

Philipp Richter (Hrsg.)

Professionell Ethik und Philosophie unterrichten

Ein Arbeitsbuch

Mit Beiträgen von
Katarzyna Adamiak, Suzana Alpsancar, Ulrich Biebel,
Andreas Brenneis, Dagmar Dann, Susanne Dungs, Hardy
Frehe, Stefan Gammel, Petra Gehring, Andreas Gelhard,
Florian Heusinger von Waldegge, Oliver Honer, Christoph
Hubig, Andreas Kaminski, Jens Kertscher, Jan Müller,
Michael Nerurkar, Alexandra Phan, Philipp Richter, Klaus
Wiegerling und Andreas Woyke.

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Autoren und Autorinnen widmen diesen Band Frau Dagmar Dann

1. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-031141-1

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-031142-8

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
Teil I: Philosophie/Ethik studieren	
Konzeption und föderale Wirklichkeit Der Philosophie-/Ethikunterricht im Pluralismus (<i>Philipp Richter</i>)	15
Heute schon ans Referendariat denken? Tipps zur Optimierung des Studiums im Hinblick auf die Unterrichtspraxis (<i>Dagmar Dann</i>)	31
Strategien zur Lektüre von philosophischen Texten (<i>Jens Kertscher</i>)	37
Methoden der Texterschließung im Unterricht (<i>Alexandra Phan und Andreas Gelhard</i>)	41
Unterrichtsmethoden in der didaktischen und fachdidaktischen Literatur Bedeutung und Missverständnisse (<i>Philipp Richter</i>)	51
Formen des wissenschaftlichen Arbeitens Recherche, Hausarbeiten, Unterrichtsentwürfe (<i>Philipp Richter</i>)	63
Teil II: Glossar Philosophie/Ethik	
Zur Benutzung des Glossars	95
Glossar für Sach- und Problemanalysen Begriffe, Themen und Disziplinen der Philosophie/Ethik im Unterricht ..	97
Verzeichnis der Artikel des Glossars	341

Teil III: Kommentierte Bibliographie

Bibliographie zur Fachdidaktik Philosophie/Ethik 345

Autorinnen und Autoren 377

Unterrichtsmethoden in der didaktischen und fachdidaktischen Literatur: Bedeutung und Missverständnisse

Philipp Richter

Im Studium der Philosophie/Ethik für das Lehramt scheint es auf den ersten Blick um zwei unterschiedliche Ziele zu gehen: Einerseits geht es um die akademische Fachphilosophie mit ihren Inhalten und Methoden, andererseits soll aber auch reflektiert und verstanden werden, wie diese mit Blick auf die schulische Praxis mit den Mitteln der Schulpädagogik und der allgemeinen Didaktik reduziert, motivierend aufbereitet und in die Lebenswelt von Schüler/innen vermittelt werden können. Es könnte daher so scheinen, als müsse man im Lehramt-Studium zwei getrennte Bereiche bearbeiten, die sich wie Theorie und Praxis (mit jeweils unterschiedlichen Anforderungen und Regeln) zueinander verhielten. Zum einen ginge es um fachlich-abstraktes Denken nach wissenschaftlichen Theoriestandards, zum anderen um Heuristiken und nützliches Handwerkszeug für die Vermittlung in der Schulpraxis. Vor allem das Abholen, Motivieren und „Erreichen“ von Schüler/innen gilt in der schulpädagogischen Methodenlehre als besonders wichtig: Die „Verpackung“ der fachlichen Inhalte müsse stimmen, denn „es gibt (fast) keine langweiligen Inhalte, nur schlechte Darbietungen ...“¹. Hartnäckig hält sich hier, wie es auch Berichte aus dem Schulpraktikum und Unterrichtsentwürfe von Studierenden immer wieder zeigen, das Vorurteil: „Fachlicher Inhalt + möglichst viele kreative Unterrichtsmethoden = professioneller, guter Unterricht“². Diese Formel führt in ihrer Umsetzung jedoch häufig dazu, dass die eigentlich wichtigen fachphilosophischen Gehalte (philosophische Denkprobleme und → Argumentationen) unter einer Fülle von Aktionen und Medien verschwinden, sodass am Ende der Unterrichtsstunde sicherlich viel „gemacht“ wurde, jedoch dabei auch unklar bleibt, was denn eigentlich in fachlicher Hinsicht getan und erreicht wurde.³ Dies liegt vor allem daran, dass nicht konsequent genug vom philosophischen Inhalt selbst bzw. von seiner implizit didaktischen Dimension aus gedacht wird und die didaktisch-methodische Aufarbeitung vielmehr als eine scheinbar sachfremde Zugabe aufgefasst wird.

¹ GONSCHOREK, Gernot/SCHNEIDER, Susanne (2005): *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*, Donauwörth: Auer, S. 229.

² Vgl. hierzu SCHWITZER, Boris (im Ersch., vorauss. 2017): *Einmal „Solaris“ und zurück – Bemühungen um einen philosophisch-didaktischen „Kontakt“*, in: ZDPE 4/2017, Manuskript, S. 1f.

³ Vgl. ebd.

Was aber sind Unterrichtsmethoden eigentlich? Und wie könnten diese auf angemessene Weise im Philosophie-/Ethikunterricht zum Einsatz kommen? In diesem Kapitel soll es exemplarisch vor allem um eine bestimmte Konzeption von Unterrichtsmethoden für den Philosophie-/Ethikunterricht gehen, die von Johannes Rohbeck und Ekkehard Martens vorgeschlagen wurde. Diese Methodensammlungen können zugleich als Kompetenzmodelle zur Formulierung und Operationalisierung von Lernzielen verstanden werden, sodass auch deren Leistungen und Grenzen sowie andere Kompetenzmodelle und deren Herleitung zur Sprache kommen sollen. So lassen sich häufige Missverständnisse des Methodeneinsatzes vermeiden und die Relevanz einer philosophischen Reflexion und Kritik aller – nicht nur der hier vor allem diskutierten fachdidaktischen – Methoden- und Medienlehren für die Unterrichtsvorbereitung nachweisen.

In der allgemeinen Didaktik und Schulpädagogik werden allgemeine Methoden des Unterrichtens analysiert, empirisch erklärt und weiterentwickelt. Diese allgemeinen Methoden können für jeglichen Unterricht eingesetzt werden. Insofern handelt es sich in der Tat um die „Werkzeuge“ für die Planung und Durchführung von Unterricht.⁴ Zumeist werden diese Methoden unterschieden in „Sozialformen“ (z. B. Partnerarbeit oder Frontalunterricht) und „Arbeitsformen“ bzw. „Handlungsmuster“ (z. B. freies Unterrichtsgespräch, Lehrer/innenvortrag oder Debattierspiel).⁵ In der Fachdidaktik wird darüber hinaus diskutiert, welche speziellen Methoden für den Philosophie-/Ethik-Unterricht geeignet sein könnten. Im Folgenden gehe ich mit Jonas Pfister davon aus, dass die Grundmethoden des Philosophierens – und daher auch für das Unterrichten von Philosophie/Ethik –, die das Argumentieren und die reflexive Begriffsanalyse sind, am besten im Rahmen der allgemeinen Methode einer (philosophischen) Diskussion geübt werden.⁶ Das ist trotz aller Unterschiede in den Philosophieauffassungen plausibel, wenn man die Philosophiegeschichte, Klassikerwerke und die aktuelle akademische Diskussion betrachtet. Natürlich kann ausgehend von diesen Grundmethoden weiter gefragt werden, welche philosophischen Arbeitsformen und Handlungsmuster darüber hinaus zur Entwicklung interessanter und abwechslungsreicher Unterrichtsstunden verwendet werden könnten. Hier bietet Johannes Rohbeck (2008)⁷ einen häufig aufgegriffenen Vorschlag „philosophischer Methoden“

⁴ Vgl. GONSCHOREK/SCHNEIDER (2005): *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*, a. a. O., S. 229.

⁵ Vgl. ebd., S. 226f. und PFISTER, Jonas (2010): *Fachdidaktik Philosophie*, Bern: Haupt UTB, S. 35–51 sowie PFISTER, Jonas (2012): *Methoden des Philosophierens und Unterrichtsmethoden*, in: Tabula Rasa. Zeitung für Gesellschaft und Kultur, 81/11, http://www.tabularasamagazin.de/artikel/artikel_4264, abgerufen am 22.05.2016.

⁶ Vgl. PFISTER (2010): *Fachdidaktik Philosophie*, a. a. O., S. 38f. und 49–51. PFISTER (2012): *Methoden des Philosophierens und Unterrichtsmethoden*, a. a. O.

⁷ ROHBECK, Johannes (2008): *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden: Thelem.

für den Unterricht.⁸ Rohbeck geht es insgesamt darum, „die Denkrichtungen der Philosophie in philosophische Methoden des Unterrichts zu transformieren“⁹. Auch Ekkehard Martens (2003)¹⁰ will in ähnlicher Weise eine „Brücke zwischen der Praxis philosophischer Bildungsprozesse [z. B. im Schulunterricht, PR] [...] und der elaborierten Methodizität der akademischen Philosophie“ schlagen.¹¹ Dieses Projekt einer „Transformation“ didaktischer Potenziale philosophischer Schulen und philosophiegeschichtlicher Strömungen in Lehr- und Lernmethoden des Philosophie-/Ethikunterrichts ist nach Martens Wortgebrauch auch unter dem berüchtigten Titel der „Methodenschlange“ geläufig geworden.¹² Diese „Schlange“ winde sich immer höher, d. h., die verschiedenen Fähigkeitsmomente des Philosophierens werden wiederholt, jedoch auf unterschiedlichen Niveaus praktiziert.¹³ Die Vorschläge von Martens und Rohbeck zielen nun gleichermaßen darauf ab, einen einseitigen Philosophiebegriff und einen Methodenmonismus im Schulunterricht zu vermeiden.¹⁴ Die Vielheit der philosophischen Schulen (z. B. Analytische Philosophie oder Phänomenologie) und deren unterschiedliche Methoden im Umgang mit philosophischen Fragen stellen den Ausgangspunkt des Methodentransfer-Projektes dar.

Folgt man Rohbeck, so sollen die didaktischen Potenziale der Methodologien bestimmter philosophischer Strömungen freigelegt und daraus „philosophische Praktiken“ entwickelt werden, die „von Schüler/innen erlernt und selbstständig angewendet werden können“¹⁵. Arbeitsaufgaben für Praktiken dieser Art präsentiert Rohbeck im Aufsatz *Zehn Arten einen Text zu lesen* am Beispiel eines Textauszuges aus der Nikomachischen Ethik. Zur Anleitung einer philosophischen Praktik lautet hier z. B. die von der Methodologie der philosophischen Schule der Phänomenologie inspirierte Aufgabenstellung (→ Phänomen): „Beschreiben Sie Ihre eigenen Gedanken und Empfindungen bei der Lektüre des Textes!“¹⁶ Womöglich mag es so scheinen, als habe

⁸ Vgl. ROHBECK, Johannes (2000): *Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen*, in: ZDPE 2/2000, S. 82–93, hier S. 83.

⁹ Ebd.

¹⁰ MARTENS, Ekkehard (2003): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover: Siebert.

¹¹ STEENBLOCK, Volker (2002): *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, Bd. 1, 2. Aufl., Münster/Hamburg u. a.: LIT, S. 133.

¹² Vgl. MARTENS (2003): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, a. a. O., S. 30f.

¹³ Vgl. STEENBLOCK (2002): *Philosophische Bildung*, a. a. O., S. 135.

¹⁴ Vgl. auch PFISTER (2012): *Methoden des Philosophierens und Unterrichtsmethoden*, a. a. O.

¹⁵ ROHBECK (2000): *Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen*, a. a. O., S. 83.

¹⁶ ROHBECK, Johannes (2001): *Zehn Arten einen Text zu lesen*, in: ZDPE 4/2001, S. 286–292, hier S. 289.

Rohbeck damit einen beliebig anwendbaren Werkzeugkasten einzelner „philosophischer Methoden“ (z. B. die phänomenologische Methode) nebst entsprechender Arbeitsanweisungen bereitgestellt, die sich dann ohne weiteres für das Philosophieren im Schulunterricht übernehmen ließen. Beispielhaft für diese Auffassung mag folgender Auszug aus einem Schulpraktikumsbericht einer Philosophie-Unterrichtsstunde dienen:

Bei der vorgenommenen Bildbeschreibung „[...] bildet die Klärung des ersten Eindrucks mithilfe der phänomenologischen Methode den ersten Schritt. Hier beschreiben die SuS [= Schülerinnen und Schüler, PR], was sie wahrnehmen und was sie während ihrer Wahrnehmung des Bildes empfinden. Fragen zur Orientierung könnten folgende sein: Was sehe ich hier? Was fühle und denke ich dabei? Woran erinnert mich das Bild, gefällt es mir oder erweckt es negative Gefühle in mir? [...] Schließlich werden die Schüler aufgefordert, durch die dialektische Methode das Bild nach Pro und Contra zu beurteilen.“¹⁷

Es ist mehr als fraglich, ob die Schüler/innen unter Anleitung der genannten Fragen bereits philosophiert haben oder ob sie etwas über Philosophie gelernt oder gar die spezifische Argumentationsweise der phänomenologischen Schule erlernt haben. Im zitierten Praktikumsbericht wird dies leider überhaupt nicht problematisiert oder reflektiert. Die von Rohbeck (bzw. Martens) angeführten „besonderen philosophischen Methoden“ bzw. „Praktiken“ werden im zitierten Unterrichtsentwurf fast wörtlich übernommen – man könnte auch sagen: ohne gedankliche Eigenleistung kopiert – und in Übertragung auf irgendein Bild vollständig durchexerziert, womöglich um den Eindruck zu erwecken, man habe unter Hinzunahme einer fachdidaktischen Theorie ausführlich philosophieren lassen (vgl. die Formel „fachlicher Inhalt + möglichst viele Unterrichtsmethoden = guter Unterricht“¹⁸). Es wäre jedoch gerade zu problematisieren, was die Schüler/innen nach dem „Martens-Rohbeck-Verfahren“ denn nun eigentlich Philosophisches getan oder erlernt haben. Eine Beschreibung der eigenen Wahrnehmungen und Gefühle steht für sich genommen in keinem Zusammenhang zu philosophischen Denkproblemen oder den beiden philosophischen Grundkompetenzen: → Argumentation und Begriffsanalyse. Dieses Vorgehen hat mit Philosophie nichts zu tun. Wesentlich philosophische Gedankengänge oder Themen sind auch im zitierten Praktikumsbericht nicht erkennbar. Jonas Pfister erklärt hierzu auch vollkommen zu Recht, dass das Beschreiben eigener Wahrnehmungen von Phänomenen, „bevor man sie genauer untersucht, [...] jedoch durchaus sinnvoll sein [kann, PR]. Aber dies ist eine Methode, die man auch im Alltag und in den Wissenschaften einsetzt. Es ist somit nichts spezifisch Philosophisches daran.“¹⁹ Ähnlich wie Rohbeck charakterisiert Ekkehard Martens die sog. „phänomenologische Methode“ im

¹⁷ Direktes Zitat aus einem Darmstädter Praktikumsbericht.

¹⁸ Siehe oben und Fußnote 2.

¹⁹ PFISTER (2012): *Methoden des Philosophierens und Unterrichtsmethoden*, a. a. O.

Rahmen seines Kompetenz- bzw. Methodenmodells des Philosophierens, das fünf methodische Schritte als Momente jeder philosophischen Tätigkeit umfassen soll, als „differenziert[es] und umfassend[es] [B]eschreiben [dessen, PR], was ich wahrnehme und beobachte“²⁰. Auch hier greift Pfisters Kritik: Das Beschreiben von Wahrnehmungen und Erlebnissen hat keinen notwendigen Bezug zum Philosophieren, außer die Beschreibungen sind in eine begriffsanalytische und argumentative Bearbeitung von philosophischen Denkproblemen eingebunden. Die Anwendung der sog. „phänomenologischen Methode“ im Unterricht (so auch die der anderen vier Methoden) kann eigentlich nur als ein Aspekt des Philosophierens bezeichnet werden, wenn die Wahrnehmungsbeschreibung anhand ausgewiesener fachphilosophischer Fragen und Problemstellungen erfolgt. In Bezug auf philosophische Inhalte, die Philosophiegeschichte und die akademische Fachdiskussion ist Martens' Kompetenzmodell insgesamt jedoch ambivalent:²¹ Es handle sich, so Martens, um „elementare Denkmethoden“, die ohne Bezug auf fachlich-akademisch oder geistesgeschichtlich ausgewiesene Inhalte der Philosophie als Philosophieren praktiziert und eingeübt werden können. Jedoch kann, das zeigt Pfisters Kritik, ohne Bezug auf spezifisch philosophische Inhalte und Grundmethoden eigentlich z. B. angesichts der sog. „phänomenologischen Methode“ nicht von Philosophieren gesprochen werden. Das Beschreiben von Wahrnehmungen kommt überall vor, nicht nur in der Philosophie. Andererseits ist bei Martens für ein Verständnis der Begründung und Umsetzung der fünf Methoden des Philosophierens im Einzelnen sehr viel philosophiegeschichtliche Kenntnis vorausgesetzt: Denn Martens verallgemeinert die Handlungen des Sokrates, wie sie in den Platonischen Dialogen vorkommen,²² und typisiert diese als allgemeine Handlungsmuster des Philosophierens überhaupt, die er jeweils zudem mit einem Label einer philosophischen Schule bzw. „Denkweise“ versieht (z. B. Hermeneutik; → Hermeneutischer Zirkel/Verstehen). Wer also die Dialoge Platons nicht zur Kenntnis genommen oder zumindest teilweise durchgearbeitet hat oder noch nie von den Verfahrensweisen und Klassikertexten der Analytischen Philosophie gehört hat, wird große Schwierigkeiten haben, im Methodenrepertoire von Martens das wesentlich Philosophische zu erkennen und umzusetzen. Ohne den eigenständigen Nachvollzug des Herleitungsweges der besonderen Methoden – wenn also niemand mehr so genau wüsste, wie die Methoden denn eigentlich in den Werkzeugkasten kamen – kann deren Einsatz und Konkretisierung im Unterricht das wesentlich Philo-

²⁰ MARTENS, Ekkehard (2010): *Wozu Philosophie in der Schule?*, in: Meyer, Kirsten (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart: Reclam, S. 156–172, hier S. 162.

²¹ Der Bezug auf spezifisch philosophische Denkprobleme und Inhalte der philosophischen Tradition ist nach Martens scheinbar beiläufig und erfolgt im Sinne der Öffnung einer „Schatztruhe“ im Unterricht nur gelegentlich. Vgl. ebd., S. 168.

²² Sokrates ginge z. B. aus von Beobachtungen einzelner → Phänomene der Lebenspraxis. Auch stelle er analytische Was-ist-das-Fragen etc.

sophische vollkommen verfehlen. Zum richtigen Gebrauch des „Werkzeugkastens“ ist das Eingedachtsein in die philosophische Tradition und in Klassikertexte (nicht zuletzt die Platonischen Dialoge) sowie die akademische Fachdiskussion unerlässlich. Dann entsteht jedoch die Frage, weshalb die „Methodenschlange“ überhaupt nötig ist?

Im Gegensatz zu Martens Vorgehen einer gleichsam „induktiven“ Verallgemeinerung der Handlungen des Platonischen Sokrates, geht Rohbecks Argumentation von der Setzung bestimmter philosophischer Schulen bzw. Strömungen aus, um aus diesen „deduktiv“ einzelne philosophische Handlungsweisen abzuleiten.²³ Die Leistungen und Grenzen sowie die Ergänzungsbedürftigkeit der beiden Methodenmodelle sind bereits verschiedentlich diskutiert worden.²⁴ Jonas Pfister hat zu Recht kritisiert, dass das Verhältnis der besonderen Methoden und der Grundkompetenzen des Philosophierens (Argumentation und Begriffsanalyse) in den besonderen Methodenlehren klarer herausgearbeitet werden müsste. Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass der Einsatz des „Martens-Rohbeck-Verfahrens“ im Schulunterricht viel mehr zusätzliche, eigene Denkleistung erfordert, als eine schematische Darstellung der Methoden im „Werkzeugkasten-Stil“ zu vermitteln vermag. Die fachliche Kenntnis und philosophische Denkerfahrung muss vorliegen, erst dann können die Methoden konkretisiert und für spezielle Unterrichtssituationen und -Ziele weitergedacht werden.²⁵ Es sei dahingestellt, ob sich der Einsatz dieser Methoden dann nicht ganz einfach erübrigt.

Eine ähnliche Problematik der erforderlichen Konkretisierung, also des Weiterdenkens allgemeiner Gesichtspunkte, stellt sich angesichts des von Anita Rösch (2009)²⁶ auch mit empirischen Mitteln entwickelten Kompetenzmodells für die Fächergruppe „Philosophie/Ethik“.²⁷ Aufgrund des sozialwissenschaftlichen Vorgehens einer Dokumentenanalyse von Lehrplänen und einer Befragung von Philosophie/Ethik Lehrenden werden die von Rösch vorgeschlagenen Gesichtspunkte aufgrund der erforderlichen Typisierung sehr allgemein. Sie unterscheidet fünf Kompetenzbereiche: „Wahrnehmen und Verstehen“, „Analysieren und Reflektieren“, „Argumentieren und Urteilen“, „Interagieren und Sich-Mitteilen“ sowie „Sich-Orientieren und Handeln“.²⁸

²³ Vgl. z. B. GEFERT, Christian (2008): *Kompetenzmodelle für philosophische Bildungsprozesse*, in: Rohbeck, Johannes/Turnherr, Urs et al. (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 9, S. 15–26.

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Siehe auch *Teil I: Heute schon ans Referendariat denken?* in diesem Buch.

²⁶ RÖSCH, Anita (2011): *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen*, LER, 2. Aufl., Zürich: LIT.

²⁷ Siehe zu den unterschiedlichen Benennungsvarianten von Philosophie/Ethik im Föderalismus im Teil I: *Konzeption und föderale Wirklichkeit*.

²⁸ RÖSCH (2011): *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, a. a. O., S. 50.

Diese Auflistung von sehr allgemeinen Gesichtspunkten hat, wie Johannes Rohbeck schreibt, in der Tat mit „Fachdidaktik Philosophie wenig zu tun“²⁹. Auch ist zur Konkretisierung von entsprechenden Übungsaufgaben wiederum fachphilosophisches Wissen und Können erforderlich (→ Skeptizismus/Wissen). Wenn diese Kompetenz bei der Lehrkraft gegeben ist, dann können die allgemeinen Gesichtspunkte bei der Strukturierung philosophischer Bildungsprozesse helfen, eigentümlich philosophische Tätigkeiten stellen sie für sich genommen nicht dar.³⁰ „Wahrnehmen und Verstehen“ können überall vorkommen; als spezifisch philosophische Kompetenzen können sie nicht gelten.

Um Unterrichtsmethoden bzw. Kompetenzmodelle, das lässt sich als Zwischenresümee festhalten, sinnvoll einsetzen zu können, muss vor allem Klarheit über die philosophische Denkproblematik und Zielsetzung der Unterrichtsstunde bestehen. Auch muss klar sein, was jeweils als eigentümlich philosophischer Inhalt oder was als „Philosophieren“ verstanden werden soll. Hier hilft die oben angeführte Charakterisierung der Grundkompetenzen des Philosophierens nach Jonas Pfister: Argumentation und Begriffsanalyse, die vor allem im Rahmen von Diskussionen aktiviert werden sollen. Anschlussfähig ist hieran z. B. der Vorschlag eines Modells für „ethische Kompetenz“ von Julia Dietrich (2007).³¹ Sie leitet aus der heute etablierten Unterscheidung der Begriffe „Ethik“ und „Moral“, die keine Trennung, sondern eine analytisch-asperktuelle Differenzierung des „Umgangs“ mit → Werten und Normen darstellt, drei Dimensionen einer moralischen Kompetenz ab: ethische Kompetenz, Moralitätskompetenz und Moralkompetenz.³² Weil der Begriff „Ethik“ für die reflexiv-kritische Theorie der gelebten Werte und Normen (= Moral) steht, also die kognitive Auseinandersetzung mit moralischen Urteilen und der Moral darstellt, kann „ethische Kompetenz“ als Umgang mit praktischen Syllogismen konzipiert werden, da sich in dieser Form moralische Urteile abbilden und rekonstruieren lassen. Ausgehend von den unterschiedlichen Funktionen der normativen Prämisse, der deskriptiven Prämisse und der Konklusion des praktischen Syllogismus können einzelne Tätigkeiten und Arbeitsaufgaben für den Unterricht entwickeln werden. Z. B. lassen sich die impliziten Voraussetzungen reflektieren und offenlegen, die unsere Wahrnehmung von moralisch relevanten Situationen leiten (deskriptive Prämisse eines

²⁹ ROHBECK, Johannes (2013): *Was es zu erforschen gilt!*, in: Tiedemann, Markus/Rohbeck, Johannes (Hg.): Philosophie und Verständigung in der pluralistischen Gesellschaft, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 14, S. 163–172, hier S. 163.

³⁰ Vgl. STEENBLOCK, Volker (2011): *Was ist Philosophiedidaktik?*, in: ZDPE 2/2011, S. 90–95.

³¹ Wir könnten auch sagen, dass es sich um ein Modell zur Generierung besonderer Unterrichtsmethoden handelt. Siehe DIETRICH, Julia (2007): *Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion*, in: Ammicht Quinn, Regina/Pothast, Thomas (Hg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–51.

³² Vgl. ebd., S. 35f.

moralischen Urteils). Julia Dietrich verdeutlicht die Möglichkeiten dieses Modells ethischer Kompetenz an einem Beispiel für Projektunterricht im Themenfeld „Angewandte Ethik“. Verschiedene moralische Urteile, die sich angesichts der Frage „Soll eine Umgehungsstraße durch ein Waldgebiet gebaut werden?“ formulieren lassen, werden mit Hilfe der praktisch-syllogistischen Form begriffsanalytisch und argumentativ ausführlich reflektiert. Es kann in Analyse einer deskriptiven Prämisse zum Beispiel gezeigt werden, dass das Waldgebiet nicht notwendig ein Fall „schützenswerter Natur“ ist; der Wald könnte vielmehr auch als Ressource verstanden werden, der ein bestimmter monetärer Wert zugeschrieben wird, welcher quantitativ verrechnet werden kann. Die Wahrnehmung dieses Falles ist also – so ein möglicher Lernerfolg – nicht rein deskriptiv, sondern enthält bereits bestimmte, u. U. normativ aufgeladene Begriffe (→ Natur). Das Kompetenzmodell nach Dietrich ist hier von Interesse, da seine Begründung klar ist (Ableitung aus der Unterscheidung Ethik und Moral) und das Modell des praktischen Syllogismus geeignet ist, um anhand dieses Leitfadens Arbeitsaufgaben bzw. unterrichtsmethodische Tätigkeiten zu entwickeln.

Kehren wir nochmals zu den Methodenmodellen von Martens und Rohbeck zurück. Auch hier soll ja ein möglicher Leitfaden zur Gestaltung von Unterricht und zur Generierung von Arbeitsaufgaben zur Verfügung gestellt werden. Nach Rohbeck sei es für die fachdidaktische Methodenlehre jedoch letztlich unerheblich, ob es sich nun um fünf, zehn oder noch mehr besondere philosophische Methoden handle. Auch sei es unerheblich, ob die einzelnen Kompetenzen induktiv oder deduktiv hergeleitet werden.³³ Wenn es nun Rohbeck zufolge aber nicht darum geht, in der fachdidaktischen Methodenlehre das Philosophieren durch Kompetenzen vollständig abzubilden und diese theoretisch überzeugend zu begründen – worum geht es dann?

Hier lohnt ein erneuter Blick auf das Projekt des Methodentransfers. Ausgangspunkt des Projekts ist bekanntlich die plausible Annahme, dass „die Philosophie“ nicht verfügbar ist, diese vielmehr im Sinne einer normativen Leitidee permanenter Gegenstand der Suche sei. „Denn, wo ist sie, wer hat sie im Besitze und woran lässt sie sich erkennen?“³⁴, wie bereits Kant problematisiert. Es müsste also eine Begründung dafür erbracht werden können, dass man im Besitz eines abgeschlossenen spezifisch philosophischen Wissensbestandes sowie des entsprechenden Maßstabes seiner Bewertung sei.³⁵ Wer behauptet, über einen derartigen Maßstab zu verfügen, muss sich wiederum der argumentativen Kritik und Begriffsanalyse stellen – sonst würde aufgrund eines dogmatischen Abbruchs nicht mehr Philosophie betrieben. Nun ist ein

³³ Vgl. ROHBECK (2013): *Was es zu erforschen gilt!*, a. a. O., S. 163ff.

³⁴ KANT, Immanuel (1781/87): *Kritik der reinen Vernunft*, nach 1. und 2. Originalausgabe hrsg. v. J. Timmermann, Hamburg: Meiner, 1998, [Zit. als „A/B“], A 838/B 866.

³⁵ Vgl. KANT, Immanuel (1765): *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765–1766* [Auszug], in: Meyer, Kirsten (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart: Reclam, 2010, S. 74f.

absoluter Maßstab für Philosophie und das Philosophieren nicht verfügbar, jedoch gibt es eine „Vielzahl von Denkrichtungen und Strömungen“ in der Geschichte der Philosophie, die sich jeweils gemäß ihrer Vorannahmen, methodologischen Auffassungen sowie der Auswahl primär relevanter Probleme und Fragen unterschiedlich benennen lassen.³⁶ Wovon genau aber ist die Rede, wenn Rohbeck beispielhaft als philosophische Strömungen *die* Analytische Philosophie und *den* Konstruktivismus und *die* → Dialektik sowie *die* Hermeneutik anführt?³⁷ Was diese Strömungen auszeichnet, stellt den Ausgangspunkt für den Methodentransfer dar. Deshalb müssten diese klar erfasst werden, egal ob es um die Unterrichtspraxis oder deren theoretische Reflexion geht. Das Prinzip für die Auswahl und Einteilung der philosophischen Strömungen muss klar gemacht werden können. Andernfalls entsteht sofort die Frage, weshalb taucht diese oder jene Strömung nicht auf? Zum Beispiel fehlt in der Liste bei Rohbeck der Kulturalismus von Peter Janich oder der Skeptizismus aus Antike und Neuzeit. Wer nun sagen möchte, dass es sich dabei nicht eigentlich um philosophisch eigenständige Denkrichtungen handelt, ist aufgefordert, das Prinzip seiner Unterscheidung zu benennen. Was macht denn eine „philosophische Denkrichtung“ zu einer Denkrichtung? Woran lässt sie sich erkennen?

Wer genauer hinschaut, erkennt, dass die Redeweise von „*der* Phänomenologie“ oder „*der* Analytischen Philosophie“ eigentlich nur der Einteilung der Philosophiegeschichte bzw. der Selbst- oder Fremdverortung einer Position im Diskussionskontext dient. Ein *objektives Prinzip* für die Zuordnung einzelner Werke, Theorien, Methoden, Argumentationen etc. zu einzelnen „Strömungen“ sowie deren Benennung und Charakterisierung ist also nicht gegeben, vielmehr erfolgt diese notwendig interessegeleitet unter bestimmten Hinsichten und Zwecken. Insofern gleicht die Rede von „Strömungen“ eher einer nachträglichen Etikettierung. Genau das stellt Johannes Rohbeck jedoch eigentlich heraus: Bei der Umsetzung seines Vorschlages des Methodentransfers würden die genannten „Richtungen der Philosophie“ nämlich „nicht als Gegenstand des Philosophieunterrichts behandelt“.³⁸ Es ist also klar zwischen den zweckrelativ charakterisierten „Strömungen“ der Philosophiegeschichte (z. B. Phänomenologie; → Phänomen) und den davon inspirierten, besonderen Methoden für den Unterricht (z. B. phänomenologische Methode in Rohbecks Sprachgebrauch) zu unterscheiden. Deshalb muss beim Gebrauch des Werkzeugkastens große Aufmerksamkeit auf die Auflösung von Mehrdeutig-

³⁶ Vgl. ROHBECK (2000): *Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen*, a. a. O., S. 82.

³⁷ Siehe hierzu auch die Artikel (→) *Dialektik*; (→) *Hermeneutischer Zirkel/Verstehen*; (→) *Phänomen*; (→) *Philosophie* (im Teil II: *Glossar für Sach- und Problemanalysen*).

³⁸ ROHBECK (2000): *Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen*, a. a. O., S. 83.

keiten gelegt werden, denn was z. B. Martin Heidegger unter der „phänomenologischen Methode“³⁹ versteht, muss keinesfalls deckungsgleich sein mit dem, was nach Rohbecks Interpretation einer Gesamtströmung namens „Phänomenologie“ als „phänomenologische Methode“ für den Unterricht bezeichnet und auf diesen als eine besondere Arbeitsperspektive übertragen wird. Die Nicht-Auflösung der Namensgleichheit der philosophiegeschichtlichen Strömung einerseits und der Unterrichtsmethode andererseits kann leider in der Tat zu groben Missverständnissen führen. Hier können leicht der problem- und ideengeschichtliche Kontext, die Binnendifferenzierungen der Positionen und die spezifischen Probleme der Ausführungen einzelner Autoren/innen aus dem Blick geraten. Es ist erforderlich, die Positionen von z. B. Brentano, Husserl, Heidegger, Sartre etc. über Phänomenologie zu differenzieren. Ohne diese Kenntnis der Konzepte sollte man besser von einer „Anwendung“ der „phänomenologischen Methode“ absehen.

Die von Rohbeck-Martens so genannten „besonderen philosophischen Methoden“ sind keine Verfahren, die direkt in die Unterrichtspraxis übertragen werden können, sondern es handelt sich um durch „philosophische Denkrichtungen“ inspirierte Hinsichten, unter denen nach Aufgabenstellungen und Vorgehensweisen für den Unterricht gesucht werden kann. Daher ist an dieser Stelle, wie Rohbeck erklärt, die Beantwortung der Frage einer induktiven oder deduktiven Begründung oder nach der Vollständigkeit der Aspekte philosophischer Kompetenz nicht primär relevant. Die besonderen philosophischen Unterrichtsmethoden stellen vielmehr Perspektiven zur Entwicklung kreativer Arbeitsaufgaben dar – ob hier fünf, zehn oder mehr Perspektiven helfen, muss in der konkreten Vorbereitung von Unterricht entschieden werden. Das Projekt des Methodentransfers sollte daher jedoch nicht resultativ, sondern eher als nicht abschließbare Aufgabe verstanden werden. Es geht, laut Rohbeck, um die „Auswahl, Modifizierung und Ergänzung derjenigen Möglichkeiten [der didaktischen Potenziale der philosophischen Denkrichtungen, PR], die sich im Unterricht besonders gut verwirklichen lassen. Leitend [für diese Auswahl] sind die philosophischen Kompetenzen, die den Lernenden vermittelt werden sollen.“⁴⁰ Dabei ist allerdings vorausgesetzt, dass anderweitig klar ist, was die philosophischen Grundkompetenzen oder wesentliche Inhalte der Philosophie sind, die dann kreativ „verpackt“ werden können. „Wie die Philosophie im Ganzen didaktische Potenziale enthält, so verweisen die einzelnen Richtungen auf bestimmte unterrichtspraktische Möglichkeiten.“⁴¹ Diese Möglichkeiten müssen aber allererst – mit argumentativer Begründung – erschlossen werden

³⁹ HEIDEGGER, Martin (1927): *Sein und Zeit*, 18. Aufl., Tübingen: Niemeyer, 2001, § 7, S. 27f.

⁴⁰ ROHBECK, Johannes (2010): *Philosophische Methoden im Unterricht*, in: Meyer, Kirsten (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart: Reclam, S. 237–254, hier S. 237f.

⁴¹ ROHBECK (2000): *Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen*, a. a. O., S. 89.

und setzen die Kenntnis der zweckrelativ charakterisierten jeweiligen philosophischen Strömung voraus. Rohbeck unterscheidet hier drei Typen des Charakterisierens:

1. Es könne ein Idealtypus der jeweiligen Methodologie unterstellt werden (z. B. Phänomenologie im Allgemeinen).
2. Paradigmatisch ließe sich zudem eine spezielle Variante der Richtung auswählen (z. B. Heideggers Auffassung von Phänomenologie).
3. Oder es könnten auf „eklektizistische Weise partielle Strategien aus den verschiedenen Gruppierungen herausgelöst und kombiniert werden“⁴².

Ganz gleich auf welche der drei Weisen eine Hinsicht erschlossen wird, jeweils muss analysiert und begründet werden, was erstens die Strömung oder Variante wesentlich ausmacht und zweitens wie dies adäquat in die Unterrichtspraxis übersetzt werden könnte. Freilich kann hier die Überlegung im Einzelnen auch fehlgehen, schlecht oder unplausibel sein; im oben zitierten Beispiel des Praktikumsberichts wird z. B. unter der „dialektischen Methode“ bzw. „Dialektik“ ohne weitere Erläuterung die Beurteilung verschiedener Interpretationen eines Bildes nach einem Pro-Contra-Schema und mit anschließender Synthese verstanden. Mit dem philosophischen Begriff „Dialektik“⁴³ hat letzteres jedoch wenig zu tun oder höchstens eine entfernte Ähnlichkeit, die jedoch eine verfehlte Auffassung des Begriffs erahnen lässt.

Einen produktiven Vorschlag wie z. B. Hegels „Dialektik“ im Unterricht vorkommen könnte macht dagegen Roland W. Henke. Die Lehrkraft wählt z. B. einen Text eines Vertreters der Analytischen Philosophie (= philosophiegeschichtliche Strömung), der mit klar definierten Begriffen in vollständigen Entweder-Oder-Verhältnissen operiert.⁴⁴ Diesen sollen die Schüler/innen dann z. B. unter der Hinsicht der dekonstruktivistischen oder phänomenologischen Methode (= Rohbecks Sprachgebrauch) bearbeiten.⁴⁵ Dies um ermitteln zu lassen, inwiefern das Erkenntnisideal der abstrakt-formalen Logik zwar Sicherheit der Ableitungen bietet, hierfür jedoch die inhaltliche Fülle der behandelten Phänomene reduziert werden muss.⁴⁶ Schließlich ließe sich dann auf

⁴² Ebd., S. 87.

⁴³ Siehe im *Teil II: Glossar für Sach- und Problemanalysen* den Artikel zu *Dialektik*.

⁴⁴ Vgl. HENKE, Roland W. (2000): *Dialektik als didaktisches Prinzip. Bausteine zu einer zeitgemäßen Philosophiedidaktik im Anschluss an Kant und Hegel*, in: ZDPE 2/2000, S. 117–124, hier S. 120.

⁴⁵ Vgl. ROHBECK (2001): *Zehn Arten einen Text zu lesen*, a. a. O., S. 289.

⁴⁶ Aber dabei müsste auch erläutert und begründet werden können, worin genau die Ähnlichkeit zwischen der „abgeleiteten“ Aufgabenstellung „Erörtern Sie was nicht im Text steht!“ und „dem“ Dekonstruktivismus besteht, oder auch wo die Ähnlichkeit der „phänomenologischen“ Aufgabenstellung „Beschreiben Sie Ihre eigenen Gedanken und

dieser Basis per Textauszug oder Impulsvortrag die Aufhebung „einseitiger Verstandesbestimmungen“, gemeint sind die abstrakten Begriffe des Textes aus der Analytischen Tradition, als Moment der Hegelschen Dialektik darzustellen. In diesem kurzen Beispiel für einen durch Henkes philosophiedidaktische Konzeption inspirierten Unterrichtsentwurf erfahren die Schüler/innen also nichts über Phänomenologie oder Dekonstruktivismus, obwohl die so betitelten Methoden für die Textarbeit verwendet werden. Die in Rohbecks und Martens' Sprachgebrauch so bezeichnete Hinsicht „phänomenologische Methode“ zur Ermittlung von Aufgabenstellungen und deren Umsetzung sind im Beispiel und im Allgemeinen nie Selbstzweck, sondern immer nur Mittel des Philosophie-/Ethikunterrichts. Sie dienen, wie Rohbeck ausführt, der Erarbeitung allgemein-philosophischer Kompetenzen (z. B. nicht-empirische Begriffe bilden, definieren und angemessen verwenden zu können), die unter Voraussetzung eines problemorientierten Zugangs einschlägiger Argumentationsweisen der philosophischen Tradition erworben werden können (z. B. Klassikertexte).⁴⁷

Um Rohbecks Vorschlag eines Methodentransfers also in philosophischer und in didaktischer Absicht überhaupt sinnvoll aufnehmen zu können, ist, so kann man insgesamt festhalten, die ausführliche fachliche Kenntnis und ein kompetenter Umgang mit den Positionen der Philosophiegeschichte und der akademischen Fachdiskussion vorausgesetzt. Philosophie/Ethik und die didaktischen bzw. fachdidaktischen Methodenlehren können nicht als zwei getrennte Bereiche betrachtet werden. Das Was und das Wie der Vermittlung lassen sich nicht sinnvoll voneinander isolieren.

Empfindungen bei Lektüre des Textes!“ und der philosophie-geschichtlichen Strömung „der“ Phänomenologie liegt (vgl. ebd.).

⁴⁷ Vgl. ROHBECK (2000): *Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen*, a. a. O., S. 84.