

Wissenschaftsorientierung

– Reflexionsprozesse im Philosophiedidaktischen Dreieck –

BETTINA BUSSMANN

1 Wissenschaftsorientierung

Dass der Philosophie- und Ethikunterricht lebensweltlich verankert sein muss, darüber besteht unter Fachdidaktikern weitgehend ein Konsens.¹ Diese lebensweltliche Verankerung ergibt sich zum einen aus der Philosophiegeschichte selber, da fast alle großen Philosophen auf die Probleme ihrer Zeit reagiert haben. So reagiert z.B. Platon mit seiner Ideenlehre auf den gesellschaftlichen Umbruch vom Mythos zum Logos, Kant mit seiner *Kritik der reinen Vernunft* auf das beginnende Zeitalter der Naturwissenschaften und Wittgenstein mit seiner Analyse der alltäglichen Sprachspiele in den *Philosophischen Untersuchungen* auf eine Monopolstellung naturwissenschaftlicher Sprach- und Erkenntnisformen. Zum anderen ist die Fundierung in der Lebenswelt im Unterricht mit Schülern eine psychologisch-pädagogische Notwendigkeit. Die Motivationsforschung, die Lehr-Lernforschung und neuerdings die Neurodidaktik haben gezeigt, dass Menschen effektiver und zufriedener lernen, wenn sie das Lernen auf ihre eigene Lebenswelt beziehen und eigene Lösungswege suchen können.²

Auf die „Lebenswelt“ wird zwar gerne verwiesen, wenn es um alles „da draußen“, jenseits der akademischen, wissenschaftlichen Welt geht; man muss jedoch zugeben, dass dieser Begriff philosophisch häufig unterbestimmt bleibt – es sei denn, man ist an dem spezifischen Verhältnis von lebensweltlichen und wissenschaftlichen Wissen interessiert.³ Gerade für die Bezugnahme des Begriffs auf Bildungskontexte muss zunächst unterschieden werden zwischen der individuellen, subjektiven Lebenswelt und der gesellschaftlichen. Beide haben ihre Berechtigung in jeweils unterschiedlichen Kontexten,

dennoch muss betont werden, dass unter „Lebenswelt“ allzu häufig nur die unmittelbare Betroffenheit des Einzelnen angesprochen und damit auf den direkten Interessen- und Handlungsbezug abgezielt wird. Daraus kann ein überzogener therapeutisch-erzieherischer Anspruch entstehen, der in der Institution Schule äußerst kritisch gesehen werden muss. Wenn z.B. Schüler einer neunten Klasse gefragt werden, welche anderen Ausdrücke für „Liebe machen“ ihnen einfielen, und ob sie die (von ihnen genannten) Ausdrücke „rammeln, treiben, durchnehmen undbürsten“ usw. auch im Alltag verwendeten, so darf nicht nur gefragt werden, ob dadurch wirklich „soziale Kompetenzen“ gefördert werden, die die SchülerInnen selbstständig in die Lage versetzen „aktuelle ethische Probleme zu bearbeiten und Antworten zu finden“. Noch problematischer erscheint es mir, wenn daraus ein Klassenkodex entwickelt wird, in dem die SchülerInnen unter anderem festlegen: „Wir versuchen auf einen sexualisierten, vulgären Sprachgebrauch zu verzichten, sofern er andere belästigt oder uns selbst Schaden (im Ansehen der Person) zufügen kann.“⁴ Derartige Unterrichtseinheiten lassen fraglich erscheinen, ob die SchülerInnen in dieser Situation überhaupt frei und ehrlich ihre intimen Gedanken preisgeben und ob dies überhaupt notwendig ist. Reflexion, als Hauptmerkmal philosophischer Überlegungen, verlangt nach einer Distanz von Unmittelbarkeit, die in diesem Falle zu kurz kommt.

Diese Einwände bedeuten aber nicht, nun das Kind mit dem Bade auszuschütten und zu fordern, dass Philosophie- und Ethikunterricht die persönliche Lebenswelt der Einzelnen notwendig ausblenden muss, da es um das Erlernen allgemeiner, abstrakter Begriffe, Argumentationen und Prinzipien gehe. Dies wäre nur das andere

¹ Martens 1979, Steenblock 2012, Tiedemann 2013.

² Z.B. Herrmann 2006.

³ Z.B. Husserl 1962, Gethmann 1991, Wingert 2008.

⁴ Bahlo, Fladrich 2014, 22-24.

Extrem. Da problemorientierter Philosophieunterricht auch „im Konkreten Fuß fassen“ muss, werden wir immer persönlich angesprochen sein. Die Kunst besteht also darin, individuelle und allgemein-abstrakte Überlegungen so zu verbinden, dass die SchülerInnen erkennen, dass auch Fragen, von denen sie noch nicht individuell betroffen sind, dennoch eine individuelle Bedeutung bekommen können oder werden. Dies gilt z.B. für Fragen der Sterbehilfe, der Kriegsführung und der Präimplantationsdiagnostik. Hierbei handelt es sich um Fragen des gesellschaftlichen, auch globalen Lebensweltbezugs, die aber dennoch eine individuelle Bedeutung haben.

Die gesellschaftliche Lebenswelt wird in rasantem Tempo immer stärker durch die Methoden, Erkenntnisse und Technologien der empirischen Wissenschaften geprägt und diese Entwicklung ist längst im Klassenzimmer angekommen: Schüler beziehen sich regelmäßig auf „die Wissenschaft“ oder „neueste wissenschaftliche Studien und Erkenntnisse“ oder sagen schlicht, „das habe ich neulich in einer Wissenschaftsdoku gesehen“. So müssen Lehrkräfte heute äußerst überzeugend argumentieren, wenn sie einem Schüler das Kaugummikauen verbieten wollen – es sei wissenschaftlich erwiesen, dass es die Konzentration erhöhe. Oder: Homosexualität sei doch natürlich, denn Wissenschaftler hätten herausgefunden, dass es auch schwule Elefanten gäbe. Oder: Liebe sei nichts als eine evolutionsbiologische Einrichtung, die der Fortpflanzung der Gattung diene, reine Chemie. Diese Liste ließe sich beliebig verlängern. Sie zeigt, dass Schüler auch im Philosophieunterricht ihre wissenschaftliche Brille nicht ablegen, eine Brille, die unser Handeln, unser Selbstverständnis, ja selbst unsere Gefühle prägen und verändern.⁵ Sie halten die Wissenschaften außerdem oft für die einzige wahre Erkenntnisquelle, da ihre Ergebnisse – und auch dieses muss ihnen nicht lange erklärt werden – intersubjektiv und empirisch überprüfbar sind. Viele Rahmenpläne und Unterrichtswerke haben das erkannt und versuchen eine Wissenschaftsbasierung ihrer Unterrichtsinhalte. Aber welches Kräfteverhältnis besteht nun zwischen einer lebensweltlichen, einer wissenschaftlichen und einer an den klassischen

Texten der Philosophie orientierten Herangehensweise philosophischer Problemstellungen?

Ist der Philosophieunterricht dem Ideal der Aufklärung verpflichtet, dann bewegt er sich in einem Reflexionsprozess aus philosophischen, lebensweltlichen und wissenschaftlichen Fragestellungen. Dies versuche ich im Bild des Philosophiedidaktischen Dreiecks einzufangen:

⁵ Siehe z.B. die empirischen Forschungen von Allman/Woodward 2008.

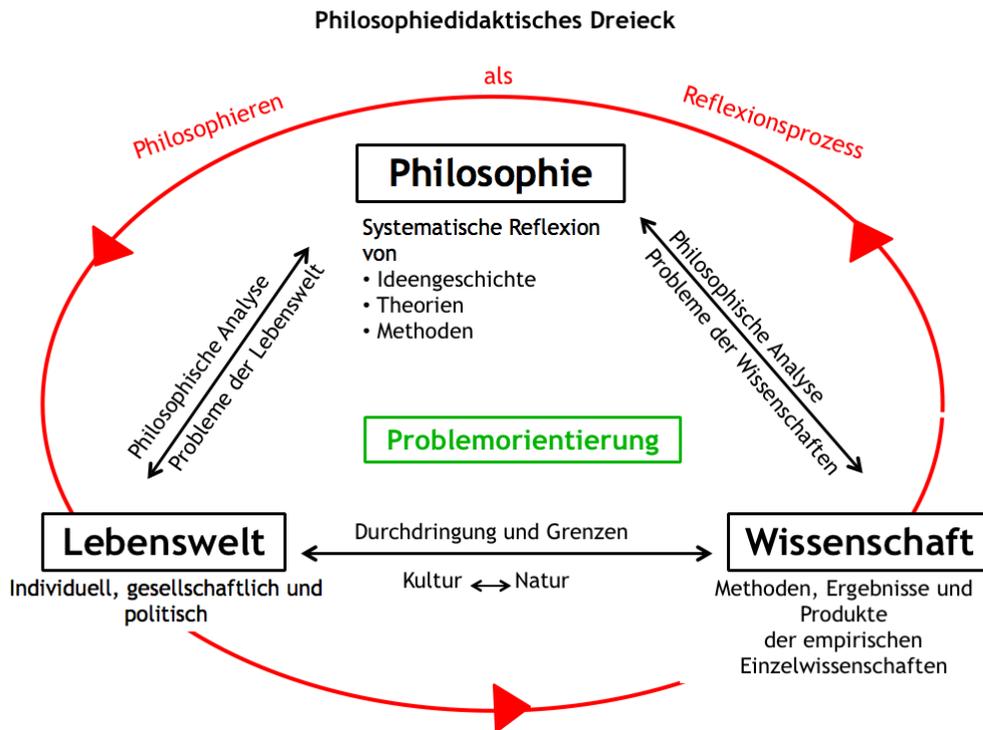


Abb. 1 – Philosophiedidaktisches Dreieck (Bussmann)

Würde man – wie es früher der Fall war und heute zum großen Teil in Ländern wie Österreich, Italien oder Spanien noch immer der Fall ist – den Philosophieunterricht allein als eine Vermittlung der Gedanken der „großen Denker“ verstehen, dann gäbe es diese Diskurserweiterung und die damit verbundenen didaktischen Probleme natürlich nicht. Es sind vor allem die drei dominierenden fachdidaktischen Grundforderungen nach Lebensweltbezug, Problem- und SchülerInnenorientierung, durch die sich die Ziele, die Inhalte und auch der Aufbau von Unterricht erheblich geändert haben und die auch in den schulischen Rahmenplänen bestimmend sind. Eine Sichtung der Rahmenpläne der sechzehn deutschen Bundesländer (Fach Philosophie) zeigt deutlich, dass die Lebensweltorientierung fest verankert ist und die Wissenschaftsorientierung zunehmend sichtbar wird. Aber was genau unter Wissenschaftsorientierung zu verstehen ist und auf welche Weise diese umzusetzen ist, bleibt unklar. Da, wie die Münsteraner Erklärung⁶ treffend bemerkt, der Graben zwi-

schen Schule und Hochschule sehr groß ist, haben die ministerialen Lehrplanentwickler die Wissenschaftsorientierung vermutlich aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit, nämlich aus der Schulrealität, der verwissenschaftlichen Lebenswelt sowie – vermittelt über die Erziehungswissenschaften – aus dem Prinzip des fächerverbindenden Unterrichts aufgenommen, nicht aber aus einem bereits entwickelten, fachdidaktischen Konzept. Noch gravierender ist die Lage in Österreich, das mit dem Unterrichtsfach PuP (Psychologie und Philosophie) in den Schulstufen 11 und 12 seit 1849 ein Doppelfach etabliert hat, das laut Lehrplan auch thematisch aufeinander bezogen werden soll. Allerdings ist dies auch hier eine Forderung, deren Umsetzungsmöglichkeiten vom Lehrplan selber nicht ausgearbeitet und reflektiert werden. Weder in der LehrerInnenausbildung, noch in den Schulbüchern, noch in der Schulpraxis ist eine Verbindung dieser beiden Fächer vorhanden, sie werden getrennt unterrichtet. Gerade ein Fach wie Psychologie, das mittlerweile außerordentlich viele Teildisziplinen besetzt und vornehmlich empirisch arbeitet,

⁶ <http://didaktikphilosophie.sbg.ac.at/Erklaerungen/NeueMuensteranerErklaerung.pdf> (21.3.2018)

bietet vielfältige und interessante Themen und Methoden philosophischer Reflexion.

Ich halte es für notwendig, dass diese Entwicklung systematisch durch die neueren Entwicklungen in der Fachphilosophie und der Fachmethodik abgesichert und weiterentwickelt werden. Dass dies bisher noch nicht in ausreichendem Maße geschehen ist, liegt aber nicht nur an dem Graben zwischen Schule und Hochschule, sondern ist auch in der Philosophiedidaktik selber begründet, denn diese erlaubt ein sehr breites Spektrum verschiedenster Philosophieverfassungen. Woran liegt das? Johannes Rohbeck und Ekkehard Martens haben beide ein großes Repertoire philosophischer Methoden für die Unterrichtspraxis erarbeitet – Rohbeck aus den philosophischen Strömungen, Martens aus den sokratischen Dialogen. Beide haben dabei keine Wertungen vorgenommen, d.h. es eröffnet sich zwar ein reiches Spektrum an „Weltzugängen“, aber welcher nun wichtiger bzw. erfolgreicher ist, welcher bei bestimmten Themen zu bevorzugen ist, welcher gar bei bestimmten Themen problematisch sein kann, das ist leider offen geblieben. Es haben sich seitdem eine Reihe verschiedener Ansätze entwickelt, die alle eine bestimmte Facette philosophischer Bildung hervorheben. Einige davon seien kurz genannt: Philipp Thomas vertritt einen *phänomenologischen* Ansatz und betont die Erste-Person-Perspektive, das Bewusste (Er)lernen des sinnlichen Erlebens als notwendige Emanzipation von wissenschaftlicher Bevormundung.⁷ René Torkler und Volker Haase betonen das *narrative Element philosophischer Erkenntnis*.⁸ Beide setzen einen unterschiedlichen Akzent. Während Torkler das Narrative als Gegensatz zu einem in der Philosophiedidaktik vorherrschenden Paradigma des *Logon didónai* versteht, versucht Haase mit seinen autobiographischen Zugängen narrative und argumentative Erkenntnisformen zu verbinden.⁹ Markus Tiedemann bemüht sich mit seiner der Aufklärung verpflichtenden *Problemorientierung*, die ethische und religionskritische Reflexion aktueller politischer Fragestellungen nicht

nur für die schulische, sondern auch für die Bildung der breiten Öffentlichkeit zu forcieren. Christian Gefert hat mit seiner *theatralen Didaktik* die symboltheoretische Komponente von Philosophie in der Tradition Cassirers und Sartres erarbeitet und das Inszenieren durch Rollenspiele und Theateraufführungen entwickelt.¹⁰

Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt eines größeren Bereichs didaktischer Ansätze, die von unterschiedlichen Philosophieverfassungen getragen werden. Ob diese aber als eigene philosophiedidaktische *Ansätze* gelten können, oder ob sie nicht eher didaktische *Einzelaspekte* bzw. *Methoden* für den Unterricht darstellen, sollte näher geprüft werden. Immerhin stellen alle zusammen den Versuch dar, eine einseitige Interpretation klassischer Texte um wichtige fachmethodische und pädagogische Zugangsweisen zu erweitern. Vor allem aber können und sollten sie keine Ausschließlichkeitsansprüche erheben und behaupten, dass ein Ansatz den anderen ausschliesse. So sagt Roger Hofer in seinem Aufsatz über philosophiedidaktische Modelle ganz richtig: „Modelle bedürfen aufgrund einer Einseitigkeit ihres jeweiligen theoretischen Zugangs der gegenseitigen Ergänzung, daher führt eine lebhaftere Modellbildung in der Regel zu Debatten und Kontroversen.“¹¹ Gleichwohl ist aus *metaphilosophischer* Sicht ihre jeweilige Bedeutung herauszuarbeiten. Denn der Rekurs auf einen bekannten Autor oder auf nur eine philosophische Strömung ist meines Erachtens nicht ausreichend, um den Anspruch auf einen eigenen Didaktikansatz zu erheben. Eine metaphilosophische Fundierung sollte sich nicht nur auf die internen Bezüge verschiedener PhilosophInnen und philosophischer Fragestellungen untereinander beziehen, sondern muss darüber hinaus *grundsätzlich* die Bedeutung der Philosophie im Netz anderer Wissenschaften angeben, und dies im Lichte ihrer lebensweltlichen Relevanz. In dieser umfassenden Form ist dies auf jeden Fall in Volker Steenblocks „Theorie der kulturellen Bildung“ geschehen, bei ihm aus einer primär historisch-geisteswissenschaftlichen Perspektive, die aber immer schon die Bedeutung der

⁷ Thomas 2001.

⁸ Torkler 2018.

⁹ Haase 2012.

¹⁰ Gefert 2001.

¹¹ Hofer 2016, 437.

Einzelwissenschaften im Blick hatte: „Ein wissenschaftsphilosophischer Ansatz für die Geisteswissenschaften muss (...) eine spezifische Interdisziplinarität der Humaniora in Anschlag bringen, welche eine Ebene integrativer Problemformulierungen und –lösungen festhält, auf die keines ihrer Einzelfächer in dieser Form einen Zugriff hätte. Es sind fachübergreifende Problemstellungen neu zur Diskussion zu stellen, denen man auch nur fächerübergreifend gerecht werden kann.“¹²

Mein wissenschaftsorientierter Ansatz versteht sich als eine Weiterentwicklung dieser Überlegung, *ohne* dass das Dreieck nur auf die Bedeutung der einen Seite – nämlich die wissenschaftliche – reduziert werden sollte. Philosophische, lebensweltliche und wissenschaftliche Überlegungen spielen je nach Thematik unterschiedliche Rollen, und nicht immer ist der Einbezug wissenschaftlicher oder lebensweltlicher Fakten notwendig oder förderlich. Dennoch spielen metaphilosophische Überlegungen zu den Interdependenzen der drei Bereiche eine zentrale Rolle. Denn sie befassen sich u.a. mit der Frage, was die Aufgabe von Philosophie ist und sein kann, was sie gegenüber den Einzelwissenschaften auszeichnet und welche Methoden gegenwärtig als zentrale ausgewiesen werden können. Außerdem reagieren sie auf die aktuellen akademischen und lebensweltlichen Herausforderungen, für die der wesentliche Beitrag der Philosophie zu erfassen versucht wird, und dies selbstverständlich nicht ohne Berücksichtigung ihrer historischen Entwicklung.

Eine philosophische Disziplin, die mit ähnlichen Problemen ringt, wie ich sie zur Zeit in der Philosophiedidaktik erkenne, ist die Angewandte Philosophie. Dagmar Borchers umreißt in ihren vier Thesen zur Angewandten Philosophie, worin sie deren Aufgabe sieht und vor welchen Herausforderungen diese steht: 1. Sie beansprucht, ein eigenständiges Forschungsgebiet zu sein (Eigenständigkeitsthese). 2. Sie muss in enger Wechselbeziehung zur philosophischen Grundlagenforschung stehen, damit eine seriöse, inhaltlich fruchtbare Angewandte Philosophie möglich ist

(Interaktionsthese). 3. Sie beschäftigt sich mit einer solchen Fülle von Themenfeldern, dass eine einheitliche Charakterisierung schwierig, wenn nicht gar unmöglich wird (Heterogenitätsthese). Alle drei Thesen treffen gleichermaßen auf die Philosophiedidaktik zu. Besonders ihre vierte These ist es aber, die ich momentan für zentral halte. Mit ihrer 4. *Reflexionsthese* nämlich fordert Borchers einen Metadiskurs, damit das Profil der Disziplin geschärft wird.¹³ Auch die Philosophiedidaktik benötigt eine Schärfung ihres Profils angesichts ihrer Vielfalt an Methoden und Forschungsbereichen. Eine Reflexion über das Selbstverständnis, über die internen Bezüge sowie ihre externen Bezüge zu den Einzelwissenschaften garantiert, dass die Philosophiedidaktik sich als „innerphilosophischer Grenzgänger“ nicht verliert, sondern stets aktualisierte Inhalte und Methoden erschließt. Philosophiedidaktik ist Angewandte Philosophie, insofern sie alle vier Kennzeichnungen erfüllt, die mit diesen Thesen ausgedrückt werden. Eine Zusammenarbeit mit der Angewandten Philosophie – wie die Philosophiedidaktik selber auch eine sehr junge Disziplin – scheint bei dieser Vielzahl an Überschneidungen in den Arbeitsgebieten ein fruchtbares Unterfangen zu sein.¹⁴

Philosophie ist eine „Reflexionswissenschaft“. Reflexive Bildung fördert eine „Kultur der Nachdenklichkeit“¹⁵ und ist ein Spezifikum der Philosophie seit ihrem Beginn in der griechischen Tradition. „Reflexiv“ bedeutet zum einen eine Abgrenzung zu einer inhaltlichen Bildung, die anhand eines Kanons gelehrt werden soll; zum anderen bedeutet „reflexiv“ eine Abgrenzung gegenüber einer rein formalen, auf Output ausgerichteten Kompetenzschulung. Bedauerlicherweise hat die Verschulung der Universität, die Umstellung auf die Kompetenzorientierung sowie unsere dem Effizienz- und Perfektionsideal unterworfenen Gesellschaft dazu geführt, dass Lernende lediglich Wissen anhäufen, auswendig lernen und wieder vergessen. Damit wird der Bildungsgedanke ad absurdum geführt. Konrad Paul Liessmann sagt deshalb zu recht: „Der Gebildete ist übrigens kein wandelndes Lexikon, sondern es geht ihm um Grundlegendes (sic!),

¹² Steenblock 1999, 254.

¹³ Borchers 2014.

¹⁴ siehe Bussmann 2014, 268, Runtenberg 2016, 66f.

¹⁵ Schnädelbach 2012, 7.

prinzipielles Wissen, um den Versuch, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, und nicht zuletzt um das Wissen darum, was man nicht weiß.“¹⁶ Reflexive Bildung innerhalb des Philosophiedidaktischen Dreiecks ist ein Prozess, der auf Grundlage bestimmter Faktenkenntnisse und methodischer Fähigkeiten versucht, philosophische Probleme zu erkennen und zu verstehen, in der Hoffnung, dass sich bei den SchülerInnen dadurch ein Selbstverständnis herausbildet, das sie dazu befähigt, den Herausforderungen des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens autonom zu begegnen. Gleichwohl ist sie um eine Überwindung der dichotomen Unterteilung in die Aufgaben der „Geistes-“ und der „Naturwissenschaft“ bemüht. Diese Unterteilung aufzulösen und einen Bildungsbegriff zu etablieren, der die Vernetzung beider Bereiche sichtbar macht, ist auch das Ziel vieler NaturwissenschaftsdidaktikerInnen: „Naturwissenschaftliche Bildung ist elementar wichtig für das Verständnis der Kultur, da sie sowohl die Grundlage eines realen Weltbildes bildet, aber auch gleichzeitig die Sicht auf die Welt in den letzten 500 Jahren entscheidend verändert hat.“¹⁷ Der Bereich, in dem diese Vernetzungsbemühungen zwischen philosophischen und naturwissenschaftlichen Fragestellungen die bedeutendste Rolle zukommt, ist der Bereich „Nature of Science“ (Natur der Naturwissenschaften). Die auf John Deweys „experimentellen Empirismus“ zurückgehende Disziplin betont ausdrücklich, dass es im naturwissenschaftlichen Unterricht nicht nur darum gehen sollte, die Fachinhalte der jeweiligen Naturwissenschaften zu erlernen, sondern auch, dass auf einer Metaebene deren Methoden, Ansprüche, Arbeitsweisen, gesellschaftliche Bedeutung etc. philosophisch reflektiert werden müssten.

Wissenschaftsbasierter Unterricht verlangt einen Zugriff auf relevante Problemstellungen, der nicht bei den Positionen, Texten und Disziplinen der Philosophiegeschichte stehen bleibt. So ist beispielsweise der Klimawandel von hoher aktueller lebensweltlicher und weltpolitischer Bedeutung und sollte nicht nur auf die ethischen und gesellschaftlichen Folgen hin untersucht

werden, sondern auch in seinen wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen: Was sind Modelle? Auf welche Weise erklären sie die Wirklichkeit? Inwieweit sind die darin enthaltenen Definitionen ausschlaggebend für eine je andere Prognose und in der Folge für globale und lokale politische Entscheidungen? Wie treffsicher können Prognosen überhaupt sein? Ähnliche Fragen stellen sich für die Natur und Aussagekraft von Experimenten. Ich habe erlebt, wie bereits Sechstklässler ein Experiment, das zum Philosophieren über die Frage, was das Gewissen ist, einladen sollte, kritisch hinterfragt haben, weil ihnen das Ergebnis nicht einleuchtete und sie sich damit nicht einfach abgeben wollten: In welchem Land wurde das Experiment gemacht, wie alt waren die Teilnehmer, welches Verhältnis hatten zahlenmäßig Jungen zu Mädchen usw.?¹⁸ Kenntnisse über Natur und Interpretation von Experimenten sind schon deshalb so wichtig, weil sie immer häufiger als Begründung für weitreichende persönliche und gesellschaftliche Entscheidungen herangezogen werden – ob es die Einnahme von Ritalin für das Kind, die Wirksamkeit von Nahrungsergänzungsmitteln, Kosmetika oder Tierschutzbestimmungen sind. Ebenso wichtig erscheinen mir Grundkenntnisse von Kriterien zur Unterscheidung von wissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Aussagen und Methoden zu sein.¹⁹ Dabei geht es weniger darum, nur zu zeigen, warum z.B. Astrologie keine Wissenschaft ist, sondern damit zugleich auch ein Bewusstsein für die „Voraussetzungshaftigkeit“ zentraler wissenschaftlicher Begriffe wie „Objektivität“, „Prognose“, „Gesetz“, „Evidenz“ usw. zu entwickeln.

Eine andere Aufgabe müsste die Vernetzung philosophischer und psychologischer Themenfelder sein, insbesondere im Zusammenhang von anthropologischen und ethischen Aspekten. So sollten ethischen Handlungen, wie es oft im Unterricht geschieht, nicht nur deontologisch oder utilitaristisch beurteilt werden, sondern um Erkenntnisse aus der Emotions- und Kognitionsforschung ergänzt werden, so wie es in den neu-

¹⁶ Liessmann 2017, <https://kurier.at/wirtschaft/karriere/bildung/konrad-paul-liessmann-was-gebildete-menschen-wirklich-ausmacht/286.426.082>

¹⁷ Strahl 2018, 15.

¹⁸ Bussmann 2014, 91 ff.

¹⁹ Bussmann 2014, 236-240.

eren ethischen und moralpsychologischen Forschungsrichtungen auch geschieht.²⁰ Denn Handlungen sind stets eingebettet in Emotionen, die entweder im konkreten Entscheidungsfall auftreten oder Erinnerungen hervorrufen, die wiederum an bestimmte Emotionen gebunden sind.²¹ Forschungsergebnisse aus diesen Disziplinen tragen dazu bei, Handlungen zunächst ausreichend zu erklären, bevor man sie normativ bewertet.

Von immer größerer Wichtigkeit ist auch die Frage, wie das wissenschaftliche Denken und seine technischen Entwicklungen als Referenzrahmen unser Selbstverständnis beeinflussen, wer wir als Mensch im Unterschied zu Robotern, Computern und Tieren sind. Ist der Transhumanismus eine „narzisstische Kränkung“, insofern wir unsere Autonomie und Selbstgestaltung an die wissenschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten abgeben, oder ist er eine zu begrüßende Transformation der menschlichen Gattung, die das Mängelwesen Mensch vor Leid bewahrt und in seinen eigenen Möglichkeiten optimiert? Dies sind nur einige wenige Vorschläge. Ein wesentliches Ziel wissenschaftsorientierten Philosophierens ist die Vermittlung *epistemischer Kompetenz*.²² Sie versteht sich als die Befähigung zu einem kritisch-reflexivem Umgang mit Wissensansprüchen. Wenn man mit Bell Wissen definiert als „Menge organisierter Aussagen über Fakten und Ideen“²³, dann zeigt sich, dass durch das Wort „organisiert“ die üblichen Themen aus Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie ergänzt werden sollten um Themenfelder aus Wissenschaftssoziologie, Wissenschaftsforschung und angewandter Wissenschaftsphilosophie. Wir leben nicht nur in *einer* wissenschaftlichen Welt mit *einer* wissenschaftlichen Methode, sondern in „Wissenskulturen“, die ihre je eigenen Methoden und Objektbereiche konstruieren und deren unterschiedliches Expertenwissen in die Lebenswelt eindringen. Für den gegenwärtigen Übergang zu einer Wissensgesellschaft, so Knorr-Cetina, sind Wissenskulturen ein Strukturmerkmal.²⁴

Philosophie als Reflexionswissenschaft aufzufassen bedeutet daher auch eine stärkere Aktivierung des wissenschaftlichen Vorwissens der Schülerinnen. *Unterrichtsphasierungsmodelle* sollten darauf Rücksicht nehmen. So schreibt Rolf Sistermann, der Entwickler des in vielen Lehrbüchern zugrunde gelegten *Bonbon-Modells*, auf meinen Vorschlag hin, in der Phase der intuitiven Problemlösung nicht nur das lebensweltliche, sondern auch das wissenschaftliche Vorwissen der SchülerInnen mit einzubeziehen: „Dem steht natürlich nichts im Wege. Das Einbeziehen eines wissenschaftlichen, inhaltlichen Vorwissens stellt vielmehr eine sinnvolle Ergänzung zum methodisch an der (empirischen) Wissenschaft orientierten Ansatzes Deweys dar.“²⁵ Dass John Dewey sowohl Vater eines zentralen philosophischen Unterrichtsphasierungsmodells als auch Vater der Disziplin „Natur der Naturwissenschaften“ ist, hebt die Bedeutung reflexiver, vernetzter Denkprozesse für schulische Bildung hervor, egal, ob in natur- oder geisteswissenschaftlichen Fächern.

Insgesamt kann daher folgende Maxime für ein wissenschaftsorientiertes Philosophieren leitend sein:

Philosophiere stets so, dass du dich fragst, welches grundsätzliche Problem erkannt und erklärt werden soll.

Dieses Problem sollte

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.*

Abb. 2 – Philosophiedidaktische Maxime

²⁰ Siehe z.B. Grundmann/Horvath/Kipper 2014, Appiah 2009, Lumer 2016.

²¹ Gerrig/Zimbardo 2008, 454ff.

²² Bussmann 2014, 264-266.

²³ Bell (1973), 41.

²⁴ Knorr-Cetina (2002).

²⁵ Sistermann 2018, 130.

2 Literatur

- Allmann, J.; Woodward, J.: What are moral intuitions and why should we care about them? A Neurobiological Perspective. Malden, 2008, S.169.
- Appiah, A. K.: Ethische Experimente: Übungen zum guten Leben. München 2009.
- Bahlo, N.; Fladrich, M.: „Liebe, Sex und Provokation im Sprachgebrauch Jugendlicher“. In: *Ethik & Unterricht*, 2014, S. 21-25.
- Bell, D.: The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. New York, 1973.
- Borchers, D: Angewandte Philosophie? Versuch einer Orientierung auf unübersichtlichem Terrain. In: Eine internationale Zeitschrift, 1/2014, S. 12-31.
- Bussmann, B.: Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft. Berlin 2014.
- Gefert, C.: Didaktik des theatralen Philosophierens. Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen. Dresden 2001.
- Gerrig, R. J.: Zimbardo, P.G.: Psychologie. München u.a. 2008.
- Gethmann, C.F. (Hg.): Lebenswelt und Wissenschaft. Studien zum Verhältnis von Phänomenologie und Wissenschaftstheorie. Bonn 1991.
- Grundmann, T.; Horvath, J., Kipper J. (Hg.): Die Experimentelle Philosophie in der Diskussion. Berlin 2014.
- Haase, V.: „Autobiografien im Philosophie- und Ethikunterricht“. In: ZDPE 2/2012. 86-94.
- Herrmann, U. (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für Gehirngerechtes Lehren und Lernen. Basel 2006.
- Hofer, R.: Philosophiedidaktische Modelle im Überblick. In: Pfister, J./Zimmermann, P. (Hg.): Neues Handbuch des Philosophieunterrichts. Bern 2016.
- Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Den Haag 1962.
- Knorr-Cetina, K.: Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt am Main 2002.
- Liessmann, K. P.: Was gebildete Menschen wirklich ausmacht. 2017. Auf: <https://kurier.at/wirtschaft/karriere/bildung/konrad-paul-liessmann-was-gebildete-menschen-wirklich-ausmacht/286.426.082>
- Lumer, C. (Hg.): Morality in Times of Naturalising the Mind. Berlin 2014.
- Martens, E.: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover 1979.
- Runtenberg, C.: Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen. Paderborn 2016.
- Schnädelbach, H.: Was Philosophien wissen und was man von ihnen lernen kann. München 2012.
- Sistermann, R.: Der experimentelle Empirismus John Deweys und die Problemorientierung nach dem Bonbon-Modell. In: Martens, E. (Hg.): Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht. Hannover 2017, S. 114-133.
- Steenblock, V.: Philosophie und Lebenswelt. Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik. Hannover 2012.
- Steenblock, V.: Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften. München 1999.
- Strahl, A.: Fachdidaktik der Naturwissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Physik. 2. Aufl. Norderstedt 2018.
- Thomas, P.: Habe Mut, dich deiner eigenen Anschauung zu bedienen. In: ZDPE 2/2001, S.104-113.
- Tiedemann, M.: Problemorientierte Philosophiedidaktik. In: ZDPE 2013, S. 85-96.
- Torkler, R.: Narrative Ethik und ethische Bildung. In: Thein, C. (Hg.): *Tagungsband zur Tagung „Philosophische Bildung und Didaktik“*. Wiesbaden 2018.
- Wingert, L.: Lebensweltliche Gewissheit versus wissenschaftliches Wissen? In: Janich, P. (Hg.): *Naturalismus und Menschenbild*. Hamburg 2008, S. 288-309.