

Lukas Sean Ahlhaus

Primus inter pares? – Die Sonderstellung der philosophischen Methode

In seiner *Vorlesung über die Methode des akademischen Studiums* betont Schelling in typisch philosophischer Manier die herausragende Stellung der Philosophie vor den übrigen Wissenschaften. Gleichzeitig handelte es sich bei Schelling um einen Denker mit großem Interesse an beinahe allen Wissenschaften seiner Zeit, der neben der Philosophie auch Naturwissenschaften betrieb und von Kepler als einem Genie sprach. Wenn zwischen dem Philosophie- und Ethikunterricht sowie weiteren Fächern in Zukunft eine produktive Interdisziplinarität auf- und ausgebaut werden soll, kann dies aber kaum unter dem Dach einer selbstbeanspruchten Vormachtstellung der Philosophie gelingen.

Wie der Titel seiner Vorlesung schon zeigt, war Schelling in dieser aber weniger um Inhalte des Philosophiestudiums, sondern um eine bestimmte Methode des Lernens und Unterrichtens bemüht, die anstelle des bloßen Lernens eine Einheit von Wissen und Handeln anstrebt. Einer der Vorzüge dieser Methode war, dass sie prinzipiell auf alle wissenschaftlichen Disziplinen anwendbar sein sollte, denn im Mittelpunkt stand die Vermittlung von Wissen als Teil eines großen, absoluten Ganzen. Da dieses Absolute von keiner Wissenschaft allein, auch nicht der Philosophie, vermittelt werden könne, war Schelling sich der Bedeutung der Realwissenschaften sehr wohl bewusst.

Der Beitrag versucht die Gedanken Schellings für heutige Methoden des Unterrichtens fruchtbar zu machen und dabei, ganz im Sinne des Autors, interdisziplinär vorzugehen. Neben der Subjektorientierung und der Anwendbarkeit steht dabei ein Unterrichtskonzept im Mittelpunkt, das die Bedeutung der Lerninhalte für das Gesamtsystem des Wissens und vor allem seine Bedeutung für den Menschen hervorhebt. Die Lerninhalte sollen, ganz in der Tradition des Bildungsbegriffs, produktiv genutzt werden und die Lernenden dadurch befähigt werden, selbst Dinge und vor allem Ideen zu erschaffen. Indem die Lerninhalte verschiedener Fächer so eine gemeinsame Zielsetzung erfahren, kann Interdisziplinarität auch dann von Vorteil sein, wenn man an der Trennung einzelner Unterrichtsfächer im Schulalltag sowie unterschiedlicher Fachdidaktiken festhält. Die Vorstellung von Wissen als einem Ganzen, an dem auch die Lernenden teilhaben, ermöglichen es aber gleichzeitig für eine weit stärkere Interdisziplinarität zu argumentieren, als dies bisher in der Praxis üblich ist. Wenn das in der Schule vermittelte Wissen stärker als Gesamtsystem begriffen wird und der dadurch ermöglichte eigene Schaffensprozess der Lernenden in den Fokus rückt, wird Interdisziplinarität zum Gebot der Stunde.

Dominik Balg

Die Vermittlung argumentativer Fähigkeiten zwischen Interdisziplinarität und Fachlichkeit

Die Vermittlung argumentativer Fähigkeiten stellt unbestritten eine zentrale, fächerübergreifende Aufgabe schulischer Bildung dar - handelt es sich bei der Entwicklung, Rekonstruktion und Evaluation argumentativer Zusammenhänge doch nicht nur um Kompetenzen, die für ganz unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen, sondern darüber hinaus auch für ein funktionierendes demokratisches Gemeinwesen von zentraler Bedeutung sind (siehe etwa Lanius 2022, 7). Angesichts dieses genuin interdisziplinären Profils besteht ein wichtiges argumentationsdidaktisches Anliegen in der *Vereinheitlichung* fächerspezifischer Vorgaben und Konzepte: Um effektiv zu sein, Widersprüche zu vermeiden und Verwirrungen unter Lernenden vorzubeugen, muss die Vermittlung argumentativer Fähigkeiten in verschiedenen Fächern vor dem Hintergrund geteilter begrifflicher Grundlagen und gemeinsamer argumentationstheoretischer Grundsätze realisiert werden. Dementsprechend hat die Entwicklung und Implementierung entsprechender interdisziplinärer Standards eine besondere Bedeutung in der jüngeren argumentationsdidaktischen Diskussion gewonnen (siehe etwa Burkard et al. 2021). Eine Frage, die in diesem Zusammenhang noch nicht genügend Beachtung gefunden hat, betrifft jedoch gerade Möglichkeiten fachspezifischer argumentationsdidaktischer Profilierungen: Zwar sollten verschiedene Fächer vor dem Hintergrund gemeinsamer Standards zur Ausbildung argumentativer Fähigkeiten beitragen – dies bedeutet jedoch nicht, dass aus argumentationsdidaktischer Sicht schlicht in allen Fächern dasselbe gemacht werden sollte.

Die unterrichtliche Vermittlung von Argumentationskompetenzen bedarf also neben fächerübergreifenden Grundlagen auch der gezielten fachspezifischen Ausschärfung. An welchen Überlegungen und Kriterien kann sich eine solche Ausschärfung jeweils orientieren? In meinem Vortrag möchte ich einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage leisten. Die grundsätzliche Idee hinter diesem Beitrag ist, dass unterrichtliche Argumentationen in verschiedenen Fächern zwar grundsätzlich entlang der gleichen Regeln und Prinzipien verlaufen, dabei aber fachspezifisch jeweils ganz verschiedene Funktionen erfüllen können. Wann und wie in einem Unterrichtsfach argumentiert werden sollte, hängt dementsprechend nicht nur von fächerübergreifenden Standards, sondern auch von fachspezifischen Zielsetzungen ab. In meinem Vortrag werde ich zunächst eine allgemeine Taxonomie verschiedener Zielsetzungen, die mit Argumentationen verfolgt werden können, entwickeln, um diese dann beispielhaft auf den spezifischen Kontext des Philosophie- und Ethikunterrichts anzuwenden und in ihren philosophiedidaktischen Implikationen zu diskutieren. Angesichts dieser exemplarischen Diskussion möchte ich aufzeigen, wie eine interdisziplinär sinnvolle, fachbezogene Profilierung argumentationsdidaktischer Konzepte konkret aussehen kann somit letztendlich Möglichkeiten der produktiven Wechselwirkung fächerübergreifender und philosophiedidaktischer Überlegungen

veranschaulichen, wie sie auch in anderen interdisziplinären Kontexten umgesetzt werden können.

Literatur

Burkard, Anne/Franzen, Henning/Löwenstein, David/Romizi, Donata/Wienmeister, Annett (2021): Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning. In: *Journal of Didactics of Philosophy* 5(2).

Lanius, David (2022): Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht vermitteln: Was wir dafür brauchen. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1, 7-23.

Markus Bohlmann

Fachdidaktik als transdisziplinäres Feld

Die Philosophiedidaktik hat eine historisch bedingte und institutionell gefestigte Anbindung an ihre Fachwissenschaft. Philosophiedidaktiker:innen sind in der Regel fachwissenschaftlich promoviert und mit der „Neuen Münsteraner Erklärung“ von 2014 gibt es ein Dokument der Deutschen Gesellschaft für Philosophie, die explizit „fachwissenschaftliche Publikationen außerhalb der Fachdidaktik“ als wünschenswert für die Berufung auf eine Professur nennt (DGPhil 2014, 2). In der Selbstwahrnehmung der Philosophiedidaktik spiegelt sich die Selbstbindung an die Fachwissenschaft in Formulierungen, die Philosophiedidaktik „gehör(e) zur Philosophie“ (Runtenberg 2016, 15) oder „die Philosophiegeschichte und Gegenwartsphilosophie“ stelle ihre „wesentliche(n) Bezugspunkte“ dar (Torkler 2020, 1). Dieser Charakter *als Philosophie* steht zunehmend in Frage.

Einerseits steht die Philosophiedidaktik *als Philosophie* in Frage durch die verstärkte Lehrer:innenausbildung in der Fächergruppe in der Sekundarstufe I und im Primarbereich. Hier ist der direkte Bezug auf *nur eine* oder *gerade diese* Fachwissenschaft nicht mehr bereits nominell gegeben. Andererseits steht sie durch eine stärkere Einbindung in den Kreis der Fachdidaktiken in Frage. Beispielhaft ist das in der Einbindung der Philosophie- und Ethikdidaktik durch ihren Verband, die GPED, in die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) im Jahr 2021. Sowohl als Didaktik des LER/Werte-und-Normen-Bereichs als auch als Fachdidaktik im Selbstverständnis der deutschen Fachdidaktiken kann sie als *trans-* und nicht nur *interdisziplinäres* Fach aufgefasst werden. Im Vortrag werde ich speziell den Prozess der Einbindung in die Fachdidaktiken betrachten und die Philosophie- und Ethikdidaktik durch ihren Charakter als Wissenschaft in diesem transdisziplinären Feld verorten. Ich lege hierzu Methoden der analytischen Wissenschaftstheorie, insbesondere der Theorie spezifischer Wissenschaften, an (vgl.: Kincaid 2008).

Die Fachdidaktiken betreiben schon länger ein synergetisches Programm, das gleichzeitig auch das Feld aller Fachdidaktiken konsolidieren soll, das Projekt der sog. „Allgemeinen Fachdidaktik“ (Frederking 2017). Ich werde zeigen, welche Implikationen sich aus der hier geleisteten Charakterisierung auch für das transdisziplinäre Feld der Philosophie- und Ethikdidaktik ergeben und diese Ansätze mit den Entwürfen philosophiedidaktischer Transdisziplinarität bei Bettina Bussmann (Bussmann 2020) und Krassimir Stojanov vergleichen (Stojanov 2017). In den deutschen Fachdidaktiken gibt es innerhalb des Projekts der „Allgemeinen Fachdidaktik“ auch eine jüngst fertiggestellte Synopse von Forschungsansätzen, die konsolidierende Wirkung haben soll (Riegel and Rothgangel 2022). Auch diese Forschungsprogrammatische werde ich mit den entsprechenden Selbstbeschreibungen in der Philosophie- und Ethikdidaktik vergleichen.

Die Logik der Forschung in den Selbstbeschreibungen der übergreifenden deutschen Fachdidaktik bei Frederking sowie Riegel&Rothgangel lässt drei weitere wissenschaftspolitische

Effekte auf jede Fachdidaktik unbeleuchtet, die ebenfalls für ihren transdisziplinären Charakter sprechen. Aus wissenschaftstheoretischer Sicht bespreche ich daher zusätzlich folgende drei *transdisziplinierenden Effekte*:

1. Die direkten Steuerungsbemühungen der Bildungspolitik auf die Fachdidaktiken.
2. Den Übergang von forschender Praxis und praktizierender Forschung im Bildungssystem.
3. Die Notwendigkeit zur Multiplikation alles fachdidaktischen Wissens im Bildungssystem.

Abschließend werde ich die Frage, inwieweit die Fachdidaktik Philosophie selbst *als Philosophie* firmieren kann, vor dem Hintergrund ihrer Transdisziplinarität neu stellen.

Literatur

Bussmann, Bettina. 2020. "Philosophische Probleme Und Interdisziplinarität." In *Fachlichkeit Und Fachdidaktik: Beiträge Zur Lehrerausbildung Im Fach Ethik/Philosophie*, edited by René Torkler, 45–62. Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05173-8_4.

DGPhil. 2014. "Münsteraner Erklärung Zur Fachdidaktik Philosophie an Deutschen Hochschulen." 2014. <https://philosophiedidaktik.files.wordpress.com/2017/03/neuemuensteranererklaerung.pdf>.

Frederking, Volker. 2017. "Allgemeine Fachdidaktik - Metatheorie Und Metawissenschaft Der Fachdidaktiken. Begründungen Und Konsequenzen." In *Auf Dem Weg Zu Einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1*, edited by Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, and Helmut Johannes, 179–204. Münster [u.a.]: Waxmann.

Kincaid, Harold. 2008. "Social Sciences." In *The Routledge Companion to Philosophy of Science*, edited by Stathis Psillos and Martin Curd, 594–605. New York: Routledge.

Riegel, Ulrich, and Martin Rothgangel. 2022. "Designing Research in Subject Matter Didactics. Results and Open Questions of a Delphi's First Round. März 2022."

Runtenberg, Christa. 2016. *Philosophiedidaktik. Lehren Und Lernen*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Stojanov, Krassimir. 2017. "Was kann Bildungsphilosophie leisten?" In *Bildungsphilosophie: Disziplin - Gegenstandsbereich - Politische Bedeutung*, edited by Michael Spieker and Krassimir Stojanov, 1st ed., 51–64. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845275376-51>.

Torkler, René. 2020. "Philosophie, Didaktik Und Lehrerbildung (Einleitung)." In *Fachlichkeit Und Fachdidaktik: Beiträge Zur Lehrerbildung Im Fach Ethik/Philosophie*, edited by René Torkler, 1– 8. Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05173-8_1.

Anna Breitwieser

Wie lässt sich inter- und transdisziplinäre(s) Philosophie(ren) vermitteln?

Aufgrund des expansiven Zuwachses wissenschaftlicher Inhalte, Theorien und Erkenntnisse ist davon auszugehen, dass der Blick in andere Disziplinen in Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen nicht nur als ein zusätzlicher zu verstehen, sondern zwingend notwendig ist, um erstens (1) die philosophische Relevanz der Inhalte anderer Wissenschaften und zweitens (2) die Notwendigkeit eines Miteinbezugs dieser bei der Beantwortung philosophischer Fragen einschätzen zu können.

Das Ziel des Vortrags besteht darin, ein theoretisch-konzeptionelles Rahmenmodell, um inter- und transdisziplinäre(s) Philosophie(ren) zu vermitteln, vor und zur Diskussion zu stellen.

Diesbezüglich wird erstens auf *bildungstheoretischer* Ebene geklärt, worin sich ein zeitgemäßer Bildungsbegriff manifestiert und welche Anforderungen damit einhergehen, um zweitens auf *fachdidaktischer* Ebene eine Position im Bereich der modernen Philosophiedidaktik zu beziehen.

Im Vortrag wird ein Bildungsbegriff vertreten, der das individuelle Subjekt in den Mittelpunkt stellt, dem eine allgemeine Orientierung angeboten wird, um ihm ein Zurechtfinden in der modernen Lebenswelt zu ermöglichen. Seine Autonomie soll gefördert werden, indem es grundlegende Themen und Probleme im gemeinsamen Diskurs verhandelt (Mittelstraß, 2005/ Nida-Rümelin, 2013).

Für die Ableitung eines fachdidaktischen Fundaments können folglich nur diejenigen Ansätze der modernen Philosophiedidaktik richtungsweisend sein, die

- 1) Philosophie(ren) als ein Tun von eigener Art und eigenem Wert konzeptualisieren und nicht als ein bloßes Echo akademischen Philosophierens/ akademischer Philosophie.
- 2) lebenswelt- und problemorientiert ausgerichtet sind.
- 3) nicht nur innerhalb der eigenen Disziplin nach Antworten suchen (intradisziplinäre Vorgehensweise), sondern ebenso Erkenntnisse und Standpunkte aus anderen Wissenschaften bei der Beantwortung philosophischer Fragen miteinbeziehen (inter- bzw. transdisziplinäre Vorgehensweise).

Anknüpfend an den lebensweltlich-wissenschaftsorientierten Ansatz (Bussmann, 2021) wird ein fachdidaktisches Rahmenmodell konzipiert, das Philosophie(ren) als einen inter- und transdisziplinären Verständigungsprozess beschreibt.

Vor diesem Hintergrund wird mit dem Phänomenkasten (orientiert an Bussmann, 2023) ein methodisch-praktisches Instrument vorgestellt, das es ermöglicht, lebensweltliche Phänomene inter- und transdisziplinär zu erschließen. In diesem Zusammenhang werden praktische Einblicke in den Workshop *Wie finde ich Antworten auf meine Fragen? entdecken – experimentieren – philosophieren* gegeben, im Rahmen dessen der Phänomenkasten erprobt wurde. So können damit einhergehende Chancen und Limitationen aufgezeigt werden.

Letztlich, so die These des Vortrags, bedeutet Philosophie(en) vermitteln, die Wahl einer Herangehensweise, die

- 1) die lebensweltliche Relevanz der philosophischen Problemstellung für Individuum und Gesellschaft und damit einhergehende Anforderungen erschließt.
- 2) philosophische Fragen/ Probleme in einem inter- und transdisziplinären Verständigungsprozess adressiert, der
 - a. die philosophische Tradition und Gegenwart berücksichtigt und
 - b. Methoden, Theorien und Erkenntnisse anderer Wissenschaften immer in dem Ausmaß miteinbezieht, indem sie eine systematische und problemorientierte Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen fördern.

Literatur

Bussmann, B. (2021). Der wissenschaftsorientierte Ansatz. In M. Peters & J. Peters (Hrsg.), *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte* (2. Aufl., S. 167–176). Felix Meiner Verlag.

Bussmann, B. (2023). Philosophieren mit dem Phänomenkoffer. In B. Bussmann (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen — Grundlagen, Methoden, Praxis*. Metzler Verlag.

Mittelstraß, J. (2005). Bildung. In J. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* (2., neubearb. und erg. Aufl., Bd. 1, S. 467–468). Metzler Verlag.

Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. edition Körber-Stiftung.

Alexander Brödner

„Das ist uns viel zu schwierig zu denken, wir sind doch in der Pubertät!“ Oder: Wie man Schüler*innen zum begrifflichen Denken ermutigt.

Der im Titel dieses Beitrags zitierte Kommentar einer Schülerin zum Ethikunterricht in einer 8. Klasse an einem Berliner Gymnasium führt uns als Lehrkräften und Didaktiker*innen plastisch vor Augen, dass unser Unterricht für viele Schüler*innen nicht nur eine Herausforderung, sondern zugleich eine Zumutung ist: Um den Zeitpunkt des Eintritts in die weiterführende Schule in der 5. oder 7. Klasse reift bei den Schüler*innen das Vermögen, abstrakter und komplexer, das heißt auch begrifflich zu denken. Nach der entwicklungspsychologischen Theorie von Jean Piaget erreichen Kinder ungefähr in diesem Alter das Stadium der formal-operationalen Intelligenz. Diese Art der Intelligenz wird als die logische Verwendung von abstrakten Symbolen im Zusammenhang mit begrifflichen Konzepten gefasst.

Das neue Stadium korrespondiert unterrichtlich damit, dass für die Schüler*innen neue Fächer auf dem Stundenplan erscheinen, die in Bezug auf Abstraktion und Komplexität besonders herausfordernd sind: die Physik und die Ethik (oder vergleichbare Fächer wie LER oder WuN). Was diese Fächer neben ihrer Differenz eint, ist unter anderem, so hier der Ansatz, dass sie die Schüler*innen vor die besondere Herausforderung des abstrakten, zum Teil nicht in der Lebenswelt verankerten, komplexen Denkens in Begriffen bzw. Konzepten stellen. Die Erschwernisse des begrifflichen Denkens müssen, so die Ausgangsidee weiter, durch didaktische Interventionen im Unterricht aufgefangen und für die Schüler*innen handhabbar gemacht werden, um tatsächlich begriffliche Verständnisse herstellen zu können.

Für diese Herausforderung, so die These, die in diesem Beitrag entfaltet werden soll, kann die Philosophiedidaktik von der Physik- und Mathematikdidaktik lernen. (Der umgekehrte Fall gilt auch, soll aber nicht Thema werden.) Es soll auf theoretisch-konzeptioneller Ebene anhand von zwei Aspekten dargestellt werden, wie ein Austausch zwischen den Fachdidaktiken aussehen kann. Der erste Aspekt behandelt das Thema der Lehr-Lern-Modelle (nach Siermann und Leisen): Während die Philosophiedidaktik die Herausforderungen des Begriffs durch Problemorientierung aufzufangen versucht, unternimmt die Physikdidaktik durch eine Orientierung am Lernprodukt. Der zweite Aspekt widmet sich den lernpsychologischen Grundlagen des sogenannten Darstellungsebenenwechsels (nach Bruner), die innerhalb von Lehr-Lern-Modellen in der Mathematikdidaktik Anwendung finden und auf die Didaktik der Philosophie und Ethik übertragen werden sollen.

Anne Burkard

***Philosophy first*, oder: Warum der Philosophie- und Ethikunterricht einer klaren disziplinären Verortung bedarf**

Eine Zusammenarbeit über Disziplinengrenzen hinweg ist für viele wissenschaftliche und gesellschaftliche Anliegen fraglos unverzichtbar. Auch sind viele der Probleme und Fragen, die für Schüler:innen gegenwärtig von besonderer Bedeutung sind – von der Klimakrise über Künstliche Intelligenz bis hin zu Fragen sozialer Gerechtigkeit –, nur unter Rückgriff auf unterschiedliche Disziplinen sinnvoll zu behandeln. Für einige Teilgebiete der Philosophie, darunter etwa Wissenschaftstheorie und Angewandte Ethik, steht zudem außer Frage, dass sie auf Erkenntnisse anderer Wissenschaften angewiesen sind. Vor diesem Hintergrund für eine klare disziplinäre Verortung des Philosophie- und Ethikunterricht zu plädieren, mag fragwürdig erscheinen.

Dennoch möchte ich in meinem Vortrag eben dies tun und dafür argumentieren, dass und inwiefern Philosophie die zentrale oder alleinige Bezugsdisziplin dieser Fächergruppe sein sollte. Dazu führe ich zwei Begründungslinien an: Erstens zeige ich auf, inwiefern die Identifikation und Ausschärfung von für den Unterricht einschlägigen Fragen und Problemen davon profitiert, wenn dies aus einer klaren philosophischen Fachperspektive geschieht; erst unter einer solchen Perspektive wird erkennbar, wie sich ein Gegenstand sinnvoll eingrenzen lässt und welche Methoden angemessen für seine Bearbeitung sind. Zweitens argumentiere ich unter Rückgriff auf Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung und Erfahrungen aus den drei Phasen der Lehrkräftebildung, dass eine fachlich hinreichend fundierte Ausbildung kaum möglich ist, wenn dabei mehreren Bezugsdisziplinen deutliches Gewicht beigemessen wird. Anhand von zwei unterrichtspraktischen Beispielen illustriere ich abschließend, welche Vor- und Nachteile für Lehrpersonen und Schüler:innen mit einer multidisziplinären Ausrichtung auf der einen und einer klar philosophischen Ausrichtung auf der anderen Seite verbunden sein können. Damit zeige ich zugleich exemplarisch, wie Erkenntnisse anderer Disziplinen sehr wohl auch in einem Philosophie- und Ethikunterricht ihren Platz finden, der dem *philosophy first*-Prinzip folgt.

Klaus Draken

Die Unvermeidbarkeit fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernens für die Fächergruppe Philosophie/Ethik.

Beobachtungen und Gedanken zu prinzipiellen Aspekten am Beispiel der Klimaethik

Die Klimaethik als aktueller Bereich der angewandten Ethik erscheint als gutes Beispiel aufzuzeigen, wie genuin philosophisch/ethisches Denken im Kontext mit den Gegenständen, Methoden und Erkenntnissen anderer Wissenschaften zu sehen und didaktisch zu reflektieren sein könnte.

Ausgangspunkt soll die Beobachtung sein, dass in fachdidaktischen Zeitschriften der Jahre 2018 bis 2022 Themenhefte zu Klima und Umwelt in Bezug auf die Fachlichkeit sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornehmen bzw. zulassen. So geht es in den praxisbezogenen Beiträgen von traditionell philosophischen Fragestellungen (z.B. die Gerechtigkeitsfrage beim Klimaschutz; Mündler 2018) bis hin zu rein biologisch scheinenden Fragestellungen (Bedeutung der Bienen für die Artenvielfalt; Oberpichler/Pörschke 2019). Daher lässt sich berechtigt die Frage stellen, was ein genuin philosophisch/ethischer Umgang mit der Klimakrise überhaupt wäre. Der Versuch eines Überblicks soll anhand des aktuellen Standes der klimaethischen Diskussion versucht werden (Draken/Peters 2023).

Dass sich aus dieser Sichtung Notwendigkeiten ergeben, den Blick auch auf andere Wissenschaften auszuweiten, mit Erkenntnissen oder Methoden anderer Wissenschaften die eigenen Fragestellungen auszuloten bzw. auch mit dem metareflexiven Blick der Philosophie auf andere Wissenschaftsbereiche zu blicken, erscheint dabei als unvermeidliches Fazit. So kann schon aus rein philosophischen Blickwinkel z.B. einer Verantwortungsethik, wie Hans Jonas sie grundgelegt hat, die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaften begründet werden.

Wie nun wiederum die Fachdidaktik bzw. schulische Praxis und Bildungspolitik damit umgehen können, welche Fragen entstehen und reflektiert werden können bzw. müssen, soll entsprechend den Abschluss der Überlegungen bilden. Hierzu werden Thesen aufgestellt, die sich aus dem exemplarischen Blick auf die Klimaethik ergeben, u.a.:

- Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten ist in der inneren Struktur der Leitdisziplin Philosophie als „Mutter aller Wissenschaften“ angelegt. Ihr fehlt ein genuin eigener Gegenstand, der nicht auch von anderen Fächern betrachtet würde. (Hier: Die Klimaerwärmung wird aktuell in ihren Ursachen und Folgen von nahezu allen Wissenschaften analysiert.)

- Fächerübergreifendes (und im Idealfall auch fächerverbindendes) Arbeiten ist in der Praxis entsprechend unvermeidlich. Dabei kann es im nach Fächern untergliederten Schulsystem hilfreich sein, Kooperationen mit den Experten der anderen Fächer zu suchen. (Hier: Wenn moralische Begründungen für eine spezifische Haltung oder ein spezifisches Verhalten in Bezug auf den Klimawandel ethisch reflektiert werden sollen, muss der betroffene Gegenstand in seiner Komplexität durch andere Wissenschaften zuvor erklärt worden sein.)
- Die spezifische Kompetenz des philosophisch/ethischen Reflektierens ist die Abstraktion, das Zielen auf das Allgemeine. Hier muss am konkreten Gegenstand ausgelotet werden, wie sich diese Kompetenz bereichernd einbringen lässt. (Hier: Wenn diskutiert wird, wer welche Beiträge zur Eindämmung der Erderwärmung zu leisten hat, kann die Philosophie/Ethik dabei zum Einsatz kommende Gerechtigkeitsgrundsätze reflektieren oder verantwortungsethische Grundsätze bzw. eine daraus ableitbare Haltung analysieren.)
- Von der Primarstufe (Sachkunde/Ethik) über die SI (Praktische Philosophie/Ethik als Fach mit verschiedenen Bezugswissenschaften), die SII (auch reiner „Philosophie“-Unterricht) bis in die Universitäten (Fach- und fächerverbindende Studiengänge) wächst die Anforderung von unten nach oben in die didaktisch-pädagogische Realität hinein. Je mehr die fachliche Spezialisierung wächst, desto dringender muss der analytische Blick vieler Fächer zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden, um angemessen auf komplexe Problemlagen reagieren zu können. (Hier: Die Klimakrise ist aus keiner Einzelwissenschaft heraus mehr in seinen potentiellen Lösungsperspektiven zu überblicken. Hier müssen Natur-, Gesellschafts- und Geisteswissenschaften zusammenarbeiten – und dies am besten schon im Schulsystem.)
- Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten wird zunehmend von der Politik in Vorgaben und Lehrplänen eingefordert, explizit bei Sprachentwicklung, Digitalität oder Nachhaltigkeit. Es muss eine „Fall-zu-Fall“-Analyse von Notwendigkeiten (in der Sache), Möglichkeiten (in den fachlichen Beiträgen), Kommunikation (Abgleich der „Sprachen“ über ein Thema) und in den Organisationsformen (an den jeweiligen institutionellen Orten) stattfinden, um angemessene Wege zu erkennen und entsprechend gehen zu können.

Literatur

Bussmann, Bettina (Hg.) 2018: Klima und Umwelt. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), Heft 4, 2018. Hannover/Bamberg.

Bekes, Goergen, Klager, Plate, Pörschke, Siekmann (Hg.) 2019: Klimaethik. Praxis Philosophie & Ethik (PP&E), Heft 6, 2019. Braunschweig.

Wobser, Florian/Appelis, Stefan (Hg.) 2022: Klimaethik. Ethik & Unterricht, Heft 4, 2022. Hannover.

Bekes, Dannecker, Goergen, Klager, Möller, Siekmann (Hg.) 2022: Krisenethik. Praxis Philosophie & Ethik (PP&E), Heft 5, 2022. Braunschweig.

Mündler, Anna Theresa 2018: Klimawandel und Klimaschutz im Philosophieunterricht. Exemplarische Unterrichtsreihe nach dem „Bonbonmodell“ um dem „Philosophischen Dreieck“. In: Bussmann 2018, S.39-57.

Oberpichler, Sabine/Pörschke, Tim 2019: Kann es eine vielfältige Natur ohne Insekten geben? Das Bienensterben als eine Folge des Klimawandels. In: Bekes e.a. 2019, S. 9-14.

Draken, Klaus /Peters, Jörg (Hg.) 2023: Klimaethik. Philosophische Reflexionen, Appelle und Aktionen. [Texte und Materialien für den Unterricht] Stuttgart.

Interdisziplinarität als Schülerorientierung: Ein Plädoyer aus Perspektive des Faches Werte & Normen

Das Fach Werte & Normen (WuN) in Niedersachsen definiert sich als “aktives, eigenständiges und problemorientiertes Philosophieren”, das Bildungsbeiträge wie Orientierung in einer krisenhaften Lebenswelt und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen ausweist. In diesen Zieldefinitionen versteht es sich aber explizit als ein interdisziplinäres Fach, das philosophische, historische, religionswissenschaftliche und empirische Bezüge aufweist (WuN Kerncurriculum, S. 5-8). Anhand der Lernplaninhalte sind insbesondere Philosophie und Psychologie tragende Bezugswissenschaften, aber auch insb. Religionskunde, Politikwissenschaft, Soziologie und natürlich Biologie kommen thematisch zum Tragen. Es mag unklar erscheinen, wie ein so interdisziplinär verstandenes Fach ein “problemorientiertes Philosophieren” darstellen oder umsetzen soll. Entsprechend schreibt Bussmann (2020, 107), dass es eine Aufgabe fachdidaktischer Reflexion sei, welchen Stellenwert wissenschaftliche Forschungsergebnisse zur Beantwortung philosophischer Fragen und Problemstellungen besitzen. Dabei bestehe eine andauernde Aufgabe der Fachdidaktik darin, „grundsätzlich die Bedeutung der Philosophie im Netz anderer Wissenschaften an[zu]geben, und dies im Lichte ihrer lebensweltlichen Relevanz“ (ibid., 2019, 237). Eine Argumentationsgrundlage sei, dass philosophische Themen und Problemstellungen, „1. in unserer heutigen oder zukünftigen Welt eine Rolle spielen, 2. mit Hilfe der Philosophie und 3. – wo notwendig – mit Hilfe der empirischen Wissenschaften bearbeitet und geklärt werden [können]“ (ibid., 243). Für Fächer wie Werte & Normen oder LER, aber auch für Ethik und Philosophie stellt sich daher die Frage, wie viel Philosophie (inhaltlich verstanden) nötig ist, da ein Unterricht nach Kanon in WuN z.B. schlichtweg nicht vorgesehen ist, und wie verschiedene Bezugswissenschaften anhand von Leitthemen wie “Glück-Sinn-Resilienz” oder “Objektivität-Verifikation-Falsifikation” zu integrieren sind. Eine radikal anmutende Position dazu könnte sein, dass Philosophieren in der Schule unter bestimmten Voraussetzungen auch ohne Inhalte der Philosophie erfolgen kann, wenn ähnliche Erkenntnisgewinne zu erzielen sind. Messkriterium für eine solche Entscheidung muss dann jedoch eine ernstgemeinte Schülerorientierung sein. Im Rahmen lebensweltlich-wissenschaftsorientierten Philosophierens ist jedoch die philosophische Problemreflexion weiterhin maßgebend für genuine Philosophie- bzw. Ethikunterricht, und deckt sich mit der Selbstdefinition des Faches Werte & Normen.

In diesem Vortrag beabsichtige ich anhand der Motivations- und Lernpsychologie zu zeigen, warum ein interdisziplinäres Fach wie Werte & Normen in besonders gewinnbringendem Maße schülerorientiert zu sein vermag. Schülerorientierung ist in diesem Fall das Kriterium für die von Bussmann erwähnte “Notwendigkeit”. Ich werde am WuN Modul der 13-2 “Lebenswürfe: Glück Sinn und Umgang mit Krisenerfahrungen“ illustrieren, wie durch die Psychologie oftmals schülerorientierter gearbeitet werden kann als durch Philosophie, ohne inhaltliche

Einbußen durch unlautere Vereinfachung und ohne den Anspruch eines problemorientierten Philosophierens zu verlieren. In diesem Zuge werde ich häufig vorgebrachte Kritikpunkte gegen eine solche interdisziplinäre Vorgehensweise diskutieren.

Melanie Förg

Wie trägt der gute Mensch von Sezuan zur Erkenntnis des guten Menschen bei? – Die These der Einheit der Tugenden als interdisziplinäres Einfallstor zwischen Philosophie und Literatur

Brechts *Der gute Mensch von Sezuan* und der *phronimos*, der gute Mensch in Aristoteles' Ethik, beziehen sich auf dieselbe Gedankenfigur. Anders als etwa Linda Zagzebski, die mit der Bewunderung für Vorbilder (*phronimoi*) unser moralisches Lernen motiviert und erklärt, geht Daniel Russell davon aus, dass Idealbilder wie der gute Mensch falsche Abbilder sind, denen wir nicht nacheifern, sondern sie lediglich als ein Experiment betrachten und so aus ihnen lernen sollten.

Sind Geschichten wie Brechts Stück also Gedankenexperimente? Ein mögliches Kriterium für die Auffassung als Gedankenexperiment ist die Einbettung von Brechts Stück und anderer Geschichten in eine Argumentation. Denn kaum jemand würde bestreiten wollen, dass Argumentieren zum Philosophieren gehört. Interessanterweise *ist* der gute Mensch oder auch die tugendhafte Person Gegenstand einer Argumentation der Tugendethik, nämlich der These der Einheit der Tugenden. Sie lautet in ihrer starken Version: Jemand, der eine Tugend hat, hat zugleich auch alle anderen Tugenden. Das ist zunächst *kontraintuitiv* und erinnert an Daniel Dennetts Bezeichnung von Gedankenexperimenten als *intuition pumps*: Wir würden nie davon ausgehen, dass uns die Tugendhaftigkeit in Person begegnet. Das scheint die genannte, starke Version These der Einheit der Tugenden aber zu implizieren. Daniel Russell nennt sie daher auch eine *Modell-These*. *Modellieren* wiederum ist eine Aufgabe von Gedankenexperimenten, die Georg Bertram in seinem einschlägigen Buch *Philosophische Gedankenexperimente* nennt.

Wie tragen diese Ähnlichkeiten dazu bei, die Funktion von Gedankenexperimenten für die (Praktische) Philosophie und ihre Didaktik zu erhellen? Meine (vorläufige) These dazu ist, dass Geschichten wie Brechts Parabelstück die Modell-Ebene verstehen helfen, indem sie Abhängigkeiten zwischen verschiedenen Figurentypen aufzeigen: So tritt etwa in Brechts Parabelstück die Titelfigur in zwei Rollen auf: als mitfühlende Shen Te, die von anderen Menschen ausgenutzt wird, und als berechnender Shui Ta, der andere Menschen ausnutzt.

Um diese meine These auszuführen, werde ich in meinem Vortrag erstens Russells Auseinandersetzung mit der These der Einheit der Tugenden als These vom guten Menschen rekonstruieren, zweitens Brechts Parabel erläutern und drittens meine obige These überprüfen – Letzteres unter Einbezug weiterer Gleichnisse, Märchen und Fabeln, die in ähnlicher Weise Figurentypen auftreten lassen, die für bestimmte Eigenschaften stehen: etwa der Dummling für eine bestimmte Art von Lebensweisheit, der Trickster für Mut oder allgemein Figuren des Guten und Weisen auf der einen und des Bösen und Schlechten auf der anderen Seite.

Sophia Gerber, Stefanie Thiele

Ethik meets Biologie: Die Ethik-Lernplattform „Genome Editing am Menschen“

Die Ethik-Lernplattform [...] ist eine tolle Möglichkeit, sich über das schwierige Thema „Genome Editing“ zu informieren. (Tweet des Deutschen Ethikrats vom 11. März 2021)

Die Ethik-Lernplattform „Genome Editing am Menschen“ bietet die Möglichkeit, sich mit den biologischen Grundlagen und ethischen Aspekten von Keimbahneingriffen auseinanderzusetzen. Das multimediale und interaktive Online-Portal wurde u.a. für den Einsatz im Unterricht ab Klasse 10 entwickelt und besteht aus verschiedenen Stationen, deren Fragen sich an den Schritten der ethischen Fallanalyse orientieren. So können sich Schüler:innen und alle Interessierten Schritt für Schritt ein begründetes Urteil zur Veränderung des menschlichen Erbguts durch moderne Biotechnologien wie CRISPR/Cas9 bilden. Für Lehrkräfte stehen zusätzlich Unterrichtsmaterialien und fachdidaktische Konzepte zur Vermittlung Angewandter Ethik bereit. Die digitale Lehr- und Lerngelegenheit ging aus einem interdisziplinären Projekt des Instituts für Philosophie und des Instituts für Chemie und Biochemie der Freien Universität Berlin hervor und wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Der Beitrag soll Ideen und Anregungen für ein fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen mit der Plattform im Ethik- und Biologieunterricht geben. Im Mittelpunkt steht die gemeinsame Leitfrage „Sollten wir mit Genome Editing das Erbgut von Menschen verändern?“. Am Beispiel werden einerseits Berührungspunkte zwischen Ethik- und Biologiedidaktik aufgezeigt, insbesondere zwischen der ethischen Reflexionskompetenz (mit den Teilkompetenzen Wahrnehmen und Deuten, Perspektiven einnehmen, Argumentieren und Urteilen) und der Bewertungskompetenz im Biologieunterricht (mit den Teilkompetenzen Wahrnehmen und Bewusstmachen der eigenen Einstellung, Wahrnehmen und Bewusstmachen moralischer Relevanz, Beurteilen, Folgenreflexion, Perspektivwechsel, Argumentieren und Ethisches Basiswissen). Andererseits wird der fachspezifische Beitrag des Ethikunterrichts zur Urteilsbildung bei bioethischen Fragestellungen herausgearbeitet. Die Nutzung des Smartphones während der Veranstaltung ist ausdrücklich erwünscht, um die Plattform zu erkunden und zu erproben.

Gloria Goller

Dialogisches Lesen als Methode des Philosophierens - eine praxisforschende Sprachförderung mit zugewanderten Kindern und Jugendlichen

„Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache.“ (Wilhelm von Humboldt: 1795)

Die Sprache ist ein besonderes Merkmal des Menschen. Mit ihr können wir uns mitteilen, verständigen und soziale Kontakte knüpfen (vgl. Boysen 2012, S.27). Die Sprache ist allerdings nicht nur das gesprochene Wort - sie ist vielmehr ein Mittel der Verständigung, indem wir unsere Gedanken und Ansichten, im Sinne des hermeneutischen Zirkels, stetig im Austausch miteinander erweitern können. Somit lässt sich die Sprache auch als Schlüssel bezeichnen, welcher die eigene Person mit der Außenwelt verbindet. Jedoch hat jedes Land einen spezifischen Schlüssel, welcher zur Verständigung genutzt wird. Wie fühlt es sich an, wenn man sich bewusst machen muss, dass die eigene Sprache plötzlich nicht mehr der richtige Schlüssel des aktuellen Landes und dessen Gesellschaft ist? Lebt man mit der Angst, dass das Tor zu diesem Leben verschlossen bleibt?

Der Spracherwerb ist ein psycholinguistischer Prozess, welcher sowohl die Wahrnehmung und Verarbeitung als auch die Planung und Produktion von Äußerungen umfasst (Ahrenholz 2014, S.65). Unter Beachtung dieser sprachwissenschaftlichen Grundlagen wird im folgenden Beitrag die Methode des Dialogischen Lesens vorgestellt, welchen Kindern und Jugendlichen (mit Deutsch als Zweitsprache) durch ausgewählte Bücher Zugang zur Bildungssprache ermöglichen soll. Während das klassische Vorlesen positive Erfahrungen mit Büchern und der Sprache anbahnen kann, stellt das dialogische Lesen zusätzlich die Steigerung der Sprachfähigkeit durch Beteiligung aller Akteure in den Mittelpunkt (vgl. Griebhaber 2010, S.67f.). Diese Methode soll neu gedacht werden: das Dialogische Lesen gekoppelt an philosophische Gespräche soll Kinder, Jugendliche und Erwachsene motivieren, ihre Gedanken, Standpunkte und Erfahrungen auszutauschen und so neue Zusammenhänge zu entdecken. Der Spracherwerb wird somit unterstützt, indem das Interesse den Wortschatz zu erweitern und sich so mitteilen zu können geweckt wird.

Das Ergebnis dieser praxisforschenden Arbeit zeigt, dass die Interdisziplinarität aus Ethik- und Deutschunterricht einen konstruktiven Mehrwert bietet, indem die Sprachförderung gleichermaßen zur Identitätsentwicklung von Heranwachsenden beiträgt und somit die Sinnhaftigkeit des neu zu erlernenden Schlüssels deutlich wird.

Literatur

Ahrenholz, Bernt: Erstsprache- Zweitsprache- Fremdsprache. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9: Ahrenholz, Bernt / Ingelore Oomen-Welke:

Deutsch als Zweitsprache. 3., korrigierte Auflage, Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 64-80.

Boysen, Julia: Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2012, S.27-56.

Grießhaber, Wilhelm: Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung Duisburg: Universitätsverlag Rhein- Ruhr, 2010.

Helena Graf

Philosophische Bildung und Erlebnispädagogik

Interdisziplinarität heißt Begegnung. Wenn man eine Begegnung von Erlebnispädagogik und Philosophie in Erwägung zieht, sollte man meinen, die Selbstverständnisse könnten nicht unterschiedlicher sein. Die Philosophie sucht nach einem Höchstmaß an Abstraktion und propositionaler Erkenntnis für die Gesamtheit vernünftiger Wesen. Die Erlebnispädagogik mag auch gehen im möglichst konkreten Erleben und tiefer, unmittelbarer Kontemplation, die auf Persönlichkeit und Neubewertung individueller Handlungsmuster abzielt. Aber es lässt sich auch fragen, ob Philosoph:innen, wie Kant, Hegel, Habermas oder Buthler, ganz ohne ein konkretes Problem der Lebenswelt jemals ihre Theorien entfaltet hätten. Und auch das älteste Modell der Erlebnispädagogik „The Mountains speak for themselves“ verlässt sich darauf, dass das Individuum – ganz ohne sprachlich angeleitete Reflexion des Erlebten – als ein anderes aus den Bergen nach Hause zurückkehrt. So gesehen gehört auch die Reflexion zum Erleben und die Lebenswelt zur Reflexion.

Diese grundlegende Verknüpfung wird in einem Forschungsprojekt der TU-Dresden am Lehrstuhl für Didaktik der Philosophie und der Ethik genauer aufgegriffen und untersucht. Die Ziele sind vielschichtig und, wie so oft in der Bildung, nicht frei von Zweckrationalität. Zum einen werden am Lehrstuhl für Didaktik der Philosophie Lehrer:innen ausgebildet. Zum anderen bilden die Studierenden des Lehramtes in Seminaren und Praktika Kinder und junge Erwachsene in den Grundlagen philosophischer Theorien und Diskurse aus. Die empirische Frage ist, ob das Erreichen philosophischer Bildungsziele durch erlebnispädagogische Interventionen speziell durch das konkrete Erleben nachhaltiger wirken kann? Aktuell werden sowohl im Rahmen von Hochschullehre als auch Schule Lernformate angeboten, die an Naturorten, ausgehend von erlebnispädagogischer Intervention philosophische Bildung vermitteln. Die ersten Kurse laufen bereits seit 2017 bei sehr guter Rückmeldung seitens der Proband:innen. Aktuell konzentrieren wir uns auf die Entwicklung standardisierter Lehrsettings, Lehrmaterialien und vor allem empirischen Tools, um die Wirkung des Konzeptes untersuchen zu können und die Operationalisierung und Auswertung der Daten zu ermöglichen. Die Messverfahren reichen von offenem Interview, Fragebogen bis hin zur Beobachtung.

Zu theoretischem Konzept, unterrichtspraktischen Beispielen und aktuellem Stand des Forschungsprojektes soll hier berichtet werden.

Erdmann Görg

Philosophie der islamischen Welt im Philosophieunterricht als Kooperation von Islamwissenschaft, Philosophiedidaktik und Schulpraxis

Die Philosophie der islamischen Welt (nachfolgend genannt islamische Philosophie) ist ein Desiderat des Philosophieunterrichts. Während die Philosophie europäischer Denkerinnen und Denker einen festen Platz in der Ausbildung von Philosophielehrenden und in Lehrwerken des Philosophieunterrichts gefunden hat, gilt dies leider noch nicht für die islamische Philosophie. Didaktisch fruchtbar gemacht, kann sie jedoch einen wichtigen Beitrag zur integrativen Rolle des Philosophieunterrichts in einer multikulturellen Gesellschaft leisten. Dazu erforderlich ist jedoch eine interdisziplinäre Kooperation von Islamwissenschaft, Philosophiedidaktik und Schulpraxis. In meinem Vortrag möchte ich bestehende Projekte besprechen und offene Forschungsfragen herausarbeiten. Dabei wird deutlich werden, wie der Philosophieunterricht von einer interdisziplinären Kooperation mit den Islamwissenschaften profitieren kann.

In meinem Vortrag zeige ich zunächst mit Verweis auf die aktuelle Forschung, warum es sich bei der islamischen Philosophie im Schulunterricht um ein didaktisches Desiderat handelt, dass es zu beheben gilt. So fehlt es bisher noch an einschlägigen didaktisierten Texten in Lehrwerken, aber auch an einer entsprechenden Ausbildungskultur in der universitären Lehre. In meinem Vortrag möchte ich auf bestehende Projekte eingehen, die dem entgegenwirken. So arbeite ich an zwei Veröffentlichungen mit Fokus auf die Philosophie der islamischen Welt im Schulunterricht. Diese werde ich kurz vorstellen. Zusammen mit Ralf Glitza gebe ich den Sammelband ‚Perspektiven auf den Philosophiekanon – Interkulturelle Philosophie im Philosophieunterricht‘ heraus, der einen eigenen Teil zur islamischen Philosophie beinhalten wird. Weiterhin arbeite ich zusammen mit Roman Seidel an der Monographie ‚Philosophie der islamischen Welt im Philosophieunterricht‘. All diese Projekte versammeln Islamwissenschaftler, Didaktiker der Philosophie und Lehrpersonen aus der Schulpraxis. Dies gilt auch für den jährlich stattfindenden Workshop 'Philosophie der islamischen Welt im Unterricht', den ich zusammen mit Anne Burkard und Roman Seidel organisiere.

Inwieweit islamische Philosophie den Kanon des Philosophieunterrichts tatsächlich bereichern kann, hängt auch von der Frage ab, ob es gelingt bei Schülerinnen und Schülern in diesem Bereich ein entsprechendes Interesse zu wecken. Daher skizziere ich zuletzt ein Projekt, das den Erfolg einer Öffnung des Schulkanons für die Philosophie der islamischen Welt qualitativ und quantitativ aufzeigen soll. Im Pre-Post-Design soll dabei untersucht werden, ob sich die Präkonzepte von Schülerinnen und Schülern mit Blick auf die mitgebrachte Gottesvorstellung anhand von Texten von Philosophen der islamischen Welt erweitern lassen. Dabei greife ich in der Textauswahl auf die oben skizzierten Projekte zurück.

Interdisziplinäre Themen problemorientiert unterrichten

Wer nach Anleitungen für die problemorientierte Anlage von Unterricht sucht, wird schnell fündig: Eine umfangreiche Klassifikation von Unterrichtseinstiegen (Brühne/Sauerborn 2018) existiert ebenso wie eine Systematik gedanklicher Schritte auf dem Weg zur Leitfrage (Tiedemann 2015). Ebenso fehlt es nicht an grundsätzlicheren Hinweisen zur Analyse von Unterrichtsthemen im Spannungsfeld zwischen Problemorientierung, Lebenswelt und Bezugswissenschaften (Bussmann 2019), an Praxistipps zur gründlichen problemorientierten Erschließung von Unterrichtsmaterial (Pfeifer 2009, 287f.) und an einem Phasierungsmodell, das philosophischen Unterricht als durchgängigen Prozess einer Problemlösung versteht (Sistermann 2017). Zusammen erwecken diese Vorschläge den Eindruck, dass über Problemorientierung und ihre kommunikative Herstellung im Philosophie- und Ethikunterricht inzwischen alles Notwendige gesagt sei.

Demgegenüber zeigt sich in der Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren ebenso wie im Gespräch mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen an den Schulen, dass es sich insbesondere bei der Problemorientierung nach dem Leitfragenmodell um ein Paradigma handelt, das nach dem Grad seiner unterrichtspraktischen Umsetzung ein Paradebeispiel für die vielbeklagte „Feiertagsdidaktik“ (Meyer 1980, 181) und das damit verbundene Auseinanderdriften von „Schulwelt“ und „Seminarwelt“ (Müller 2007) darstellt. Dabei wird zumeist gar nicht die fachdidaktische Idee als solche zurückgewiesen, sondern vielmehr ihre Einlösbarkeit in zahlreichen Standardsituationen des Unterrichtsalltages hinterfragt.

Ein besonders häufiges Argument stellt in diesem Zusammenhang der Hinweis dar, dass Schülerinnen und Schüler gerade bei interdisziplinär strukturierten Unterrichtsthemen aufgrund des Voraussetzungsreichtums oftmals gar nicht in der Lage seien, ein Problem wahrzunehmen, bevor sie notwendige Kenntnisse erworben haben. In meinem Vortrag möchte ich dieses Argument zurückweisen und verschiedene, in der Unterrichtspraxis wie auch Lehramtsausbildung erprobte Vorschläge für die problemorientierte Leitfragenkonzeption und eine hierauf aufbauende Unterrichtsstrukturierung in Themenfeldern unterbreiten, die einen interdisziplinären Zugriff erfordern.

Literatur

Bussmann, Bettina (2019): Der wissenschaftsorientierte Ansatz. In: Martina und Jörg Peters (Hrsg.): Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte. Hamburg: Meiner, S. 231-243.

Brühne, Thomas/Sauerborn, Petra (2018): Unterrichtseinstieg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. Meyer, Hilbert (1980): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Königstein: Scriptor.

Müller, Hartmut (2007): Schulpraxisreflexion. Ein Instrument zum Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer(aus)bildung. In: bwp@ 12/2007. Online auf: http://bwpat.de/ausgabe12/mueller_bwpat12.pdf.

Pfeifer, Volker (2009): Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Sistermann, Rolf (2017):

Tiedemann, Markus: Problemorientierung. In: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/ Markus Tiedemann (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 2. Paderborn: Schöningh, S. 70-78.

Der experimentelle Empirismus John Deweys und die Problemorientierung nach dem Bonbonmodell. In: Ekkehard Martens (Hrsg.): Empirie und Erfahrung im Philosophie und Ethikunterricht. Siebert: Hannover, S. 114–133.

Anke John, Peter Starke, Mario Ziegler

Genese und Geltung: Urteilsbildung aus geschichts- und philosophiedidaktischer Perspektive

Urteilsbildung im Philosophieunterricht soll sich, so Christian Thein, im Ausgang von „anschaulichen Materialien mit kontroverser Gehalt vollziehen“¹, um Vor-Urteile der Schüler*innen aufzudecken, Leitfragen zu entwickeln und in Auseinandersetzung mit Philosophemen urteilsbildend philosophische Probleme reflektieren zu können.² Während auf der Ebene der Materialauswahl der Einsatz von Gedankenexperimenten, Dilemmasituationen oder literarischen Beispielen bereits für den Ethik- und Philosophieunterricht erschlossen ist, spielen historische Fallbeispiele bislang eine eher untergeordnete Rolle.³ Dies überrascht insofern, als dass auch die Vergangenheit von Normen und Werten geprägt ist, die heute vergessen sind, die nicht mehr akzeptiert sind oder, das stellt eine andere Möglichkeit dar, die unbewusst oder bewusst tradiert werden.

Am Beispiel eines Tagebuchs⁴ einer jüdischen Schülerin in der Weimarer Republik und des Verbots eines Aufklärungsbuches für Kinder 1927 möchten wir deshalb Möglichkeiten eines fächerverbindenden Unterrichts diskutieren. In der Verbindung von Theorie und Praxis soll gezeigt werden, wie Tagebuch und Gerichtsakten aus den 1920er Jahren als Unterrichtsmedien eingesetzt werden, um – in einem digital gestützten Lernsetting – die historisch-ethische Urteilskraft von Schüler:innen zu fördern. Dabei möchten wir die Frage diskutieren, welche Rolle historische Erfahrungen nicht nur für die Genese von Werten und Normen spielen, sondern auch für deren Geltung: Haben historische Erfahrungen ‚nur‘ einen heuristischen und motivationalen Wert? Oder können wir historischen Erfahrungen auch einen unmittelbaren Einfluss auf die Sollens-Geltung normativer Ansprüche zusprechen, indem diese überhaupt erst Wertungswidersprüche in gesellschaftlichen Praktiken zur Darstellung bringen und einer normativen Kritik zugänglich machen?⁵ Das Bewusstsein für die Zeitlichkeit, Wandelbarkeit und Standortgebundenheit von Normen und Werten ermöglicht es den Schüler:innen, moralische Urteile nicht nur intern auf argumentative Kohärenz zu prüfen, sondern auch in ihrer Genese zu reflektieren, und leistet damit einen Beitrag, „der Welt in einer verstehenden und kritischen Haltung zu begegnen.“⁶

Nicht zuletzt möchten wir neben den skizzierten theoretisch-konzeptionellen und unterrichtspraktischen Fragestellungen auch die Möglichkeiten von Interdisziplinarität auf institutioneller Ebene reflektieren, denn der Vortrag stellt das Ergebnis eines fächerübergreifenden Kooperationsseminars von Geschichts- und Philosophiedidaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena dar.

¹ Christian Thein: Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht. 2., überarbeitete Auflage. Opladen, Berlin, Toronto 2020 (Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie, Band 3), S. 101.

² Ebd., S. 101f.

³ Während zahlreiche didaktische Publikationen zur Geschichtsphilosophie und zum Umgang mit Philosophiegeschichte existieren, liegt bspw. die letzte Auseinandersetzung in der ZDPE mit Geschichte und Philosophie in fächerverbindender Perspektive bereits fast 40 Jahre zurück: Geschichte. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 8 (1986), H. 3.

⁴ <https://www.juedisches-leben-thueringen.de/projekte/das-tagebuch-der-eva-schiffmann/>

⁵ Vgl. Sebastian Laukötter: Zur Genese und Geltung von Normen und Werten vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen. Eine begriffliche Landkarte. In: Thomas Gutmann et al. (Hrsg.): Genesis und Geltung. Historische Erfahrung und Normenbegründung in Moral und Recht. Tübingen 2018, S. 27–42.

⁶ Thein (Anm. 1), S. 11.

Ingo Juchler

Aspekte der politischen Ethik im Anthropozän

Der Mensch erscheint im Pleistozän. Vor etwa zwei Millionen Jahren entwickelte sich homo erectus in den afrikanischen Savannenlandschaften zum Hominiden, der aufrecht ging, sich sprachlich verständigte und Werkzeuge herstellte. Inzwischen verwenden viele Menschen für unser gegenwärtiges erdgeschichtliches Zeitalter den Begriff des Anthropozäns, um damit die mannigfachen Auswirkungen des Handelns unserer Spezies auf den Planeten zum Ausdruck zu bringen: Vom allgegenwärtigen Klimawandel über das massenhafte Sterben anderer Arten, die Verschmutzung von Land, Wasser und Atmosphäre bis zu Zoonosen.

Diese zerstörerischen Herausforderungen des Anthropozäns betreffen uns gleichermaßen kollektiv und individuell, ohne dass dabei eine scharfe Trennlinie gezogen werden könnte. Im vorliegenden Beitrag sollen deshalb Fragen der politischen Ethik danach aufgeworfen werden, wie im politischen und ethischen Unterricht mit diesem destruktiven Konstituens des Anthropozäns umgegangen werden kann. Dabei sollen zwei ethische Aspekte näher betrachtet werden – Autarkie und Skepsis.

Im Fokus der Beschäftigung mit Autarkie bzw. Selbstgenügsamkeit wird der Konsumismus unserer Gesellschaft stehen, der eng mit dem Wachstumsimperativ des Kapitalismus gekoppelt ist und verheerende Auswirkungen für Mensch, Fauna und Flora zeitigt. Hier kommen Themen wie Konsum und Ressourcenverbrauch, Ernährung und Umgang mit Tieren sowie Verzicht und Würde zur Sprache.

Beim ethischen Aspekt der Skepsis werden zunächst grundsätzliche Möglichkeiten menschlicher Erkenntnisfähigkeit umrissen. Vor diesem erkenntnistheoretischen Hintergrund soll sodann auf den didaktischen Wert des methodischen Zweifels und Hinterfragens gerade angesichts der Herausforderungen des Anthropozäns und der Rückkehr des Krieges in Europa nachgegangen werden. Hierbei gilt es auch auf politisch-ethische Haltungen einzugehen, die sich aus dem von Skepsis geleiteten Lern- und Erkenntnisprozess möglicherweise entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler können sich in diesem Zusammenhang mit Fragen nach politischen Handlungspraktiken auseinandersetzen, die jenseits der konventionellen liegen und stichwortartig mit (Ver)Weigerung und zivilem Ungehorsam zu benennen sind.

Ethik und Politik stehen in der Tradition der praktischen Philosophie. Letztlich eint die hier zu thematisierenden ethischen und politischen Aspekte die althergebrachte philosophische Frage nach dem guten Leben.

Benedikt Krumpfen

Kulturelle Aneignung – Rassismuskritische Bildung durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Philosophie- und Musikdidaktik

In diesem Vortrag wird ein laufendes Dissertationsprojekt zur rassismuskritischen Bildung an Schulen vorgestellt. Ausgangspunkt ist der bestehende strukturelle Rassismus innerhalb der deutschen Gesellschaft (Kelly 2021) sowie entsprechende Reaktionen und Lösungsvorschläge aus Wissenschaft und Feuilleton (u.a. El-Mafaalani 2021). Wir stehen hier vor der Herausforderung, ein Zusammenleben zu gestalten, das den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärkt, ohne dabei die Rechte von Minderheiten einerseits und den universalistischen Anspruch ethischer Werte andererseits zu unterschlagen. Hierzu wird am Beispiel der *kulturellen Aneignung* untersucht, inwiefern interkulturelle musikalische Praxis das Potential besitzt, zu einem fundierten Lösungsvorschlag für die Herausforderungen der postmigrantischen Gesellschaft beitragen zu können. Zum einen soll dafür die gängige These, dass interkulturelle Musikpädagogik automatisch zu mehr Toleranz und Wertschätzung von Diversität führt (Kertz-Weizel 2007, Campbell / Beegle 2003), überprüft werden. Zum anderen soll untersucht werden, ob sich die präsentativen Methoden der Musikpädagogik positiv auf die Bereitschaft der Lernenden zur Aneignung und Anwendung von diskursiven Methoden der Philosophiedidaktik (u.a. Schulung der Streitkultur, transzendente Toleranzerziehung) auswirken. Ziel der Dissertation ist es also, zu erforschen, inwiefern musikalische Praxis eine Schlüsselfunktion zwischen der Lebenswelt der Lernenden und den kognitiven Methoden der Philosophiedidaktik einnehmen kann. In diesem Forschungsfeld liegen lediglich wenige didaktische Konzepte (Brunner 2010, Draken 2015) und nur vereinzelt empirische Daten im Bereich der Musikpädagogik vor (Kertz-Weizel 2007), wodurch das Forschungsprojekt eine potentielle interdisziplinäre Pionierleistung an der Schnittstelle von *Kunst, philosophischer Bildung* und *Integration* darstellt. Die beschriebene Fragestellung wird auf den drei Ebenen der Philosophiedidaktik nach Tiedemann bearbeitet.

Auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene wird zunächst die (teils unpräzise geführte) Debatte über *kulturelle Aneignung*, *Rassismus* und *Antirassismus* aus philosophischer Perspektive begriffsanalytisch differenziert und in Form einer *Ethik der kulturellen Aneignung* Stellung dazu bezogen. Des Weiteren werden bereits bestehende Lösungsvorschläge der antirassistischen Bildung kritisch analysiert, verglichen und zusammengeführt. Aufbauend auf der Debatte über das Verhältnis von Anschaulichkeit und Abstraktion in der Philosophiedidaktik (u.a. Gefert 2002, Henke 2012, Tiedemann 2014) wird anschließend dargestellt, dass präsentative Methoden eine notwendige Bedingung für die lebensweltliche Bezugnahme (Martens 2003) des Philosophieunterrichts und die Ausbildung einer ganzheitlichen Urteilskraft (Dresdner Konsens 2016) darstellen. Statt einer gleichberechtigten Integration in das »Kerngeschäft der Philosophie« wird jedoch die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit den »kreativen« Fachrichtungen (u.a. Kunst, Musik, Handwerk) vorgeschlagen und angestrebt.

Das Dissertationsprojekt befindet sich noch im Anfangsstadium, daher befasst sich der Vortrag vor allem mit der theoretisch-konzeptionellen Ebene und theoretischen, aber konkreten Überlegungen zur methodisch-praktischen und empirisch-kritischen Umsetzung.

Literatur

Brunner, Georg (2010): *Jugendliche und Musik – Chancen für ethisches Lernen*. In: E&U, 2/2010, S.6-10

Campbell, Patricia S./ Beegle, Amy (2003). *Middle Eastern Expansions on Cultural Diversity in Music Education*. In: Music Educators Journal, 90(1), S.21–30.

Dresdner Konsens (2016): https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user_upload/Baden-Wuerttemberg/dateien/aktuelles/DRESDENER_KONSENS.pdf [letzter Abruf: 26.03.2023]

Draken, Klaus (2015): *Musik*. In: Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann (Hrsg.): Handbuch Philosophie Ethik, Band 1. Schönigh, Paderborn, S.308-314

El-Mafaalani, Aladin (2021): *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand*. Kiepenheuer & Witsch, Köln

Gefert, Christian (2002): *Didaktik des theatralen Philosophierens*. In: Dresdner Hefte für Philosophie ; 8, Thelem, Dresden

Henke, Roland W. (2012): Ende der Kunst oder Ende der Philosophie? Ein Beitrag zur Diskussion um den Stellenwert präsentativer Materialien in Philosophie- und Ethikunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 1/2012.

Kelly, Natasha A. (2021): *Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen !* Atrium, Zürich

Kertz-Welzel, Alexandra (2007): *Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA* In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S.69-89

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

Tiedemann, Markus (2014): *Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung*. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 1/2014.

Stefanie Pagel

Die Einbeziehung des Anderen. Eine theoretische und empirische Untersuchung über Möglichkeiten von Perspektivität im Ethikunterricht

Vor dem Hintergrund der wachsenden Heterogenität in Schulklassen, ist die Forderung nach einem erhöhten Aufmerksamkeitsfokus auf die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zunächst intuitiv plausibel. Die konkrete Umsetzung erweist sich jedoch bei genauerer Betrachtung als sehr voraussetzungsreich.

Multiperspektivität als Desiderat des Philosophierens lässt sich bereits bei Kant nachweisen: reflektierende Urteilskraft sei nicht nur selbstständiges (autonomes) und widerspruchsfreies (konsequentes) Denken, sondern als erweiterte Denkungsart auch vom Standpunkt anderer Subjekte aus zu vollziehen. (Arendt 1985, S. 95) Ist bei Kant diese Denkungsart monologisch und durch Einbildungskraft möglich, plädiert Habermas in seinem Ansatz der Diskursethik (Habermas 2015) für die Notwendigkeit einer tatsächlichen Einbeziehung des Anderen und realisiert diese durch Anwendung des Diskursprinzips und Universalisierungsgrundsatzes.

Der diskursorientierte Ansatz findet in der Fachdidaktik großen Anklang (Pfeiffer 2009, Martens) und bildet die Grundlage darauf aufbauender Konzepte wie der *community of inquiry* (Lipman/Sharp) oder dem neosokratischen Gespräch (Nelson/Heckmann). Akzentuiert wird die Einbeziehung des Anderen in Tiedemanns Konzept des Ringens ums Best- anstelle von Letztbegründungen, in dem er qualitative Kriterien zur Bewertung ethischer Rechtfertigungen auslotet: neben der Kohärenz (Forst) und Intersubjektivität ist die Einbeziehung des Anderen maßgebliches Kriterium gelingender Argumentation (Tiedemann 2020, S. 8f.). Diese Einbeziehung kann faktisch und/oder transzendental, durch Partizipation und/oder Berücksichtigung erfolgen und erlaubt, so Tiedemann, eine Unterscheidung ethischer Konzeptionen in vier qualitativen Ebenen, die sich aus der differentiellen Ausprägung eben dieser Einbeziehung ergeben (Tiedemann 2020, S.9f.). An dieser Stelle setzt ein Aspekt der Forschungsarbeit an: Obwohl in diesem Ansatz der Bezug zu der Diskursethik explizit gezogen und wesentliche Aspekte der Einbeziehung des Anderen konzeptuell erfasst werden, führt eine detaillierte Analyse des Perspektivbegriffs in der Diskursethik zu neuen und für die unterrichtspraktische Umsetzung relevanten Aspekten. Hier bietet sich außerdem eine Ergänzung durch das Konzept der Transzendentalen Toleranz-erziehung (Tiedemann 2016) an. Für beide Konzepte, so die Argumentation der Forschungsarbeit, ist die Wahrnehmung und der Nachvollzug der Perspektive Anderer notwendig. Offen bleibt indes, wie die Perspektive des Anderen durch die Lerner:innen eingenommen wird: ist eine andere Perspektive notwendig mit dem Nachfühlen der Empfindungen des Anderen verbunden, was jedoch die Gefahr übergriffiger Überwältigungspädagogik nach sich zöge, oder bedarf es lediglich einer rationalen Nachvollziehbarkeit der emotionalen Verfasstheit des Gegenübers, um antizipieren zu können, wie der Andere sich in einer Situation fühlt? Die darin

zugrundeliegende Differenzierung von Perspektivität und Empathie ist meines Erachtens nicht nur begrifflich notwendig (Münnix, Bartsch), sondern positioniert sich ebenso in der philosophiedidaktischen Debatte, deren Ursprung sich bereits im Diskurs um die Bedeutung präsentativer und diskursiver Formen des Philosophierens (Gefert/Tiedemann: Mal mir was-Debatte) findet und in der aktuellen Diskussion um ein ganzheitliches Philosophieren (Goergen 2016) erneut entfacht ist. An dieser Stelle werden im Rahmen meiner interdisziplinär verankerten Forschung bestehende Konzepte von Perspektivwechsel (Selman, Kohlberg, Mead) hinsichtlich des Perspektivbegriffs analysiert und die Philosophie der Emotionen (*philosophy offfor emotions*; Nussbaum, Strawson) in Abgrenzung vom Konzept der Empathie (Spiegel 2015, Thomas) in die Diskussion eingebracht. Wie vielschichtig moralische Urteile ausgebaut sind, hat unter anderem das Konzept Klaus Goergens (Goergen 2016) analysiert. Dabei plädiert diese Arbeit weder für die Notwendigkeit des Ein- und Nachfühlers (Spiegel 2015) noch für die ausschließlich rationale Analyse fremder Positionen, sondern für einen Perspektivbegriff, der den rationalen und emotionalen Nachvollzug, nicht aber das tatsächliche Nachempfinden der Position des Anderen erfordert. Eine emotionale Involviertheit im Sinne von Empathie ist in diesem Sinne zwar möglich, aber keine notwendige Bedingung für die Übernahme fremder Perspektiven.

Ausgehend von der bisher geschilderten Einbeziehung fremder und möglichst kontroverser Perspektiven (Henke 2015) und einem auf Multiperspektivität ausgerichteten diskursorientierten Ethikunterricht ergibt sich die Frage, ob die Konfrontation und anschließende argumentative Auseinandersetzung der Lerner:innen mit ebendiesen Positionen grundsätzlich zu einer Würdigung der Argumente des Anderen führt (Tiedemann 2016). Meine Forschungsarbeit plädiert an dieser Stelle für eine Analyse der Lerner:innenwahrnehmung über die Einbeziehung dieser Perspektiven, um daraus Gelingensbedingungen der transzendentalen Toleranzerziehung abzuleiten. Dazu wird auf methodisch-praktischer Ebene eine Unterrichtssequenz entworfen, die wissenschaftliche Forschung an Primaten problematisiert und in mehreren Klassen verschiedener Schularten empirisch erprobt und mittels eines narrativen Interviews analysiert wurde.

Es wäre mir eine Freude, wenn ich im Rahmen der Tagung des Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik meine bisherige Forschung im Themenfeld „theoretisch-konzeptionelle und empirische fachdidaktische Fragestellungen“ vorstellen könnte. Dabei möchte ich in meinem Vortrag nicht nur das zugrundeliegende theoretisch-konzeptionelle Verständnis, sondern auch die empirische Erhebung zur Debatte stellen.

Literatur

Arendt, Hannah (1985): Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. Piper: München

Bartsch, Markus (2015): Interkultureller Polylog. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 119-125

Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (2014): Design based research. Stuttgart: Franz Steiner.

Gefert, Christian (2019): Philosophie als Performance – theatrales Philosophieren in Bildungsprozessen. In: ZDPE 2/2019, S. 23-30

Goergen, Klaus (2016): Was meint und leistet Ganzheitlichkeit in der Bildung? In: ZDPE 4/2016, S. 85- 94

Helfferich, Corenlia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer

Henke, Roland W. (2015): Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 86-95

Münnix, Gabriele (2011): Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm. Münster: LIT

Nussbaum, Martha (2012): Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen: Tibia Press

Pfeifer, Volker (2009): Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. Stuttgart: Kohlhammer

Stefanie Pagel Spiegel, Irina (2015): Empathie- und Compassion-Training. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel,

Irina/Tiedemann, Markus (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 245-251

Thomas, Philipp (2021): Herzensbildung ohne Religion. Sechs Thesen zur Frage, wie wir im Ethikunterricht das Herz zurückerobern können. In: Schöppner, R. (Hg.): Herzensbildung und Urteilsfähigkeit. Elemente moderner humanistischer Bildung. Schriftenreihe der Humanistischen Akademie Berlin-Brandenburg, Aschaffenburg: Alibri

Tiedemann, Markus (2014): Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung. In: ZDPE 1/2014, S. 95-103

Tiedemann, Markus (2020): Orientierung ohne Letztbegründung. In: ders. (Hg.): Migration, Rassismus, Menschenrechte. Herausforderungen ethischer Bildung. Paderborn: Brill, Ferdinand Schöningh, S. 3-13

Tiedemann, Markus (2016): Transzendente Toleranzerziehung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2/2016, S. 16-25

Ein Plädoyer für interdisziplinären Ethikunterricht als Fach für alle SuS

„In jüngster Zeit sind berechtigte Zweifel an der unterstellten Trennung zwischen Begründung und Anwendung der Ethik angemeldet worden. Dahinter verbirgt sich das grundsätzliche Problem, wie abstrakt vorausgesetzte moralische Prinzipien auf die Beurteilung konkreter Handlungssituationen ‚angewandt‘ werden können. [...] ...anstelle eines isolierten Faches Ethik sollte er [der Philosophieunterricht] sich den neuen philosophischen Grenzüberschreitungen öffnen.“ (Rohbeck 2013, 37 f.)

In diesem Beitrag möchten wir dafür argumentieren, dass Ethik für alle SuS angeboten werden sollte. Es ist irreführend, Ethik als Alternative zu Religionsunterricht zu konzipieren, weil Ethik mit interdisziplinärer Perspektive für fundierte Entscheidungs- und Handlungsweisen in einer komplexen Lebenswelt unverzichtbar ist. Daher ist Ethik für die moralische Bildung aller SuS grundsätzlich notwendig.

Die Komplexität etwa bioethischer Fragestellungen erfordert nicht nur theoretische Fähigkeiten (wie ethische Konzepte und Argumentationskompetenz), sondern auch Wissen über den naturwissenschaftlichen Zusammenhang, um eine Handlungsentscheidung überhaupt zu ermöglichen: Um beispielsweise über die Zulässigkeit genetischer Eingriffe in das menschliche Genom fundiert urteilen zu können, bedarf es zum einen eines biologischen Verständnisses darüber,

- was überhaupt ein Genom ist;
- was an diesem Genom verändert werden kann;
- welche konkreten Auswirkungen dies potentiell haben kann
- für die Person oder
- für deren Nachkommen;

zum anderen kommen philosophische Überlegungen etwa aus der Anthropologie hinzu, was „Leben“ ausmacht, was ein Mensch ist oder was „natürlich“ bedeutet.

Der Ethik geht es sowohl um Letztbegründungen als auch um die Anwendbarkeit auf konkrete Fragestellungen. Damit sie beides leisten kann, muss sie sowohl als Teil der Philosophie verstanden, darüber hinaus aber auch als integrativer Teil von naturwissenschaftlicher Forschung begriffen werden. Für die künftige Konzeption von Bildungsplänen ziehen wir daraus die Konsequenz, dass Philosophie und Ethik nicht separate Fächer sein sollten und die curriculare Koordination mit naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern entsprechend zwingend ist. Andernfalls wird in der Schule ein verfälschtes Verständnis von Ethik vermittelt.

Die Abstimmung von philosophisch anspruchsvollem Ethikunterricht mit naturwissenschaftlichen Fächern ist sowohl eine organisationelle als auch eine interdisziplinäre Aufgabe von Fachdidaktik(en). In unserem Beitrag formulieren wir ein neues Konzept im Anschluss an Roew (2018, 92) mit ständigem Blick auf den aktuellen Bildungsplan BaWü.

Literatur

Rohbeck, J. 2013³. Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden.

Roew, R. 2018. Alltagswissen, Problemorientierung und Interdisziplinarität im Ethikunterricht – ein fachdidaktischen Kernmodell. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2018(2), 89-95.

Ministerium für kultus, jugend und sport baden-württemberg. 2016. Bildungsplan BaWü Ethik 2016 – Sekundarstufe I.

Marie-Luise Raters:

Die Talk-Show-Methode.

Der herrschaftsfreie Diskurs als methodisches Gerüst für einen interdisziplinären LER-Unterricht.

Der LER-Studiengang in Brandenburg soll dazu befähigen, „Problemen der Lebensgestaltung in einer Sozialwelt nachzugehen, die in ihren Handlungsmustern, Wertorientierungen und Traditionen verunsichert sein könnte“. Der LER-Studiengang basiert also auf der Prämisse von weltanschaulicher Heterogenität. Besonders schwierig wird es, wenn säkulare und religiöse Positionen aufeinandertreffen.

Eine mögliche Vorgehensweise wäre, dass die Studierenden möglichst viele Religionen, soziologische und psychologische Studien und ethische Positionen kennenlernen sollen. Das würde zu methodischer und inhaltlicher Überforderung führen, und außerdem zu einem multidisziplinären Nebeneinander im Unterricht. Eine zweite Möglichkeit wäre, LER interdisziplinär aufzufassen und ein lebensweltliches Problem aus verschiedenen fachwissenschaftlichen Perspektiven zu beleuchten. Dieses Vorgehen wird in einigen Lehrveranstaltungsformen des LER-Studiums schon angewandt. Es hat sich allerdings gezeigt, dass ein Problem allein als Klammer nicht ausreicht, um die verschiedenen LER-Perspektiven zusammenzuführen. Eine solche Klammer könnte die Diskursethik von Jürgen Habermas sein, weil *sie formale Regeln* für normative Diskurse anbietet. Tatsächlich erhebt Habermas in *Glauben und Wissen* von 2001 ausdrücklich den Anspruch, dass die Diskursethik Brücken zwischen religiösen und säkularen bzw. wissenschaftlichen Diskursen schlagen könne.

Der postsäkulare Diskurs nach Habermas könnte Vorbild für eine interdisziplinäre LER-Methode sein. (1) Dazu müsste im Vorfeld die diskursethische Unterscheidung von Normen und Werten sowie die Regeln des ‚herrschaftsfreien Diskurses‘ bekannt sein. Außerdem müsste ein normatives Problem benannt werden, zu dem es einschlägige säkulare und religiöse Positionen gibt (mit Habermas z.B. die Gentechnik). (2) Der eigentliche Diskurs könnte nach dem Vorbild einer *Talk-Show* stattfinden. Zu besetzende Rollen wären die ModeratorIn, die ExpertInnen, das Publikum und die ProtokollantInnen. Die ModeratortorIn führt ins Thema ein und überwacht die Einhaltung der Diskursregeln. Die ExpertInnen stellen eine religiöse oder säkulare Position vor und verteidigen sie. Das Publikum stellt kritische Fragen. Die ProtokollantInnen skizzieren den Verlauf. (3) Anhang dieser Skizzen könnte in einem dritten Schritt rekapituliert werden, wo es Dissens gab. (4) In einem vierten Schritt könnte eine ‚Rollenübernahme‘ stattfinden, indem die Rollen gewechselt werden. (5) Der Prozess würde durch eine gemeinsame Auswertung abgeschlossen.

Für Habermas soll der postsäkulare Diskurs zu einer „unparteilichen Urteilsbildung“ führen. So weit muss die LER-Einheit nicht kommen. Bewirkt werden kann jedoch ein tieferes Verständnis der säkularen und religiösen Positionen und vor allem die gegenseitige rationale Anerkennung. Es gibt verschiedene rationale Positionen zu einem normativen Problem und auch religiöse Positionen verdienen Achtung als rationale Positionen. An diesem diskursethischen Begriff von ‚weltanschaulicher Neutralität‘ (vgl. Bernd Ladwig und Stefan Huster) sollte sich der LER-Unterricht orientieren.

Marco Schepers

Das Themenfeld der *Anthropologie* als Beispiel für gelebte Interdisziplinarität im Philosophie- /Ethikunterricht

„Was ist der Mensch? Wohin will er? Woher kommt er? Und warum ist er nicht dort geblieben?“ So wurde einmal in eine von mir besuchte Vorlesung zum Thema *Anthropologie* eingeführt. Im Parallelismus dazu ließe sich fragen: „Was ist der Philosophieunterricht? Wohin will er? Woher kommt er? Und warum ist er nicht dort geblieben?“ Eine Antwort auf diese Fragekette liegt sicherlich in der grundeigenen Interdisziplinarität des Faches begründet. Im, mit unterrichtspraktischen Ideen versehenen, Vortrag zum Thema *Anthropologie* soll sich der Interdisziplinarität im Philosophie- /Ethikunterricht genähert werden.

Im Allgemeinen wird zwischen der theologischen, der biologischen und der philosophischen Anthropologie unterschieden. Bei der Frage nach der Sonderstellung des Menschen in der Natur wurde die Lebens- und Glaubenserfahrung durch Erkenntnisse der Naturwissenschaften ersetzt oder zumindest ergänzt, insbesondere durch Erkenntnisse aus Medizin und Biologie. Nun sitzen im Philosophie-/Ethikunterricht in Deutschland neben gläubigen Schüler:innen sowohl Agnostiker:innen als auch überzeugte Atheist:innen. Gerade deshalb ist der Philosophie-/Ethikunterricht nicht durch eine Multidisziplinarität geprägt (hier: theologisch neben biologisch neben philosophisch) sondern durch die Verbindung durch die Philosophie. Ermöglicht ein Philosophieunterricht beispielsweise das Aufwerfen metaphysischer Fragen zum Thema der *Anthropologie*; können alle Schüler:innen mit- und voneinander lernen.

Eine Möglichkeit hierfür wäre ein Unterrichtseinstieg in das Thema durch Stanley Kubricks Meisterwerk *2001 – A Space Odyssey*. Die Anfangsszene, beginnend mit dem langen *Nichts* und der Sphärenmusik und dem Schnitt hin zur Naturszene der menschenähnlichen Affen, spiegelt durchaus die drei anthropologischen Überlegungen wider. Spätestens mit dem Erscheinen des widernatürlich anmutenden Monoliths und der daraus resultierenden Bewusstseinsweiterentwicklung der Naturwesen hin zum handelnden Wesen stellt sich den Lernenden die Frage, inwiefern die Vernunft des Menschen natürlich, gottgegeben oder metaphysisch ist. Bezogen auf das Tagungsthema ist der Philosophie-/Ethikunterricht als eigene Wissenschaft ein verbindendes Element zwischen unterschiedlichen Wissenschaften. Er erwächst aus dem urmenschlichen Bedürfnis des Verstehen- und Begreifen-Wollens sowie des Hinterfragens. Einzelne Wissenschaften haben sich aus *der Mutter aller Wissenschaften* herausgebildet und ihre eigenen Antworten auf ursprünglich philosophische Fragen gefunden. Nun können diese Ergebnisse im Philosophie-/Ethikunterricht reflexiv betrachtet werden. Diese integrative Herangehensweise ermöglicht es Schüler:innen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen zu vertiefen, zu erweitern und die Verbindungen zwischen verschiedenen Fächern zu verstehen. Zudem fördert interdisziplinäres Lernen die kritische Denkfähigkeit und die

Fähigkeit zur Problemlösung, die für den Erfolg in der modernen Welt von großer Bedeutung werden, wie zum Beispiel durch die Verbindung von Philosophie mit anderen Fächern wie Geschichte, Naturwissenschaften oder Kunst, durch die Verwendung von Fallstudien oder Simulationen, oder durch Projektarbeiten, bei denen Schüler:innen selbstständig forschen und Lösungen für aktuelle philosophische oder im speziellen ethische Fragen finden. Die Frage nach der Interdisziplinarität aus fachdidaktischer Perspektive, wenn es um mehr als ein bloßes Nebeneinander (Multidisziplinarität) von Fachdisziplinen gehen soll, ist nicht zu beantworten, ohne auf die Rahmenbedingungen des Faches Philosophie- und Ethik zu blicken, denn die Interdisziplinarität ist weder eine bloße Möglichkeit noch didaktische Notwendigkeit, sondern eine durch gesellschaftliche Umstände gegebene Verpflichtung. Alleine damit ist ein interdisziplinärer Anspruch gerechtfertigt, denn es braucht ein breites Spektrum von philosophiepraktischer Handlungsorientierung, um die im Bildungsauftrag benannten mündigen Bürger:innen zu befähigen.

Bennet Schuster, Stefanie Thiele

Interdisziplinarität oder die Frage: Wer macht eigentlich wann was? – ein interdisziplinäres Strukturmodell für den Ethikunterricht im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften

Es gibt in verschiedenen Disziplinen zahlreiche Struktur- und Phasierungsmodelle, anhand derer inhaltlich und methodisch gelingendes Lernen strukturiert und geplant werden kann. Dass verschiedene Disziplinen mitunter ähnliche Themen behandeln, die gleichen lebensweltlichen und gesellschaftlichen Phänomene in den Blick nehmen und ähnlich klingende Fragestellungen formulieren, führt – wenig überraschend – dazu, dass verschiedene Disziplinen in der Schulpraxis (und übrigens nicht nur da) immer wieder zusammenarbeiten. Eine solche Zusammenarbeit kann temporär und anlassbezogen erfolgen oder, wie etwa in Berlin, auch als fächerverbindend gestalteter Lernbereich *Gesellschaftswissenschaften*, kurz GeWi, gedacht werden. Gerade an integrierten Sekundarschulen werden die Fächer Ethik, Geografie, Geschichte und Politische Bildung zunehmend fächerverbindend unterrichtet.

In der Schulpraxis zeigt sich bezogen auf die Planung und Durchführung eines solchen Fächerverbundes GeWi oftmals Folgendes: 1) Die einzelnen Disziplinen werden nur auf dem Papier in einem echten Miteinander unterrichtet, tatsächlich besteht ein reines Nebeneinander der Disziplinen, bei dem gelegentlich vorsichtige Bezüge zu anderen Fächern aufgezeigt werden. 2) Die Fächer werden epochal unterrichtet und verbleiben damit auch eher in einem Nebeneinander als in einem Miteinander. 3) Die verschiedenen Disziplinen werden weder in der Planung noch in der Durchführung ausgewiesen, mit der Konsequenz, dass die Spezifika der Disziplinen verloren gehen und deshalb keines der Fächer mehr inhaltlich und methodisch adäquat gelernt wird. 4) Der Fächerverbund strukturiert das Lernen aus der Perspektive eines Faches, sodass die thematische, inhaltliche und methodische Ausrichtung vorgegeben wird und die übrigen Fächer darauf verkürzt werden, inwieweit sie dem Leitfach dienen. Kurzum: Die nicht erschöpfend skizzierten Ansätze bedeuten entweder fehlende oder mangelnde Interdisziplinarität oder eine Interdisziplinarität, die (fast) keiner Disziplin mehr gerecht wird.

Dieser Befund weist auf das Bestehen einer Lücke hin: Es fehlt bisher ein interdisziplinäres Strukturmodell für den Lernbereich GeWi, das neben der ethischen Perspektive auch die historische, geografische und politische Fachperspektive angemessen berücksichtigt. Das Ziel unseres Beitrags besteht deshalb darin, ein solches Modell für Ethik im Lernbereich GeWi vorzustellen.

Computerspiele als interdisziplinäres Medium im Philosophie- und Ethikunterricht

Computerspiele eröffnen Lernenden neue Erfahrungsräume und ermöglichen die Auseinandersetzung mit situativ-echten Problemen (Boelmann & Stechel 2020). Damit sind sie, um verstanden zu werden, bereits in ihrer Grundstruktur auf interdisziplinäre Zugänge angewiesen (Wolf & Perron 2003). Während die Potenziale von Computerspielen für Bildungszwecke bereits in verschiedenen Fachdidaktiken diskutiert und erforscht werden, beispielsweise in den Fächern Deutsch (Boelmann & Seidler 2014) und Geschichte (Motyka 2020), klafft hier für die Philosophie- und Ethikdidaktik noch eine breite Lücke (Schmidt & Schütze 2017, S. 307). Der Beitrag widmet sich diesem Desiderat und stellt dazu eine empirische Erhebung vor, die die Möglichkeit der Anregung philosophischer Bildungsprozesse mithilfe von Computerspielen untersucht.

Die empirische Erhebung wurde mit n=23 Schüler*innen der neunten Klassen eines Gymnasiums durchgeführt. Darin spielten die Proband*innen zu zweit das Computerspiel *Papers, Please* (Lucas Pope, 2013) und diskutierten anschließend in Gruppen. In *Papers, Please* übernehmen Spielende die Rolle eines Grenzbeamten in einem fiktiven Staat in den 1980er Jahren. Aufgabe der Spielenden ist es, die Papiere Einreisewilliger zu kontrollieren, wobei immer wieder dilemmatische Entscheidungssituationen auftreten. In seinem Setting nimmt das Spiel insbesondere Bezug auf das strenge Grenzregime an der innerdeutschen Grenze und die totalitären Systeme des 20. Jahrhunderts. Das Treffen der Entscheidungen im Spiel macht es für die Proband*innen notwendig, das dargestellte Szenario zu durchdringen und dabei sowohl die historisch-politischen Bezüge zu erfassen als auch die Rolle des Einzelnen in einem totalitären System zu reflektieren.

Die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung der Transkripte in Spiel- und Diskussionsphase erfolgte mithilfe der DNA-Matrix des Philosophierens nach Brosow (2020), die es ermöglicht, die Begründungsstrukturen der Proband*innen einer der Ebenen Denken – Nachdenken – Argumentieren – Philosophieren zuzuordnen. Dabei zeigte sich, dass die Proband*innen insbesondere in der an den Spielprozess anschließenden Diskussionsphase Abstraktionsschritte einleiten, die nahelegen, dass sie sowohl das im Spiel dargestellte Szenario durchdringen als auch in der Lage sind, verallgemeinernde Aussagen zu treffen, die sie intersubjektiv nachvollziehbar begründen.

Die Befunde dieser empirischen Erhebung legen nahe, dass Computerspiele Diskurse anregen, die für philosophische Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden können. Als interdisziplinär angelegtes Medium konfrontieren Computerspiele Lernende mit Situationen, die Problemstellungen kontextualisiert zeigen und vertiefte Auseinandersetzungen anregen. Damit können sie

einen wertvollen Beitrag zu einem interdisziplinär ausgerichteten Philosophie- und Ethikunterricht leisten, der die Potenziale neuer Medien ausnutzt.

Literatur

Boelmann, Jan M.; Seidler, Andreas (Hg.) (2014): Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Boelmann, Jan M.; Stechel, Janek (2020): Erfahrungsbasiertes Lernen mit Computerspielen in formalen Bildungskontexten. In: Informationen zur Deutschdidaktik (2), S. 9–21.

Interdisziplinarität im Ethik- und Philosophieunterricht? 13.-14. Oktober 2023 Tagung des Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik

Brosow, Frank (2020): Die DNA des Philosophierens. Philosophieren über Heimatverlust nach der TRAP- Mind-Theory. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (2), S. 64–81.

Motyka, Marc (2018): Digitales, spielbasiertes Lernen im Politikunterricht. Der Einsatz von Computerspielen in der Sekundarstufe. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schmidt, Donat; Schütze, Mandy (2017): Digitale Medien im philosophischen Unterricht. In: Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel und Markus Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 300–308.

Wolf, Mark J. P.; Perron, Bernard (2003): Introduction. In: Mark J. P. Wolf und Bernard Perron (Hg.): The video game theory reader. New York, NY: Routledge, S. 1–24.

Wie die Philosophiedidaktik von der Psychologie profitieren kann

Die berühmte Forderung nach einer philosophischen Psychologie von Elisabeth Anscombe von 1958 ist noch immer nicht erfüllt. Nicht nur für die Ethik, sondern gerade auch für die Ethik- und Philosophiedidaktik ist eine stärkere Interdisziplinarität mit der Psychologie wegen der großen Bedeutung der affektiven Dimensionen des Philosophieunterrichts notwendig. Die erstaunliche Unklarheit von zentralen Begriffen wie Emotionen und Affekte in der Philosophiewissenschaft setzt sich in der Fachdidaktik fort. Dabei sind Gefühle, Affekte, Stimmungen und Emotionen, der Umgang mit ihnen und deren Verhältnis zu kognitiven Prozessen für die Unterrichtsziele Empathie/ Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Urteils- und Argumentationskompetenz, (Ambiguitäts-)Toleranz und Autonomie essentiell. Deren Förderung gelingt mit entsprechendem psychologischen Hintergrundwissen bei den Philosophie-Lehrkräften wesentlich besser. Von einem interdisziplinären Zugang bei Emotionen und Affekten kann der Philosophieunterricht auch im Hinblick auf fachspezifische Methoden (wie z.B. Rollenspiele), die Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung, die Begriffsarbeit, die Rolle der Lehrperson und die Motivation zu moralischem Handeln enorm profitieren.

Psychologische Projekte wie das „SEE Learning“ (soziales, emotionales und ethisches Lernen) bieten sich für eine Kooperation mit der Philosophiedidaktik besonders gut an. Das „SEE Learning“ richtet sich an Bildungseinrichtungen, ihm liegt eine mitgeföhlbasierte Ethik zugrunde und es soll die Entwicklung von sogenannten Lebenskompetenzen wie Selbstregulation und prosoziales Verhalten, kritisches Denken sowie sozial und ethisch verantwortliche Entscheidungsprozesse und Handeln bei den Lernenden fördern. Dies tangiert philosophiedidaktische Expertise. Im Vortrag wird von ersten Erfahrungen und Ergebnissen in der Kooperation zwischen der Philosophiedidaktik und dem Projekt berichtet.

Ein gelingendes, autonomes Leben erfordert eine rechte Haltung zu sich selbst und einen guten Umgang mit den eigenen Geföhlen. Dies bedeutet, dass die Schüler_innen ein gutes Verständnis ihrer eigenen moralischen Möglichkeiten und Grenzen durch eine realistische Einschätzung der eigenen moralischen Verfassung unter besonderer Berücksichtigung emotionaler und affektiver Elemente entwickeln. Dem steht häufig das „fat relentless ego“ (Iris Murdoch) im Weg, verstärkt durch soziale Medien und zunehmenden Individualismus. Das Ego nimmt sich selbst absolut wichtig (Egozentrität nach Ernst Tugendhat) und entwickelt negative Dispositionen wie ein zu hohes/niedriges Selbstwertgeföhl (Hochmut/ Arroganz, Minderwertigkeitsgeföhle), Selbstmitleid oder Intoleranz, welche moralische Bildung be-/verhindern. Ein psychologisch versierter Philosophieunterricht soll keine Therapie aber ein Ort sein, an dem diese Phänomene, die Affektregulation und die Haltung zu sich selbst im Hinblick auf ein gelingendes Leben thematisiert und reflektiert werden können (das Zurücktreten bei Tugendhat).

Im Vortrag soll gezeigt werden, wie sehr der Philosophieunterricht gerade von einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit der Psychologie aufgrund deren Expertise im Bereich der Affekte und Emotionen profitieren kann.

Florian Wobser

Interdisziplinäre Unterrichtsideen für das transdisziplinäre Anthropozän-Konzept im Fach Philosophie/Ethik?

Kaum ein Diskurs ist aktuell philosophisch grundlegender und wissenschaftlich komplexer als der zum *Anthropozän*. Doch nicht bloß didaktisch ist die Enzyklopädie *passé* (Schmohl/Philipp 2021, 9), zumal im sogenannten *Menschenerdzeitalter* nicht länger das Sammeln von systematischem Wissen, sondern sein Konstellieren in problemorientierter Hinsicht gefragt ist. Daraus folgen Konsequenzen, die das zu untersuchende Feld der *Interdisziplinarität* in einem besonderen Maße betreffen und die in meinem Vortrag in zwei Schritten didaktisch diskutiert werden sollen.

Erstens wird *theoretisch-konzeptionell* die bildungsphilosophische These verfolgt, dass das Konzept „Anthropozän“ *transdisziplinär* (Vilsmaier 2021) zu erschließen bzw. zu eröffnen ist. Unter spezieller Würdigung des Zusammenspiels mit der Geologie bzw. Geographiedidaktik tritt dabei die Natur- /Kultur-Differenz ins Zentrum: Anthropologisch wird der Mensch zur Naturkraft. Zugleich ist mit dem Unterlaufen jener Dichotomie ethisch eine Inklusionsbewegung (Runtenberg 2016, 65ff.) nicht- humaner Lebewesen und Dingen verbunden. Die Zentralstellung und simultane Dezentrierung des Menschen (Wobser 2023) ist eine Paradoxie, die ein transdisziplinäres Denken verlangt (Düllo 2021). Es mündet hier in *planetares* Denken, das *post-global* ist.

Das kompetenzorientierte Gestalten philosophischer und ethischer Konstellationen im Unterricht, auch, aber nicht nur zur Klimakrise, gleicht theoretisch einer selbstreflexiven Problemorientierung im Umgang mit Komplexität (Renn 2022), die aus multiperspektivischer Wissenschaftsorientierung (Bussmann 2015ff./2020) folgt. *Zweitens* sollen *unterrichtspraktische* Folgen erörtert werden, die auf der These basieren, dass fachdidaktisch zunächst interdisziplinäre Kooperationen angemessen sind. Die lernförderliche Pragmatik solcher Wechselwirkungen soll speziell in Bezug auf Kulturwissenschaften aufgezeigt werden. Sie thematisieren veranschaulichend jenen oben skizzierten abstrakten Zusammenhang. Ihr empirisches Material wird in das Spektrum aus diskursiven und präsentativen Unterrichtsmedien eingeordnet. Es hilft, philosophische und ethische Probleme des Anthropozäns überhaupt im Unterricht zu behandeln. Als zwei philosophie-/ethikdidaktisch relevante Beispiele dienen der *Atlas der Petromoderne* (Klose/Steininger 2020)) und die ‘petromaskuline’ (Prank-)Welt, die sich sehr eindrücklich mit dem Suchbegriff *Running Coal* etwa auf YouTube findet.¹

In den Vortragsteilen wird zwischen Inter- und Transdisziplinarität unterschieden, um differenziert deutlich machen zu können, dass die post-globale Erde (wie die scheinbar ‘post-digitale’ Schulwelt; Breil/Wobser 2023) bildungsphilosophisch eine andere, offenere Theorie notwendig macht als eine – noch – prä-anthropozäne Unterrichtspraxis im Fach Philosophie/Ethik. Diese

Haltung dient einer *sowohl* vernetzenden *als auch* integrativen (Schmohl/Philipp 2021, 9) philosophischen Bildung.

¹Vgl. hierzu etwa die zwei *Compilations* dieses *Running-Coal*-Genres: <https://www.youtube.com/watch?v=yXWvjhtzoEI>; https://www.youtube.com/watch?v=J_O7_4kKN7A [beide: 31.03.2023]

Literatur

Breil, Patrizia/Wobser, Florian (2023): Postdigitale Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht? Inter- disziplinäre Befunde und Deutungen zu Chancen und Risiken einer Entwicklung der Gegenwart. In: *Zeitschrift der Didaktik für Philosophie und Ethik* 4/2023 Interdisziplinarität [in Redaktion].

Bussmann, Bettina (2015): Wissenschaftsorientierung in: J. Nida-Rümelin u.a. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik*. Bd. 1. Didaktik und Methodik. Paderborn: UTB, S. 125-130 [und die folgenden Versionen des Textes bzw. der Konzeption].

Dies. (2020): Philosophische Probleme und Interdisziplinarität. In: R. Torkler (Hg.): *Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie*. Wiesbaden: Springer. S. 45-62.

Klose, Alexander/Steiniger, Benjamin (2020): *Erdöl. Ein Atlas der Petromoderne*. Berlin: Matthes & Seitz.

Renn, Jürgen (2022): *Die Evolution des Wissens. Eine Neubestimmung der Wissenschaft für das Anthropozän*. Berlin: Suhrkamp.

Runtenberg, Christa (2016): *Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen*, Paderborn: Brill/Fink.

Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten. Hg. (2021): *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Unter Mitarbeit von Johanna Schabert. Bielefeld: Transcript 2021.

Darin außerdem: Düllo, Thomas zur Paradoxie (S. 207-220) Philipp, Thorsten zur Interdisziplinarität (S. 163-173) und Vilsmaier, Ulli zur Transdisziplinarität (S. 333-345).

Wobser, Florian (2023): Inwiefern und mit welchen Mitteln sollte der Anthropozentrismus der Bildung für nachhaltige Entwicklung kritisch hinterfragt werden? Überlegungen zu einer fachdidaktischen Konzeption auf Grundlage der Anthropozän-These. In: B. Bussmann (Hg.): *Philosophiedidaktik. Neue Aufgaben und Kontroversen* [in Redaktion].

Jonas Zorn

Klimabildung als interdisziplinäre Herausforderung für die Schule der Gegenwart - und die Schlüsselrolle der Philosophie

Der Klimawandel ist eine der größten gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit. Welchen Beitrag kann die Schule zur Bewältigung dieser Herausforderung leisten? Welchen Fächern kommen welche Zuständigkeiten zu, wie kann eine gelungene interdisziplinäre Zusammenarbeit im Rahmen einer fächerübergreifend angelegten Klimabildung konkret aussehen?

In der schulischen Praxis wird oftmals der naturwissenschaftlichen Fächergruppe in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung beigemessen, was auch naheliegend ist - handelt es sich beim Klimawandel doch um ein physikalisches Phänomen mit ökologischen Konsequenzen. Andererseits wird die gesellschaftliche Brisanz des Klimawandels letztendlich erst vor dem Hintergrund seiner normativ-evaluativen Implikationen verständlich: *Welche Ungerechtigkeiten werden durch ihn verschärft? Wer genau trägt dafür die Verantwortung? Was müssen wir von der Politik fordern, welche Bringschuld haben wir als Individuen?*

Die fundierte Auseinandersetzung mit diesen genuin ethischen Fragen stellt einen unverzichtbaren Bestandteil erfolgreicher Klimabildung dar. So wird deutlich, dass neben den Naturwissenschaften auch der philosophischen Fächergruppe eine zentrale Rolle zukommt. Um dieser gerecht zu werden, muss die Philosophiedidaktik Konzepte erarbeiten, die konkret verdeutlichen, wie normative Überlegungen und empirische Erkenntnisse in klimaethischen Fragestellungen miteinander verzahnt sind, welche Handlungsimplicationen sich hieraus ergeben und wie sich all diese Zusammenhänge in unterrichtlichen Kontexten angemessen vermitteln lassen. In unserem Vortrag möchten wir hierzu ein Angebot vorstellen, das sich um den Begriff der *Verantwortung* als zentralen didaktischen Bezugspunkt gruppiert: Als moralphilosophisches Konzept fragt der Verantwortungsbegriff zunächst nach den moralischen Verpflichtungen, die wir in einer gegebenen Situation haben. Verantwortung ist aber gleichzeitig auch ein Begriff, der notwendigerweise empirische Bezugspunkte hat. So stellt sich die Frage, *was* wir verantworten und *wer* genau überhaupt die Verantwortung trägt. Hier geht es also um konkrete Vorbedingungen, Ursachen und Folgen des Klimawandels, die letztendlich mithilfe empirischer Erkenntnisse erläutert werden müssen. Haben wir ein Verständnis von diesen, brauchen wir dann jedoch wieder einen Bezug auf ein Normensystem, der uns ihre Implikationen mit Blick auf spezifische moralische Forderungen, Vorwürfe und Zuschreibungen verdeutlicht. Zuletzt fragt der Verantwortungsbegriff, was konkret zu tun ist - *wofür* tragen wir Verantwortung? Er hat mit anderen Worten direkte Handlungsimplicationen, deren genauere Analyse dem Klimawandel als lebensweltlichem und gesellschaftlichem Problem gerecht wird.

Somit stellt der Verantwortungsbegriff einen didaktischen Bezugspunkt dar, der einerseits eine effektive Strukturierung interdisziplinärer Zusammenhänge ermöglicht und andererseits der normativ-evaluativen Dimension gelungener Klimabildung angemessen Rechnung trägt. In unserem Vortrag werden wir anhand eines konkreten Unterrichtsvorhabens aufzeigen, wie ein an diesem Bezugspunkt orientierter Beitrag zum fächerübergreifenden Ziel der Klimabildung unterrichtlich umgesetzt werden kann.