

ALLER ANFANG IST... KLAGERRISCH



KÜK

[Klager-Überlebens-Koffer für das
Lehramtsstudium der Philosophie an der
Universität Rostock]

Der KÜK umfasst grundlegende, methodische und inhaltliche Überlebens-tipps für das bestehen der Klausur „Einführung in die Philosophiedidaktik“ am Institut für Philosophie der Universität Rostock. Die 7-teilige Grundausrüstung richtet sich an alle Lehramtsstudent*innen der Philosophie und soll den Start in das Studium erleichtern. Der KÜK versteht sich prozessorientiert und erlaubt individuelle Ergänzungen. Die zusammengefassten Hinweise sind jedoch – gerade in Bezug auf die abzulegende Klausur – für das Lehramtsstudium der Philosophie als wichtig anzusehen. Diese Sammlung ersetzt nicht das Nachfragen und Nachdenken; wenn Formalia oder Methoden unklar erscheinen, sollten Dozent*innen und Kommiliton*innen um Rat gefragt werden.

Verantwortung und Betreuung: Gruppe „ Philo lernen“ © 2023-2024

Autor: Tristan Pieper, Version: 2024/03¹

Aller Anfang ist... klagerisch

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|----|
| 1. Grundpositionen der Philosophiedidaktik | 4 |
| 1.1. Historische Standpunkte zur Philosophiedidaktik | 4 |
| 1.2. Grundfragen Philosophiedidaktik | 5 |
| 1.3. Selbstverständnis der Philosophie | 5 |
| 1.4. Deduktion, Induktion, Abduktion | 6 |
| 1.5. Abbilddidaktik, Konstitutionsthese, Transformationsthese | 6 |
| 1.6. Debatten und Kontroversen | 6 |
| 1.7. Philosophie als Kulturtechnik | 9 |
| 1.8. Münsteraner Erklärung | 10 |
| 1.9. Dresdner Konsens | 10 |
| 2. Ziele und Aufgaben des Philosophieunterrichts | 11 |
| 2.1. Ziele des Philosophieunterrichts | 11 |
| 2.2. Anforderungsbereiche | 11 |
| 2.3. Kompetenzen | 12 |
| 2.4. Zielformulierung und Aufgabenstellungen | 12 |
| 3. Unterrichtsplanung | 14 |
| 3.1. Sozialformen | 14 |
| 3.2. Methoden | 14 |
| 3.3. Medien | 19 |
| 3.4. Modelle für den Stundenaufbau | 19 |
| 3.5. Plan für eine Unterrichtsstunde | 22 |
| 4. Beurteilen und Bewerten | 27 |
| 4.1. Missverständnisse der Leistungsbewertung | 27 |
| 4.2. Bewertungsnormen | 28 |
| 4.3. Funktionen von Leistungsüberprüfungen | 28 |
| 4.4. Anforderung an Leistungsbewertung | 29 |
| 4.5. Bedeutung der Schulnoten | 29 |
| 4.6. Bewertung durch Bewertungsmatrizen | 30 |
| 5. Operatoren | 32 |
| 6. Rahmenpläne in MV | 36 |
| 6.1. Grundlage: Die vier Kantischen Fragen | 36 |
| 6.2. Kompetenzen | 37 |
| 6.3. Zitierweise | 38 |
| 7. Descartes in Verbindung mit dem Rahmenplan MV | 39 |

| | |
|------------------------------------|----|
| 7.1. Der methodische Zweifel | 39 |
| 7.2. Das cogito-Argument | 40 |
| 7.3. Der Mensch als denkendes Ding | 40 |
| 7.4. Das Wachsbeispiel | 41 |
| 7.5. Das Fremdpsychische | 42 |
| Lösungsvorschläge | 43 |
| To Do | 47 |
| Anmerkungen | 49 |
| Index | 56 |

Grundpositionen der Philosophiedidaktik

HISTORISCHE STANDPUNKTE ZUR PHILOSOPHIEDIDAKTIK

#1 Sokrates

Die Philosophie ist eine öffentliche Angelegenheit, kritisches Denken, Entwickeln von Problembewusstsein. Die didaktische Methode ist die *Hebammenkunst*: durch gezielte Verwirrung wird der Mensch zu selbständigem Denken angeregt, der Philosophielehrer ist die Hebamme, die den Schüler hilft die Erkenntnis, die bereits in ihnen steckt, hervor zu bringen.

#2 Platon

Die philosophische Erforschung der Wahrheit und die Prüfung des Selbst führen dazu, für die eigene Seele zu sorgen. Philosophieren findet an praktischen Fragen statt, es ist der *Umgang mit den Ideen*. Die Dialektik ist die Primärmethode des Philosophierens. Ziel der Philosophie ist das gute Leben.

#3 Aristoteles

Philosophie hat das gute, sittliche Leben und das Leben in der Wissenschaft zum Gegenstand. Ziel ist die Ausbildung von Klugheit in einer passenden Lernumgebung (entfernt vom Alltag), ein *Phronimos* (ein Weiser) zu werden, der das gute Leben zu organisieren weiß und die rechte Mitte zwischen zwei Extremen findet.

#4 Epikur

Philosophie ist das Schulen der Vernunft und soll zu einer reflektierten Genussfähigkeit und einer *rationalen Auseinandersetzung mit irrationalen Ängsten*, Vorstellungen und Vorurteilen und damit zu einem insgesamt gelingendem Leben führen. Der Mensch ist selbstbestimmt und handelt verantwortungsbewusst.

#8 Foucault

Philosophie ist ein Ethos, eine Lebensgewohnheit, eine permanente Haltung. Das Selbstdenken steht auch hier im Vordergrund, Aufklärung ist eine Kritik der Weltanschauung, eine kritisch-historische Untersuchung. Die philosophische Bildung soll ein permanentes, freies und das Individuum im Einzelnen förderndes Angebot sein. Selbstauseinandersetzung steht im Mittelpunkt. Ziel ist die Arbeit an einer Bildung einer eigenen Identität durch Entledigung schlechter Gewohnheiten und falscher Ansichten.

#5 Kant

Philosophie ist öffentlich und praktisch. Sie dient der Ausbildung der Urteilskraft, des Verstandes und der Vernunft als Reflexion. Im Mittelpunkt steht das Selbstdenken angeleitet durch die *induktive Methode*. Deduktive Methoden werden abgelehnt, da bei ihnen die Selbstständigkeit im Lernprozess fehlt. Ziel ist die Bildung eines Autonen, aufgeklärten, moralisch-urteilsfähigen Menschen. Der Mensch lernt nicht Philosophie, er lernt *zu philosophieren*.

#6 Hegel

Die Philosophie wird deduktiv gelernt, durch die Methode des *verstehenden Nachvollzugs*. Bereits bestehende Inhalte klassischer Philosophen müssen erlernt und nachvollzogen werden. Die Primärmethode des Philosophieunterrichts ist der Lehrervortrag, der die philosophischen Inhalte vermittelt. Es um das Erlernen formaler Denkfähigkeiten anhand klassischer Positionen zur Auseinandersetzung mit philosophischen Themen.

#7 Nietzsche

Philosophieren ist relativ an die Philosophie umgebenden Verhältnisse gebunden, die sie und ihre historische Entwicklung versucht kritisch zu betrachten. Philosophieren ist ein schmerzhafter Vereinsamungsprozess, sich von der gewohnten Lebenswelt abzutrennen, und soll zu einer Neugeburt des einsamen Denkers führen, bis nur die Liebe zum Leben, ein selbstdenkendes und kritisches Individuum mit einer neuen Perspektive auf die Welt zurückbleibt.

GRUNDFRAGEN PHILOSOPHIEDIDAKTIK

- **Legitimationsfrage:** (Wie) ist der Philosophieunterricht zu rechtfertigen? Warum sollte man philosophieren dürfen oder sogar müssen?

Martens antwortet auf die Frage wie folgt: Der Philosophieunterricht vermittelt Kompetenzen, die SuS zu autonomen und mündigen Personen machen. Damit soll er den SuS helfen, Teil des modernen wissenschaftlich-technischen Diskurses zu werden. Philosophieunterricht ermöglicht es erst, statt autoritären Vorgaben nachzugehen, selbst zu denken.²

- **Wesensfrage:** Was macht Philosophie und Philosophieunterricht aus?

Es stellen sich daraus ebenfalls Fragen wie: Welche Kompetenzen sollen erlangt werden? Dürfen Kompetenzen unterrichtet werden? Versteht man die Philosophie als esoterisch, so könnte man zu dem Schluss kommen, dass die Philosophie in der Schule nicht stattfinden kann und somit dieser nur als eine mögliche Vorbereitung für universitäre Einrichtungen gesehen werden kann. Dementsprechend ist das Ziel des Philosophieunterrichts diesem Ziel anzugleichen.

- **Inhaltsfrage:** Was soll unterrichtet werden? Was macht der Philosophieunterricht zu seinem Gegenstand? Wie kann man diesen Gegenstand rechtfertigen?

Unter diese Frage fällt unter anderem die Lassahn-Deppe-Kontroverse: Wie viel Einfluss dürfen die SuS auf den Inhalt des Philosophieunterrichts haben? Wie viel der traditionellen philosophischen Positionen soll unterrichtet werden? Auch dieser Punkt ist eng an die Wesensfrage und das Selbstverständnis der Philosophie gekoppelt. Ein pädagogisch-politisches Selbstverständnis wählt eventuell andere Schwerpunkte aus anderen Gründen wählen als mit dem esoterischem Selbstverständnis.

- **Methodenfrage:** Mit welchen Methoden soll der Philosophieunterricht stattfinden?

Siehe hierzu auch die Refhus-Martens-Kontroverse, Lassahn-Deppe-Kontroverse und die Tiedemann-Gefert-Kontroverse. Darunter fallen Fragen wie: Sind Methoden, die von symbolisch-präsentativer Natur sind, gerechtfertigt? Darf Philosophie nur diskursiv stattfinden? Welche Rolle hat der Dialog oder das Gedankenexperiment?

SELBSTVERSTÄNDNIS DER PHILOSOPHIE

- **esoterisches Selbstverständnis**

Heraklit, Nietzsche

Das esoterische Selbstverständnis der Philosophie versteht sie als von dem Alltag getrennt, die Lebenswelt ist eine sinnlose oder sogar schädliche Ablenkung. Das gemeine Volk aus Nicht-Philosophen wird abgewertet und der Philosoph bleibt für sich allein. Diese Art der Philosophie richtet sich nur an Gleichgesinnte und Fachleute. Die Philosophie ist ein einsames Projekt der Selbsterkenntnis.

- **pädagogisch-politisches Selbstverständnis der Philosophie**

Platon, Fichte

Das pädagogisch-politische Selbstverständnis der Philosophie stellt die Philosophie als Hilfe dar, die sich um Erziehung und die Gesellschaft sorgt. Sie wird charakterisiert als pädagogisch³, evolutionär⁴ und pädagogisch⁵. Die Philosophie hat den Auftrag, Erziehung, Staat und Gesellschaft zum Wohl des Ganzen zu gestalten. Es ist ungerecht, sich dieser Aufgabe zu entziehen.

- **situativ-pragmatisches Selbstverständnis der Philosophie**

Protagoras, Hume

Das situativ-pragmatische Selbstverständnis der Philosophie spricht ihr eine beratende, therapeutische Funktion zu. Sie wird als Möglichkeit benutzt, den Alltag in bestimmten Lebensbereichen zu beeinflussen und steht daher direkt mit ihm in Verbindung. Es geht um eine grundlegende Vermittlung bestimmter Fertigkeiten oder Fähigkeiten. Im Gegensatz zu anderen Selbstverständnissen, ist die Philosophie nicht das Mittel, die Wahrheit zu erreichen und lehnt daher jeglichen Anspruch auf diese ab.

DEDUKTION, INDUKTION, ABDUKTION

| Deduktion | W. D. Rehfus | Induktion | E. Martens | Abduktion | J. Rohbeck |
|---|--------------|--|------------|--|------------|
| (Schluss vom Allgemeinen auf das Einzelne.) | | (Hypothese vom Einzelnen auf das Allgemeine.) | | (Hypothese vom Einzelnen auf eine Regel und das Allgemeine.) | |
| Nach dem Auseinandersetzen mit philosophischen Texten und Gedanken, können die SuS traditionelle philosophische Probleme lösen. Das Ziel ist, die gewonnene Kompetenz der Primärtexte auf aktuelle Probleme beziehen und dieses Wissen auf diese Probleme anwenden zu können. | | Der Philosophieunterricht findet zum größten Teil ohne Primärtexte statt. Die SuS werden dazu angeregt, auf Basis philosophischer Probleme, selbst zu denken, diese selbstständig zu verorten und eigene Lösungen zu finden. | | Die SuS lösen philosophische Probleme selbstständig, wie bei der induktiven Methode ohne ausführliches Studium der Primärtexte. Daraus sollen sie eigene (allgemeingültige) philosophische Theorien formulieren, die sich auf weitere philosophische Fragen anwenden lassen. | |

ABBILDDIDAKTIK, KONSTITUTIONSTHESE, TRANSFORMATIONSTHESE

| Abbilddidaktik | Konstitutionsthese | Transformationsthese |
|--|---|--|
| Die Philosophie ist ein akademisches Fach, Philosophieunterricht versucht dieses Fach in der Schule abzubilden. Daher braucht die Philosophie keine Didaktik und wird durch sie verfälscht. Ein Vermittlungsproblem gibt es nicht, denn die Philosophie muss nicht vermittelt werden. ⁽ⁱ⁾ | Die Didaktik wird als konstitutiv ⁶ für Philosophie angesehen. Ohne Didaktik ist Philosophie nicht möglich, didaktische Konzepte sind notwendig für das Philosophieren, wie z.B. das Konzept des Dialogs bei Platon. Philosophiedidaktik muss selbst philosophisch sein. | Philosophie und Didaktik sind verschieden. Philosophie soll durch die Didaktik nicht reduziert werden, sondern die Methoden, mit denen philosophiert wird, soll zu den Methoden des Philosophieunterrichts werden. Es soll kein P4C ⁷ stattfinden, sondern ein PwC ⁸ . |
| ⇒ Didaktik ist irrelevant für Philosophie | ⇒ Didaktik ist notwendig für Philosophie | ⇒ Didaktik und Philosophie ergänzen sich |

DEBATTEN UND KONTROVERSE

- **Lassahn-Deppe-Kontroverse:** Sollten die Probleme und Fragen von SuS zu den Problemen der Philosophie werden oder umgekehrt?

Rudolf Lassahn ist der Meinung, dass die aktuellen gesellschaftlichen und politischen Fragestellungen der SuS kanonischen Philosophietexten vorzuziehen ist.⁹ Wolfgang Deppe kritisiert diese Auffassung: seiner Meinung nach ist eine reine Konzentration auf aktuelle Fragestellungen in-

sofern schwierig, als dass man sie erst durch die traditionellen Primärtexte komplett verstehen könne.¹⁰

- **Rehfus-Martens-Kontroverse:** Welche Ziele hat Philosophieunterricht und wie sieht ein guter Philosophieunterricht aus?

Ekkehard Martens ist Vertreter der Konstitutionsthese der Philosophiedidaktik und der Meinung, dass diese notwendig dem Menschen innewohnt, unabhängig von Ort (Schule, Universität, ...) und Alter (Kind, Jugendliche, Erwachsene). Er spricht von der Philosophie als „Kulturtechnik“. Seine bevorzugte Vorgehensweise ist die des „induktiven Entdeckens“ in Form einer dialogisch-pragmatischen Methode, bei der die SuS Probleme selbständig lösen, ohne ein großes Fundament aus traditionellen philosophischen Theorien. Im Mittelpunkt steht der philosophische Dialog und die thematischen Interessen der SuS, wonach der Philosophieunterricht ausgerichtet werden soll.

Wulff D. Rehfus ist im Gegensatz dazu der Meinung, dass die Philosophie ungeeignet zur Vorbereitung auf das alltägliche Leben ist und es eine elitäre Handlung ist, die in der Universität stattfindet. Die Rolle des Philosophieunterrichts ist, die SuS auf diese Tätigkeit vorzubereiten. Dazu gilt es, philosophische Traditionen zu verstehen und sie anwenden zu können; dies entspricht einer deduktiven Analyse der Probleme. Der Vorschlag von Martens, die Probleme der SuS in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, ist damit nicht kompatibel. Auch den Dialog als Primärmethode der Philosophie lehnt er ab, stattdessen spricht Rehfus von einer monologisch-analytischen Auseinandersetzung der SuS mit den Themen.

| | Rehfus¹¹ | Martens¹² |
|-----------------------|---|--|
| Philosophie | <ul style="list-style-type: none"> ▸ ist nicht didaktisch sondern argumentativ in sich selbst ▸ ist ungeeignet zur Vorbereitung auf das Leben | <ul style="list-style-type: none"> ▸ ist didaktisch konstituiert ▸ ist notwendig zur humanen Lebensgestaltung (Philosophie als Kulturtechnik) |
| Denken | <ul style="list-style-type: none"> ▸ ist der Hauptbestand in der Philosophie und im Unterricht ▸ ist Ich- und theoriebezogen | <ul style="list-style-type: none"> ▸ ist eine Praxis über die Praxis und des Hauptziels des Unterrichts |
| Schule | <ul style="list-style-type: none"> ▸ hat propädeutische Bedeutung zur Vorbereitung auf die wesentliche Stätte der Philosophie: die Universität/Akademie | <ul style="list-style-type: none"> ▸ ist als Ort des Philosophierens geeignet; das Philosophieren ist als Kulturtechnik kann an mannigfaltigen Orten praktiziert werden |
| Dialog | <ul style="list-style-type: none"> ▸ ist nicht philosophie-spezifisch und dem Denken untergeordnet | <ul style="list-style-type: none"> ▸ ist philosophie-spezifisch und wichtig für philosophische Prozesse. |
| Philosophieunterricht | <ul style="list-style-type: none"> ▸ sollte bildungstheoretisch/identitätstheoretisch¹³ ausgerichtet sein ▸ sollte die Probleme der Philosophie zu den Problemen der SuS machen ▸ sollte Lernzieltheorie ablehnen | <ul style="list-style-type: none"> ▸ sollte dialogisch/pragmatisch ausgerichtet sein ▸ sollte die Probleme der SuS zum Zentrum des Philosophieunterrichts machen |

- **Tiedemann-Gefert-Kontroverse:** Sind präsentativ-symbolische und/oder diskursive Formen adäquate und genuin philosophische Medien/Methoden des Philosophierens?

Mit präsentativ-symbolischen Formen ist die von Susanne K. Langer weiterentwickelte Theorie von Ernst Cassirers symbolischen Formen. Die grundlegende Errungenschaft ist, dass Philosophieren nach Cassirer und Langer nicht mehr nur an Sprache gebunden ist (textuell durch z.B. Essays und verbal z.B. durch Dialoge), sondern Menschen Medien ebenfalls Bedeutung zuweisen können, die nicht sprachlich ausgedrückt werden kann. Der Unterschied zwischen diesen diskursiven und präsentativen Formen ist Teil der Tiedemann-Gefert-Kontroverse. Gefert behauptet, dass präsentativ-symbolische Formen Teil des Philosophierens sein können. Die Idee ist, dass die Frage „Was bedeutet das?“ für die Philosophie grundlegend ist. Tiedemann hält dem entgegen, dass Menschen eventuell in präsentativ-symbolischen Formen denken können, aber diese nicht für die Philosophie geeignet sind.¹⁴

■ Philosophieren mit Kindern – möglich oder unmöglich?¹⁵

Kinder können nicht philosophieren, denn ...

1. **Seriösitätsargument:** ... ihnen fehlt ein umfassendes Wissen um am philosophischen Diskurs teilzunehmen.

Ein breites Wissen über traditionelle philosophische Positionen bietet die Möglichkeit, Sachverhalte besser in den Kontext philosophischer Debatten einordnen, Argumente zu analysieren und Positionen verstehen und ausdrücken zu können. Kindern fehlt dieses grundlegende philosophische Wissen, daher könnte behauptet werden, dass sie nicht am philosophischen Diskurs teilnehmen können, ohne die Philosophie so weit herunterbrechen zu müssen, dass sie „unseriös“ wird.¹⁶ Eine Grenze, wann die „Seriösität“ eintritt, welche und wie viele Werke man dazu gelesen haben muss, wird nicht gegeben. So ist fraglich, ob Oberstufenschüler, Studenten oder gar Dozenten philosophieren können, da sie gar nicht den philosophischen Diskurs in Gänze überblicken können.

2. **entwicklungspsychologisches Argument:** ... ihnen fehlen die entwicklungspsychologischen Fähigkeiten.

Jean Piaget war Pionier der Entwicklungspsychologie und unterteilte die menschliche Entwicklung in grobe Phasen ein. Diese Phasen können experimentell teilweise bestätigt werden. Eine Erkenntnis ist, dass abstraktes Denken durchschnittlich erst ab etwa dem 11. Lebensjahr abstrakt und hypothetisch-deduktiv – was als „wissenschaftlich“ charakterisiert wird – denken können.¹⁷ Sind die Kinder nicht in diesem Stadium, kann man argumentieren, dass sie nicht philosophieren können. Hier kann man jedoch entgegenhalten, dass auch vor dieser Phase philosophische Ansätze im Denken von Kindern erkennbar sind und gefördert werden müssen. Nur weil diese nicht, ähnlich wie im Seriösitätsargument, nicht in der Art des universitären Niveaus stattfinden, spricht dies der Tätigkeit noch nicht den philosophischen Aspekt ab.

3. **Sprachargument:** ... ihnen fehlt der Wortschatz der philosophischen Fachsprache, um ihre Ideen ausdrücken zu können.

Philosophie ist schwer ohne Fachsprache zu denken, genau dies greift die Debatte auf. Kindern fehlt die akademisch-sprachliche Grundlage zum Philosophieren, sie sind sprachlich eingeschränkt und können ihre Gedanken aufgrund lexikalischer und grammatischer Mängel nur eingeschränkt ausdrücken. Lehnt man die Möglichkeit über präsentativ-symbolische Formen zu philosophieren, schränkt man die Möglichkeit des Philosophierens mit Kindern stark ein. Versteht man unter Philosophie die Suche nach der Wahrheit, so ist im Gegensatz zu diskursiv-verbalen Formen fraglich, inwiefern präsentativ-symbolische

Formen einen Wahrheitsanspruch darstellen können. Es könnte behauptet werden, dass etwa ein Bild nicht „wahr“ oder „falsch“ sein kann.

Aufgabe A – Lassahn-Deppe-Kontroverse

Erläutern und begründen Sie, ob Sie sich dem Philosophiedidaktiker Lassahn oder Deppe hinsichtlich der Debatte um die Aktualität von Unterrichtsinhalten der Philosophie anschließen würden.

Aufgabe B – Diskursive vs. präsentative Formen

Kennzeichnen Sie den Unterschied zwischen diskursiven und präsentativen Formen des Philosophierens.

Aufgabe C – Philosophieren mit Kindern

Erklären und widerlegen Sie die drei Gegenargumente zum Philosophieren mit Kindern nach Susanne Nordhofen!¹⁸

PHILOSOPHIE ALS KULTURTECHNIK

Ekkehard Martens prägt den Begriff der Philosophie als Kulturtechnik.¹⁹ Er unterscheidet Philosophie als Tätigkeit – d.i. der Prozess des Erkennens – und Philosophie als Tatbestand – d.i. die hervorgebrachten Erkenntnisse, Theorien oder Produkte der Tradition.²⁰ Ziel des Philosophieunterrichts ist Kompetenzerwerb, Philosophieren lernen, nicht Philosophie-Wissen aneignen.²¹

Martens zeigt, dass Philosophieren stark mit der (westlichen) Kultur verbunden ist und Aspekte anderer Formen der Technik aufweist:

Philosophieren als Bestandteil der Kultur²²

1. **genetisch:** historisch Teil der griechisch-europäischen Kultur
2. **anthropologisch:** Teil der menschlichen Natur
3. **deskriptiv:** als reflexive, demokratische Willensbildung
4. **normativ:** ist hilfreich für wissenschaftliche Ansprüche der modernen Welt, aber auch als Selbstzweck und Ausdruck eines sinnvollen, selbstbestimmten Lebens
5. **didaktisch-methodisch:** muss kultiviert werden, niemand wird als Philosoph geboren
6. **legitimatorisch:** zur Kritikfähigkeit, Persönlichkeitsbildung und demokratischen Erziehung

Philosophieren als Technik²³

1. als **Handwerkskunst** ist Philosophieren nicht rein mechanisch
2. als **Materialkunde** ist sie nicht rein-technisch, ebenfalls hilft eine breite Wissensbasis zum Philosophieren
3. ist nicht von ihrem **Träger** (dem Philosophierenden) ablösbar
4. Philosophieren ist **elementar** für humane Lebensgestaltung

Aufgabe D – Philosophie als Kulturtechnik

Erklären Sie warum Martens Philosophieren als „Kulturtechnik“ bezeichnet!

Aufgabe E – Philosophie als Kulturtechnik

Erklären Sie, inwiefern sich die Begriffe „genetisch“ und „anthropologisch“ im Sinne von Philosophie als Kulturtechnik widersprechen können!

MÜNSTERANER ERKLÄRUNG

Philosophie ist in einigen Bundesländern immernoch ein Wahl- oder Ersatzfach, obwohl die Kompetenzen, die mit Hilfe philosophischer Arbeit gewonnen werden, für das moderne Leben aktuell und wichtig sind. In der Münsteraner Erklärung²⁴ werden aus diesem Grund folgende Forderungen gestellt:

- **Gleichstellung des Philosophieunterrichts:** Gefordert ist die Gleichstellung des Unterrichtsfaches „Philosophie“ mit anderen Unterrichtsfächern.
- **Etablierung als Prüfungsfach:** Es soll die Möglichkeit geboten werden, in Philosophie eine Abitur- und jede andere Form der Abschlussprüfung ablegen zu können.
- **Aus- und Weiterbildungsverhältnisse:** Die Verhältnisse der Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte soll verbessert werden. Besonderer Schwerpunkt im Lehramtsstudium soll auf die Fachdidaktik und Praxisorientierung gelegt werden.
- **Anforderung an Lehrkräfte:** Lehrkräfte sollen grundständig Ausgebildet sein, um Philosophieunterricht durchführen zu dürfen.

DRESDNER KONSENS

Im Dresdner Konsens ist das pädagogisch-politische Selbstverständnis wiederzuerkennen: Er besteht aus der Zielsetzung, dass der Philosophieunterricht mündige, kritisch-denkende und urteilsfähige Bürger bilden soll. Der Dresdner Konsens setzt sich aus vier Prämissen zusammen:²⁵

- **Stärkung der Urteilskraft:** Urteilskompetenz ist diejenige Kompetenz, die in der Philosophie am meisten gestärkt werden soll. Es geht nicht um reine Argumentation, sondern um die Fähigkeit, selbständig abschätzen, bewerten und urteilen zu können.
- **Gebot der Kontrovertität:** Als Schutz gegen Indoktrination sollen kontroverse Themen kontrovers besprochen werden. Sachverhalte sollen so besprochen werden, dass mehrere Perspektiven möglich sind. Positionen werden normativ, sachlich und logisch bewertet, besser begründete hervorgehoben und schlechter begründete als eben diese heraus- und zurückgestellt.
- **Gebot weltanschaulicher und religiöser Neutralität:** Überakzentuierung bestimmter Positionen genauso Gleichgültigkeit gegenüber diesen darf nicht stattfinden. Eher sollen Lehrkräfte SuS dazu anleiten, Positionen selbständig zu überprüfen und zu gewichten.
- **Bewusstsein von Suggestivität:** Bilder und Filme können suggestiv auf die SuS einwirken, daher ist sich von ihnen kritisch zu distanzieren und sie argumentativ zu prüfen.

Ziele und Aufgaben des Philosophieunterrichts

ZIELE DES PHILOSOPHIEUNTERRICHTS

■ Orientierung

Der Philosophie wird sich durch Kants vier Grundfragen angenähert:

1. Was kann ich wissen?
2. Was soll ich tun?
3. Was darf ich hoffen?
4. Was ist der Mensch?

■ Weisheit

Zum Erreichen der Weisheit stellt Kant die drei folgenden, dorthin führenden, Maximen auf:

1. Selbstdenken
2. sich an die Stelle eines anderen denken
3. jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken

■ Philosophieren

Im Rahmenplan ist folgendes gefordert: „Der Kern der Philosophie besteht im Philosophieren, der Tätigkeit des philosophischen Denkens, der philosophischen Kritik und Reflexion.“²⁶

ANFORDERUNGSBEREICHE

Die Anforderungsbereiche sind durch die EPA festgelegt und erklären, in welchen Dimensionen die Aufgaben des Philosophieunterrichts stattfinden sollen:²⁷

■ Anforderungsbereich I – Problemerkfassung

Das philosophische Problem wird erkannt und die Schwerpunkte für die folgende Bearbeitung charakterisiert. Das Problem wird begrifflich bestimmt und systematisch eingeordnet und abgegrenzt. Liegt ein präsentatives Material vor, ist eine Interpretation des Materials vorzunehmen und das philosophische Problem diskursiv zu formulieren. Die Form der Präsentation ist – sofern die SuS freie Entscheidung hatten – zu begründen.

■ Anforderungsbereich II – Problembearbeitung

Die philosophischen Argumente und der Argumentationsgang werden untersucht und reflektiert. Die Form der Argumentation oder Präsentation sind mit einzubeziehen. Wird die Aufgabe präsentativ bearbeitet, muss sich das Produkt plausibel und transparent auf die philosophische Idee beziehen. Das präsentative Produkt kann um Kommentare erweitert werden.

■ Anforderungsbereich III – Problemverortung

Es erfolgt eine Positionierung der SuS, in der der Problemkontext auf den eigenen Standpunkt bezogen wird. Dazu kommen additiv²⁸ oder alternativ²⁹:

- eine Beurteilung des Problems
- eine resümierende Stellungnahme
- eine Neubestimmung des Problems
- Perspektiven zur weiteren Bearbeitung
- eine Modifikation erörterter Positionen
- die Reflexion des präsentativen Bearbeitungsprozesses
- ...

Der dritte Anforderungsbereich kann die anderen beiden beinhalten.

KOMPETENZEN

DEF. Kompetenz – Kompetenzen „sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“³⁰

Kompetenzen sind grundlegend für die Unterrichtsplanung. Unterschiedliche Schulformen haben unterschiedliche Kompetenzen und müssen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Genauere Erklärungen und Kompetenzen sind im Abschnitt zu den Rahmenplänen beschrieben. Die übergeordnete Kompetenz bildet in der Klasse 7-10 die Handlungskompetenz und in der Sekundarstufe II die Reflexionskompetenz^{(iii) 31,32,33,34}.

Fachübergreifend, Klasse 5-10

- Sozialkompetenz
- Selbstkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sachkompetenz

⇒ **Handlungskompetenz**

Fachspezifisch Philosophie, Sekundarstufe II

- Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz
- Argumentations- und Urteilskompetenz
- Darstellungskompetenz
- Praktische Kompetenz

⇒ **Reflexionskompetenz**

Aufgabe F – Kompetenz

Definieren Sie den Kompetenzbegriff nach Weinert!

Aufgabe G – Qualitätskriterien der PhiD

Immanuel Kant stellt 1798 in der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ drei Gebote zur Erlangung von Weisheit auf. Nennen und erläutern Sie diese knapp in Hinblick auf Qualitätskriterien von Philosophieunterricht.

ZIELFORMULIERUNG UND AUFGABENSTELLUNGEN

Jeder Unterrichtsplanung geht eine Zielformulierung voraus. Erst Ziele ermöglichen es nach der Unterrichtsstunde zu beurteilen, ob der Unterricht erfolgreich war, und machen es möglich, den Unterricht auszuwerten. Bei der Zielsetzung für den Unterricht wird zwischen **Grob-** und **Feinzielen** unterschieden.

In der Unterrichtsplanung beschreiben **Grobziele** das Ziel einer gesamten Unterrichtsstunde und **Feinziele** die einzelnen Absichten, die mit den Aufgabenstellungen im Unterricht erreicht werden sollen.

Feinziele werden formuliert mit der folgenden Formel:

„SuS“ + **Ausbildung einer Kompetenz** + „durch“/„indem“ + **EPA-Operator**

Zur Planung einer zielorientierten Stunde wird das folgende Muster durchlaufen:

1. Erfassung des **Ist-Standes** ←
2. Festlegung eines **Soll-Standes**, durch eine **Zielsetzung**
3. **Maßnahmenplanung** zur Erreichung des Soll-Standes
4. **Durchführung** der Maßnahmen
5. **Kontrolle** der Zielerreichung

Es gibt einen Zusammenhang zwischen Feinzielen und Aufgabenstellungen: Zu jeder Aufgabenstellung muss es im Unterrichtsentwurf auch ein Feinziel geben. Die dazugehörige Aufgabenstellung muss den EPA-Operator des Feinziels übernehmen, wie etwa hier für den Philosophieunterricht einer 10. Klasse:

Feinziel: Die SuS erwerben Methodenkompetenz, indem sie Descartes' erste Meditation in Form eines Abstracts zusammenfassen.

Aufgabenstellung: Fassen Sie Descartes' erste Meditation in Form eines Abstracts zusammen!

Aufgabe H – Feinziele

Entwerfen Sie drei Feinziele für eine Unterrichtsstunde zum Thema „Das Wachsbeispiel in Descartes' *Meditationes de prima philosophia*." in der Sekundarstufe II.

Aufgabe I – Aufgabenstellung

Entwerfen Sie für jeden EPA-Anforderungsbereich je eine Aufgabenstellungen für eine Unterrichtsstunde zum Thema „Das Fremdpsychische in Descartes' *Meditationes de prima philosophia*." für die Sekundarstufe I.

Unterrichtsplanung

SOZIALFORMEN

DEF. Sozialform – „Sozialformen des Unterrichts bestimmen die organisatorische Seite der Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht.“³⁵

Einzelarbeit (EA)

1 SuS

Alle SuS arbeiten alleine in Stillarbeit an Ihren Aufgaben, mit möglichen Pausen zum Austausch. Die Lehrkraft agiert als Berater und Kontrolleur.

Partnerarbeit (PA)

2 SuS

Zwei SuS erarbeiten gemeinsam Aufgaben. Die Lehrkraft versteht sich auch hier als Berater, jedoch auch als Moderator, der – bis auf Zwischenstandsfragen – nicht stark in die Arbeit eingreifen sollte.

Gruppenarbeit (GA)

mehr als 3 SuS

In einer Gruppenarbeit arbeiten mindestens drei SuS, um gemeinsam Ihnen gestellte Aufgaben zu bearbeiten. Die SuS arbeiten selbstständig, die Lehrkraft ist Moderator und greift nur in Ausnahmefällen in den Erarbeitungsprozess ein.

Lehrervortrag (LV)

1 L vs. Klasse

Die Lehrkraft präsentiert vor den restlichen SuS. Kommunikation zwischen den SuS ist nicht gestattet, sie schreiben höchstens mit.

Schülervortrag (SV)

1 SuS vs. Klasse

Ein Schüler oder eine Schülerin präsentiert etwas vor den restlichen SuS. Die restlichen SuS sind passiv und hören zu.

Unterrichtsgespräch (UG)

L + Klasse

Die Lehrkraft und die Klasse erarbeiten gemeinsam eine Aufgabe, in Form einer Diskussion. Die Lehrkraft ist Moderator oder Diskussionsteilnehmer.

Team-Teaching (TT) mehr als 1 L vs. Klasse

Mehrere Lehrkräfte interagieren mit den SuS.

Aufgabe J – Sozialform, Methode, Medium

Grenzen Sie die Begriffe „Sozialform“, „Methode“ und „Medium“ im Kontext der Philosophiedidaktik voneinander ab und bringen Sie je ein Beispiel!

METHODEN

DEF. Methode – „Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.“³⁶

Methode und Sozialformen sind voneinander abzugrenzen. Die Methoden des Unterrichts können bestimmte Sozialformen voraussetzen, allein mit Sozialform kann jedoch keine inhaltliche Auseinandersetzung stattfinden. Ein Inhalt kann nur methodisch erarbeitet werden. Während Sozialformen also den

sozialen Aspekt – wer arbeitet, die „soziale Instanz“ – besprechen, besprechen Methoden die Form der Erarbeitung, die die soziale Instanz ausführt.

Methoden bilden also das „Wie?“ des Unterrichts und finden auf drei verschiedenen Ebenen statt:³⁷

Makroebene

In der Makroebene der Methoden wird die grundlegende Art und Weise des Unterrichts festgelegt. Sie können sich über mehrere Unterrichtsstunden und Unterrichtseinheiten erstrecken. Darunter können zum Beispiel folgende Formen fallen:

- gemeinsamer Unterricht
- Freiarbeit
- Lehrgänge
- Projektarbeit
- Marktplatzarbeit

Mesoebene

Zu der Mesoebene gehören Methoden, die zu den „historisch gewachsene[n] feste[n] Formen methodischen Handelns“³⁸ gehören. Sie werden durch ihre Sozial-, Handlungs-, Zeit- und Raumdimension charakterisiert. Darunter fallen z.B. folgende philosophische Methoden:

- Schaubild
- Dilemmadiskussion
- Gedankenexperiment
- Inquiry

Mikroebene

Unter „Mikromethodik“ versteht man die Inszenierungstechniken des Unterrichts und Operatoren. Sie bilden kleinste Verhaltensweisen und Strukturen des Unterrichts. Darunter fallen:

- Blickkontakt
- Antworten
- Fragen
- Vormachen, Zeigen

Methoden lassen sich nach einigen Autoren in unterschiedliche Kategorien einteilen.

sokratisch-aristotelische Kategorien

nach Martens^{39,40,41}

1. *phänomenologische Methoden*: differenzierte und umfassende Beschreibung der eigenen Wahrnehmung
2. *hermeneutische Methoden*: bewusst machen des eigenen Vorverständnis und sammeln anderer Deutungsmuster
3. *analytische Methoden*: zentrale Argumente und Begriffe herausstellen und prüfen
4. *dialektische Methoden*: in einem mündlichen Dialog das Problem zu einem Dilemma machen und Pro und Contra beschreiben
5. *spekulative Methoden*: Phantasien, neue Einfälle und Ideen spielerisch erproben

Martens' sokratisch-aristotelische Kategorien richten sich auf die Philosophie als Dialog und im Bezug auf das Individuum.

Denkrichtungen

nach Rohbeck^{42,43,44}

1. analytische Philosophie
2. Konstruktivismus
3. Phänomenologie
4. Dialektik
5. Hermeneutik
6. Dekonstruktion

Rohbecks Denkrichtungen versuchen aus den Ansätzen der Arbeitsweisen der größten philosophischen Strömungen neue Methoden für den Philosophieunterricht zu machen.



DEF. Methodenvielfalt – Methodenvielfalt ist der Reichtum an Inszenierungstechniken des Unterrichts.

Für Methodenvielfalt, also das Nutzen verschiedener Methoden, sprechen einige Gründe:

1. **philosophisch:** Die Philosophie ist heterogen, sie selbst deckt viele Bereiche ab und macht sich verschiedene Methoden zu Nutzen, daher sollte der Philosophieunterricht dementsprechend heterogen sein.
2. **pädagogisch:** Die SuS sind heterogen, d.h. sie haben unterschiedliche Persönlichkeiten und Interessen. Verschiedene Methoden können unterschiedlich gut für verschiedene SuS funktionieren.
3. **didaktisch:** Zugriff auf die Philosophie → dafür sorgen, dass die SuS verschiedene Zugangsmöglichkeiten zur Philosophie haben (weil beide Heterogenität)

Es folgen einige Beispiele für Methoden des Philosophieunterrichts.⁽ⁱⁱⁱ⁾

■ Gedankenexperiment

Partnerarbeit, Frontalvortrag

In einem Gedankenexperiment wird eine fiktive Situation angenommen und mit einer Fragestellung untersucht.

1. **Einbettung:** Die Grundannahmen des Gedankenexperiments werden dargelegt.
2. **Problematisierung/Fragestellung:** Es wird eine Fragestellung für die Situation entwickelt.
3. **Beantwortung der Fragestellung:** Das Experiment wird durchgeführt und die Fragestellung gemäß der gegebenen Prämissen beantwortet.

Helmut Engels nimmt für das Gedankenexperiment an, dass es auf drei didaktischen Niveaustufen durchgeführt werden könne:⁴⁵

1. **Alles gegeben, Interpretation:** Das Gedankenexperiment wird von den SuS gelesen, interpretiert und kritisiert. Die Funktion des ausgewählten Gedankenexperiments soll klar werden und. Die These, die durch das Gedankenexperiment vom Autor vertreten wird, soll kritisch geprüft werden. Sind die Mittel des Gedankenexperiments wirklich genug, um das zu zeigen, was der Autor zeigen will?
2. **Prämissen gegeben, selbständige Durchführung:** Ein Gedankenexperiment wird selbstständig mit gegebenen Prämissen durchgeführt. Es wird eine Situation vorgegeben, die SuS sollen anhand einer Aufgabenstellung eine Problemstellung in dieser Situation beantworten.
3. **Nichts gegeben, eigenes Gedankenexperiment:** Ohne vorhergehende Grundlegungen wird ein eigenes Gedankenexperiment konstruiert, eine Problemstellung ausgesucht und der Versuch durchgeführt.

■ sokratisches Gespräch

Frontalvortrag

Das sokratische Gespräch bezeichnet eine Methode, die mittels der Mäeutik⁴⁶ ein manipulatives Gespräch in einem öffentlichen Raum führt, um zu einem der folgenden drei Ergebnisse zu kommen: vollständige **Begriffsklärung**, Erlangen neuer **Erkenntnis** oder **Aporie**.

■ neosokratisches Gespräch

Gruppenarbeit ^(iv)

Leonard Nelson lehnt das neosokratische Gespräch an die ursprüngliche Methode des sokratischen Gesprächs an, im Gegensatz dazu soll sie jedoch nicht manipulativ und für die Teilnehmer gleichberechtigt sein. An einem Tag gibt ein Teilnehmer der Gesprächsgruppe ein Beispiel,

worüber die Gruppe diskutieren soll. Es wird über den Tag verteilt so lange diskutiert, bis ein **gemeinsamer Konsens** gefunden wurde. Zusätzlich finden Meta- und Strategiegespräche statt.

■ Inquiry

Gruppenarbeit

Neben dem neosokratischen Gespräch ist die Inquiry ebenfalls eine Gesprächsmethode für Gruppen. Ausgehend von einem gegebenen Stimulus wird gemeinsam eine Fragestellung erarbeitet, die dann zusammen in der Gruppe beantwortet wird. Im Gegensatz zum neosokratischen Gespräch muss **kein gemeinsamer Konsens** erreicht werden. Die Inquiry eignet sich ebenfalls für kurze Gespräche von 45 bis 90 Minuten.

Die Inquiry besteht aus 7 Phasen:⁴⁷

1. **Geben des Stimulus:** Die Lehrkraft gibt einen Stimulus, der die SuS dazu anregen soll, ein philosophisches Problembewusstsein zu entwickeln.
2. **Stellen philosophischer Fragen:** Die SuS stellen philosophische Frage, deren Kriterien⁴⁸ vorher festgelegt wurden.
3. **Sammeln der Fragen:** Die Lehrkraft sammelt die gestellten Fragen.
4. **Auswahl einer Frage:** Eine Frage wird für die folgende Diskussion ausgewählt, z.B. durch das Zufallsprinzip oder durch eine Mehrheitsabstimmung.
5. **Denkzeit:** Die SuS erhalten Denkzeit um sich schriftlich zur Frage zu Positionieren und eine erste Begründung anzuführen.
6. **Untersuchung:** Aus den SuS wird eine Antwort zufällig ausgewählt, die für alle sichtbar von der Lehrkraft festgehalten und dann Ausgangspunkt der Diskussion wird. Es wird so lange über die Antwort, ihre Gründe und Implikationen sowie die Bedeutung der darin vorkommenden Wörter diskutiert, bis ein gemeinsamer Konsens erreicht wurde oder alle SuS den Gründen für die Zustimmung oder Ablehnung der Antwort zustimmen können.
7. **Metagespräch und Evaluation:** Wird Schritt 6. beendet und keine neue Fragestellung ausgewählt, kommt es zu einem Metagespräch und einer Evaluation der Ergebnisse der Diskussion. Dazu bekommen die SuS wieder Denkzeit. Die Ergebnisse werden schriftlich festgehalten.

■ Diskussion

Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch

■ Standbild

Gruppenarbeit

■ Collage

Partnerarbeit, Gruppenarbeit

■ kreatives Schreiben

Einzalarbeit

■ Essay

Einzalarbeit

■ Textarbeit

Einzalarbeit

Textarbeit kann auf verschiedene Arten angewandt werden. Neben einfachem Lesen des Textes (mittels verschiedener Methoden wie **SQ3R**) gibt es noch weitere Möglichkeiten, philosophische Texte zu bearbeiten.

Die **produktionsorientierte Didaktik** bietet hier einen anderen Blick auf die Arbeit mit Texten:⁴⁹

1. ein Text ist ein handwerkliches Produkt

2. Lesende sind Koproduzenten, durch Lesen und Verstehen wird etwas Neues geschaffen
3. Textverstehen ist ein kreativer, d.h. eine Art von problemlösender, Prozess

Produktionsorientiert-didaktische Pfade versetzen die SuS in die Rolle von Produzenten: zu einem bestimmten Medium (nicht nur für Text), soll etwas neues von den SuS hergestellt werden. Darunter fallen:

- einen Text zu Ende schreiben
- einen Gegentext verfassen
- einen Text transformieren
- einen freien Text zu einem Thema verfassen
- ...

Diese Verfahren sollen dabei in drei Schritten stattfinden:

1. das Produkt herstellen,
2. das Vor- und Gegenüberstellen in einer Lerngruppe und
3. Rückbezug auf den Originaltext.

Denkbare Methoden sind:

1. **Visualisierung von Texten:** Umschlagbilder/Cover zum Text werden erstellt, wichtige Textstellen werden als Bild illustriert.
2. **Rezeption eines modifizierten Textes:** Die Lehrkraft modifiziert (durch z.B. Auslassungen wichtiger Wörter/Sätze für die Argumentation) die Texte, was die SuS dazu bringt, zum Verständnis die Textvorlage intensiv lesen zu müssen.
3. **produktive Veränderung eines Originaltextes:** Der Originaltext wird von den SuS transformiert, etwa indem er für eine andere Zeit geschrieben wird, an einen speziellen Adressaten, der Stil verändert, eine aktualisierte oder Gegenfassung geschrieben wird.

Aufgabe K – Methoden nach Martens

Nennen und erläutern Sie die fünf von Martens zusammengestellten Methoden des integrativen (sokratisch-aristotelischen) Methodenparadigmas.

Aufgabe L – Methodengruppen nach Martens und Rohbeck

Vergleichen Sie die fünf Methodengruppen von Martens (in Anlehnung an Aristoteles) mit den sechs Denkstilen von Rohbeck.

Aufgabe M – Märchen und Fabeln

Notieren Sie Chancen und Grenzen des Philosophierens mit Märchen und Fabeln.

Aufgabe N – Neosokratisches Gespräch vs. Inquiry

Vergleichen Sie das Neosokratische Gespräch mit der Inquiry.

MEDIEN

DEF. Medien – Medien sind Träger und Halter von Informationen.

DEF. ephemere Medien – Ephemere Medien sind kurzlebige, nur im Augenblick bestehende Medien. Im Gegensatz zu einem Bild ändert sich das Medium Film stetig und wirkt durch diese Kurzlebigkeit anders als ein Bild. Die Art der Wahrnehmung ist in beiden Fällen eine andere. Auch die Sprache ist ein ephemeres Medium.

Medien sind vielfältig und können im Unterricht verschiedene Aufgaben erfüllen. Unter anderem könnte man sie wie folgt einteilen:

| schriftliche Medien | graphische Medien | visuelle Medien | akustische Medien | Gegenstände |
|----------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------|
| Textauszüge | Tagelbilder | Bilder | Musik | Statuen |
| Schulbücher | Schemata | Karikaturen | Tonaufnahme | Denkmäler |
| Populärliteratur | Diagramme | Kurzvideos | Hörspiele | Modelle |
| Gedichte | | Filme | Hörbücher | |
| | | Comics | | |

(v)

MODELLE FÜR DEN STUNDENAUFBAU

DEF. Problem – Der Problembegriff bezeichnet in der Fachdidaktik eine „bestimmte Art von Schwierigkeit und enthält – das ist wichtig – eine Art Suchanleitung für den Lösungsversuch: Er lenkt nämlich den Blick auf die beiden anscheinend widersprüchlichen Thesen und ihr Verhältnis zueinander.“⁵⁰

DEF. Problemorientierung – Problemorientierter Unterricht bezeichnet eine Art und Weise, in der der Unterricht mit Fokus auf ein bestimmtes philosophisches Problem gerichtet ist. Zu Beginn der Stunde steht eine Problemfrage, am Ende der Stunde wird diese nach bestimmten Kriterien beantwortet.⁵¹

Es folgen einige standardmäßige Modelle für den Aufbau einer Unterrichtsstunde.

■ Methodenschlange:

Mit der Einteilung der Methoden in sokratisch-aristotelische Kategorien, entfaltet Martens das Prinzip seiner Unterrichtsplanung: die Methodenschlange. Das Kernkonzept ist, diese Methoden nacheinander anzuwenden. Dabei müssen nicht in jeder Stunde alle Methoden angewandt werden, auf die Reihenfolge ist jedoch zu achten.^(vi)

Martens



1. **phänomenologische Methode:** Zuerst wird das philosophische Problem phänomenologisch betrachtet. Die Eindrücke der SuS sind hier von Bedeutung.
2. **hermeneutische Methode:** Danach wird das Problem gedeutet, Verständnisfragen geklärt und es in einen Kontext eingebettet.
3. **analytische Methode:** Die vorkommenden Begriffe und Argumente werden geklärt.
4. **dialektische Methode:** Die verschiedenen Perspektiven werden dialektisch gegenübergestellt.

52

5. **spekulative Methode:** Eigene Lösungsvorschläge und Ideen kommen hinzu.

■ Bonbon-Modell:

Das Bonbon-Modell nach Sistermann ist ein Kernmodell für den problemorientierten Philosophieunterricht. Es unterscheidet sechs Phasen, die besonders das Interesse und die Probleme der SuS in den Vordergrund stellen und diese dazu anleiten, selbständig Lösungen zu finden, jedoch auch bekannte Positionen mit einbeziehen können. Die sechs Phasen sehen wie folgt aus:^(vii)

Sistermann



53

1. **Hinführung:** Das Interesse der SuS wird als Grundlegung für folgende Phasen aktiviert, ein geeignetes philosophisches Problem wird herausgestellt.
2. **Problemstellung:** Aus den Interessen wird eine verständliche Problemstellung erarbeitet.
3. **selbstgesteuerte, intuitive Problemlösung:** Das Vorwissen der SuS zur Beantwortung der Frage in Probierbewegungen wird aktiviert, sodass diese selbständig einzeln oder gemeinsam die Problemstellung bearbeiten können.
4. **angeleitete, kontrollierte Problemlösung:** Es wird eine Auseinandersetzung mit bereits bestehenden philosophischen Lösungsansätzen ermöglicht.
5. **Festigung (Sicherung):** Die Lösungsversuche der kontrollierten Phase werden verglichen und mit den Lösungsversuchen der intuitiven Phase in Verbindung gesetzt. Fehlversuche werden eliminiert und gelungene Lösungen herorgehoben.
6. **Transfer/Stellungnahme:** Die SuS wenden das Gelernte zuerst mit Rückbezug auf die ursprüngliche Problemfrage und dann auf neue Beispiele oder offene Fragen an und/oder beziehen kritisch Stellung zur gefundenen Lösung.

Das Bonbon-Modell ist nicht nur für einzelne Unterrichtsstunden gedacht, sondern soll sich ebenfalls über mehrere Unterrichtseinheiten erstrecken können.

■ PEST:

Das PEST-Modell ist ein didaktisches Standardmodell zur Unterrichtsplanung und besteht aus vier Phasen.



1. **Problematisierungsphase:** In der Problematisierungsphase wird das Thema der Stunde motiviert, durch die SuS erarbeitet und kontrovers dargestellt.
2. **Erarbeitungsphase:** Nachdem das Problem herausgestellt wurde, wird es durch die SuS inhaltlich bearbeitet und Kompetenzen werden generiert.
3. **Sicherungsphase:** Die Sicherungsphase ermöglicht es den SuS die Inhalte zu vergleichen und zu festigen.

4. **Transformationsphase:** In der Transformationsphase wird das erarbeitete Wissen auf ein neues Beispiel angewendet, um sicherzugehen, dass die gewonnen Fertigkeiten anwendbar sind.

■ Backward Design / PETF:

Sistermann, Pörschke

Rolf Sistermann empfiehlt das Backward Design in Verbindung mit seinem Bonbon-Modell als Planungsmethode für eine Unterrichtsstunde. Das Ziel der Unterrichtsstunde wird dabei in den Vordergrund gestellt.

P
E
T
F

1. **Festigungsphase:** Welche Inhalte sollen gefestigt werden?
2. **Problemstellung:** Welche Problemstellung führt zu den Inhalten der Festigungsphase?
3. **Materialien:** Welche Materialien unterstützen dabei?
4. **intuitive Phase:** Wie werden die SuS motiviert, das Problem intuitiv zu lösen?
5. **Transferphase:** Wie kann mit dem Problem weitergearbeitet werden?
6. **Hinführung:** Was eignet sich als Hinführung?

Tim Pörschke empfiehlt eine Erweiterung des Modells, erweitert den Vorschlag damit um eine curriculare Legitimation und Einbettungen anderer didaktischer Konzepte:

1. **Formulierung des Lernziels:** Anhand des Rahmenplans und dem Thema der Unterrichtsreihe wird ein Lernziel formuliert.
2. **Ergebnissicherung/Material:** Variabel kann entweder zuerst geeignetes Material für das Lernziel gesucht oder die Planung der Ergebnissicherung stattfinden.
3. **Problemstellung:** Es wird eine Problemstellung entworfen, deren Antwort die Inhalte der Ergebnissicherung/Festigungsphase sind.
4. **Hinführung:** Für die gegebene Problemstellung wird eine geeignete Hinführung für den Stundeneinstieg entworfen.
5. **Unterrichtsetting:** Für die SuS wird eine Umgebung gestaltet, die die Notwendigkeit zum weiteren Arbeiten verdeutlicht.
6. **Methoden/Sozialformen:** Es werden geeignete Methoden und Sozialformen gewählt.
7. **Transfer:** Für die Weiterarbeit mit den Inhalten werden geeignete Aufgaben für den Wissenstransfer vorbereitet.

Backward Design als Ansatz kann daher mit anderen Methoden für die Planung Unterrichtsstunden kombiniert werden. Es geht hier um eine Anpassung des Prozesses der Planung, nicht um die konkrete Unterrichtsstruktur, die dann von anderen Modellen wie der Methodenschlange oder dem Bonbon-Modell festgelegt werden.

Aufgabe O – PEST vs. Inquiry

Vergleichen Sie den klassischen Aufbau einer Unterrichtsstunde mit der Methode der Inquiry!

PLAN FÜR EINE UNTERRICHTSSTUNDE

In der Einführungsveranstaltung für die Philosophiedidaktik wird ein tabellarischer Aufbau zur Planung eines Unterrichtskurzentwurfes vorgeschlagen.

| Zeit/Phase | Inhalt | Lehrerverhalten (geplant) | Schülerverhalten (erwartet) | Methoden /Sozialform | Medien |
|------------|--------|------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------|
| ... | ... | ... | ... | ... | ... |

In den Spalten werden folgende Dinge dargestellt:

1. **Zeit/Phase:** Phase des Unterrichts, Uhrzeit
2. **Inhalt:** grobe inhaltliche Umrißung
3. **Lehrerverhalten (geplant):** Aufgabenstellungen und Tätigkeiten der Lehrperson
4. **Schülerverhalten (erwartet):** Erwartungshorizont der Aufgaben
5. **Methoden/Sozialformen:** angewendete Methoden und Benennung der genutzten Sozialform
6. **Medien:** Materialien und Quellenangaben für die Medien

Im Standardmodell PEST werden für den Kurzentwurf in tabellarischer Form die folgenden Phasen angeführt:

1. **Eröffnung/Motivationsphase** (Teil der Problematisierungsphase): In der Motivationsphase wird versucht in den SuS intrinsische Motivation zu erzeugen.
2. **Problematisierungsphase:** In der Problematisierungsphase wird das Thema der Stunde durch die SuS erarbeitet und kontrovers dargestellt.
3. **Erarbeitungsphase:** Nachdem das Problem herausgestellt wurde, wird es durch die SuS inhaltlich bearbeitet und Kompetenzen werden generiert.
4. **Sicherungsphase:** Die Sicherungsphase ermöglicht es den SuS die Inhalte zu vergleichen und zu festigen.
5. **Transformationsphase:** In der Transformationsphase wird das erarbeitete Wissen auf ein neues Beispiel angewendet, um sicherzugehen, dass die gewonnen Fertigkeiten anwendbar sind.
6. **Reserve/Hausaufgaben:** Falls die vorherigen Phasen schneller beendet wurden als geplant, kann eine Reserve weitere Übungen beinhalten und alternativ zur Übung als Hausaufgabe aufgegeben werden.

Zu jedem Grobentwurf gehört ein **Thema**, ein **Grobziel**, eine **Liste an Feinzielen**, die in der Stunde erreicht werden soll. Die Stunde wird in den Kontext einer Unterrichtsreihe eingereiht. Die gewählten Kompetenzen müssen für die Klassenstufe und die Menge der Inhalte auf die Länge der Stunde angepasst werden.

Sie finden auf den drei folgenden Seiten ein Beispiel für einen Plan für eine Unterrichtsstunde zum Thema Erkenntnistheorie und Descartes' cogito-Argument, das formal den Anforderungen der Klausur entspricht.

Universität Rostock
Institut für Philosophie
Einführung in die Philosophiedidaktik
Dr. phil. Christian Klager

Plan für eine Unterrichtsstunde

[Name der Lehrperson]
15.03.2024

Klasse: 9, **Zeit:** 90 min, **Datum:** 15.03.2024

Thema der Unterrichtsreihe: Erkenntnistheorie

Thema der Unterrichtsstunde: Descartes' cogito-Argument

Begründung der Themenwahl: Gemäß der Themen des Rahmenplans für die 9. Klasse sollen die SuS hier im Themenbereich 1 Bedingungen der Möglichkeit der Selbsterkenntnis erkennen und reflektieren.¹ Der Rahmenplan füllt 60% der Unterrichtszeit verbindlichen Inhalte, weitere Zeit kann von der Lehrkraft zur Festigung und Vertiefung benutzt werden.² Das Behandeln von Descartes' cogito-Argument wird hier als Vertiefung zur Grundlegenden Frage nach der Erkenntnis eines Selbst verstanden.

Grobziel: Die Schüler setzen sich kritisch mit Descartes' cogito-Argument auseinander.

Feinziele:

- Die SuS erweitern ihre Methodenkompetenz, indem sie ein philosophisches Problem des Matrix-Trailers zusammenfassen.
- Die SuS erweitern ihre Sachkompetenz, indem Sie das Ausgangsproblem und die Grundannahmen wiedergeben, aus denen Descartes sein Argument entwirft.
- Die SuS erweitern ihre Sozialkompetenz, indem Sie in einer Gruppenarbeit den Argumentationsgang von Descartes' cogito-Argument darstellen.
- Die SuS erweitern ihre Methodenkompetenz, indem die Einleitung für einen philosophischen Essay zu Descartes cogito-Argument gestalten.

| Zeit/Phase | Inhalt | Lehrerverhalten (geplant) | Schülerverhalten (erwartet) | Methoden /Sozialform | Medien |
|--|---|---|--|-------------------------------------|---|
| Motivationsphase /10 min, 9:00 Uhr | • Einleitung durch den Trailer zum Film „Matrix“ (1999) | Aufgabe: Fassen Sie ein philosophisches Problem des Trailers in eigenen Worten zusammen! | Mögliche Fragen: • Ist die Welt real? • Leben wir in einer Matrix? | Lehrervortrag, Plenumsdiskussion | Tafel, Stift, Warner Bros. Entertainment: <i>Matrix</i> Trailer. https://www.youtube.com/watch?v=5iX31Uj9tD0 |

¹Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7–10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 25

²Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7–10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 8.

| | | | | | |
|---|--|--|--|----------------------------------|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung auf Tafel festhalten | <ul style="list-style-type: none"> • Wie viel Verantwortung dürfen wir Computern geben? • Ist künstliche Intelligenz gefährlich? | | com/watch?v=ETvkaFGs6d4 . (Letzter Zugriff 15.03.2024.) |
| Problematisierungsphase /10 min, 9:10 Uhr | <ul style="list-style-type: none"> • Descartes' Grundfrage erarbeiten • Bezug auf Matrix und die Moderne herstellen • philosophisches Problem fokussieren: Kann ich mir sicher sein, dass ich existiere? • gemeinsamer Vergleich des philosophischen Problems in Matrix mit Descartes' Problem | Aufgabe: Geben Sie das Ausgangsproblem und die Grundannahmen wieder, aus denen Descartes sein cogito-Argument entwirft. <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung auf Tafel festhalten • Moderieren der Plenumsdiskussion | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Descartes könnte folgendes Problem lösen wollen:</i> einen Ausweg aus der vorher aufgestellten skeptischen Grundhaltung des methodischen Zweifels finden • <i>welche Grundannahmen er macht:</i> es gibt einen bösen Geist, der mich in allem täuscht • <i>ähnliche Punkte zu Matrix:</i> grundlegende skeptische Haltung; es gibt einen Täuscher (Dämon und KI) • <i>unterschiedliche Punkte zu Matrix:</i> unterschiedliche Lebensrealität: Renaissance vs. moderne Welt, Täuschergott vs. künstliche Intelligenz; Matrix kritisiert nicht die Existenz der Subjekte | Partnerarbeit, Plenumsdiskussion | Tafel, Stift, Auszüge aus: Renè Descartes: AT VII, S. 23–25. |
| Erarbeitungsphase /40 min, 9:20 Uhr | <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit Descartes cogito-Argument in einer Gruppenarbeit | Aufgabe: Stellen Sie den Argumentationsgang des cogito-Arguments von Descartes in einem Kurzvortrag dar. <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung auf Tafel festhalten | <ul style="list-style-type: none"> • Ausgangspunkt darstellen: skeptizistische Grundhaltung nach dem methodischen Zweifel, der schlimmste Fall ist: der Täuschergott täuscht alle • Frage: Kann der Täuschergott einen auch in der eigenen Existenz täuschen? | Gruppenarbeit | Tafel, Stift, Renè Descartes: AT VII, S. 23–25. |

- Widerspruch: jemand, der nicht existiert, kann nicht getäuscht werden

Sicherungsphase
/10 min, 10:00 Uhr

- eine Gruppe stellt ihre Ergebnisse vor

- ein Großteil der oben genannten Punkte wird abgedeckt
- die erarbeiteten Inhalte werden kohärent vorgetragen
- die Vortragsweise ist akustisch verständlich

Schulervortrag

Transferphase
/20 min, 10:10 Uhr

- 10 min arbeiten an Essay-Einleitung
- 10 min vergleichen (5 min Text des Partners lesen, 5 min gegenseitig besprechen)

Aufgabe: Gestalten Sie die Einleitung für ein philosophisches Essay zu dem Thema: „Kann ich mir sicher sein, dass ich existiere?“

- Aufgabenstellung auf Tafel festhalten
- moderieren der Plenumsdiskussion

- das Problem wird eingeleitet
- die Fragestellung wird herausgestellt
- es gibt eine inhaltliche Verbindung zwischen der Einleitung und dem Entwickeln der Fragestellung

Einzelarbeit,
Partnerarbeit

Tafel, Stift

Reservephase
/10 min

- Einleitung mit bekommenen Feedback überarbeiten

(gleiche wie oben)

Einzelarbeit

Beurteilen und Bewerten

Beurteilung und **Bewertung** im Philosophieunterricht stellen zwei verschiedene Arten der Leistungsauswertung im Unterricht dar. Während eine Bewertung eine Benotung in Form einer vorformulierten Wertung ist, stellt eine Beurteilung eine differenzierte, verbale Einschätzung dar. Am Ende der Bewertung steht also eine Einordnung in ein vordefiniertes Raster, während bei einer Beurteilung die Einschätzung wesentlich individueller ausfällt.

Aufgabe P – Bewertung und Beurteilung

Grenzen Sie Bewertung und Beurteilung voneinander ab!

MISSVERSTÄNDNISSE DER LEISTUNGSBEWERTUNG

Bewertungen im Philosophieunterricht werden verschiedene Sachen unterstellt. „Bewertung“ und „Beurteilung“ werden verwechselt, Philosophie wird als „unbewertbar“ bezeichnet, bestimmte Beurteilungsformen werden abgelehnt. Auf einige dieser Unterstellungen kann wie folgt geantwortet werden:

- **Noten sind keine Beurteilung:**⁵⁴ Im Unterricht unterscheidet man zwischen Beurteilung und Bewertung einer Leistung. Während die Bewertung die SuS in ein vordefiniertes Raster einordnet und ihre Leistung demnach mit einer normierten Wertung versieht, gibt eine Beurteilung den SuS eine individuelle Rückmeldung zum aktuellen Leistungs- und Kompetenzstand.
- **Leistungsprüfungen sind keine Machtinstrumente:**⁵⁵ Leistungsüberprüfungen haben verschiedene Funktionen, für die sie eingesetzt werden. Siehe dazu den entsprechenden Abschnitt.
- **Hausaufgaben, Mitarbeit und Gruppenarbeit sind nicht bewertbar:**⁵⁶ In jedem der drei Fälle wird eine der Anforderungen an die Leistungsbewertung verletzt. Keine von ihnen ist reliabel oder valide. Die ausgeübten Kompetenzen bei der Bearbeitung von Hausaufgaben können nicht geprüft werden, da die Situation, in der die Leistung erbracht wird, nicht reliabel ist. In Gruppenarbeiten sind die einzelnen Leistungen der SuS nicht beobacht- oder ermittelbar. Wird eine Gruppennote vergeben, ist dies ebenso ungenau, da die SuS sich kein Zeugnis teilen. Mitarbeitsnoten transformieren den gesamten Unterricht in eine pausenlose Leistungsprüfung und reizen somit die situativen Rahmenbedingungen. Außerdem sind sie weder transparent und anfällig für Messfehler und geringe Intersubjektivität
- **Philosophieren ist bewertbar:**⁵⁷ Philosophie wird nicht bewertet, sondern methodisch-adäquates Philosophieren anhand der Anforderungen der EPA im Fach Philosophie. Die EPA bieten standardisierte, konkrete Operationen, die die SuS ausführen können sollen und deren Produkt bewertet werden kann. Es werden keine Meinungsäußerungen bewertet, sondern die korrekte Anwendung methodischer Prozesse und Formen.
- **Nicht nur Tests und Klausuren sind Leistungsprüfungen:**⁵⁸ Die Didaktik bietet viele verschiedene mögliche Prüfungsformen neben den traditionellen schriftlichen Kontrollen und mündlichen Prüfungen. In **Facharbeiten**, **Essays** und **mündlichen Kolloquien** haben die SuS thematisch Mitspracherecht. Feedback-Bögen, Schüler-Lehrer-Bewertungskonferenzen, Lerntagebücher, Portfolios und Selbstbeurteilungsbögen ermöglichen es den SuS, sich selbst besser einzuschätzen und Bewertungen und Beurteilungen der Lehrkraft besser einordnen zu können. (viii)

BEWERTUNGSNORMEN

Das System, nachdem die Bewertungen im Unterricht standardisiert werden, kann anhand verschiedener Normen festgelegt werden. Diese entscheiden, was der Bezugsrahmen für die Bewertung ist.

Individualnorm

Als Orientierung dient die individuelle Bezugsnormorientierung aus der pädagogischen Psychologie: die individuelle Entwicklung der SuS bildet die Bezugsnorm. Die Frage ist: Wie war diese Leistung im Vergleich zu meinen sonstigen Leistungen? Es handelt sich also um einen Längsschnitt, der zum Vergleich der Entwicklung herangezogen wird.

Sozialnorm

In der pädagogischen Psychologie wird die Sozialnorm durch soziale Bezugsnormorientierung dargestellt. Der Rahmen der Bewertung ist hier ein Querschnittsvergleich mit dem relevanten Umfeld der Prüflinge. In diesem Fall ist das die restliche Klasse. Verglichen wird also mit dem sozialen Umfeld des Individuums, die Positionierung des Individuums im Bezug auf die anderen.

Sachnorm

Die Sachnorm ist ein Vergleich der Leistung des Individuums weder mit seiner zeitlichen Entwicklung noch anderen SuS aus der Klasse, sondern mit vorbestimmten Kriterien. Das Ziel des Philosophieunterrichts ist eine Kompetenzgenerierung, dementsprechend müssen die Leistungen des Philosophieunterrichts an den jeweiligen Produkten der SuS bemessen werden.

Aufgabe Q – Bewertungs-/Beurteilungsnormen

Notieren und erklären Sie drei verschiedene Normen von Bewertungen/Beurteilungen im Philosophieunterricht.

FUNKTIONEN VON LEISTUNGSÜBERPRÜFUNGEN

Rekrutierungsfunktion⁵⁹

- **Förderungsauswahl:** Durch Prüfungen und Leistungskontrollen können SuS, die für eine Förderung in Frage kommen, ausgewählt werden.
- **Diagnose:** Prüfungen ermöglichen es, den Stand der Qualifikation der SuS zu erheben.
- **Platzierung:** die SuS können nach ihren Ergebnissen in eine Rangfolge gebracht werden.
- **Selektion:** Prüfungen öffnen oder verschließen Zugänge zu Berufen und/oder weiterführender Ausbildung.

Didaktische Funktion⁶⁰

- **Gliederung:** Prüfungen können die Lernzeiträume strukturieren.
- **Orientierung:** Prüfungen sind Anlass, sich ein genaues Bild über die Ausbildungsziel, -inhalte und -niveaus zu machen.
- **Evaluation:** Prüfungen helfen die Qualität der Ausbildung und den jeweiligen Bildungs- und Kompetenzstand zu informieren.
- **Motivation:** Gut vorbereitete und erfolgreich abgeschlossene Prüfungen helfen den Lernenden, sich für weitere Anstrengungen zu motivieren.

Sozialisierungsfunktion⁶¹

- **Anpassung:** Prüfungen fördern die Anpassung an gesellschaftlich bestehende Werte, Normen und Rollen.
- **Hierarchie:** Prüfungen sind von anderen gesetzte Anforderungssituationen, die erfüllt werden müssen und schaffen somit eine Hierarchie zwischen Prüfenden und Prüflingen.
- **Initiation:** Prüfungen sind Bewährungssituationen, die bewältigt werden müssen.
- **Entwicklung:** Prüfungen sind Herausforderungen für die Persönlichkeitsentwicklung.

ANFORDERUNG AN LEISTUNGSBEWERTUNG

In der Didaktik des Philosophieunterrichts werden drei Anforderungen an Leistungsauswertungen herausgestellt: Leistungsbewertungen müssen valide, reliabel und intersubjektiv sein.⁶²

Validität

Geprüft werden sollen hauptsächlich Kompetenzen, die an bestimmten Kriterien festgemacht werden. Dinge, die nicht zum Fachunterricht gehören, sollen nicht Teil von Prüfungen des Faches sein.

Reliabilität

Die Situation, in der die Leistung erfasst wird, soll angemessen sein.

- situative Rahmenbedingungen
- soziale Rahmenbedingungen
- klare Aufgabenstellungen
- Vermeiden von „Messfehlern“

Intersubjektivität

Das Ergebnis sollte unabhängig der Prüfenden sein. Mögliche Fehlerquellen sind:

- Halo-Effekt, Sympathie, Geschlecht, soziale Erwünschtheit
- Vorurteile und subjektive Theorien
- Projektion
- Vor- und Zusatzinformationen, Pygmalioneffekt
- Reihungs- und Kontrasteffekte
- Tendenzfehler und Extremwertvermeidung
- Rechenfehler

Aufgabe R – Intersubjektivität

Wählen und erläutern Sie eine Fehlerquelle der Intersubjektivität in Leistungsbewertungen an einem Beispiel!

Aufgabe S – Leistungsbewertung

Erklären Sie an einem Beispiel, warum die Gruppenarbeit keine geeignete Sozialform für eine Leistungsbewertung ist!

BEDEUTUNG DER SCHULNOTEN

Note

Bedeutung

| | | |
|---|--------------|--|
| 1 | sehr gut | Die Leistung <u>entspricht den Anforderungen in besonderem Maße</u> , d.h. sie erbringt mehr als ursprünglich erwartet wurde. |
| 2 | gut | Die Leistung <u>entspricht voll den Anforderungen</u> , die Aufgaben wurde ausführlich und inhaltlich korrekt bearbeitet. |
| 3 | befriedigend | Die Leistung <u>entspricht allgemein den Anforderungen</u> , jedoch treten geringe Lücken oder Fehler auf. |
| 4 | ausreichend | Die Leistung <u>entspricht im Ganzen noch den Anforderungen</u> , aber wird jedoch durch Fehler und inhaltliche Lücken beeinträchtigt. |
| 5 | mangelhaft | Die Leistung <u>entspricht nicht den Anforderungen</u> . Es häufen sich inhaltliche Fehler und die Darstellung ist lückenhaft. |

- 6 ungenügend Die Leistung entspricht nicht den Anforderungen. Durch gravierende inhaltliche Fehler entsteht keine vermittelte Information.

Aufgabe T – Reliabilität von Bewertung

Erläutern Sie die Reliabilität von Bewertungen an zwei Beispielen des Philosophieunterrichts.

BEWERTUNG DURCH BEWERTUNGSMATRIZEN

Bewertungsmatrizen sind Erwartungshorizonte, die eine standardisierte Möglichkeit für die Kontrolle eines Produkts von SuS darstellen. Durch Sie wird für etwa eine Lernerfolgskontrolle oder Klausur ein allgemeiner Maßstab festgelegt, er an alle SuS angelegt wird.

Das Vorgehen ist folgendes:

1. **Festlegung der Kriterien:** Zuerst werden die Kriterien des Produkts festgelegt. Was charakterisiert das Produkt? Nach welchen Kriterien soll es bewertet werden?
2. **Niveaustufen:** Danach wird jedes Kriterium in mehrere Niveaustufen unterteilt. Die Kriterien können unterschiedlich stark ausgeprägt sein und in unterschiedlicher Gründlichkeit erfüllt worden sein.
3. **Bepunktung:** Die höchste Niveaustufe legt die Maximalpunktzahl fest, es folgt eine Abstufung der anderen Niveaustufen.

Die Bewertung der Anforderungsbereiche findet unterschiedlich gewichtet statt. Wenn in einer Leistungsüberprüfung 100% der Punkte erreichbar sind, dann sind davon 30% für den Anforderungsbereich I, 40% für den Anforderungsbereich II und wiederum 30% für den Anforderungsbereich III gedacht.

Auf den folgenden zwei Seiten finden Sie eine Lernerfolgskontrolle inklusive eines Erwartungshorizontes, der durch eine Bewertungsmatrix beschrieben wird.

1 3. Alles nämlich, was ich bisher am ehesten für wahr gehalten habe, verdanke ich den Sinnen oder der Vermittlung der Sinne. Nun aber bin ich dahintergekommen, daß diese uns bisweilen täuschen, und es ist ein Gebot der Klugheit, denen niemals ganz zu trauen, die uns auch nur einmal getäuscht haben.

4. Indessen – mögen uns auch die Sinne mit Bezug auf zu kleine und entfernte Gegenstände bisweilen täuschen, so gibt es doch am Ende sehr vieles andere, woran man gar nicht zweifeln kann, wenngleich es aus denselben Quellen geschöpft ist; so z. B. daß ich jetzt hier bin, daß ich, mit meinem Winterrock angetan, am Kamin sitze, daß ich dieses Papier mit den Händen betaste und ähnliches; vollends daß diese Hände selbst, daß überhaupt mein ganzer Körper da ist, wie könnte man mir das abstreiten? [...]

– Rene Descartes: *Meditationes de prima philosophia*. AT VII. S. 18 f.

- A1** Fassen Sie das philosophische Problem des oben angegebenen Textes zusammen! 5 P.
- A2** Erläutern Sie an je einem eigenen Beispielen, welche Gründe Descartes für eine Ablehnung der Erkenntnis aus der Sinneswahrnehmung hervorbringt und welche dagegen sprechen können! 6 P.
- A3** Nehmen Sie begründet Stellung, ob man den Sinnen trauen kann! 5 P.

| Aufgabe | P. |
|--|-------------|
| A1 – Zusammenfassen | 5 P. |
| Wesentliche Aspekte sind enthalten. • Ausgangslage: Es gibt Erkenntnis aus den Sinnen • Problem: Sinne können täuschen, also sind die Sinne nicht vertrauenswürdig • Erwiderung: es scheint Dinge zu geben, die aus den Sinnen stammen und nicht zweifelbar sind | ___ / 3 |
| Die Formulierung ist in eigenen Worten gefasst. | ___ / 1 |
| Die Formulierung ist kurz und präzise. | ___ / 1 |
| A2 – Erläutern | 6 P. |
| Grund dafür wird genannt: • Sinne können täuschen, Gebot der Klugheit | ___ / 1 |
| Grund dagegen wird genannt: • Sinneswahrnehmungen finden aber statt und können nicht einfach ignoriert werden, Zweifel sollte berechtigt sein • evtl. eigene, da nicht genau in Aufgabenstellung beschrieben | ___ / 1 |
| Die Formulierung ist nachvollziehbar und verständlich. | ___ / 2 |
| Die Beispiele unterstützen je einmal die Position der Ablehnung empirischer Erkenntnis und einmal die Anerkennung empirischer Erkenntnis. | ___ / 2 |
| A3 – Stellungnehmen | 5 P. |
| Die persönliche Meinung ist erkennbar. Z.B.: • Ich finde, dass man den Sinnen durchaus trauen kann. | ___ / 1 |
| Argumente für und gegen die eigene Meinung werden vorgebracht. Z.B.: • Dafür: Sinne funktionieren meistens ziemlich verlässlich, sie grundlegend abzulehnen ist radikal und für den Alltag nicht sinnvoll • Dagegen: Es bietet einen philosophischen Mehrwert sich über die Verlässlichkeit unserer Erkenntniswege Gedanken zu machen. Die Sinne scheinen nicht immer gut zu funktionieren und können daher nicht als grundlegend sicherer Erkenntnisweg beschrieben werden. | ___ / 2 |
| Die hervorgebrachten Argumente werden abgewogen, die Abwägung stützt die eigene Meinung. Z.B.: • das Gegenargument ist verständlich, jedoch sind wir nicht immer Philosophen. Daher müssen wir nicht ständig an unseren Erkenntnisquellen zweifeln. | ___ / 2 |
| | ___ / 16 |

Operatoren

Die einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur im Fach Philosophie legen einheitliche Operatoren für das Fach Philosophie fest.⁶³ Die Operatoren fallen unter bestimmte Anforderungsbereiche und haben somit zum Ziel die Problemerkfassung, -bearbeitung oder -verortung. Es ist möglich, dass ein Operator je nach Aufgabenstellung bzw. Bearbeitung der SuS unter mehrere Anforderungsbereiche fallen kann.

| Operator | AFB | Definition | Beispiele |
|------------------------------------|-----|--|---|
| Analysieren | II | <ul style="list-style-type: none"> sprachliche Gestaltung und die Argumentationsstruktur eines Textes bzw. die Gestaltungsmittel und deren Komposition in einem Material untersuchen und interpretierend darstellen explizite und implizite Prämissen, Denkvoraussetzungen und Thesen werden erfassen und formulieren Begründungszusammenhänge und intendierte Folgerungen klären | <p>Analysieren Sie den folgenden Ausschnitt aus Descartes' erster Meditation!</p> <p>Analysieren Sie Picassos Bild „Guernica“!</p> |
| Auseinanersetzen mit / diskutieren | III | <ul style="list-style-type: none"> explizit kritische Stellungnahme entwickeln auf Grundlage ausgewiesener Kriterien | <p>Setzen Sie sich kritisch mit Descartes' Wachsbeispiel auseinander!</p> <p>Diskutieren Sie Descartes' Position zum Fremdpsychischen!</p> |
| Begründen | III | <ul style="list-style-type: none"> hinsichtlich der Ursachen und Folgerungen schlüssige Zusammenhänge ausführlich und differenziert darlegen | <p>Begründen Sie Ihre Auffassung zur Anwendbarkeit von Descartes' methodischem Zweifel mit Blick auf mögliche Konsequenzen im Alltag!</p> |
| Beschreiben | I | <ul style="list-style-type: none"> Sachverhalte in eigenen Worten in ihrem Zusammenhang darlegen (i.d.R. mit Bezug zu Materialien) | <p>Beschreiben Sie die wesentlichen Elemente Ihrer präsentativen Gestaltung!</p> <p>Beschreiben Sie den Versuch, den Descartes' in den ersten beiden Meditationen unternimmt!</p> |

| | | | |
|--|---------------|---|--|
| Beurteilen | III | <ul style="list-style-type: none"> • selbständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden auf Basis ausgewiesener Kriterien formulieren | <p>Beurteilen Sie die Plausibilität der vorliegenden erkenntnistheoretischen Positionen!</p> <p>Beurteilen Sie, ob Descartes' Wachsbeispiel als Modell für das Wiedererkennen derselben Sachen benutzt werden kann!</p> |
| Darstellen | I, II | <ul style="list-style-type: none"> • einen Zusammenhang strukturiert und sachlich formulieren | <p>AFB I: Stellen Sie Descartes' Argumentationsstruktur des cogito-Arguments dar!</p> <p>AFB II: Stellen Sie die wesentlichen Aspekte der rationalistischen Auffassung von Descartes und der empiristischen Auffassung von Locke vergleichend dar!</p> |
| Eine philosophische Problemreflexion durchführen | I, II und III | <ul style="list-style-type: none"> • umfassende und differenzierte Erörterung eines philosophischen Problems eigenständig konzipieren und darlegen • philosophische Implikationen des vorgelegten Materials bestimmen • das Problem formulieren und Relevanz erläutern • Einordnung in einen philosophischen Zusammenhang • argumentative und gestalterische Auseinandersetzung entwickeln • begründete Stellungnahme | <p>Führen Sie eine philosophische Problemreflexion zu Descartes methodischem Zweifel durch!</p> <p>Führen Sie eine philosophische Problemreflexion durch, indem Sie eine kontrastierende Präsentation zu Vorstellungen von „sicherer Erkenntnis“ anhand der Materialien gestalten!</p> |
| Einordnen | II | <ul style="list-style-type: none"> • mit eigenständigen Erläuterungen in einen bekannten Kontext einfügen | <p>Ordnen Sie Descartes' Wachsbeispiel in seine Meditationen ein!</p> |
| Entwerfen | III | <ul style="list-style-type: none"> • ein Konzept in seinen wesentlichen Grundzügen erarbeiten und darstellen | <p>Entwerfen Sie einen eigenen Diskussionsbeitrag zur Frage der möglichen Legitimität des methodischen Zweifels!</p> |

| | | | |
|---------------------|---------|---|---|
| Erläutern | II | <ul style="list-style-type: none"> nachvollziehbar und verständlich erklären | Erläutern Sie den Unterschied zwischen „cogito ergo sum“ und „ego sum, ego existo“! |
| Erörtern | II | <ul style="list-style-type: none"> ein Beurteilungsproblem erkennen und darstellen unterschiedliche Positionen sowie Pro- und Kontra-Argumente abwägen und eine Schlussfolgerung erarbeiten | Erörtern Sie, ob und inwiefern Descartes Zweifel an der Existenz des Fremdpsychischen eine Bedeutung für die alltägliche Lebensgestaltung hat! |
| Erschließen | II | <ul style="list-style-type: none"> etwas Neues oder nicht explizit formuliertes durch Schlussfolgerungen aus etwas Bekanntem herleiten | Erschließen Sie mögliche Konsequenzen aus Descartes' cogito-Argument als Grundlage des Erkenntnisgewinns! |
| Gestalten | II, III | <ul style="list-style-type: none"> einen konzeptionellen Beitrag nach ausgewiesenen Kriterien ausführlich und differenziert erarbeiten | <p>AFB II: Gestalten Sie eine Einleitung für ein philosophisches Essay mit dem Thema „Wie beeinflussen optische Täuschungen unsere Möglichkeit zur sicheren Erkenntnis aus den Sinnen?“</p> <p>AFB III: Gestalten Sie einen Text für ein Flugblatt zum Thema „Ungewissheit“, das sich auf verschiedene philosophische Positionen bezieht und Ihre eigene Position verdeutlicht.</p> |
| In Beziehung setzen | II | <ul style="list-style-type: none"> Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründen | Setzen Sie Descartes' Traumargument in Beziehung mit der letzten Szene aus dem Film „Inception“! |
| Stellung nehmen | III | <ul style="list-style-type: none"> eine explizit persönliche Einschätzung eines Problems oder einer gegebenen Problemstellung differenziert erarbeiten | Nehmen Sie begründet Stellung zu der Descartes' These, dass der Satz „Ich bin, ich existiere“ immer dann wahr ist, wenn man ihn denkt oder ausspricht. |
| Vergleichen | II | <ul style="list-style-type: none"> nach vorgegebenen oder selbst gewählten philosophischen Aspekten Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten ermitteln und darstellen | Vergleichen Sie die Positionen von Descartes und Lockes in Bezug auf die Verlässlichkeit der Sinne! |

| | | | |
|----------------|---|--|---|
| Wiedergeben | I | <ul style="list-style-type: none"> einen (gedanklichen) Zusammenhang in eigenen Worten nachvollziehen | Geben Sie die drei Stufen von Descartes' methodischen Zweifel in eigenen Worten wieder! |
| Zusammenfassen | I | <ul style="list-style-type: none"> wesentliche Aspekte (des Materials) in eigenen Worten strukturiert und komprimiert wiedergeben | Fassen Sie Descartes' Argumente in eigenen Worten zusammen! |

Rahmenpläne in MV

GRUNDLAGE: DIE VIER KANTISCHEN FRAGEN

Grundlage der Inhalte des Rahmebereiches bilden die vier Kantischen Grundfragen der Philosophie aus Kants Logik-Vorlesung:^{64,65,66}

■ Was kann ich wissen?

Erkenntnistheorie

Stufe 5/6

Philosophie untersucht, wie wir uns erkennennd in der Wirklichkeit orientieren können.

Stufe 7-10

Ist ein sich orientierendes Erkennen der Wirklichkeit möglich, wenn ich unter Überfülle und Spezialisierung leide? Andererseits bereichert mich der ständige Wissenszuwachs.

■ Was soll ich tun?

Ethik

Stufe 5/6

Philosophie untersucht, wie der Mensch sein Leben mit sich, mit anderen und mit der Natur regelt.

Stufe 7-10

Wie kann ich handlungsleitende Regeln finden in einer Welt, in der ich Beliebigkeit und Individualisierung erlebe? Andererseits ist mein Aktionsradius auf vielfältige Weise gewachsen.

■ Was darf ich hoffen?

Metaphysik

Stufe 5/6

Philosophie untersucht das Selbstverständnis des Menschen, das sich im Wissen, Handeln und Hoffen ausprägt.

Stufe 7-10

Wie finde ich einen grundlegenden und umfassenden Lebensentwurf, wenn es Menschen gibt, die Perspektivlosigkeit und Sinnlosigkeit erfahren? Andererseits habe ich die Chance auf ein langes und erfülltes Leben.

■ Was ist der Mensch?

Anthropologie

Stufe 5/6

Philosophie untersucht das Selbstverständnis des Menschen, das sich im Wissen, Handeln und Hoffen ausprägt.

Stufe 7-10

Lohnt es sich nach dem Selbstverständnis des Menschen zu fragen angesichts von Missachtung und Manipulierbarkeit, die ich erfahre und sehe? Andererseits ist die Sicht auf den Menschen komplex und differenziert geworden – das gilt auch für mich.

In der Oberstufe werden die vier kantischen Fragen als Grundlage zur Erörterung der philosophischen Einzeldisziplinen verwendet.⁶⁷

Aufgabe U – Grundlage Rahmenplan: Kant

Nennen Sie die vier Kantischen Fragen!

KOMPETENZEN

Der Unterricht in Mecklenburg-Vorpommern ist kompetenzorientiert. Die Ausbildung von Kompetenzen steht daher im Vordergrund. Für die Orientierungsstufe und weiterführende Stufe werden andere Kompetenzen angelegt als für die Oberstufe. Sie werden wie folgt bestimmt:

■ fachübergreifende Kompetenzen⁶⁸

Stufe 5-10

Die Kompetenzen der Klassenstufen 5 bis 10 bestehen aus Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz, die zusammen Handlungskompetenz ergeben sollen.



Sachkompetenz

- Fachwissen erwerben und verfügbar halten
- Können ausbilden
- Zusammenhänge erkennen
- erworbenes Wissen und Können in Handlungszusammenhängen anwenden
- Wissen zu sachbezogenen Urteilen heranziehen
- Probleme und Problemsituationen erkennen, analysieren und flexibel verschiedene Lösungswege erproben

Methodenkompetenz

- rationell arbeiten
- Arbeitsschritte zielgerichtet planen und anwenden
- Informationen beschaffen, speichern, in ihrem spezifischen Kontext bewerten und sachgerecht aufbereiten (besonders auch unter Zuhilfenahme der Neuen Medien)
- Ergebnisse strukturieren und präsentieren

Selbstkompetenz

- eigene Stärken und Schwächen erkennen und einschätzen
- Selbstvertrauen und Selbständigkeit entwickeln
- Verantwortung übernehmen und entsprechend handeln
- sich Arbeits- und Verhaltensziele setzen
- zielstrebig und ausdauernd arbeiten
- mit Erfolgen und Misserfolgen umgehen
- Hilfe anderer annehmen und anderen leisten

Sozialkompetenz

- mit anderen gemeinsam lernen und arbeiten
- eine positive Grundhaltung anderen gegenüber einnehmen
- anderen einfühlsam begegnen
- sich an vereinbarte Regeln halten
- solidarisch und tolerant handeln
- mit Konflikten angemessen umgehen

■ fachspezifische Kompetenzen⁶⁹

Stufe 11/12

Für die gymnasiale Oberstufe werden fachspezifische Kompetenzen als Grundlage für den Philosophieunterricht festgelegt: Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz, Argumentations- und Urteilskompetenz, Darstellungskompetenz, Praktische Kompetenz. Diese Kompetenzen aggregieren

gieren sich zu einer **Reflexionskompetenz**. Die philosophischen Reflexionsmethoden sollen gestärkt werden.

Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz

... beschreibt die Fähigkeit, philosophische Folgen zu erkennen, beschreiben, selbständig formulieren und mit philosophischen Fragen und Erkenntnissen in Beziehung setzen zu können. Philosophische Aussagen, Probleme und Fragen können erfasst und dargestellt werden.

Argumentations- und Urteilskompetenz

... meint, Begriffe und philosophische Argumente sowie ihre Konsequenzen erschließen, wiedergeben, vergleichen, kritisch zu prüfen und bewerten zu können. Die SuS können selbständige zu begründeten Urteilen kommen.

Darstellungskompetenz

... setzt sich mit der adäquaten, selbständigen, adressatenbezogen und vielfältigen Darstellung philosophischer Gedanken auseinander.

Praktische Kompetenz

... hat das Ziel, sich im eigenen Denken zurechtzufinden, dieses selbständig zu machen und Verantwortung zu übernehmen. Unterschiedliche weltanschauliche, moralische und ethische Differenzen werden akzeptiert und geachtet.

ZITIERWEISE

Die Zitierweise der Rahmenpläne in Mecklenburg-Vorpommern ist die Folgende und muss so verwendet werden:

| Stufe | Zitierweise |
|--------------|---|
| 1-4 | Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Grundschule. Philosophieren mit Kindern. Schwerin o.J. |
| 5 u. 6 | Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. |
| 7-10 | Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfasung. Schwerin 2002. |
| 11 u. 12 | Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Philosophie. Schwerin 2019. |

Aufgabe V – Philosophie als Ersatzfach

Erklären Sie, wofür und warum der Philosophieunterricht in Mecklenburg-Vorpommern ein „Ersatzfach“ ist.

Descartes in Verbindung mit dem Rahmenplan MV

Zu jedem Thema wird eine inhaltliche Erklärung vorgeschoben, in der Descartes Ausgangsproblem erklärt, seine Argumentation dargestellt und sein Fazit beschrieben wird. Darauf folgen Ideen, welche der Themen im Rahmenplan auf welche Weise mit Themen bei Descartes verbunden werden können.

DER METHODISCHE ZWEIFEL

Der methodische Zweifel wird in der ersten Meditation beschrieben. Grundlage ist Descartes' Versuch, sein bisher als sicher geltendes Wissen auf den Prüfstand zu stellen und eine für die Wissenschaft geeignete Grundlage zu finden.⁷⁰ Die Methode zur Untersuchung ist der radikale, methodische Zweifel: Alles, was zweifelbar ist, soll entfallen.⁷¹

Der methodische Zweifel schreitet in drei Stufen voran:

1. **Argument der Sinnestäuschung:**⁷² Die Außenwelt ist real, aber der Zugang über die Sinne ist zweifelhaft. Optische Täuschungen offenbaren nicht immer das, wie die Welt wirklich ist. Da die Welt existiert und die Sinne uns nicht immer täuschen, können wir trotzdem Zugang zur Außenwelt erhalten. Also scheint die Welt und die empirischen Wissenschaften unzweifelbar.
2. **Traumargument:**⁷³ Die Außenwelt und alle empirischen Wissenschaften sind zweifelhaft, die Welt könnte z.B. nur ein Traum sein. Trotzdem gelten auch in einem Traum die Gesetze der Mathematik und Geometrie. Also scheint die Geometrie und Mathematik unzweifelbar.
3. **Genius malignus-Argument:**⁷⁴ Die Regeln der Mathematik und Geometrie sind zweifelhaft. Sie könnten von einem bösen Täuschergott (Genius malignus) nur vorgespielt sein, er zwingt einen jedes mal, sich zu verrechnen und dies für wahr zu halten. Also ist alles zweifelbar.

| Stufe | Thema im Rahmenplan | Thema bei Descartes |
|-------|---|--|
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Verlässlichkeit der Sinne: Können wir sicher sein, dass uns die Sinne nicht täuschen?⁷⁵ • Verbindlichkeit der eigenen Wahrnehmung: Ergibt die Addition Wahrnehmungserfahrungen ein sicheres Bild der Wirklichkeit?⁷⁶ | <ul style="list-style-type: none"> • Argument der Sinnestäuschung • methodischer Zweifel als Projekt sicherer Erkenntnis, Ablehnung des Empirismus im Argument der Sinnestäuschung |
| 6 | / | / |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Träumen und Denken: Der nächtliche Traum⁷⁷ | <ul style="list-style-type: none"> • das Traumargument; Wie erkenne ich den Unterschied zwischen Traum und Realität? Wann Träume ich? |
| 8/9 | <ul style="list-style-type: none"> • Woher beziehe ich meine Quellen des Wissens? Wie zuverlässig sind diese?⁷⁸ | <ul style="list-style-type: none"> • Sind die Sinne verlässliche Wissensquellen? – Argument der Sinnestäuschung |

| | | |
|-------|--|---|
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Wege philosophischen Denkens: Wie gelange ich zu begründeter Einsicht?⁷⁹ • Regeln logischen Denkens: Wie urteile und schließe ich korrekt?⁸⁰ • Strategien empirischer Forschung: Welches Erkenntnisinteresse leitet die Naturwissenschaften?⁸¹ | <ul style="list-style-type: none"> • methodischer Zweifel als weg sicherer Erkenntnis, als Methode des Philosophierens • Wie gut sind die Argumentationsschritte im methodischen Zweifel • Wie sehr unterscheidet und/oder gleicht sich die Vorgehensweise der Naturwissenschaften mit Descartes methodischem Zweifel? |
| 11/12 | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen: Frage nach der Sicherheit von Wissen/Skepsis⁸² • Erkenntnis: dialektische Auseinandersetzung mit Thesen zur menschlichen Erkenntnis, Rationalismus⁸³ | <ul style="list-style-type: none"> • methodischer Zweifel als Form des radikalen Zweifels; Ziel zur Grundlegung sicheren Wissens • Denken und Vernunft als reine Methode der Erkenntnis |

DAS COGITO-ARGUMENT

Ausgehend vom methodischen Zweifel setzt Descartes fort und sucht nach Erkenntnis, an der es nicht möglich ist zu zweifeln. Er kommt zu dem Schluss, dass der Satz „Ich bin, ich existiere“⁸⁴ nicht falsch werden kann, wenn er ausgesprochen oder gedacht wird. Selbst wenn es einen allmächtigen Täuscher-gott gäbe, so wäre auch er in der Lage diesen Satz, wenn er vom Getäuschten gedacht wird, falsch zu machen. Denn wenn ein Täuscher jemanden täuscht, gibt es jemanden, der getäuscht wird. Es handelt sich dabei jedoch nicht um das *cogito-Argument*. Der berühmte Satz „Cogito ergo sum.“ (dt. „Ich denke, also bin/existiere ich.“) kommt nicht in den Meditationen vor. Ausschlaggebend ist jedoch, dass Descartes als erste, feste Erkenntnis findet: „Ich existiere.“

| Stufe | Thema im Rahmenplan | Thema bei Descartes |
|-------|---|---|
| 5 | / | / |
| 6 | / | / |
| 7 | / | / |
| 8/9 | / | / |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Regeln logischen Denkens: Wie urteile und schließe ich korrekt?⁸⁵ | <ul style="list-style-type: none"> • Ist das cogito-Argument gültig, schlüssig und/oder rein intuitiv? |
| 11/12 | <ul style="list-style-type: none"> • Erkenntnis: dialektische Auseinandersetzung mit Thesen zur menschlichen Erkenntnis, Rationalismus⁸⁶ | <ul style="list-style-type: none"> • Denken und Vernunft als reine Methode der Erkenntnis |

DER MENSCH ALS DENKENDES DING

Im cogito-Argument stellt Descartes fest, dass er selbst notwendigerweise ist, solange er den Satz „Ich bin, ich existiere.“ ausspricht oder denkt. Darauf folgend wird untersucht, was denn nun dieses Ding sei, dass diesen Gedanken fasst. Dazu geht Descartes auch hier radikal vor: alles, was täuschen könnte, wie seine Kleidung und seine körperliche Gestalt, werden auch hier vernachlässigt.⁸⁷ Was er feststellt ist,

dass das Denken nicht von ihm, dem Denker, getrennt werden kann.⁸⁸ Also stellt Descartes fest: „Aber was bin ich also? Ein denkendes Ding.“⁸⁹

| Stufe | Thema im Rahmenplan | Thema bei Descartes |
|-------|---|--|
| 5 | / | / |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Der Leib: Wie nehme ich meinen Leib wahr?⁹⁰ • Der Leib: Wo sind die Gedanken?⁹¹ | <ul style="list-style-type: none"> • Gehört mein Körper zu mir? Machen mich seine Erfahrungen aus? – der Mensch als Lebewesen vs. der Mensch als denkendes Ding |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Denken und Sprache: Können Tiere denken?⁹² | <ul style="list-style-type: none"> • Das denken ist dem Mensch eigentümlich. Die Sprache auch? Können nur Lebewesen denken, die auch sprechen können? |
| 8/9 | <ul style="list-style-type: none"> • Ich-Identität: Was kann ich überhaupt von mir wissen?⁹³ | <ul style="list-style-type: none"> • Wie hilfreich ist Descartes Feststellung, dass ich ein denkendes Ding bin? Was sagt das über mich aus? Vernachlässigt man die Problematik des Fremdpsychischen, was sagt es dann über alle Menschen aus? |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungen vom Weiterleben nach dem Tod: Welche Vorstellungen verbergen sich hinter dem Begriff „Seele“?⁹⁴ | <ul style="list-style-type: none"> • Wie ähnlich und kontrastierend ist Descartes Vorstellung von sich selbst und dem Begriff „Seele“? |
| 11/12 | <ul style="list-style-type: none"> • Subjekt: Differenzierung des Begriffsfeldes Subjekt und Gesellschaft⁹⁵ • Erkenntnis: dialektische Auseinandersetzung mit Thesen zur menschlichen Erkenntnis, Rationalismus⁹⁶ | <ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung der Außenwelt vom Selbst; Was gehört zu mir? • Denken und Vernunft als reine Methode der Erkenntnis |

DAS WACHSBEISPIEL

Auf das cogito-Argument folgt die Untersuchung eines Stückchen Wachses. Descartes erklärt daraufhin, dass er das Wachs nur durch seinen Geist wahrnimmt. Das erkenne man daraus, dass die empirischen Eigenschaften des Wachses sich verändern können und trotzdem dasselbe Wachs als dasselbe erkannt werden kann.⁹⁷ Er folgert, dass egal wie er seine Umwelt, die Körper um ihn herum – wofür das Wachs stellvertretend steht –, wahrnimmt, er selbst nicht weniger existieren kann.⁹⁸

| Stufe | Thema im Rahmenplan | Thema bei Descartes |
|-------|--|--|
| 5 | / | / |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Der Urstoff – die vier Elemente: Verändert sich alles Sein, oder ist es beständig?⁹⁹ | <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es trotz Veränderung etwas, was gleich bleibt, was dann erkannt werden kann? Gibt es einen Stoff, der der Veränderung trotzt? |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Die Gedankenwelt: Wann und wie denken Menschen?¹⁰⁰ | <ul style="list-style-type: none"> • Welche Rolle spielen unsere Gedanken beim Erfassen der Wirklichkeit? |

| | | |
|-------|---|--|
| 8/9 | <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Befindlichkeit und Wahrnehmung der Wirklichkeit: Hängt die Wahrnehmung von Wirklichkeit vom Bewusstsein meiner selbst ab?¹⁰¹ | <ul style="list-style-type: none"> • Kann ich die Wirklichkeit nur mit meinem Bewusstsein wahrnehmen? |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Wege philosophischen Denkens: Was heißt Denken?¹⁰² | <ul style="list-style-type: none"> • Kann ich nur mit reinem Denken die Welt erkennen? |
| 11/12 | <ul style="list-style-type: none"> • Erkenntnis: dialektische Auseinandersetzung mit Thesen zur menschlichen Erkenntnis, Rationalismus¹⁰³ | <ul style="list-style-type: none"> • Denken und Vernunft als reine Methode der Erkenntnis |

DAS FREMDPSYCHISCHE

Im Wachsbeispiel gibt es die folgende Passage: „[W]enn ich nicht zufälligerweise vom Fenster auf der Straße vorübergehende Menschen gesehen hätte, von denen ich üblicherweise nicht weniger [...] sage, dass ich sie sehe. Was aber sehe ich außer Hüten und Kleidern, unter denen sich Automaten verbergen könnten?“¹⁰⁴ Dort kann das folgende Problem gefunden werden: Gibt es Bewusstsein außer mein eigenes? Kann ich beweisen, dass es Bewusstsein außer mein eigenes gibt?

| Stufe | Thema im Rahmenplan | Thema bei Descartes |
|-------|---|---|
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Glück und Bewusstsein: Welcher Zusammenhang besteht zwischen Glück und Selbstbewusstsein?¹⁰⁵ | <ul style="list-style-type: none"> • Können nur Dinge, die denken können, glücklich sein? Denken Tiere? Kann ich mir sicher sein, dass Tiere glücklich sein können? Denken Mitmenschen? Kann ich mir sicher sein, dass meine Mitmenschen Glück empfinden können? |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Menschen lernen miteinander, voneinander und füreinander: Was bedeuten die Mitmenschen für mein Leben?¹⁰⁶ | <ul style="list-style-type: none"> • Denken meine Mitmenschen? Projektion auf die Frage: Lernen meine Mitmenschen so wie ich? |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Denken und Sprache: Können Tiere denken?¹⁰⁷ | <ul style="list-style-type: none"> • Kann ich mir sicher sein, dass Tiere denken? Wie ist es bei anderen Menschen? Sind sie oder Tiere vielleicht nur Maschinen? Welcher Bezug besteht zur Sprache? |
| 8/9 | / | / |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Regeln logischen Denkens: Wie urteile und schließe ich korrekt?¹⁰⁸ | <ul style="list-style-type: none"> • Wie gut ist das Argument, dass wir nicht wissen können, ob es andere Bewusstseine außer des eigenen gibt? Welche Argumente zur Stützung der Ansicht gibt es? Welche sprechen dagegen? Wie gut sind sie? |
| 11/12 | <ul style="list-style-type: none"> • Erkenntnis: dialektische Auseinandersetzung mit Thesen zur menschlichen Erkenntnis, Rationalismus¹⁰⁹ | <ul style="list-style-type: none"> • Denken und Vernunft als reine Methode der Erkenntnis |

Lösungsvorschläge

S. 9 Lösung für A: Lassahn-Deppe-Kontroverse

In der Debatte um die Aktualität von Unterrichtsinhalten geht es um die Aktualität von Unterrichtsinhalten. Rudolf Lassahn vertritt die Meinung, dass nur ein starker Bezug auf aktuelle Themen im Unterricht angewandt werden dürfe, jedoch keine kanonischen Texte. Wolfgang Deppe hält dem entgegen, dass diese Position zu radikal sei und eine versteifte Position auf nur-kanonisch oder nur-aktuell nicht zielführend ist. Ich schließe mich Wolfgang Deppe an und bin der Meinung, dass aktuelle Themen anlässe für das Philosophieren mit Kindern sein könnten, anders herum können jedoch auch kanonische Texte auf aktuelle Themen bezogen werden. Aktuelle Themen bieten einen Bezug auf die Lebenswirklichkeit der SuS und sind daher sinnvoll zum Wecken intrinsischer Motivation oder als Transferprozesse, jedoch sind kanonische Texte daher nicht auszuschließen.

Lösung für B: Diskursive vs. präsentative Formen

(ix)

Lösung für C: Philosophieren mit Kindern

Das Sprachargument unterstellt Kindern, ohne einen Grundschatz an philosophischen Fachtermini ihre Gedanken nicht ausdrücken zu können. Dies mag stimmen, jedoch ist der präsentativ-symbolische Ansatz der Philosophie eine Möglichkeit, wie man ohne Sprache, sondern über Bilder und Symbole philosophieren kann.

Das entwicklungspsychologische Argument bezieht sich auf das Entwicklungsmodell von Piaget, das postuliert, Kinder können erst ab dem 11. Lebensjahr wissenschaftlich und philosophisch denken können. Das Niveau des Philosophierens mit Kindern muss jedoch nicht auf universitärem Niveau stattfinden, sondern kann auf grundlegend philosophische Interessen und Gedankengänge der Kinder beschränkt werden. Es geht um eine gezielte Förderung und Ausbildung, nicht um konkretes wissenschaftliches Arbeiten. Und das ist möglich.

Da Kinder den philosophischen Fachdiskurs nicht überblicken können, ist der Philosophieunterricht mit Kindern nicht seriös, so das Seriösitätsargument. Da aber auch gelehrte Philosophieprofessoren nicht alle philosophischen Fachtexte gelesen haben, ist fraglich, wo die Grenze der „Seriösität“ zu ziehen ist. Philosophieren als Tätigkeit ist auch ohne ein Grundwissen traditioneller philosophischer Meinungen möglich.

S. 10 Lösung für D: Philosophie als Kulturtechnik

(x)

Lösung für E: Philosophie als Kulturtechnik

Martens beschreibt die Philosophie im Sinne einer Kultur sowohl als „genetisch“ sowie auch als „anthropologisch“. Genetisch sei sie in der Hinsicht, dass sie Teil der griechisch-europäischen Kultur ist, da diese Region als das bezeichnet wird, was wir „Philosophie“ nennen. Anthropologisch heißt hier, dass die Philosophie in der menschlichen Natur liegt, wie man daran erkennen kann, dass die Philosophie in vielen Kulturen unabhängig voneinander erkannt werden kann, wie etwa in der alt-indischen und alt-chinesischen Kultur.

Fraglich ist, inwiefern sich diese beiden Eigenschaften widersprechen: Wenn die Philosophie genuin europäisch-griechisch ist, ist sie nicht anthropologisch. Wenn sie anthropologisch ist, ist sie nicht genuin europäisch-griechisch. Wie streng die Genese der Philosophie gemeint ist, bleibt ungeklärt. Je nach Interpretation von Martens Bestimmung der Philosophie als Kulturtechnik kann somit ein Widerspruch erkannt werden.

(xi)

S. 12 Lösung für F: Kompetenz

Lösung für G: Qualitätskriterien der PhiD

Kant stellt drei Maximen auf:¹¹⁰

1. selbst denken
2. sich an die Stelle des Anderen denken
3. mit sich selbst einstimmig zu denken

Das „selbst denken“ ist der Grundsatz des „Philosophieren mit Kindern“ statt „Philosophie für Kinder“. Es geht darum, die Kinder zum Philosophieren zu bringen. Als Qualitätskriterium kann es wie folgt formuliert werden: Der Philosophieunterricht bringt die SuS dazu, selbständig und aktiv zu philosophieren.

Mit Kants „sich an die Stelle des Anderen denken“ ist gemeint, über den eigenen Horizont hinaus blicken und die Positionen anderer erfassen zu können. Der Philosophieunterricht muss die SuS dazu bringen, sich mit anderen Meinungen auseinanderzusetzen zu können.

Das letzte Gebot, das „mit sich selbst einstimmig zu denken“ heißt im Bezug auf den Philosophieunterricht, die Kinder dazu anzuregen, sich aus einem diversen Bild eine eigene Meinung bilden zu können. Es geht darum, die Argumentationen und Perspektiven anderer einbeziehen zu können, diese abzuwägen und zu einem begründeten Urteil kommen zu können. Als Qualitätskriterium könnte man es so auslegen: Der Philosophieunterricht bringt die SuS dazu, eine Meinung fällen und diese begründen zu können.

S. 13 Lösung für H: Feinziele

1. Die SuS erwerben Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz, indem sie das Wachsbeispiel von Descartes in eigenen Worten wiedergeben.
2. Die SuS erwerben Darstellungskompetenz, indem Sie einen philosophischen Dialog zu Descartes' Wachsbeispiel gestalten.
3. Die SuS erwerben Argumentations- und Urteilskompetenz, indem Sie eine philosophische Problemreflexion zu Descartes' Wachsbeispiel durchführen.

Lösung für I: Aufgabenstellung

todo Lösungsvorschlag^(xii)

AFB I: Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua quaerat.

AFB II: Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua quaerat.

AFB III: Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua quærat.

S. 14 Lösung für J: Sozialform, Methode, Medium

Durch Sozialformen, Medien und Methoden werden unterschiedliche Aspekte des Unterrichts gestaltet. Sozialformen betreffen die Interaktionsmöglichkeiten zwischen den SuS, während Medien die Halter und Vermittler von den Inhalten sind, mit denen gearbeitet wird. Methoden stellen die Art und Weise dar, wie mit den Inhalten gearbeitet wird. So können in einer Unterrichtseinheit in einer Gruppenarbeit als Sozialform eine Kurzgeschichte eines Dilemmas als Medium durch eine Diskussion als Methode bearbeitet werden.

S. 18 Lösung für K: Methoden nach Martens

- **hermeneutische Methoden:**
- **dialektische Methoden:**
- **phänomenologische Methoden:**
- **analytische Methoden:**
- **spekulative Methoden:**

Lösung für L: Methodengruppen nach Martens und Rohbeck

(xiii)

Lösung für M: Märchen und Fabeln

Märchen können als Motivation für den Einstieg in den Unterricht benutzt werden. Bei der Auseinandersetzung können sie als Auflockerung oder Veranschaulichung eines philosophischen Problems verwendet werden. Zum Abschluss eines Themas können Märchen benutzt werden, um auf eine kreative Art und Weise philosophieren zu üben. Unabhängig vom Zeitpunkt können sie als selbständige Texte mit Sichten auf spezielle philosophische Probleme benutzt werden.

Es ist jedoch nicht zu vergessen, dass Märchen irrationale Geschichten sind und unrealistische Hoffnungen vermitteln können. Außerdem können Märchen grausam sein, was der Zielgruppe entsprechend berücksichtigt werden sollte.

Lösung für N: Neosokratisches Gespräch vs. Inquiry

(xiv)

S. 22 Lösung für O: PEST vs. Inquiry

(xv)

S. 27 Lösung für P: Bewertung und Beurteilung

Bewertung ist eine Benotung oder vorformulierte Wertung. Während Bewertungen häufig in Noten ausgedrückt werden, handelt es sich bei Beurteilungen um eine differenzierte, verbale Einschätzung.

S. 28 Lösung für Q: Bewertungs-/Beurteilungsnormen

(xvi)

S. 29 **Lösung für R:** Intersubjektivität

Lösung für S: Leistungsbewertung

(xvii)

S. 30 **Lösung für T:** Reliabilität von Bewertung

(xviii)

S. 36 **Lösung für U:** Grundlage Rahmenplan: Kant

- Was kann ich wissen?
- Was darf ich hoffen?
- Was soll ich tun?
- Was ist der Mensch?

S. 38 **Lösung für V:** Philosophie als Ersatzfach

(xix)

To Do

Einige Inhalte dieses Dokuments sind noch nicht gesichert mit dem Dozenten oder Quellen geklärt. Diese werden hier vermerkt und Folgefragen festgehalten.

- S. 6 (i) Begründung? Muss die Philosophie wirklich nicht vermittelt werden oder warum gibt es kein Vermittlungsproblem?

- S. 12 (ii) Die Reflexionskompetenz als aggregierte Kompetenz, die sich in die anderen Kompetenzen der Oberstufe aufteilen lässt, ist nicht so im Seminar rübergekommen. Das sollte nochmal geklärt werden.

- S. 16 (iii) Die Tabelle aus dem Vortrag / aus der Literatur hilft vielleicht beim Finden weiterer Methoden.
(iv) Belege für das neosokratische Gespräch bei Leonard Nelson fehlen.

- S. 19 (v) Im Bezug auf Descartes ergänzen: Reportage über Supersinne der Tiere, optische Täuschungen, Matrix, Inception, irgendwas zu Gehirn im Tank?
(vi) Belege für die Methodenschlange sind anzuführen. Außerdem ist unklar, ob das Konzept der Methodenschlange hier richtig verstanden und wiedergegeben wurde.

- S. 20 (vii) Zitation für Siermann fehlt, bisher nur unseriöse Quellen/graue Literatur vorhanden.

- S. 27 (viii) Alternative Methoden der Leistungsprüfung fortsetzen und mit Klagers Lektüre abgleichen und belegen.

- S. 43 (ix)
(x)

- S. 44 (xi) Zitate und Indexierung für Aufgabenstellung hinzufügen.
(xii) Lösungsvorschlag erstellen

- S. 45 (xiii)
(xiv)
(xv)
(xvi)
(xvii) Vgl Klager Lektüre zur Bewertung, die drei Anforderungen an Leistungsbewertung
(xviii)

- S. 46 (xix)

- S. 49 (xx) Was bedeutet „evolutionär“ im pädagogisch-politischen Selbstverständnis?
- (xxi) Was bedeuten die Begriffe „bildungstheoretisch“ und „identitätstheoretisch“ bei Rehfus?
- S. 50 (xxii) Seite angeben.
- S. 51 (xxiii)

Anmerkungen

- S. 1 ¹Die aktuellste Version dieses Dokuments finden Sie immer hier: <https://survari.github.io/philodidaktik-hro-phf-ifp/KÜK.pdf>.
- S. 5 ²Vgl. E. Martens: Philosophieren als Kulturtechnik. In: ders. Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover 2003. S. 34 ff.
- ³periagogisch: das Umwenden der Seele zur Wahrheit
- ⁴evolutionär: (xx)
- ⁵pädagogisch: mit den Mitteln der Philosophie, die richtige Methode zur Erziehung finden. Siehe dazu Platons „Politeia“.
- S. 6 ⁶konstitutiv: für einen Sachverhalt grundlegend oder notwendig anzusehen
- ⁷P4C: auch Pfk¹¹¹, philosophy for children
- ⁸PwC: auch PmK¹¹² philosophy with children
- ⁹Vgl. R. Lassahn: Zum Philosophieunterricht am Gymnasium. Einige Anmerkungen und Thesen. In: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Heft „Beiträge zu verschiedenen philosophischen Themen“. Jg. 4 (1972). S. 16.
- S. 7 ¹⁰Vgl. W. Deppe: „Bedarf der Philosophieunterricht einer neuen Begründung? In: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Heft „Didaktische Möglichkeiten der Philosophie“. Jg. 3 (1973). S. 49.
- ¹¹W. D. Rehfus: Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik.
- ¹²E. Martens: Philosophieren als Kulturtechnik. In: ders.: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover 2003. S. 30 ff.
- ¹³(xx)
- S. 8 ¹⁴Vgl. C. Runtenberg: Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen. Paderborn 2016. S. 42.
- ¹⁵S. Nordhofen: Philosophieren mit Kindern. Bausteine für eine theoretische Grundlegung. In: Ekkehard Martens/Helmut Schreier (Hgg.): Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I. Heinsberg 1994. S. 35-46.
- ¹⁶Vergleiche mit dem esoterischen Selbstverständnis der Philosophie.
- ¹⁷Vgl. K. Seitz-Stein und V.-D. Berner: Modelle und Bedingungen der Entwicklung. In: D. Urhane, M. Dresel und F. Fischer (Hrsg.): Psychologie für den Lehrberuf. Berlin 2019. S. 241.
- S. 9 ¹⁸S. Nordhofen: Philosophieren mit Kindern. Bausteine für eine theoretische Grundlegung. In: Ekkehard Martens/Helmut Schreier (Hgg.): Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I. Heinsberg 1994. S. 35-46.

¹⁹E. Martens: Philosophieren als Kulturtechnik. In: ders. Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover 2003. S. 13-42.

²⁰Vgl. E. Martens: Philosophieren als Kulturtechnik. In: ders. Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover 2003. S. 15.

²¹Vgl. E. Martens: Philosophieren als Kulturtechnik. In: ders. Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover 2003. S. 15 f.

²²Vgl. E. Martens: Philosophieren als Kulturtechnik. In: ders. Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover 2003. S. 30 f.

²³Vgl. E. Martens: Philosophieren als Kulturtechnik. In: ders. Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover 2003. S. 31 f.

S. 10 ²⁴Münsteraner Erklärung. In: ZDPE 4/2010. S. 326f.

²⁵Dresdener Konsens. In: ZDPE 3/2016. S. 106.

S. 11 ²⁶Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan für die Qualifikationsstufe der gymnasialen Oberstufe Philosophie. Schwerin 2019. S. 4.

²⁷KMK (2019). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie. (Fassung vom 16.11.2006). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf (letzter Zugriff: 26.12.2023).

²⁸additiv: Wenn A, B, und C additiv auftreten, treten sie zusammen auf.

²⁹alternativ: Wenn A, B, und C alternativ auftreten, tritt mindestens eins von ihnen auf.

S. 12 ³⁰F. E. Weinert: Vergleichende Leistungsmessung an Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Basel, Weinheim 2001. S. 27f.

³¹Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Grundschule. Philosophieren mit Kindern. Schwerin o.J. S. 4 ff.

³²Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. S. 5 ff.

³³Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Eprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 3 ff.

³⁴Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan für die Qualifikationsstufe der gymnasialen Oberstufe Philosophie. Schwerin 2019. S. 7 ff.

S. 14 ³⁵H. Meyer: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt am Main 1991. (xxii)

³⁶H. Meyer: Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. Berlin 2003. S. 45.

S. 15 ³⁷Vgl. H. Meyer: Leitfaden für die Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2009. S. 45 f.

³⁸Vgl. H. Meyer: Leitfaden für die Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2009. S. 46.

³⁹Vgl. E. Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover 2003. S. 54-56.

⁴⁰Vgl. V. Steenblock: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch Praktische Philosophie. Münster 2002. S. 134-136.

⁴¹Vgl. C. Runtenberg: Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen. Paderborn 2016. S. 79 f.

⁴²Vgl. J. Rohbeck: Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden 2008. S. 77-88.

⁴³Vgl. V. Steenblock: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch Praktische Philosophie. Münster 2002. S. 133f.

⁴⁴Vgl. C. Runtenberg: Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen. Paderborn 2016. S. 77 f.

S. 16 ⁴⁵Vgl. H. Engels: „Nehmen wir an...“ – Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht. Weinheim/Basel 2004. S. 186 ff.

⁴⁶Es handelt sich um die sogenannte „Hebammenkunst“. (xxiii)

S. 17 ⁴⁷Vgl. C. Klager: Die Inquiry – eine neue Methode des Philosophierens? In: EuU 4/2011. S. 44 ff.

⁴⁸Kriterien für erkenntnisleitende Fragen laut dem MÜK S. 2: offen und problematisch, präzise, beantwortbar, systematisch und verknüpft.

⁴⁹Vgl. C. Runtenberg: Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen. Paderborn 2016. S. 48 ff.

S. 19 ⁵⁰E. Helmut: Vorschlag, den Problembegriff einzugrenzen. In: ZDPE 3/1990. S. 126-134.

⁵¹Vgl. S. Beugholt: Problemorientierter Ethik- und Philosophieunterricht – Wie macht man das eigentlich? In: ZDPE 2/2021. S. 117.

⁵²E. Martens: Methodik des Ethik- und Philosophie-Unterrichts. Hannover 2003. S. 57.

S. 20 ⁵³C. Runtenberg: Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen. Paderborn 2016. S. 139.

S. 27 ⁵⁴Vgl. C. Klager: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Heft 1/2021. S. 4.

⁵⁵Vgl. C. Klager: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Heft 1/2021. S. 4 f.

⁵⁶Vgl. C. Klager: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Heft 1/2021. S. 5.

⁵⁷Vgl. C. Klager: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Heft 1/2021. S. 5.

- ⁵⁸Vgl. C. Klager: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Heft 1/2021. S. 5 f.
- S. 28 ⁵⁹C. Klager: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik 1/2021. S. 4 f.
- ⁶⁰C. Klager: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik 1/2021. S. 5.
- ⁶¹C. Klager: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik 1/2021. S. 5.
- S. 29 ⁶²C. Klager: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik 1/2021. S. 5.
- S. 32 ⁶³KMK (2019). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie. (Fassung vom 16.11.2006). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf (letzter Zugriff: 26.12.2023). S. 10 ff.
- S. 36 ⁶⁴Vgl. I. Kant: Log, AA 9, 25.
- ⁶⁵Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. S. 12.
- ⁶⁶Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 14.
- ⁶⁷Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Philosophie. Schwerin 2019. S. 11.
- S. 37 ⁶⁸Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan für die Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002.
- ⁶⁹Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Philosophie. Schwerin 2019. S. 7. f.
- S. 39 ⁷⁰Vgl. R. Descartes: AT VII. S. 17.
- ⁷¹Vgl. R. Descartes: AT VII. S. 18.
- ⁷²Vgl. R. Descartes: AT VII. S. 18.
- ⁷³Vgl. R. Descartes: AT VII. S. 18 f.
- ⁷⁴Vgl. R. Descartes: AT VII. S. 21.

⁷⁵Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. S. 15.

⁷⁶Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. S. 15.

⁷⁷Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002.

⁷⁸Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 28.

S. 40 ⁷⁹Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung 2002. S. 34.

⁸⁰Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung 2002. S. 34.

⁸¹Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung 2002. S. 34.

⁸²Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019. S. 12.

⁸³Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019. S. 12.

⁸⁴Vgl. R. Descartes: AT VII. S. 25.

⁸⁵Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung 2002. S. 34.

⁸⁶Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019. S. 12.

⁸⁷Vgl. R. Descartes: AT VII. S. 26 f.

S. 41 ⁸⁸Vgl. R. Descartes: AT VII. S. 27.

⁸⁹R. Descartes: AT VII. S. 28.

⁹⁰Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. S. 23.

⁹¹Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. S. 23.

⁹²Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 23.

⁹³Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Erprobungsfassung 2002. S. 27.

⁹⁴Vgl. Ministerium Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. S. 39.

⁹⁵Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Philosophie. Schwerin 2019. S. 26.

⁹⁶Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie Schwerin 2019. S. 12.

⁹⁷Vgl. R. Descartes: AT VII. S. 30.

⁹⁸Vgl. R. Descartes: AT VII. S. 33.

⁹⁹Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaften und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. S. 26.

¹⁰⁰Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 25

S. 42 ¹⁰¹Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Erprobungsfassung 2002. S. 26.

¹⁰²Vgl. Ministerium Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. S. 34.

¹⁰³Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019. S. 12.

¹⁰⁴R. Descartes. AT VII. S. 32.

¹⁰⁵Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. S. 19.

¹⁰⁶Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. S. 28.

¹⁰⁷Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 23.

¹⁰⁸Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung 2002. S. 34.

¹⁰⁹Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019. S. 12.

S. 44 ¹¹⁰Vgl. Kant, Immanuel: Kants gesammelte Schriften. Hrsg. von der königlich preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1900ff. S. 201.

S. 49 ¹¹¹PfK: Philosophie für Kindern

¹¹²PmK: Philosophieren mit Kindern

Index

A

| | |
|--|------------------|
| Abbilddidaktik | 2, 6 |
| Abduktion | 2, 6 |
| Ablaufplanmodelle | 2, 19 |
| Anforderungsbe- reich | 2, 11, 29, 31 |
| Argument der Sinnestäu- schung | 38 |
| Argument, entwicklungspsy- chologisch | 8 |
| Argumentations- und Urteilskompetenz | 36, 37 |
| Argumentationskompetenz | 12 |
| Aristoteles | 4 |
| Aufgabenstellung | 2, 12 |

B

| | |
|------------------------------------|---------------------|
| Backward Design | 21 |
| Beurteilung | 2, 26, 27, 44, 1 |
| Beurteilungsnorm | 27, 44, 1 |
| Bewertung | 2, 26, 27, 44, 1 |
| Bewertungsnorm | 2, 27, 44, 1 |
| Bewusstsein von Suggesti- vität | 10 |

| | |
|--|------------|
| Bezugsnormorientierung, individuell | 27 |
| Bezugsnormorientierung, sozial | 27 |
| Bonbon-Modell | 19, 20, 21 |

C

| | |
|-----------------|------------------|
| Cassirer, Ernst | 8 |
| cogito-Argument | 3, 22, 39, 40 |
| Collage | 17 |

D

| | |
|--|----------|
| Darstellungskompetenz | 37 |
| Darstellungskomptenz | 12 |
| Dartstellungskompetenz | 36 |
| Debatte | 2, 6 |
| Debatte um die Aktualität von Unterrichtsinhalten | 42 |
| Deduktion | 2, 6, 7 |
| Denken, abstrakt | 8 |
| Denken, hypothetisch-de- duktiv | 8 |
| Denkrichtung | 15 |
| Denkstil | 15 |
| Deppe, Wolfgang | 5, 6, 42 |
| Descartes | 2, 38 |

| | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Descartes, René | 22, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 40 |
| Deutungskompe- tenz | 12, 36, 37 |
| Dialektik | 4 |
| Dialog | 6 |
| Didaktik, produktions- orientiert | 17, 18 |
| Diskussion | 17 |
| Dresdner Konsens | 2, 10 |

E

| | |
|--|--------|
| Einschätzung, differen- ziert, verbal | 26, 44 |
| Einzalarbeit | 17 |
| Elite | 7 |
| Engels, Helmut | 16 |
| Entwicklungspsychologie | 8 |
| entwicklungspsychologisches Argument | 8 |
| Epikur | 4 |
| Erkenntnistheorie | 22 |
| Essay | 17, 26 |

F

| | |
|------------------|----|
| Fach, akademisch | 6 |
| Facharbeit | 26 |

| | |
|--|---------------|
| Feedback-Bogen | 26 |
| Feinziel | 12 |
| Fichte, Johann G. | 5 |
| Form, diskursiv | 7, 8 |
| Form, präsentativ-symbolisch | 7, 8, 9 |
| Form, symbolisch | 8 |
| Foucault, Michel | 4 |
| Fremdpsychisches | 3, 31, 33, 41 |
| Frontalvortrag | 16 |
| G | |
| Gebot der Kontroverstität | 10 |
| Gebot weltanschaulicher und religiöser Neutralität | 10 |
| Gedankenexperiment | 16 |
| Gefert, Christian | 7, 8 |
| Genius malignus | 38, 39 |
| Genius malignus-Argument | 38 |
| Gespräch, neosokratisch | 16, 17 |
| Gespräch, sokratisch | 16 |
| Grobziel | 12 |
| Grundpositionen der Philosophiedidaktik | 2, 4 |
| Gruppenarbeit | 17 |
| Gruppenarbeitsbewertung | 26 |

| | |
|--------------------------------------|-----------------------|
| H | |
| Handlung, elitär | 7 |
| Handlungskompetenz | 12, 36 |
| Hausaufgaben | 26 |
| Hebammenkunst | 4 |
| Hegel, Georg W. F. | 4 |
| Heraklit | 5 |
| Hume, David | 5 |
| I | |
| Individualnorm | 27 |
| Induktion | 2, 6, 7 |
| Inhaltsfrage | 5 |
| Inquiry | 17 |
| Intersubjektivität | 26, 28 |
| K | |
| Kant, Immanuel | 4, 11, 12, 43 |
| Kantische Fragen | 2, 11, 35 |
| Kategorien, sokratisch-aristotelisch | 15, 19 |
| Kolloquium, mündlich | 26 |
| Kompetenz | 2, 12, 26, 27, 28, 36 |
| Kompetenz in den Rahmenplänen | 2, 36 |
| Kompetenz, praktische | 12 |

| | |
|---|--------------------|
| Kompetenzen, fachspezifisch für Philosophie | 12 |
| Kompetenzen, fachübergreifend | 12 |
| Konstitutionsthese | 2, 6, 7 |
| Kontroverse | 2, 6 |
| kreatives Schreiben | 17 |
| Kulturtechnik | 2, 7, 9 |
| L | |
| Langer, Susanne K. | 8 |
| Lassahn, Rudolf | 5, 6, 42 |
| Lassahn-Deppe-Kontroverse | 5, 6 |
| Legitimationsfrage | 5 |
| Leistungsauswertung | 26 |
| M | |
| Martens, Ekkehard | 5, 6, 7, 9, 15, 19 |
| Medien | 2, 18 |
| Meditationes de prima philosophia | 38 |
| Medium | 2, 18 |
| Medium, ephemere | 18 |
| Metagespräch | 17 |
| Methode | 2, 14, 15, 19 |
| Methode, dialogisch-pragmatisch | 7 |

| | | | | | | |
|--|--------------------------|---------------------------------|---------------|-----------------------------|--|------------|
| Methode, monologisch-analytisch | 7 | Philosophie als Kulturtechnik | 2, 9 | Rahmenbedingungen, situativ | 26 | |
| Methodenfrage | 5 | Philosophie als Tatbestand | 9 | Rahmenplan | 2, 35, 38 | |
| Methodenkompetenz | 12, 36 | Philosophie als Tätigkeit | 9 | Reflexionskompetenz | 12, 37 | |
| Methodenschlage | 21 | Philosophie für Kinder | 43 | Rehfus, Wulff D. | 5, 6, 7 | |
| Methodenschlange | 19 | Philosophieren mit Kindern | 8, 43 | Rehfus-Martens-Kontroverse | 7 | |
| Methodenvielfalt | 15, 16 | Phronimos | 4 | Reliabilität | 26, 28, 29 | |
| Mitarbeitsbewertung | 26 | Piaget, Jean | 8 | Rohbeck, Johannes | 6, 15 | |
| Mäeutik | 4 | Plan für eine Unterrichtsstunde | 2, 22 | S | | |
| Münsteraner Erklärung | 2, 10 | Platon | 4, 5 | | Sachkompetenz | 12, 36 |
| N | | PmK | 8, 43, 48, 54 | | Sachnorm | 27 |
| | Nelson, Leonard | 16 | | | Schüler-Lehrer-Bewertungskonferenz | 26 |
| | neosokratisches Gespräch | 16, 17 | | | Sekundarstufe II | 12 |
| Neutralität, weltanschaulich, religiös | 10 | Praktische Kompetenz | 12, 36, 37 | | Selbstkompetenz | 12, 36 |
| Nietzsche, Friedrich W. | 4, 5 | Problem | 19 | | Selbstverständnis der Philosophie | 2, 5 |
| O | | Problembearbeitung | 31 | | Selbstverständnis, esoterisch | 5, 48 |
| | Oberstufe, gymnasial | 12 | | | Selbstverständnis, pädagogisch-politisch | 5, 10 |
| P | | Problemerfassung | 31 | | Selbstverständnis, situativ-pragmatisch | 5, 6 |
| | P4C | 6, 43, 48 | | | Seriösitätsargument | 8 |
| | Partnerarbeit | 16, 17 | | | Sistermann | 21 |
| | PEST | 20, 22 | | | Sistermann, Rolf | 19, 20, 21 |
| | PETF | 21 | | | Sokrates | 4 |
| | PfK | 43, 54 | | | | |
| | | Produktionsorientierung | 17, 18 | | | |
| | | Protagoras | 5 | | | |
| | | PwC | 6, 8, 43, 48 | | | |
| | | Pörschke, Tim | 21 | | | |

| | |
|---------------------------|--------|
| sokratisches Gespräch | 16 |
| Sozialform | 2, 14 |
| Sozialkompetenz | 12, 36 |
| Sozialnorm | 27 |
| Sprachargument | 8 |
| SQ3R | 17 |
| Standbild | 17 |
| Stufen, didaktische | 16 |
| Stundenaufbau | 2, 19 |
| Stundenmodelle | 2, 19 |
| Stärkung der Urteilskraft | 10 |
| Suggestivität | 10 |

T

| | |
|------------------------------|---------|
| Textarbeit | 17 |
| Tiedemann, Markus | 7, 8 |
| Tiedemann-Gefert-Kontroverse | 5, 7, 8 |
| Transformationsthese | 2, 6 |
| Traumargument | 38 |

U

| | |
|-----------------------|-----------|
| Unterrichtsauswertung | 12 |
| Unterrichtsgespräch | 17 |
| Unterrichtsmethode | 2, 14 |
| Unterrichtsplan | 2, 22 |
| Unterrichtsplanung | 2, 12, 14 |

| | |
|---------------------------|-------|
| Unterrichtsstundenmodelle | 2, 19 |
| Urteilskompetenz | 12 |
| Urteilstkraft | 10 |

V

| | |
|---------------------|----|
| Validität | 28 |
| Vermittlungsproblem | 6 |

W

| | |
|------------------------|---------------|
| Wachsbeispiel | 3, 31, 32, 40 |
| Wahrnehmungskompetenz | 12, 36, 37 |
| Wertung, vorformuliert | 26 |
| Wesensfrage | 5 |

Z

| | |
|-----------------------|---------------------------|
| Ziel | 2, 12 |
| Zielformulierung | 2, 12 |
| Zielsetzung | 12 |
| Zweifel, methodisch | 3, 31, 32, 33, 34, 38, 39 |
| Zweifel, methodischer | 39 |