

# Philosophisches Wissen im Unterricht, ja – aber nicht ohne Didaktik

## Eine Antwort auf den Vorschlag einer neuen Philosophiedidaktik. Von Bettina Bussmann

Das Ziel von Helga Detel-Seyffahrt und Wolfgang Detels ist ein sehr ehrgeiziges: Sie möchten eine „neue Form der Philosophiedidaktik“ vorstellen und die „herkömmliche Philosophiedidaktik einer kritischen Prüfung unterziehen“. Dies schreiben die Verfasser in ihrer kürzlich erschienenen Unterrichtsreihe „Mensch und Geist“ (2016, 3ff.), aus der auch ihr Aufsatz in der letzten Ausgabe der *Information Philosophie* (Heft 1/2017) in weiten Teilen entnommen wurde. Nach Durchsicht verschiedenster Schulbücher stellen sie sich die Frage:

“Sollten wir unsere durchweg neugierigen und aufgeschlossenen Schülerinnen und Schüler wirklich mit (...) kontingenten Kompilationen aus veralteten Positionen abspeisen, die nicht einmal ansatzweise Aufschluss über die hochinteressanten modernen, empirisch gestützten Theorien zum Menschen und seinem Geist geben?” (5)

Wer über ausreichende Unterrichtserfahrung verfügt und die gängigen Lehrwerke und Rahmenpläne kennt, weiß, dass die AutorInnen hier einen wichtigen Punkt treffen – und zwar nicht nur bezogen auf den Themenbereich Anthropologie. Viele Schulbücher möchten möglichst umfassend sein, legen dabei aber zu viel Gewicht auf Philosophiegeschichte und greifen den aktuellen Stand der Fachphilosophie nur ungenügend auf, die zunehmend interdisziplinär arbeitet. Auch wird dabei selten zur Kenntnis genommen, dass nur die Schule der Ort ist, an denen SchülerInnen eine derartige Vielzahl an Unterrichtsfächern und Wirklichkeitszugängen kennenlernen und danach niemals mehr mit einer solchen Vielfalt konfrontiert werden. Ebenso ist die berufliche und gesellschaftliche Lebenswelt, in die sie hineinwachsen,

zunehmend durch komplexe Probleme und interdisziplinäre Vernetzungen gekennzeichnet. Dass die Philosophiedidaktik und die Schule insgesamt hier noch nicht hinreichend reagiert haben, ist nicht nur ein kognitives, sondern auch ein lebenspraktisches Defizit. Finnland hat aus diesem Grunde in diesem Jahr den „fächerübergreifenden Phänomenunterricht“ eingeführt, der als Ergänzung zum Regelunterricht in den nächsten vier Jahren an allen Schulen angeboten werden soll. Viele Fächer, nicht nur die Philosophie, stehen also vor der Frage, welche Themenbereiche ihres Faches inhaltlich erneuert und vor allem: mit welchen Methoden Lernprozesse in Gang gesetzt, gefördert und evaluiert werden können. Wer eine „neue Fachdidaktik“ propagiert, sollte deshalb neben inhaltlichen Erneuerungen auch an die fachdidaktischen Erkenntnisse und Notwendigkeiten anknüpfen, die wie in den Fachwissenschaften zunehmend empirisch gestützt sind. Der Verlag verspricht jedenfalls, dass das Unterrichtsmaterial didaktisch „voll ausgearbeitet“ ist und „ohne weitere Vorbereitung direkt mit dem Smartboards oder Beamer im Unterricht verwendet werden kann.“ Auf beide Punkte möchte ich im Folgenden näher eingehen.

### *Philosophisches Wissen*

Die AutorInnen behaupten, dass es ein kanonisches philosophisches Wissen gibt und dass die Philosophiedidaktik dieses bestreitet und stattdessen die Förderung philosophischer Bildung als „ein Würdigen und Dulden verschiedener Weltbilder, Kulturen und philosophischer Ansätze“ (2017, 94) ins Zentrum stellt. Unter „philosophischem Wissen“ verstehen sie: einen „Kanon“ (94), einen „Grundstock anerkannter Unterscheidungen

---

## UNTERRICHT

---

und Theorien" (95), Herbert Schnädelbach zitierend einen "wenig umstrittener Kernbestand philosophischen Wissens" (95) und "eine gut begründete Mainstream-Position als (vorläufig) beste verfügbare Theorie" (95). Diese vier Beschreibungen sind nicht gleichbedeutend.

Ein philosophischer Kanon gibt eine Antwort auf die Frage, welche inhaltliche Ausrichtung für den Gesamtbereich der philosophischen Ausbildung als verbindlich angesehen werden sollte. Vanessa Albus (2012) hat das Thema Kanonbildung in ihrem historischen Verlauf analysiert und gibt einige Empfehlungen, worauf man bei der Auswahl achten sollte. Leider ist eine fachdidaktische Diskussion um die Kanonfrage bisher aber ausgeblieben, weil niemand eine Antwort wagt, welche Denker, Disziplinen, Theorien usw. aus 2500 Jahren Philosophiegeschichte den Bildungszielen, der Philosophie und den Herausforderungen der Lebenswelt gerecht werden. Stattdessen hat sich in den Schulbüchern über die Zeit hinweg ein gewisser Kanon entlang der vier Kant-Fragen durchgesetzt, allerdings einer, den die AutorInnen aufgrund seiner philosophischen Antiquiertheit ablehnen. Es ist jedoch irritierend zu lesen, dass nach Auffassung der AutorInnen für "die führenden Vertreter der philosophischen Fachdidaktik" selbst ein anerkannter Kanon philosophischen Wissens in der Schule "nicht thematisiert werden sollte, weil es lebenspraktisch irrelevant und zu kompliziert" ist (2017, 95).

Die Aufgabe der Didaktik besteht gerade darin, komplizierte Sachverhalte verstehbar und die lebenspraktische Relevanz – wo möglich! – sichtbar zu machen. Ein Blick in die Vielzahl neuerer Fachdidaktikliteratur, so z.B. in das Handbuch Philosophie und Ethik (2015), macht deutlich, dass eine ganze Reihe von neuen Themenbereichen kontinuierlich von der Fachdidaktik transformiert und integriert werden. Der (falsche) Gegensatz zwischen philosophischem Wissen und philosophischer Bildung, verstanden als ein „Dulden und Würdigen verschiedener Weltbilder, Kulturen und philosophischer Ansät-

ze“, ist deshalb nicht haltbar und missversteht den vor allem von Steenblock betonten Bildungsgedanken als einen passiven, fast unkritischen Meinungs-austausch. Dass sich die Fachdidaktik so schwer tut, empirische Erkenntnisse in die Themenbereiche zu integrieren, hat viele Gründe, die genau analysiert und beachtet werden müssen. Dies ist weniger ein fachdidaktischer "Skandal" (96), als ein handfestes Problem.

Was den "Kernbestand" philosophischen Wissens angeht, so bezieht sich Schnädelbach (2012) vor allem auf zentrale Unterscheidungen, wie z. B. Denken und Sprechen, Werte und Normen oder analytisch und synthetisch. Dagegen beanspruchen die beiden Autoren ein inhaltliches philosophisches Wissen, wenn hier auch nur für den Bereich der Philosophie des Geistes, im Sinne einer Mainstream-Position, die vor allem auf den empirischen Erkenntnissen aus Psychologie, Kognitions- und Neurowissenschaften beruht. Es spricht nichts dagegen, diese neuen Erkenntnisse, als "(vorläufig) beste verfügbare Theorien" als philosophisches Wissen in die Schulen zu tragen. Man kann nur mit Neid auf die Biologieabiturienten blicken, deren Aufgaben sich an der neuesten Forschung orientiert, während sich vielerorts die Philosophieabiturienten mit veralteten Problemen abgeben und beispielsweise entscheiden müssen, ob sie eher Rationalisten oder Empiristen sind. Doch auch wenn es stimmt, dass die Philosophie sich inhaltlich erneuern sollte, so darf diese Forderung nicht losgelöst von der Frage behandelt werden, auf welche Weise ihr Wissen vermittelt werden sollte. Hier wäre ein Blick auf den ersten Satz von Schnädelbachs Einleitung aufschlussreich gewesen: "Philosophie ist eine Kultur der Nachdenklichkeit; wir philosophieren, wenn wir über unsere Gedanken, Meinungen, Überzeugungen und Handlungen nachdenken, ihnen hinterher denken und dabei grundsätzlich werden." (7) D. h. philosophisches Wissen sollte niemals als reiner Selbstzweck gelehrt werden, sondern wird stets in einem kontroversen Diskurs geprüft und weiterentwickelt.



**Bettina Bussmann**

Die Autoren fassen Philosophie allerdings nicht mehr als "Reflexionswissenschaft" auf, sondern als einen Bereich "empirisch gestützter fallibler Theorien", die "ohne Texte in rein systematischer Form präsentiert werden (sollen)" (2016, 6). Anstelle einer Kultur der Nachdenklichkeit vertreten sie eine Kultur des Nachvollzugs, in der die SchülerInnen anhand von 247 Folien "aktiv in den Theorien-Aufbau einbezogen werden" (2017, 98). Philosophisches Wissen wird von den SchülerInnen nicht, wie üblich, anhand von Textausschnitten der jeweiligen Philosophen (oder anderer Quellen) erworben, sondern von der Lehrkraft in Form von Definitionen und Argumenten sowie Videoausschnitten präsentiert. Kann diese Form des Unterrichts als willkommene Neuerung bezeichnet werden und ist die Kritik der AutorInnen an den führenden Vertretern der Fachdidaktik berechtigt?

### *(Fach)didaktisches Wissen*

Als "neue Aspekte" – und nur auf diese möchte ich mich beschränken – betrachten die AutorInnen 1. die Unterrichtsgestaltung mit Power-Point-Folien auf Kosten von Textmaterial, 2. die Einbindung von Video-

material und 3. die fachliche Basis empirisch abgesicherten Mainstream-Wissens.

### *Strukturierung philosophischer Unterrichtsprozesse*

Jedes Modul der Unterrichtsreihe ist strukturiert in die Bereiche Problem, Diskussion, Lösung. Dies sieht nach einer geeigneten Phasierung aus, wenn man davon ausgeht, dass den SchülerInnen in allen drei Bereichen genügend Raum und geeignete Aufgaben gegeben werden, anhand derer sie fremde Gedanken nachvollziehen und hinterfragen sowie eigene Gedanken entwickeln können. Das scheint mir allerdings zu wenig der Fall zu sein. Alle Aufgaben sind in weiten Teilen Abfragaufgaben, bei denen die kritische Auseinandersetzung mit philosophischen Problemen wenig bis gar nicht gefragt ist. Nun muss man nicht gleich aufschrecken, wenn man das Wort "Lösung" hört, denn selbstverständlich werden im Philosophieunterricht auch Lösungen präsentiert, und man muss sicherstellen, dass die SchülerInnen das vermittelte Wissen verstanden haben. Philosophieren heißt nicht, wie viele häufig annehmen, dass es gar kein Wahr und Falsch gibt. Jede Form von Erwartungshorizont ist deshalb willkommen und eine große Hilfe für jede praktizierende Lehrkraft.

Wenn allerdings davon gesprochen wird, dass "die vielen Übungen feste Lösbarkeits-erwartungen mit sich führen (sollen)" (2016, 19), dann zeigt sich hier ein Philosophieverständnis, dass eine "Kultur der Nachdenklichkeit" im Keim erstickt. Ziel muss es sein, über Reproduktions- und Transferaufgaben die Entwicklung autonomer Urteilskraft zu fördern. In diesem Bildungsziel sind sich alle Lehrpläne einig. Einigkeit besteht in der Didaktik ferner dahingehend, dass sich die meisten Fächer, nicht nur die Philosophie, an den Paradigmen der Problemorientierung, des damit verbundenen Entwickelns eigener Fragen und Lösungsansätze, des Lebensweltbezugs und der Methodenvielfalt zu orientieren haben. Die psychologische Lernforschung hat gezeigt, wie diese Paradigmen sinnvoll in Unterrichtsphasierungsmodelle

---

# UNTERRICHT

---

integriert werden können. Einer der ausschlaggebenden Punkte nachhaltigen Lernens ist es, eine aktive Informationsverarbeitung zu ermöglichen. Aktiv bedeutet dabei nicht, dass man nur aktiv zuhört und am Ende das Gehörte oder Gesehene reproduziert, sondern dass die Lernenden selber etwas mit neu gewonnenen Informationen entwickeln und diese kritisch beurteilen. Wenn aber „Lösungen“ im Vordergrund des Unterrichts stehen, dann muss das Unterrichtsmaterial a) kontinuierlich die inhaltlichen Voraussetzungen für ihre Beantwortungen schaffen und b) eindeutig und nachvollziehbar formuliert sein. Die von den AutorInnen angegebenen „Lösungen“ sind jedoch keineswegs so eindeutig und verstehbar, wie von ihnen unterstellt - wie ich selber und einige meiner KollegInnen aus der Philosophie feststellen mussten.

## *Auswahl und Umgang mit Medien.*

Philosophieunterricht ist immer auch Sprachunterricht. Schul- und Hochschullehrkräfte beklagen einen deutlichen Mangel gesprochener und geschriebener Ausdrucksfähigkeit Ihrer SchülerInnen und StudentInnen. Ein Hauptgrund dafür liegt in unserer Lebenswelt: Wir kommunizieren vermehrt über soziale Medien, schauen mehr Filme und präsentieren Wissen mit Präsentationen, auf denen oft noch nicht einmal ganze Sätze stehen. D.h. nicht unbedingt, dass weniger Bücher gelesen werden, aber Wissen wird heute anders, nämlich häufig in Häppchen konsumiert. Neu ist der Einsatz von Präsentationen und Videos im Unterricht also nicht. Man muss sich aber fragen, ob ihr massiver Einsatz didaktisch geboten ist. Momentan sind sich viele einig (siehe z. B. Filius / Laukötter in der letzten Ausgabe dieser Zeitschrift), dass das Lesen und Schreiben von Texten stärker im Philosophiestudium und in der Schulbildung geübt werden soll und dass auch Videos so eingesetzt werden sollten, dass mit ihnen aktiv gearbeitet werden kann. Das würde bedeuten, komplexe Arbeitsaufgaben zu entwickeln, die über das Reproduzieren hinausgehen. Einem über eine Stunde andauernden Vortag von Prof. Hoyningen-

Huene zur „Einführung in die theoretische Philosophie“ aufmerksam zuzuhören, dürfte nur sehr motivierten PhilosophieschülerInnen gelingen.

## *Empirisch gestütztes Philosophieren.*

Die Einbindung von Empirie in den philosophischen Lernprozess ist äußerst schwierig und wird in der neueren Fachdidaktik auch diskutiert. Nicht nur ist ein interdisziplinäres Philosophieren noch nicht in der LehrerInnenausbildung verankert, es ist auch noch recht unklar, auf welche Weise empirische Erkenntnisse sinnvoll in philosophische Denkprozesse integriert werden können. Lehrkräfte, die kein naturwissenschaftliches Zweitfach haben, sind verständlicherweise sehr unsicher, fremdes Fachwissen zu lehren. Auch in den sorgfältig erarbeiteten Unterrichtsmodulen der AutorInnen sind viele Theorien, Definitionen und Fakten enthalten, die sich den Lehrkräften nicht ohne fachliches Backup erschließen und sie spätestens dann überfordern, wenn fachlich versiertere SchülerInnen kritische Fragen stellen. Eine weitere Schwierigkeit besteht in der mangelnden Anbindung an das Vorwissen und die Alltagswelt der SchülerInnen. Selbst in der Didaktik der Naturwissenschaften besteht mit der Theorie der *Didaktische Rekonstruktion* und des *Conceptual Change* der Konsens, dass naturwissenschaftliche Theorien nicht ohne vorherige didaktische Aufarbeitung in den Unterricht übernommen werden können. Es muss sinnvoll an das Alltagswissen und die SchülerInnenvorstellungen angeknüpft werden, damit theoretische Begriffe überhaupt verstanden und sinnvoll mit ihnen gearbeitet werden kann. Fachliches Wissen und Alltagswissen werden daher gleichrangig zum Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung gemacht. Wenn der Philosophieunterricht also empirisch ausgerichtet sein soll, muss er sich im Dreieck aus Lebenswelt, Philosophie und Wissenschaft bewegen, damit er das Ziel einer reflexiven Bildung nicht verfehlt (Bussmann 2015). Diese muss die lebensweltliche Relevanz deutlich machen, philosophische Theorien um aktuelle empirische Erkenntnisse ergänzen, aber auch stets

# UNTERRICHT

die methodischen Grundlagen der „besten verfügbaren Mainstream-Theorien“ deutlich machen und kritisch befragen. Die Integration von Empirie erfordert eine Integration von Reflexion auf Empirie: Denn ohne diese verfehlt der Philosophieunterricht seine aufklärerische Funktion und zementiert ein Philosophieverständnis, das Reflexion und kritisches Hinterfragen zumindest einschränkt, wenn nicht unterdrückt.

## Im Text genannte Literatur:

- Albus, Vanessa (2012): Kanonbildung im Philosophieunterricht: Lösungsmöglichkeiten und Aporien. Thelem, Dresden.
- Bussmann, Bettina (2015): „Wissenschaftsorientierung“. In: Nida-Rümelin, J. / Spiegel, I. / Tiedemann, M. (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik, Bd I. Ferdinand Schöningh, Paderborn. S. 125-130.
- Detel-Seyffahrt, Helga, Detel, Wolfgang (2016): Mensch und Geist. Acht modularisierte Unterrichtseinheiten zur modernen Philosophie und kognitiven Anthropologie für die Sekundarstufe II. Vittorio Klostermann, Frankfurt a. M.
- Schnädelbach, Herbert (2012): Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann. C. H. Beck, München.

## UNSERE AUTORIN:

**Bettina Bussmann** ist Assistenzprofessorin für Philosophiedidaktik an der Universität Salzburg.

## ÖSTERREICH

### „Ethikunterricht für alle“

Österreich kennt im Gegensatz zu den meisten deutschen Bundesländern keinen Ethik-Unterricht als Ersatzfach für Jugendliche, die keinen Religionsunterricht besuchen – dafür seit zwanzig Jahren einen entsprechenden Schulversuch. Die politischen Mehrheitsverhältnisse lassen vermuten, dass dieser Schulversuch noch weitere Jahre weiterlaufen wird, obwohl eine Evaluation im Auftrag des Bildungsministeriums zu einem positiven Urteil gelangte.

Nun hat die „Humanistische Gemeinschaft Österreich“ eine Plattform „Ethikunterricht für alle“ gegründet, die ein Sprachforum für alle bieten will, die sich für den Ethikunterricht engagieren wollen. „Wenn die Regierung nicht regiert, dann muss eben die Zivilgesellschaft den Job machen“, so deren Sprecher Gerhard Engelmayer zum Standard. Die Initiative wird überparteilich unterstützt, etwa vom katholischen Religionspädagogen Anton Bucher, Autor der Evaluationsstudie des Ethik-Schulversuchs, dem grünen Bildungssprecher Harald Walser, der niederösterreichischen SPÖ-Landtagsabgeordneten Ilona Tröls-Holzweber und Jugendforscher Bernhard Heinzlmaier. Der Staat, so Engelmayer im Standard, braucht mündige und kritische Bürger, die gegen Populismus geübt sind und nicht gläubige Herdentiere – und genau das verlange das Schulorganisationsgesetz als Aufgabe der Schule: Kinder zum „selbstständigen Urteil“ und zu kritischer Reflexion zu befähigen: „Das kann im Religionsunterricht nicht geschehen“, und deshalb dürfe Ethikunterricht auch „nicht von theologisch ausgebildeten Lehrern erteilt werden“, es sei denn, sie absolvierten ein entsprechendes Studium.

In einem Leserbrief zu diesem Artikel im Standard kritisierte Vera Dapunt das Fehlen von Ethik in der universitären Lehrerbildung in Österreich. Für sie ist das umso erstaunlicher, umso erstaunlicher, „wenn man die leitenden Bildungsziele des österreichischen Schulgesetzes sowie der AHS-Lehrpläne heranzieht. Zu den Aufgaben eines jeden Unterrichtsfaches gehört – so steht es in der ‚Religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension‘ des allgemeinen Lehrplanteils, die neben der Vermittlung von Wissen und der Förderung von Kompetenzen die dritte Zieldimension eines jeden Unterrichts darstellt – auch die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen und die Entwicklung entsprechender Urteils- und Entscheidungskompetenzen. Es stellt sich die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer, die im Laufe der Ausbildung nie explizit mit ethischen Problemstellungen und deren dem philosophischen Diskussionsstand angemessener Bearbeitung konfrontiert worden sind, ihre diesbezüglichen Aufgaben wahrnehmen sollen.“

## ZEITSCHRIFTEN

**Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik**  
*Heft 2/2016 – Toleranz*

Sämtliche Lehrpläne Europas für den Philosophie- und Ethikunterricht fordern nachdrücklich die Toleranzerziehung. Vanessa Albus erläutert dies in dem Sinne, dass zum Philosophieren nicht allein die Bildung und Duldung eines eigenen reflektierten Standpunktes, sondern auch das Aushalten, Dulden und Tolerieren von anderen philosophischen Standpunkten gehört. Wobei Toleranz ein multirelativierender Standpunkt sei: Schülerinnen und Schüler können untereinander ihre Weltbilder wechselseitig tolerieren, sie können das Weltbild einer Lehrkraft (bzw. eines Philosophen) tolerieren und können fragen, ob die Lehrkraft einerseits die verschiedenen Weltbilder der Lerner, andererseits die verschiedenen philosophischen Traditionen toleriert.

Markus Tiedemann stellt das Konzept einer „transzendentalen Toleranzerziehung“ vor. Dieses macht keine inhaltlichen Vorgaben, sondern versucht die Bedingung der Möglichkeit von Urteilskraft und Toleranz zu befördern. Im Kern geht es um eine Orientierung im Denken, verstanden als Explikation von Begriffen und Kategorien sowie als ergebnisoffene Diskussion von Einzelfragen. Philosophische Bildung, so Tiedemann, ist nur mit transzendentaler Toleranzerziehung vereinbar. Denn philosophische Reflexion ist a priori ergebnisoffen. Wer postuliert, dass philosophische Reflexion stets zu einem Primat von Demokratie, Menschenrechten und Humanismus führt, der irrt. Auch antidemokratische Entwürfe lassen sich überzeugend begründen. Eine philosophische Leistung misst sich an der Qualität ihrer Argumentation, nicht an der Übereinstimmung mit der „political correctness“. Doch die dogmatische Vermittlung eines Grundwertekanon und das Selbstverständnis philosophischer Bildung stehen dem kontradiktorisch gegenüber. Für Tiedemann wäre nur eine vollständige Entbindung des Philosophie- und Ethikunterrichtes von allen normativen Auflagen in der Lage, das Dilemma aufzulösen. Da

dies nicht zu erwarten ist, kann nur eine pragmatische Lösung gefunden werden: Wenn die verfassungsmäßigen Grundsätze in einer Lerngruppe keine oder zuwenig Fürsprecher finden, muss die Lehrkraft als deren Anwalt fungieren.

Unsere Einstellungen und Meinungen zu Personen und Dingen stützen sich oft nicht auf verlässliche Informationen. Wir richten uns dabei oft nach unseren eigenen Interessen und Bedürfnissen aus, und deshalb sieht Urs Thurnherr in ihnen ein spezifisches Selbstverhältnis enthalten. Damit schafft man sich eine Art Behausung, in der man sich von äußeren Einflüssen geschützt glaubt und daheim fühlt. Der Preis dafür ist allerdings eine gewisse Intoleranz. Der Intolerante, das hat Mitscherlich gezeigt, entwickelt durch seine Ängste Aggressionen und wird damit in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt. Der beherrschte Umgang mit seinen Aggressionen bildet die Voraussetzung dafür, eine offene, verständnisvolle Auseinandersetzung mit einem anderen Menschen angehen zu können. Vom Standpunkt des Intoleranten dagegen ist eine tolerante Einstellung eine Gefahr der Identitätsauflösung, des Verlustes des eigenen Selbst. Toleranz ist nach Mitscherlich nur unter der Bedingung einer fortgeschrittenen Persönlichkeitsentwicklung möglich. Das ist jedoch, so Thurnherr, notwendig, um einen Stillstand in der Kultur der eigenen Anschauung bzw. der geistigen Entwicklung zu vermeiden. Die Toleranz eröffnet einen rationalen Begegnungsraum, wobei niemand von vorneherein wissen kann, welcher Meinung er sich tatsächlich aussetzt.

Für Minkyung Kim, die Philosophieren mit Kindern an der TU Chemnitz lehrt, ist es wichtig, Kinder dazu zu ermuntern, ihre eigenen Überzeugungen zu äußern und sie vor allem zu begründen, weil die Kinder oft von vertrauten Bezugspersonen eine Meinung übernehmen und sie für richtig halten. Linda Hülsmann stellt eine Unterrichtsreihe zum Thema Toleranz vor, in deren Mittelpunkt ein Schulhund steht. Uta Henze stellt Unterrichtsideen zu Michael Tomasello und Martha Nussbaum vor, Helge Schalk eine zum Thema Flüchtlinge.