

ALLER ANFANG IST... KLAGERISCH



KÜK

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

Der KÜK umfasst grundlegende, methodische und inhaltliche Überlebentipps für das Bestehen der Klausur „Einführung in die Philosophiedidaktik“, die Seminarvor- und Nachbereitung und die Prügungsvorbereitung am Institut für Philosophie der Universität Rostock. Die 25-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 für das Lehramtsstudium der Philosophie als wichtig anzusehen. Diese Sammlung ersetzt nicht das Nachfragen und Nachdenken; wenn Inhalte, Formalia oder Methoden unklar erscheinen, sollten Dozierenden und Mitstudierenden um Rat gefragt werden.

Nutzungshinweise

INHALT

Auch wenn die Gestaltung und der Name des KÜKs als Parodie an den MÜK angelehnt sind, soll hier versucht werden die Inhalte der Philosophiedidaktik-Seminare an der Universität Rostock ernsthaft aufzuarbeiten und zusammenzufassen, zu belegen und weitere Hinweise und Tipps darzulegen.

Der KÜK ist keine wissenschaftliche Arbeit und sollte in keiner Prüfung, Seminararbeit, Unterrichtsentwurf oder ähnlichem zitiert werden!

Nutzen Sie stattdessen einfach die Quellen, die hier in den Anmerkungen angegeben werden, um die Informationen, die Sie brauchen, in wissenschaftlicher Lektüre zu finden.

ZUSATZELEMENTE

Die Zusatzelemente des KÜKs bieten weitere Informationen und Belege. Außerdem sollen Sie die Navigation innerhalb des KÜKs erleichtern, sowohl in der Digital- als auch in einer Print-Version.

Aufgaben und Lösungen	Anmerkungen	Index
Einige Abschnitte enthalten Aufgaben inklusive Lösungsvorschläge. Diese setzen sich zusammen aus den Aufgaben innerhalb des Seminars, aus den fakultativen Hausaufgaben, den bereitgestellten Beispielklausuraufgaben und einigen eigenen Ideen. Die Aufgaben sind als Anwendungsmöglichkeit der Seminarinhalte gedacht. Aufgaben werden mit Großbuchstaben nummeriert und sind in hellblauen Boxen eingerahmt.	Anmerkungen werden durch hochgestellte, arabisch nummerierte Endnotenverweise dargestellt, wie z.B. hier. ¹ Auf die hochgestellten Zahlen können sie in der digitalen Version klicken, um zu der Anmerkung zu gelangen. Die Anmerkungen werden am Ende des Dokuments mit der Seitenzahl, auf der sie auftreten, aufgelistet. Klicken Sie erneut auf die Zahl in dieser Anmerkungsliste, gelangen Sie zurück zu dem Ort, an dem die Anmerkung verwendet wird.	Der Index ist am Ende des KÜKs eine alphabetisch sortierte Liste von Fachbegriffen und Namen, die hier im KÜK verwendet werden. Hinter jedem Begriff sind die Seitenzahlen aufgelistet, wo er verwendet wird. Dies ist besonders nützlich, sollte der KÜK ausgedruckt werden.

TO DO

Der KÜK ist nicht abgeschlossen. Auch für die bisher erarbeiteten Inhalte gibt es noch zu ergänzende Themengebiete. Hauptsächlich handelt es sich dabei um fehlende Lösungsvorschläge zu Aufgabenbeispielen. Um Stellen zu markieren, die ergänzt werden müssen, werden fettgedruckte, rote, hochgestellte, eingeklammerte römische Zahlen verwendet. Sie funktionieren sonst wie Anmerkungen, mit einem eigenen Verzeichnis am Ende des KÜKs.

Einen Link zur jeweils neusten Version des KÜKs erhalten Sie auf der folgenden Seite.

VERSIONIERUNG

Da der KÜK kein abgeschlossenes Werk ist und auch weiterhin daran gearbeitet werden soll, muss sichergestellt werden, dass die unterschiedlichen Versionen des KÜK gut erkannt und die neuste Version leicht auffindbar ist. Die Version ist auf dem Deckblatt notiert und setzt sich aus dem Veröffentlichungsjahr und -monat zusammen. Dieses Dokument ist die **Version 2026-02**.

Die aktuellste Version dieses Dokuments finden Sie immer hier: <https://piepert.github.io/philodidaktik-hro-phf-ifp/KUEK.pdf>. Eine archivierte Version der vorliegenden Datei finden Sie unter <https://piepert.github.io/philodidaktik-hro-phf-ifp/KUEK-2026-02.pdf>.

Eine Liste aller Versionen finden Sie hier: <https://github.com/piepert/philodidaktik-hro-phf-ifp>.

Aller Anfang ist... klagerisch

INHALTSVERZEICHNIS

I. EINFÜHRUNG IN DIE PHILOSOPHIEDIDAKTIK

1.	Grundpositionen der Philosophiedidaktik	8
1.1.	Historische Standpunkte zur Philosophiedidaktik	8
1.2.	Selbstverständnis der Philosophie	9
1.3.	Grundfragen der Philosophiedidaktik	10
1.4.	Deduktion, Induktion, Abduktion	10
1.5.	Abbildungsdidaktik, Konstitutionsthese und Transformationsthese	11
1.6.	Debatten und Kontroversen	11
1.7.	Philosophie als Kulturtechnik	14
1.8.	Münsteraner Erklärung	15
1.9.	Dresdner Konsens	16
2.	Ziele und Aufgaben des Philosophieunterrichts	17
2.1.	Ziele des Philosophieunterrichts	17
2.2.	Dimensionen der philosophischen Problemreflexion	17
2.3.	Anforderungsbereiche	18
2.4.	Kompetenzen	18
2.5.	Zielformulierung und Aufgabenstellungen	19
3.	Unterrichtsplanung	21
3.1.	Sozialformen	21
3.2.	Methoden	21
3.3.	Medien	26
3.4.	Modelle für den Stundenaufbau	27
3.5.	Plan für eine Unterrichtsstunde	29
4.	Beurteilen und Bewerten	34
4.1.	Missverständnisse der Leistungsbewertung	34
4.2.	Bewertungsnormen	35
4.3.	Funktionen von Leistungsüberprüfungen	35
4.4.	Anforderung an Leistungsbewertung	36
4.5.	Bedeutung der Schulnoten	37
4.6.	Bewertung durch Bewertungsmatrizen	37
5.	Operatoren	39
6.	Rahmenpläne in MV	43
6.1.	Grundlage: Die vier Kantischen Fragen	43
6.2.	Kompetenzen	44
6.3.	Zitierweise	45

7.	Descartes, René in Verbindung mit dem Rahmenplan MV	46
7.1.	Der methodische Zweifel	46
7.2.	Das <i>cogito</i> -Argument	47
7.3.	Der Mensch als denkendes Ding	47
7.4.	Das Wachsbeispiel	48
7.5.	Das Fremdpsychische	49
8.	Prüfungshinweise	51

II. SCHULPRAKТИSCHE ÜBUNG

9.	Allgemeine Hinweise für den Unterricht	54
9.1.	Erfolgreicher Unterricht	54
9.2.	Philosophischer Unterricht	55
9.3.	Checkliste	55
10.	Planung	56
10.1.	Sequenzplanung	56
10.2.	Kurzentwurf	56
10.3.	Langentwurf	57
10.4.	Allgemeine Hinweise	60
10.5.	„Hilfe! Ich habe absolut keine Ideen für meine Stunde!“-Notfalltipps	61
11.	Leistungsmessen in der SPÜ	62
11.1.	Formen der Leistungsmessung	62
11.2.	Beispiel: Schriftlicher Dialog	62

III. METHODENVIELFALT UND BINNENDIFFERENZIERUNG

12.	Methodenvielfalt und die Lerngruppe	66
13.	Außerschulische Lernorte	67
14.	Bilder und Fotos	68
15.	Filme und Comics	69
16.	Gedankenexperimente	70
17.	Philosophische Gespräche	71
17.1.	Die Ballonfahrt	71
17.2.	Fishbowl	71
17.3.	Die sokratische Gesprächsfamilie	71
18.	Texte lesen und schreiben	78
19.	Theatrales Philosophieren	79
20.	Werbung	80

IV. ANHANG

21. Lösungsvorschläge	82
22. Anmerkungen	89
23. To Do	95
24. Literaturverzeichnis	96
25. Index	99
26. Änderungsverlauf	104

Einführung in die Philosophiedidaktik

Abschnitt I – Eine Übersicht der
philosophiedidaktischen Themen

Grundpositionen der Philosophiedidaktik

HISTORISCHE STANDPUNKTE ZUR PHILOSOPHIEDIDAKTIK

#1 Sokrates

Die Philosophie ist eine öffentliche Angelegenheit, kritisches Denken, Entwickeln von Problembewusstsein. Das Verfahren ist die *Hebammenkunst* bzw. *Mäeutik*: durch gezielte Verwirrung wird der Mensch zu selbständigem Denken angeregt, der Philosophielehrer ist die Hebamme, die den SuS hilft die Erkenntnis, die bereits in ihnen steckt, hervor zu bringen.² Eine Methode der Mäeutik ist die *Elenktik*.³

#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, als *Umgang mit den Ideen*. Die Dialektik ist Hauptmethode des Philosophierens. Ziel der Philosophie ist gutes Leben.⁴

#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 organisieren kann und die rechte Mitte zwischen zwei Extremen findet.⁵

#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.⁶

#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.¹⁰

#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 Selbständigkeit im Lernprozess fehlt. Ziel ist die Bildung eines Autonomen, aufgeklärten, moralisch-urteilsfähigen Menschen. Der Mensch lernt nicht Philosophie, er lernt *zu philosophieren*.⁷

#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 geht um das Erlernen formaler Denkfähigkeiten anhand klassischer Positionen zur Auseinandersetzung mit philosophischen Themen.⁸

#7 Nietzsche

Philosophieren ist relativ an die Philosophie umgebenden Verhältnisse gebunden, die sie und ihre historische Entwicklung versucht kritisch zu betrachten. Philosophieren ist ein schmerhafter Vereinsungsprozess, 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.⁹

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 periagogisch¹¹, evolutionär¹² und pädagogisch¹³. 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.

GRUNDFRAGEN DER 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.¹⁴

■ 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 besitzt eventuell andere Schwerpunkte aus anderen Gründen wählen als mit dem esoterischem Selbstverständnis.

■ Methodenfrage: Mit welchen Methoden soll der Philosophieunterricht stattfinden?

Siehe hierzu auch die Rehfus-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?

DEDUKTION, INDUKTION, ABDUKTION

Deduktion

(Schluss vom Allgemeinen auf das Einzelne.)

W. D. Rehfus

Induktion

(Hypothese vom Einzelnen auf das Allgemeine.)

E. Martens

Abduktion

(Hypothese vom Einzelnen auf eine Regel und das Allgemeine.)

J. Rohbeck

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.

ABILDDIDAKTIK, KONSTITUTIONSTHESE UND TRANSFORMATIONSTHESE

Abilddidaktik

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.

⇒ Didaktik ist irrelevant für Philosophie

Konstitutionsthese

Die Didaktik wird als konstitutiv¹⁵ 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.

⇒ Didaktik ist notwendig für Philosophie

Transformationsthese

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 P4C¹⁶ stattfinden, sondern ein PwC¹⁷.

⇒ Didaktik und Philosophie ergänzen sich

DEBATTEN UND KONTROVERSEN

- **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.¹⁸ Wolfgang Deppe kritisiert diese Auffassung: seiner Meinung nach ist eine reine Konzentration auf aktuelle Fragestellungen insofern schwierig, als dass man sie erst durch die traditionellen Primärtexte komplett verstehen könne.¹⁹

- **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, Jugendlich, Erwachsen). 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 selbstständig 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.

	Rehfus²⁰	Martens²¹
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 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.
Philosophie- unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ▶ sollte bildungstheoretisch²²/ identitätstheoretisch²³ 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 entwickelt Susanne K. Langer die Theorie von Ernst Cassirers symbolischen Formen weiter. 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 dagegen, dass Menschen eventuell in präsentativ-symbolischen Formen denken können, aber diese nicht für die Philosophie geeignet sind.²⁴

■ **Philosophieren mit Kindern – möglich oder unmöglich?²⁵**

Kinder können nicht philosophieren, denn ...

- 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.²⁶ Eine Grenze, wann die „Seriösität“ eintritt, welche und wie viele Werke man dazu gelesen haben muss, wird nicht gegeben. So ist fraglich, ob SuS der Oberstufe, Studierende oder gar Dozierende philosophieren können, da sie gar nicht den philosophischen Diskurs in Gänze überblicken können.

- 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 – stattfinden kann.²⁷ 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 in der Art des universitären Niveaus stattfinden, ähnlich wie es im Seriösitätsargument behauptet wird, spricht dies der Tätigkeit noch nicht den philosophischen Aspekt ab.

- 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 ab, 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 wird etwa behauptet, dass etwa ein Bild nicht „wahr“ oder „falsch“ sein kann.⁽ⁱ⁾

Aufgabe 1 – 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 2 – Diskursive vs. präsentative Formen

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

Aufgabe 3 – Philosophieren mit Kindern

Erklären und widerlegen Sie die drei Gegenargumente zum Philosophieren mit Kindern nach Susanne Nordhofen!²⁸

PHILOSOPHIE ALS KULTURTECHNIK

Ekkehard Martens prägt den Begriff der Philosophie als Kulturtechnik.²⁹ 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.³⁰ Ziel des Philosophieunterrichts ist Kompetenzerwerb, Philosophieren lernen, nicht Philosophie-Wissen aneignen.³¹

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

Philosophieren als Bestandteil der Kultur³²

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 Technik³³

1. als **Handwerkskunst** ist Philosophieren nicht rein mechanisch
2. als **Materialkunde** ist sie nicht rein technisch, ebenfalls hilft eine breite Wissensbasis über die Philosophiegeschichte zur Begriffseinordnung beim Philosophieren
3. ist nicht von ihrem **Träger** (dem Philosophierenden) ablösbar
4. Philosophieren ist in drei Hinsichten **elementar**, (1.) grundlegend als Rechenschaftsabgabe über Grundannahmen des Denkens, (2.) in Hinsicht fachlicher Grundlagen Voraussetzunglos möglich und (3.) für humane Lebensgestaltung und rationale Verständigung unverzichtbar

Aufgabe 4 – Philosophie als Kulturtechnik

Erklären Sie warum Martens Philosophieren als „Kulturtechnik“ bezeichnet!

Aufgabe 5 – Philosophie als Kulturtechnik

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

Aufgabe 6 – Kritik an Martens Ansatz

In Ekkehard Martens Buch „Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik.“ wird der dialogisch-pragmatische Ansatz der Philosophie dargestellt. Ein Amazon-Rezendent kritisiert das Buch und Martens Ansatz scharf.³⁴ Fassen Sie die Kritikpunkte des Rezessenten zusammen, benennen Sie das Selbstverständnis der Philosophie, das durch die Kritik propagiert wird und nehmen Sie beurteilt Stellung in der Debatte!



[REDACTED]

★★★★★ Das Letzte der Philosophie-Didaktik

Rezension aus Deutschland vom 3. Oktober 2020

Man macht sich kaum klar, welchen Flurschaden der dialogisch-pragmatische Didaktik Ansätze von Martens in den Gymnasien verursacht hat. Dieser Ansatz, der dem Zeitgeist huldigt und Philosophie für alle und jeden propagierte, entwickelt für die Schüler Philosophie aus ihrer „Lebenswelt“. Das Ergebnis ist das, was man auch heute in der Gesellschaft sehen kann: die geltungssüchtige Laberei und das selbstbewusste Darstellen von Meinungen, wobei jeder quasi stolz darauf ist, eine Meinung zu haben, neben den berühmten Philosophen, die ja auch jeweils eine Meinung hatten usf.

Mittlerweile weißt Martens darauf hin, dass die mediale Welt „bullshit“ produzieren würde. Wenn man die Geister, die man rief, nicht ertragen kann, kann ja auch was nicht stimmen.

Ich bedauere sehr, dass der Ansatz von Rehfus so weit untergegangen scheint, der Martens in seinen Grundlagen vorzüglich kritisiert hatte.

Aber bitte: weiter mit Martens und seinen Ablegern in der Schule: Jeder Schüler bildet sich eine Meinung aus dem Nichts heraus bzw. aus seinen „Lebensproblemen“, der Lehrer bleibt als sanfter Moderator, der im Stuhlkreis sitzend die Unendlichkeitsspiralen der individuellen Erzählungen einfädet.

Eine Person fand diese Informationen hilfreich

MÜNSTERANER ERKLÄRUNG

Philosophie ist in einigen Bundesländern immer noch 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 Erklärung³⁵ 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 Personen bilden soll. Der Dresdner Konsens setzt sich aus vier Forderungen zusammen:³⁶

■ **Stärkung der Urteilskraft:**

Urteilskompetenz ist eine der Kompetenzen, die in der Philosophie gestärkt werden soll. Es geht nicht um reine Argumentation, sondern um die Fähigkeit, selbstständig abschätzen, bewerten und urteilen zu können.

■ **Gebot der Kontroversität:**

Als Schutz gegen Indoktrination sollen kontroverse Themen kontrovers besprochen werden. Sachverhalte sollen aus verschiedenen Perspektiven besprochen werden. 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 selbstständig zu überprüfen und zu gewichten. Das bedeutet nicht, dass eine Lehrkraft keine Werte haben darf. Sie dürfen nur keine größere Rolle im Unterricht spielen als alle andere Überzeugungen, also nicht überakzentuiert oder den SuS aufgezwungen werden.

■ **Bewusstsein von Suggestivität:**

Bilder und Filme können suggestiv auf die SuS einwirken, daher sind diese kritisch zu betrachten und 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:³⁷

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.“³⁸ gemäß Kant³⁹.

DIMENSIONEN DER PHILOSOPHISCHEN PROBLEMREFLEXION

Philosophieren ist ein Reflexionsprozess. Zur Grundlegung mit der Auseinandersetzung bei der philosophischen Reflexion über ein vorliegendes Material werden in den EPA die folgenden Dimensionen der Problemreflexion unterschieden:⁴⁰

■ Problemerfassung

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.

■ 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.

■ Problemverortung

Es erfolgt eine Positionierung der SuS, in der der Problemkontext auf den eigenen Standpunkt bezogen wird. Dazu kommen additiv⁴¹ oder alternativ⁴²:

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

ANFORDERUNGSBEREICHE

Die Anforderungsbreiche sind laut EPA von den Dimensionen der philosophischen Problemreflexion unterschieden, alle Anforderungsbereiche können in jeder Dimension der philosophischen Problemreflexion relevant werden.⁴³

Anforderungsbereich I

Inhalte, Methoden und Gedanken des Materials, des Unterrichts und bereits besprochenem werden reproduziert und für die Problemreflexion genutzt.

Anforderungsbereich II

Entweder wird für die Problemreflexion unbekanntes Material mit erlernten Prozessen aus dem Unterricht verknüpft oder es wird sich mit bekanntem Material unter einer vorher nicht im Unterricht behandelten Fragestellung auseinandergesetzt.

Anforderungsbereich III

Inhaltlich und methodisch muss das philosophische Problem selbstständig reflektiert werden.

Eine Prüfungsaufgabe besteht nach den EPA aus allen Anforderungsbereichen, wobei der Anforderungsbereich II mit 40% am höchsten gewichtet werden soll, jedoch auch die anderen beiden Anforderungsbereiche I und III mit je 30% berücksichtigt werden.⁴⁴

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.“⁴⁵

Kompetenzen sind grundlegend für die Unterrichtsplanung. Unterschiedliche Schulformen haben unterschiedliche Kompetenzen und müssen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Genaue 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.^{46,47,48,49}

Fachübergreifende Kompetenz, Klasse 5-10

- Sozialkompetenz
- Selbstkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sachkompetenz

Fachspezifische Kompetenz, Sekundarstufe II

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

⇒ Handlungskompetenz

⇒ Reflexionskompetenz

Aufgabe 7 – Kompetenz

Definieren Sie den Kompetenzbegriff nach Weinert!

Aufgabe 8 – 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, denn „Lernziele [bezeichnen] die gewünschte inhaltlich-unterrichtliche Ausrichtung“⁵⁰. 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 **Richt-, Grob- und Feinzielen** unterschieden. In der Unterrichtsplanung beschreiben **Richtziele** das allgemeine Ziel einer gesamten Unterrichtseinheit, **Grobziele** das Ziel einer gesamten Unterrichtsstunde und **Feinziele** die einzelnen Absichten, die mit den Aufgabenstellungen im Unterricht erreicht werden sollen.⁵¹

■ Richtziele

Richtziele müssen nicht operationalisiert sein, d.h. sie müsse nicht mit Hilfe von EPA-Operatoren formuliert werden. Sie stützen sich direkt auf den Rahmenplan⁵² und beschreiben allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erreicht werden sollen. Richtziele beziehen sich auf eine gesamte Unterrichtseinheit bzw. Sequenz. Beispiele können sein:

- Die SuS sind in der Lage, eine philosophische Geisteshaltung in verschiedenen philosophischen Formen einzunehmen, die Philosophie zu charakterisieren und ihre Verknüpftheit aufzuzeigen.⁵³
- Die SuS setzen sich kritisch mit der Frage nach Gott und verschiedenen Gottesbegriffen auseinander.⁵⁴
- Die SuS sind in der Lage, verschiedene Begriffe von Wissen und Verfahren der Wissensaneignung zu beschreiben und setzen sich dialektisch mit den Thesen des Rationalismus, Empirismus und Kritizismus des zur menschlichen Erkenntnis auseinander.⁵⁵

■ Grobziele

Grobziele können **operationalisiert** sein, sie sind jedoch nicht kompetenzorientiert. Die Ausbildung einzelner Kompetenzen wird erst in den Feinzielen beschrieben. Grobziele beschreiben das Ziel einer gesamten Unterrichtsstunde. Z.B.:

- Die SuS setzen sich kritisch mit den drei Stufen Descartes' methodischen Zweifels auseinander.
- Die SuS lernen Gottesbeweise als Möglichkeit zu empirischen Beweisformen kennen, besonders anhand des Inhaltes des kosmologischen Gottesbeweises.

■ Feinziele

Feinziele sind **operationalisiert** und **kompetenzorientiert**. Sie geben konkrete und nachprüfbare Ergebnissetzungen für den Unterricht an. Daher werden Feinziele mit der folgenden Formel formuliert:

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

Beispiele könnten sein:

- Die SuS verbessern ihre Methodenkompetenz, indem Sie zu Descartes' erster Meditation ein Excerpt mit einer geeigneten Leitfrage gestalten.
- Die SuS verbessern ihre Sachkompetenz, indem Sie Descartes' drei Stufen des methodischen Zweifels in eigenen Worten wiedergeben.

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!

Einige Didaktiker kritisieren die „Indemisierung“ der Unterrichtsziele, doch sie bietet einen Vorteil für zwei verschiedene Phasen der Unterrichtsdurchführung: bei der Planung und bei der Auswertung. In der Planungsphase ist nach der Festlegung der auszubildenden Kompetenz durch die Verbindung mit dem Weg, der nach dem „indem“ beschrieben wird, klar, wie dieses Ziel erreicht werden soll. Andersherum gilt für die Auswertungsphase nach der Unterrichtsstunde ein Kriterium, anhand dessen man zeigen kann, dass das Ziel adressiert und die Kompetenz entwickelt wurde, sollte man die zugehörige Aufgabe ausgeführt haben.

Aufgabe 9 – Feinziele

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

Aufgabe 10 – 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 regeln die Art und Weise, in der Lehrer und Schüler im Unterricht miteinander kommunizieren und kooperieren.“⁵⁶

Einzelarbeit (EA)	1 SuS	Partnerarbeit (PA)	2 SuS
Alle SuS arbeiten alleine in Stillarbeit an Ihren Aufgaben, mit möglichen Pausen zum Austausch. Die Lehrkraft agiert als Berater und Kontrolleur.			
Gruppenarbeit (GA)	mehr als 3 SuS	Lehrervortrag (LV)	1 L vs. Klasse
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.			
Schülervortrag (SV)	1 SuS vs. Klasse	Unterrichtsgespräch (UG)	L + Klasse
Ein Schüler oder eine Schülerin präsentiert etwas vor den restlichen SuS. Die restlichen SuS sind passiv und hören zu.			
Team-Teaching (TT)	mehr als 1 L vs. Klasse		
Mehrere Lehrkräfte interagieren mit den SuS.			

Aufgabe 11 – 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, mit deren Hilfe sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter dem institutionellen Rahmenbedingungen der Schule aneignen.“⁵⁷

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 werden teilweise in drei Ebenen eingeteilt: die Makro-, Meso- und Mikroebene. Dabei kann man zwei Perspektiven auf diese Methoden einnehmen – die der allgemeinen Didaktik und die der Philosophiedidaktik. Meyer etwa unterteilt sie wie folgt:⁵⁸

Makroebene	Mesoebene	Mikroebene
<p>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:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsamer Unterricht • Freiarbeit • Lehrgänge • Projektarbeit • Marktplatzarbeit 	<p>Zu der Mesoebene gehören Methoden, die zu den „historisch gewachsene[n] feste[n] Formen methodischen Handelns“⁵⁹ gehören. Sie werden durch ihre Sozial-, Handlungs-, Zeit- und Raumdimension charakterisiert. Darunter fallen z.B. folgende philosophische Methoden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schaubild • Dilemmadiskussion • Gedankenexperiment • Inquiry 	<p>Unter „Mikromethodik“ versteht man die Inszenierungs-techniken des Unterrichts und Operatoren. Sie bilden kleinst- te Verhaltensweisen und Struk-turen des Unterrichts. Darunter fallen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt • Antworten • Fragen • Vormachen, Zeigen

Daneben die philosophischen Makromethoden:

Makroebene	Mesoebene	Mikroebene
<ul style="list-style-type: none"> • Phänomenologie • Hermeneutik • Dialektik • Analytische Philosophie • Konstruktivismus • Dekonstruktion • ... 	<ul style="list-style-type: none"> (ii) 	<ul style="list-style-type: none"> (iii)

Diese philosophischen Makromethoden, mit denen philosophiert wird, können dabei nach Rohbeck und Martens in je unterschiedliche Kategorien eingeteilt werden. Einiges überschneidet sich, in beiden Ein teilungen kommen die Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik und Analytik als eigene Kategorie bzw. Denkrichtung vor. Bei Martens ist im Gegensatz zu Rohbeck noch die Spekulation, bei Rohbeck sind im Gegensatz zu Martens der Konstruktivismus und die Dekonstruktion zu finden.

sokratisch-aristotelische Kategorien nach Martens ^{60,61,62}	Denkrichtungen nach Rohbeck ^{63,64,65}
<ol style="list-style-type: none"> 1. phänomenologische Methoden: diffe-renziate und umfassende Beschreibung der eigenen Wahrnehmung 2. hermeneutische Methoden: bewusst ma-chen des eigenen Vorverständnis und sammeln anderer Deutungsmuster 	<ol style="list-style-type: none"> 1. analytische Philosophie 2. Konstruktivismus 3. Phänomenologie 4. Dialektik 5. Hermeneutik 6. Dekonstruktion

3. **analytische Methoden:** zentrale Argumente und Begriffe herausstellen und prüfen
4. **dialektische Methoden:** in einem 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.

Rohbecks Denkrichtungen versuchen aus den Ansätzen der Arbeitsweisen der größten philosophischen Strömungen inhaltliche Richtungen für den Philosophieunterricht zu transformieren. Die Methoden der Philosophie werden damit durch **Transformation** die Methoden des Philosophieunterrichts.

! DEF. Methodenvielfalt – Methodenvielfalt ist der Reichtum an Inszinierungstechniken des Unterrichts.

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

1. **philosophisch:** Die Philosophie ist heterogen, d.h. vielfältig, sie selbst deckt viele Bereiche ab und macht sich verschiedene Methoden zu Nutze, 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:** Der Zugriff auf die Philosophie kann heterogen stattfinden. Die Lehrperson muss dafür sorgen, dass die SuS verschiedene Zugangsmöglichkeiten zur Philosophie haben, weil beide heterogen sind.

Es folgen einige Beispiele für Methoden des Philosophieunterrichts. Für Details, siehe den Abschnitt zu **Methodenvielfalt und Binnendifferenzierung**.

■ 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 Niveau-stufen durchgeführt werden könne:⁶⁶

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 selbständig 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/Unterrichtsgespräch

Das sokratische Gespräch bezeichnet eine Methode, die mittels der Mäeutik⁶⁷ 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

„Sokratische Methode im weitesten Sinne wird praktiziert, wo und wann immer Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näherzukommen suchen. [...] Sokratisch würde ich ein Gespräch nennen, in dem [dieses Bestreben] nicht nur sporadisch auftritt, sondern durchgängig das Gespräch bestimmt; ein Gespräch, in dem durchgängig ein gemeinsames Erwägen von Gründen stattfindet.“⁶⁸

Leonard Nelson und Gustav Heckmann lehnen das neosokratische Gespräch an die ursprüngliche Methode des sokratischen Gesprächs an, im Gegensatz dazu soll für die Teilnehmer gleichberechtigt statt manipulativ, langatmig oder sogar ergebnislos zu sein.⁶⁹ Nelson konzentriert sich mit der neosokratischen Methode auf die positiven Aspekte des sokratischen Gesprächs, d. i. die lebendige Gesprächsführung. Das lebendige Gespräch zwingt einen dazu, nachzudenken um seine Gedanken formulieren und auf Einwände eingehen zu können.⁷⁰ Sie müsse außerdem Bezug zum Alltag herstellen⁷¹ und dürfe die Entscheidungsfindung der SuS nicht durch die Meinungen und Urteile des Lehrers beeinflussen^{72,73}.

Die Fragen werden nicht von der Lehrperson sondern von den SuS gestellt.⁷⁴ Es wird über die Sitzung verteilt so lange diskutiert, bis ein **gemeinsamer Konsens** gefunden wurde. Zusätzlich finden Meta- und Strategiegespräche statt.⁷⁵

■ **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.

■ **Diskussion**

Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch

■ **Standbild**

Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit

■ **Collage**

Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit

■ **kreatives Schreiben**

Einzelarbeit

■ **Essay**

Einzelarbeit

■ **Textarbeit**

Einzelarbeit

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:⁷⁶

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 12 – Methoden nach Martens

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

Aufgabe 13 – Methodengruppen nach Martens und Rohbeck

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

Aufgabe 14 – Märchen und Fabeln

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

Aufgabe 15 – Neosokratisches Gespräch vs. Inquiry

Vergleichen Sie das Neosokratische Gespräch mit der Inquiry.

MEDIEN

! **DEF. Medien** – Medien sind Träger und Vermittler von Informationen.

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	Tafelbilder	Bilder	Musik	Statuen
Schulbücher	Schemata	Karikaturen	Tonaufnahme	Denkmäler
Populärliteratur	Diagramme	Kurzvideos	Hörspiele	Modelle
Gedichte		Filme	Hörbücher	
		Comics		

! **DEF. ephemere Medien** – Ephemere Medien sind flüchtige, nur im Augenblick bestehende und sich stetig verändernde Medien. „In Texten, die gedruckt vorliegen, kann man vor- und zurückblättern, Sätze mehrfach lesen, Bedeutsames anstreichen usw. Filme erlauben dergleichen nicht: die durch bloßes Anschauen und Zuhören vermittelten Eindrücke lassen sich ungleich schwerer festhalten und analysieren.“⁷⁷

Nach J. Peters und B. Rolf sei das Philosophieren mit ephemeren Medien in dreierlei Hinsicht herausfordernd:⁷⁸

1. Es bestehe die Gefahr, die bereits im Alltag bestehende Überflutung mit visuellen Reizen noch zu verstärken.
2. Der Film ist als ephemeres Medium dargestellt und dadurch schwerer festzuhalten und zu analysieren.
3. Es bestehe die Frage, ob man Filme in voller Länge zeigen muss oder ob man auch Auschnitte zeigen darf, genauso, in welchen Phasen des Unterrichts und einer Sequenz er gezeigt werden soll.

Für die Probleme des ephemeren Charakters gibt zwei große Lösungswege: Zum einen ist es möglich Filme mehrmals zu schauen, zum anderen können während des Schauens Arbeitsblätter auszuteilen, auf denen die SuS ihre Eindrücke festhalten können.⁷⁹ Die anderen Fragen, die sich stellen, sind:⁸⁰

1. Ist es legitim, nur Ausschnitte eines Films zu schauen, oder muss er vollständig gezeigt werden?
2. An welcher Stelle der Stunden- und Sequenzstruktur sollte mit Filmen philosophiert werden?

(iv)

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.“⁸¹
- 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.⁸²

Es folgen einige standardmäßige Modelle für den Aufbau einer Unterrichtsstunde.

■ Methodenschlange:⁸³

Martens

Mit der Einteilung der Methoden in sokratisch-aristotelische Kategorien, entfaltet Martens das Prinzip seiner Unterrichtsplanung: die Methodenschlange. Martens sieht hier die folgende Reihenfolge der philosophischen Methoden als sinnvoll, jedoch nicht als notwendig an.⁸⁴ Die angegebenen Methoden sind die wichtigsten, jedoch nicht die einzigen, die folgende Liste wird als erweiterbar und veränderbar angesehen:⁸⁵



86

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

■ Bonbon-Modell:

Sistermann

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, selbstständig Lösungen zu finden, jedoch auch bekannte Positionen mit einbeziehen können. Die sechs Phasen sehen wie folgt aus:^{87,88}



89

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 selbstständig 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:⁹⁰

Klager



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.
3. **Sicherungsphase:** Die Sicherungsphase ermöglicht es den SuS die Inhalte zu vergleichen und zu festigen.
4. **Transferphase:** In der Transferphase wird das erarbeitete Wissen auf ein neues Beispiel angewendet, um sicherzugehen, dass die gewonnenen Fertigkeiten anwendbar sind.

■ Backward Design / PETF:⁹¹

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 stellt.

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:⁹²

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. **Unterrichtssetting:** 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 16 – PEST vs. Inquiry

Vergleichen Sie den klassischen Aufbau einer Unterrichtsstunde nach dem PEST-Modell mit der Methode der Inquiry!

PLAN FÜR EINE UNTERRICHTSSSTUNDE

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 Umreißung
3. **Lehrerverhalten (geplant):** Aufgabenstellungen und Tätigkeiten der Lehrperson
4. **Schülerverhalten (erwartet):** Erwartungshorizont der Aufgaben, konkrete Handlungen oder möglicherweise aufkommende konkrete Fragen
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 verbessert.
4. **Sicherungsphase**: Die Sicherungsphase ermöglicht es den SuS die Inhalte zu vergleichen und zu festigen.
5. **Transferphase**: In der Transferphase wird das erarbeitete Wissen auf ein neues Beispiel angewendet, um sicherzugehen, dass die gewonnenen 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.

Es lohnt sich außerdem, **Cuts** mit einzuplanen. Falls eine vorherige Phase zu viel Zeit beansprucht, kann man Zeitpunkte festlegen, an denen man eine Unterrichtsstunde früher beendet.

Zu jedem Verlaufsplan 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.

Klasse: 9, **Zeit:** 90 min, **Datum:** 04.02.2026

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 mit verbindlichen Inhalten, 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: Matrix Trailer. https://www.youtube.com/watch?v=pgDgJzqCQHs

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 • Wie viel Verantwortung dürfen wir Computern geben? • Ist künstliche Intelligenz gefährlich? 	com/watch?v=ETvkaFGs6d4. (Letzter Zugriff 04.02.2026.)
Problemati-sierungsphase /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 <p>Aufgabe: Geben Sie das Ausgangsproblem und die Grundannahmen wieder, aus denen Descartes sein cogito-Argument entwirft.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung auf Tafel festhalten • Moderieren der Plenumsdiskussion 	Partnerarbeit, Plenumsdiskussion Tafel, Stift, Auszüge aus: René 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 <p>Aufgabe: Stellen Sie den Argumentationsgang des cogito-Arguments von Descartes in einem Kurzvortrag dar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung auf Tafel festhalten 	Gruppenarbeit Tafel, Stift, René Descartes: AT VII, S. 23–25.

		<ul style="list-style-type: none"> • Widerspruch: jemand, der nicht existiert, kann nicht getäuscht werden 		
Sicherungsphase /10 min, 10:00 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> • eine Gruppe stellt ihre Ergebnisse vor 	<ul style="list-style-type: none"> • ein Großteil der oben genannten Punkte wird abgedeckt • die erarbeiteten Inhalte werden kohärent vorgetragen • die Vortragsweise ist akustisch verständlich 		
Transferphase /20 min, 10:10 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> • 10 min arbeiten an Essay-Einleitung • 10 min vergleichen (5 min Text des Partners lesen, 5 min gegenseitig besprechen) <p>Aufgabe: Gestalten Sie die Einleitung für ein philosophisches Essay zu dem Thema: „Kann ich mir sicher sein, dass ich existiere?“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung auf Tafel festhalten • moderieren der Plenumsdiskussion 	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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 17 – 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:⁹³

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:⁹⁴

Leistungsüberprüfungen haben verschiedene Funktionen, für die sie eingesetzt werden. Siehe dazu den entsprechenden Abschnitt. Ein Machtinstrument zu sein oder sie als Bestrafung einzusetzen ist jedoch keine der Funktionen.

■ Hausaufgaben, Mitarbeit und Gruppenarbeit sind nicht bewertbar:⁹⁵

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 die Intersubjektivität einer Mitarbeitsnote ist nur schwer nachzuweisen.

■ Philosophieren ist bewertbar:⁹⁶

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:⁹⁷

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.

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.⁹⁸ 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.⁹⁹ 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.¹⁰⁰ Das Ziel des Philosophieunterrichts ist eine Kompetenzgenerierung, dementsprechend müssen die Leistungen des Philosophieunterrichts an den jeweiligen Produkten der SuS bemessen werden.

Aufgabe 18 – Bewertungsnorm I

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

Aufgabe 19 – Bewertungsnorm II

Ordnen Sie die Bewertung mittels Bewertungsmatrizen begründet in eine der drei Normen ein!

FUNKTIONEN VON LEISTUNGSÜBERPRÜFUNGEN

Rekrutierungsfunktion¹⁰¹

- Förderungsauswahl:** Durch Prüfungen und Leistungskontrollen können SuS, die für eine Förderung in Frage kommen, ausgewählt werden.

Didaktische Funktion¹⁰²

- Gliederung:** Prüfungen können die Lernzeiträume strukturieren.
- Orientierung:** Prüfungen sind Anlass, sich ein genaues Bild

Sozialisierungsfunktion¹⁰³

- Anpassung:** Prüfungen fördern die Anpassung an gesellschaftlich bestehende Werte, Normen und Rollen.
- Hierarchie:** Prüfungen sind von anderen gesetzte Anfor-

- **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.
- über die Ausbildungsziele, -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.
- **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.^{104,105}

Validität¹⁰⁶

Ein valider Test erfasst tatsächlich das, was auch geprüft werden soll.

Fachdidaktisch gilt der Vorsatz, dass nur Kompetenzen geprüft werden sollen, deren Ausbildung vorher Teil des Unterrichtsprozesses war. Dinge, die nicht zum Fachunterricht gehören, sollen nicht Teil von Prüfungen des Faches sein.

Reliabilität¹⁰⁷

Die Reliabilität bezeichnet, wie sicher und frei von Messfehlern ein Ergebnis ist. Reliabilität kann etwa auf Folgendes Bezug nehmen:

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

Eine wiederholte Leistungsmessung führt bei hoher Reliabilität zum gleichen Ergebnis.

Intersubjektivität¹⁰⁸

Die Intersubjektivität bezeichnet die Unabhängigkeit des Ergebnisses von den Prüfenden.

Der Weg der Bewertung sollte anhand für andere Personen nachvollziehbaren Kriterien erfolgen.

Eine Verletzung geschieht z.B. bei uneinheitlicher Bewertung durch den Halo-Effekt, Sympathie, Geschlecht, soziale Erwünschtheit, Projektion, Vorurteile und subjektive Theorien, Pygmalioneffekt, Rechenfehler, uvm.

Aufgabe 20 – Intersubjektivität

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

Aufgabe 21 – Leistungsbewertung von Gruppenarbeit

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

Aufgabe 22 – Reliabilität von Bewertung

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

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> , 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 <u>entspricht nicht den Anforderungen</u> . Durch gravierende inhaltliche Fehler entsteht keine vermittelte Information.

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, der an alle SuS angelegt wird.

Das Vorgehen ist folgendes:

- Festlegung der Kriterien:** Zuerst werden die Kriterien des Produkts festgelegt. Was charakterisiert das Produkt? Nach welchen Kriterien soll es bewertet werden?
- Niveaustufen:** Danach wird jedes Kriterium in mehrere Niveaustufen unterteilt. Die Kriterien können unterschiedlich stark ausgeprägt sein und in unterschiedlicher Gründlichkeit erfüllt worden sein.
- 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.¹⁰⁹

Auf der folgenden Seite 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? [...]
– René 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 Beispiel 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.¹¹⁰ Die Operatoren fallen unter bestimmte Anforderungsbereiche und haben zum Ziel die Problemerfassung, -bearbeitung oder -verortung. Es ist möglich, dass ein Operator je nach Aufgabenstellung bzw. Bearbeitung der SuS unter mehrere Anforderungsbereiche fallen kann.

Operator	AB	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>
Auseinandersetzen 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>AB I: Stellen Sie Descartes' Argumentationsstruktur des cogito-Arguments dar!</p> <p>AB 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>AB 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>AB 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 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 Locke 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' methodischem 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 Rahmenplans bilden die vier Kantischen Grundfragen der Philosophie aus Kants Logik-Vorlesung:^{111,112,113}

■ Was kann ich wissen?

Erkenntnistheorie, Metaphysik

Stufe 5/6

Philosophie untersucht, wie wir uns erkenennd 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?

Religionsphilosophie

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.¹¹⁴

Aufgabe 23 – 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 Kompetenzen¹¹⁵

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 Selbstständigkeit 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 Kompetenzen¹¹⁶

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 aggre-

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

Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz

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

Darstellungskompetenz

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

Argumentations- und Urteilskompetenz

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

Praktische Kompetenz

... hat das Ziel, sich im eigenen Denken zu rechtfzufinden, dieses selbstständig 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 (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule. Philosophieren mit Kindern. Schwerin o. J.
5 u. 6	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996.
7-10	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002.
11 u. 12	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019.

Aufgabe 24 – Philosophie als Ersatzfach

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

Descartes, René in Verbindung mit dem Rahmenplan MV

Zu jedem Thema wird eine inhaltliche Erklärung vorangeschoben, 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.¹¹⁷ Die Methode zur Untersuchung ist der radikale, methodische Zweifel: Alles, was zweifelbar ist, soll entfallen.¹¹⁸ Der methodische Zweifel schreitet in drei Stufen voran:

1. **Argument der Sinnestäuschung:**¹¹⁹ 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:**¹²⁰ 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:**¹²¹ Die Regeln der Mathematik und Geometrie sind zweifelhaft. Sie könnten von einem bösen Täuscher (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?¹²² • Verbündlichkeit der eigenen Wahrnehmung: Ergibt die Addition von Wahrnehmungserfahrungen ein sicheres Bild der Wirklichkeit?¹²³ 	<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 Traum¹²⁴ 	<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?¹²⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> • Sind die Sinne verlässliche Wissensquellen? – Argument der Sinnestäuschung

- | | |
|---|--|
| <p>10</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wege philosophischen Denkens: Wie gelange ich zu begründeter Einsicht?¹²⁶ • Regeln logischen Denkens: Wie urteile und schließe ich korrekt?¹²⁷ • Strategien empirischer Forschung: Welches Erkenntnisinteresse leitet die Naturwissenschaften?¹²⁸ | <ul style="list-style-type: none"> • methodischer Zweifel als Weg sicherer Erkenntnis, als Methode des Philosophierens • Wie gut ist die Argumentation im methodischen Zweifel? • Wie sehr unterscheidet und/oder gleicht sich die Vorgehensweise der Naturwissenschaften mit Descartes methodischem Zweifel? |
| <p>11/12</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen: Frage nach der Sicherheit von Wissen/Skepsis¹²⁹ • Erkenntnis: dialektische Auseinandersetzung mit Thesen zur menschlichen Erkenntnis, Rationalismus¹³⁰ | <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“¹³¹ nicht falsch werden kann, wenn er ausgesprochen oder gedacht wird. Selbst wenn es einen allmächtigen Täuschergott gäbe, so wäre auch er nicht 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	• Regeln logischen Denkens: Wie urteile und schließe ich korrekt? ¹³²	• Ist das <i>cogito</i> -Argument gültig, schlüssig und/oder rein intuitiv?
11/12	• Erkenntnis: dialektische Auseinandersetzung mit Thesen zur menschlichen Erkenntnis, Rationalismus ¹³³	• 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. Darauffolgend 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.¹³⁴ Was er feststellt

ist, dass das Denken nicht von ihm, dem Denker, getrennt werden kann.¹³⁵ Also stellt Descartes fest: „Aber was bin ich also? Ein denkendes Ding.“¹³⁶

Stufe	Thema im Rahmenplan	Thema bei Descartes
5	/	/
6	<ul style="list-style-type: none"> Der Leib: Wie nehme ich meinen Leib wahr?¹³⁷ Der Leib: Wo sind die Gedanken?¹³⁸ 	<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?¹³⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> Das denken ist dem Mensch eigentlich. 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?¹⁴⁰ 	<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“?¹⁴¹ 	<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 Gesellschaft¹⁴² Erkenntnis: dialektische Auseinandersetzung mit Thesen zur menschlichen Erkenntnis, Rationalismus¹⁴³ 	<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 Wachs. Descartes erklärt daraufhin, dass er das Wachs nur durch seinen Geist wahrnimmt. Das erkenne man daran, dass die empirischen Eigenschaften des Wachs sich verändern können und trotzdem dasselbe Wachs als dasselbe erkannt werden kann.¹⁴⁴ 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.¹⁴⁵

Stufe	Thema im Rahmenplan	Thema bei Descartes
5	/	/
6	<ul style="list-style-type: none"> Der Urstoff – die vier Elemente: Verändert sich alles Seien, oder ist es beständig?¹⁴⁶ 	<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?¹⁴⁷ | <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?¹⁴⁸ | <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?¹⁴⁹ | <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, Rationalismus¹⁵⁰ | <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?“¹⁵¹ Dort kann das folgende Problem gefunden werden: Gibt es Bewusstsein außer mein eigenes? Kann ich beweisen, dass es Bewusstsein außer meinem eigenen 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?¹⁵² 	<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?¹⁵³ 	<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?¹⁵⁴ 	<ul style="list-style-type: none"> • Kann ich 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?¹⁵⁵ 	<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 	<ul style="list-style-type: none"> • Denken und Vernunft als reine Methode der Erkenntnis

Thesen zur menschlichen Erkenntnis,
Rationalismus¹⁵⁶

Prüfungshinweise

Die Klausur kann sich ändern, betrachten Sie die folgenden Hinweise daher mit etwas Vorsicht!
Die Dozierenden können Ihnen mehr Hinweise über die Prüfung geben als der KÜK! Die Klausur bestehen Sie nur, wenn Sie das, was im Seminar besprochen wurde, anwenden können. Das funktioniert am besten, wenn Sie die Grundbegriffe und Konzepte der Philosophiedidaktik benennen und erklären können. Die Klausur ist in zwei Teile geteilt, in einen Pflichtteil, der auf diese Grundlagen eingeht und aus verschiedenen Konzept- und Anwendungsaufgaben besteht, und einen Wahlpflichtbereich, in dem Sie sich zwischen weiteren Theorieaufgaben und dem Planen einer Unterrichtsstunde entscheiden können. Das Thema der zu planenden Unterrichtsstunde ist das Beispiel-Thema aus dem Seminar: René Descartes' Meditationen. Sollten Sie sich für diesen Teil entscheiden, gelten trotzdem die gleichen Hinweise wie für den Theorieteil.

1. Erarbeiten Sie sich die Grundpositionen, indem Sie die Pflichtlektüre lesen.
2. Üben Sie mittels Karteikarten o. ä. die Grundbegriffe, Konzepte und Strömungen der Philosophiedidaktik.
3. Bearbeiten Sie die freiwilligen Hausaufgaben aus dem Seminar und **holen Sie sich Feedback**.
4. Vertiefen Sie Ihr Wissen, indem Sie die Zusatzlektüre lesen.
5. Überprüfen Sie Ihr Können, indem Sie die hier gestellten Aufgaben lösen und erst *nach Ihrem Lösungsversuch* mit den Lösungsvorschlägen vergleichen.
6. Sollten Sie durchgefallen sein, nutzen Sie die Klausureinsicht, um Ihre Problemfelder aufzudecken.

Da das Seminar die Grundlagen der Philosophiedidaktik und der darin vorkommenden Diskurse darstellen und Sie mit den Inhalten die SPÜ gut bestreiten können sollen, müssen Sie nach Abschluss des Moduls zu Folgendem in der Lage sein oder die Grundlagen dafür erklären können:

- den Philosophieunterricht legitimieren
- Inhalte für den Philosophieunterricht auswählen
- Grob- und Feinziele formulieren
- Unterrichtsstunden strukturieren und planen
- Aufgabenstellungen formulieren
- Schülerantworten beurteilen und bewerten

Schulpraktische Übung

Abschnitt II – Hinweise zum Planen und
Durchführen einer Unterrichtssunde

Allgemeine Hinweise für den Unterricht

Das Ziel der SPÜ ist das erfolgreiche Vorbereiten, Durchführen und Nachbereiten einer philosophischen Bildungssituation. Dafür ist vor dem Unterricht einen Langentwurf, einen Kurzentwurf und nach dem Unterricht eine Reflexion abzugeben. Dazu kommt das Durchführen der Unterrichtsstunde an sich. Hier folgen einige allgemeine Hinweise zu Anforderungen an den Unterricht. Die Hinweise ergeben sich aus dem Ziel der SPÜ, nach deren eine *erfolgreiche* und *philosophische* Bildungssituation vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet werden soll. Hier soll sich besonders auf den Aspekt konzentriert werden, was *philosophischer* und was *erfolgreicher* Unterricht ist. Der Aspekt der Vor- und Nachbereitung soll später besprochen werden. **Nehmen Sie die Handouts zur Kenntnis, die Ihnen in der Vorbereitungssitzung zur Verfügung gestellt werden, sie sind hilfreich!**

ERFOLGREICHER UNTERRICHT

Philosophieunterricht ist *problem-* und *kompetenzorientiert*. Allgemeines Ziel des Unterrichts ist die Ausbildung von Kompetenzen. Ein grundlegender Strukturgeber dabei ist die Problemorientierung, die den Lernweg anhand von Problemen entfaltet. Erfolgreicher Unterricht ist derjenige, der seine Ziele erreicht. Stellen Sie sich daher folgende Fragen:

■ Welche Ziele sollen erreicht werden?

Orientieren Sie sich an den Anforderungen zur Zielorientierung! Ziele (in Kombination mit der Kompetenzorientierung) benennen Kompetenzen und werden operationalisiert. Der Unterricht sollte auf allen drei Anforderungsbereichen stattfinden, um die Heterogenität der SuS zu berücksichtigen. Ziel ist jedoch die philosophische Problemreflexion (siehe S. 17). Die Unterrichtsziele sollten daher den philosophischen Reflexionsprozess fördern, d.h. philosophische Probleme aufwerfen und mit philosophischen Methoden bearbeiten.

Bsp.: Die SuS erlangen Sachkompetenz, indem Sie die drei Schritte von Descartes methodischem Zweifel anhand je eines Beispiels erläutern.

■ Wie weisen Sie nach, dass Sie die Ziele im Unterricht erreicht haben?

Machen Sie im Unterricht die Aufgaben, die Sie in den Zielen operationalisiert haben. Das erfolgreiche Bearbeiten der Aufgaben entspricht einem Nachweis über die erreichten Ziele.

Bsp.: Im Unterricht wurde eine Aufgabe mit der Formulierung „Erläutern Sie die drei Schritte Descartes anhand je eines Beispiels!“ bearbeitet.

■ Wie ist die erlangte Kompetenz nachweisbar?

Kompetenzen sind nicht messbar, sondern nur die Leistung, die die SuS in einer konkreten Situation erbringen, die sogenannte *Performanz*. Trotzdem können Sie Situationen angeben, in denen die erlangte Kompetenz hilfreich zur Lösung des Problems ist. Die Kompetenz ist durch das Lösen-Können der Aufgaben im Transfer erreicht. In der Konfrontation der bearbeiteten Problematik aus einer neuen Perspektive – d.i. der Transfer – kann die Kompetenz nachgewiesen werden.

Bsp.: Die erlangte Sachkompetenz hilft, wenn die SuS die drei Schritte von Descartes methodischem Zweifel anhand von Beispielen erläutern müssen.

PHILOSOPHISCHER UNTERRICHT

Die Religionsphilosophie und das Fach „Religion“ sind für einige Studierende schwer zu trennen. Was macht eine religionsphilosophische Unterrichtseinheit eigentlich *philosophisch*? In der Einheit „Gottesbegriffe“¹⁵⁷ reicht es etwa nicht, verschiedene Gotteskonzeptionen zu erarbeiten – dieser Inhalt zählt wohl eher in den Religions- oder Sachkundeunterricht. Wie läuft man nicht in der SPÜ Gefahr, eine Sachkundestunde zu halten?

Eine Stunde gehört dann zum Fach Philosophie, wenn sie sich an die gegebenen Spezifikationen des Rahmenplans hält, oder sich mit den Inhalten und Methoden der Philosophie generell beschäftigt. Die Rahmenpläne sagen dazu folgendes:

- **Stufen 5-10:** „Der Unterricht im Fach Philosophieren mit Kindern strebt eine Einheit der Methodik philosophischen Denkens und der Methodik des Unterrichts an. In diesem Sinne bilden Lehrer und Schüler eine Untersuchungsgemeinschaft.“^{158,159}
- **Stufe 11 und 12:** „Zum einen kann sich das Unterrichtsfach an der Fachwissenschaft Philosophie, zum anderen an Verfahren innerhalb der Gesamttätigkeit Philosophieren – Staunen, Wundern, Zweifeln, Infragestellen – orientieren. [...] Der Kern der Philosophie besteht im Philosophieren, der Tätigkeit des philosophischen Denkens, der philosophischen Kritik und Reflexion.“

Demzufolge ist der Philosophieunterricht vom Zusammenspiel philosophischer Denkrichtungen – Analytische Philosophie, Konstruktivismus, Phänomenologie, Dialektik, Hermeneutik, Dekonstruktion – und fachspezifischen Medien – Textlektüre, Unterrichtsgespräch, Schreiben eigener Texte – und Methoden des Philosophierens – Begriffsanalyse, Argumentieren, Gedankenexperiment, Metapher-Analyse, Theatrales Philosophieren, Philosophieren mit Bild, Musik, Literatur, Film und Spiel – geprägt.¹⁶⁰

Der Philosophieunterricht bewegt sich nicht nur in Inhalten der Philosophie, sondern kann bereits aufgrund der Auswahl der Untersuchungsmethoden philosophisch werden. Daher kann jedes beliebige Thema aus einer philosophischen Sichtweise betrachtet werden, solange es mit philosophischen Methoden bearbeitet werden kann und im Unterricht auch damit bearbeitet wird. Damit sind die Makromethoden des Philosophieunterrichts gemeint – nach Martens die sokratisch-aristotelischen Kategorien oder nach Rohbeck die Denkrichtungen, die hier ebenfalls genannt sind.

CHECKLISTE

Trifft für Ihre Stundeplanung jeder folgende Punkt zu? Dann sind Sie auf einem guten Weg!

1. Es wird ein Problem aufgeworfen und gelöst.
2. Im Unterricht beschäftigen sich die SuS auf eine philosophische Art und Weise.
3. Es werden gezielt Kompetenzen entwickelt.
4. Der Unterricht enthält EPA-operationalisierte Grob- und Feinziele.
5. Jedem EPA-Ziel ist eine Aufgabe zugeordnet.

Planung

SEQUENZPLANUNG

Eine Sequenzplanung (auch „Einheitenplanung“) spezifiziert, wie viele Unterrichtsstunden einer gegebenen Länge sich mit welcher Thematik auseinandersetzt wird. Es werden Richtziele genannt, die über die geplante Sequenz behandelt werden sollen. Die Thematik der Sequenz sollte – genauso wie jede Unterrichtsstunde – angemessen motiviert werden. Eine Sequenz „Gottesbegriffe“ könnte etwa wie folgt aussehen:

Universität Rostock, Institut für Philosophie Schulpraktische Übung zum Philosophieren mit Kindern [Dozent*in] [Schule], [Klasse]			Sequenzplanung [Namen der Lehrpersonen] [Datum]																												
Sequenzplanung																															
Thema: Gottesbegriffe Richtziel: Die SuS setzen sich kritisch mit der Frage nach Gott und verschiedenen Gottesbegriffen auseinander. Anzahl der Unterrichtsstunden: 6 Dauer einer Unterrichtsstunde: 45min																															
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Datum</th><th style="text-align: left; padding: 5px;">Lehrperson(en)</th><th style="text-align: left; padding: 5px;">Thema</th><th style="text-align: left; padding: 5px;">Bemerkung</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">1 Mi., 17.4.2024</td><td style="padding: 5px;">C. Muster</td><td style="padding: 5px;">Einführung: Gottesbegriffe</td><td style="padding: 5px;">Stunde hat nur 20 min., Mindmap zu „Gott“</td></tr> <tr> <td style="padding: 5px;">2 Mi., 24.4.2024</td><td style="padding: 5px;">A. Joe</td><td style="padding: 5px;">Warum ist man auf der Suche nach Gott?</td><td style="padding: 5px;"></td></tr> <tr> <td style="padding: 5px;">3 Mi., 8.5.2024</td><td style="padding: 5px;">B. Schmidt</td><td style="padding: 5px;">Gotteswahrnehmung und Gottesbeweise – (Wie) Nimmt man Gott wahr?</td><td style="padding: 5px;"></td></tr> <tr> <td style="padding: 5px;">4 Mi., 15.5.2024</td><td style="padding: 5px;">C. Muster</td><td style="padding: 5px;">Gottesbegriffe – Was versteht man unter „Gott“?</td><td style="padding: 5px;"></td></tr> <tr> <td style="padding: 5px;">5 Mi., 22.5.2024</td><td style="padding: 5px;">A. Joe</td><td style="padding: 5px;">Gottesbilder – Kann man Gott darstellen?</td><td style="padding: 5px;"></td></tr> <tr> <td style="padding: 5px;">6 Mi., 29.5.2024</td><td style="padding: 5px;">B. Schmidt</td><td style="padding: 5px;">Gottesbegriffe</td><td style="padding: 5px;">Test</td></tr> </tbody> </table>				Datum	Lehrperson(en)	Thema	Bemerkung	1 Mi., 17.4.2024	C. Muster	Einführung: Gottesbegriffe	Stunde hat nur 20 min., Mindmap zu „Gott“	2 Mi., 24.4.2024	A. Joe	Warum ist man auf der Suche nach Gott?		3 Mi., 8.5.2024	B. Schmidt	Gotteswahrnehmung und Gottesbeweise – (Wie) Nimmt man Gott wahr?		4 Mi., 15.5.2024	C. Muster	Gottesbegriffe – Was versteht man unter „Gott“?		5 Mi., 22.5.2024	A. Joe	Gottesbilder – Kann man Gott darstellen?		6 Mi., 29.5.2024	B. Schmidt	Gottesbegriffe	Test
Datum	Lehrperson(en)	Thema	Bemerkung																												
1 Mi., 17.4.2024	C. Muster	Einführung: Gottesbegriffe	Stunde hat nur 20 min., Mindmap zu „Gott“																												
2 Mi., 24.4.2024	A. Joe	Warum ist man auf der Suche nach Gott?																													
3 Mi., 8.5.2024	B. Schmidt	Gotteswahrnehmung und Gottesbeweise – (Wie) Nimmt man Gott wahr?																													
4 Mi., 15.5.2024	C. Muster	Gottesbegriffe – Was versteht man unter „Gott“?																													
5 Mi., 22.5.2024	A. Joe	Gottesbilder – Kann man Gott darstellen?																													
6 Mi., 29.5.2024	B. Schmidt	Gottesbegriffe	Test																												

Standardmäßig wird in der Spalte „Thema“ das Stundenthema genannt, in „Bemerkung“ die dazu gehörige philosophische Leitfrage, die bearbeitet werden soll, wie auch konkrete Hinweise für die Stunde. In diesem Beispiel wurde beides vereint: Das Thema ist eine philosophische Leitfrage, in den Bemerkungen wurden hier nur organisatorische Umstände aufgezählt.

KURZENTWURF

Für ein Beispiel der Inhalte eines Kurzentwurfes siehe S. 30. Wichtig ist, dass Sie für jede Aufgabe der fertig geplanten Stunde einen Erwartungshorizont entwerfen und nötige Anlagen anhängen.¹⁶¹

LANGENTWURF

Der Langentwurf erklärt und begründet die Themenauswahl und Ihre Vorgehensweise soweit, dass ein anderer an Ihrer Stelle die Stunde vollständig nachvollziehen, halten und erklären könnte. Dazu werden die aktuellen Bedingungen und der Stand der SuS und der Lernumgebung in der Bedingungsanalyse aufgezeigt, die fachlichen Inhalte in der Sachanalyse auf einem universitären Niveau dargestellt, in den didaktischen Überlegungen die Unterrichtsstunde legitimiert, der inhaltliche Schwerpunkt gesetzt und der Lernweg strukturiert. Zuletzt wird in den methodischen Überlegungen der konkrete Ablauf des Unterrichts in Bezug auf Sozialform, Methoden und Medien erklärt und die Auswahl begründet, es findet jedoch kein Nacherzählen innerhalb des Langentwurfs statt! Jeder Schritt, bis auf die Sachanalyse und die Bedingungsanalyse an sich, muss mit Bezug auf die Bedingungsanalyse und die herausgestellte Zielgruppe betrachtet werden, da für diese der Unterricht erst entworfen werden soll. Diese und alle sonstigen Erklärungen zum Langentwurf richten sich nach den Handreichungen vom Landesweiten Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg-Vorpommern (ZLB) an der Universität Rostock.¹⁶²

■ Deckblatt

Allgemein:

- ▶ Titel
- ▶ Thema der Unterrichtseinheit
- ▶ Thema der Unterrichtsstunde

Informationen zur Veranstaltung:

- ▶ Universität
- ▶ Fakultät
- ▶ Institut
- ▶ Modul
- ▶ Dozent*in des Moduls
- ▶ Mentor*in der SPÜ

Persönliche Informationen:

- ▶ Name
- ▶ Anschrift
- ▶ Matr.-Nr.
- ▶ E-Mail
- ▶ Studiengang
- ▶ Fachsemester

Informationen zur Schule

- ▶ Name der Schule
- ▶ Anschrift der Schule
- ▶ Klasse
- ▶ Datum und Uhrzeit der Unterrichtsstunde
- ▶ ggf. Schulleitung und Fachlehrer

■ Bedingungsanalyse

Die Bedingungsanalyse stellt die Bedingungen, in und mit denen der Unterricht stattfinden soll, dar. Die Lerngruppe und für die Planung relevante Charakteristika (psychologische und individuelle Besonderheiten, statistische Angaben) werden aufgelistet. Hier sollte eine entwicklungspsychologische Einordnung anhand des statistischen Altersdurchschnittes stattfinden. Dazu eignet sich etwa das Modell von Piaget.¹⁶³ Dazu gehört auch die Umgebung dieser Lerngruppe und die Eigenheiten der Örtlichkeit, an der die Unterrichtsstunde stattfinden soll. Sie können sich hier auf die Dinge beschränken, die für die Planung und Durchführung des Unterrichts tatsächlich relevant sind.

- ▶ Angaben zur Lerngruppe:
 - allgemeine Statistik (Anzahl, Altersdurchschnitt, ...)
 - psychologische und individuelle Besonderheiten
 - entwicklungspsychologische Einordnung
- ▶ Arbeitsvoraussetzungen:
 - personale Gegebenheiten
 - bekannte Arbeitstechniken, Methoden
 - Ausstattung des Raumes und der Schule

- räumliche Gegebenheiten
- Stand der Lerngruppe in Bezug auf das Fach und Thema
- eigene Voraussetzungen:
 - bisher gesammelte Erfahrung
 - Vertrautheit mit der Lerngruppe

■ Sachanalyse

In der Sachanalyse stellen Sie das Unterrichtsthema auf einem komplexen, fachlichen Niveau von der inhaltlichen Seite aus dar. Das bedeutet, dass Bezüge für den Unterricht hier nicht erwünscht sind, es geht um die Ausbreitung des Problemraumes: Was wird behandelt? Das Thema wird umfänglich anhand von fachwissenschaftlicher Literatur dargestellt. Hier können und müssen die Ergebnisse der Unterrichtsstunde auf hohem Niveau vorausgegriffen werden. (Ohne die Wörter „Unterricht“, „Klasse“, oder „SuS“ zu verwenden.) Stellen Sie das Thema so dar, dass eine andere Lehrperson, die dieses Thema vorher nicht unterrichtet hat, umfangreich darüber informiert ist und auch einfache Nachfragen von SuS in Bezug auf das Thema und dessen Vertiefung beantworten kann oder mindestens weiß, wo sie nachschlagen müsste, um diese zu beantworten.

■ Didaktische Überlegungen

Erklären Sie zum einen, wie Ihre Unterrichtsstunde in der Sequenz zu verorten ist und was für eine Funktion sie hat. Stellt sie die Einleitung oder den Abschluss in einer Sequenz dar? Ist es eine Vertiefung? Wird ein neues Problem eröffnet? Wichtig ist dazustellen, wie sie sich in Bezug auf die Richtziele verhält. Dafür nennen Sie das angepeilte Richtziel der Sequenz und das Grobziel der Stunde! Zum anderen legitimieren, akzentuieren und strukturieren Sie den Inhalt der Unterrichtsstunde.

1. Legitimation: Ein Bezug auf den Rahmenplan kann hier eine grundlegende Legitimation des Themas und Ihrer Unterrichtsziele sein. Sie geben zusätzlich eine Begründung *mit Bezug auf die Bedingungsanalyse* an, warum das Thema und die Unterrichtsziele für die SuS relevant waren, sind und sein werden. Dazu nehmen Sie Bezug auf Klafki:¹⁶⁴

- **exemplarische Bedeutung:** Das Thema steht exemplarisch für ein Überthema – die Gottesbegriffe von Nietzsche, Jonas und Spinoza stehen stellvertretend für eine religiöse Konzeption, die unter den Begriff des Wortes „Gott“ fällt, das man erschließen könnte. Die begriffsanalytische Erschließung der einzelnen Eigenschaften ist ein Beispiel für die Arbeit am Begriff überhaupt. So kann jede konkrete Umsetzung im Unterricht auf einen allgemeinen Fall zurückgeführt werden. Erklären Sie, was das Überthema ist und wie es sich dazu verhält.
- **Gegenwartsbedeutung:** Wie lebensnah ist der Inhalt für die SuS? Wie zugänglich ist er für sie? Können sie ihn in ihrer aktuellen Lage überhaupt nachvollziehen? Wurde dieses Thema bereits durch die SuS aufgeworfen?
- **Zukunftsbedeutung:** Wie relevant wird das Thema für die SuS in der Zukunft sein? Ist absehbar, dass es ihnen in irgendeiner Form weiterhilft, für sie relevant sein wird oder in der Welt, in der sie aufwachsen, weiterhin von Bedeutung ist?

Außerdem können Sie hier Bezug nehmen auf fachdidaktische Grundpositionen, das Philosophieverständnis und weitere Ausführungen im Rahmenplan. Halten Sie sich die Ziele des Unterrichtsfaches „Philosophie“ vor Augen, diese sind durch die Unterrichtsstunde zu erreichen.

- 2. Akzentuierung/Schwerpunktsetzung/Reduktion:** Auch wenn „Reduktion“ in der Philosophiedidaktik nicht gerne gesehen ist (denn das Ziel des Philosophieunterrichts ist das Philosophieren, das kann und darf man nicht „wegreduzieren“), müssen Sie den Inhalt der Stunde für die SuS zugänglich machen. Sie können inhaltlich nicht alles auf dem Niveau behandeln, wie Sie es in der Sachanalyse dargestellt haben. Bei der Reduktion unterscheidet man die Reduktion der Stofffülle (auch „Breitenreduktion“) wie auch die Reduktion der inhaltlichen Komplexität (auch „Tiefenreduktion“).¹⁶⁵ Üblicherweise werden beide miteinander kombiniert.

Um etwa die Gottesbegriffe von Nietzsche und Jonas zu verstehen, ist der historische Hintergrund, in dem sich diese Positionen entwickelten, extrem relevant und daher in einer Sachanalyse anzuführen, aber für den Unterricht kann es vernachlässigt werden, wenn es nur spezifisch um die Erkenntnis geht, dass es verschiedene Begriffsvorstellungen Gottes gibt. Hier können Sie durch Bezug auf die Ziele des Unterrichts und die Bedingungsanalyse einen Schwerpunkt setzen, worauf sich der Inhalt der Stunde konzentrieren soll.

- 3. Strukturierung:** Erklären Sie, wie Sie Ihre Stunde strukturiert haben. Sollten Sie das PEST- oder Bonbon-Modell angewandt haben, benennen, erklären und begründen Sie das Modell und seine Nutzung konkret in Ihrer Situation. Nehmen Sie Bezug auf die Primärliteratur des jeweiligen Modelles.¹⁶⁶ Erklären Sie, wie Sie das Thema *inhaltlich* aufbauen. Hier nennen Sie *keine* Methoden oder Sozialformen, die sind erst in den „Methodischen Überlegungen“ relevant. Geben Sie aber Verkürzungsmöglichkeiten und eine begründete didaktische Reserve an.

■ **Stundenziele**

Nennen Sie die Grob- und Feinziele, die alle Anforderungsbereiche abdecken sollten.

■ **Methodische Überlegungen**

Stellen Sie dar, welche Medien, Methoden und Sozialformen Sie wann warum einsetzen, um Ihre Unterrichtsstunde zu gestalten und zu unterstützen. Denken Sie an Methodenvielfalt! Nehmen Sie Bezug auf die Bedingungsanalyse, um diese zu rechtfertigen bzw. mögliche Alternativen abzuwägen. Diskutieren Sie in jedem Fall alternative Möglichkeiten! Erklären Sie anhand von Fachliteratur, wie die einzelnen Methoden und Sozialformen zu verwenden sind, warum sie (durch Bezug auf die Bedingungsanalyse) geeignet bzw. weniger geeignet sind. Stellen Sie Maßnahmen zur Binnendifferenzierung begründet dar. Dazu können Sie z.B. Wahl- oder Wahlpflichtaufgaben sowie Zusatzaufgaben formulieren. Beziehen Sie ein, dass einige SuS schneller oder langsamer sind als andere. Wenn sie spezielle Formen des Philosophierens (mit Bildern, Filmen, theatrales Philosophieren, produktionsorientierte Didaktik, ...) benutzen, nehmen Sie auch hier Bezug auf die Fachlektüre!

■ **Ausführlicher Verlaufsplan**

Siehe S. 29 ff. Es handelt sich um eine umfangreiche Aufschlüsselung, wann was passiert, in tabellarischer Form. Für jede Aufgabe werden Erwartungshorizonte verwendet.

■ **Reflexion**

Nachdem Sie die Stunde erfolgreich abgeschlossen haben, schreiben Sie diesen Abschnitt, die Reflexion, und beantworten folgende Fragen:

1. **Reflexion der Ziele:** Wurden die geplanten Ziele bei allen Schülern bzw. bei der adressierten Gruppe der Schüler erreicht? Woran haben Sie das erkennen können?
2. **Wirksamkeit des Vorgehens:** Erwies sich das geplante Vorgehen als günstig? Wie gut wurden die SuS aktiviert? Wie war das Verhältnis zwischen Planung und tatsächlichem Verlauf? Waren gewählte Aufgaben und Methoden geeignet?
3. **Anknüpfung:** Wie geht es nach dieser Stunde weiter? Wie könnte man das Thema weiterführen? Wie knüpft man daran an in Bezug das neue Thema der folgenden Stunde?
4. **Gewonnene Einsichten:** Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen? Was nehmen Sie aus dieser Stunde mit? Was sind Ihre gewonnenen Einsichten in Bezug auf Ihr pädagogisches Verhalten, dem methodischen und didaktischem Vorgehen und dem eigenen fachlichen Stand?

■ Anlagen

- Bilder, Texte, alle Formen verwendeter Medien (sofern Anlage möglich)
- PowerPoint-Präsentation (fällt unter verwendete Medien)
- Arbeitsblätter, Hausaufgaben, Leistungskontrollen
- Erwartungshorizonte, Bewertungsmaßstäbe
- Tafelbilder, Sitzpläne
- **Selbständigkeitserklärung**
- ...

■ Bibliographie

Im Literaturverzeichnis bzw. der Bibliographie listen Sie die verwendete Literatur einheitlich nach einem einheitlichen Zitierstil alphabetisch sortiert auf. Literaturverwaltungsprogramme wie Citavi oder Zotero inkl. Plugins für Word, LibreOffice o. ä. sind hilfreich. Wer technisch sehr versiert ist oder bereits Erfahrung im Bereich von den folgenden derartigen Textsatzprogrammen hat, kann das ältere LaTeX oder auch das jüngere Typst die Literaturverwaltung übernehmen lassen.

ALLGEMEINE HINWEISE

1. Mehrere SPÜs in unterschiedlichen Fächern im selben Semester zu machen, ist zeitlich extrem fordernd und sollte vermieden werden!
2. Sie sind Teil einer Gruppe, es arbeitet sich einfacher gemeinsam.
3. Sprechen Sie mit...
 - ... Ihren Mitstudierenden, um neue Ideen und Unterstützung zu bekommen. **Gemeinsames Brainstormen rettet Leben!**
 - ... Ihren Dozenten, wenn Sie Probleme haben, Lektüre zu finden.
 - ... der Person, die Sie prüft, wenn Sie zeitliche Probleme und Planungsschwierigkeiten haben.
4. Rechnen Sie mit mind. 1 Woche intensiver Arbeit für den schriftlichen Langentwurf. Darin ist **nicht** die Ideenfindung für die Unterrichtsstunde enthalten.
5. Benutzen Sie vorgestellte Planungsmethoden für den Unterricht, arbeiten Sie diese Schritt für Schritt ab.
6. Programme wie „Tutory“ und „Canva“ können bei der Erstellung von Arbeitsblättern helfen.

„HILFE! ICH HABE ABSOLUT KEINE IDEEN FÜR MEINE STUNDE!“-NOTFALLTIPPS

Diese Liste ist nicht als Schrittfolge zu verstehen, sondern als Möglichkeit, in einzelnen Planungsphasen Ideen zu sammeln.

■ Erschließen des Probletraumes

Stellen Sie Ihr Stundenthema als Mindmap oder Cluster dar: Was gehört dazu? Was für Assoziationen können auftreten? Was gibt die philosophische Diskussionslandschaft her? Können Sie sich an anderen orientieren? Was sagen Ihre Mitstudierenden? Wie haben andere das Thema behandelt, gibt es Lernvideos und Materialien im Internet? (Nicht zur Verwendung, sondern zur Ideenfindung! Achten Sie auf das Urheberrecht und ob die Materialien eine angemessene Qualität haben, sollten Sie vorhaben, diese tatsächlich zu verwenden!)

Je größer Ihr fachliches Wissen im entsprechenden Bereich ist, desto eher können Sie sich inhaltlich orientieren und wissen, wie Sie ihren Fokus setzen können. Belesen Sie sich daher, wenn Sie nicht wissen, was Sie behandeln sollen. Dozierende und Mitstudierenden können Ihnen Literaturhinweise geben.

■ Strukturierung

Wählen Sie bereits vorhandene Planungsmuster wie das PEST- oder Bonbon-Modell. Das Backward Design ist eine weitere Möglichkeit, die sich besonders in der Rolle der Planenden gut eignet, die Strukturierung der Stunde hinzubekommen.

■ Materialsuche

Der Philosophieunterricht muss nicht an einem Fachtext stattfinden, auch wenn dies eine gute Möglichkeit ist, um das Textverständnis zu schulen. Bilder, Filme, Briefe, Comics, Märchen und Fabeln, Anekdoten, Spiele, jeder Gegenstand kann, wenn er geeignet ist, ein Thema zu finden, zum Material der Stunde werden. Material mit Lebensweltbezug ist für die Motivation der SuS hilfreich.

■ Methoden und Sozialformen

Vielfalt an Methoden und Sozialformen ist zu bevorzugen. Je mehr Aufgaben Sie an die SuS abgeben, desto weniger müssen Sie im Unterricht selbstständig an Stoff in Form von Frontalunterricht vermitteln. Beachten Sie, dass nicht jede Klasse für jede Sozialform und Methode geeignet ist. Besprechen Sie mit der eigentlichen Lehrkraft der Klasse, womit die SuS bereits gute Erfahrung gemacht haben und wie offen und selbstständig sie in Bezug auf neue Methoden und Sozialformen sind.

Leistungsmessen in der SPÜ

FORMEN DER LEISTUNGSMESSUNG

In der SPÜ werden Sie sehr wahrscheinlich Noten in Form von Lernerfolgskontrollen gewinnen müssen. Erinnern Sie sich an den Prinzipien auf S. 34 ff.! Formulieren Sie nur Aufgaben, die sich mit Hilfe der verbesserten Kompetenzen aus Ihren Unterrichtszielen lösen lassen. Erstellen Sie danach für jede Aufgabe eine Bewertungsmatrix inklusive einer Beispiellösung.

Für eine bestimmte Form der Bewertung wird wahrscheinlich der klassische „Test“ sehr attraktiv sein. Behalten Sie jedoch im Hinterkopf, dass dies nicht die einzige und auch nicht die beste Prüfungsform sein muss! Die **Lektüre von Peter von Ruthendorf und Donat Schmidt** ist hilfreich, um Bewertungsmatrizen und Hinweise für verschiedene Formen der Leistungsmessung zu erhalten.¹⁶⁷ Sie können dabei auch Hilfsmittel zulassen, wie etwa die eigenen Aufzeichnungen, je nach Form der Leistungsmessung.

■ Schriftliche Formen

- ▶ klassischer Test
- ▶ Schriftlicher Dialog
- ▶ Leserbrief
- ▶ Portfolio
- ▶ Multiple-Choice
- ▶ Essay
- ▶ Karikaturanalyse
- ▶ Lexikonartikel
- ▶ ...

■ Mündliche und interaktive Formen

- ▶ klassische mündliche Prüfung (Aus Zeitgründen für die SPÜ wahrscheinlich ungeeignet!)
- ▶ Debatten und Dispute
- ▶ Präsentation, Vortrag, Refarat
- ▶ Sokratisches Gespräch
- ▶ Rollenspiel
- ▶ ...

■ Präsentative Formen

- ▶ Collage, Plakat
- ▶ Standbild
- ▶ ...

Setzen Sie sich mit Ihren betreuenden Dozierenden und Fachlehrpersonen in Verbindung um festzulegen, welche Formen geeignet und welche weniger geeignet sind. Achten Sie auf **Binnendifferenzierung**, d.h. geben Sie den SuS die Möglichkeit sich anhand ihrer Heterogenität der SuS und individuellen Ausstattung auszuleben. Die Verwendung von verschiedenen Anforderungsbereichen, Wahlaufgaben, etc. kann dabei hilfreich sein. Sie haben SuS mit unterschiedlichen Leistungsniveaus, Fähigkeiten und Interessen, diese sollten mit einbezogen werden.

BEISPIEL: SCHRIFTLICHER DIALOG

Im Folgenden finden Sie ein Beispiel für eine Leistungsmessung in Form eines schriftlichen Dialogs.

Philosophie: Erkenntnistheorie
Klasse 9

Lernerfolgskontrolle – Schriftlicher Dialog

[Name der Lehrkraft]
[Datum]

Aufgabe

(20 P.)

Wähle von den folgenden zwei Situationen eine aus. Gestalte anschließend einen philosophischen Dialog, in welchem sich die Dialogpartner*innen begründet mit ihrer Position zur jeweiligen Situation auseinandersetzen!

1. Der Nihilist Nils und die Hedonistin Heidi sprechen über die bevorstehende Party ihrer Klassenkameradin Lucy. Diese soll am kommenden Samstag stattfinden. Einen besonderen Anlass für die Party gibt es nicht. Beide haben eine Einladung bekommen, sind sich jedoch uneinig, ob sie diese annehmen.
2. Der Hedonist Heinrich und die Nihilistin Nadja unterhalten sich über die neue Umweltkampagne der Schule. Diese ruft dazu auf, dass sich alle Schüler:innen jeden Sonntag im Schuljahr zum Müllsammeln im Park treffen sollen. Beide haben eine andere Meinung zu dieser Kampagne.

Zusatzaufgabe

(+ 2 P.)

Maja, ein Vertreterin der Mesoteslehre, bekommt das Gespräch zwischen den beiden mit und möchte eine Lösung finden, mit der beide zufrieden sind. Ergänze den Lösungsvorschlag von Maja in deinem Dialog.

Dialog	P.
Formales – allgemein	2 P.
Grammatik	___ / 1
Orthographie	___ / 1
Formales – dialog-spezifisch	4 P.
Eine Gliederung des Dialoges ist erkennbar (in Hinführung, These aufstellen, Argumentation, Fazit).	___ / 2
Der Text ist in reiner Gesprächsform. Nur die Figuren sprechen, es gibt keinen Erzähler oder sonstigen Text, der nicht durch Figuren gesagt wird.	___ / 1
Es sind mindestens 2 Gesprächsteilnehmer vorhanden.	___ / 1
Inhaltliches – generell	2 P.
Der in der Aufgabenstellung gegebene Kontext wird eingehalten. • keine vom Thema abschweifenden Bemerkungen • Bezug zum gegebenen Thema erkennbar	___ / 2
Inhaltliches – Problematisierung/Thesenfindung	3 P.
Mindestens eine These zur Prüfung wird aufgestellt. Z. B.: • „Wir sollten auf die Party, da es uns allen Spaß bereitet!“ • „Ob ich mich nun im Park treffe oder nicht, ist egal, denn die Umwelt befindet sich eh nicht in meiner Kontrolle.“	___ / 1

Die bearbeiteten Thesen bieten eine Problematik des moralischen Handelns, der philosophischen Lebensgestaltung oder bzgl. der Sinndeutung des Lebens. Z. B.: • Sollten wir nur handeln, wenn es uns Freude bereitet? • Inwiefern muss ich Verantwortung übernehmen, wenn meine Umgebung scheinbar nicht unter meiner Kontrolle ist?	___ / 2
Inhaltliches – Diskussion/Argumentation	6 P.
Die bearbeiteten Thesen werden durch Argumente kritisch geprüft. Argumente bleiben nicht „im leeren Raum“, sondern die Gesprächspartner reagieren darauf.	___ / 3
Die Argumente sind formal logisch-gültig oder mindestens plausibel.	___ / 3
Inhaltliches – Fazit	3 P.
Die Argumente werden abgewogen und eine stärkere Position wird herausgestellt. Es handelt sich nicht um ein reines Aufzählen von Argumenten, sondern die Argumente bauen sich auf und kommen schließlich zu einer Beantwortung der These.	___ / 1
Das Problem wird gelöst (die These wird beantwortet) oder offene Fragen werden angesprochen.	___ / 2
Zusatzaugabe	2 P.
Das Argument macht sich die Mesotes-Lehre zunutze, um das Problem zu beantworten.	___ / 1
Das Argument ist eine mögliche Lösung des Problems.	___ / 1

Methodenvielfalt und Binnendifferenzierung

Abschnitt III – Der Realität der Lerngruppe
gerecht werden

Methodenvielfalt und die Lerngruppe

- Grundbegriffe:

- philosophische Makromethoden und Zuordnung einiger Mesomethoden (Martens, Rohbeck)
- Heterogenität
- Binnendifferenzierung
- Individualisierung

! **DEF. Heterogenität** – „Heterogenität beschreibt die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ein oder mehrere Merkmale.“¹⁶⁸

1. *Vertikale Heterogenität* bezieht sich auf „unterschiedliche Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich in vielen Arbeitsbereichen des Unterrichts, sobald die Quantität und Komplexität der Anforderungen gesteigert wird.“¹⁶⁹
2. *Horizontale Heterogenität* beschreibt „die unterschiedlichen Interessen, Lernwegen und Zugangsweisen der Schüler zu einem Thema oder einer Aufgabenstellung wird in der Schule oft zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl gerade darin oft der Schlüssel zum Lernerfolg liegt.“¹⁷⁰

! **DEF. Binnendifferenzierung** –

! **DEF. Individualisierung** –

Außerschulische Lernorte

Bilder und Fotos

Filme und Comics

Gedankenexperimente

- analogieschluss
- didaktische Strukturierung- und Differenzierungsmöglichkeiten
- methodischer Vorgang

Philosophische Gespräche

- Legitimierung und Verträglichkeit mit dem Dresdner Konsens

DIE BALLONAFAHRT

FISHBOWL

DIE SOKRATISCHE GESPRÄCHSFAMILIE

Vor allem drei genuin philosophische Gesprächsmethoden sind bekannt: das sokratische Gespräch im Stil Platons, das neosokratische Gespräch nach Nelson und Heckmann und die Inquiry.

Platons Dialoge als Ursprung

Geschichte

In der Apologie des Sokrates beschreibt Platon die Gründe und Intentionen, die Sokrates in seinem philosophischen Tun verfolgt hat. Das Orakel von Delphi spricht den Satz, dass niemand weiser sei als Sokrates.¹⁷¹ Entsetzt über diesen Spruch und sich sicher, dass Sokrates selbst weder außergewöhnlich viel noch wenig weise wäre, machte er sich darauf, Personen aufzusuchen, die ihm Weise erschienen und zu prüfen, ob diese wirklich weise sind.¹⁷² Laut der Apologie ist Sokrates' Motivation in den platonischen Dialogen der Versuch des Prüfens: Ist die Person – die behauptet weise zu sein oder von der ich glaube, dass diese weise sei – tatsächlich weise? Seine vorläufige Erkenntnis ist: Die anderen wissen genauso wenig wie er selbst, aber er selbst hat ihnen eines voraus: Er weiß, dass er über das Gute und die Tugen nichts weiß.¹⁷³ Damit scheint er tatsächlich um eine Erkenntnis weiser zu sein als die meisten anderen.

Methode

Für diese Prüfung nutzt Sokrates eine bestimmte Methode, die **Elenktik**.¹⁷⁴ Die Elenktik bezeichnet die Kunst des Widerlegens und kann verschieden motiviert werden, vielleicht war es der Wunsch, das Orakel zu widerlegen, oder auch moralische Verpflichtung, Schaden durch Unwissende abzuwenden.¹⁷⁵ Worin genau die Methode besteht ist umstritten.¹⁷⁶ Eine Möglichkeit ist, den Gegenüber dazu bringen, zwei widersprechende Thesen aufzustellen und dann den Widerspruch offenzulegen.¹⁷⁷ Manchmal endet die Methode mit Aporie, reiner Verwirrung und Unwissenheit.¹⁷⁸ Bezeichnend ist die manipulative und – anders als behauptet überhaupt nicht neutrale – Taktik, die man Sokrates unterstellen kann.¹⁷⁹

Ein zweiter Grundpfreiler ist die **Mäeutik**, die sich direkt an die Elenktik anschließt: Hat man einen Vorschlag geprüft und ist zu einem negativen Ergebnis gekommen, besteht nun die Möglichkeit durch gezieltes Fragen und Begleiten den Geprüften selbstständig zu neuer Erkenntnis zu bringen.¹⁸⁰ Dieses Fragen und Begleiten soll dabei funktionieren, ohne dass man den Geprüften inhaltlich unterstützt.

Fachdidaktische Einordnung

Das sokratische Gespräch im Stile Platons besteht aus der Elenktik und der Mäeutik. Sie ist als Hauptmethode eines der ersten und größten Philosophen somit historisch und durch die analytische und dialektische Verfahrensweise auch methodisch eine genuin philosophische Gesprächsmethode.

Das sokratische Gespräch im Stile Platons muss sich trotzdem insgesamt einige Kritik gefallen lassen, denn es ist ein manipulatives, asymmetrisches Zwiegespräch, das fast durchweg erkenntnislos und verwirrend, d. h. in Aporie, endet.¹⁸¹ Auch inwiefern die Mäeutik tatsächlich konsequent durchgeführt werden kann, während doch Sokrates' Gesprächspartner im Dialog häufig reine „Ja-Sager“ sind, ist fraglich. Durch diese Eigenschaften scheint das sokratische Gespräch im Stile Platons motivationspsychologisch ungeeignet und nicht SuS-orientiert zu sein. Stattdessen ist sie sehr von der Lehrperson abhängig und provoziert in ihr einen lebendigen, übereifrigen und Schüler demotivierenden Advocatus Diaboli.

Literatur

- Landmann, Michael: Elenktik und Maieutik. Drei Abhandlungen über die antike Psychologie. Bonn 1950.
- Platon: Sämtliche Dialoge. Hrsg. v. Kurt Hildebrandt, Constantin Ritter und Gustav Schneider. Übers. v. Otto Apelt. 1. Bd. 2. Aufl. Leipzig 1922.
- Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Auflage. Münster, Hamburg 2012.
- Strobach, Niko: Logik und Methodologie. In: Platon-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Hrsg. v. Christoph Horn, Jörn Müller und Joachim Söder. Stuttgart 2017.

Das neosokratische Gespräch

Geschichte

Das moderne neosokratische Gespräch (meist nur „sokratisches Gespräch“ genannt) ist eine Methode, die besonders von Leonard Nelson und Gustav Heckmann ausgehend von den Überlieferungen zu Sokrates entwickelt wurde. Sie dafür den vorherigen Abschnitt zu Platons Dialogen.

Das neosokratische Gespräch als Methode wird zuerst in Nelsons Vortrag „Die sokratische Methode“ entwickelt.¹⁸² Nelsons Bild von Sokrates' Methode ist das, das Vertrauen in die Kraft des menschlichen Geistes zu legen, philosophische Wahrheit zu erkennen und die Anregung zum Selbstdenken seiner Schüler mit der Unterstützung, sie vor Selbstverblendung zu bewahren.¹⁸³ Nelson sieht die Philosophie nicht als System aus wahren Sätzen, sondern als Methode, womit das Lehren und Lernen der Philosophie nicht durch das Vortragen von Fakten, sondern nur durch Philosophieren geschehen kann.¹⁸⁴ Im Zentrum des Philosophieunterrichts stehe daher allein das Einüben der philosophischen Methode, die die SuS allein und selbstständig anwenden lernen müssten.¹⁸⁵ Das Ziel dieser philosophischen Methoden, nach der das Philosophieren geschieht, ist dabei das sichere Fortschreiten zu strittigen und unsicheren Thesen und Begriffsbestimmungen.¹⁸⁶ Dazu benutzt wird die regressive Methode der Abstraktion, die von Einzelfällen aus versucht durch wiederkehrende Untersuchung allgemein Prinzipien zu isolieren.¹⁸⁷ Nelson behauptet, diese Methode unterscheide sich von der Induktion, wird aber nicht deutlich, worin.¹⁸⁸

Gustav Heckmann hörte den Vortrag von Nelson und schloss sich diesem methodisch an.¹⁸⁹ Er brachte die sokratische Methode in die Lehrerbildung nach Göttingen und formulierte pädagogische Regeln für die Gesprächsleitung.¹⁹⁰ In der Literatur ist nicht einheitlich wiedergegeben, ob das Metagespräch auf Heckmann zurückzuführen ist.^{191,192} Sicher ist, dass Heckmann die Tradition von Nelson übernommen, weiterentwickelt und nachhaltig beeinflusst hat.

Auch heute gibt es noch Vereine, die regelmäßig unter Voranmeldung Angebote für sokratische Gesprächsrunden in der Tradition von Nelson und Heckmann veranstalten.¹⁹³

Methode

Bei einem neosokratischen Gespräch in der Nelson-Heckmann-Tradition handelt es sich um Gesprächsrunden, die regelmäßig und meist über mehrere Tage hinweg zusammenkommen, um zusammen mit einer besonderen Methode eine philosophische Frage zu erörtern.

Fachdidaktische Einordnung**Kompetenzen:****Differenzierungsmöglichkeiten:****Didaktische Besonderheiten und Hinweise:**

- kleine Geschichte: Nelson, Heckmann
- methodisches Vorgehensweise und Abgrenzungen
- philosophiedidaktische Einordnung: Legitimation, Differenzierungsmöglichkeiten, philosophische Methodik, Verwendungszwecke (PEST-Einordnung)

Literatur

- Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch. 3. Aufl. Berlin 2018.
- Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931.
- Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Auflage. Münster, Hamburg 2012.

Die Inquiry

Als entfernten Verwandten der (neo)sokratischen Gespräche nach Platon, Nelson und Heckmann kann man die Inquiry nennen. Auch wenn sich die Inquiry unabhängig zum (neo)sokratischen Gespräch entwickelt haben soll, gibt es auffällige Gemeinsamkeiten in der Methode und den pädagogischen Grundannahmen.¹⁹⁴

Geschichte

Anders als das sokratische Gespräch geht die moderne Inquiry nicht auf die platonischen Dialoge oder Sokrates im Allgemeinen zurück. Stattdessen basiert sie auf der Idee von Charles Peirce' wissenschaftlicher Untersuchungsgemeinschaft.^{195,196} Dabei handelt es sich um ein wissenschaftstheoretisches Grundgerüst, in dem nicht allein das Individuum forscht, sondern die Gruppe eine Untersuchungsgemeinschaft bildet.¹⁹⁷ Maughn Gregory beschreibt diese Gemeinschaft wie folgt: Das Individuum sei nach Peirce fehlbar.¹⁹⁸ Die Gemeinschaft habe daher hauptsächlich drei Rollen, d. i. die der „self-correction“ (Selbstkorrektur), der „corroboration“ (Untermauerung) und des „mutual criticism“ (gegenseitige Kritik).¹⁹⁹ Die fehlbare Erkenntnis des Individuums werde in der wissenschaftlichen Gemeinschaft untersucht. Sie strebe nach Korrektur falscher Glaubenssätze. Die vielen Mitglieder könnten durch Beteiligung an der Arbeit bisher bestehende Glaubenssätze untermauern und sich untereinander kritisieren.

Matthew Lipman und Ann Margaret Sharp entwickelten auf Basis dieser wissenschaftlichen Untersuchungsgemeinschaft (engl. „community of inquiry“) die Idee der „community of philosophical inquiry“ in ihrem Projekt für eine „philosophy for children“.^{200,201} „When children are encouraged to think philosophically, the classroom is converted into a community of inquiry.“²⁰² – Das Zitat verdeutlicht, was das Programm von Lipman und Sharp vorsieht. Es geht darum, Kinder zum

selbständigen, kritischen Denken und Argumentieren anzuregen. Das Ziel ist weder allgemeiner Konsens noch ignoreranter Relativismus, es geht um die argumentative philosophische Konfrontation, in der sowohl Konsens als auch Dissens berechtigt sind.²⁰³ Als Grundlage dafür besteht die Annahme, dass die Schüler „die Mittel haben, um sich in einer philosophischen Diskussion selbst zu verteidigen“²⁰⁴ und die Lehrperson als Autorität zuständig ist, einen geeigneten, Raum gegenseitigen Respekts zu schaffen, in dem die gemeinsamen Gesprächsregeln eingehalten werden.²⁰⁵

Die hier präsentierte moderne Form der „Inquiry“ basiert auf den Darstellungen und Zusammenfassungen von Christian Klager.^{206,207} Es handelt sich um eine angepasste Methode, die in ihrer Durchführung auch in 45 bis 90 Minuten möglich und damit auch für einzelne Unterrichtsstunden geeignet ist.

Methode und Ziel

Bei der Inquiry handelt es sich um ein SuS-zentriertes Unterrichtsgespräch, in dem sich die SuS zu einer gemeinsamen Untersuchungsgemeinschaft zusammenschließen, um ein philosophisches Problem zu erörtern und gefundene Antwort- und Lösungsmöglichkeiten argumentativ zu beurteilen. Der methodische Ablauf entspricht Folgendem:²⁰⁸

1. **Geben eines Stimulus:** Es wird eine geeignete Methode zur Problematisierung einer philosophischen Frage verwendet. Zum Beispiel ein Bild, ein Gegenstand, ein Filmausschnitt oder ähnliches. Alle problematisierenden Methoden, die eine philosophische erkenntnisleitende Fragestellung provozieren, können geeignet sein.
2. **Denkzeit:** Die SuS erhalten Zeit, sich nach vorher bestimmten Kriterien eine erkenntnisleitende Frage auszudenken. Klager rät für die ersten Inquiries zu Entscheidungsfragen, um leichter Kontroversen zu etablieren.²⁰⁹ Möchte man den Ankereffekt und Beeinflussung durch andere verhindern, lohnt es sich, die SuS die Fragen selbständig auf Zettel notieren zu lassen und erst danach die Fragen im Plenum zu sammeln.
3. **Fragen sammeln:** Die Lehrperson schreibt nach Diktat die Fragen der SuS an die Tafel.
4. **Analyse der Fragen:** Für jede Frage werden die Kriterien geprüft. Im Vordergrund steht, ob die Frage für die Inquiry geeignet ist. Mögliche Kriterien sind etwa: Offenheit²¹⁰, Systematizität²¹¹, Präzision²¹², Beantwortbarkeit²¹³ und Verknüpfbarkeit²¹⁴. Die SuS, die die ursprüngliche Frage geäußert haben, können Vorschläge machen, wie sie ihre Frage ändern wollen, falls diese nicht den Kriterien entspricht.
5. **Auswahl einer Frage:** Nach Zufalls- oder Mehrheitsprinzip wird eine der geeigneten Fragen ausgewählt.
6. **Denkzeit:** Die SuS geben eine intuitive Antwort auf die Frage und begründen diese kurz. Die Denkzeit sollte beschränkt werden, um eine Antwort auf die Frage zu forcieren.
7. **Untersuchung:** Der Start in die Diskussion kann divers verlaufen:
 - Eine der gegebenen Antworten wird z.B. per Zufall (Losverfahren, Würfel, Kartenspiel, ...) ausgewählt und erster Gegenstand der Diskussion.
 - Bei Ja/Nein-Fragen wird das Stimmungsbild in der Klasse überprüft, wie viele sich dafür oder dagegen entschieden haben.
 - Bei offenen Fragen kann ermittelt werden, ob Schwerpunkte in den verschiedenen Antworten festzustellen sind. Es wird teilweise empfohlen, die Minderheitenantwort als Basis für die Grundlage zu wählen.²¹⁵

In einer offenen Diskussion findet eine philosophische Untersuchung über mögliche Antworten bzw. Lösungen und die Güte ihrer Begründungen statt. Die Untersuchung kann an jeder Stelle durch ein Metagespräch unterbrochen werden. In der Untersuchung sorgt die Moderation (meist die Lehrperson) dafür, dass Gesprächsregeln eingehalten und eine vorher gemeinsam vereinbarte kooperative und respektvolle Diskussionskultur eingehalten wird.

8. **Metagespräch:** Als Abschluss der Inquiry schließt sich ein Metagespräch an. Gegenstand des Metagespräches können die bis zu dem Zeitpunkt erreichten Erkenntnisse, die Güte der Argumentation für diese und weiterhin offenen Probleme sein, aber auch die Einhaltung der Gesprächsregeln. Es sollten sich Ziele gesetzt werden, welche man in der nächsten Inquiry erreichen möchte.

Das umfassende Ziel ist daher nicht die Beantwortung der Leitfrage, sondern der argumentative Weg und die Reflexion über die Güte der gefundenen Antworten. Eine Inquiry ohne finale Antwort im Konsens der SuS kann immernoch eine gute Inquiry sein.

Auffällige Elemente sind das **Metagespräch** und das **Element des Zufalls**: Das Metagespräch hat zwei Funktionen. Zuerst ermöglicht es zu jeder Zeit in der Diskussion eine Unterbrechung, in der Probleme, Fragen und Hinweise zur Diskussion genannt werden können und die Zufriedenheit der Teilnehmenden besprochen werden kann. Zum zweiten wird im letzten Schritt der Inquiry, dem abschließenden Metagespräch, eine evaluierende Funktion verwendet: Was ist geschehen? Wie ist es geschehen? Was wollen wir das nächste Mal (besser) machen? Das Element des Zufalls besteht hauptsächlich aus dem Grundprinzip der Philosophie, dass nicht relevant ist, wer etwas wie gesagt hat, sondern nur, was gesagt wurde.²¹⁶

Fachdidaktische Einordnung

Die Inquiry ist methodisch durch ihre analytische Vorgehensweise legitimierbar. Auch wenn die analytische Methode der Hauptfokus der Inquiry ist, verschließt sie sich anderen Methoden nicht:

Phänomenologie	Am Anfang der Inquiry steht ein Wahrnehmungsprozess: Der Stimulus wird sinnlich erfasst und auch während der Untersuchung können lebensweltliche Erkenntnisse und Eindrücke aus dem Alltag reflektiert und Gegenstand werden.
Hermeneutik	Auf das sinnliche Erfahren des Stimulus folgt ein Deutungsprozess eben genau dieses Stimulus. Während der Untersuchung sind dabei Deutungsprozesse weiterhin ständiger Begleiter des Gesprächs.
Analytik	Zur Untersuchung der Problemfrage werden Thesen begrifflich seziert und argumentativ geprüft.
Dialektik	Die Inquiry findet als dialogisches Vorgehen der kritischen Prüfung statt.
Spekulation	Momente spekulativer und intuitiver Einsichten können ausschlaggebend für neue Impulse und argumentatives Voranschreiten sein. Während des Gesprächs wird spekulativ mittels Abduktion auf neue Thesen geschlossen, die wiederum geprüft werden müssen.

Durch diese Verfahrensweise können alle Methoden der sokratisch-aristotelische Kategorien nach Martens in die Untersuchung integriert werden.

Kompetenzen:

Klassenstufe 5–10

Klassenstufe 11–12

Methodenkompetenz	Die Inquiry selbst, das geordnete Führen philosophischer Gespräche und andere Methoden des philosophischen Argumentierens sind Gegenstand der Kompetenzbildung.	Durch argumentative und analytische Auseinandersetzung kommen die SuS zu eigenen Urteilen und begründen diese. Sie schätzen die argumentative Stärke anderer Argumente ein.	Argumentations- und Urteilskompetenz
Sachkompetenz	Mit dem Prüfen von philosophischen Fragen und Problemen wird man in Bezug auf philosophische Inhalte kompetenter.	Die SuS stellen ihre eigenen Positionen, Argumente und Beispiele verständlich in einem philosophischen Gespräch dar.	Darstellungs-kompetenz
Selbstkompetenz	Das Reflektieren und kritische Hinterfragen eigener Standpunkte und Vorerfahrungen sowie das Aushalten von Kritik stärken das eigene Selbstkonzept.	Die SuS nehmen den Stimulus wahr, erläutern eigene Argumente an verständlichen oder lebensnahen Beispielen und erfassen die philosophischen Aspekte und Implikationen bereits geäußerter Gedanken.	Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz
Sozialkompetenz	Die SuS verstehen sich nicht nur als forschendes Individuum, sondern als Teil einer Untersuchungsgemeinschaft. Es besteht eine Konfrontation mit anderen Denkweisen und die Notwendigkeit, sich in andere hineinzuversetzen sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu finden.	Die SuS untersuchen und akzeptieren weltanschauliche, moralische und ethische Differenzen und halten Achtung gegenüber Andersdenkenden ein, indem sie die Gesprächsregeln und damit ihre Mitforschenden respektieren.	Praktische Kompetenz

Differenzierungsmöglichkeiten:

- Statt die Fragen in Einzelarbeit erarbeiten zu lassen, können auch Kleingruppen gewählt werden.
- Das Geben des Stimulus bietet weitere Möglichkeiten, vielfältige Methoden anzuwenden. Es müssen nicht immer dieselben Stimuli-Arten verwendet werden.
- Zwischen dem Element des Zufalls und dem Mehrheitsprinzip kann variiert werden.
- Der Start in die Untersuchung ist ebenfalls ein Element, das variiert werden kann.

Didaktische Besonderheiten und Hinweise:

- Die (un)geeignete Klasse — Eine „schwierige“ und diverse Klasse muss kein Grund gegen keine Inquiry sein. Im Gegenteil: Diskussion lebt von heterogenen Meinungen und Voraussetzungen. Es besteht die Möglichkeit, Sozialkompetenz durch das Einhalten von Gesprächsregeln und gegenseitigen Respekt zu schulen. Besonders „Problemschüler“ können sich in der Inquiry gehört fühlen und werden teil einer gemeinsamen Untersuchungsgemeinschaft, in der ihre Meinung zählt. Rechnen Sie gleichzeitig mit Problemen, denn das Einhalten von Gesprächsregeln und gegenseitiger Respekt muss geübt werden. Eine einzelne Inquiry wird keine Wunder bewirken,

die SuS müssen erst mit der Zeit verstehen, was es heißt, gemeinsam und gleichberechtigt zu forschen.

- SuS, die sich sonst nicht trauen, etwas vor der Gruppe zu sagen, können in der Inquiry gezielt gefördert werden. Ihnen kann die Zeit und das Gehör für ihre Ideen geschaffen werden, die sie sonst vielleicht nicht bekommen, weil andere SuS sie überwältigen.
- Alle Fragen und Äußerungen der SuS, die an der Tafel gesichert werden, sollten genau in dem Wortlaut gesichert werden, wie die SuS dies geäußert haben.
- Je nach Zielgruppe sollte vor der Inquiry eine Erwärmung gespielt werden, um die Gesprächsbereitschaft zu erhöhen.
- Die Inquiry muss nicht in einem Konsens über die Ausgangsfrage enden.
- Die Moderation muss inhaltlich neutral sein und ist allein dafür da, den nötigen Rahmen für das Gespräch zu schaffen, Ergebnisse zu sichern, den Teilnehmenden Gehör zu schenken und die Einhaltung der vereinbarten Gesprächsregeln zu versichern.
- Um stockende Gespräche am Laufen zu halten, kann es helfen zu würfeln. Die gewürfelte Person wird aufgefordert, etwa den vorherigen Beitrag mit eigenen Worten zu erklären oder Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur eigenen Auffassung zu klären. Die Methoden zur Moderation sind vielfältig und können variiert werden.
- Es können Begleitmaterialien (z. B. ein Arbeitsblatt) verwendet werden, um in bzw. nach jedem Schritt der Inquiry Fragen, Antworten und Erkenntnisse zu sichern.²¹⁷

Literatur

- Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret und Oscanyan, Frederick S.: *Philosophy in the Classroom*. 2. Aufl. Philadelphia 1980.
- Gregory, Maughn Rollins: Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry. In: *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. Jg. 42 (1/2022).
- Klager, Christian: Die Inquiry – eine neue Methode des Philosophierens?. In: *Ethik & Unterricht*. Jg. 22 (4/2011).
- Klager, Christian: Die Inquiry. Philosophieren wie Sokrates. In: *Praxis Philosophie & Ethik*. Jg. 10 (6/2024).
- Peirce, Charles Sanders: *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Hrsg. v. Charles Hartshorne und Paul Weiss. 5. Bd. Cambridge (Massachusetts) 1960.

Texte lesen und schreiben

- Textarbeit:
 - ▶ Lesen:
 - Texte binnendifferenziert lesen
 - Produktionsorientierte Textdidaktik
 - ▶ Schreiben:
 - Texte binnendifferenziert schreiben
 - biografisches Schreiben
 - philosophisches Tagebuch
 - Hinweise:
 - ▶ Philosophie kann (und darf) triggern!
 - ▶ auf Sensibilität achten, niemanden zwingen etwas vorzulesen, Schutzräume schaffen

Theatrales Philosophieren

Werbung

Anhang

Abschnitt IV

Lösungsvorschläge

Lösungsvorschlag für 1: Lassahn-Deppe-Kontroverse

In der Debatte um die Aktualität von Unterrichtsinhalten geht es um den Bezug zur Lebenswelt der SuS, und wie sich dieser in den Unterrichtsinhalten widerspiegeln soll. 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 können, 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 intrinischer Motivation oder als Transferprozesse geeignet. Dennoch sind kanonische Texte nicht auszuschließen.

Lösungsvorschlag für 2: Diskursive vs. präsentative Formen

Nach Susanne Langer können als Weiterentwicklung von Ernst Cassierers „Philosophie der Symbolischen Formen“ diskursive von präsentativen Symbole unterschieden werden.

Diskursive Symbole sind diejenigen sprachlichen Ausdrücke, deren Bedeutung meist konventionell klar festgelegt ist. Sie stellen ihre Sachverhalte linear dar. Nacheinander wird ein diskursives Zeichen nach dem nächsten Verarbeitet: Das Subjekt kommt über das Zeichen zum durch das Zeichen ausgedrückten Objekt. So stehen die Zeichenketten „der Mond“ oder „Luna“ stellvertretend für den Mond und sind diskursive Symbole.

Präsentative Symbole dagegen können sich, z.B. eben im Falle von Bildern, simultan darstellen, d.h. alles auf einmal. Ein Bild ist im Gegensatz zu einem Text – sofern es nicht verdeckt ist – immer im Ganzen zu sehen. Auch das Bild erzeugt eine Vorstellung im Kopf der Betrachtenden und hat somit eine Bedeutung. Daher können neben diskursiven Symbole, auch präsentative Symbole Bedeutungen haben. Im Gegensatz zu Diskursiven lässt sich laut Langer diese Bedeutung nicht auf die Bestandteile des Bildes reduzieren. „der Mond“ hat auch ohne den Satz „Der Mond ist aufgegangen.“ eine Bedeutung, ein Schatten jedoch ohne das Bild laut Langer nicht. Damit lassen sich auch keine Einzelbestandteile und kein „Vokabular“ für präsentative Symbole anfertigen.

Philosophieren in diskursiver Form ist also dasjenige, welches sich den diskursiven Symbolen bereichert – Texten, Sprache im Allgemeinen. Sie ist linear, relativ sicher deutbar und lässt sich in kleinere bedeutungsvolle Bestandteile zerlegen. Philosophieren in symbolischer Form dagegen macht sich andere Wege zum Sammeln und Vermitteln von Eindrücken zunutze, etwa Philosophieren mittels Bildern und Filmen. Die Symbole sind nicht-linear und nicht-reduzierbar, sie sind vieldeutig und damit sind präsentative Formen des Philosophierens grundlegend anders als diskursive Formen des Philosophierens.

Lösungsvorschlag für 3: Philosophieren mit Kindern

Das Sprachargument unterstellt Menschen, 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.

Lösungsvorschlag für 4: Philosophie als Kulturtechnik

Martens nennt Philosophie eine „Kulturtechnik“ als provozierende Analogie zu ähnlichen Tätigkeiten wie dem Lesen, Schreiben und Rechnen. Dabei erfülle sie zwei Kriterien: Sie sei Teil der Kultur und eine Form von Technik.

Kulturell sei sie genetisch Teil des europäischen kulturellen Erbes, anthropologisch Teil der menschlichen Natur, genetisch Teil der westlichen Moderne, normativ Teil einer humanen Lebensweise, didaktisch-methodisch Teil der kultivierbaren Fähigkeiten und damit insgesamt legitimatorisch Teil der Kritikfähigkeit, Persönlichkeitsbildung und demokratischer Erziehung.

Technisch sei sie in der Hinsicht, dass sie nicht rein mechanisch sondern braucht ein Gewisses „Fingerspitzengefühl“, sie ist durch die Nützlichkeit der Kenntnisse aus dem Studium der Philosophiegeschichte ebenfalls eine Materialkunde, nicht von ihrem Träger, dem Philosophierenden, ablösbar und insgesamt elementar, also Grundlegend für andere Fähigkeiten und die Reflexion darüber, voraussetzungslos und als Mittel rationaler Verständigung unverzichtbar.

Lösungsvorschlag für 5: Philosophie als Kulturtechnik

Martens beschreibt die Philosophie im Sinne einer Kultur als „genetisch“ und auch „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.

Lösungsvorschlag für 6: Kritik an Martens Ansatz

Der Beitrag ist ein Musterbeispiel für die Rehfus-Martens-Kontroverse, beide Akteure werden auch direkt genannt: Ekkehard Martens und Wulff D. Rehfus. Dabei steht besonders ein philosophisches Selbstverständnis im Zentrum: das esoterische Selbstverständnis. Ist die Philosophie nun mit dem Alltag und der Lebenswelt verknüpfbar oder nicht? Der hier dargestellte Ansatz ist wahrscheinlich in das letztere einzuordnen, während Martens zum erstenen tendieren würde.

Der Rezendent behauptet im 4 Dinge: Der dialogisch-pragmatische Ansatz ...

1. ... propagiere „Philosophie für jeden“ und entwickle diese (nur) aus der Lebenswelt.

2. ... führe dazu, dass Meinungen selbstbewusst dargestellt werden und man auf diese Meinung stolz sein könne.
3. ... mache den Lehrer zu einem Moderator.
4. ... ende in einer Unendlichkeitsspirale individueller Erzählungen, in der „Laberei“ und „Bullshit“ entstehen würden.

Ich stimme den ersten drei Punkten umfänglich zu, wenn jedoch auch nicht aus der Perspektive und mit dem radikalen Ausmaß, mit dem es diese Rezension tut. Philosophie ist für jedermann zugänglich und entwickelt sich aus der Lebenswelt – das ist ganz in der Natur der Philosophie, das ist das „Staunen“, von dem die alten Griechen gesprochen haben. Dieses kann sich durchaus von der Lebenswelt entfernen, jedoch heißt dies nicht, dass es komplett davon abzulösen ist.

Dass Meinungen erarbeitet und selbstbewusst dargestellt werden, dass man für Werte steht und vertritt, ist dabei nicht nur Teil des Philosophieunterrichts sondern im Zuge der Selbstkompetenz Teil aller Fächer. Und das ist auch gut so – was will Schule mit der Ausbildung willenloser Marionetten? Die freiheitliche Demokratie lebt von fundiertem, sachlichem Diskurs. Genau das ist ein Ziel des Philosophieunterrichts. Es geht nicht um die Erarbeitung *irgendeiner* Meinung, sondern einer begründeten Meinung und der argumentativen Prüfung und Auseinandersetzung damit.

Die Rolle des Lehrers als Moderators entspricht ganz dem konstruktivistischen Weltbild der Pädagogik – SuS könnten sich die Realität nur selbst aneignen, in der radikalsten Form ist das „Vermitteln“ von Erkenntnis hier gar nicht möglich. Wenn ich auch keinen radikalen Konstruktivismus vertrete, sehe ich diese Position jedoch insoweit als hilfreich an, als dass besonders das gut gelernt werden kann, was man selbst auch *macht*. Ein hoher Anteil von SuS-Tätigkeit sehe ich als Merkmal guten Unterrichts und damit auch diesen Punkt als Vorteil und nicht als ein Nachteil an Martens Ansatz.

Besonders unangenehm ist es, dass hier die Meinung, die sich die SuS erarbeiten, delegitimiert wird. Was heute für die SuS wichtig sein soll, entscheiden die „berühmten Philosophen“ – da werden sich die SuS aber kräftig bedanken. Wer auch immer nur Kant, Descartes, Platon oer Fichte als Autorität über die aktuellen Probleme und Fragestellungen der SuS hebt, versagt Ihnen jedes vom „traditionellen“ Weg abkommende Fragen und somit auch die Möglichkeit, neue Philosophen auszubilden, die einmal zu den „berühmten Philosophen“ gehören könnten, die der Rezensent hier hervorhebt. Kant ist nicht berühmt, weil er Kant ist, sondern weil er gute, revolutionäre oder aufschlussreiche Ideen hatte. Das Autoritätsargument der „berühmten Philosophen“ ist hier komplett fehl am Platz. Wie konnte Sokrates ein guter Philosoph werden, obwohl er Kant gar nicht lesen konnte?

Das esoterische Selbstverständnis der Philosophie, in Verbindung mit „Philosophie für Kinder“ statt „Philosophieren mit Kindern“ ist für das humanistische Bildungsideal schädlich und nicht förderlich. Niemand leugnet, dass ein Grundwissen über Debatten und allgemeinen philosophiegeschichtliches Wissens hilfreich und förderlich ist, sogar grundlegend für viele Erkenntnisse in der Philosophie sein kann, doch ist sie aus psychologischen und didaktischen Gründen nicht als alleiniger Unterrichtsinhalt wünschenswert. Das Wiedergeben von philosophiegeschichtlichen Fakten ist nicht Philosophieren.

Lösungsvorschlag für 7: Kompetenz

Kompetenzen sind nach Weinert kognitive 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.

Lösungsvorschlag für 8: Qualitätskriterien der PhiD

Kant stellt drei Maximen auf:

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, selbstständig und aktiv zu philosophieren.

Mit Kants „sich an die Stelle des Anderen denken“ ist gemeint, über den eigenen Horizont hinauszublicken 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 abzuwagen 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.

Lösungsvorschlag für 9: 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.

Lösungsvorschlag für 10: Aufgabenstellung

AB I: Geben Sie die drei Stufen von Descartes' methodischem Zweifel in eigenen Worten wieder!

AB II: Erörtern Sie ein Problem der Erkenntnis aus der Wahrnehmung, das Descartes aufwirft!

AB III: Diskutieren Sie Descartes' Position zum Problem des Fremdpsychischen!

Lösungsvorschlag für 11: 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.

Lösungsvorschlag für 12: Methoden nach Martens

- **phänomenologische Methode:** Die phänomenologische Methode steht für den Ausgangspunkt einer philosophischen Untersuchung beginnend von einer anschaulichen, sinnlichen Erfahrung oder einem erfahrenen Bruch in der Umwelt oder Gesellschaft. Wahrnehmungen werden umfassend und differenziert beschrieben.

- **hermeneutische Methode:** Die vorherigen ins Spiel gebrachten Erfahrungen oder verschiedener Lehrmeinungen werden nun gedeutet, die genaue Vorstellung und Interpretation, wie diese zu verstehen sind, werden erforscht und offengelegt.
- **analytische Methode:** Es kommt zu einer begrifflichen und argumentativen Differenzierung der ausformulierten Deutungen der unterschiedlichen Positionen. Sie werden untersucht und analysiert, Grundannahmen werden hervorgehoben und argumentativ abgewogen. Widersprüche werden aufgedeckt, Definitionen geprüft.
- **dialektische Methode:** Die analysierten Positionen werden zugespitzt und Dialogangebote wahrgenommen, um Pro und Contra der Positionen hervorzuheben und zu diskutieren.
- **spekulative Methode:** Die spekulative Methode ist das Einbeziehen von und das Arbeiten mit kreativen und spekulativen Einfällen und Hypothesen.

Lösungsvorschlag für 13: Methodengruppen nach Martens und Rohbeck

Martens orientiert sich an der philosophischen Vorgehensweise von Sokrates und Aristoteles, woraus die Methodenschlange entsteht. Rohbeck dagegen versucht die gängigen Strömungen der Philosophie in praktisch anwendbare Verfahren zu transformieren.

Beide teilen sich hermeneutische, phänomenologische, dialektische und analytische Ansätze. Im Gegensatz zu Martens bezieht Rohbeck jedoch auch Konstruktivismus und Dekonstruktion ein, während Martens die spekulative Methode verwendet. Rohbeck hat eine besondere Sichtweise auf die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Methoden: Martens betrachtet diese getrennt, wenn auch kombinierbar, Rohbeck hingegen sieht einige von anderen abhängig bzw. eng miteinander verknüpft: analytische Philosophie und Konstruktivismus, da beide sich um eine möglichst eindeutige Sprache bemühen und Argumente betrachten; Hermeneutik und Dekonstruktion, da beide den Sinn eines Textes erst im Leser erzeugt sehen; Hermeneutik und Phänomenologie, da beide versuchen, Prozesse des Verstehens und Deutens transparent zu machen; und schließlich Dialektik und Phänomenologie, da beide versuchen, die scheinbaren Selbstverständlichkeiten des Lebens aufzudecken.

Lösungsvorschlag für 14: 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 im 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.

Lösungsvorschlag für 15: Neosokratisches Gespräch vs. Inquiry

Die Inquiry und das neosokratische Gespräch gehen beide vom gleichen Ausgangspunkt aus: Das Philosophieren findet statt, wenn philosophische Probleme diskutiert werden. Sie sind Methoden, die in Gesprächsform stattfinden und versuchen, Lösungen auf diese Probleme zu finden. Die Lehrperson nimmt eine Moderationsrolle ein, ihre Meinung soll nicht Teil der Diskussion sein.

Ein großer Unterschied zwischen beiden Methoden ist ihre Struktur: die Inquiry ist strukturierter und gerichteter. Bei einem neosokratischen Gespräch werden gemeinsame Fragen gesammelt, in Heckmanns Beispielen steht das Überthema des Seminars fest, aber ein konkreter Stimulus wird nicht

gegeben. Die Auswahl einer Frage ist somit offener als in der Inquiry. In der Inquiry muss die Auswahl der Frage auch nicht von der Mehrheit ausgehen, sie kann auch per Zufallsverfahren bestimmt werden. Die Denkzeit entfällt im neosokratischen Gespräch, es geht direkt in einen Austausch. Beide enthalten ein Metagespräch, wobei dieses in der Inquiry fest in der Form am Ende verankert ist und ebenfalls eine Evaluation einschließt, während es in Heckmanns Version des neosokratischen Gesprächs an jeder Stelle, sofern gewünscht, stattfinden kann.

Ein weiterer Unterschied neben der Form ist ihr Ergebnis. Während das Ziel des neosokratischen Gesprächs ist, gemeinsam eine Antwort auf eine Frage zu finden und damit auf einen Konsens hinausläuft. Die Inquiry dagegen kann zwar einen Konsens einschließen, muss es aber nicht.

Lösungsvorschlag für 16: PEST vs. Inquiry

Das klassische PEST-Modell beginnt mit einer Problematisierung, in der das Thema der Stunde motiviert und als Problem durch die SuS erarbeitet wird. Danach folgt die Erarbeitungsphase, in der es gelöst und in der Sicherungsphase verglichen und festgehalten wird. In der abschließenden Transferphase wird das erlangte Wissen auf einen neuen Sachverhalt angewandt.

Die Inquiry hat im Gegensatz zum PEST-Modell sieben statt vier Phasen, jedoch lassen sich diese sieben Phasen teilweise in das PEST-Modell übersetzen: Die ersten vier Phasen – das Geben des Stimulus, das Stellen philosophischer Fragen, das Sammeln dieser und die Auswahl der Frage – lässt sich als Problematisierung im PEST-Modell sehen, da hier das Problem aufgeworfen und zur Bearbeitung ausgewählt wird. Die darauffolgende Denkzeit und Untersuchung kann als fünfte und sechste Phase, welche im PEST-Modell die Bearbeitungsphase darstellt, betrachtet werden. Das Metagespräch und die Evaluation sind wie eine Sicherung, besonders das schriftliche Festhalten dieser ist eine typische Form der Sicherung. Was fehlt, wäre die anschließende Transferphase, die in der Grundform der Inquiry nicht gegeben ist. Durch eine anschließende Aufgabe wäre diese jedoch auch gegeben und die Inquiry könnte eine vollwertige Unterrichtsstunde im PEST-Modell darstellen.

Lösungsvorschlag für 17: 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.

Lösungsvorschlag für 18: Bewertungsnorm I

Als Bewertungsnormen unterscheiden wir die individuelle, soziale und sachliche Bezugsnorm. Jede legt einen anderen Vergleichswert für die Leistung an: die individuelle das Individuum und seine eigene Entwicklung im zeitlichen Längsschnitt, die soziale die umliegende Bezugsgruppe (die Klasse) im interindividuellen Querschnitt und zuletzt die Sachnorm einen vorher festgelegter Maßstab.

Lösungsvorschlag für 19: Bewertungsnorm II

Die Bewertung mittels Bewertungsmatrizen vergleicht die Leistung der SuS mit vorher festgelegten Kriterien, damit ist die verwendete Norm eine Sachnorm. Es ist keine Individualnorm, da die Entwicklung des Individuums nicht Teil der Bewertung ist und ist keine Sozialnorm, da das Individuum nicht mit dem bestehenden Querschnitt verglichen wird.

Lösungsvorschlag für 20: Intersubjektivität

Intersubjektivität in der Leistungsbewertung beschreibt das Kriterium, dass die Bewertung unabhängig der Prüfenden sein sollte. Als Lehrperson ist die „Tendenz zur Mitte“ etwa ein Phänomen, dass die Intersubjektivität beeinflusst. Eine Tendenz zur Mitte liegt vor, wenn die Extreme (volle

Punktzahl, keine Punktzahl) vermieden und stattdessen mittlere Noten bevorzugt werden. Das macht das Ergebnis der Prüfung abhängig von den Prüfenden, die dem Effekt unterliegen, und bildet damit eine Fehlerquelle für fehlende Intersubjektivität.

Lösungsvorschlag für 21: Leistungsbewertung von Gruppenarbeit

An die Leistungsbewertung werden drei Anforderungen gestellt: sie muss valide, reliabel und intersubjektiv sein. Die Validität und Reliabilität sind in der Gruppenarbeit bemängelbar. Besonders bei Gruppenarbeiten sind soziale Faktoren gravierend – wie das Umfeld oder die Situation, in der die Schüler leben –, die das Ergebnis stark beeinflussen. Beurteilt werden soll jedoch die Kompetenz, nicht die Umstände.

Ein weiterer Punkt ist, dass die bewertete Leistung (im besten Fall) eine Aggregation der Einzelleistungen der SuS ist. Das Aufteilen in Einzelleistungen ist nicht möglich. Da jedoch die SuS nur einzeln bewertet werden können (da sie jeder nur einzeln ein Zeugnis besitzen), ist auch aus dieser Perspektive die Gruppenarbeit keine geeignete Sozialform für eine Leistungsbewertung.

Lösungsvorschlag für 22: Reliabilität von Bewertung

Angenommen eine mündliche Prüfung wird abgehalten und direkt außerhalb des Raumes ist durch Bauarbeiten eine starke Lärmbelästigung vorhanden. Die Geprüften wie auch die Prüfenden haben mit großen Konzentrationsproblemen kämpfen, was die Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit und damit die erbrachte Leistung – wahrscheinlich negativ – beeinflusst.

Etwas anderes wäre ein schriftlicher Test, jedoch werden die Aufgabenstellungen vor dem Test mündlich angesagt. Durch Unaufmerksamkeit der SuS kommt es in einigen Fällen zur Übernahme falscher Aufgabenstellungen und damit Punktverlusten.

Diese Beispiele beziehen sich auf Situationen, in der eine Leistung erfasst wird. Diese muss der Leistung entsprechend angemessen sein und die Grundlagen bieten, sodass die Geprüften nicht in der Erbringung ihrer Leistung behindert werden.

Lösungsvorschlag für 23: Grundlage Rahmenplan: Kant

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

Lösungsvorschlag für 24: Philosophie als Ersatzfach

Laut einer kleinen Anfrage des Abgeordneten Andreas Bluhm der Fraktion DIE LINKE im Landtag Mecklenburg-Vorpommern vom 12.9.2008 gibt die Landesregierung zu verstehen, dass der Religionsunterricht ein ordentliches Unterrichtsfach ist. Jede Schule muss das Lehrfach in jedem Schuljahr erteilen. Um die negative Religionsfreiheit, d. i. das Recht, ohne Religion zu leben, zu respektieren, können SuS vom Religionsunterricht abgemeldet werden, müssen dann jedoch ein Ersatzfach besuchen: den Philosophieunterricht.

Anmerkungen

¹Hier eine Beispiel-Anmerkung!

²Vgl. Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 18 ff.

³Die Elenktik ist die Kunst der Überführung, in der Sokrates die Frage nach dem „Was ist X?“ stellt und den Gesprächspartner überführt, sollte er Beispiele von X nennen. Ziel des Sokrates ist das Ergründen des Wesens von X, also das, was die Beispiele gemein haben und sie überhaupt erst zu Beispielen von X macht.⁴ Der genaue Inhalt der sokratischen Elenktik ist jedoch umstritten.⁵

⁴Vgl. Beaney, Michael: Analysis. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Hrsg. v. Edward N. Zalta. 2021. Internet: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/analysis/s2.html>. Zuletzt geprüft am: 16.6.2024.

⁵Vgl. Strobach, Niko: Logik und Methodologie. In: Platon-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Hrsg. v. Christoph Horn, Jörn Müller und Joachim Söder. Stuttgart 2017. S. 113 f.

⁶Vgl. Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 19 f.

⁷Vgl. Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 20.

⁸Vgl. Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 20 f.

⁹Vgl. Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 21 ff.

¹⁰Vgl. Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 23 ff.

¹¹Vgl. Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 25 f.

¹²Vgl. Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 26 ff.

¹³periagogisch: das Umwenden der Seele zur Wahrheit

¹⁴evolutionär: (v)

¹⁵pädagogisch: mit den Mitteln der Philosophie, die richtige Methode zur Erziehung finden. Siehe dazu Platons „Politeia“.

¹⁶Vgl. Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. 20. Aufl. Hannover 2003. S. 34 ff.

¹⁷konstitutiv: für einen Sachverhalt grundlegend oder notwendig anzusehen

¹⁸P4C: philosophy for children, auch „PfK“¹⁹

¹⁹PwC: auch PmK, philosophy with children

²⁰PwC: philosophy with children, auch „PmK“²¹

²¹PmK: Philosophieren mit Kindern

²²Vgl. Lassahn, Rudolf: Zum Philosophieunterricht am Gymnasium. Einige Anmerkungen und Thesen. In: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Jg. 4 (1972). S. 16.

²³Vgl. Deppe, Wolfgang: Bedarf der Philosophieunterricht einer neuen Begründung?. In: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Jg. 6 (1973). S. 49.

²⁴Vgl. Rehfus, Wulf D.: Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik. In: Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Hrsg. v. Wulf D. Rehfus und Horst Becker. Düsseldorf, Schwann 1986. v. Wulf D. Rehfus und Horst Becker. Düsseldorf, Schwann 1986. S. 101 ff.

²⁵E. Martens: Philosophieren als Kulturtechnik. In: ders.: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover 2003. S. 30 ff.

²⁶„bildungstheoretisch“ meint in diesem Kontext, dass der Philosophieunterricht nicht praktisch, mit einem Fokus auf die Handlung,

sondern theoretisch, mit einem Fokus auf das reflexive Denken, stattfinden soll.²⁷

²⁷Vgl. Rehfus, Wulf D.: Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik. In: Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Hrsg. v. Wulf D. Rehfus und Horst Becker. Düsseldorf, Schwann 1986. S. 101 ff.

²⁸„identitätstheoretisch“ meint in diesem Zusammenhang die Philosophie als Reflexionsmöglichkeit als Ausgang aus eigener Identitätsnot.²⁹

²⁹Vgl. Rehfus, Wulf D.: Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik. In: Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Hrsg. v. Wulf D. Rehfus und Horst Becker. Düsseldorf, Schwann 1986. S. 106 ff.

³⁰Vgl. Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 42.

³¹Vgl. Nordhofen, Susanne: Philosophieren mit Kindern. In: Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I. Hrsg. v. Ekkehard Martens und Helmut Schreier. Heinsberg 1994. S. 35-46.

³²Vergleiche mit dem esoterischen Selbstverständnis der Philosophie.

³³Vgl. Seitz-Stein, Katja und Berner, Valérie-Danielle: Modelle und Bedingungen der Entwicklung. In: Psychologie für den Lehrberuf. Hrsg. v. Detlef Urhahne, Markus Dresel und Frank Fischer. Berlin 2019. S. 241.

³⁴Nordhofen, Susanne: Philosophieren mit Kindern. In: Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I. Hrsg. v. Ekkehard Martens und Helmut Schreier. Heinsberg 1994. S. 35-46.

³⁵Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. 20. Aufl. Hannover 2003. S. 13-42.

³⁶Vgl. Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. 20. Aufl. Hannover 2003. S. 15.

³⁷Vgl. Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. 20. Aufl. Hannover 2003. S. 15 f.

³⁸Vgl. Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. 20. Aufl. Hannover 2003. S. 30 f.

³⁹Vgl. Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. 20. Aufl. Hannover 2003. S. 31 f.

⁴⁰Amazon: „Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik.“ <https://www.amazon.de/Methodik-Ethik-Philosophieunterrichts-Philosophieren-Kulturtechnik/dp/3937223002#customerReviews> (letzter Zugriff am 12.05.2024)

⁴¹Deutsche Gesellschaft für Philosophie e. V.; Fachverband Philosophie e. V. und Fachverband Ethik e. V.: Münsteraner Erklärung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. 4/2010. S. 326 f. o. J.

⁴²Vgl. Fachverband Philosophie e. V.; Fachverband Ethik e. V. und Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik: Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht. 6/2016.

⁴³Vgl. Kant, Immanuel: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Kant's gesammelte Schriften. Hrsg. v. der königlich preußischen Akademie der Wissenschaften. 7. Bd. Berlin 1917. S. 200.

⁴⁴Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019. S. 4.

⁴⁵„Der den Schulunterweisungen entlassene Jüngling war gewohnt zu lernen. Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen, welches unmöglich ist, denn er soll jetzt philosophieren lernen [sic!].“⁴⁶

⁴⁶Kant, Immanuel: Vorkritische Schriften. Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahr von 1756–1766. In: Kant's gesammelte Schriften. Hrsg. v. der königlich preußischen Akademie der Wissenschaften. 2. Bd. Berlin 1905. S. 306. Hervorhebungen im Original.

⁴⁷Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfungen. 2006. Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf. Zuletzt geprüft am: 26.12.2023. S. 7 f.

⁴⁸additiv: Wenn A, B, und C additiv auftreten, treten sie alle zusammen auf.

⁴⁹alternativ: Wenn A, B, und C alternativ auftreten, tritt mindestens eins von ihnen auf.

⁵⁰Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfungen. 2006. Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf. Zuletzt geprüft am: 26.12.2023. S. 9.

⁵¹Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfungen. 2006. Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf. Zuletzt geprüft am: 26.12.2023. S. 9.

⁵²Weinert, Franz Emanuel: Vergleichendes Leistungsmessen an Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessen in Schulen. Hrsg. v. Franz Emanuel Weinert. Weinheim, Basel 2001. S. 27f.

⁵³Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule. Philosophieren mit Kindern. Schwerin o. J. S. 4 ff.

⁵⁴Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. S. 5 ff.

⁵⁵Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 3 ff.

⁵⁶Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019. S. 7 ff.

⁵⁷Lehner, Martin: Didaktik. Bern 2019. S. 104.

⁵⁸Vgl. Lehner, Martin: Didaktik. Bern 2019. S. 105 f.

⁵⁹Vgl. Lehner, Martin: Didaktik. Bern 2019. S. 105.

⁶⁰Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019. S. 10 f.

⁶¹Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 31 f.

⁶²Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019. S. 12.

⁶³Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2007. S. 41.

⁶⁴Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2007. S. 44.

⁶⁵Vgl. Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2007. S. 45 ff.

⁶⁶Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2007. S. 46.

⁶⁷Vgl. Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. 20. Aufl. Hannover 2003. S. 48-58.

⁶⁸Vgl. Steenblock, Volker: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch Praktische Philosophie. Münsster 2002. S. 134-136.

⁶⁹Vgl. Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 79 f.

⁷⁰Vgl. Rohbeck, Johannes: Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden 2008. S. 77-88.

⁷¹Vgl. Steenblock, Volker: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch Praktische Philosophie. Münsster 2002. S. 133 f.

⁷²Vgl. Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 77 f.

⁷³Vgl. Engels, Helmut: "Nehmen wir an..." – Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht. Weinheim, Basel 2004. S. 186 ff.

⁷⁴Es handelt sich um die sogenannte „Hebammenkunst“. ^(vi)

⁷⁵Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch. 3. Aufl. Berlin 2018. S. 19.

⁷⁶Vgl. Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931. S. 18 f.

⁷⁷Vgl. Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931. S. 23.

⁷⁸Vgl. Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931. S. 23 f.

⁷⁹Vgl. Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931. S. 30.

⁸⁰Vgl. Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch. 3. Aufl. Berlin 2018. S. 24.

⁸¹Vgl. Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931. S. 32.

⁸²Vgl. Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch. 3. Aufl. Berlin 2018. S. 23 ff.

⁸³Vgl. Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 48 ff..

- ⁸⁴Peters, Jörg und Rolf, Bernd: Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht. In: Anschaulich Philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen. Hrsg. v. Barbara Brüning und Ekkehard Martens. Weinheim, Basel 2007. S. 116.
- ⁸⁵Vgl. Peters, Jörg und Rolf, Bernd: Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht. In: Anschaulich Philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen. Hrsg. v. Barbara Brüning und Ekkehard Martens. Weinheim, Basel 2007. S. 116.
- ⁸⁶Vgl. Peters, Jörg und Rolf, Bernd: Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht. In: Anschaulich Philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen. Hrsg. v. Barbara Brüning und Ekkehard Martens. Weinheim, Basel 2007. S. 116.
- ⁸⁷Vgl. Peters, Jörg und Rolf, Bernd: Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht. In: Anschaulich Philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen. Hrsg. v. Barbara Brüning und Ekkehard Martens. Weinheim, Basel 2007. S. 116.
- ⁸⁸Engels, Helmut: Vorschlag, den Problembegriff einzugrenzen. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie. Jg. 22 (3/1990). S. 126-134.
- ⁸⁹Vgl. Beugholt, Sascha: Problemorientierter Ethik- und Philosophieunterricht – Wie macht man das eigentlich?. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie. Jg. 28 (2/2021). S. 117.
- ⁹⁰Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. 20. Aufl. Hannover 2003. S. 55-58.
- ⁹¹Vgl. Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. 20. Aufl. Hannover 2003. S. 56.
- ⁹²Vgl. Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. 20. Aufl. Hannover 2003. S. 56.
- ⁹³Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. 20. Aufl. Hannover 2003. S. 57.
- ⁹⁴Vgl. Sistermann, Rolf: Kommunismus oder soziale Gerechtigkeit?. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. 1/2005. S. 26.
- ⁹⁵Vgl. Sistermann, Rolf: Unterrichten nach dem Bonbonmodell. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. 4/2008. S. 302 ff.
- ⁹⁶Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016. S. 139.
- ⁹⁷Vgl. Klager, Christian: Spiel als Weltzugang. Weinheim, Basel 2016. S. 302-309.
- ⁹⁸Pörschke, Tim: Unterrichtsplanung durch backward design. Wie plane ich eine gute Unterrichtsstunde im Fach Philosophie? Ein Leitfaden in sieben Schritten. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie. Jg. 28 (1/2021).
- ⁹⁹Vgl. Pörschke, Tim: Unterrichtsplanung durch backward design. Wie plane ich eine gute Unterrichtsstunde im Fach Philosophie? Ein Leitfaden in sieben Schritten. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie. Jg. 28 (1/2021). S. 112-120.
- ¹⁰⁰Vgl. Klager, Christian: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Jg. 4 (1/2021). S. 4.
- ¹⁰¹Vgl. Klager, Christian: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Jg. 4 (1/2021). S. 4 f.
- ¹⁰²Vgl. Klager, Christian: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Jg. 4 (1/2021). S. 5.
- ¹⁰³Vgl. Klager, Christian: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Jg. 4 (1/2021). S. 5.
- ¹⁰⁴Vgl. Klager, Christian: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Jg. 4 (1/2021). S. 5 f.
- ¹⁰⁵Vgl. Schwaighofer, Matthias; Heene, Moritz und Bühner, Markus: Grundlagen und Kriterien der Diagnostik. In: Psychologie für den Lehrberuf. Hrsg. v. Detlef Urhahne, Markus Dresel und Frank Fischer. Berlin 2019. S. 275.
- ¹⁰⁶Vgl. Schwaighofer, Matthias; Heene, Moritz und Bühner, Markus: Grundlagen und Kriterien der Diagnostik. In: Psychologie für den Lehrberuf. Hrsg. v. Detlef Urhahne, Markus Dresel und Frank Fischer. Berlin 2019. S. 275.
- ¹⁰⁷Vgl. Schwaighofer, Matthias; Heene, Moritz und Bühner, Markus: Grundlagen und Kriterien der Diagnostik. In: Psychologie für den Lehrberuf. Hrsg. v. Detlef Urhahne, Markus Dresel und Frank Fischer. Berlin 2019. S. 275.
- ¹⁰⁸Klager, Christian: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Jg. 4 (1/2021). S. 4 f.
- ¹⁰⁹Klager, Christian: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Jg. 4 (1/2021). S. 5.
- ¹¹⁰Klager, Christian: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Jg. 4 (1/2021). S. 5.
- ¹¹¹Vgl. Klager, Christian: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Jg. 4 (1/2021). S. 5.
- ¹¹²Vgl. Sacher, Werner: Handbuch Unterricht. Hrsg. v. Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2009. S. 487.
- ¹¹³Die Validität ist ebenfalls als „Gültigkeit“ bekannt. Siehe dazu Schmidt, Donat und von Ruthendorf, Peter: Philosophieren messen. Leistungsbewertung im Philosophie- und Ethikunterricht. Leipzig 2017. S. 10.
- ¹¹⁴Die Reliabilität ist ebenfalls als „Zuverlässigkeit“ bekannt. Siehe dazu Schmidt, Donat und von Ruthendorf, Peter: Philosophieren messen. Leistungsbewertung im Philosophie- und Ethikunterricht. Leipzig 2017. S. 11.
- ¹¹⁵Die Intersubjektivität ist ebenfalls als „Nachvollziehbarkeit“ oder auch „Objektivität“ bekannt. Siehe dazu Schmidt, Donat und von Ruthendorf, Peter: Philosophieren messen. Leistungsbewertung im Philosophie- und Ethikunterricht. Leipzig 2017. S. 11. Siehe auch Sacher, Werner: Handbuch Unterricht. Hrsg. v. Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2009. S. 487.
- ¹¹⁶Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfungen. 2006. Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf. Zuletzt geprüft am: 26.12.2023. S. 9.
- ¹¹⁷Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfungen. 2006. Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf. Zuletzt geprüft am: 26.12.2023. S. 10 ff.
- ¹¹⁸Vgl. Kant, Immanuel: Logik. In: Kant's gesammelte Schriften. Hrsg. v. der königlich preußischen Akademie der Wissenschaften. 9. Bd. Berlin, Leipzig 1923. S. 25.
- ¹¹⁹Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. S. 12.

¹⁶¹Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S 23.

¹⁶²Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 34.

¹⁶³Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019. S. 12.

¹⁶⁴Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 25.

¹⁶⁵Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6. Philosophieren mit Kindern. Schwerin 1996. S. 11.

¹⁶⁶Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Philosophieren mit Kindern. Erprobungsfassung. Schwerin 2002. S. 13.

¹⁶⁷Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019. S. 4.

¹⁶⁸Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Fächerübergreifende Handreichung zur Erstellung von Unterrichtsentwürfen für die Erste, Zweite und Dritte Phase der Lehrer/innenbildung. Rostock. Internet: <https://www.uni-rostock.de/schnelleinstieg/studierende/studierendenportal/lehramtsportal/handreichung-zur-erstellung-von-unterrichtsentwuerfen/>. Zuletzt geprüft am: 28.9.2024. S. 4.

¹⁶⁹Vgl. Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Fächerübergreifende Handreichung zur Erstellung von Unterrichtsentwürfen für die Erste, Zweite und Dritte Phase der Lehrer/innenbildung. Rostock. Internet: <https://www.uni-rostock.de/schnelleinstieg/studierende/studierendenportal/lehramtsportal/handreichung-zur-erstellung-von-unterrichtsentwuerfen/>. Zuletzt geprüft am: 28.9.2024.

¹⁷⁰Vgl. Seitz-Stein, Katja und Berner, Valérie-Danielle: Modelle und Bedingungen der Entwicklung. In: Psychologie für den Lehrberuf. Hrsg. v. Detlef Urhahne, Markus Dresel und Frank Fischer. Berlin 2019. S. 240 ff.

¹⁷¹Vgl. Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Auswahl: Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift: Die Deutsche Schule. Hrsg. v. Heinrich Roth und Alfred Blumenthal. Hannover 1964. S. 15 ff. (Der ganze Text ist durchaus relevant! Lesen sie ihn!)

¹⁷²Vgl. Lehner, Martin: Didaktische Reduktion. 2. Aufl. Bern 2020. S. 73 ff., 120 ff.

¹⁷³Die Quellenangaben sind in dem jeweiligen Abschnitt zum Modell angegeben.

¹⁷⁴Schmidt, Donat und von Ruthendorf, Peter: Philosophieren messen. Leistungsbewertung im Philosophie- und Ethikunterricht. Leipzig 2017.

¹⁷⁵Scholz, Ingvelde: Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten. Göttingen 2016. S. 9.

¹⁷⁶Scholz, Ingvelde: Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten. Göttingen 2016. S. 9.

¹⁷⁷Scholz, Ingvelde: Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten. Göttingen 2016. S. 9.

¹⁷⁸Platon: Apologie 21a.

¹⁷⁹Platon: Apologie 21b-22e

¹⁸⁰Im Gegensatz dazu behauptet Sokrates an keiner Stelle, er wüsste, dass er überhaupt nichts wüsste.

¹⁸¹Vgl. Landmann, Michael: Elenktik und Maieutik. Drei Abhandlungen über die antike Psychologie. Bonn 1950. S. 14.

¹⁸²Vgl. Landmann, Michael: Elenktik und Maieutik. Drei Abhandlungen über die antike Psychologie. Bonn 1950. S. 14 ff.

¹⁸³Vgl. Strobach, Niko: Logik und Methodologie. In: Platon-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Hrsg. v. Christoph Horn, Jörn Müller und Joachim Söder. Stuttgart 2017. S. 113 f.

¹⁸⁴Vgl. Landmann, Michael: Elenktik und Maieutik. Drei Abhandlungen über die antike Psychologie. Bonn 1950. S. 25.

¹⁸⁵Vgl. Landmann, Michael: Elenktik und Maieutik. Drei Abhandlungen über die antike Psychologie. Bonn 1950. S. 25.

¹⁸⁶Vgl. Strobach, Niko: Logik und Methodologie. In: Platon-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Hrsg. v. Christoph Horn, Jörn Müller und Joachim Söder. Stuttgart 2017. S. 114.

¹⁸⁷Vgl. Landmann, Michael: Elenktik und Maieutik. Drei Abhandlungen über die antike Psychologie. Bonn 1950. S. 37 f.

¹⁸⁸Vgl. Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Auflage. Münster, Hamburg 2012. S. 19 f.

¹⁸⁹Vgl. Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Auflage. Münster, Hamburg 2012. S. 21.

¹⁹⁰Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931. S. 26.

¹⁹¹Vgl. Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931. S. 18.

¹⁹²Vgl. Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931. S. 31.

¹⁹³Vgl. Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931. S. 14.

¹⁹⁴Vgl. Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931. S. 16.

¹⁹⁵Vgl. Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931. S. 24 f.

¹⁹⁶Vgl. Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Auflage. Münster, Hamburg 2012. S. 21.

¹⁹⁷Vgl. Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von

Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Auflage. Münster, Hamburg 2012. S. 22.

¹⁹⁸Vgl. Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Auflage. Münster, Hamburg 2012. S. 22.

¹⁹⁹Vgl. Krohn, Dieter: Das sokratische Gespräch. Hrsg. v. Gustav Heckmann. 3. Aufl. Berlin 2018. S. 5 f.

²⁰⁰Vgl. Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Auflage. Münster, Hamburg 2012. S. 24.

²⁰¹Vgl. Klager, Christian: Die Inquiry – eine neue Methode des Philosophierens?. In: Ethik & Unterricht. Jg. 22 (4/2011). S. 44.

²⁰²Vgl. Gregory, Maughn Rollins: Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry. In: Analytic Teaching and Philosophical Praxis. Jg. 42 (1/2022). S. 1 f.

²⁰³Peirce, Charles Sanders: Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Hrsg. v. Charles Hartshorne und Paul Weiss. 5. Bd. Cambridge (Massachusetts) 1960. S. 235.

²⁰⁴Peirce, Charles Sanders: Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Hrsg. v. Charles Hartshorne und Paul Weiss. 5. Bd. Cambridge (Massachusetts) 1960. S. 235.

²⁰⁵Vgl. Gregory, Maughn Rollins: Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry. In: Analytic Teaching and Philosophical Praxis. Jg. 42 (1/2022). S. 4.

²⁰⁶Vgl. Gregory, Maughn Rollins: Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry. In: Analytic Teaching and Philosophical Praxis. Jg. 42 (1/2022). S. 5 ff.

²⁰⁷Gregory, Maughn Rollins: Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry. In: Analytic Teaching and Philosophical Praxis. Jg. 42 (1/2022). S. 1 f.

²⁰⁸Vgl. Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret und Oscanyan, Frederick S.: Philosophy in the Classroom. 2. Aufl. Philadelphia 1980. S. 45 f.

²⁰⁹Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret und Oscanyan, Frederick S.: Philosophy in the Classroom. 2. Aufl. Philadelphia 1980. S. 45.

²¹⁰Vgl. Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret und Oscanyan, Frederick S.: Philosophy in the Classroom. 2. Aufl. Philadelphia 1980. S. 45 f.

²¹¹Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret und Oscanyan, Frederick S.: Philosophy in the Classroom. 2. Aufl. Philadelphia 1980. S. 46. Übersetzt durch TP.

²¹²Vgl. Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret und Oscanyan, Frederick S.: Philosophy in the Classroom. 2. Aufl. Philadelphia 1980. S. 45 f.

²¹³Vgl. Klager, Christian: Die Inquiry – eine neue Methode des Philosophierens?. In: Ethik & Unterricht. Jg. 22 (4/2011).

²¹⁴Vgl. Klager, Christian: Die Inquiry. Philosophieren wie Sokrates. In: Praxis Philosophie & Ethik. Jg. 10 (6/2024).

²¹⁵Vgl. Klager, Christian: Die Inquiry. Philosophieren wie Sokrates. In: Praxis Philosophie & Ethik. Jg. 10 (6/2024). S. 25.

²¹⁶Vgl. Klager, Christian: Die Inquiry. Philosophieren wie Sokrates. In: Praxis Philosophie & Ethik. Jg. 10 (6/2024). S. 25.

²¹⁷**Offenheit:** Ist die Frage tatsächlich offen und problematisch, oder können wir sie einfach in einem Lexikon nachschlagen? Müssen zur Beantwortung verschiedene Positionen abgewägt werden oder ist die Antwort trivial?

²¹⁸**Systematizität:** Wird tatsächlich nach der Gültigkeit von Theorien oder der kritischen Suche für Vor- und Nachteile möglicher

Lösungen des Problems gefragt? Historische Untersuchungen sind in diesem Fall ungeeignet.

²¹⁹**Präzision:** Ist die Frage eingeschränkt genug, damit man den Umfang ihrer Bearbeitung abschätzen kann und sie in den Rahmen der Untersuchung passt?

²²⁰**Beantwortbarkeit:** Ist die Frage tatsächlich beantwortbar oder nur rein spekulativ zugänglich?

²²¹**Verknüpfbarkeit:** Ist ein Bezug zu anderen philosophischen Fragen und Disziplinen erkennbar?

²²²Vgl. Klager, Christian: Die Inquiry. Philosophieren wie Sokrates. In: Praxis Philosophie & Ethik. Jg. 10 (6/2024). S. 25.

²²³Vgl. Klager, Christian: Die Inquiry. Philosophieren wie Sokrates. In: Praxis Philosophie & Ethik. Jg. 10 (6/2024). S. 25.

²²⁴Vgl. Klager, Christian: Die Inquiry. Philosophieren wie Sokrates. In: Praxis Philosophie & Ethik. Jg. 10 (6/2024). S. 27.

To Do

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

- (i) Beleg in Primärquelle fehlt.
- (ii) ???
- (iii) ???
- (iv) Im Bezug auf Descartes ergänzen: Reportage über Supersinne der Tiere, optische Täuschungen, Matrix, Inception, irgendwas zu Gehirn im Tank?
- (v) Was bedeutet „evolutionär“ im pädagogisch-politischen Selbstverständnis?
- (vi) Kleine Erläuterung der Hebammenkunst.

Literaturverzeichnis

- Beaney, Michael: Analysis. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Hrsg. v. Edward N. Zalta. 2021. Internet: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/analysis/s2.html>. Zuletzt geprüft am: 16.6.2024.
- Beugholt, Sascha: Problemorientierter Ethik- und Philosophieunterricht – Wie macht man das eigentlich?. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie. Jg. 28 (2/2021).
- Deppe, Wolfgang: Bedarf der Philosophieunterricht einer neuen Begründung?. In: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Jg. 6 (1973).
- Deutsche Gesellschaft für Philosophie e. V.; Fachverband Philosophie e. V. und Fachverband Ethik e. V.: Münsteraner Erklärung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. 4/2010. S. 326 f. o. J.
- Engels, Helmut: Vorschlag, den Problembegriff einzugrenzen. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie. Jg. 22 (3/1990).
- Engels, Helmut: "Nehmen wir an..." – Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht. Weinheim, Basel 2004.
- Fachverband Philosophie e. V.; Fachverband Ethik e. V. und Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik: Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht. 6/2016. S. 106.
- Gregory, Maughn Rollins: Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry. In: Analytic Teaching and Philosophical Praxis. Jg. 42 (1/2022).
- Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch. 3. Aufl. Berlin 2018.
- Kant, Immanuel: Vorkritische Schriften. Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1756–1766. In: Kant's gesammelte Schriften. Hrsg. v. der königlich preußischen Akademie der Wissenschaften. 2. Bd. Berlin 1905.
- Kant, Immanuel: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Kant's gesammelte Schriften. Hrsg. v. der königlich preußischen Akademie der Wissenschaften. 7. Bd. Berlin 1917.
- Kant, Immanuel: Logik. In: Kant's gesammelte Schriften. Hrsg. v. der königlich preußischen Akademie der Wissenschaften. 9. Bd. Berlin, Leipzig 1923.
- Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Auswahl: Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift: Die Deutsche Schule. Hrsg. v. Heinrich Roth und Alfred Blumenthal. Hannover 1964. S. 5–34.
- Klager, Christian: Die Inquiry – eine neue Methode des Philosophierens?. In: Ethik & Unterricht. Jg. 22 (4/2011). S. 44–47.
- Klager, Christian: Spiel als Weltzugang. Weinheim, Basel 2016.
- Klager, Christian: Bewertung und Beurteilung im Philosophieunterricht. In: Praxis Philosophie und Ethik. Jg. 4 (1/2021). S. 4–6.
- Klager, Christian: Die Inquiry. Philosophieren wie Sokrates. In: Praxis Philosophie & Ethik. Jg. 10 (6/2024). S. 22–30.
- Krohn, Dieter: Das sokratische Gespräch. Hrsg. v. Gustav Heckmann. 3. Aufl. Berlin 2018. S. 9.

Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Fächerübergreifende Handreichung zur Erstellung von Unterrichtsentwürfen für die Erste, Zweite und Dritte Phase der Lehrer/innenbildung. Rostock. Internet: <https://www.uni-rostock.de/schnelleinstieg/studierende/studierendenportal/lehramtsportal/handreichung-zur-erstellung-von-unterrichtsentwuerfen/>. Zuletzt geprüft am: 28.9.2024.

Landmann, Michael: Elenktik und Maieutik. Drei Abhandlungen über die antike Psychologie. Bonn 1950.

Lassahn, Rudolf: Zum Philosophieunterricht am Gymnasium. Einige Anmerkungen und Thesen. In: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Jg. 4 (1972).

Lehner, Martin: Didaktik. Bern 2019.

Lehner, Martin: Didaktische Reduktion. 2. Aufl. Bern 2020.

Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret und Oscanian, Frederick S.: Philosophy in the Classroom. 2. Aufl. Philadelphia 1980.

Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. 20. Aufl. Hannover 2003.

Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2007.

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

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

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Philosophie. Schwerin 2019.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule. Philosophieren mit Kindern. Schwerin o. J.

Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Hrsg. v. Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Fünfter Bd., Heft 1. Göttingen 1931.

Nordhofen, Susanne: Philosophieren mit Kindern. In: Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I. Hrsg. v. Ekkehard Martens und Helmut Schreier. Heinsberg 1994.

Peirce, Charles Sanders: Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Hrsg. v. Charles Hartshorne und Paul Weiss. 5. Bd. Cambridge (Massachusetts) 1960. S. 223–247.

Peters, Jörg und Rolf, Bernd: Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht. In: Anschaulich Philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen. Hrsg. v. Barbara Brüning und Ekkehard Martens. Weinheim, Basel 2007.

Platon: Sämtliche Dialoge. Hrsg. v. Kurt Hildebrandt, Constantin Ritter und Gustav Schneider. Übers. v. Otto Apelt. 1. Bd. 2. Aufl. Leipzig 1922.

Pörschke, Tim: Unterrichtsplanung durch backward design. Wie plane ich eine gute Unterrichtsstunde im Fach Philosophie? Ein Leitfaden in sieben Schritten. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie. Jg. 28 (1/2021). S. 112–120.

- Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Auflage. Münster, Hamburg 2012.
- Rehfus, Wulff D.: Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik. In: Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Hrsg. v. Wulff D. Rehfus und Horst Becker. Düsseldorf, Schwann 1986.
- Rohbeck, Johannes: Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden 2008.
- Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik. Stuttgart 2016.
- Sacher, Werner: Handbuch Unterricht. Hrsg. v. Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2009. S. 483–490.
- Schmidt, Donat und von Ruthendorf, Peter: Philosophieren messen. Leistungsbewertung im Philosophie- und Ethikunterricht. Leipzig 2017.
- Scholz, Ingvelde: Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten. Göttingen 2016.
- Schwaighofer, Matthias; Heene, Moritz und Bühner, Markus: Grundlagen und Kriterien der Diagnostik. In: Psychologie für den Lehrberuf. Hrsg. v. Detlef Urhahne, Markus Dresel und Frank Fischer. Berlin 2019. S. 472–491.
- Seitz-Stein, Katja und Berner, Valérie-Danielle: Modelle und Bedingungen der Entwicklung. In: Psychologie für den Lehrberuf. Hrsg. v. Detlef Urhahne, Markus Dresel und Frank Fischer. Berlin 2019. S. 231–251.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfungen. 2006. Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf. Zuletzt geprüft am: 26.12.2023.
- Sistermann, Rolf: Kommunismus oder soziale Gerechtigkeit?. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. 1/2005. S. 16–27.
- Sistermann, Rolf: Unterrichten nach dem Bonbonmodell. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. 4/2008. S. 299–305.
- Steenblock, Volker: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch Praktische Philosophie. Münster 2002.
- Strobach, Niko: Logik und Methodologie. In: Platon-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Hrsg. v. Christoph Horn, Jörn Müller und Joachim Söder. Stuttgart 2017. S. 106–117.
- Weinert, Franz Emanuel: Vergleichendes Leistungsmessen an Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessen in Schulen. Hrsg. v. Franz Emanuel Weinert. Weinheim, Basel 2001.

Index

A

- Abbildungsdidaktik**
 - S. 4, 11
- Abduktion**
 - S. 4, 10
- Ablaufplanmodelle**
 - S. 4, 27
- Abstraktion, regressiv**
 - S. 72
- Advocatus Diaboli**
 - S. 72
- Akzentuierung**
 - S. 59
- Anforderungsbereich**
 - S. 4, 18, 37, 39, 54, 105
- Ankereffekt**
 - S. 74
- Aporie**
 - S. 24, 71
- Argument der Sinnestäuschung**
 - S. 46
- Argument, entwicklungspsychologisch**
 - S. 13
- Argumentations- und Urteilskompetenz**
 - S. 44, 45
- Argumentationskompetenz**
 - S. 18
- Aristoteles**
 - S. 8
- Aufgabenstellung**
 - S. 4, 19, 105

B

- Backward Design**
 - S. 28, 29, 61
- Beantwortbarkeit**
 - S. 74, 94
- Bedingungsanalyse**
 - S. 57, 59
- Beurteilung**
 - S. 4, 34, 35, 87
- Beurteilungsnorm**
 - S. 35
- Bewertung**
 - S. 4, 34, 35, 87

Bewertungsnorm

— S. 4, 35, 87

Bewusstsein von Suggestivität

— S. 16

Bezugsnormorientierung, individuell

— S. 35

Bezugsnormorientierung, sozial

— S. 35

Binnendifferenierung

— S. 66

Binnendifferenzierung

— S. 59, 62

Bonbon-Modell

— S. 27, 28, 29, 61

C

Cassirer, Ernst

— S. 12

Checkliste Unterrichtsplanung

— S. 5, 55

Cluster

— S. 61

cogito-Argument

— S. 5, 30, 47, 48

Collage

— S. 24, 62

D

Darstellungskompetenz

— S. 18, 44, 45

Debatte

— S. 4, 11, 62

Deduktion

— S. 4, 10, 12

Dekonstruktion

— S. 22

Denken, abstrakt

— S. 13

Denken, hypothetisch-deduktiv

— S. 13

Denkrichtung

— S. 22, 23, 55

Denkstil

— S. 22, 23

Deppe, Wolfgang

— S. 10, 11

Descartes, René

— S. 5, 30, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 48

Deutungskompetenz

— S. 18, 44, 45

Dialektik

— S. 8

Dialog

— S. 11

Dialog, schriftlich

— S. 62

Didaktik, produktionsorientiert

— S. 25

Dimensionen

der philosophischen Problemreflexion

— S. 4, 17, 104, 105

Diskussion

— S. 24

Disput

— S. 62

Dresdner Konsens

— S. 4, 16

E

Einschätzung, differenziert, verbal

— S. 34, 87

Einzalarbeit

— S. 24

Einzelarbeit

— S. 24

Elenktik

— S. 8, 71

Elite

— S. 12

Engels, Helmut

— S. 23

Entwicklungspsychologie

— S. 13

entwicklungspsychologisches Argument

— S. 13

EPA

— S. 17, 18, 34

Epikur

— S. 8

E
Erkenntnistheorie

— S. 30

Erwartungshorizont

— S. 29, 37, 56

Essay

— S. 24, 35, 62

F**Fach, akademisch**

— S. 11

Facharbeit

— S. 35

Feedback-Bogen

— S. 35

Feinziel

— S. 19, 20, 30, 55

Fichte, Johann G.

— S. 9

Form, diskursiv

— S. 12

Form, präsentativ-symbolisch

— S. 12, 13

Form, symbolisch

— S. 12

Foucault, Michel

— S. 8

Fremdpsychisches

— S. 5, 39, 41, 49

Frontalvortrag

— S. 23, 24

G**Gebot der Kontroversität**

— S. 16

Gebot weltanschaulicher und religiöser Neutralität

— S. 16

Gedankenexperiment

— S. 23, 24

Gefert, Christian

— S. 12

Genius malignus

— S. 46, 47

Genius malignus-Argument

— S. 46

Gespräch, neosokratisch

— S. 5, 24, 71

Gespräch, sokratisch

— S. 5, 24, 71

Gregory, Maughn Rollins

— S. 73

Grobziel

— S. 19, 30, 55

Grundpositionen der Philosophiedidaktik

— S. 4, 8

Gruppenarbeit

— S. 24, 36, 88

Gruppenarbeitsbewertung

— S. 34

Gültigkeit

— S. 91

H**Handlung, elitär**

— S. 12

Handlungskompetenz

— S. 18, 19, 44

Hausaufgaben

— S. 34

Hebammenkunst

— S. 8, 71, 90

Heckmann, Gustav

— S. 24, 72, 73

Hegel, Georg W. F.

— S. 8

Heraklit

— S. 9

Heterogenität

— S. 66

Heterogenität der Philosophie

— S. 23

Heterogenität der SuS

— S. 23, 54, 62

Heterogenität, horizontal

— S. 66

Heterogenität, vertikal

— S. 66

Hume, David

— S. 10

I**Individualisierung**

— S. 66

Individualnorm

— S. 35

Induktion

— S. 4, 10, 11

Inhaltsfrage

— S. 10

Inquiry

— S. 24

Intersubjektivität

— S. 34, 36, 91

J**Jonas, Hans**

— S. 58, 59

K**Kant, Immanuel**

— S. 8, 17, 19

Kantische Fragen

— S. 4, 17, 43

Karikaturanalyse

— S. 62

Kategorien, sokratisch-aristotelisch

— S. 22, 27, 55, 75

Klafki, Wolfgang

— S. 58

Klager, Christian

— S. 28, 74

Kolloquium, mündlich

— S. 35

Kompetenz

— S. 4, 18, 34, 36, 44, 54, 55

Kompetenz in den Rahmenplänen

— S. 4, 44

Kompetenz, praktische

— S. 18

Kompetenzen, fachspezifisch für Philosophie

— S. 18

Kompetenzen, fachübergreifend

— S. 18

Kompetenzorientierung

— S. 54

Konstitutionsthese

— S. 4, 11, 12

Konstruktivismus

— S. 22

Kontroverse

— S. 4, 11

kreatives Schreiben

— S. 24

Kulturtechnik

— S. 4, 11, 12, 14, 83

Kurzentwurf

— S. 5, 56

L

- Langentwurf**
— S. 5, 57
- Langer, Susanne K.**
— S. 12
- Lassahn, Rudolf**
— S. 10, 11
- Lassahn-Deppe-Kontroverse**
— S. 10, 11
- Legitimation, didaktisch**
— S. 57
- Legitimationsfrage**
— S. 10
- Leistungsauswertung**
— S. 34
- Leistungskontrolle, mündlich**
— S. 62
- Leistungskontrolle, schriftlich**
— S. 62
- Lerngruppe**
— S. 25, 57, 58
- Lernumgebung**
— S. 57
- Lernvideo**
— S. 61
- Leserbrief**
— S. 62
- Lexikonartikel**
— S. 62
- Lipman, Matthew**
— S. 73

M

- Mäeutik**
— S. 8, 24, 71
- Martens, Ekkehard**
— S. 10, 11, 12, 14, 22, 23, 27, 75
- Medien**
— S. 4, 26
- Meditationes de prima philosophia**
— S. 46
- Medium**
— S. 4, 26, 57
- Medium, ephemera**
— S. 26
- Metagespräch**
— S. 24, 75
- Methode**
— S. 4, 21, 22, 27, 57, 59, 61

- Methode, dialogisch-pragmatisch**
— S. 11
- Methode, monologisch-analytisch**
— S. 12
- Methode, regressive Abstraktion**
— S. 72
- Methoden**
— S. 61
- Methodenfrage**
— S. 10
- Methodenkompetenz**
— S. 18, 44
- Methodenschlange**
— S. 27, 29
- Methodenvielfalt**
— S. 23, 59, 61
- Mindmap**
— S. 61
- Mitarbeiterbewertung**
— S. 34
- Münsteraner Erklärung**
— S. 4, 15
- Multiple-Choice**
— S. 62

N

- Nachvollziehbarkeit**
— S. 91
- Nelson, Leonard**
— S. 24, 72, 73
- neosokratisches Gespräch**
— S. 24
- Neutralität, weltanschaulich, religiös**
— S. 16
- Nietzsche, Friedrich**
— S. 58, 59
- Nietzsche, Friedrich W.**
— S. 8, 9

O

- Oberstufe, gymnasial**
— S. 18
- Objektivität**
— S. 91
- Offenheit**
— S. 74, 94

Operator

- S. 4, 19, 20, 22, 39, 54, 55

P

- P4C**
— S. 11, 73
- Partnerarbeit**
— S. 23, 24
- Peirce, Charles Sanders**
— S. 73
- Performanz**
— S. 54
- PEST**
— S. 28, 30, 61
- PETF**
— S. 28
- PfK**
— S. 89
- Philosophie als Kulturtechnik**
— S. 4, 14
- Philosophie als Tätigkeit**
— S. 14
- Philosophie als Tatbestand**
— S. 14
- Philosophieren mit Kindern**
— S. 12
- philosophischen**
- Problemreflexion**
— S. 18
- Phronimos**
— S. 8
- Piaget, Jean**
— S. 13, 57
- Plakat**
— S. 62
- Plan für eine Unterrichtsstunde**
— S. 4, 29, 30, 104
- Platon**
— S. 8, 9, 73
- Platons**
— S. 71
- PmK**
— S. 12, 89
- Pörschke, Tim**
— S. 28
- Portfolio**
— S. 62
- Präsentation**
— S. 62
- Präzision**
— S. 74, 94

Praktische Kompetenz

— S. 18, 44, 45

Problem

— S. 27

Problembearbeitung

— S. 39

Problemerfassung

— S. 39

Problemorientierung

— S. 27, 54

Problemverortung

— S. 39

Produktionsorientierung

— S. 25, 59

Protagoras

— S. 10

PwC

— S. 11, 12, 73, 89

R**Rahmenbedingungen, situativ**

— S. 34

Rahmenplan

— S. 4, 5, 43, 46

Reduktion, didaktisch

— S. 59

Refarat

— S. 62

Reflexion

— S. 59

Reflexionskompetenz

— S. 18, 19, 45

Rehfus, Wulff D.

— S. 10, 11, 12

Rehfus-Martens-Kontroverse

— S. 11

Reliabilität

— S. 34, 36, 37, 91

Richtziel

— S. 19

Rohbeck, Johannes

— S. 10, 22, 23

Rollenspiel

— S. 62

S**Sachanalyse**

— S. 57, 58, 59

Sachkompetenz

— S. 18, 44

Sachnorm

— S. 35

Schüler-Lehrer-Bewertungskonferenz

— S. 35

Schwerpunktsetzung

— S. 59

Sekundarstufe II

— S. 18

Selbstkompetenz

— S. 18, 44

Selbstverständnis der Philosophie

— S. 4, 9, 10, 105

Selbstverständnis, esoterisch

— S. 9, 10, 89

Selbstverständnis, pädagogisch-politisch

— S. 9, 10, 16

Selbstverständnis, situativ-pragmatisch

— S. 10

Sequenzplanung

— S. 5, 56

Seriösitätsargument

— S. 13

Sharp, Ann Margaret

— S. 73

Sistermann, Rolf

— S. 27, 28

Sokrates

— S. 8, 71

sokratisches Gespräch

— S. 24

Sokratisches Gespräch

— S. 62

Sozialform

— S. 4, 21, 57, 59, 61

Sozialkompetenz

— S. 18, 44

Sozialnorm

— S. 35

Spekulation

— S. 22

Spinoza, Baruch de

— S. 58

Sprachargument

— S. 13

SQ3R

— S. 25

Stärkung der Urteilskraft

— S. 16

Standbild

— S. 24, 62

Stufen, didaktisch

— S. 23

Stundenaufbau

— S. 4, 27

Stundenmodelle

— S. 4, 27

Suggestivität

— S. 16

Systematizität

— S. 74, 94

T**Textarbeit**

— S. 24

Tiedemann, Markus

— S. 12

Tiedemann-Gefert-Kontroverse

— S. 10, 12

Transformation

— S. 23

Transformationsthese

— S. 4, 11

Traumargument

— S. 46

Ü**Überlegung, didaktisch**

— S. 57, 58

Überlegung, methodisch

— S. 57, 59

U**Unterricht, erfolgreich**

— S. 5, 54

Unterricht, philosophisch

— S. 5, 55

Unterrichtsauswertung

— S. 19

Unterrichtsgespräch

— S. 24

Unterrichtsmethode

— S. 4, 21

Unterrichtsplan

— S. 4, 29, 30, 104

Unterrichtsplanung

— S. 4, 19, 21

Unterrichtsstundenmodelle

— S. 4, 27

Urteilskompetenz

— S. 18

Urteilskraft

— S. 16

V

Validität

— S. 36, 91

Verknüpfbarkeit

— S. 74, 94

Vermittlungsproblem

— S. 11

Vortrag

— S. 62

W

Wachsbeispiel

— S. 5, 39, 40, 48

Wahrnehmungskompetenz

— S. 18, 44, 45

Wertung, vorformuliert

— S. 34

Wesensfrage

— S. 10

Z

Ziel

— S. 4, 19, 105

Zielformulierung

— S. 4, 19, 105

Zielorientierung

— S. 20, 54

Zielsetzung

— S. 19

ZLB

— S. 57

Zufall

— S. 75

Zuverlässigkeit

— S. 91

Zweifel, methodisch

— S. 5, 39, 40, 41, 42, 46, 47

Änderungsverlauf

Da der KÜK noch in Arbeit ist, werden hier die Änderungen jeder Version transparent aufgelistet.

Die nächsten Ziele:

- technisch:
 - ▶ Seitennummerierung im Index korrigieren (Ursache des Fehlers unklar)

VERSION IN-ENTWICKLUNG

- Text, fachlich:
 - ▶ genauere Einteilung von Methodenebenen aus allgemeindidaktischer Sicht nach Meyer und Sicht der Philosophiedidaktik
- gestalterisch, strukturell:
 - ▶ Fußnoten: Anführungszeichen am Anfang nun automatisch korrekt unten gesetzt
 - ▶ Index: Anpassung des Stils
- technisch:
 - ▶ Untersuche Lösungen für fehlerhafte Seitennummerierung und nicht-konvergierendes Verhalten des Dokuments (states soweit wie möglich durch metadata(. . .)< . . . > austauschen)

VERSION 2024-12

Hinzugefügt:

- Text, fachlich:
 - ▶ SPÜ-Teil
 - ▶ Hinweise für die Klausur zur Einführung in die Philosophiedidaktik
 - ▶ Abschnitt: „Dimensionen der philosophischen Problemreflexion“
 - ▶ Definition „ephemere Medien“ wieder in geänderter und belegter Form
 - ▶ Umgang mit ephemeren Medien erweitert
 - ▶ Belege für Sachnorm, individuelle und soziale Bezugsnorm anhand Literatur der pädagogischen Psychologie
 - ▶ Sokrates' elenktisches Verfahren in „Historische Standpunkte zur Philosophiedidaktik“
 - ▶ neue Aufgabe 6 und Aufgabe 18
 - ▶ Lösung für Aufgabe 2, Aufgabe 6, Aufgabe 7, Aufgabe 10, Aufgabe 12, Aufgabe 13, Aufgabe 15, Aufgabe 16, Aufgabe 18, Aufgabe 20, Aufgabe 24
 - ▶ Hinweise für Cuts in „Plan für eine Unterrichtsstunde“
- gestalterisch, strukturell:
 - ▶ Literaturverzeichnis
- technisch:
 - ▶ (automatisch generiertes) Literaturverzeichnis
 - ▶ Anpassungen am Template
 - ▶ automatisch halbe Leerzeichen zwischen Abkürzungen wie „z. B.“, „o. ä.“, etc.

Geändert:

- Text, fachlich:

- ▶ **Fehlinterpretation der Anforderungsbereiche behoben:** Aufteilung in „Anforderungsbereiche“ und „Dimensionen der philosophischen Problemreflexion“
- ▶ Zielformulierung in „Zielformulierung und Aufgabenstellungen“ in Richtziele, Grobziele und Feinziele differenziert
- ▶ Reihenfolge der Methodenschlange nur noch als sinnvoll, nicht mehr obligatorisch, mit Belegen ergänzt
- ▶ PEST-Modell: Kompetenzausbildung muss nicht allein in der Erarbeitungsphase geschehen
- ▶ Martens sokratisch-aristotelische Methoden: Zitation angepasst
- ▶ Martens Kulturtechnik: Technik-Aspekt differenziert
- ▶ Sozialformen einzelner Methoden angepasst
- ▶ Anforderungen an Leistungsbewertung überarbeitet, Begrifflichkeiten allgemeiner und genauer definiert
- ▶ Formulierung in „Missverständnisse der Leistungsbewertung“ verändert
- ▶ Abkürzung „AFB“ für „Anforderungsbereich“ EPA-gemäß in „AB“ geändert
- ▶ Zitate sokratisches Gepsräch von Heckmann und Nelson, Umstrukturierung und Neuformulierung
- Text, sonstiges:
 - ▶ Einleitungstext, der KÜK ist nun nicht mehr nur für das Seminar „Einführung in die Philosophiedidaktik“ gedacht, sondern auch für die SPÜ und folgende Veranstaltungen
 - ▶ Rechtschreibung und Grammatik hier und da angepasst
 - ▶ alphabetische Nummerierung (A, B, ...) von Aufgaben in arabische Nummerierung (1, 2, ...)
 - ▶ „Lösung“ zu „Lösungsvorschlag“ umbenannt
- gestalterisch, strukturell:
 - ▶ Änderungsverlauf nun genauer und ganz am Ende des Dokuments
 - ▶ „Grundfragen der Philosophiedidaktik“ und „Selbstverständnis der Philosophie“ getauscht
- technisch:
 - ▶ Austauschen aller händisch angelegten Literaturverweise durch automatisch erzeugte
 - ▶ technische Überarbeitung der fehlerhaften und nur eingeschränkt funktionierenden Umsetzung und Verlinkung von Endnoten, Aufgaben und Indexeinträgen
 - ▶ aufgr. technischer Probleme wurden die Kategorisierung in Seitenzahlen in den Anhängen entfernt, und werden evtl. in späteren Versionen wieder hinzugefügt
 - ▶ falsche Nummerierung von Aufgaben, die Beispiel-Lernerfolgskontrollen haben den Aufgabenzähler der KÜK-Aufgaben beeinflusst (das tun sie nun nicht mehr sondern sind nun unabhängige Zähler)

Bekannte Fehler:

- falsche Seitennummerierung ab Index, Lösung hat hohe Priorität, jedoch bisher grundlegend keine Idee für eine Lösung vorhanden

VERSION 2024-04

Hinzugefügt:

- Text, fachlich:
 - ▶ Belege im Abschnitt „Historische Standpunkte zur Philosophiedidaktik“
- Text, sonstiges:
 - ▶ Änderungsverlauf
 - ▶ Hinweis zur Zitierfähigkeit des KÜKs

- gestalterisch, strukturell:
 - ▶ Teile, Vorbereitungen für den SPÜ-Teil des KÜKs (in Aufbau)

Geändert:

- Text, fachlich:
 - ▶ „Transformationsphase“ → „Transferphase“

Gelöscht:

- Text, fachlich:
 - ▶ Definition „ephemere Medien“, da Belege fehlten und die Definition unsicher war