralische Intuitionen modifizieren oder als zu modifizieren problematisieren und aus denen ggf. Veränderungen der selbst- oder gruppenbezogenen Intuitionen resultieren.

4.3.3 Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden

Wie die Datenbasis zur Bearbeitung der bis hierher formulierten Forschungsfragen generiert wurde, ist in Abb. 4 dargestellt. Vorgesaltet ist das Erstellen eines Lehr-Lernarrangements mit dem Ziel der Förderung von ethischer Urteilsfähigkeit. Durchführt wurde das Lehr-Lern-Arrangement (Treatment) in je zwei bis drei zehnten Klassen an vier Gymnasien mit voneinander verschiedener Ausrichtung, Maximalkontrasten zu erreichen: 1) stadtnahes Gymnasium mit mathematisch-naturwissenschaftlicher und sprachlicher Ausbildung mit starker internationaler Ausrichtung, 2) Privatschule im ländlichen Raum in kirchlicher Trägerschaft mit stark normativ-formativer Schulkultur und sozialer Ausbildungsrichtung, 3) Stadtgymnasium mit musischer Ausbildungsrichtung, 4) im ländlichen Raum gelegenes Landkreisgymnasium mit mathematisch-naturwissenschaftlicher und sprachlicher Ausbildungsrichtung. Vorab wurden über Fragebögen Sozialdaten erhoben, dann über PRÄ-Gruppendiskussionen zentrale Orientierungen der Jugendlichen in Bezug auf die Einschätzung von Auswirkungen von Globalisierungsprozessen auf ihr Leben rekonstruiert. Nach dem Abschluss der Erhebungen im Treatment, der Durchführung der POST-Gruppendiskussionen und der Arbeit in den Forschungswerkstätten erfolgte eine Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die beteiligten Schüler, Lehrkräfte und Schulleitungen zur Überprüfung und Diskussion der Ergebnisse in Form von responsiven Evaluationsgesprächen unter

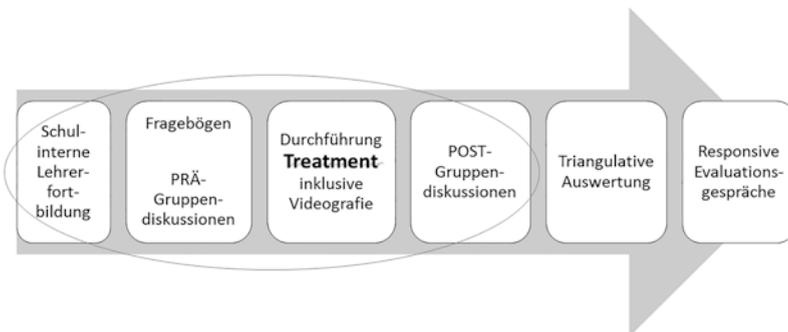


Abb. 4 Untersuchungsaufbau im Projekt ReMU (Laufzeit 2015–2018)

Bezug auf Text- und Bilddaten. Auf diese Weise soll den beteiligten Akteuren die Möglichkeit eröffnet werden, ihr Praxisfeld zukunftsorientiert zu bearbeiten.

Gruppendiskussionsverfahren

Das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsinstrument stellt im Verbund mit dem Einsatz der dokumentarischen Methode innerhalb verschiedener Fachdidaktiken mittlerweile ein etabliertes Verfahren dar (vgl. u. a. Applis et al. 2015; Applis 2012, 2014). In den PRÄ-Gruppendiskussionen werden die Orientierungen der Schüler/innen hinsichtlich ihrer Vorstellung von Globalisierungsprozessen erhoben, innerhalb der POST-Gruppendiskussionen ihre Erfahrungen im Treatments reflektiert; in den Diskussionen weisen sie ihren Lernprozessen sowie ihren Handlungen und Handlungsmöglichkeiten gemeinsame Bedeutungen zu. In Gruppendiskussionen diskutieren die Beforschten nicht nur miteinander, „in ihnen wird auch biographisch oder handlungsbezogen erzählt, es wird sich gemeinsam erinnert, Beschreibungen werden wechselseitig ergänzt u.v.m.“ (Loos und Schäffer. 2001, S. 13). Anschließend entstehen durch die Transkription der Gruppendiskussionen Texte, innerhalb derer explizite Wissensinhalte und implizite Orientierungen unterschieden werden können. Werthaltungen als Teil impliziter Orientierungen gehören zu den impliziten Wissensbeständen und bleiben als tiefer in die Handlungspraxis eingelassene Ebene implizit, da sie „im Kommunikationsprozess nicht durch Behauptungen eingeführt [werden], die dann bestritten oder geprüft werden können, sondern durch Unterstellungen“ (Luhmann 1997, S. 343). Werthaltungen werden also überwiegend nicht als Oberflächentext in den Diskurs eingebracht, sondern finden sich z. B. im Medium von (metaphorischen) Beschreibungen oder im Entfalten von positiven oder negativen Gegenhorizonten, wie (Fremd-) Konstruktionen der unterstellten Motive, Absichten und Orientierungen anderer.

Unterrichtsvideographie

Je nach eingesetzter Unterrichtsmethode kamen zwischen drei und zehn Videokameras zum Einsatz innerhalb der Unterrichtsvideographien. Im vorgelegten Ansatz wird entsprechend des Hinweises von Fritzsche und Wagner-Willi (2015) ein über Sprache hinausgehender empirischer Zugang zu „Körperlichkeit und Visualität/Ikonizität sozialer Situationen und damit zu bisher vernachlässigten Aspekten und Gegenstandsbereichen alltäglicher Unterrichtspraxis“ gesucht. Unterrichtsvideographien bieten die Chance im Klassenraum zugleich stattfindende, auch spontane und von affektiv-evaluativen Äußerungsformen begleitete Interaktionen zu erfassen und Sequenzen von Praktiken methodisch kontrolliert zu beobachten und zu interpretieren (Fritzsche und Wagner-Willi 2015, S. 133). Hierfür wurde für das DFG-Projekt ReMU ein Kameraskript konzipiert, das eine Weiterentwicklung des Kameraskripts nach u. a. Aufschnaiter und Rogge (2010) darstellt.

Die Kameradokumentationen erlauben es, die in den Gruppendiskussionen vorgenommenen Beschreibungen und Bewertungen interpretativ zu vergleichen. Die auf die Klassen gerichteten Überblickskameras dienen dazu, interaktiv dichte Phasen im Klassenraum zu identifizieren. Die von Projektmitarbeitern

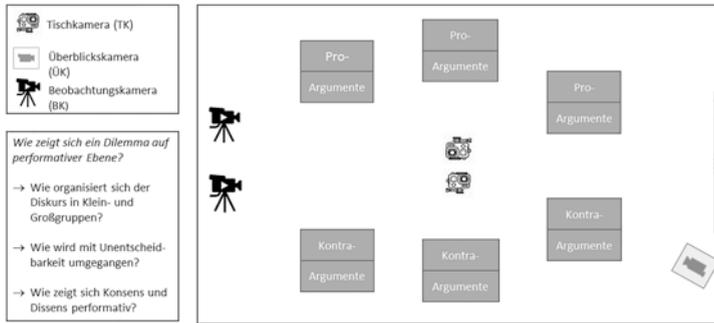


Abb. 5 Dilemmadiskussion – Methodenorientierter Videographie-Aufbau

gesteuerten Beobachterkameras ermöglichen es, Szenen zu erfassen, die spontan zwischen einzelnen Interakteuren entstehen. Da es sich bei Videoaufnahmen um Abbilder sozialer Wirklichkeit handelt, die auf Selektivität beruhen, da die kameraführenden Personen immer auch als „Vor-Interpreten“ fungieren, wurden Beobachtungshinweise zu jeder Unterrichtsstunde formuliert, die den Videographen helfen sollten, ihre Blicke entsprechend des Forschungsinteresses zu steuern. Je nach Sozialform kamen noch GoPro-Kameras zum Einsatz, die an jedem Gruppentisch befestigt wurden. Diese weisen eine fixierte Perspektive auf und bilden somit einen Kontrast zu den von Videographen bedienten Beobachungskameras (s. Abb. 5).

Die Triangulation der erhobenen Daten sorgt für eine Erweiterung bisheriger in der empirischen Unterrichtsforschung eingesetzter Forschungsdesigns dahingehend, dass nun nicht nur die Bewertungslogiken der Erforschten auf verbal-sprachlicher Basis rekonstruiert werden können, sondern diese auch ins Verhältnis zu den in den Unterrichtsvideographien beobachtbaren körperlich-performativen Handlungslogiken gesetzt werden können (Bohnsack et al. 2001, S. 21; vgl. Abb. 3).

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Literatur findet sich begründete Kritik an zu geringen Transfer pädagogischer und didaktischer Innovationen in die schulische Praxis, der als Hemmnis der Professionalisierung identifiziert wird (vgl. Van Driel et al. 2001). Als eine Ursache dieses Theorie-Praxis-Problems (vgl. Neuweg 2011, S. 8) wird die große Veränderungsresistenz von Lehrerüberzeugungen identifiziert (vgl. Kunter und Pohlmann 2009, S. 273; Pajares 1992), wobei neben dem Referendariat die sogenannte dritte Ausbildungsphase zunehmend in den Fokus von Forschern gerät (vgl. Krauss et al. 2008, S. 145). Hier nimmt die Zahl vorsichtig belegter positiver Ergebnisse zur Wirksamkeit von Fort-

bildungen auf das Wissen und Handeln von Lehrern (und in der Folge von Schülern) zu (vgl. Fögele 2017; Applis und Fögele 2016; Krauss et al. 2008, S. 245; Reinhardt 2009). Generell darf festgestellt werden, dass in einer sich rasch wandelnden Gesellschaft (mit allen Implikationen für die Schule, das Fach Philosophie/Ethik etc.) die Erstausbildung nicht ausreichend ist für eine qualitativ hochwertige Ausübung des Lehrberufs über eine ganze Berufslaufbahn hinweg. Entsprechend ernst ist die Forderung nach einem Qualifikationsprozess zu nehmen, der sich über die gesamte Laufbahn der Lehrenden erstreckt (vgl. OECD 2004, S. 9).

Durch ein gleichermaßen auf Theorie und Empirie basierendes Konstruieren von Lehr-Lernarrangements, so wurde durch den Verfasser zu zeigen versucht, deren Einsatz, Evaluation und Optimierung im Schulunterricht und die Konstruktion und Evaluation von Fortbildungsformaten mit eben diesen Lehr-Lernarrangements kann die Kluft zwischen Theorie und Praxis positiv bearbeitet werden. Hierbei sind Forschungsmethoden triangulierende Strategien zu bevorzugen, auch wenn nicht unerwähnt bleiben darf, dass die Hürden hierbei hoch sind und durch Projekte einzelner Lehrstühle kaum zu bewältigen scheinen – entsprechend sollten Projekte im Forschungsverbund mit dem Ziel der Kumulierung von Expertise bevorzugt werden.

Die Schüler können durch Projekte empirischer Unterrichtsforschung die Möglichkeit erhalten, ihr eigenes Lernen im Diskurs zu reflektieren. Die Lehrkräfte sollten innerhalb von Fortbildungen zu beforschten Lehr-Lernarrangements sowohl Einblick in ihr eigenes Lernen als auch Einblicke in die Deutungen der Schüler zu deren Lernen erhalten und so ihre Vorstellungen zur Lehren und Lernen innerhalb der durchgeführten Forschungsprojekte reflektieren können.

Literatur

- Altrichter, H. 2003. Forschende Lehrerbildung. In *Forschendes Lernen*, Hrsg. A. Obolenski und H. Meyer, 55–70. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Applis, S. 2012. *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- Applis, S. 2014. Ein Angebot an die Philosophie- und Ethikdidaktik: Die dokumentarische Methode als qualitativer Ansatz der Evaluationsforschung. *Zeitschrift für Didaktik des Philosophie- und Ethikunterrichts (ZDPE)* 34 (4): 61–64.
- Applis, S. 2016. Geography Teachers' Concepts of working with Thinking Through Geography strategies. *International Research in Geographical and Environmental Education*. doi:[10.1080/10382046.2016.1155326](https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1155326). VuF7p0Z57WE.
- Applis, S. 2017a. Ethische Überlegungen zum Einsatz von Visualisierungen und der besonderen Bedeutung der Einbildungskraft für Erkenntnisprozesse zu Fragen des Fremden. Empirische Ergebnisse dokumentarischer Rekonstruktionen von Vorstellungen von Geographielehrkräften. In *Visuelle Geographien. Tagungsband zum HGD-Symposium 2014 Flensburg*, Hrsg. H. Jahnke und A. Schlottmann. Münster: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- Applis, S. 2017b. Der Habitus steht der Didaktik im Weg – Die Förderung soziomoralischer Kompetenzen als Herausforderung für den Habitus von Lehrkräften im Fachunterricht. In

- Experimente. Ansätze zu einer kritisch-reflexiven empirischen Forschung in der Didaktik der Philosophie und Ethik* (=Tagungsband zur 9. Fachtagung Philosophie & Ethik. Zur Rolle empirischer Forschung für Philosophie, Ethik und ihre Didaktik), Hrsg. J. Dietrich, J. Rohbeck & C. Brand, 119–144. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden: Theltem.
- Applis, S. 2018. Moralische Landkarten. Raum, Weltbild, Kontrolle. *Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD)* 3 (im Druck).
- Applis, S., und J. Fögele. 2016. Development of geography teachers capacity to evaluate: Analysis on coping with complexity and controversiality. *Research in Geographic Education* 18 (1): 10–24.
- Applis, S., und R. Mehren. 2014. Global Learning in a Geography Course Using the Mystery Method as an Approach to Complex Issues. *Review of International Geography Education online (RIGEO)* 4 (1): 58–70.
- Applis, S., S. Höhnle, und R. Hofmann. 2015. Zur dokumentarischen Methode in der geographiedidaktischen Forschung. In *Geographiedidaktische Forschungsmethoden* (=Praxis Neue Kulturgeographie), Hrsg. A. Budke und M. Kuckuck, 243–268. Münster: Lit.
- Baden-Württemberg. Ministerium für Unterricht, Kultur & Sport. 2016. Bildungsstandards, Bildungsplan Ethik Gymnasium. <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/ethik/informationen-zum-fach/standards/>. Zugegriffen: 13. Nov. 2017.
- Baumert, J., und M. Kunter. 2006. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4:469–520.
- Bohnsack, R. 2006. Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In *Qualitative Evaluationsforschung*, Hrsg. U. Flick, 135–155. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, R. 2014. Habitus, Norm und Identität. In *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Hrsg. W. Helsper, R.-T. Kramer, und S. Thiersch, 33–55. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R., I. Nentwig-Gesemann, und A.-M. Nohl. 2001. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonnet, A. 2009. Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10 (2): 223–240.
- Bonnet, A., und U. Hericks. 2014a. Thema: Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (ZISU)* 3 (3): 3–13.
- Bonnet, A., und U. Hericks. 2014b. „... kam grad am Anfang an die Grenzen“ – Potentiale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 3 (3): 86–100.
- Bourdieu, S. 1976. *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breithaupt, F. 2017. *Die dunklen Seiten der Empathie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bromme, R. 1992. *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Waxmann.
- Dann, H.-D. 2000. Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*, Hrsg. M. Schweer, 79–108. Opladen: Budrich.
- Durkheim, E. 1961. *Die Regeln der soziologischen Methode*. Neuwied: Luchterhand.
- Farmer, J., H. Gerretson, und M. Lassak. 2003. What teachers take from professional development: Cases and implications. *Journal of Mathematics Teacher Education* 6:331–360.
- Fögele, J. 2016. *Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation*. Münster: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- Fritzsche, B., und M. Wagner- Willi. 2015. Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und*

- Forschungspraxis*, Hrsg. R. Bohnsack, B. Fritzsche, und M. Wagner-Willi, 131–151. Berlin: Budrich.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity.
- Gigerenzer, G. 2007. *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: Bertelsmann.
- Goffman, E. 1963. *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Greene, J. 2013. *Moral tribes. Emotion, reason and the gap between us and them*. New York: Penguin.
- Haidt, J. 2001. The emotional dog and its rational tail: A social Intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review* 108:814–834.
- Haidt, J. 2012. *The righteous mind. Why good people are divided by politics and religion*. New York: Penguin.
- Helsper, W. 2011. Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Mitschrift Kapitel Lehrerfortbildung. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. E. Terhart, H. Bennewitz, und M. Rothland, 149–170. Münster: Waxmann.
- Helsper, W., R.-T. Kramer, und S. Thiersch. 2014. *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer.
- Herzog, S. 2011. Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. E. Terhart, H. Bennewitz, und M. Rothland, 314–338. Münster: Waxmann.
- Hofmann, J. 2018. Das Welthandelsspiel zur Erforschung ethischer Urteilsfähigkeit im Geographieunterricht. *Grenzen markieren und überschreiten. Positionsbestimmungen im weiten Feld der geographiedidaktischen Forschung. Tagungsband zum HGD-Symposium 2017*. Jena. (im Druck).
- Idel, T.-S. 2013. Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Hrsg. H.-R. Müller, S. Bohne, und W. Thole, 151–165. Farmington Hills: Budrich.
- Keller-Schneider, M., und U. Hericks. 2011. *Forschungen zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungen durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Krauss, S., M. Neubrand, W. Blum, J. Baumert, M. Brunner, M. Kunter, und A. Jordan. 2008. Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik (JMD)* 29 (3/4): 223–258.
- Kunter, M., und B. Pohlmann. 2009. Lehrer. In *Pädagogische Psychologie*, Hrsg. E. Wild und J. Möller, 261–281. Heidelberg: VS-Springer.
- Lamprecht, J., und E. Ulrich-Riedhammer. 2014. Urteilsbildung und Einbildungskraft. Zum Fremden im Geographieunterricht. In *Urteilen lernen – Sich in der Polis bewegen*, Hrsg. I. Schobert, 89–124. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Loos, P., und B. Schäffer. 2001. *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Budrich.
- Luhmann, N. 1997. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. 1980. *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Margolis, H. 1987. *Patterns, thinking, and cognition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Neuweg, G. 2011. Das Wissen der Wissensvermittler. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. E. Terhart, H. Bennewitz, und M. Rothland, 451–477. Münster: Waxmann.
- OECD, Hrsg. 2004. *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern*. Deutschland: Länderbericht.
- Oevermann, U. 1996. Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Hrsg. A. Combe und T. Helsper, 70–182. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Oevermann, U., T. Allert, E. Konau, und J. Krambeck. 1979. Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Hrsg. Hans-Georg Soeffner, 352–434. Stuttgart: Metzler.
- Pajares, M.F. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62 (3): 307–332.
- Paseka, A., und J.-H. Hinzke. 2014. Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 3 (3): 14–28.
- Reckwitz, A. 1997. *Struktur. Zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten*. Opladen: Budrich.
- Reh, S., und K. Rabenstein. 2013. Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (3): 291–307.
- Reinhardt, S. 2009. Gelingende Lehrerbildung. Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. *Journal of Social Science Education* 8 (3): 23–31.
- Reitschert, K., J. Langlet, C. Hößle, N. Mittelsten-Scheid, und K. Schlüter. 2007. Dimensionen Ethischer Urteilskompetenz. *MNU* 60 (1): 43–51.
- Reusser, K., C. Pauli, und A. Elmer. 2011. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. E. Terhart, H. Bennewitz, und M. Rothland, 478–495. Münster: Waxmann.
- Ricken, N. 2009. Zeigen und anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion*, Hrsg. K. Berdelmann und T. Fuhr, 111–134. Paderborn: Schoeningh.
- Rösch, A. 2009. *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen*. Zürich: LER.
- Schön, D.A. 1983. *The reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: BasicBooks.
- Shulman, L.S. 1986. Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. In *Handbook of research on teaching*, Hrsg. M.C. Wittrock, 3–36. New York: Macmillan.
- Terhart, E. 2001. *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Tillmann, K.-J. 2014. Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. E. Terhart, H. Bennewitz, und M. Rothland, 308–316. Münster: Waxmann.
- Ulrich-Riedhammer, M. 2017. Ethisches Urteilen Im geographiedidaktischen Kontext des Globalen Lernens – Eine theoretisch reflexive und empirisch rekonstruktive Studie. (= Dissertationsschrift), Gießen.
- v Aufschnaiter, C., und C. Rogge. 2010. Wie lassen sich Verläufe der Entwicklung von Kompetenz modellieren? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft* 16:95–114.
- Van Driel, J., D. Beijaard, und N. Verloop. 2001. Professional development and reform in science education. The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Education* 38 (2): 137–158.

Zur Lehre der Philosophiedidaktik aus der Sicht der „Philosophiedidaktik der Praxis“



Helge Kminek

1 Einleitung

Die Leitfrage des folgenden Beitrages lautet *nicht*: Wie und mit welchen Inhalten *ist* die Philosophielehrerbildung¹ gestaltet? Diese Frage könnte aufklärende und möglicherweise desillusionierende Resultate hervorbringen und muss langfristig gestellt werden, will man ernsthaft beanspruchen, auch selbstkritisch die Philosophielehrerbildung zu befragen und weiter zu professionalisieren. Doch lässt sich diese Frage zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht bearbeiten.

Stattdessen lautet die Leitfrage: Wie und mit welchen Inhalten sollte die Philosophielehrerbildung gestaltet sein? Auch sie hat ein (selbst-)kritisches Potenzial, denn durch das Stellen der Frage wird der Philosophielehrerbildung

¹Hier wie im gesamten Beitrag wird der geschlechtsneutrale Gattungsbegriff genutzt. Es sind immer alle Formen des Geschlechts eingeschlossen. Da die Ethik eine Teildisziplin der Philosophie ist, sind dann, wenn im Beitrag von Philosophieunterricht, Philosophiedidaktik usw. gesprochen wird, auch der Ethikunterricht, die Ethikdidaktik usw. immer mit gemeint. Es wird von Philosophielehrerbildung und nicht von Philosophielehrausbildung gesprochen, weil es in diesem Beitrag Fragen der Philosophielehrerbildung an Universitäten verhandelt werden. Die Begrifflichkeit Ausbildung scheint dem Verfasser für das Referendariat angemessener. Eine offene, in dem Beitrag nicht verhandelte Frage ist, ob eine Ausbildung im Referendariat – vor dem gegenwärtigen Stand der philosophiedidaktischen Theoriebildung – sachlich angemessen ist. Es wird hier von Lehrerinnen und Lehrern und nicht von Kolleginnen und Kollegen gesprochen, um klar zu unterscheiden zwischen Kolleginnen- und Kollegen im und außerhalb des Schuldienstes.

H. Kminek (✉)

Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Goethe Universität Frankfurt am Main, Kminek, Frankfurt am Main, Deutschland

E-Mail: Kminek@em.uni-frankfurt.de

ihre Selbstverständlichkeit genommen. Es schwingen die folgenden Fragen mit: Ist die bisherige Philosophielehrerbildung zufriedenstellend konzipiert? Wird sie unzufriedenstellend durchgeführt? Führt sie zu den gewünschten Ergebnissen im (schulischen) Unterricht?²

Die Antwort auf diese Fragen dürfte zumindest zweifelnd sein, sonst würde die Philosophielehrerbildung selbst nicht fraglich. Eine solche Antwort ist Ausdruck einer selbstkritischen Entwicklung, die auch in der Erziehungswissenschaft zu beobachten ist. Die Entwicklung ist zu begrüßen, denn mit dem Stellen der Fragen wird eine Verantwortung übernommen, die bisher oftmals hin und her geschoben wurde. Mit dem Stellen der Fragen wird mit den üblichen Formen, um die Verantwortung für das Geschehen im Philosophieunterricht und in der (Philosophie-) Lehrerbildung zu verschieben, gebrochen. Die üblichen Formen sehen ungefähr wie folgt aus.

So lässt sich die kritische Befragung der Philosophielehrerbildung mit dem Verweis abwehren, die Philosophiedidaktik sei in den Universitäten noch nicht ausreichend etabliert. Deshalb hätte sie noch nicht die Möglichkeit gehabt, ihr Professionswissen in einer Art und Weise zu vermitteln, die nachhaltig und tiefgreifend in die Praxis wirke. Damit wird die Frage nach der Angemessenheit der Philosophiedidaktik selbst abgewehrt. Die Angemessenheit wird implizit hochgehalten, wenn den unterrichtenden Lehrern vorgeworfen wird, sie würden nicht entsprechend dem Stand der Entwicklung in der Philosophiedidaktik unterrichten. Die Lehrer dürften erwidern, die didaktischen Konzepte der Wissenschaftler seien im alltäglichen Unterricht nicht umsetzbar, die Klassen seien zu groß, oder es müssten zu viele Klausuren geschrieben werden. Oder die allgemeine eigene Arbeitsbelastung wie die der Schüler sei zu hoch. Auch seien die Schüler heutzutage nicht mehr ausreichend erzogen, um sie angemessen unterrichten zu können. Und schließlich habe auch das Referendariat sie nicht auf den Unterrichtsalltag vorbereitet. Auch beklagten sich die Schüler über unmotivierte Lehrer und einen langweiligen Unterricht. Das seien die Gründe für ihr Desinteresse an Schule und Unterricht. Die Lehrer seien schlicht schlecht ausgebildet. Die Ausbilder an den Studienseminaren dürften dem entgegenhalten, die ehemaligen Referendare seien unmotiviert gewesen und hätten sich nicht belehren lassen wollen, sie hätten also selbst den Widerstand gezeigt, den die Lehrer den Schülern vorwerfen. Darüber hinaus sei die Ausbildung an den Universitäten schlecht und praxisfern. Die Hochschullehrer dagegen monierten das intellektuelle Niveau und den intellektuellen Anspruch und Ansporn der Studenten sowie deren Motivation für ein Studium. Trotz dieser widrigen Voraussetzungen würde die Universität für eine sehr gute

²Das in Klammern gesetzte „schulische“ soll in Erinnerung rufen, dass es noch andere Orte der philosophischen Bildung gibt. Der Begriff Unterrichten wird in diesem Aufsatz sehr weit gefasst. Hier ist auch die außerschulische philosophische Bildung mitzudenken, beispielsweise eine mögliche philosophische Menschenrechtsbildung – im Unterschied zur Politischen und Historischen Bildung – in Gedenkstätten, auch wenn es sich hierbei um ein Desiderat der Philosophiedidaktik handelt.

Bildung der angehenden Lehrer sorgen, doch im Referendariat würde dann das Vermittelte als wertlos verworfen, es wäre aber für die Gestaltung eines besseren Unterrichts nötig.

Auf diese Art und Weise wird die Übernahme der eigenen Verantwortung jeweils verdrängt und die Aufgabe wird immer weiter hinausgeschoben, ohne dass eine substanzielle Veränderung begründet in Aussicht gestellt ist. Gegen die vermeintliche Alternativlosigkeit wird mit der Befragung der Philosophielehrerbildung angegangen, ohne dass damit die alleinige Verantwortung übernommen werden soll. Nicht nur, weil man sich damit überlasten würde, sondern schlicht auch, weil es äußerst unwahrscheinlich ist, dass die Defizite ausschließlich in der universitären Philosophielehrerbildung bestehen.

Bevor nun die Leitfrage verhandelt wird, wird ein Vorschlag für eine gemeinsame Ausgangsbasis unterbreitet.

2 Gemeinsame Ausgangsbasis

Die Philosophiedidaktik kann gar nicht anders, als den normativen Anspruch zu erheben, der Philosophieunterricht solle gelingen. Ein solcher gelingender Unterricht bedeutet, allen Philosophieschülern die jeweiligen Inhalte gründlich zu vermitteln, alle Schüler mit den Gedanken der jeweils ausgewählten Klassiker der Philosophie vertraut zu machen und sie dazu zu bringen, dass sie selbst philosophieren beziehungsweise ihre Fertigkeiten im Philosophieren ausbauen und entfalten. Kurz: Die Schüler sollen sich die philosophische Denkform aneignen und sie weiter entfalten. Erst der Anspruch legitimiert die Zwangsinstitution Schule im Hinblick auf den Philosophieunterricht und die mit der Institution verbundene Schulpflicht. Würde der Anspruch eingelöst, würde das Geschehen trotz der Pflicht zum Glück. Die Schüler würden mit den Gegenständen verwickelt, es käme zur freien Wechselwirkung zwischen Subjekt und Welt. Die intentional-künstlich herbeigeführte Praxis würde von den Schülern als naturwüchsig erlebt. Die Praxis würde im Hier und Jetzt als Glück empfunden und würde die Schüler *auch*, wenn auch nicht ausschließlich, utilitaristisch auf ihre Zukunft vorbereiten.³

Dieser Anspruch, der an die Philosophielehrer gestellt wird, ist auch ihr eigener. Selbst wenn ihnen der Anspruch nicht bewusst ist oder sie sich gar von ihm bewusst distanzieren, kommen sie nicht davon los. Sie sind an ihn gebunden, unabhängig davon, was sie darüber denken, was ihr Anspruch oder was der adäquate, richtige Anspruch für den Philosophieunterricht sei. Vereinzelte

³Folgender Gedanke liegt möglicherweise außerhalb einer gemeinsamen Ausgangsbasis: Dass die Frage, ob der Unterricht für die Schüler auch ein Ort des Glücks sein könnte, nicht mehr diskutiert wird, sondern überwiegend – von den opportunistischen quantitativ-forschenden Meinungsmachern – nach dem Output der Fabrik Schule gefragt wird, wäre Ausgangspunkt einer sozialphilosophischen Zeitdiagnostik.

Ausnahmen mag es geben, wenn Schüler und Lehrer ein „Friedensabkommen“ geschlossen haben. Dann wird von Seiten der Lehrer kein Anspruch erhoben, aber es wird auch kein Schüler durch eine schlechte Note für den nicht geführten Protest gegen den faktisch nicht stattfindenden Unterricht und die verschwendete Lebenszeit bestraft. In allen anderen Fällen dürfte auf kurz oder lang ein solcher Unterricht zu Schülerprotesten oder zu Protesten der Eltern führen.

Was bedeutet das für die Philosophielehrerbildung?

Eine erste Antwort auf die Frage ist trivial und schlicht. Sie lautet: Die Philosophielehrerbildung sollte auf eine Art und Weise gestaltet sein, dass sich die zukünftigen Philosophielehrer die für das spätere Unterrichten notwendigen Inhalte aneignen und die dafür notwendigen Fertigkeiten erwerben können. Ein Philosophielehrer sollte über das für seine Tätigkeit notwendige spezifische Wissen und Können verfügen, denn schließlich wird auch von den Angehörigen aller anderen Berufe das jeweilige spezifische Wissen und Können erwartet. Weil die Antwort unterbestimmt ist, ruft sie keinen Widerspruch hervor.

Die zweite Antwort spezifiziert die erste. Das für den Philosophielehrer spezifische Wissen und Können muss darin gesucht werden, dass es ihm im Unterricht gelingt, sowohl den Ansprüchen gerecht zu werden, die von der Philosophie gestellt werden – bei aller Schwierigkeit, wenn nicht gar Unmöglichkeit zu bestimmen, was die Philosophie ist – als auch den Ansprüchen, welche die Unterrichtssituation an ihn stellt.

Die Ausbildung der Philosophielehrer selbst muss nun beanspruchen, sie versetze die Philosophielehrer in die Lage, die Ansprüche in ihrer späteren Unterrichtspraxis zu erfüllen.

Wenn die bis jetzt formalen Aussagen des wissenschaftlichen Diskurses mit Inhalt gefüllt werden, dann werden die unterschiedlichen Akteure unterschiedliche Positionen einnehmen. Dann wird strittig, welche Inhalte und Fähigkeiten notwendig sind, bis hin zu der Position, dass bereits die Ausrichtung auf Notwendigkeit und Zweckrationalität zurückgewiesen wird. Es wird strittig, welcher Unterricht als die gelungene Verbindung der Ansprüche der Philosophie mit denen der Unterrichtssituation angesehen werden kann. Und es wird strittig, was die philosophische Denkform ist und wann es einem Philosophielehrer gelungen ist, dass sich die Schüler diese angeeignet oder die Denkform weiterentwickelt haben. So wird strittig, wie und mit welchen Inhalten die Philosophielehrerbildung konzipiert und durchgeführt werden soll.

Hier endet wahrscheinlich die gemeinsame Ausgangsbasis, und der Bereich der Kontroversen beginnt. Im weiteren Verlauf wird nun die Leitfrage „Wie und mit welchen Inhalten sollte die Philosophielehrerbildung gestaltet sein?“ aus der Perspektive des Ansatzes der „Philosophiedidaktik der Praxis“ (vgl. Kminek 2018, 2020) verhandelt. Die im Folgenden entfaltete Argumentation zielt auf die Begründung der folgenden These: Die philosophiedidaktische Lehrerbildung sollte neben einer gründlichen fachwissenschaftlichen Ausbildung, die das Hauptgewicht der universitären Lehre darstellen sollte, innerhalb des fachdidaktischen Studienanteils einen Schwerpunkt in kasuistischer Fallarbeit haben.

3 Ergebnisse des Ansatzes der „Philosophiedidaktik der Praxis“ und die Konsequenzen für die Philosophielehrerbildung – I

Dem Verfasser ist bis dato auf diesem Gebiet lediglich seine eigene Studie bekannt, die sowohl die unmittelbare Praxis von Philosophieunterricht untersucht als auch intersubjektiv nachvollziehbare oder kritisierbare Ergebnisse vorgelegt hat, da die Rohdaten für Re- und Sekundäranalysen zur Verfügung stehen. Zwei Ergebnisse dieser Studie sind im Hinblick auf die fachwissenschaftliche Bildung und damit die Studienordnungen der Philosophielehrerbildung zentral:

- i. Unter dem schulischen Handlungsdruck können die Lehrer das nötige Fachwissen und die fachlichen Fertigkeiten nur äußerst eingeschränkt bis kaum abrufen und adäquat in den Philosophieunterricht einbringen (vgl. Kminek 2018).
- ii. Die Fallstudien dieser Untersuchung ließen nicht erkennen, dass die Lehrer unter dem Handlungsdruck spezifische philosophische Fragestellungen abrufen können. Das zeigte sich besonders darin, dass bei der Unterrichtsplanung ein historischer Durchgang durch die Geschichte der Philosophie konzipiert worden war und es sich immer um eine Fortschrittsgeschichte handelte. Auch wenn die Frage kontrovers diskutiert wird, was ein philosophisches Problem ist und ob es in der Philosophie einen Fortschritt gibt, finden sich in den untersuchten Unterrichtsstunden keine Spuren dieser Kontroverse oder gar der Fokussierung auf die philosophischen Frage- und Problemstellungen, die in den Positionen der Philosophen, in ihren Texten oder in anderen im Unterricht eingesetzten Medien (zum Beispiel in Bildern) enthalten sind, wieder. Aus diesem Grund ist nach den philosophischen Fragen der jeweiligen Themen in der universitären Lehre zu fragen. Auch weil dies eine notwendige Bedingung einer wohlgeformten Praxis des Schulunterrichts ist, muss es Eingang in die philosophiedidaktischen Lehrveranstaltungen finden.
- iii. Das Handeln der Lehrer ist nicht aufgrund von zu wenig Didaktik, sondern aufgrund von zu viel Didaktik nicht wohlgeformt. Die Gegenstände, um die es gehen soll und zu denen gerade die Didaktik ihrem Anspruch nach hinzufügen will, geraten aus dem Blick.

Die Ergebnisse wurden aus der empirischen Rekonstruktion alltäglichen Philosophieunterrichts gewonnen. Die unterrichtenden Lehrer hatten alle vor den sogenannten Bologna-Reformen studiert, in deren Folge im universitären Studium die fachwissenschaftlichen Anteile reduziert und die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteile ausgeweitet wurden.

Wenn man von der These ausgeht, dass die Ausweitung der didaktischen Studienanteile nicht zu einer Reduzierung des Handlungsdrucks in der Unterrichtspraxis führt, dann ist damit zu rechnen, dass die weitere Reduzierung der

fachlichen Studienanteile die Wahrscheinlichkeit von fachlichen Fehlern und fachlichen Aussetzern der Lehrer im Unterricht noch erhöht statt sie zu reduzieren.⁴

Wenn die Ergebnisse und die These zutreffen, dann sind die Reformen hinsichtlich der Studienanteile wieder zurückzunehmen: Die fachwissenschaftlichen Anteile müssen ausgeweitet, die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteile reduziert werden.⁵

Die Frage, wie und in welchem Umfang eine sinnvolle Verbindung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen aussehen könnte, wird weiter unten aufgegriffen und verhandelt.

4 Ergebnisse des Ansatzes der „Philosophiedidaktik der Praxis“ und die Konsequenzen für die Philosophielehrerausbildung – II

Zwei weitere Ergebnisse der genannten empirischen Studie sind im Hinblick auf die Philosophielehrerbildung zentral:

- I. Philosophiedidaktisch relevant ist ein zentraler Strukturkonflikt im Philosophieunterricht: Im Philosophieunterricht treten zwei Ansprüche nahezu simultan auf. Die Lehrer haben sowohl die Inhalte der Philosophie den Schülern zu vermitteln als auch mit ihnen gemeinsam zu philosophieren. Weil es um zwei widerstreitende, in der Tendenz sich gegenseitig ausschließende Ansprüche geht, wird von einem Strukturkonflikt gesprochen.
- II. Wohlgeformtes Agieren im Hinblick auf die beiden Ansprüche gelingt den Lehrern unter dem unterrichtlichen Handlungsdruck nur äußerst selten und eingeschränkt.⁶

Niemand wird bestreiten, dass es wünschenswert ist, dass die Lehrer im Hinblick auf die – auch die durch ihr Handeln selbst gesetzten – Ansprüche wohlgeformt agieren. Was lässt sich tun, damit begründet in Aussicht gestellt ist, dass es

⁴Auch wenn nicht auszuschließen ist, dass die Studierenden die fachlichen Inhalte so sehr vermissen, dass sie verspüren, sie hätten nichts zu vermitteln, wenn sie sich die fachwissenschaftlichen Inhalte nicht im Selbststudium aneigneten und dann entsprechend ein Selbststudium organisieren und absolvieren. Unwahrscheinlich ist, dass die Mehrheit der Studierenden ein entsprechendes Selbststudium absolviert, allein schon deshalb, weil die Studienordnungen einen solchen Umfang haben und einen solchen Druck erzeugen, dass die Zeit für ein Selbststudium deutlich eingeschränkt ist. Hinzukommt der allgemeine gesellschaftliche Wandel, der die Erwartung schürt, dass die Studierenden das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen.

⁵Ob dies gar dazu führen sollte, dass die Lehrer nur noch ein einziges Fach unterrichten, also hier lediglich Philosophie oder Ethik, und dementsprechend auch nur ein Fach studieren, ist eine weiterführende Frage, die hier nur angerissen werden kann.

⁶Das ist auch nicht verwunderlich, sondern vor dem Hintergrund des Handlungsdruckes äußerst nachvollziehbar. Der Verfasser beansprucht nicht, es besser zu können.

Lehrern besser gelingt, in dem Strukturkonflikt wohlgeformt zu handeln? Wenn es sich um einen Strukturkonflikt handelt, der sich jeweils situativ anders darstellt, dann lässt sich (i) der Strukturkonflikt nicht mit einem geplanten didaktischen Programm erfolgreich bearbeiten. Stattdessen bedarf es (ii) eines jeweils fallspezifischen Agierens der Lehrer. Und wenn (i) und (ii) zutreffen, dann scheidet der kompetenzorientierte Ansatz der Professionalisierungstheorie aus und der strukturtheoretische Ansatz ist gefragt. Dies überrascht insofern nicht, als bereits die Rede von einem Strukturkonflikt gerade auch zur Frage der Lehrerbildung nicht neutral ist, sondern die zentrale Begrifflichkeit des strukturtheoretischen Ansatzes der Professionalisierungstheorie darstellt.

Da der erziehungswissenschaftliche Diskurs zur Professionalisierungstheorie in der Philosophiedidaktik bis jetzt noch nicht zur Kenntnis genommen wurde, folgt nun in einem Exkurs eine kurze Darstellung, die beansprucht, den hier vertretenen Ansatz argumentativ weiter abzustützen. Dabei scheint es aufgrund der hier spezifisch geführten Diskussion zur Frage der Philosophielehrausbildung begründet, auf den berufsbiographischen Ansatz der Professionalisierungstheorie zu verzichten und lediglich den kompetenzorientierten Ansatz und den strukturtheoretischen Ansatz zu verhandeln. Die beiden letzten Ansätze verbindet, dass „für die Ausübung des Berufs des Lehrers ein spezifisches Wissen notwendig ist und dass dieses im Rahmen eines akademischen Studiums erworben werden sollte. Darin sehen beide eine notwendige, wenn auch nicht eine hinreichende Bedingung von Professionalität“ (Twardella 2015, S. 161).

5 Zur Professionalisierungstheorie

5.1 *Zum kompetenzorientierten Ansatz der Professionalisierungstheorie*

Für den kompetenzorientierten Ansatz der Professionstheorie sind die Angebot-Nutzungs-Modelle des Unterrichts von Fend (2002, 2008) und Helmke (2009) sowie der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) zentral. Der Ansatz steht in Verbindung mit der quantitativen Bildungsforschung und sieht im Gegensatz zur strukturtheoretischen Variante keinen Gegensatz zwischen „Beruf“ und „Profession“. Formal gesehen besteht nach diesem Ansatz kein Unterschied zwischen dem Lehrberuf und anderen Berufen, wie dem des Kfz-Mechanikers oder des Buchhändlers. Für den jeweiligen Beruf ist notwendiges spezifisches Wissen anzueignen und im Beruf ingenieurlial anzuwenden. Aus diesem Grund beansprucht der Ansatz als Zielperspektive, bestimmen zu können, wie guter bzw. richtiger Unterricht möglich und gutes Unterrichten auf Dauer gesichert werden kann. Ein Lehrer in der Schule, der nach dieser Konzeption die höchste Entwicklungsstufe erreicht habe, unterrichte hinsichtlich der standardisierten Vorgaben fast immer richtig und professionell. Er träge in den jeweiligen Situationen die eindeutig richtigen

Entscheidungen. Vertreter der Philosophiedidaktik, die dieser Konzeption grundsätzlich folgen wollen, müssten die Vorgaben bestimmen, welche Kompetenzen die Lehrer für das Fach Philosophie zu entwickeln hätten und welche Handlungen die eindeutig richtigen wären.

5.2 *Zum strukturtheoretischen Ansatz der Professionalisierungstheorie*

Der fundamentale Gegensatz des strukturtheoretischen Ansatzes im Anschluss an Ulrich Oevermann und seiner Erweiterung durch Werner Helsper zum kompetenzorientierten Ansatz besteht darin, dass das Handeln in einer Profession im Gegensatz zum Handeln in einem Beruf als nicht standardisierbar angesehen wird. Professionen zeichnen sich dadurch aus, dass Fachwissen nicht standardisiert angewendet werden kann, sondern in einem je spezifischen Fall – nach Möglichkeit wohlgeformt – gehandhabt werden muss. Die Tätigkeit des Lehrers gehört nach diesem Ansatz in die Kategorie der Profession.

Hinsichtlich der Adaption dieses Ansatzes für die Philosophiedidaktik ist relevant, dass die unterrichtenden Lehrer die Aufgabe haben, Bildungsprozesse anzuregen und die daraus entstehenden Krisen bei den Schülern adäquat zu deuten, damit diese ihre Bildungskrisen erfolgreich bearbeiten können. Hierfür stehen die Lehrer vor der Aufgabe, einen passenden Gegenstand für den Unterricht zu wählen, der aber durch die doppelte Kontingenz in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht. Hierbei stehen die Lehrer vor der Aufgabe – dem nicht stillstellbaren Strukturkonflikt –, zwischen der sachlichen Richtigkeit des Gegenstandes und der Angemessenheit für die Schüler zu vermitteln. Zu diesem Strukturkonflikt kommt der bereits angesprochene hinzu, dass im Philosophieunterricht nahezu simultan die Ansprüche von Philosophie und Philosophieren emergieren. Weil die Strukturkonflikte nicht auflösbar sind, ist das Handeln der Lehrer als Präskription auch nicht standardisierbar, wie dies der kompetenzorientierte Ansatz behauptet. Ein Beispiel soll dies illustrieren:

Wenn beispielsweise ein Schüler vor dem Verstehensproblem steht, warum der Zweifel des Descartes, (i) „Sinne können täuschen“, extra genannt wird, wenn der Zweifel doch bereits in (ii) „alles könnte ein Traum sein“, enthalten sei, dann befindet sich der Schüler in einer Bildungskrise (vgl. Kminek 2018, S. 90 f.). Nach der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie kommt in diesem Fall dem Lehrer die nicht wertneutrale Aufgabe zu, die Krise für den Schüler zu deuten – man kann auch sagen: dem Schüler ein Angebot zu unterbreiten, wie die Aufzählung von (i) und (ii) zu verstehen ist –, um eine neue Erkenntnis zu fördern. Entstanden ist das Problem aufgrund der spezifischen didaktischen Zurichtung des Gegenstandes durch den Lehrer. Sein Ziel war es, die drei skeptischen Zweifel des Descartes ohne die Lektüre des entsprechenden Textes (Philosophie) zu vermitteln, und zwar durch eine dafür besonders eingerichtete Partnerarbeit. Der Schüler verhielt sich jedoch nicht bloß passiv aufnehmend,

sondern philosophierend zu dem ihm Dargebotenen. Für den Schüler ist die Plausibilität der drei skeptischen Zweifel nicht gegeben (Philosophieren).

Für den strukturtheoretischen Ansatz aus philosophiedidaktischer Sicht ist nun die These wesentlich, dass solche Probleme, wie sie in dem Beispiel kurz skizziert wurden, sich nicht durch geschickte didaktische Planung verhindern lassen, sondern dass, ganz allgemein gesprochen, diese Art von Unterrichtssituationen immer wieder und vorerst nur äußerst eingeschränkt antizipierbar auftritt. Vorerst, weil die Hoffnung besteht, dass bei einer Ausweitung von Fallstudien zu einem Gegenstand absehbar wird, welche unterschiedlichen Logiken des Unterrichtens über diesen Gegenstand in der Empirie anzutreffen sind, aber auch welche Fallstricke. Damit lassen sich zugleich die Aneignungslogiken und Aneignungsschwierigkeiten der Schüler rekonstruieren. Mit der Zunahme solchen Wissens wird es auch wahrscheinlicher, dass sich typische Aneignungsschwierigkeiten antizipieren lassen, ohne dass das Handeln jemals planbar wäre.

Wenn für den Philosophieunterricht der philosophiedidaktisch spezifische Strukturkonflikt zwischen Philosophie und Philosophieren wesentlich ist und wenn zu seiner wohlgeformten Bearbeitung keine standardisierbaren Handlungsempfehlungen oder gar Handlungsanweisungen bestimmt werden können, dann zeichnet sich die pädagogische Professionalität von Philosophielehrern durch das spezifische Fallverstehen und durch das situativ wohlgeformte Handhaben des Strukturkonfliktes aus. Das heißt, es ist die Aufgabe des Philosophielehrers, die Verstehensprobleme der Schüler zu verstehen, die von den Lehrer selbst initiiert werden, und für die Schüler stellvertretend zu deuten, damit die Schüler möglichst erfolgreich ihre Bildungskrisen bearbeiten können. Die Verstehensprobleme müssen die Lehrer initiieren, sonst haben die Schüler keinen Anlass, ihr Ich-Welt-Verhältnis zu transformieren und anzureichern (Bildung).

Wenn keine standardisierbaren Handlungsempfehlungen und Handlungsanweisungen gegeben werden können, dann heißt das noch nicht, dass die ganze bisherige Theoriebildung der Didaktik zu verwerfen ist. Es bedeutet jedoch, dass die Theoriebildung der (Philosophie-)Didaktik gänzlich neu auszurichten ist. Auch hinsichtlich der Philosophielehrerbildung folgt aus der Argumentation eine grundsätzliche Neuausrichtung.

Wenn pädagogische Professionalität von Philosophielehrern sich durch das spezifische Fallverstehen und durch das situativ wohlgeformte Handhaben des Strukturkonfliktes auszeichnet, dann ist es die Aufgabe der philosophiedidaktischen Anteile der Lehrerbildung, die Lehrer hinsichtlich des philosophiedidaktischen Strukturkonfliktes zu spezifischem Fallverstehen zu befähigen.

In Lehrveranstaltungen der Philosophiedidaktik ist dann (i) Wissen zu vermitteln, das mit Hilfe von Fallstudien erworben wurde. (Auch können hier bereits unterrichtende Lehrer als Teil ihrer Fortbildung Wissen über die Fallstricke spezifischer Vermittlungslogiken und typische Aneignungsschwierigkeiten von Schülern durch Studierende erwerben). (ii) Darüber hinaus sind die (angehenden) Philosophielehrer darin zu schulen, ihre eigene pädagogische Praxis kritisch zu reflektieren und zu exzentrischen Beobachtern ihrer Handlungspraxis zu werden, zwar nicht permanent – dies wäre ein Hindernis im Unterrichtsalltag, weil die

Lehrer dort unter Handlungsdruck agieren müssen –, aber in Reflexionsphasen. Die Einübung und Kultivierung der Reflexionsfähigkeit des eigenen Handelns *sollte* Teil der philosophiedidaktischen Lehrerbildung sein.⁷

6 Zur Kasuistischen Philosophielehrerbildung im Studium

6.1 Zu den Inhalten einer kasuistischen Philosophielehrerbildung im Studium

Kasuistik in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung zielt als erfahrungswissenschaftliche Befassung mit Schule und Unterricht nicht nur auf die Einheit von Forschung und Lehre ab, sondern sie bahnt im gelingenden Fall auch das beruflich nötige pädagogische „rekonstruktive Fallverstehen“ (Helsper 2014, S. 217) an, indem Fälle handlungsentlastet erschlossen werden. Für die Philosophiedidaktik bedeutet dies, dass in den Lehrveranstaltungen Fälle zum Gegenstand gemacht werden und nach der Logik der Vermittlung und der Aneignung der jeweiligen Unterrichtsgegenstände gefragt wird. Hierfür bedarf es belastbarer Rohdaten (Transkriptionen von Audio- oder Videoaufzeichnungen), wie sie im *Archiv für pädagogische Kasuistik* an der Universität Frankfurt⁸ zur Verfügung stehen.

Eine kasuistische Ausrichtung der Lehrveranstaltungen der Philosophiedidaktik verbindet inhaltlich die fachwissenschaftlichen Inhalte mit fachdidaktischen Fragestellungen im Hinblick auf die zukünftige Tätigkeit. Denn wenn beispielsweise im Zuge der Beschäftigung mit einem Fall das Verstehensproblem eines Schülers hinsichtlich dessen, wie die Aufzählung der Zweifel des Descartes zu verstehen ist (siehe oben), offensichtlich wird, dann stellt sich damit unmittelbar allen an der Rekonstruktion und Analyse des Falles Beteiligten die fachwissenschaftliche Frage, ob sie auf diese Frage eine Antwort haben.

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte sind in einer solchen Konzeption der Lehrveranstaltungen nicht mehr getrennte und wieder miteinander zu verbindende Bereiche, sondern miteinander verzahnt. Das gilt auch für die Frage, was die jeweilige philosophische Fragestellung ist (siehe oben).

Eine kasuistisch orientierte Philosophielehrerbildung stellt sich gegen die Position, es bedürfe (i) keiner philosophiedidaktischen Lehrerbildung, weil die Philosophie immer bereits didaktisch sei, wie auch gegen die Position, (ii) die

⁷Beide Folgerungen gelten *im Prinzip* auch für die Fortbildung der Philosophielehrer.

⁸Siehe www.apaek.de.

schulpraktischen Erfahrungen von Lehrern seien ausreichend für die universitäre Philosophielehrerbildung und außeruniversitäre Fortbildung. Weshalb?

- I. Wenn die Lehrerbildung ausschließlich von der Philosophie ausgehend konzipiert wird, dann geraten die spezifischen Probleme der pädagogischen Praxis des Philosophieunterrichts nicht in den Blick. Eine solche Perspektive ist jedoch für das oben ausgegebene Ziel nötig.
- II. Die Erfahrungen von Lehrern aus der Praxis sowie der eigenen Praxis als Philosophielehrer oder als Ausbilder an Studienseminaren sind für Lehrveranstaltungen unzureichend. Auch wenn es sich zweifellos um empirische Erfahrungen handelt, ist der Vorbehalt zu äußern, dass es an der wissenschaftlichen Distanzierung aufgrund der eigenen Verwobenheit mit der Praxis fehlt. Für die Theoriebildung der Philosophiedidaktik wie auch für die Praxis der Lehrerbildung besteht dann zumindest die Gefahr, dass lediglich das ohnehin Gewusste sich wiederholt. Damit werden der Wert und die Bedeutung der Erfahrungen der Lehrer aus der Praxis zwar nicht negiert oder geschmälert, doch sind die Erfahrungen dementsprechend einzuordnen und ihre spezifische Bedeutungsreichweite zu beachten. Das gilt auch deshalb, weil die empirische Forschung und die universitäre Reflexion der Philosophiedidaktik unmittelbar ihren Legitimationsgrund verlieren würden, wenn sie nicht genuin eigene, für die Praxis neue und irritierende Perspektiven entfalten würden, die selbstverständlich aber den Anspruch erheben, Praxis zu erfassen und nicht Fantasiegebäude zu sein. Wenn dem nicht so wäre, dann sollte die Philosophiedidaktik an den Universitäten sofort aufgegeben werden, es würde sich dann bloß um die Verschwendung von gesellschaftlichen Ressourcen handeln. Die Praxis wüsste am besten, was gut für die Praxis ist.⁹

6.2 *Zu möglichen Problemen einer kasuistischen Philosophielehrerbildung im Studium*

Was für die Lehrveranstaltungen im Bereich der Erziehungswissenschaften gilt, ist auch für die Lehrveranstaltungen in der Philosophiedidaktik äußerst wahrscheinlich. Kasuistische Lehrerbildung ist kein erfolgreicher Selbstläufer.

Auch wenn kaum empirisch überprüfbar ist, welche Folgen die kasuistische Ausrichtung der Lehrerbildung auf das Unterrichten der Lehrer hat, ist auch hier selbstkritisch gegen die eigenen Vorstellungen anzudenken, und die eigene Praxis und deren Unzulänglichkeiten sind aufzudecken und aufzuklären. Nicht nur, aber auch eine Gruppe von Erziehungswissenschaftlern aus Flensburg und Frankfurt am Main (Marion Pollmanns, Sascha Kabel, Christoph Leser und der Verfasser)

⁹Das heißt, die universitäre Philosophiedidaktik muss ihre Theorieentwicklung mit guten Gründen der Praxis gegenüber ausweisen können.

erforscht die eigene Praxis kasuistischer Lehrveranstaltungen. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um Veranstaltungen der Philosophiedidaktik, sondern um Veranstaltungen, die sich an Lehramtsstudenten aller Fächer und Schulformen in den sogenannten Bildungswissenschaften wenden. Anhand von Transkripten aus Seminarsitzungen prüfen wir durch objektiv-hermeneutische Analysen, ob, und wenn ja, wie und inwieweit die studentische Fallarbeit zur intendierten Professionalisierung beiträgt. An dieser Stelle soll nicht verschwiegen werden, dass die eigenen Ziele bis jetzt nur in Ausnahmefällen erreicht wurden (vgl. etwa Pollmanns et al. 2017). Doch ist die nicht zufriedenstellende Praxis noch kein Argument gegen die hier vorgetragene Argumentation. Außerdem ist anzunehmen, dass die sich in den sogenannten Bildungswissenschaften zeigenden Probleme andere sein dürften als die in kasuistisch ausgerichteten Veranstaltungen in der Philosophiedidaktik, weil die ersteren Grundlagenforschung betreiben, die letztere dagegen anwendungsbezogen ist und damit den Studierenden deshalb weniger fremd sein dürfte, weil sie den Mehrwert in der Forschung für sich als zukünftige Lehrer besser identifizieren können. Wie dem auch sei, eine selbstkritische Erforschung kasuistisch ausgerichteter Lehrveranstaltungen in der Philosophiedidaktik würde die Frage aufwerfen: Wie und mit welchen Inhalten *ist* Philosophielehrerbildung gestaltet? Sie würde damit die Reflexion zur Frage der Philosophielehrerbildung komplementieren.

Literatur

- Fend, H. 2002. Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Gasteditorial. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16 (3/4): 141–149.
- Fend, H. 2008. *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helmke, A. 2009. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität erfassen, bewerten, verbessern*. Stuttgart: Klett.
- Kminek, H. 2018. *Philosophie und Philosophieren im Unterricht. Empirische Erschließung einer widersprüchlichen Praxis*. Opladen: Budrich.
- Kminek, H. 2020. Zur „Philosophiedidaktik der Praxis“ und ihren Grundlagen. In *Philosophische Bildung und Didaktik – Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven*, Hrsg. C. Thein. Wiesbaden: VS Verlag (im Erscheinen)
- Pollmanns, M., C. Leser, H. Kminek, S. Kabel, und R. Hünig. 2017. Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte-Begleitformate*, Hrsg. U. Fraefel und A. Seel, 179–194. Münster: Waxmann.
- Twardella, J. 2015. *Pädagogische Kasuistik. Fallstudien zu grundlegenden Fragen des Unterrichts*. Opladen: Budrich.
- Weinert, F.E. 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *Leistungsmessungen in Schulen*, Hrsg. F.E. Weinert, 17–32. Weinheim: Beltz.

Weiterführende Literatur

- Baumert, J., und M. Kunter. 2006. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4): 469–520.
- Böhme, J. 2008. Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In *Handbuch der Schulforschung*, Hrsg. W. Helsper und J. Böhme, 125–155. Wiesbaden: VS Verlag.
- Combe, A., und W. Helsper. 1996. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freud, S. 1999. Die endliche und die unendliche Analyse. In *Schriften zur Behandlungstechnik*, Studienausgabe. Ergänzungsband, 3. Aufl., Hrsg. S. Freud, 351–392. S. Fischer: Frankfurt a. M.
- Friebertshäuser, B., Hrsg. 2013. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Geier, T., und M. Pollmanns, Hrsg. 2015. *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, A. 1985. Von Spranger zu Oevermann. Über die Determination des Textverstehens durch hermeneutische Methode und zur Frage des Fortschritts innerhalb der interpretativen Verfahren der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1): 77–95.
- Gruschka, A. 2002. *Didaktik – das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. 2005. *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichts: Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie*. Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Gruschka, A. 2008. *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode*. Opladen: Budrich.
- Gruschka, A. 2009. *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. 2010. *An den Grenzen des Unterrichts*. Opladen: Budrich.
- Gruschka, A. 2011. *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung*. Opladen: Budrich.
- Gruschka, A. 2013. *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Budrich.
- Helsper, W. 1996. Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Hrsg. A. Combe und W. Helsper, 521–569. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. 2001. Antinomien des Lehrerhandelns. Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*, Hrsg. U. Hericks, J. Keuffer, H.C. Kräft, und I. Kunze, 83–103. Opladen: Leske und Budrich.
- Helsper, W. 2004. Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Hrsg. B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, und J. Wildt, 49–98. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. 2007. Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (4): 567–579.
- Helsper, W. 2014. Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. E. Terhart, H. Bennewitz, und M. Rothland, 216–240. Münster: Waxmann.
- Helsper, W., und J. Böhme, Hrsg. 2008. *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W., und M. Hummrich. 2008. Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergeb-*

- nisse qualitativer Sozialforschung, Hrsg. G. Breidenstein und F. Schütze, 43–72. Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller-Schneider, M. 2016. Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*, Hrsg. J. Košinár, S. Leineweber, und E. Schmid, 155–172. Münster: Waxmann.
- Kminek, H. 2017. Zur grundlegenden Begründung einer empirisch gewendeten Philosophie-didaktik. In *Zwischen Präskription und Deskription – Zum Selbstverständnis der Philosophiedidaktik*, Hrsg. H. Kminek, R. Torkler, und C. Thein, 13–28. Opladen: Budrich.
- Košinár, J., E. Schmid, und N. Diebold. 2016. Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung in den berufspraktischen Studien. Rekonstruktion typisierter Relationen von Orientierungen Studierender. In *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*, Hrsg. J. Košinár, S. Leineweber, und E. Schmid, 139–154. Münster: Waxmann.
- Martens, E. 2013. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Oevermann, U. 1983. Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In *Adorno-Konferenz 1983*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 460, Hrsg. L. von Friedeburg und J. Habermas, 234–289. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. 1993. Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In „*Wirklichkeit*“ im Deutungsprozeß, Hrsg. T. Jung und S. Müller-Doohm, 106–189. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. 1996. Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Hrsg. A. Combe und W. Helsper, 70–182. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. 2000. Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, Hrsg. K. Kraimer, 58–157. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. 2002. Klinische Soziologie auf der Basis der Methode der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf. Zugegriffen: 12. Feb. 2018.
- Oevermann, U. 2005. Wissenschaft als Beruf. *die hochschule* 14 (1): 15–51.
- Oevermann, U. 2008. Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, Hrsg. W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, und R.-T. Kramer, 55–77. Wiesbaden: VS Verlag.
- Oehlhaber, F. 2009. Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einläßt“. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik. *Pädagogische Korrespondenz* 39:21–45.
- Pfister, J. 2010. *Fachdidaktik Philosophie*. Bern: Haupt.
- Rohbeck, J. 2010. *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem.
- Schlag, S., und V. Hartung-Beck. 2016. Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters. In *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*, Hrsg. J. Košinár, S. Leineweber, und E. Schmid, 221–235. Münster: Waxmann.
- Steenblock, V. 2007. *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: praktische Philosophie*. Berlin: LIT.
- Terhart, E. 2001. *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

- Terhart, E. 2011. Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – Neue Herausforderungen. In *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 57, Hrsg. W. Helsper, und R. Tippelt, 202–224. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., H. Bennewitz, und M. Rothland, Hrsg. 2011. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Weber, M. 2011. *Wissenschaft als Beruf*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Wernet, A. 2006. *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wernet, A. 2011. „Mein erstes Zeugnis“. Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/uploads/2010/07/wernet_objektive_hermeneutik.pdf. Zugegriffen: 12. Feb. 2018.

Zum Verhältnis philosophischer und didaktischer Reflexion

Was ist eine gute Lehrperson für Philosophie, und wie wird man zu einer?



Jonas Pfister

Ich möchte die Frage, was eine gute Ausbildung von Lehrpersonen für Philosophie ist, über die Frage angehen, was allgemein eine gute Lehrperson ist. „Gut“ ist hier gemeint in Bezug auf die Kernaufgabe, d. h. das Unterrichten, nicht in Bezug auf weitere, ebenso wichtige Aufgaben wie die kollegiale Zusammenarbeit, Elterngespräche, Schulentwicklung und andere. Ich werde zunächst „gutes Unterrichten“ und „erfolgreiches Unterrichten“ unterscheiden. Dann werde ich die These vertreten, dass es zwei hervorragende Voraussetzungen für eine gute Lehrperson gibt, und diese These durch Rekurs auf Autoritäten aus der Fachdidaktik stützen. Danach gehe ich auf die Frage ein, was gutes Unterrichten ist. Ich stelle einerseits normative Überlegungen an und zitiere andererseits ein Ergebnis der empirischen Unterrichtsforschung zum erfolgreichen Unterricht im Fach Mathematik. Danach erläutere ich, was meines Erachtens zum fachlichen und fachdidaktischen Wissen gehört, zum Teil in Abgrenzung zu einer intellektualistischen Auffassung. Abschließend zeige ich zwei meines Erachtens wichtige Implikationen für die Lehrerausbildung auf.

1 „Gutes Unterrichten“ und „erfolgreiches Unterrichten“

Die Frage, was eine gute Lehrperson in Bezug auf das Unterrichten ist, enthält den Ausdruck „gut“. Doch was heißt „gut“ in diesem Zusammenhang? Hier sind zwei Begriffe zu unterscheiden. Ich folge dabei der Terminologie von Gary Fenstermacher und Virginia Richardson (2005), die sie ihrerseits von David Berliner (1987, S. 94) übernommen haben. Sie unterscheiden zwischen dem „guten

J. Pfister (✉)
Gymnasium Neufeld, Bern, Schweiz

Unterrichten“ und dem „erfolgreichen Unterrichten“. Gutes Unterrichten besteht darin, dass man gewisse moralische, pädagogische und didaktische Prinzipien berücksichtigt. Erfolgreiches Unterrichten besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich das lernen, was ihnen gelehrt wird. „Erfolgreich unterrichten“ ist somit ein Erfolgsverb im Sinne von Gilbert Ryle (1949, S. 125), wie „finden“, „sehen“, „erreichen“ und „überzeugen“. Damit die beschriebene Tätigkeit vollzogen wird, muss sie erfolgreich sein. Man kann auch sagen: Die Vollzugsbedingungen der Handlung fallen mit den Erfolgsbedingungen der Handlung zusammen. Die Verben „unterrichten“ und „lehren“ sind jedoch keine Erfolgsverben: Man kann jemanden in etwas unterrichten bzw. jemandem etwas lehren, ohne dass er es lernt. Man kann auch sagen: Die Vollzugsbedingungen der Handlung fallen nicht mit den Erfolgsbedingungen der Handlung zusammen. Allerdings ist Unterrichten immer absichtlich. Jürgen Oelkers (1985, S. 211) bringt es auf den Punkt: „Man kann lehren, ohne Erfolg zu haben, aber man kann nicht lehren, ohne es zu intendieren“. Dasselbe gilt auch für *gutes* Unterrichten: Eine Lehrperson kann gut unterrichten, d. h. die Prinzipien des guten Unterrichtens berücksichtigen, und dennoch in ihrem Unterricht nicht erfolgreich sein, zum Beispiel weil den Schülerinnen und Schülern aus irgendeinem Grund die Motivation zu lernen fehlt.

Nun könnte man denken, dass gutes Unterrichten zwar keine hinreichende Bedingung für erfolgreiches Unterrichten ist, aber dennoch eine notwendige Bedingung dafür ist. Dies ist nicht der Fall. Eine Lehrperson kann gewisse Prinzipien nicht berücksichtigen, zum Beispiel Schülerinnen und Schüler vor der Klasse bloßstellen oder ungerechtfertigte Noten vergeben, also nicht gut unterrichten, und dennoch in ihrem Unterricht erfolgreich sein. Der Erfolg kann sich trotz schlechtem Unterrichten einstellen.

Nun könnte man fragen: Auch wenn gutes Unterrichten weder eine hinreichende noch eine notwendige Bedingung für erfolgreiches Unterrichten ist, besteht nicht dennoch ein Zusammenhang zwischen den beiden derart, dass ein gutes Unterrichten mit größerer Wahrscheinlichkeit auch ein erfolgreiches Unterrichten ist? In dieser Formulierung schwingt die Hoffnung mit, dass es tatsächlich so ist. Aber es muss nicht so sein. Analog dazu, dass es sein kann, dass die Autokratie als Staatsform zu mehr Wohlstand führt als die Demokratie, so kann es auch sein, dass ein in gewisser Hinsicht schlechter Unterricht erfolgreicher ist als ein guter Unterricht. Das bedeutet freilich nicht, dass wir nun schlechtes Unterrichten akzeptieren müssten, denn erfolgreiches Unterrichten ist nicht unser einziger Wert. Man kann das Prinzip aufstellen, dass man keine pädagogischen Maßnahmen durchführen darf, die zwar lernwirksam sind, aber mit den Prinzipien des guten Unterrichtens nicht vereinbar sind. Das gute Unterrichten hat gegenüber dem erfolgreichen Unterrichten demnach immer Priorität.

Das gute Unterrichten wird immer auch mehr oder weniger erfolgreich sein, denn wenn nie eine Schülerin oder ein Schüler je etwas lernt, dann kann der Unterricht insgesamt nicht gut sein. Hier ist zwischen der Tätigkeit und dem Resultat der Tätigkeit zu unterscheiden. Man kann zwar manches Mal unterrichten, ohne erfolgreich zu sein, aber wenn man nie erfolgreich ist, dann wird man daran zu zweifeln beginnen, dass man überhaupt unterrichtet

(vgl. Fenstermacher und Richardson 2005). Wie regelmäßig und groß der Lernerfolg sein muss, damit von Unterrichten oder von gutem Unterrichten die Rede sein kann, lässt sich nicht genau bestimmen. Aber das ist auch gar nicht nötig. Das gute Unterrichten ist *ein* Faktor unter mehreren, die zu Lernerfolg führen. Weitere Faktoren sind unter anderen die Intelligenz und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler, eine lernförderliche Umgebung, geeignete didaktische Hilfsmittel und Zeit. Je ausgeprägter diese Faktoren vorhanden sind, desto einfacher ist es, mit einem guten Unterrichten auch erfolgreich zu sein.

2 Voraussetzungen für eine gute Lehrperson

Bevor ich näher auf die Frage eingehe, was zum guten Unterrichten gehört, möchte ich die Frage stellen, welche Voraussetzungen eine Person erfüllen muss, damit sie gut unterrichten kann. Voraussetzungen sind notwendig, d. h. ohne diese wird eine Lehrperson nicht gut unterrichten können. Es sind lediglich Voraussetzungen, d. h. es sind nicht Bedingungen dafür, was gutes Unterrichten ist. Ich behaupte, dass die folgenden zwei Voraussetzungen für eine gute Lehrperson sind:

1. Begeisterung für das Fach
2. Freude im Umgang mit (jungen) Menschen

Nun könnte man sogleich einwenden, dass das Fachwissen ebenfalls eine Voraussetzung für eine gute Lehrperson ist. Darauf lässt sich erwidern, dass die Begeisterung für das Fach dazu führt, dass man sich das nötige Fachwissen aneignet. Wer sich für Philosophie begeistert, der wird auch philosophisches Wissen erlangen, oder aber die Begeisterung wird versiegen.

Der Zusammenhang zwischen diesen Voraussetzungen und dem guten Unterricht ist nicht rein begrifflicher Art. Somit müssten die Behauptungen als Hypothesen verstanden und empirisch überprüft werden. Vielleicht ist eine solche Überprüfung nicht nötig, weil sie sich aus unserem allgemeinen Wissen über die Welt ergeben. Ich möchte zu ihrer Stützung zwei Didaktiker der Philosophie zitieren. Als erstes Wulff Rehfus, bekannter Begründer und Vertreter eines bildungstheoretischen Ansatzes in der Fachdidaktik Philosophie und langjähriger Schulleiter eines Gymnasiums in Düsseldorf. Rehfus schreibt:

Alle ‚interessanten‘ Themen und alle raffinierten Unterrichtstechniken laufen leer, wenn der Lehrer sie nicht zu füllen weiß. Anwendung schützt vor Inhalt nicht. Der gute Unterricht steht und fällt mit dem guten Lehrer. Schule, gleich welcher Art und Organisationsform ist niemals besser als ihre Lehrer. Der Philosophielehrer ist gefordert. Er ist gefordert in seiner Person, in seiner Rolle, in seinem Wissen und in seinem Können. Der Philosophielehrer muss *Freude an der Philosophie* haben und *Freude im Umgang mit Jugendlichen*. Deren Neugier muss er wecken und leiten können; er muss ihr Denken herausfordern, er muss sie anspruchsvoll machen. Der Philosophieunterricht gelingt, wenn die philosophische Sache zu einer von Lehrer und Schülern geworden ist. (Rehfus 1986, S. 113. Meine Hervorhebung).

Als zweites Dagmar Dann, langjährige Fachleiterin für Philosophie und Ethik am Studienseminar für Gymnasien in Darmstadt. Sie schreibt:

Wer sich zu Beginn des Studiums noch nicht so sehr dafür interessiert, was im Referendariat und der späteren Unterrichtspraxis geschieht, ist für den Lehrberuf Philosophie/Ethik vielleicht genau richtig. Denn das spricht dafür, dass Sie als Studierende/r sich für das Studium und seine Inhalte interessieren oder erst einmal sehen wollen, ob das etwas für Sie ist. Neben der Freude an Kindern und Jugendlichen und einem gewissen Talent im Umgang mit Menschen ist das *Interesse am Fach das Entscheidende*, denn nur so können Sie Ihre späteren Schüler/innen auch dafür interessieren (Dann 2016, S. 31).

Dass diese Voraussetzungen nicht immer erfüllt sind, zeigt ein Gespräch, das Dann wiedergibt:

Ein Lehrer einer unserer Ausbildungsschulen erzählt mir von einer Praktikantin der Fächer Deutsch und Philosophie (keine Angst, kein Name fiel), die er nach ihrem Lieblingsbuch fragte. Sie antwortete: Ich lese nicht. (Dann 2016, S. 31).

Die Erfahrung von Dann ist die, dass wer fachlich keine Ahnung hat, von einem Didaktikseminar nicht profitiert, und dass, wer fachlich gut ist und zudem Freude und nicht ohne Talent im Umgang mit Menschen ist, die Voraussetzungen erfüllt, um gut zu unterrichten (vgl. Dann 2016, S. 35).

3 Gutes Unterrichten: normative Überlegungen und empirische Ergebnisse

Die beiden genannten Voraussetzungen kommen nicht von ungefähr. Sie stehen auch in einem begrifflichen Zusammenhang zu den Bedingungen des guten Unterrichtens. Fenstermacher und Richardson (2005) unterscheiden drei Handlungskategorien des guten Unterrichtens. Sie bezeichnen diese als „logisch“, „psychologisch“ und „moralisch“. Ich werde andere Namen verwenden, der Sache nach aber dasselbe meinen:

1. Fachliche und fachdidaktische Handlungen: definieren, vorführen, erklären, korrigieren und interpretieren.
2. Erzieherische Handlungen: motivieren, fördern, belohnen, bestrafen, planen und bewerten.
3. Moralerzieherische Handlungen: fördern von Ehrlichkeit, Mut, Toleranz, Mitgefühl, Respekt und Fairness.

Eine Lehrperson unterrichtet gut, so könnte man sagen, wenn sie die Anforderungen in diesen drei Handlungskategorien erfüllt. Man kann dies auch „Kompetenzen“ der Lehrperson nennen. Eine ausführlichere Beschreibung der Kompetenzen der Lehrperson liefern die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ der KMK (2004). Eine gute Lehrperson in Bezug auf das Unterrichten ist eine, welche regelmäßig gut und erfolgreich unterrichtet. Ob

eine Lehrperson in diesem Sinne gut ist, lässt sich nicht mit einem schriftlichen Test bestimmen, sondern nur durch Unterrichtsbeobachtung (vgl. Berliner 2005).

Das gute Unterrichten ist nicht unbedingt ein erfolgreiches Unterrichten. Zum erfolgreichen Unterrichten gibt es einige Studien. Ich möchte hier nur eine zitieren. Die von Jürgen Baumert geleitete COACTIV-Studie untersuchte unter anderem, welchen Einfluss die Kompetenz der Lehrkraft auf die Lernerfolge ihrer Schülerinnen und Schüler hat. Sie untersuchte den Unterricht in Mathematik im 9. und 10. Schuljahr und konnte auf die Ergebnisse der Schülerresultate der PISA-Studie von 2003/2004 zurückgreifen. Eines der Hauptergebnisse lautet:

Die bisherigen Analysen zeigen, dass Unterschiede in der Unterrichtsqualität systematisch auf spezifische Aspekte der Kompetenz zurückzuführen sind. Das fachdidaktische Wissen allein sagt das Ausmaß der kognitiven Aktivierung der Schüler im Unterrichtsgeschehen voraus. Je mehr eine Lehrkraft darüber weiß, wie Fachinhalte verfügbar gemacht werden können, desto herausfordernder erleben die Schülerinnen und Schüler den Unterricht. Keine der anderen Facetten [etwa die Motivation und Selbstregulation der Lehrkräfte] hatte einen zusätzlichen Erklärungswert für das Niveau der kognitiven Aktivierung (COACTIV-Studie 2009).

Das fachliche Wissen kann gemäß der Studie als Bedingung für das fachdidaktische Wissen angesehen werden. Diese Studie stützt damit die These, dass das fachdidaktische Wissen auf das erfolgreiche Unterrichten einen Einfluss hat. Dies ist insofern ein erfreuliches Ergebnis, als damit die kausale Relevanz eines wichtigen Elements des guten Unterrichts für den Lernerfolg aufgezeigt wurde. In der Studie wurde der Unterricht im Fach Mathematik untersucht. Daraus lässt sich nicht schließen, dass sich für das Fach Philosophie ein ähnliches Resultat ergeben würde. Wenn man davon ausgeht, dass in der Philosophie ebenso wie in der Mathematik abstraktes Denken gefragt ist, dann liegt die Vermutung nahe, dass auch für das Fach Philosophie das fachliche und fachdidaktische Wissen einen starken Einfluss auf den Lernerfolg haben. Aber diese Vermutung müsste man als Hypothese präzise formulieren und überprüfen.

4 Fachliches Wissen

Eine Lehrperson für Philosophie muss also, um gut und erfolgreich zu unterrichten, über fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen. Worin besteht das fachliche Wissen in der Philosophie, das für den Unterricht an den Schulen relevant ist? Zum einen sind dies Kenntnisse der Fragen, Probleme, Positionen und Argumente in verschiedenen Gebieten der Philosophie, zuallererst in den zentralen Disziplinen der Erkenntnistheorie und der Ethik. Sodann in weiteren Gebieten, die je nach Bundesland dem Lehrplan angepasst sein können, z. B. der Anthropologie,

Wissenschaftstheorie und Politischen Philosophie in Nordrhein-Westfalen (siehe Henke 2016). Oder auch Religionsphilosophie, Metaphysik, Philosophie des Geistes, Sprachphilosophie und Ästhetik. Zum anderen sind dies Methoden des Philosophierens, d. h. Logik und Argumentationstheorie, Textanalyse (Satzanalyse und Begriffsanalyse) und philosophisches Schreiben.

Nun hat bereits vor einigen Jahren die Kultusministerkonferenz (KMK) dazu „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK 2008) formuliert. Diese sollen die Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung von lehramtsbezogenen Studiengängen bilden. Darin werden für jedes Fach ein fachspezifisches Kompetenzprofil und Studieninhalte sowohl in Bezug auf das Fach als auch die Fachdidaktik aufgestellt. Ich möchte die Studieninhalte für Philosophie etwas genauer anschauen.

Positiv fällt auf, dass Logik und Argumentation sowie ein Überblick über Probleme und Positionen der theoretischen und der praktischen Philosophie verlangt werden. Negativ fällt ein Abschnitt zur theoretischen Philosophie auf, den ich hier zitiere:

Philosophische Richtungen: Empirismus und Rationalismus, Phänomenologie, Hermeneutik, Pragmatismus, Analytische Philosophie, Konstruktivismus (KMK 2008, S. 43).

Diese Liste erstaunt. Denn erstens handelt es sich um Begriffe aus ganz unterschiedlichen Disziplinen. Empirismus und Rationalismus, Pragmatismus und Konstruktivismus sind Positionen, die in der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie vertreten werden. Die Phänomenologie ist im Unterschied dazu eine von Edmund Husserl so bezeichnete Methode zur Untersuchung von Bewusstseinszuständen, d. h. sie gehört in die Philosophie des Geistes. Zweitens werden Positionen in einer Reihe mit Methoden und allgemeinen Zugängen zur Philosophie genannt. Die Hermeneutik ist allgemein die Methode des Interpretierens von Texten. Und die Analytische Philosophie ist ein umfassender Zugang zur Philosophie, welcher der Analyse eine zentrale Stellung beimisst, also keine Richtung innerhalb einer Disziplin und auch keine Disziplin. Die Vermutung liegt nahe, dass man sich hier an der von Ekkehard Martens und Johannes Rohbeck in die Fachdidaktik eingeführte Auffassung orientiert hat, wonach es eine Reihe von Denkrichtungen gebe, zu denen man entsprechende Unterrichtsmethoden bilden könne. Martens behauptet, es ginge im Philosophieunterricht darum, die Phänomene zu beschreiben (Phänomenologie), dann darum einen Text zu verstehen (Hermeneutik), in einen Dialog mit dem Text oder anderen zu treten (Dialektik) und die Begriffe zu analysieren (Analytik). Erstens haben diese Tätigkeiten mit den genannten angeblichen philosophischen Richtungen wenig zu tun. Zweitens sind es mit Ausnahme des Analysierens von Begriffen keine genuin philosophischen Tätigkeiten, und etwas lediglich zu beschreiben, etwas zu interpretieren oder ein Gespräch zu führen sind noch kein Philosophieren (siehe Pfister 2012; siehe auch Richter 2016).

5 Fachdidaktisches Wissen als Können

Welches fachdidaktische Wissen muss eine Lehrperson für Philosophie haben? Zunächst muss man festhalten, dass das fachdidaktische Wissen ein *Können* ist. Es ist eine Fähigkeit, die sich in pädagogischem Handeln zeigt. Man kann auch sagen, dass es ein *Know-How* im Sinne von Gilbert Ryle (1949) ist. Ryle stellt bekanntlich dem Begriff des *Know-That* dem des *Know-How* gegenüber. Wer über *Know-How* verfügt, der, so Ryle, hat erstens die Tendenz dazu, die entsprechende Handlung gut zu vollziehen, d. h. diese Handlung gemäß gewissen Kriterien oder Standards zu vollziehen. Zweitens lässt er sich in der Handlung von diesen Kriterien leiten (Ryle 1949, S. 29; siehe dazu Löwenstein 2017).

Das Verhältnis der beiden Begriffe ist umstritten. Im Anschluss an Ryle wird zwischen einer intellektualistischen und einer anti-intellektualistischen Auffassung unterschieden. Gemäß der intellektualistischen Auffassung lässt sich das *Know-How* auf ein *Know-That* zurückführen, d. h. über ein *Know-How* zu verfügen, bedeutet einfach, ein bestimmtes explizites oder implizites *Know-That* zu haben, nämlich zu wissen, dass es gewisse Regeln, Maximen oder Imperative gebe, und diese in der Situation sich bewusst zu machen und anzuwenden. Die anti-intellektualistische Auffassung verneint dies. Ryle argumentiert gegen die intellektualistische Auffassung. Wenn es so wäre, wie diese besagt, dann, so Ryle, gäbe es einen unendlichen Regress, denn um eine Regel korrekt anzuwenden, müsste man wiederum Wissen über Regeln haben, und somit könnte man den Zirkel nicht aufbrechen. Dagegen wendet Carl Ginet (1975, S. 7) ein, dass dies das *Know-How* nicht vom *Know-That* unterscheide, da man auch zum Beispiel das Wissen, dass man die Türe durch Drücken der Türklinke öffnen kann, dadurch zeigen könne, dass man die Türe öffnet, indem man die Türklinke drückt, ohne vorher darüber nachzudenken. Das Argument von Ryle zeige demnach lediglich, dass das *Know-How* manches Mal keinen weiteren mentalen Akt des Betrachtens einer Proposition beinhalte. Aber auch wenn das Argument von Ryle nicht zeigt, dass man das Öffnen der Türe nicht auch als ein irgendwie implizites *Know-That* beschreiben kann, so ist es dennoch ein wichtiges Resultat, dass einer Handlung nicht unbedingt ein mentaler Akt des Betrachtens einer Proposition vorangehen muss. Dies gilt nicht nur für das Ausführen körperlicher Handlungen wie dem Öffnen der Türe, sondern auch für Sprach- und Denkhandlungen wie das Beschreiben, Erzählen, Rechnen oder Argumentieren. Man kann zum Beispiel logisch gültig argumentieren, ohne ein entsprechendes oder überhaupt ein logisches Gesetz als Proposition zu erfassen oder explizit formulieren zu können. Und dasselbe gilt auch für die komplexe Tätigkeit des Unterrichts: Man kann gut unterrichten, d. h. absichtlich ein bestimmtes Unterrichtsziel geleitet von gewissen Kriterien verfolgen, ohne an Prinzipien des guten Unterrichts zu denken und ohne formulieren zu können, worin diese genau bestehen.

Andererseits ist das Wissen, dass gewisse Prinzipien gelten, nicht hinreichend dafür, dass man das Können hat, diesen Prinzipien zu folgen. Zum Beispiel kann man wissen, dass man im Schriftdeutsch den Hauptsatz vom untergeordneten

Nebensatz mit einem Komma trennt, ohne im eigenen Schreiben Kommas an den entsprechenden Stellen zu setzen. Dasselbe gilt auch für das Argumentieren. Zum Beispiel kann man wissen, dass die Bejahung des Nachsatzes ein Fehlschluss ist – aus den Prämissen „Wenn es regnet, ist die Straße nass“ und „Die Straße ist nass“ kann man nicht folgern, dass es regnet –, und dennoch diesen Fehlschluss immer wieder begehen. Und Entsprechendes gilt für das Unterrichten. Zum Beispiel kann man wissen, dass man für den Unterricht Texte auswählen soll, die den Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler angemessen sind, ohne erkennen zu können, welche Texte das Kriterium erfüllen und welche nicht. Zwischen dem Wissen, dass gewisse Prinzipien gelten, und der Anwendung des Wissens besteht eine Lücke. Um die Lücke zu schließen, d. h. um ein Können zu erlangen, muss man die entsprechenden Handlungen *üben*. Damit ist ein einfaches Argument dafür genannt, dass man fachdidaktisches Wissen nur durch Übung erlangen kann:

1. Fachdidaktisches Wissen ist ein Können, das sich in didaktischem und pädagogischem Handeln zeigt.
2. Um ein Können zu erlangen, muss man das entsprechende Handeln üben.

Daraus folgt:

3. Um fachdidaktisches Wissen zu erlangen, muss man das didaktische und pädagogische Handeln üben.

Diese Konklusion hat auch Konsequenzen für die Lehrerbildung. Man wird nicht allein dadurch zur besseren Lehrperson, dass man Fachdidaktikseminare besucht, in denen man die Theorie lernt, sondern nur dadurch, dass man das Handeln selbst übt. Darauf komme ich am Schluss des Beitrags zurück.

6 Fachdidaktische Kompetenzen

Wenn fachdidaktisches Wissen ein Können ist, oder modern gesprochen: eine Kompetenz, dann stellt sich die Frage: Welche fachdidaktischen Kompetenzen muss eine gute Lehrperson für Philosophie haben?

Ich möchte als erstes einen Blick auf die bereits erwähnten Vorgaben der KMK (2008) werfen, genauer auf die Vorgaben für die Studieninhalte der Fachdidaktik. Ich zitiere daraus (die Nummerierungen sind von mir):

1. Theorien philosophischer Bildung und fachdidaktischer Ansätze mit Würdigung von Konzepten des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen und unter Einbeziehung von Kenntnissen der Entwicklungspsychologie
2. Überblick über Unterrichtsformen, Methoden, Schulbücher sowie diskursiver und präsentativer Medien unter Einbeziehung des Spektrums nicht primär textinterpretierender Methoden
3. Verfahrensweisen der Reduktion oder der Transformation philosophischer Texte, Themen und Methoden in lerngruppenangemessener Sprache

4. Sozialwissenschaftliches, kulturreflexives, religionskundliches und pädagogisches Kontextwissen zur Vorbereitung von Bildungsprozessen in Lerngruppen, die ethnisch und religiös/weltanschaulich sowie hinsichtlich der Vorkenntnisse, der Sprachkompetenzen und des Leistungs- und Urteilsvermögens heterogen sind
5. Zielgruppengerechte Erschließung relevanter Problemstellungen und exemplarisches Gestalten von Unterricht;
6. Reflexion gesellschaftlicher Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten philosophischer Bildung auch unter Berücksichtigung des Inklusionsauftrags

Ich möchte die einzelnen Punkte kurz kommentieren. Zum ersten Punkt: Insofern die Kenntnis solcher Theorien der Beantwortung der Frage dient, was man im eigenen Unterricht erreichen will, erscheint mir dies für die Lehrerausbildung sinnvoll zu sein. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den zum Teil komplexen Theorien und fachdidaktischen Ansätzen erscheint mir jedoch nicht zweckdienlich, da das fachliche und fachdidaktische Handeln im Unterricht durch konkrete Entscheidungsfragen bestimmt wird, deren Beantwortung nur die durch Erfahrung gewonnene Übung ermöglicht. Die Theorien philosophischer Bildung und fachdidaktische Ansätze können an sich interessant sein und sind Gegenstand der Erziehungswissenschaft, aber sie dienen nicht direkt dazu, besser Philosophie zu unterrichten. Der Philosophielehrer ist kein Erziehungswissenschaftler.

Zum zweiten Punkt: Dieser erwähnt das, was viele von einem Fachdidaktikurs zu Recht erwarten. Er ist jedoch vergleichsweise unwichtig, denn welche Unterrichtsmethoden oder welches Schulbuch man wählt, ist für den Unterrichtserfolg zweitrangig (vgl. Klieme 2006, S. 767; Hattie 2009). Der dritte Punkt ist wichtig. Es ist eine anspruchsvolle Tätigkeit, fachliche Inhalte so zu formulieren, dass sie für Schülerinnen und Schüler verständlich sind. Der vierte Punkt scheint mir kein fachdidaktischer, sondern ein allgemeindidaktischer Punkt zu sein. Er verweist unter anderem auch darauf, dass es Faktoren gibt, die den Lernerfolg beeinflussen, die aber nicht von der Lehrperson abhängen. Der fünfte Punkt ist ebenfalls wichtig: Die Problemformulierung muss an die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst sein. Die Gestaltung des Unterrichts, d. h. das Üben des Unterrichtens, ist, wie bereits gesagt, deshalb wichtig, weil man fachdidaktisches Wissen nur erlangen kann, wenn man übt. Es ist auch wichtig zu beachten, dass man die Planung von Unterricht nicht einfach von der Durchführung des Unterrichts trennen kann. Vielmehr handelt es sich dabei um zwei Tätigkeiten, die sich gegenseitig beeinflussen: Die Planung beeinflusst trivialerweise die Durchführung, aber die Durchführung hat Auswirkungen auf die weitere Planung. Der sechste Punkt ist meines Erachtens wiederum ein allgemeindidaktischer und kein fachdidaktischer Punkt.

Ich möchte nun einen Vorschlag einbringen, der auf das fachdidaktische Wissen fokussiert und kompetenzorientiert formuliert ist. Er ist nicht als Vorlage zu einer neuen Verordnung gedacht, sondern als Anregung zur Entwicklung von Gedanken darüber, was wichtiges fachdidaktisches Wissen in der Philosophie ist. Mein kompetenzorientiert formulierter Vorschlag in acht Punkten lautet wie folgt:

1. Unterrichtsziele formulieren können, die der Philosophie einerseits und den Kenntnissen und Fähigkeiten und der Motivation der Schülerinnen und Schüler andererseits entsprechen.
2. Philosophische Fragen und Probleme so erklären können, dass die Schülerinnen und Schüler ein philosophisches Problembewusstsein entwickeln.
3. Philosophische Thesen, Positionen und Argumente so erklären können, dass die Schülerinnen und Schüler sie verstehen.
4. Fragen formulieren können, welche die Schülerinnen und Schüler zum philosophischen Denken anregen.
5. Philosophisches Unterrichtsmaterial (Texte, Video, Audio) auswählen können, das den Kenntnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entspricht.
6. Arbeitsaufträge stellen können, welche den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, das philosophische Denken zu üben, insbesondere das Analysieren von Begriffen und das Argumentieren.
7. Eine philosophische Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern führen können. Das heißt: auf Fragen eingehen, den roten Faden beibehalten, Behauptungen durch Gegenbeispiele herausfordern, Widersprüche aufzeigen, verschiedene Interpretationen einer These aufzeigen, den Schülerinnen und Schülern Zeit zum Nachdenken geben und weiterführende Fragen stellen können.
8. Der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angemessene philosophische Prüfungsfragen stellen und die Schülerantworten korrigieren und bewerten können.

Eine weitere Eigenschaft, die allgemein zu einer guten Lehrperson gehört, ist die Fähigkeit, das eigene Tun zu reflektieren und zu evaluieren. Sie wurde nicht in die Liste aufgenommen, weil sie nicht fachspezifisch ist. Sie ist aber für die professionelle Weiterentwicklung von zentraler Bedeutung.

7 Gegen intellektualistische Selbstregulation

Nun möchte ich noch kurz auf einen alternativen Vorschlag eingehen. Andrea English (2016) geht im Anschluss an Paulo Freire vom so genannten „dialogischen Unterrichten“ aus. Im Unterschied zum so genannten „monologischen Unterrichten“, das hauptsächlich darin besteht, dass die Lehrperson *zu* den Schülerinnen und Schülern spricht und ihnen ein Wissen vermitteln will, führt die Lehrperson im dialogischen Unterricht ein Gespräch *mit* den Schülerinnen und Schülern und will deren Ansichten kennen und miteinbeziehen; dazu gehört auch, dass sie diese aktiv darin unterstützt, die Grenzen des eigenen Wissens zu erkennen (English 2016, S. 162–163). English behauptet nun, dass für das dialogische Unterrichten die gute Lehrperson über die folgenden drei notwendigen, aber nicht hinreichenden Fähigkeiten verfügen müsse: die Fähigkeiten zur Selbstkritik, zur Narrativität und zur Gemeinschaftsbildung. Selbstkritik bedeutet, dass die Person

fähig ist, auf ihren inneren Dialog zu hören, um zu beobachten („monitor“), was sie gerade sagt und tut, und sie dieses Tun im Moment selbst auf der Grundlage ihres veränderten Verständnisses der Schülerinnen und Schülern zu korrigieren vermag. English schreibt, dass diese Fähigkeit der Selbstregulation („*self-monitoring*“) mit dem verknüpft sei, was Donald Schön (1984) als Reflexion-in-der-Handlung („*reflection-in-action*“) bezeichnet habe (English 2016, S. 163–164). Die narrative Fähigkeit bedeutet, dass die Person in der Lage ist, fortwährend auf die kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schülern ausgerichtet zu sein, d. h. deren „Geschichten“ jederzeit im Geiste mitzuvollziehen, um sich jederzeit klar zu sein, was im Unterricht möglich ist (English 2016, S. 165). Die Fähigkeit zur Gemeinschaftsbildung bedeutet, dass die Person in der Lage ist, eine Gemeinschaft von gleichen Gesprächspartnern zu bilden, d. h. insbesondere aufmerksam auf das Schweigen zu sein, sodass niemand aus dem Gespräch ausgeschlossen wird (English 2016, S. 165–167).

Ich teile mit English das Ideal des dialogischen Unterrichtens im Gegensatz zum monologischen Unterrichten. Ich bin jedoch der Ansicht, dass die drei von ihr genannten Fähigkeiten nicht notwendig für eine gute Lehrperson im dialogischen Unterricht sind. Eine Lehrperson kann ein gutes Unterrichtsgespräch führen, ohne fortwährend zu beobachten, was sie gerade tut, ohne fortwährend darauf zu achten, was die Schülerinnen und Schüler gerade denken, und ohne achtsam darauf zu sein, welches Schweigen gerade anzeigt, dass jemand aus dem Gespräch ausgeschlossen wurde. Die These von English ist meines Erachtens übermäßig intellektualistisch.

English schreibt, dass ihr Konzept der Selbstregulation mit dem Begriff der Reflexion-in-der-Handlung von Donald Schön (1984) verknüpft sei. Schön behauptet zunächst, dass wir ein Wissen-in-der-Handlung im Sinne des *Know-How* von Ryle haben, und dass wir *manchmal* auch über die Handlung nachdenken, und dies *manchmal* auch *in* der Handlung tun. Vielfach würde die Reflexion-in-der-Handlung durch die Erfahrung eines unerwarteten Ereignisses ausgelöst. Diese Reflexion könne Sekunden, Tage oder gar Wochen dauern je nachdem, welche Handlung es ist. Reflexion-in-der-Handlung sei ein außergewöhnlicher, aber nicht seltener Prozess. Doch dann plädiert Schön dafür, die Reflexion-in-der-Handlung öfter und vertiefter einzusetzen (vgl. Schön 1983, S. 49–69). Der Grund dafür ist hauptsächlich die Abkehr von der von ihm so genannten technischen Rationalität, wonach es in der professionellen Tätigkeit hauptsächlich um die instrumentelle Lösung von Problemen gehe. Dem setzt er die Reflexion-in-der-Handlung entgegen. Dies ist sicherlich als Fortschritt im Nachdenken über das professionelle Handeln zu sehen. Doch stellt sich sogleich die Anschlussfrage, wann die Reflexion handlungsförderlich ist und ob sie es immer ist. Schön hat Recht, wenn er sagt, dass die Reflexion nicht notwendigerweise die Handlung behindere (1983, S. 281). Doch damit ist die These nicht zurückgewiesen, dass die Reflexion die Handlung behindern kann und oftmals tatsächlich behindert. Das Fahrradfahren kann hier als Beispiel dienen: Wenn ich mich darauf konzentriere, was ich tun muss, um das Gleichgewicht zu behalten, dann kann es sein, dass ich vom Fahrrad falle. Und dasselbe gilt auch für andere

Tätigkeiten mit einem höheren kognitiven Anteil: Wenn ich im Gespräch mich darauf konzentriere, wie ich freundlich zu jemandem sein kann, dann kann es sein, dass ich dadurch gerade nicht freundlich bin. Und dasselbe gilt auch für Unterrichtshandlungen: Wenn ich mich im Unterrichtsgespräch darauf konzentriere, was ich gerade tue und mir überlege, was die Schülerinnen und Schüler gerade denken, dann kann es sein, dass ich gerade nicht gut unterrichte, zum Beispiel wenn ich dadurch den fachlichen Faden der Diskussion verliere.

Die These muss meines Erachtens also schwächer formuliert werden, etwa so: Eine gute Lehrperson hat die Fähigkeit, *wenn nötig* ihr eigenes Handeln zu beobachten und an die Situation anzupassen. Wann es nötig ist, erkennt man, wenn man merkt, dass etwas entgegen den Erwartungen nicht funktioniert. Erwartungen können mehr oder weniger bewusst sein. Damit man erkennt, was den Erwartungen nicht entspricht, muss man sich die Erwartungen bewusst machen. Deshalb ist es unter anderem so wichtig, ein Unterrichtsziel zu formulieren. Dann kann man im Nachhinein auf der Grundlage der Erkenntnis, welche Erwartungen nicht erfüllt wurden, eine Hypothese formulieren, die das Geschehene erklärt. Diese *ex post* Reflexion oder Reflexion-über-die-Handlung, wie Schön (1984) sie nennt, ist für die professionelle Weiterentwicklung entscheidend. Denn das Üben allein ist nicht hinreichend dafür, erklärende Hypothesen zu formulieren. Somit kann man festhalten: Die Reflexion in und über die Handlung im Unterricht sind wichtig, um gut zu unterrichten und die eigenen Unterrichtsfähigkeiten weiterzuentwickeln, aber es ist nicht notwendig, dass man fortwährend in der Handlung reflektiert, sondern dass man dann reflektiert, wenn es notwendig ist.

8 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Welche Konsequenzen ergeben sich nun daraus für die Lehrerbildung. Mir scheinen zwei Punkte besonders wichtig zu sein: Erstens, die fachliche Ausbildung ist gegenüber der Fachdidaktik primär. Erst die Philosophie, dann die Fachdidaktik! Diese These lässt sich erstens mit der einen Voraussetzung für eine gute Philosophielehrperson stützen: die Begeisterung für das Fach. Diese Begeisterung hat man nicht von Geburt an, sondern entwickelt sie im Verlauf der Ausbildung, in Ansätzen im Gymnasium und vor allem dann im Studium. Zweitens lässt sich die These damit stützen, dass gerade für die Philosophie, die sich mit grundlegenden und damit auch abstrakten Fragen beschäftigt, das Fachwissen eine notwendige Bedingung für einen guten Unterricht ist. Eine philosophische Diskussion zu führen ist anspruchsvoll, gerade weil sie derart viel Wissen voraussetzt darüber, was alles in Frage gestellt werden kann. Drittens lässt sie sich mit den Ergebnissen der empirischen Forschung zum Fach Mathematik stützen: Entscheidend für einen erfolgreichen Unterricht im Fach Mathematik ist fachliches und fachdidaktisches Wissen, das sich in kognitiv anspruchsvollen Aufgaben zeigt, und dieses Ergebnis ist zumindest ein Hinweis dafür, dass es in der Philosophie auch so ist.

Der zweite Punkt ergibt sich aus der Notwendigkeit des Übens des didaktischen und pädagogischen Handelns für die Erlangung von fachdidaktischem Wissen. Die fachdidaktische Ausbildung soll demnach so aufgebaut sein, dass man möglichst früh mit dem Üben des didaktischen und pädagogischen Handelns beginnt. Das Üben kann zu Beginn im Kurs an der Universität stattfinden. Dazu können die Studierenden abwechslungsweise in der Rolle des Lehrers und des Schülers stehen. Möglichst bald sollte das Üben allerdings in der realen Unterrichtssituation, d. h. in der Schule im Rahmen eines Praktikums stattfinden. Dabei müssen die Studierenden angeleitet werden, über ihre Unterrichtstätigkeit zu reflektieren. Diese Reflexion über die Handlung darf nicht als Endzweck angesehen werden, sondern muss immer in Zusammenhang des eigenen Handelns stehen. Über das eigene Handeln zu reflektieren, bedeutet, dass man sich bewusst macht, welche Erwartungen nicht erfüllt wurden, und es bedeutet, dass man darauf aufbauend Hypothesen formuliert, die das Geschehene erklären. Genau diese Art von Reflexion über die Handlung ist zentral für die professionelle Weiterentwicklung.

Literatur

- Berliner, D.C. 1987. Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction. In *Talks to teachers*, Hrsg. D.C. Berliner und B. Rosenshine, 93–110. New York: Random House.
- Berliner, D.C. 2005. The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education* 56 (3): 205–213.
- COACTIV-Studie. (2009). <https://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/studie/ergebnisse/index.html/>. Zugegriffen: 31. Dez. 2016.
- Dann, D. 2016. Heute schon ans Referendariat denken? Tipps zur Optimierung des Studiums in Hinblick auf die Unterrichtspraxis. In *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten*, Hrsg. P. Richter, 31–36. Stuttgart: Kohlhammer.
- English, A. 2016. Dialogic teaching and moral learning: Self-critique, narrativity, community and ‚Blind spots‘. *Journal of Philosophy of Education* 50 (2): 160–176.
- Fenstermacher, G.D., und V. Richardson. 2005. On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record* 107:186–213.
- Ginet, C. 1975. *Knowledge, perception, and memory*. Dordrecht: Reidel.
- Hattie, J. 2009. *Visible learning*. London: Routledge.
- Henke, R.W. 2016. Philosophie-Curricula als Instrumente zur Steuerung des Unterrichts. In *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, Hrsg. J. Pfister und P. Zimmermann, 21–42. Bern: Haupt.
- Klieme, E. 2006. Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6): 765–773.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2004. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK vom 16.12.2004). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. Zugegriffen: 31. Dez. 2016.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2008. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der KMK vom 16.10.2008, i. d. F. vom 06.10.2016). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf/. Zugegriffen: 31. Dez. 2016.

- Löwenstein, D. 2017. *The concept of competence. A Rylean responsibilist account of know-how*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Oelkers, J. 1985. *Erziehen und Unterrichten: Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: WBG.
- Pfister, J. 2012. Methoden des Philosophierens und Unterrichtsmethoden. In *Tabula Rasa. Zeitung für Gesellschaft und Kultur*, 4.10.2012. <http://www.tabularasamagazin.de/methoden-des-philosophierens-und-unterrichtsmethoden/>. Zugegriffen: 31. Dez. 2016.
- Rehfus, W.D. 1986. *Der Philosophieunterricht: Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Richter, P. 2016. Unterrichtsmethoden in der didaktischen und fachdidaktischen Literatur Bedeutung und Missverständnisse. In *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten*, Hrsg. P. Richter, 51–62. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ryle, G. 1949. *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Schön, D.A. 1984. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Alle Didaktiker lügen? Zur Geschichtlichkeit und Geltung philosophiedidaktischer Reflexion



Nils Höppner

1 Problemhorizont

Alle Didaktiker lügen? Die Auseinandersetzung um die Lehr- und Lernbarkeit philosophischen Denkens erweist sich seit ihrem Einsatzpunkt in der griechischen Antike als – mit einem von Kant entlehnten Wort – Kampfplatz endloser Streitigkeiten (vgl. Martens 1983). Die vermeintliche Rhetorik der einleitenden Frage sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass noch das zeitgenössische (Selbst-) Verständnis einer avancierten Philosophiedidaktik unter dem Einfluss dieser Kontroverse steht. Diese Debatte wird freilich nicht einzig und allein, nicht einmal in erster Linie als Diskurs über den *erkenntnistheoretischen Status philosophiedidaktischer Reflexion* im Lichte von Konsistenzforderungen angestrengt. Allein, was kann man unter der Frage, ob alle Didaktiker lügen, dann genau verstehen?

Gemeinhin bewertet man eine Aussage als Lüge oder gezielte Unwahrheit, wenn der Sprecher eine Behauptung aufstellt, mit dieser einen Wahrheitsanspruch erhebt, insgeheim aber die Absicht verfolgt, beim Adressaten eine falsche Vorstellung hervorzurufen. Unschwer zu entnehmen (und das wird im Folgenden noch relevant werden), dass in diesem Problembereich Fragen nach dem semantischen Status von propositionalen Gehalten *mit* Fragen nach dem epistemischen Status von Akteuren verschränkt sind. Eindringlich hat Adorno mit seinem Urteil von der „immanenten Unwahrheit“ (Adorno 2013, S. 75) pädagogischer Vermittlung auf den Begriff gebracht, inwiefern dieses Verständnis der Lüge/Unwahrheit *mutatis mutandis* auch für die didaktische Arbeit einschlägig ist: Die „Mittlerfunktion“ des Lehrenden, „rezeptiv etwas bereits Etabliertes“ gemäß der Motiv- und Interessenlage der Schülerinnen und Schüler ‚zuzuschneiden‘, disqualifiziert er in seinen

N. Höppner (✉)

Philosophisches Seminar, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Münster, Deutschland

E-Mail: nils.hoepfner@uni-muenster.de

Tabus über dem Lehrberuf als wahrheitsverletzendes Zerrbild sacherschließender Forschung, als nachahmende Täuschung, Grundlage dafür, dass „die Kinder unbeußt sich betrogen fühlen“ (Adorno 2013, S. 75).

Seine zeitgenössische, akademische Resonanz erfährt dieses Urteil in einem an den Tenor von Besitzstandskämpfen erinnernden universitären Flurfunk, in dem die elitären „Vorbehalte der Fachphilosophen“ (Albus 2013, S. 20) nach wie vor unverhohlen geltend gemacht werden. Sein nur unmerklich gemäßigter Widerhall ist ferner in den institutionalisierten Strukturen philosophischer Theoriearbeit und Diskursordnungen zu vernehmen, denen gemäß ein Geltungstransfer didaktischer Denkfiguren in die fachliche Forschung ausgeschlossen scheint. Schließlich findet dieses Urteil sein Echo noch in einer um selbstreferenzielle Problemstellungen zirkulierenden „doktrinären Philosophie“, die „die Lebenswelten von Nichtphilosophen kaum mehr [erreicht]“ (Hampe 2016, S. 47). Mit dem Gelächter einer thrakischen Magd kann und sollte man darauf nicht mehr reagieren.

Diese Einordnungen sind nicht denknotwendig, schon gar nicht überzeitlich gültig (gewesen). Avancierte philosophiedidaktische Positionen haben sich darum verdient gemacht, einen derartig verkrampften Besitzstandskampf um privilegierte Erkenntniszugriffe zumindest *begründungstheoretisch* außer Kraft zu setzen. Dass (nicht nur) Adornos „Verwechslung der von ihm kritisierten vorfindbaren Didaktik mit Didaktik schlechthin“ (Martens 1983, S. 14) gleichsam seinen sozialgeschichtlichen und bildungspolitischen Index verrät, macht ihn im Grunde gegen sich selbst geständig. Das schließt ein, dass jedweder Vorstoß, Urteile gegen *die* Didaktik abstrakt abzulehnen, sich ebenso selbst dementiert. Ich gehe mithin davon aus, dass eine differenzierte Antwort auf Frage nach dem erkenntnistheoretischen Status nicht durch kontextentwurzelte Bestimmungsversuche *ex ante* zu erlangen ist. Diesen kategorial und fachlich bezugslos verlaufenden Irrweg schlagen meines Erachtens die in der Lehrerbildung und Allgemeinen Didaktik gegenwärtig virulenten Konzepte sogenannten *fachdidaktischen Wissens* ein. Bisweilen entrüstend zu sehen, wie hier im Jargon konstruktivistischer Subjekttheorien der Status einer Wissensform anhand spezifischer Lehrer-Dispositionen postuliert wird.

Ich möchte im Folgenden dementsprechend einen anderen Weg einschlagen, um der Frage nach dem erkenntnistheoretischen Status und Geltungsanspruch philosophiedidaktischer Reflexion nachzugehen. Es erscheint mir wichtig, verstärkt einen reflektierten Umgang mit der *Geschichte* und *Geschichtlichkeit* didaktischen Denkens sowie der *Kontextsensitivität* didaktischer Lehrinhalte einzufordern. Ich glaube mithin, dass *ein* aussichtsreicher Weg darin besteht, eine systematische *Rekonstruktion* der *theoriegeschichtlichen Denkbestimmungen und Gegenstände* zu unternehmen. Mit anderen Worten: Dem systematischen Problem, den Status philosophiedidaktischen Denkens zu bestimmen, nähere ich mich im Grunde genommen über Umwege: Indem ich die zeitweilig vernachlässigten Pfade der weitverzweigten Theoriegeschichte aufzustoßern suche. Im Folgenden soll dieses Vorhaben exemplarisch skizziert werden.

Zunächst möchte ich diesbezüglich deutlich machen, dass an Adornos Handreich gegen *die* Didaktik selbst die Ressourcen und Potentiale entbunden werden

können, um ein qualifiziertes Verständnis philosophiedidaktischer Reflexion zu entfalten. Ich behandle sein zweifellos etwas einsilbiges Urteil dementsprechend sehr detailliert, extrapoliere seine Ausführungen, insofern darin *ein* Vorbehalt gegenüber ‚der‘ Didaktik paradigmatisch zum Ausdruck kommt (vgl. Albus 2013) 1). Dieser Schritt fördert zutage, dass didaktisches Denken keinesfalls als sozial ortlose Denkform zu begreifen ist. Ja: *Praxis* ist diesem Denken konstitutiv eingeschrieben. Dieser Aspekt lässt sich, so behaupte ich, an den manifesten Lehrgegenständen sichtbar machen und verstehen: Die eigentümliche Qualität eines konkreten Lehrgegenstandes als ‚verobjektivierter Geist‘ besteht darin, dass in ihm die je spezifischen fachlichen Anforderungsstrukturen, gesellschaftlichen Wertmaßstäbe, historischen Erfahrungsbestände und normativen Lehransprüche *aufgespeichert* sind. 2) Anhand einer historischen Studie zu Protagoras soll diese Struktureigentümlichkeit von Lehrinhalten beispielhaft durch eine *normative Analyse* dargestellt werden 3). Dieser theoriegeschichtliche Rückgriff ist freilich keine selbstreferenzielle Nabelschau. Ich möchte ein Konzept anbahnen, die Auseinandersetzung mit der Theoriegeschichte im Ausgang einer *normativen Analyse von Lehrgegenständen* in die universitäre Lehrerbildung zu integrieren: Studierende sollen mit der Geschichte und Systematik philosophiedidaktischen Denkens und ihrer Gegenstände gleichsam Einsatzpunkte und motivbildende Ressourcen für eigene Reflexionsansätze erschließen 4).

2 Adornos Didaktik-Kritik¹

Adornos andernorts inständiger Impuls zur bestimmten Negation, der gemäß er unermüdlich auch die gesellschaftlichen Bedingungen und Vollzugsformen des Denkens reflexiv einzuholen und zu kritisieren sucht (vgl. Städtler 2012, S. 142), erscheint in der Auseinandersetzung mit den didaktischen „Zirkulationstätigkeiten“ (Adorno 2013, S. 75) aufgebraucht. Es erscheint fast schon marginal, dass er in seiner zeitdiagnostisch verbrämten Analyse über den Stellenwert der schulischen Lehrprofession die Pädagogik der Unwahrheit bezichtigt, seine Ausführungen unzweifelhaft aber ‚der‘ Didaktik gelten, er mithin die disziplinären Differenzen nicht ernst nimmt. Frappant ist vielmehr, dass die Pädagogik *seiner Zeit* zum Einfallstor geriert, um über die Didaktik *im Ganzen* den Stab zu brechen.

Mit keiner Silbe hat Adorno die Anstrengung unternommen, die kategoriale Vielsprachigkeit und Mehrstimmigkeit des didaktischen Denkens, die Originalität

¹Ich weise ausdrücklich darauf hin, dass Martens die Auseinandersetzung mit Adornos Didaktik-Kritik bereits 1979 eröffnet und 1983 sehr überzeugend und wirkmächtig ausgeführt hat. Wenn ich im Folgenden Adorno diskutiere, so folge ich zweifellos Martens‘ inspirierender Analyse. Ich hoffe aber zeigen zu können, dass es für meinen Argumentationsgang systematisch entscheidend und prinzipiell lohnend ist, Adornos Urteil mit einer gewissen Akzentverschiebung noch einmal derartig detailliert in den Blick zu rücken.

und Varianz ihrer Gegenstände systematisch *und* sozial-historisch zu untersuchen. Im Zuge seiner Generalabrechnung hat er sich damit begnügt, didaktische Reflexionen und Vermittlungsansprüche als *strukturell* und *notwendig unwahr* zu disqualifizieren. Diese auch in anderen Kontexten konsequent bemühte Ablehnung (vgl. Adorno 1973, 1974) zehrt ihre Motive offenkundig aus dem Verständnis einer sich „anbiedernden Didaktik“ (Martens 1983, S. 12), die vulgär-comenianisch „die Verständlichkeit aller Dinge für alle im Sinne eines konsequenten Anpassungsprinzips glorifiziert“ (Adorno 1974, S. 32). Dass allemal nicht erst der Unterrichtsprozess, sondern bereits die unterrichtsvorbereitende, didaktische Arbeit unvermeidlich defizitär ist, bezeugt Adornos lakonische Einschätzung, dass „die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist“ (Adorno 2013, S. 75). Dieser Beschreibung der didaktischen Handlungsstruktur, „rezeptiv etwas bereits Etabliertes wieder [zugeben]“ (Adorno 2013, S. 75), kann man entnehmen, dass Adorno wohl einen gekürzten, um Hilfestellungen ergänzten Auszug eines klassischen philosophischen Textes als Lehrgegenstand vor Augen gehabt hätte. Es liegt nahe, dass die Zurückweisung dieser auch uns vertrauten Beispiele didaktischer Reduktion Adorno die Feder geführt haben, um den sachlichen Substanzverlust zu beklagen.

Nicht die Zurückweisung einer didaktischen Form, die den Wahrheitsanspruch differenzierter Sacherschließung zugunsten einer simplifizierenden Nachvollziehbarkeit für jeden preisgibt, macht Adornos Standpunkt strittig (vgl. Torkler 2015a, S. 90). Bedenklich ist vielmehr, dass er die in dieser berechtigten Zurückweisung denunzierte Form zum a-historischen Inbegriff der Didaktik schlechthin aufspreizt, dass er diese trivialdidaktische Ausprägung als kontextinvariantes Wesen der Didaktik selbst identifiziert (vgl. Martens 1983, S. 12 f.). Indem er mit einem Schlag eine unverrückbare Grenze zwischen veritabler Sacherbeit und Sachvermittlung zieht, Didaktik aus dem Reiche der Sacherkenntnis verbannt, verstellt er sich den Blick auf die komplexen Bewegungen didaktischer Reflexion. Das wird vollends ersichtlich, wenn man sich die dezidiert *szientifische* Stoßrichtung von Adornos Kritik klarmacht, in der andere Geltungs- und Sinndimensionen völlig außer Acht gelassen werden. Dass er den normativen Bezugspunkt didaktischer Arbeit einzig und allein in *fachlichen* Anforderungsstrukturen und Rationalitätsstandards erblickt, suggeriert die These, dass die Lehrenden „rezeptiv etwas bereits Etabliertes wieder[geben]“. Wenn man diesen Aspekt berücksichtigt, lässt sich die energische Rede von der „immanenten Unwahrheit“ der Didaktik überhaupt erst angemessen begreifen. Denn: Fachliche, „rein sachliche Arbeit um der Sache willen“ bemisst sich für ihn offenkundig am Geltungsanspruch und Wertmaßstab fachlicher, wissenschaftlicher *Wahrheit*. Und insofern er die Güte didaktischer Arbeit an diesem Wertmaßstab bemisst, in der Handlungsstruktur und Logik dieser Arbeit eine sachverzerrende Funktionalisierung eingeschrieben sieht, ist sie für ihn notwendig unwahr.

Gewiss zeitigt auch Adornos Philosophie-Begriff noch einen Bezug zur Vermittlung und Aneignung, aber: Die Frage nach der Lehre und didaktischer Reflexion ist mit der Sache selbst ‚immer schon‘ insofern beantwortet, als die

Ressourcen dafür, die Sache reflexiv verstehen zu können, in dem Gang der Sache selbst *implizit* aufgespeichert sind (vgl. Rohbeck 1986, S. 115). Paradigmatisch bekundet er: „Es gibt nicht einen Schritt in der Hegelschen Philosophie, der nicht von jemandem [...] auch mitvollzogen werden könnte; denn es wird hier eben nicht irgendein Spezialvermögen oder eine Spezialbegabung zur Philosophie postuliert“ (Adorno 1974, S. 13). Am Maßstab fachlicher Anforderungsstruktur kennzeichnet er die Reflexion auf die Bedingungen und Motive der Lernenden als Ausdruck einer externen Funktionalisierung der Sache, einer „didaktischen Rücksichtnahme“ (Kambartel 1979), die die Frage „nach der Sache selbst oder nach der Wahrheit der Sache“ durch die „Frage, wie man anderen Menschen etwas beibringt, wie man Menschen damit erreicht, wie man es kommuniziert, ersetzt“ (Adorno 1973, S. 73). Ein Lehrgegenstand, der dieser instrumentellen Vernunft gemäß konstituiert wird, unterbindet ipso facto eine sacherschließende Erkenntnisarbeit. Der Lehrgegenstand ist mithin ein wissenschaftlicher Pseudogegegenstand.

Adorno missversteht sich hier im Grunde selbst: Denn der Impuls seiner Kritik geht zweifellos von einer problematischen Form zeitgenössischer Didaktik aus – allein: Dieser (Rückgriff auf den) Kontextbezug büßt seine erkenntnis- und motivstiftende Kraft zugleich gänzlich ein. Von einem zeitdiagnostischen Reflexionsbedürfnis, die spezifische Spielart didaktischer Reduktion auf ihre *nicht nur fachlichen* Bezugspunkte und Bedingungen hin abzuklopfen, ist somit nichts mehr zu spüren. Somit verliert Adorno nicht nur aus dem Blick, diese zeitgenössische Form *als* Form zu erfassen; er verbaut sich vielmehr den Weg zurück, um die Bedingungen, Prinzipien und Geltungsdimensionen, die diese Form einer zeitgenössischen Didaktik konstituiert haben, ans Licht zu fördern. Adorno erliegt der Unmittelbarkeit der Erscheinung – und erklärt sie zum Wesen. Das ist irritierend: Denn die problematische Erscheinungsform, die seine Kritik anregt, legt die Frage nach ihren *eben nicht nur fachlichen* Entstehungsbedingungen, unkenntlich gewordenen Interessen und Ansprüchen nahe, drängt sie geradezu auf.

3 Zur Bewegung philosophiedidaktischer Reflexion

Wer sich die Mühe macht, die Bewegungen didaktischen Denkens zu verstehen, der kann – das wird an Adorno ersichtlich – den Einsatzpunkt nicht in einer „ontologischen Redeweise“ (Martens 1983, S. 14) erspähen, die die philosophische Rationalität kategorisch gegen die Kontingenz und Situativität zwischenmenschlicher Lehr- und Lernprozesse immunisiert. Wer wie Adorno didaktische Reflexionen und Gegenstände szientifisch abkanzelt, hat eine wichtige Pointe verpasst: Er bleibt nicht nur blind für die kontextspezifischen Bedingungen und Vollzugsformen dieses Denkens. Er vertritt zu einem gewissen Grad auch die Annahme, dass philosophische Erkenntnisarbeit eine gegenüber situationsspezifischen Bedingungen und sich verändernden Vollzugsformen unabhängige, selbstregulative Rationalitätsform ist (vgl. Hampe 2016).

Man sollte nach der berechtigten Schelte gegen eine *auch* gesellschaftlich-bildungspolitisch induzierte Form didaktischer Reduktion, die den Sachen Gewalt antut, nicht ohne Zögern weiterschreiten. Stutzig machen sollte doch die Einsicht, dass der Keim didaktischer Unwahrheit in einer *sozial instituierten Praxis* liegt. Wer diese Praxis abstrakt verneint, trägt nicht dazu bei, sie zu verändern, nicht einmal sie zu verstehen, sondern verfestigt, *verdinglicht* eine gesellschaftlich konstituierte Praxis *als* objektiv und unhintergebar (vgl. Stahl 2011). Darin drückt sich meines Erachtens ein fundamentales Reflexivitätsdefizit gegenüber didaktischem Denken, ein Missverständnis zweiter Ordnung, aus (vgl. hierzu sozialphilosophisch grundlegend: Honneth 2007; Stahl 2011): Denn wer den Gegenstand dieser Praxis ausschließlich am Leitfaden fachlicher Rationalität bemisst, vertritt nicht nur eine oberflächliche Position gegenüber dem didaktischen Denken. Er sitzt vielmehr einem diese Position stützenden, grundlegend falschen Verständnis über die Struktur und Rationalität didaktischen Denkens auf: Er verkennt die mögliche Originalität dieses Denkens, weil er das Vermittlungsbestreben in der Praxis per se als additive, pädagogische Spielerei missversteht; er missachtet, dass der erkenntnistheoretische Status didaktischer Reflexion nicht autark, losgelöst von ihrem politischen, sozialen und historischen Kontext verstanden werden kann (vgl. Thein 2017; Torkler 2015a). Die ‚Un-Wahrheit‘ didaktischen Denkens bemisst sich nicht ausschließlich szientifisch. Ja: Einem qualifizierten Begriff didaktischer Reflexion ist ein *sinnstiftender und -erschließender Praxisbezug* konstitutiv eingeschrieben (vgl. Steenblock 2016; Torkler 2015b). Ein Zugang hierzu eröffnet sich, indem man nicht nur die kognitiv-epistemische, sondern auch die textmaterielle, verobjektivierte Struktur als Komponente dieses Denkens berücksichtigt. Wie?

Der Vorschlag, den ich anbieten möchte, um den erkenntnistheoretischen Status philosophiedidaktischen Denkens zu erfassen, besteht darin, den Blick theoriegeschichtlich zu wenden – und die immanente Normativität (der Praxis) der Gegenstandsgestaltung sichtbar zu machen. Ich gehe davon aus, dass wir eine Einsicht in die Komplexität philosophiedidaktischer Reflexion auf diesem Weg erlangen können: Indem wir den manifesten Gehalt ihrer ‚verobjektivierten‘ Reflexionen und Praxen zum Ausgangspunkt nehmen *und* normativ nachverfolgen, welche Prinzipien, Geltungsansprüche und handlungsleitenden Überzeugungen in der Darstellungsform vereinheitlicht – und aufgespeichert sind. In Lehrgegenständen werden soziale und historische Erfahrungen, sich verändernde Anwendungskontexte und Geltungsansprüche reflektiert – und derartig sedimentiert, dass die manifeste Darstellungsform sie bisweilen vergessen machen lässt. Die auch in der gegenwärtigen Debatte gebräuchliche Rede vom ‚Gegenstand‘ sollte indes ontologisch nicht in die Irre führen (vgl. Hofer 2011). Sie zeigt an, dass vorangegangene Reflexionen und Praxen ‚verobjektiviert‘, das heißt *objektiv verwirklicht* und *intersubjektiv zugänglich* gemacht worden sind. Der Status didaktischer Reflexion soll dementsprechend nicht im luftleeren Raum, unabhängig von der manifesten, propositionalen ‚Entäußerung‘ bestimmt werden. Vielmehr gilt es jeweils, an den konkreten, objektivierten Lehrinhalten selbst die aufgespeicherten Bezugspunkte der Lehre freizulegen. Den semantischen Status didaktischer

Gehalte *und* den epistemischen Status didaktischer Denker ausschließlich *szientifisch* als Unwahrheit und Nachahmung abzuservieren, erscheint dementsprechend erschreckend unterkomplex.

Das wirft unweigerlich die Fragen danach auf, wie die Lehrgegenstände dann überhaupt *normativ* zu erfassen sind – und wie der erkenntnistheoretische Status jeweils qualifiziert werden kann? In die weit verzweigte Auseinandersetzung darüber, wie philosophische Gehalte im Fokus ihrer Lehr- und Lernbarkeit konstituiert werden (vgl. etwa: Rehfus und Becker 1986; Nida-Rümelin et. al. 2015), kann ich an dieser Stelle nicht eintreten; ich beschränke mich daher auf den für uns zentralen Gesichtspunkt: Das Prinzip der *Problemorientierung mit Lebensweltbezug* hat als Inbegriff philosophischen Lehrgehaltes im Verlauf der fachdidaktischen Theoriegeschichte eine differenzierte Ausarbeitung erfahren und paradigmensbildenden Wert erlangt (vgl. Thein 2017; Tiedemann 2013). Diesem Prinzip entsprechend sollen die Lernenden im Ausgang und entlang ihrer lebensweltaffizierten Motive zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit philosophisch qualifizierten Problemstellungen befähigt werden: „*Ist Geschlecht Kultur oder Natur? Gibt es einen gerechten Krieg?*“ (Thein 2016b, S. 90). Diese Beispiele zeigen: Ein philosophiedidaktisch qualifiziertes Problem hat (etwa als Frage) die *Form*, die Sache oder den Gegenstand als ergebnisoffen, in sich uneins, kontrovers oder gar aporetisch zu erfassen; gemäß dieser Form begründet es eine differenzierte und reflexive Positionierung der Lernenden (vgl. Thein 2016b, S. 87 f.). Mit Blick auf die fachphilosophische Anforderungsstruktur gilt es freilich immer zu berücksichtigen, dass der jeweilige Problemgehalt nur unter Einbeziehung der Theorie, der Methoden, des Erkenntnisanspruches und der „Idee der philosophischen Gesamtkonzeption“ (Thein 2016b, S. 88) zu verstehen ist. Der Vorzug dieses didaktischen Prinzips ist unverkennbar: Insofern die kontextspezifischen Erfahrungsbestände der Lernenden sowie philosophische Rationalitätsstandards als normative Bindungskräfte in den Gehalt der Problemstellung einziehen, verschränken sich bildungstheoretische Ansprüche mit sachspezifischen Anforderungen (vgl. Hofer 2011, S. 122–156).

Kurzum: Ich erachte die *Problemorientierung mit Lebensweltbezug* als leitende Idee philosophiedidaktischer Reflexion – und den Gegenstand als Vollzugsform dieser Bezugsgröße. Am Leitfaden dieses Prinzips soll die Konstituierung und Tiefenstruktur des Lehrgegenstands sichtbar gemacht, soll der didaktische Reflexionsprozess nachverfolgt werden. Als interne Norm philosophiedidaktischen Denkens liefert das Prinzip der Problemorientierung eine Richtschnur, *vernünftige* von misslungenen Reflexionen und Praxen zu unterscheiden. Mit diesem Prinzip wird ein Analyseschlüssel bereitgestellt, der es erlaubt, die Sach- und Prozesslogik philosophischer Lehre im normativen Spannungsfeld fachlicher Anforderungen, bildungstheoretischer Leitvorstellungen und bildungspolitischer Richtlinien kenntlich zu machen. Unschwer zu erkennen, dass der Anspruch, die immanente Normativität des Textmaterials am Leitfaden eines Prinzips zu analysieren, auch auf eine hegelianisch inspirierte Denkfigur zurückgeht, freilich mit spürbar gedämpftem Erklärungsanspruch: diese hat in jüngster Vergangenheit Axel Honneth sozialphilosophisch re-nobilitiert (vgl. 2011) und Christian Thein zu einem

Rekonstruktionsverfahren elaboriert ausgearbeitet, um „die normativen Prämissen und Prinzipien des Philosophieunterrichts empirisch mit Blick auf die Praxis des Philosophieunterrichts zu erforschen“ (Thein 2016a, S. 162). Diesen instruktiven Programmen, die immanente Normativität praktischer Prozesse materialbezogen zu rekonstruieren, möchte ich meinen Beitrag zur Seite stellen – und mutatis mutandis mit Blick auf die Texte der Theoriegeschichte wenden: Im Zentrum der Analyse stehen die mitunter vergessenen Lehrgegenstände – und die Reflexionsleistungen der didaktischen Akteure, jenen tipping point eines problemorientierten Lehrgehalts zu konstituieren.

Ich schicke direkt vorweg: Die planungsdidaktische *idea fixa* einer harmonischen Eigenstruktur des Lehrgegenstands wird in ihren theoriegeschichtlichen Erscheinungsformen Lügen gestraft. Es zeigt sich vielmehr, dass der manifeste Gehalt des Lehrstoffes bisweilen eine naturalistische Angleichung einander widersprechender Sachzusammenhänge und Geltungsbereiche vergessen machen lässt. Die Reflexion auf die *Problemorientierung mit Lebensweltbezug* wird mitunter durch gesellschaftlich und politisch induzierte Interessenlagen kategorial verengt und tendenziös gelenkt. Im folgenden Kapitel (3.) möchte ich dies an einem historischen Beispiel aus Platons *Protagoras* verdeutlichen. Das ist alles andere als resignativ gemeint. Daraus gilt es zu lernen: Wer den Blick theoriegeschichtlich zurückwendet, stößt nämlich auf vernachlässigte Entwicklungspfade und unausgeschöpfte Archive philosophiedidaktischer Reflexion – und kann der Tradition Motive und Ressourcen für das eigene Denken ablauschen (4.)

4 Zur philosophiedidaktischen Reflexion des Protagoras

4.1 Vorbemerkung

Ich habe an anderer Stelle einen historisch gerichteten Rückgriff mit systematischem Anspruch versucht und mich darzulegen bemüht, dass und inwiefern der Einsatzpunkt philosophiedidaktischen Denkens auch bei Protagoras zu finden ist; ferner, dass diese Form des Denkens in den sokratisch-platonischen Dialogen zur Blüte gebracht, schließlich durch und bei Aristoteles szientistisch aufgehoben worden ist – mit weitreichenden Konsequenzen für die didaktische Theoriebildung (Höppner 2018). Ich halte dafür, nicht nur Sokrates‘, sondern Protagoras‘ Denkbemühungen als Eintritt in ein dezidiert philosophiedidaktisches Denken zu qualifizieren. Diese Behauptung erscheint gewiss kontraintuitiv. Die andauernde Rezeption seines Denkens verdankt sich insbesondere seinem *Anthropos-metron-/Homo-mensura*-Satz, der seinen Ruf als Wegbereiter des Relativismus begründet hat. Gemeinhin gilt Protagoras nichtsdestominder als Gallionsfigur einer wahrheitsverletzenden Rhetorik (Bubner 1992, S. 51 f.), als zentraler Protagonist der verrufenen Sophistik, der Wissensbestände wie austauschbare Waren veräußert (Buchheim 1986, 1995; Martens 1983, S. 48 f.).

Nota bene: Ich vertrete nicht die großspurige Behauptung, dass diese Urteile unzutreffend sind. Ich gehe vielmehr davon aus, dass man sich nicht unhinterfragt dazu verleiten lassen sollte, Protagoras ausschließlich als scheinerzeugenden Rhetoriker ins Visier zu nehmen – und philosophisch-ethisch zu disqualifizieren (etwa: Bubner 1992). Diese Urteile einer sokratisch-platonisch verbrämten Rezeptionslinie geben im Grunde schon die ursprüngliche, sehr viel differenzierte Prüfung Platons selbst preis (Gadamer 1991, S. 105 f.) und haben maßgeblich Anteil daran, dass die didaktische Dimension dieses Lehrers bislang nicht angemessen beleuchtet worden ist. Geradezu irritierend, dass selbst die beherzten Rehabilitierungsbemühungen Nietzsches oder Foucaults in den Bahnen einer Auseinandersetzung verlaufen, die ebenso einzig und allein dem *rhetorischen* Widerstand gegen einen apophantischen Wahrheitsdiskurs gelten (vgl. Foucault 2012; Buchheim 1995). Es befällt einen hier unwillkürlich der Verdacht, dass die protogoräische Rhetorik derartig wirkungsvoll ist, dass sie selbst ihre gelungenen didaktischen Operationen bis zur sachlichen Unkenntlichkeit umnebelt hat.

Man muss mit aller Klarheit vorwegschicken: Um die didaktische Reflexionsleistung Protagoras' zu erfassen, ist es nicht hinreichend, den empirischen Befund zu rekapitulieren, dass er als Weisheitslehrer mit einer öffentlichkeitswirksamen Lehrpraxis eine breite Resonanz gefunden hat (Held 1990, S. 129; grundlegend: vgl. Kerferd 1981, S. 15 ff.). Seine zeitgenössische Popularität mag einen Hinweis auf den Bann seiner Lehrtätigkeit coram publico geben (*Prot.* 310 a ff.) – gerade die Logik seiner didaktischen Reflexion ist damit aber nicht begriffen. Im Folgenden (3.2) will ich exemplarisch seine Ausführungen in dem nach ihm benannten platonischen Dialog (*Prot.*) in den Blick rücken – und den Status seiner philosophie-didaktischen Reflexion am Leitfaden der Problemorientierung herausarbeiten.

4.2 *Ist aretē lehrbar? – Eine exemplarische Analyse*

Der Dialog *Protagoras* ist zweifellos voller kategorialer Feinheiten; die weit verzweigten Argumentationslinien lassen es kaum zu, die Ausführungen auf *eine* klare These zusammenzudrängen, der Text bietet zahlreiche Einsatzpunkte für systematische Frage- und Problemstellungen (etwa: Buchheim 1984; Großmann 1978; Lampert 2010). Nichtsdestotrotz darf man wohl sagen, dass eine zentrale erkenntnisleitende Stoßrichtung des Dialogs die zeitgenössisch virulente Frage nach der *Lehrbarkeit der aretē* ist (*Prot.* 319 a ff.; vgl. Buchheim 1984, S. 635; Wieland 1999, S. 257). Meines Erachtens erlaubt die an dieser Frage entbrannte Auseinandersetzung das Urteil, dass in dem Dialog die *erste philosophie-didaktische Kontroverse* zum Ausdruck kommt.

Es ist schließlich diese Auseinandersetzung, die im Gang des Dialogs begriffliche Grundsatzfragen über den Zusammenhang von Tugend, Besonnenheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Frömmigkeit (*Prot.* 328 d–333 e; vgl. Böhme 1988, S. 88 f.) berührt; die zugleich zu Auseinandersetzungen über die Darstellungsformen sachorientierter Rede und Vermittlung veranlasst: hierzu zählen zum

einen der methodologische Disput über die angemessene Gesprächsform (makrologische Rede vs. Dialog) (*Prot.* 333 e–338 e), zum anderen die Meinungsverschiedenheit über die bildungstheoretische Geltung von Dichtung, ob es „nämlich ein wichtiges Stück der Unterweisung [...] für einen Mann [ist], in Gedichten stark zu sein [...], das von den Dichtern Gesagte zu verstehen“ (*Prot.* 338 e f.). Die Diskussionen münden am Ende des Dialogs in die fast schon irritierende Einsicht, dass die beiden ihre anfänglichen Positionen, Sokrates „behauptend, die Tugend sei nicht lehrbar“, Protagoras, „sie sei lehrbar“ (*Prot.* 361 a), eingedenk aller Verfeinerung im Grunde genommen umgekehrt haben (vgl. Söder 2009, S. 53). Für unseren Zusammenhang ist es hinreichend, diese Wegmarken des Argumentationsganges knapp zu skizzieren. Es sollte schon zu errahnen sein, dass im Entwicklungsgang des Dialogs didaktisch affizierte Aspekte immer wieder angesprochen werden. Allein: Gehen wir einen Schritt zurück und blicken auf die zentrale Textstelle, in der Protagoras sein Verständnis der *aretē* als Inbegriff politisch wirksamer Beredsamkeit bündig darlegt – und als Anspruch seiner Lehre proklamiert (*Prot.* 318 a ff.):

„Wenn also Hippokrates zu mir kommt, wird ihm das nicht begegnen, was ihm bei einem anderen Sophisten begegnen würde. Die andern nämlich mißhandeln die Jünglinge offenbar. Denn nachdem diese den Schulkünsten eben glücklich entkommen sind, führen jene sie wider ihren Willen wiederum zu Künsten, und lehren sie Rechnen, und Sternkunde, und Meßkunde, und Musik, – wobei er den Hippias ansah, – bei mir aber soll er nichts lernen, als das weshalb er eigentlich kommt. Diese Kenntnis aber ist die Klugheit in seinen eignen Angelegenheiten, wie er sein Hauswesen am besten verwalten, und dann auch in den Angelegenheiten des Staats, wie er am geschicktesten sein wird, diese sowohl zu führen als auch darüber zu reden. – Folge ich wohl, sagte ich darauf, deiner Rede? Du scheinst mir nämlich die Staatskunst zu bezeichnen, und zu verheißeln, du wolltest zu tüchtigen Männern für den Staat die Männer bilden? – Eben dieses, sagte er, ist das Anerbieten, wozu ich mich erbiete.“

Protagoras behauptet, seine Lehrlinge zu einem rednerisch versierten Handlungsvermögen im öffentlichen Raum auszubilden; er bildet die Fähigkeit aus, öffentliche Angelegenheiten zielbewusst organisieren und leiten zu können, ja er verspricht eine über technisches Wissen hinausgreifende, veritable politische Bildung (vgl. Jaeger 1973, S. 380 ff.). Als erster hat wohl Hegel die aufklärerische Dimension darin entdeckt, insofern Protagoras mit diesem Lehranspruch die Antwort auf ein sich gesellschaftlich ausbreitendes Bildungsverlangen im Zuge der Demokratisierung der Polis im 5. Jahrhundert v. Chr. gegeben hat (Hegel 1986, S. 406 ff.). Zu diesen Entwicklungsschritten zählen etwa die „Kodifizierung des Rechts“, die „Pflicht zur Rechenschaftsablegung und gemeinsamer Beratung aller staatlichen Angelegenheiten“ sowie der gesetzliche Erlass, öffentliche Ämter unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Schicht besetzen zu können (vgl. Erler 2009, S. 83; grundlegend: vgl. Scholz 1998). Zur selbstbestimmten Teilhabe an öffentlichen Willensbildungsprozessen ist freilich nur derjenige imstande, der die eigenen Ansprüche überzeugend vertreten und zur Geltung bringen kann (Held 1990, S. 131), der über „Schlüsselqualifikationen wie Redekunst“ und reflexive Sachkenntnisse „in politischen Verfahrensfragen oder in praktischen Verhaltensnormen“ (Erler 2009, S. 83) verfügt. Didaktisch relevant ist

diese gesellschaftliche Umgestaltung insofern, als Protagoras mit seinem Lehranspruch auf dieses „Bedürfnis der Reflexion“ (Hegel 1986, S. 409), auf das politische Emanzipationsbestreben des einzelnen Staatsbürgers antwortet:

„Durch die Reflexion genügt es aber dem Menschen nicht mehr, den Gesetzen als einer Autorität und äußerlichen Notwendigkeit zu gehorchen; sondern er will sich in sich selbst befriedigen, durch seine Reflexion sich überzeugen, was für ihn verbindlich ist, was Zweck ist und was er für diesen Zweck zu tun habe.

So sind die Sophisten besonders Lehrer der Beredsamkeit gewesen. Das ist die Seite, wo das Individuum sich sowohl geltend machen konnte unter dem Volke, als das ausführen, was das Beste des Volkes sei; dazu war die Beredsamkeit eines der ersten Erfordernisse. Dazu gehörte demokratische Verfassung, wo die Bürger die letzte Entscheidung hatten. Die Beredsamkeit führt die Umstände auf die Mächte, Gesetze zurück. Zur Beredsamkeit gehört aber besonders das: an einer Sache die vielfachen Gesichtspunkte herauszuheben und die geltend zu machen, die mit dem im Zusammenhang sind, was mir als das Nützlichste erscheint“ (Hegel 1986, S. 411).

Was Hegel hier mit den Sophisten im Allgemeinen entfaltet, das gilt auch bei ihm für Protagoras' Lehranspruch im Speziellen (vgl. 1986, S. 411 ff.): Protagoras lehrt Beredsamkeit. Nur: Die Einsicht, dass er Beredsamkeit lehrt, gibt keine Auskunft darüber, *kraft welcher Reflexion und Gegenstände er imstande ist*, Beredsamkeit zu lehren. Gleichwohl ist Hegels Textstelle heuristisch hilfreich, um den Lehrgehalt und den dezidiert didaktischen Reflexionskern Protagoras' herauszuarbeiten. Dieser lässt sich begreifen, wenn man zunächst analytisch zwischen der bildungstheoretischen Dimension (Lehranspruch) einerseits a), der gegenstandstheoretischen (Sachstruktur) andererseits b) unterscheidet (vgl. Hofer 2011, S. 122 ff.), – und schließlich diese Aspekte zusammenzuführt, um den Status seiner Lehrreflexion am Leitfaden der *Problemorientierung* zu erfassen c).

- a) Welchen Lehranspruch verfolgt Protagoras? *Nicht* das Bekenntnis zu kontextinvarianten, „erfahrungswidrigen Seinskonstruktionen der Eleaten“ (Grossmann 1978, S. 511), *auch nicht* die blinde Verpflichtung auf sozialontologische Gesetzmäßigkeiten werden hier als Lernziele anvisiert. Diese kosmologischen und sozialen Grundsätze werden vielmehr entlang der lebensweltlichen Orientierungsbedürfnisse bemessen – und transformiert: zu *Lehrstoffen* für den vorphilosophischen Alltagsverstand (vgl. Held 1990, S. 134). Dass nicht ‚das Sein‘ selbst die Richtschnur der Lehre ist, zeigt an, dass Protagoras eine Achsendrehung vornimmt, in der die Bedürfnislage, Wahrnehmung und *doxa* des Einzelnen als Bezugsrahmen instituiert werden (Grossmann 1978, S. 516). In diesem Leitmotiv, Perspektivität als emanzipatorische Kraft gegen den Bann invarianter Ordnungsstrukturen zu mobilisieren, darf man Protagoras' Beitrag zur *Lebensweltorientierung* philosophischen Denkens entdecken. Unschwer zu erkennen, dass dieser Lehre Protagoras' wirkmächtiges *Homo-mensura*-Theorem zugrunde liegt (Grossmann 1978, S. 515 f.). Seine Lehre gilt dem Zweck, jene Form eines ‚naiven Realismus‘ des Alltagsverstands zu überwinden, dem die (sozial-)ontologische Ordnung als kontextinvariant und unhintergebar erscheint (vgl. Platons *Theaitetos*: 152a ff., 154 d ff.; vgl. Hegel 1986, S. 431). Nichtsdestotrotz muss man klar sagen, dass Protagoras mitnichten subversive

Absichten verfolgt hat, die bestehende (heilige) staatliche Ordnung in toto umzustürzen (vgl. Jaeger, S. 364–419). Der Einzelne soll vielmehr zur Teilhabe an sozialen Praxen und institutionalisierten Verfahren befähigt werden (*Prot.* 327 b ff.). Demgemäß gilt seine Lehre dem durchaus demokratischen Ziel (vgl. Jaeger 1973, S. 364 ff.), das hierfür notwendige Gestaltungs- und Durchsetzungsvermögen im öffentlichen Raum auszubilden (*Prot.* 318 ff.): Dies ist die Beredsamkeit, die Tüchtigkeit, situationsspezifisch das Zweckbewusstsein *an einer Sache* zu verwirklichen. Die Präpositionalphrase ‚an einer Sache‘ markiert, was das gegenstandstheoretisch bedeutet.

- b) Wie wird der Sachgehalt der Lehre konstituiert – und wie ist er beschaffen? Unumwunden muss man sagen, dass im Zentrum protagoraischer Lehrbemühungen nicht eine Vermittlung fachlicher Sachbestände, die „neue Sachverständigkeit begründen“ (Buchheim 1995, Sp. 1077), steht; vielmehr nehmen seine Lehrreflexionen ihren Ausgang von der pragmatischen Frage, was jemand lernen muss, um an einer Sache diejenigen Gesichtspunkte *geltend zu machen, die ihm als das Nützlichste erscheinen* (vgl. Hegel 1986, S. 411). Protagoras eröffnet mithin die Aussicht darauf, sich der vermeintlich unhintergehbaren, totalen Ordnung der Dinge entgegenstellen zu können, *nicht* mit einer Lehre über die interne Struktur der Sachen. Er beansprucht vielmehr, methodische Fertigkeiten zu vermitteln, die es seinen Lehrlingen fortan erlauben sollen, die Sachen bedarfsorientiert, selbstbezüglich zu erschließen.

Entscheidend ist hierbei, dass man die *Beredsamkeit* (*euboulia*) hier nicht lediglich als vereinheitlichenden Sammelbegriff für bestimmte Fertigkeiten begreift. Mit dieser Kategorie visiert Protagoras vielmehr gleichsam auch *evaluativ* die interne Norm, die Qualität, die ‚Exzellenz‘ – eben *aretē* – (vgl. Stemmer 1998, Sp. 1532), die bei ausgezeichnetem Gelingen dieser Fertigkeiten verwirklicht wird, an. Mit anderen Worten: Protagoras‘ rednerisch qualifizierter Begriff der *aretē* bestimmt den Erfolgsmaßstab für sprachlich affizierte Handlungen und Gewandtheit im öffentlichen Raum (vgl. Coby 1987, S. 44 f.). Somit kann man erklären, wie Protagoras seinen Lehranspruch in der Gestalt eines höherstufigen Modells von Fertigkeiten umzusetzen sucht: Der Lernende soll seine elementaren, gewöhnlichen Fähigkeiten steigern, indem er die erlernten Kenntnisse in der Form gezielter Rede an den Lehrstoffen erprobt, verfestigt und habitualisiert (*Prot.* 318 a; 328 a–b; *Th.* 167 a; b–c; vgl. auch Buchheim 1984, 1995). Diese Praxis soll den Lernenden in die Lage versetzen, die zentralen Gesichtspunkte *an einer Sache* gemäß den situationsspezifischen Erfordernissen zum Ausdruck zu bringen (Grossmann 1978, S. 56; Hegel 1986, S. 411 ff.), also eine qualifizierte Perspektive entwickeln und fortan öffentlich-politisch geltend machen zu können. Und im exzellent gelingenden Fall ist diese eine Realisierung von politisch wirksamer Beredsamkeit, eine *politikē technē*, wie Sokrates sie im Anschluss an Protagoras‘ Ausführungen nennt (vgl. *Prot.* 319a).

In immer neuen Anläufen entzündet sich bekanntermaßen die sokratisch-platonische Kritik an diesem Punkt (vgl. Martens 1983, S. 48 ff.), dass Protagoras eine indifferente Haltung gegenüber der wahren Beschaffenheit der Sachen

mit dem Anspruch zusammenbringt, den Schützling zu einer politisch einschlägigen Beredsamkeit zu befähigen (vgl. Wieland 1999, S. 257): Fachfremd entlehnt er Erkenntnisressourcen und Wissensbestände anderer Disziplinen, verdinglicht sie parteilos-neutral zu Waren und veräußert sie „wie Kauflente und Krämer es mit den Nahrungsmitteln für den Körper tun“ (*Prot.* 313 c f.). Man muss an dieser Stelle sehr genau hinsehen, damit man sich den Zugriff auf seinen didaktischen Reflexionskern nicht in zweierlei Hinsicht verstellt. Zum einen sollte man aus dem Einwand gegen seine instrumentelle Darbietung der Sachen *nicht* ohne Zögern ein Urteil über sein sachlich-didaktisches Reflexionsvermögen ableiten, also kategorial Didaktik mit Rhetorik vermengen. Zum anderen bemisst sich der Status didaktischer Reflexion *nicht* ausschließlich in der Lehrpraxis: didaktisches Denken und Unterrichten sind nicht restlos deckungsgleich.

Schließlich sollte man seine kaum zu überschätzende didaktische Leistung nicht übersehen. Sie besteht darin, ein Verfahren *didaktischer Gestaltgebung* begründet zu haben: nämlich jene Erkenntnisbestände der ‚Ontologie‘, sowie die *technai*, die Kunstfertigkeiten des Handwerks, der Künste und Dichterkritik überhaupt *als* Lehrgegenstände zu konstituieren, *als* Repräsentanten der Disziplinen in die Lehre zu überführen. Auf die Frage nach der Konstituierung des Sachgehalts kann man somit antworten: Er synchronisiert philosophisch qualifizierte Einsichten im Ausgang und entlang der politischen Gestaltungsbedürfnisse, der „Denkweise des außerphilosophischen Lebens“ (Held 1990, S. 134) und „Situativität lebensweltlicher Erfahrung“ (Held 1990, S. 141).

Seine Lehre gilt mithin nicht dem Logos, der „Einsicht und Einsichtigkeit des Ganzen“ (Gadamer 1985, S. 4), sondern dem Ziel, dass der Schützling Perspektivität *als* Perspektivität wertschätzt und allenthalben imstande ist, „eine möglichst richtige Meinung“ (Grossmann 1978, S. 56) gegenüber den disziplinären Erkenntnisbeständen zu bilden. Unverkennbar ist in dieser Lehre der *Lebensweltbezug* des Lehrgehaltes verwirklicht; gleichsam mag man in der Wertschätzung der eigenen Perspektive auch das Motiv der *Problemorientierung* erspähen. Ich glaube jedoch, dass Protagoras diesem Anspruch nicht gerecht wird.

- c) Die Errungenschaften der protagoreischen Lehransprüche sind nicht zu verkennen – sei es die Befähigung zur reflexiven Distanz gegenüber gesellschaftlichen Sachzwängen, sei es die rednerische Fertigkeit, eigenen Ansprüchen im öffentlichen Raum Geltung zu verschaffen (Hegel 1986, S. 411 f.; Buchheim 1986; Held 1990). Allein: Das sind die verheißungsvollen Versprechungen einer Lehrauffassung, die ihren lebensweltlichen Ertrag erschleicht – mit einer Indifferenz gegenüber den Sachen, ihrer Konstituierung, ihrer Wahrheit. Nicht zu Unrecht werden Sokrates und Platon darin eine inakzeptable Grenzüberschreitung entdecken: Indem Protagoras einzig und allein die subjektiven Redeakte in den Fokus der Lehre rückt, opfert er nicht nur den *Logos* und das Was-Sein der Sachen (*Prot.* 313 c ff.); er gibt auch die entlang der kategorialen Sacherschließung verlaufende Selbstreflexion der Lernenden preis (*Prot.* 313 a ff.) – und unterläuft damit jedweden Anspruch auf *Problemorientierung*.

Das kann man an den Lehrgegenständen selbst sichtbar machen: Ich habe ja deutlich zu machen versucht, dass Protagoras etablierte Sachbestände am Leitfaden der lebensweltlichen Anforderungen strukturiert. Diese Lehrgegenstände sind dementsprechend als Repräsentanten substanziell nicht identisch mit ihren Vorlagen, den originären Wissensformativen. Man muss das ganz deutlich sagen: Denn der manifeste Gehalt dieser Lehrstoffe macht die erzwungene Vereinheitlichung kategorial unterschiedlicher Wertebereiche unkenntlich; er macht unkenntlich, dass in ihm die originäre Sachstruktur den lebensweltlichen und politischen Anforderungen richtungsweisend, ja tendenziös angeglichen worden ist – nämlich, einzig und allein, um Beredsamkeit daran auszubilden. Abstruser Weise opfert Protagoras den Anspruch auf Perspektivität und eine offene Problemstellung nun gerade dadurch, dass er die Geltung einer Perspektive zu stärken – und gegen einen invarianten Wahrheitsgehalt auszuspielen sucht. Inwiefern?

Die Rede von Perspektiven setzt voraus, dass es einen gemeinsamen Bezugspunkt gibt – wovon sollten es sonst Perspektiven sein? Als Perspektiven ist ihnen ihre Relativität begrifflich immanent, sowohl horizontal zueinander, als auch ‚global‘ gegenüber einem referenziellen Fluchtpunkt. Diesen Fluchtpunkt, das heißt die interne Struktur und Objektivität der Sache *an sich*, müsste Protagoras also zunächst bestimmen, um die Sache überhaupt *für die Lernenden* zugänglich machen zu können. Das bedeutet: Er müsste den *Problembezug der Sachen selbst* kenntlich machen; er müsste sichtbar machen, welche Sacheinheiten aus sich heraus überhaupt dazu geeignet sind, kontrovers und ergebnisoffen verhandelt zu werden, zur Perspektivierung berechtigen und eine Stellungnahme herausfordern (vgl. hierzu: Thein 2016b, S. 88 ff.). Seine Lehre, die ausschließlich den Status eigener Perspektivität proklamiert, liefert keine Erklärung dafür, ob und inwiefern Genese und Geltung dieser Perspektive sich der Sache selbst verdanken. Fataler Weise verkümmern die Sachen im nahezu unbeschränkten Geltungsbereich der ‚Perspektiven‘ somit auf einen lediglich kausalen Beitrag ‚der Welt‘; sie büßen ihre rechtfertigende Kraft für Überzeugungen ein – und erscheinen als beliebige Bestätigungsmedien seltsam ausgehöhlt. Ebenso fataler Weise verlieren die Perspektiven den Kontakt zu den Sachen, verlaufen kategorial bezugslos und sind somit im qualifizierten Sinne keine Perspektiven – denn: wovon sollten sie es sein? (Das erinnert unweigerlich an das Kohärenzismus-Problem eines „reibunglosen Rotierens der Begriffe im luftleeren Raum“ bei McDowell (2001).)

Protagoras gibt den Anspruch auf eine problemorientierte Auseinandersetzung preis. Er verpasst es, die Sachgehalte *als Problemgehalte* didaktisch zu qualifizieren. Er versäumt es, die Lehrgehalte entlang lebensweltlicher Anforderungen für eine sachbegründete, kontroverse Stellungnahme aufzubereiten, um eine *veritable* Beredsamkeit daran zu erproben. Erst in der sokratischen Gesprächsführung wird diese didaktische Herkulesaufgabe anvisiert, insofern die individuellen Voraussetzungen der Akteure in die gemeinsame Bahn eines methodisch regulierten Erkennens integriert werden; und *diese* Erkenntniswege sich differenziert entlang einer problemorientierten, „prozessualen Selbstdarstellung der Sache“ (Bubner 1992, S. 77) entfalten.

5 Zur normativen Analyse von Lehrgegenständen – Ein Beitrag zur Lehrerbildung

Mein Versuch einer systematischen Rekonstruktion, die ich in einem vorläufigen Stadium zumindest exemplarisch darzulegen versucht habe, gilt dem Ziel, den erkenntnistheoretischen Status philosophiedidaktischer Reflexion differenziert herauszuarbeiten; gilt dem Anspruch, verdrängte, vergessene, verkannte Denkbewegungen sichtbar zu machen – und den ausgewiesenen Pionierleistungen Sokrates‘ oder Kants sowie den avancierten zeitgenössischen Konzepten zur Seite zu stellen. Man kann spätestens an diesem Punkt tiefgreifende Bedenken anmelden: Welche Relevanz hat diese Rekonstruktion für unser Verständnis von Lehre und Lernen der Philosophie, für die Lernenden und Lehrenden? Das sind berechnete, genuin philosophiedidaktische, auch hochschuldidaktische Bedenken gegen eine solche Form der ‚Philosophiegeschichtsschreibung‘: Denn gerade eine theoriegeschichtliche Erschließung didaktischen Denkens sollte sich doch niemals als praxisvergessene, disziplinäre Nabelschau, als selbstreferenzielle Doxographie performativ selbst sabotieren. Für die Auseinandersetzung mit der philosophiedidaktischen Geschichte ergeben sich hieraus perennierende Herausforderungen und Aufgaben; nämlich ‚Formen‘ zu finden, die kategoriale Vielsprachigkeit und Entwicklungslinien dieses Denkens praxistauglich zu erfassen.

Einen ersten, vorläufigen Versuch in diese Richtung möchte ich unternehmen. Das Beispiel des Protagoras lässt erahnen, dass an vermeintlich obsoleten Lehrgegenständen didaktische Struktureigentümlichkeiten sichtbar gemacht werden können. Das Ziel der exemplarischen Rekonstruktion bestand natürlich nicht nur darin, jene Konstruiertheit und Vereinheitlichung einander widersprechender Geltungsbereiche deutlich zu machen; vielmehr ergeben sich aus dem Einblick in jene Konstruiertheit als Konsequenzen, ja unausgeschöpfte Potentiale für die zukünftige Ausrichtung didaktischer Reflexion und Praxis. Dementsprechend möchte ich ein *Verfahren zur normativen Analyse von Lehrgegenständen* anbahnen – und als Beitrag für die universitäre Bildung und Forschung angeheurer Philosophielehrende zur Verfügung stellen: Studierende sollten eine differenzierte Einsicht in die Tiefenstruktur der didaktischen Inszenierung erlangen. Ich will das Vorgehen dieses Verfahrens abschließend skizzieren.

Um ein Verständnis für die außerordentliche Mehrstimmigkeit dieses Denkens zu entwickeln, genügt vorerst schon ein Blick in den Textbestand der antiken Tradition – als Beispiele bieten sich etwa Sokrates im *Menon* oder Epikur im *Brief an Menoikeus*, aber auch prima facie entlegene Positionierungen wie die des Aristoteles in den *Sophistischen Widerlegungen* oder Gorgias im gleichnamigen platonischen Dialog an. Auf der Grundlage einer genauen Textlektüre gilt es, die philosophiedidaktischen Reflexionsbemühungen und Lehrgehalte in den Blick zu rücken. Die oben dargelegte Analyse des Protagoras im *Protagoras* ist von Fragestellungen geleitet worden, denen ich in den Unterpunkten 3.2. a), b), c) nachgegangen bin. Dieses Vorgehen lässt sich in folgende Schritte bzw. Fragen des Analyseverfahrens ausdifferenzieren: Eingeleitet werden sollte die Analyse durch

eine Frage (F 1) nach der Extension des Lehrgehaltes: ‚Welchen Umfang hat der Begriff des philosophischen Unterrichtsgegenstandes? Welche Materialien, Phänomene, Entitäten gehören dazu, welche nicht?‘ Und eine Frage (F 2) nach der Intension: ‚Welche Bedeutung hat der Begriff? Kann man ihn definieren? Wenn ja, wie?‘ Auf dieser Grundlage kann die dezidiert *normative Analyse*, welche Prinzipien und Normen in den Lehrgehalten gesetzt sind, eröffnet werden. Diese lässt sich – wie oben dargelegt – ‚auffächern‘ in die Fragen:

(A 1) ‚Zu welchem Zweck werden diese Gegenstände gelehrt? Welche didaktischen und *bildungstheoretischen* Ansprüche werden damit erhoben und verfolgt?‘ In diesem Zusammenhang rückt die Begründung der Relevanz eines Inhalts/einer Sache/einer Fragestellung *als* Lehr- und Lerngegenstand in den Blick (vgl. Hofer 2011, S. 142 ff.).

(A 2) ‚Wodurch und auf welche Weise wird der Sachgehalt des Gegenstands konstituiert?‘ Dies ist die dezidiert *gegenstandstheoretische* Frage nach der Konstitution der Inhaltlichkeit, der Sachstruktur, den fachimmanenten Verfahren, Methoden und Formen, die den Gehalt generieren (vgl. Hofer 2011, S. 122–145). Es sollte oben deutlich geworden sein, dass Lehrgegenstände niemals im ‚luftleeren Raum‘ konstituiert – und verstanden werden können. Die Reflexion auf die je spezifischen, historischen Bedingungen, die sozialen Bezugsfaktoren und Auftragszuschreibungen (Steenblock 2011, S. 93) muss hier unter allen Umständen einbezogen werden:

(A 3) ‚Was sind die (sozial-)ontologischen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Konstitutionsbedingungen des Lehrgehaltes?‘ (vgl. hierzu grundlegend: Hofer 2011, S. 436 ff.)

(P) Als interne Norm der Angemessenheit, ja Vernünftigkeit didaktischer Reflexion gilt das Prinzip der *Problemorientierung mit Lebensweltbezug*. Die Analyseschritte gelten dementsprechend der abschließenden Beurteilung, ob der Lehrgehalt eine gleichsam problemorientierte und lebenswelterschließende Auseinandersetzung überhaupt ermöglicht; oder, ob er etwa einen ergebnisoffenen Schein erzeugt und verhehlt, dass in ihn Wertvorstellungen und Interessen eingeschickert sind, die die Auseinandersetzung einspurig lenken.

Dieses Konzept, so glaube und erprobe ich bereits, könnte im Kontext der universitären Ausbildungs- und Forschungsbedingungen (Seminare, Forschungskolloquien, Hausarbeiten) angebahnt, ja in der Zusammenarbeit mit den Studierenden diskutiert und entsprechend modifiziert werden – um den Status didaktischer Reflexion als einer kritischen, theoretisierenden Praxis zu bekräftigen. Darin drücken sich nicht zuletzt meine Erfahrung und Annahme aus, dass die Bemühungen um eine kritische Auseinandersetzung mit didaktischen Inszenierungen mit dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt/Referendariat keine hinreichende Resonanz mehr finden (werden). Ärgerlich allemal, dass sich selbst unter ‚Vorwärtsverteidigungen‘ didaktischen Denkens Ansätze ausfindig machen lassen, die die Geltung dieser Reflexionsform beschneiden. Ich meine nicht nur die bereits genannten Konstruktionen *fachdidaktischen Wissens*. Ich denke auch an die planungsdidaktischen Modelle

sogenannten *guten Unterrichts* und die Output-fokussierten Konzepte einer „verbreiteten, Pisa-Didaktik“ (Steenblock 2016, S. 64). In diesen werden – wie etwa Volker Steenblock und René Torkler überzeugend problematisiert haben – der sinnstiftende, bildende Gehalt der Lehrgegenstände aufgezehrt und der Status didaktischer Reflexion gemäß instrumenteller Logik daran bemessen, das „Herstellen nach vorgefasstem Plan“ (Steenblock 2016, S. 64; vgl. Torkler 2015b) zu gewährleisten. Diesen Entwicklungen gilt es Einhalt zu gebieten.

Ich erachte didaktische Gegenstände – entgegen einem weit verbreiteten Vorbehalt – nicht lediglich als Repräsentanten objektiver Kulturgüter; sie sind vielmehr selbst Kulturgüter, historische Dokumente sui generis und Bildungsgüter. In ihnen artikuliert sich eine in sich ausdifferenzierbare Vereinheitlichung sozialer und historischer Geltungszusammenhänge, Erfahrungsbestände und Anforderungsstrukturen. Diese gilt es freizulegen und der Reflexion zurückzubringen – um die synthetische Aufgabe, den Sinn und die Geltung der philosophischen Lehre *mutig* weiter zu denken. Es soll nicht verschwiegen werden, dass dieses Vorhaben seine Motivation aus meinem unerschütterlichen Vertrauen in die emanzipatorische Kraft philosophiedidaktischer Reflexion bezieht. Ungelogen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1973. *Philosophische Terminologie zur Einführung*, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 1974. *Philosophische Terminologie zur Einführung*. Bd. 2, Hrsg. Rudolf zur Lippe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 2013. Tabus über dem Lehrberuf. In *Erziehung zur Mündigkeit*, Hrsg. Gerd Kadelbach, 70–87. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Albus, Vanessa. 2013. Die desolote Lage der Philosophiedidaktik. *Information Philosophie 2* (2013): 16–26.
- Böhme, Gernot. 1988. *Der Typ Sokrates*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bubner, Rüdiger. 1992. *Antike Themen und moderne Verwandlung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buchheim, Thomas. 1984. Maß haben und Maß sein. Überlegungen zum platonischen ‚Protagoras‘. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 38 (4): 629–637.
- Buchheim, Thomas. 1986. *Die Sophistik als Avantgarde normalen Lebens*. Hamburg: Meiner.
- Buchheim, Thomas. 1995. Sophistik; sophistisch; Sophist. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Hrsg. Karlfried Gründer et. al., Bd. 9, Sp. 1075–1082. Basel: Schwabe.
- Coby, Patrick. 1987. *Socrates and the sophistic enlightenment. A commentary on Plato's Protagoras*. Lewisburg: Bucknell University Press.
- Erler, Michael. 2009. Sophisten. In *Platon-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*, Hrsg. Christoph Horn, Jörn Müller, und Joachim Söder, 83–86. Stuttgart: Metzler.
- Foucault, Michel. 2012. Über den Willen zum Wissen. Vorlesungen am *Collège de France* 1970–1971, aus dem Französischen von Michael Bischoff. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gadamer, Hans Georg. 1985. *Griechische Philosophie II*, Werke, Bd. 6. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gadamer, Hans Georg. 1991. *Griechische Philosophie III*, Plato im Dialog, Werke, Bd. 7. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Grossmann, Gustav. 1978. Platon und Protagoras. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 32 (4): 510–525.
- Hampe, Michael. 2016. *Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1986. *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I*, Werke, Bd. 18, Hrsg. Eva Moldenhauer und Karl M. Michel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Held, Klaus. 1990. Die Sophistik in Hegels Sicht. In *Hegel und die antike Dialektik*, Hrsg. Manfred Riedel, 129–152. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Höppner, Nils. 2018. Bewegungen und Verdinglichungen didaktischer Vernunft. Zur Geschichtlichkeit und Geltung philosophiedidaktischer Reflexion. In *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 18, Hrsg. Markus Tiedemann, 133–141. Dresden: Thelem.
- Hofer, Roger. 2011. *Wissen und Können. Begriffsanalytische Studien zu einer kompetenzorientierten Wissensbildung am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
- Honneth, Axel. 2007. *Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel. 2011. Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jaeger, Werner. 1973⁴. *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin: De Gruyter.
- Kambartel, Friedrich. 1979. Thesen zur „didaktischen Rücksichtnahme“. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 1:15–17.
- Kerferd, George Briscoe. 1981. *The sophistic movement*. Cambridge University Press.
- Lampert, Laurence. 2010. *How philosophy became socratic: A study of Plato's Protagoras, Charmides, and Republic*. London: The University of Chicago Press.
- Martens, Ekkehard. 1983. *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- McDowell, John. 2001. *Geist und Welt, übers. v. Thomas Blume*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nida-Rümelin, Julian, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, Hrsg. 2015. *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1. Didaktik und Methodik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Platon. 1994. *Sämtliche Werke, übers. von Friedrich Schleiermacher*, Hrsg. Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rehfus, Wulff D., und Horst Becker, Hrsg. 1986. *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Düsseldorf: Schwann.
- Rohbeck, Johannes. 1986. Philosophieunterricht als Problem der Vermittlung. In *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, Hrsg. Wulff D. Rehfus, Horst Becker, 114–132. Düsseldorf: Schwann.
- Scholz, Peter. 1998. Der Philosoph und die Politik. Die Ausbildung der philosophischen Lebensform und die Entwicklung des Verhältnisses von Philosophie und Politik im 4. und 3. Jh. v. Chr. Stuttgart: Steiner.
- Söder, Joachim. 2009. Zu Platons Werken. In: *Platon-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*, Hrsg. Christoph Horn, Jörn Müller, und Joachim Söder, 19–59. Weimar: Metzler.
- Städtler, Michael. 2012. Negativität. Adorno und Hegel. In „...wenn die Stunde es zuläßt.“ *Zur Traditionalität und Aktualität kritischer Theorie*, Hrsg. Malte Völk et. al, 130–153. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Stahl, Titus. 2011. Verdinglichung als Pathologie zweiter Ordnung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 59 (5): 731–746.
- Steenblock, Volker. 2011. Was ist Philosophiedidaktik? Fünf Bemerkungen zu ihrer disziplinären Identität aus Anlass der Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 33 (2): 90–95.
- Steenblock, Volker. 2016. Der lebendige Raum der Didaktik und der Sinn des Philosophieunterrichts. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 38 (4): 63–69.
- Stemmer, Peter. 1998. Tugend I. Antike. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Hrsg. Joachim Ritter, Bd. 10, Sp. 1532–1547. Basel: Schwabe.
- Thein, Christian. 2016a. Normativität und Empirie des Philosophieunterrichts – eine philosophische Spurensuche mit der Brille des Didaktikers. In *Empirische Forschung in der Philosophie- und Ethikdidaktik*. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 17, Hrsg. Julia Dietrich, Cordula Brand, und Johannes Rohbeck, 145–162. Dresden: Thelem.

- Thein, Christian. 2016b. Problemreflexion und Urteilsbildung im Philosophieunterricht. *Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie* 56:85–93.
- Thein, Christian. 2017. *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*, Bd. 3., Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie Toronto: Budrich.
- Tiedemann, Markus. 2013. Problemorientierte Philosophiedidaktik. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 35 (1): 85–96.
- Torkler, René. 2015a. Philosophische Bildung und politische Urteilskraft. *Hannah Arendts Kant-Rezeption und ihre didaktische Bedeutung*. Freiburg: Verlag Karl Alber.
- Torkler, René. 2015b. Der lebendige Raum der Didaktik. Überlegungen zur philosophischen Bildung im Anschluss an Hannah Arendt. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 37 (3): 77–84.
- Wieland, Wolfgang. 1999. *Platon und die Formen des Wissens*. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen.

Die Bedeutung der (antiken) Skepsis für die Philosophie- und Ethikdidaktik



Sandra Frey

Die Philosophiedidaktik steht vor mehreren philosophischen Grundsatzproblemen, denen wir nicht aus dem Weg gehen können. Dazu gehört, dass es gar nicht einfach ist, genau zu bestimmen, was Philosophie ist. Zwar gibt es zahlreiche Versuche, aber es herrscht keineswegs Einigkeit. Dies drückt sich auch in den verschiedenen Ansätzen zur Philosophiedidaktik aus, die sich nicht zuletzt dadurch unterscheiden, dass sie mit unterschiedlichen Philosophiebegriffen arbeiten. Dieses Phänomen, dass die Philosophinnen und Philosophen Antworten auf Fragen suchen, die es möglicherweise aus grundsätzlichen Gründen gar nicht gegeben kann, taucht immer wieder auf; viele Fragen der Philosophie stellen uns bis heute vor ungelöste Probleme. Eine einfache Wissensvermittlung im Philosophieunterricht ist mit diesem skeptischen Befund von vornherein ausgeschlossen – weder aus systematischer noch historischer Perspektive stellt die Philosophie und Philosophiegeschichte annähernd gesicherte oder gar unanzweifelbare Antworten zur Verfügung, die unkritisch und schematisch wie mathematische Gleichungen Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden präsentiert werden könnten.¹ Allein dieser Grund

¹Man könnte meinen, dass sich die Philosophie in dieser Hinsicht von allen anderen wissenschaftlichen Disziplinen unterscheidet, bei genauerer (philosophischer) Betrachtung wird man jedoch sehen, dass das Gegenteil der Fall ist. Zwar suggerieren Vertreterinnen und Vertreter anderer Fächer und nicht selten auch Philosophinnen und Philosophen, dass sie der Mathematik vergleichbares „objektives“ Wissen generieren und zur Verfügung stellen, aber das wäre nur dann der Fall, wenn die erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Fächer unanzweifelbar gesichert wären. Und genau dies trifft nicht zu. Insofern ist die Arbeit in unsicheren Gewässern nicht die Ausnahmeerscheinung, sondern der Normalfall der Wissenschaften.

S. Frey (✉)

Philosophisches Seminar, Europa-Universität Flensburg, Flensburg, Deutschland

E-Mail: sandra.frey@uni-flensburg.de

scheint den Schritt zur Fokussierung der Methoden der Philosophie zu rechtfertigen. Allerdings darf man es sich auch damit nicht zu leicht machen, denn der Zusammenhang von Inhalt und Form oder Methode ist selbst ein grundsätzliches philosophisches Problem, um das seit Jahrhunderten gerungen wird. Es herrscht zwar mehr oder weniger Einigkeit darin, dass Philosophie und Philosophieren, Inhalt(e) und Methode(n) miteinander verbunden sind und verbunden sein sollten, aber nicht selten wird in der Begründung dann doch der Fokus auf die eine oder andere Seite gelegt und erfolgt mehr oder weniger aus der Sicht einer bestimmten Philosophietradition, muss also selbst relativiert werden. In der Philosophiedidaktik lässt sich dies u. a. an der künstlich zugespitzten Rehfus-Martens-Debatte genauer verfolgen, in der Inhalt gegen Methode, Philosophiegeschichte gegen systematisches, problemorientiertes Philosophieren, Hegel gegen Platon und Kant verkürzt gegeneinander ausgespielt werden (vgl. Martens 1986, S. 89–97; Rehfus 1986, S. 98–113).

Aus dieser Perspektive ist die Philosophie durchdrungen von Skepsis, die in der modernen Philosophiedidaktik aber erstaunlicherweise kaum eine Rolle spielt.² Dafür gibt es sicherlich viele Gründe, angefangen von der Verkürzung der Skepsis auf die skeptische Methode oder die Engführung mit einem leicht zu widerlegenden, weil selbstwidersprüchlichen Skeptizismus, bis hin zur (modernen) pädagogischen Haltung, die vor der Verunsicherung der Kinder mit Aporien warnt. Dabei bietet diese Strömung der Philosophie (vgl. u. a. Sextus Empiricus 1985; Montaigne 2011, S. 217–300; Descartes 1992; Hegel 1986, S. 213–271)³ wenigstens drei interessante Hinsichten für den Philosophie- und Ethikunterricht:

1. Am offensichtlichsten ist die Relevanz der *skeptischen Methode*, die uns Descartes so beispielhaft in der ersten Meditation vorführt. Noch genauer kann man die Einsatzmöglichkeiten in Sextus Empiricus *Grundriß der pyrrhonischen Skepsis* studieren.
2. Weniger bekannt ist, dass die Skepsis, wie sie von Sextus Empiricus entwickelt wird, mit einer *ethischen und moralischen Haltung* einhergeht, was über die bloße Methode hinaus verweist, womit sie auch inhaltlich für den Ethikunterricht interessant wird, auch wenn sie nicht unbedingt überzeugen kann.

²Man könnte zwar auf Martens' Didaktikkonzeptionen verweisen, die sich an platonischer Philosophie und platonischen Dialogen orientieren und damit implizit skeptische Momente aufnehmen, aber bezeichnender Weise bleibt es bei impliziten Verweisen auf das Kritikpotential und taucht die skeptische Methode im engeren Sinne nicht in seinem Methodenkanon auf. Vgl. u. a. Martens 2007 sowie 2015, S. 41–47. In neuerer Zeit beschäftigt sich u. a. Anne Burkard mit „metaskeptischen“ Überlegungen. Gemeint sind damit philosophieskeptische Äußerungen von Kindern, die sie untersucht, um zu prüfen, ob und inwieweit diese für den Unterricht brauchbar gemacht werden können bzw. wie man als Lehrerin oder Lehrer damit umgehen kann. (Vgl. Burkard 2018)

³Ideengeschichtlich handelt es sich um eine der bedeutendsten Strömungen, die von großen Denkern wie Sokrates, Platon, Sextus Empiricus, Montaigne, Descartes, Hume, Hegel, Husserl u. v. m. unterschiedlich interpretiert, angewendet und weiterentwickelt wurde.

3. Bedeutender ist Hegels Analyse der Skepsis im Sinne eines ewigen Stachels im Fleisch der Philosophie, als *negative Seite* derselben, der die gesamte Philosophie sogar zu Fall bringen kann.

Im Folgenden werde ich diese drei Aspekte beleuchten, um daraus dann Konsequenzen für die Lehrerbildung sowie die Gestaltung des Philosophie- und Ethikunterrichts abzuleiten.

1 Skeptische Methode und philosophisch-ethisches Argumentieren

Sextus Empiricus beschreibt die skeptische Methode folgendermaßen:

„Die Skepsis ist die Kunst, auf alle mögliche Weise erscheinende und gedachte Dinge einander entgegensetzen, von der aus wir wegen der Gleichwertigkeit der entgegengesetzten Sachen und Argumente zuerst zur Zurückhaltung, danach zur Seelenruhe gelangen. »Kunst« nennen wir die Skepsis nicht in einem ausgeklügelten Sinne, sondern schlicht im Sinne von »können«. Unter »erscheinenden Dingen« verstehen wir hier die Sinnesgegenstände, weshalb wir ihnen die geistigen gegenüberstellen. Das »auf alle mögliche Weise« kann sowohl auf die Kunst bezogen werden, um auszudrücken, daß wir das Wort »Kunst«, wie gesagt, in einem schlichten Sinn verwenden, als auch auf das »erscheinende und gedachte Dinge einander entgegensetzen«. [...] Mit »entgegengesetzten« Argumenten meinen wir nicht unbedingt Verneinung und Bejahung, sondern schlicht »unverträgliche« Argumente. »Gleichwertig« nennen wir die Gleichheit in Glaubwürdigkeit und Unglaubwürdigkeit, so daß keines der unverträglichen Argumente das andere als glaubwürdiger übertragt. »Zurückhaltung« ist ein Stillstehen des Verstandes, durch das wir weder etwas aufheben noch setzen. »Seelenruhe« schließlich ist die Unge störtheit und Meeresstille der Seele.“ (Sextus Empiricus 1985, I, S. 8–10)

Aufgabe einer Skeptikerin oder eines Skeptikers ist es also, auf jede These, jedes Argument eine passende gleichwertige Gegenthese oder ein Gegenargument zu finden, damit sie sich wie zwei Waagschalen gegenseitig ausgleichen, kurz eine *Isosthenie* herzustellen. Hilfreich erweisen sich dabei die zahlreichen Tropen, d. s. Argumentationsfiguren, die Sextus Empiricus auflistet und anhand vieler verschiedener Beispiele erläutert (vgl. Sextus Empiricus 1985, I, S. 31–186). Zu den bekanntesten dürften die sogenannten fünf Tropen des Agrippa gehören: „als ersten [Tropus] den aus dem Widerstreit, als zweiten den des unendlichen Regresses, als dritten den aus der Relativität, als vierten den der Voraussetzung, als fünften den der Diallele.“ (Sextus Empiricus 1985, I, S. 164)⁴ Aus den zahlreichen Anwendungen geläufig sind auch einige der zehn Tropen:

⁴Mit „Widerstreit“ ist der Dissens unter den Gelehrten gemeint. Der Tropus der Voraussetzung und der Diallele sind unter den Stichworten Dogma und Zirkelschluss geläufig. Albert fasst diese beiden und die Argumentationsfigur des unendlichen Regresses als Münchhausen-Trilemma zusammen, um mit ihnen gegen jede Form der Letztbegründung zu argumentieren. (Vgl. Albert 1991, S. 15 f.)

„Der erste [Tropus] argumentiert aus der Unterschiedlichkeit der Lebewesen, der zweite aus der Verschiedenheit der Menschen, der dritte aus der verschiedenen Beschaffenheit der Sinnesorgane, der vierte aus den Umständen, der fünfte aus den Stellungen, den Entfernungen und den Orten, der sechste aus den Beimischungen, der siebente aus der Quantität und Zurichtung der Gegenstände, der achte aus der Relativität, der neunte aus dem ständigen oder seltenen Auftreten, der zehnte aus den Lebensformen, den Sitten, den Gesetzen, dem mythischen Glauben und den dogmatischen Annahmen.“ (Sextus Empiricus 1985, I, S. 6 f.)

Diese werden von Descartes, Hume u. v. a. genutzt, um auf Argumentationschwächen verschiedenster Art aufmerksam zu machen (z. B. auf mögliche Sinnestäuschungen⁵, auf Dissens verschiedener ethischer Ansätze⁶ (vgl. insbesondere Sextus Empiricus 1985, I, S. 145–163 sowie III, S. 168–238), auf Probleme der Gottesbeweise und Theodizee (vgl. Sextus Empiricus III, S. 2–12)) oder auch einfach um allgemein anerkannte Fehlschlüsse oder voreilige Schlüsse zu brandmarken. Die Durchschlagskraft der skeptischen Einwände ist überwältigend und es scheint, dass ihnen kaum etwas entgegen gesetzt werden kann.

2 Skepsis als ethische und moralische Haltung

Die Skeptikerin und der Skeptiker sind nicht einfach nur auf der Suche nach Gegenargumenten und betreiben Kritik nicht nur um der Kritik willen; zur Isothenie gehört vielmehr auch die Erfahrung der Aporie sowie die anschließend gebotene Epoché, die Urteilerhaltung. Die stete Einübung in das Aushalten der Ausweglosigkeit oder (positiv formuliert) der Offenheit der Antwortmöglichkeiten. Die immer wieder fortgesetzte Suche nach Antworten auf philosophische Fragen, betreiben Skeptiker/innen in der „Hoffnung auf Seelenruhe“ (Sextus Empiricus 1985, I, S. 12).

„Wir sagen nun, bis jetzt sei das Ziel des Skeptikers die Seelenruhe in den auf dogmatischen Glauben beruhenden Dingen und das maßvolle Leiden in den aufgezwungenen. Denn der Skeptiker begann zu philosophieren, um die Vorstellungen zu beurteilen und zu erkennen, welche wahr sind und welche falsch, damit er Ruhe finde. Dabei geriet er in den gleichwertigen Widerstreit, und weil er diesen nicht entscheiden konnte, hielt er inne. Als er aber innehielt, folgte ihm zufällig die Seelenruhe in den auf dogmatischem Glauben beruhenden Dingen.“ (Sextus Empiricus 1985, I, S. 25 f.)

⁵Genauer gesagt handelt es sich um verschiedene, teils widersprüchliche Sinneswahrnehmungen, wie das im Wasser gebrochen erscheinende Ruder, der Turm aus der Nähe oder Ferne, unterschiedliche Geschmackswahrnehmungen u. v. a.), die teils auf Differenzen zwischen Lebewesen im Allgemeinen, zwischen Menschen, oder auf verschiedene Zustände (Krankheit, Gesundheit, u. ä.) und Umstände (Nähe, Ferne u. ä.) zurückgeführt werden können.

⁶Heutzutage würden wir von kulturellen Differenzen sprechen, die gegen die Universalität ethischer Normen, Werte und Regeln ins Feld geführt werden. Eine moderne Variante formuliert z. B. Willams (vgl. Williams 1999).

Auf die stete Aufklärung über das eigene Nicht-Wissen soll also irgendwann die Seelenruhe folgen, d. h. eine Gelassenheit gerade im Angesicht und vollen Wissen um die Unkontrollierbarkeit desselben. So paradox diese Figur auch klingen mag, deutlich ist auf alle Fälle, dass die Skepsis aus Sicht eines ihrer Hauptvertreter eine philosophisch-ethische Haltung ist, die zur Glückseligkeit führen soll.⁷ Die Paradoxie zwischen dem gezielten Herbeiführen und dem zufälligen sich Einstellen der Seelenruhe erklärt sich dadurch, dass Sextus das Verhältnis der skeptischen Suche zur Ataraxie nicht im Sinne eines Ursache-Wirkungs- oder auch Grund-Folge-Verhältnisses deuten darf, um nicht gänzlich den eigenen Argumentationsfiguren gegen dieselben zu unterliegen und sich in den offensichtlichen Selbstwiderspruch zu verstricken (vgl. u. a. Sextus Empiricus 1985, I, S. 180–186). Deshalb greift er auch auf das Bild des Malers Appelles zurück:

„Dieser wollte, so heißt es, beim Malen eines Pferdes dessen Schaum auf dem Gemälde nachahmen. Das sei ihm so mißlungen, daß er aufgab und den Schwamm, in dem er die Farben vom Pinsel abzuwischen pflegte, gegen das Bild schleuderte. Als dieser auftraf, habe er eine Nachahmung des Pferdeschaumes hervorgebracht.“ (Sextus Empiricus 1985, I, S. 28)

Von einem zufälligen Verhältnis auszugehen, rückt das ganze Modell in die Nähe einer Sprung-Philosophie, was durchaus auch problematisch ist: Skeptiker/innen in der Sicht Sextus Empiricus sind sodann von der ‚Überzeugung‘ getragen, dass die Aporie nicht über das Denken, nicht durch eigenes Zutun des Menschen zu erreichen ist. Die Ataraxie findet sich auf der anderen Seite, auf die man springen muss, was einem Sprung aus der Rationalität oder dem rationalen Diskurs gleichkommt. Dabei bedient sich Sextus der *rationalen Rationalitätskritik* – er wendet ihre eigenen Kriterien (s. skeptische Methode) auf sie an und stellt sie so infrage, indem er ihre Grenzen, d. i. die Fundierung der eigenen Regeln im vertikalen Begründungszirkel, und ihre wirkliche Schwachstelle aufdeckt, d. i. die Notwendigkeit eines irrationalen Fundaments, einer höheren Einsicht, um dem Zirkel zu entkommen.⁸ Diese Form der rationalen Rationalitätskritik verweist in zweierlei Hinsicht über sich hinaus: a) Für die höchste Einsicht ist ein Perspektivenwechsel von Nöten, mit dem das Ganze der Skepsis in den Blick genommen wird und der hierbei die Skepsis zugleich b) als eine Lehre bestimmt, die genau zu diesem Erkenntnisziel führen soll. Das führt die Skepsis an die Grenzen des Selbstwiderspruchs, wie Transzendentalphilosophen immer wieder betonen. Immerhin ist mit diesem Ziel ein Wahrheitsanspruch verbunden, der laut Sextus selbst infrage steht (vgl. u. a. Apel und Niquet 2002). Mit solchen Paradoxien spielt

⁷Vgl. Einleitung von Malte Hossenfelder zum *Grundriß der pyrrhonischen Skepsis*, insb. S. 11 f., S. 30–34. Hierin unterscheidet sich Sextus Ansatz von dem der Stoiker, Akademiker und anderen Schulen seiner Zeit, die zwar auch die Glückseligkeit als Ziel angeben, aber auf verschiedene Weisen meinen, man könne einen eigenen Beitrag vor allem durch Erkenntnis leisten.

⁸Zur Deutung der Skepsis als Sprungmodell vgl. 2017, S. 430–440. Paradigmatisch wird das Sprungmodell der rationalen Rationalitätskritik von Friedrich Heinrich Jacobi entwickelt (vgl. u. a. Jacobi 2000) Auch Sören Kierkegaard arbeitet in verschiedenen Schriften mit einer ähnlichen Figur (vgl. u. a. Kierkegaard 1996).

Sextus aber die ganze Zeit im Sinne der rationalen Rationalitätskritik und insofern handelt es sich um einen grundsätzlichen Konflikt zweier erkenntnistheoretischer Argumentationsmuster, der bisher nicht aufgelöst werden konnte oder möglicherweise auch nie aufgelöst werden kann.⁹

Es handelt sich deshalb auch nicht um eine ethische Haltung im engeren Sinne, die versucht, Normen, Werte und Regeln zu begründen. Schon eher geht es Skeptiker/innen um die Einsicht in die Nicht-Lösbarkeit der philosophischen Grundfragen durch die Mittel der Argumentation, darum, die Grenzen derselben aufzuzeigen und dies noch im Rahmen des (ethischen) Argumentierens. Komplementiert wird das Ganze durch eine moralische Haltung im praktischen Leben:

„Wir halten uns also an die Erscheinungen und leben undogmatisch nach der alltäglichen Lebenserfahrung, da wir gänzlich untätig nicht sein können. Diese alltägliche Lebenserfahrung scheint vierteilig zu sein und teils aus Vorzeichnung der Natur, teils aus Erlebniszwang, teils aus Überlieferung von Gesetzen und Sitten, teils aus Unterweisung in Techniken zu bestehen. Und zwar aus natürlicher Vorsehung, sofern wir von Natur aus die Fähigkeit besitzen, sinnlich wahrzunehmen und zu denken; aus Erlebniszwang, sofern uns Hunger zur Nahrung, Durst zum Getränk führt; aus Überlieferung von Sitten und Gesetzen, sofern wir es für das alltägliche Leben so übernehmen, daß wir die Gottesfurcht als ein Gut, die Gottlosigkeit als ein Übel betrachten; zur Unterweisung in Techniken schließlich, sofern wir nicht untätig sind in den Techniken, die wir übernehmen. Dieses alles meinen wir jedoch undogmatisch.“ (Sextus Empiricus 1985, I, S. 23 f.)

Der Skeptiker akzeptiert also praktisch widerspruchslos alle moralischen Erscheinungen, auch wenn er sie theoretisch alle infrage stellen kann, denn er versucht nichts mit Eifer zu verfolgen, damit er nicht von seiner Seelenruhe abgebracht werden kann. Hier liegt die eigentliche Schwachstelle der Skepsis von Sextus Empiricus, die zu einem offenen Widerspruch zwischen Theorie und Praxis führt. Eine Skeptikerin oder ein Skeptiker nimmt einfach alles gerade so auf, wie es ihm erscheint, und folgt diesen Erscheinungen; wenn sie oder er Hunger hat, wird sie oder er essen, wenn sie oder er Durst hat, wird sie oder er trinken. In diesen Fällen nehmen die Erscheinungen die Charakterzüge von Trieben, natürlichen Bedürfnissen und Instinkten an, denen man sich nicht entziehen kann. Wenn es jedoch um das menschliche Zusammenleben geht, gestalten sie sich etwas anders:

⁹Beispielsweise gibt Apel als Voraussetzung für seine eigene Transzendentalpragmatik an, „daß das für die Philosophie nichthintergehbare Denken immer schon die Struktur der Argumentation hat. Als solche aber ist das Denken nicht *solipsistisch autark*, sondern setzt mit der *öffentlichen Sprache* zugleich eine *Kommunikationsgemeinschaft* als *Diskursgemeinschaft* voraus. (Das gilt auch für das empirisch einsame Denken; denn als ernsthaftes Denken mit Gültigkeitsansprüchen hat es prinzipiell dieselbe Struktur wie der *argumentative Diskurs* in der Öffentlichkeit.)“ (Apel und Niquet 2002, S. 54) Wie viele Transzendentalphilosophen setzt er Philosophie mit Denken gleich, was wiederum auf sprachliches Denken eingeengt wird, fokussiert auf Argumentation, mit der dann auch logische Regeln, ein Geltungsanspruch und Wahrheitsanspruch gesetzt sind. Es geht in diesem Streit zwischen Transzendentalphilosophie und Skepsis also um nichts weniger als *die* Wahrheit, den rationalen Diskursraum mit seinen Regeln, auf den die Philosophie sich eingelassen hat, und die Frage, ob dem so sein muss. Falls sich die von Apel aufgelisteten Voraussetzungen als unabweisbare Implikationen erweisen lassen, verstrickt sich die Skeptikerin oder der Skeptiker tatsächlich in einen performativen Selbstwiderspruch. Handelt es sich aber wirklich um *erwiesene* Implikationen?

An die Stelle des *natürlichen Zwangs* tritt der *äußere, soziale Zwang*, dem man sich nicht widersetzt. Entscheidend ist in beiden Fällen das Moment der passiven Gegebenheit, mit der sich das subjektive Erlebnis aufdrängt. Skeptiker/innen werden sich also keiner Ungerechtigkeit und keinem Unrecht im Sinne eines überpositiven Rechts entgegen stellen, wenn solches nicht schon gültig ist. Sie werden dem positiven Recht und den gegebenen moralischen Regeln und Normen Folge leisten; jede weitere Rechtfertigung über den Erscheinungsstatus derselben hinaus erübrigt sich aus seiner Sicht. Als Ethik im engeren Sinne ist die Skepsis daher nicht überzeugend. Aber das Anliegen einer rationalen Rationalitätskritik und damit die kritische Diskussion der Grenzen der Philosophie insgesamt und ihrer Teildisziplinen verdient allemal Beachtung. Die Philosophie, die sich ihrer Grenzen nicht bewusst ist, erzeugt nur blinde Flecken und Dogmatismus, verdient dann eigentlich den Namen Philosophie nicht mehr und kann auch keinem aufklärerischen Programm gerecht werden. Genau diese Überlegung führt nun zum letzten Punkt, der Skepsis als philosophischer Haltung.

3 Skepsis als negative Seite der Philosophie und philosophisch-kritische Haltung

Es gibt noch eine weitere Interpretationsmöglichkeit der antiken Skepsis von Sextus Empiricus, die sich mit der Durchschlagskraft der skeptischen Argumente und der rationalen Rationalitätskritik bereits andeutet und die des Skeptikers Spiel mit der Paradoxie ernst nimmt.

„Ohne die Bestimmung des wahren Verhältnisses des Skeptizismus zur Philosophie und ohne die Einsicht, daß mit jeder wahren Philosophie der Skeptizismus selbst aufs innigste eins ist und daß es also eine Philosophie gibt, die weder Skeptizismus noch Dogmatismus und also beides zugleich ist, können alle die Geschichten und Erzählungen und neuen Auflagen des Skeptizismus zu nichts führen.“ (Hegel 1986, S. 227)

Hegel begreift die wahre Skepsis als ewigen Stachel im Fleisch der Philosophie, als negative Seite derselben (vgl. Heidemann 2002 sowie Vieweg 2002). Im Gegensatz zu Hegel bin ich mir aber nicht sicher, dass sich diese in der Dialektik aufheben lässt. Der Ausgangspunkt meiner Überlegungen findet sich eher in der Bestimmung der Skeptiker als ewig Suchende und orientiert sich u. a. an platonischen Dialogen, die uns die positive skeptische Haltung vor Augen führen, wie sie sich auch bei Sextus finden lässt.

Für Platon beginnt die Philosophie mit dem Staunen, gerade auch mit dem Erstaunen über das Selbstverständliche.¹⁰ Das Staunen führt zu Fragen und

¹⁰Vgl. u. a. Platon: *Theaitetos*, in: *Platon. Werke in acht Bänden (Griechisch-Deutsch)*, hrsg. v. Gunther Eigler, Bd. 6, Darmstadt 2011, S. 155d: „Denn gar sehr ist dies der Zustand eines Freundes der Weisheit, die Verwunderung; ja es gibt keinen anderen Anfang der Philosophie als diesen [...].“

der Suche nach Antworten. Wir können das gesamte Philosophieren als Frage-Antwort-Spiel begreifen, wobei sich allgemein festhalten lässt, dass die Art der Frage mit über die Art der Antworten entscheidet, denn die Verwendung bestimmter Fragepronomen und bestimmter Begrifflichkeiten impliziert einige bestimmte, aber nicht beliebige Antwortmöglichkeiten, andere dagegen werden ausgeschlossen.¹¹ Dahinter stehen sachlogische Zwänge. Verdeutlichen lässt sich dies am Beispiel des Körper-Geist-Problems, hinter dem sich drei Fragen verbergen:

a) Auf die erste Frage „Gibt es eine Differenz von Körper und Geist?“ gibt es nur drei Antwortmöglichkeiten – ja, nein, vielleicht/weiß nicht, woraus sich die ersten zwei Lösungsansätze des Problems ableiten lassen, nämlich reiner Idealismus und reiner Materialismus, die beide die Differenz leugnen. Hinzu kommt die skeptische Urteilsenthaltung, die aber eine Sonderform darstellt. b) Die Bejahung der Frage führt dagegen zur nächsten „Wie lässt sich die Differenz deuten?“. Auf der Grundlage von dualer und dualistischer Differenzdeutung lassen sich sodann zwei weitere Lösungsmöglichkeiten ableiten, d. s. Dualismus und integraler Monismus. c) Erst dann ist es sinnvoll nach dem Verhältnis von Körper und Geist zu fragen, worauf das Körper-Geist-Problem zumeist eingengt wird. Und wiederum bedarf es einer genaueren Auslegung der Verhältnismöglichkeiten auf der Grundlage der Differenzdeutung, um genauer zwischen interaktionistischen und parallelistischen Varianten des Dualismus und integralen Monismus zu unterscheiden (vgl. Frey 2017, S. 110–126, 250–255). So lässt sich das Körper-Geist-Problem kategorisieren und systematisieren. Der Grund hierfür ist, dass wir es größtenteils mit geschlossenen Fragen zu tun haben, sie sich um zwei wesentliche Begriffe drehen. Gleiches lässt sich nicht ohne weiteres von offenen Fragen wie „Was ist Ethik?“, „Wie lässt sich ethisches Handeln begründen?“ sagen, auch wenn ideengeschichtlich verschiedene Antworten auf diese Fragen unterschieden werden können (Tugendethik, Deontologie, Konsequentialismus, Kontraktualismus); nicht ohne weiteres lässt sich die verbindende Fragestellung und Sachlogik dahinter ausmachen. Vor allem bedarf es aber einer genaueren Bestimmung, welche Fragen als philosophische Fragen gelten können und welche nicht, was ebenfalls nicht leicht auszumachen ist. Ich bin geneigt mit Philosophinnen und Philosophen zuvor zu sagen, dass es sich um die Grundsatzfragen handelt, zu denen u. a. die berühmten vier Fragen Kants gehören, auch wenn sich Philosophie auf diese nicht einschränken lässt. Zudem teilen wir diese Fragen mit anderen Wissenschaften, z. B. den Theologien und der Religionswissenschaft, der Psychologie und biologischen Anthropologie, der Physik und Kognitionswissenschaften, und mittlerweile auch vielen anderen über die verschiedenen Bereichsethiken. Der Umstand jedoch, dass die philosophischen Fragen auch in anderen

¹¹Eine wirklich neutrale Fragestellung kann es in diesem Sinne nicht geben. Es ließe sich aber zwischen verschiedenen Graden der Offenheit unterscheiden, d. h. Graden zwischen eher umfassenden und eher eingeschränkten Fragestellungen.

Wissenschaften gestellt werden, macht die Philosophie *nicht* zur Residualwissenschaft, denn weder gibt die Philosophie ihre Fragen auf, noch lässt sich die philosophische Perspektive ohne weiteres in andere Disziplinen aufnehmen; es bedarf einer philosophischen Auseinandersetzung mit der Philosophiegeschichte und dem Philosophieren selbst.

Welche Rolle spielt nun die Skepsis in diesem Frage-Antwort-Spiel?

- a) Zum einen ist sie der Motor in diesem Spiel, denn mit der skeptischen Methode lassen sich alle Fragen und Antworten infrage stellen, nicht nur im Sinne des Analysierens von Argumenten und Argumentationsmustern, sondern v. a. auch in dem Sinne, der Abgrenzung und Entgegnung derselben. Über die Skepsis grenzen sich daher auch die Argumentationsfiguren der Antwortmöglichkeiten voneinander ab.¹²
- b) Sie ist damit auch Motor für eine stete Selbstreflexion, die für Philosophinnen und Philosophen sowie die Philosophie überhaupt unerlässlich ist; eine Sekundärreflexion ist wesentliches Charakteristikum der Philosophie und sollte darüber hinaus zur zweiten Natur einer/eines Philosophen/in werden.
- c) Zum anderen stellt die skeptische Position immer eine gesonderte Antwortmöglichkeit dar, so beispielsweise der Agnostiker in Bezug auf die Frage nach der Existenz Gottes. Die Antwortmöglichkeit besteht also in diesem Fall in der Enthaltung (Epoché), soweit dies praktisch möglich ist.
- d) Und schließlich führt sie uns permanent vor Augen, dass die Antworten auf die philosophischen Grundfragen bisher zumindest noch nicht gefunden worden sind und vielleicht auch grundsätzlich nicht gefunden werden können. Die Philosophie befindet sich in einer Aporie, die keineswegs nur negativ zu deuten ist, denn die Gleichwertigkeit und Ausweglosigkeit eröffnet uns auch die Möglichkeit, weiter an den Antworten zu arbeiten; den einen mag die Philosophie als paradoxes und auswegloses Unterfangen erscheinen, für andere ist gerade diese implizierte Offenheit und Heterogenität reizvoll und der Umgang hiermit wegweisend für unsere Zeit.

Kurz: Die Skepsis ist permanente Aufgabe und Herausforderung der Philosophie und des/der Philosophen/in, was sich gerade in seiner selbst-kritischen Haltung ausdrückt.

4 Konsequenzen für den Philosophie- und Ethikunterricht sowie die Lehrerbildung

Aus den dargelegten drei verschiedenen Hinsichten auf Skepsis lassen sich wenigstens drei verschiedene Konsequenzen ableiten:

¹²Am Beispiel des Körper-Geist-Problems stelle ich das ausführlich in meiner Promotion (vgl. Frey 2017) vor.

1. Die erste besteht darin, die skeptische Methode und vor allem die skeptischen Tropen in die Argumentationslehre (formale Logik, Schlüsse, Fehlschlüsse usw.) aufzunehmen und sie sowohl in die Lehrerbildung als auch den Schulunterricht zu integrieren.¹³ Die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten lassen sich an Originaltexten studieren und können gezielt an Lehrplanthemen orientiert in den Ethikunterricht aufgenommen werden.¹⁴ Aus fachdidaktischer Sicht plädiere ich außerdem dafür, den Methodenkanon von Ekkehard Martens um diesen wichtigen Punkt zu ergänzen, da er sich weder der formalen und inhaltlichen Argument- und Argumentationsanalyse noch dem dialektischen Denken einfach unterordnen lässt. Die Suche nach passenden Gegenargumenten oder Gegenthesen, womit sich auch eine Perspektivenerweiterung verbindet oder überhaupt neue Perspektiven geschaffen werden, geht über eine Analyse hinaus und muss nicht die Form einer dialektischen Gegenüberstellung annehmen (vgl. Martens 2007). Das ist vielmehr von der Art des Problems abhängig wie sich in Punkt 3 zeigen wird. Gerade der stete Einsatz der skeptischen Argumentationsfiguren und die Erweiterung der Perspektiven ist wesentliches Instrumentarium gegen Indoktrination, Mittel zur kritischen Auseinandersetzung und kritischen (Selbst-)Reflexion.
2. Die Auseinandersetzung mit der Skepsis zeigt uns aber auch, dass es hierbei nicht nur um eine Kritik um der Kritik willen geht, sondern dass uns diese in zwei Hinsichten an die Grenzen der Philosophie und damit auch der Ethik heranführt: a) einer erforderlichen Sekundärreflexion der Philosophie, worin ihre wesentliche Stärke liegt und b) einer (möglicherweise unlösbaren) Aporie der Philosophie. Die Philosophinnen und Philosophen müssen ihre skeptischen Bedenken stets auf sich selbst anwenden, um ihre eigenen (impliziten) Voraussetzungen zu vergegenwärtigen und kritisch zu prüfen. Dazu gehört nicht zuletzt die argumentative, kritische Reflexion selbst. Für eine Erweiterung des Ansatzes spricht also auch die Bedeutung der rationalen Rationalitätskritik, mit der die erkenntnistheoretische und methodische Aporie der Philosophie offenbar wird. Sodann wird auch klar, dass die Skepsis mehr ist als nur eine Strömung unter anderen und dass es eines gesonderten und speziellen Umgangs mit der Aporie bedarf. Empfehlenswert wäre daher für die Lehrerbildung eine erkenntnistheoretische Auseinandersetzung mit der Skepsis. Zumindest sollte der Blick immer wieder auf die Grenzen und Schwächen

¹³Im derzeit noch aktuellen Bayerischen Lehrplan für Gymnasien z. B. ist „Ethisches Argumentieren“ ein eigenständiges Themenfeld in der 8. Jahrgangsstufe, in dessen Rahmen diese skeptischen Argumentationsfiguren eingeübt werden könnten. Im neuen LehrplanPLUS, der zu Beginn des Schuljahres 17/18 eingeführt wurde, ist dieser Bereich bedauerlicherweise nicht mehr enthalten. In den anderen Schultypen war und ist es weiterhin kein eigenständiges Thema.

¹⁴Bspw. unter dem Stichwort Sinnestäuschungen im Rahmen des Themenfeldes „Wahrnehmung und Bedürfnisse“ der Jahrgangsstufe 5, in der Auseinandersetzung mit Gottesbeweisen und dem Theodizeeproblem unter dem Thema „Religionsphilosophie und vergleichende Religionsbetrachtung“ oder auch der Darlegung verschiedener Ethikansätze in 11.1 „Theorie und Praxis des Handelns“ gemäß des LehrplanPLUS für Bayerische Gymnasien.

einzelner philosophischer Theorien gelenkt werden. Letzteres lässt sich auch in den Ethikunterricht auf verschiedene Art und Weise integrieren, während die erkenntnistheoretische Auseinandersetzung wohl eher nur im Philosophieunterricht eine Rolle spielen wird, weil die Lehrpläne für Ethik Erkenntnistheorie als Thema kaum Raum einräumen.

3. Manch einer mag damit meinen, dass dem Relativismus oder gar Nihilismus alle Türen geöffnet werden. Aber das ist überhaupt nicht der Fall. Im Gegenteil, die Spannungsfelder zwischen Universalismus und Pluralismus, zwischen Indoktrination und Indifferenz lassen sich aus dieser Perspektive in gewissen Hinsichten auflösen. Diese Auflösung beginnt damit, das Unterrichtsprinzip der Problemorientierung zu überdenken und zu präzisieren, indem zumindest genauer zwischen einer Frage- und einer Problemorientierung unterschieden und gegebenenfalls ersterer der Vorzug eingeräumt wird.

Im Rahmen des oben skizzierten Fragen-Antwort-Spiels der Philosophie stehen Probleme auf der Antwortseite, auch wenn sie aufs engste mit den dahinterstehenden Fragestellungen verbunden sind. Ein Problem lässt sich ganz allgemein mit Sextus dadurch bestimmen, dass mindestens zwei Thesen, Argumente oder Gebote nicht ohne weiteres miteinander vereinbar sind. Über die Art der Unverträglichkeit lassen sich zudem genauer Probleme im engeren und im weiteren Sinne unterscheiden. Ein Problem im engeren Sinne ist beispielsweise ein Dilemma oder auch Trilemma, bei denen sich zwei oder drei Thesen, Argumente oder Gebote sach-logisch ausschließen, also grundsätzlich nicht vereinbar sind, weshalb diese Probleme auch grundsätzlich nicht gelöst werden können. Eine *Auflösung* ist auch nur in dem Sinne möglich, dass wenigstens eine These, Argument oder Gebot begründet fallen gelassen wird.¹⁵ Ein Großteil der philosophischen und ethischen Probleme sind *nicht* Probleme in diesem Sinne, sondern es handelt sich um Schwierigkeiten im weiten Sinne und damit um eine Unverträglichkeit der Thesen, Argumente oder Gebote aufgrund von Umständen oder Bedingungen, d. h. einer Unverträglichkeit empirisch-kultureller und damit kontingenter und philosophisch gesehen mehr oder weniger gleichwertiger (Wert-)Vorstellungen. Mit einer Anpassung derselben lässt sich sodann möglicherweise das Problem (auf-)lösen. Das sogenannte Gefangenendilemma ist bspw. kein Dilemma im o. a. engeren Sinne, sondern ein Problem im weiten Sinne, denn für das Problem gibt es verschiedene Lösungsmöglichkeiten, von denen entweder kein, ein oder beide Gefangene profitieren können. Es handelt sich nicht um einen Konflikt zwischen zwei entgegengesetzten Geboten oder Werten – die Wahrheit zu sagen oder zu lügen (auch wenn es in diese Richtung umformuliert werden kann). Auch das klassische Heinz-Dilemma ist kein echtes Dilemma, was zum einen damit zu tun hat, dass die beschriebene Situation schon sehr komplex ist und genauer betrachtet eigentlich mehrere Probleme umfasst. Zugespitzt auf die Frage, ob

¹⁵Zur Definition eines *ethischen* Dilemmas im speziellen vgl. u. a. Blesenkemper 2017, S. 178–187 und die dort angefügten Literaturhinweise.

Heinz das Medikament stehlen darf, um das Leben seiner Frau zu retten, lässt sich ein Konflikt zwischen zwei Geboten (Hilfeleistung und Verbot zu stehlen) ausmachen, dann zumindest, wenn tatsächlich alle anderen Handlungsoptionen ausgeschlossen sind. Aber dies gilt für diese Situationsbeschreibung, denn ein grundsätzliches Dilemma zwischen beiden Geboten gibt es ebenfalls nicht. Betrachtet man den Wertkonflikt, neigt dieses Beispiel aber auch in Richtung ethischer Grundprobleme.

In der Philosophie gibt es darüber hinaus noch eine weitere, dritte Problemkategorie, die keiner der beiden gerade skizzierten Arten zugeordnet werden kann, sofern es sich um philosophisch-skeptische Probleme handelt, die grundsätzlich in einer Aporie münden. Ein Beispiel dafür ist das o. a. Körper-Geist-Problem, das sich nicht als primär formallogisches Dilemma oder Trilemma darstellen lässt, das sich aber auch nicht auflösen lässt. Gerade dann ist eher die Frageorientierung zur Erarbeitung hilfreich. Das sogenannte Trolley-Dilemma gehört beispielsweise in diese Kategorie. Es ist kein Dilemma im engeren Sinne, aber anhand dieses Beispiels lassen sich die verschiedenen ethischen Ansätze (Tugendethik, Deontologie, Utilitarismus) gut verdeutlichen und gegeneinander abgrenzen. Die grundsätzliche Frage aber, welcher der Ansätze plausibler ist, lässt sich daraus nicht ableiten; sie haben alle ihre Stärken und Schwächen in der ethischen Begründung. Hier haben wir es mit ethischen Grundproblemen und einem Wertpluralismus im engeren Sinne zu tun, der auch unser eigenes Wertesystem grundsätzlich infrage stellt, vor allem in der Hinsicht, dass die Universalität unserer Grundrechte hierüber infrage steht oder zumindest gestellt werden kann.

Die Unterscheidung dieser drei Problemtypen hat Konsequenzen für den Aufbau von Unterrichtsthemen. Probleme im weiten Sinne können wir fokussiert auf mögliche Variationen und Lösungsmöglichkeiten angehen. Gefragt ist hierbei auch die Anwendung aller fünf Methoden, die Martens vorschlägt sowie der ergänzten skeptischen Methode zur Analyse der Problemsituation. Auf diese Weise ist es möglich, Denkorientierung und Handlungsorientierung zu schaffen, indem verschiedene Denkoptionen und Handlungsoptionen erstmal eröffnet und reflektiert und dann eventuell auch eingeübt werden können.

Bei Problemen im engeren Sinne und v. a. bei den grundsätzlich philosophischen Problemen bieten sich zwei Zugangsweisen für den Schulunterricht an – die logische Analyse des Problems und die Erarbeitung als offene Frage. Beide ergänzen sich gegenseitig, denn die Unterscheidung von Problem- und Frageorientierung hat noch weitere Konsequenzen. Die Analyse des Problems als Dilemma oder Trilemma fokussiert die Ausweglosigkeit, die Tatsache, dass die Antwort nicht gefunden werden kann, ist somit also ein negativer Befund, der (zumindest in gewisser Weise) unbefriedigend ist. Psychisch gesehen sind wir stark auf Probleme fokussiert, weil uns dies erlaubt, sehr zielorientiert nach Lösungen zu suchen. Umso desorientierter bleiben wir aber auch häufig zurück, wenn eine solche gar nicht gefunden werden kann. Eine gewisse Ratlosigkeit oder gar Hoffnungslosigkeit stellt sich ein sowie die Tendenz, das Ganze als sinnlose Überlegungen abzutun. Diese emotionalen Reaktionen – so nahelegend sie auf den ersten Blick sind – können sich als sehr hinderlich erweisen.

Zumeist ist damit verbunden, dass gar nicht genauer zwischen den Problemen im engeren und weiteren Sinne unterschieden wird, so dass voreilig Auflösungsmöglichkeiten aufgegeben, d. h. gar nicht mehr gesucht werden, oder ebenso voreilig daraus die Schlussfolgerung gezogen wird, dass es sich bei Dilemmata und Trilemmata um sinnlose oder unfruchtbare Probleme handelt, auf die man verzichten kann. Bei einer solchen Argumentation handelt es sich nicht nur um einen Humeschen Fehlschluss, mit ihr wird auch unbewiesen vorausgesetzt, dass Probleme nur sinnvoll sind, wenn sie (auf-)gelöst werden können. Die Frageorientierung betont dagegen die Offenheit, die Vielfalt der Antwortmöglichkeiten, die phänomenologisch, hermeneutisch, analytisch und skeptisch interpretiert und gegeneinander abgewogen werden können. Sie lässt damit auch jeder Lehrerin und jedem Lehrer und allen Schüler/innen die Option, zu einer eigenen gerechtfertigten Meinung zu kommen, begreift dies sogar als wesentliche Aufgabe des philosophisch-ethischen Argumentierens. Die Herausforderung besteht also darin, eine positive Haltung gegenüber der Aporie und der Ungewissheit zu entwickeln und zu lernen, Heterogenität und Offenheit auszuhalten.¹⁶ Die Skepsis kann uns lehren, alle unsere Urteile stets nur als Vor-Urteile zu verstehen, als vorläufige Urteile, sie lehrt uns Zurückhaltung und Bedacht gerade im Umgang mit Werturteilen, Relativität und Pluralismus. Mit einer Mentalität des „anything goes“, der Willkür oder auch des Nihilismus ist dies überhaupt nicht verträglich, v. a. auch nicht, wenn man bedenkt, dass es nicht beliebig viele Antworten geben kann. Die philosophische Auseinandersetzung mit diesen Themen bietet eine Orientierung fürs und im Denken, sofern über den Fragezugang eine Landkarte an Antwortmöglichkeiten skizziert und kritisch erörtert werden kann, was wiederum Einfluss auf die Meinungs- und Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer nimmt. Von der Möglichkeit, Handlungsorientierung zu geben, kann sodann nur noch im weiten und eher metaphorischen Sinne die Rede sein. Geschult wird in viel stärkerem Maße eine grundsätzlich philosophisch-kritische und philosophisch-skeptische Haltung, die sich auch in Anwendung auf viele andere Probleme als hilfreich erweist, weil damit eine Offenheit und Akzeptanz verschiedener Ansichten und Urteile einhergeht und sich daraus selbständiges, kritisches Denken entwickelt. Sowohl die Lehrerbildung als auch der Schulunterricht sollten sich an diesem wesentlichen Ziel des kritischen Denkens orientieren.

¹⁶Gerade im Zusammenhang mit (inter-)kulturellem Lernen und Bildung kann sich dies als äußerst hilfreich erweisen. Die meisten Elemente der Kultur sind kontingente Phänomene, mit denen sich weder ein absoluter Wahrheitsanspruch noch absoluter ethisch-normativer Anspruch verbinden lässt. Insofern ist Kultur auch immer ein heterogenes Phänomen, das die Momente von Kulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität stets schon vereint und Pluralismus einschließt. Eine wesentliche Aufgabe der kulturellen Bildung besteht daher darin, auf diese Heterogenität und Kontingenz das Augenmerk zu lenken, wobei die Probleme *ebenso* wie die Möglichkeiten in den Blick genommen werden. Eine einseitige Fokussierung auf die Schwierigkeiten bspw. im interreligiösen Dialog mit dem Islam ist kontraproduktiv – auf diese Weise lässt sich nicht ein positives, wertschätzendes Toleranzverhältnis entwickeln, sondern ein negatives, ertragendes.

Literatur

- Albert, Hans. 1991. *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: utb.
- Apel, Karl-Otto, und Marcel Niquet. 2002. *Diskursethik und Diskursanthropologie. Aachener Vorlesungen*. München: Karl Alber.
- Blesenkemper, Klaus. 2017. Dilemmadiskussion. In *Handbuch Philosophie und Ethik*, Hrsg. Nida-Rümelin, Spiegel, und Tiedemann, S. 178–187. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Burkhard, Anne. 2018. Eine Skizze zur Erforschung von Umgangsweisen mit Skepsis gegenüber philosophischen Einsichten im Philosophieunterricht. In *Zwischen Präskription und Deskription – zum Selbstverständnis der Philosophiedidaktik*, Hrsg. Helge Kminek, Christian Thein, und René Torkler, 97–124. Berlin: Verlag Barbara Budrich Opladen.
- Descartes, René. 1992. *Meditationes de prima philosophia*. Hamburg: Meiner.
- Frey, Sandra. 2017. *Körper und Geist – Landkarte eines Problemfeldes*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1986. Verhältnis des Skeptizismus zur Philosophie. Darstellung seiner verschiedenen Modifikationen und Vergleichung des neuesten mit dem alten. In *G.W.F. Hegel Werke in 20 Bänden, Bd. 2: Jenaer Schriften 1801-1807*, Hrsg. Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, 213–271. Berlin: Suhrkamp.
- Heidemann, Dietmar. 2002. Formen des Skeptizismus. Hegels kritische Toleranz gegenüber der pyrrhonischen Skepsis. In *Gegen das "unphilosophische Unwesen"*, Hrsg. Klaus Vieweg, 69–83. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Hume, David. 2010³. Enquiry concerning human understanding. In *Enquiries concerning human understanding and concerning the principles of morals*, Hrsg. Peter H. Nidditch. Oxford: University Press.
- Jacobi, Friedrich Heinrich. 2000. *Über die Lehre des Spinoza in Briefen an den Herrn Moses Mendelssohn*. Hamburg: Meiner.
- Kierkegaard, Søren. 1996⁴. *Entweder-Oder*. Gesamtausgabe in zwei Bänden, Bd. 1. München: DTV.
- Martens, Ekkehard. 1986. Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz. In *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, Hrsg. Wulff D. Rehfus und Horst Becker, 89–97. Düsseldorf: Schwan.
- Martens, Ekkehard. 2007³. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Martens, Ekkehard. 2015. Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung. In *Handbuch Philosophie und Ethik*, Hrsg. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, 41–47. Paderborn: UTB.
- Montaigne, Michel Eyquem de. 2011⁸. *Essais*, unter Mitarbeit von Hans Stilett. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Platon. 2011⁶. Theaitetos. In *Platon. Werke in acht Bänden (Griechisch-Deutsch)*, Hrsg. Gunther Eigler, Bd. 6. Darmstadt: WGB.
- Rehfus, Wulff D. 1986. Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik. In *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, Hrsg. Wulff D. Rehfus und Horst Becker, 98–113. Düsseldorf: Schwann.
- Sextus Empiricus. 1985. *Grundriß der pyrrhonischen Skepsis*, übers. und mit einer Einleitung v. Malte Hossenfelder. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vieweg, Klaus. 2002. Der 'ungemeine Journalismus' der verrufenen 'Absoluten zu Jena' – Kritik, Skepsis und eine neue Theorie des Wissens. In *Gegen das "unphilosophische Unwesen"*. *Das Kritische Journal der Philosophie von Schelling und Hegel*, Hrsg. Klaus Vieweg, 11–30. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Williams, Bernard Arthur Owen. 1999. *Ethik und die Grenzen der Philosophie*. Hamburg: Rotbuch.

Präkonzepte und Gründe im lebensweltbezogenen Philosophieunterricht – Zur Relevanz der Gegenwartsphilosophie für die fachdidaktische Grundbildung



Christian Thein

Der vorliegende Beitrag geht von der Prämisse aus, dass die LehrerInnen(aus)bildung in der Fächergruppe Philosophie und Ethik in dreierlei Hinsicht ihr Fundament in der Philosophie hat: Erstens erfordert die Begründung und Durchdringung von fachdidaktischen Theorien, Modellen und Methoden einen breiten und tiefen philosophischen Hintergrund. Zweitens kann der Unterricht das leitende Ziel der Beförderung des Philosophierens nur erreichen, wenn das „Lehren und Lernen“ in einem Rahmen stattfindet, der inhaltlich und formal den fachlichen Standards genügt. Und drittens bedarf auch die empirische Beobachtung, Erforschung und Evaluation von Unterricht einer Rückbindung an Verfahren der philosophischen Rekonstruktion unter normativen Gesichtspunkten (Thein 2016b, S. 156 ff.).

Zur Darlegung und Explikation dieser Ausgangsprämisse vertiefte ich im Folgenden zwei Grundgedanken meines Buches *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht* (vgl. Thein 2017): Die Philosophiedidaktik sollte sich zum einen an dem Reflexionsniveau der Philosophie als ihrer ersten Bezugsdisziplin orientieren. Und sie versteht sich zum anderen als eine reflexive Wissenschaft mit Praxisbezug, die sich an normativen Unterrichtsprinzipien wie Problemorientierung und Lebensweltbezug ausrichtet. Eine problemorientierte Ausgestaltung des schulischen Philosophieunterrichts geht mit dem Erfordernis einher, die unterrichtliche Arbeit an philosophischen Fragestellungen auf der Grundlage einer stetigen Bezugnahme auf die Lebenswelt der SchülerInnen so auszurichten, dass diese als Subjekte des Philosophierens in den Mittelpunkt des Geschehens rücken. Als Subjekte sind die SchülerInnen im Klassen- und Kursraum jedoch keine singular oder monologisch auftretenden AkteurInnen, sondern philosophieren gemeinsam und mit Unterstützung der LehrerInnen. Die Diskursivität

C. Thein (✉)

Philosophisches Seminar, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Münster, Deutschland

E-Mail: thein@uni-muenster.de

des schulischen Philosophierens gründet also in dem kommunikativen Zusammenhang des wechselseitigen Austauschs über philosophische Themen, Fragen und Materialien. Dieser wiederum ist konstitutiv für einen sachlich, didaktisch und pädagogisch angemessenen Unterricht. In den Worten der Gegenwartsphilosophie könnte man sagen, der Unterricht entfalte sich zwischen allen Beteiligten hindurch als ein in der Lebenswelt fundierter „Raum der Gründe“ (Thein 2015, S. 212 f.). Zur philosophischen Begründung dieser fachdidaktischen Grundidee mit diskurstheoretischem Schwerpunkt werde ich mich im Folgenden zunächst auf die von Jürgen Habermas gegenüber der phänomenologischen Tradition vollzogene Transformation des Lebensweltkonzeptes beziehen (1). Daran anknüpfend zeige ich unter Rückgriff auf sprachpragmatische Überlegungen von Robert B. Brandom, dass sich begriffliches Lernen im Philosophieunterricht idealiter als eine Transformation der lebensweltlich kontextualisierten Präkonzepte in Gründe vollzieht (2). An einem empirisch evaluierten Unterrichtsszenario konkretisiere und veranschauliche ich anschließend diese Überlegung (3), um abschließend im Ausgang von diesem Beispiel die grundsätzliche Relevanz des profunden philosophischen Hintergrundes für die fachdidaktische Lehre und Forschung zu verdeutlichen (4).

1 Die Lebenswelt als „Raum der Gründe“

In der Philosophiedidaktik gilt die Lebensweltorientierung als ein normatives Schlüsselprinzip für den gelingenden Unterricht. In begründender Absicht hat Hubertus Stelzer sich in einem Handbuchbeitrag mit dem Titel *Lebensweltbezug* insbesondere auf die phänomenologische Tradition im Ausgang von Husserl bezogen, um die fachdidaktisch relevante „funktionale bzw. dimensionale Struktur von Lebenswelt“ aufzuzeigen (Stelzer 2015, S. 80). Für Husserl ist die Lebenswelt als vor-theoretischer Erfahrungshorizont nicht nur das Fundament aller praktischen Einstellungen und Lebensvollzüge, sondern eben auch der wissenschaftlichen Praxis. Diese stellt ihre Fragen und Forschungen immer schon im Ausgang von und auf dem Boden der vorwissenschaftlichen Welt, denn eine jede menschliche Geistesleistung setze „historisch und auch für jeden Lernenden den Ausgang von der [...] anschauenden Lebensumwelt voraus“ (Husserl 2012, S. 118 f.). Die Lebenswelt ist zeitlich, systematisch und sinngehend den wissenschaftlichen Leistungen vorgeordnet, und lässt sich zugleich kriterial von dieser abgrenzen: Sie ist eine gegebene Wirklichkeit, in der Menschen Erfahrungen machen und geistige Leistungen vollziehen. Diese Erfahrungen haben Erlebnischarakter und sind wesentlich intentional sowie von sinnlich-anschaulicher Art.

Aus der Perspektive der Menschen handelt es sich bei dem lebensweltlichen Horizont um einen Raum von Wirklichkeitserfahrungen, die den Menschen wiederum als selbstverständlich erscheinen (Husserl 2012, S. 121). Ebenso stellt sie sich als eine Welt des Miteinanders dar, in der die Menschen intentional handeln. Ihrer Grundstruktur nach ist die Lebenswelt aus deren Perspektive „ein Bereich guter Bewährung, von da aus wohlbewährter prädikativer Erkenntnisse und genau

so gesicherter Wahrheiten, als wie die in ihrem Sinn bestimmenden praktischen Vorhaben des Lebens es fordern“ (Husserl 2012, S. 135). Die praktischen Wahrheiten im lebensweltlichen Erfahrungshorizont von Menschen können so mit bestimmten kulturellen Dimensionen zusammenhängen und variieren. Sie bleiben trotzdem grundlegend für geistige Tätigkeiten überhaupt, sowohl im Alltag als auch in den Wissenschaften. Hubertus Stelzer spricht von drei Funktionen, die die Lebenswelt für alle Menschen hat, „insofern sie a) dem Subjekt einen möglichen Leitfaden bietet, sich selbst zu entdecken (Leitfadenfunktion), b) dafür sorgt, dass die Welt als Ganzes zusammengehalten wird und nicht in der Vielheit auseinandergebrochener Welten zerfällt und sich zerstreut (Einigungsfunktion) und c) die Voraussetzung dafür bildet, dass Wissenschaft ein Fundament vorfindet, von dem her Forschung und Analyse ihren Anfang nehmen (Bodenfunktion)“ (Stelzer 2015, S. 79).

Husserl zufolge handelt es sich bei dem lebensweltlichen Horizont um eine unhintergehbare Seinsweise, die für die Menschen vorgegeben ist. Die Lebenswelt erfüllt mit ihrer Bodenfunktion einen praktisch objektiven Zweck, indem sie eine grundsätzliche Orientierung für Denken und Handeln bietet. Damit ist auch die philosophiedidaktisch relevante Pointe des Lebensweltkonzeptes von Husserl erreicht, denn die selbstverständliche Gegebenheit der Lebenswelt soll im Unterricht zwar als Ausgangspunkt des Philosophierens fungieren, zugleich jedoch zum Gegenstand des philosophischen Hinterfragens werden: „Dass jedoch nicht alles, was faktisch ist und im Erleben – naiv – als Faktum angenommen wird, auch hingenommen werden kann oder gar darf, erschließt sich angesichts zunehmender Komplexität und Unübersichtlichkeit des Erfahrenen erst im sekundären Zugang der nachträglichen Reflexion zum Geschehnis des Erlebten“ (Stelzer 2015, S. 81).

Über Stelzers Rekonstruktion des Lebensweltkonzeptes in der phänomenologischen Tradition hinausgehend ist meiner Auffassung zufolge ein Schritt in die intersubjektivitätstheoretische Transformation des Theorems bei Jürgen Habermas notwendig, um die angesprochene Reflexionsfähigkeit der Subjekte im Allgemeinen und der Lernenden im Besonderen auszuweisen. Durch eine über die phänomenologische Subjektzentrierung hinausgehenden Konzentration auf die kommunikative Dimension von Sprech- und Handlungsorientierungen bietet das Lebensweltkonzept von Habermas auch einen lerntheoretisch ausgewiesenen Ansatz für die Gegebenheiten problematisierende Artikulation von Geltungsansprüchen in sozialen Kontexten. Im kommunikationstheoretischen Sinne stellt Habermas zufolge die Lebenswelt aus der Perspektive der Subjekte so weniger einen anschaulich-sinnlichen Erfahrungshorizont denn eine Hintergrundstruktur von Wissen, Überzeugungen und Handlungen dar. In der Lebenswelt verständigen sich kommunikativ handelnde Subjekte (Habermas 1981, S. 107). Sie greifen auf die durch sie ausgedrückte symbolische Hintergrundstruktur in der sprachlichen Interaktion so zurück, dass sie ihre Handlungsabsichten auf der Grundlage eines gemeinsamen, kulturell überlieferten Hintergrundwissens koordinieren können. Während Husserl den lebensweltlichen Horizont auf einen Strom intentionaler Erlebnisse im Modus der sinnlichen Anschauung zurückführt, versteht ihn Habermas als einen Zusammenhang von symbolischen Hintergrundstrukturen, der durch Kommunikation zwischen Menschen aktualisiert und reflektiert werden

kann (Thein 2016a, S. 115 f.). Die Subjekte der Lebenswelt sind nach Habermas immer schon in wechselseitige Prozesse des Austauschs und der Begegnung involviert. Als vermittelndes Medium der Verständigung fungiert hierbei die Sprache (Habermas 1981, S. 387). Sie verleiht den SprecherInnen und HörerInnen praktische Orientierung sowie den Spielraum für Problematisierung und Kritik von durch Traditionen überlieferten Praktiken und Wissensformen. Hierzu sind verschiedene Kompetenzen erforderlich, die durch Lernprozesse erworben werden. Habermas verweist zunächst auf die Fähigkeiten zur Ausdifferenzierung der Weltbezüge. Die denkenden, fühlenden und handelnden Akteure können sich auf die subjektiv-innerliche, die soziale und die objektive Welt sowie die darauf basierende Unterscheidung der in Sprechakten artikulierten Geltungsansprüche auf Wahrhaftigkeit, normenbezogener Richtigkeit und tatsachenbezogener Wahrheit beziehen (Habermas 1981, S. 123 ff.). Während also die „konservative Lebenswelt“ Hintergrundwissen und Situationsdefinitionen aus kulturell überlieferten Interpretationen bereitstellt, bieten die ausdifferenzierten drei formalen Weltbezüge Bezugspunkte für die Aushandlung neuer Situationsdeutungen, insbesondere im Falle von Dissensen und Kontroversen (Sierra 2013, S. 168 f.).

Grundsätzlich geht Habermas von einem problemlösenden Verhalten der Subjekte in der Lebenswelt aus, so dass im kommunikativen Handeln innerweltliche Lernprozesse und Welterschließung auf der Grundlage eines integrativen und zugleich spannungsreichen Verhältnisses von Welt- und Sprachwissen ineinandergreifen (Thein 2016a, S. 114 f.). Im Gegensatz zu Husserl sieht Habermas bereits innerhalb des lebensweltlichen Wissens das selbstbezügliche Problematisierungspotential durch die „Idee der Einlösung kritisierbarer Geltungsansprüche“ angelegt (Habermas 1988, S. 89). Kommunikative Rationalität und Reflexivität ist somit bereits als Strukturmerkmal der Lebenswelt ausgemacht, und die von Stelzer angesprochene Reflexion auf das Gegebene ist nach diesem Modell situiert in der Primärstruktur der Sprachpraxis: „Mit Geltungsansprüchen, die alle bloß lokale Maßstäbe transzendieren, zieht die Spannung zwischen transzendentalen Voraussetzungen und empirischen Gegebenheiten in die Faktizität der Lebenswelt selber ein“ (Habermas 1988, S. 88). Zur praktischen Übersetzung der idealen und reflexiven Kräfte von Geltungsansprüchen sind jedoch besondere, schrittweise zu vollziehende Anstrengungen notwendig. Die Explikation und Infragestellung der in der Regel implizit bleibenden Wissensformen und Regelsystemen des alltäglichen Handelns vollzieht sich auch nach Habermas infolge von Krisenerfahrungen, die sich sowohl auf der praktischen Ebene im Umgang mit materiellen Gegenständen als auch auf der sozialen Ebene im interaktiven und sozialen Umgang mit Personen und Institutionen ergeben. Auf den Ebenen der Persönlichkeitsbildung sowie der kulturellen und normativen Ordnungen konstituieren sich auf diesen Wegen personenabhängige Sozialisations- und Bildungsprozesse. Darüber hinaus spricht Habermas im Spezifischen auch von Lerneffekten, „die sich als kulturelle und gesellschaftliche Innovationen äußern und in Produktivkräften oder moralischen Bewußtseinsstrukturen niederschlagen“ (Habermas 1988, S. 103). Mit Blick auf den Philosophieunterricht kann diesem Lebensweltkonzept zufolge davon ausgegangen werden, dass sich SchülerInnen und LehrerInnen vor dem Hintergrund eines impliziten, stabilen und

geteilten Wissens- und Meinungshintergrundes über die thematischen Kontexte und Gehalte verständigen. Diese sind wiederum durch Irritationen und Provokationen in Frage zu stellen und in Reflexionen zu überführen. Als Medium dieses für den Unterricht wesentlichen Vorgangs dient nach Habermas die Sprache. Sie bildet so das Zentrum des diskursiv ausgerichteten Unterrichts.

Für den Fall von tiefgreifenden Dissensen und Konflikten führt Habermas den Diskurs als die reflexiv gewordene, Geltungsansprüche auf die Probe stellende Form des im Standardmodus unproblematischen kommunikativen Handelns ein: „Das Medium, in dem hypothetisch geprüft werden kann, ob eine Handlungsnorm, sei sie nun faktisch anerkannt oder nicht, unparteiisch gerechtfertigt werden kann, ist der praktische Diskurs, also die Form der Argumentation, in der Ansprüche auf normative Richtigkeit zum Thema gemacht werden“ (Habermas 1981, S. 37 ff.). Diskurse stellen demnach in praktischer Hinsicht geregelte Argumentationsverfahren zur reflexiven und direkt vollzogenen Aushandlung von kritisierbaren, rechtfertigungswürdigen Geltungsansprüchen dar. Dies setzt voraus, dass die Subjekte des Diskurses als Sprechende und Hörende ihre Argumente vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung der jeweiligen formalen Weltbezüge und Geltungsansprüche verhandeln (Thein 2016a, S. 118 f.).

Darüber hinaus werden von Habermas weitere Argumentationsvoraussetzungen, die sich an TeilnehmerInnen des Diskurses richten, benannt. Hierzu gehören logische Voraussetzungen wie das Prinzip der Widerspruchsfreiheit, Aufrichtigkeits- und Zuverlässigkeitsansprüche sowie die Begründungs- und Rechtfertigungsverpflichtung von Aussagen. Diese Regeln, die zugleich den Subjekten als kognitiv-rationale Kompetenzen unterstellt werden, sind konstitutiv für die allgemeinen verständigungsorientierten Prozesse in der Lebenswelt und werden in den praktischen Diskursen, die der Aushandlung von ethischen und moralischen Normen dienen, in einer reflexiven Form explizit gemacht. Der Diskurs ist darüber hinaus der Ort und Raum, in dem diese argumentativ vollzogene Selbstverständigung auch zur Funktion von Lernprozessen wird, denn die Reflexivität der Diskurse gegenüber dem lebensweltlichen Hintergrundwissen impliziert die Möglichkeit, als Individuum und als Gemeinschaft Lernprozesse zu vollziehen:

„Das Konzept der Begründung ist mit dem des Lernens verwoben. Auch für Lernprozesse spielt die Argumentation eine wichtige Rolle. So nennen wir eine Person, die im kognitiv-instrumentellen Bereich begründete Meinungen äußert und effizient handelt, rational; allein, diese Rationalität bleibt zufällig, wenn sie nicht mit der Fähigkeit gekoppelt ist, aus Fehlschlägen, aus der Widerlegung von Hypothesen und dem Scheitern von Interventionen zu lernen“ (Habermas 1981, S. 39).

Im Ausgang von den dargelegten Konzepten von Husserl und Habermas können verschiedene Dimensionen und Charakteristika eines lebensweltbezogenen Philosophieunterrichts herausgestellt werden. Zunächst ist mit „Lebenswelt“ die Sphäre bezeichnet, in der sich die SchülerInnen und LehrerInnen erfahrend (Husserl) und kommunizierend (Habermas) bewegen. Das Konzept fällt demzufolge nicht in einem trivialen Sinne mit dem Begriff „Alltag“ zusammen, sondern bezeichnet Horizont und Hintergrund des alltäglichen, auf Handlungskoordination ausgerichteten Handelns im Rahmen von Sinn- und Symbolstrukturen,

Wissensformen sowie tradierten Deutungsmustern (Thein 2016a, S. 87). Mit Habermas ist darüber hinaus auf die intersubjektive Konstitution von Lebenswelt zu verweisen, nach der welterschließende Bildungs- und Lernprozesse solche von SchülerInnen im Plural sind, die horizontal und netzwerkartig strukturiert sind. Identitäts- und Persönlichkeitsbildung findet im Rahmen einer zwar gebrochenen, aber universalistisch verfassten intersubjektiven Grundkonstellation statt, in der sich im Unterricht SchülerInnen und LehrerInnen wechselseitig anerkennend begegnen. Die Herausbildung eines kritischen Bewusstseins gegenüber Normen, Wissensformen und Sinnstrukturen verläuft reflexiv zum lebensweltlichen Hintergrund, der den schrittweise zu hinterfragenden Ausgangspunkt des problemorientierten Philosophieunterrichts bildet. Der „Lebenswelt“ sind somit vor dem Hintergrund eines kommunikationstheoretischen Modells Rationalität und Reflexivität schon eingeschrieben, was für die philosophiedidaktische Theoriebildung von entscheidender Relevanz ist.

2 Präkonzepte und Gründe im Philosophieunterricht

Der vorliegende Ansatz beruft sich im Anschluss an Husserl und Habermas auf einen ausdifferenzierten und komplexen Lebensweltbegriff, der nicht mit dem alltagssprachlichen Gebrauch von „Alltag“ in eins fällt. Mit der Rede von dem „Lebensweltbezug des Philosophieunterrichts“ ist also nicht gemeint, dass die im Unterricht zu behandelnden Fragestellungen und Materialien immer einen Bezug zum Alltäglichen oder dem Alltag der SchülerInnen aufzuweisen haben. Stattdessen entwickelt sich der Unterricht sachlich durch eine permanente Bezugnahme auf deren lebensweltlichen Wissens- und Meinungshintergrund, der somit zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkt der Unterrichtsgestaltung wird. In den Fachdidaktiken hat sich für die propositionalen Strukturen, auf die hier zurückgegriffen werden soll, der Terminus „Präkonzept“ eingebürgert: „Unter diesen Begriff werden diejenigen grundlegenden Auffassungen, Erklärungshypothesen und Theorien gefasst, die Lernende bereits besitzen, bevor sie im Unterricht mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen konfrontiert werden. Als grundlegend gelten dabei Auffassungen, die im Denken der Lernenden eine organisierende Rolle spielen“ (Zimmermann 2015, S. 63). Diese Präkonzepte sind in die lebensweltlichen Überzeugungssysteme der SchülerInnen eingebettet und kontextualisiert, zugleich weisen sie rationale und potentiell reflexive Eigenschaften auf. Im Philosophieunterricht steht nun die Arbeit an und mit den Präkonzepten im Rahmen der philosophischen Fragestellungen im Vordergrund. Hierbei geht es um eine auf die Ausformulierung von Geltungsansprüchen gerichtete Überprüfung, Abwägung, argumentative Fundierung und Kritik von Vor-Urteilen im Fortgang des problemorientierten und urteilsbildenden Unterrichtsverlaufs: „Dabei werden ihnen (den SchülerInnen, CT) ihre eigenen Präkonzepte als Basis für die kritische Beurteilung bewusst; diese erfahren zugleich eine argumentative Durchleuchtung und Legitimation“ (Henke 2015, S. 89).

Der Philosophieunterricht vollzieht sich in einer fortwährenden Auseinandersetzung der SchülerInnen mit ihren Präkonzepten. Hierbei ist zur Einlösung des Anspruchs einer Lebensweltorientierung die Schrittfolge entscheidend: Nach der Entwicklung der Leitfrage sollten die SchülerInnen zunächst Zeit und Raum gewinnen, um an und mit ihren Grundintuitionen, Hypothesen, Ideen und Vormeinungen zu Fragestellungen als auch ihrem Hintergrundwissen zum Themenkomplex ausführlich zu arbeiten. Erst in der Folge sollten und müssen diese Präkonzepte mit Philosophemen und Theorien in Textform konfrontiert werden, zur wechselseitigen Befragung und dadurch erfolgenden begrifflichen Transformation (Thein 2017, S. 82 ff.). Die Urteilsbildung vollzieht sich dadurch in einem „hermeneutischen Dreieck“, dessen roter Faden die philosophische Leitfrage bildet, die von den SchülerInnen unter beständiger Bezugnahme auf die erschlossenen Präkonzepten und Philosopheme über die Unterrichtsreihe hinweg bearbeitet wird. Im Verlauf des Unterrichts gewinnen die SchülerInnen auf diesem Wege ein reflexives Verhältnis zu ihrem lebensweltlichen Hintergrund, der sich aus Vorwissen und Vormeinungen konstituiert. Die Präkonzepte werden also explikativ in einen „Raum der Gründe“ überführt, der sie einem wissenschaftsorientierten Diskurs annähert. Zu Gründen werden die Präkonzepte durch die begriffliche und argumentative Arbeit, die ein „Warum und Worumwillen“ für die getätigten faktischen und evaluativen Behauptungen angeben (Seel 2006, S. 193). Auf dieser Grundlage einer Transformation der Präkonzepte in Gründe können sich die nachfolgenden fachbezogenen Verstehens- und Urteilsbildungsprozesse im Unterricht ausbilden. Ziel einer solchen normativ unterlegten Entwicklung von philosophischen Begriffs- und Argumentationsstrukturen ist es, die SchülerInnen in die Lage zu versetzen, ein begründetes Urteil auszuformulieren.

Durch die philosophische Prüfung von Präkonzepten im intersubjektiven Diskurs wird die Fähigkeit zur Problematisierung und Begründung maßgeblich schon für den Einstieg in ein philosophisches Themenfeld. Zur Rekonstruktion dieses Lernvorganges kann auf die sprachpragmatische Theorie von Robert B. Brandom zurückgegriffen werden, der die Genese von konkreten begrifflichen Gehalten aus dem intersubjektiven Sprachgebrauch heraus erklärt: „Die Idee ist, daß Behauptungen (Akte des offenen Eingehens behauptender Festlegungen) im grundlegenden Falle das sind, wofür Gründe verlangt werden und worin das Geben einer Begründung stets besteht“ (Brandom 2000, S. 254). Im Unterrichtsverlauf gelingt dies durch die Anforderung an die SchülerInnen, sich permanent mit den diversen Vormeinungen zur Leitfrage auseinanderzusetzen. Dies gelingt nur, wenn diese im Klassen- oder Kursverbund veröffentlicht und durch diese Veröffentlichung in eine argumentative Struktur gebracht werden, wie ich es im Folgenden an einem konkreten Beispiel verdeutlichen möchte. Erst durch die Anforderung einer argumentativen Strukturierung der Präkonzepte im Rahmen von diskursiven Explikationen nehmen diese einen besonderen normativen Status an – die SchülerInnen übernehmen gerade durch die Artikulation von Behauptungen Verantwortung für diese. Brandom spricht von der „doppelten Rolle“ von Behauptungen in dem Spiel ihres diskursiven Austauschs, denn sie dienen nun als

Rechtfertiger von weiteren Behauptungen, und können zugleich zum Gegenstand von Rechtfertigung werden (Brandom 2000, S. 263).

Die damit verbundenen Fähigkeiten des Begründens, Rechtfertigens und Urteilens beruhen auf der grundlegenden Disposition von Menschen, „sich von Gründen affizieren, sich von Gründen leiten zu lassen“ (Nida-Rümelin 2013, S. 83). Brandoms Sprachtheorie zufolge zeichnet sich diese Befähigung zur Affektion durch Gründe normativ dadurch aus, dass den SprecherInnen Festlegungen und Berechtigungen zugesprochen werden. Mit der Festlegung auf eine Behauptung mit normativem Gehalt lernen die SchülerInnen, Verantwortung für ihr Denken, Sprechen und Handeln im philosophischen Diskurs zu übernehmen und über die möglichen Folgen nachzudenken. Doch aus diesem Status der Verpflichtung gegenüber den schlussfolgernden Gliederungen von Behauptungen folgen zugleich Berechtigungen:

„Gründe für eine Behauptung zu liefern heißt, andere Behauptungen auf den Tisch zu legen, die einen dazu *ermächtigen* oder *berechtigen*, die sie *rechtfertigen*. Gründe für eine Behauptung zu fordern heißt, nach ihrer Rechtfertigung zu fragen, danach, was einen zu dieser Festlegung berechtigt. [...] Neben der *festlegenden* Dimension der Behauptungspraxis gibt es auch noch die *kritische* Dimension, nämlich den Aspekt der Praxis, bei dem es um die Beurteilung der Richtigkeit jener Festlegungen geht“ (Brandom 2001, S. 249 f.).

Die kritische Haltung der SchülerInnen wird insbesondere durch die Notwendigkeit, über die Richtigkeit von Gründen zu urteilen, befördert.

Die von Brandom vollzogene praxisorientierte Wende zur Beantwortung von semantischen Grundfragen beschreibt idealtypisch die Bildungsfigur des urteilsbildenden Philosophieunterrichts. Denn zum einen sind es die Folgerungsbeziehungen von Sprechakten, die überhaupt erst sprachliche Bedeutungen konstituieren. Bedeutungen wiederum weisen zum anderen dann einen bestimmten Gehalt auf, wenn sie aus der Sprachpraxis heraus erschlossen werden. Ob eine Behauptung als gültig anerkannt wird, entscheidet sich im „Spiel des Gebens und Nehmens von Gründen“, welches dadurch eine besondere normative Kraft entwickelt: Die Lehrkräfte und SchülerInnen legen sich und die Anderen auf bestimmte Thesen und Behauptungen, für die Gründe angegeben werden können, fest. Aus diesen wiederum ergeben sich bestimmte Verantwortlichkeiten und Berechtigungen für weitere inhaltliche Folgerungen aus den Behauptungen. Zugleich kann an die SchülerInnen als den Subjekten der normativen Sprachpraxis die verbindliche Forderung erhoben werden, Erklärungen und Rechtfertigungen für das Behauptete und dessen Implikationen anzugeben. Übergreifend ist die normative Praxis des Gebens und Nehmens von Gründen auch eine kritische, in der es um wechselseitige Beurteilung geht. Durch die Überführung der Präkonzepte in das „Spiel des Gebens und Nehmens von Gründen“ entstehen also auch Unsicherheiten und Spielräume, da die lebensweltlichen Gewissheiten nicht grundsätzlich verneint, aber zumindest in Frage gestellt werden. Dadurch erst öffnet sich der genuin philosophische Raum, der Meinungen und Wissen einerseits kritisch befragt, und andererseits nach grundlegenden Prinzipien und Normen des Denkens und Handelns sucht: „Jedes philosophische Verständnis aber, wovon es auch sei,

bietet sich als eine argumentativ gerechtfertigte Auffassung an; es ist daher in dem ›Raum der Gründe‹ heimisch, der sich allein mit dem und durch das Verstehen öffnet“ (Seel 2006, S. 205).

3 Von den Präkonzepten zu den Gründen – Rekonstruktion eines Lernszenarios

Im Folgenden möchte ich an einem Beispiel zeigen, wie sich begriffliches Lernen durch die philosophisch-reflexive Arbeit an den von den SchülerInnen vorgebrachten Präkonzepten vollziehen kann. Hierbei greife ich zunächst auf vier ausgewählte und idealtypisierte Meinungsäußerungen zurück, die im Rahmen eines Workshops zur Leitfrage „Krieg zum Schutz der Menschenrechte?“¹ während einer ersten Sammlung an der Tafel verschriftlicht worden sind:

- „Gewalt erzeugt immer Gegengewalt und neues Leid, also bin ich gegen Krieg wenn Unschuldige sterben.“ (a)
- „Ich finde, Länder sollten sich nicht in die Angelegenheiten anderer Länder einmischen.“ (b)
- „Man sollte Menschen in Not mit allen Mitteln zu helfen versuchen.“ (c)
- „Ich bin grundsätzlich gegen Gewalt – Gewaltanwendung ist immer schlecht.“ (d)

In einem zweiten Schritt haben die SchülerInnen mit meiner Unterstützung den Meinungsäußerungen bestimmte philosophische, ethische und politische Frage-dimensionen zugeordnet, aus denen wiederum Kriterien und Prinzipien abgeleitet wurden:

- a) orientiert sich an Fragen der grundsätzlichen Rechte von Menschen (hier: von Unschuldigen);
- b) orientiert sich an Fragen der juristischen und politischen Rechte von Staaten;
- c) beruft sich auf die Relevanz des Nothilfeprinzips;
- d) beruft sich auf das Gewaltverbot.

Insgesamt neigten die SchülerInnen in dieser Phase zu einer Verneinung der Leitfrage (Contra: a, b, d) und nur wenige Argumente (Pro: c) sprachen für den Einsatz von militärischen Mitteln zum Schutz von Menschenrechten in Ländern, in denen diese in einem starken Maße verletzt oder eklatant missachtet werden.

¹Der Workshop wurde im November 2014 anlässlich des „Welttages der Philosophie“ am Sebastian Münster-Gymnasium in Ingelheim zum Thema „Menschenrechte schützen – aber wie?“ mit SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe durchgeführt. An der Umsetzung waren auch Lehramtsstudierende der Schulfächer Philosophie und Ethik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz sowie die Lehrkräfte Christoph Merklein und Christiane Lang beteiligt.

Im Folgenden erarbeiteten sich die SchülerInnen sodann arbeitsteilig und in Kleingruppen verschiedene philosophische und politische Texte zur sachlich fundierten Auseinandersetzung mit der Thematik. Zielsetzung war die Erstellung einer strukturierten „Urteils-Map“ im Workshopverlauf durch die schrittweise Prüfung der artikulierten Vormeinungen (Thein 2017, S. 86 f.). Im Verlauf der Arbeit an den Präkonzepten kam es zur Ausformulierung der folgenden Sätze, die als verallgemeinerbare Gründe für eine Positionierung zur Leitfrage Geltung beanspruchen dürfen:

- a) Militärische Mittel sollten nicht angewendet werden, wenn dadurch die Menschenrechte von Zivilpersonen verletzt werden.
- b) Nach geltendem Recht (UN-Charta) dürfen Staaten nicht in die Souveränität anderer Staaten eingreifen.
- c) Es ist eine Pflicht, Menschen in Notsituationen auch unter Zuhilfenahme von militärischen Mitteln zu helfen.
- d) Gewalt sollte niemals als Mittel zu einem anderen Zweck gebraucht werden.

Unter Berücksichtigung der strukturierenden Prinzipien konnten darüber hinaus jeweils gute Gegenargumente zu (a) bis (d) erarbeitet und argumentativ analysiert werden, so dass die folgende Tab. 1 das Endergebnis des Workshops wiedergibt, bezogen auf die hier angeführten Beispiele:

Mit den sprachpragmatischen Theorien von Jürgen Habermas und Robert B. Brandom können die begrifflichen Lernschritte von den ersten Behauptungen der SchülerInnen hin zur ausgearbeiteten Tabelle philosophisch rekonstruiert werden. Hierbei möchte ich übergreifend auf vier Aspekte der Argumententwicklung im Sinne einer „Transformation der Präkonzepte in Gründe“ hinweisen:

Tab. 1 Krieg zum Schutz der Menschenrechte?

..ja, weil..	Prinzip	..nein, weil..
Es ist eine Pflicht, Menschen in Notsituationen auch unter Zuhilfenahme von militärischen Mitteln zu helfen. (c)	Nothilfe	Das „Prinzip der Nothilfe“ gilt nur für den Nahbereich. (g)
Das grundsätzliche Gewaltverbot führt zu einer falschen Toleranz gegenüber den Gewalttätigen. (h)	Gewaltverbot	Gewalt sollte niemals als Mittel zu einem anderen Zweck gebraucht werden. (d)
Menschenrechte müssen notfalls – nach dem Abwägungsprinzip (Vermeidung des größeren Übels) – auch mit Gewalt geschützt werden. (e)	Prinzip der Menschenrechte	Militärische Mittel sollten nicht angewendet werden, wenn dadurch die Menschenrechte von Zivilpersonen verletzt werden. (a)
Das Souveränitätsrecht der Staaten endet, wenn diese den Schutz der Menschenrechte in ihrem Land nicht mehr gewährleisten können. (f)	Prinzip der staatlichen Souveränität/der Selbstbestimmung	Nach geltendem Recht (UN-Charta) dürfen Staaten nicht in die Souveränität anderer Staaten eingreifen. (b)

- Die Verallgemeinerung von individuellen Überzeugungen (\rightarrow a, b, d).
- Die retrospektive Explikation von unausgesprochenen Prämissen (\rightarrow a) und Konklusionen (\rightarrow d).
- Die Explikation von Proeinstellungen (Wünsche, Präferenzen, allgemeinere wertende Einstellungen) durch die Einführung von normativem Vokabular (Sollen, Verpflichtung, Recht etc.) (\rightarrow a, b, c, d).
- Die Einführung von Unterscheidungen zwischen institutionellem (\rightarrow b) und moralischem Sollen (\rightarrow a, c, d).

Der Schritt zur Verallgemeinerung von individuellen Überzeugungen zeugt von der Fähigkeit der SchülerInnen, eine reflexiv-kritische Haltung gegenüber den lebensweltlichen Vormeinungen einzunehmen. Das Streben nach Aussagen mit einem allgemeingültigen und intersubjektiv überprüfbaren Richtigkeits- oder Wahrheitsanspruch ist hierfür nach Habermas maßgeblich (Habermas 1981, S. 148). Die Fähigkeit des Changierens zwischen der subjektiven Artikulation von Vormeinungen und Vorwissen sowie der problematisierenden Kommunikation über den Sachgegenstand ist für diesen Lernschritt ebenso relevant wie die Prüfung des intersubjektiv erreichten Lernergebnisses an den faktischen Zuständen der sozialen und objektiven Welt (Habermas 1981, S. 149 ff.). Anknüpfend an diese theoretische Grundüberlegung kann für die Notwendigkeit der Wissenschaftsorientierung auch des lebensweltbezogenen Unterrichts argumentiert werden. In der Praxis wird dies durch die Aufarbeitung von Philosophemen, Theorien und Fakten zur argumentativen Ausdifferenzierung der Präkonzepte geleistet.

Die folgende philosophische Rekonstruktion der begrifflich-argumentativen Lernschritte orientierte sich nun an dem Modell einer Explikation von inferentiellen Strukturen zwischen Begriffen und Sätzen in intersubjektiven Kontexten praktischen Begründens (Brandom 2000, S. 360 ff.). Die retrospektive Explikation von unausgesprochenen Prämissen und Konklusionen vollzieht sich nach Brandom im Rahmen von wechselseitigen Aufforderungen nach Gründen für die getätigten Behauptungen (Brandom 2000, S. 219 ff.). Ausgangspunkt war im vorliegenden Beispiel die SchülerInnenäußerung (a): „Gewalt erzeugt immer Gegengewalt und neues Leid, also bin ich gegen Krieg wenn Unschuldige sterben.“ Über die Lektüre einer ethischen Stellungnahme von Rüdiger Bittner zur Thematik (vgl. Bittner 2004) wurde die Prämisse, die dieser Behauptung zugrunde liegt, aufgedeckt: „Militärische Mittel sollten nicht angewendet werden, wenn dadurch die Menschenrechte von Zivilpersonen verletzt werden.“ Bittner leitet letztlich aus dieser Überlegung ein grundsätzliches Gewaltverbot für internationale Konflikte und damit die Ablehnung von „humanitären Interventionen“ her. Dies wurde auf einer von den realpolitischen Fragestellungen enthobenen Ebene von den SchülerInnen wiederum als Konklusion der Äußerung (d) expliziert, denn aus der grundsätzlichen Ablehnung von Gewalt folgt der ein moralisches Sollen implizierende Satz: „Gewalt sollte niemals als Mittel zu einem anderen Zweck gebraucht werden.“ Die in den Argumenttransformationen von (a) und (d) deutlich werdende Explikation von unausgesprochenen Prämissen und Konklusionen wiederum stützt sich entsprechend der sprachpragmatischen Theorie von Brandom auch auf

die Einführung von logischem Vokabular wie dem Konditional (Brandom 2000, S. 170 f.).

Für alle vier begrifflichen Lernschritte kann konstatiert werden, dass es zu einer schrittweisen Explikation von lebensweltbezogenen Proeinstellungen – hiermit sind gemeint individuelle Wünsche und Präferenzen sowie allgemeinere Wertungen – kommt, die durch die Einführung von normativem Vokabular geleistet wird (Brandom 2000, S. 361 f.). Diese Proeinstellungen bleiben in den Erstaussagen von SchülerInnen zumeist noch unausgesprochen, bedürfen jedoch der Explikation, um die formulierten Überzeugungen zu einem stichhaltigen Grund zu transformieren. Insbesondere hinter individualisierten oder anonymisierten Aussagen wie „Ich finde..“ (b) oder „Man sollte..“ (c) verstecken sich allgemeinere oder verallgemeinerbare Überzeugungen mit normativen Implikationen. So berechtigt insbesondere das moralische Sollen, das in den Argumenten (a) und (c) durch die Verwendung des Sollens- (a) sowie des Pflichtbegriffs (c) eingeführt wird, nach Brandom nicht nur zu einer moralischen Aussage, sondern legt die Akteure in einem kantischen Sinne auch auf diese fest (Brandom 2000, S. 369). Von dem moralischen Sollen wiederum kann ein institutionelles Sollen unterschieden werden, wie es beispielsweise durch die Faktizität von Gesetzen zum Ausdruck gebracht wird (b). Im Workshop ist hierzu durch Rekurs auf einen weiteren Schlüsseltext von Juliane Kokott (vgl. Kokott 1999) auf die ambivalente Rechtsordnung in der UN-Charta hingewiesen worden, die sich gleichzeitig für den unbedingten Schutz von Menschenrechten (e) einerseits sowie die Souveränität von Staaten (b) andererseits ausspricht. Zum Abschluss des Workshops wurde auf die institutionell-rechtliche Auflösung des Widerspruchs durch das Konzept der „Responsibility to Protect“ hingewiesen, dessen Grundidee ergänzend in die „Urteils-Map“ übertragen wurde (f) (vgl. Laukötter 2014, S. 188 ff.). Aus fachdidaktischer Perspektive zeigt sich an diesem Beispiel die Möglichkeit, bestehende politische und faktenbezogene Wissenslücken durch die Arbeit am Material zugleich wieder reflexiv auf die Präkonzepte zu beziehen und dadurch der philosophischen Reflexion zugänglich zu machen. Insbesondere das „Nothilfe-Argument“, dessen verschiedene Ebenen (g, c und f) unter Rückgriff auf Textauszüge von Juliane Kokott (vgl. Kokott 1999) sowie Wilfried Hinsch und Dieter Janssen (vgl. Hinsch und Janssen 2006) ausgearbeitet wurden, zeigt noch einmal eindrücklich die Möglichkeit, eine globale Fragestellung mit politisch und philosophisch kontroverserem Gehalt wiederum an die lebensweltliche Ausgangssituation des „Nahbereichs“ – im Sinne von Hintergrund und Horizont – zurück zu beziehen. Hier wurde auch unter Bezugnahme auf alltagsnahe Beispiele (Schulhof oder öffentliche Verkehrsmittel) im Workshop mit den SchülerInnen erwogen und diskutiert, in welchem situativen, örtlichen und territorialen Rahmen die gesetzlich verankerte Nothilfepflicht überhaupt Geltung für welche AkteurInnen beanspruchen kann, so dass (g) als Gegenargument zu (c) entwickelt wurde.

Zum Ende des Workshops wurden die SchülerInnen erneut um eine Stellungnahme gebeten. Hierbei stellte sich heraus, dass mit nur ganz wenigen Ausnahmen die deutliche Mehrzahl der ca. 20 TeilnehmerInnen von der pazifistischen Position abgerückt war. Insgesamt fühlten sich die SchülerInnen durch den aufgedeckten

argumentativen Zusammenhang von Menschenrechtsschutz und Nothilfegebot dazu motiviert, die Leitfrage *Krieg zum Schutz der Menschenrechte?* mehrheitlich positiv zu beantworten. Für die weitergehende urteilsbildende Arbeit an der Thematik „Menschenrechte“ scheint es mir mit Blick auf den werteorientierten Schulunterricht an dieser Stelle entscheidend, die Reflexion auf die Fragestellung auf eine neue Ebene zu heben, d. h.:

- Kriterien des ‚ius ad bellum‘ und ‚ius in bello‘ herauszuarbeiten;
- die Schlüsselbegriffe der Leitfrage („Krieg“, „Schutz“ und „Menschenrechte“) einer eigenständigen Untersuchung, Reflexion und Kritik zu unterziehen;
- die Leitfrage als solche kritisch zu hinterfragen und damit zum Problem zu machen.

Mit Blick auf ein solches den engen Rahmen des Workshops sprengendes Lernszenario könnte sich ein übergreifender, holistischer Horizont des Verstehens bezogen auf die philosophische Leitfrage eröffnen: „Beim Verstehen geht es stets um das Erkennen von Relationen, Strukturen, Verbindungen und Mustern, [...] um das Erkennen von Zusammenhängen“ (Scholz 2016, S. 23). Die Entwicklung von komplexen inferentiellen Argumentstrukturen, wie sie durch die ausformulierte „Urteils-Map“ zur Darstellung kommen, bildet hier nur einen ersten Schritt in diese Richtung. Ebenso ist der Erwerb von Wissen über politische, historische und juristische Hintergründe mit Blick auf die Leitfrage unabdingbar für eine Progression im Lernen. Doch das Verstehen geht nicht nur mit der Fähigkeit einher, Fragen über den Austausch von Argumenten beantworten zu können, sondern sollte darüber hinaus auch dazu verleiten und befähigen, „neue Fragen zu x stellen zu können“ (Scholz 2016, S. 22 f.). Diese neuen Fragen können dazu verleiten, eingefahrene Argumentationsmuster aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Und deshalb würde der entscheidende philosophische Lernschritt darin bestehen, dass das Ergebnis des Workshops immer nur ein vorläufiges sein kann und die Linien und Netze weitergesponnen werden müssen, damit die Argumentationen und Urteilsversuche der SchülerInnen von profunden Verstehensleistungen gerahmt werden (Thein 2017, S. 15 ff.).

4 Fazit: Zur Relevanz der Philosophie für die fachdidaktische Grundbildung

Abschließend möchte ich mit Rekurs auf die vorangegangenen drei Abschnitte des Beitrages auf die Relevanzen einer grundständigen philosophischen Bildung der Lehramtsstudierenden und LehramtsanwärterInnen der Fächergruppe hinweisen. Der erste Abschnitt zeigt, dass die im fachdidaktischen Diskurs prominente Verwendung von Schlüsseltermini wie bspw. „Lebenswelt“ sich auf deren ausdifferenzierten Gebrauch in der Philosophie stützen sollte, um Verkürzungen und Vereinfachungen zu vermeiden. Der zweite Abschnitt zeigt, dass auch die Vorbereitungen und Durchführungen einer im professionellen Sinne theoriegeleiteten

Unterrichtspraxis mit Blick auf Strukturierungs- und Phasierungsfragen gebunden bleibt an ein grundlegendes philosophisches Verständnis darüber, was wir unter „Philosophieren“ verstehen und welchen Stellenwert LehrerInnen in diesem Rahmen bspw. den „Präkonzepten“ der SchülerInnen einräumen. Der dritte Abschnitt wiederum verdeutlicht, dass eine empiriebezogene Forschungsarbeit mit fachdidaktischem Fokus – ob aus wissenschaftlicher Perspektive oder der des „Forschenden Lernens“ – sich weiterhin primär aus philosophischen Quellen speist, will sie denn solide fachliche Rekonstruktionen leisten. Im Vordergrund der empirischen Arbeit am erhobenen Material steht in diesem Sinne nicht die deduktive Anwendung einer empirischen Forschungsmethode, sondern im vorliegenden Falle die philosophische Durchdringung der argumentativen Lernschritte der SchülerInnen (Thein 2016b, S. 160 f.).

Literatur

- Bittner, Rüdiger. 2004. Humanitäre Interventionen sind unrecht. In *Humanitäre Interventionsethik*, Hrsg. G. Meggle, 99–106. Paderborn: Mentis.
- Brandom, Robert B. 2000. *Expressive Vernunft – Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brandom, Robert B. 2001. *Begründen und Begreifen – Eine Einführung in den Inferentialismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1988. Handlungen, Sprechakte, sprachlich vermittelte Interaktionen und Lebenswelt. In *Nachmetaphysisches Denken – Philosophische Aufsätze*, Hrsg. J. Habermas, 63–104. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hinsch, Wilfried, und Dieter Janssen. 2006. *Menschenrechte militärisch schützen. Ein Plädoyer für humanitäre militärische Interventionen*. München: Beck.
- Henke, R. 2015. Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte. In *Handbuch Philosophie und Ethik Band 1: Didaktik und Methodik*, Hrsg. M. Tiedemann, 86–94. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Husserl, Edmund. 2012. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Hamburg: Meiner.
- Kokott, Juliane. 1999. Der Schutz der Menschenrechte im Völkerrecht. In *Recht auf Menschenrecht. Menschenrechte, Demokratie und internationale Politik*, Hrsg. H. Brunkhorst, W. Köhler, und M. Lutz-Bachmann, 176–198. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Laukötter, Sebastian. 2014. *Zwischen Einmischung und Nothilfe – Das Problem der „humanitären Intervention“ aus ideengeschichtlicher Perspektive*. Berlin: de Gruyter.
- Nida-Rümelin, Julian. 2013. *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Körber.
- Scholz, O. 2016. Verstehen = Zusammenhänge erkennen. In *Verstehen und Verständigung*, Hrsg. K. Sachs-Hombach, 17–32. Köln: Halem.
- Seel, M. 2006. Im Raum der Gründe – Über die Wissenschaft vom Verstehen. In *Paradoxien der Erfüllung – Philosophische Essays*, Hrsg. M. Seel, 190–205. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Sierra, Rosa. 2013. *Kulturelle Lebenswelt – Eine Studie des Lebensweltbegriffs in Anschluss an Jürgen Habermas, Alfred Schütz und Edmund Husserl*. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Stelzer, H. 2015. Lebensweltbezug. In *Handbuch Philosophie und Ethik Band 1: Didaktik und Methodik*, Hrsg. M. Tiedemann, 79–86. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Thein, C. 2015. Bildung als Initiation in den Raum der Gründe. Zur Relevanz von McDowells Konzeption einer Zweiten Natur für die pädagogische Theorie. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2 (2015): 203–216.
- Thein, C. 2016a. Identität, Differenz und das Problem der Kritik in der Lebenswelt bei Jürgen Habermas. In *Differenz und Identität – Konstellationen der Kritik*, Hrsg. S. Müller und J. Mende, 111–126. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thein, C. 2016b. Normativität und Empirie des Philosophieunterrichts – Eine philosophische Spurensuche mit der Brille des Didaktikers. In *Empirische Forschung in der Philosophie- und Ethikdidaktik*, Hrsg. J. Dietrich, C. Brand, und J. Rohbeck, 145–162. Dresden: Thelem.
- Thein, C. 2017. *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*. Opladen: Barbara Budrich.
- Zimmermann, S. 2015. Fachliche Klärung und didaktische Rekonstruktion. In *Neues Handbuch des Philosophieunterrichts*, Hrsg. P. Zimmermann und J. Pfister, 61–78. Bern: Haupt.