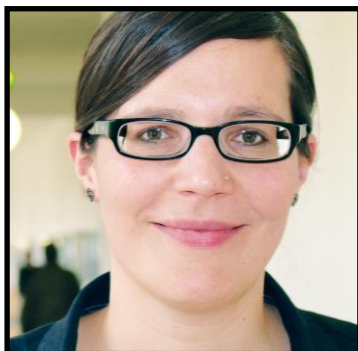


10. Fachtagung des Forums für die Didaktik der Philosophie und Ethik „Lebenswelt und Wissenschaft“

18./19. 5. 2018 in Salzburg

Podiumsdiskussion



Anne Burkard (seit 2016 Universität Köln)

Welche Bedeutung hat philosophische Bildung für die Herausforderungen unserer Zeit?

Philosophie wird einerseits eine Orientierungsfunktion für lebenspraktische Fragen zugeschrieben. Andererseits wird sie häufig als die Disziplin charakterisiert, in der vermeintliche Selbstverständlichkeiten in besonderem Maße in Frage gestellt und kritisch durchleuchtet werden. Diese beiden Charakterisierungen scheinen insofern in Spannung zueinander zu stehen, als kritische Fragen Maßstäbe, an denen man sich bisher für lebenspraktische Entscheidungen orientiert hat, fragwürdig erscheinen lassen können. Dass Philosophie gerade von Heranwachsenden auch als Zumutung empfunden werden kann, lässt sich immer wieder an dogmatischen Abwehrreaktionen beobachten.

Philosophische Bildungsprozesse können jedoch, auf dem Weg einer temporären Erschütterung vermeintlicher Gewissheiten, Orientierung in einem anderen, abstrakteren Sinne ermöglichen. So können sie helfen, das eigene Denken besser zu ordnen und konsistenter zu machen, sie können das Verstehen von Gedanken anderer und somit auch die Kommunikationsfähigkeit schulen und sie können dazu beitragen, deutlicher zu sehen, in welchen Bereichen wir etwas, das wir zu wissen glaubten, nicht wissen oder nur unzureichend verstehen. Philosophische Bildung kann durch das Beharren auf Genauigkeit im Wahrnehmen, Reflektieren und Urteilen eine Verlangsamung und Fokussierung unserer alltäglichen Denk- und Handlungsprozesse bewirken. Orientierung in diesem Sinne kann in einer wandelbaren und komplexen Welt sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene bedeutsam sein. Dieses Potential philosophischer Bildung besser zu kommunizieren, als es heute häufig gelingt, und für seine Entfaltung u.a. im schulischen Kontext mehr Raum zu schaffen, halte ich für eine bedeutende gemeinsame Aufgabe der Fachphilosophie und ihrer Didaktik.

Brauchen wir eine inhaltliche Wende?

Die Frage, ob es einer inhaltlichen Wende bedarf, möchte ich hier auf den schulischen Philosophieunterricht bezogen verstehen. Ihre Beantwortung hängt maßgeblich davon ab, wie wir auf der einen Seite den Ist-Zustand beschreiben und bewerten und was wir auf der anderen Seite als Soll-Zustand formulieren. In Ermangelung einer ausreichenden Grundlage für die Beschreibung des Ist-Zustandes können prinzipiell nur stückhafte und vorläufige Antworten gegeben werden. Vor diesem Hintergrund möchte ich drei konkrete Vorschläge formulieren, die sich erstens auf einen

Aspekt der Philosophiedidaktik als Forschungsdisziplin, zweitens auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts und drittens auf die Schulung einer zentralen philosophischen Fähigkeit beziehen.

1. Schulbuchforschung zu Lehrwerken für den Philosophie- und Ethikunterricht sollte in systematischerer und differenzierter Weise verfolgt werden, als das in der Philosophiedidaktik bisher geschehen ist. Eine solche Forschung sollte über die bloße Analyse der Lehrwerke selbst hinausgehen und z.B. auch Interviews mit Lehrpersonen umfassen. Auch sollte sie internationale Vergleiche mit einbeziehen. Dies würde einen Baustein darstellen für die Beantwortung der Frage, wie der Ist-Zustand des Philosophieunterrichts zu beschreiben ist und es könnte Anhaltspunkte für die Identifikation von Desiderata und Entwicklungsmöglichkeiten liefern.

2. Eine kursorische Durchsicht von Lehrwerken und Curricula sowie die Beobachtung von Philosophie- und Ethikunterricht legen die Vermutung nahe, dass in einigen Bereichen eine inhaltliche Schwerpunktverschiebung wünschenswert wäre, die fachphilosophische Entwicklungen der letzten Jahre und Jahrzehnte aufgreift. Z.B. werden gegenwärtig im Rahmen der Sozialen Erkenntnistheorie eine Vielzahl von Themen diskutiert, die theoretische und praktische Fragen in einer Weise miteinander verbinden, die sie für den Unterricht und aus gesellschaftlicher Perspektive attraktiv machen (wie die Bedeutung von Dissensen zwischen epistemisch Ebenbürtigen, die Funktion und Bewertung des Zeugnisses anderer oder epistemische Ungerechtigkeit).

3. Einen weiteren Schwerpunkt der empirischen Erforschung und insbesondere der Weiterentwicklung des Philosophie- und Ethikunterrichts (wie vermutlich auch der LehrerInnenbildung) sollte das philosophische Argumentieren bilden. Hier scheint sowohl für die Lernenden selbst als auch aus gesellschaftlicher Perspektive und nicht zuletzt aus philosophischer Sicht viel Entwicklungspotential zu liegen. Erfreulicher Weise liegen international bereits Studien hierzu vor und befinden sich auch im deutschsprachigen Raum Projekte im Aufbau, die in dieser Richtung Forschungs- und Entwicklungsarbeit voranbringen.



Ekkehard Martens (bis 2009 Universität Hamburg)

Welche Bedeutung hat philosophische Bildung für die Herausforderungen unserer Zeit?

Um auf die Frage zu antworten, muss man zweierlei Prämissen klären: wie ist „philosophische Bildung“ zu verstehen und wie „die Herausforderungen unserer Zeit“?

Ich verstehe in Anlehnung an Volker Steenblock, aber nicht in direkter Übernahme seiner Thesen, unter „**philosophischer Bildung**“, sich durch eigenes Denken, d.h. autonom ein Menschen- und Weltverhältnis zu bilden (siehe zuletzt V. St., *Philosophie und Lebenswelt II*, Siebert 2018, S. 79 ff). Für den Schulunterricht ergeben sich aus meiner Sicht daraus drei Bildungsziele: a) „material“ ein allgemeines Überblickswissen über die Grundprobleme und Antwortvorschläge der klassischen und modernen Philosophie, z.B. gegliedert nach den vier Kant-Fragen Wissen/Tun/Hoffen/Menschsein, b) formal ein methodisches Können (Kulturtechniken) und c) eine Haltung von Nachdenklichkeit (Reflexivität).

Ohne eine so verstandene philosophische Bildung können wir die **Herausforderungen unserer Zeit** nicht angemessen diagnostizieren, formulieren und beantworten z.B., entlang den vier Kant-Fragen: - Was ist Erkenntnis, besonders *wissenschaftliche* Erkenntnis, inwiefern ist sie notwendig, inwiefern überflüssig oder sogar schädlich? – Für welche Probleme, z.B. Weltfrieden, Klimawandel, Migration, Armut, Digitalisierung, ist eine Orientierung an universellen Menschenrechten notwendig? Sind sie begründbar? - Nach welchen Hoffnungen soll und kann sich unser persönliches und gesellschaftlich-politisches Handeln ausrichten? Welche Rolle spielen dabei insbesondere die Welt-Religionen? – Wer sind und was können wir als Menschen im Unterschied zu Computern, Tieren und Pflanzen?

Brauchen wir eine inhaltliche Wende?

Aus der Antwort zu 1) folgt: Wir brauchen **allgemein** eine „**inhaltliche Wende**“, insofern wir uns nicht nur mit den didaktischen Wozu- und Wie-Fragen des Philosophieunterrichts beschäftigen sollten, sondern stärker und systematischer als bisher auch mit der Was-Frage, und dies **speziell** orientiert am „Philosophie didaktischen Dreieck“ von Philosophie, Lebenswelt und Wissenschaft. So wird die Frage nach dem Menschsein seit Beginn der Philosophie im Spannungsbogen von Begierden und Vernunft diskutiert; lebensweltlich oder gesellschaftlich-politisch stellt diese Frage durch die Digitalisierung, Perfektionierung und Entdemokratisierung eine besondere Herausforderung dar. Die Wissenschaft entwickelt hilfreiche, aber ambivalente Lösungsinstrumente und steht in Gefahr, durch eine rein quantifizierende Sichtweise das Verstehen menschlicher Phänomene zu verzerren, z.B. Körper statt Leib, Funktionalität statt Kooperation, Manipulation statt Autonomie und Willensfreiheit. Vor allem empirische, wissenschaftliche Psychologie kann zu einem angemessenen Menschenbild beitragen.

Ein inhaltliches Wissen aber ist, so sei nochmals betont, gebunden an ein methodisches Können zum Aufspüren und Bearbeiten der philosophischen Probleme im gemeinsamen Prozess des Philosophierens sowie an eine Haltung der Nachdenklichkeit (Reflexivität) als notwendige Voraussetzung oder Grundmotiv des Philosophierens.



Christian Thein (seit 2018 Universität Münster)

Welche Bedeutung hat philosophische Bildung für die Herausforderungen unserer Zeit?

Die Fragestellung setzt bereits voraus, dass ein Begriff von philosophischer Bildung nicht als eine überzeitliche Idee zu konzipieren ist. Stattdessen finden Versuche der Bestimmung und Konzeptualisierung von „Bildung“ immer schon in historisch spezifischen Situationen statt, die durch je besondere soziale, politische, ökonomische und kulturelle Konstellationen geprägt sind. Von den vielen möglichen Analysen und Zeitdiagnosen, die für die Gegenwart und ihre Krisen stehen, möchte ich exemplarisch zwei hervorheben, die von Bedeutung für die notwendig kritische Arbeit an einem zeitgemäßen philosophischen Bildungsbegriff sind:

1. Durch die Umstellung insbesondere der ehemals pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fächer auf Formen der v.a. quantitativen sowie normfreien und inhaltsleeren Forschung unter rein methodischen Gesichtspunkten scheint mir ein wissenschaftlicher und auch kultureller Verfallsprozess in Gang gesetzt worden zu sein, der insbesondere in den Bereichen der übergreifenden LehrerInnenbildung dazu geführt hat, dass wesentliche philosophische (!) Konzepte wie „das Verstehen“, „das Lernen“ und auch „die Bildung“ auf die Auswertung von empirisch erhobenen Datensätzen reduziert werden. Hier gilt es aus philosophischer und geisteswissenschaftlicher Perspektive zu intervenieren.
2. In politischer und soziokultureller Hinsicht scheint die plurale und reflexive (Post-)Moderne gesamtgesellschaftlich in gravierender Weise in eine Re-Dogmatisierung von Lebenswelten und -formen sowie einer deutlichen Zunahme von Rassismen, Sexismen und Populismen umzuschlagen. Auch in dieser Hinsicht gilt es philosophisch fundiert entgegenzuarbeiten, zum einen theoretisch – beispielsweise durch eine verstärkte Rezeption der Kritischen Theorie oder auch von poststrukturalistischen/postkolonialen Theorieansätzen –, zum anderen durch die praktische Arbeit in Schulen und auch außerschulischen Bildungsinstitutionen. In dieser Hinsicht möchte ich dezent von einem Bildungsverständnis abweichen, das „Bildung“ als über- oder vorwiegend „kulturelles Projekt“ versteht.

Brauchen wir eine inhaltliche Wende?

Ich möchte mich bei der Beantwortung dieser Frage stärker als bei Beantwortung der ersten Frage auf die fachdidaktischen Konzepte/Modelle/Theorien beziehen. Hierzu wäre zunächst zu konstatieren, dass die inhaltlichen Debatten in der Philosophiedidaktik um die Ausrichtung des Unterrichts recht zahm verlaufen, beispielsweise im Vergleich zu den geführten Kontroversen in der Politikdidaktik. Bei aller philosophischen und undogmatischen Offenheit unseres Methodenpluralismus sowie der – ganz wichtigen – Arbeit an einer Erweiterung des „Kanons“: Philosophie ist nicht gleich Philosophie. Und es ist etwas anderes, ob man sich als Philosophin oder Philosoph in eine dunkelschwarze und manchmal schon angebräunte Tradition der Heidegger-Exegese stellt, oder ob man sich rassismus-, sexismus- und antisemitismuskritische Konzepte der Frankfurter Schule, von Jean-Paul Sartre, von Judith Butler oder Stuart Hall aneignet und zum Unterrichts- oder Forschungsgegenstand macht. Auch hier möchte ich für ein Wiederaufleben von inhaltlich und thematisch ausgerichteten Kontroversen in unserer Disziplin werben, in denen gerade philosophisch Farbe zu bekennen ist.



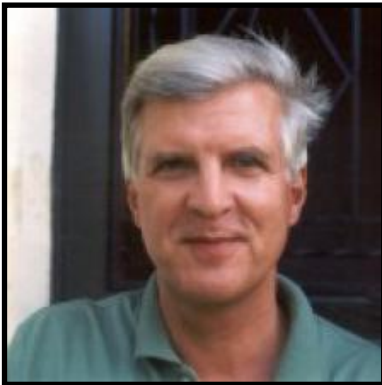
Markus Tiedemann (seit 2015 TU Dresden)

Welche Bedeutung hat philosophische Bildung für die Herausforderungen unserer Zeit?

Philosophie als geistesgeschichtlicher Kanon ist ein wünschenswerter Bestandteil intellektueller Bildung. Philosophische Bildung als Schule der Aufklärung ist notwendig, um den Untergang derselbigen zumindest zu verlangsamen.

Brauchen wir eine inhaltliche Wende?

Wenn „inhaltliche Wende“ eine Rückkehr zur chronologischen Philosophiegeschichte bedeutet, lautet die Antwort NEIN. Wenn „inhaltliche Wende“ als Konzentration auf fachspezifische Fragestellungen und als Abgrenzung von reiner Methoden- oder Kompetenzschulung zu verstehen ist, lautet die Antwort entschieden JA.



Johannes Rohbeck (bis 2015 TU Dresden)

Welche Bedeutung hat philosophische Bildung für die Herausforderungen unserer Zeit?

In der Tat bin ich der Überzeugung, dass der Philosophie- und Ethikunterricht dazu beitragen kann, die Schülerinnen und Schüler für die „Herausforderungen unserer Zeit“ zu interessieren und sie zu befähigen, diese zu bewältigen. Wenn man diesen Unterricht „problemorientiert“ gestalten will, worüber ja Konsens besteht, sollte man sich allerdings darüber im Klaren sein, dass diese „Herausforderungen“ nicht per se die Probleme der Schüler darstellen, sondern dass dieses Interesse in vielen Fällen überhaupt erst zu wecken ist. Zu den aktuellen Themen zähle ich u.a.: Krise des Kapitalismus, Erosion der Demokratie, Grenzen der Globalisierung, globale Gerechtigkeit, Universalisierung und Vielfalt der Kulturen, Gerechtigkeit für zukünftige Generationen, Umweltethik, Digitalisierung, Umgang mit Robotern.

Die spannende Frage lautet hier erstens, wie diese Themen in spezifisch philosophische Probleme überführt werden können; und zweitens, auf welche Art und Weise das Fach Philosophie zur Lösung der gestellten Probleme dienen kann. Meine These ist: Spezifisch philosophisch werden die Probleme und ihre Lösungen erst, wenn sie in bestimmten Kontexten der philosophischen Theorie

behandelt werden. Es liegen also nicht einfach Probleme vor, die im Philosophie- und Ethikunterricht gelöst werden sollen, sondern im Kontext des gemeinsamen Philosophierens bilden sich spezifisch philosophische Probleme überhaupt heraus. Nicht allein die Problemlösung sollte philosophisch sein, sondern bereits die Formulierung des zu lösenden Problems. Um ein Beispiel zu nennen: Die Armut in der Welt stellt zwar ein großes Problem dar, das sicherlich auch Schüler bewegt, aber philosophisch wird dieses Problem erst, wenn es im Kontext der in der gegenwärtigen Philosophie geführten Diskussionen behandelt wird: Hilfspflichten (Peter Singer) vs. Folgeverantwortung (Thomas Pogge).

In dieser Kontextualisierung sehe ich die Aufgabe philosophischer Bildung. Sie besteht in der Vermittlung zwischen der eigenen Denkarbeit an aktuellen Problemen und der Einbeziehung der akademischen Philosophie. Die Erfahrung zeigt, dass Philosophen in ihren Texten manchmal Probleme stellen, über die sich die Schüler zuvor gerade noch nicht im Klaren waren. Im oben genannten Beispiel globaler Gerechtigkeit besteht das neuartige Problem darin, dass die spontane Bereitschaft, den Menschen in armen Ländern zu helfen, in Widerspruch zum ursprünglichen humanen Impuls geraten kann. Auch eine derart unerwartete Problemerkweiterung kann ein Bildungserlebnis darstellen.

Brauchen wir eine inhaltliche Wende?

Hier stellt sich die Frage, was mit einer „inhaltlichen Wende“ gemeint ist. Da Bettina Bussmann die Bedeutung ausdrücklich offen gelassen hat, erlaube ich mir zwei ganz unterschiedliche Interpretationen.

Versteht man darunter eine neo-konservative Wende, sehe ich darin eine Gefahr, die es durch philosophische Bildung zu bannen gilt. Manche Konservative schwadronieren in jüngster Zeit vom „christlich-jüdischen Abendland“. Erstens ist das „jüdisch“ verlogen, weil das Judentum in der Geschichte Europas nicht selten ausgegrenzt wurde. Zweitens wird das Christentum zur Ausgrenzung des Islam missbraucht. Und drittens trifft selbst das „christlich“ nur zu einem Teil zu, weil dasjenige, was unsere allenthalben geschätzte Moderne ausmacht, gegen den erbitterten Widerstand der katholischen Kirche durchgesetzt werden musste: Wissenschaft, Toleranz, Demokratie, Rechtsstaat, Menschenrechte. Und welche Philosophie hat diese kulturellen Errungenschaften zuerst befördert? Es waren die Vertreter der europäischen Aufklärung, welche sich für die Prinzipien Vernunft, Freiheit und Solidarität engagiert haben. Von diesem Erbe ist in der Öffentlichkeit viel zu wenig die Rede. Ich sehe es daher als unsere Aufgabe, die philosophische Bildung programmatisch in die Tradition der Aufklärung zu stellen.

Versteht man hingegen unter einer „inhaltlichen Wende“ die Kritik an den gegenwärtigen pädagogischen und didaktischen Diskursen, kann ich mich einer solchen „Wende“ der philosophischen Bildung zu bestimmten Inhalten durchaus anschließen. Das verweist auf die aktuelle Debatte um Kompetenzen, die im Philosophie- und Ethikunterricht nicht unproblematisch sind. Denn es reicht nicht aus, allgemeine Kompetenzen zu beschreiben, die in jedem Schulfach gefördert werden können. Außerdem laufen die häufig aufgezählten Kompetenzen auf rein technische Fertigkeiten hinaus. Vielmehr kommt es darauf an, dabei spezifische Inhalte und Methoden der Philosophie zur Geltung zu bringen.

Setzt man schließlich die Orientierung an philosophischen Inhalten voraus, sehe ich übrigens keinen Bedarf einer „Wende“. Im Gegenteil, das in der Didaktik der Philosophie und Ethik bisher bearbeitete Spektrum an Themen und Problemen halte ich für politisch wünschenswert und praxistauglich. Etwa die jüngsten Themen ZDPE wie zum Beispiel Toleranz, Autorität, Inklusion, Gender, Ideologiekritik sind geeignet, sich gegen den drohenden Rechtspopulismus zur Wehr zu setzen. Auch dazu kann philosophische Bildung einen Beitrag leisten.



Roger Hofer (seit 2002 Universität Zürich, seit 2016 Philosophische Praxis Winterthur)

Welche Bedeutung hat philosophische Bildung für die Herausforderungen unserer Zeit?

Behandelt man diese Frage im Kreis von Fachkolleginnen und -kollegen, ist man sich schnell einig: Philosophie als Anwältin kritischen Denkens ist angesichts der komplexen und vielschichtigen Problemlagen unserer Zeit eine massgebliche Referenz. Beantwortet man die Frage in einem bildungspolitischen Kontext, wenn es darum geht, das Unterrichtsfach Philosophie im schulischen Bildungskanon zu etablieren, wird man adressatenbezogen argumentieren. Nach meiner Einschätzung liegen zurzeit in der Philosophiedidaktik differenziert ausgearbeitete bildungstheoretische Argumentationen für eine solche Rechtfertigung von philosophischer Bildung vor, die ich hier nicht wiederholen will.

Mich interessiert im hiesigen Kontext die selbstkritische Frage, in welcher Form sich die Philosophiedidaktik und der Philosophieunterricht durch die Herausforderungen unserer Zeit in Dienst nehmen lassen sollen. Indem man die Bedeutung philosophischer Bildung im Hinblick auf aktuelle Herausforderungen ausweist, kann man den Philosophieunterricht an den Schulen etablieren. Die Stärkung des Philosophieunterrichts im aktuellen schulischen Bildungsangebot hat aber die Kehrseite zunehmender Standardisierung und curricularer Verbindlichkeiten, die heute als „alternativlos“ gelten (Balliet, ZDPE 4/2016, S. 84). Ist diese *Disziplinierung* philosophischer Bildung wünschenswert? Ist sie kontrollierbar? Eine zentrale Herausforderung unserer Zeit kann man darin sehen, nicht naiv in Fallen der „Disziplinarmacht“ zu tappen bzw. sich ihrer Problematik bewusst zu sein. Sie scheint mir vor allem im pädagogisch-didaktischen Diskurs in Zusammenhang mit hehren Konzepten wie Autonomie, Mündigkeit, Kritikfähigkeit usw. (die heute zunehmend operationalisierbar und überprüfbar sein müssen) verbreitet zu sein.

Brauchen wir eine inhaltliche Wende?

Eine inhaltliche Wende scheint erstens *überflüssig* zu sein, da ja niemand in der aktuellen Philosophiedidaktik ernsthaft die Bedeutung von Inhalten bestreitet. Sie scheint zweitens –auf der Ebene der Lehrplanfestsetzung – auch *schädlich* zu sein, denn eine Steuerung ausschliesslich über die Inhalte wäre zwar einfach und wirkungsvoll, aber sie würde sehr viel dogmatischer empfunden als die Steuerung in aktuellen kompetenzorientierten Lehrplänen, welche Kompetenzen mit Inhalten (Inhaltsfeldern bzw. inhaltlichen Schwerpunkten) kombinieren. Eine inhaltliche Wende scheint drittens *anachronistisch* zu sein, denn philosophieren könnte nicht mehr als spezifische Methode des Denkens, die prinzipiell an jedem Inhalt vollziehbar ist, gelten, sondern müsste wieder anhand ausgewiesener Inhalte bestimmt werden, womit man in die überwundene Abbilddidaktik zurückfallen würde.

Es scheint also auch ohne inhaltliche Wende zu gehen, aber vielleicht weniger gut: Eine inhaltliche Wende in der Philosophiedidaktik könnte bedeuten, dass man die wechselseitige Verwobenheit der Konzepte *Inhalt, Methode, Wissen und Kompetenz* stärker in den Blick nimmt als bisher. Unterrichtsinhalte sind keine Objekte, sondern Sachverhalte, deren Artikulation im Unterricht in propositionaler Form erfolgt, wie das auch für fachliches Wissen gilt. Die Vermittlung von Inhalten besteht nicht in deren Mitteilung, sondern in einem fortlaufenden Konstituierungsprozess im

Rahmen einer wechselseitigen Verständigung über ein Problem oder eine Fragestellung. Dabei wirken die methodischen Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler inhaltskonstituierend. Die Kompetenzen, welche sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht aneignen sollen, können in diesem Konstituierungsprozess nur im Zusammenspiel mit Wissen ausgebildet werden, das die entsprechende Tätigkeiten reflexiv leitet und Kriterien der Kompetenzerfüllung bereitstellt. Wissen und Kompetenz sind also wechselseitig aufeinander angewiesen.



Paul Georg Geiß (Lehrer Und Arge-Leiter für das Fach PP in Wien)

Welche Bedeutung hat philosophische Bildung für die Herausforderungen unserer Zeit? Brauchen wir eine inhaltliche Wende?

Philosophische Bildung ist und war schon immer auf die Herausforderungen bestimmter Zeiten bezogen: Sokrates entwickelte seine Auffassung vom „geprüften Leben“ in der Auseinandersetzung mit dem Wertrelativismus und dem Nihilismus der aufkommenden Sophistik. Der zentrale Stellenwert von „Paidia“ als Leitidee philosophischer Bildung erfolgte in der platonischen Philosophie im Ringen mit den Krisenerscheinungen der attischen Demokratie im ausgehenden fünften vorchristlichen Jahrhundert. Auch Immanuel Kants berühmte Aufklärungsforderung „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“, wurde angesichts der Umbrüche durch die Französische Revolution und der Krise der ständischen Gesellschaft an alle Zeitgenossen in weltbürgerlicher Absicht formuliert. Der Philosophie kommt in Bildungsprozessen als Reflexionsinstanz für die Vermittlung von Selbst- und Weltbezügen mündiger Bürger eine herausragende Stellung zu. Die Herausforderungen gegenwärtiger und vergangener Zeiten sind und waren von unterschiedlicher Gestalt. Das Gemeinsame zeigt sich jedoch in philosophischen Bildungsbemühungen der Zeitgenossen um die „Kultivierung der Menschlichkeit“ (Martha Nussbaum, 1997). Diese bezieht sich auf eine sinnvolle Lebensgestaltung und umfasst das Streben nach Erkenntnis, das Verantwortungsbewusstsein und Engagement für Zeitgenossen und zukünftige Generationen und die Reflexion ästhetisch-weltanschaulicher Erfahrung.

Eine gegenwärtige Herausforderung betrifft die Philosophie- und Ethikdidaktik selbst: Wie kann sie ihrem genuinen Anspruch und dem an sie gestellten Auftrag, gute Philosophie- und Ethiklehrkräfte zu bilden, erfüllen und dadurch philosophischen Bildungsprozessen an den verschiedenen Lernorten (Schule, Studienseminar, Hochschule) gerecht werden? Diese Herausforderung ist eine zweifache:

Seit den 2000er Jahren ist die Bildungspolitik stark von Bemühungen geprägt, verbindliche Standards für die Absolventen von Schulen und Universitäten festzulegen, die Eingang in Lehr- und Studienpläne gefunden haben und deren Erfüllung in regelmäßigen Abständen von internationalen Schulleistungsstudien (PISA, TIMSS) und Hochschulrankings evaluiert werden. Im Schatten und zum Teil auch als treibende Kraft etablierte sich eine szientistische

Bildungsforschung, die mit ihrer an den Naturwissenschaften orientierten empirisch-analytischen Hypothesenprüfung auch in der Bezugswissenschaft der Pädagogik Verbreitung fand. Diese Entwicklung ist inzwischen auch in der Lehrerbildung bemerkbar, wo Lehramtskandidaten Seminare zu den Methoden der empirischen Unterrichtsforschung besuchen müssen und Fachdidaktiker Forschungsgelder lukrieren, wenn sie empirische Forschungsmethoden anwenden. So sehr fundiertes empirisches Wissen über den Philosophie- und Ethikunterricht wünschenswert ist, so sehr muss gerade die Philosophiedidaktik die Grenzen dieses Unterfangens aufzeigen und auf die Bedeutsamkeit der *theoretischen* (Reflexion der Bildungsziele und Fachwissenschaft als Fach), der *praktischen* (Kunst des Unterrichtens) und der *historisch-erfahrungswissenschaftlichen* Fachdidaktik (Geschichte des Fachs, Entwicklung der Lehrpläne, etc.) hinweisen. Dieser Diskurs müsste auch außerhalb der Philosophiedidaktik mit den Bezugswissenschaften (Philosophie, Pädagogik) und mit den Fachdidaktiken anderer Fächer (GFD, ÖGFD) geführt werden, sodass die gegenwärtig einseitige Ausrichtung auf empirische Unterrichtsforschung, die der Lehrerbildung nur partiell förderlich ist, korrigiert werden kann. Eine solche Kooperation mit anderen Fachdidaktiken wie die der Psychologie und Pädagogik könnte dazu beitragen, dass sich Fachdidaktiken im empirisch-analytischen Umfeld ihrer Bezugswissenschaft konstituieren und behaupten können.

Nach *innen* erscheint die Philosophie- und Ethikdidaktik trotz des Bekenntnisses zum „Methodenpluralismus“ stark von einzelnen philosophiedidaktischen Positionen, die mit bestimmten Philosophiebegriffen dominanter Richtungen einhergehen, geprägt zu sein. Dies erschwert manchmal angehenden Philosophielehrkräften, ihre eigenen Position zu finden bzw. reflektiert in Unterrichtsarrangements einzubringen. Dieses Problem bezieht sich nicht nur auf die Fragen des Philosophieverständnisses (Ist die Philosophie eine Wissenschaft? Ist sie Gesellschafts- und Kulturkritik? Oder ist sie eine Lebenskunst?) mit den damit verbundenen didaktischen Konsequenzen. (Philosophie ist lehrbar! Philosophie ist nicht lehrbar! Philosophie ist Reflexion ethischer Erfahrung!) Die noch grundlegendere Frage, ob Philosophen „Entdecker“ oder „Erfinder“ sind (Schulte/Wenzel, 2001) und die damit verbundene Frage, was ein philosophisches Problem sei, wird zu stark am Mainstream der Gegenwartsphilosophie ausgerichtet. Viele damit verbundene Fragen und Probleme (Wann ist etwas wahr? Kann der Sinn des Lebens entdeckt werden? Was ist das Schöne? Existiert Gott?) sind mit „grundlegenden metaphysischen Sichtweisen“ verwoben, die Holm Tetens (2018) nicht nur in der Gottesfrage (Theismus versus atheistischen Naturalismus) feststellt. Die Vermittlung einer metaphilosophiedidaktischen Perspektive zur Einordnung des eigenen philosophischen und philosophiedidaktischen Denkens wäre ein Desiderat für die Philosophielehrerbildung.