

Didaktik der philosophischen Bildung





Philosophielehrer /in – eine grandiose Berufswahl!

- Beglückend durch individuelle und gesellschaftliche Relevanz
- Platonisch erotisch

Ziel der Vorlesung:

Überblick über die Theorien und Arbeitsfelder der Philosophiedidaktik sowie Erarbeitung eines individuellen Verständnisses philosophischer Bildung

Organisation

- Entfall am 20.01.2021 (Exkursion)
- Wichtig: Die Folien auf Opal geben einen Überblick. Gleichwohl kommt es zu Ergänzungen und Umstellungen während der Planung der einzelnen Sitzungen

Didaktik der philosophischen Bildung

Literaturempfehlungen:

- Nida-Rümelin / Spiegel / Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik. UTB 2015.

Zudem:

- Marina und Jörg Peters (Hg.): Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte. Meiner. Hamburg 2019
- Barbara Brüning / Ekkehard Martens (Hg.): Anschaulich Philosophieren. Weinheim und Basel 2007
- Klaus Draken: Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht. LiT Münster 2013
- Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover 2003
- Volker Pfeifer: Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. 2. Aufl. Stuttgart 2009
- Johannes Rohbeck: Didaktik der Philosophie und Ethik. Thelem, Dresden 2008
- Steenblock, Volker: Theorie der Kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften. München 1999
- Volker Steenblock: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. Lit, Münster 2000





Philosophieunterrichts ist die Heranführung der Schülerinnen und Schüler an die Wissensbestände und Lösungsansätze der philosophischen Tradition, sowie die Befähigung zur selbständigen Erschließung philosophischer Fachtexte. Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer elementaren Sinnkriese. Diese kann positiv überwunden werden, wenn die Schülerinnen und Schüler die Genese dieser Sinnfragen aus der Philosophiegeschichte verstehen.

(Frei nach Rehfus)

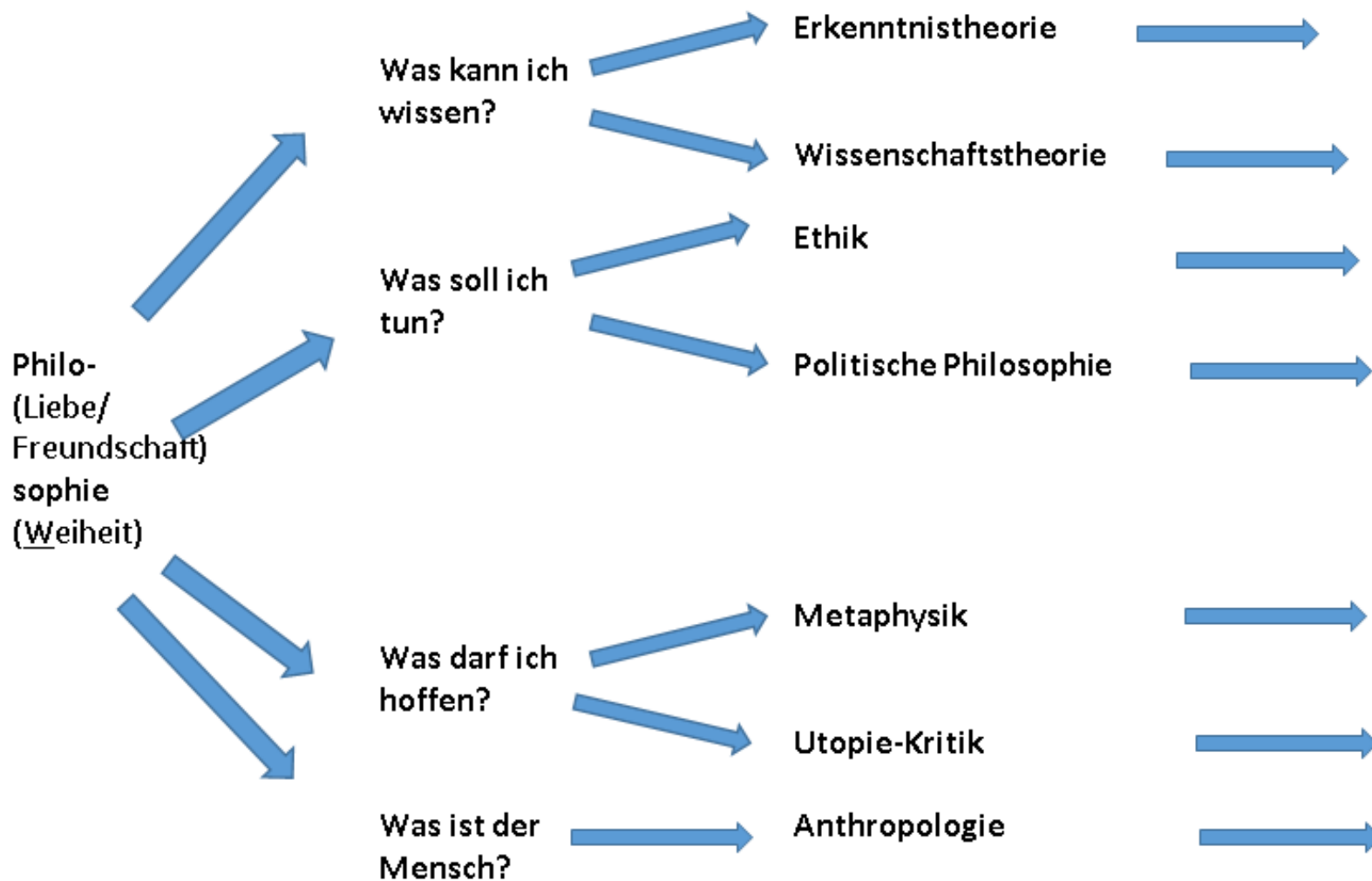
Philosophieunterricht ist im Wesentlichen eine dialogisch-pragmatische Auseinandersetzung mit elementaren Problemen und Fragen der Schülerinnen und Schüler. Texte der Tradition sind Dialogpartner in Bezug auf die gemeinsame Fragestellung. Sie können Beispiele für gelungenes Philosophieren sein und substantielle Beiträge leisten. Zwingend notwendig für den Philosophieunterricht sind sie nicht. Primärer Gewinn für die Schülerinnen und Schüler ist nicht Wissens-, sondern Kompetenzerwerb – Schulung der Urteilskraft. (Frei nach Martens)

Philosophieunterricht an der Schule ist eine Misshandlung der Philosophie und der Schülerinnen und Schüler. Prinzipiell ist es möglich mit Menschen jeden Alters zu philosophieren. Auch gibt es Schüler, die echtes Interesse an der Philosophie haben. Philosophieren bedarf jedoch der Bereitschaft zum Zweifel und zur Aporie. Beides braucht Zeit und Muße, die an der Schule nicht gegeben sind.

(Frei nach Lyotard)

Philosophie

Inhaltsebene



Philosophie

Methodenebene

- Phänomenologie
- Analytik
- Dialektik
- Hermeneutik
- Spekulation

Philosophie

Paradigmen

- **Ontologisches Paradigma:** Erkennen, was ist – das SEIN der Dinge
- Mentalistisches Paradigma: Erkennen, wie es für uns ist – welchen Regeln unser Denken folgt
- **Linguistisches Paradigma:** Erkennen, wie wir sprechen – welchen Regeln unsere Sprache folgt

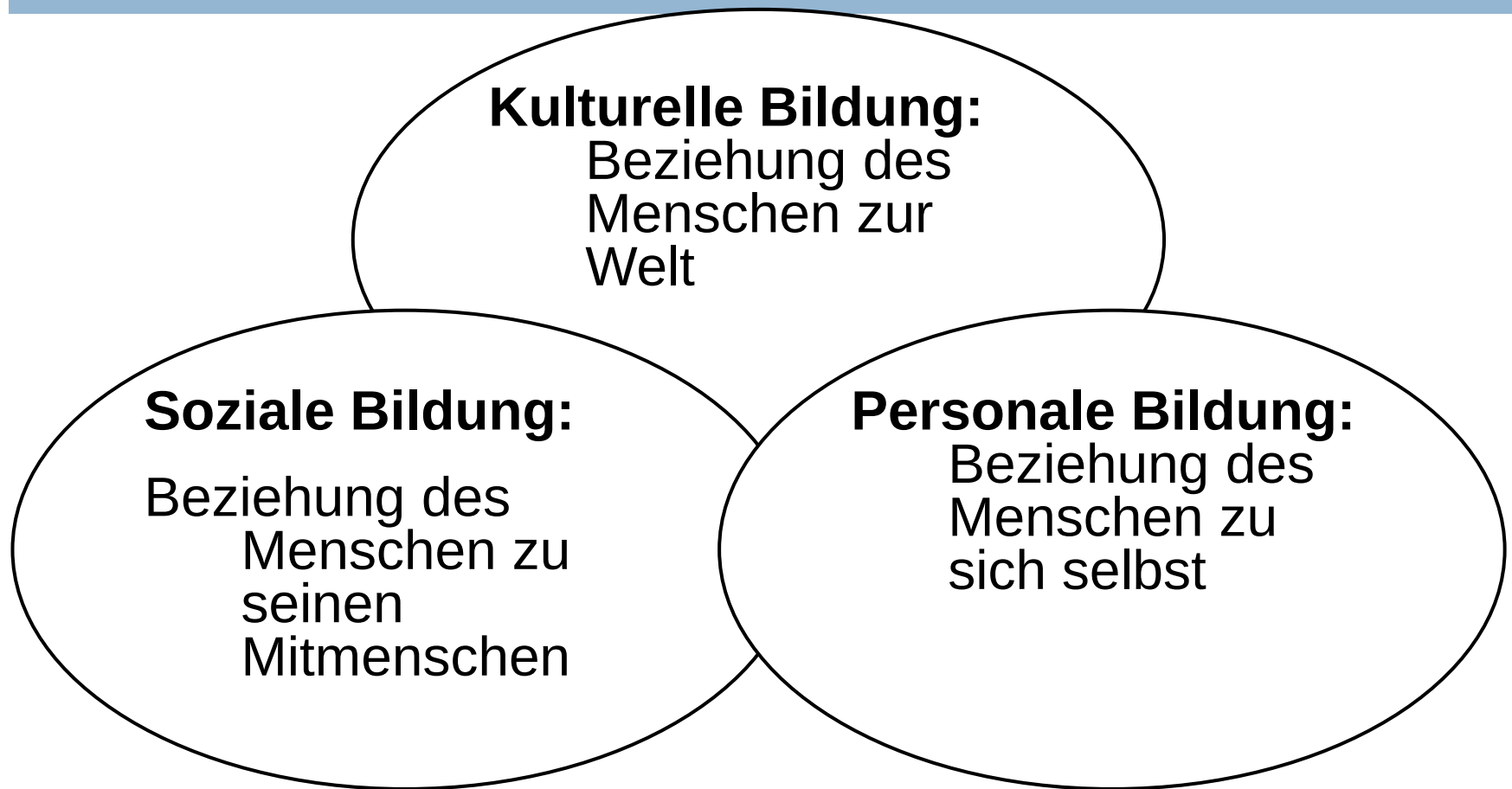
Philosophie

Zielebene:

Philosophie als

- **Wissenschaft – als zweckloses Suche nach dem Wesen der Dinge – Erkennen was ist**
- **Aufklärung – als Ringen um mündige Orientierung - Urteilskraft**

Bildungsbegriff nach Humboldt



Bildung als

Genese

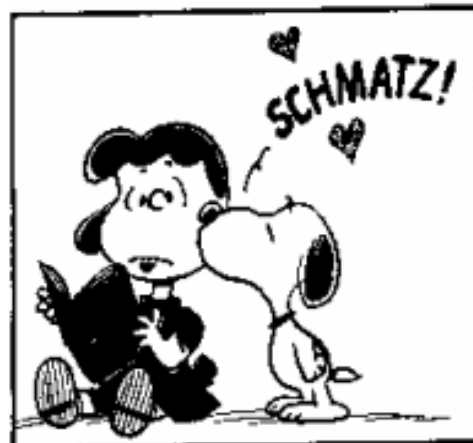
- Erinnerung (Platon)
- Aneignung (Locke)
- Kultivierung
(Aristoteles/ Kant)

Modell

- Formale Bildungstheorie
(Subjekt)
 - non-formal, informell
- Materiale
Bildungstheorie (Objekt)
- Kategoriale Bildung
(Klafki)
- Kompetenzerwerb
(Weinert)

Bieri: Wie wäre es gebildet zu sein?

Gruppe	Abschnitt
I.	Weltorientierung
II.	Aufklärung
III.	Historisches Bewusstsein
IV.	Artikuliertheit
V.	Selbsterkenntnis
VI.	Selbstbestimmung
VII.	Moralische Sensibilität
VIII.	Poetische Erfahrung
IX.	Leidenschaft



Vielen Dank

Bieri: Wie wäre es gebildet zu sein?

Gruppe	Abschnitt
I.	Weltorientierung
II.	Aufklärung
III.	Historisches Bewusstsein
IV.	Artikuliertheit
V.	Selbsterkenntnis
VI.	Selbstbestimmung
VII.	Moralische Sensibilität
VIII.	Poetische Erfahrung
IX.	Leidenschaft

Was ist Philosophiedidaktik

Philosophiedidaktik ist

- eine theoretisch-konzeptionelle,
- eine methodisch-praktische und
- eine empirisch-analytische Wissenschaft.

Sie fragt:

- Was soll guter Philosophieunterricht leisten?
- Wie kann guter Philosophieunterricht gestaltet werden?
- Was kann über Effizienz, Kompatibilität, Relevanz und Akzeptanz des Philosophieunterrichts nachgewiesen werden?

Was ist guter Philosophieunterricht?

These:

Ziel des Philosophieunterrichts ist die Schulung der Urteilstkraft

Guter Philosophieunterricht kultiviert das systematische Selbst- und Weiterdenken von Schülerinnen und Schülern oder versucht die Bedingung der Möglichkeit hierfür zu schaffen

Nach Kant ist **Urteilkraft** das Vermögen, das Besondere unter das Allgemeine (eine Regel, ein Gesetz) zu subsumieren.
Ist die Regel (das Allgemeine) schon bekannt, ist die Urteilkraft "bestimmend",
Muss die Regel (das Allgemeine) erst gefunden werden, ist die Urteilkraft "reflektierend".



Guter Philosophieunterricht kultiviert das systematische Selbst- und Weiterdenken von Schülerinnen und Schülern oder versucht die Bedingung der Möglichkeit hierfür zu schaffen



Was heißt kultivieren?

- Wissen
- Können
- Haltung

Guter Philosophieunterricht kultiviert das systematische Selbst- und Weiterdenken von Schülerinnen und Schülern oder versucht die Bedingung der Möglichkeit hierfür zu schaffen



Was heißt systematisch?

- Argumentation und Begründung
- Problembezug und Leitfrage(n)

Guter Philosophieunterricht kultiviert das systematische Selbst- und Weiterdenken von Schülerinnen und Schülern oder versucht die Bedingung der Möglichkeit hierfür zu schaffen



Was heißt Selbstdenken?

- Schülerrolle (Nicht Nach-, sondern Mitdenker)
- Lehrerrolle (Nicht Vor-, sondern Mitdenker)
- Bedeutung der Klassiker (Nicht Vorgabe, sondern Anreiz)

Guter Philosophieunterricht kultiviert das systematische Selbst- und Weiterdenken von Schülerinnen und Schülern oder versucht die Bedingung der Möglichkeit hierfür zu schaffen



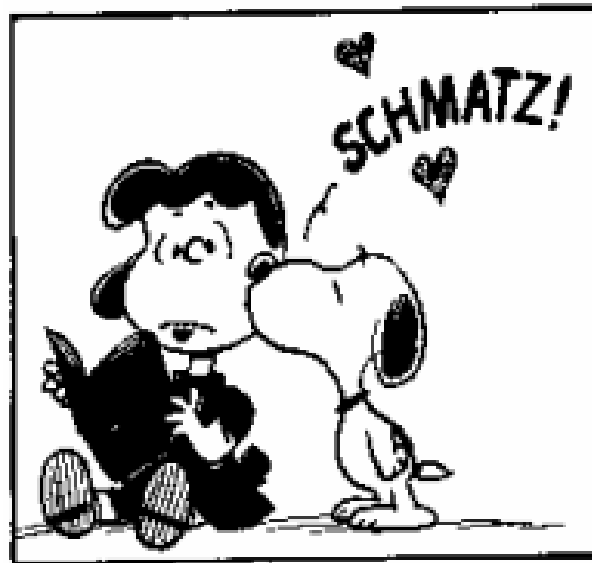
Was heißt Weiterdenken?

- temporal (langfristige Beschäftigung)
- quantitativ (Anzahl der berücksichtigten Positionen)
- qualitativ (Differenzierung / Komplexität)

Guter Philosophieunterricht

Didaktische Grundsätze:

- Philosophieren nicht Philosophie
- Kanon - Klassiker als Dialogpartner
- Problemorientierung



Vielen Dank

Genese und Struktur der Philosophiedidaktik

- Historie
- Zentrale Diskurse
- Prägende Theorien / Modelle
- Metamethoden



Genese und Struktur der Philosophiedidaktik

Historie

- Die Schulen der Antike
- Comenius: *didactica magna*: Didaktik als „Kunst der Lehre“ und Mathetik als „Kunst des Lernens“
- Die Traditionen von Kant und Hegel
- Reformpädagogik
- Entwicklungspsychologie und Schulreformen der 70er Jahre
- Stellung der Fächergruppe
- Rehfus-Martens-Debatte

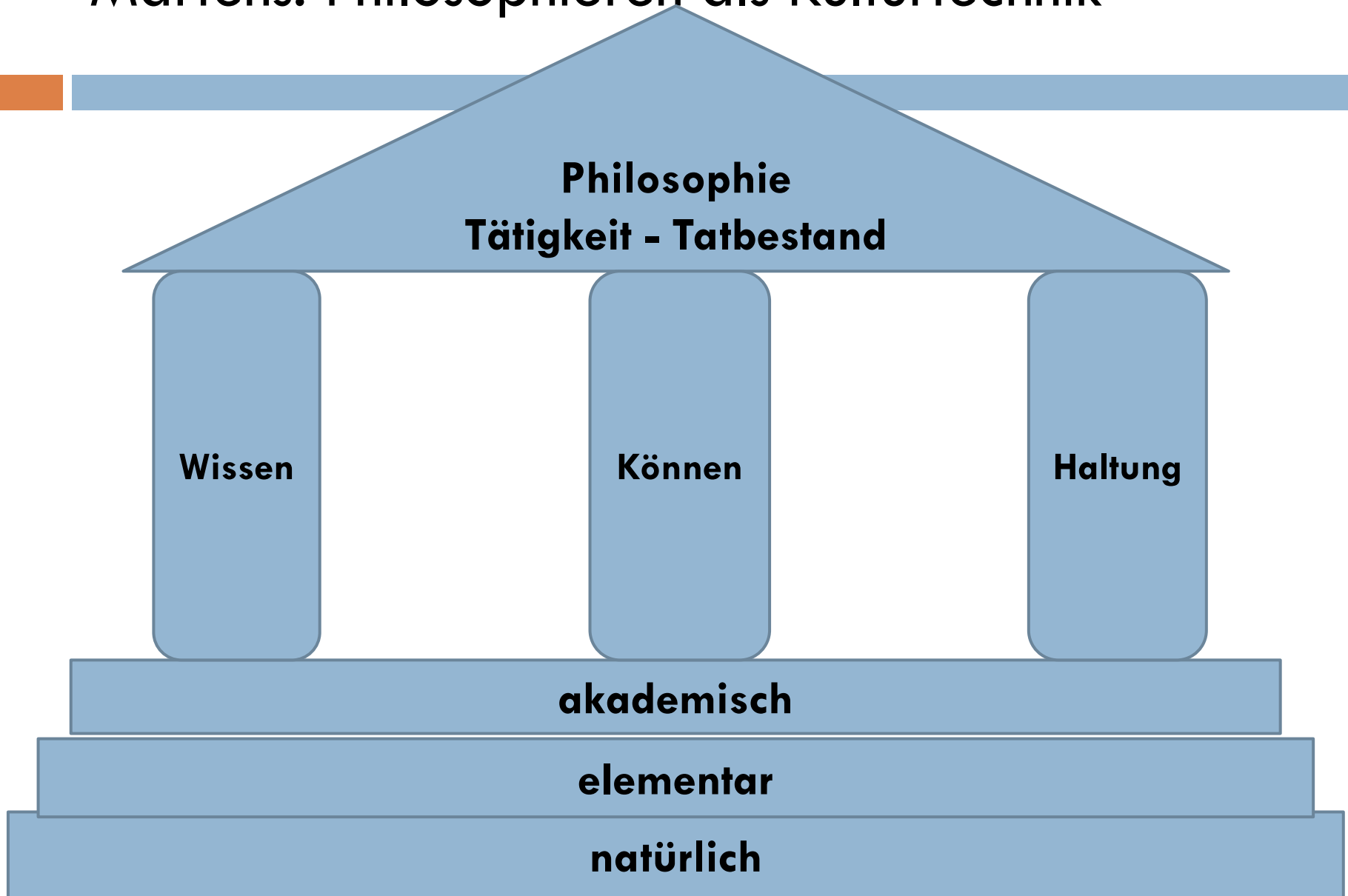
Genese und Struktur der Philosophiedidaktik



Zentrale Diskurse

- Identitätsdiskurs
- Legitimationsdiskurs
- Transformationsdiskurs

Martens: Philosophieren als Kulturtechnik



Methodenschlange nach Martens

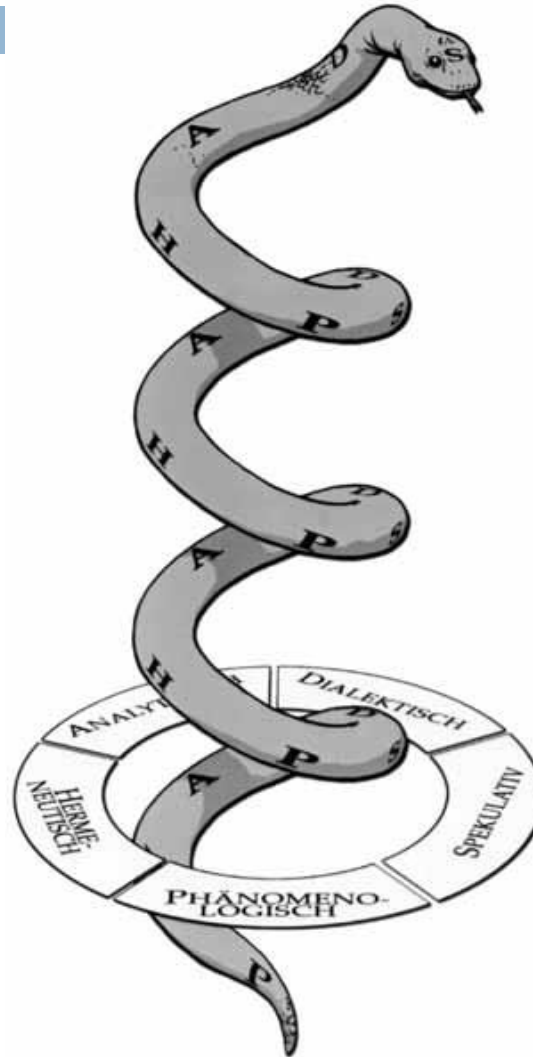
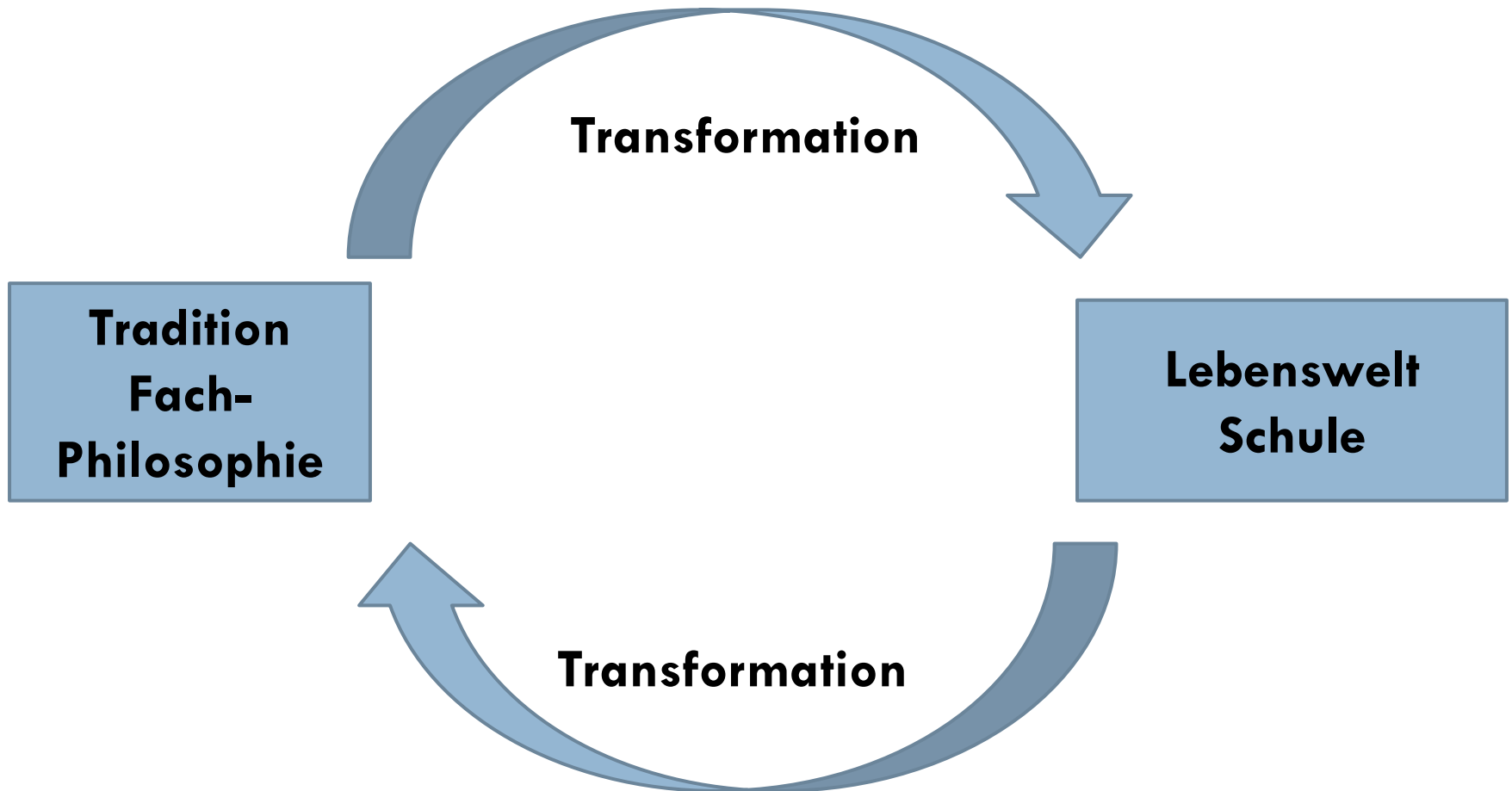
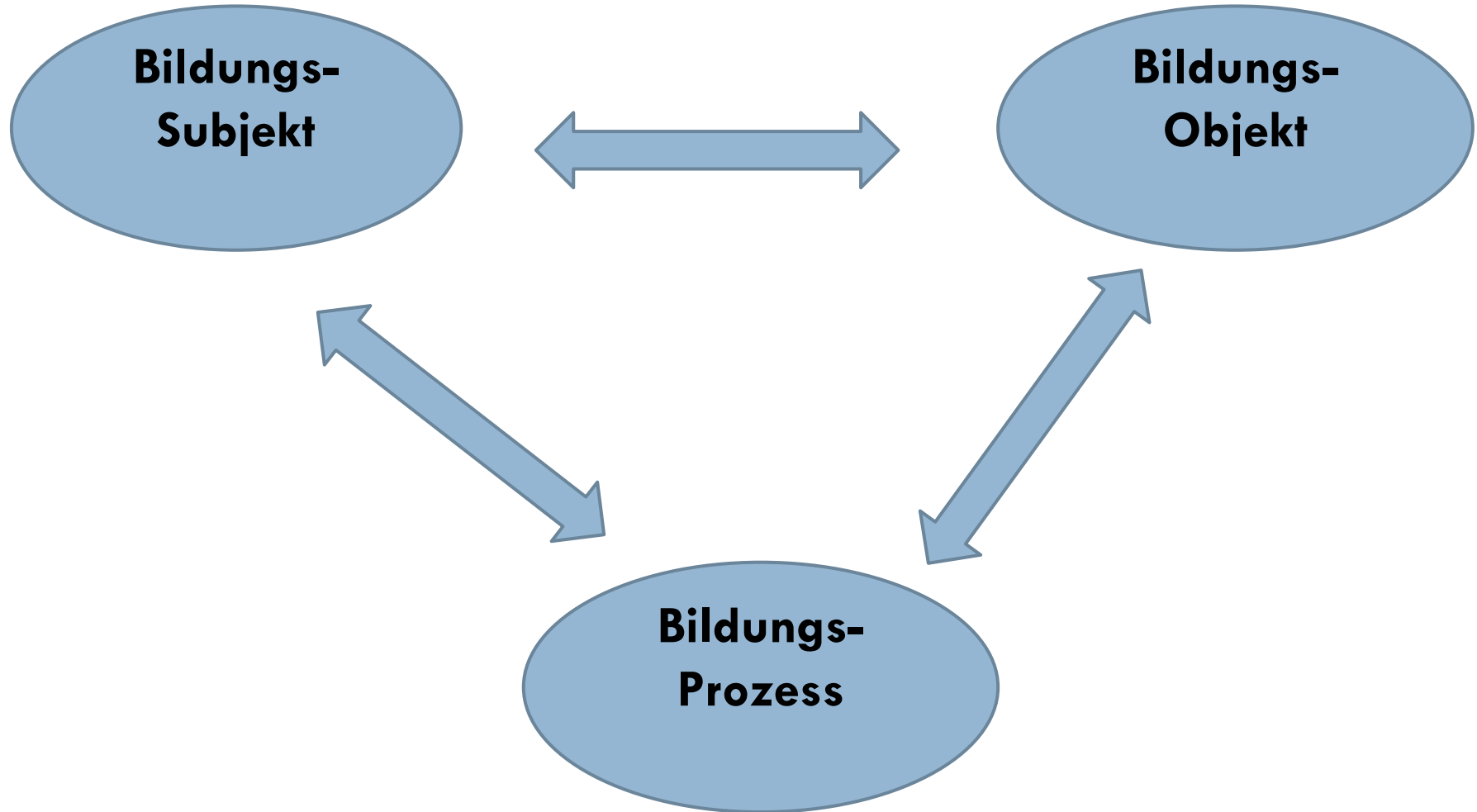


Abb. 1: Methodenschlange (Martens 2003, 57. Illustration: Wey-Han Tan)

Rohbeck: Transformationsdidaktik

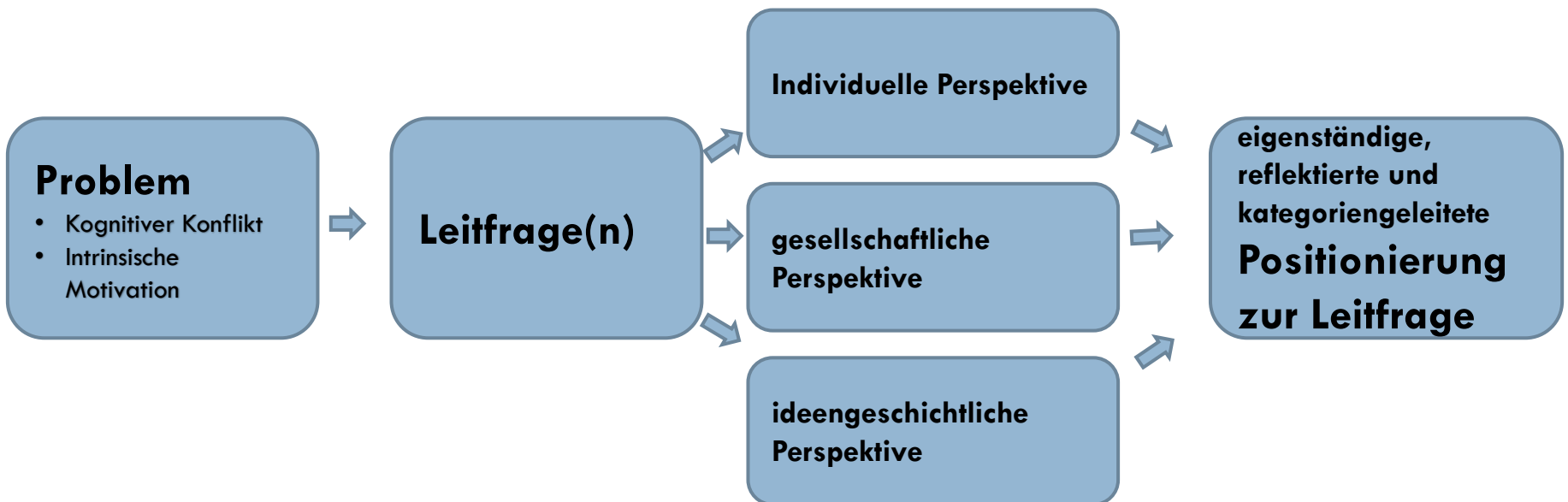


Steenblock: Arbeit am Logos

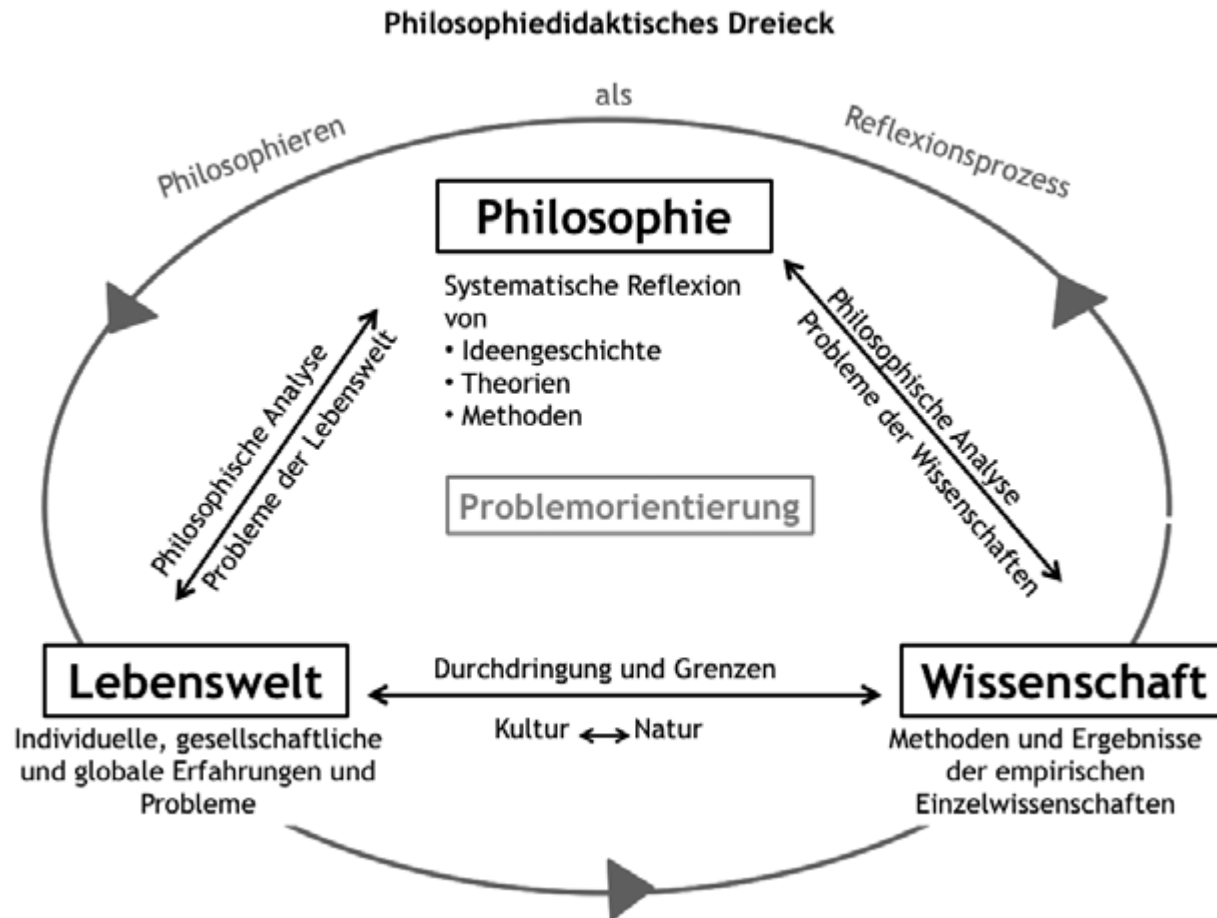


Prägende Theorien und Modelle

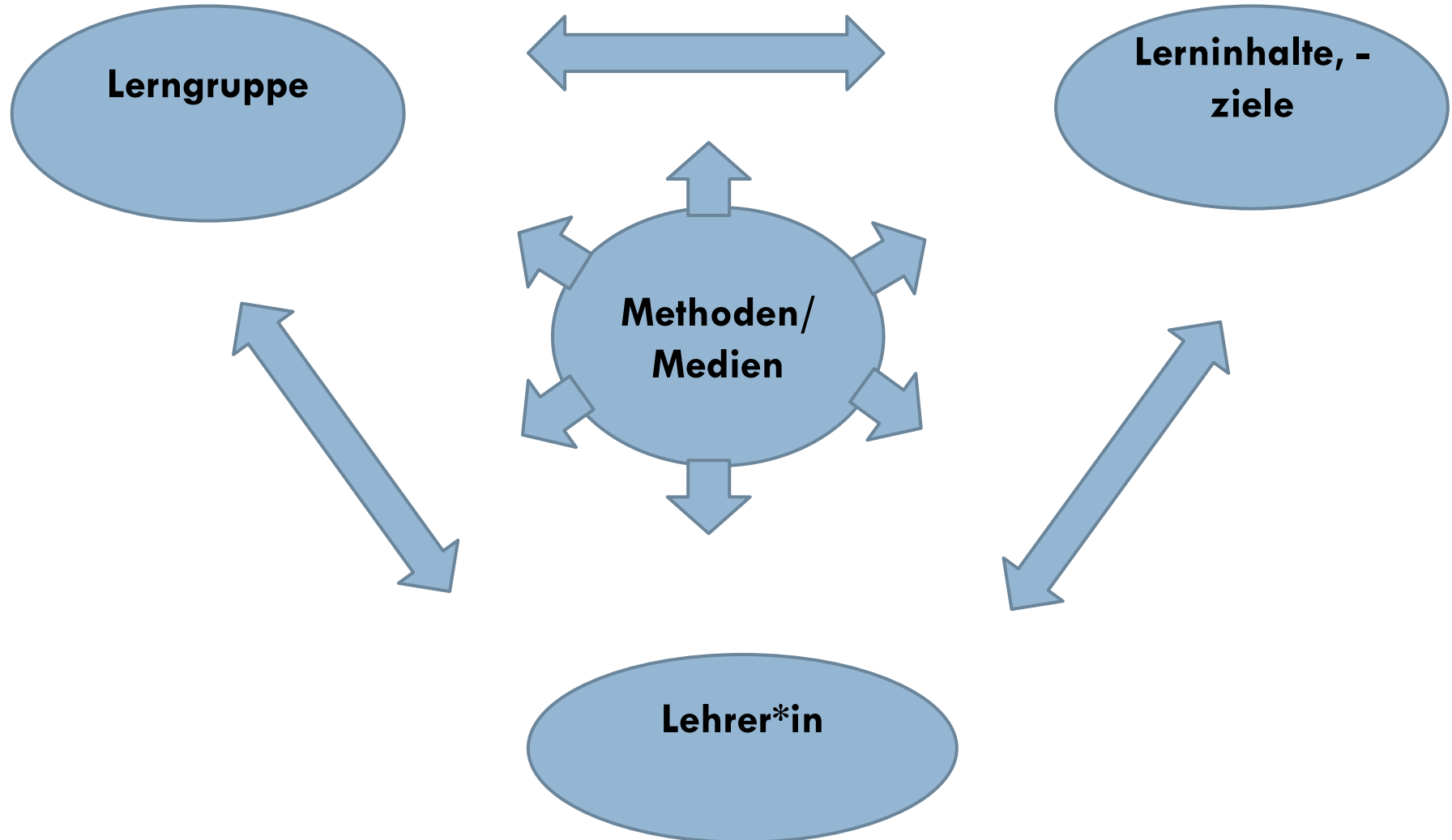
Tiedemann: Problemorientierung



Bussmann: Wissenschaftsorientierung



Die Kernfrage der Fachdidaktik
Warum diesen Stoff mit diesen Lernenden auf diese Weise?



Das Kaffeefiltermodell nach Tiedemann

I. Finden und Eröffnen von Problemräumen



II. Artikulation von Erkenntnisinteresse,
Problemwahrnehmung und
vorläufigen Urteilen



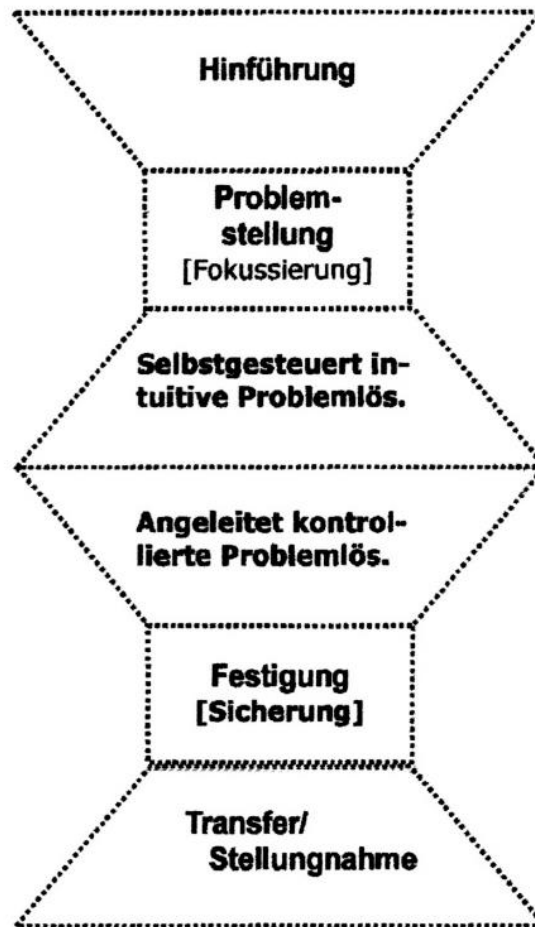
III. Gemeinsame
Problemorientierung



Leitfrage (n)

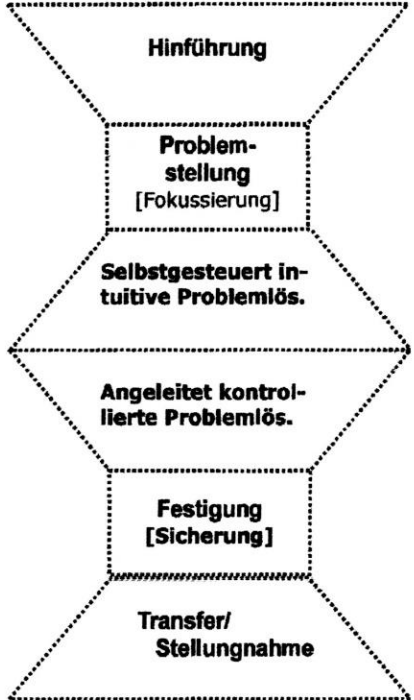
Bonbonmodell nach Sistermann

Das Bonbonmodell des Lernprozesses

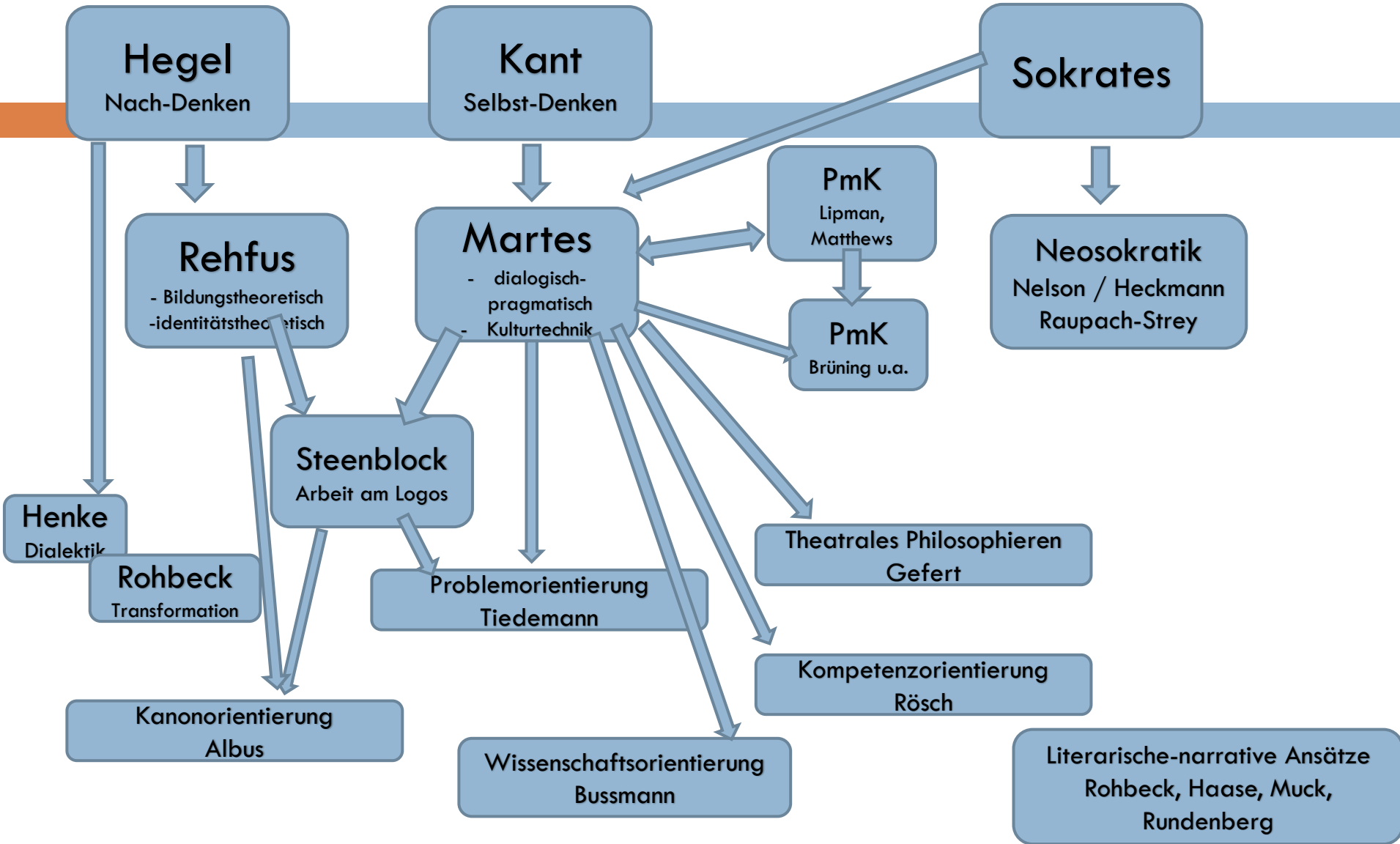


(Rolf Sistermann in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 1/2005; 4/2008; 1/2011; 4/2012; 1/2015)

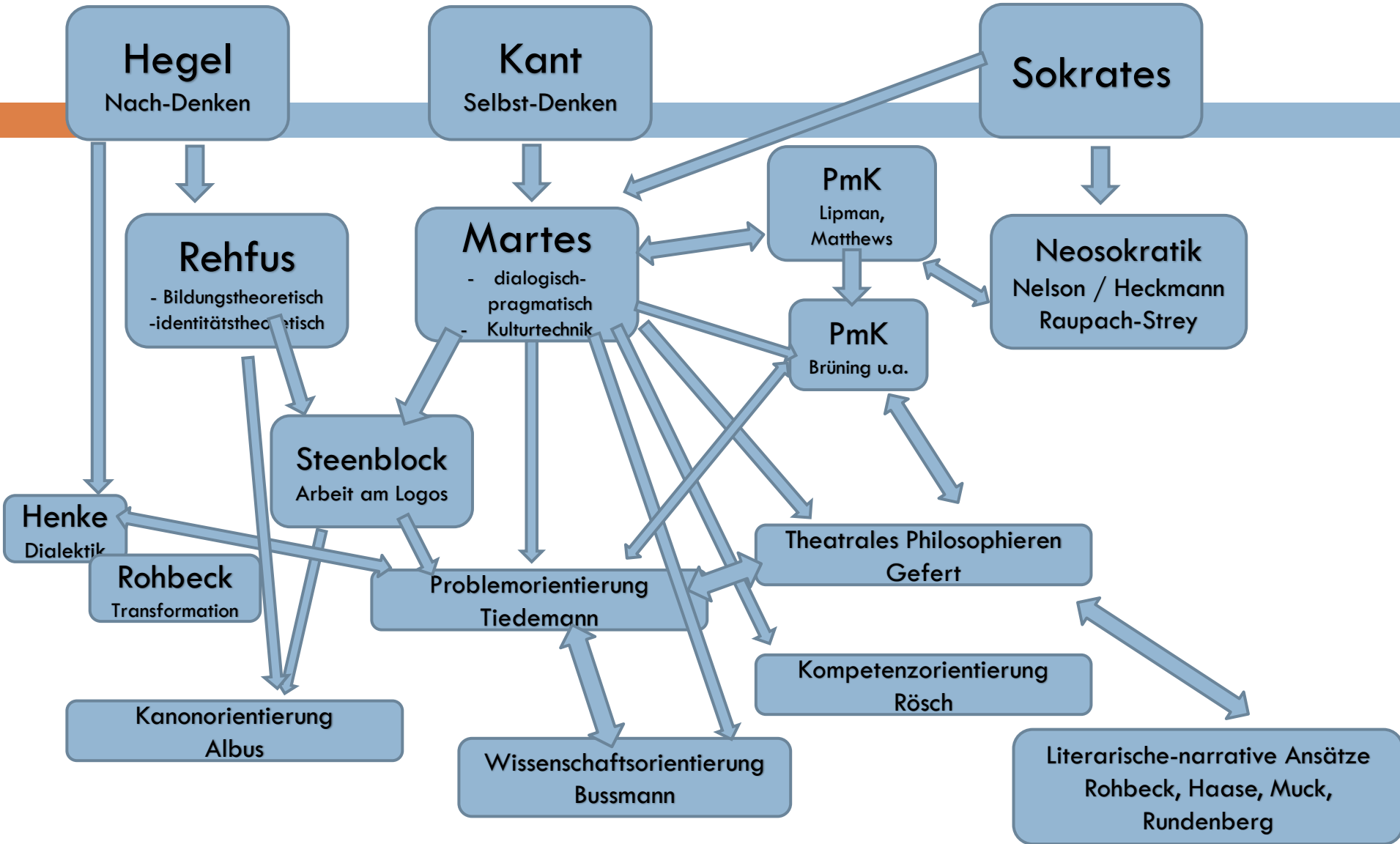
Bonbonmodell nach Sistermann

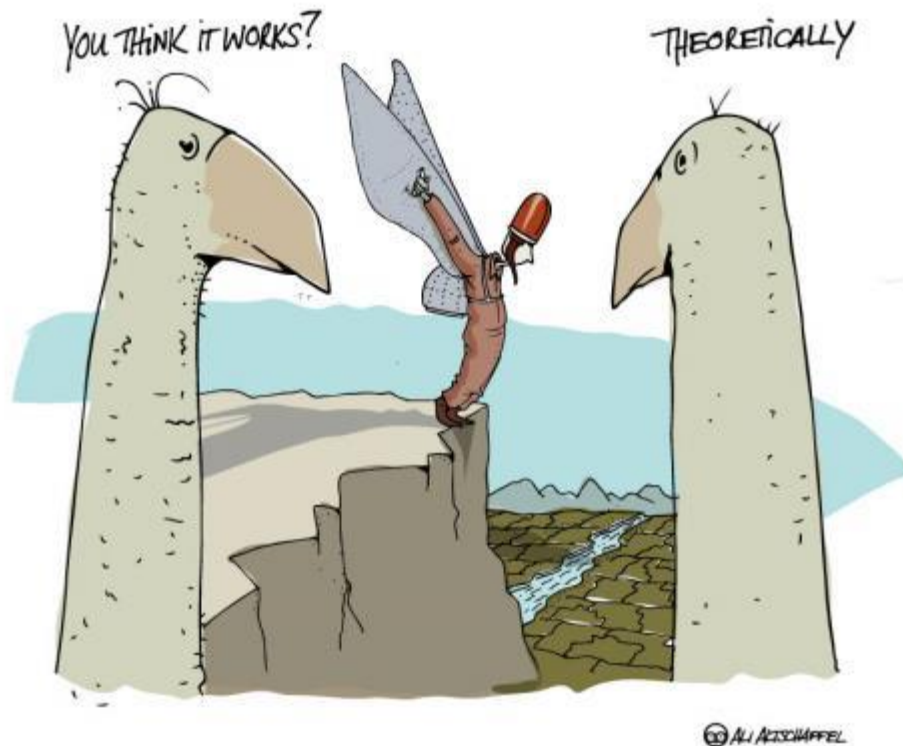
Phasen des Denkvorgangs nach J. Dewey 1. Man begegnet einer Schwierigkeit 2. Sie wird lokalisiert und präzisiert 3. Ansätze einer möglichen Lösung 4. Logische Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes 5. Weitere Beobachtung und experimentelles Vorgehen 6. führen zur Annahme oder Ablehnung der Lösung (John Dewey, Wie wir denken, 1910)	Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts nach E. Martens (1.) Phänomenologische Methode: Eine Wahrnehmung differenziert und umfassend beschreiben, (2.) Probleme konstituieren (3.) Spekulative Methode: Phantasien und Einfälle zulassen und betrachten (4.) Hermeneutische Methode: Jemanden verstehen können (5.) Analytische Methode: Argumente und Begriffe klären können (6.) Dialektische Methode: Auseinandersetzungen führen können (Ekkehard Martens, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, 2003)	Das Bonbonmodell des Lernprozesses  (Rolf Sistermann in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 1/2005; 4/2008; 1/2011; 4/2012; 1/2015)	Phasen der Problemorientierung 1. Ein Problem finden, das die Schüler angeht und berührt. 2. Divergente Ansichten gegenüber- und in Frage stellen: Die „ob“-Frage. 3. Das eigene Vorwissen zur Beantwortung der Problemfrage aktivieren 4. Auseinandersetzung mit den Lösungen von Denkern der Vergangenheit u. Gegenwart 5. Erarbeitete Problem-, Lösungsfesthalten 6. Problematisierung der gefundenen Lösung und/ oder Erweiterung/ Vertiefung der Problemstellung, Konsequenzreflexion
---	---	---	---

Philosophiedidaktik im Überblick



Philosophiedidaktik im Überblick





Vielen Dank

Das Prinzip der Problemorientierung und seine Konsequenzen für den Ethik- und Philosophieunterricht



Das Prinzip der Problemorientierung und seine Konsequenzen für den Ethik- und Philosophieunterricht

41

- I. Problemorientierung als philosophische Immanenz
- II. Problemorientierung als historische Notwendigkeit
- III. Problemorientierung als fachdidaktische
Konsequenz
 - auf der theoretisch-Konzeptionellen Ebene
 - auf der methodisch-praktischen Ebene
 - auf der empirisch-kritischen Ebene

I. Problemorientierung als philosophische Immanenz

42

- Das Problem ist der Urgrund der Forschung
- Lehre ist ohne Forschung möglich, Wissenschaft nicht
- Ohne Forschungsperspektive verliert die Philosophie ihre Identität

II. Problemorientierung als historische Notwendigkeit

43

Moderne ist ein historisch-kultureller Zustand in dem theoretische und normative Orientierung praktisch notwendig aber theoretisch problematisch ist.

Notwendigkeit theoretischer und normativer Orientierung in der Moderne

□ Wissenschaftlich-technische
Risikogesellschaft



Spiegel-Online 2011, 2015

□ Interdependenz



Spiegel-Online 2011, 2015

Problematik theoretischer und normativer Orientierung in der Moderne

- Quantitative Wissensexplosion bei gleichzeitigem Mangel an qualitativen Kategorien
- Selbstverständnis der Moderne als vollständig
pluralistisch
profan
reflexiv

III. Problemorientierung als fachdidaktische

46

- auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene
- auf der methodisch-praktischen Ebene
- auf der empirisch-kritischen Ebene

Konsequenzen der Problemorientierung für die theoretisch-Konzeptionelle Ebene



Die Rehfus-Martens-Debatte als Richtungsstreit zwischen
Problem- und Kanonorientierung

Philosophie als problemorientierte Orientierungstechnik
und Zusammenspiele von

Wissen

Können

Haltung

Problemorientierung auf der methodisch-praktischen Ebene

Beispiele für die Entwicklung von Leitfragen

Offener Einstieg

Einstieg mit thematischer Steuerung

Einstieg mit materieller Vorgabe

Das Kaffeefiltermodell

I. Finden und Eröffnen von Problemräumen



II. Artikulation von Erkenntnisinteresse,
Problemwahrnehmung und
vorläufigen Urteilen



III. Gemeinsame
Problemorientierung



Leitfrage (n)

Offener Einstieg

Das Gute ist der größtmögliche Nutzen für die größtmöglich Anzahl von Personen!

Der Mensch ist zur Freiheit verdammt!

An sich gut ist allein der gute Wille!

Ich weiß, dass ich nichts weiß!

Wahrheit besteht aus ewigen Ideen, die nur der Verstand erkennen kann!

Ohne Ziel ist die Natur nicht tätig!

Gott ist, weil ich ihn denken kann!

Ein ungeprüftes Leben ist nicht lebenswert!

Wenn wir es in Zahlen fassen können ist es wahr!

Der Mensch ist das Maß aller Dinge!

Die Welt besteht aus Gegensätzen. Gut und Böse, Links und Rechts usw.!

Alles fließt!

Der wahre Freund ist ein zweites ich!

Nur der Bedürfnislose ist glücklich!



Das Kaffeefiltermodell

I. Finden und Eröffnen von Problemräumen



II. Artikulation von Erkenntnisinteresse,
Problemwahrnehmung und
vorläufigen Urteilen



III. Gemeinsame
Problemorientierung



Leitfrage (n)

Einstieg mit thematischer Steuerung

Gedankenexperimente zur Eröffnung
thematischer Problemräume

Beispiele:

- Die Straßenbahn (Nagel)
- Die Erlebnismaschine (Spaemann/ Nozick)
- Schleier der Unwissenheit (Rawls)

Einstieg mit materieller Vorgabe

Beispiel: Höhlengleichnis

- Normative Ebene

Sollen die Höhlenbewohner befreit werden?

- Erkenntnistheoretische Ebene

Beweisen Sie dem Befreiten, dass unsere Welt wirklichlicher als die seine ist!

Einstieg mit materieller Vorgabe

Hausaufgabe:

Glaukon: „Ein seltsames Bild beschreibst du da, Sokrates, und seltsame Gefangene.“

Sokrates: „Sie sind uns ganz ähnlich.“

1. Stimmen Sie Sokrates zu?
2. Versuchen Sie Ihre Überlegungen und Gedanken zum Höhlengleichnis in einer oder mehreren philosophischen Fragen zu formulieren.

Das Kaffeefiltermodell

I. Finden und Eröffnen von Problemräumen



II. Artikulation von Erkenntnisinteresse,
Problemwahrnehmung und
vorläufigen Urteilen



III. Gemeinsame
Problemorientierung



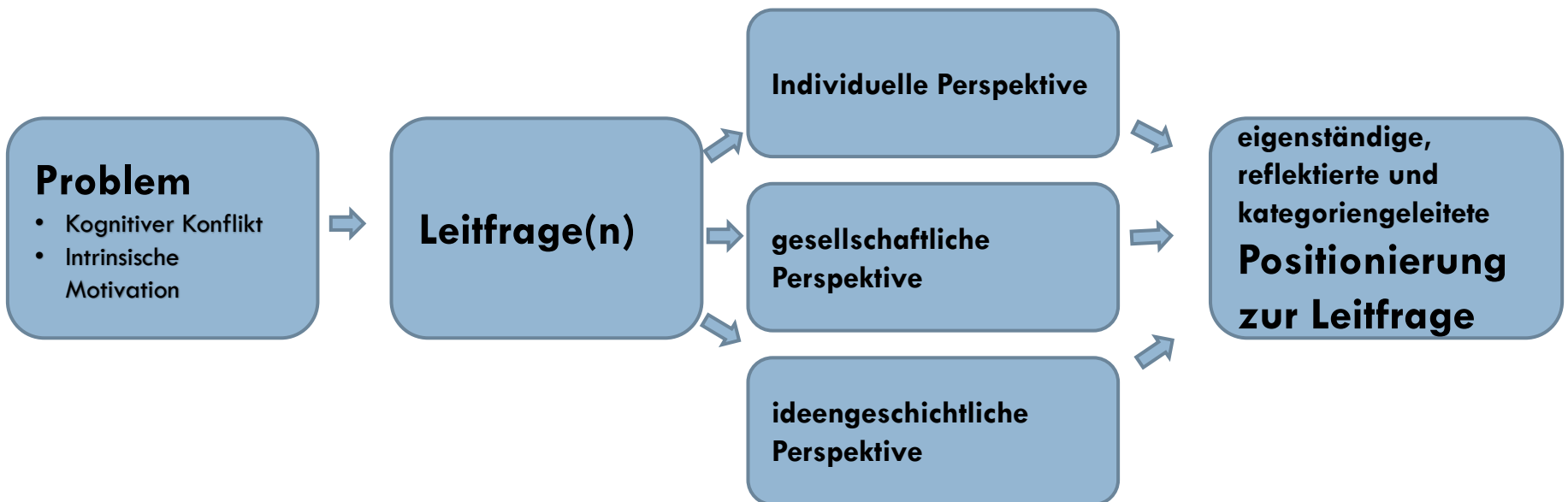
Leitfrage (n)

Konsequenzen der Problemorientierung für die empirisch-analytische Ebene



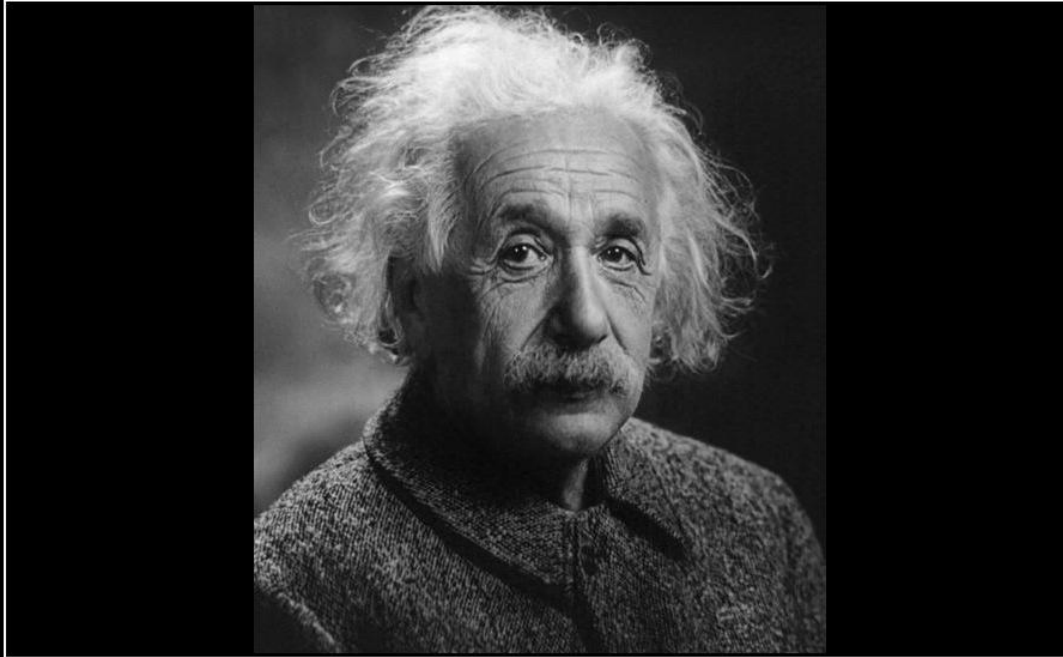
Möglichkeiten für quantitative und qualitative Evaluation

Tiedemann: Problemorientierung



1. Bitte finden Sie sich in Gruppen von 3-4 Personen zusammen. Holen Sie einen der vorbereiteten Bögen und versuchen Sie gemeinsam einen problemorientierten Unterrichtseinstieg zu skizzieren. (Arbeitszeit 5-10 min)
2. 1-2 Personen bleiben nun sitzen. Die anderen suchen andere Gruppen auf, so dass neue Gruppen entstehen. Die „Sitzenbleiber“ erklären den Neuankömmlingen den erarbeiteten Einstieg. Die Neuankömmlinge fragen nach, melden mögliche Bedenken an oder machen Ergänzungsvorschläge. (Arbeitszeit 5-10 min)

Problemorientierung



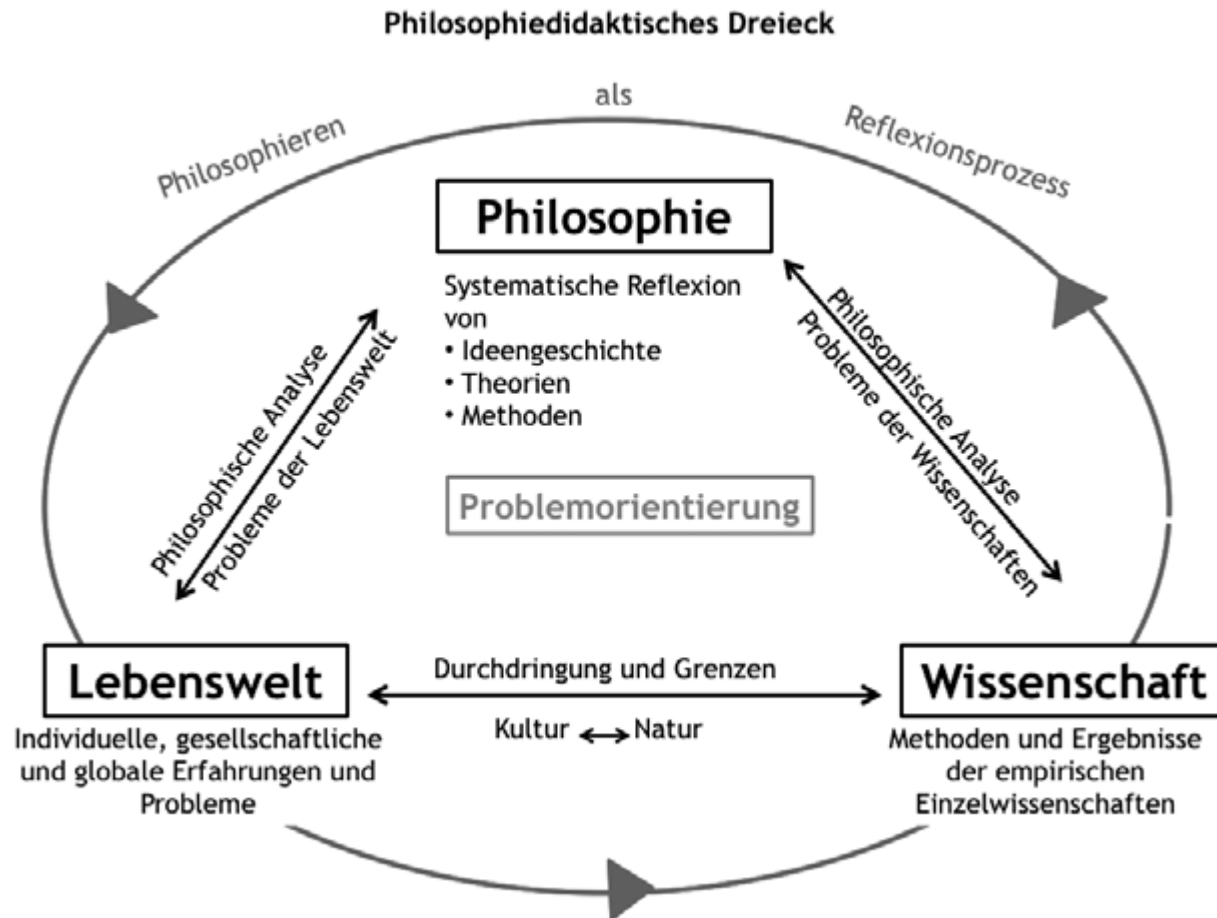
Problem Solving Requires New Approaches

"We can't solve problems by using the same kind of thinking we used when we created them." – Albert Einstein

Vielen Dank

Philosophiedidaktisches Dreieck nach Bettina Bussmann

Wissenschaftsorientierung





- Ich bin online
- Sprechen Sie einfach, dann schalte ich auch meine Kamera und mein Mikro an

<http://chng.it/CDb7f6b9>



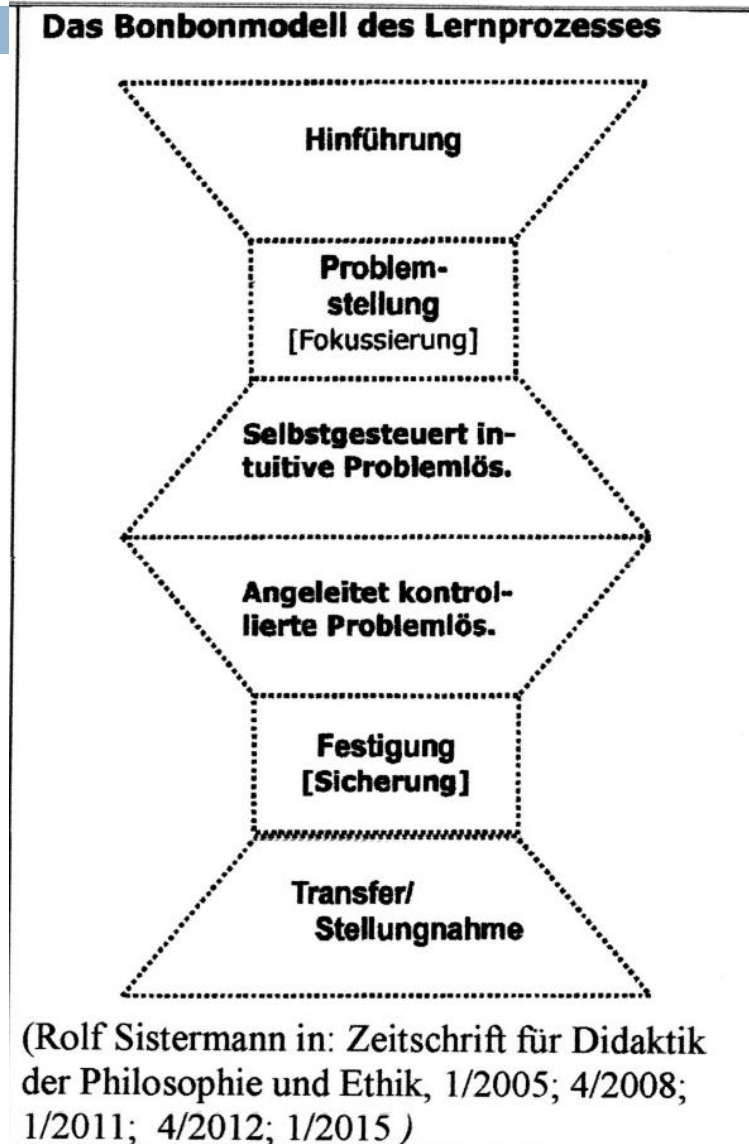
Didaktische Grundfrage

**Warum diesen Stoff mit diesen
Schüler*innen auf diese Weise?**

Zentrales Lernziel

**Eigenständige, reflektierte und
kategoriegeleitete Positionierung zur
Leitfrage**

Bonbonmodell nach Sistermann



Unterrichtsplanung: Reihenplanung

Wann? Stunden	Was? Inhalte (Theorien/Dialogpartner)	Wie? Methoden/Sozialformen	Wozu? Lernziele
1	Ausdifferenzierung der Leitfrage	GA: Welche Fakten existieren? Wie sollten wir vorgehen?	Autonome Lernorganisation
2	Erfahrungsberichte mit unterschiedlichen Bewertungen	-PA: Texterschließung - Gegenüberstellung von Aussagen, Argumenten und Motiven	- Perspektivwechsel - Erkenntnis von Diversität - Orientierungsinteresse
3	Erarbeitung von Dialogpartner 1	GA: Erstellung eines Tafelbildes	-Reproduktion und kritische Beurteilung von Dialogpartner 1
4	Erarbeitung von Dialogpartner 2	...	
5		...	...
6		...	...

Sokratisches Gespräch

- Sokrates als Urvater der Philosophie
- Sokratisches Gespräch als unabhängige Methode für alle Fächer seit dem 16. Jahrhundert
- Grundsätze
 - Selbständigkeit
 - Klärung eigener Fragen (Lebensweltbezug)
 - Keine Belehrung (Lehrer als Hilfestellung)
 - Ausgang vom Konkreten

Neosokratisches Gespräch

- Leonard Nelson (1882-1927)
- Gustav Heckmann (1899-1996)
- Schule: Walkemühle ab 1922



„Kurfürstliche Landeszeitung“ Nr. 127. Sonnabend/Sonntag, 26./27. Mai 1934

Der preußische Staat greift ein

Die Walkemühle, eine ehemals staatsfeindliche Schule, geht in den Besitz des preuß. Staates über
Jüdische Lehrer gehen flüchten

Neosokratisches Gespräch

- Abgrenzung vom historischen Sokrates
- Polylog statt Dialog
- Demokratisierung (Mäeutik ist gemeinsame Aufgabe)
- Gespräch als Wert an sich
- Mehr als reine Vermittlungsmethode (Transportmittel)
- Mehr als reines Methodentraining
- Ohne konstruktivistischen Wahrheitsanspruch (Konsenstheorie / Habermas) Semantik ist keine ontologische Erkenntnis. Wie wir Begriffe verwenden verrät nicht notwendig wie die Phänomene sind => Keine Finale Definition notwendig

Klaus Draken

Sokrates als moderner Lehrer

Eine sokratisch reflektierte Methodik
und ein methodisch reflektierter Sokrates
für den Philosophie- und Ethikunterricht

Herausgegeben von:
Dieter Krohn
Barbara Neißer
Nora Walter†

PPA
GSP
SFCP

LIT

Gisela Raupach-Strey

Sokratische Didaktik

Die didaktische Bedeutung
der Sokratischen Methode in der Tradition
von Leonard Nelson und Gustav Heckmann

Herausgegeben von:
Dieter Krohn
Barbara Neißer
Nora Walter†

PPA
GSP

LIT

Neosokratisches Gespräch

Ablauf:

Ausgang von einer konkreten persönlichen Erfahrung

Entwicklung einer Fragestellung

Gemeinsamer Diskurs mit dem Ziel der Konsensfindung

Metagespräch (War das Gespräch erfolgreich? Was kann, sollte verbessert werden? Welche Beiträge waren hilfreich?)

Neosokratisches Gespräch



Regeln:

Gleichberechtigung: Jeder darf das Wort ergreifen. Jeder darf ausreden.

Keine Kritik: Es wird nicht bewertet. Zulässig sind aber Fragen und Darstellungen unterschiedlicher Deutungen.

Die Gesprächsleitung ist nur formal (Einhaltung der Regeln)

Neosokratisches Gespräch

Regeln:

- Gleichberechtigung: Jeder darf das Wort ergreifen. Jeder darf ausreden.
- Keine Kritik: Es wird nicht bewertet. Zulässig sind aber Fragen und Darstellungen unterschiedlicher Deutungen.
- Die Gesprächsleitung ist nur formal (Einhaltung der Regeln)

Ablauf:

- Ausgang von einer konkreten persönlichen Erfahrung
- Entwicklung einer Fragestellung
- Gemeinsamer Diskurs mit dem Ziel der Konsensfindung
- Metagespräch (War das Gespräch erfolgreich? Was kann, sollte verbessert werden? Welche Beiträge waren hilfreich?)

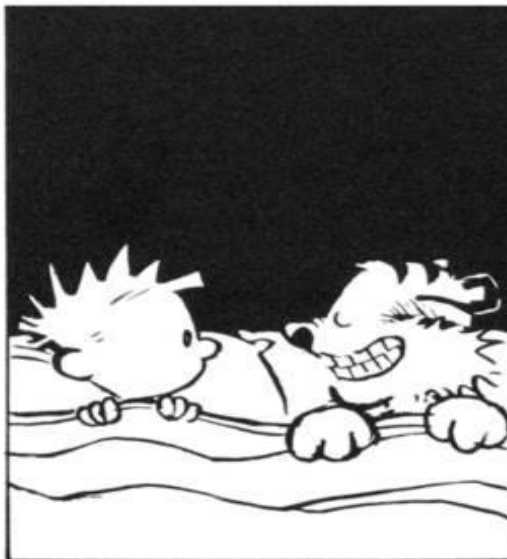
Neosokratisches Gespräch

Abwandlungen:

- Verkürzte Zeiteinheiten (Die klassischen Gespräche erstrecken sich oft über 3 Tage)
- Stärkere Gesprächsleitung
- Eigene Erfahrungen müssen nicht mehr den Ausgangspunkt bilden. Oft trifft man sich zu vorgegebenen Themen

Bedeutung:

- Geflügeltes Wort in der Fachdidaktik
- Verankerung in Lehrplänen (NRW)
- Verankerung in der Ausbildung von Ärzten



Philosophieren mit Kindern: Fachdidaktische Verortung und methodisch-thematische Konkretisierung

„Ein Adler, der glaubt, er sei ein Huhn, glaubt [dies] anders als ein Huhn, das glaubt es ist ein Huhn“ (Dara, 9 Jahre)

„Die subjektive Perspektive der Qualia kann nicht durch die objektive Perspektive der Naturwissenschaften erschlossen werden.“ (Thomas Nagel: What is it like to be a bat?)

Philosophieren mit Kindern



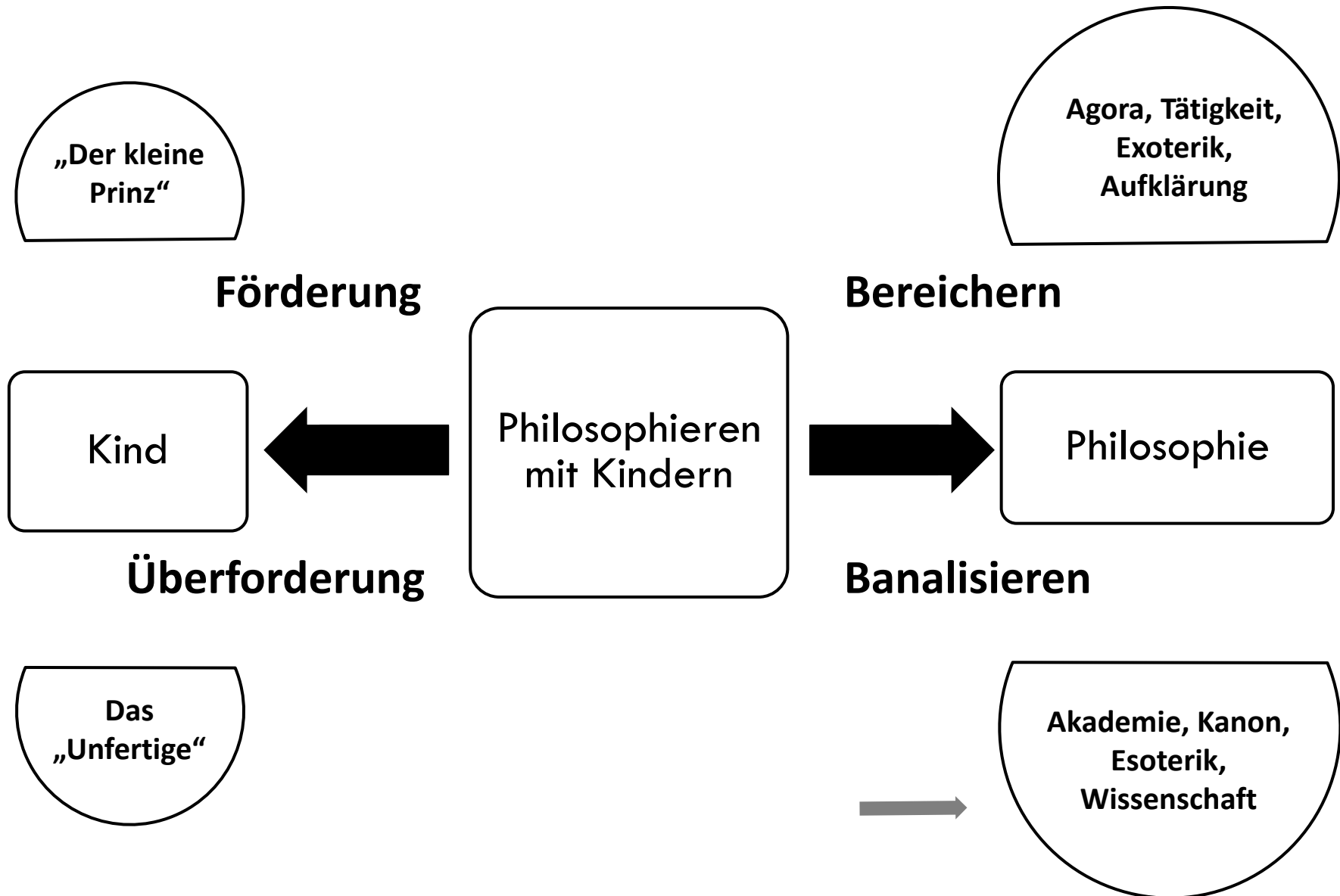
Fachdidaktik ist eine theoretisch-konzeptionelle, eine methodisch-praktische und eine empirisch-kritische Wissenschaft.

Sie dient der Philosophie zur Klärung ihres **Selbst- und Klientelverständnisses**.

Philosophieren mit Kindern



Philosophieren mit Kindern



Philosophieren mit Kindern

Selbstverständnis: Philosophie ist sowohl Kanon, Akademie, Esoterik und Wissenschaft als auch Tätigkeit, Agora, Exoterik und Aufklärung.

Klientel: Kinder sind weder „kleine Prinzen“ noch „unfertige Zöglinge“

Philosophieren mit Kindern



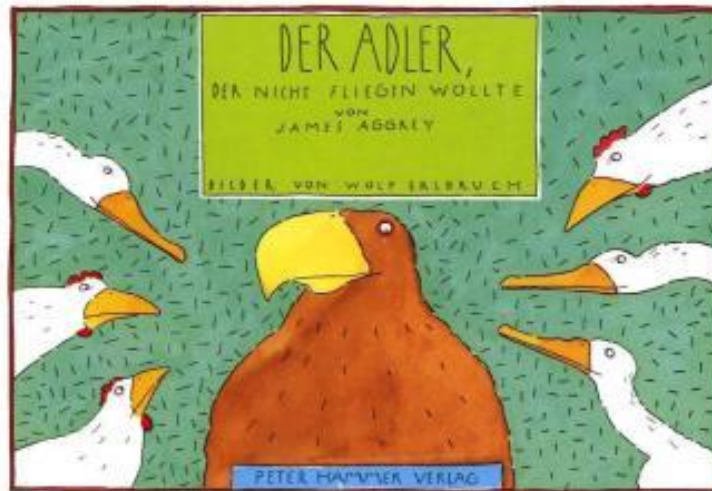
Es besteht ein Win-Win-Verhältnis zwischen dem Kind als autonomen Wesen und der Philosophie als Kulturtechnik.

Aber:

Nicht alles was Kinder von sich geben ist Philosophie und nicht jede Philosophie ist kindgemäß.

Philosophieren mit Kindern

„Ein Adler, der glaubt, er sei ein Huhn, glaubt [dies] anders als ein Huhn, das glaubt es ist ein Huhn“ (Dara, 9 Jahre)



„Die subjektive Perspektive der Qualia kann nicht durch die objektive Perspektive der Naturwissenschaften erschlossen werden.“ (Thomas Nagel: What is it like to be a bat?)

Indikatoren für eine kindgemäße Bearbeitung

- **Lernzugänge**: Welche Lernzugänge und Gestaltungsmöglichkeiten werden zur Erschließung und Bearbeitung der Fragestellungen eröffnet (Aufbereitung der Unterrichtsgegenstände, Methoden, Sozialformen)
- **Partizipation**: Welche qualitative, welche quantitative Beteiligung der Kinder ist zu verzeichnen?
- **Selbstbestimmung**: Besteht die Möglichkeit, sich einzelnen Gedankengängen zu entziehen.
- **Rückmeldungen**: Wie urteilen die Kinder über das Angebot?

Indikatoren für die philosophisch angemessene Bearbeitung

- **Inhalte**: Welche philosophische Relevanz kann den verhandelten Inhalten zugesprochen werden? („Klassiker“, kategoriale Unterscheidungen, logische Verknüpfungen)
- **Methoden**: Werden philosophiespezifische Methoden geschult?
- **Produkte**: Belegen die Produkte des Unterrichts einen philosophischen Erkenntnisgewinn?
- **Autonomie**: Bestand ein Primat des begründeten Selbstdenkens gegenüber dem Nachvollzug von Lehrmeinungen?

Beispiel: Höhlengleichnis

Erste Sitzung

- Szenisches Spiel: Schleichen in die Höhle, Betrachtung der Gefangenen und der Täuschung
- Deuten der Situation und der Täuschung
- Diskussion: Sollen die Gefangenen befreit werden?
- Spekulation: Wie durften die Gefangenen ihre Befreiung erleben?
- Rollenspiel: Befreiung
- Diskussion im Rollenspiel: Ein Befreiter soll überzeugt werden, dass die jetzige Welt „wahrer“ ist
- Begriffsunterscheidung: Sein-Schein, Ursache-Wirkung, Meinung-Wissen

Zweite Sitzung

- Wiederholung: Was ist noch im Kopf geblieben?
- Malen: Ein Bild vom Höhlengleichnis
- Begriffszuordnung: Begriffe in das Bild eintragen
- Deuten und diskutieren des Ausspruches: „Sie sind uns ganz ähnlich!“
- Stillarbeit und Plenum: Was wir wirklich wissen

Dritte Sitzung

- Wiederholung: Was ist noch im Kopf geblieben?
- Analyse und Diskussion: Was wissen wir wirklich?
- Wahrnehmen und Deuten: Optische Täuschungen
- Begriffsübertragung: Sein und Schein, Meinen und Wissen
- Abschluss: Sind wir doch Gefangene?







- Ursache
- Wissen
- Sein



- Wirkung
- Schein
- Meinen



War das nun Philosophie?

I. Methoden

Phänomenologie:

- Szenisches Spiel: Schleichen in die Höhle, Betrachtung der Gefangenen und der Täuschung
- Rollenspiel: Befreiung
- Malen: Ein Bild vom Höhlengleichnis

Hermeneutik:

- Deuten der Situation und der Täuschung
- Malen: Ein Bild vom Höhlengleichnis
- Deuten und diskutieren des Ausspruches: „Sie sind uns ganz ähnlich!“
- Wahrnehmen und Deuten: Optische Täuschungen

Analytik

- Begriffsunterscheidung: Sein-Schein, Ursache-Wirkung, Meinung-Wissen
- Begriffszuordnung: Begriffe in das Bild eintragen
- Analyse und Diskussion: Was wissen wir wirklich?
- Begriffsübertragung: Sein und Schein, Meinen und Wissen

Dialektik

- Diskussion: Sollen die Gefangenen befreit werden?
- Diskussion im Rollenspiel: Ein Befreiter soll überzeugt werden, dass die jetzige Welt „wahrer“ ist
- Deuten und diskutieren des Ausspruches: „Sie sind uns ganz ähnlich!“
- Analyse und Diskussion: Was wissen wir wirklich?
- Diskussion im Rollenspiel: Gespräch mit René
- Abschluss: Sind wir doch Gefangene?

Spekulation

- Deuten der Situation und der Täuschung
- Spekulation: Wie durften die Gefangenen ihre Befreiung erleben?

War das nun Philosophie ?

II. inhaltliche Aspekte

Das Höhlengleichnis als Bild

- Beobachten und Beschreiben
- Malen und Abbilden
- Nachspielen und Begreifen

Die normative Frage

- Soll es eine Befreiung geben?
- Gibt es ein Recht auf Befreiung?

Die erkenntnistheoretische Frage

- Arten der Täuschungen
- Begriffsunterscheidungen: Wissen-Meinung, Ursache-Wirkung, Schein-Sein
- Wie lässt sich Wahrheit fassen und erklären?
- Beschreiben und kritisieren von Wissensbeständen

Der anthropologische Aspekt

- Gleichen wir den Gefangenen?
- Was können wir wissen?
- Was können wir über uns wissen? (René)

War dies nun kindgemäß?

Aktivitäten und Lernzugänge

- Rollenspiele
- Malen
- Diskussionen
- Kleingruppenarbeit
- Anschaulichkeit
- Wiederholungen

Beteiligung und Produkte

- Aktive, konstante und breite Beteiligung
- ausdrucksstarke Bilder
- Zahlreiche Vorschläge und Ideen
- Meinungsverschiedenheiten

Rückmeldungen

- Ausgesprochen positive Rückmeldungen der Kinder (Körper-Archiv)
Positive Rückmeldungen der Eltern

Beispiel: methodischer Zweifel



Dieser Mann träumt



Beispiel: gut, schlecht, böse



„Böse bedeutet mit Absicht etwas schlechtes tun“ (Daniel 9 Jahre)

Beispiel: gut, schlecht, böse



Beispiel: gut, schlecht, böse



Beispiel: gut, schlecht, böse

➤ *gut oder schlecht?*

	Ismael	Schwimmer
Denken		
Handeln		

Beispiel: gut, schlecht, böse

➤ *gut oder schlecht?*

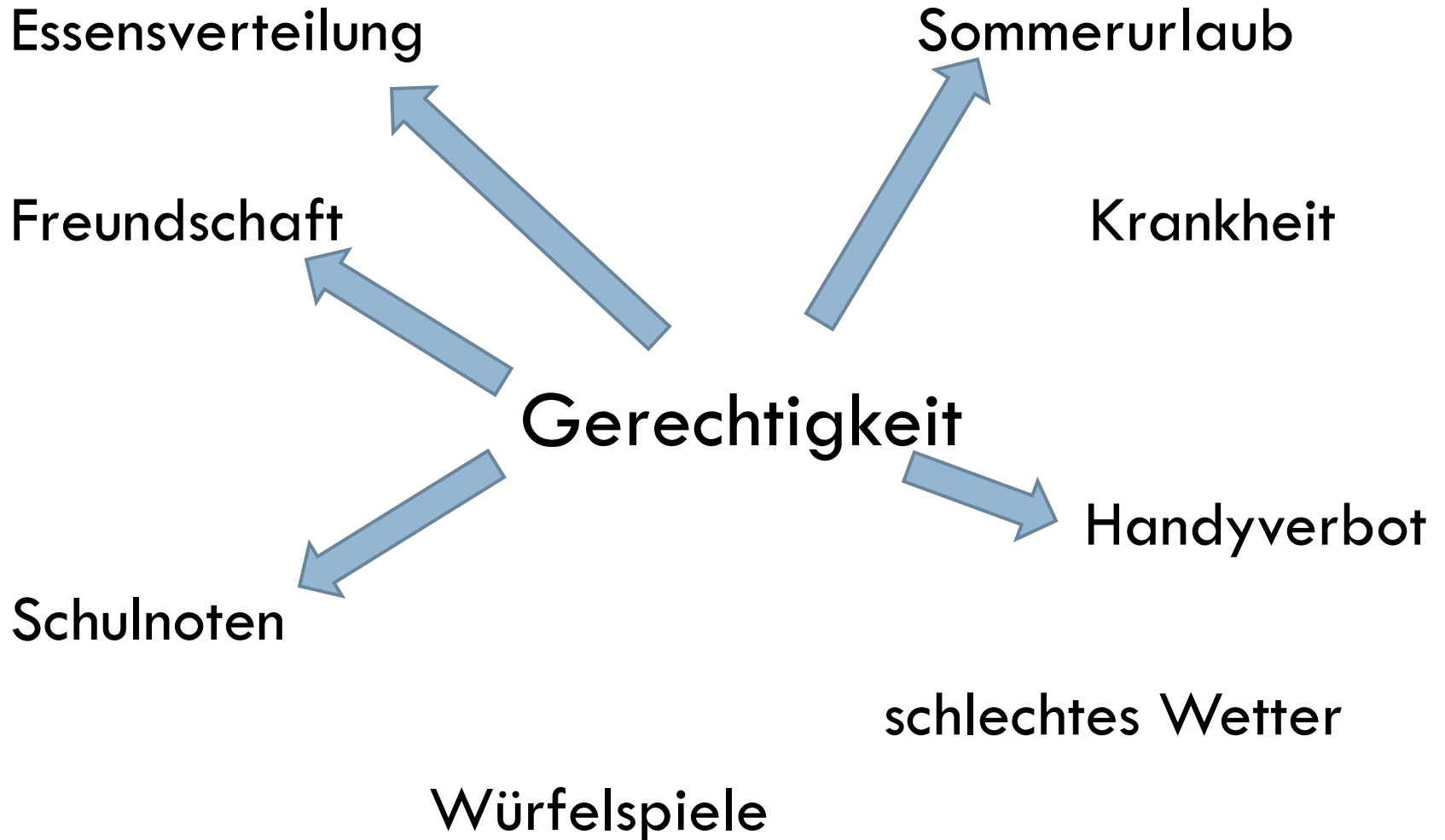
	Ismael 	Schwimmer 
Denken	<i>gut</i>	<i>schlecht</i>
Handeln	<i>schlecht</i> <i>(manchmal auch neutral)</i>	<i>gut</i>

„Wer es wichtiger findet, was bei einer Handlung herauskommt, der gibt dem Schwimmer den Diamant. Und wenn man wichtiger findet, was einer gedacht hat, gibt man Ismael den Diamanten“ (Madita 10 Jahre)

Gerechtigkeit

- II. Schreibe die folgenden Worte rund um den Begriff Gerechtigkeit. (Essensverteilung, Sommerurlaub, Freundschaft, Schulnoten, Würfelspiele, Krankheit, schlechtes Wetter) Ziehe Verbindungslinien, wenn du zwischen Gerechtigkeit und einem anderen Begriff eine Verdingung siehst.
- Schreibe eine kurze Begründung, warum die Begriffe zu Gerechtigkeit gehören bzw. nicht gehören.
- Vergleiche deine Arbeit mit deinem Nachbarn.
- Können wir uns auf ein gemeinsames Tafelbild einigen?

Gerechtigkeit



Gerechtigkeit

Essensverteilung (kann gemein sein)

Sommerurlaub (soll jeder machen können)

Freundschaft
(ohne Gerechtigkeit keine Freundschaft)

Krankheit (Zufall)

Gerechtigkeit

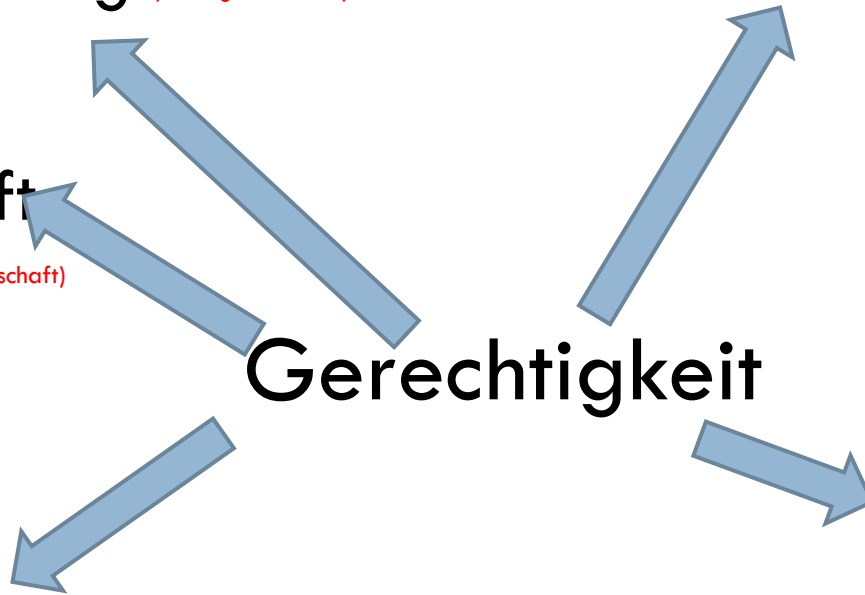
Schulnoten (meine sind immer ungerecht)

Handyverbot
(Hat nichts mit meinem unaufgeräumten Zimmer zu tun)

schlechtes Wetter

Würfelspiele (Zufall)

(Zufall)



Gerechtigkeit

III. Stell dir vor, du hast eine Pizza und drei Freunde.
Wie würdest du die Pizza verteilen?



Machte es für dich einen Unterschied, wenn nur einer der Freunde beim Backen der Pizza geholfen hat?

Gerechtigkeit - Teilen



Du bist mit zwei Freunden zum Pizzabacken verabredet.

Max ist pünktlich. Er bringt etwas mit und hilft viel.

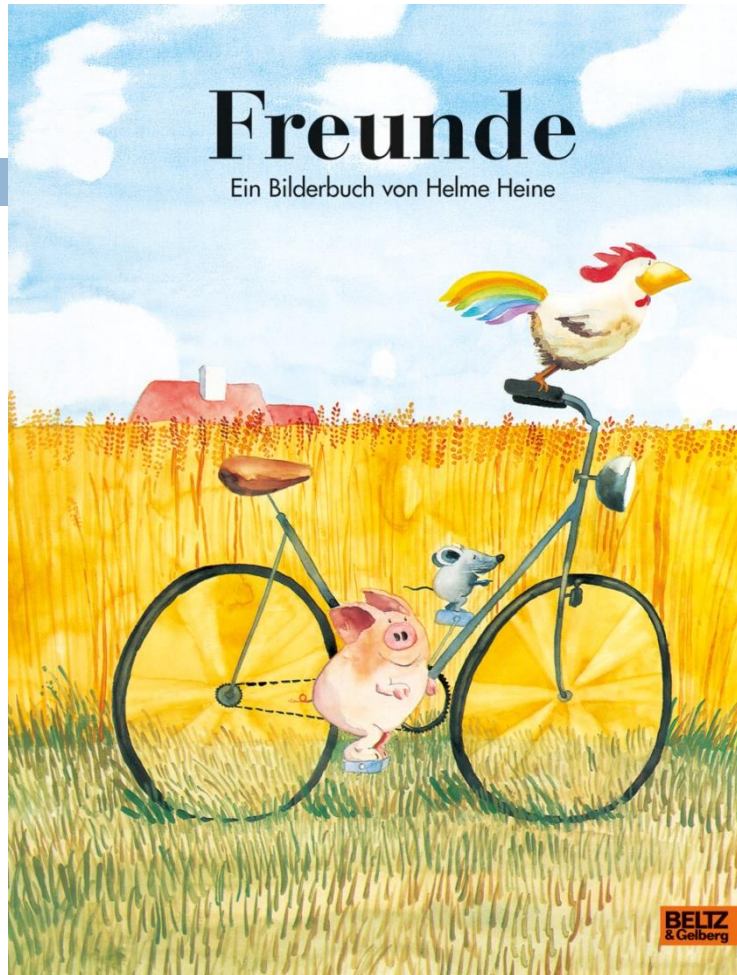
Susi kommt zu spät.

Eigentlich ist die Pizza schon fertig. Dafür hat Susi einen Bärenhunger.

Wie wollt ihr die Pizza verteilen?

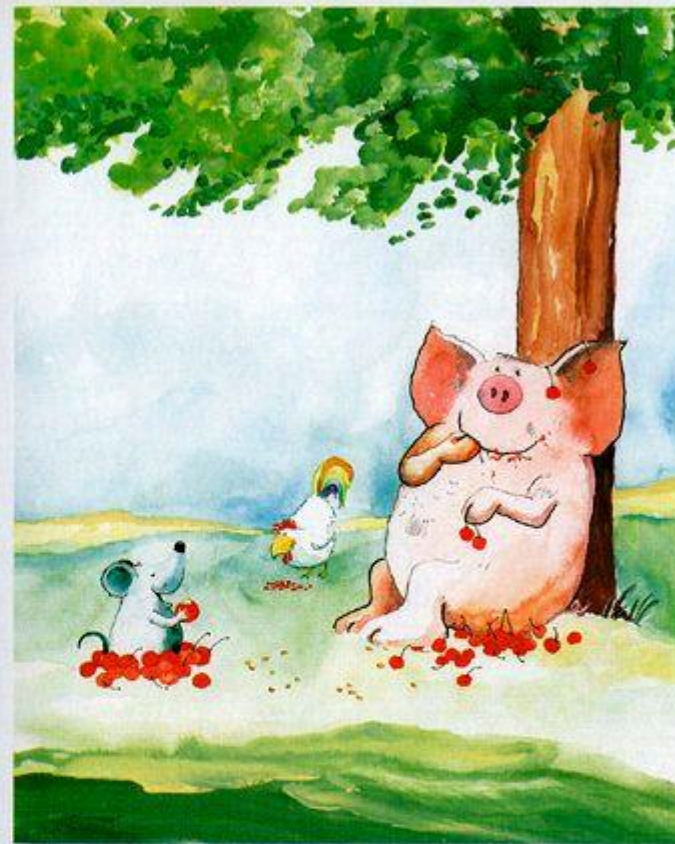
Freunde

Ein Bilderbuch von Helme Heine



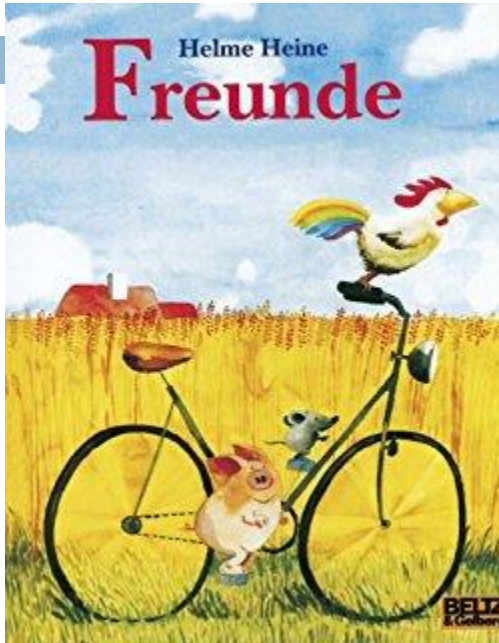


Sie besorgten sich Kirschen.
Die Beute wurde sofort aufgeteilt:
Eine Kirsche für Johnny Mauser,
eine Kirsche für Franz von Hahn



und zwei Kirschen für den dicken Waldemar.
Johnny Mauser hatte nichts dagegen,
aber Franz von Hahn fand das ungerecht.
So bekam er die Kirschkerne noch dazu.

Verteilung der Kirschen



„Sie besorgten sich Kirschen. Die Beute wurde sofort aufgeteilt. Eine Kirsche für Johnny Mauser, eine Kirsche für Franz von Hahn und zwei Kirschen für den dicken Waldemar. Johnny Mauser hatte nichts dagegen, aber Franz von Hahn fand das ungerecht. So bekam er die Kirschkerne noch dazu.“

- Vergleiche deine Verteilung der Pizza mit der Verteilung der Kirschen unter den drei Freunden.
- Welche Art der Verteilung ist die gerechtere?



Jedem nach seinen Bedürfnissen

Jedem nach seiner Leistung

Allen das Gleiche

Die Drei Freunde sind sich nicht einig.

Finde zwei Argumente für jede Position.

Spielt ein Streitgespräch zwischen den drei Freunden.

Kann es noch eine weitere Art der Verteilungsgerechtigkeit geben?

Verteilung ist dann gerecht, wenn alle das Gleich bekommen.

Verteilung ist dann gerecht, wenn es nach den Bedürfnissen und nicht nach Leistung geht. Wer großen Hunger hat, soll auch viel bekommen.

Verteilung ist dann gerecht, wenn es nach Leistung geht! Wer viel leistet, soll auch viel bekommen.



Rawls an der Grundschule



Rawls an der Grundschule



„Morgen werdet Ihr neu geboren. Allein der Zufall bestimmt wer Ihr seien werdet. Ihr könnt, jung oder alt, Mann oder Frau, gesund oder krank, klug oder dumm, arm oder reich sein.

Allerdings dürft Ihr jetzt die Regeln und Gesetze bestimmen, die morgen gelten werden!“

Rawls an der Grundschule



Arbeitsgruppe - Grundregeln: Soll es Regeln für alle geben? Wenn ja, welche?

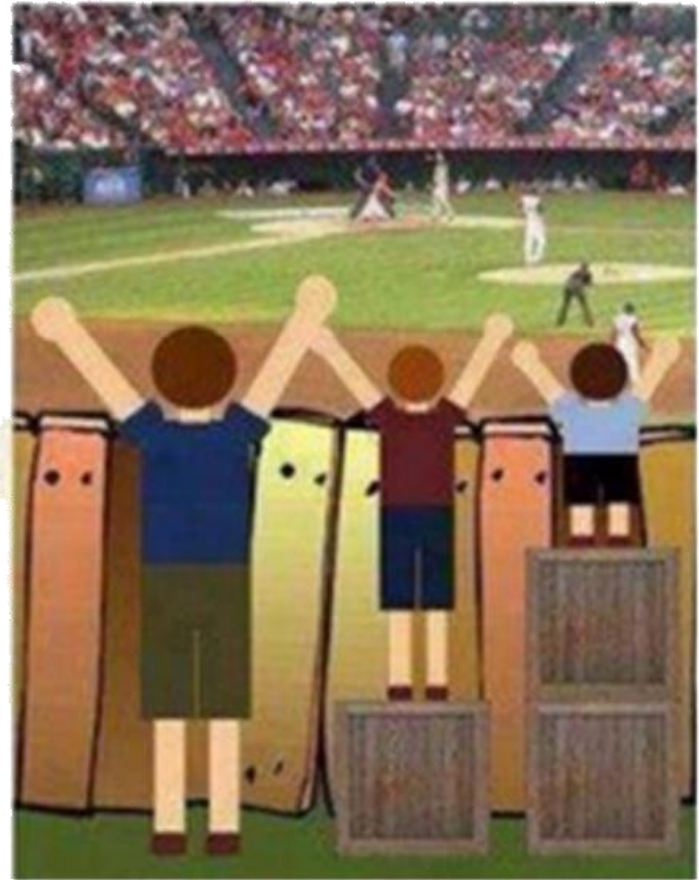
Arbeitsgruppe - Regierung: Wer soll regieren? Wie wird die Regierung bestimmt? (Soll es überhaupt eine Regierung geben?)

Arbeitsgruppe - Eigentum: Wie soll Besitz und Einkommen verteilt werden? (Alle bekommen das Gleiche. Jeder bekommt nach seiner Leistung. Jeder bekommt nach seinen Bedürfnissen.) Wer muss wie viel abgeben?

Arbeitsgruppe – Umgang mit Fremden: Wie soll mit Fremden umgegangen werden? Wer darf wann dazugehören?

Arbeitsgruppe – Gesundheit und Sicherheit: Wie werden Polizei und Krankenhäuser bezahlt? (Jeder zahlt nur für sich. Reiche und Arme zahlen unterschiedlich viel. Jeder zahlt soviel wie er mag.)

Gerecht?



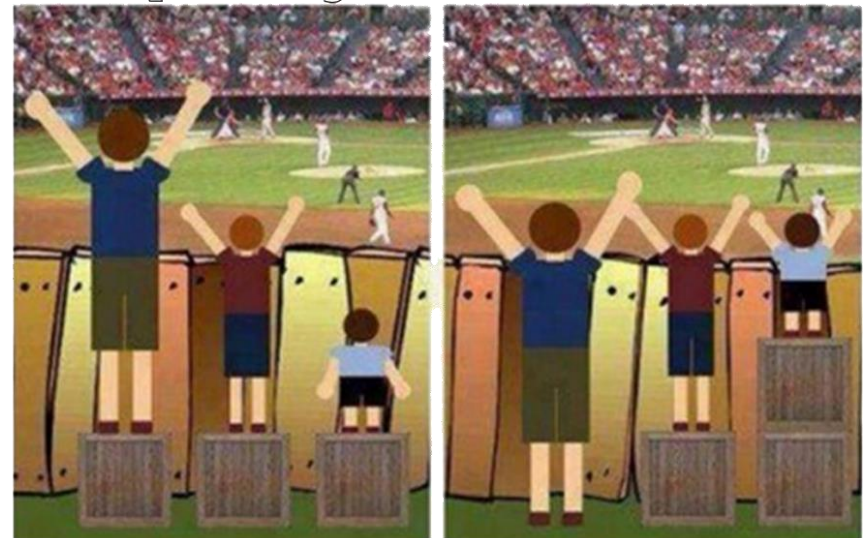
Felder der Gerechtigkeit

Verteilung

	Negative Freiheit	Positive Freiheit Politische Partizipation	Positive Freiheit Soziale Partizipation
Liberalismus Locke, A. Smith, Nozick	egalitär	egalitär	Nach Leistung
Kommunismus Rousseau, Marx, Nagel	final egalitär	final egalitär	egalitär
Moderater Liberalismus Rawls, Habermas, Tugendhat	egalitär	egalitär	Nach Leistung und Bedürfnissen

Fragen:

- ☐ Bedürfnisse
- ☐ Chancengleichheit
- ☐ Produktivität
- ☐ Ressourcen





Philosophieren mit Kindern: Fachdidaktische Verortung und methodisch-thematische Konkretisierung



Vielen Dank

Eigenstudium und Anschaffungen



Grundausstattung

- Nida-Rümelin / Spiegel / Tiedemann: Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik. Band 2: Disziplinen und Themen, UTB 2015/ 2. Auf. 2017
- Schnädelbach, Herbert; Martens, Ekkehard (Hrsg.): *Philosophie*. Ein Grundkurs. Zwei Bände, Reinbek, 1985, 2003: 7. überarbeitete Auflage
- Engels, Helmut; Goergen, Klaus (Hg.): *AbiPhilosophie*. Mehr wissen. Mehr können. Schöningh, Paderborn 2013.

Nice to have

Kommentierte Klassiker

- Ekkehard Martens: *Ich denke, also bin ich*. Grundtexte der Philosophie. Beck, 3. Auflage 2016

Methoden des Philosophie und Ethikunterrichts

- Klaus Draken: *Sokrates als moderner Lehrer*. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht. LiT Münster 2013
- Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts*. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. 2. Aufl. Stuttgart 2009

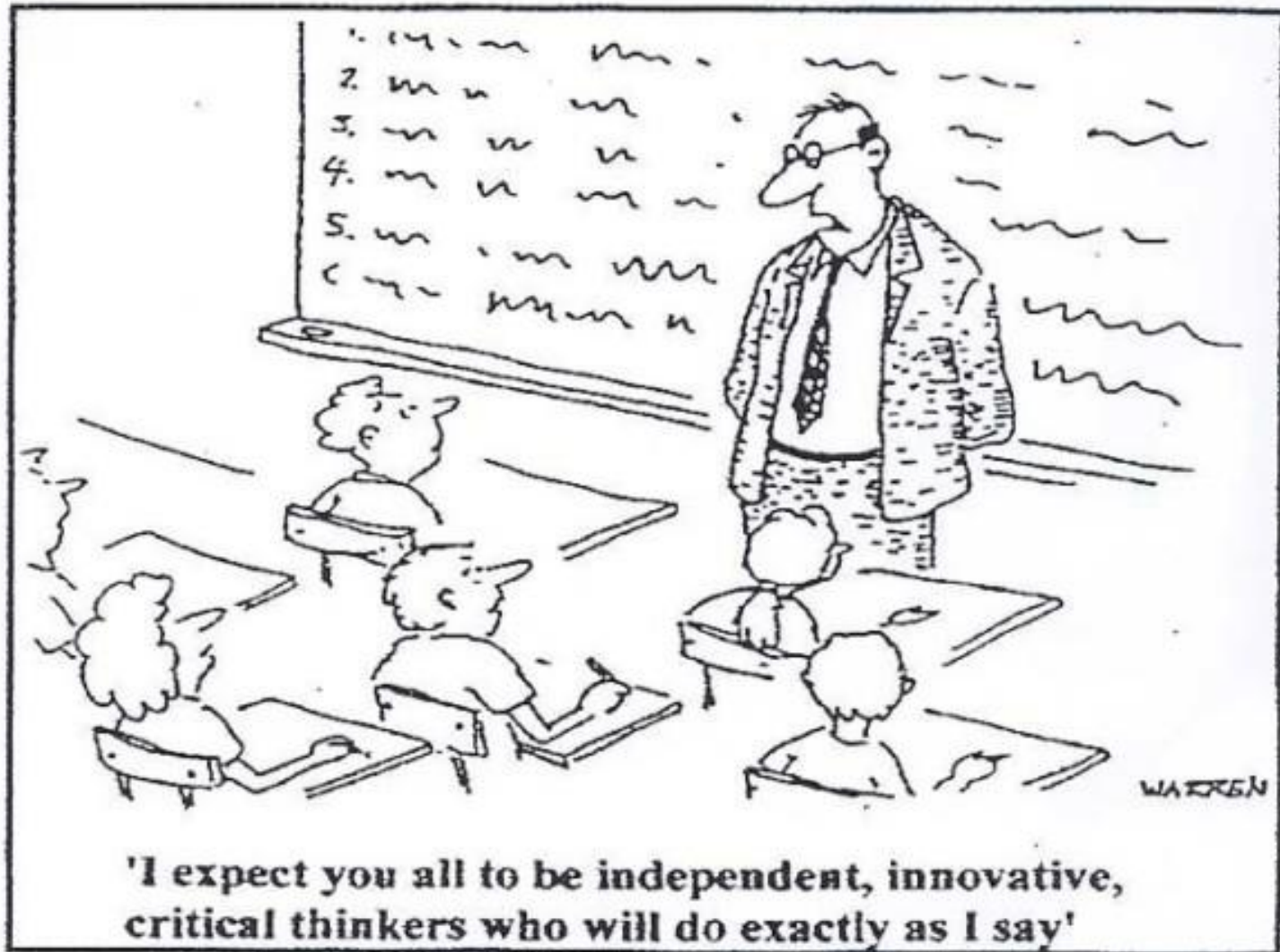
Klassiker der Fachdidaktik

- Ekkehard Martens: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover 2003
- Volker Steenblock: *Philosophische Bildung*. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. Lit, Münster 2000
- Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik

Recherche: www.deletaphi.de

Werte-Vermittlungs-Dilemma

Philosophische Bildung als transzendente Toleranzerziehung



Werte-Vermittlungs-Dilemma

Philosophische Bildung als transzendente Toleranzerziehung

I. Aus dem Nähkästchen

II. Werte-Vermittlungs-Dilemma

III. Transzendente Toleranzerziehung als

III.1. Schulung begrifflich-kategorialer Urteilskraft

III.2. Ermöglichung eines selbstkritischen Universalismus

III.3. Diskursforum für die ethische, soziale und kulturelle Konflikte

I. Aus dem Nähkästchen

„Lieber Professor Tiedemann, ich begrüße Ihren Einsatz für den verbindlichen Ethikunterricht in Berlin. [...] Unser gemeinsames Ziel ist eine Jugend, die sich zu benehmen weiß, die sich anständig kleidet und sich um ihre Kinder kümmert.“ (Berliner Bürger 2011)

UNESCO Program *Philosophy: A School of Freedom*. Paris 2005

Dogmatismusprophylaxe und Toleranzerziehung

UNESCO Erklärung zur Toleranz vom 16. November 1995

Artikel 1: Bedeutung von 'Toleranz'

Toleranz bedeutet Respekt, Akzeptanz und Anerkennung der Kulturen unserer Welt, unserer Ausdrucksformen und Gestaltungsweisen unseres Menschseins in all ihrem Reichtum und ihrer Vielfalt. Gefördert wird sie durch Wissen, Offenheit, Kommunikation und durch Freiheit des Denkens, der Gewissensentscheidung und des Glaubens. Toleranz ist Harmonie über Unterschiede hinweg. Sie ist nicht nur moralische Verpflichtung, sondern auch eine politische und rechtliche Notwendigkeit. Toleranz ist eine Tugend, die den Frieden ermöglicht, und trägt dazu bei, den Kult des Krieges durch eine Kultur des Friedens zu überwinden.

II. Werte-Vermittlungs-Dilemma

Moralerziehung vs. *sapere aude*

Bedürfnis nach moralischer Orientierung	Selbstverständnis der Philosophie
Bedürfnis nach kultureller Identität	Arbeit am Logos / Schulung der Urteilskraft
Bedürfnis nach kultureller und normativer Kontinuität	Überwältigungsverbot Beutelsbacher- bzw. Dresdner Konsens

II. Werte-Vermittlungs-Dilemma

„Das Fach Ethik wird **bekenntnisfrei - also religiös und weltanschaulich neutral** - unterrichtet. Eine festlegende oder **indoktrinierende Darstellung** einer einzelnen Position hat zu **unterbleiben**. Dennoch ist der Unterricht **nicht wertneutral**. Die Jugend soll im Geiste der **Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit** erzogen werden. Dazu gehören **Toleranz** und Achtung anderer Überzeugungen, Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und Vermeidung gewaltsamer Konfliktlösungen. Was in der Realität kontrovers ist, muss auch im Unterricht als Kontroverse wiederkehren. Vom Unterrichtenden wird erwartet, dass er zu den angesprochenen Fragen und Wertkonflikten einen eigenen Standpunkt einnimmt und diesen glaubwürdig vertritt. Dabei ist es selbstverständlich, dass die Schülerinnen und Schüler vom Unterrichtenden nicht unzulässig beeinflusst werden.“ (Senatsverwaltung Berlin, 2012)

Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht

Auf Einladung von Prof. Dr. Markus Tiedemann (Dresden) haben der Fachverband Philosophie e. V., der Fachverband Ethik e. V. und das Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik im Frühjahr 2016 den „Dresdener Konsens“ erarbeitet.

Die folgenden Grundsätze formulieren einen Konsens darüber, was für die Praxis des Philosophie- und Ethikunterrichts gelten soll. Die normative Grundorientierung des Unterrichts an Verfassung und Menschenrechten bleibt davon unberührt.

1. STÄRKUNG DER URTEILSKRAFT

Grundlegendes Ziel des Philosophie- und Ethikunterrichts ist die Stärkung der *Urteilkraft*. Sie ergibt sich erst aus einem ganzheitlichen Konzept der Urteilsbildung. Sie darf nicht auf die Beförderung der emotionalen Intelligenz oder das Einüben kognitiver Strategien philosophischen und ethischen Argumentierens verkürzt werden.

2. GEBOT DER KONTROVERSITÄT

Ein besonders wirksamer Schutz gegen Indoktrination besteht in der Anlage des Unterrichtes nach dem Kriterium der *Kontroversität*. Es gilt demnach, den Unterricht zu einem strittigen Sachverhalt so zu strukturieren, dass mehrere, wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich sind. Er besteht nicht allein im Austausch dieser Standpunkte, vielmehr sollen schlechter begründete und belegte Argumente aufgrund ihrer normativen, sachlichen oder logischen Fragwürdigkeit zurückgestellt und besser begründete und belegte Argumente demgegenüber gewürdigt werden können.

3. GEBOT WELTANSCHAULICHER UND RELIGIÖSER NEUTRALITÄT

Das *Neutralitätsgebot* für Lehrerinnen und Lehrer darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden. Das Gegenbild der Indoktrination ist die standpunktlose Unentschiedenheit, und beides ist im Philosophie- und Ethikunterricht zu vermeiden. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen in den Verlauf der Urteilsbildungen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht durch eine besondere Akzentuierung bestimmter weltanschaulicher oder religiöser Standpunkte oder sonstiger Voreinstellungen partieller Interessengruppen eingreifen. Es gilt vielmehr, zur Prüfung der Gewichtung von Argumenten anzuleiten.

4. BEWUSSTSEIN VON SUGGESTIVITÄT

Der besonderen *Suggestivkraft von Bildern und Filmen* ist durch die Ermöglichung kritischer Distanzierung und argumentativer Prüfung entgegenzuwirken. Das Deutungs- und Provokationspotenzial visuell-akustischer Medien im Philosophie- und Ethikunterricht ist diskursiv auszuschöpfen.





These:
Philosophische Bildung ist nur mit
transzendentaler nicht mit inhaltlicher
Toleranzerziehung kompatibel

Arten der Toleranzerziehung



- Inhaltliche Toleranzerziehung
- Transzendente Toleranzerziehung

III. Transzendente Toleranzerziehung

Ethische Bildung als

- Schulung begrifflich-kategorialer Urteilskraft
- Ermöglichung eines selbstkritischen Universalismus
- Diskursforum für ethische, soziale und kulturelle Konflikte

III.1. Schulung begrifflich-kategorialer Urteilskraft

Beispiele:

- Wissen, Meinen Glauben (Kant AA III B 850/851)
- Toleranz, Multikulturalismus und Rassismus

III.1. Schulung begrifflich-kategorialer Urteilskraft

- Toleranz ist ohne Ablehnungs-, Akzeptanz- und Zurückweisungskomponente sowie Pflicht zur allgemeinen und reziproken Rechtfertigung nicht zu denken
- Toleranz und Multikulturalismus ohne Grenzen sind indifferent oder rassistisch

III.1. Schulung begrifflich-kategorialer Urteilskraft

*„Das Paradoxon des [naiven] Multikulturalismus besteht darin allen Gemeinschaften die gleiche Behandlung zu gewähren, nicht aber den Menschen, aus denen sie sich bilden, denn er verweigert ihnen die Freiheit, sich von ihren Traditionen loszusagen.“*Pascal Bruckner

Naiver Multikulturalismus hält die Akzeptanz von Diversität für einen Wert an sich, ohne auf das Prinzip der wechselseitigen reziproken Rechtfertigung zu bestehen.

Gefahr des „Rassismus der Antirassisten“

III.2. Ermöglichung eines selbstkritischen Universalismus

Beispiel Menschenrechte

Aufruf zur Demonstration

gegen „die Menschenrechte als postkolonialistisches Instrument einer eurozentristischen Unterdrückung“

(Flugblatt FU Berlin 2014)

III.2. Ermöglichung eines selbstkritischen Universalismus

“We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.”

The Declaration of Independence, 04.Julie 1776

III.2. Ermöglichung eines selbstkritischen Universalismus

Genese ≠ Anspruch

Menschenrechte ≠ American Way of Life

Verlust der Letztbegründung ≠ Verlust einer Bestbegründung

Bescheidener Universalismus als aufsteigender Grad
intersubjektiver und interkultureller Vermittelbarkeit



Universelle Moral

Konzeptionen der Gerechtigkeit

Konzeptionen des Guten

Niedere Motive

III.2. Ermöglichung eines selbstkritischen Universalismus

Menschenrechte sind nicht letzt- aber bestbegründet

Transzendentaler Tausch nach Otfried Höffe

„Als transzendental ist das anzusprechen, was man bereits implizit bejaht, insofern man schon immer will, wenn man irgendetwas will; transzendental heißt die Bedingung dafür, dass man gewöhnliche Interessen überhaupt haben und verfolgen kann.“

(Höffe, Otfried: *Vernunft und Recht*. 1996)

„Take it or leave it“ (Tugendhat: Vorlesung über Ethik)

III.3. Diskursforum für ethische, soziale und kulturelle Konflikte



Beispiele

- Burka
- Knabenbeschneidung



1. Betrachte das Bild in Ruhe.
2. Sollten Frauen in Deutschland so bekleidet sein dürfen? Schreibe 3 bis 4 Argumente in dein Heft mit denen du dein Urteil begründest.
3. Setzt euch in einer Gruppe von 4-5 Personen zusammen und vergleicht eure Argumente.

Der Griff in die philosophische Werkzeugkiste



Phänomenologie: Was genau sehen wir? Was genau empfinden wir?

Hermeneutik: Wie deuten wir das Gesehene? Was sind die Ursachen der verschiedenen Deutungen? Welche weiteren Deutungsangebote bestehen? Welche Streitfragen lassen sich formulieren?

Dialektik: Wie lassen sich Kritik und Befürwortung der Streitfragen formulieren, stützen oder widerlegen?

Analytik: Was sind die Zentralen Begriffe und Argumente der Debatte? Werden diese konsistent und kohärent verwendet ?

Spekulation: Wie dürfte sich Standpunkt X anfühlen? Wie sähe eine Erfüllung der Maximalforderungen aus? Lässt sich eine a priorische Entscheidungssituation konstruieren?

Der Griff in die philosophische Schatzkiste



Religionskunde: Kleidungs Vorschriften (Sure 24:31, 33:53, 33:59), Problematisierung der Weiblichkeit (Paulus/ Römerbriefe)

Rechtstaatlichkeit: Prinzip der wechselseitigen Freiheit (Kant)

Frauenrechte: Geschlechter als soziale Kategorie

Gewaltbegriff: Hier vor allem strukturelle Gewalt.

Positive und negative Religionsfreiheit (Jefferson-Grundgesetz)

Toleranzbegriff : Recht auf und Pflicht zur Rechtfertigung (Forst)

Bruckner-Buruma-Debatte: „Rassismus der Antirassisten“

Beispiel: Knabenbeschneidung

Gelebte Toleranz oder Musterbeispiel negativer Dialektik?

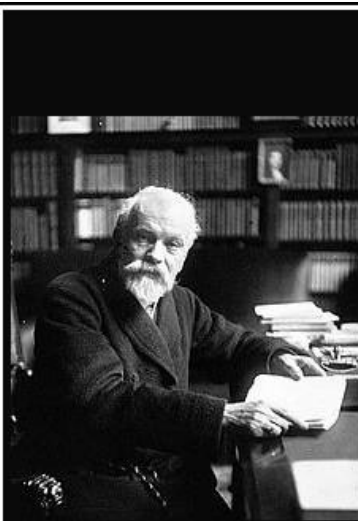
- Genese des Konflikts
- Aktuelle Rechtsprechung
- Kulturelle bzw. religiöse Relevanz
- Grundrecht auf Unversehrtheit, Religionsfreiheit, Erziehungshoheit
- Gelebte Toleranz oder Musterbeispiel negativer Dialektik?

Fazit



Federico Mayer Director-General der UNESCO:

“Philosophy and Democracy urge each of us to exercise our capacity for judgement, to choose for ourselves the best form of political and social organisation, to find our own values, in short, to become fully what each of us is, a free being. Among so many dangers, we have no other hope.”



Toleranz ist die Nächstenliebe der Intelligenz.
(Jules Lemaitre)

gutezitate.com

Vielen Dank

Kompetenzorientierung



Ausrichtung von Planung und Evaluation von Unterricht
anhand zu erwerbender Kompetenzen

Kompetenzorientierung

Handlungsbedarf nach PISA:

- SuS haben Faktenwissen aber es mangelt an Anwendungskompetenz
- Regelmäßig scheitern SuS am Deutschen Bildungssystem bzw. verlassen die Schule ohne elementare Kulturtechniken sicher zu beherrschen

=> Einführung von kompetenzorientierten Bildungsstandards samt regelmäßiger Evaluation (Kompetenzraster)

Definition:

Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

(Franz E. Weinert (Hrsg), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel, 2001, S. 27f)

Kompetenzorientierung in der Philosophiedidaktik

- Martens (2003): Primat des Kompetenzerwerbs gegenüber dem Wissenserwerb
- Rösch (2009) Kompetenzorientierung als „Innovationsschub“ für die Fachdidaktik
 - Abkehr von der Inputorientierung der Lernziele
 - Abkehr von der reinen Wissensanhäufung
 - Überprüfbarkeit und Evaluation von Unterricht



Bitte überlegen Sie kurz welche Kompetenzen Sie in Ihrem Philosophie- und Ethikunterricht vermitteln möchten.

Kompetenzen nach Rösch

- Orientierungskompetenz
- Handlungskompetenz
- Wahrnehmungskompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- Textkompetenz
- Interdisziplinäre Kompetenz
- Reflexionskompetenz
- Argumentations- und Urteilskompetenz
- Diskurskompetenz
- Konfliktlösungskompetenz
- Darstellungskompetenz

Kritik an der Kompetenzorientierung

- Der entscheidende Paradigmenwechsel von der In- zur Output-Orientierung hat schon vor der Kompetenzorientierung stattgefunden (Henke 2013)
- Lernzielorientierung ist keine In- sondern eine Output-Orientierung (Meyer 2015)
- Wissen und Bildung ist immer eine „Einheit aus einer proportionalen und einer methodisch personalen Komponente“ (Hofer 2014)
- Durch das Konzept der Problemorientierung ist die Gefahr einer reinen Wissensvermittlung bereits gebannt. (Um Probleme verstehen / bearbeiten zu können sind Kompetenzen erforderlich) (Meyer 2015)
- Identifikationsverlust. Das Spezifikum des Faches muss auch über seine Inhalte definiert werden (Tichy 2012)
- Aufgabe der Inhalte ist Aufgabe des Wahrheitsanspruchs (Tichy 2012)
- Problemlösung ist nicht der Kern philosophischer Bildung (Meyer 2015)
- Der Wert philosophischer Bildung weist über Kompetenzen hinaus (Steenbock 2007 / Meyer 2015) (Humanität, Reflexionsbereitschaft, intellektuelle Neugier, Autonomie)

Vorschlag

Wissen, Können, Haltung

Diese etablierten Kategorien der Fachdidaktik lassen sich als drei Komponenten des Kompetenzbegriffs nach Weinert verstehen.

Die Kategorie **Wissen** steht somit für jene Kenntnisse, die erforderlich sind um die Komplexität eines Sachverhaltes oder Problems erfassen zu können.

Die Kategorie **Können** steht somit für die Fähigkeit um einen Sachverhalt oder ein Problem analysieren, bewerten, darstellen und gestalten zu können.

Die Kategorie **Haltung** steht somit für die Bereitschaft, sich der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bearbeitung eines Problems oder Sachverhaltes zu bedienen.

Hospitationsentwurf 2016: Es handelte sich um die letzte Stunde einer Unterrichtseinheit in einer 10. Klasse. Statt Lernzielen finden sich darin folgende Formulierungen:

Kompetenzerwerb:

Neben der Schulung allgemeiner Kompetenzen wie dem wechselseitigen Zuhören und dem Notieren eigener Gedanken bietet die dargestellte Doppelstunde die Gelegenheit zur Aneignung folgender Fachkompetenzen:

Wahrnehmungskompetenz: Die SuS beschreiben das ethische Problem und realisieren, dass unterschiedliche Menschen auf sehr verschiedene Weise betroffen sind.

Empathiekompetenz: Die SuS lernen, sich mit dem betroffenen Mädchen zu identifizieren und ihre ambivalenten Gefühle nachzuempfinden.

Sozialkompetenz: Die SuS üben sich in der Gruppen- und Partnerarbeit und arbeiten an einer philosophischen Gesprächskultur. Sie tolerieren andere Meinungen und akzeptieren die Tatsache, dass alle Positionen gleichberechtigt sind.

Argumentationskompetenz: Die SuS nennen Gründe für ihre Entscheidung und beschäftigen sich mit den Gründen, die von ihren Mitschülern genannt werden.

Alternative

Wissen: Die Schülerinnen und Schüler kennen die Definitionen der Freundschaft nach Aristoteles und die Unterscheidung von reifer und unreifer Liebe nach Erich Fromm.

Können: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, ihr Verständnis des vorliegenden Dilemmas zu explizieren und zusammen mit anderen eine gemeinsame Problemfrage zu formulieren.

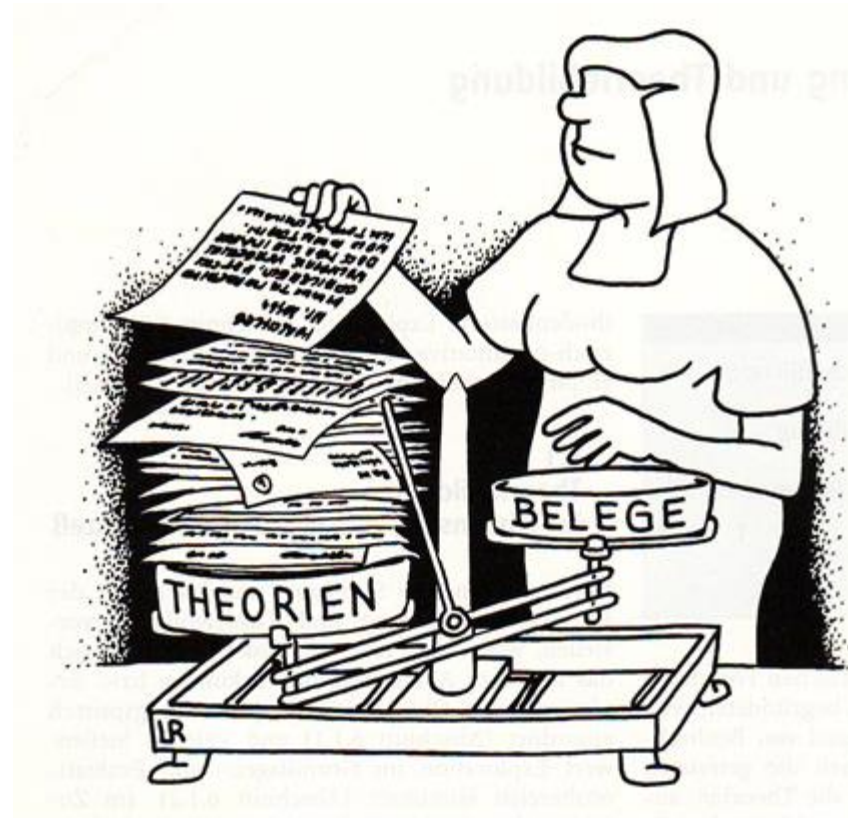
Können: Die Schülerinnen und Schüler nutzen die Konzeptionen von Aristoteles und Fromm zur begrifflich differenzierten Erörterung der Problemfrage.

Können: Die Schülerinnen und Schüler formulieren eine begründete Stellungnahme und prüfen deren Wahrheitsanspruch.

Haltung: Die Stunde bietet die Gelegenheit, den Konflikt zwischen rationalen Prinzipien und emotionaler Bindung nachzuvollziehen und respektvoll mit den Deutungsversuchen anderer umzugehen.

Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung

Möglichkeiten und Grenzen



Quelle: Bortz, J. und Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer. S. 356.

Möglichkeiten und Grenzen

Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung

Gliederung

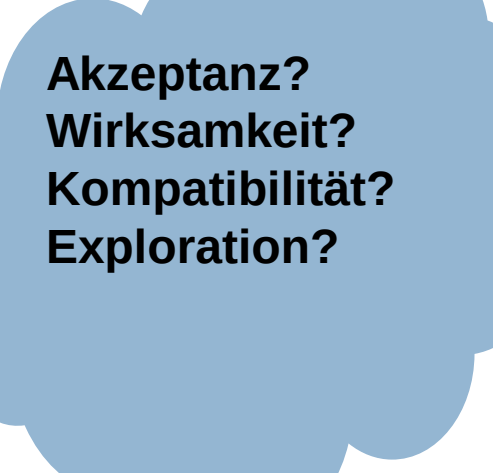
- I. Das Selbstverständnis der Philosophiedidaktik und die Integration empirischer Forschungsmethoden
- II. Das empirische Forschungsinteresse der Fachdidaktik
- III. Philosophiedidaktik und die Standards der empirischen Bildungsforschung
- IV. Empirisch-philosophiedidaktische Forschungsprojekte
- V. Schlussfolgerung

I. Das Selbstverständnis der Philosophiedidaktik und die Integration empirischer Forschungsmethoden

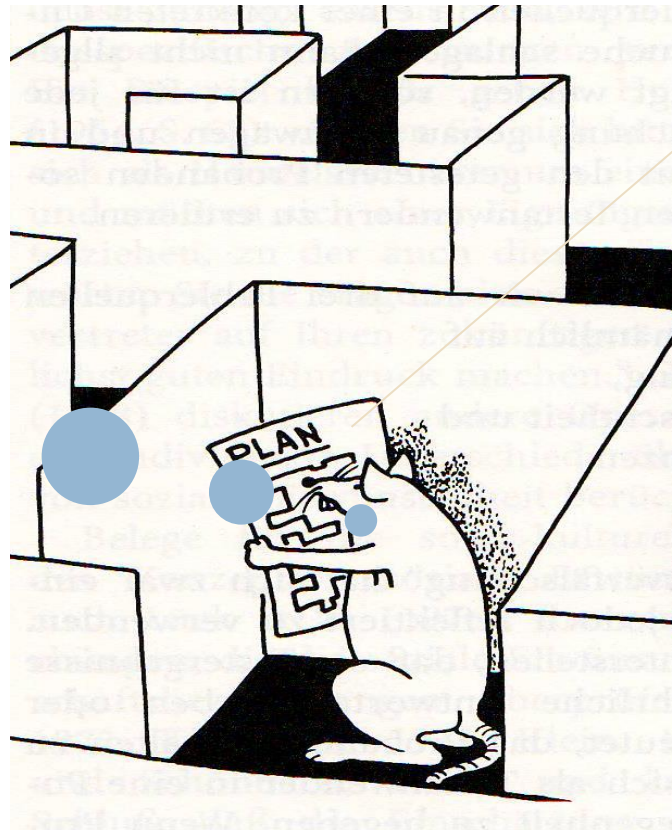
Ein Selbstverständnis als SOWOHL-ALS-AUCH zwischen Philosophie und Erziehungswissenschaft ermöglicht der Philosophiedidaktik die Integration empirischer Forschungsmethoden.

Demnach ist Philosophiedidaktik

- eine theoretisch-konzeptionelle,
- eine methodisch-praktische und
- eine empirisch-kritische Wissenschaft



**Akzeptanz?
Wirksamkeit?
Kompatibilität?
Exploration?**



Hypothesenprüfung!
Populationsforschung!
Evaluation!
Exploration!

Quelle: Bortz, J. und Döring, N. (2002). S. 231

III. Philosophiedidaktik und die Standards der empirischen Bildungsforschung



- Identifikation der Gegenstände und Kausalbeziehungen
- Valides und erprobtes Instrumentarium
- Theoretisches Prognosepotential

IV. Empirisch-philosophiedidaktische Forschungsprojekte



- Erfolge der Akzeptanzstudien
- Probleme der Wirksamkeitsstudien

IV. Empirisch-philosophiedidaktische Forschungsprojekte

Philosophie- didaktik empirische Bildungs-forschung	Akzeptanz	Relevanz	Effizienz	Kompatibilität	Exploration
Hypothesen- prüfung		1	1	1	
Populations- forschung		3		1	4
Evaluation	3	3	5		
Exploration		1	1	1	

IV. Empirisch-philosophiedidaktische Forschungsprojekte

Philosophie- didaktik empirische Bildungs-forschung	Akzeptanz	Relevanz	Effizienz	Kompatibilität	Exploration
Hypothesen- prüfung		1	1	1	
Populations- forschung		3		1	4
Evaluation	3	3	5		
Exploration		1	1	1	

Testinstrument: Ethische Urteils- und Handlungskompetenz

- 1.** Eine Schülerin, die zu einer Clique, die ihre Freizeit mit PC-Spielen verbringt, gehören will, hat selber kein Geld zur Anschaffung solcher Spiele. Eigene Spiele sind aber die Bedingung für die Zugehörigkeit zur Clique. Was rätst du der Schülerin? Kreuze eine Antwort an!
- A** ☐ Sie sollte ihre Eltern oder Großeltern um Geld für die Spiele bitten.
- B** ☐ Sie sollte ihre Eltern und Großeltern einen anderen Grund angeben, für den sie das Geld benötigt.
- C** ☐ Die Schülerin sollte auf die Mitgliedschaft in der Clique verzichten.
- D** ☐ Sie könnte Spiele von anderen ausleihen und Kopien davon anfertigen.

Hier wäre Antwort A richtig.

Evaluation des Ethikunterrichts

	Ethische Urteilkraft	Fähigkeit zum interkulturellen Dialog	Demokratische Wertorientierung
Wissen			
Können			
Haltung			

Evaluation des Ethikunterrichts

	Ethische Urteilskraft	Fähigkeit zum interkulturellen Dialog	Demokratische Wertorientierung
Wissen	Kenntnis elementarer Theorien und Begriffe der philosophischen Ethik	Kenntnis elementarer Gebote und Glaubenssätze verschiedener Weltreligionen	Kenntnis der elementaren Grundsätze von Menschenrechten, Gewaltenteilung, freien Wahlen, Meinungsfreiheit und Säkularismus
Können	Fähigkeit zur folgerichtigen, kritischen und selbstkritischen Argumentation . Fähigkeit zur Würdigung von Argumenten unabhängig von der eigenen Position	Fähigkeit zum respektvollen und kritischen Gespräch über religiöse und kulturelle Traditionen	Fähigkeit zur Begründung von Menschenrechten, Gewaltenteilung, freien Wahlen, Meinungsfreiheit und Säkularismus
Haltung	Bereitschaft zur kritischen und selbstkritischen Überprüfung von Gründen	Bereitschaft zur vorurteilsfreien Begegnung mit anderen Religionen und Kulturen	Bejahung von Menschenrechten, Gewaltenteilung, freien Wahlen, Meinungsfreiheit und Säkularismus

Evaluation des Ethikunterrichts

**Panel:
Selbsteinschätzung
der Schülerinnen
und Schüler**

**Hospitationen
(Studierende und
Experten)**

Pre-Post-Testung

	Ethische Urteilskraft	Fähigkeit zum interkulturellen Dialog	Demokratische Wertorientierung
Wissen	Kenntnis elementarer Theorien und Begriffe der philosophischen Ethik	Kenntnis elementarer Gebote und Glaubenssätze verschiedener Weltreligionen	Kenntnis der elementaren Grundsätze von Menschenrechten, Gewaltenteilung, freien Wahlen, Meinungsfreiheit und Säkularismus
Können	Fähigkeit zur folgerichtigen, kritischen und selbstkritischen Argumentation . Fähigkeit zur Würdigung von Argumenten unabhängig von der eigenen Position	Fähigkeit zum respektvollen und kritischen Gespräch über religiöse und kulturelle Traditionen	Fähigkeit zur Begründung von Menschenrechten, Gewaltenteilung, freien Wahlen, Meinungsfreiheit und Säkularismus
Haltung	Bereitschaft zur kritischen und selbstkritischen Überprüfung von Gründen	Bereitschaft zur vorurteilsfreien Begegnung mit anderen Religionen und Kulturen	Bejahung von Menschenrechten, Gewaltenteilung, freien Wahlen, Meinungsfreiheit und Säkularismus

Interviews

V. Zusammenfassung

Die **Möglichkeiten** empirisch-philosophiedidaktischer Forschungsarbeit besteht in der Erschließung „Neuartiger Aufklärungsbedarfe“
(Herbert Schnädelbach)

Ihre **Grenzen** bestehen in der „bewusst humanistisch zu begründenden Zielperspektive aller Bildung“
(Volker Steenblock)

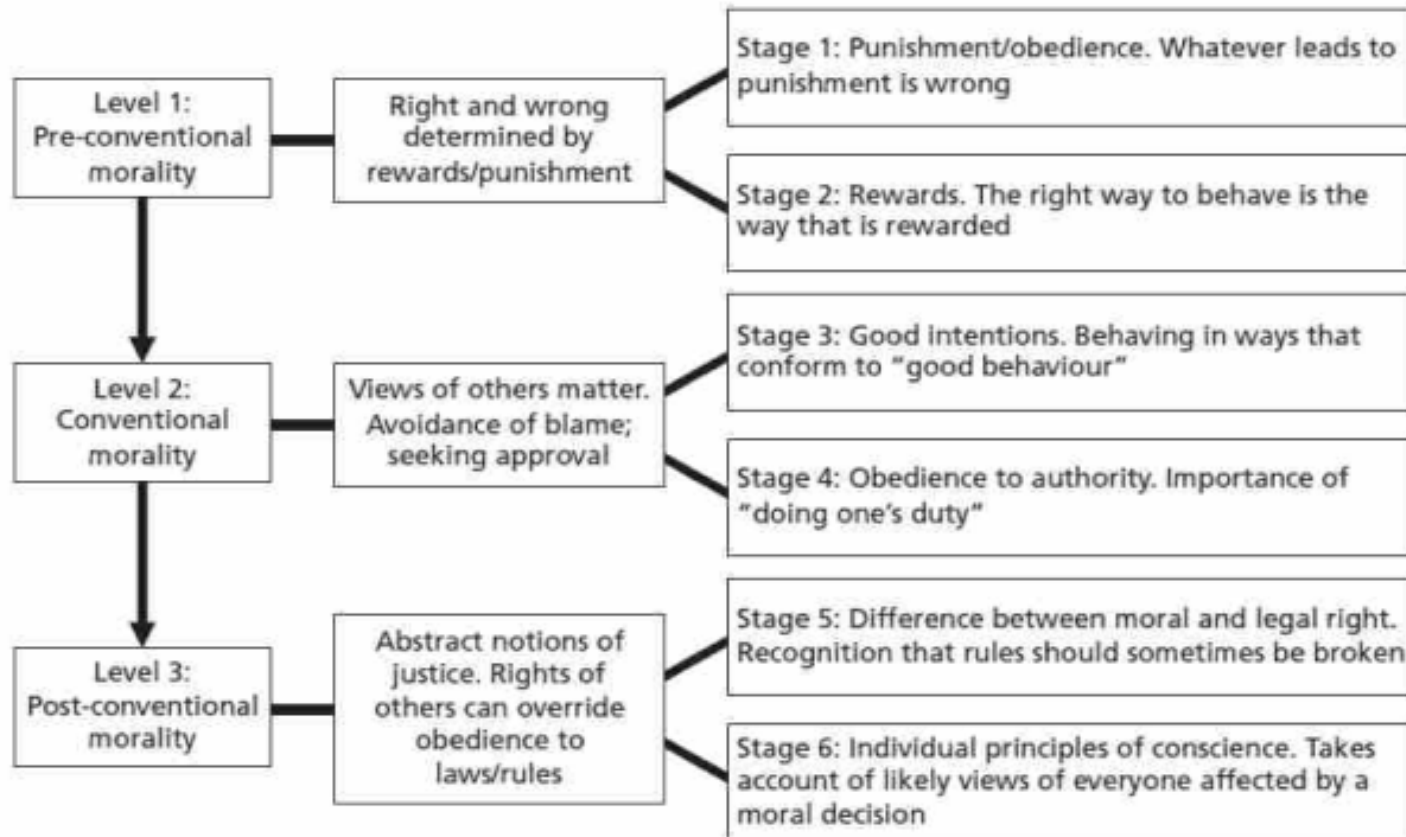
Vielen Dank



Stufen der kognitiven und der moralischen Entwicklung

- Jean Piagets
- Reto Fetz (Objekt und Mittelreflexion)
- Lawrence Kohlberg

Moralentwicklung nach Kohlberg



Inklusion als Herausforderung für die philosophische Bildung

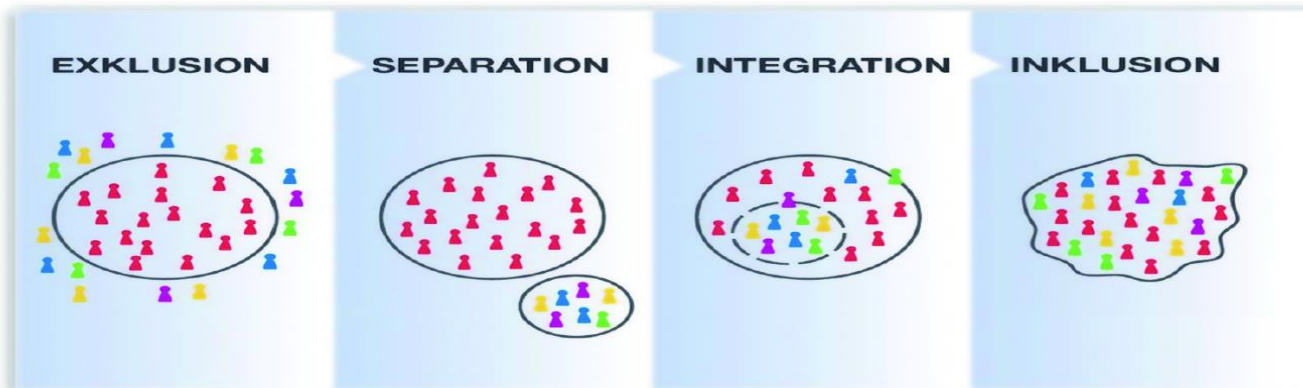


Abbildung: ©2003 Marian Indlekofer, Sozialverband VdK Bayern e. V.

Inklusion als Herausforderung für die philosophische Bildung

verstanden als

Umsetzung bildungspolitischer Auflagen

Gegenstand der Beurteilung

Inklusion als Gegenstand der philosophischen Untersuchung

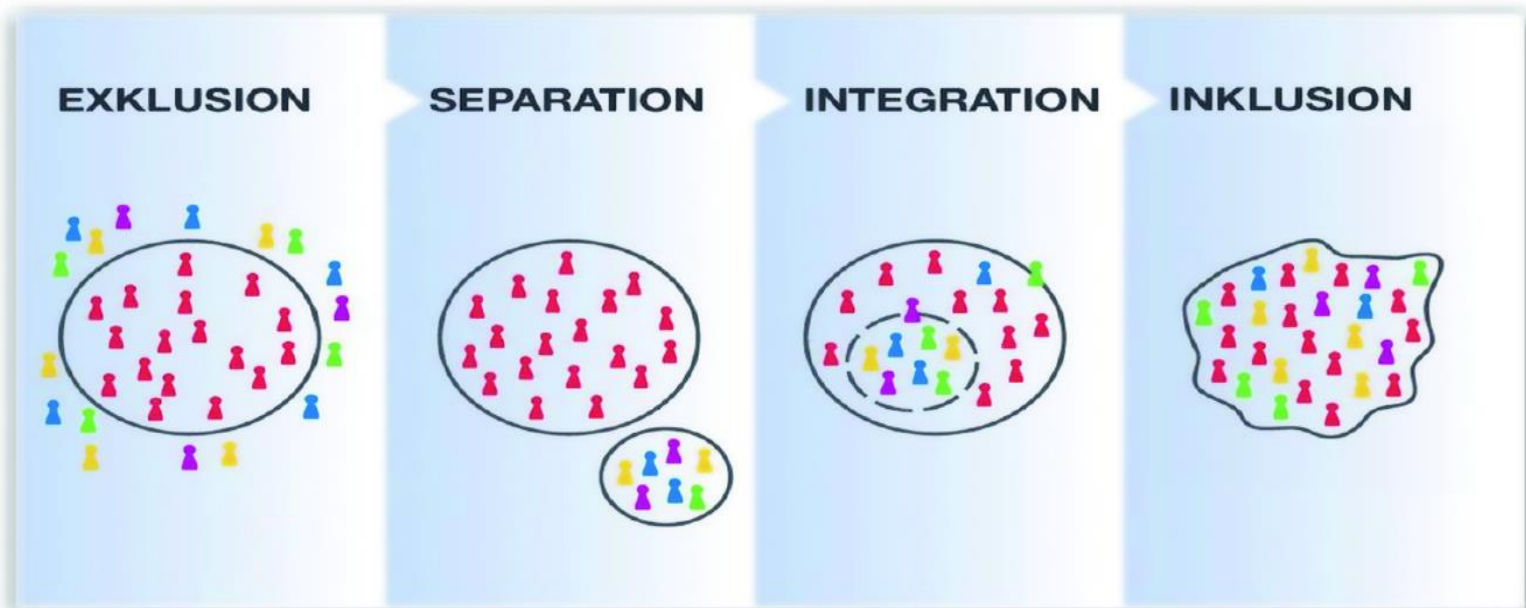


Abbildung: ©2003 Marian Indlekofer, Sozialverband VdK Bayern e. V.

Phänomenologie: Was sehen wir?

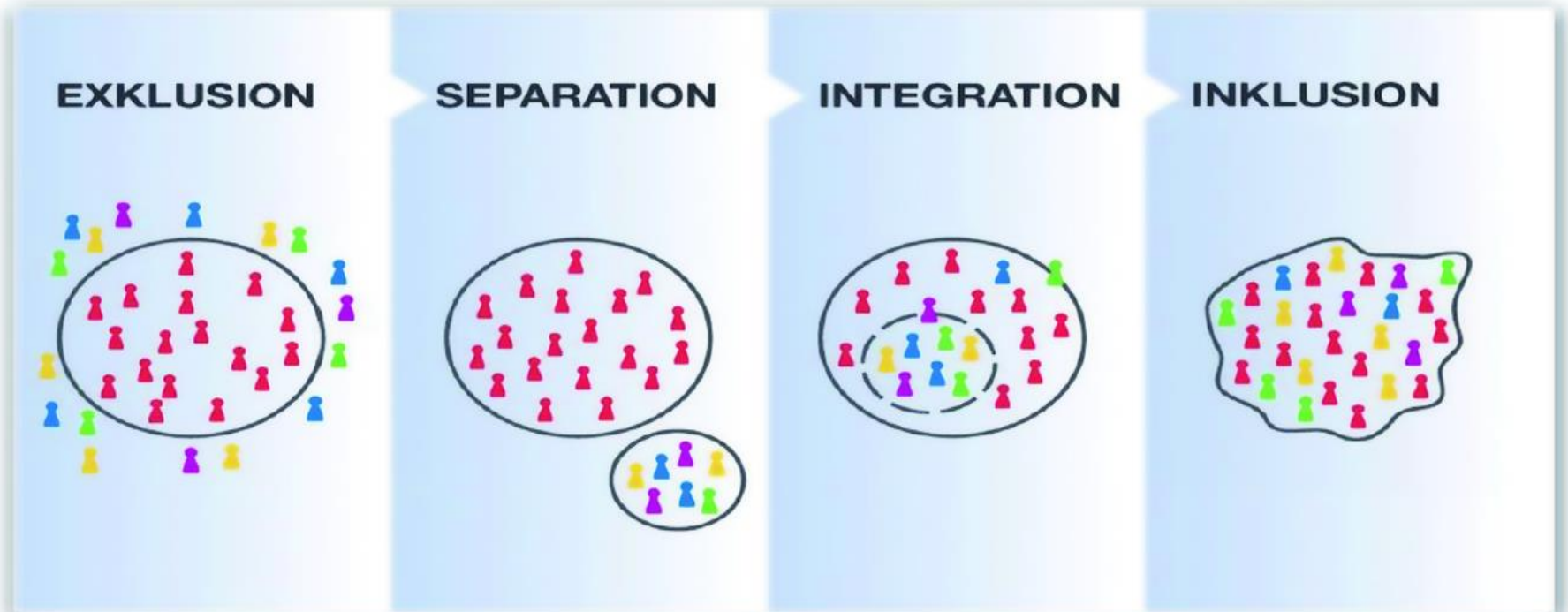


Abbildung: ©2003 Marian Indlekofer, Sozialverband VdK Bayern e. V.

Hermeneutik: Welche Deutungen sind möglich?

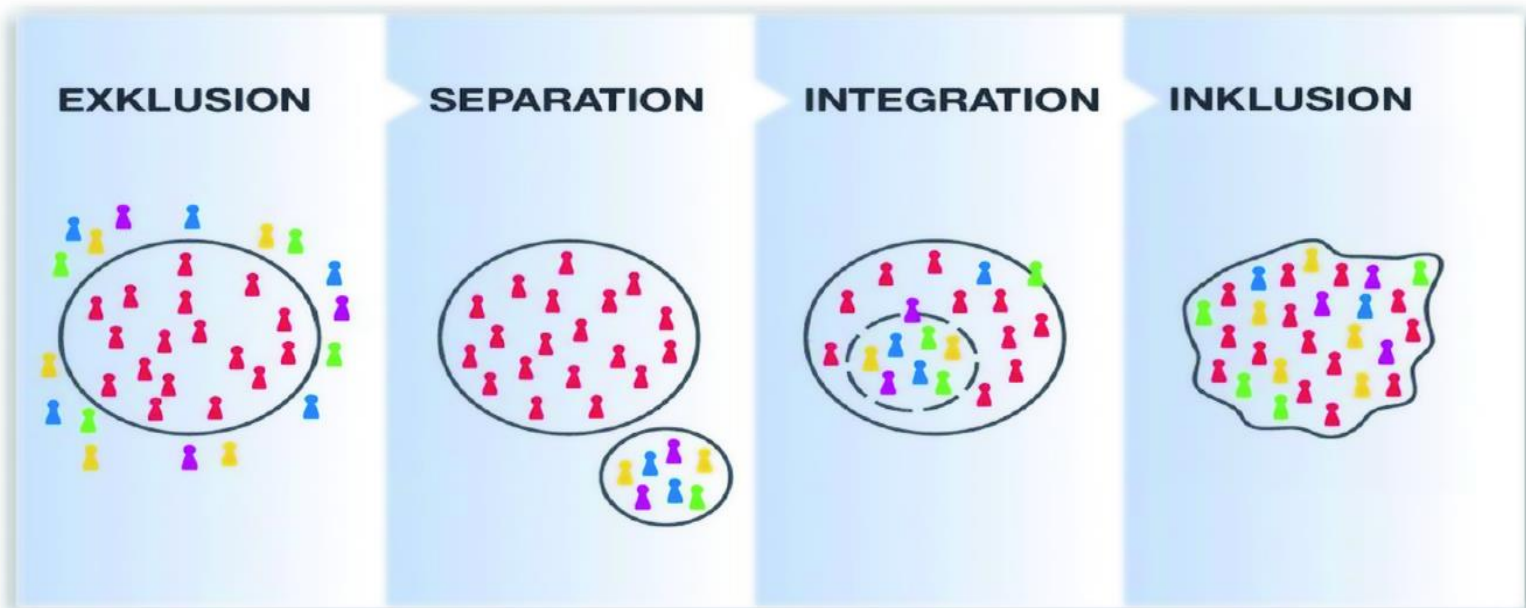


Abbildung: ©2003 Marian Indlekofer, Sozialverband VdK Bayern e. V.

Analytik: Wie ist die Struktur der Begriffe und Argumente?

- I. Inklusion könnte ein leerer Begriff sein
- II. Der normative Gehalt von Inklusion, Exklusion, Separation und Integration ist kontextabhängig
- III. Es existiert natürliche und unnatürliche sowie freiwillige und unfreiwillige Exklusion
- IV. Jede Diskriminierung ist eine unfreiwillige Exklusion, aber nicht jede unfreiwillige Exklusion ist Diskriminierung

Dialektik

- I. Ist die unfreiwillige Exklusion aus einem gemeinsamen Bildungsformat Diskriminierung?
- II. Ist die unfreiwillige Inklusion in ein gemeinsames Bildungsformat diskriminierungsfrei?

Maßstab für die Beurteilung des Bildungssystems ist nicht das Ideal der Gleichbehandlung, sondern die bestmögliche Förderung aller Betroffenen, verstanden als Maximum an Entfaltungsmöglichkeiten.

Spekulation

Bildungspolitik



Bildungsforschung

Vielen Dank



Gesprächs- und Argumentationsschulung



These: Es wird viel verlangt und wenig geübt

Anregungen:

- Argumentationsschulung 5-7 Klasse
- Debattenschulung 7-12 Klasse

Beispiel Argumentation

- Wenn es regnet ist die Straße nass. Es regnet nicht.
Also ist die Straße trocken.
- Alle Hexen sind Frauen. Also sind alle Frauen
Hexen.
- Alle Ausländer sind doof, weil sie blöd sind.

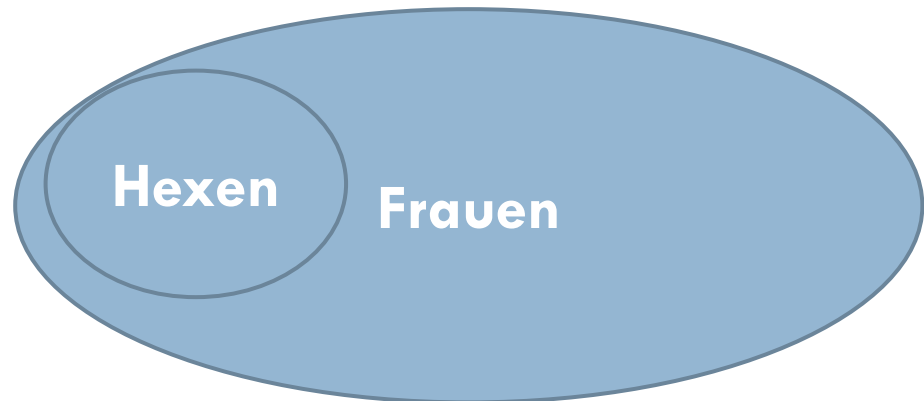
Beispiel Argumentation

- Wenn es regnet ist die Straße nass. Es regnet nicht.
Also ist die Straße trocken.
- Alle Hexen sind Frauen. Also sind alle Frauen Hexen.
- Alle Ausländer sind doof, weil sie blöd sind.

P1:

P2:

K:



Beispiel: Jugend debattiert

Ablauf:

- 4 Debattanten - 4 Juroren
- Eingangsstatement 2 min
- Debatte - 12 min
- Abschlussstatement 1 min

Bewertungskriterien:

- Sachkenntnis
- Gesprächsfähigkeit
- Ausdrucksvermögen
- Überzeugungskraft

Vergleiche die Erklärungen im Begleitheft *Jugend debattiert*

„Bastelanleitung“ für eine gute Debatte

(Zusammengefasst von Simon und Paula)

Eingangsstatement – 2 min

I. Einleitungssatz

- Beispiele:
- a) „Ich habe mich mit der Frage beschäftigt.....“
 - b) „Wie meine Vorrednerin habe auch ich mich mit der Frage beschäftigt...“
 - c) „Anders als meine Vorredner beurteile ich die Frage.....“
 - d) „Stellen Sie sich bitte vor,..... Können Sie das wollen. Ich jedenfalls....“

Möglichkeit zur Positionierung: „Ich bin der Meinung dass,...“

II. Argumentation:

Beispiele:

- a) Für meine Position habe ich folgende Argumente
 - 1.
 - 2.
 - 3.
- b) „Gegen meine Position ließe sich einführen, dass Allerdings wird dabei übersehen, dass.....“
- c) „ Die alles entscheidende Frage ist für mich; Das zentrale Problem sehe ich in....“

III. Finalsatz mit Positionierung

Beispiele:

- a) „Aufgrund der hier genannten Argumente bin ich der Meinung, dass...“
- b) „Wie sich aus meiner Argumentation entnehmen lässt, vertrete ich die Meinung, dass..“
- c) „ Es bleibt mir also gar nichts anderes übrig, als mich nachdrücklich für/gegen ... auszusprechen“

Debatte - 12 min

- Sachkenntnis
- Gesprächsfähigkeit
- Ausdrucksvermögen
- Überzeugungskraft

Abschlussstatement – 1 min

I. Einleitungssatz

Beispiel: a) „Wie die Debatte gezeigt hat...“

b) „In unserer Debatte hat mich besonders beschäftigt, dass...“

c) „Wie meine Vorredner / anders als meine Vorredner beurteile ich unsere Debatte“

Möglichkeit zur Positionierung:

„Ich bin noch immer der Meinung, dass...“

„Ich habe nun meine Meinung geändert.“

II. Argumentation:

Beispiele:

a) „Die wichtigsten Argumente in unserer Debatte waren aus meiner Sicht...“

b) „Wir sollten festhalten, dass...“

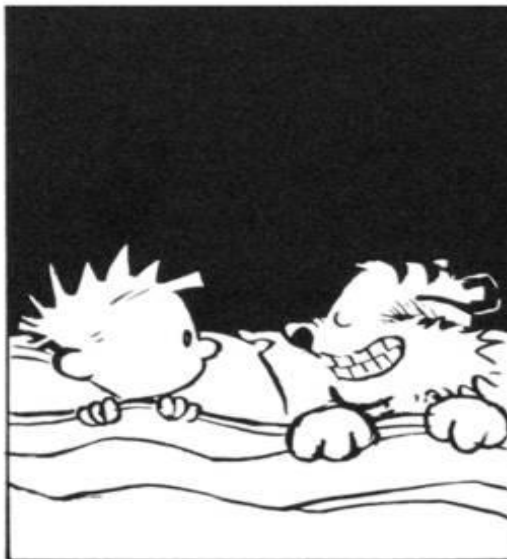
III. Finalsatz mit Positionierung

Beispiele:

a) „Aufgrund der hier genannten Argumente bin ich noch immer der Meinung, dass...“

b) „Aufgrund dieser Überlegungen habe ich meine Meinung geändert und spreche mich nun dafür aus, dass ...“

Vielen Dank



Schülerorientierung und Outputorientierung

Schüler

- ☐ Interessen
- ☐ Voraussetzungen

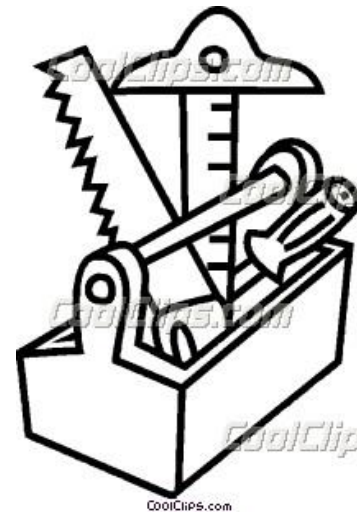


Inhalte
Methoden
Sozialformen

Bildungsziele

- ☐ Wissen
- ☐ Können
- ☐ Haltung

Inhalte, Methoden, Sozialformen

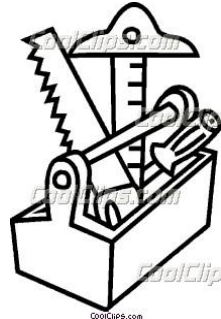


Welche Inhalte, welche Methoden fordert die Praxis? Versuch einer kurzen Studienberatung

188

- Warum lediglich „Versuch einer kurzen Studienberatung...“?
- Grundlagenkriterien: Wissen, Können, Haltung & Martens Metaphern der

und des



1) Tiedemann: Welche Inhalte, welche Methoden fordert die Praxis?

189

Quellen:

- prinzipielle Unterscheidungen der Fachdidaktik
- 13 Jahre Unterrichtserfahrung Kl. 5-13
- empir. Evaluation (72 Hospitations- u. Lehrprobenentwürfe, Inhalte u. Methoden aus Unterrichtswerken, Erhebung hilfreicher Literatur)

Was kann ich wissen?

Platon (Politeia: Höhlengleichnis, Liniengleichnis, Sonnengleichnis)

Aristoteles (Metaphysik: Einzelnes und Allgemeines, Form und Stoff, Beweger, Zweck)

Augustinus (Confessiones: Über die Zeit)

Locke (An Essay Concerning Humane Understanding), Descartes (Meditationes de prima philosophia)

Hume (An Enquiries Concerning Human Understanding)

Kant (Kritik der reinen Vernunft)

Wittgenstein (Philosophische Untersuchungen)

Popper (Logik der Forschung)

Gadamer (Wahrheit und Methode)

Toulmin (Der Gebrauch von Argumenten)

Was soll ich tun (Ethik)?

Platon (Apologie/Gorgias)

Aristoteles (Nikomachische Ethik)

Epikur (Brief an Menoikeus)

Cicero (Über das höchste Gut und das größte Übel)

Jesus (Bergpredigt)

Kant (Metaphysik der Sitten und Kritik der praktischen Vernunft)

Mill (Utilitarismus)

Schopenhauer (Über die Grundlage der Moral)

Nietzsche (Jenseits von Gut und Böse)

Sartre (Ist der Existenzialismus ein Humanismus?)

Habermas (Theorie des kommunikativen Handelns)

Rawls (Eine Theorie der Gerechtigkeit)

Singer (Praktische Ethik)

Was soll ich tun (Politische Philosophie)?

Platon (Politeia)

Aristoteles (Politik)

Augustinus (De civitate Dei)

Hobbes (Leviatan)

Locke (The Second Treatise of Civil Government)

Montesquieu (Vom Geist der Gesetze)

Rousseau (Der Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts)

Kant (Zum ewigen Frieden)

Adam Smith (Theorie der ethischen Gefühle)

Marx (Das Kapital)

Was darf ich Hoffen (Metaphysik)?

Platon (Phaidon)

Aristoteles (Metaphysik)

Epikur (Brief an Menoikeus)

Thomas von Aquin (Summa Theologica)

Gottesbeweise von Anselm von Canterbury (Proslogion) und René Descartes (Meditatione)

Kant (Kritik der reinen Vernunft und Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft)

Feuerbach (Das Wesen des Christentums)

Was darf ich Hoffen (Utopie)?

Platon (Politeia)

Aristoteles (Politik)

Morus (Utopia)

Kant (Zum ewigen Frieden)

Kant (Was ist Aufklärung?)

Marx/Engels (Das kommunistische Manifest)

Popper (Die offene Gesellschaft und ihre Feinde)

Günther Anders (Endzeit und Zeitenende)

Was ist der Mensch?

Gehlen (Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt)

Cassirer (Philosophie der symbolische Formen)

Aristoteles (Politik)

Aristoteles (Nikomachische Ethik)

Platon (Symposion)

Hobbes (Leviathan)

Rousseau (Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen)

Kant (Was ist Aufklärung?)

Fromm (Die Kunst des Liebens)

Freud (Das Unbehagen in der Kultur, Das Ich und das Es)

Lorenz (Das sogenannte Böse)

Hacker (Aggression. Die Brutalisierung der modernen Welt)

Nolting (Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist)

Methoden

Fachspezifische Methoden nach Martens

- ☐ Phänomenologie
- ☐ Hermeneutik
- ☐ Analytik
- ☐ Dialektik
- ☐ Spekulation

Fachspezifische Methoden nach Rohbeck

- ☐ Analytik
- ☐ Konstruktivismus
- ☐ Phänomenologie
- ☐ Dialektik
- ☐ Hermeneutik
- ☐ Dekonstruktivismus

Methoden als Schüleraktivität

Denken

- ☐ individueller Gegenstand
- ☐ gemeinsamer Gegenstand Lesen

Lesen

- ☐ laut/leise
- ☐ gemeinsam/ allein
- ☐ verteilte Rollen

Schreiben

- ☐ für sich
- ☐ für andere

Sprechen

- ☐ laut/leise
- ☐ frei / nach Vorlage

Darstellen

- ☐ theatrales Spiel
- ☐ Malen/Zeichnen

Wahrnehmen

- ☐ Sehen
- ☐ Fühlen
- ☐ Hören

Methoden zur Inszenierung und Strukturierung von Unterricht

Denken

- ☐ systematisch
- ☐ spekulativ
- ☐ assoziativ

Lesen

- ☐ Textanalyse
- ☐ Textpuzzle
- ☐ Ganzschrift
- ☐ Auszüge
- ☐ Paraphrase
- ☐ Antizipierendes Lesen

Schreiben

- ☐ Beantwortung konkreter Fragen
- ☐ Darstellung
- ☐ Erörterung
- ☐ Beurteilung
- ☐ Protokoll
- ☐ Philosophisches Tagebuch
- ☐ Philosophischer Briefwechsel
- ☐ Essay
- ☐ Kreatives Schreiben
- ☐ Gedankengitter Mindmaps

Sprechen

- ☐ Vortrag
- ☐ Statement
- ☐ Befragung
- ☐ Diskussion
- ☐ Debatte
- ☐ Moderation
- ☐ Lehrer-Schüler Gespräch
- ☐ Schüler-Schüler-Gespräch
- ☐ Podiumsdiskussion

Darstellen

- ☐ Rollenspiele
- ☐ Standbilder
- ☐ Zeichnungen
- ☐ Mindmaps
- ☐ Tafelbilder
- ☐ Kollagen

Wahrnehmen

- ☐ Sinnestäuschungen
- ☐ Experimente
- ☐ Bilder
- ☐ Filme Vorträge

Sozialformen

Sozialformen

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit
- Plenum

Methoden zur Organisation der Sozialformen

- Arbeitsaufträge
- Sitzordnung
- Losen, Abzählen
- Fishbowl
- Gruppenpuzzle
- Kugellager

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? Medien

200



Schriftlich	Graphisch	Visuell	Akustisch	Gegenständlich
(„Ganz-“) Schriften Textauszüge Schulbücher Populäre Lit.	Tafelbilder Diagramme Schemata	Bilder Karikaturen Comics Filme	Musik, Ton- dokumente Hörspiele Hörbücher	„Dinge“ Denkmäler Modelle etc.
Computer / Internet / CD und DVD / Folienprojektor / Beamer				

1. Bitte finden Sie sich in Gruppen von 3-4 Personen zusammen. Diskutieren Sie die erhobenen Inhalte und Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. Auf welche Aspekte fühlen Sie sich gut vorbereitet, wo sehen Sie noch Nachholbedarf? (Arbeitszeit 10 min)

Ich bin / war (hauptberuflich) an einer Hochschule im deutschsprachigen Raum tätig

als ordentliche(r) Professor(in).	92 (29,87%)
als Juniorprofessor(in).	12 (3,90%)
als außerordentliche(r) Professor(in) (apl. Prof.).	27 (8,77%)
als Privatdozent(in).	29 (9,42%)
als Honorarprofessor(in) / Titularprofessor(in).	4 (1,30%)
als wissenschaftliche(r) / akademische(r) Mitarbeiter(in)	135 (43,83%)
im Rahmen einer anderen hauptberuflichen Tätigkeit.	5 (1,62%)
Ich bin / war hauptberuflich an keiner Hochschule...	2 (0,65%)
ohne Antwort	2 (0,65%)
Summe (n)	308 (100%)

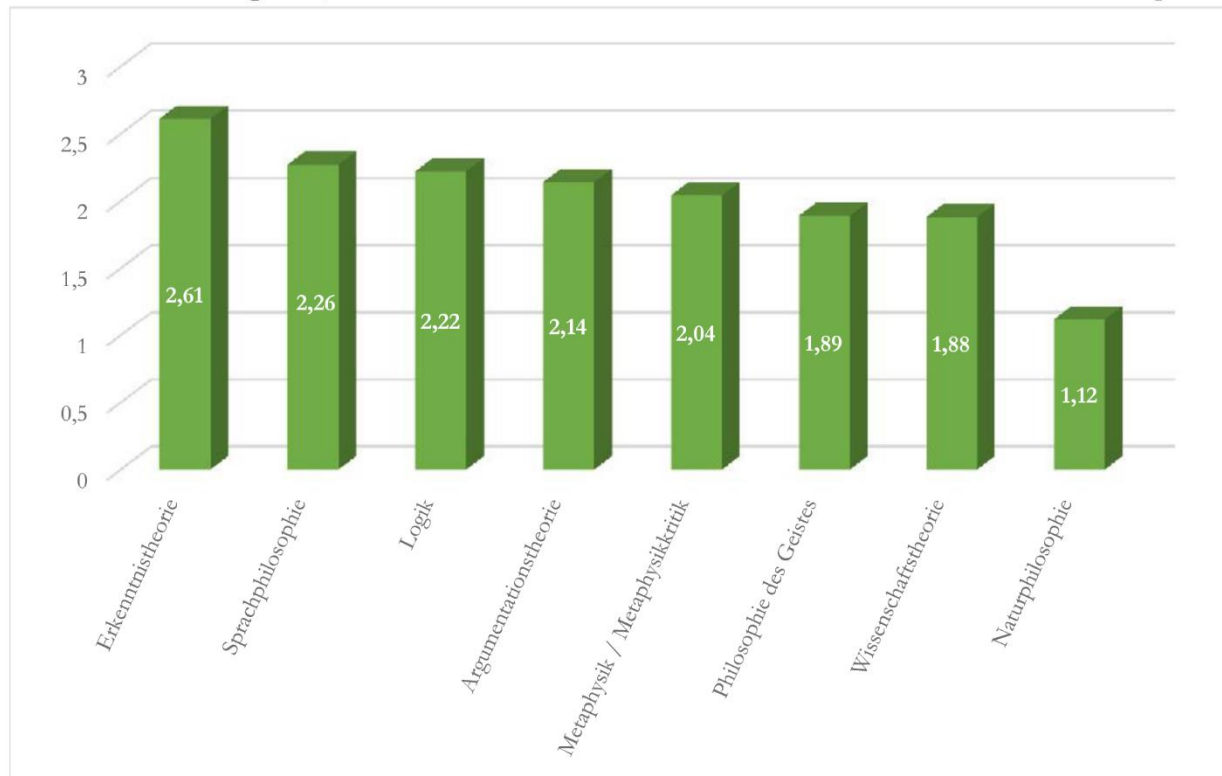
Ich habe in den letzten fünf Jahren philosophische Lehrveranstaltungen an mindestens einer Hochschule im deutschsprachigen Raum durchgeführt.



Die letzte Hochschule, an der ich hauptberuflich im Fach Philosophie gelehrt habe, liegt in



Mittelwerte im Vergleich, sortiert nach Relevanz der Teilbereiche für die theoretische Philosophie



Welche **weiteren Teildisziplinen** erachten Sie als **'sehr relevant'** für die **theoretische Philosophie**?
(Die **Religionsphilosophie** erhält eine gesonderte Frage, muss hier also nicht genannt werden.)

Teildisziplin	Nennungen
Ontologie	15
Geschichte der Philosophie	14
Philosophische Anthropologie	12
Ästhetik	10
Ethik	9
Handlungstheorie	9
Phänomenologie	8
Geschichtsphilosophie	5
Technikphilosophie	5

Kommentar zu den Fragen 2-6: Theoretische Philosophie

Die Philosoph*innen der theoretischen Philosophie werden hier nach der Relevanz gewichtet, die ihnen von den Befragten zugeschrieben wurde. Zusätzlich werden diejenigen Philosoph*innen bzw. Werke aufgeführt, die im freien Antwortteil von mindestens fünf der Befragten genannt wurden. Eine vollständige Liste der gegebenen Antworten wird in Kürze auf der Homepage der Abteilung Philosophie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg einsehbar sein.

Frage 2/16: Eine Kollegin plant eine Vorlesung zur **Geschichte der theoretischen Philosophie** von der **Antike bis zum Ende des 19. Jahrhunderts** für Studierende im Bachelorstudiengang. Sie möchte diejenigen **Personen** besonders ausführlich behandeln, deren Positionen für das Verständnis der zentralen philosophiehistorischen Diskurse der theoretischen Philosophie unmittelbar relevant sind. Bitte markieren Sie all diejenigen und nur diejenigen Personen, die dieses Kriterium erfüllen!

Immanuel Kant	300 (99,01%)	William James	80 (26,40%)
Aristoteles	297 (98,02%)	Parmenides von Elea	76 (25,08%)
Rene Descartes	290 (95,71%)	Johann Gottlieb Fichte	75 (24,75%)
Platon	289 (95,38%)	Aurelius Augustinus	59 (19,47%)
David Hume	268 (88,45%)	Wilhelm Dilthey	50 (16,50%)
Gottlob Frege	235 (77,56%)	Heraklit von Ephesos	46 (15,18%)
John Locke	222 (73,27%)	Johannes Duns Scotus	44 (14,52%)
Gottfried Wilhelm Leibniz	206 (67,99%)	Friedrich W. J. von Schelling	41 (13,53%)
Georg Wilhelm Friedrich Hegel	197 (65,02%)	Arthur Schopenhauer	37 (12,21%)
Thomas von Aquin	136 (44,88%)	Plotin	30 (9,90%)
Wilhelm von Ockham	119 (39,27%)	Demokrit von Abdera	26 (8,58%)
Charles Sanders Peirce	118 (38,94%)	Wilhelm von Humboldt	24 (7,92%)
George Berkeley	110 (36,30%)	Johann Gottfried Herder	20 (6,60%)
Baruch de Spinoza	96 (31,68%)	Christian Wolff	14 (4,62%)
Francis Bacon	86 (28,38%)	Nicolas Malebranche	12 (3,96%)
Sextus Empiricus	83 (27,39%)		

Frage wurde beantwortet von (n): 303 (100%)

Frage 4/16: In einer mündlichen Bachelor-Abschlussprüfung zu einem Thema aus dem Bereich der **theoretischen Philosophie** lässt ein Prüfungskandidat im Hauptfach erkennen, dass er zur theoretischen Philosophie einer der folgenden Personen keinerlei Kenntnisse besitzt, ohne dass diese Person unmittelbar Thema der Prüfung war. Bitte markieren Sie all diejenigen und nur diejenigen Personen, in deren Fall Sie aufgrund dieser Wissenslücke bei der anschließenden Beratung über die Prüfungsnote für die schlechtere von zwei Noten votieren würden!

Aristoteles	234 (95,12%)	John Rogers Searle	15 (6,10%)
Platon	226 (91,87%)	Paul Karl Feyerabend	15 (6,10%)
Bertrand Russell	61 (24,80%)	Richard Rorty	13 (5,28%)
Thomas von Aquin	54 (21,95%)	Peter Frederick Strawson	12 (4,88%)
Rudolf Carnap	47 (19,11%)	Plotin	12 (4,88%)
Aurelius Augustinus	34 (13,82%)	Wilhelm von Humboldt	11 (4,47%)
Parmenides von Elea	29 (11,79%)	Demokrit von Abdera	10 (4,07%)
Wilhelm von Ockham	29 (11,79%)	Christian Wolff	9 (3,66%)
Heraklit von Ephesos	24 (9,76%)	Johannes Duns Scotus	9 (3,66%)
Jacques Derrida	19 (7,72%)	Wilfried Sellars	7 (2,85%)
Sextus Empiricus	18 (7,32%)	Nicolas Malebranche	6 (2,44%)
Gilbert Ryle	18 (7,32%)	Johann Gottfried Herder	4 (1,63%)
Wilhelm Dilthey	17 (6,91%)	Nicolai Hartmann	1 (0,41%)
William James	16 (6,50%)		

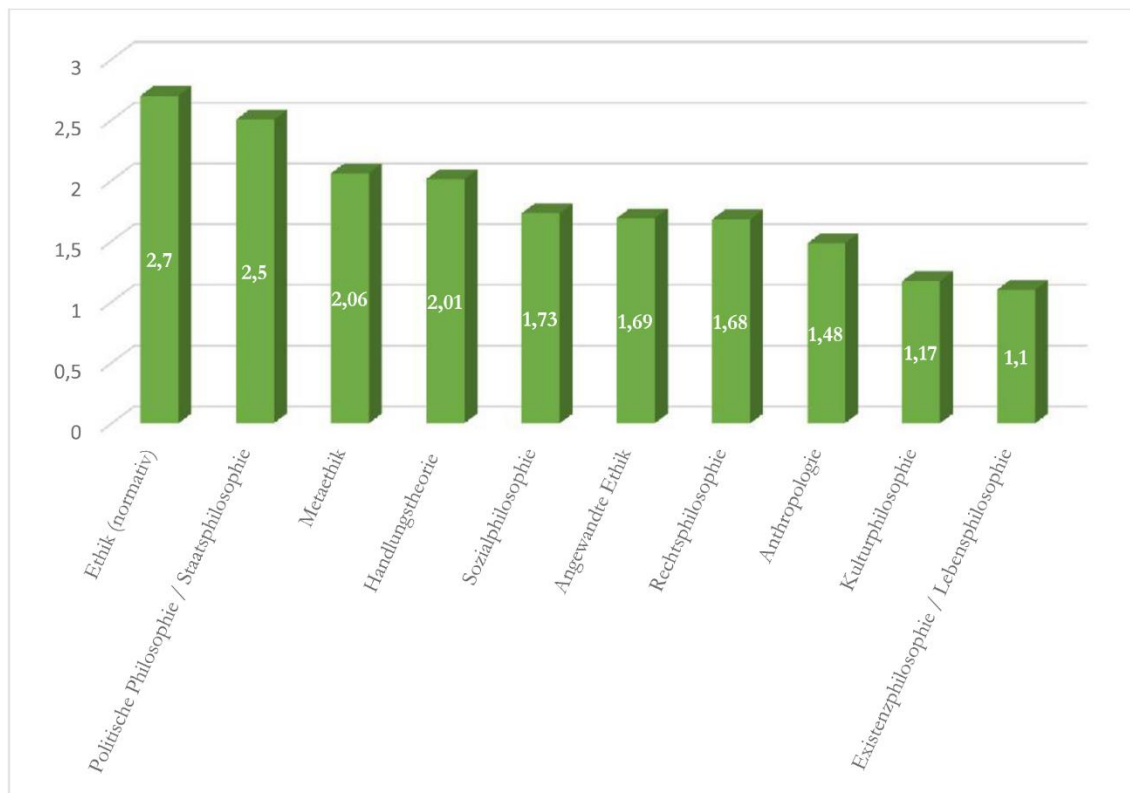
Frage wurde beantwortet von (n): 246 (100%)

Frage 5/16: Ein von einem befreundeten Kollegen herauszugebender **Einführungsband** zur **theoretischen Philosophie** soll Auszüge aus denjenigen Werken enthalten, die zentrale philosophiehistorische oder systematische Debatten der theoretischen Philosophie angeregt oder vorangebracht haben. Zielgruppe sind Studierende im Bachelorstudiengang. Einige der folgenden **Personen** plant ihr Kollege **nicht** in den Sammelband aufzunehmen. Bitte markieren Sie all diejenigen und nur diejenigen Personen, in deren Fall Sie ihm raten würden, dies zu überdenken.

Immanuel Kant	284 (94,98%)	Baruch de Spinoza	87 (29,10%)
Ludwig Wittgenstein	271 (90,64%)	Charles Sanders Peirce	85 (28,43%)
Rene Descartes	270 (90,30%)	Edmund L. Gettier	83 (27,76%)
David Hume	255 (85,28%)	Francis Bacon	66 (22,07%)
Gottlob Frege	210 (70,23%)	Thomas Nagel	58 (19,40%)
John Locke	186 (62,21%)	Hans-Georg Gadamer	56 (18,73%)
Willard van Orman Quine	174 (58,19%)	Johann Gottlieb Fichte	49 (16,39%)
Edmund Husserl	161 (53,85%)	George Edward Moore	47 (15,72%)
Gottfried Wilhelm Leibniz	158 (52,84%)	John Dewey	46 (15,38%)
Georg Wilhelm Friedrich Hegel	144 (48,16%)	Arthur Schopenhauer	29 (9,70%)
Martin Heidegger	134 (44,82%)	Friedrich W. J. von Schelling	28 (9,36%)
Karl Popper	130 (43,48%)	Alfred Jules Ayer	27 (9,03%)
George Berkeley	97 (32,44%)	Stephen Toulmin	13 (4,35%)
John Langshaw Austin	91 (30,43%)		

Frage wurde beantwortet von (n): 299 (100%)

Mittelwerte im Vergleich, sortiert nach Relevanz der Teilbereiche für die praktische Philosophie



Welche **weiteren Teildisziplinen** erbachten Sie als **'sehr relevant'** für die **praktische Philosophie**? (Die **Ästhetik** erhält eine gesonderte Frage, muss hier also nicht genannt werden.)

Teildisziplin	Nennungen
Feministische Philosophie und (kritische) Gender Theory	9
Wirtschaftsphilosophie, -theorie und -ethik	9
Entscheidungs- und Spieltheorie	6
Geschichtsphilosophie	6
Logik	5

Kommentar zu den Fragen 8-12: Praktische Philosophie

Die Philosoph*innen der praktischen Philosophie werden hier nach der Relevanz gewichtet, die ihnen von den Befragten zugeschrieben wurde. Zusätzlich werden diejenigen Philosoph*innen bzw. Werke aufgeführt, die im freien Antwortteil von mindestens fünf der Befragten genannt wurden. Eine vollständige Liste der gegebenen Antworten wird in Kürze auf der Homepage der Abteilung Philosophie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg einsehbar sein.

Frage 8/16: Ein Kollege plant eine Vorlesung zur **Geschichte der praktischen Philosophie** von der **Antike bis zum Ende des 19. Jahrhunderts** für Studierende im Bachelorstudiengang. Er möchte diejenigen **Personen** besonders ausführlich behandeln, deren Positionen für das Verständnis der zentralen philosophiehistorischen Diskurse der praktischen Philosophie unmittelbar relevant sind. Bitte markieren Sie all diejenigen und nur diejenigen Personen, die dieses Kriterium erfüllen!

Immanuel Kant	292 (98,32%)	Thomas von Aquin	96 (32,32%)
Aristoteles	280 (94,28%)	Niccolo Machiavelli	88 (29,63%)
Platon	253 (85,19%)	Lucius Annaeus Seneca	66 (22,22%)
Thomas Hobbes	250 (84,18%)	Arthur Schopenhauer	65 (21,89%)
John Stuart Mill	234 (78,79%)	Sören Kierkegaard	60 (20,20%)
Jean-Jacques Rousseau	201 (67,68%)	Marcus Tullius Cicero	45 (15,15%)
David Hume	193 (64,98%)	Michel de Montaigne	44 (14,81%)
Karl Marx	183 (61,62%)	Friedrich Engels	25 (8,42%)
John Locke	178 (59,93%)	Samuel von Pufendorf	24 (8,08%)
Friedrich Nietzsche	169 (56,90%)	Wilhelm Dilthey	21 (7,07%)
Epikur	167 (56,23%)	Auguste Comte	18 (6,06%)
Jeremy Bentham	157 (52,86%)	Bernard Mandeville	16 (5,39%)
Adam Smith	149 (50,17%)	Charles-Louis de Secondat,	
Georg Wilhelm Friedrich Hegel	138 (46,46%)	Baron de Montesquieu	56 (18,86%)

Frage wurde beantwortet von (n): 297 (100%)

Welche **weiteren Personen** schätzen Sie als **'sehr relevant'** für die **Geschichte der praktischen Philosophie** von der **Antike bis zum Ende des 19. Jahrhunderts** ein? (Bitte nur eine Nennung pro Feld!)

Philosoph*innen	Nennungen
Augustinus von Hippo	13
Henry Sidgwick	11
Baruch de Spinoza	9
Johann Gottlieb Fichte	8
Mary Wollstonecraft	7

Frage 10/16: In einer mündlichen Bachelor-Abschlussprüfung zu einem Thema aus dem Bereich der **praktischen Philosophie** lässt eine Prüfungskandidatin im Hauptfach erkennen, dass sie zur praktischen Philosophie einer der folgenden Personen keinerlei Kenntnisse besitzt, ohne dass diese Person unmittelbar Thema der Prüfung war. Bitte markieren Sie all diejenigen und nur diejenigen Personen, in deren Fall Sie aufgrund dieser Wissenslücke bei der anschließenden Beratung über die Prüfungsnote für die schlechtere von zwei Noten votieren würden!

Karl Marx	134 (73,63%)	Friedrich Engels	14 (7,69%)
Epikur	80 (43,96%)	Niklas Luhmann	14 (7,69%)
Hannah Arendt	61 (33,52%)	Helmuth Plessner	14 (7,69%)
Thomas von Aquin	49 (26,92%)	Karl Jaspers	13 (7,14%)
Michel Foucault	48 (26,37%)	John McDowell	11 (6,04%)
Lucius Annaeus Seneca	35 (19,23%)	Wilhelm Dilthey	10 (5,49%)
Donald Davidson	28 (15,38%)	George Herbert Mead	10 (5,49%)
Ernst Cassirer	27 (14,84%)	Ronald Dworkin	9 (4,95%)
Bernard Williams	27 (14,84%)	Auguste Comte	8 (4,40%)
Michel de Montaigne	21 (11,54%)	Henri-Louis Bergson	7 (3,85%)
Max Scheler	20 (10,99%)	William David Ross	6 (3,30%)
Simone de Beauvoir	16 (8,79%)	Samuel von Pufendorf	5 (2,75%)
Arnold Gehlen	15 (8,24%)	Gustav Radbruch	3 (1,65%)
Pierre Bourdieu	14 (7,69%)		

Frage wurde beantwortet von (n): 182 (100%)

Frage 11/16: Ein von einer befreundeten Kollegin herauszugebender **Einführungsband zur praktischen Philosophie** soll Auszüge aus denjenigen Werken enthalten, die zentrale philosophiehistorische oder systematische Debatten der praktischen Philosophie angeregt oder vorangebracht haben. Zielgruppe sind Studierende im Bachelorstudiengang. Einige der folgenden **Personen** plant ihre Kollegin **nicht** in den Sammelband aufzunehmen. Bitte markieren Sie all diejenigen und nur diejenigen Personen, in deren Fall Sie ihr raten würden, dies zu überdenken.

Immanuel Kant	281 (95,25%)	Jean-Paul Sartre	68 (23,05%)
Aristoteles	273 (92,54%)	Theodor W. Adorno	67 (22,71%)
John Rawls	236 (80,00%)	John Leslie Mackie	65 (22,03%)
Platon	227 (76,95%)	Arthur Schopenhauer	58 (19,66%)
Thomas Hobbes	209 (70,85%)	Richard Mervyn Hare	56 (18,98%)
John Stuart Mill	196 (66,44%)	Hans Jonas	56 (18,98%)
Jürgen Habermas	182 (61,69%)	Sören Kierkegaard	52 (17,63%)
David Hume	179 (60,68%)	Alasdair MacIntyre	43 (14,58%)
Jean-Jacques Rousseau	171 (57,97%)	Marcus Tullius Cicero	33 (11,19%)
Peter Singer	142 (48,14%)	Albert Camus	29 (9,83%)
John Locke	136 (46,10%)	Ernst Bloch	27 (9,15%)
Friedrich Nietzsche	133 (45,08%)	Herbert Lionel Adolphus Hart	22 (7,46%)
Jeremy Bentham	114 (38,64%)	Charles Leslie Stevenson	13 (4,41%)
Adam Smith	110 (37,29%)	Bernard Mandeville	10 (3,39%)
Georg Wilhelm Friedrich Hegel	107 (36,27%)	Charles-Louis de Secondat,	
George Edward Moore	95 (32,20%)	Baron de Montesquieu	33 (11,19%)
Niccolo Machiavelli	81 (27,46%)		

Frage wurde beantwortet von (n): 295 (100%)

Frage 12/16: Ein Student kommt während seines Bachelorstudiums in Ihre Sprechstunde. Er möchte sich im Master auf **praktische Philosophie** spezialisieren. Welche **Primärtexte** empfehlen Sie ihm als besonders geeignete Lektüre zum **Selbststudium**, um später auf fortgeschrittenem Niveau Veranstaltungen zur praktischen Philosophie besuchen zu können?

Texte	Nennungen
Nikomachische Ethik (Aristoteles)	101
Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (Immanuel Kant)	92
Der Utilitarismus (John Stuart Mill)	38
Eine Theorie der Gerechtigkeit (John Rawls)	38
Politeia (Platon)	37
Kritik der praktischen Vernunft (Immanuel Kant)	32
Leviathan (Thomas Hobbes)	30
Praktische Ethik (Peter Singer)	17
Ethics: Inventing Right and Wrong (John Leslie Mackie)	14
Traktat über die menschliche Natur (David Hume)	12
Grundlinien der Philosophie des Rechts (Georg Wilhelm Friedrich Hegel)	11
Über die Freiheit (John Stuart Mill)	10
Zur Genealogie der Moral (Friedrich Nietzsche)	10
Vom Gesellschaftsvertrag (Jean-Jacques Rousseau)	9
Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral (David Hume)	9
Gorgias (Platon)	8
Zweite Abhandlung über die Regierung (John Locke)	8
Absicht (Elizabeth Anscombe)	6
Metaphysik der Sitten (Immanuel Kant)	6
Principia Ethica (George Edward Moore)	6
Reasons and Persons (Derek Parfit)	5

Eigenstudium und Anschaffungen



Grundausstattung

- Nida-Rümelin / Spiegel / Tiedemann: Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik. Band 2: Disziplinen und Themen, UTB 2015/ 2. Auf. 2017
- Schnädelbach, Herbert; Martens, Ekkehard (Hrsg.): *Philosophie*. Ein Grundkurs. Zwei Bände, Reinbek, 1985, 2003: 7. überarbeitete Auflage
- Engels, Helmut; Goergen, Klaus (Hg.): *AbiPhilosophie*. Mehr wissen. Mehr können. Schöningh, Paderborn 2013.

Nice to have

Kommentierte Klassiker

- Ekkehard Martens: *Ich denke, also bin ich*. Grundtexte der Philosophie. Beck, 3. Auflage 2016

Methoden des Philosophie und Ethikunterrichts

- Klaus Draken: *Sokrates als moderner Lehrer*. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht. LiT Münster 2013
- Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts*. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. 2. Aufl. Stuttgart 2009

Klassiker der Fachdidaktik

- Ekkehard Martens: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover 2003
- Volker Steenblock: *Philosophische Bildung*. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. Lit, Münster 2000
- Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? Medien

211



Schriftlich	Graphisch	Visuell	Akustisch	Gegenständlich
(„Ganz-“) Schriften Textauszüge Schulbücher Populäre Lit.	Tafelbilder Diagramme Schemata	Bilder Karikaturen Comics Filme	Musik, Ton- dokumente Hörspiele Hörbücher	„Dinge“ Denkmäler Modelle etc.
Computer / Internet / CD und DVD / Folienprojektor / Beamer				

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → Buchtheorie

212

- wichtige Aufgabe der Philosophiedidaktik:

Chancen und Möglichkeiten Philosophischer Bildung thematisieren → Bildungsmedien untersuchen, kritisieren und fördern

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → Buchtheorie

213

- Was gehört in ein Schulbuch, welches weltreflektierend, lebensweltorientierend und Wertbewusstsein bildend sein soll?
- Orientierung bietet professionelle Schulbuchforschung:
 - 1 prozessorientiert
 - 2 produktorientiert
 - 3 wirkungsorientiert

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → Buchtheorie

- **produktorientierte Untersuchung** nach pädagogischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kriterien (z.B. sachliche Adäquanz, Methodizität, Strukturierung, Verständlichkeit...)
- **wirkungsorientierte Untersuchung** (Buch als Sozialisationsfaktor) sehr wichtiger Aspekt für die „Alternativfächer“, da Schulbuch immer auch Spiegel des Zeitgeistes und Dokument der gesellschaftlichen Verfassung ist

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → Buchtheorie Sek.I

215

- untersuchenswerte Punkte zum Produkt Schulbuch:
 - didakt. Gesamt-Konzept ?
 - Kriterien der **Textauswahl** ?
 - Form der **Aufgaben-/Fragestellungen** ?
 - Lehrerbände ?
 - Äußeres, **Bildauswahl**, Gesamteindruck ?
 - **Gesamtkonzeption** des Bandes/der Bände ?
 - dem philosoph. Erkenntnis- und Orientierungsanspruch gerecht werdend ?

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → Buchtheorie Sek.I

216

□ Gesamtkonzeption

aufeinander aufbauend? wie zusammenhängend?
Selber denken befördert? über Ethikfragen
hinausgehend? („philosoph. Identität“,
wissenschaftliche und geistesgeschichtliche Fragen
z.B.), Übersichtlichkeit durch Symbole/ farbige
Unterlegungen o.ä.?, Lebensweltbezüge Schüler?
(Ethikunterricht = „Ort der Begegnung“ S.199 unten)

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → Buchtheorie Sek.I

217

□ Textpräsentation

angemessener Textumfang, aufgelockert durch Karikaturen u.ä.? Verhältnis philosophische Autoren (klassisch oder zeitgenössisch) u. Texte alltagsweltlicher Herkunft (Popsongs, Gedichte o.ä.)? Texthäppchen/-splitter gehaltvoll genug?

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → Buchtheorie Sek.I

218

□ Aufgabenstellungen

engmaschiges Schritt für Schritt Vorwärtsbegleiten
oder zurückhaltende Denkanstöße? Methodenvielfalt
möglich? rezeptiv-kognitiv und/oder forschend?
problemorientierte Zugänge und Möglichkeiten zur
Leitfragenbildung vorhanden? Selber denken nur
schematisch oder konkret angeregt durch
verschiedene methodische Zugänge?

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → Buchtheorie Sek.I

219

□ Bildmaterial

Karikaturen Gedankenketten folgend/ erweiternd?
Kunstwerke im Lehrerband erläutert? schwarz-weiß
oder farbig? sinnvoll: Eigenwert oder reine
Illustration? Fotos mit Lebensweltbezug nicht zu
gestellt → Comics und abgedruckte
Schüleräußerungen? farbige Markierungsecken?

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → Buchtheorie Sek.I

220

- **besonderes Konzept „weiterdenken“** – Schroedel-Verlag: Jugendbücher als roter Faden
- Ziel: „mit allen Medien und unter Einbezug eines hohen Maßes an Textarbeit in der Schule zu philosophieren“

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → Buchtheorie Sek.I

221

□ **verbesserungswürdige Punkte:**

- Ansätze zu offenen Lernsituationen (Lernprozess durch SuS selbst initiier- u. organisierbar bzw. selbst Richtung vorgeben → Lehrer als Begleiter)
- Fragenhorizont aus Lebenswelt heraus eröffnen
- nicht nur dem Progress der Autoren folgend arbeiten, sondern SuS selbst müssen Planungs- und Besprechungssequenzen initiieren können → eigene Untersuchungswünsche wecken

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → Buchtheorie Sek.I

222

□ **verbesserungswürdige Punkte:**

- handlungsorientierte Methodenanleitungen mit konkreten Einübungen in Arbeitstechniken statt Fragebatterien
- Transparenz des Lern- und Materialangebotes z.B. durch Kapitelüberschriften, klare Symbole, farbige Seitenstreifen, klare Kapiteltrennung...
- Qualität der Materialien: lebensweltlich konkret aussagekräftig, diskussionstragend statt nur illustrierend...
- Lehrerbände

Unterschied Ethik-/Philosophieunterricht in Sek.II und Sek.I

223

Inhalt		Inhaltsverzeichnis	
Vorwort	4	Schülerbrief	3
Was ist Philosophie?	6	1 Wer bin ich?	6-21
1 Einführung in die Philosophie	9	Sich wundern – Staunen –	8
1.1 Philosophische Spurensuche	9	Fragen stellen	10
1.2 Philosophische Haltungen	24	Wer bin ich? – Eine merkwürdige	12
1.3 Philosophische Methoden	42	Frage	14
1.4 Philosophische Untersuchungen	55	Der Mensch – eigentlich ein Tier?	16
1.5 Philosophische Grundfragen	72	Das Problem der Identität	18
Was ist der Mensch?	134	Ich und die anderen	20
2 Anthropologie	139	Wie frei bin ich?	20
2.1 Mensch und Technik	176	2 Freundschaft – Liebe –	22-39
2.2 Selbsterkenntnis und Identitäten	193	Freundschaft – was ist das?	24
2.3 Mensch und Medien	211	Freundschaft im Alltag	26
Was soll ich tun?	226	Ist Freundschaft notwendig?	28
3 Ethik	231	Mädchen und Jungen über Liebe	30
3.1 Lebenskunst und Lebensglück	271	Die große Liebe?	32
3.2 Ökologie und Ethik	291	Eros und Agape	34
3.3 Ethik und Gentechnik	311	Liebe und Sexualität	36
4 Staatsphilosophie	321	Partnerschaft – gestern, heute,	38
4.1 Recht und Gerechtigkeit	368	in der Zukunft	38
4.2 Wirtschaftsphilosophie und Wirtschaftsethik	385	3 Gewissen und Verantwortung	40-55
4.3 Fremdes und Eigenes in Zeiten der Globalisierung	411	Angeboren oder anerzogen?	42
Was kann ich wissen?	422	Und wenn es kein Gewissen gäbe ...	44
5 Erkenntnistheorie	427	Gewissenskonflikte	46
5.1 Naturalisierte Erkenntnistheorie	469	Missbrauchtes Gewissen	48
5.2 Wahrheitstheorien	482	Vom Ich zum Wir	50
5.3 Sprachphilosophie	492	Verantwortung ist nicht nur ein Wort	52
Was darf ich hoffen?	506	Getrennte Welten – eine Welt?	54
6 Religionsphilosophie	511	4 Werte und Normen	56-75
6.1 Theodizee	543	DIE Moral: Gibt es sie wirklich?	58
6.2 Gottesbeweise	554	Where have our morals gone?	60
7 Geschichtsphilosophie	562	Gutes als allgemein gültiger	62
Textquellen	589	Wert – noch aktuell?	64
Register	604	Ethisches Argumentieren	66
Bildquellen	607	Du oder ich!	68
		Oder wir?	70
		Nur um des Guten willen	72
		Kann ich wirklich wollen ...?	72
		5 Sven hat Probleme mit dem	74
		kategorischen Imperativ	74
		6 Die Welt der schönen Bilder	76-83
		Programmdirektor Einschaltquote?	78
		Werbung ohne Grenzen?	80
		Verantwortung in der Medien-	82
		gesellschaft	84
		Wie stylen sich Jugendliche?	86
		Die Anziehungskraft des Schönen	88
		Schönheit – mehr als eine Frage	90
		des Geschmacks	92
		Täuschung und Wahrheit	94
		Schönheitsempfinden und Natur	96
		6 Wahrheit und Wirklichkeit	94-109
		Wie kommt die Welt in meinen	96
		Kopf?	98
		Mit den Sinnen die Welt erfassen	100
		Mit dem Denken die Welt erfassen	102
		Die Konstruktion von Wirklichkeit	104
		Die Wirklichkeit der Außenwelt	106
		Die Wahrheit über die Wahrheit	108
		Virtuelle Realität	110
		7 Wozu brauchen wir Menschen-	110-125
		rechte?	112
		Warum gibt es Kriege?	114
		Welche Wege führen zum Frieden?	116
		Wie können wir gewaltlos handeln?	118
		Gewaltlosigkeit und ziviler	120
		Ungehorsam	122
		Warum sind die Menschenrechte	124
		entstanden?	126
		Frauen, wann hört ihr auf, blind	128
		zu sein?	130
		Einmischen oder schweigen?	132
		8 Leben in einer demokratischen	126-141
		Gesellschaft	128
		Reaktionen auf die Gesellschaft	130
		Ein Traum von einem Staat	132
		Der Staat – was ist das?	134
		Die Gesellschaft – was ist das?	136

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → **Sek.II-Buch**

224

- seit 1960 Autoreneinführungen mit Textauszügen historisch-systematisch von Platon bis zu den zeitgenössischen Philosophen
- später auch nach vers. Philosophischen Fachgebieten sortiert → wenig Didaktik
- Mitte 70er Jahre Einzug der Didaktik: Textmaterial UND Infos UND Arbeitsvorschläge (u.a. Martens)
- 80er Jahre Diskurskonzept: eine Frage durch alle Zeiten verfolgt (Oelmüller/Dölle-Oelmüller) Kanon wichtiger Textpassagen → „Klassiker“

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → **Sek.II-Buch**

225

- folgt einem Konzept der Selbstverständigung der SuS, da diese durch Lebenswelt bereits in bestimmten Traditionen verankert sind → widerstreitende Pluralität nicht versöhnen
- Ziel: philosophisches Orientierungswissen (S. 208)
- neue Entwicklungen: alltagsweltl. Texte, Geschichten um Philosophen, Kerngedanken in neuem Kontext

Steenblock: Wie bekommen wir die Eule in die Klasse? → **Sek.II-Buch**

226

- **bewährte und innovative Elemente ergeben fünffachen Zugriff der Philosophie auf das Denken der Menschen: (vgl. S.212-213)**
 - Faszination der wichtigsten Fragen und Themen der Philosophie
 - Faszination des Selberdenkens
 - Arbeitstechniken und Methoden
 - wichtigste Gestalten der Philosophiegeschichte und ihre An- u. Einsichten
 - Hineinversetzen und Miterleben von Vergangenen

Gruppenaufgabe

227

- Führen Sie in Kleingruppen eine **produktorientierte Schulbuchbegutachtung** durch. Dafür haben Sie 20 Minuten Zeit. Erläutern Sie in einem kurzen Stichpunkt das **größte Plus** und das **größte Minus** des vorliegenden Buches!

Fragen?



Anschaulichkeit und Abstraktion



- Performatives Philosophieren
- Theatrales Philosophieren
- Präsentative und diskursive Formen
- Außerschulische Lernorte
- Jugendliteratur im Philosophie- und Ethikunterricht

*Anschaulichkeit ist ein wünschenswerter, Abstraktion
ein notwendiger Bestandteil guten Philosophie- und
Ethikunterrichts.*

Drei Fehlinterpretationen einer dialogisch pragmatischen Orientierung

231

- Eine Vernachlässigung des Orientierungsangebot der Tradition
- Ein irrtümlicher Gegensatz zwischen anschaulicher Lebenswelt und abstrakter Wissenschaft
- Ein Identitätsverlust der philosophischen Bildung

Abschlussdiskussion zum Thema Abtreibung, 9. Klasse, Gymnasium

- A: Man kann nicht einfach so einen Menschen töten. Das muss bestraft werden....wird es ja auch.
- B: Wer sagt denn, dass es sich um einen Menschen handelt? Ein Embryo ist kein Mensch, ein Embryo ist ein Körperteil seiner Mutter.
- C: Na und? Du darfst dir ja auch nicht einfach einen Arm abhacken oder so.
- B: Wieso nicht? Ich schade ja nur mir selbst. Das ist meine persönliche Freiheit.
- A: Das ist Selbstverstümmelung.
- C: und außerdem, so ein Embryo will nicht getötet werden... es wehrt sich voll, wenn die Zange kommt.
- A: Schau dir mal das Bild an (ein Foto eines Embryos wurde gezeigt. Der Entwicklungsstand des Embryos, konnte auch von der Lehrenden nicht genau angegeben werden) Das ist total weit entwickelt. Das will nicht sterben. Es ist total grausam, so etwas auseinanderzureißen.
- A: Aber die Mutter zählt doch auch. Sie hat auch Rechte. Was, wenn sie vergewaltigt wurde? Denk doch mal an unser Rollenspiel!
- A: Deshalb darf sie noch lange keinen Menschen töten. Wenn ich vergewaltigt werde und du mich an den Täter erinnerst, darf ich dich auch nicht einfach umbringen.
- D: Es gibt immer eine Lösung. Wir haben es ja im Film gesehen (gemeint ist „Juno“)
- B: Also aus meiner Sicht ist die Mutter aber wertvoller als der Embryo.
- C: Das bestreiten wir. Sie sind gleichberechtigt.
- A: Das ist also genau der Punkt, an dem wir uns nicht einigen können.

- Hätte diese Diskussion nicht genauso in jedem anderen Unterricht erfolgen können?
- Hat die Unterrichtseinheit wirklich eine Progression bewirkt oder hätte die Diskussion in der ersten Stunde der Unterrichtseinheit einen ähnlichen Verlauf nehmen können?

Podiumsdiskussion 9. Klasse , Thema Abtreibung Gesamtschule

- A: Also, bevor wir lange herumlabern, versuche ich mal die Kernfrage zu formulieren: Alles dreht sich doch darum, ob die der Fötus die gleichen Rechte hat wie die Mutter.
- B: Nicht ganz. Wenn es um Embryonenforschung und nicht um Abtreibung geht, dann brauchen wir die Mutter gar nicht [zu beachten]
- C: Ok, haben Embryonen also die gleichen Rechte wie du und ich?
- A: Wenn ja, dann ist die Sache klar, dann darf gar nicht mit ihnen... Man darf nicht abtreiben und man darf nicht an ihnen forschen?
- [...]
- D: Wir müssen uns also entscheiden, was Menschenwürde wirklich ausmacht? Also es geht um diese Sache mit der Menschen und mit der Personenwürde.
- A: Also für mich ist die Personenwürde der Kern der Menschenrechte. Die [gemeint sind Embryonen] haben kein Bewusstsein, keinen Willen und so weiter. Wir können natürlich alles was biologisch zu uns gehört unter Schutz stellen, aber das ist doch total verrückt. Die katholische Kirche macht das ja auch. Deshalb soll man deren Meinung nach ja auch nicht verhüten. Und das, was ihr Jungs immer macht..., also das ist Massenmord!
- (allgemeines Lachen)
- A: Ja, ja, schlimm, schlimm!
- E: Das Problem ist damit aber nicht gelöst. Viele Behinderte haben keinen freien Willen. Manche Alte wissen nicht mehr was sie machen. Die dürfen wir zum Glück ja auch nicht einfach töten.
- B: Unmündige, man nenn die Unmündige.
- C: Dann haben wir die nächste Frage: Wie viel Verantwortung haben wir gegenüber Menschen und Lebewesen, die keine Person sind?
- B: Halt Stopp! Eine Sache ist doch geklärt oder? Wenn wir alle die Personenwürde für wichtig halten, dann ist doch die Sache mit der Abtreibung geklärt. Die Mutter ist eine Person, der Fötus nicht. Und der Fötus ist noch Teil von ihrem Körper: Also im Zweifelsfall für die Mutter und gegen den Embryo.

Anschaulichkeit ist ein wünschenswerter, Abstraktion ein notwendiger Bestandteil guten Philosophie- und Ethikunterrichts.

Urteilstkraft / Mündigkeit



Das Vermögen und die Bereitschaft, sich vernunft- und
kriteriengeleitet ins Verhältnis zu setzen zu X

Urteilstkraft nach

- Kant
- Arendt
- Goergen

Fragen?

