

Wissenschaftliche Beiträge
zur Philosophiedidaktik und
Bildungsphilosophie

Band 1

Herausgeben von
Helge Kminek, Goethe-Universität Frankfurt am Main
Prof. Dr. Christian Thein, Johannes Gutenberg-Universität
Mainz

Helge Kminek • Christian Thein
• René Torkler (Hrsg.)

Zwischen Präskription und
Deskription – zum
Selbstverständnis der
Philosophiedidaktik

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2018 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2016-3 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0983-0 (eBook)

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

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Druck: Books on Demand, Norderstedt

Printed in Europe

Inhalt

<i>Helge Kminek/Christian Thein/René Torkler</i> Didaktik der Philosophie und Ethik nach der empirischen Wende	7
<i>Helge Kminek</i> Zur grundlegenden Begründung einer empirisch gewendeten Philosophiedidaktik	13
<i>Julia Dietrich</i> Fachdidaktik als Angewandte Ethik – Überlegungen zum Verhältnis von Ethik und Ethikdidaktik	29
<i>Philipp Richter</i> Wie lässt sich „das Philosophieren“ erkennen? – Vom Problem einer empirisch-quantitativen Testung zum Erfordernis einer abduktiven Methodenlehre	51
<i>René Torkler</i> Kernkonzept Narrativität – Formen des Erzählens zwischen philosophischer Fachdidaktik und empirischer Bildungsforschung	77
<i>Anne Burkard</i> Eine Skizze zur Erforschung von Umgangsweisen mit Skepsis gegenüber philosophischen Einsichten im Philosophieunterricht	97
<i>Jonas Pfister</i> Einige Bemerkungen zum Nutzen der empirischen Unterrichtsforschung für die Philosophiedidaktik	125
<i>Christian Thein</i> Marginalien zu Theorie und Praxis philosophiedidaktischer Forschung und Reflexion	145

- Rieger-Ladich, Markus (2013): Auffälliges Vermeidungsverhalten. Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. in: John, Rene, Langhof, Antonia (Hrsg.), Scheitern – ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden 2013, S. 279–299.
- Rohbeck, Johannes (1993): Technologische Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rohbeck, Johannes (1986): Philosophieunterricht als Problem der Vermittlung. In: Rehfus, Wulff/ Becker, Horst (Hrsg.): Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Düsseldorf: Schwann, S. 114–132.
- Sandfuchs, Uwe (1990): Anmerkungen zur historischen Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand der Fachdidaktik als Wissenschaft. In: Keck, Rudolf/Köhnlein, Walter/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft: Bestandsaufnahme und Analyse. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 10–21.
- Schmiel, Martin (1978): Einführung in fachdidaktisches Denken. München: Kösel.
- Seelhorst, Bernhard (Hrsg.) (2016): Ethische Dimensionen des Lernens und Lehrens. SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 2/2016. BAK-Vierteljahresschrift 22. Jg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siep, Ludwig (Hrsg.) (1988): Ethik als Anspruch an die Wissenschaft oder: Ethik in der Wissenschaft. München u.a.: Schnell und Steiner.
- Steigleder, Klaus/Mieth, Dietmar (Hrsg.) (1991): Ethik in den Wissenschaften. 2. Aufl. – Tübingen: Attempto-Verl.
- Ströker, Elisabeth (Hrsg.) (1984): Ethik der Wissenschaften? Philosophische Fragen. München u.a.: Fink: Schöningh.
- Terhart, Ewald (1995): Der Stand der Lehr-Lern-Forschung. In: Haller, Hans-Dieter/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 63–79.
- Tiedemann, Markus (2011): Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Philosophie und Bildung, Bd. 13. Münster: Lit.
- Weber, Erich (1999): Pädagogik. Eine Einführung. Band 1: Grundfragen und Grundbegriffe; Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft/Politik. 8., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Aufl. – Donauwörth: Auer.

Dr. Julia Dietrich ist Akademische Oberrätin am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Universität Tübingen und vertritt seit 2015 die Professur für Didaktik der Philosophie und Ethik an der FU Berlin.

Philipp Richter

Wie lässt sich „das Philosophieren“ erkennen? – Vom Problem einer empirisch-quantitativen Testung zum Erfordernis einer abduktiven Methodenlehre

1. Einleitung

Das Philosophieren ist eine Praxis, die auf unterschiedliche Weise und an unterschiedlichen Orten betrieben werden kann. Heute wird das Vorkommen dieser Tätigkeit allerdings zumeist über ganz bestimmte institutionelle Kontexte identifiziert: Philosophie kommt vor, so die gängige Meinung, in einschlägigen Universitätsseminaren oder auf akademischen Fachtagungen und Konferenzen sowie im Philosophie- und Ethikunterricht an den Schulen oder in Workshops der Erwachsenenbildung. Unabhängig von einem derartigen institutionellen Kontext fällt eine klare Identifikation des Philosophierens nicht leicht. Das trifft auch dann zu, wenn das Philosophieren sehr allgemein als „kritisches Selbstdenken“ im Sinne des „Typus Sokrates“ verstanden wird (Böhme 1992; Steinfath 2010: 123f.). Ganz klar – nicht jeder kritische Habitus, jedes Zweifeln am Üblichen oder jede Äußerung von „außeralltäglichen“ Gedanken kann ohne weiteres als Philosophieren gelten. Andererseits hilft auch die Orientierung an kanonischen Texten der Tradition nur bedingt weiter: Nicht jeder oder jede, der oder die jene kanonischen Werke der Philosophiegeschichte studiert, deren Thesen wiedergeben kann oder thematisch verwandte Gedanken äußert, philosophiert – oder doch?

Für Lehrende der Fächergruppe Philosophie/Ethik ist diese Frage nach der Erkennbarkeit des Philosophierens notwendig interessant. Denn gerade diese Tätigkeit wollen sie vermitteln und zu ihrer Ausübung motivieren. Demnach müssen sie die Praxis des Philosophierens von ihren „Verfallsformen“ oder andersgearteten Tätigkeiten unterscheiden können – so kennt sicherlich jede Lehrkraft z.B. den Moment, wenn in einer philosophischen Diskussion im Unterricht oder Seminar mehr und mehr vom Thema abgewichen und nur

noch ziellos „gelabert“ wird. Klarheit darüber, was das Philosophieren ausmacht und woran es sich erkennen lässt, ist zum einen ein wichtiges Instrument zur Steuerung von Unterrichtsgeschehen, zum anderen erforderlich für dessen Beurteilung und Bewertung.

Allerdings ist diese Frage nicht nur für die Operationalisierung von Lernzielen in unterrichtspraktischer Absicht von Bedeutung. Im Bereich der Fachdidaktik Philosophie/Ethik entwickeln sich neuerdings Ansätze zu einer empirischen Effizienzforschung, die Schülerleistungen in Philosophie und Ethik durch Testinstrumente erfassen, überprüfen und vergleichend auswerten soll. Freilich kann das Philosophieren, wie jede Praxis, „irgendwie“ sozialwissenschaftlich erforscht und ausgewertet werden. Umstritten ist jedoch die Methodenkonzeption einer eher quantitativen oder qualitativen Erschließung des Philosophierens im Unterricht (Steenblock 2011; Kminek 2015). Philosophieren gilt u.a. als ergebnisoffenes Fragen, Argumentieren und Reflektieren mit dem Ziel der Selbstbildung – wie kleinteilig und mit welcher Exaktheit lässt sich eine derartige Praxis aber empirisch abbilden und überprüfen? Die methodologische Problemlage lässt sich mit Markus Tiedemann etwa wie folgt charakterisieren: Es sei einerseits nicht sinnvoll, eine „vollkommene Unverträglichkeit“ von philosophischer Bildung und empirischer Testforschung zu behaupten (Tiedemann 2015: 153). Andererseits müsse philosophische Bildung hinreichend offen verstanden werden und ohne Vorwegnahme klar definierter Lernziele vermittelt werden. Das Forschungsdesiderat liege hier, so Tiedemann, in einem Sowohl-als-auch. Es müsse nach „geeigneten Formen der Kooperation“ des Ideals philosophischer Subjektbildung und eines empirisch objektivierenden Zugriffs auf philosophische Reflexionsprozesse gesucht werden (Tiedemann 2008: 84f.; Steenblock 2011).

Ich werde im Folgenden die Position entwickeln, dass zur Auffindung dieses „Sowohl-als-auch“ weniger die Abarbeitung an den Extrempositionen einer qualitativen oder quantitativen Forschungsmethodik relevant ist, sondern die Erkennbarkeit des Philosophierens mit den Mitteln der Philosophie stärker fokussiert werden sollte. Es muss herausgearbeitet werden, was das untersuchende Subjekt tut, wenn es das Philosophieren erforscht oder bewertet. Das Vorgehen meiner Argumentation ist dann insgesamt indirekt: Nach Einführung eines fachlich und fachdidaktisch informierten Vorbegriffs von philosophischer Reflexion zeige ich exemplarisch, weshalb Testinstrumente, die nur deduktiv verfahren (hier: Projekt ETiK), unzureichend sind. Aber auch der Fokus auf die Güte von Argumentationen und Begründungszusammenhängen ermöglicht, wie ich im Anschluss zeigen werde, keine eindeutige Identifikation des Philosophierens im Unterricht (hier: Auswertung eines Unterrichtsentwurfs von Markus Tiedemann). Weil das Philosophieren sich freilich doch „irgendwie“ feststellen lässt (offensichtlich kann es z.B. in Semi-

naren besser oder schlechter praktiziert werden) und eine induktiv-deduktive Testung als unzureichend ausscheidet, muss – als eine dritte Weise des idealtypischen Schließens – ein abduktiver Erkenntnisvorgang angenommen werden. Diese abduktive Methodenlehre führt letztlich auf die Nicht-Isolierbarkeit von philosophischer Praxis und ihrer Erforschung. D.h. die Methoden und Ziele des Erforschens, Bewertens und Beurteilens des Philosophierens als Tätigkeit müssen philosophierend ausgewiesen und innerhalb dieser Praxis ethisch legitimiert werden.

2. Drei Merkmale der philosophischen Reflexion und das Problem ihrer empirischen Abbildbarkeit

Worin besteht die Problematik einer empirischen Abbildung von philosophischen Reflexionsvorgängen? Diese Frage möchte ich versuchen zu klären, indem ich, nach dem derzeitigen Stand der Fachdidaktik-Diskussion, drei wesentliche Merkmale des philosophischen Reflektierens mit Blick auf seine Vermittelbarkeit herausstelle.

Erstens: Die Fächer Philosophie und Ethik können nicht als Sachunterricht betrieben werden, der maßgeblich auf die Aneignung und Reproduktion von Wissen abzielen würde. Es soll vielmehr etwas gelehrt werden, das nicht als abgeschlossener Wissensbestand im Sinne eines akademischen Fach- und Lehrbuchwissens verfügbar wäre. Es hat sich nicht nur in der Fachdidaktik die Auffassung etabliert, dass *die* Philosophie im Sinne eines vollständigen Aussagensystems bestimmter kanonischer Inhalte nicht gegeben ist. Im fachlichen und fachdidaktischen Fokus steht vielmehr die methodische Verfeinerung der philosophischen Reflexion als eine bestimmte Weise des Selbstdenkens in Auseinandersetzung mit allen denkmöglichen Inhalten und Wissensbereichen. Der Unterricht soll dementsprechend, wie insbesondere Johannes Rohbeck und Ekkehard Martens vorschlagen, vor allem auf das Einüben von methodischen Verfahren abzielen. Diese Orientierung des Unterrichts in Philosophie und Ethik, auf Methodizität und weniger auf Wissensreproduktion oder zu erwerbende Kenntnisse, scheint grundsätzlich überzeugend. Jedoch hat Jonas Pfister zu Recht darauf hingewiesen, dass die besonderen Unterrichtsmethoden nach Rohbeck und Martens nur relativ zu anderweitig ausgewiesenen Grundkompetenzen, Inhalten oder Problemen als philosophische gelten können (Pfister 2012; Richter 2016b). Diese Grundkompetenzen des Philosophierens liegen nach Pfister vor allem in der Reflexion, Begriffsanalyse und Argumentation, obwohl freilich auch an diesen das eigentümlich Philosophische noch weiter zu explizieren wäre (Pfister 2010: 38f., 49ff., 156f.). Obschon die Kompetenzmodelle nach Rohbeck und Martens zwar nicht un-

umstritten sind, was ihre theoretische Begründung und praktische Leistung für den Schulunterricht betrifft (Gefert 2008; Pfister 2012; Richter 2016b), bestreitet kaum ein fachdidaktischer Ansatz die große Bedeutung der Methodenorientierung in der Vermittlung von Philosophie und Ethik. Inhaltliche Kenntnisse der Philosophie (ihre Geschichte, Werke, Thesen) gelten in fachdidaktischer Hinsicht demnach je als nur relativ nützliche Bausteine zur Ausbildung philosophischer Methodenkompetenz. In ähnlicher Hinsicht geht es auch in einem philosophischen Ethikunterricht um die Ausbildung einer Selbstaufklärungs- und Argumentationsfähigkeit in Moralfragen, und nicht um die Anhäufung von Wissen über die „Weltreligionen“ und andere Moralgemeinschaften oder um Erziehung mit Blick auf eine höhere inhaltliche Moral (Richter 2016a: 26ff.).

Zweitens: Die methodischen Verfahren des Philosophierens sollten insbesondere anhand von philosophischen Denkproblemen praktiziert und exemplarisch eingeübt werden, wie es Markus Tiedemann programmatisch formuliert hat (Tiedemann 2013). Eine Einführung in bestimmte akademische Themenfelder oder Forschungsfragen, die aufgrund ihrer Institutionalisierung durch Lehrstühle, Handbücher, Journale oder Forschungsprojekte als philosophisch relevant gelten können, ist dagegen weniger von Bedeutung. Die Problemorientierung sieht vielmehr eine radikale Konfrontation mit philosophischen Fragen vor, die sich lebensweltlich entwickeln lassen. Die diskursive Bearbeitung von auftretenden Denkproblemen führt dabei zu einer Urteilsbildung, die einer abschließenden Beantwortung der Frage oder Problemlösung ähnlich erscheint. Eine wichtige Pointe für den Philosophieunterricht ist jedoch die zu erzielende Einsicht, dass das artikulierte Urteil wiederum eine nur vorläufig akzeptierte These darstellt, die ihre Überzeugungskraft relativ zur argumentationslogischen Güte ihrer Begründung sowie ihrer vorläufig hinreichenden begrifflichen Differenziertheit entfaltet. Die „immanente Problemorientiertheit“ des Philosophierens (Tiedemann 2013: 86f.) führt in fachdidaktischer Hinsicht also weniger auf ein Interesse an der resultativen *Urteilsbildung*, als vielmehr am Vorgang des *Urteile-Bildens*. Das Philosophieren und das Philosophieren-Lernen vollzieht sich demnach angesichts eines Denkproblems in einer Steigerung der Klarheit über das eigene Vorverständnis, dessen erforderliche begriffliche Differenzierungen sowie die Leistungen und Grenzen der unternommenen, verworfenen oder widerlegten argumentativen Schritte. Als Inbegriff dieses einzuübenden Könnens gilt dabei die Urteilskraft (Tiedemann 2013: 89), die in der Didaktik der Philosophie und Ethik zwar in verschiedener Attribuierung und Begrifflichkeit, aber stets als eines der zentralen Lernziele auftritt (autonome Urteilskraft, Reflexionsfähigkeit, moralische Urteilskompetenz, ethische Argumentationsfähigkeit, Orientierungsfähigkeit etc.).

Drittens: Philosophieren ist eine gedanklich-reflexive Tätigkeit des Subjekts, die sich primär mit Subjektivität und deren Differenzierung beschäftigt. In der Fachdidaktik wird dieser Sachverhalt zumeist so ausgedrückt, dass das Philosophieren sich in einer „Innenperspektive“ vollziehe und die entsprechenden Tätigkeiten und Einsichten daher „nicht von ihrem Träger ablösbar“ seien (Martens 2010: 168f.). Staunen, zweifeln, fragen, behaupten oder Kritik üben etc. muss nun mal jeder selbst und eigenständig (vgl. ebd.). Insofern ist dem Philosophieren notwendig auch eine gewisse existenzielle Betroffenheit und Auseinandersetzung mit dem „Selbstsein“ eigen (vgl. Thomas 2005: 127). Diese gedankliche Auseinandersetzung in und mit der sog. „Innenperspektive“ stellt eine „zweifache“ Aktivität dar. Die philosophische Reflexion, so Christian Thein mit Blick auf Habermas, ist hierbei zum einen Reflexion auf die Leistungen und Grenzen der Vermögen eines denkenden und handelnden Subjekts überhaupt und zum anderen Selbstaufklärung eines *bestimmten* Subjektes über das eigene Gewordensein und Werden in einem Bildungsprozess (vgl. Thein 2016). Habermas bezeichnet letzteres als *kritische Selbstreflexion* im Unterschied zu einer nicht auf das Individuum bezogenen *rationalen Rekonstruktion* (zit. b. Thein 2016). Diese zweifache Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Subjektivität führt allerdings auf Einsichten, die wiederum nur indirekt als positiv repräsentiertes Wissen gelten können. Philosophische Einsichten sind vielmehr, so Philipp Thomas in seiner Auseinandersetzung mit dem Lernziel *Nichtwissen*, als *negatives* Wissen angesichts bestimmter Wissensgegenstände zu begreifen: Wissensansprüche können philosophisch widerlegt, relativiert und differenziert sowie in ihrer Bedingtheit eingesehen werden. Ein objektstufig positives Wissen der Philosophie entsteht dagegen nicht. Manches an diesem indirekt gewonnenen bzw. negativen Wissen ist zudem womöglich gar nicht oder nur unzureichend propositional artikulierbar (Thomas 2005: 128f.). Diese zweifache Auseinandersetzung mit Subjektivität im Vorgang des Philosophierens kann mit Volker Steenblock als *philosophische Bildung* bezeichnet werden (Steenblock 2002: 137f.). Das Ziel eines Bildungsvorganges sei allerdings, so Steenblock weiter, „nicht bis ins Letzte ausrechenbar“, denn Subjekte sollen lernen, sich eigentätig im Denken zu orientieren (Steenblock 2002: 60f., 137f.). Durch Reflexion ihrer subjektiven Vorverständnisse mit den Mitteln der intersubjektiv nachvollziehbaren Begriffsanalyse und diskursiven Argumentation sollen sie zu mehr subjektiver Klarheit gelangen (Steenblock 2002: 138, 143). Wenn die Denkwege, Differenzierungen und Einsichten des philosophischen Nachdenkens im Sinne einer Zielformulierung und Musterlösung vorgegeben werden, dann fände die wesentliche Auseinandersetzung mit den „eigenen“ Denkvorgängen und eine (zweifache) Reflexion der Subjektivität des Philosophierenden im Sinne von Habermas nicht statt.

Diese drei Merkmale der philosophischen Tätigkeit (Methodizität, Urteils-kraft, Bildung von Subjektivität) erzeugen eine methodische Herausforderung für die empirische Erfassung von Leistungen und Lernfortschritten im Unterricht. Sobald Leistungen quantitativ erfasst und verglichen werden sollen, muss es einen intersubjektiv möglichst eindeutigen Maßstab mit klaren Indikatoren zur Überprüfung geben. Empirische Testinstrumente erfassen freilich nur die punktuelle Übereinstimmung von Aussagen mit einer vorausgesetzten Musterlösung. Weniger deutlich objektivierbare Verhaltensweisen, wie z.B. das gedankliche Abwägen in einem ergebnisoffenen Diskussionskontext oder die Kultivierung der philosophischen Urteils-kraft im Ganzen, können dagegen gar nicht oder höchstens indirekt erfasst werden (Tiedemann 2008: 84). Angesichts der Frage, inwiefern sich das Philosophieren in einer Lehr-Lernsituation überhaupt erkennen lässt, lassen sich nun zwei Positionen formulieren und als Extreme zuspitzen.

Eine Position betont die Bildungsfunktion des Philosophierens; also die Ausdifferenzierung von Subjektivität, die Eigenheit und Ergebnisoffenheit dieses Vorgangs. Die Operationalisierung von Lernzielen widerspräche prinzipiell dem Bildungsziel des Philosophieunterrichts, da die Komplexität des Philosophierens nicht erfasst würde (Rehfus 1976: 20f.). Es ist dieser Position zufolge fraglich, ob sich so etwas wie philosophische Reflexionsfähigkeit überhaupt quantitativ erfassen ließe – zudem ob dies wünschenswert wäre (Kminek 2015: 71). Philosophische Bildungsfortschritte könnten vermutlich höchstens *qualitativ* und „bestenfalls in Gesprächen mit den Betroffenen oder durch Betrachtung ihrer Lebensläufe“ erfasst werden (Martens 2010: 171). Die hier skizzierte Position, die eine Vagheit und letztlich eine Nicht-Objektivierbarkeit des Philosophierens annimmt, müsste dann konsequenterweise ein autoritäres Geheimwissen der Lehrenden unterstellen, das philosophisch Professionelle in die Lage versetzt, das Philosophieren zu erkennen, ohne freilich diese Erkenntnis anhand klar objektivierbarer Indikatoren nachweisen oder kommunizieren zu können. Neben einer Intransparenz und möglichen Willkür in der Leistungsbewertung könnte dies freilich auch einen Schluss auf eine Unklarheit der Prüfenden über ihr eigenes Fach erlauben.

Die Gegenposition will die Dimension einer philosophischen Ausbildung stark machen und beharrt darauf, dass jede Leistungsbewertung oder jeder Unterricht absurd würde, wenn keine klaren Kriterien und Gesichtspunkte für die Güte der philosophischen Reflexion in Lehr-Lernprozessen benannt werden können (Tiedemann 2015: 153). Die dabei unterstellte Erkennbarkeit des Philosophierens führt allerdings auf das Erfordernis einer Objektivierung dessen, was das Philosophieren im Unterricht wesentlich ausmacht, und eine daraus abgeleitete, kleinteilige Indikatorenbildung. Hier besteht aufgrund der Fixiertheit der Messinstrumente auf Resultate die Gefahr, dass gerade der

eigentliche Untersuchungsgegenstand verfehlt wird und im Unterricht zwar schon irgendetwas, aber nicht das Philosophieren beobachtet, gemessen und überprüft würde – sondern eben etwas, das sich resultatativ erfassen und messen lässt.

Die Problematik der Erkennbarkeit der philosophischen Reflexion lässt sich mit Stephan Applis auf zwei Momente des Philosophierens zurückführen, die nicht isoliert, sondern *in Verbindung* zu überprüfen wären: In allen fachdidaktischen Modellen werde Applis zufolge „eine Schulung der philosophischen Urteils-kraft als systematischer [...] Reflexionsprozess verstanden, an dessen Ende eine monologische oder im Diskurs erarbeitete Urteilsbildung steht“ (Applis 2015: 147). Zu überprüfen wären also *sowohl* der Vorgang des Reflektierens *als auch* die monologische oder gemeinschaftliche Artikulation eines Urteils (z.B. in einem Essay oder in einem per Konsens erzeugten Tafelbild). Die *Bildungsposition* hält hierbei die Eigenheit und Offenheit des Reflexionsvorgangs für entscheidend, die „Testung“ der Urteilsbildung qua Musterlösung oder Kriterienkatalog dagegen für sachfremd und bedenklich. Solche ergebnisorientierte Testverfahren würden eher, so einer der häufigen Einwände, den Grad der Angepasstheit des Denkens an bestimmte Vorgaben und nicht ein kritisches Selbstdenken überprüfen. Die *Ausbildungsposition* fokussiert dagegen gerade die Artikulation der Reflexionsergebnisse und argumentiert im Ausgang von der Lehrbarkeit des Philosophierens. Wenn das Philosophieren gelehrt und gelernt werden kann, und nicht nur eine esoterische Geheimpraxis der Eingeweihten darstellen soll, dann müssen die entsprechenden Tätigkeiten auch richtig oder falsch, fehlerhaft oder vorbildlich, besser oder schlechter etc. ausgeübt und beurteilt werden können. Wenn das zutrifft, dann müssen in der Praxis des Philosophierens vergleichbare und überprüfbare Tätigkeiten vorkommen, wobei die Prüfkriterien zu explizieren wären. Das aber bedeutet, dass sich in Lehr-Lernsituation anhand sprachlicher Handlungen und im schriftlichen oder mündlichen Gebrauch von Worten – also anhand der Artikulation einer Urteilsbildung – zeigen lassen muss, inwiefern Philosophieren vorliegt. Eine Methodologie der Erkenntnis von philosophischer Reflexion im Unterricht muss, wenn sie die beiden zugespitzten Positionen weiterdenkt, also zugleich einzelne klare, möglichst disjunkte und sprachlich repräsentierte Indikatoren liefern (*Ausbildungsposition*), darf diese jedoch nicht als isoliertes, abgeschlossenes Theoriewissen dem Praktizieren von Philosophie deduktiv subsumierend entgegenstellen – die *Bildungsposition*. Diese Problematik werde ich im Folgenden durch die Diskussion von zwei Forschungsparadigmen für eine empirische Untersuchung von Philosophieren im Unterricht weiter herausstellen.

3. Das deduktiv-subsumtionslogische Modell: Leistungen und Grenzen des Testinstrumentes *ETiK*

Ein Versuch, ausgehend von der Artikulation von Urteilen die philosophische Reflexions- oder Urteilsfähigkeit in Moralfragen der vergleichenden Überprüfung zugänglich zu machen, ist das Projekt *ETiK* von Dietrich Benner (Benner et al. 2010). Durch Testaufgaben soll dieses Instrument Leistungsunterschiede in der Ausbildung von moralischen Kompetenzen ermitteln (Benner et al. 2010: 306). Terminologisch präziser wäre es freilich von einer Überprüfung der *ethischen* Reflexion zu sprechen, denn, moralische Werthaltungen sollen im Projekt ausdrücklich nicht untersucht werden. Es soll nämlich, so Benner, nicht um Aufgaben gehen, „die Meinungen erheben, Gesinnungen erfassen oder die Einhaltung von Konventionen überprüfen“, sondern vielmehr nur um den Test kognitiver Leistungen. Dabei soll insbesondere die reflexive Struktur des philosophischen Argumentierens berücksichtigt werden (Benner et al. 2010: 308).

Das Testverfahren funktioniert in seiner Auswertung allerdings deduktiv-subsumierend: Im Ausgang von einer zuvor definierten Musterlösung wird die Übereinstimmung von angekreuzten oder formulierten Antworten im Arbeitsbogen überprüft. Die Musterlösungen enthalten zum Teil nicht unproblematische Vorannahmen bestimmter moralischer Positionen, z.B. zu einem „richtigen“ Umgang mit Freundschaft oder mit Homosexualität (vgl. Tiedemann 2011: 151ff.). Eine der Fragen lautet beispielsweise (vgl. Tiedemann 2015: 154):

„Eine Schülerin, die zu einer Clique gehören will, hat selber nicht genug Geld zur Anschaffung von PC-Spielen, diese sind jedoch eine Bedingung, um dazu zu gehören. Was rätst Du der Schülerin? Es gibt eine richtige Antwort.

- A. Sie soll ihre Eltern oder Großeltern um Geld bitten.
- B. Sie soll sagen, sie bräuchte Geld aus anderen Gründen.
- C. Sie soll auf die Mitgliedschaft in der Clique verzichten.
- D. Sie soll sich die Spiele ausleihen und kopieren.“

Laut *ETiK* ist hier Antwort A richtig, also das Bitten der Eltern oder Großeltern – aber warum? Und warum nicht zum Beispiel die Antwort D, das Ausleihen und Kopieren der Spiele (weil Urheberrechtsverletzung?), oder eine andere komplexere Handlung, die in der Auflistung nicht auftaucht oder eine Kombination der Optionen erfordern würde (z.B. das Gespräch mit den Eltern über die Situation, das Beschaffen des Geldes per Ferienjob oder die Suche nach anderen potentiellen Freunden)? Die *ETiK*-Musterlösung ist in *ethischer* Hinsicht nicht überzeugend, da vom Standpunkt einer höheren Moral

die Falschheit der Optionen B-D ohne weitere Begründung unterstellt wird und der Lernerfolg in der Reproduktion dieser Moral besteht. Tiedemann hat in seiner Kritik an Benner zu Recht darauf hingewiesen, dass hier eher die Übereinstimmung mit moralischen Positionen oder eine Political Correctness abgefragt werde, nicht aber ein Können im Sinne der ethischen Urteilskraft (Tiedemann 2015: 154). Ich füge hinzu, dass gerade auch das Ankreuzen einer laut *ETiK*-Musterlösung „falschen Antwort“ durchaus Ausdruck einer gelungenen philosophischen Reflexion sein kann, wenn hierfür eine begrifflich differenzierte Begründung gegeben werden kann. Aber auch das Schweigen oder die vorläufige Zurückhaltung eines Urteils kann Ausdruck eines differenzierten Reflexionsvorganges sein. Ein Schüler oder eine Schülerin könnte nach einiger Überlegung sagen: „Ich kann hier keinen guten Ratschlag geben. Ich kann das nicht entscheiden.“ Ob sich an dieser Äußerung ein Reflexionsprozess zeigt und nicht zum Beispiel Lustlosigkeit oder eine Verweigerung von Mitarbeit müsste in einem Gespräch mit dem Schüler weiter eruiert werden – damit wäre natürlich der enge Rahmen des Testinstrumentes *ETiK* bereits überschritten. Im Lehrer-Schüler-Gespräch könnte dann z.B. weiter gefragt werden, warum der Schüler die Schülerin nicht beraten kann: „Warum weißt Du nicht, was hier das Richtige ist? Erkläre mir, was genau Du nicht weißt und was Du für die Erteilung eines ‚guten Ratschlags‘ wissen müsstest?“ Hier kann dann allerdings nicht mehr deduktiv subsumierend überprüft werden, ob die Antworten einer Musterlösung entsprechen oder nicht. Ohne ein derartiges Reflexionsgespräch wird der subjektive und ergebnisoffene Horizont des Philosophierens überhaupt nicht zum Gegenstand der Untersuchung. In diesem Gespräch müsste darüber hinaus aufgrund der oben skizzierten Merkmale der philosophischen Reflexion (Methodizität, Urteilskraft, Bildung von Subjektivität) auch eine transparente und dialogische Begründung gegenüber dem Schüler gegeben werden für die Auswahl der Arbeitsaufgabe, ihre Musterlösung und Zielsetzung. Ansonsten würde im Sinne eines höheren Theoriewissens die Begründungs- und Reflexionspflicht der philosophischen Praxis missachtet.

Das Testinstrument *ETiK* negiert also, wie exemplarisch gezeigt, die drei oben vorgeschlagenen Merkmale des Philosophierens vollkommen. Insbesondere lassen sich die Ausübung von Urteilskraft, die subjektive Bedingtheit und Ergebnisoffenheit des philosophischen Reflektierens in einem Testinstrument gar nicht abbilden, das prinzipiell auf dem Ankreuzen zuvor als richtig oder falsch definierter Antworten basiert. Das Testinstrument verfehlt seinen Untersuchungsgegenstand, die philosophische Praxis, also in doppelter Hinsicht: Die Probanden und Probandinnen haben als Untersuchungsobjekte so auch keine Gelegenheit für eine ergebnisoffene Ausübung ihrer Urteilskraft, und die Tester haben im Akt des Forschens keinen Raum, Zweifel, begriffli-

che Differenzierungen und Begründungen für ihr Theoriekonstrukt (Theorie der ethischen Urteilskraft; Musterlösungen) auszusprechen und weiterzuentwickeln. Mit Tiedemann lässt sich gegen ein Forschungsparadigma des Typs *ETiK* einwenden, dass sich die philosophische Reflexion von Moral prinzipiell nicht über den Abgleich des „Inhalts einer Position, sondern allein durch die Konsistenz ihrer Begründung erfassen“ ließe (Tiedemann 2015: 154). Doch auch dieser Fokus auf den Vorgang der Reflexion und insbesondere die Güte der Begründung – das *Urteile-Bilden* – ist nicht unproblematisch, wie im Folgenden exemplarisch gezeigt werden soll.

4. Problem der Überprüfung von philosophischen Reflexionsvorgängen anhand der Güte von Begründungen

In der empirischen Untersuchung eines Unterrichtsentwurfes zu *Ethik und Biotechnologie* hat Tiedemann in konsequenter Weise nicht nach den Ergebnissen der Urteilsbildung gefragt, sondern nach der Güte von Begründungen (z.B. logische Konsistenz). Er fokussierte also auf den Reflexionsvorgang und weniger auf dessen Resultate. Der Untersuchungsgegenstand ist derselbe wie im Projekt *ETiK*: Es geht um Überprüfung der auf Moral bezogenen philosophischen Reflexion durch spezifische Arbeitsaufgaben (Tiedemann 2008: 87). Ein wichtiger methodischer Unterschied zu *ETiK* besteht jedoch im ergebnisoffenen Antwortformat der Fragen. Die Schülerinnen und Schüler wurden zur schriftlichen Stellungnahme zu Fragen wie z.B. den beiden folgenden aufgefordert:

„Frage Nr. 8: Soll aus deiner Sicht Forschung an menschlichen Embryonen verboten werden? Begründe deine Meinung!“

Frage Nr. 9: Eine Familie will ihren an Krebs erkrankten Sohn durch eine Knochenmarkspende eines Klons ihres Sohnes retten, der anschließend auch in der Familie leben soll. Kannst Du dem Vorgehen zustimmen?“

Überprüft werden die Konsistenz und die Differenziertheit der ausformulierten Urteile ungeachtet ihrer inhaltlichen oder moralischen Positionierung. So ist es nach Tiedemann zum Beispiel inkonsistent – und somit ein Zeichen von nicht ausreichender Reflexion – bei Frage 8 „ein generelles Verbot der Gentechnologie zu fordern und sich bei Frage 9 für deren Anwendung [im Einzelfall, P.R.] auszusprechen“ (Tiedemann 2008: 93). Hier ist Tiedemann freilich etwas voreilig. Eine eindeutige, gleichsam deduktive Konstatierung eines Reflexionsdefizits aufgrund von Inkonsistenz ist nicht notwendig gegeben. Denn der punktuelle logische Widerspruch der Sätze „Gentechnologie ist in allen

Fällen verboten“ und „Gentechnologie ist für diese Familie erlaubt“ könnte auch Indiz für einen komplexeren Reflexionsvorgang sein, der zum Beispiel im klugheitsethischen Sinne hier das Prinzip der Billigkeit zur Anwendung bringt oder den ersten Satz nicht als strikte Norm, sondern als spezifikationsbedürftige Hinsicht begreift. Ebenso könnte im Sinne einer non-kognitivistischen Position die situative Bedürftigkeit der Betroffenen in den Vordergrund gestellt werden. Als Lehrkraft dürfte ich in der Bewertung der Schüler-Antwort nicht ohne weiteres eine Falschheit der partikularistischen oder non-kognitivistischen Positionen unterstellen – es wäre eine explizite Begründung nötig oder zumindest eine im Vorfeld transparente Darlegung, dass die Lehrkraft eine eher „rationalistische Position“ vertritt.

Es ist also zwar überzeugend, dass Tiedemann, um das Philosophieren abzubilden, den Fokus auf die Güte der Begründung legt und hierfür Indikatoren sammelt (Tiedemann 2008: 92ff.): Das könnte u.a. die korrekte Verwendung von logischen Partikeln sein. Indikatoren für das Vorliegen einer differenzierten Urteilsbildung und Formen der Überlegung ließen sich jedoch, so Tiedemann, an abwägenden Formulierungen ausweisen. Jedoch fehlt diesen Ausführungen – ähnlich wie im Projekt *ETiK* – eine forschungsmethodisch immanente Berücksichtigung der wesentlichen Denkhandlungen des Untersuchenden, der ja angesichts der sprachlichen Handlungen der Schülerinnen und Schüler mit den aufgelisteten Indikatoren umgehen und sich selbst reflektierend ein Urteil bilden muss. Es ist ja in der Tat nicht unstrittig, wie oben angedeutet, ob und inwiefern das Kriterium „sie vermeidet logische Widersprüche“ ein isolierbarer Indikator für den Schluss auf einen philosophischen Reflexionsvorgang ist.

Die komplexen Denkhandlungen des Untersuchenden stellen vielmehr allesamt abduktive Schlüsse auf das Vorliegen von Philosophieren dar, die eigens und detailliert begründungsbedürftig sind. Im Projekt *ETiK* wird die Untersuchungsmethode des abduktiven Schließens durch das subsumtionslogische Konzept der Auswertung qua Musterlösung verfehlt, in der Auswertungsmethodologie des Tiedemann-Unterrichtsentwurfes kommt sie dagegen in versteckter Weise vor und ließe sich explizieren. Tiedemann schließt, so lässt sich seine Methode zumindest rekonstruieren, von sprachlichen Äußerungen abduktiv auf den Vorgang eines philosophischen Reflexionsprozesses. Einer dieser abduktiven Schlüsse in der Auswertung hätte zum Beispiel die folgende zeitliche Verlaufsform:

1. Prämisse	Es treten in einer Schülerantwort zahlreiche abwägende Formulierungen auf, z.B. „sowohl, als auch“, „obwohl“.
Aus eigener Denkerfahrung unterstellt Tiedemann folgende Regel:	
2. Prämisse	Immer wenn ein philosophischer Denkvorgang stattfindet, dann verwendet das Subjekt im Ausdruck dieser Reflexion bestimmte (in der ersten Prämisse genannte) abwägende Formulierungen.
Konklusion	Also liegt hier ein reflexiver Denkprozess vor.

Zur Bekräftigung dieser Abduktion und der Wahrscheinlichkeit der Hypothese als Konklusion können keine formallogischen Gründe dienen, sondern nur „pragmatische“ Gesichtspunkte.¹ Das verdeutlicht die Rekonstruktion des obigen Beispiel-Schlusses in begründungslogischer Abfolge:

Wir finden in einer Schülerantwort u.a. abwägende Formulierungen, die uns Anlass bieten, die Hypothese zu formulieren, dass hier philosophische Reflexion vorliegt. Wie aber lautet die Begründung?	
1. Prämisse	Immer wenn ein philosophischer Denkvorgang stattfindet, dann kommen abwägende Formulierungen vor.
2. Prämisse	Hier gibt es abwägende Formulierungen.
Konklusion	Es liegt ein philosophischer Denkprozess vor (Hypothese).

Der Schluss ist ganz offensichtlich logisch nicht gültig. Die Form des *Modus Ponens* wird verletzt. Zulässig im Sinne von „deduktiv gültig“ wäre es dagegen, bei Wahrheit der ersten Prämisse von einem anderweitig empirisch identifizierten philosophischen Denkprozess auf das Vorliegen von abwägenden Formulierungen zu schließen.² Aber nicht nur das *Antecedens* „ein philosophischer Denkvorgang findet statt“ ist möglicherweise falsch, und es könnte dennoch das *Consequens* „abwägende Formulierungen liegen vor“ wahr sein,³ sondern auch die *Unterstellung* der Regel als der ersten Prämisse könnte schlichtweg

- 1 Unter „pragmatisch“ verstehe ich hier mit Christoph Hubig (vgl. 2012: 42) nicht die These der Relativität des Richtigen auf einen jeweils subjektiven Nutzen, sondern vielmehr diejenige „Haltung“, die Probleme „unter praktischen Kriterien“ lösen will (ebd.).
- 2 Eine der Pointen in der Darstellung der drei wesentlichen Merkmale des Philosophierens (s. 1. Abschnitt) war, dass eine derartige empirische Identifikation von Philosophieren nicht ohne weiteres möglich ist, da hier eine Definition des zu Beobachtenden nicht vom weiteren Philosophieren als Urteilskraftausübung und „Bildung von Subjektivität“ isoliert werden kann. Die Definition einer Identifikationsregel müsste also selbst zugleich reflexiv und für kritische Widerlegung offen sein.
- 3 Womöglich, so könnte eine Erklärungsalternative lauten, musste der bedauernde Schüler zahlreiche Pro-Contra-Debatten im Ethikunterricht über sich ergehen lassen, und schreibt daher nur noch in „abwägenden“ Formulierungen.

falsch sein, weil sie hier praktisch nicht einschlägig ist. Prinzipiell ließen sich als erste Prämisse auch unsinnige oder abwegige Kausalbeziehungen unterstellen. Daher formuliert Charles S. Peirce – der moderne Neubegründer des abduktiven Schließens – das auf Praxis bezogene Kriterium, nach dem die gefundene Regelmäßigkeit zur Erklärung der ansonsten „überraschenden Tatsache“ sich als eine „Selbstverständlichkeit“ in bereits „akzeptiertes Wissen“ einfügen lassen müsste (vgl. Pape 2003: 9f.). Die Güte der unterstellten Regelmäßigkeit ist dann eine Frage der praktischen Kohärenz und „für ihre Beurteilung sind inhaltliche Kompetenzen wie Sachkenntnis und Erfahrung nötig“ (Pape 2003: 9f.).

Obwohl in diesem Modus also nicht mit deduktiver Notwendigkeit geschlossen werden kann, lassen sich doch relativ bessere oder schlechtere Argumente in Bezug auf bestimmte Indikatoren unterscheiden – nur eben nach praktischen Gesichtspunkten. Ein Beispiel zur Verdeutlichung: „Sind Regengüsse selten, erklären wir einen durchnässten Spaziergänger durch den Regen. Sind sie die Regel, wird derselbe Schaden vielleicht durch einen zu Hause gelassenen Regenschirm erklärt. [...] Und sind bestimmte Umstände selten der Fall, etwa Überflutungen, erklären wir Wasserschäden durch die Flut. Wo Überflutungen jedoch an der Tagesordnung sind, erklärt man den Schaden durch mangelnde Wasserbeständigkeit oder schlechte Vorsorge“ (vgl. Gottschalk-Mazouz 1999: 861). Die jeweiligen Normalitätsannahmen einer Praxis könnten natürlich ihrerseits wieder expliziert und als einschlägig oder abwegig erwiesen werden. Die Überzeugungskraft der abduktiv generierten Hypothesen ist daher im Verhältnis zu einer Praxis gradierbar oder zum Teil in eine deduktiv-induktive Testung überführbar. Bevor ich das Verfahren einer abduktiven Erforschung des Philosophierens im Unterricht unten weiter erläutern werde, ist eine kurze Bestandsaufnahme der Methodenreflexion des Unterrichtsentwurfs von Tiedemann sinnvoll.

Es hat sich gezeigt, dass es erstens eher harte Kriterien zur Überprüfung der Güte des Ausdrucks von philosophischer Reflexion gibt. Dabei handelt es sich vor allem um Kriterien des logischen, stringenten und stimmigen Argumentierens, die beispielsweise Donat Schmidt in Bezug auf die Leistungsüberprüfung von Textverstehen unter dem Titel „begriffliche und argumentative Strukturen“ aufgelistet hat (Schmidt 2008; Schmidt 2011). Das sind beispielsweise die folgenden Kriterien: „eindeutige Begriffsdefinitionen einführen“, „diese durchgängig verwenden“, das „Identifizieren von Thesen und deren Begründung durch Verweis auf logische Partikel“ oder das „Aufdecken von Inkonsistenzen“ (Schmidt 2011: 106). Diese Standards des Argumentierens sind jedoch nicht nur der Philosophie eigen, sondern betreffen auch das alltägliche Argumentieren oder andere Fächer und Disziplinen. Daher sind zweitens auch eher weichere Gesichtspunkte nötig, die den Schluss auf einen philo-

sophischen Reflexionsprozess wahrscheinlich machen. Zum Beispiel könnte das die Verwendung zahlreicher abwägender Formulierungen sein. Dieses Vorwegnehmen von möglichen Einwänden oder das Benennen alternativer Perspektiven macht eine reflexive Auseinandersetzung und begriffliche Differenzierung des Vorverständnisses auf Seiten des Schülers wahrscheinlich. Wichtig ist dabei zu betonen, dass ein- und derselbe Topos, z.B. „Alle, die philosophieren, vermeiden logische Widersprüche“ zum einen im Rahmen eines deduktiven Forschungsprogramms verkürzt als Regel für die Subsumtion eines Falles auftreten kann oder zum anderen als ein aktualiter in dieser Praxis sinnvoller Gesichtspunkt für einen abduktiven Schluss verstanden werden kann. Demnach kann es nicht darum gehen, die *richtigen Indikatoren* zu finden, sondern es muss *der richtige Umgang mit Indikatoren* expliziert werden, da sie unvermeidlich für Steuerung von Unterrichtsgeschehen und zu seiner Beurteilung nötig sind.⁴

Derartige eher weiche oder eher harte Indikatoren, die (wahrscheinliche) abduktive Schlüsse auf das Vorliegen von philosophischer Reflexion wahr machen können, sollten in empirischen Forschungsprojekten, sei es mit Blick auf Schulen oder Hochschulen, gleichsam im Sinne einer Begleitforschung entwickelt und gesammelt werden: Welches Vorverständnis von *philosophischer Reflexion* lag im Forschungsprojekt vor? Welche Veränderungen haben sich bei Bestandsaufnahme und in der *Auswertung des Materials* ergeben? Was waren besonders geeignete Ankerbeispiele zur Verdeutlichung (einzelne Worte, Formulierungen, komplexe sprachliche Handlungen)? So ließe sich insgesamt inhaltlich anreichern, was plausibler Weise als Ausdruck philosophischer Reflexion aufgefasst werden kann. Bisher taucht der Aushandlungsprozess der Indikatorenbildung, also auch mögliche Korrekturen des Vorverständnisses oder besonders augenscheinliche oder später verworfene Beispiele etc., in empirischen Studien häufig nicht oder nur sehr reduziert auf. Zumeist werden nur Indikatorensets als Resultate sowie die entsprechenden quantitativen Ergebnisse genannt. Aus zwei Gründen wäre jedoch eine klare Deskription des Aushandlungsprozesses und eine Sammlung von konkreten sprachlichen Anhaltspunkten sehr wichtig.

Erstens bleiben fachdidaktische Lehrbücher häufig noch zu allgemein, wenn die Lernziele philosophische Bildung, Reflexion oder Urteilskraft zum Thema werden. Lehramtsstudierende oder Lehrkräfte fragen jedoch häufig

⁴ Das deduktiv-subsumtionslogische Forschungsparadigma, das nach Identifikationsregeln für ihre Verwendung als den richtigen Indikatoren sucht, bleibt einem eigentlich überholten Wissensbegriff verhaftet (Wissen als statische Repräsentation); besser geeignet, um das Philosophieren abzubilden, wäre der Ansatz, Wissen als selbstbewusste Fähigkeit zu verstehen (vgl. mit Blick auf den Umgang mit Wissen im Unterricht: Hubig 2016).

sehr konkret, wie sie in der Hospitation oder im eigenen Unterricht erkennen können, dass philosophisch reflektiert wird. Das kann inhaltlich freilich nicht mit exakter Genauigkeit vorgegeben werden, jedoch könnten bewährte Gesichtspunkte im Modus eines „Wissens im Umriss“ im aristotelischen Sinne vorgeschlagen werden (Aristoteles, EN: 1094b20). Zweitens: Wenn es stimmt, dass philosophische Reflexion nur abduktiv und nicht direkt objektivierend erschlossen werden kann, dann müssen möglichst viele Gesichtspunkte im Konkreten gesammelt und sodann diskutiert werden, um überhaupt einen Zugang zu diesen Denkvorgängen zu finden. Nur so ließen sich diese in fachdidaktischer und pädagogischer Hinsicht besser verstehen und vermitteln. Zudem müssen auch für die qualitative Erhebung des Vorliegens von philosophischer Reflexion in Gesprächen oder Gruppendiskussionen intersubjektiv nachvollziehbare Kriterien benannt werden.

5. Grundzüge einer abduktiven Methodenlehre der Erkenntnis des Philosophierens im Unterricht

Als Zwischenresümee lässt sich Folgendes festhalten: Es wurde durch Diskussion des Projekts *ETIK* und des Unterrichtsentwurfs von Tiedemann exemplarisch gezeigt, dass das Philosophieren weder anhand eines artikulierten Urteils (z.B. Übereinstimmung mit Musterlösung) noch anhand einer Urteilsbegründung (z.B. argumentationslogische Kriterien: Konsistenz, Kohärenz, begriffliche Klarheit und Differenzierungsfähigkeit etc.) eindeutig in einem deduktiven Modus identifiziert werden kann. Wenn nun aber das Vorkommen von philosophischer Reflexion abduktiv und jeweils relativ zu praktischen Gesichtspunkten erschlossen werden muss, was bedeutet das dann für die Erforschung von Philosophie und Ethik im Unterricht?

Zunächst ist für diese Zwecke noch genauer zu klären, was hier mit *Abduktion* gemeint sein soll. Zumeist werden drei Idealtypen des argumentativen Schließens unterschieden: Abduktion, Deduktion und Induktion. Der *Schluss* steht hierbei für eine „geordnete Redeweise“, in der vom Vorliegen irgendwelcher Sachverhalte zur Konstatierung anderer Sachverhalte übergegangen wird, wobei der Zusammenhang als (bedingt oder absolut) notwendig unterstellt wird (Wohlrapp/Van Riel 2011: 1919f.). Diese *Notwendigkeit* kann gedanklich auf unterschiedliche Weise hergestellt und begründet werden. Paradigmatisch ist die Darstellung der drei Idealtypen des Schließens im Ausgang von einem Syllogismus mit drei Sätzen (Gottschalk-Mazouz 1999: 859f.; Hubig 1991: 158f.; Reichertz 1988: 354f.; Reichertz 2013: 56f.).

Deduktion	Induktion	Abduktion
Regel	Resultat(e)	Resultat
Fall	Fall	Regel
---	---	---
Resultat	Regel	Fall

Die Deduktion geht von einer bekannten Regel aus, subsumiert einen Sachverhalt als klaren Fall der Regel und schließt analytisch auf die Erklärung des Resultats (vgl. Hubig 1991: 158; Reichertz 2013: 18). Wenn zum Beispiel Wortbeiträge eines Schülers unverständlich erscheinen, könnte eine deduktive Erklärung lauten: „Logisch widersprüchliche Aussagen sind im Allgemeinen unverständlich. Was er sagt widerspricht sich. Daher ist es unverständlich, was er sagt.“

Induktiv werden dagegen wiederkehrende Sachverhalte beobachtet, zu einer Reihe von gleichen oder ähnlichen Tatsachen zusammengefasst, um über diesen Typ von Tatsachen allgemeine Aussagen zu treffen (Hubig 1991: 158). Ein Beispiel: „Marie und Christine haben bisher immer die Hausaufgaben gemacht. Also verlasse ich mich in meiner Unterrichtsplanung darauf, dass Marie und Christine auch morgen etwas aus den Hausaufgaben zur Diskussion beitragen werden.“ Dieses Beispiel stellt eine quantitative Induktion dar. Aus einer endlichen Anzahl von Beobachtungen gleicher Tatsachen („Hausaufgaben wurden bisher gemacht“) wird das wiederholte bzw. regelmäßige Eintreffen eines Geschehens verallgemeinert („Die beiden machen immer ihre Hausaufgaben.“). Das wäre freilich widerlegbar durch deduktive Falsifikation: Wenn die Schülerinnen in der nächsten Stunde die Hausaufgaben wider Erwarten vergessen haben, ist die Verallgemeinerung falsch.

Jo Reichertz hat in seiner Rekonstruktion des abduktiven Schließens im Werk von Ch. S. Peirce darauf hingewiesen, dass das induktive Schließen weiter zu differenzieren ist und vor allem zwischen den ähnlichen Schlussweisen einer *qualitativen* Induktion und der eigentlichen Abduktion unterschieden werden muss. Die qualitative Induktion schließt von „zwei bekannten Größen, nämlich dem Resultat und der bereits bekannten Regel auf den Fall“ (Reichertz 2013: 18). Insofern gibt es, was die formale Darstellung betrifft, keinen Unterschied zur Abduktion.⁵ Ein Beispiel: „Benedikt kam schon öfters zu spät zum Ethikunterricht. Die meisten Schüler, die zu spät kommen, finden den Unterricht langweilig – was mir leider aus Erfahrung bekannt ist. Benedikt kommt also zu spät, weil er meinen Ethikunterricht langweilig findet.“ Zwischen dem ersten und zweiten Satz des Beispiels findet eine qualitative Übertragung statt, die nicht aus den „Daten“ des ersten Satzes hervorgeht

⁵ Allerdings lassen sich noch weitere Typen des Abduzierens unterscheiden (vgl. Hubig 2006: 204–214).

(Datengrundlage: das häufige Zuspätkommen). Die unterstellte Regel wird hier jedoch beispielsweise aufgrund von Vorurteilen als bereits bekannt oder bestätigt angenommen. Diese Regel dient dann der Erklärung des Zuspätkommens aufgrund von Desinteresse (Fall). Im Beispiel für *quantitative* Induktion wurde dagegen auf Basis einer Summe von gleichen Sachverhalten eine Regel für Sachverhalte dieses Typs verallgemeinert: „die Hausaufgaben wurden letzte Woche gemacht, die Hausaufgaben wurden für Montag gemacht, auch für die Stunde am Mittwoch, ..., die Hausaufgaben werden wohl immer gemacht, so auch für die Stunde morgen“. Im Beispiel für qualitative Induktion wird jedoch ausgehend von einigen Sachverhalten („Benedikt kam letzte Woche zu spät, Benedikt kam am Montag zu spät, ..., Benedikt kommt scheinbar regelmäßig zu spät etc.“) eine Regel in Anschlag gebracht, die mit anderen Situationen des Zuspätkommens zu tun hat („Die meisten, die bisher in meinen Unterricht zu spät kamen, waren tatsächlich desinteressiert.“), also den beobachteten Sachverhalten „irgendwie“ ähnlich ist. („Zu-spät-Kommen ist so etwas wie Nicht-mitmachen-Wollen“). Es geht hier in der Betrachtung einer qualitativen Induktion nicht darum, ob diese von mir als Beispiel angeführte Regel nicht schlichtweg verfehlt ist, weil sie entweder falsch (es gibt womöglich keine Korrelation von Zuspätkommen und Motivation) oder nicht einschlägig wäre (Benedikt ist sehr interessiert, aber unorganisiert und verpasst jedes Mal den Bus). Es geht mir hier nur darum zu verdeutlichen, dass der „qualitative“ Schluss darin besteht, eine Regel für anderweitig bestätigt und aufgrund von Ähnlichkeit hier für einschlägig zu halten.

Davon klar zu unterscheiden ist das abduktive Schließen.⁶ Eine Abduktion schließt „aus einer bekannten Größe auf zwei unbekannt“ (Reichertz 1988: 354) – im Fall der qualitativen Induktion waren es dagegen zwei bekannte Größen (Resultat: Benedikt kommt häufig zu spät; Regel: Zu-spät-Kommen ist hier und im Allgemeinen ein Ausdruck von Desinteresse). Die Abduktion besteht formal gesagt im Schließen „vom Resultat unter der *vorausgesetzten Geltung einer Regel* auf den Fall, somit [z.B.] von einer Wirkung auf eine Ursache“ (Hubig 1991: 158f.). Wie der quantitative oder qualitative Induktionschluss, so ist auch das abduktive Schließen nicht deduktiv rekonstruierbar und empirisch zweifelhaft: Weder muss eine unterstellte Kausalbeziehung für sich betrachtet wahr sein, noch ist ihre Einschlägigkeit zur Erklärung des Falles notwendig. Warum es hier und jetzt genau diese vermutete Regel sein muss, lässt sich nicht eindeutig oder formal logisch rekonstruieren (Reichertz 2013: 86f.). Vielmehr geht es beim Abduzieren um das kreative Auffinden neuer Zusammenhänge: Eine Abduktion ist gewissermaßen ein „geistiger Akt“, der „eine neue Regel konstruiert, die zugleich klar macht, was der Fall

⁶ In der Darstellung des abduktiven Schließens folge ich den Positionen von Christoph Hubig und Jo Reichertz, die sich beide auf Charles S. Peirce beziehen.

ist“ (Reichertz 2013: 18). Diese Regel ist neu *im Bewusstsein* ihres möglichen Andersseins und des Anderssein-Könnens des Falles, jedoch stellt sie kein zielloses Raten o.ä. dar (Reichertz 2013: 89). Dieses Bewusstsein von der *Findung* einer Erklärungshypothese zeichnet die Abduktion aus.

Die gefundene Regel lässt sich zum Teil wieder in die harte Logik der Forschung überführen, also in das Verfahren des deduktiv-induktiven Testens (Hubig 1991: 158; Hubig 2006: 207f.). Jedoch behalten manche der abduktiv generierten Hypothesen auch berechtigterweise ihren Status als „provisorisches Wissen“, wenn nämlich „den die Abduktion leitenden Regeln und Regelsystemen zu vertrauen ist und/oder induktive oder deduktive Strategien der Wissenserhärtung nicht möglich erscheinen“ (Hubig 2006: 208). Das Vertrauen auf abduktive Schlüsse erfordert die Explikation von Normalitätsannahmen und Regeln einer Praxis, die sich dann als aus „praktischen“ Gründen anerkannt erweisen lassen.⁷ Diese Unzulänglichkeit einer induktiv-deduktiven Testung betrifft jegliches Erschließen von Dispositionen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die nicht direkt beobachtbar sind (Hubig 2012: 39f.).

Zunächst zu diesem zweiten Punkt, der mir Anlass gibt, einen möglichen Einwand gegen die These vom abduktiven Erschließen der philosophischen Reflexion zu antizipieren. Der Einwand betrifft eine Reifizierung des Mentalen im Sinne der Annahme, auf dieses müsse ausgehend von wahrnehmbarem Geschehen (z.B. Laute, schriftliche Symbole, Verhaltensweisen) prinzipiell abduktiv geschlossen werden.⁸ Es könnte so scheinen, als stelle der Schluss auf das Vorliegen philosophischer Reflexion einen stets unsicheren Übergang vom deutlich beobachtbaren Geschehen zu einer nur privat zugänglichen geistigen Innenwelt dar. Das jedoch ist nicht der Grund für die Notwendigkeit des abduktiven Schließens. Es wird kein Körper-Geist-Dualismus unterstellt, sondern vielmehr die Differenz eines tonlosen Selbstgesprächs als Denkvorgang und dessen zum Teil abweichender verbaler oder schriftlicher Artikulation. Der Denkvorgang ist nicht prinzipiell unzugänglich, jedoch ist im Moment des Beobachtens nur eine resultative Urteilsbildung ersichtlich, die nicht notwendig mit einer vollständigen oder gut artikulierten Begründung einhergehen muss – die Äußerung könnte ein Zufallstreffer oder eine voreilige Festlegung

7 „Anerkennen“ meint hier kein bloßes Tun oder eine Aktion („In Ordnung, jetzt kann ich das anerkennen!“) – also kein „Machen“ im Unterschied zu einem distanzierten Nachdenken oder Erkennen. Vielmehr ist „Anerkennung“ als Rekonstruktion von Handlungs- und Denkmöglichkeiten zu verstehen, die es in einer Praxis ohne die vorliegende Anerkennung nicht geben würde (vgl. Müller 2016: 105f.). Wenn z.B. „Freiheit“ oder „Personsein“ in einer Praxis nicht wechselseitig anerkannt sind, dann existieren sie nicht (vgl. ebd.); insofern bin ich, wenn ich gedanklich konsequent bin, nicht frei, andere als frei oder unfrei „anzuerkennen“ (hier im Sinne von „akzeptieren“ o.ä.).

8 Für diesen Einwand und den Anlass zum Weiterdenken danke ich Jonas Pfister sehr herzlich.

sein, oder konformes Verhalten gegenüber der Lehrkraft darstellen. Da sich das „tonlose Selbstgespräch“ freilich auch verbal oder schriftlich ausdrücken lassen muss, bietet sich hier ein Argument für das weitere Nachfragen in einem Reflexionsgespräch und gegen eine nur punktuelle Testung: Welche Begründung kann der Schüler anbieten? Hat die Schülerin womöglich genauer nachgedacht, als sie es gerade artikuliert? Dennoch bleibt der Schluss auf philosophisches Reflektieren unsicher. Aussagen wie z.B. „Die Schülerin kann philosophieren“ oder „Marie hat philosophisch reflektiert“ müssen mit dem Abduktionsindex „vermutlich“ versehen werden. Das liegt daran, dass der Schluss auf komplexe kognitive Tätigkeiten oder selbstbewusste Fähigkeiten, wie z.B. das Philosophieren, nicht in die „harte Logik“ der Forschung überführbar sind (Hubig 1991: 158); denn würde eine deduktiv-induktive Testbarkeit nach klaren Kriterien und Indikatoren angenommen, führte das in die Paradoxien einer Beobachtbarkeit von Dispositionen (Hubig 2012: 23f., 43): Da nur die – unterstellten – Aktualisierungen von Dispositionen (und das betrifft auch kognitive Kompetenzen, selbstbewusste Fähigkeiten etc.) direkt zugänglich sind, entsteht das Problem, im Ausgang von *einem* erfolgreichen punktuellen Test auf das vollständige Vorliegen der Fähigkeit schließen zu müssen; bei *einem* Misserfolg muss die Fähigkeit komplett abgesprochen werden (Hubig 2012: 39). Es lässt sich zudem in wiederholten Tests nicht ausschließen, ob nicht die im Test verwendete Identifikationsregel womöglich falsch oder die Rand- und Auslösebedingungen nicht einschlägig sind. Das liegt daran, dass die zu unterstellende Implikationsregel – formal betrachtet – wahr ist, auch wenn das *Antecedens* falsch und das *Consequens* wahr ist. Dass derartige Schlüsse dennoch überzeugend und zutreffend sein können ist das Grundproblem für eine theoretische Rekonstruktion der Abduktion. Nochmals mit Blick auf das Abduktionsbeispiel in Abschnitt 4 (s.o.): Weshalb ein Schüler abwägende Formulierungen verwendet, kann viele Gründe haben. Womöglich hat er überhaupt nicht philosophisch reflektiert (vielmehr ist er vielleicht feige und wagt keine Festlegung auf eine These), dennoch kann die Kausalregel „Wenn eine Person philosophiert, dann verwendet sie abwägende Formulierungen“ wahr sein. Ein Resultat kann je nach Praxis und „Normalitätsannahmen“ unterschiedlich erklärt werden; über die Einschlägigkeit einer Regel kann im Modus der deduktiv-induktiven Testung nicht geurteilt werden (Hubig 1985: 327f.). Daraus entsteht die Konsequenz, dass kognitive Kompetenzen oder selbstbewusste Fähigkeiten wie beispielsweise das Philosophieren, im Modus von praktischen Begründungen zu erforschen sind (Hubig 2012: 42).

Es geht demzufolge weniger um Fragen des Erkennens (theoretische Kategorien, Kriterien, Standards etc.), sondern um gute Gründe für Fragen der Anerkennung und Zwecksetzung in einer geteilten Praxis. Zu fragen wäre hier also nicht, welche theoretischen Standards bilden das Philosophieren

möglichst objektiv ab. Stattdessen ginge es um Gesichtspunkte, die hier und jetzt einen Schluss auf das Philosophieren erlauben, mit Blick auf eine – ethisch zu begründende – bestimmte Zielvorstellung einer Praxis des Philosophierens (Hubig 1985: 329). Das Erforschen des Philosophierens wird somit verstanden als ein intersubjektives Geben und Nehmen von Gründen, das sich von der beforschten Praxis nicht isolieren kann. Damit hat eine *abduktive Methodenlehre* freilich Überschneidungspunkte mit hermeneutisch-rekonstruktiven oder qualitativen Verfahren in den Sozialwissenschaften, die häufig an der *Objektiven Hermeneutik* nach Ulrich Oevermann orientiert sind. Es wird dort eine „Lebenspraxis“ untersucht, in der Forscherinnen und Forscher sowie die Beforschten „in einer Beziehung zueinander stehen“ (Schelle 2007: 17). In der Methodologie werden hierzu für das Verstehen von Praxis zwei Realitätsebenen unterschieden (Oevermann et al. 1979: 367; vgl. Hubig 1985: 335): Zum einen sind das latente Sinnstrukturen, die sich auch unabhängig von den Intentionen bzw. dem Individualbewusstsein der Beteiligten rekonstruieren lassen, und zum anderen subjektiv-intentionale Bedeutungen, über die Akteure auf Nachfrage Auskunft geben würden. Um verstehen zu können, müssen hierbei Normalitätsannahmen getroffen werden (z.B. was das Philosophieren üblicherweise ausmacht) – freilich sind diese nicht objektiv, sondern zweckrationale Setzungen (Hubig 1985: 335f.).

Die *Objektive Hermeneutik* versucht, Praxis „unverstellt“ und bei „Vermeidung voreiliger Subsumtion“ zu verstehen (Reichertz 1994: 140). So scheint ein abduktives Schlussverfahren im Ausgang von den zu verstehenden Resultaten vollkommen sinnvoll. Jedoch hat Reichertz überzeugend (auch exemplarisch) herausgearbeitet, dass in den Untersuchungen der objektiven Hermeneutik, anders als Oevermann meint, keine – ergebnisoffene – Abduktion vorkommt, sondern es sich stets um qualitative Induktionen relativ zu anderweitig bewährten Regeln handelt (Reichertz 1994: 146ff.).⁹ Es werden also bestimmte Normalformen von Praxis unterstellt, die im Sinne des abduktiven Verfahrens nicht eigens in ihrem hypothetischen Status ausgewiesen oder wiederum begründet werden (Hubig 1985: 336). Das Verstehen einer Praxis mit vernünftigen Akteuren und Akteurinnen, die ein bewusstes Verhältnis zu Regeln haben und diese ständig negieren, affirmieren, modifizieren, kann nicht extern – also ohne intersubjektive Auseinandersetzung der beteiligten Subjekte – Normalitätsannahmen über das vernünftige Handeln treffen (Hubig 1985: 329ff.). Die abduktiven Schlüsse auf komplexe kognitive Vorgänge und selbstbewusste Fähigkeiten müssen vielmehr – so führt Hubig in Bezug auf die philosophische Hermeneutik nach Schleiermacher und Dilthey aus – „dialogisch“ abgesichert werden. Das Verstehen der Praxis ist

⁹ Der Unterschied von qualitativer Induktion und Abduktion im Werk von Peirce wurde von Oevermann wohl übersehen (vgl. Reichertz: 1994: 141).

reflexiv hinsichtlich der Interpretenden und Interpretierten, also „gemeinsam zu konstruieren“ (Hubig 1985: 344). Denn die Praxis ist ja gerade auch dieses intersubjektive und reflektierende Agieren. Es müssen demnach praktische Gründe gegeben werden, weshalb ein Handeln in dieser Form als normal oder vernünftig zu verstehen ist (z.B. eine Normalform des Philosophierens). Insbesondere müssen hierfür Alternativdeutungen gemeinsam erörtert und gegebenenfalls begründet ausgeschlossen werden.

Was bedeutet das nun für die Erkenntnis des Philosophierens im Unterricht? Was lässt sich resümieren? Erstens: Die philosophische Tätigkeit kann nicht erforscht werden, ohne dabei – in normativer Hinsicht – eine Position zu diesem Philosophieren zu beziehen. Da philosophisches Reflektieren nur durch abduktive Schlüsse zugänglich ist, diese Schlüsse jedoch theoretisch im Sinne einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise nicht abzusichern sind, muss letztlich mit „praktischen Gründen“ für das Vorliegen von philosophischer Reflexion argumentiert werden – dies freilich relativ zu einer bestimmten Zielvorstellung davon, was das Philosophieren als Praxis eigentlich ausmachen sollte. Daher lassen sich keine universellen Standards mit klaren Merkmalen für die deduktive Identifikation bzw. Erklärung philosophischer Reflexionsprozesse extrahieren oder unabhängig von philosophischer Praxis angeben (gleichsam objektive Standards). Es sind lediglich *Topoi*¹⁰, also mögliche Betrachtungsweisen, denkbar, von denen aus für ein Vorliegen von philosophischer Reflexion „in diesem Fall“ argumentiert werden kann (Hubig 1990: 140f.). Diese idealtypischen *Topoi* sind gleichsam inhaltlich reicher, als es sich in den analysierbaren Merkmalen einer induktiv-deduktiven Testung angeben lässt; daher sind sie in gewisser Hinsicht auch weniger sicher als klare Standards und Deduktionen. Ein Beispiel: „Sie denkt hier genau wie Sokrates, also philosophiert sie“, kann in einer Hinsicht ein guter *Topos* bzw. ein brauchbares Argument zur Identifikation des Philosophierens sein. In einer anderen Hinsicht jedoch auch nicht, wenn nämlich im Kontext sich das vermeintlich „kritisch-sokratische Denken“ als konformes Verhalten und eine auswendig gelernte Phrase aus einem Platonischen Dialog entlarven lässt – hier greift dann systematisch ein weiterer *Topos* wie beispielsweise „Das Auswendiglernen von Klassiker-Zitaten hat mit dem Philosophieren nichts zu tun“. Diese *Topoi* lassen sich freilich auch sammeln und für den argumentativen Gebrauch der potentiellen Rede und Gegenrede auf andere Kontexte übertragen. Sie bleiben jedoch relativ auf eine bestimmte normative Zielvorstellung des Philosophierens.

Zweitens: Philosophieren ist, wie hier herausgestellt, eine komplexe kognitive und selbstbewusste Fähigkeit, die sich – siehe den 2. Abschnitt – durch

¹⁰ *Topoi* verstehe ich hier als Gesichtspunkte zur „Findung von Argumentationen, Begründungen und Beweisen“ (vgl. Hubig 1990: 134).

drei Stichworte charakterisieren lässt: Methodizität, Urteilskraft, Bildung von Subjektivität. Demnach können die zu begründenden „Standards“ des Philosophierens – besser: die Topoi, von denen ausgehend es sich für ein Vorliegen von philosophischer Reflexion zielführend argumentieren lässt – nur nach intersubjektiver Rechtfertigung im Dialog als „Regeln“ des Philosophierens gelten. Als Forscher muss ich jeweils im folgenden (Reflexions-)Gespräch für die von mir vorgebrachte Konzeption von Philosophie argumentieren können. Denn Schülerinnen und Schüler sollen sich an den im Ausbildungsvorgang zwar vorgegebenen, aber transparenten Standards des Philosophierens letztlich abarbeiten (Hubig 2012: 24ff.) und diese – wie jegliche Definition oder Regulierung – auch als unzureichend und einseitig einsehen. Eine begründete Einsicht in die Leistungen und Grenzen bestimmter Argumentationen für Wissensansprüche und Regeln entwickeln zu können, bedeutet ja gerade zu philosophieren. Das konforme Erfüllen nicht nachvollziehbarer oder unbegründeter Standards kann dem Philosophieren nicht entsprechen – zumindest wenn der hier entwickelte Vorbegriff philosophischer Reflexion als plausibel und gerechtfertigt akzeptiert wird.

Die Frage, inwiefern sich das Philosophieren erforschen lässt, führt also im Rahmen einer abduktiven Methodenlehre letztlich auf die ethische Frage, wie eine Person sein soll, was sie kennen und können soll, wenn sie sich auf das Philosophieren oder auf das ethische Reflektieren versteht – die Antwort lässt sich nicht außerhalb einer philosophischen Praxis und somit nicht unabhängig von einem argumentativen Dialog mit den „Beforschten“ geben. Hierfür muss eine vermeintlich harte Logik der Forschung – gemeint ist das induktiv-deduktive Testen – überschritten werden. Das Argument für eine abduktive Methodenlehre, die freilich weiter konkretisiert werden müsste, ist – wie eingangs gesagt – ein negatives. Eine Deduktion des Vorliegens von philosophischer Reflexion nach vermeintlich objektiven Standards jenseits der philosophischen Praxis verfehlt die zu untersuchende Praxis notwendig. Weiter können keine universellen sowie von *dieser* Praxis des Philosophierens isolierten Standards für das Philosophieren entwickelt werden. Vielmehr müssen sich die vermeintlichen Standards – aufgrund der mindestens drei Merkmale des Philosophierens – auch in *dieser* philosophischen Praxis als zustimmungsfähig und rechtfertigbar erweisen. Man könnte nun freilich einwenden, in der Schule sei alles ganz anders und die Teilpraxis des schulischen Philosophierens zielt auf eine Abfrage der Konformität des Denkens und Handelns zu kultuspolitisch vereinbarten Standards oder anderen nicht transparenten Regeln, die gegenüber Schüler/-innen auch nicht mehr begründungsbedürftig wären. Diese Isolierung einer klar geregelten Teilpraxis des schulischen Philosophierens führte jedoch dazu, dass in einem entsprechenden Unterricht überhaupt nicht mehr philosophiert wird.

Literatur

- Applis, Stefan (2015): Die empirische Wende in der Fachdidaktik und die Sonderstellung der Philosophiedidaktik. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik. Paderborn: Schöningh/UTB, S. 144–152.
- Aristoteles (2008): Nikomachische Ethik, übers. v. Ursula Wolf, 2. Auflage, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Benner, Dietrich et al. (2010): Ethikunterricht und moralische Kompetenz jenseits von Werte- und Tugenderziehung. In: ZDPE 4/2010, S. 304–312.
- Böhme, Gernot (1992): Der Typ Sokrates. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gefert, Christian (2008): Kompetenzmodelle für philosophische Bildungsprozesse. In: Rohbeck, Johannes/Thurnherr, Urs/Steenblock, Volker (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. (Bd. Nr. 9). Dresden: Thelem, S. 15–26.
- Gottschalk-Mazouz, Niels (1999): Abduktionen als gemeinsamer Hintergrund theoretischer und praktischer Dissense. In: Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Die Zukunft des Wissens. Beiträge des 18. dt. Kongress für Philosophie. Konstanz: UVK, S. 858–863.
- Hubig, Christoph (1985): Rationalitätskriterien inhaltlicher Analyse. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 327–350.
- Hubig, Christoph (1990): Analogie und Ähnlichkeit. Probleme einer theoretischen Begründung vergleichenden Denkens. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Komparative Kasuistik. Heidelberg: Asanger, S. 133–142.
- Hubig, Christoph (1991): Abduktion – das implizite Voraussetzen von Regeln. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Individuelle und soziale Regeln des Handelns. Heidelberg: Asanger, S. 157–167.
- Hubig, Christoph (2006): Die Kunst des Möglichen. Grundlinien einer dialektischen Philosophie der Technik, Bd. 1: Technikphilosophie als Reflexion der Medialität. Bielefeld: transcript.
- Hubig, Christoph (2012): Bildung und Kompetenz. In: Ders./Rindermann, Heiner: Bildung und Kompetenz. Philosophie und Psychologie im Dialog. (Bd. Nr. 6). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7–51.
- Hubig, Christoph (2016): Art. Skeptizismus/Wissen. In: Richter, Philipp (Hrsg.): Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 297–304.
- Kminek, Helge (2015): Plädoyer für eine auf qualitative Forschung ausgerichtete Philosophiedidaktik. In: ZDPE 3/2015, S. 70–72.
- Martens, Ekkehard (2010): Wozu Philosophie in der Schule? In: Meyer, Kirsten (Hrsg.): Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart: Reclam, S. 156–172.

- Müller, Jan (2016): Art. Anerkennung. In: Richter, Philipp (Hrsg.): Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 105–109.
- Pape, Helmut (2003): Art. Abduktion. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. (Bd. Nr. 1) Hamburg: Meiner, S. 8–10.
- Pfister, Jonas (2010): Fachdidaktik Philosophie. Bern: Haupt UTB.
- Pfister, Jonas (2012): Methoden des Philosophierens und Unterrichtsmethoden. In: Tabula Rasa 81, 11/2012. http://www.tabularasamagazin.de/artikel/artikel_4264. [Zugriff: 22.05.2016]
- Rehfus, Wulff D. (1976): Thesen zur Legitimierung von Philosophie als Unterrichtsfach am Gymnasium. In: Aufgaben und Wege des Philosophie-Unterrichts 9, S. 5–25.
- Reichertz, Jo (1988): „... als hätte jemand den Deckel vom Leben abgehoben.“ – Abduktives Schließen bei Ch. S. Peirce und D. Hammett. In: Kodikas / Code – Ars Semeiotica, 11/1988, S. 347–361.
- Reichertz, Jo (1994): Von Gipfeln und Tälern: Bemerkungen zu einigen Gefahren, die den objektiven Hermeneuten erwarten. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 125–152.
- Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. Wiesbaden: Springer.
- Richter, Philipp (2016a): Konzeption und föderale Wirklichkeit. Philosophie-/Ethik-Unterricht im Pluralismus. In: Ders. (Hrsg.): Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17–32.
- Richter, Philipp (2016b): Unterrichtsmethoden in der didaktischen und fachdidaktischen Literatur. Bedeutung und Missverständnisse. In: Ders. (Hrsg.): Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 53–64.
- Schelle, Carla (2007): Was kann eine hermeneutisch-rekonstruktive Erforschung von Politikunterricht zur fachdidaktischen Theoriebildung beitragen? In: Kursiv 1/2007, S. 16–24.
- Schmidt, Donat (2008): Reading literacy mit philosophischen Texten. Zur Konzeption einer empirischen Studie über die Messbarkeit von Reflexions- und Verstehensprozessen im Philosophieunterricht. In: Rohbeck, Johannes/Thurnherr, Urs/Steenblock, Volker (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. (Bd. Nr. 9). Dresden: Thelem, S. 65–81.
- Schmidt, Donat (2011): Philosophieren messen?! Leistungsbewertung im Philosophieunterricht. In: ZDPE 2/2011, S. 104–113.
- Steenblock, Volker (2002): Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie, Bd. 1, 2. Auflage. Münster: LIT.
- Steenblock, Volker (2011): Was ist Philosophiedidaktik? In: ZDPE 2/2011, S. 90–95.
- Steinfath, Holmer (2010): Philosophie und gutes Leben. In: Meyer, Kirsten (Hrsg.): Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart: Reclam, S. 103–126.
- Thein, Christian (2016): Normativität und Empirie des Philosophieunterrichts – Eine philosophische Spurensuche mit der Brille des Didaktikers. In: Brandt, Cordula/Dietrich, Julia/Rohbeck, Johannes (Hrsg.): Experimente – Ansätze zu einer kritisch-reflexiven empirischen Forschung in der Didaktik der Philosophie und Ethik. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie. (Bd. Nr. 17). Dresden: Thelem, S. 144–162.
- Tiedemann, Markus (2008): Ein Pionierversuch aus dem Bereich der Effizienzmessung. In: Rohbeck, Johannes/Thurnherr, Urs/Steenblock, Volker (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. (Bd. Nr. 9). Dresden: Thelem, S. 83–103.
- Tiedemann, Markus (2013): Problemorientierte Philosophiedidaktik. In: ZDPE 1/2013, S. 85–96.
- Tiedemann, Markus (2015): Die Herausforderung der Effizienzforschung. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik. Paderborn: Schöningh/UTB, S. 153–158.
- Thomas, Philipp (2005): Wissen, dass wir nicht wissen – ein philosophisches Bildungsziel. In: Gefert, Christian/Martens, Ekkehard/Steenblock, Volker (Hrsg.): Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik. Münster: LIT, S. 125–134.
- Wohlrapp, Harald/van Riel, Raphael (2011): Art. Schluss. In: Kolmer, Petra/Wildfeuer, Armin (Hrsg.): Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Freiburg i. Br.: Alber, Sp. 1919–1934.

Dr. Philipp Richter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Philosophie der TU Darmstadt.