

utb.

Jonas Pfister

Fachdidaktik Philosophie

3. Auflage

utb 3324



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Für V.

Jonas Pfister

Fachdidaktik Philosophie

3., korrigierte und aktualisierte Auflage

Haupt Verlag

Jonas Pfister, geboren 1977, studierte Philosophie und Geschichte in Bern und Paris, promovierte 2007 in Bern mit einer Arbeit zur Sprachphilosophie von Paul Grice, war Assistent in Bern und Luzern und Lehrstuhlvertreter in Münster. Er hat viele Jahre Erfahrung im Unterricht der Philosophie am Gymnasium. Er ist Assistenzprofessor an der Universität Innsbruck.

3. Auflage: 2022

2. Auflage: 2014

1. Auflage: 2010

Umschlaggestaltung: siegel konzeption | gestaltung
Gestaltung und Satz: HauptVerlag, Bern

Die Publikation ist in der Deutschen Nationalbibliothek verzeichnet.
Mehr Informationen dazu finden Sie unter <http://dnb.dnb.de>

Alle Rechte vorbehalten.

Copyright © 2022 HauptVerlag, Bern

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

Gedruckt in Deutschland

www.haupt.ch

UTB-Band-Nr: 3324

ISBN 978-3-8252-5867-2

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
Vorwort zur 3. Auflage	13

Teil I:

Leitfaden für den Unterricht 15

1 Unterrichten	17
1.1 Was will ich erreichen?	17
1.2 Wie kann ich mein Ziel erreichen?	19
1.2.1 Sozialformen und Arbeitsformen	19
1.2.2 Klassenarbeit: Lehrervortrag	21
1.2.3 Klassenarbeit: Unterrichtsgespräch	23
1.2.4 Einzel- und Partnerarbeit	25
1.2.5 Gruppenarbeit	27
1.2.6 Unterrichtsplanung	28
1.3 Wie kann ich überprüfen, ob das Ziel erreicht ist?	31
1.4 Unterrichtsevaluation	34
2 Philosophieren	35
2.1 Diskutieren	37
2.1.1 Allgemeines	38
2.1.2 Diskussion über ein Thema/eine Frage	45
2.1.3 Diskussion über einen Text	46
2.1.4 Diskussion mit einer Autorin/einem Autor	47
2.1.5 Neo-sokratisches Gespräch	48
2.1.6 Vom Umgang mit Relativismus und Skeptizismus	49

2.2 Lesen	51
2.2.1 Allgemeines	52
2.2.2 Genau lesen	53
2.2.3 Den Text strukturieren	54
2.2.4 Hauptthesen herausarbeiten	54
2.2.5 Argumente rekonstruieren	55
2.2.6 Diskussionsfragen formulieren	56
2.3 Schreiben	57
2.3.1 Allgemeines	57
2.3.2 Zusammenfassung	64
2.3.3 Darstellung	65
2.3.4 Diskussionsprotokoll	66
2.3.5 Kommentar und Stellungnahme	67
2.3.6 Dialogische Formen	69
2.3.7 Interaktive Formen	70
2.3.8 Essay	71
2.3.9 Längere Arbeiten	73
3 Prüfen und Bewerten	75
3.1 Prüfen	75
3.1.1 Prüfungszweck	75
3.1.2 Prüfungsgrundsätze	76
3.1.3 Prüfungsfragen	77
3.2 Bewerten	80
3.2.1 Bewertungsgrundsätze	81
3.2.2 Bewertungskriterien	82
3.2.3 Benotungsgrundsätze	83
4 Anregen und Motivieren	87
4.1 Anregen	87
4.1.1 Literarische Texte und Zeitungsartikel	88
4.1.2 Bilder und Filme	89
4.1.3 Künstlerische Tätigkeiten	91
4.1.4 Exkursionen	92

4.2 Motivieren	92
4.2.1 Zur Schülermotivation	93
4.2.2 Zur Lehrermotivation	95
5 Zusammenfassung: 13 Punkte	97

Teil II:

Grundlagen der Fachdidaktik	99
1 Was ist Fachdidaktik?	101
1.1 Didaktische Fragen	101
1.2 Didaktische Modelle	108
1.3 Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik	112
1.4 Fachdidaktik und Philosophie	113
1.5 Fachdidaktische Fragen	117
2 Geschichte	119
2.1 Geschichte des Fachunterrichts	119
2.1.1 Von den Anfängen zum modernen Gymnasium	119
2.1.2 Das moderne Gymnasium im 19. Jahrhundert	120
2.1.3 Weitere Entwicklung	123
2.1.4 Einführung des Schulfachs Ethik	125
2.1.5 Philosophieren mit Kindern	128
2.1.6 Internationale Philosophie-Olympiade	130
2.1.7 Philosophische Praxis und Café Philosophique	131
2.1.8 Entwicklung in anderen Ländern	132
2.1.9 Unterrichtsparadigmen	135
2.2 Geschichte der Fachdidaktik	137
2.2.1 Kant und Hegel	137
2.2.2 Der lange Weg der Legitimationsdiskussion	141
2.2.3 Erneuerung seit den 1970er-Jahren	142
2.2.4 Erneuerung in anderen Ländern	146
3 Fragen	151
3.1 Begründung	151
3.1.1 Philosophie als Aufklärung	151

3.1.2	Wissenschaftspropädeutik vs. die innere Einheit der Bildung	152
3.1.3	Wissenschaftspropädeutik vs. Alltagsorientierung	153
3.1.4	Kompetenzen und Bildungsstandards	154
3.1.5	Kritisches Denken	155
3.1.6	Philosophieren	156
3.1.7	Praktische Fragen	157
3.2	Inhalt	157
3.2.1	Lehrpläne	158
3.2.2	Philosophiegeschichte im Philosophieunterricht?	160
3.2.3	Fragen der Philosophie oder des Alltags?	161
3.2.4	Pluralismus des Inhalts	163
3.2.5	Praktische Fragen	164
3.3	Methode	165
3.3.1	Textgebundener Unterricht: Problembezogener vs. historischer Zugang	166
3.3.2	Textfreier Unterricht: Geleitete Diskussion vs. neo-sokratisches Gespräch	169
3.3.3	Textproduzierender Unterricht	170
3.3.4	Verschiedene Methoden?	171
3.3.5	Pluralismus der Methode	172
3.3.6	Praktische Frage	173
3.4	Prüfungsmethode	173
3.4.1	Prüfungsfragen	173
3.4.2	Problematische Benotungsgrundsätze	174
3.4.3	Praktische Frage	176
4	Ansätze	177
4.1	Bildungstheoretisch-identitätstheoretischer Ansatz	178
4.2	Dialogisch-pragmatischer Ansatz	183
4.3	Dialektischer Ansatz	188
4.4	Kompetenzorientierter Ansatz	192

5 Werte im Unterricht	201
5.1 Wertneutralität	202
5.2 Selbstbestimmung, Empathie, Respekt und Toleranz	204
5.3 Entwicklung des moralischen Urteilens	206
5.4 Ansätze der Werteerziehung	208
5.5 Kontroverse Themen im Unterricht: Beutelsbacher Konsens und danach	210
5.6 Geistige Spannung und das Überlegungsgleichgewicht	219
5.7 Neutraler Standpunkt vs. Offenlegen des Standpunkts	223
5.8 Rationale Meinungsverschiedenheiten und der Wert des Philosophierens	225

Teil III:

Literatur und Materialien 229

1 Didaktische Rekonstruktion	231
2 Lehrpläne	239
3 Einführungen und Nachschlagewerke	241
4 Schulbücher	247
5 Digitale Medien	251
6 Checkliste zur Diskussionsführung	255
7 Unterrichtsbeispiele	263
8 Fachdidaktische Zeitschriften	275
9 Vereinigungen	279

Anhang 283

Literaturverzeichnis	285
----------------------	-----

Vorwort

Dieses Buch ist für angehende Unterrichtende der Philosophie und Ethik am Gymnasium (Sekundarstufe II) geschrieben. Der philosophische Unterricht beschränkt sich jedoch nicht auf diese Fächer, denn philosophische Fragen können sich in jedem Zusammenhang stellen. «Fachdidaktik Philosophie» ist deshalb an alle Lehrpersonen gerichtet, die in ihrem Unterricht philosophische Fragen bearbeiten möchten. Bereits praktizierende Gymnasiallehrer für Philosophie werden vielleicht auch den einen oder anderen Gedankenstoß finden, ebenso Universitätsdozierende und Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Nur am Rande wird das Philosophieren mit Kindern behandelt.

«Fachdidaktik Philosophie» enthält drei Teile: einen Leitfaden für den Unterricht, eine Einführung in die Grundlagen der Fachdidaktik und eine Liste von Materialien und Literatur. Diese drei Teile können unabhängig voneinander eingesetzt werden; der erste in erster Linie beim Lernen der Planung von Unterricht, der zweite bei der Reflexion des Unterrichts und der dritte zum Nachschlagen und Weiterlesen. Die Paragrafenhinweise im Text beziehen sich auf den jeweiligen Teil, wenn nicht anders angemerkt.

Im ersten Teil gebe ich einen Leitfaden dafür, wie man den Unterricht der Philosophie gestalten kann und was man dabei allenfalls berücksichtigen muss. Es geht mir dabei nicht darum, alle möglichen Formen des Unterrichts aufzuzeigen. Auch geht es mir nicht darum zu zeigen, weshalb eine ganz bestimmte Form die beste ist – abgesehen davon, dass dies unabhängig von einer bestimmten Unterrichtssituation gar nicht auf interessante Art zu bestimmen wäre. Im ersten

Kapitel stelle ich einige allgemeine Methoden des Unterrichts vor, im zweiten spezifische Methoden des Philosophieunterrichts, genauer Methoden dafür, wie man im Unterricht philosophisch diskutieren, lesen und schreiben kann. Im dritten Kapitel erläutere ich, wie man philosophische Leistung prüfen und bewerten kann, und im vierten Kapitel, wie man philosophisches Denken anregen und motivieren kann. Wer noch nie unterrichtet hat, beginne mit dem ersten Kapitel. Wer bereits über Erfahrung im Unterrichten verfügt, der überspringe das erste Kapitel und beginne mit dem zweiten. Wer bereits Erfahrung im Philosophieunterricht besitzt, der überspringe den gesamten ersten Teil und beginne mit dem zweiten Teil.

Im zweiten Teil versuche ich, eine Einführung in die Grundlagen der Fachdidaktik zu geben. Es geht dabei nicht darum, einen vollständigen Überblick über die gesamte fachdidaktische Diskussion inklusive der zahlreichen Beiträge in den letzten Jahrzehnten und den aktuellen Forschungsstand zu geben. Vielmehr will ich grundlegende Fragen und einige mögliche Antworten darauf vorstellen. Im ersten Kapitel erörtere ich die Frage, was Fachdidaktik Philosophie überhaupt ist. Im zweiten Kapitel skizziere ich die Geschichte des Fachs und der Fachdidaktik. Im dritten Kapitel gehe ich näher auf einige grundlegende Fragen ein. Im vierten Kapitel stelle ich schließlich wichtige Antworten darauf in der Form von fachdidaktischen Ansätzen vor. An einigen Orten verweise ich auf Antworten, die ich bereits im ersten Teil gegeben habe.

Im dritten Teil gebe ich einige Hinweise auf Literatur und Hilfsmittel für den Unterricht und die fachdidaktische Auseinandersetzung. Diese Hinweise sind keineswegs umfassend oder vollständig, sondern sollen lediglich der Orientierung und Anregung dienen.

Viele Leute haben mir im Verlauf meiner bisherigen Lebens-, Schul- und Lehrzeit Anregungen zum Unterricht allgemein und zum Unterricht der Philosophie gegeben. Dazu gehören Andreas Bächli, Paul David Borter, Philipp Burkhard, Pascal Engel, Andreas Graeser, Gerd

Graßhoff, Thor Steinar Grødal, Rudolf Hadorn, Andreas Hohn, Boris Jokić, Kurt Keller, Reinhard Kleinknecht, Jürg Kötter, Henri Lauener, Hansjürg Lengacher, Paul Mayer, Li Mollet, Desidério Murcho, Klaus Petrus, Geri Pfister, Regine Pfister-Lamprecht, Uli Radscheit, Barbara Reiter, Niklaus Schefer, Gerhard Seel, Johann G. Senti und Claudio Veress. Ihnen sei hiermit mein Dank ausgesprochen. Thomas Ruprecht und Verena Thaler danke ich für hilfreiche Kommentare zur ersten Fassung des ersten Teils. Für hilfreiche Hinweise zu einzelnen Paragraphen des zweiten Teils (§ 2.1.5 bzw. § 4.3) danke ich Marjan Šimenc und Roland Henke. Andreas Pfister, der einen Teil las, als er in der Ausbildung zum Philosophielehrer war, danke ich herzlich für seine Kommentare und Anregungen. Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei Martin Lind für die fruchtbare und sehr angenehme Zusammenarbeit. Mein besonderer Dank geht an Thomas Ruprecht und Verena Thaler. Von ihnen habe ich in zahlreichen Gesprächen mehr über das Unterrichten gelernt, als ich hier darstellen kann.

Bern, im September 2009

Jonas Pfister

Vorwort zur 3. Auflage

Im ersten und zweiten Teil sind einige Abschnitte überarbeitet und das Kapitel «Werte im Unterricht» ergänzt worden. Der dritte Teil ist komplett umgestaltet worden, einiges wurde entfernt, anderes ist hinzugekommen («Didaktische Rekonstruktion», «Digitale Medien»). Für ihre Rückmeldungen zur ersten Auflage danke ich herzlich Tilo Klaiber, Mechthild Ralla, Cyrill Mamin, Peter Zimmermann und Tobias Zürcher.

Bern, im Juni 2022

Jonas Pfister

Teil I: Leitfaden für den Unterricht

1 Unterrichten

Unterrichten ist eine spannende Tätigkeit. Zugleich ist es eine komplexe Tätigkeit. Man sollte sich aber nicht von der Komplexität abschrecken lassen, sondern die Aufgabe pragmatisch und sportlich angehen und den Mut haben, Neues auszuprobieren und eigene Stärken und Schwächen zu erkunden. Doch wie soll man dabei vorgehen? Wenn man einen Unterricht plant, sei es eine einzelne Lektion oder einen ganzen Kurs, kann man sich folgende drei Fragen stellen. Erstens: Was will ich erreichen? Zweitens: Wie kann ich es erreichen? Drittens: Wie kann ich überprüfen, ob ich es erreicht habe? Auf diese drei Fragen gehe ich im Folgenden kurz ein.

1.1 Was will ich erreichen?

Es gibt keinen Grund, von vornherein *irgendetwas* als Antwort auf diese Frage auszuschließen. Im Normalfall sollte das Ziel jedoch in einem sinnvollen Zusammenhang zum grundsätzlichen Ziel des Philosophieunterrichts stehen, nämlich *philosophieren* zu lernen. Sinnvoll ist der Zusammenhang dann, wenn das Ziel entweder Teil des grundsätzlichen Ziels ist oder diesem förderlich ist.

Dies lässt viel Raum für verschiedene Ziele offen, und auch für die Diskussion der Frage, wie sinnvoll nun ein bestimmtes Ziel sei. Sicherlich kann es dem Philosophieren förderlich sein, eine Pause zu machen, denn ein ausgeruhter Geist denkt besser. Aber deshalb die Pause in den Unterricht zu verlegen, scheint dennoch nicht sinnvoll. Dem Philosophieren sicherlich ebenfalls förderlich ist es, wenn die

Schülerinnen und Schüler miteinander über irgendetwas reden. Das ist aber kein Ziel, das schwierig zu erreichen ist: Sie tun es bereits! Als Faustregel kann man Folgendes annehmen: Das Ziel, das ich erreichen will, sollte nicht so sein, dass dadurch bereits klar ist, wie man es erreichen kann. Das heißt: Die Antwort auf die erste Frage sollte nicht so sein, dass die Antwort auf die zweite Frage trivial ist.

Das Ziel ist selbstverständlich immer in Hinblick auf das allgemeine Bildungsziel der Mündigkeit ebenso wie auf die im Fachlehrplan formulierten Ziele zu sehen. Eine weitere Frage lautet somit: In welchem Zusammenhang steht mein Ziel mit dem Ziel des Philosophierens und mit den im Fachlehrplan formulierten Zielen? Einige Unterrichtsziele können als **Lernziele** formuliert werden. Das Lernziel bestimmt, was die Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Unterrichtseinheit lernen können und sollen. Zum Beispiel: einige Grundpositionen der Erkenntnistheorie kennen. Oder: Kants Ethik diskutieren können. Lernziele sind aus mehreren Gründen sinnvoll:

- Lernziele sind aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler formuliert; das schützt vor einseitiger Fokussierung auf das Lehren gegenüber dem Lernen.
- Lernziele können den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt werden; das kann das Lernen unterstützen und die Motivation erhöhen.
- Das Erreichen oder Nichterreichen eines Lernziels ist überprüfbar.

Das Formulieren von Lernzielen ist anspruchsvoll und verlangt Zeit und Anstrengung. Doch es lohnt sich. Bekannt ist die Aufteilung der Lernziele in den kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich und entsprechende Taxonomien der Lernziele, die von einer Gruppe von Psychologen um Benjamin Bloom (1919–1999) in den 1950er- und 1960er-Jahren entwickelt wurden (Bloom et al. 1956; Krathwohl et al. 1964; Anderson et al. 2001). Solche Taxonomien können bei der Lernzielformulierung hilfreich sein.

Um ein Lernziel zu formulieren, das anspruchsvoll und zugleich erreichbar ist, sind zwei Seiten zu beachten, einerseits das Fach und andererseits die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler. Hier lohnt es sich, auf das Modell der «Didaktischen Rekonstruktion» zurückzugreifen (siehe Teil III, §1). Nicht alle Unterrichtsziele sind Lernziele. Aber Lernziele sind unerlässlich. Hat man einmal ein Lernziel formuliert, so stellt sich die Frage, wie man es erreichen kann.

1.2 Wie kann ich mein Ziel erreichen?

Zur Beantwortung dieser Frage ist das bereits ältere Buch *Unterrichtsrezepte* (1979) von Jochen Grell und Monika Grell hilfreich. In diesem Buch geht es nicht um Theorien, sondern um Handlungsanweisungen – um Rezepte eben. Man kann diese übernehmen, sie für den eigenen Gebrauch abändern oder nur die Idee übernehmen und eigene Rezepte entwickeln.

Zur Erreichung der Unterrichtsziele dienen verschiedene Formen des Unterrichts. Diese Unterrichtsformen können in Sozialformen und Arbeitsformen unterteilt werden (Meyer 1987a). Ich stelle im Folgenden zuerst die Unterscheidung dar, gehe dann auf die einzelnen Sozialformen ein und erläutere, wofür sie sich eignen und was man dabei beachten muss. Schließlich erkläre ich, wie man die verschiedenen Sozialformen zu einem Ganzen zusammenfügen kann.

1.2.1 Sozialformen und Arbeitsformen

Sozialformen entsprechen verschiedenen Arten von Antworten auf die Frage: Wer arbeitet mit wem zusammen? Arbeitsformen entsprechen verschiedenen Arten von Antworten auf die Frage: Was wird gemacht?

Die Sozialformen lassen sich abschließend in folgende vier Arten einteilen:

- **Klassenarbeit:** Alle Schülerinnen/Schüler mit der Lehrperson.
- **Einzelarbeit:** Jede Schülerin/jeder Schüler alleine.
- **Partnerarbeit:** Zwei Schülerinnen/Schüler zusammen.
- **Gruppenarbeit:** Drei bis fünf Schülerinnen/Schüler zusammen.¹

Die Arbeitsformen erlauben keine abschließende Einteilung in verschiedene Arten. Zu den Arbeitsformen der Sozialform Klassenarbeit gehören der **Lehrervortrag** (Die Lehrperson trägt vor, die Schülerinnen und Schüler hören zu) und das **Unterrichtsgespräch** (Die Schülerinnen und Schüler und die Lehrperson sprechen miteinander). Das Gespräch wiederum kann man in verschiedene Arten von Gesprächen unterteilen, zum Beispiel in Lehrgespräch und Diskussion. Die Arbeitsformen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sind stark vom jeweiligen Fach abhängig. Im Fremdsprachenunterricht geht es vielleicht einmal darum, die Aussprache von bestimmten Wörtern zu üben, im Mathematikunterricht, Aufgaben zur Trigonometrie zu lösen, und im Sportunterricht, Tanzschritte einzustudieren. Im Philosophieunterricht geht es vor allem darum, argumentieren zu lernen, und das macht man, indem man philosophisch diskutieren, lesen und schreiben lernt.

Auf die Frage, welche Sozialform geeignet ist, kann man einige allgemeine Überlegungen anstellen. Eine eindeutige Zuteilung von Zielen, Inhalten und Sozialformen gibt es jedoch nicht.

1 Sobald in einer Gruppe sechs Leute sind, kann man zwei Dreiergruppen machen. Kaum eine Aufgabe, die man nicht besser als Klassenarbeit erledigt, ist sinnvoll zu sechst zu lösen. Aber es gibt immer Ausnahmen.

1.2.2 Klassenarbeit: Lehrervortrag

*Your job as a teacher is not to give
a pretty lecture full of learning and scholarship,
but to get your students to understand.*

Merton French (1905–1995), zit. n. Perry (2001: xiii)

Der Lehrervortrag eignet sich zur **konzentrierten Informationsaufnahme**. Die Lehrperson kann die Informationsvermittlung auf das Thema und Zielpublikum anpassen, und bei Verständnisschwierigkeiten können die Schülerinnen und Schüler eingreifen. Der Lehrervortrag eignet sich jedoch nicht zur ausführlichen Informationsvermittlung, weil das Zuhören eine erhöhte Konzentration verlangt und der Vortrag keine individuelle Rhythmisierung ermöglicht. Der Lehrvortrag eignet sich auch nicht zum Üben.

Beim Lehrervortrag sind Aspekte des Inhalts und Aspekte der Form zu beachten. Der ideale Vortrag ist

- möglichst einfach und klar,
- übersichtlich,
- kurz und prägnant,
- lebendig, anregend und humorvoll.

«Möglichst einfach und klar» heißt auch, dass man eine einfache und klare Sprache wählt, d.h. man sollte Fremd- und Fachwörter sofort erklären, komplexe Sachverhalte und abstrakte Begriffe durch Beispiele veranschaulichen, einfache Satzkonstruktionen verwenden und verbal formulieren statt Nominalkonstruktionen verwenden. «Übersichtlich» bedeutet, dass man zu Beginn sagt, worum es geht und einen Ausblick auf den Inhalt des Vortrags gibt, und dass man einen «roten Faden» verfolgt. «Kurz» heißt, dass der Vortrag nicht länger als nötig dauern sollte. Im Unterricht am Gymnasium sollte ein Vortrag nicht länger als zwanzig Minuten dauern. Es gibt jedoch immer Ausnahmen. «Anregend» wird ein Vortrag durch einen Einstieg, der das Interesse weckt,

und einen Abschluss, der zum Denken oder Handeln auffordert. Des Weiteren sind bei einem Vortrag auch **Präsentationstechniken** zu beachten. Dazu gehören:

- **die Körpersprache:** Blickkontakt, Einsatz von Gestik und Mimik, Körperhaltung, Positionierung im Raum.
- **die Sprechweise:** deutliche Artikulation, unterstützende Betonung, angemessene Lautstärke, angemessenes Tempo, gezielte Pausen und Variation der Sprechweise.
- **die Visualisierung:** Einsatz von Bildern, Grafiken etc. über Computer und Beamer.

Solche Techniken kann man sich nicht durch Studium allein aneignen. Man muss die Techniken *üben*. Durch ein geeignetes Feedback von einer Freundin oder Kollegin kann der Übungserfolg verstärkt werden. Wer Feedback gibt, sollte darauf achten, dass er zuerst das Positive hervorhebt. Es gibt immer etwas Positives zu sagen. Wer nichts Positives hervorheben kann, ist noch nicht bereit dafür, ein Feedback zu geben. Auch sollte man nur konstruktive Kritik formulieren, d.h. nur Kritik, die darauf abzielt, die Präsentation zu verbessern. Wer das Feedback erhält, sollte gut zuhören, das Feedback wirken lassen und erst dann mit geeigneten Maßnahmen darauf reagieren. Das Wichtigste ist, dass man mit Mut und Freude vor das Publikum tritt.

Im Idealfall ist der Vortrag so klar, dass jeder intendierte Zuhörer alles versteht. Das ist aber ein Fall, der in der Praxis selten erreicht wird. Sehr oft wird der eine oder andere eine Verständnisfrage haben. Beantwortet die Lehrperson eine solche Frage, so entsteht ein Unterrichtsgespräch. Das kann sinnvoll sein.

Manchmal ist es so, dass man durch den Vortrag bei den Schülerinnen und Schülern gewisse Fragen hervorrufen *will*. Auch dann knüpft sich ein Unterrichtsgespräch fast natürlich an den Lehrervortrag an. Wichtig ist, dass man sich bewusst ist, dass man mit dem Unterrichtsgespräch die Arbeitsform des Lehrervortrags verlässt.

1.2.3 Klassenarbeit: Unterrichtsgespräch

Don't just answer questions as they are asked, answer them as they should have been asked – give the students credit for the intelligible and intelligent questions they wanted to ask.

Merton French (1905–1995), zit. n. Perry (2001: xiii)

Das Unterrichtsgespräch ist eine anspruchsvolle Arbeitsform. Der hohe Anspruch ergibt sich bereits daraus, dass Gesprächsbeiträge nebst dem **Inhalt** mindestens auch einen **emotionalen** und **sozialen** Aspekt haben. Mit «Inhalt» meine ich neben der ausgedrückten Proposition auch die sogenannte illokutionäre Kraft, mit der die Äußerung vollzogen wird, also zum Beispiel, ob es sich dabei um eine Feststellung, eine Warnung oder eine Bitte handelt. In einem Gespräch sollte man sich bewusst sein, was man sagt und was der andere sagt, wie man sich fühlt und wie der andere sich fühlt und wie das, was man sagt und was der andere sagt, auf die Beziehung wirkt. Ein solches Bewusstsein ist wichtig, weil es einem eine bewusste Einflussnahme ermöglicht, insbesondere bei eventuellen Verständigungsschwierigkeiten. Ebenfalls kann es wichtig sein, sich der Unterscheidung zwischen Inhalt, emotionalem Aspekt und sozialem Aspekt einer Äusserung bewusst zu sein, damit man die verschiedenen Aspekte auch im Einzelfall auseinanderhalten kann und so weniger dazu neigt, allfällige Probleme auf einer einzigen Ebene anzusiedeln. Hält man die verschiedenen Aspekte auseinander, ist man vielleicht auch weniger dazu geneigt, ein emotionales oder soziales Problem für eines des bloßen Inhalts zu halten, oder einen bloßen Inhalt mit einem emotionalen oder sozialen Aspekt zu verbinden, der gar nicht beabsichtigt war. Manchmal wird die Beziehung, die Emotion oder der Inhalt selbst zum Inhalt. Man kann dies «Meta-Kommunikation» nennen. Meta-Kommunikation kann wichtig sein, wenn es zu einem Missverständnis gekommen ist oder ein solches zu entstehen droht. Es ist aber verwirrend, wenn man ohne Grund auf diese Ebene wechselt.

Stellt eine Schülerin oder ein Schüler eine Frage, so sind folgende allgemeine **Gesprächstechniken** zu beachten: geduldig zuhören, Frage positiv quittieren, bei Verständnisungewissheit den Kern der Frage wiederholen oder nachfragen und sachbezogen antworten. Diese Gesprächstechniken gelten nicht nur für die Lehrperson, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler. Bei Bedarf kann man sie als Regeln formulieren und deren Befolgen spielerisch üben. (Zum Üben des positiven Quittierens eignet sich zum Beispiel folgende Partnerarbeit: Die erste Person stellt der zweiten eine Frage; die zweite gibt eine Antwort, während die erste aufmerksam zuhört; die erste Person bedankt sich bei der zweiten ohne wertendes Urteil mit einem einfachen «Danke!».)

Solche Gesprächstechniken gelten für jede Gesprächsform. Sie gelten auch für die im Philosophieunterricht wichtige **Diskussion**. Zudem muss folgender Grundsatz eingehalten werden: Jeder kann und darf eine eigene Meinung haben. Jeder Mensch hat das Bedürfnis, eine eigene Meinung zu haben, und Jugendliche haben dieses Bedürfnis besonders, da sie daran sind, ihre Meinungen zum ersten Mal bewusst zu ihren eigenen zu machen. Die triviale Aussage, dass jeder eine eigene Meinung haben kann, hat somit einen wichtigen emotionalen und sozialen Aspekt. Daraus, dass jeder eine eigene Meinung haben kann, folgt jedoch nicht, dass jede Meinung wahr oder gleich gut begründet ist. Doch genau einen solchen Relativismus vertreten scheinbar viele Schülerinnen und Schüler (siehe § 2.1.6). Zwei weitere Grundsätze sind: Jede Meinung ist offen für Kritik, und Kritik soll sich immer auf den Inhalt der Meinung richten, nicht auf die Person. Es muss klar sein, dass die philosophische Diskussion sich nur auf den Inhalt der Meinung bezieht. Es hält einen niemand davon ab, einen guten Grund nicht zu akzeptieren und an der kritisierten Meinung festzuhalten. Was aber aus der Diskussion ausgeschlossen werden muss, ist eine Kritik, die sich nicht auf den Inhalt, sondern auf die Person richtet. (Unbedingte Empfehlung: Sich mit Gewaltfreier Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg (2016) zu befassen).

Eine weitere Form des Unterrichtsgesprächs ist das **gelenkte Unterrichtsgespräch**. Damit bezeichnet Hilbert Meyer (1987b) jene Gesprächsformen, bei denen der Lehrer Inhalt und Ziel des Gesprächs vorgibt, aber die Schülerinnen und Schüler durch regelmäßige Zwischen- und Rückfragen zum aufmerksamen Nachvollziehen des Gedankenganges zwingt. In einer Version davon, dem *fragend-entwickelnden Gespräch*, nutzt der Lehrer geschickt die Vorkenntnisse und Denkfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, um einen Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus der Sicht und in der Sprache der Schülerinnen und Schüler fragend zu entwickeln. Das Urteil von Hilbert Meyer zum gelenkten Unterrichtsgespräch ist vernichtend: «Das gelenkte Unterrichtsgespräch ist ein unökonomisches und unehrliches, die Herrschaftsverhältnisse im Unterricht verschleiern des Handlungsmuster» (Meyer 1987b: 287). Auch wenn man dieses Urteil nicht vollumfänglich teilt, ist klar, dass es oftmals sinnvoller ist, die Fragen, die man in einem gelenkten Unterrichtsgespräch einsetzen möchte, entweder gleich in einem Lehrervortrag selber zu beantworten oder deren Beantwortung in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchführen zu lassen.

1.2.4 Einzel- und Partnerarbeit

Einzel- und Partnerarbeit eignen sich aufgrund des hohen Grads an Schüleraktivität zur **Erarbeitung und Übung individueller Techniken**. Dazu gehört im Philosophieunterricht insbesondere das Lesen und Schreiben. Diese Arbeitsformen eignen sich auch zum **Einprägen von Informationen** und zum **Erarbeiten eines Problembewusstseins**. Die Einzelarbeit eignet sich auch zur **ausführlichen Informationsaufnahme**, denn hier kann der Lernende die Informationsaufnahme dem eigenen Tempo anpassen. Die Einzelarbeit erhöht die Konzentrationsfähigkeit und die Selbstdisziplin und stärkt das Selbstwertgefühl. Die Einzelarbeit eignet sich jedoch offensichtlich nicht zur Entwicklung kommunikativer und sozialer Fähigkeiten.

Die Partnerarbeit eignet sich dazu, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, **sich gegenseitig zu helfen, zu ergänzen und anzuregen**, sodass sie unter Umständen zusammen zu einem besseren Ergebnis gelangen als jeder für sich alleine. Zum Beispiel können Schülerinnen und Schüler einander helfen, Missverständnisse und Probleme der Aufgabenstellung zu klären, sie können einander gegenseitig in ihrer Arbeit und in den Ergebnissen kontrollieren, und leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler können weniger leistungsfähige fördern. Die Partnerarbeit eignet sich zudem zur **Entwicklung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten**.

Bei der Auswahl einer Aufgabe für eine Einzel- oder Partnerarbeit ist die wichtigste Bedingung die folgende: *Die Schülerinnen und Schüler können die Arbeit grundsätzlich ohne Begleitung durch die Lehrperson bewältigen.*

Bei der Durchführung einer Einzel- und Partnerarbeit kann man drei Phasen unterscheiden: vor, während und nach der Arbeit. Folgendes ist dabei zu beachten.

- Vor der Arbeit: einfacher und präziser Arbeitsauftrag, Zeitangabe, und einfache und präzise Produktbeschreibung (wenn die Ergebnisse in einer bestimmten Form der Lehrperson und/oder den anderen Schülerinnen und Schülern präsentiert werden sollen).
- Während der Arbeit: die Schülerinnen und Schüler in ihrem Arbeits- und Sozialverhalten aus der Ferne des Lehrerpults beobachten und bei Bedarf einzelne Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen in ihrer Arbeit unterstützen.
- Nach der Arbeit: Lernkontrolle (siehe dazu § 1.3.) und Präsentationen (wenn deren Vorbereitung Teil des Auftrags war).

Aufgrund der hohen Schüleraktivität sind Einzelarbeit und Partnerarbeit wichtige Bestandteile jedes Unterrichts. Dies gilt auch für den Philosophieunterricht. In den Philosophieunterricht gehört als Ein-

zularbeit insbesondere das Lesen und Schreiben philosophischer Texte, und als Partnerarbeit das Arbeiten am Text und das Diskutieren.

1.2.5 Gruppenarbeit

Gruppenarbeit eignet sich zum **Üben gewisser individueller Techniken**. Für die Philosophie besonders wichtig ist das Diskutieren. Gruppenarbeit eignet sich zudem noch besser als Partnerarbeit zur **Entwicklung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten**, insbesondere dazu, Kompromisse zu finden und Arbeitsschritte zu organisieren. Gruppenarbeit eignet sich nicht zur konzentrierten oder ausführlichen Informationsaufnahme, nicht zum Üben vieler individueller Techniken, nicht zum Einprägen von Informationen, nicht zum Erarbeiten eines Problembewusstseins und nur bedingt dazu, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sich gegenseitig bei einer Einzelarbeit zu helfen, zu ergänzen oder anzuregen.

Bei der Auswahl der Aufgabe und der Durchführung der Gruppenarbeit ist grundsätzlich dasselbe zu beachten wie bei einer Einzel- oder Partnerarbeit. Gruppenarbeiten können zur gleichzeitigen Erarbeitung verschiedener Themen eingesetzt werden. Wenn man verschiedene Themen gleichzeitig bearbeiten lässt, muss man folgenden Punkt beachten: *Die Ergebnisse müssen in einer bestimmten Form den anderen vermittelt werden.* Es ist eine anspruchsvolle Aufgabe, anderen etwas zu vermitteln. Praktizierende Lehrpersonen wissen dies aus eigener Erfahrung. Man sollte somit die Gruppenarbeit mit verschiedenen Themen nicht unterschätzen. Im Philosophieunterricht bietet sich die Gruppe als ein guter Ort für die philosophische Diskussion an.

Aufgrund der unterschiedlichen Vorzüge der verschiedenen Sozialformen ist klar, dass alle Sozialformen im Schulunterricht vorkommen sollten. Als Grundsatz kann somit festgehalten werden: **Variiere und kombiniere die Sozialformen!** Das bedeutet nicht, dass man in jedem Fachunterricht oder gar in jeder Unterrichtseinheit alle vier Arten von Sozialformen einsetzen muss, denn welche Sozialform

sinnvoll ist, hängt von Zielen und Inhalten und nicht zuletzt von der Persönlichkeit des Unterrichtenden ab. Angesichts der Vielfalt an Fächern im gymnasialen Curriculum muss nicht jeder Fachunterricht alle Sozialformen abdecken. Jedoch sollte man darauf achten, dass ein Fachunterricht nicht nur eine einzige Art der Sozialform enthält. Zugleich sollte man auch nicht sehr viel Zeit dafür aufwenden, sich Variationen der Sozialformen auszudenken, denn es gibt Wichtigeres als das. (Wichtiger als die Variation von Sozialformen ist unter anderem der Einsatz sinnvoller Arbeitsformen.)

1.2.6 Unterrichtsplanung

Die Frage ist nun, wie man die verschiedenen Sozial- und Arbeitsformen zu einer ganzen Unterrichtseinheit zusammenfügt. Dazu haben Grell/Grell (1979) beste Ratschläge erarbeitet. Zunächst geht es im Unterricht darum, die Beziehung zu den Schülern herzustellen. Das nennen Grell/Grell das «Auslösen positiver reziproker Affekte». Dann geht es darum, die Schülerinnen und Schüler darüber zu informieren, was in der Stunde geschehen wird und was erarbeitet werden soll. Hier kann man den Schülerinnen und Schülern die Lernziele mitteilen. Dies nennen Grell/Grell «Informierenden Unterrichtseinstieg». Ein solcher Einstieg ist sinnvoll, denn wer weiß, was auf ihn zukommt, kann sich besser darauf vorbereiten. Danach ist es oftmals, aber nicht immer, sinnvoll, einen Informationsinput zu geben. Ein Lehrervortrag bietet sich hier an. Die Lehrperson kann anschließend die Schülerinnen und Schüler zu einer selbstständigen Arbeit anleiten. Wenn das hauptsächliche Ziel der Unterrichtseinheit das Üben oder das Entwickeln von kommunikativen und sozialen Fähigkeiten ist, dann sollte ein großer Teil der Unterrichtszeit für die selbstständige Arbeit zur Verfügung stehen. Nach getaner Arbeit kann der Lehrer eine Lernkontrolle durchführen. Man sollte die Lektion vor dem Läuten abschließen, denn danach ist die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler weg. Zum Abschluss kann das Ansagen von

Hausaufgaben und der Ausblick auf die nächste Stunde gehören. Die verschiedenen Teile einer Unterrichtseinheit sind also die Folgenden:²

1. Begrüßung: Auslösen positiver reziproker Affekte
2. Informierender Unterrichtseinstieg
3. Informationsinput
4. Anleitung zur selbstständigen Arbeit
5. Selbstständige Arbeit
6. Lernkontrolle
7. Abschluss und Ausblick

Die Phasen 3 und 4–6 kann man natürlich in einer Unterrichtseinheit mehrmals durchführen. Man sollte sich im Voraus überlegen, wie viel **Zeit** eine jede Phase ungefähr in Anspruch nehmen wird, und entsprechend planen. Man kann dies zum Beispiel mit einer Tabelle machen (wobei hier IU für Informierender Unterrichtseinstieg, LV für Lehrervortrag, EA für Einzelarbeit, PA für Partnerarbeit und GA für Gruppenarbeit steht; als Zeitgrundlage dient hier eine Lektion von 45 Minuten):

Uhrzeit	Zeit in Minuten	Arbeits- und Sozialform	Inhalt	Notizen
08:00–08:01	1	Begrüßung		
08:01–08:03	2	IU		
08:03–08:13	10	LV		
08:13–08:15	2	Anleitung		
08:15–08:35	20	EA, PA oder GA		

2 Dies ist eine Abwandlung des Modells von Grell/Grell, das in seiner ursprünglichen Form wie folgt aussieht: 0. Phase: Direkte Vorbereitung, 1. Phase: Auslösen positiver reziproker Affekte, 2. Phase: Informierender Unterrichtseinstieg, 3. Phase: Informationsinput, 4. Phase: Anbieten von Lernaufgaben, 5. Phase: Selbstständige Arbeit an Lernaufgaben, 6. Phase: Auslöschung, 7. Phase: Feedback und Weiterverarbeitung, 8. Phase: Gesamtevaluation oder Verschiedenes.