



PHILOSOPHISCHE BILDUNG IN SCHULE UND HOCHSCHULE

Stefan Pitzer / Bettina Bussmann

Methodische Konzepte für den Philosophie- und Ethikunterricht

Eine empirische Analyse
zum Theorie-Praxis-Transfer

OPEN ACCESS



J.B. METZLER



Philosophische Bildung in Schule und Hochschule

Reihe herausgegeben von

Bettina Bussmann, Philosophie (GW Fakultät), Universität Salzburg, Salzburg, Österreich

Markus Tiedemann, Institut für Philosophie, Technische Universität Dresden, Dresden, Deutschland

Philosophische Bildung hat seit den 2000er Jahren an gesellschaftlicher Relevanz gewonnen. Dies zeigt sich in der Zunahme institutioneller Verankerung sowie in der stärkeren wissenschaftlichen Durchdringung und Ausdifferenzierung ihrer Teilbereiche. Vom Philosophieren mit Kindern bis zum *Philosophicum elementare*, vom Leistungskurs in der Schule bis zum Oberseminar in der Hochschule, vom Philosophischen Café bis zum Ethikrat: Der Bedarf an philosophiedidaktischer Expertise in all diesen Bereichen steigt. Philosophiedidaktik ist heute eine theoretisch-konzeptionelle, eine methodisch-praktische und eine empirisch-kritische Wissenschaft. Sie diskutiert die Bedeutung und die Inhalte philosophischer Bildungsangebote, entwickelt Methoden zu deren Realisierung und evaluiert ihre Akzeptanz und Effizienz. Längst ist international ein breites Netz an Theorien, Lehrkonzepten und Forschungsansätzen für Schule und Universitäten entstanden. Die vorliegende Reihe informiert über aktuelle Forschungsprojekte, diskutiert unterschiedliche theoretische Modelle und erschließt neue Methoden für die sich verändernden schulischen und universitären Lehr- und Lernbedingungen. Sie möchte all denjenigen Orientierung und Diskussionsgrundlagen bieten, die der wachsenden Bedeutung philosophischer Bildung in Schule und Hochschule gerecht werden wollen.

The social relevance of philosophical literacy has become most important in recent years. This is clearly visible given its increasing penetration into various academic institutions and organizations. International collaborative networks have been established to develop theories, methods, materials, teaching concepts and research approaches around philosophical education. From 'philosophy for children' to philosophical cafés, from adult continuing education courses to ethics councils, the need for didactical and educational expertise outside of the ivory tower has grown. Philosophy Education today is a theoretical, practical and empirical discipline.

This series provides a venue for research projects that unlock new methods and ideas for those engaged in philosophy education wanting to understand the challenges of its ever greater societal importance.

Stefan Pitzer • Bettina Bussmann

Methodische Konzepte für den Philosophie- und Ethikunterricht

Eine empirische Analyse zum
Theorie-Praxis-Transfer



J.B. METZLER

Stefan Pitzer
Hallein, Österreich

Bettina Bussmann
Fachbereich Philosophie
Universität Salzburg
Salzburg, Österreich



ISSN 2730-6585 ISSN 2730-6593 (electronic)
Philosophische Bildung in Schule und Hochschule
ISBN 978-3-662-73714-9 ISBN 978-3-662-73715-6 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-73715-6>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): 10.55776/PUB1341

FWF Österreichischer
Wissenschaftsfonds

Diese Forschung wurde gänzlich oder teilweise durch den Wissenschaftsfonds FWF finanziert [10.55776/COE3]. Zum Zweck des freien Zugangs hat der:die Autor:in für jedwede akzeptierte Manuskriptversion, die sich aus dieser Einreichung ergibt, eine „Creative Commons Attribution CCBY“-Lizenz vergeben.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2026. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor*in(nen) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des/der betreffenden Rechteinhaber*in einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jede Person benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des/der jeweiligen Zeicheninhaber*in sind zu beachten.

Der Verlag, die Autor*innen und die Herausgeber*innen gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autor*innen oder die Herausgeber*innen übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

© Umschlagabbildung: iStock / isaravut

Planung/Lektorat: Franziska Remeika

J.B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Untersuchungsgegenstände	3
2.1	Ausgangslage und Ziel	3
2.2	Philosophische Denkmethoden – der kulturtechnische Ansatz	5
2.3	Unterrichtsphasierung	5
2.4	Lebensweltbezug und Empirie – Wissenschaftsorientierung	6
2.5	Gründe für die Nichtaufnahme der Problemorientierung	8
3	Methodik	11
3.1	Stichprobenziehung und Studententyp	11
3.2	Operationalisierung der Untersuchungsgegenstände	12
3.2.1	Integratives Methodenparadigma	12
3.2.2	Unterrichtsphasierung	17
3.2.3	Empirische Bezüge	18
3.2.4	Lebensweltbezug	18
3.3	Datenerhebung und Analyseprozess	19
3.4	Darstellungsweise der Ergebnisse	24
4	Ergebnisse	27
4.1	Stichprobe und Reliabilität	27
4.2	Integratives Methodenparadigma	30
4.2.1	Denkmethoden	30
4.2.2	Fokus	34
4.2.3	Methodendiversität	36
4.3	Unterrichtsphasierung	38
4.4	Empirische Bezüge	41
4.5	Lebensweltbezug	43
5	Diskussion	45
5.1	Einordnung der Ergebnisse	45
5.1.1	Gesamtschau der Befunde	45
5.1.2	Mögliche Gründe und Erklärungsansätze	48

5.2	Implikationen für den Theorie-Praxis-Transfer	50
5.2.1	Methodentransparenz und -diskussion – Herausforderungen und Potenziale	50
5.2.2	Konzeptions- und Unterrichtsrealität – Forschungsbedarf. . .	60
Anhang.		65
Literatur.		79
Sachregister		87

Empirische Forschung ist in der Philosophiedidaktik nach wie vor ein junges Feld. Während sich die Disziplin in den letzten Jahrzehnten vorrangig als theoretisch-reflexives Arbeitsfeld verstanden hat, ist es durch den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen *Empirical Turn* auch in der Philosophiedidaktik zu einer Öffnung gegenüber empirischer Methoden und einem veränderten Selbstverständnis gekommen (z. B. Tiedemann 2013; Kminek et al. 2017; Höppner 2024). In deren Gefolge entstand eine zunehmende Zahl empirischer Arbeiten, die Philosophie- und Ethikunterricht aus den verschiedenen Perspektiven daran Beteiligter erfasst, Unterrichtsprozesse in den Blick nimmt und die Eignung spezifischer unterrichtlicher Maßnahmen oder Unterrichtskonzepte zur Erreichung philosophischer Kompetenzziele untersucht. Insbesondere die Forschung zu Schüler*innenvorstellungen wurde in letzter Zeit vermehrt vorangetrieben (z. B. Burkard und Martena 2018; Bohlmann 2025).

Diese Studien markieren wichtige und notwendige Schritte einer empirischen Philosophiedidaktik und tragen zur (Weiter-)Entwicklung philosophiedidaktischer Konzepte und Theoriebildung bei. Inwiefern dadurch beförderte Erkenntnisse und bisherige Erkenntnisse der Philosophiedidaktik einen Weg in die Praxis finden – wie es also um das für die Relevanz didaktischer Konzepte zentrale Gelingen des Theorie-Praxis-Transfers steht – ist allerdings wenig erforscht. Die vorliegende Studie nimmt daher eine Makroperspektive ein, rekonstruiert empirisch, wie Philosophieunterricht gedacht und gestaltet wird, und prüft zugleich, in welchem Verhältnis diese Praxis zur theoretischen Modellbildung der universitären Philosophiedidaktik steht. Sie versteht sich als Beitrag zur Frage, in welchem Maße akademische Theoriebildung in die schulische Unterrichtspraxis diffundiert und welche Rückschlüsse daraus für die Weiterentwicklung einer wissenschaftlich fundierten Philosophiedidaktik zu ziehen sind. Ihre empirische Grundlage – 284 Unterrichtsbeiträge der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* aus den Jahren 2003–2024 – bietet ein in dieser Form einzigartiges Ausgangsmaterial. Es repräsentiert über zwei Jahrzehnte Vorstellungen dessen, was als gelungener Philosophieunterricht gilt, und ist damit in Fragen des Theorie-Praxis-Transfers bedeutend.

Die Studie ist eine integrative Inhaltsanalyse. Sie verbindet als solche qualitative und quantitative Verfahren, hier mit dem Ziel, auf Basis der Analyse methodischer Aktivitäten in Unterrichtskonzeptionen den Einsatz philosophiedidaktischer Konzepte zu rekonstruieren. Die dabei erlangten Ergebnisse machen sichtbar, in welchen methodischen Bereichen die didaktischen Konzeptionen des Philosophie- und Ethikunterrichts über den Untersuchungszeitraum hinweg eine hohe Kontinuität aufweisen und wo sich – zum Teil überraschende – Entwicklungen zeigen. Sie beschreiben Diskrepanzen zwischen dem, was im akademischen Kontext theoretisch-konzeptionell für Unterricht entwickelt und praktisch für Unterricht konzipiert wird. Diese stellen ein Transferproblem philosophiedidaktischer Erkenntnis dar, bieten aber auch Einsicht in Ansatzpunkte eines besseren Theorie-Praxis-Transfers.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung dienen deshalb auch als Impuls für eine systematische Verzahnung von Theorie und Praxis. Indem sichtbar wird, *wie* philosophische Methoden in Unterrichtskonzeptionen realisiert werden, eröffnet sich ein empirischer Zugang zu Fragen, die in der Philosophiedidaktik bislang überwiegend konzeptionell diskutiert wurden. Darüber hinaus können die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Ursachen besprochen und in einen größeren philosophiedidaktischen Kontext eingebettet werden. In dieser Hinsicht bietet die Studie Ansatzpunkte für die zukünftige Professionalisierung der Philosophiedidaktik.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



2.1 Ausgangslage und Ziel

Die Relevanz didaktischer Konzepte misst sich an ihrem Beitrag zur Erreichung von Bildungszielen und der Beförderung fachdidaktischer Erkenntnisse. Im fachdidaktischen Diskurs präsente philosophiedidaktische Konzepte¹ beeinflussen unter der Annahme positiver Rezeption die Vorstellungen davon, was qualitätsvollen Philosophie- und Ethikunterricht² ausmacht. Sofern fachdidaktische Erkenntnisse auf die Praxis rückwirken, ist zudem zu erwarten, dass sich solche Konzepte in Curricula, Schulbüchern und schließlich auch in der Konzeption und Realisierung von Philosophieunterricht wiederfinden. Um festzustellen, inwiefern ein derartiger Transfer in die Praxis gelingt, stehen drei Wege zur Verfügung: Erstens könnte die Integration philosophiedidaktischer Konzepte in den Curricula der Länder und Bundesländer sowie in den von ihren Ministerien approbierten Schulbüchern empirisch erhoben werden. Diese Aufgabe wäre lohnend, ist aber durch unterschiedliche curriculare Vorgaben, föderale Besonderheiten und den Einfluss von Akteur*innen begrenzt, die nicht durchgängig am fachdidaktisch-wissenschaftlichen Status Quo orientiert sind. Dennoch ist es eines der Hauptziele philosophiedidaktischer Arbeit, dass ihre Erkenntnisse in die Curricula und Schulbücher einfließen. Zweitens könnte empirisch geprüft werden, welche Konzepte die Zielgruppe der Fachdidaktiker*innen und Lehrenden selbst in ihrer realen Unterrichtspraxis umsetzt. Entsprechende Studien zur Nutzung und Relevanz philosophiedidaktischer Konzepte in der Unterrichtspraxis sind mit erheblichem personellen und finanziellen Aufwand verbunden.

¹Die verschiedenen Bezeichnungen für die Diskursgegenstände der Philosophiedidaktik – *Ansätze, Paradigmen, Grundsätze, Prinzipien, ...* – werden im Folgenden zu *philosophiedidaktische Konzepte* oder kurz *Konzepte* zusammengeführt. Es ist für die Einfachheit der weiteren Darstellung relevant, einen geeigneten Oberbegriff zu haben, inhaltlich für die Studie aber nicht relevant, ob etwas z. B. eher als Paradigma oder Ansatz bezeichnet werden sollte.

²Im Folgenden vereinfacht *Philosophieunterricht*.

Für die deutschsprachige Philosophiedidaktik liegen derartige Untersuchungen bislang nur vereinzelt und für spezifische Konzepte vor.³ Die vorliegende Studie wählt einen dritten, ökonomischeren Weg, um zu erfassen, wie häufig und in welcher Weise zentrale philosophiedidaktische Konzepte aufgenommen und weitergeführt werden: die empirische Analyse publizierter Unterrichtskonzeptionen in der wichtigsten deutschsprachigen Philosophiedidaktik-Zeitschrift, der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (ZDPE).

Dieser Weg bietet drei Vorteile:

- Publiizierte Unterrichtskonzeptionen verbinden die Vorstellungen guten Unterrichts in der fachdidaktischen Diskussion mit der Frage des In-die-Praxis-Findens. Sie zeigen, welche Vorstellungen qualitätvollen Unterrichts vertreten werden, und entstehen an der Schnittstelle zwischen fachdidaktisch-wissenschaftlichem Diskurs – geprägt durch die universitäre und weiterführende Lehrkräfte-Ausbildung sowie durch die Kontrolle der Herausgeber*innen der Zeitschrift – und den Unterrichtserfahrungen bzw. -vorstellungen der Autor*innen. Unterrichtskonzeptionen in einer fachdidaktischen Zeitschrift haben zudem nicht nur illustrativen oder exemplarischen, sondern auch *normativen* Charakter. Die Analyse publizierter Unterrichtskonzeptionen erlaubt damit Einblicke darin, welche philosophiedidaktischen Vorstellungen den Weg in die (konzipierte) Praxis nehmen und nehmen sollten.
- Die ZDPE ist ein entscheidendes Organ philosophiedidaktischer Theorieentwicklung und hat seit ihrer Gründung im Jahr 1979 die inhaltliche und methodische Ausrichtung von Lehramtsausbildung, Rahmenplänen und Schulbüchern im deutschsprachigen Raum nachhaltig geprägt. In der Rubrik *Philosophieren im Unterricht* werden Unterrichtsentwürfe, -konzepte, -ideen und -berichte veröffentlicht, die gewissen fachdidaktischen Ansprüchen genügen müssen,⁴ aber nur selten (und dann explizit) die Eigenheiten jeweiliger Länder in den Fokus rücken. Sie ist damit als Datenbasis für das Anliegen der folgenden Analysen besonders geeignet.
- Die Herausgeber*innen der ZDPE achten darauf, dass Autor*innen *aller Ausbildungsorte* publizieren können. Es gibt Beiträge von Personen aus Universität und Fachhochschule, aus den Fachseminaren des Referendariats sowie aus der Schulpraxis. Durch die Heterogenität der Beitragenden kann davon ausgegangen werden, dass mit einer empirischen Analyse eine repräsentative Streuung fachdidaktischer Überzeugungen abgebildet wird.

Vor diesem Hintergrund sucht die vorliegende Studie nach der Evidenz zentraler philosophiedidaktischer Konzepte in Unterrichtsbeiträgen der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Ziel ist die Erstellung eines empirischen Befunds zu Vorkommen und Ausprägung der Merkmale des kulturtechnischen Ansatzes, der

³ Details hierzu werden in der Diskussion (Abschn. 5.2.2) aufgegriffen.

⁴ Siehe hierzu Rohbeck & Martens (2018). Worin diese fachdidaktischen Ansprüche genau bestehen, ist nicht näher deklariert.

Wissenschaftsorientierung sowie der Berücksichtigung von Formen der Unterrichtsphasierung. Warum die Entscheidung auf diese Untersuchungsgegenstände fiel, soll im Folgenden erläutert werden.

2.2 Philosophische Denkmethoden – der kulturtechnische Ansatz

Der dialogisch-pragmatische Ansatz Ekkehard Martens' war in der Vergangenheit aus einer Phase kontroverser Modellbildung als prägend für die spätere deutschsprachige Philosophiedidaktik hervorgegangen (Hofer 2016, S. 438). Heute ist dessen Ergänzung und Fortentwicklung durch Martens – der kulturtechnische Ansatz – der in der fachdidaktischen Diskussion meistzitierte Ansatz im deutschsprachigen Raum.⁵ Für die Beantwortung der Frage der praktischen Aufnahme und Weiterführung philosophiedidaktischer Ansätze ist der kulturtechnische Ansatz – genauer: dessen unterrichtsbezogene Konkretisierung im integrativen Methodenparadigma – also ein besonders geeigneter Untersuchungsgegenstand. Das integrative Methodenparadigma hat die Grundprämissen, dass Philosophieunterricht zum Philosophieren befähigen soll und Philosophieren eine lehr- und lernbare Kulturtechnik ist (Martens 2020, S. 46 f.). Im Zentrum steht folglich das *Wie* des Philosophierens: die Integration phänomenologischer, hermeneutischer, analytischer, dialektischer und spekulativer Denkmethoden in einen komplexen Denkprozess (ebd., S. 54), der Philosophieren als Kulturtechnik kennzeichnet. Das methodische Fundament des kulturtechnischen Ansatzes – die fünf Denkmethoden – ist bis heute in der Philosophiedidaktik allgemein akzeptiert und wird auch unter den Begriff „Methodenpluralismus“ zusammengefasst. Kritisch diskutiert werden Fragen der Priorisierung bestimmter Methoden oder das Verhältnis der Methoden zu anderen Paradigmen wie der Problemorientierung (s. Porps 2025). Diese Diskussionen spielen in der vorliegenden Studie keine Rolle.

2.3 Unterrichtsphasierung

Unterrichtsphasierung ist ein flexibles Planungsinstrument, welches die fachlichen Anforderungen an den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der Schüler*innen ausrichtet. Sie ist insofern ein mit Blick auf den Transfer didaktischer Konzepte in die Praxis relevanter Untersuchungsgegenstand. Für die Philosophiedidaktik hat Rolf Siermann das sogenannte Bonbonmodell in Anlehnung an die Denkstufen John Deweys, die Lerntheorie Heinrich Roths und das Methodenparadigma Martens' entwickelt (s. z. B. Siermann 2017). Für diese Studie war das Bonbonmodell

⁵Dies ist das Ergebnis eines Vergleichs durch „Citation Tracking“ per Google Scholar. Zitiert-Werden ist ungleich, aber auch keineswegs unabhängig zu Einfluss auf die fachdidaktische Diskussion. Die besondere Beachtung und Relevanz des integrativen Methodenparadigmas in der philosophischen Fachdidaktik sind nicht von der Hand zu weisen.

in seiner vorgeschlagenen Abfolge (Phänomenologie, Spekulation, Hermeneutik, Analytik, Dialektik) aber kein leitender Untersuchungsgegenstand. Es wurde erst in den 2010er-Jahren in größerem Umfang bekannt und ist in bestimmten Punkten diskutiert und weiterentwickelt worden (s. z. B. Pörschke 2017). Stattdessen wird geprüft, ob im Verlauf des Unterrichts *überhaupt* bestimmte Abfolgen von Denkmethoden vorzufinden sind und damit der Einsatz spezifischer Phasierungen. Die dabei berücksichtigten Phasierungsabfolgen wurden theoriegeleitet aus zentralen philosophiedidaktischen Modellen sowie aus typischen, in der Lehrkräfteausbildung und in Unterrichtshospitationen beobachtbaren Sequenzierungen abgeleitet. Sie dienen als heuristische Kategorien zur Untersuchung wiederkehrender Strukturmuster in den Unterrichtskonzeptionen. So gehört zum Beispiel der phänomenologische Unterrichtseinstieg (auch wegen der Möglichkeit des Lebensweltbezugs) zum Standardrepertoire in der Lehrkräfteausbildung. Folgt diesem der Einsatz spekulativen Denkens, so wäre dem Kaffeefiltermodell (Tiedemann 2015) entsprochen. Der Spekulation könnte wiederum ein fachphilosophisches Dialogangebot in Form eines hermeneutisch zu erschließenden Textes folgen, was der Abfolge im Bonbonmodell (Sistermann 2017) entspräche. Angesichts der Diagnose eines „Morbus Hermeneuticus“ (Martens 2020, S. 73) und der Tatsache, dass die Lektüre von Texten in vielen Ländern nach wie vor die dominante Praxisform ist, wurde berücksichtigt, dass hermeneutische Verfahren nicht nur isoliert, sondern auch in wiederkehrenden Sequenzen auftreten können. Abseits des Vorliegens solcher Abfolgen ist von Interesse, ob die Etablierung des Methodenparadigmas im zeitlichen Verlauf zu einer Zunahme an Methoden führte, die Unterricht phasieren.

2.4 Lebensweltbezug und Empirie – Wissenschaftsorientierung

Die lebensweltlich-wissenschaftsorientierte Philosophiedidaktik entstand als Reaktion auf ein im deutschsprachigen Raum vorherrschendes Philosophie- und Philosophiedidaktikverständnis, in dem die Lehre von Gedanken (historischer) Philosophen (seltener: Philosophinnen) im Vordergrund steht. Viele Lehrbücher waren bis Anfang der 2010er-Jahre hauptsächlich philosophiehistorisch aufgebaut. Durch das von Martens und Rohbeck eingeführte Methodenparadigma wurde zwar das *Wie* des Philosophierens in der Fachdidaktik zentral, dieses kann jedoch ideal mit einem vornehmlich historisch orientierten Kanon verbunden werden, insbesondere dann, wenn die Methoden – wie bei Johannes Rohbeck – ohnehin auf den Denkrichtungen der Philosophiegeschichte fußen (s. z. B. Rohbeck 2000 und 2002). Da Philosoph*innen jedoch zum großen Teil auf die Probleme ihrer Zeit reagieren, wurde zweierlei deutlich: Erstens ist es überaus schwierig (und häufig unmöglich) anhand philosophiehistorischer Texte einen *Lebensweltbezug* für die Schüler*innen herzustellen. Zweitens ist die heutige Lebenswelt zu einer *wissenschaftlichen* Lebenswelt geworden, die neue Probleme von ungeahnter Tragweite hervorgebracht hat und als Methode der Welterschließung gerade im Philosophieunterricht stärker thematisiert werden sollte, als es bisher der Fall war (s. ausführlich Bussmann 2014

und 2024). Zwischen dem philosophiedidaktischen Konzept der Lebensweltorientierung und jenem der Wissenschaftsorientierung besteht demnach eine enge inhaltliche Verbindung. Als allgemeindidaktische Paradigmen haben aber sowohl das Prinzip der Lebensweltorientierung als auch das Prinzip der Wissenschaftsorientierung ohneeinander Bestand. Lebensweltbezug bedeutet auf fachlicher Ebene, dass die erlernten Inhalte für die Lebenswelt der Schüler*innen eine Relevanz haben müssen, sei es für ihre persönliche, die gesellschaftliche oder die globale Lebenswelt (Bussmann 2024). Auf lernpsychologischer Ebene ermöglicht Lebensweltorientierung die Aktivierung von Selbstwirksamkeit, Partizipation und Motivation (s. z. B. Tütal 2023; grundlegend Klafki 1975; Habermas 1981; Merleau-Ponty 1966; Thiersch und Böhmisch 2014). Vor dem Hintergrund, dass immer mehr (philosophische) Probleme unserer Lebenswelt für ihr Verständnis und ihre mögliche Beantwortung den Einbezug empirischer Erkenntnisse erfordern, scheint es naheliegend, dass Lehrkräfte in ihrem Unterricht auch vermehrt empirische Bezüge integrieren. Dies ergibt sich als natürliche Folge eines konsequent verstandenen Lebensweltbezugs. Eine empirische Prüfung, ob sich die gesellschaftlichen Veränderungen und das Prinzip der Lebensweltorientierung in den Unterrichtskonzeptionen tatsächlich in Form einer verstärkten Wissenschaftsorientierung niederschlagen, erscheint daher folgerichtig und notwendig.

Aus dem *Philosophiedidaktischen Dreieck*, welches eine visuelle Darstellung der lebensweltlich-wissenschaftlichen Grundannahme ist, lassen sich zahlreiche Implikationen ableiten. Die dominanteste ist allerdings die Forderung nach der Einbeziehung relevanter Ergebnisse aus empirisch arbeitenden Disziplinen. Der wissenschaftsorientierte Ansatz wird in der vorliegenden Studie jedoch nicht im Gesamten untersucht. Seine theoretischen und unterrichtspraktischen Implikationen sind weiterhin Gegenstand der Diskussion und erfahren erst seit Kurzem konkrete Umsetzungsvorschläge (z. B. Breitwieser 2024 und 2025). Darüber hinaus eröffnet der Ansatz eine Vielzahl weiterer Forschungsperspektiven: Man könnte zum Beispiel erheben, ob und wie wissenschaftliche Erkenntnisse oder Methoden philosophisch reflektiert werden, ob und wie philosophische Probleme der technisch-wissenschaftlichen Lebenswelt in den Mittelpunkt rücken, oder in welchem Ausmaß Schüler*innen selbst wissenschaftliche Befunde für ihre begrifflichen Klärungen und philosophischen Analysen heranziehen. Die vorliegende Studie beschränkt sich bewusst auf den Unterbau dieses Ansatzes, nämlich Lebensweltbezug und empirische Bezüge. Theoretisch hätte dies auch ohne Kenntnis des lebensweltlich-wissenschaftsorientierten Ansatzes geschehen können, etwa aus lernpsychologischen, allgemeindidaktischen oder bildungsphilosophischen Überzeugungen heraus. *Philosophiedidaktisch* bildet jedoch dieser Ansatz die tragfähige theoretische Grundlage, weil der Einbezug empirischer Erkenntnisse, Methoden oder Produkte in eine Vielzahl philosophischer Fragestellungen aus lebensweltlichen Gründen zwingend erscheint.⁶ Dieser Ansatz ist außerdem nicht mit einem fächer-

⁶An dieser Stelle muss betont werden, dass diese Schlussfolgerung unserer metaphilosophischen Position folgt. Dass nicht wenige in der Philosophiedidaktik und der (analytischen) Philosophie die Meinung vertreten, der Einbezug empirischer Erkenntnisse sollte *nicht* geschehen, weil man

bindenden Unterricht gleichzusetzen. Denn während im fächerverbindenden Unterricht die Integration anderer Disziplinen häufig primär aus der Perspektive einer anderen Disziplin erfolgt, muss die Integration empirischer Erkenntnisse im wissenschaftsorientierten Ansatz auf methodisch gesicherter, wissenschaftlicher Forschung beruhen.⁷ So erfüllt der Einbezug eines Rechtstextes oder einer kunstgeschichtlichen Abhandlung diese Bedingung nicht, da es sich hierbei nicht um Ergebnisse empirischer Forschung handelt, sondern um normative bzw. interpretative Texte, die selbst keine überprüfbaren, datengestützten Befunde liefern. Damit wird deutlich, dass Wissenschaftsorientierung in dieser Studie nicht beliebige Interdisziplinarität meint, sondern eine Orientierung an empirisch gesicherten Erkenntnissen, wo diese für Lebensweltprobleme und deren philosophische Bearbeitung unverzichtbar geworden sind.

2.5 Gründe für die Nichtaufnahme der Problemorientierung

Eines der wichtigsten fachdidaktischen Prinzipien, dessen Etablierung in der Philosophiedidaktik ebenfalls auf Ekkehard Martens (1979) zurückgeht, ist die Problemorientierung. Markus Tiedemann hat anknüpfend an Martens dieses Prinzip mit dem Kaffeefiltermodell unterrichtspraktisch weiterentwickelt (Tiedemann 2015). Ebenso steht es im Zentrum des Philosophiedidaktischen Dreiecks von Bussmann (zuerst 2015). Es läge also nahe, bei einer empirischen Analyse gerade dieses in der Philosophiedidaktik seit Langem anerkannte Prinzip mit aufzunehmen. Folgende Überlegungen sprachen allerdings gegen die Erhebung der Problemorientierung: Problemorientierung kann als ein Grundprinzip der Philosophie und insbesondere sokratischer Gesprächsführung verstanden werden und ist deshalb von Martens als Leitprinzip guten Philosophieunterrichts herausgearbeitet worden (s. Martens 1979, S. 48 ff). Ein problemorientierter Verständigungsprozess als Leitprinzip des Unterrichts wird in verschiedenen Formen an vielen Stellen des Unterrichts immer wieder auftauchen. Dieser *Prozesscharakter* kann in verschriftlichten Unterrichtskonzeptionen aber nur schwer abgebildet werden. Viele Unterrichtskonzeptionen setzen voraus, dass unterrichtserfahrene Leser*innen individuell gedanklich auffüllen, was nicht ausgeführt ist, so auch in Bezug auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der Problemorientierung im Unterrichtsgeschehen. Die entsprechenden Leerstellen in den verschriftlichten Unterrichtskonzeptionen sind zugleich Leerstellen der Identifizierbarkeit und damit auch der Operationalisierbarkeit (möglichen Messbar-Machung) von Problemorientierung. Daran ändert auch die seit ei-

sich auf die Schulung bestimmter, primär philosophischer Kompetenzen konzentrieren sollte, ist Gegenstand aktueller Debatten (s. z. B. Brosow et al. 2025).

⁷Die Rede von methodisch gesicherter, wissenschaftlicher Forschung ist hier im etablierten Sinn zu verstehen: als Ergebnisse, die unter Anwendung anerkannter wissenschaftlicher Verfahren und Standards gewonnen wurden. Selbstverständlich impliziert dies keine Annahme epistemischer Unfehlbarkeit oder endgültiger Gewissheit.

nigen Jahren etablierte Nennung einer problemorientierten Leitfrage nichts. Denn vom Fehlen einer problemorientierten Leitfrage kann nicht auf das Fehlen von Problemorientierung geschlossen werden und die Existenz einer problemorientierten Leitfrage allein ist philosophiedidaktisch nicht hinreichend für problemorientierten Unterricht. Für die Operationalisierbarkeit der Problemorientierung in Unterrichtskonzeptionen gilt daher: Selbst wenn alle Unterrichtskonzeptionen von nun an eine Leitfrage angäben – was kaum zu erwarten ist –, wäre immer noch fraglich, ob problemorientierter Unterricht vorliegt. Diese Unklarheit erlaubt aber weder eine messtheoretisch belastbare noch philosophiedidaktisch überzeugende Beurteilung darüber, ob eine Unterrichtskonzeption problemorientierten Unterricht vorsieht oder nicht. Aus diesem Grund konnte die Problemorientierung kein Untersuchungsgegenstand sein.

Die empirische Identifikation und die Analyse der genannten Untersuchungsgegenstände erfordern eine methodische Vorbereitung (Kap. 3). Dazu werden die Untersuchungsgegenstände auf Basis eines geeigneten Studientyps und Samples (Abschn. 3.1) zunächst operationalisiert (Abschn. 3.2). Abschnitt 3.3 beschreibt die Modalitäten des Erhebungs- und Analyseprozesses und Abschnitt 3.4 erklärt die Aufbereitung und Darstellungsweise der Ergebnisse. Kapitel 4 präsentiert die Ergebnisse der Analyse. Dies sind zunächst die Charakteristika der erhaltenen Stichprobe (Abschn. 4.1) und schließlich die Resultate zu den Untersuchungsgegenständen. Das Buch schließt mit einer Einordnung der Bedeutung der Ergebnisse (Abschn. 5.1) und mit Implikationen für den Theorie-Praxis-Transfer, insbesondere hinsichtlich der Methodenkommunikation und des weiteren Forschungsbedarfs (Abschn. 5.2).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



3.1 Stichprobenziehung und Studientyp

Die Datenbasis ist eine Kombination aus Vollerhebung und geschichteter Zufallsauswahl der Beiträge der ZDPE-Rubrik *Philosophieren im Unterricht* aus 22 Jahren, beginnend im Jahr des Erscheinens der Monografie zum integrativen Methodenparadigma 2003 (Heft 1/2003) bis Ende 2024 (Heft 4/2024). Die Beiträge der Rubrik „fokussieren die fachdidaktische Relevanz [eines] Themas und bieten als reflektierte Praxis Anregungen für den Unterricht“ (ZDPE 2024). Die allermeisten sind Vorschläge oder Konzepte, wie Unterricht zum jeweiligen Thema nach Auffassung der Schreibenden sinnvoll gestaltet werden kann, oder Berichte aus bereits gehaltenem Unterricht. Eine Vollerhebung liegt für die Beiträge der Ausgaben 1/2003 bis 1/2012 vor. Zur Wahrung der Bewältigbarkeit der Analyse der zunehmend umfangreicher werdenden Rubrik wurde danach weitgehend auf eine geschichtete Zufallsauswahl zurückgegriffen. Diese entstand durch das Ziehen jeweils zweier Beiträge aus jedem Heft per Excel-generierter Zufallszahl zwischen 1 (erster Beitrag der Rubrik) und x (Beitragsanzahl im Heft). Die geschichtete Zufallsstichprobe garantiert, dass kein Heft unberücksichtigt bleibt und etwaige Assoziationen zwischen Heftthemen, daran interessierten Autor*innen und präferierten oder besonders naheliegenden Methoden Teil der Stichprobe sind (s. etwa 3/2018 zum Thema Phänomenologie). Sie ist damit das Mittel erster Wahl für eine möglichst verallgemeinerbare Abbildung der Rubrik in einer Stichprobe.

Der Studientyp der Arbeit ist eine integrative Inhaltsanalyse. Integrative Inhaltsanalysen sind zum einen dadurch gekennzeichnet, dass sie einem Text nicht kategorienlos begegnen. Sie fragen also nicht einfach danach, was im Text steht, sondern ob darin bestimmte, vordefinierte Inhalte vorkommen (Früh 2017, S. 52). Diese *formale* (analytisch-quantitative) Seite der integrativen Inhaltsanalyse wird durch die *interpretative* (verstehend-qualitative) ergänzt. Sie geht über das bloße Feststellen dessen, was lexikalisch vorhanden ist, hinaus, indem sie „evidente,

eindeutig ableitbare Bedeutungsimplicationen“ (ebd., S. 62), erfasst. Die damit beschriebene Verbindung formaler und verstehender Elemente ist für das Anliegen der folgenden Analysen notwendig: Die formale Seite ist durch das spezifische Erkenntnisinteresse am integrativen Methodenparadigma, an Lebensweltbezug, empirischen Bezügen und Unterrichtsphasierung bedingt und wird durch deren Merkmale festgelegt. Insbesondere die Identifikation von Merkmalen des Methodenparadigmas aber auch des Lebensweltbezugs bedarf allerdings der Auslegung des vorhandenen Datenmaterials. Die fünf, in einen komplexen Denkprozess integrierten Denkmethoden des Philosophierens sind keine manifesten Merkmale von Unterrichtskonzeptionen und -berichten. Sie werden in den seltensten Fällen explizit benannt und können in vielen verschiedenen Kontexten durch viele verschiedene Weisen gefördert werden. Deren Identifikation in Unterrichtskonzeptionen und -berichten umfasst damit notwendig auch die Interpretation, wie und ob Schüler*innen durch methodische Maßnahmen motiviert oder aufgefordert werden, auf *eine bestimmte Weise* zu denken; soll heißen, eine bestimmte Denkmethode anzuwenden.¹ Gleiches gilt für die Herstellung eines Lebensweltbezugs. Ob und inwiefern Schüler*innen durch methodische Maßnahmen dazu aufgefordert sind, eine relevante Verbindung zur eigenen Lebenswelt zu ziehen, ist eine Beurteilung konzipierter Unterrichtsereignisse hinsichtlich wahrscheinlicher Effekte. Diese Prozesse des Deutens und Urteilens sind die interpretative Seite der vorliegenden integrativen Inhaltsanalyse.

3.2 Operationalisierung der Untersuchungsgegenstände

3.2.1 Integratives Methodenparadigma

Die Ableitung denkmethodischer Förderung aus den in Entwürfen vorkommenden Informationen muss wie alle inhaltsanalytischen Interpretationen (s. Früh 2017, S. 60) die eigenen Bedingungen offenlegen, systematisch erfolgen und idealerweise intersubjektiv nachvollziehbar sein. Das kann nur auf Basis einer transparenten Operationalisierung (Messbar-Machung) ihrer formalen Grundlage – dem integrativen Methodenparadigma – gelingen. Wengleich Martens sein Denkmethode-Schema als Heuristik, „einen möglichst breit gefächerten Unterricht zu planen [und] rückblickend einen Unterricht zu analysieren“ (Martens 2020, S. 148) sieht, so geben die Darstellungen in seinem Buch *Methodik des Philosophie- und Ethikunterrichts* keine direkte Möglichkeit an die Hand, einen solchen Prozess zu vollziehen. Es gibt keine Methode der Identifikation von Denkmethoden in Unterrichts-

¹Die Frage kann im Rahmen einer Inhaltsanalyse nur sein, ob in Unterrichtskonzepten ein erkennbarer Weg zu der zur Denkmethode gehörenden Denkweise *führt* und deren Einsatz infolgedessen naheliegend ist. Ob Schüler*innen tatsächlich so denken und am Ende einer dem integrativen Methodenparadigma folgenden Unterrichtseinheit durch Integration der verschiedenen Denkmethoden tatsächlich philosophiert haben, ist eine andere Frage, die auf anderen empirischen Wegen zu klären wäre.

prozessen, die zu Zwecken der rückblickenden Unterrichtsanalyse nutzbar wäre. Dies gilt umso mehr unter den genannten Ansprüchen einer Inhaltsanalyse. Es gibt aber auch keine systematische Darstellung, inwiefern sich Denkmethoden in ihrer eigenen (etwa von Martens vorgeschlagenen) Konkretisierung und Spezifizierung *als* philosophische Unterrichtsmethoden zeigen; ein Zusammenhang, der für die Umsetzung in die Unterrichtspraxis von besonderer Bedeutung wäre.² Dass weder das eine noch das andere ohne originäre Zusatzleistung möglich ist, hat seinen trivialen Grund in Martens' davon abweichendem Hauptanliegen, das integrative Methodenparadigma zuallererst zu begründen, zu verteidigen und dessen grundsätzliche Nutzbarkeit im Unterricht zu zeigen. Die Operationalisierung des integrativen Methodenparadigmas hat nun die Aufgabe, bestehende Zuordnungslücken von Methodenmerkmalen sowie Systematisierungslücken zu schließen, die den Einsatz des Methodenparadigmas als Analysewerkzeug von Unterricht verhindern, und dabei möglichst nahe am Paradigma zu bleiben. Schließlich muss das daraus gewonnene Erhebungsinstrument in einen Analyseprozess integriert werden, der als Methode zur Identifikation von Denkmethoden in Unterrichtsdarstellungen dienen kann.

Operationalisierung der Denkmethoden

Ein möglichst paradigmennah gestaltetes Operationalisieren erfordert, sämtliche Informationen zur Charakterisierung der fünf Denkmethoden zu beachten und mit Blick auf das Analyseziel zu prüfen. Entsprechende Informationen finden sich in allen Darstellungs- und Entwicklungsschritten des Paradigmas, und zwar: in Martens' nach eigener Aussage induktiven Ableitung der fünf Denkmethoden aus der *Praxis des Philosophierens* bei Sokrates und Aristoteles (Martens 2020, Kap. 2); in der Ergänzung der Charakterisierung der Denkmethoden durch neuere *philosophische Denkrichtungen* (ebd., Kap. 3); in den für den Unterricht geforderten Konkretisierungen der Denkmethoden in *philosophische Arbeitsmethoden* und deren (mithilfe allgemeiner Unterrichtsmethoden gelingenden) Anwendungen als *philosophische Unterrichtsmethoden* (ebd., Kap. 4); sowie schließlich in der Zuordnung von Medien und konkreten Unterrichtsbeispielen zu den Methoden (ebd., Kap. 5). Kap. 2 und 3 seiner Monografie enthalten direkte Beschreibungen der Denkmethoden. Sie sind für die Bestimmung der Merkmale der Denkmethoden ausschlaggebend, aber wenig hilfreich dabei, eine Operationalisierungsbrücke zur empirischen Grundlage der Analyse – der in Unterrichtsentwürfen dargestellten Praxis – zu schlagen. Die Herausforderung der Operationalisierung der Denkmethoden besteht darin, dass in den Unterrichtsentwürfen nur deren Transformation und Einbettung – also philosophische Arbeits- und Unterrichtsmethoden sowie allgemeine Unterrichtsmethoden – empirisch vorliegen. Was empirisch vorhanden ist, ist damit nur ein Indikator dessen, was von Interesse ist. Die *Umsetzung* bestimmter philosophischer Unterrichtsmethoden ist im Gegensatz zu Denkmethoden *kein* Interesse der vorliegenden Arbeit und kann daher nicht als der einfachere, direktere Weg

²Geradezu unmöglich scheint es, verschiedene Denkmethoden anzustoßen oder zu befördern, wenn nicht klar ist, welche Besonderheiten einer Denkmethode, die sie gegenüber anderen auszeichnen, in spezifischen Unterrichtsmethoden enthalten bzw. transformiert sind.

eingeschlagen werden. Daher wurden auch die philosophischen Arbeits- und Unterrichtsmethoden sowie die Unterrichtsbeispiele als bereits vollzogene Übersetzungen von Denkmethode in Unterrichtsmethoden herangezogen. Durch die Rückabwicklung der Übersetzung, d. h., für jede Methode zu fragen, welches Merkmal der zugehörigen Denkmethode darin realisiert wird, konnte eine Konkretisierung der Merkmale der fünf Denkmethoden erreicht werden. Indem alle auffindbaren Merkmale von Denkmethoden notiert bzw. durch den beschriebenen Prozess abgeleitet wurden, konnte ein erster Merkmalskatalog pro Denkmethode zusammengestellt werden. Da die analytische Mindestbedingung der Identifikation verschiedener Denkmethoden deren möglichst disjunkte Merkmalskonstellation ist, war daraufhin für jedes Merkmal zu entscheiden, ob es gemäß der nun vorliegenden Gesamtcharakterisierung der Denkmethode tatsächlich *dieser* Denkmethode entspricht oder ebenso gut Merkmal einer anderen Denkmethode sein könnte.³ Entsprechende Überschneidungen wurden notiert und in der Anwendung berücksichtigt (s. Abschn. 3.3 unten). Der letzte Schritt bestand darin, eine Brücke zwischen Denkmethodenkatalog und empirischer Basis (den Unterrichtsbeiträgen) zu schlagen. Das gelang, indem die im Denkmethodenkatalog enthaltenen Merkmale der Denkmethoden in Indikatoren übersetzt wurden, die Unterrichtsgeschehen beschreiben und damit direkt auf die Unterrichtsbeiträge anwendbar sind.⁴ Auf diesem Weg entstand ein Indikatorenkatalog mit Kernmerkmalen, deren Vorliegen in Unterrichtsbeiträgen die Förderung einer bestimmten Denkmethode indizieren.

Die Anwendbarkeit dieses Katalogs wurde an den Beiträgen des ersten Jahres (2003) und späterer Jahre (2009, 2015, 2022) geprüft und im Zuge des Analyseprozesses durch weitere Präzisierungen und Ergänzungen verbessert. Dazu gehörten die Formulierung einer Kriteriumsfrage für jede Denkmethode (z. B.: „Wie gehe ich an kulturelle Artefakte heran bzw. wie gehe ich vor, wenn es darum geht, deren Sinn bzw. deren Bedeutung(en) zu erfassen“ [Hermeneutik]) sowie die Ergänzung von Martens' Medienhinweisen (z. B. „Philosophische Klassiker oder andere Ideenträger lesen, [...]“) und der jeweiligen Zielperspektive der Denkmethoden (z. B. „Jemanden verstehen können“).

Das Endergebnis der dargelegten Operationalisierung – der vollständige Indikatorenkatalog der Kernmerkmale – findet sich in Anhang A. Im Folgenden werden daraus exemplarisch *Kernmerkmale der fünf Denkmethoden* benannt und durch einen Ergebnisvorgriff an konkreten Beispielen illustriert.

Phänomenologische Denkmethode: Die (komplexe) Analyse, wie sich etwas als etwas (als alltägliche Sinneinheit) zeigt, die differenzierte und umfassende Beschreibung, was man selbst wahrnimmt oder bei sich denkt und der Versuch, den

³Es muss vermieden werden, hier von Definitionen der Denkmethoden zu schreiben. Wir sehen keine Möglichkeit, mit den gegebenen Informationen diesen Präzisionsgrad zu erreichen. Ein solcher scheint angesichts der Hinweise Martens' zu Abgrenzbarkeit und Integration der Methoden (s. Abschnitt *Operationalisierung der Methodenintegration* unten) auch nicht angestrebt gewesen zu sein, was deren Nutzung in einem Analysetool nicht erleichtert.

⁴Der letzte Schritt ist gewissermaßen eine neuerliche Übersetzung von Denkmethoden in philosophische Arbeits- und Unterrichtsmethoden, jedoch in einer verallgemeinerten Form ohne Methodendetails.

Blick von Vormeinungen, Vorbehalten oder methodischen Zwängen zu befreien, sind typische Merkmale, deren Vorliegen in Unterrichtsbeiträgen als Förderung dieser Denkmethode gelten. Wenn etwa Eva Ledwig (2009) versucht, mit Schüler*innen der eigenen Identität durch eine Art detektivisches Vorgehen von der eigenen Wahrnehmung des Selbst aus auf die Spur zu kommen, Volker Haase (2010) Schüler*innen zur Selbstbeobachtung anleitet und Gegenstände als Teil der eigenen Person analysieren lässt oder Minkyung Kim (2015) mit Kindern zuvor festgehaltenen Fremdheitserfahrungen und -gefühlen auf den Grund geht, so wurde dies entsprechend gewertet. Typische Gegenbeispiele phänomenologischer Arbeit sind die Untermi- nierung phänomenologischen Denkens durch unmittelbare Hinzunahme der Deutung anderer, etwa in Form von Bildtiteln, oder Deutungsaufgaben, welche einen Teil der Deutung bereits vorprägen.⁵

Hermeneutische Denkmethode: Eigene Deutungsmuster zu philosophischen Fragen aufzudecken, bestehendes Wissen aus kulturellen Artefakten (z. B. Texten) durch interpretative Erarbeitung heranzuziehen und diese (oder eine anderweitig gewonnene) Deutung anderer in die eigene Deutung einzubeziehen, sind typische Indikatoren hermeneutischen Denkens. Wenn etwa Christian Gefert (2006) eine nicht nur (aber auch) rationale Deutung von Platons *Symposion* durch die Schüler*innen und deren Rückbezug auf den Text fordert oder Steffen Goldbeck (2017) per Textpuzzle-Methode einen Dreischritt von Texteröffnung → immanentes Textverständnis → Textüberschreitung vorsieht, liegt der Bezug zur Hermeneutik auf der Hand. Im integrativen Methodenparadigma Martens' gelten allerdings gemäß Ableitung aus Sokrates' Philosophieren auch (dialogische) Deutungsprozesse ohne Bezug auf ein kulturelles Artefakt als hermeneutisch. Als Beispiel sei hier der Beitrag von Flohr & Kalchert (2005) genannt, in dem sich Schüler*innen u. a. über ein Vier-Ecken-Gespräch der eigenen Deutung und der Deutung anderer Schüler*innen zur Frage, ob es ein Recht auf Arbeit geben soll, bewusst werden sollen.⁶ Bloßes unmethodisches Lesen philosophischer Texte ist etwa ein Gegenbeispiel nicht hinreichender Evidenz der Förderung dieser Denkmethode.

Analytische Denkmethode: Ein klassischer Indikator analytischen Denkens ist das Vorkommen von Begriffs- oder Argument-Analyse. Indikatoren sind aber auch das argumentative Rechenschaftgeben zur Klärung einer „Was ist x-Frage“ und die Auffassung von philosophischen Problemen als Probleme der (fehlenden) Präzision

⁵Wir sehen davon ab, Unterrichtsbeispiele, in denen die verschiedenen Untersuchungsgegenstände nicht erkennbar sind, namentlich aufzuführen. Stattdessen haben wir uns entschlossen, exemplarisch nur diejenigen zu nennen, in denen Umsetzungen der Untersuchungsgegenstände erkennbar sind.

⁶Wenngleich Martens in seinen Beispielen zu hermeneutischem Denken im Unterricht (s. ders., 2020, Kap. 4) fast ausschließlich Textarbeit vorsieht, so ist in Anbetracht der übrigen Charakterisierung der Denkmethode im Paradigma eine Auslegung hermeneutischen Denkens, das sich vom notwendigen Textbezug und Artefakt-Bezug generell löst, unumgänglich. Das wird besonders in der Grundlage des sokratischen Philosophierens (sich der eigenen Deutungen bewusst werden) und in der Medien-Methodenzuordnung offensichtlich (s. ebd. Kap. 2 bzw. Kap. 5, S. 151). Diese breite Auslegung trägt dazu bei, dass hermeneutisches Denken in den meisten Beiträgen zumindest potenziell realisiert wird.

von Alltagssprache. Wenn etwa Kirsten Meyer (2003) mit den Schüler*innen induktiv versucht, ein gültiges Argument für die Existenz Gottes zu kreieren (und die Ergebnisse der Argument-Analyse zum Scheitern führen), Cordula Möller (2017) methodisch die Frage umkreist, was die „Banalität des Bösen“ eigentlich ist oder Volker Haase (2005) mit Schüler*innen die Ironie sprachlicher Äußerungen analysiert, indiziert dies die entsprechende Denkmethode. Demgegenüber ist die einfache Frage, was Schüler*innen unter einem Begriff verstehen oder das Festhalten einer Begriffsexplikation auf der Tafel ohne weitere Schritte kein Ansatz, der zu einer analytischen Auseinandersetzung führen muss.

Dialektische Denkmethode: Unterschiedliche Positionen in einem realen oder ideellen Dialog zuzuspitzen, gegenüberzustellen, abzuwägen und schließlich zu lösen oder als vorläufig unlösbar festzustellen, die Auseinandersetzung mit Denk widersprüchen und Unterrichtselemente, welche die „Kunst des Unterredens“ in einem strukturierten Diskurs (gegenüber bloßem Gerede) fördern, verweisen auf den Anstoß dialektischen Denkens. Wenn etwa Gerhard Gräber (2004) im Anschluss an das Fallbeispiel der Miss-World-Wahl 2002 die klare Gegenüberstellung von Positionen pro/contra Misswahl verlangt, Helke Panknin-Schappert (2008) Unterrichtsabschnitte jeweils der Erkenntnis eines Denk widerspruchs widmet, der entsteht, wenn man versucht, sinnliche Wahrnehmung von Bewusstsein zu trennen, oder Marko Haake (2019) mit Schüler*innen einen Diskurs über den Gegensatz von eigener zu fremder Freiheit zur Synthese begrenzter Freiheit führt, ist dialektisches Denken naheliegend. Das Führen unmethodischer Diskussionen oder Diskussionen ohne die erkennbare Intention, zumindest verschiedene Positionen herauszuarbeiten *kann* zwar dialektisches Denken nach sich ziehen, ist aber kein Indikator des wahrscheinlichen Vorliegens dieser Denkmethode.

Spekulative Denkmethode: Neue Ideen oder Hypothesen aufstellen, vorläufige Lösungen von Problemen formulieren, experimentelles Denken („was wäre, wenn“) und (auch unkonventionelle) Versuche, den Denkhorizont zu erweitern; Unterricht, der dafür nicht nur Raum lässt, sondern dies methodisch vorsieht, befördert die Spekulation als Denkmethode. Wenn etwa Pfeiffer & Brolle (2003) in der Auseinandersetzung mit den Folgen von Lügen Schüler*innen auffordern, einen Brief aus der Perspektive einer anderen Person zu verfassen, Barbara Brüning (2011) eine Welt ohne Bäume entwirft oder Sven Sobeck (2016) ein Gedankenexperiment zur Reise in andere Körper konzipiert, so sind kontrafaktische Bedingungen gesetzt und spekulatives Denken angezeigt. In Rollenspielen Perspektiven nicht selbst hypothetisch zu entwerfen, sondern zuvor intensiv erarbeitete Philosophen nachzuspielen, ist hingegen eher hermeneutisch denn spekulativ. Und Schüler*innen zu ihrer eigenen Meinung zur Astrologie zu befragen, ist, auch entgegen andersartiger Deklaration durch den Verfasser nicht das, was im integrativen Methodenparadigma mit spekulativem Denken gemeint ist.

Operationalisierung der Methodenintegration

Neben der Erkenntnis und Differenzierung der fünf Denkmethoden, die oben operationalisiert wurden, ist – wie bereits eingangs erwähnt – die Integration dieser Methoden in einen komplexen Denkprozess zentrales Merkmal des integrativen

Methodenparadigmas (s. Martens 2020, S. 54). Die mit Blick auf den Denkprozess entworfene „Methodenschlange der Erkenntnis“ (ebd., S. 57) symbolisiert die Vernetzung des Methodenparadigmas, die konkretes mit abstraktem Denken verbindet (s. ebd., S. 56) und darauf verweist, dass „jede einzelne Methode [...] jeweils die anderen als Teilmomente mit [enthält]“ (ebd., S. 55). Einzelne Methoden ließen sich, so Martens, manchmal kaum voneinander trennen (ebd. S. 57). Dieser Integrationsgedanke der Vernetzung aller Methoden hat für die Analyse der vorliegenden Arbeit zweierlei Konsequenzen: Erstens bedarf die Wahrung der Sinnhaftigkeit ihres Anliegens der Differenzierbarkeit der fünf Denkmethoden. Die Idee und Erhebung der Teilmomente muss daher zwar nicht grundsätzlich verworfen, aber zugunsten der Operationalisierbarkeit in möglichst unterscheidbare Methoden übergangen werden.⁷ Zweitens muss (dennoch) versucht werden, den Integrationsgedanken in der Analyse abzubilden. Dessen direkte Operationalisierung hätte im Mindesten bedeutet, die Schnittstellen verschiedener Methodenabfolgen hinsichtlich eines Integrations- (oder Teilmoment-)Kriteriums zu untersuchen. Der Versuch, derartiges zu leisten, scheiterte jedoch zum einen konzeptionell am Umstand, dass sich aus Martens' Paradigma keine näheren Merkmale der Integration ableiten lassen. Zum anderen scheiterte er praktisch daran, dass die methodische Informationsdichte der Unterrichtsbeiträge für die diffizile Differenzierung einer Hauptmethode zu ihren Teilmomenten in praktisch allen Beiträgen zu gering ist. Daher wurde versucht, eine indirekte Operationalisierung des Integrativen am integrativen Methodenparadigma über die in Unterrichtsbeiträgen angewandte *Methodendiversität* zu vollziehen. Die simple Idee dahinter ist, dass eine methodisch konzipierte Integration von Denkmethoden – und damit Philosophieren im Sinne des integrativen Methodenparadigmas – nur dann möglich ist, wenn verschiedene Denkmethoden angewandt werden. Auf diese Weise kann zumindest die Bedingung der Methodenintegration operationalisiert und abgebildet werden.

3.2.2 Unterrichtsphasierung

Die Operationalisierung der Unterrichtsphasierung erfolgt durch die Verbindung der Operationalisierung des integrativen Methodenparadigmas (s. o.) mit einer zeitlichen Perspektive. Sie besteht in der Zuordnung aller als Förderung von Denk-

⁷Das Methodenparadigma selbst ist auch nur dann theoretisch haltbar und in seiner Anwendung als Planungs- oder Analysetool (s. Martens' Intention in ders., 2020, Kap. 5) sinnvoll, wenn die darin vorkommenden Methoden grundsätzlich unterscheidbar sind. Die Idee der Teilmomente unterminiert dies gewissermaßen, weil sie – das hat auch die Anwendung des Paradigmas auf Unterrichtsentwürfe gezeigt – dazu führen kann, dass die Methodenmerkmale bis zur Unkenntlichkeit verschwimmen. Gewiss ist etwa die Phänomenwahrnehmung, wie Martens schreibt, stets durch Deutungsmuster (also hermeneutisch) vorgeprägt (ders., 2020, S. 55). Doch der Versuch, hermeneutisches Denken deshalb stets als Teil eines vielleicht primär (?) phänomenologischen Denkens aufzufassen, würde – gemeinsam mit der Berücksichtigung der anderen drei Denkmethoden, die auch Teilmomente stellen – zu einer Komplexität führen, die von Beliebigkeit nicht mehr unterscheidbar wäre. Beliebigkeit ist aber nicht operationalisierbar, geschweige denn sinnvoll.

methoden identifizierten Aktivitäten zur konzipierten zeitlichen Abfolge eines Unterrichtsablaufs. Wenn also etwa Schüler*innen das Gesehene (z. B. einen Film-Trailer) zunächst möglichst genau beschreiben und anschließend selbst und mithilfe des Inputs einer Lehrperson deuten (s. z. B. Jost 2021), so liegt eine Phasierung von der Förderung der phänomenologischen Denkmethode zur hermeneutischen Denkmethode nahe.

3.2.3 Empirische Bezüge

Als empirischer Bezug galt die mindestens einmalige Integration der Erkenntnisse mindestens einer empirischen Wissenschaft in die Unterrichtskonzeption. Empirische Bezüge in der Sachanalyse eines Beitrages, die sich nicht im Unterrichtsablauf wiederfanden und folglich nicht erkennbar als Teil des Unterrichts konzipiert waren, wurden nicht als solche gewertet. Als Einbezug empirischer Wissenschaft galt auch die Anwendung ihrer Methoden im Unterricht, etwa die Durchführung einer Befragung oder eines Experiments, das dem Unterrichtsziel dienen soll. Wenn Carlo Schultheiss (2023) zum Beispiel das Thema Triage mit Texten aus der Medizin diskutiert oder Ole Kazich (2021) moralische Intuitionen zu Ekel mit Quellen aus der Psychologie und Daten aus Erhebungen von Proband*innen im Magnetresonanztomographen integriert, dann liegt ein empirischer Bezug vor. Und wenn Bernd Rolf (2008) das Thema der globalen Erwärmung anhand des Films von Al Gore diskutiert und dabei nicht nur empirische Erkenntnisse integriert, sondern auch die von einem britischen Gericht identifizierten neun wissenschaftlichen Fehler im Film diskutiert, dann ist Wissenschaftsorientierung sowohl in seiner integrativen als auch in seiner reflexiven Variante gegeben und damit ebenfalls empirischer Bezug vorhanden. Die Durchführung einer öffentlichen Expertenbefragung (s. Sippel und Tiedemann 2012) oder von Versuchen (s. z. B. Ruthendorf-Przewoski 2006) sind Beispiele für empirische Bezüge durch Einsatz empirischer Methoden im Unterricht.

3.2.4 Lebensweltbezug

Lebensweltbezug galt dann als vorhanden, wenn im konzipierten Unterrichtsgeschehen Maßnahmen vorgesehen sind, die eine Verbindung des Unterrichtsgegenstandes mit einem lebensweltlichen Bereich der Schüler*innen aufzeigen bzw. für diese erkennbar machen sollen. Das kann geschehen, indem die Schüler*innen selbst oder die Lehrperson eine solche Verbindung herstellt, etwa durch lebensweltliche Einstiegsphasen, lebensweltliche Transferaufgaben und lebensweltliche Reflexionsaufgaben. Wenn zum Beispiel Frederik Steenblock (2023) mit den Schüler*innen untersucht, inwiefern Lobbyismus das System Schule betrifft und er dafür den Fall einer jahrelangen Kooperation des Unternehmens Exxon Mobil mit dem Gymnasium Sulingen heranzieht, dann liegt Lebensweltbezug vor. Und wenn, wie bei Mündler (2018), Schüler*innen in einer Gruppenarbeit und mithilfe einer Mindmap festhalten sollen, in welchen Formen sie den Klimawandel

persönlich oder durch Medien vermittelt bereits beobachten konnten, dann liegt ebenfalls Lebensweltbezug vor. Nicht relevant war hingegen die inhaltliche (nicht-methodische) Einschätzung, inwiefern ein Unterrichtsgegenstand lebensweltliche Anknüpfung einfacher oder direkter erlaubt. Ob ein Unterrichtsgegenstand für sich genommen bereits als lebensweltlich relevant wahrgenommen wird, wäre angesichts individueller Interessenlagen der Schüler*innen auch nur schwer bis kaum valide einschätzbar.

3.3 Datenerhebung und Analyseprozess

Im Zuge der Datenerhebung wurden die genannten Operationalisierungen auf die gesamten Inhalte der Beiträge angewandt. Dieser Prozess sei im Folgenden am Beispiel seiner komplexesten Ausprägung – der Erhebung des integrativen Methodenparadigmas – im Detail verdeutlicht.

Die Erhebung der Merkmale des Methodenparadigmas und daraus abgeleiteter Merkmale (s. u.) bestand in der Anwendung des Indikatorenkatalogs auf alle in einem Beitrag der Stichprobe beschriebenen, konzeptionell vorgesehenen Aktivitäten der Schüler*innen und der Lehrpersonen.⁸ Dabei wurde für *jede* dieser Aktivitäten gefragt, ob sie Schüler*innen dazu auffordert oder motiviert, auf eine bestimmte, durch Kernmerkmale indizierte Denkweise einer Denkmethode zu denken, diese also anzuwenden. Die Anwendung des Indikatorenkatalogs war folglich ein notwendigerweise interpretativer Prozess, der darauf abzielte, die wahrscheinlichste Assoziation zwischen einem Unterrichtsereignis und einer philosophischen Denkmethode zu identifizieren. Ausschlaggebend war nicht das bloße Suchen und Wiederfinden methodischer Kernmerkmale des Indikatorenkatalogs – dazu sind die spezifischen Unterrichtsaktivitäten und deren Zusammenhang viel zu divers – sondern die Beurteilung der Assoziation zwischen Unterrichtsereignis und Denkmethode, *wenn* ein Kernmerkmal als Indikator vorlag.

Besagte Beurteilung muss sowohl den Grundlagen des integrativen Methodenparadigmas als auch der spezifischen Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes Rechnung tragen, um theoretisch und methodisch adäquat zu sein. Beides legt eine graduelle Beurteilung der Förderung von Denkmethoden nahe:

- Aufseiten des integrativen Methodenparadigmas passt dessen Grundannahme der Entwicklung des elementaren Philosophierens aus dem Alltagsdenken zu einer graduellen Beurteilung (s. Martens 2020, S. 55). Eine solche bildet die im Paradigma enthaltene Vorstellung der Annäherung des alltäglichen Denkens an philosophisches Denken durch das Unterscheidungsmerkmal des graduell erlernbaren „reflektierten Gebrauchs einer umfassenden Methodenkompetenz“

⁸In Berichten zu bereits gehaltenem Unterricht bestand die große Herausforderung, diese beabsichtigte methodische Gestaltung von nicht intendierten Ereignissen, die gleichfalls berichtet wurden, zu differenzieren. Andernfalls würde diese Studie nicht von fachdidaktischen Phänomenen, sondern didaktischen Glücks- oder Schadensfällen handeln.

(ebd.) viel eher ab, als die Dichotomie zwischen „Kernmerkmal indiziert Denkmethode“ versus „kein Kernmerkmal vorhanden“.

- Aufseiten des empirischen Gegenstandes ist das Ergebnis des Beurteilungsprozesses nicht nur durch die Art der dargestellten Aktivitäten bestimmt, sondern auch durch den Detailgrad ihrer Beschreibung. Wenn in einem Beitrag etwa Wahrnehmungsfragen, Textlesen, Begriffsabfragen, Diskussionen oder Kreativitätsmethoden ohne weitere Details als Aktivität genannt werden, so könnten diese die jeweilige Denkweise befördern, weil sie ein erster oder grundlegender Schritt eines Kernmerkmals der Denkmethode sind. Sind hingegen in einem Beitrag Kernmerkmale etwa nur in Form der ersten beiden Schritte eines hermeneutischen Zirkels erkennbar, so könnten im Verlauf des Unterrichts die weiteren Schritte im Denken dennoch folgen.⁹ In einem anderen Fall schließlich wären alle Elemente des Zirkels im Unterrichtsbeitrag als methodisch konzipiert erkennbar. Deshalb griffe eine dichotome Beurteilung „Kernmerkmal-kein Kernmerkmal“ auch hier zu kurz. Die methodisch angemessenere Lösung ist erneut eine graduelle Beurteilung, die diesen Varianten des empirischen Gegenstands Rechnung trägt. Dabei bilden die Ratinggrade zum einen die mögliche, aber nicht hinreichend deutlich vorhandene Förderung einer Denkmethode ab. Zum anderen zeigen sie den Grad und die methodische Ausprägung, in denen die bereits identifizierte Denkmethodenförderung vorliegt.

Die graduelle Beurteilung der Förderung von Denkmethoden durch Unterrichtsaktivitäten ist in folgende Ratinggrade differenziert und kodiert:

- Minus (–) = Keine Realisierung eines Kernmerkmals des Indikatorenkatalogs, heißt: Der Unterrichtsbeitrag enthält kein Kernmerkmal der Denkmethodenförderung der jeweiligen Denkmethode.
- Welle (~) = die Realisierung eines Kernmerkmals des Indikatorenkatalogs ist durch eine Unterrichtsaktivität vorbereitet (also möglich), die Aktivität ist aber nicht hinreichend dafür. Die Aktivität *kann* Ursprung der jeweiligen Denkweise sein. Ein typischer Fall ist der Einsatz allgemeiner Unterrichtsmethoden, die zugleich eine Vorbedingung eines bestimmten Kernmerkmals sind, dieses aber nicht zwingend verlangen.¹⁰
- Plus (+) = Realisierung mindestens *eines* Kernmerkmals des Indikatorenkatalogs. Diese *kann* Ursprung der Realisierung einer Denkmethode in besonderer Form (im engeren Sinne) sein, ist aber nicht hinreichend dafür.

⁹Ob im Unterricht tatsächlich keine weiteren Maßnahmen vorgesehen sind oder diese einfach nicht genannt sind, kann nicht beurteilt werden. Es ist aber plausibel anzunehmen, dass besonders wichtige methodische Aspekte des angedachten Unterrichts auch am ehesten Erwähnung finden.

¹⁰Häufiges Beispiel dafür ist die Diskussion ohne dialektische Zusatzmaßnahmen (z. B. die Gegenüberstellung und Abwägung von Positionen). Es ist dann nicht ausgeschlossen, dass sich dennoch eine letztlich dialektische Auseinandersetzung ergibt und infolgedessen dialektisch gedacht wird. Das Rating per ~ berücksichtigt diese Möglichkeit, verweist aber zugleich darauf, dass es sich nur um eine Möglichkeit handelt: Die dialektische Auseinandersetzung ist *nicht* im Unterrichtsbeitrag konzipiert (andernfalls wäre ein + zu vergeben).

- Doppelplus (++) = Realisierung aller Kernmerkmale, welche die Förderung einer Denkmethode in besonderer Form (im engeren Sinne) kennzeichnen (s. Anhang A, Ende des Indikatorenkatalogs für eine nähere Erläuterung).

Die Grundannahme dieser graduellen Beurteilung ist die Existenz eines parallelen, probabilistischen und direkt proportionalen Zusammenhangs zwischen Unterrichtsaktivität (philosophischer oder allgemeiner Unterrichtsmethode) und Förderung der Denkmethode, d. h. zum Beispiel: Die Realisierung dialektischer Kernmerkmale im Unterricht erhöht auch die Wahrscheinlichkeit dialektischen Denkens [Parallelität], und zwar derart, dass eine engere Orientierung an dialektischen Kernmerkmalen die entsprechende Denkweise desto wahrscheinlicher [probabilistischer Zusammenhang] fördert [direkte Proportionalität]. Die bloße Anzahl realisierter Kernmerkmale wird nicht quantifiziert, da nicht ersichtlich ist, warum etwa der wiederholte Einsatz methodisch nicht näher spezifizierter Diskussionen das dialektische Denken mehr fördern sollte als ein einzelner, differenzierter Einsatz. Es ist naheliegender, die Realisierung verschiedener Kernmerkmale dialektischen Denkens als dem dialektischen Denken förderlich zu erachten, insbesondere, wenn diese in einen methodisch kohärenten Prozess erfolgen. Der Indikator eines solchen Prozesses ist das Vorliegen der Merkmale einer Förderung „im engeren Sinne“, also ++.

Die Kodierung der Denkmethode erfolgte über deren Anfangsbuchstaben (*P, H, A, D, S*). Somit war jede konzeptionell vorgesehene Unterrichtsaktivität in zwei Dimensionen zu beurteilen: die geförderte Denkmethode und der Ausprägungsgrad ihrer Förderung (z. B. *P+* oder *A~*). Eine Unterrichtsaktivität konnte nur jeweils *einer* Denkmethode zugehören.¹¹ Vor allem in detailarmen Beiträgen kam es vor, dass eine Unterrichtsaktivität durch fehlende Informationen zu deren Kontext und Ausgestaltung zunächst verschiedenen Denkmethode zugleich zuordenbar war. Ein von Schüler*innen gefordertes Nachdenken über einen Begriff ist ohne weitere Anforderungen nicht notwendigerweise analytisch, sondern kann auch als Bewusstsein über die eigene Deutung (hermeneutisch) verstanden werden (s. z. B. Brüning 2005). Die Rolle eines Rollenspiels kann experimentelles Denken erfordern oder einfach die eigene Deutung oder die Deutung anderer möglichst genau wiedergeben (s. z. B. Goergen 2009). Diskutieren und Gründe suchen könnte als Förderung dialektischen oder analytischen Denkens gemeint sein (s. z. B. Engel 2018). In solchen Fällen wurde nicht nur der Kontext zu anderen Unterrichtsaktivitäten herangezogen, sondern vor allem das Ziel der Unterrichtseinheit. Dessen Nähe zu einem mit Denkmethode assoziierten Ziel (z. B. „Auseinandersetzungen führen können“ (Martens 2020, S. 124)) war im Zweifelsfall Entscheidungskriterium für die entsprechende Denkmethode (im Beispiel die dialektische).

¹¹Zum Hintergrund dieser Entscheidung siehe die Ausführungen zur Operationalisierung der Denkmethode und insbesondere der Methodenintegration oben. Die gleichzeitige Zuordnung einer Aktivität zu mehreren Denkmethode (die Wertung von Teilmomenten) steht in Konflikt mit der zur Identifikation von Denkmethode nötigen Disjunktheit der (Operationalisierung der) Denkmethode.

Alle durch den beschriebenen Prozess gewonnenen methodisch-graduellen Kodierungen konzipierter Unterrichtsaktivitäten eines Beitrags wurden zusammengeführt, wobei nur die jeweils höchste Ausprägung einer Denkmethodeförderung Grundlage der Auswertung wurde. Jeder Beitrag erhielt somit eine Klassifizierung hinsichtlich der maximalen Denkmethodeförderung pro Denkmethode (z. B. *P+*, *H+*, *A~*, *D-*, *S++*). Um Informationen zu bewahren, die in der bloßen Aggregation nicht sichtbar werden, nämlich welche Denkmethode besonders häufig befördert werden oder auf anderem Wege die Unterrichtseinheit wesentlich bestimmen (z. B. als Prozessvorgabe beim hermeneutischen Prozess), wurde zudem die Beurteilungskategorie *Fokus* eingeführt. Der Fokus einer Unterrichtseinheit auf eine Denkmethode (bzw. deren Förderung) bezeichnet einen derartigen Vorrang dieser Methode gegenüber anderen. Unterrichtseinheiten ohne Fokus beinhalten eine vergleichsweise ausgewogene Förderung der darin geförderten Denkmethode. Unterrichtseinheiten mit unklarem Fokus weisen methodische Lücken (unklare Abläufe, fehlende Unterrichtsschritte oder -aktivitäten) auf und haben zudem keinen durch den*die Autor*in kenntlich gemachten Fokus, etwa durch Deklaration einer Unterrichtseinheit als hermeneutisch (s. z. B. Steenblock 2003).

Die Erhebung des Untersuchungsgegenstands *Unterrichtsphasierung* erfolgte durch konsekutives Notieren aller im Beitrag erkennbaren Unterrichtsaktivitäten, die einer vorliegenden Methode (P, H, A, D, S) zuordenbar waren. In der Synthese der Phasierungsdarstellung wurde aufgrund des primären Interesses an Methodenwechsel und -diversität der mehrfache Einsatz der gleichen Methode in aufeinanderfolgenden Schritten als der Einsatz *einer* Methode kodiert. Das Vorliegen bestimmter methodischer Abfolgen gemäß Untersuchungsgegenstand (vgl. Abschn. 2.3) wurde vermerkt, und zwar: Der phänomenologische Unterrichtseinstieg und die Nutzung von P abseits der Einstiegsfunktion, das Kaffeefiltermodell (auf P folgt S), das hermeneutische Dialogangebot nach Spekulation (auf S folgt H), das Bonbonmodell (Abfolge P, S, H, A, D) und die Einhegung anderer Methoden durch hermeneutische Methoden, indem diese unmittelbar vor und nach dieser angewandt werden. Methodisch unterbestimmte Aktivitäten wurden als methodische Lücken separat gekennzeichnet.

Eine graduelle Beurteilung aufgrund der spezifischen Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes und der daraus notwendigen Interpretation war – wie schon bei der Erhebung des Methodenparadigmas – auch in der Beurteilung methodischer Maßnahmen zur Herstellung eines Lebensweltbezugs nötig. Die Ausprägung ++ wurde dabei allerdings nicht verwendet, da kein weiterer Grad, der über das Vorhandensein von Lebensweltbezug (also +) hinausgeht, identifiziert werden konnte. Der Untersuchungsgegenstand *empirischer Bezug* ließ sich vergleichsweise einfach erfassen. Es wurde festgehalten, ob ein Beitrag einen empirischen Bezug enthält, ob es sich dabei um einen inhaltlichen oder methodischen Bezug handelt und welche Methode (Experiment, Befragung, ...) gegebenenfalls angewandt wurde. Lag ein empirischer Bezug vor, so wurde zudem analysiert, welche Funktion er im Unterrichtsprozess erfüllt.

Tab. 3.1 zeigt eine Übersicht aller erhobenen quantifizierten Merkmale, deren Kodierung sowie Ausprägungen (Differenzierungen).

Tab. 3.1 Erhobene Merkmale, Kodierung, Ausprägungen und Notationsbeispiel

<i>Merkmal</i>	<i>Kodierung</i>	<i>Ausprägungen</i>	<i>Beispiel</i>
Denkmethoden des Methodenparadigmas		'-' nicht vorhanden; '~' pot. vorhanden; '+' vorhanden; '++' im engeren Sinne vorh.	P~; H++; A+; D-; S+
Methodischer Fokus	P Phänomenologie; H Hermeneutik; A Analytik; D Dialektik; S Spekulation	'X' einzelner Fokus oder 'X+Y' gemeinsamer Fokus; kein Fokus; nicht feststellbar	H; H+D
Unterrichtsphasierung		einfacher 'X → Y → ...' oder mehrfacher 'X ↔ Y' Wechsel der Methoden X, Y, ...; nicht anwendbar ('n. a.');	P → S → H ↔ A Phasierung m. L.
Lebensweltbezug	LWB	'-' nicht vorhanden; '~' pot. vorhanden; '+' vorhanden	LWB+
Empirischer Bezug	EmB	Inhaltlich ('i'): ja, nein methodisch ('m'): ja, nein; Typ	EmB m ja; Experiment

Die Identifikation der Untersuchungsgegenstände in ihren jeweiligen Ausprägungen in allen Beiträgen der Stichprobe wurde von einer Person (S. P.) vollzogen. Zum Zweck der Überprüfung der daraus entstehenden Ratings sowie der Funktionalität des Indikatorenkatalogs und der angewandten Differenzierungen wurden eine zweite Person (B. B.) als Raterin hinzugezogen. Diese vollzog den Beurteilungsprozess aller Untersuchungsgegenstände unabhängig vom Erstrater an einer geschichteten Zufallsstichprobe von 44 Beiträgen aus der Gesamtstichprobe. Das Kriterium der Schichtung waren das Jahr und die Heftnummer der Publikation, sodass schlussendlich jeweils zwei Beiträge aus unterschiedlichen Heften pro Jahr von zwei Personen analysiert wurden. Am Ende des Rating-Prozesses wurden alle Ergebnisse verglichen, Unterschiede diskutiert und notiert sowie zu jeder Abweichung ein Konsens gefunden, der dann die Datenbasis der finalen Auswertung darstellte. Es wurde eine Analyse der Abweichungen und deren Relevanz vollzogen (für deren Ergebnisse s. Abschn. 4.1).

Die quantitative Analyse der Untersuchungsgegenstände basiert auf einem die vorgenannten Informationen enthaltenden und in MS Excel erstellten Datensatz.

Die Analyse umfasste zunächst deskriptive Aggregationen (Häufigkeiten, Anteile, Mittelwerte) zu den Ausprägungen der erhobenen Merkmale über die Gesamtstichprobe (Zeitraum 2003–24) und zur Abbildung zeitlicher Differenzen in den Sechsjahresschritten 2003–08, 2009–14, 2015–20 sowie dem Vierjahresschritt 2021–24. Die Zusammenfassung nach Jahresspannen und die Wahl ihres Umfangs erfolgten, um ausreichend große Stichproben für die inferenzstatistische Analyse zu gewährleisten sowie eine möglichst gleichmäßige und damit vergleichbare Verteilung der zeitbezogenen Ergebnisse zu erreichen. Die bei der Aufteilung von 22 Jahren entstehende kürzere, vierjährige Zeitspanne (2021–24) steht am Ende des Erhebungszeitraums, um etwaige Unterschiede jüngerer Datums besser abbilden zu können. Die inferenzstatistische Beurteilung, ob eine Differenz zwischen Anteilen oder Mittelwerten zweier Merkmalsausprägungen bzw. Merkmalen vorliegt, erfolgte auf Basis der Berechnung der 95%-Konfidenzintervalle der jeweiligen Differenzen. Um eine Einschätzung der Genauigkeit und Lage einzelner statistischer Parameter zu ermöglichen, wurden zudem 95%-Konfidenzintervalle zu allen Merkmalsausprägungen berechnet. Die Berechnungsverfahren wurden so gewählt, dass die Berücksichtigung der unterschiedlichen Stichprobengrößen auch für kleinere Stichproben (s. hier die Zeitspanne 2021–24) zuverlässige Schätzungen liefert.¹²

3.4 Darstellungsweise der Ergebnisse

Die in Kap. 4 folgende Ergebnisdarstellung umfasst die genannten deskriptiven Analysen in tabellarischer Form und einen zugehörigen Fließtext, welcher relevante Ergebnisse aufgreift und deren Verallgemeinerbarkeit auf die Grundgesamtheit der Beiträge der ZDPE im jeweiligen Zeitraum erläutert. Zur Darlegung dieser inferenzstatistischen Schlüsse werden verschiedene Darstellungsvarianten und Arten von Konfidenzintervallen herangezogen:

- $[CI_{x,x-y,y\%}]$ bezeichnet das 95%-Konfidenzintervall (CI von *confidence interval*) eines einzelnen Anteils oder Mittelwerts.
- $[CI_{Diff\ x,x-y,y\%}]$ bezeichnet das 95%-Konfidenzintervall der Differenz zweier Anteile oder Mittelwerte.
- $[CIB_{Diff\ x,x-y,y\%}]$ bezeichnet die Zusammenfassung mehrerer 95%-Konfidenzintervalle der Differenz (CI_{Diff}) zu einem Bereich (B), bezeichnet als CIB_{Diff} . Dies wird notwendig, weil die Angabe jedes einzelnen Differenzintervalls bei Vergleichen über mehrere Ausprägungen oder Merkmale zu einem unverständlichen

¹² Konfidenzintervalle der Differenzen zwischen Anteilen sind daher keine klassischen Wald-Intervalle, sondern Agresti-Caffo-Intervalle (Agresti und Caffo 2020), Intervalle einzelner Parameter Agresti-Coull-Intervalle (Agresti und Coull 1998). Die Intervallberechnung für Mittelwertdifferenzen entspricht dem Standardverfahren (s. z. B. Altmann 1991, Kap. 9). Da die Stichprobe der vorliegenden Studie aus einer endlichen Grundgesamtheit gezogen wurde und einem großen Anteil dieser entspricht, wurden die Standardfehler dieser Verfahren durch den Korrekturfaktor für endliche Grundgesamtheiten korrigiert (s. Knaub 2008; Scheaffer et al. 2006, Kap. 4). Andernfalls würden die Standardfehler überschätzt werden.

Text führen würde, zugleich aber nicht auf eine akzeptable Beurteilbarkeit der Ergebnisse verzichtet werden kann. Dazu ein Beispiel: Wenn geschrieben steht, dass zwei Merkmale A & B in der Grundgesamtheit rund doppelt so häufig wie zwei andere Merkmale C & D sind und daher zur behaupteten Differenz vier Vergleiche (A zu C und D, B zu C und D) zu nennen wären, werden nicht die vier zugehörigen Differenzintervalle (z. B. $[CI_{\text{Diff}} 4,6-9,8\%]$; $[CI_{\text{Diff}} 5,3-10,6\%]$; $[CI_{\text{Diff}} 5,3-10,5\%]$; $[CI_{\text{Diff}} 6,1-11,3\%]$) angegeben. Es wird stattdessen das Minimum und Maximum der Differenzintervalle als Bereich der Konfidenzintervalle (i. e. CIB_{Diff}) genannt, im Beispiel also der Bereich $[CIB_{\text{Diff}} 4,6 \text{ bis } 11,3\%]$. Die Verwendung des Ausdrucks *bis* statt des Halbgeviertstrichs (i. e. $-$) zwischen den Prozentzahlen weist darauf hin, dass es sich *nicht* um ein berechnetes Intervall, sondern eine Aggregation aus Intervallen handelt, deren Grenzen angegeben werden. Diese Darstellungsweise für Merkmalsdifferenzen wird auch für die Zusammenfassung der Intervalle einzelner Merkmale angewandt. Die Bezeichnung ist dann $[CIB\ x,x \text{ bis } y,y\%]$.

Im Sinne der Transparenz der Analyse und der Möglichkeit, sich auch über im Fließtext nicht besprochene Ergebnisse näher zu informieren, umfasst Anhang B eine vollständige Darstellung aller Konfidenzintervalle einzelner Werte und Differenzen >0 zu allen Untersuchungsgegenständen. Die eigentlich operationalisierte Förderung philosophischer Denkmethoden (s. Abschn. 3.2.1) wird im Folgenden meist vereinfacht als Konzeption bzw. Verwendung von (philosophischen) Methoden bezeichnet.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



4.1 Stichprobe und Reliabilität

Merkmale der Grundgesamtheit und Stichprobe

Aus der Grundgesamtheit von 382 in den Jahren 2003 bis 2024 publizierten Beiträgen der Rubrik Philosophieren im Unterricht der ZDPE wurden 284 Beiträge (i.e. 74,3 %) selektiert und analysiert. Davon stammen 197 aus vollerbobenen Heften und 87 aus geschichteter Zufallsauswahl. Die analysierten Beiträge wurden von 179 verschiedenen Erstautor*innen erstellt, wovon 41 mehr als einen Beitrag verfassten. 146 Beiträge (51,4 %) aller Beiträge stammen von diesen 41 Autor*innen. Die zehn Meistpublizierenden stellen rund ein Fünftel (20,4 %) aller analysierten Beiträge.¹

Jedes Heft der ZDPE hat einen thematischen Schwerpunkt, an dem sich auch die Rubrik Philosophieren im Unterricht orientiert. Im Analysezeitraum der vorliegenden Studie (2003–24) wurden folgende Themencluster identifiziert (s. Tab. 4.1).

¹Vier Beiträge gehen auf den Autor/die Autorin der untersuchten Konzepte Methodenparadigma und Wissenschaftsorientierung zurück. Neun stammen von Autoren bestimmter Konzepte der Unterrichtsphasierung (Kaffeefilter- und Bonbonmodell). Wenngleich zu erwarten ist, dass sich deren Konzepte in den eigenen Beiträgen wiederfinden, so ist der Einfluss auf die Ergebnisse bei einer Stichprobe von 284 Beiträgen, deren methodische Merkmale nur zum Teil durch das jeweilige Konzept definiert sind, marginal.

Tab. 4.1 Themencluster der ZDPE-Hefte

Themencluster / Vorliegen & Zeitspanne	ja [n %]				ja [n %]
	2003–08 (n=24)	2009–14 (n=24)	2015–20 (n=24)	2021–24 (n=16)	2003–24 (n=88)
Personenbezogene Themen	5 20,9%	3 12,5%	4 16,7%	3 18,8%	15 17,0%
Lebensweltliche Themen	9 37,5%	7 29,1%	10 41,7%	9 56,3%	35 39,8%
Disziplinenbezogene Themen	4 16,7%	5 20,9%	2 8,3%	2 12,5%	13 14,8%
Methodenbezogene Themen	2 8,3%	1 4,1%	2 8,3%	1 4,2%	6 6,8%
Philosophiedidaktik	2 8,3%	4 16,7%	2 8,3%	1 4,2%	9 10,2%
Didaktisch-pädagogische Themen	2 8,3%	4 16,7%	4 16,7%	0 0,0%	10 11,4%

Der größte Anteil der Hefte (39,8 %) widmet sich Themen, die klassische philosophische Fragestellungen mit lebensweltlichen Bezügen verknüpfen. Themen sind etwa die Frage nach Willensfreiheit, Glück und Sinn oder gesellschaftlich relevante Phänomene wie Ideologie, Heimat, Zukunft und Arbeit. An zweiter Stelle stehen personenbezogene Themen (17,0 %) und damit Hefte, die sich einzelnen Klassikern der Philosophiegeschichte widmen (eine Ausnahme ist Darwin). Disziplinenbezogene Themen wie Moral, Glaube und Wissen oder Medienethik sind der Schwerpunkt in 14,8 % der Hefte, darunter auch ein Heft zu (Pseudo-)Wissenschaft. Didaktisch-pädagogischen Themen wie Inklusion, Projektarbeit oder Jugendliteratur widmen sich 11,4 % der Hefte. Themen der Philosophiedidaktik, beispielsweise zur Kanonfrage oder zu Kompetenzen im Philosophie- und Ethikunterricht, waren Gegenstand von rund einem Zehntel der Hefte. Vergleichsweise selten (6,8 %) steht auch die Anwendung einer (philosophischen) Methode – zum Beispiel Argumentieren oder spielend Philosophieren – im Vordergrund. Insgesamt zeigt die Verteilung, dass sich die Themenauswahl im Untersuchungszeitraum primär an lebensweltorientierten und inhaltlich angewandten Themen ausrichtet, während streng fachdidaktisch-methodische Fragestellungen eine geringere Rolle einnehmen.

Innerhalb der Rubrik Philosophieren im Unterricht sind mit Blick auf die Auswertungskriterien der vorliegenden Studie verschiedene Beitragstypen erkennbar (s. Tab. 4.2).

Rund 8 % der Beiträge in der Gesamtstichprobe – das entspricht gemäß 95 %-Konfidenzintervall (CI) 7,1–10,3 % in der Grundgesamtheit – bieten keinerlei Methodeninformation, da ihr Zweck eine sachanalytische Aufbereitung oder Verfügbarmachung von Material zu Unterrichtsgegenständen ist.² In etwa 90 % der Bei-

²Diese Beiträge verringern die Gesamtstichprobe und die Teilstichproben, auf welchen die methodenbezogenen Untersuchungsgegenstände basieren. Im Jahr 2023 liegt hingegen ein Beitrag vor, der zwei getrennte Planungen enthält und deshalb für jeden Teil ein eigenes Rating erhielt. Dadurch umfasst die Teilstichprobe 36 Bewertungen bei 35 Beiträgen (2021–24) und die Gesamtstichprobe erhöht sich auf 262 statt 261 (s. Auswertungen in Kap. 4.).

Tab. 4.2 Beitragstypen der Rubrik Philosophieren im Unterricht

Beitragstyp / Vorliegen & Zeitspanne	ja [n %]								ja [n %]	
	2003–08 (n=104)		2009–14 (n=85)		2015–20 (n=57)		2021–24 (n=38)		2003–24 (n=284)	
Methodeninformation vorhanden	95	91,4%	78	91,8%	53	93,0%	35	92,1%	261	91,9%
Umsetzungsbeispiel vorhanden	94	90,4%	76	89,4%	52	91,2%	35	92,1%	257	90,5%
Darstellung eines Unterrichtsablaufs	54	51,9%	46	54,1%	44	77,2%	28	73,7%	172	60,6%
Vollständiger Unterrichtsablauf	35	33,7%	17	20,0%	24	42,1%	12	31,6%	88	31,0%

träge [CI 88,3–91,6 %] findet sich mindestens ein Umsetzungsbeispiel einer Methode für den Unterricht.³ Rund 6 von 10 Beiträgen [CI 57,7–63,3 %] stellen Unterrichtsabläufe dar, deren Gegenstück stattdessen Umsetzungsbeispiele zu verschiedenen Themen oder Phasen des Unterrichts. In circa einem Drittel [CI 28,7–33,8 %] erfolgt eine vollständige Beschreibung des Unterrichtsablaufes von Einstieg bis Abschluss. Die Häufigkeit verschiedener Beitragstypen variiert teilweise in der Zeit. So sind Beiträge, die Unterrichtsabläufe darstellen, in späteren Jahren häufiger [CIB_{Diff} 0,8 % bis 31,1 %], aber nicht zu allen Zeitspannen auch vollständiger.

Reliabilität des Ratings

Die Beurteilung der 44 Beiträge durch die Zweitraterin (B. B.) umfasste 440 Entscheidungen (10 Merkmale pro Beitrag, s. Tab. 3.1). Die maximale Variation der beiden Ratings ergibt sich aus der Ausprägungsanzahl der Merkmale und beträgt 1444 Ratinggrade. Die Auswertung der Abweichungen ergab: Das Rating der Beurteilenden stimmte in 87,3 % der Merkmale überein. Die Abweichung bei Nichtübereinstimmung war gering. Sie betrug in allen außer einem Fall einen einzigen Grad. Das entspricht beispielsweise dem Unterschied zwischen potenziell vorhandener (z. B. P~) und vorhandener (z. B. P+) Denkmethode, aber nicht zwischen deren Fehlen (–) und Vorhandensein (+). In Summe ergab sich eine Übereinstimmung der Ratinggrade von 96,1 % bzw. eine Realisation von 3,9 % der möglichen Beurteilungsunterschiede. Die Interrater-Reliabilität, bereinigt um zufällige Übereinstimmung (i. e. Cohens Kappa), beträgt 0,82.⁴ Sie liegt damit im Bereich 0,81–1,00, der je nach Interpretationskonvention einer *fast vollkommenen* (Landis & Koch 1977) oder *sehr guten* (Altman 1991) Übereinstimmung der Ratings entspricht.

³Vereinzelt gibt es auch Beiträge, in denen Methoden ohne Umsetzungsbeispiel für den Unterricht diskutiert werden (i. e. jene 4 Beiträge, die Methodeninformation enthalten, aber keine Beispiele).

⁴Der angegebene Cohens-Kappa-Wert ist der über die Ratings aller Merkmale hinweg gepoolte Kappa-Wert (zur Idee und Berechnung s. De Vries et al. 2008). Dies ermöglicht, eine Gesamteinschätzung der Interrater-Reliabilität eines Ratingprozesses zu geben.

4.2 Integratives Methodenparadigma

4.2.1 Denkmethoden

Tab. 4.3 enthält die Ergebnisse zur Verteilung der Denkmethoden und deren Ausprägungsgrad im Querschnitt über den gesamten Erhebungszeitraum (2003–24) und in zeitlicher Staffelung (2003–08, 2009–14, 2015–20, 2021–24).

Tab. 4.3 Vorkommen und Art des Vorkommens von Denkmethoden

<i>Methode & Rating / Zeitspanne</i>		2003–2008 (n=95)		2009–2014 (n=78)		2015–2020 (n=53)		2021–2024 (n=36)		2003–2024 (n=262)	
Phänomeno- logie	++	5	5,3%	6	7,7%	3	5,7%	2	5,5%	16	6,1%
	+	19	20,0%	16	20,5%	14	26,4%	5	13,9%	54	20,6%
	~	21	22,1%	15	19,2%	13	24,5%	5	13,9%	54	20,6%
	-	50	52,6%	41	52,6%	23	43,4%	24	66,7%	138	52,7%
Hermeneutik	++	11	11,6%	4	5,1%	14	26,4%	6	16,7%	35	13,4%
	+	62	65,3%	58	74,4%	31	58,5%	28	77,8%	179	68,3%
	~	17	17,9%	11	14,1%	6	11,3%	0	0,0%	34	13,0%
	-	5	5,2%	5	6,4%	2	3,8%	2	5,5%	14	5,3%
Analytik	++	12	12,6%	7	9,0%	5	9,4%	13	36,1%	37	14,1%
	+	40	42,1%	19	24,4%	22	41,5%	10	27,8%	91	34,7%
	~	24	25,3%	25	32,0%	12	22,7%	8	22,2%	69	26,4%
	-	19	20,0%	27	34,6%	14	26,4%	5	13,9%	65	24,8%
Dialektik	++	5	5,3%	3	3,9%	4	7,6%	2	5,5%	14	5,3%
	+	27	28,4%	26	33,3%	17	32,1%	14	38,9%	84	32,1%
	~	45	47,4%	28	35,9%	20	37,7%	14	38,9%	107	40,8%
	-	18	18,9%	21	26,9%	12	22,6%	6	16,7%	57	21,8%
Spekulation	++	12	12,6%	4	5,2%	5	9,4%	8	22,2%	29	11,1%
	+	21	22,1%	32	41,0%	23	43,4%	14	38,9%	90	34,3%
	~	32	33,7%	16	20,5%	16	30,2%	4	11,1%	68	26,0%
	-	30	31,6%	26	33,3%	9	17,0%	10	27,8%	75	28,6%
Alle Ratings (n=1310)	++	45	9,5%	24	6,2%	31	11,7%	31	17,2%	131	10,0%
	+	169	35,6%	151	38,7%	107	40,4%	71	39,5%	498	38,0%
	~	139	29,2%	95	24,3%	67	25,3%	31	17,2%	332	25,4%
	-	122	25,7%	120	30,8%	60	22,6%	47	26,1%	349	26,6%

Legende: ++ im engeren Sinne vorhanden; + vorhanden; ~ pot. vorhanden; – nicht vorhanden

Gesamtbild

Mit Blick auf den gesamten Erhebungszeitraum (2003–24) fällt auf:

- Hermeneutische, analytische und spekulative Methoden⁵ kommen häufiger im engeren Sinne (i. e. ++) vor als phänomenologische und dialektische Methoden. Dieser Unterschied liegt für hermeneutische und analytische Methoden im Bereich von 4,6 bis 11,3 Prozentpunkten [i. e. CIB_{Diff} 4,6 bis 11,3 %]. Hermeneutische und analytische Methoden werden damit in nahezu doppelt so vielen Beiträgen im engeren Sinne genutzt als phänomenologische und dialektische. Diese vergleichsweise häufigere Verwendung gilt auch für spekulative Methoden, wobei der Unterschied hier geringer ist [CIB_{Diff} 2,5 bis 8,1 %]. Die deskriptiv vorliegenden Häufigkeitsdifferenzen von ++ zwischen Hermeneutik, Analytik und Spekulation sowie zwischen Phänomenologie und Dialektik sind im Schluss auf die Grundgesamtheit hingegen weitgehend uneindeutig, d. h. die zugehörigen Konfidenzintervalle schließen 0 und damit die Möglichkeit einer nicht bestehenden bzw. gegenläufigen Differenz ein (im Folgenden vereinfacht: Es besteht kein Unterschied zwischen ihnen). Einzige Ausnahme ist die – möglicherweise aber nur marginal – größere Häufigkeit an Beiträgen mit spekulativen im Vergleich zu analytischen Methoden [CI_{Diff} 0,1–5,9 %].
- Hermeneutische Methoden sind nicht nur im engeren Sinne häufig, sondern in Unterrichtsbeiträgen deutlich häufiger als alle anderen Methoden vorhanden (i. e. +): Die Häufigkeit der Ratingkategorie + übersteigt – je nach Vergleichsgröße – jene der anderen Methoden um CIB_{Diff} 29,3 bis 51,1 Prozentpunkte. Zwischen Analytik und Spekulation sind hingegen keine Unterschiede feststellbar. Dies gilt auch für die übrigen beiden Kategorien potenziellen (i. e. ~) und fehlenden (i. e. –) Vorkommens. Dialektische Methoden sind in Unterrichtsbeiträgen in Summe seltener oder unspezifischer konzipiert. Dafür sprechen die Unterschiede im potenziellen (~) Vorhandensein [CI_{Diff} 10,7–18,8 %] und in deren Fehlen (–) [CI_{Diff} 3,1–10,6]. Ähnliches gilt für den Vergleich zwischen Dialektik und Analytik. Das zeigt sich darin, dass dialektische Methoden weniger oft als analytische im engeren Sinne (++) vorkommen und zugleich häufiger nur als potenziell (~) [CI_{Diff} 10,4–18,4 %].
- Den Kontrast bilden phänomenologische Methoden. Ihr erkennbares (+) oder potenzielles (~) Vorkommen sowie Fehlen (–) unterscheidet sich von allen anderen Methoden. Alle Ausprägungen verweisen auf deren geringeres Vorhandensein. So ist der Anteil an Beiträgen, in denen phänomenologische Methoden die Ausprägung + aufweisen, zwischen 7,6 bis 51,1 Prozentpunkte geringer als bei anderen Methoden [i. e. CIB_{Diff} + 7,6 bis 51,1 %], der Anteil der Ausprägung ~ ebenfalls niedriger [CIB_{Diff} ~ 2,0 bis 24,0 %] und der Anteil der Ausprägung – im Gegenzug höher [CIB_{Diff} – 19,7 bis 50,3 %]. Phänomenologische Methoden sind

⁵Die operationalisierte Förderung philosophischer Denkmethode(n) (s. Abschn. 3.2.1) wird im Folgenden für eine bessere Lesbarkeit meist vereinfacht als Vorliegen, Vorkommen, ... (o. ä.) von Methoden bezeichnet.

zudem als einzige der fünf Denkmethoden in der Mehrheit der Beiträge [CI 49,6–55,7 %] nicht erkennbar (–), wohingegen hermeneutische Methoden nur in weniger als einem Zehntel der Beiträge [CI 4,6–7,5 %] fehlen bzw. in über 90 % mindestens potenziell (∼) vorhanden sind.

- Die Summen der Ratings über alle Denkmethoden hinweg (s. letzte Zeile der Tab. 4.3) zeigen, inwiefern diese generell erkennbar sind und verweisen damit auf die Explizitheit denkmethodischer Darstellung in den Beiträgen. Hierzu ist festzuhalten, dass die fünf Denkmethoden mehrheitlich [CI 50,6–53,4 %] nicht (–) oder nicht hinreichend (∼) erkennbar sind bzw. vor allem implizit vorhanden sind.

Zeitliche Perspektive

Aus zeitlicher Perspektive ist festzuhalten:

- Hermeneutische Methoden sind zu allen Zeiten die am häufigsten, phänomenologische die am seltensten erkennbar konzipierten Denkmethoden (i. e. mindestens +). Die Ausprägungen der anderen drei Methoden unterscheiden sich innerhalb diverser Zeitspannen vereinzelt untereinander, jedoch nicht systematisch.
- Der Einsatz hermeneutischer Methoden variiert auf hohem Häufigkeitsniveau über den Erhebungszeitraum. Nach einer zwischenzeitlichen Verschiebung der in den ersten sechs Jahren (2003–08) häufigeren Konzeption im engeren Sinne (++) zugunsten der weniger spezifischen Ausprägung (+) in den Jahren 2009–14 [CI_{Diff} + 3,1–12,7 %] zeigt sich in den Jahren 2015–20 [CI_{Diff} (zu 2009–14) 12,8–29,3 %] und konstant bis in die letzten Jahre (2021–24) wieder ein höherer Anteil von Beiträgen, die hermeneutische Methoden im engeren Sinne (++) beinhalten. Am anderen Ende des graduellen Spektrums bleibt der Anteil an Beiträgen ohne hermeneutische Methoden (–) über die Jahresspannen hinweg konstant. Zudem verschwindet das in den Anfangsjahren (2003–08) mit 17,9 % noch häufige potenzielle Vorkommen (∼) zum Ende des Erhebungszeitraums weitgehend [CI_{Diff} ∼ 8,6–17,2 %] zugunsten einer deutlicher erkennbaren methodischen Konzeption (+).
- Beiträge der ZDPE weisen über 18 Jahre (2003–20) hinweg weitgehend gleichhäufig phänomenologische Methoden auf, und das in allen vier graduellen Ausprägungen. Danach zeigt sich für 2021–24 ein weiterer Anstieg des Anteils von Beiträgen ohne phänomenologische Methoden [CI_{Diff} 9,3–35,0 %] auf mehr als die Hälfte bis über zwei Drittel [CI 55,7–74,3 %] der Beiträge.
- Die methodische Berücksichtigung von Spekulation und Analytik veränderte sich in den letzten Jahren (2021–24) im Vergleich zu den Jahren davor. Dies zeigt sich bei beiden im Anstieg der Anteile von ++ zwischen 2015–20 und 2021–24 [CI_{BDiff} 2,6 bis 37,1 %] und für spekulative Methoden auch im Rückgang von ∼, also lediglich potenziellen Vorhandenseins [CI_{Diff} 7,2–28,3 %]. Analytische Methoden sind am Ende des Erhebungszeitraums (2021–24) die am häufigsten im engeren Sinne (++) konzipierten; auch häufiger als hermeneutische [CI_{Diff} 6,0–30,8 %] und spekulative [CI_{Diff} 0,3–26,0 %]. Dass analytische Methoden in

Beiträgen seit 2009–14 auch seltener fehlen (–), passt zum Gesamtbild einer zunehmenden Nutzung dieser Methoden [CI_{Diff} 10,2–28,2 %]. Spekulative Methoden hingegen fehlen über die Zeit hinweg mit Ausnahme der Jahre 2015–20 konstant häufig, und zwar stets in mehr als 21 % der Beiträge [CIB 21,1 bis 39,3 %].

- Die geringste Variation weist der Einsatz dialektischer Methoden auf. Er variiert, abgesehen von wenigen Ausnahmen, die insgesamt auf eine Erhöhung im Zeitverlauf hinweisen (z. B. CI_{Diff} + 2,0–21,1 % im Vergleich 2003–08 zu 2021–24), nicht.
- In den Summen der Ratings über alle Denkmethoden hinweg liegen einige Differenzen vor, die für eine zunehmende Explizitheit methodischer Information in späteren Jahren sprechen. So wird etwa der Anteil von ++-Ratings nach zwischenzeitlich geringerer Ausprägung 2009–14 in den Folgejahren stets höher [CIB_{Diff} 0,2 bis 11,9 %], während ~-Ratings abnehmen [CIB_{Diff} 1,9 bis 14,8 %].

Die Differenzen zwischen den Häufigkeiten der Methoden und deren Veränderung treten noch deutlicher hervor, wenn – unter Verlust gradueller Detailinformation – das Vorliegen der Methoden (+ oder ++ = min+) dem Nichtvorliegen oder potenziellem Vorliegen (– oder ~ = max~) gegenübergestellt wird. Tab. 4.4 bietet eine entsprechende Vereinfachung.

Tab. 4.4 Tatsächliches vs. maximal potenzielles Vorkommen von Denkmethoden

Methode & Rating / Zeitspanne		2003–2008 (n=95)		2009–2014 (n=78)		2015–2020 (n=53)		2021–2024 (n=36)		2003–2024 (n=262)	
Phänomenologie	min+	24	25,3%	22	28,2%	17	32,1%	7	19,4%	70	26,7%
	max~	71	74,7%	56	71,8%	36	67,9%	29	80,6%	192	73,3%
Hermeneutik	min+	73	76,8%	62	79,5%	45	84,9%	34	94,4%	214	81,7%
	max~	22	23,2%	16	20,5%	8	15,1%	2	5,6%	48	18,3%
Analytik	min+	52	54,7%	26	33,3%	27	50,9%	23	63,9%	128	48,9%
	max~	43	45,3%	52	66,7%	26	49,1%	13	36,1%	134	51,1%
Dialektik	min+	32	33,7%	29	37,2%	21	39,6%	16	44,4%	98	37,4%
	max~	63	66,3%	49	62,8%	32	60,4%	20	55,6%	164	62,6%
Spekulation	min+	33	34,7%	36	46,2%	28	52,8%	22	61,1%	119	45,4%
	max~	62	65,3%	42	53,8%	25	47,2%	14	38,9%	143	54,6%
Alle Ratings (n=1310)	min+	214	45,1%	175	44,9%	138	52,1%	102	56,7%	629	48,0%
	max~	261	54,9%	215	55,1%	127	47,9%	78	43,3%	681	52,0%

Legende: min+ mindestens vorhanden; max~ maximal potenziell vorhanden

Verdeutlicht zeigt sich im Gesamtbild (2003–24) der klare Überhang hermeneutischer Methoden im Gegensatz zu phänomenologischen [CI_{Diff} 50,9–58,2 %]. Über drei Viertel aller Beiträge [CI 78,8–83,6 %] setzen hermeneutische Methoden mindestens einmal explizit (min+) ein, wohingegen dies für phänomenologische Methoden bei rund einem Viertel [CI 24,4–29,7 %] der Fall ist. Analytische und spekulative Methoden werden häufiger als dialektische oder phänomenologische [CIB_{Diff} 3,7 bis 26,1 %], aber seltener als hermeneutische [CIB_{Diff} 28,7 bis 39,8 %] konzipiert. In der Mehrheit der Beiträge sind phänomenologische [CI 24,4–29,8 %], dialektische [CI 34,7–40,5 %] und spekulative [CI 42,5–48,5 %] Denkmethoden nicht klar (min+) erkennbar.

Aus zeitlicher Perspektive ist zu beachten, dass die im Gesamtbild (2003–24) größere Häufigkeit des Vorliegens (min+) analytischer und spekulativer Methoden im Vergleich zu dialektischen und phänomenologischen nicht durchgehend feststellbar sind. Die diesbezüglichen Unterschiede zeigen sich vollständig nur in den frühen (2003–08) und jüngsten (2021–24) Jahren, während sie dazwischen (2009–20) nur vereinzelt bestehen (z. B. als größere Häufigkeit analytischer im Vergleich zu phänomenologischen Methoden 2015–20 [CI_{Diff} 6,2–30,2 %]).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in Unterrichtsbeiträgen der ZDPE ein Vorrang hermeneutischer Denkmethoden gegenüber allen anderen Denkmethoden vorliegt. Dies gilt insbesondere im Vergleich zu phänomenologischen, aber auch dialektischen Methoden. Phänomenologische Methoden wiederum sind seltener als die übrigen vier. Für drei der fünf und damit die meisten der Denkmethoden ist festzuhalten, dass sie in der Mehrheit der Beiträge nicht vorliegen. Diese Verhältnisse sind mit nur wenigen Ausnahmen seit dem Zeitraum 2003–08 stabil. Spekulation und Analytik erfahren in den letzten Jahren vermehrten und spezifischeren Einsatz und für hermeneutische Denkmethoden zeigt sich insgesamt eine Tendenz zur Konzipierung im engeren Sinne.

4.2.2 Fokus

Im Unterschied zur Erfassung, in welchem Ausprägungsgrad eine Methode mindestens einmal vorkommt, bestimmt der Fokus, welche Methode in den Unterrichtsbeiträgen dominant ist – also gegenüber anderen im Vordergrund steht. Tab. 4.5 zeigt die Ergebnisse zum Fokus.⁶

⁶Es ist grundsätzlich möglich, dass ein Beitrag mehr als einen Fokus hat. Die Gesamtsumme über alle Fokuskategorien hinweg ergibt daher 297 Fokusdatenpunkte (261 Beiträge mit Methodeninformation zu Fokus = 261 Datenpunkte +36 Datenpunkte jener Beiträge, die zwei Fokus haben). Die inhaltlich relevante Bezugsgröße ist, in welchem Anteil an Beiträgen die jeweiligen Fokuskategorien vorliegen, nicht der Anteil der Fokuskategorie an allen Fokusdatenpunkten. Daher überschreitet nicht nur die Summe der absoluten Zahlen der Fokuskategorie die Anzahl der Beiträge, sondern auch die Summe der Prozentpunkte aller Fokuskategorien 100%.

Tab. 4.5 Vorkommen methodischen Fokus

<i>Fokus / Vorliegen & Zeitspanne</i>	ja [n %]								ja [n %]	
	2003–08 (n=94)		2009–14 (n=78)		2015–20 (n=53)		2021–24 (n=36)		2003–24 (n=261)	
Phänomenologie	5	5,3%	5	6,4%	3	5,7%	0	0,0%	13	5,0%
Hermeneutik	27	28,7%	27	34,6%	17	32,1%	15	41,7%	86	33,0%
Analytik	19	20,2%	4	5,1%	9	17,0%	12	33,3%	44	16,8%
Dialektik	8	8,5%	9	11,5%	3	5,7%	3	8,3%	23	8,8%
Spekulation	1	1,1%	3	3,9%	6	11,3%	3	8,3%	13	5,0%
kein Fokus	37	39,4%	25	32,1%	17	32,1%	8	22,2%	87	33,3%
nicht feststellbar	10	10,6%	13	16,7%	6	11,3%	2	5,6%	31	11,9%

Gesamtbild

Es zeigen sich insgesamt (2003–24) folgende Phänomene:

- Hermeneutische und analytische Methoden stehen am häufigsten im Zentrum von Unterrichtsbeiträgen, gefolgt von dialektischen. Phänomenologischer und spekulativer Fokus sind am seltensten [CIB_{Diff} 1,6 bis 31,0 %] und unterscheiden sich nicht voneinander. Im Rahmen dieser Hierarchie haben Beiträge mehr als doppelt so oft hermeneutischen als dialektischen Fokus [CI_{Diff} 20,6–27,4 %]; die Differenz zwischen analytischem und dialektischem Fokus beträgt CI_{Diff} 5,1–10,9 %.
- In rund einem Drittel aller Beiträge [CI 30,7–36,5 %] liegt kein Vorrang einer bestimmten Methode vor. Beiträge haben damit eher keinen Fokus als analytischen, dialektischen, phänomenologischen oder spekulativen Fokus [CIB_{Diff} 12,7 bis 31,3 %]. Nur hermeneutischer Fokus kommt ähnlich oft vor [CI 30,3–36,1 %] wie kein Fokus. In mehr als einem Zehntel der Beiträge [CI 10,4–14,5 %] ist ein Fokus in Ermangelung durchgehender oder hinreichend expliziter methodischer Informationen nicht feststellbar.
- In 36 umfangreichen oder methodendetailreichen Beiträgen konnten zwei Fokus festgestellt werden; das entspricht rund einem Siebtel [CI 12,2–16,5 %] aller Beiträge.

Zeitliche Perspektive

Im Zeitverlauf zeigt sich:

- Hermeneutischer Fokus ist stets häufiger als dialektischer, phänomenologischer und spekulativer [CIB_{Diff} 9,9 bis 49,9 %] sowie zumeist (mit Ausnahme 2021–24)

auch häufiger als analytischer Fokus [CIB_{Diff} 3,9 bis 34,6 %]. In jedem Zeitraum sind Beiträge ohne Fokus auch häufiger als phänomenologischer, dialektischer und spekulativer Fokus [CIB_{Diff} 2,7 bis 34,9 %]. Die Nichtfeststellbarkeit von Fokus unterliegt keiner systematischen zeitlichen Veränderung: Es besteht lediglich zwischen dem deskriptiv niedrigen Wert der letzten vier Jahre (5,6 %) und dem höchsten Wert in den Jahren 2009–14 (16,7 %) ein Unterschied.

- Die Häufigkeit phänomenologischen und dialektischen Fokus ist unverändert.
- Beiträge ohne Fokus werden seltener. 2003–08 hatten 39,4 % keinen Fokus und 2021–24 nur noch 22,2 % [CI_{Diff} 5,9 bis 22,8 %].
- Spekulativer Fokus bleibt nach geringem Ausgangswert von 1,1 % der Beiträge in den Jahren 2003–08 in der Folgezeit stets häufiger [CIB_{Diff} 2,4 bis 18,9 %].
- Auch analytische Methoden stehen, nach seltenerer Verwendung im Zeitraum 2009–14 [CI 4,5–10,2 %], zunehmend häufiger im Zentrum, sodass in den letzten 10 Jahren (2015–24) und in letzten 4 Jahren (2021–24) jeweils Anstiege von wenigstens 4 % [CIB_{Diff} 4,4 bis 27,7 %] stattfanden.

Die Fokussierung auf eine oder zwei Methoden könnte zulasten des Einsatzes der übrigen Methoden gehen. Die Prüfung dieser möglichen Assoziation ergab, dass Beiträge mit vorhandenem Fokus eher weniger verschiedene Methoden nutzen, also eine geringere Methodendiversität aufweisen.

Zusammenfassend sind hermeneutische Methoden nicht nur die am häufigsten (mindestens einmal) vorkommenden (s. Abschn. 4.2.1), sondern auch diejenigen, die am ehesten im Fokus stehen. Das zeigt sich daran, dass der Anteil der Beiträge mit hermeneutischem Fokus in etwa der Summe der Anteile der übrigen vier methodischen Fokus entspricht. Vergleichsweise häufig ist auch ein analytischer Fokus des Unterrichts. Die Fokussierung phänomenologischer, hermeneutischer und dialektischer Methoden ist zeitlich weitgehend konstant, wohingegen analytischer und spekulativer Fokus in Summe eher häufiger werden. Dass Beiträge ohne Fokus – also Beiträge, die mehrere Methoden gleichrangig behandeln – in späteren Jahren seltener vorkommen, spricht für eine Tendenz zur methodischen Fokussierung.

4.2.3 Methodendiversität

In den Unterrichtsbeiträgen liegen im Durchschnitt 2,4 verschiedene Denkmethoden vor (+ oder ++ = min+). Besagte Methodendiversität steigt bei Senkung des Kriteriums auf mindestens potenzielles Vorliegen (~, + oder ++ = min~) auf 3,7 verschiedene Methoden. Tab. 4.6 zeigt die Ergebnisse zu beiden Kriterien.

Tab. 4.6 Methodendiversität nach zwei Kriterien

Diversität / Vorliegen & Zeitspanne	ja [n % / m]								ja [n % / m]	
	2003–08 (n=95)		2009–14 (n=78)		2015–20 (n=53)		2021–24 (n=36)		2003–24 (n=262)	
0 Methoden min~	0	0,0%	2	2,6%	1	1,9%	0	0,0%	3	1,1%
1 Methode min~	0	0,0%	6	7,7%	1	1,9%	1	2,8%	8	3,1%
2 Methoden min~	8	8,4%	9	11,5%	6	11,3%	2	5,6%	25	9,5%
3 Methoden min~	31	32,6%	21	26,9%	6	11,3%	11	30,5%	69	26,3%
4 Methoden min~	36	37,9%	17	21,8%	21	39,6%	15	41,7%	89	34,0%
5 Methoden min~	20	21,1%	23	29,5%	18	34,0%	7	19,4%	68	26,0%
Mittelwert min~	3,7		3,5		3,9		3,7		3,7	
0 Methoden min+	8	8,4%	6	7,7%	5	9,4%	0	0,0%	19	7,2%
1 Methode min+	13	13,7%	20	25,7%	5	9,4%	7	19,5%	45	17,2%
2 Methoden min+	34	35,8%	21	26,9%	15	28,3%	8	22,2%	78	29,8%
3 Methoden min+	29	30,5%	15	19,2%	14	26,5%	9	25,0%	67	25,6%
4 Methoden min+	9	9,5%	12	15,4%	9	17,0%	8	22,2%	38	14,5%
5 Methoden min+	2	2,1%	4	5,1%	5	9,4%	4	11,1%	15	5,7%
Mittelwert min+	2,3		2,2		2,6		2,8		2,4	

Legende: min~ mindestens potenziell vorhanden; min+ mindestens vorhanden

Gesamtbild

Je nach Wahl des Kriteriums (min + oder min~) ergibt sich in der Gesamtstichprobe ein jeweils unterschiedliches Bild:

- Ist das Vorliegen gefordert (min+), so verwendet rund ein Fünftel der Beiträge [CI 18,2–23,1 %] vier bis fünf verschiedene Methoden und mehr als die Hälfte der Beiträge [CI 52,2–58,3 %] zwei oder drei. In gleichfalls mehr als der Hälfte [CI 57,2–63,1 %] sind hingegen drei bis vier Methoden zumindest potenziell (min~) vorhanden. Deutlich treten die Unterschiede in den Polen der Methodendiversität zutage: Höchste Diversität – fünf verschiedene Methoden – beinhalten 4,9–7,9 % (CI für min+) oder 24,0–29,4 % (CI für min~) der Beiträge, geringste – keine erkennbare Methode – 6,3–9,5 % bzw. 1,1–2,7 %. In rund einem Viertel der Unterrichtsbeispiele [CI 22,2–27,4 %] ist nicht mehr als eine Denkmethode eindeutig (min+) identifizierbar.

- Alle Differenzen zwischen Methodenhäufigkeiten nach Kriterium min ~ – mit Ausnahme der marginalen Differenz von 3 zu 5 Methoden – sind auch in der Grundgesamtheit größer als 0 [CIB_{Diff} 0,6 bis 34,6 %]. Ähnliches gilt für Kriterium min + [CIB_{Diff} 4,5 bis 29,5 %]; es bestehen allerdings keine Unterschiede der Anteile an Beiträgen mit 0 zu 5 sowie 1 zu 4 verschiedenen Methoden.

Zeitliche Perspektive

Die zeitliche Varianz gestaltet sich wie folgt:

- Die meisten der in der Gesamtstichprobe bestehenden Unterschiede zwischen Anteilen verschiedener Methodenhäufigkeiten gelten zu allen Zeitspannen. Dies ist insbesondere unter Kriterium min ~ der Fall. Unter Kriterium min + liegt hingegen vor allem im Zeitraum 2015–20 eine Reihe ähnlicher Anteile vor, sodass beispielsweise kein Unterschied zwischen der Häufigkeit von Beiträgen mit 2 oder 3 verschiedenen Methoden feststellbar ist.
- Die Methodendiversität basierend auf nur potenzieller Förderung von Denkmethode(n) (~) zeigt keine kohärente Veränderung über die Zeit hinweg. Hingegen ist der Anteil der Beiträge mit hoher, vorhandener (Kriterium min +) Methodendiversität (i.e. 5 Methoden) im Vergleich zur Ausgangssituation (2003–08) in jeder Folgezeitspanne höher [CIB_{Diff} 2,4 bis 19,9 %]. Dementsprechend zeigen sich auch Reduktionen in den niedrigeren Methodenhäufigkeiten, die jedoch unsystematisch die entsprechenden Diversitätskategorien (i.e. 0, 1 und 2 Methoden) betreffen. Als Beispiel sei der im Vergleich zu 2015–20 in den Beiträgen der letzten vier Jahre (2021–24) geringere Anteil an 0 Methoden genannt [CI_{Diff} 1,9–14,6 %].
- In dieses Bild fügen sich auch die zugehörigen Mittelwerte ein. Die mittlere Methodendiversität unter Kriterium min ~ ist ab 2009–14 zunächst geringer als davor [CI_{Diff} 0,35–0,66], dann wieder höher [CI_{Diff} 0,15–0,66] und schließlich (2021–24) zu den vorangegangenen Jahren 2015–20 nicht zu unterscheiden. Dagegen ist die mittlere Methodendiversität vorhandener Methoden (Kriterium min+) ab 2015–20 bis zum Ende des Erhebungszeitraums höher als in den Jahren davor; am deutlichsten im Vergleich 2003–08 zu 2021–24 [CI_{Diff} 0,30–0,86].

Zusammenfassend sind in Beiträgen der ZDPE typischerweise zwei bis drei verschiedene Denkmethode(n) klar erkennbar und drei bis vier zumindest potenziell vorhanden. Neuere Beiträge setzen eher mehr verschiedene Methoden ein. Es kann daher auf eine Zunahme der Methodendiversität geschlossen werden.

4.3 Unterrichtsphasierung

Tab. 4.7 stellt zunächst dar, in welchem Ausmaß methodische Phasierung in der Subgruppe der Beiträge, die mindestens ein Umsetzungsbeispiel für den Unterricht geben (s. Abschn. 4.1), feststellbar ist. Die untere Sektion zeigt innerhalb jener Beiträge, die eine mindestens partiell erkennbare Phasierung abbilden (i. e. $n = 97$), wie diese Phasierung gestaltet ist. Geprüft wird, ob in jenen Beiträgen spezifische Phasierungsvarianten (vgl. Abschn. 2.3 und 3.3) beschrieben werden.

Tab. 4.7 Phasierungsmerkmale allgemein und Phasierungsvarianten

Phasierungsmerkmal / Vorliegen & Zeitspanne	ja [n %]								ja [n %]	
	2003–08 (n=94)		2009–14 (n=76)		2015–20 (n=52)		2021–24 (n=35)		2003–24 (n=257)	
vollständig	35	37,2%	17	22,3%	24	46,1%	12	34,3%	88	34,2%
partiell	2	2,1%	4	5,3%	0	0,0%	3	8,6%	9	3,5%
nicht feststellbar	17	18,1%	25	32,9%	20	38,5%	13	37,1%	75	29,2%
kein U-Ablauf	40	42,6%	30	39,5%	8	15,4%	7	20,0%	85	33,1%
Phasierung mindestens partiell (% innerhalb)	2003–08 (n=37)		2009–14 (n=21)		2015–20 (n=24)		2021–24 (n=15)		2003–24 (n=97)	
P → S	0	0,0%	0	0,0%	2	8,3%	0	0,0%	2	2,1%
S → H	3	8,1%	5	23,8%	6	25,0%	4	26,7%	18	18,6%
P → S → H	3	8,1%	0	0,0%	1	4,2%	0	0,0%	4	4,1%
P → S → H → A → D	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
H → x → H	11	29,7%	12	57,1%	12	50,0%	7	46,7%	42	43,8%
P-Einstieg, einzige P	10	27,0%	9	42,9%	8	33,3%	3	20,0%	30	30,9%
P-Einstieg, mehrere P	2	5,4%	0	0,0%	3	12,5%	3	20,0%	8	8,3%
Kein P-Einstieg, aber P vorhanden	7	18,9%	1	4,8%	4	16,7%	1	6,7%	13	13,4%

Legende: P Phänomenologie; → methodische Abfolge; S Spekulation; H Hermeneutik; A Analytik; D Dialektik; x Methode, außer H

Gesamtbild

Zur Gesamtheit der Beiträge von 2003–24 ist festzuhalten:

- Methodische Phasierung ist in rund einem Drittel der Beiträge [CI 31,6–37,4 %] nachvollziehbar, d. h. die methodischen Schritte der Unterrichtsdarstellung sind über den gesamten Prozess mindestens potenziell (~) Denkmethoden zuordnenbar. Demgegenüber ist Phasierung bei mehr als einem Viertel [CI 26,7–32,3 %] nicht feststellbar, da die dazu nötigen Informationen über das „Wie“ des Unterrichts nicht gegeben sind. Diese Beiträge bilden mit jenem Drittel [CI 30,5–36,2 %], dessen Funktion oder Ziel nicht darin besteht, einen Unterrichtsablauf darzustellen (s. Tab. 4.7 *kein U-Ablauf*), die Mehrheit der Beiträge. Zu dieser Subgruppe an Beiträgen kann nichts Weiteres bezüglich Phasierung ausgesagt werden. Wenige Beiträge [CI 3,0–5,5 %] nehmen eine Zwischenstellung ein, indem manche Abschnitte des Unterrichts eine Methodenidentifikation ermöglichen und andere nicht (s. Tab. 4.7 *partiell*).

- Vollständig phasierte Beiträge und damit Beiträge, die Unterrichtsabläufe methodisch vergleichsweise genau beschreiben, sind nicht häufiger als Beiträge, die keinerlei solchen Ablauf (*kein U-Ablauf*) darstellen. Die übrigen Anteile des Ausmaßes methodischer Phasierung unterscheiden sich auch in der Grundgesamtheit, wenngleich mitunter geringfügig [CIB_{Diff} 1,0 bis 33,7 %].
- Vier der sechs a priori vermuteten Phasierungsprozesse sind selten bis nicht vorhanden. So konnten die Abfolge $P \rightarrow S \rightarrow H \rightarrow A \rightarrow D$ in keinem Beitrag [CI 0–3,6 %] und die zugehörigen Teilprozesse $P \rightarrow S$ und $P \rightarrow S \rightarrow H$ nur selten identifiziert werden [CIB 1,7 bis 8,7 %]. Allerdings folgt Hermeneutik des Öfftens auf Spekulation [CI 15,1–24,5 %]. Als typisches Phasierungsmuster kann angesichts des vergleichsweise häufigen Vorkommens [CI 37,7–49,4 %] die Einbettung anderer Denkmethoden in hermeneutische Methoden ($H \rightarrow x \rightarrow H$) bezeichnet werden.
- In der Frage des Einsatzes phänomenologischer Methoden in der Unterrichtsphasierung zeigt sich, dass diese vor allem zu Beginn genutzt werden [CI_{Diff} 18,1–32,4 %]: Phänomenologische Methoden werden in wenigstens drei von zehn Beiträgen mit Phasierung als Einstieg genutzt [CI 33,8–45,5 %], ohne P-Einstieg hingegen nur in ein bis zwei von zehn [CI 10,6–19,1 %]. Darüber hinaus bleibt der P-Einstieg häufig der einzige Einsatz phänomenologischer Methoden. Denn die alleinige Nutzung als Einstieg ist häufiger als die mehrfache Nutzung nach P-Einstieg [CI_{Diff} 15,7–28,8 %] und zudem die mehrheitliche Form [CI 51,6–64,8 %] der Verwendung phänomenologischer Methoden in Beiträgen mit Phasierung.

Zeitliche Perspektive

Die Analyse der verschiedenen Zeitspannen verdeutlicht:

- Vollständige Phasierung ist zu allen Zeiten häufiger als partielle. Der Anteil nicht feststellbarer Phasierung ist in den letzten 16 Jahren (2009–24) stets höher als in den ersten sechs Jahren (2003–08) [CIB_{Diff} 10,4 bis 30,0 %]. Auch das Verhältnis nicht feststellbarer zu zumindest partiell erkennbarer Phasierung verweist in späteren Zeitspannen auf das Vorliegen von weniger Phasierungsinformation. Beiträge, die keine Unterrichtsabläufe beschreiben, wurden hingegen seltener [CIB_{Diff} 8,2 bis 31,4 %].
- Seit 2009–14 besteht ein höherer Anteil der Phasierungsvarianten $H \rightarrow x \rightarrow H$ [CIB_{Diff} 3,6 bis 31,7 %] und $S \rightarrow H$ [CIB_{Diff} 6,5 bis 36,6 %]. Beiträge, in denen auf den P-Einstieg mindestens ein weiterer Phänomenologie-Einsatz folgt, sind – nach einem zwischenzeitlichen Hoch des Gegenteils 2009–14 [CI 29,1–58,9 %] – in den letzten zehn Jahren (2015–24) häufiger [CIB_{Diff} 2,9 bis 33,3 %]. Die Phasierungsvariante $P \rightarrow S$ ist nur im Zeitraum 2015–20 häufiger vorhanden als

2003–08 [CI_{Diff} 5,6– 23,0 %]. Insgesamt sind für die meisten Phasierungsvarianten nach 2009–14 keine zeitlichen Unterschiede mehr feststellbar.⁷

Zusammenfassend ist festzuhalten: Unterrichtsbeiträge werden in der ZDPE üblicherweise nicht derart verfasst, dass eine gesamte methodische Phasierung feststellbar ist. In Beiträgen mit hinreichend vollständiger Phasierung zeigen sich wenige wiederkehrende Muster. Am ehesten sind Einbettungen anderer Denkmethoden in hermeneutische und ein phänomenologischer Unterrichtseinstieg vorhanden. Letzterer ist im Unterrichtsablauf zumeist der einzige Prozess, in dem phänomenologische Methoden zum Einsatz kommen. Beiträge, deren Intention keine Darstellung eines Unterrichtsablaufes ist, sind in späteren Zeiträumen seltener. Das Ausmaß vorhandener Phasierungsinformation nimmt hingegen tendenziell ab.

4.4 Empirische Bezüge

Etwa ein Viertel aller Beiträge [CI 18,3–23,2 %] sieht an mindestens einem Punkt der Konzeption vor, dass Lehrende oder Schüler*innen Erkenntnisse oder Methoden empirischer Wissenschaftsdisziplinen heranziehen. Der inhaltliche Bezug ist häufiger als der methodische [CI_{Diff} 9,0–14,6 %]; in einzelnen Beiträgen [CI 2,6–4,9 %] tritt auch beides gemeinsam auf (Deskription s. Tab. 4.8). Methodischer Bezug liegt vor allem durch die Anwendung von Versuchen [CI 2,9–5,4 %], seltener [CIB_{Diff} 0,9 bis 4,3 %] auch von Befragungen [CI 1,1–2,7 %], Experimenten [CI 0,8–2,3 %] oder Fallanalysen [CI 0,5–1,8 %] im Unterricht vor (nicht Teil der Tabelle).

Tab. 4.8 Empirische Bezüge verschiedener Art

Bezugsmerkmale / Vorliegen & Zeitspanne	ja [n %]								ja [n %]	
	2003–08 (n=94)		2009–14 (n=78)		2015–20 (n=53)		2021–24 (n=36)		2003–24 (n=261)	
inhaltlich	23	24,5%	8	10,3%	5	9,4%	10	27,8%	46	17,6%
methodisch	6	6,4%	5	6,4%	3	5,6%	1	2,8%	15	5,8%
inhaltlich <i>oder</i> methodisch	23	24,5%	13	16,7%	7	13,2%	10	27,8%	53	20,3%
inhaltlich <i>und</i> methodisch	6	6,4%	0	0,0%	1	1,9%	1	2,8%	8	3,1%

⁷Hierzu ist anzumerken: Der Umstand, dass nur ein Teil der Beiträge überhaupt auf Phasierungsmuster untersucht werden kann – 37,7%, s. Tab. 4.7: vollständige und partielle Phasierung – führt in den Sub-Stichproben der vier verglichenen Zeiträume zu kleinen Stichproben, die wiederum zu große Konfidenzintervalle und damit wenig präzisen Differenzschätzungen führen.

Empirische Bezüge inhaltlicher Art kommen zunächst (2003–08) in rund einem Viertel der Beiträge vor, sind dann für einige Zeit (inklusive 2015–20) weniger oft vorhanden [CIB_{Diff} 6,5 bis 17,8 %], um schließlich in den letzten Jahren wieder häufiger aufzutreten [CI_{Diff} 7,4–28,7 %]. Methodische Bezüge erfahren keine Änderung ihrer Häufigkeit über die Zeit hinweg. Gleiches gilt für Beiträge, die beide Formen nutzen.

Die Detailanalyse aller Beiträge mit empirischen Bezügen gibt Einblick in die Funktion der Integration empirischer Wissenschaften in den Unterricht. Es können drei Nutzungsweisen differenziert werden.

- **Verwendung als zusätzliches bzw. notwendiges Material:** Als häufigste Form wird für ein bestimmtes Unterrichtsthema, das – aus unterschiedlichen Gründen – empirischer Grundlagen bedarf, zusätzlich zu den philosophischen Materialien entweder empirisches Material in Form von Grundlagentexten oder Medien aus der entsprechenden Disziplin zur Verfügung gestellt (z. B. Evolutionsbiologie) oder es werden Texte aus Online- und populärwissenschaftlichen Medien herangezogen. Empirische Originaltexte und -medien sind zum Beispiel Texte von Charles Darwin, Michael Pauen und Gerhard Roth oder Michael Tomasello. Als Originalmedien fungieren zum Beispiel die Filmsequenz des US-Biochemikers Michale Behe oder der britische Gerichtsbericht, in dem neun wissenschaftliche Fehler in Al Gores Film zur globalen Erderwärmung identifiziert werden. Beispiele für Online- und populärwissenschaftliche Medien sind Daten bestimmter Institute oder Archive, Grafiken und Tabellen (etwa Emnid-Institut, Bonsai-Research) oder naturwissenschaftliche Zeitungsartikel (etwa aus der FAZ oder Die Zeit, der Online-Zeitschrift Das Gehirn, der Online-Plattform Planet Wissen oder Textauszüge der Bundesärztekammer).
- **Verwendung zur Wissenschaftsreflexion und -kritik:** Hierbei sollen Grundannahmen, Ergebnisse oder Methoden bestimmter empirischer Materialien einer philosophischen Analyse unterzogen werden. Das passiert zum Beispiel, wenn für die Frage, ob Werte vermessen werden können, zentrale Gütekriterien quantitativer Forschung hinterfragt werden (Haase & Remme 2024), wenn Kriterien für den Unterschied von Wissenschaft und Pseudowissenschaft diskutiert werden (Janich 2007) oder wenn es ein Lernziel ist, „dass man empirischen Feststellungen in Fragen der Globalisierung sehr kritisch begegnen muss.“ (Schultheiss 2004).
- **Verwendung als empirische Methode:** Empirische Methoden kommen in der Regel zum Einsatz, wenn eine bestimmte philosophische Hypothese oder Problemstellung überprüft werden soll. Dies kann etwa durch Schüler*innenbefragungen, öffentliche Befragungen oder Experimente geschehen. In den Konzeptionen fanden sich u. a. der Einsatz eines Bildes, um bei den Schüler*innen ein bestimmtes Vorurteil zu provozieren (Ruthendorf-Przewoski 2006) oder die Simulation eines marktwirtschaftlichen Verfahrens (Rolf 2005).

Zusammenfassend sind empirische Bezüge kein typisches Merkmal der Unterrichtsbeiträge der ZDPE. Sie erfolgen vor allem auf inhaltlicher Ebene und dabei typischerweise durch die Verwendung empirischen Materials zur Beantwortung oder Diskussion der Unterrichtsfrage(n). Seltener sind daran auch wissenschafts-reflexive oder wissenschaftskritische Aufgaben geknüpft. Auch der Einsatz empirischer Methoden im Unterricht ist selten. Die in den letzten vier Jahren im Gegensatz zu den vorangegangenen zwölf Jahren starke Präsenz empirischer Bezüge war bereits in den Jahren 2003 bis 2008 ähnlich hoch.

4.5 Lebensweltbezug

Tab. 4.9 enthält das graduelle Rating methodischer Maßnahmen zur Herstellung von Lebensweltbezug.

In über einem Drittel der Beiträge [CI 36,5–42,5 %] sind methodische Schritte erkennbar, die als Maßnahme zur Herstellung eines Bezugs zur Lebenswelt der Schüler*innen gelten können. Unter der Bedingung zumindest potenziellen Bezugs (~ und +), gilt dies für mehr als zwei Drittel [CI 69,5–74,9 %]. Der Rest beschreibt keine entsprechende Maßnahme. Alle drei Ausprägungen unterscheiden sich in der Gesamtstichprobe, sodass vorhandener Bezug (+) als häufiger denn potenzieller (~) [CI_{Diff} 1,9–10,2 %] und dieser wiederum häufiger als nicht vorhandener Bezug (–) [CI_{Diff} 1,7–9,7 %] besteht.

Aus zeitlicher Sicht sind die im Gesamtbild sichtbaren Unterschiede zwischen den drei Ausprägungen (+, ~, –) nicht stabil. So ist etwa der Anteil an Beiträgen mit vorhandenem Lebensweltbezug (+) nur in 2009–14 nicht von dessen Gegenteil (–) unterscheidbar. Zudem ist erst seit 2015–20 keine Differenz mehr zwischen poten-
ziellem (~) und vorhandenem (+) Lebensweltbezug zu erkennen (der Unterschied in der Gesamtstichprobe geht v. a. auf die eindeutige Differenz zwischen 2009–14 und 2003–08 zurück). Zwar deuten die deskriptiven Differenzen in Tab. 4.9 für die Pe-
riode 2021–24 auf mehr Lebensweltbezug als in frühen Perioden (2003–08, 2009–14) hin, doch liegen diese Unterschiede innerhalb der Schwankungsbreite

Tab. 4.9 Lebensweltbezug

Lebensweltbezug & Rating / Zeitspanne	2003–08 (n=95)		2009–14 (n=78)		2015–20 (n=53)		2021–24 (n=36)		2003–24 (n=262)	
Lebensweltbezug	+	36 37,9%	29 37,2%	22 41,5%	16 44,5%	103 39,3%				
	~	31 32,6%	22 28,2%	22 41,5%	12 33,3%	87 33,2%				
	-	28 29,5%	27 34,6%	9 17,0%	8 22,2%	72 27,5%				

statistischer Schätzung. Ein häufigerer Lebensweltbezug in den letzten Jahren kann daher nicht behauptet werden.

Zusammenfassend ist über alle Jahre hinweg festzustellen, dass methodische Maßnahmen zur Herstellung von Lebensweltbezug in Beiträgen der ZDPE mehrheitlich nicht klar erkennbar sind, auch wenn sie in den meisten Beiträgen zumindest potenziell vorhanden sind.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



5.1 Einordnung der Ergebnisse

5.1.1 Gesamtschau der Befunde

Die vorliegende Studie trat an, Vorkommen und Ausprägung der Merkmale des integrativen Methodenparadigmas, der Unterrichtsphasierung und von Wissenschaftsorientierung in Unterrichtsbeiträgen der ZDPE zu eruieren. Mit Blick auf die eingangs dargelegte Relevanz dieser philosophiedidaktischen Konzepte (s. Kap. 2) soll im Folgenden eine Bilanz gezogen werden, was die gewonnenen Ergebnisse dieser Studie im Verhältnis zum Anspruch des jeweiligen philosophiedidaktischen Konzeptes bedeuten. Im Sinne der Nachvollziehbarkeit werden dazu die wichtigsten Befunde zum jeweiligen Untersuchungsgegenstand erneut aufgegriffen.

Die Ergebnisse zum integrativen Methodenparadigma zeigen, dass in Unterrichtsbeiträgen der ZDPE vor allem Methoden konzipiert sind, die das hermeneutische Denken fördern. Sie sind in den allermeisten Beiträgen deutlich enthalten und stehen am häufigsten im Fokus, wohingegen phänomenologisches Denken selten forciert wird. Analytisches, spekulatives und etwas seltener dialektisches Denken sind in zahlreichen Beiträgen vorgesehen, aber dennoch in rund der Mehrheit nicht explizit anhand entsprechender Methoden identifizierbar. Die gesamte Bandbreite der Denkmethoden ist in den wenigsten Beiträgen enthalten. Demgegenüber häufig sind die weitgehende Abwesenheit methodischer Information, das konzeptionelle Fehlen von Methodendiversität in Denkmethoden und der Fokus auf bestimmte, meist einzelne Denkmethoden. Diese Verhältnisse bleiben über die Jahresspannen hinweg weitgehend konstant. Ausnahmen sind die zunehmende Deutlichkeit der bereits zu Beginn prominenten hermeneutischen Bezüge, eine Tendenz in Richtung Fokussierung ebendieser und analytischer wie spekulativer Methoden sowie die leichte Zunahme methodischer Explizitheit und durchschnittlicher Methodendiversität in den Beiträgen. Mehr methodische Explizitheit und höhere Methoden-

diversität können als Entwicklungen im Sinne des integrativen Methodenparadigmas gelten. Sie ändern aber nichts am Gesamtbefund, dass die meisten Denkmethode in der Mehrheit der Beiträge nicht erkennbar sind. Philosophieren im Sinne des Methodenparadigmas umfasst hingegen den Einsatz aller Denkmethode in einem integrativen Denkprozess. Es entwickelt sich aus der Alltagspraxis des Denkens durch den reflektierten Gebrauch einer erlernbaren, umfassenden Methodenkompetenz. Wenn folglich der Weg des Philosophieren-Lernens nach Maßgabe des integrativen Methodenparadigmas über die Förderung der Kompetenz in *allen*, nicht nur manchen Denkmethode erfolgt, so zeigen die Ergebnisse, dass die Mehrheit der Unterrichtsbeiträge in der ZDPE einen anderen Anspruch verfolgt. Der methodische Schritt vom Alltagsdenken zum philosophischen ist darin nicht konzipiert oder jedenfalls nicht beschrieben. Gleich, warum dem so ist: Methodische Hinweise oder Vorgaben, die dem methodenholistischen Anspruch des integrativen Methodenparadigmas folgen, haben keinen hinreichend hohen Status, um ein typischer Teil der Unterrichtsbeiträge zu sein. Zwar sind wenige Beiträge Zeichen eines bemängelten Methodenmonismus oder kritisierte Methodenignoranz (s. Martens 2020, S. 61 f). Nur wenige befördern Wahrnehmungsbrei, Haarspalterei, Spinnerei, Gelaber oder Texthuberei – die bei Martens entartete Formen der Denkmethode (s. ders., Kap. 3). Doch die meisten folgen nicht dem integrativen Methodenparadigma. Damit ist natürlich nicht gesagt, dass in den untersuchten Unterrichtsbeiträgen kein Philosophieren gelehrt würde. Dazu müsste man der Auffassung sein, dass Philosophieren nur durch die (vollständige) Anwendung des Methodenparadigmas erlernt werden kann. Dieser Auffassung werden wahrscheinlich nur wenige folgen. Was aus methodenparadigmatischer Sicht jedoch gesagt werden kann, ist, dass Philosophie-Lernen in den Unterrichtskonzeptionen einen Vorrang vor dem Philosophieren-Lernen genießt.¹

Die Ergebnisse zur Unterrichtsphasierung verdeutlichen, dass die methodischen Informationen, die für eine durchgehende Feststellung einer Phasierung nach denkmethodischen Kriterien nötig wären, in Beiträgen der ZDPE zumeist und vermehrt noch zu späteren Zeiten nicht vorliegen. Dort, wo methodische Informationen weitgehend ohne Lücken in Unterrichtsgeschehen und -aktivität nachvollziehbar sind, liegen selten Abfolgen vor, die sich in mehreren Unterrichtsbeiträgen gleichen und damit als spezifische denkmethodische Unterrichtsphasierung bezeichnet werden können. Kurzen Sequenzen wie der Umarmung einer Methode durch hermeneutische Methoden oder dem phänomenologischen Unterrichtseinstieg, vereinzelt gefolgt von Spekulation, stehen lange methodische Abfolgen ohne typische Muster gegenüber. Eine methodische Umsetzung der Grundidee von Unterrichtsphasierung, dass bestimmte Abfolgen von Unterrichtsaktivitäten lernpsychologische Vor-

¹ Diese Differenz war Martens' ursprüngliche Motivation, das Methodenparadigma zu entwickeln: Die Überzeugung, dass es in der Philosophiedidaktik nicht primär um die Lehre und Auslegung philosophischer Texte geht, sondern um die Vermittlung von Wissen darüber, mit welchen Methoden Philosoph*innen die (philosophischen) Probleme der Welt analysieren und zu beantworten suchen. Philosophische Texte sollen dabei als „Dialogpartner“ verstanden werden, nicht als philosophischer Selbstzweck.

teile mit sich bringen, ist damit für weite Teile des in Beiträgen konzipierten Unterrichts nicht erkennbar. Die Verbindung von Unterrichts- und Lernphasen, so ist angesichts deren Relevanz anzunehmen, erfolgt stattdessen durch andere, denkmethologisch nicht zuordenbare (und damit nicht untersuchte) Strategien.

Die Ergebnisse zu den beiden untersuchten Grundlagen von Wissenschaftsorientierung – empirische Bezüge und Lebensweltbezug – schließlich weisen bedeutende Gemeinsamkeiten auf. Sie geben zum einen die gleiche Antwort auf die Ausgangsfrage ihrer Untersuchung: Vermehrte methodische Maßnahmen zur Herstellung von Lebensweltbezug und ein stärkerer Einbezug empirischer Wissenschaften sind in den Beiträgen der ZDPE nicht feststellbar. Zum anderen legt die Seltenheit des Vorkommens beider Untersuchungsgegenstände den Schluss nahe, dass Ergebnissen der empirischen Wissenschaften und der methodischen Förderung des Einbezugs der – wie vielfach beschrieben – zunehmend wissenschaftlichen Lebenswelt der Schüler*innen keine tragende Rolle in der Vorstellung qualitätsvollen Philosophieunterrichts zukommt. Damit sind aber auch zwei wichtige Grundlagen der Wissenschaftsorientierung in den meisten Unterrichtsbeiträgen nicht vorhanden. Das ist insofern bemerkenswert, als die heutige Bildungsrealität davon abweichende Anforderungen stellt. Zu dieser Bildungsrealität gehört, dass internationale Bildungsinstitutionen wie etwa die OECD Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftsreflexion ausdrücklich als zentrale Future Skills ausweisen, und zwar nicht nur für naturwissenschaftliche Fächer (OECD 2023a). In Österreich ist Wissenschaftsorientierung als verbindliches Schlüsselthema für die Lehrpläne aller Fächer der Sekundarstufe II (BMBWF 2024, S. 34) festgelegt und wird momentan in den Lehrplankommissionen umgesetzt. Der für Wissenschaftsorientierung wichtige Lebensweltbezug wiederum folgt aus dem humanistischen Bildungsanspruch, die Selbstbildung der Lernenden zu ermöglichen, also Philosophie um unserer selbst willen (Subjekt) und nicht um der Philosophie willen (Disziplin) zu lehren. Philosophieunterricht, der Wissenschaftsbezüge und Lebensweltbezug konzeptionell beiseitelässt, wendet sich damit auch ein Stück weit von diesen Bildungsforderungen ab. Bezüglich Wissenschaftsorientierung ist zudem der Befund relevant, dass zwischen 2003 und 2024 nur ein Heft erschien, das explizit dem Thema Wissenschaft gewidmet war. Auch ein Blick weiter zurück ergibt lediglich ein weiteres entsprechendes Heft („Wissenschaft“, 1981). Selbstredend können wissenschaftsphilosophische und wissenschaftskritische Themen in jedem Heft erscheinen. Aber mit Heftthemen setzt eine Zeitschrift inhaltliche Schwerpunkte mit Signalwirkung. Das Thema Wissenschaft nur zweimal innerhalb von 45 Jahren in den Fokus zu rücken, zeigt, dass Wissenschaftsorientierung kein inhaltliches Leitmotiv der deutschsprachigen Philosophiedidaktik war. Angesichts der zentralen Rolle wissenschaftlicher Erkenntnis für rationales Denken und philosophische Urteilsbildung ist das nicht trivial. Es verweist auf die traditionell hermeneutisch-existentielle Ausrichtung der Zeitschrift. Vor dem Hintergrund aktueller Wissenskrisen (Fake News, Postfaktizität, Klimaforschung, Pandemie, KI) gewinnt diese historische Unteradressierung zusätzliche zeitdiagnostische Bedeutung: Was früher ein Randthema war, ist heute zu einer epistemischen Schlüsselherausforderung geworden.

5.1.2 Mögliche Gründe und Erklärungsansätze

Die nunmehr gezogenen Bilanzen zeigen einen zeitlich weitgehend invarianten, geringen Niederschlag der untersuchten Konzepte in den Unterrichtskonzeptionen der ZDPE. Es liegt auf der Hand, dass dies viele Gründe haben kann.

- Die Seltenheit phänomenologischer Methoden kann eine Wurzel in der Komplexität der eigenen Bezugsphilosophie der *Phänomenologie* haben, welche in der akademischen Ausbildung selten in Reinform gelehrt wird und dementsprechend schwer den Weg in Unterrichtskonzeptionen finden kann. Der Umstand wiederum, dass Phänomenologie oft nur als Mittel des Unterrichtseinstiegs gesehen wird, kann zudem am Einfluss eines Unterrichtsphasierungsmodells wie dem Bonbonmodell liegen, in dem die phänomenologische Methode als eigene Denkmethode der Hinführung vorgesehen ist.² Aufgrund ihrer Beliebtheit und ihrer häufigen Nutzung als Unterrichtseinstieg ist es möglich, dass phänomenologische Methoden von allgemeindidaktischen, schüler*innenbezogenen Einstiegen überlagert werden und dabei ihre spezifisch phänomenologischen Merkmale verlieren (s. dazu auch Abschn. 5.2.1).
- Die relative Dominanz hermeneutischer Methoden kann als Erbe eines text- und traditionszentrierten Verständnisses philosophischer Bildung, das die hermeneutische Prägung der Philosophie im deutschsprachigen Raum (s. z. B. Dilthey und Gadamer) weiterführte, interpretiert werden. Ein entsprechendes hermeneutisches Professionsverständnis Lehrender würde sich auch in deren Unterrichtskonzepten wiederfinden. Wird hermeneutisches Denken als Kernstück philosophischen Denkens erachtet, so ist der Weg zur Nachreihung (wenngleich nicht zur Negation) anderer Denkmethoden nicht nur kurz, sondern auch legitim. Ob dem tatsächlich so ist, wäre allerdings zu klären.
- Dass empirische Wissenschaften häufig nicht in den Unterricht integriert werden, kann einen Grund in der Abkoppelung der Philosophie von wissenschaftlichen Rationalitätsformen infolge der Ausdifferenzierung in distinkte naturwissenschaftliche versus geisteswissenschaftliche Disziplinen haben, die sich bis heute in den unterschiedlichen Fächern der Schule widerspiegelt.³ Zudem stellt die Integration empirischer Wissenschaft eine Herausforderung für jene dar, die selbst keiner solchen Disziplin angehören und daher fachlich wie methodisch kaum Zugriff auf und Erfahrungen mit empirischen Befunden besitzen. Schließlich kann auch die Wahrnehmung empirischer Ergebnisse als „außerphilosophische“ und damit nicht legitime Grundlage philosophischer Problem-

²Zur entsprechenden Zuordnung siehe Siermanns Modell (ders., 2016, S. 213) sowie dessen Abgrenzung zur *nicht* als linear gedachte Methodenabfolge im Bild der Methodenschlange Martens': „Wenn man dem lernpsychologisch fundierten Bonbonmodell folgen will, ist eine solche festgelegte Reihenfolge der einzelnen Lernschritte [gemeint sind jene des Bonbonmodells, also auch P als Schritt 1; Hinführung] dagegen konstitutiv“ (ders., S. 212).

³Zur historischen Trennung von natur- und geisteswissenschaftlichen Rationalitätsformen siehe u. a. Snow, 1959 und Habermas 1968. Zur Relevanz dieser Ausdifferenzierung für schulische Fächerkulturen s. Becher und Trowler (2001), Fend (2006) und Wähler et al. (2024).

erschließung empirische Bezüge unterbinden, selbst wenn diese in vielen Fällen zentrale Voraussetzungen für verstehendes, urteilsbasiertes Philosophieren darstellen.

- Konstant geringer Lebensweltbezug kann durch die Auffassung gestützt sein, dass Philosophie vornehmlich Theorie ist und Philosophieren erst dann beginnt, wenn man die Alltagserfahrungen hinter sich lässt. Guter Philosophieunterricht zeichnet sich dann dadurch aus, dass er die Subjektivität der Lernenden und die Komplexität gesellschaftlicher Situationen zugunsten philosophischer Text- und Begriffsarbeit vernachlässigen kann. Lebensweltbezug könnte außerdem als didaktische und nicht als epistemische – und damit philosophische – Grundlage missverstanden werden. Wäre dies der Fall, dann wäre der alte Streit zwischen Kant und Hegel bzw. Martens und Rehfus um die Rolle des Subjekts im Philosophieren noch nicht beigelegt. Zugleich muss betont werden, dass in der Philosophiedidaktik nach wie vor kein gemeinsamer Standard dafür existiert, was unter Lebensweltbezug genau zu verstehen ist und auf welche Weise er erfolgreich hergestellt werden kann.
- Schließlich kann auch der Umstand, dass Autor*innen ein Unterrichtskonzept für eine Publikation entwickeln, die Inhalte des Konzepts ändern. Gemeint ist etwa die Auslassung des didaktisch (scheinbar) Selbstverständlichen zugunsten der Darlegung origineller Aspekte des Konzeptes (inwiefern dies ein Problem an sich darstellen kann, wird in Abschn. 5.2.1 diskutiert).

So naheliegend manche Gründe auch sein mögen: Ob sie tatsächlich einen relevanten Erklärungsbeitrag der hier erstellten Befunde leisten, wäre in einer eigenen empirischen Untersuchung zu klären, welche die philosophiedidaktischen Perspektiven Lehrender bzw. Unterrichtskonzipierender mit den Merkmalen ihrer Unterrichtskonzeptionen in Beziehung setzt. Anders verhält es sich allerdings mit den Ergebnissen zu vorliegenden Phasierungsmustern. Zu diesen ist ein Erklärungsansatz möglich, der sich auf die methodische Konzeption der vorliegenden Studie bezieht: Die Ergebnisse zur Phasierung zeigten, dass die darin vollzogene, kleinschrittige Analyse, die Unterrichtsaktivitäten Denkmethoden bzw. -prozessen zuordnet (s. Abschn. 3.3), kaum typische Muster von Unterricht erkennen lässt. Angesichts der Prominenz mancher mit Denkmethoden verknüpfter bzw. verknüpfbarer Phasierungskonzepte – etwa des Bonbonmodells Siermanns (z. B. ders., 2017) oder des Kaffeefiltermodells Tiedemanns (ders., 2015) – überrascht dieser Befund und wirft die Frage auf, ob er nicht auch ein Ergebnis der hier gewählten Vorgehensweise ist. Wenn jede Unterrichtsaktivität einer primären Denkmethode zugeordnet wird und Unterrichtsphasen in der Unterrichtsrealität – etwa in einer Transferphase – aus mehreren Aktivitäten bestehen, dann wäre die Messung von vornherein zu spezifisch angelegt, um tatsächliche Unterrichtsphasen erfolgreich identifizieren zu können. In diesem Fall bedürfte es entweder einer anderen Operationalisierung von Denkmethoden oder einer zusätzlichen Abstraktionsebene, die aus mehreren, in einer Phase vorkommenden Denkmethoden eine vorrangige bestimmt. Erst dadurch ließe sich Unterricht (bzw. ließen sich Lernschritte) in ein Modell wie etwa das Bonbonmodell als $P \rightarrow S \rightarrow H \rightarrow A \rightarrow D$ phasiert einordnen. Eine solche Sicht-

weise vernachlässigt allerdings den Umstand, dass gerade die „Kleinschrittigkeit“ der Zuordnung von Aktivität zu Denkmethode dem integrativen Methodenparadigma gerecht wird (s. Abschn. 3.2.1). Dies zeigt sich bereits an seiner Grundidee: Denkprozesse des Philosophierens bestehen aus der Integration unterschiedlicher Methoden in einem Denkablauf („Das Methodenparadigma integriert mehrere unterschiedliche Methoden in einem komplexen Prozess des Denkens“ (Martens 2020, S. 54)). Es zeigt sich auch an der Entwicklung der Methodendifferenzierung u. a. aus der sokratischen Praxis des Philosophierens, in der abgrenzbare Aktivitäten Sokrates’ verschiedenen Denkmethoden zugeordnet werden (ebd., S. 48 f). Gleiches gilt für die Beschreibungen der Denkmethoden selbst, etwa „differenziert und umfassend beschreiben, was ich selber wahrnehme“ (ebd. 57) im Fall der phänomenologischen Denkmethode. Wenn also Schüler*innen beispielsweise zu Beginn einer Unterrichtseinheit zu einem Bild zunächst differenziert und umfassend beschreiben, was sie selbst wahrnehmen und sodann zu einer bildhermeneutischen Deutung übergehen, so liegen zwei denkmethologische Schritte ($P \rightarrow H$) vor, gleich welcher Phase des Unterrichts dieser Prozess zuordenbar wäre. Eine Klassifizierung als P, weil es ein Unterrichtseinstieg ist, in dem auch P vorkommt, wäre hingegen wenig plausibel. Auch wäre ein Schwerpunkt auf P oder H in einem solchen Fall nicht zu behaupten. Zwischen einer kleinteiligen Zuordnung von Aktivitäten zu Denkmethoden und der Zuordenbarkeit von Denkmethoden zu Unterrichtsphasen scheint es folglich eine gewisse Unvereinbarkeit zu geben, die nur dann nicht vorliegt, wenn jede Aktivität genau eine Unterrichtsphase ist und vice versa. Es ist vor diesem Hintergrund nun wenig verwunderlich, dass die identifizierten Unterrichtsabläufe vielmehr einer mäandernden Methodenschlange entsprechen als einer bestimmten linearen Abfolge von Denkmethoden, wie sie etwa im Bonbonmodell vorgesehen ist. Gleichwohl können die Befunde zum Fehlen erwartbarer, typischer Phasierungsmuster durchaus zumindest teilweise ein Resultat der Operationalisierung der Denkmethoden sein. Das Problem dabei liegt allerdings nicht in der in dieser Studie gewählten Zuordnung von Denkmethoden zu Aktivitäten, sondern in der Zuordnung einzelner Denkmethoden zu linearen, abstrahierten Prozessen, die sich über zahlreiche Aktivitäten oder sogar mehrere Unterrichtseinheiten erstrecken.

5.2 Implikationen für den Theorie-Praxis-Transfer

5.2.1 Methodentransparenz und -diskussion – Herausforderungen und Potenziale

Die soeben gezogenen Bilanzen zur Evidenz der untersuchten philosophiedidaktischen Konzepte in den Unterrichtsbeiträgen der ZDPE beschreiben eine Lücke zwischen dem, was im akademischen Kontext theoretisch-konzeptionell für Unterricht entwickelt und praktisch für Unterricht konzipiert wurde. Integratives Methodenparadigma, spezifische Unterrichtsphasierung und Grundlagen der Wissenschaftsorientierung sind auf Basis der schriftlich vorliegenden Informationen in weiten Teilen nicht als Merkmale der Unterrichtskonzeptionen erkennbar.

Konzeptionsideal- und Konzeptionsrealität fallen auseinander. Die vordergründige, alle untersuchten Konzepte betreffende Ursache dafür ist – in einer Studie, die Methoden untersucht, wenig überraschend – das Fehlen *methodenbezogener Information*.⁴ Dieses Fehlen stellt aber nicht nur ein Grundproblem für die Beurteilung und Beurteilbarkeit von Unterrichtskonzeptionen im Hinblick auf bestimmte Ausprägungen der Untersuchungsgegenstände dar. Es ist vor allem ein Problem der Förderung des Einsatzes philosophiedidaktischer Konzepte und damit der Möglichkeit, Forschungserkenntnisse in die Unterrichtsrealität zu überführen. Was nicht beschrieben ist, kann den Einsatz entsprechender philosophiedidaktischer Standards auch nicht fördern. Was in der Unterrichtskonzeption nicht vorgesehen oder nicht erkennbar ist, bietet sich der Zielgruppe der Lesenden weder in Überlegungen zur Gestaltung von Unterricht zu einem bestimmten Thema noch bei der Reflexion eigener didaktischer Entscheidungen als philosophiedidaktisch sinnvolle Option an.⁵ In den Beiträgen der ZDPE hat diese Trivialität vor allem zwei Ausprägungen: fehlende *Methodendiskussion und -rechtfertigung* und fehlende *Methodentransparenz*.

Erstere besteht in der Unklarheit, warum gerade die in der jeweiligen Unterrichtskonzeption eingesetzten Methoden für den Unterrichtsgegenstand und das Erreichen des Unterrichtsziels die (am besten) geeigneten sind. Fragen dieser Art werden so gut wie nie besprochen, d. h. also, methodische Rechtfertigung und damit die Grundlage eines (fiktiven) differenzierten methodischen Diskurses findet nur selten statt. Die zweite Ausprägung ist das bloße Fehlen unterrichtsmethodischer Information, sodass nicht hinreichend hervorgeht, *wie* Schüler*innen das Unterrichtsziel erreichen sollen oder ins Philosophieren kommen könnten. Merkmal solcher Beiträge ist mitunter eine Art „Sprache der methodischen Auslassung“, die durch Wörter wie *behandeln, herausarbeiten, konfrontieren, (sich) ergeben* und *(als Impuls) einsetzen* gekennzeichnet ist. Philosophieren *im* Unterricht wird dabei zu Philosophieren *vor* dem Unterricht, und zwar in sachanalytischen Darstellungen und der Rechtfertigung von Inhalten und Materialien. Dass es auch anders geht, zeigen Beiträge, die ihre Methoden diskutieren (z. B. Baum 2013; Schaber 2015) und Unterricht methodisch-systematisch aufbauen (z. B. Mündler 2018; Jost 2021).

Methoden nicht zu diskutieren oder methodische Information nicht bereitzustellen könnte, so ein naheliegender Einwand, damit gerechtfertigt sein, dass Leh-

⁴Für die Analyse und den Befund dieser Ursache spielt es keine Rolle, ob fehlende Methodeninformation ein Ergebnis tatsächlich fehlender Konzeption oder lediglich fehlender Dokumentation ursprünglich vorgesehener methodischer Aspekte ist. Eine solche Unterscheidung lässt sich aufgrund fehlender deklarativer Aussagen der Autor*innen ohnehin nicht treffen. Dass methodenbezogene Informationen für Denkmethoden, methodische Phasierung und für den durch methodische Maßnahmen hergestellten Lebensweltbezug entscheidend sind, liegt auf der Hand. Sie ist jedoch ebenso relevant für empirische Bezüge – insbesondere für die Frage, wie die Integration empirischer Bezüge in den Unterricht tatsächlich erfolgt, sei es methodisch klar, unscharf oder gänzlich unbestimmt.

⁵Wir implizieren hier, dass eine systematische Analyse von Unterrichtsbeiträgen, wie es die vorliegende ist, nicht weniger konzeptuelle Merkmale erkennt als eine Lektüre, die ohne Analyseinstrument und mit anderen Intentionen erfolgt.

rende bei der Anwendung eines Unterrichtskonzepts ohnehin stets Ergänzungs- und Transferleistung erbringen müssen, um den Unterricht an die Rahmenbedingungen der jeweiligen Lerngruppe und -situation anzupassen. Die verdeckte Prämisse ist, dass Lehrpersonen die methodischen Lücken ohnehin schließen, weshalb detaillierte methodische Ausführungen nicht nötig sind. Wäre dies zutreffend, müssten ausgerechnet jene, die einen Unterrichtsentwurf in einer fachdidaktischen Zeitschrift publizieren oder bereits entsprechenden Unterricht durchgeführt haben, dazu keinerlei methodische Anleitung bereitstellen. Unter der Voraussetzung, dass alle Philosophielehrenden ohnehin Expert*innen der Passung zwischen allen spezifischen Inhalten, Lernzielen und Methoden sind, wird dies richtig sein. Solange dadurch aber die Publikation methodischer Unterrichtskonzeptionen noch nicht sinnlos geworden und vollständig durch Sachanalysen ersetzt wurde, ist es das nicht. Einzelne empirische Befunde zum wenig philosophiedidaktisch geprägten Unterrichtsverständnis Lehrender (Kögel 2020) und zu Problemen im Lehramtsstudium (Brosow und Maisenhölder 2021) deuten eher darauf hin, dass dieser Fall noch nicht eingetreten ist und auch nicht so bald eintreten wird. Dass Herausforderungen im *Wie* des Erreichens von Unterrichtszielen und folglich der Bedarf an methodischer Konzeption nicht nur ein Merkmal von Unterrichtsbeiträgen der ZDPE sind, zeigen auch Befunde aus dem seit 2019 bestehenden DFG-Netzwerks „Argumentieren in der Schule“ (Löwenstein et al. 2023). So schreiben Burkard und Franzen, dass in Schulbüchern, Praxisartikeln und anderen Lehr- und Lernmaterialien, aber auch in Lehrplänen für den Ethik- und Philosophieunterricht argumentative Fähigkeiten in der philosophischen Fächergruppe zwar eine große Rolle spielen, bei näherem Hinsehen jedoch deutlich würde, dass eine systematische Förderung der dafür nötigen Fähigkeiten durch die Aufgaben und Materialien oft nicht erreicht werde; es bliebe unklar, *wie* diese Fähigkeiten entwickelt werden könnten (Burkard und Franzen 2023, S. 87).

Das Fehlen methodenbezogener Information ist eine vertane Chance des Transfers philosophiedidaktischer Konzepte in die Unterrichtspraxis. Dies gilt insbesondere dort, wo Darstellungen und Diskursen über Unterricht ein normativer Charakter beigemessen wird, aber es gilt auch über den hier untersuchten Fall hinaus. Wenn in der Kommunikation über Unterricht Methoden und Methodendiskussion aus welchen Gründen auch immer nur wenig Raum erhalten, kann dies die Qualität von Philosophieunterricht beeinflussen. Was empirisch erst zu untersuchen wäre, liegt unter der Annahme, dass philosophiemethodische Konzepte für die Ziele des Philosophieunterrichts eine Rolle spielen, jedenfalls nahe.

Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, die methodenbezogene Kommunikation genauer in den Blick zu nehmen und auf diesem Weg transparent zu machen, worin dahingehende Herausforderungen aber auch Potenziale bestehen. Dies soll im Folgenden anhand einer exemplarischen Darstellung typischer Formen methodenbezogener Kommunikation gezeigt werden, die in unterschiedlichem Ausmaß Merkmale der untersuchten philosophiedidaktischen Konzepte in den Unterrichtskonzeptionen realisieren.

Integratives Methodenparadigma

Typische Formen methodenbezogener Kommunikation sind hinsichtlich des *Integrativen Methodenparadigmas* anhand der Konzeption der einzelnen fünf Denkmethoden darstellbar. Die in Klammern stehenden Kürzel bezeichnen den Ausprägungsgrad der jeweiligen Methode, der im geschilderten Fall vorliegt (s. Tab. 1 oben sowie als Hintergrund dazu den Indikatorenkatalog in Appendix A):

- Die Darstellung phänomenologischer Methoden endet oft dort, wo eine tief-
ergehende phänomenologische Auseinandersetzung erst beginnen würde. Typi-
sche Ausprägungen sind die Gleichsetzung von (genauer) Beschreibung mit
phänomenologischem Vorgehen (i. e. je nach Anforderung meist P~, seltener P+) und dessen Unterbindung oder Abbruch durch unmittelbare, zu deutende oder
Deutung vorgebende Zusatzinformation (P- oder P ~ statt P+). Typisch ist auch
die Verwendung als Unterrichtseinstieg oder Hinführung, ohne dass diese weiter
vertieft oder mit dem eigentlichen Unterrichtsgegenstand verbunden würde (also
max. P~). Eine primäre Funktion als Unterrichtseinstieg könnte hier die Spezi-
fika phänomenologischer Methodik in den Hintergrund treten lassen. Gegenbei-
spiele sind Konzeptionen, in denen beispielsweise Bilder nicht sofort bild-
hermeneutisch benutzt, sondern phänomenologisch analysiert werden (Seele
2011), und Beiträge, die das Potenzial phänomenologischen Denkens *in* den ge-
samten Unterricht integrieren (z. B. Seele 2011; Haase 2010; Engel 2018). Dass
phänomenologische Methoden bislang nur selten und meist unfunktional ein-
gesetzt werden, verweist auf einen Bedarf an philosophiedidaktischen und
methodologischen Ausarbeitungen, die klären, unter welchen Bedingungen
diese Methoden welche Wirkungen für bestimmte Lernziele entfalten können.
Philipp Thomas plädiert mit seinem Konzept der Philosophie als einer *trans-
formativen* Praxis für eine bildungstheoretische Neuausrichtung und führt dabei
„die andere Vernunft“ ins Feld. In Bezug auf die konkrete Unterrichtspraxis
bleibt er jedoch methodenneutral und öffnet damit einen breiten Interpretations-
rahmen (Thomas 2019). Transformation verortet er nicht phänomenologisch,
sondern philosophiehistorisch bzw. kulturtheoretisch. Damit bleibt offen, welche
phänomenologischen Methoden in der heutigen digitalen und zunehmend durch
die Verwendung künstlicher Intelligenz geprägten Welt besonders geeignet sind,
ein vertieftes Selbst- und Weltverständnis zu ermöglichen. In einer Umwelt, die
Wahrnehmung fragmentiert, Aufmerksamkeit externalisiert und reduziert und
den Selbstwert destabilisiert (s. z. B. Ophir et al. 2009; Kong et al. 2023; Skow-
ronek et al. 2023), werden phänomenologische Verfahren zu einem notwendigen
erkenntnistheoretischen Gegenpol: Sie schulen Wahrnehmung, leibliches und af-
fektives Spüren sowie Formen der Selbsterfahrung. Dabei geht es darum, anzu-
erkennen, dass phänomenologische Methoden ein *erkenntnistheoretisch* wichti-
ges Fundament freilegen: Sie reflektieren die Bedingungen des Erkenntnis- und
Weltzugangs, die für die Urteilsbildung unabdingbar sind. Die technisierte Welt
verändert diese erkenntnistheoretischen Bedingungen und genau diese gilt es,
philosophiedidaktisch zu entwickeln. Phänomenologische Methoden sollten da-
bei nicht auf die Rolle eines motivierenden Unterrichtseinstiegs oder einer affek-

tiven Auflockerung reduziert werden, denn damit bleibt ihr bildungsrelevantes Potenzial weitgehend ungenutzt. Ihr eigentlicher Wert liegt im präzisen Beschreiben von Erfahrung, im Sichtbarmachen habitualisierter Weltzugänge und in der Stärkung von Evidenzen erster Person. Damit können sie zu einer Grundkompetenz werden, die auch überfachlich anschlussfähig ist.

- Hermeneutisches Denken hat hohe Präsenz und ist dennoch oft nicht deutlich erkennbar oder vertieft. Beispielhaft ist insbesondere die Textarbeit ohne spezifische methodische Maßnahmen (max. H~), sodass unklar bleibt, wie das Textverständnis der Schüler*innen gelingen kann. Dem stehen Beiträge gegenüber, die sich Methoden der hermeneutischen Text- oder Bilderschließung widmen oder auf die Ausarbeitung der eigenen Deutungen der Schüler*innen setzen (z. B. Groch 2011; Werner 2020; Bierbrodt 2003; Gottschalk 2012). Die Frage, auf welche Weise hermeneutische Kompetenzen optimiert werden könnten, stellt sich in einer Zeit, in der sowohl Lesekompetenz als auch die Freude am Lesen insbesondere bei jungen Menschen rückläufig sind (s. McElvany et al. 2023; OECD 2023b; Clark und Teravainen-Goff 2025). Traditionell textzentrierte Fächer wie die Philosophie und Ethik stellt dies vor große Herausforderungen. Aber auch die seit Einführung der Kompetenzorientierung vorgesehene Verwendung von Operatoren birgt potenzielle Herausforderungen für das Erlernen hermeneutischer Fähigkeiten. Operatoren könnten – als sprachlich relativ starre Handlungsanweisungen – eher zu einer Formalisierung des Umgangs mit Texten führen und damit das hermeneutische Moment der Bedeutungserschließung, das stets situiert, perspektivisch und vorläufig ist, teilweise verdecken. Künftige Untersuchungen sollten sich deshalb mit dem Verhältnis der Verwendung von Operatoren zur Schulung philosophischer Methoden befassen. Dabei wäre auch zu fragen, inwieweit die Orientierung an Operatoren, die an den Anforderungsbereichen Reproduktion, Transfer und Reflexion ausgerichtet sind, dazu führt, dass das Erlernen genuin philosophischer Denkmethoden in den Hintergrund tritt und die Verwendung vergleichsweise leicht überprüfbarer Operatoren der differenzierten Förderung philosophischer Methoden abträglich sein kann.
- Denkmethoden analytischer Form sind nicht nur oftmals inexistent, sondern typischerweise nur potenziell vorhanden, wenn Begriffe abgefragt oder Argumente gebracht werden, ohne sich näher damit zu beschäftigen (A ~ statt A+). Beiträge, welche Begriffsdifferenzierung, Begründung eigener Thesen, Argumententwicklung (z. B. Runtenberg 2006; Spieles-Küppers 2014; Martens 2016) oder die Identifikation und Prüfung von Prämissen einfordern (z. B. Remme 2022) lassen dagegen eher die Förderung analytischen Denkens erkennen. Was den Stellenwert analytischer Methoden angeht, hat das DFG-Netzwerk „Argumentieren in der Schule“ (s. HHU 2025) bereits einen wichtigen Beitrag zur systematischen Förderung argumentativer Kompetenzen geleistet. Aus der Perspektive einer wissenschaftsorientierten Philosophiedidaktik verlagert sich der Bezug des Philosophierens zunehmend von philosophiehistorischen Bezügen hin zu den Diskursen der Wissenschaften selbst. Diese Diskurse manifestieren sich nicht nur in empirischen Studien, sondern ebenso in journalistisch vermittelten Wissensbeständen, die öffentliche Debatten prägen. Philosophieren orientiert

sich damit stärker an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen, deren Analyse analytische Methoden erforderlich macht, weil sie jene begriffliche Präzisierung und argumentative Nachvollziehbarkeit ermöglichen, die für wissenschaftsbezogene Diskussionen konstitutiv sind. Vor diesem Hintergrund eröffnet eine systematische Schulung analytische Kompetenzen ein bislang *lebensweltlich unterschätztes Potenzial*: Da wissenschaftliche Diskurse – zumindest ihrem eigenen Ideal nach – argumentativ strukturiert sind, können Lernende, die analytisch versiert sind, nicht nur fundierter an wissenschaftlichen Diskussionen partizipieren, sondern auch gesellschaftliche Entwicklungen, die zunehmend von wissenschaftlichen Erkenntnissen geprägt sind, besser verstehen.

- Der Klassiker nur potenziell vorliegender Dialektikmethoden ist die nicht näher spezifizierte Diskussion (D ~ statt D+).⁶ Diskussionen sind in Beiträgen mit dialektischen Methoden beinahe allgegenwärtig, aber oft kaum dialektisch, weil darin keine Maßnahmen der Spezifizierung oder Perspektivierung, etwa zur Herausarbeitung opponierender Positionen bezüglich des Diskussionsgegenstandes ersichtlich sind (s. hingegen z. B. Montag 2014). Methodisch unterspezifizierte Diskussionen gar nicht zu werten (also D-), mag angesichts einer inflationären Verwendung des Diskussionsbegriffs für jeden Austausch zwischen Schüler*innen oder Schüler*innen mit der Lehrperson naheliegend sein, widerspricht aber dem Prinzip, potenzielles Anstoßen der Denkweise abzubilden (s. Abschn. 3.3). Eine Diskussion *kann* (gemäß integrativem Methodenparadigma) zu dialektischem Denken führen, aber nicht jede Diskussion ist dialektisch. Auch die wesentlich seltenere Arbeit mit Denkwidersprüchen ist nicht immer nachvollziehbar. Das ist etwa dann der Fall, wenn unklar ist, wie der mit Denkwidersprüchen intendierte kognitive Konflikt kein rein hypothetischer oder präsentierter bleibt, sondern ein Konflikt der Schüler*innen werden könnte. Zur Konzeption der Erzeugung kognitiver Konflikte oder Dissonanz siehe hingegen etwa Haase (2005) und Panknin-Schappert (2008). Mit Blick auf methodisch unterspezifizierte Diskussionen eröffnet sich das klassische Dilemma zweier gegenläufiger Auffassungen darüber, wie im Unterricht diskutiert werden sollte – ein Dilemma, das eine mögliche Erklärung für den Befund liefert. Wer unter der Annahme diskutiert, dass möglichst viele zu einem bestimmten Thema ihre Meinung sagen sollten, vermeidet meistens das, was die andere Auffassung als konstitutiv für eine philosophische Diskussion ansieht – und das ist *Kontroversität*. Für dialektische Methoden sind kontroverse Positionen allerdings nicht zufällig, sondern strukturell notwendig. Ohne Gegenargument oder wenigstens einen ernsthaft vertretenen Gegensatz kommt kein dialektischer Prozess zustande. Die Chancen des Dialektischen im Unterricht zu nutzen, würde bedeuten, in der Unterrichtsplanung systematisch Gegenpositionen zu identifizieren und gezielt einzubauen. Damit können sich jene Spannungen entfalten, die philosophische Urteilsbildung überhaupt erst anstoßen. Allerdings berührt dies unmittelbar das Problem des

⁶Die Beliebtheit von Diskussionen und deren Dominanz gegenüber anderen Mitteln von D (wie beispielsweise die Arbeit mit Denkwidersprüchen) leistet möglicherweise einen Beitrag zur hohen Konstanz der Anteile von D über die Zeit hinweg (s. Abschn. 4.2.1).

Kontroversitätsgebots, das angesichts einer zunehmend polarisierten politischen Öffentlichkeit derzeit bildungsphilosophisch diskutiert wird (s. z. B. Drerup 2021; Thein 2023; Thein 2025). Hier gilt es zu prüfen, inwieweit Kontroversität tatsächlich eine notwendige Bedingung für die Urteilsbildung ist, und ob sie angesichts bestimmter Herausforderungen für die Demokratie – etwa Radikalisierungsdynamiken oder Desinformationsrisiken – zugunsten anderer Lernziele eingeschränkter oder didaktisch anders vermittelt werden sollte.

- Schließlich sind allgemeine Kreativitätsmethoden wie Brainstorming oder Essay-Schreiben, deren Ziel und Kontext nicht näher bestimmt ist, typische Fälle lediglich potenzieller Spekulation (max. S~). Das liegt daran, dass sie ebenso nicht-spekulativ verwendet werden können – etwa, wenn Ziel und Kontext des Methodeneinsatzes der Sammlung von Ansichten der Schüler*innen dienen (s. z. B. Schneider 2010) –, im Methodenparadigma aber auch S zuordenbar sind (s. Anhang A, Indikatorenkatalog). Beispielhaft ist auch die Einschränkung des Spekulationsraums durch Aufgaben, die bestimmte Deutungen statt freie Assoziation nahelegen (also max. S+ sind). Wenn Unterricht zuvor Aktivitäten vorsieht, die der Erarbeitung philosophischer Inhalte dienen, können methodisch nicht näher spezifizierte Folgeaktivitäten mit spekulativem Potenzial (z. B. Rollenspiele) ebenso als Reproduktion oder Transfer dieser Inhalte verstanden werden. Das Denken der Schüler*innen würde dann eher „in the box“ bleiben, als sich „out of the box“ in Spekulationsräume zu begeben (s. z. B. Ruthendorf-Przewoski (2006) oder Engel (2018) für Letzteres). Auch für spekulative Methoden ist zu fragen, ob sie angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Entwicklungen eine größere Bedeutung erhalten sollten. In einer wissenschaftlichen Lebenswelt, die mit tiefgreifenden Krisen wie Klimawandel, Biodiversitätsverlust, digitaler Transformation und KI-basierten Disruptionen konfrontiert ist, spricht vieles dafür, spekulative Methoden stärker in Bildungsprozesse zu verankern. Erstens erfordern die gegenwärtigen Herausforderungen eine Form der Kreativität, die über konventionelles Problemlösen hinausgeht und Fähigkeiten stärkt, sich offene Möglichkeitsräume vorzustellen, in ihnen zu denken und sie kritisch zu bewerten. Zweitens gehören spekulative Verfahren – etwa kontrafaktisches Denken, Modellbildung, Szenarienentwurf oder das Durchspielen hypothetischer Folgen – zum Kernbestand wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse. Wissenschaft operiert nicht ausschließlich deskriptiv, sondern entwickelt Hypothesen über mögliche Zukünfte, denkt Alternativen durch und entwickelt Modelle, die über das Gegebene hinausweisen. Spekulative Methoden fördern somit genau jene epistemischen und imaginativen Kompetenzen, die in wissenschaftlichen Thinktanks als Voraussetzung innovativer Lösungsansätze gelten. Aus diesem Grund erscheint eine stärkere Integration der Spekulation nicht als fachdidaktische Option, sondern als bildungsphilosophische Notwendigkeit. Sie eröffnet jungen Menschen die Möglichkeit, angesichts unsicherer, komplexer und volatiler Zukünfte handlungsfähig zu bleiben, indem sie lernen, alternative Zukunftsszenarien zu entwerfen und die aus ihnen erwachsenden normativen Implikationen zu reflektieren. Spekulatives Denken wird damit zu einem unverzichtbaren Bestandteil philosophischer Bildung.

In allen geschilderten Formen, in denen die Förderung einer philosophischen Denkmethode lediglich als Potenzial (~) erkennbar ist, fehlt die Konzeption zusätzlicher methodischer Schritte, um in der Kommunikation über Unterricht zumindest ein Kernmerkmal der Denkmethode zu vermitteln. Die Verbindung mit den übrigen vier Denkmethoden würde darin dann eine Methodentransparenz schaffen, die ein Philosophieren im Sinne des integrativen Methodenparadigmas fördern könnte. *Allerdings* ist die Realisierung einzelner Kernmerkmale aller Denkmethoden, selbst wenn diese in einem integrativen Prozess verbunden sind, noch kein reflektierter Gebrauch einer umfassenden Methodenkompetenz, die das Unterscheidungskriterium zwischen alltäglichem und philosophischem Denken wäre (s. Martens 2020, S. 55) und das Potenzial der Denkmethoden viel eher ausschöpfen würde. Wer die eigene Wahrnehmung genau beschreibt (P+), muss diese nicht zwangsläufig problematisieren, eine phänomenologische Reduktion durchführen oder die Leiblichkeit und die lebensweltliche Gebundenheit dieser Wahrnehmung reflektieren, also P++ betreiben (z. B. Schöngarth 2007; Haase 2010; Kim 2015).⁷ Wer das eigene Vorverständnis zu einer philosophischen Frage eruiert (H+) und im Anschluss die Deutung in einem zugehörigen Text erarbeitet (H+), muss sich nicht des Einflusses des eigenen Vorverständnisses bewusst werden oder sich fragen, wie die Deutung des Textes nun die eigene Deutung veränderte, also H++ vollziehen (z. B. Schmidt 2005; Haase 2008; Pörschke 2020). Wer zentrale Begriffe eines Dialogs expliziert (A+) oder dessen Argumente identifiziert (A+), kann dabei stehen bleiben. Explikationen werden nicht von selbst hinterfragt, präzisiert oder verglichen und Argumente werden nicht automatisch kritisiert oder abgewogen (das wäre A++, z. B. Blesenkemper 2006; Thomalla 2011; Gutmann 2022). Wer in einer Diskussion zwei Lager bildet und die Opposition ihrer Positionen in einem philosophischen Problem feststellt (D+) oder einen Denk Widerspruch erkennt (D+), kann auch nichts weiter unternehmen und eine (scheinbar) gleiche Begründbarkeit beider Lager oder die Unabänderlichkeit des Widerspruches behaupten, anstatt Lösung oder Entscheidung zu suchen (das wäre D++, z. B. Henke 2007; Goergen 2012). Wer eine neue Hypothese aufstellt (S+) oder einen bewussten Perspektivwechsel in der Sicht auf ein philosophisches Problem vollzieht (S+), kann dies ebenso unter den gleichen Bedingungen tun, die dieses Problem erzeugten oder aber die Bedingungen ändern (S++, z. B. Schultheiss 2004; Haase 2018; Gregor-Gehrman 2022). Die Förderung philosophischer Denkmethoden kann also offenbar dort enden, wo deren Potenzial noch (längst) nicht ausgeschöpft ist. Wenn es aber das Ziel von Philosophieunterricht ist, Schüler*innen zum Philosophieren zu befähigen (Martens 2020, S. 46), so bedeutet dies auch, sie zum Beschreiten des Weges zur besagten umfassenden Methodenkompetenz zu befähigen. Anstatt komplexere Wege von vornherein auszulassen oder den Fachphilosophierenden vorzubehalten, wären diese zu beschreiten.

⁷Zur Bedeutung und zu den Merkmalen aller ++-Ausprägungen s. Anhang A, Indikatorenkatalog.

Unterrichtsphasierung

Unterrichtsphasierung wird vor allem durch zwei Phänomene lückenhaft: Methodisch unbestimmte Unterrichtsereignisse und nicht genannte Aktivitäten oder Prozesse, die zwischen zwei erkennbaren denkmethodischen Unterrichtsschritten liegen. In ersterem Fall wird dargelegt, dass etwas geschieht, aber nicht wie (z. B. etwas „ergibt“ sich aus etwas, Schüler*innen „behandeln“ etwas oder werden mit etwas „konfrontiert“). In letzterem kann die spätere, aufbauende Aktivität nicht ohne weitere methodische Schritte aus der vorangegangenen folgen, diese Schritte werden aber nicht berichtet (z. B.: Auf das Lesen eines Kurztextes folgt ein im Beitrag auch exemplifiziertes, differenziertes Tafelbild zum Text, ohne dass ersichtlich wäre, wie aus dem Lesen ein solches Tafelbild entstehen könnte). Vollständig phasierte Unterrichtskonzepte hingegen sind methodisch kleinschrittiger und weisen oft eine höhere Systematizität auf (z. B. Goldbeck 2017; Mündler 2018; Jost 2021) oder schlagen verschiedene Durchführungsvarianten vor (z. B. Brüning 2008; Kim 2015).⁸ Wie für die Kommunikation über Methoden im Allgemeinen gilt auch für die Unterrichtsphasierung: Das Erfahrungswissen jener, die – häufig auch auf Grundlage bereits durchgeführter Unterrichtskonzepte – einschätzen können, welche Unterrichtsschritte in welchen Prozessen lernpraktisch funktionieren, kann am ehesten weitergegeben werden, wenn Unterrichtsprozesse methodisch möglichst vollständig dargestellt werden.

Wissenschaftsorientierung

Auch im Falle der untersuchten Grundlagen von *Wissenschaftsorientierung* trägt methodenbezogene Kommunikation mehr oder weniger zur Vermittlung des philosophiedidaktischen Konzeptes bei. Im Falle des Lebensweltbezugs besteht ein breites Spektrum an Strategien, diesen für Schüler*innen erkennbar zu machen. Ein häufiger gemeinsamer Nenner besteht am ehesten darin, Schüler*innen selbst den Bezug zum eigenen Leben zur Aufgabe zu machen und Hilfestellung so zu geben, dass dieser Befund tendenziell positiv ausfallen kann (s. z. B. Bussmann 2011). Nur Ansätze solcher Strategien zu kommunizieren, ist ein Merkmal von Beiträgen, in denen Lebensweltbezug gefördert werden *könnte* (i. e. LWB~). Wie ein Unterrichtsgegenstand als lebensweltlich relevant erfahren werden kann, wird (im Unterschied zur Realisierbarkeit von Denkmethoden) in einigen Beiträgen auch diskutiert (z. B. Schmidt 2005). Im Falle des Einbezugs empirischer Wissenschaften leistet methodenbezogene Kommunikation typischerweise weniger, wo empirische Erkenntnisse oder Methoden zwar vorgesehen sind, der Umgang damit und dessen Funktion im Unterricht aber wenig klar ist. Die Konzeption der Durchführung einer Expert*innenbefragung durch Schüler*innen ohne Erläuterung, wie diese durchgeführt werden kann, und die Bearbeitung neurowissenschaftlicher Einwände zur Willensfreiheit ohne Verbindungsweg zu philosophischen Argumenten sind Beispiele

⁸Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass Unterrichtsbeiträge, die sich nicht als Unterrichtsablauf präsentierten, die Ausprägung *kein Unterrichtsablauf* erhielten (s. Abschn. 4.1). Die angesprochenen Lücken sind also kein Phänomen, das sich trivialerweise aus Beiträgen ergäbe, die sich als Material- oder Methodensammlung zu einem bestimmten Gegenstand positionieren.

dafür. Gegenbeispiele sind Beiträge, in denen Textgrundlagen aus den empirisch arbeitenden Disziplinen nicht per Schüler*innen-Eigenrecherche, sondern mit vorab ausgewählten Texten für die enge, angeleitete Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden (z. B. Panknin-Schappert 2009) oder eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit empirischem Material geplant ist (z. B. Schultheiss 2004; Haase und Remme 2024). Dass empirische Erkenntnisse oder Methoden zwar vorgesehen werden, der konkrete Umgang damit sowie deren epistemische Funktion im Unterricht aber weitgehend unklar bleiben, verweist auf eine strukturelle Leerstelle der gegenwärtigen Fachdidaktik: Es fehlt an tragfähigen methodischen Vorschlägen, *wie* wissenschaftliche Erkenntnisse sinnvoll in philosophische Lernprozesse integriert werden können. Beiträge, die hier weiter gehen, zeigen meist, dass wissenschaftliche Befunde nicht bloß Untermauerungen oder Illustrationen philosophischer Fragen sind, sondern deren Problemarchitektur mitbestimmen – etwa, indem sie epistemische Ausgangsbedingungen klären, intuitive Fehlannahmen korrigieren oder argumentative Räume erst öffnen. Die verpasste Chance besteht nicht nur darin, dass auf empirische Bezüge keine Rücksicht genommen wird – das geschieht durchaus –, sondern auch darin, dass ihr fachdidaktischer Status ungeklärt bleibt. Solange weder systematisch ausgewiesen wird, *welche* wissenschaftlichen Erkenntnisse für *welche* philosophischen Problemstellungen relevant sind, noch wie deren Einbettung methodisch gelingen kann, bleibt Wissenschaftsorientierung ein Programm ohne operative Kraft. Für die künftige Fachdidaktik ergibt sich hiermit folgender Arbeitsauftrag: die Entwicklung von Verfahren, die (1) wissenschaftliche Evidenz epistemisch einordnen, (2) deren Funktion für typische philosophische Lernziele sichtbar machen und (3) konkrete, unterrichtspraktisch realisierbare Formen des Umgangs mit empirischen Befunden bereitstellen. Erst damit kann Wissenschaftsorientierung ihr bildungstheoretisches Potenzial einlösen. Die Frage, wie aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden fachdidaktisch sinnvoll integriert werden können, stellt sich für ein Fach wie Philosophie in besonderem Maße. Interdisziplinäre Arrangements werden zwar seit Jahrzehnten bildungspolitisch und fachdidaktisch eingefordert, empirische Studien zeigen jedoch, dass fächerübergreifender Unterricht in der Praxis selten systematisch umgesetzt wird und empirisch vergleichsweise wenig erforscht ist; der Unterricht bleibt in der Regel stark fachlich segmentiert (s. z. B. Busch und Woest 2016; international etwa Tonnetti 2023). Vor diesem Hintergrund ist die methodische Ausarbeitung einer wissenschaftsorientierten Philosophiedidaktik nicht nur eine offene Baustelle der eigenen Disziplin, sondern Teil einer größeren, fächerübergreifenden Aufgabe.

Die Ausführungen zu Methodentransparenz und -diskussion zeigten, wie methodenbezogene Kommunikation mehr oder minder zur Vermittlung der untersuchten philosophiedidaktischen Konzepte beitragen kann und welche Risiken und Herausforderungen, aber auch Potenziale des Transfers philosophiedidaktischer Konzepte in die Unterrichtspraxis damit verbunden sind. Weil philosophiedidaktische Erkenntnisse auf die Praxis rückwirken sollen, gibt es keinen didaktisch plausiblen Grund, auf Methodentransparenz zu verzichten. Die möglichen Gegenstände ruhen auf Annahmen, die sich aus guten Gründen ausschließen lassen: Sowohl die Annahme, (fachspezifische) Methoden seien kein relevanter Bestandteil

der Philosophiedidaktik und des Philosophieunterrichts, als auch die Annahme, es bestünde in der Konzeptionspraxis von Unterricht kein Bedarf an philosophie-methodischer Orientierung, widersprechen der theoretischen Diskussion und der empirisch belegten Bedeutung methodischer Orientierung für Lernprozesse. Eine hinreichend detaillierte Darstellung und Diskussion der verwendeten Methoden und philosophiedidaktischen Konzepte sollte daher integraler Bestandteil der Kommunikation über Unterricht sein. Entsprechende Kommunikation ist eine Anknüpfung an den fachdidaktischen Diskurs und könnte dabei helfen, eine der Hürden zu überwinden, die zwischen akademischen philosophiedidaktischen Konzepten und Unterrichtspraxis bestehen. Dies führt unmittelbar zum Thema des letzten Kapitels, den Forschungsbedarf in Sachen Konzeptions- und Unterrichtsrealität.

5.2.2 Konzeptions- und Unterrichtsrealität – Forschungsbedarf

Der Weg, auf dem philosophiedidaktische Konzepte in die Unterrichtspraxis gelangen können, hat mindestens zwei Gabelungen, an denen sich deren Schicksal als Beitrag zu qualitativem Philosophieunterricht formt. An der ersten Gabelung entscheidet sich, inwiefern der Transfer fachdidaktischer Ideale in die Konzeption von Unterricht erfolgt, wie er nach Maßgabe Konzipierender sein *sollte*. An der zweiten Gabelung entscheidet sich, was davon im Unterricht tatsächlich realisierbar ist oder realisiert wird. An jeder dieser Gabelungen kann empirische Philosophiedidaktik-Forschung ansetzen, die Frage nach dem Gelingen von Theorie-Praxis-Transfer stellen und untersuchen, in welcher Form Theorie-Praxis-Probleme, wie sie aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen bekannt sind (s. dazu z. B. Arteaga et al. 2024), auch für die Philosophiedidaktik gelten.

Die vorliegende Studie diagnostizierte Ausprägungen solcher Probleme für den Transfer dreier philosophiedidaktischer Konzepte in Unterrichtskonzepte einer relevanten philosophiedidaktischen Fachzeitschrift. Damit liegt ihr empirischer Befund vergleichsweise nah am Anfang des Weges, den philosophiedidaktische Konzepte in Richtung schulische Praxis nehmen. Über ihren Eingang in reale, nicht zur Veröffentlichung bestimmte Unterrichtskonzepte – also darüber, wie aus Sicht praktizierender Lehrkräfte der Theorie-Praxis-Transfer tatsächlich verlaufen sollte – lässt sich ebenso wenig aussagen wie über ihre Präsenz oder ihren Einfluss auf den tatsächlich praktizierten Unterricht. Ist es plausibel, dass das, was bereits an der frühen Weggabelung zwischen fachdidaktisch-wissenschaftlichem Diskurs und den publizierten Unterrichtskonzeptionen verlorengeht, später wieder aufgegriffen und in den Unterricht integriert wird? Diese Frage ist berechtigt, doch im Rahmen dieser Studie nicht zu beantworten.

Zur Beantwortung dieser Frage braucht es empirische Philosophiedidaktik-Forschung, die sich der Unterrichtsrealität zuwendet und untersucht, inwiefern sich das zentrale Anliegen der Fachdidaktik – nämlich, dass ihre Erkenntnisse tatsächlich den Weg in den Unterricht finden – im Philosophieunterricht widerspiegelt: sowohl in den Unterrichtskonzeptionen der Lehrenden als auch im Unterricht unter realen Bedingungen.

Philosophieunterricht und dessen Bedingungen werden und wurden im deutschsprachigen Bereich auf vielfältige Weise und mit unterschiedlich expliziten methodischen Implikationen erforscht. Prominent ist zum Beispiel seit einigen Jahren die Erforschung der Präkonzepte von Schüler*innen zu einer Reihe von Themen wie Glück und Gerechtigkeit oder Kausalität (für eine Übersicht s. Bohlmann 2025). Auch die Lehrendenperspektive wurde beforscht, etwa zu Themen wie kompetenzorientierte Aufgabenstellung (z. B. Schulz 2019), Umgang mit naiver Skepsis und eigener Positionierung (Burkard 2017 und 2021), digitaler Philosophieunterricht (Gutmann et al. 2020) und fachdidaktische Prinzipien der eigenen Unterrichtsgestaltung (Kögel 2020). Kminek (2018) widmete sich Philosophie und Philosophieren in der unmittelbaren Unterrichtspraxis aus pädagogisch-unterrichtstheoretischer Sicht. Untersucht wurden zudem die Effekte von Philosophie- und Ethikunterricht: Zum einen Effekte spezifischer Unterrichtstechniken- oder -konzepte wie etwa die TRAP-Mind-Theory darauf, ins Philosophieren zu kommen (Brosow et al. 2024), das Lehrkonzept *Ethik der Biogerontologie* auf ethische Wahrnehmungskompetenzen (Lohner 2016) oder eines Flipped-Classroom-Konzepts auf Lernprozesse (Lachner et al. 2021). Zum anderen – vorwiegend in Studien älteren Datums – auch Effekte größerer Umbrüche im Bildungswesen, wie etwa die Einführung des Schulfachs Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen 2003 (Wiesen 2009) und des Faches Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde in Brandenburg (Gruehn und Thebis 2002).⁹

Für die Erforschung des Transfers philosophiedidaktischer Konzepte in die Unterrichtspraxis – und damit auch der Klärung, ob die festgestellten Theorie-Praxis-Transferprobleme auf fehlende Anwendungsintention oder auf andere Formen wie praktische Umsetzbarkeit oder Relevanz zurückgehen – müsste beides geleistet werden: Die Erforschung der neutralen sowie durch unterrichtliche Interventionen beeinflussten Unterrichtspraxis und damit assoziierter Effekte. Es liegt auf der Hand, dass nur eine durch das Beforscht-Werden möglichst unbeeinflusste Unterrichtspraxis Aufschluss über den Status quo philosophiedidaktischer Konzepte im Philosophieunterricht geben kann. Andernfalls bestünden von vornherein Probleme der externen Validität.¹⁰ Es ist aber ebenso einsichtig, dass philosophiedidaktische Konzepte nur dann von Bedeutung sein können, wenn evident wird,

⁹Im aktuellen (2021–2025) Forschungsprojekt „EthOS“ (Evaluation der Einführung des Ethikunterrichts in der österreichischen Oberstufe) fehlt bisher die angekündigte dritte Phase, welche Effekte des neuen Ethikunterrichts auf ethische (Teil-)Kompetenzen untersucht (zum Projekt s. Ritzer et al. 2022).

¹⁰Dies ergibt sich wohlgerne nicht aus einer voreingenommen quantitativen Perspektive auf Forschung. Die Relevanz möglicher Eingriffe – etwa durch teilnehmende Beobachtung, selbst wenn die beobachtende Person nur anwesend ist – wird auch in qualitativen Studien reflektiert bzw. muss nach methodologischen Gütekriterien hinsichtlich der potenziellen Beeinflussung der Erkenntnisse reflektiert werden. Vergleichsweise geringe Eingriffe, die dennoch eine Außensicht auf Unterricht erlauben, sind Audio- oder Videoaufzeichnungen.

dass sie die Unterrichtspraxis positiv, im Sinne der Ziele des Unterrichts beeinflussen.¹¹

Eine solche Forschung müsste eine Reihe weiterer Kriterien erfüllen, von denen einige bereits früher diskutiert und vorgeschlagen wurden (s. Tiedemann 2017). Relevant sind insbesondere die Designaspekte:

- Prozess *und* Ergebnis des Unterrichts mehrfach zu erfassen (neutrale Baseline, mindestens ein Posttest); idealerweise aus allen drei Perspektiven – Außensicht, Lehrendensicht und Schüler*innensicht;
- robuste Kontrollmechanismen zu etablieren (vergleichbare Kontrollgruppe, Kontrollvariablen (zu Teilnehmenden und Unterrichtssituation) und Monitoring der Umsetzung der Unterrichtsintervention);
- eine für die intendierte Population repräsentative Stichprobe zu ziehen, die aufgrund ihrer hinreichenden Größe den Nachweis etwaiger plausibler Effekte erlaubt (s. statistische Power) und verhindert, dass Spezifika einzelner Unterrichtskonstellationen die Gesamtergebnisse bestimmen;
- und schließlich, validierte Erhebungsinstrumente einzusetzen, also nach Gütekriterien geprüfte oder mindestens Pretests unterzogene Assessments der Ergebnisvariablen, Beobachtungsbögen für Unterrichtsprozesse sowie Fragebögen oder Leitfäden für die Lehrenden- und Schüler*innen-Perspektive.

Eine derartige Studie wäre hochkomplex, hätte aber das Potenzial, robuste Ergebnisse zum Theorie-Praxis-Transfer philosophiedidaktischer Konzepte zu liefern.¹² In ihrem Rahmen spräche auch nichts dagegen, weitere aktuelle Forschungsgegenstände der empirischen Philosophiedidaktik aufzunehmen, also etwa die Präkonzepte von Schüler*innen zu erfassen und in der Intervention zu berücksichtigen, die Erkenntnisse der Präkonzeptforschung zu Unterrichtsprozessen der Konzept-

¹¹ Forschung zu solchen Einflüssen wird in Orientierung an den *Formaten fachdidaktischer Forschung* (Gesellschaft für Fachdidaktik 2015) auch als ‘Fachdidaktische Wirksamkeitsforschung’ bezeichnet (s. z. B. Höppner 2024). Die folgende Darstellung skizziert *keine* Wirksamkeitsforschung in ebendiesem Sinne, da damit assoziierte Grundannahmen wie die Vernachlässigbarkeit künstlicher Studienbedingungen und sozialer Kontext- und Interaktionsfaktoren unzutreffend sind. Einteilungen in Forschungsformate o. Ä. inklusive methodologischer Setzungen stehen in einem Spannungsverhältnis zum hier gewählten holistischeren Blick auf die Erforschung von Unterricht.

¹² Es mag naiv erscheinen, eine derart aufwendige und kostenintensive Forschung vor dem Hintergrund knapper oder inexisterter Forschungsressourcen zu skizzieren. Tatsächlich folgt dies jedoch einer konstruktiven Strategie: Zunächst ein methodologisches Idealdesign zu erstellen, um anschließend systematisch beurteilen zu können, welche Designmerkmale angesichts praktischer oder finanzieller Einschränkungen verzichtbar oder modifizierbar sind, ohne die interne und externe Validität der Studie entscheidend zu gefährden. Der umgekehrte Weg einer vorausseilenden Selbstbeschränkung durch antizipierte Ressourcenarmut könnte dagegen den Blick auf die bestmögliche Studiengüte verstellen.

änderung (Methoden, Materialien) zu nutzen und die etwaige Adaption bzw. aktive Unterdrückung (s. Bohlmann 2025) bestimmter Konzepte zu erfassen.¹³

Forschungsbedarf besteht mit Blick auf die in der vorliegenden Studie untersuchten Konzepte aus philosophiemethodischer Sicht aber nicht nur in den bisher behandelten Fragen zu Anwendungsintention, Praxisanwendung und Effekten von Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht. Er besteht ebenso in der Frage, welche der mittlerweile zahlreichen philosophiedidaktischen Konzepte, die zur Verbesserung bzw. Qualitätsentwicklung von Philosophieunterricht entwickelt wurden, dieses Ziel tatsächlich am wirksamsten erreichen können. Die doppelte Herausforderung einer Disziplin, die sich der zielorientierten Gestaltung von Praxis widmet – den Theorie-Praxis-Transfer zu meistern und zugleich zu wissen, *was* diesen Transfer meistern soll –, bedarf einer Forschung, die verschiedene Maßnahmen im Rahmen derselben Studie vergleicht. Die obengenannte Forschungsskizze wäre zu diesem Zweck durch weitere Vergleichsgruppen zu ergänzen.¹⁴

Empirische Forschung wie die eben skizzierte behauptet keineswegs, dass sich alles am Philosophieunterricht oder am Erwerb philosophischer Kompetenzen restlos empirisch erfassen ließe oder dass es dabei keine besonderen Herausforderungen des Messens gäbe. Sie impliziert ebenso wenig, dass die Philosophie als Bezugsdisziplin der Philosophiedidaktik durch empirische Bildungsforschung ersetzt werden müsste – wie könnte dies auch etwa bei der empirischen Untersuchung eines Konzeptes möglich sein, das, wie das Integrative Methodenparadigma, *bottom-up* aus der Philosophie selbst entwickelt wurde. Sie muss die besondere Stellung der Philosophiedidaktik in der sogenannten empirischen Wende der Fachdidaktiken (Applis 2017) nicht negieren. Vielmehr ist sie dazu angelegt, die damit verbundenen Potenziale wie auch die methodologischen Komplexitäten anzuerkennen und in tragfähige Forschungskonzepte zu überführen. In diesem Sinne versteht sich die vorliegende Studie als ein Schritt auf dem Weg zu einer empirisch informierten, zugleich philosophisch fundierten Philosophiedidaktik, die theoretische Modellbildung und unterrichtliche Praxis systematisch zueinander ins Verhältnis setzt.

¹³Dies gilt, insofern die verschiedenen unterrichtlichen Interventionsmaßnahmen und deren Effekte in der Studie differenzierbar bleiben (s.u.).

¹⁴Verschiedene Interventionen zu einer komplexen Intervention zusammenzuführen, wäre mit zusätzlichem Aufwand verbunden, insbesondere, weil Prozess und Ergebnisdaten einzelnen Interventionsteilen zuordnen bleiben sollten. Die diesbezüglich typische Lösung, für jedes Konzept eigene Interventionsgruppen einzurichten, wäre zudem durch eine weitere Gruppe zu ergänzen, in der eine auf Basis bisheriger Erkenntnisse als besonders vielversprechend geltende philosophiedidaktische „Bestform“ der Intervention stattfindet.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Anhang

A – Indikatorenkatalog

Der Indikatorenkatalog verwendet die in Tab. 3.1 dargestellten Kodierungen und Ausprägungen.

Phänomenologische Denkmethode

Kernelemente = Indikatoren:

- Ausgang von „brüchig gewordenen“ (Martens, 2020, S. 54) Alltagserfahrungen der Schüler*innen/Lehrenden [Anm.: *mit* „brüchig geworden“; qualifiziert ohne folgende phänomenologische Analyse/Beschreibung eher für ~ denn für +].
- Differenzierte und umfassende Beschreibung, was Schüler*innen/Lehrende wahrnehmen oder „bei sich“ denken [Anm.: Beschreiben ist nicht automatisch P~ oder gar P+, es geht darum, *was* beschrieben wird und was dabei gefordert ist]; (Differenzierte) Beschreibung/Analyse (der Wahrnehmung/des Wahrgenommenen) *statt* theoretische Erklärung [„Habe Mut, dich deiner eigenen Sinne zu bedienen“ (Waldenfels) → Philosophie von unten statt von oben].
- Versuche, den Blick der Schüler*innen/Lehrenden von Vormeinungen/-urteilen, Vorbehalten oder methodischen Zwängen zu befreien.
- (Komplexe) Analyse, wie sich etwas *als* etwas (als alltägliche *Sinneinheit*) zeigt. [Anm., vgl. auch unten: *Einbezug von Einzelwissenschaften* zu diesem Zwecke. Wie sich z. B. in einem Bild eine gewisse Konfiguration *als* etwas (→ z. B. abstoßend, irritierend → rationalisiert: Rücksichtslosigkeit) zeigt. Siehe auch Berger-Luckmann laut Martens (2020), S. 69: Wahrnehmung (WN) der Blume → Anreicherung mit anderen WN (typische Farbe, Geruch, ...) → schrittweise Abstrahierung der WN (nicht pflücken, geschützt), aber: Wahrung „alltäglicher Sinneinheit“/WN-Einheit (statt Erklärung/Rationalisierung)]
- Unterricht, der Ergebnisse/Beschreibungsmöglichkeiten der Einzelwissenschaften/Empirie einbezieht, um Phänomene, wie sie sich darstellen (s. oben „wie sich etwas *als* etwas darstellt“) zu beschreiben/differenzierter beschreiben zu können [Ergänzung zu Martens' Hinweis der Nutzung empirischer Wissen-

schaften bei P]. → siehe *Phänomenologie ist nicht intuitiver Wesensblick, sondern komplexe Analyse*.

- Beim Rating beachten: Geht es beim Ausgehen vom Phänomen um das Phänomen selbst (und kann dies ein philosophischer Gegenstand sein) oder bietet es nur einen Einstieg/Anlass zum Philosophieren, der dann im Grunde verworfen oder nicht weiterverfolgt wird? [Anm.: siehe Martens (2020), S. 97: P *nicht* bloß als äußerer Anlass. Ein „bloß äußerer Anlass“ qualifiziert lediglich für ~].

*Kriteriumsfrage zur Methode*¹ Wie gehe ich vor, wenn es darum geht, das „Als“ (meiner und objektivierter) alltäglicher Sinneinheiten zu erfassen und zu analysieren? [Methode = Das Vorgehen bei solchen Fragen/das Denken über Wahrnehmung/Phänomene auf diese Weise].

Medienhinweis/-korrelation Martens' Indirekt phänomenologisch philosophieren mit phänomenhaltigen Texten und Bildern, direkter im mündlichen oder schriftlichen Rückgriff oder in Erinnerung an eigene Erfahrungen sowie direkt in Schreibübungen des Beobachtens und Beschreibens.

Zielperspektive als Unterscheidungsmerkmal bei Überschneidung: „Etwas wahrnehmen können“; Wahrnehmungsverfeinerung sozusagen.

Hermeneutische Denkmethode

Kernelemente = Indikatoren:

- Bestehende Lehrmeinungen/Interpretationen/ideengeschichtliches Wissen heranziehen (→ kulturelle Artefakte (nicht nur) der Philosophie) = ~ [Anm.: Ist nur dann +, wenn weitere Merkmale erfüllt sind; wenn mit den Texten/Bildern/Lehrmeinungen etwas gemacht wird (mind. Verständnis erarbeitet), sonst wäre Philosophieunterricht ohne H+ inexistent (und H eine sinnlose Kategorie), denn die meisten Lehrgespräche/-vorträge binden dieses Wissen ohnehin ein].
- Eigene, alltägliche Ansichten und Deutungsmuster zu philosophischen Themen aufdecken (bewusst machen), verstehen, heranziehen; eigenes Vorverständnis und eigene (Vor-)Deutung eruieren (s. Sokrates) & eigenen, vielleicht andersartigen Horizont einbringen) [Anm.: I. d. R. als Schritt im Kontext zum Vergleich mit einem Artefakt gedacht. Martens stellt H zunächst als reine Text-Methode vor; in der Ableitung zu Sokrates ist sie aber als Aufdecken von Vorverständnis und Deutungen im Dialog konzipiert, s. Folgeindikatoren].
- Einbeziehen der Deutungen *anderer* in die eigene Deutung; Verstehen im Sinne von Vorentwurf → Textverstehen → Verschmelzung der Horizonte.
- Lesen eines Textes mit Erwartungen an dessen Sinn; schließlich stets das Verstehen einzelner Textaussagen aus dem Gesamtzusammenhang und des Gesamt-

¹Die Kriteriumsfragen sind ein Versuch, die vielfach unterschiedlich charakterisierten Denkmethode(n) (s. Kernmerkmale) auf eine tatsächliche Methodenfrage/Methode zu bringen. Werden Unterrichtsaktivitäten gesetzt, die diese Frage beantworten oder sich zumindest auf diese beziehen lassen, so ist das Fehlen der Methode (i. e. –) ausgeschlossen.

zusammenhangs aus den Textaussagen. [Anm.: Die Beförderung einer solchen Denkweise/Verstehensweise muss erkennbar sein (gleich auf welchem Weg)].

- Verschiedene Deutungen eines Textes vollziehen/versuchen, z. B. „(objektive) Intention“ eines Textes [Anm.: textanalytisch: den (rechtfertigbaren) Interpretationsraum abzustecken], Deutung im kulturellen Kontext [Anm. i. e. Spezialform der „Deutung anderer“/„eigenen Deutung“], kreative Deutung.

Kriteriumsfrage zur Methode Wie gehe ich an kulturelle Artefakte heran/gehe ich vor, wenn es darum geht, deren Sinn/Bedeutung(en) zu erfassen. [Methode = Vorgehen bei solchen Fragen/Denken über Artefakt-Verstehen auf diese Weise].

Medienhinweis/-korrelation Martens' Philosophische Klassiker oder andere Ideen-träger lesen oder deren Gedanken auf andere Weise (Lehrvortrag, Text umschreiben, Interview) zu verstehen versuchen, aber auch sich und anderen die eigenen Deutungen oder Ansichten zu einem Problem in Dialog- oder Textform vor Augen führen.

Zielperspektive als Unterscheidungsmerkmal bei Überschneidung: „Jemanden verstehen können“; zudem ergänzt gemäß Merkmale oben: Die eigene Deutung von Artefakten von anderen Deutungen (auch Deutungen *in* den Artefakten) unterscheiden und deren Wechselwirkung erkennen können.

Analytische Denkmethode

Kernelemente = Indikatoren:

- Zentrale Begriffe und Argumente hervorheben *und* prüfen (Begriffsinhalte, -extensionen klären, zu enge/zu weite Begriffe erkennen, Prämissen identifizieren/ infragestellen oder begründen, Widersprüche aufdecken) [Anm.: Das geht auch bei Bildern, s. dazu Wiesen (2003)]; Methoden/Unterrichtsschritte, die das Auflösen begrifflicher oder argumentativer Schwierigkeiten realisieren.
- Behandlung von Fragen/Unterrichtsinhalte, die sich explizit den Fragen, „Was ist mit x genau gemeint“ oder „Wie ist eine bestimmte Aussage begründet (argumentativ) und ist die Begründung haltbar“ widmen.
- Begrifflich-argumentatives Rechenschaftgeben, um eine „Was-ist-x Frage“ zu klären [Anm.: Hier sind am ehesten auch die produktiven, argumentativen Verfahren zu verorten, wobei es nicht unbedingt um „Was ist x“ gehen muss, sondern ebenso um ein philosophisches Problem anderer Struktur gehen kann].
- Ergänzung für A *in* schriftlichen und dialogischen Formen²: Ist begründete Begriffsbestimmung oder gültige Argumentation explizit gefordert, so ist A+ intendiert, denkbar ist auch ein Essay über einen Begriff (dieser könnte je nach An-

²Argumentieren *in* Texten und Dialogen wird bei Martens (2020) nicht explizit in den Methodenbeispielen (i. e. Kap. 4) angeführt. Es geht hingegen um die Analyse von etwas bereits Bestehendem, um einen Rückblick, nicht um analytisches Denken während eines produktiven Prozesses (s. auch Medienhinweis zu A unten). Da es keinen Grund gibt, analytisches Denken auf diese Weise einzugrenzen (wie könnte, sich ein gültiges Argument in einem Text selbst zu überlegen, keine analytischen Anforderungen stellen?) bedarf es einer Lösung, wie A in Essays und Dialogen beurteilt wird.

forderung auch A++ sein).³ [Anm.: Bloße Begründungsforderung zu Aussagen kann A induzieren, muss es aber nicht, s. A~. Essays werden, wenn nicht näher methodisch spezifiziert, Martens folgend als S aufgefasst, gemäß Rating als S~). In Dialogen kann es ebenso zu A~/A+/A++ kommen; es gilt die gleiche Abstufungslogik wie in Texten.

- Philosophische Probleme als sprachliche Probleme auffassen; Unterrichtsplanungen, in denen methodisch die Idee der Korrektur oder Präzisierung der Alltagssprache vorgenommen/versucht wird.

Kriteriumsfrage zur Methode Wie gehe ich vor, wenn es darum geht die Bedeutung (und Relevanz) sprachlicher Ausdrücke (Begriffe, Argumente/Begründungen) [für die Beantwortung philosophischer Fragen/Probleme] möglichst exakt zu verstehen oder zu nutzen. [Methode = Das Vorgehen bei solchen Fragen/das Denken über Sprache auf diese Weise].

Medienhinweis/-korrelation Martens' Philosophische Texte oder eigene mündliche oder schriftlich festgehaltene Äußerungen untersuchen und dies mündlich oder schriftlich.

Zielperspektive als Unterscheidungsmerkmal bei Überschneidung; „Argumente und Begriffe klären können“; zudem: Das Ziel, Bewusstsein für die Relevanz klarer Begriffe/korrektur Argumente zu fördern (s. auch Scheinargumente); die Idee der Sprachpräzision.

Dialektische Denkmethode

Kernelemente = Indikatoren:

- Auseinandersetzung mit „Denkwidersprüchen“ [Anm.: das bei Martens (2020) prominenteste Charakteristikum in Kap. 3 und 4; als eine Art Umbrella-Konzept verwendet]; diese Auseinandersetzung mit Denkwidersprüchen muss methodisch erkennbar sein [etwa durch Erzeugung kognitiver Dissonanz, z. B. in Experimenten; s. sokratischer „Das kann nicht beides wahr sein“-Moment]. Das irgendwie geartete (auch nicht Nachvollzug fordernde) Behandeln oder bloße Feststellen von Dilemmata, Antinomien, Aporien etc. ist nicht hinreichend für D+.

³Es ist möglich, Essays ohne (explizite) Argumente zu schreiben und ohne sich über Begriffe de facto Gedanken zu machen. Ist aber folgerichtige Argumentation oder gar Abwägung gefordert (i. e. also eine Form der Analyse der eigenen Argumente), so ist dies Argumentkonstruktion und es scheint kaum möglich, Argumente für etwas zu konstruieren, ohne in eine Abwägung zwischen Argumenten einzutreten (also das eigene Denken analytisch zu betrachten), daher: A+ bzw. A++ im Falle einer geforderten Analyse der eigenen Abwägung/Argumentation (ggf. mit Entscheidung).

- Unterschiedliche Positionen zuspitzen, gegenüberstellen und abwägen; widersprüchliche Erfahrungen oder Behauptungen herausarbeiten, zuspitzen und schließlich aushalten (als vorläufig unlösbar feststellen) oder auflösen [Anm.: i. e. dritter Schritt, s. Detailbeschreibung der dialektischen Methode in Martens (2020), S. 88]; Forderung einer Synthese/eines Konsens nach oppositioneller Diskussion.
- Reale oder ideelle Dialoge mit erkennbaren Merkmalen/Zielen – bzw. methodischen Maßnahmen – der Perspektivierung [s. eigene und gemeinsame Vorstellungen verstehen, prüfen und korrigieren] sind als Indikatoren einer dialektischen Denkmethode zu werten.

Kriteriumsfrage zur Methode Wie gehe ich vor, wenn es darum geht, Denkwidersprüche oder konfligierende Positionen auf den Punkt zu bringen (herauszuarbeiten und zu verstehen), um sie/und möglichst zu lösen (zu versuchen), sei dies in ideellen oder realen Dialogen [Methode = Das Vorgehen bei solchen Fragen/das Denken über Probleme und Gegensätze auf diese Weise].

Medienhinweis/-korrelation Martens' Sich mündlich oder schriftlich mit Denkwidersprüchen auseinandersetzen und dies in einem inneren Dialog oder in Form eines realen Dialogs.

Zielperspektive als Unterscheidungsmerkmal bei Überschneidung: „Auseinandersetzungen führen können“; über Dialog zur Auseinandersetzung motivieren und Einseitigkeit der Perspektive verhindern/lindern; durch neue/andere Sichtweisen „weiterkommen“.

Spekulative Denkmethode

Kernelemente = Indikatoren:

- Neue Ideen oder Hypothesen nutzen/aufstellen; Erkenntnishorizont erweiternde Methoden („out of the box“, in der man gerade ist) [Anm.: s. Horizont versus Bildschärfe im Vergleich Spekulation zu Analytik].
- Vorläufige Lösungen/Erklärungen aufstellen, s. Abduktion [Anm.: Ersteres ist nahe an „Hypothesen bilden“, Letzteres nahe an „Einfälle haben“ (s.u.), aber jene Einfälle, die sich auf ein Problem beziehen].
- „Was-wäre-wenn?“, experimentelles Denken; hypothetischer Perspektivwechsel
- Versuche, philosophische Grenzfragen wenigstens andeutungsweise in Form von Erzählungen, Mythen oder Ahnung/intuitive Grundüberzeugung zu beantworten
→ Solche sind laut Martens – in entsprechender Weise angewendet – spekulativ (s. z. B. Mythen als alternative Welt) und daher mögliche Indikatoren.
- „Detektivisches“ der Wahrheit Auf-die-Spur-Kommen [Anm.: s. Verweis auf Blochs Arbeit mit Mythen und Märchen. Sofern ein solcher Prozess vorliegt, ist Spekulation naheliegend].

- Handhabung der in Kap. 4 prominenten allgemeinen Kreativitätsmethoden: Methoden, die (s. Zielperspektive) Einfälle oder Phantasien fördern/spielerisch erproben, können als S+ gewertet werden, *wenn* entsprechende Zusatzmerkmale (s. obige Kernmerkmale) vorliegen. Allgemeine Kreativitätsmethoden ohne solche Bezüge (etwa Unspezifisches „was fällt euch dazu ein“ ohne Problembezug oder Hypothesen-/Lösungsanspruch) werden als S~ beurteilt.
- Hinweis zum graduellen Rating: Raum für Spekulation schaffen und diese einfordern ist S+, sofern ein Kernelement verlangt oder durch die Lehrperson realisiert wird. Raum für Spekulation *lassen* (s. Martens) ist zu wenig, da das in U-Entwürfen nicht von „keine Methode“ unterscheidbar ist.

Kriteriumsfrage zur Methode Wie gehe ich vor, wenn es darum geht, Einfälle zu haben, die (im sehr weiten Sinne) erste Antworten bieten, Alternativen zu bisherigen Antworten bieten/fördern können oder Sackgassen überwinden sollen. Wie kann ich theoretische/hypothetische Situationen und Experimente zum Philosophieren nutzen? [Methode = Das Vorgehen bei solchen Fragen/das Denken auf diese Weise].

Medienhinweis/-korrelation Martens' Ausdrucksmöglichkeiten von Gedankenexperimenten, Spielen, Bildern, Pantomimen etc. ausnutzen.

Zielperspektive als Unterscheidungsmerkmal bei Überschneidung: „Einfälle haben können“, greift allein. zu kurz, daher auch: Horizont erweitern, aus dem bisherigen oder alltäglichen Denken rauskommen.

Förderung einer Methode im engeren Sinne

Um Unterrichtsbeiträge zu kennzeichnen, die in Denkmethoden einen Weg zur Förderung tiefgreifender Methodenkompetenz erkennen lassen, wurde die Beurteilungskategorie ++ – Förderung einer Denkmethode im engeren Sinne – kreiert. In diesen Beiträgen ist ersichtlich, dass und wie eine didaktisch transformierte Konzeption komplexerer philosophischer Denkprozesse möglich ist. Die Merkmale der Ausprägung ++ sind:

- **Phänomenologie:** Die Integration der vier von Martens beschriebenen Elemente –Phänomenologische Reduktion, Leiblichkeit, Lebensweltbezug und Problematisierung (als Prozess realisiert) (s. ders., 2020, S. 69–72) ist erkennbar. Eine Unterrichtskonzeption, die Schüler*innen die dahingehenden Erfahrungen ermöglicht, ist P++.
- **Hermeneutik:** H++ entspricht im Wesentlichen dem, was Martens als „spezifisch hermeneutisch“ bezeichnet (s. ders., 2020, S. 105–106). Vorentwurf: Sich selbst über eigene Erwartungen und Verstehensweisen klar werden (und sich ggf. in der Lerngruppe darüber verständigen) → Artefakt-/Deutungsverstehen: Anwendung deutungsanalytischer Verfahren (z. B. Textanalyseverfahren) auf die

Deutungen anderer (z. B. Texte) → Horizontverschmelzung: Rückbezug der daraus gewonnenen Deutungen auf den Vorentwurf. Letzteres bedeutet, z. B. durch Kontrastierung der Deutungen reflektieren, ob sich etwas an der eigenen Deutung geändert hat. In Unterrichtskonzeptionen, die H++ beinhalten, muss mindestens ein kompletter Zirkel/eine Spirale erkennbar sein, der/die sich vom eigenen Verständnis zum Artefakt-/Verständnis der Deutung anderer und wieder zurückbewegt. Wenngleich dies aus hermeneutischer Sicht beim *gelingenden* Verstehen ohnehin nicht anders geht, so muss doch erkennbar sein, dass ein solcher Prozess methodisch konzipiert ist.

- **Analytik:** Das Auflösen begrifflicher oder argumentativer Schwierigkeiten ist hier zentrales Merkmal. Die Analyse von Begriffen bleibt nicht bei einem eigenen Vorverständnis oder einem von außen (etwa durch die Lehrperson) festgelegten Verständnis stehen. Es bedarf der Prüfung der Bedeutung; des Vergleichs mit anderen, alternativen Möglichkeiten der Festlegung oder einer anderweitig gewonnenen Präzisierung und neuen Festlegung; gewissermaßen ein Philosophieren über die Bedeutung und die Konsequenzen dieser Bedeutung oder gar der geänderten Bedeutung. Gleiches gilt für Argumente: Argumentanalyse bleibt nicht bei der Struktur stehen, sondern fragt nach der Begründbarkeit der Prämissen oder wägt Argumente gegeneinander ab. Wird dieses Auflösen im Unterricht nicht nur gestartet, sondern auch praktiziert, liegt A++ vor.
- **Dialektik:** D++ verlangt nicht nur das Herausarbeiten und Gegenüberstellen von Positionen oder Denkwidersprüchen, sondern auch, daraus eine Konsequenz zu ziehen, d. h. entweder eine Lösung zu finden (dies jedenfalls zu versuchen) oder aber eine (vorläufige) Unlösbarkeit festzustellen. Insbesondere das Stehenbleiben bei der Opposition von Positionen ohne Lösungsansatz oder gar -versuch ist daher *keine* Förderung von D im engeren Sinne.
- **Spekulation:** Als spekulatives Denken im engeren Sinne wird experimentelles Denken festgelegt, d. h. Prämissen der Realität zu manipulieren bzw. neue, ungewisse, hypothetische Axiome oder Ausgangslagen zum Problem/zur Frage zu setzen (vgl. hingegen zu oben: Ein hypothetischer Perspektivwechsel im Rahmen bestehender, nicht veränderter Bedingungen (des Problems) ist S+). Diese Festlegung versucht eine Annäherung zum sokratischen Spekulations-Beispiel Martens' (s. ders., 2020, S. 52) und der Charakterisierung der spekulativen Methode bei Sokrates und Aristoteles (s. ebd., S. 93). Sokrates bemüht im Beispiel letzte, intuitiv sichere Instanzen (Apollon und das Daimonion) zur Legitimation seiner Prüftätigkeit und Erklärung seines Handelns, deren Existenz nicht gesichert ist. Sie liegen außerhalb der als bestehend bestimmbar Bedingungen, könnten damit ebenso kontrafaktisch sein und können dennoch (versuchsweise, spekulativ) zur Erklärung oder Rechtfertigung herangezogen werden. Dieses „Bemühen um Erklärung zunächst unerklärlicher Vorgänge“ (ebd.) erfolgt auf Basis ungewisser, potenziell kontrafaktischer Bedingungen und hat ebendies mit experimentellem Denken gemein. Auf diesem Wege – etwa durch entsprechende Gedankenexperimente – zu spekulieren, unterscheidet sich jedenfalls vom hypothetischen Wechsel in die Perspektive einer anderen Person, spontanen Einfällen oder dem Aufstellen erfahrungsweltlich naheliegender Hypothesen, die im inte-

grativen Methodenparadigma gleichfalls der Spekulation zugeordnet sind.⁴ Es ist gewissermaßen – und das Maß ist die Nähe zum Konkreten und (scheinbar) Gewissen – „spekulativer“ und daher Kriterium für S++.

B – Konfidenzintervalle der Merkmale und Merkmalsdifferenzen

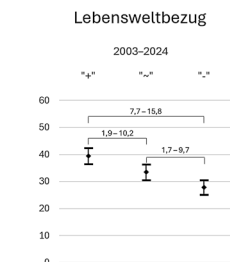
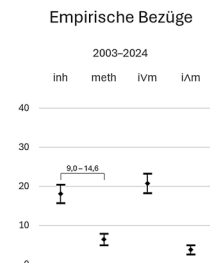
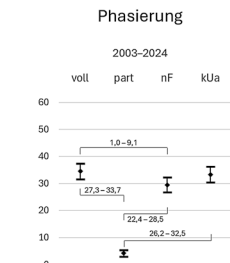
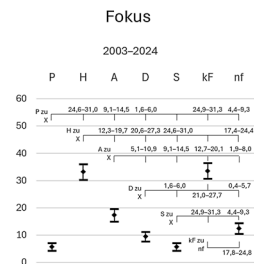
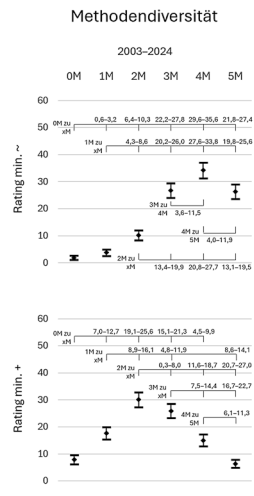
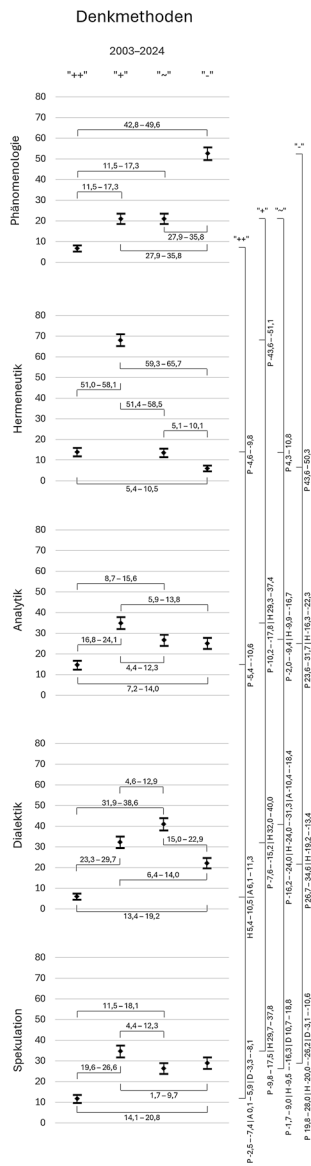
Die folgenden Abbildungen stellen für jeden Anteilswert ein Konfidenzintervall dieses Wertes und für jede Differenz zwischen zwei Anteilswerten ein Konfidenzintervall der Differenz in % dar. Es bestehen drei mögliche Differenzbeziehungen:

- Differenz innerhalb der Ausprägungen eines Merkmals innerhalb eines Zeitraums, z. B.: Der Anteil P++ unterscheidet sich vom Anteil P+ in 2003–24 (s. Abb. Gesamtstichprobe). In den meisten Abbildungen stellt jede Linie genau eine Differenzbeziehung dar. In den Abbildungen zu Methodendiversität und Fokus sind die zahlreichen Unterschiede aus Gründen der Darstellbarkeit auf eine Linie pro Ausgangsgröße des Vergleichs zusammengezogen. Als Beispiel: In der Abbildung zum Fokus in der Gesamtstichprobe befindet sich die Linie *P zu X* links oben. In ihr enthalten ist bspw. die Information, dass sich der Anteil an Beiträgen mit Fokus P vom Anteil mit Fokus H um 24,6–31,0 % unterscheidet; Fokus P ist entsprechend seltener).
- Differenz zwischen den Ausprägungen zweier Merkmale innerhalb eines Zeitraum, z. B.: zwischen dem Rating P+ und H+ in 2003–24 (s. Abb. Gesamtstichprobe). Differenzen zwischen nicht disjunkten Merkmalen (s. z. B. Methodendiversität *Min~* versus *Min+*) werden nicht dargestellt.
- Differenz zwischen den Ausprägungen eines Merkmals zwischen zwei Zeiträumen, z. B.: P- in 2009–14 unterscheidet sich von P- in 2021–24 (s. Abb. Denkmethode).

Die komplexeste Abbildung – jene zu den Denkmethode – vereint alle vier Konfidenz-Informationen (Anteilswert plus die drei Differenzbeziehungen). Ein illustratives Lesebeispiel dazu befindet sich gegenüberliegend zur Abbildung auf der übernächsten Seite.

⁴ Gedankenexperimente mit einem engen Experimentbegriff (Manipulation der Realität in eine bisher nicht existente Form) sind Methoden, die S++ zugerechnet werden. Martens trifft keine qualitative Unterscheidung zwischen experimentellem Denken und anderen spekulativen Methoden.

Gesamtstichprobe



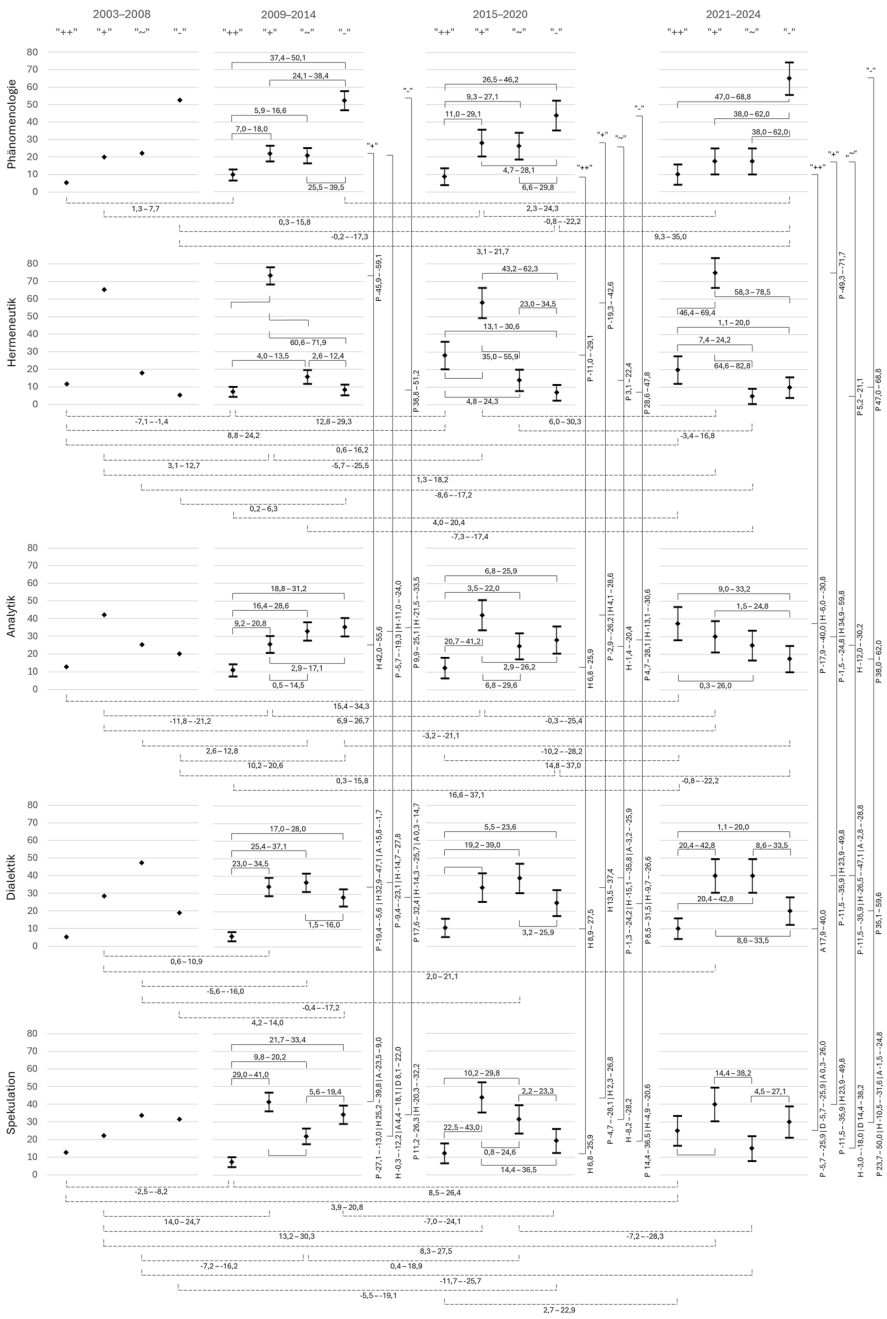
Lesebeispiel

Beispiel ausgehend von der Teilgrafik zu *Phänomenologie 2009–14* der Abbildung *Denkmethoden*, siehe Folgeseite, zweite Teilgrafik von links oben:

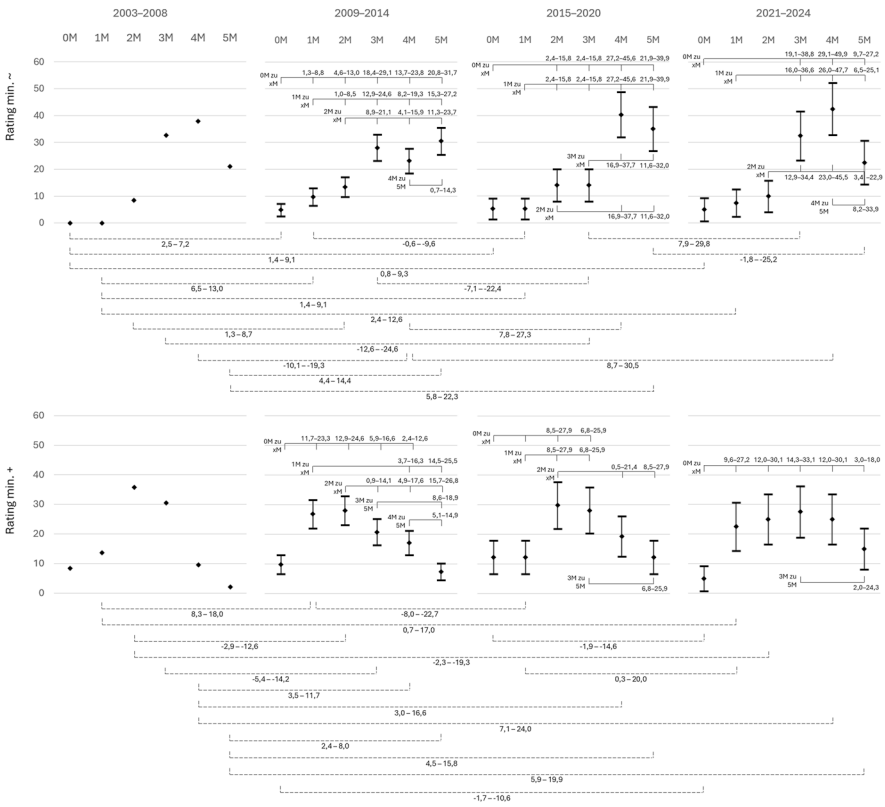
- Die vier Balken innerhalb der linierten Fläche entsprechen den 95 %-Konfidenzintervallen der vier Ratinggrade ++, +, ~, – (s. obere Beschriftung der x-Achse).
- Die Kodierungslinien zwischen diesen Balken geben das jeweilige 95 %-Konfidenzintervall der Differenz der beiden Ausprägungen an: Der Unterschied zwischen P+ und P~ beträgt 5,9–16,6 % (stets als Betrag ohne Vorzeichen angegeben, da dieses an der Balkenposition ersichtlich ist), d. h. es gibt dementsprechend mehr Beiträge, die P~ vorsehen, als es Beiträge gibt, die P+ vorsehen.
- Die durchgezogene vertikale Linie am rechten Rand der Teilgrafik, die ihren Ausgang im Zentrum des Balkens zu P+ 2009–14 nimmt und bis hinunter zur Teilgrafik für Spekulation verläuft, gibt *alle* bestehenden Differenzen zwischen P+ im Zeitraum 2009–14 zu den +-Wertungen der anderen vier Denkmethoden an, und zwar stets dort, wo sich die Teilgrafik der jeweiligen Vergleichsmethode befindet. So ist unterhalb besagter Linie (bzw. rechts neben dieser), auf vertikaler Höhe der Teilgrafik *Hermeneutik 2009–14*, zu lesen: P -45,9 – -59,1. Folglich unterscheidet sich der Anteil des Vorkommen phänomenologischer Methoden (P+) in Beiträgen des Zeitraums 2009–14 um minus 45,9–59,1% zum Anteil des Vorkommens hermeneutischer (H+) des gleichen Zeitraums, ist also um diese Größe geringer.
- Die strichlierte horizontale Linie unterhalb der Grafik, deren rechtwinkeliges Ende in Richtung P- zeigt und zu P- der Teilgrafik für 2021–24 läuft, gibt das 95 %-Konfidenzintervall der Differenz der Anteile dieses Rating (P-) zwischen 2009–14 und 2021–24 an: Sie beträgt plus 2,3–24,3 %, d. h. dieser Anteil ist zu 2021–24 höher.

Kodierungslinien sind nur zu Vergleichen eingezeichnet, die einem Differenzbetrag größer als 0 % entsprechen.

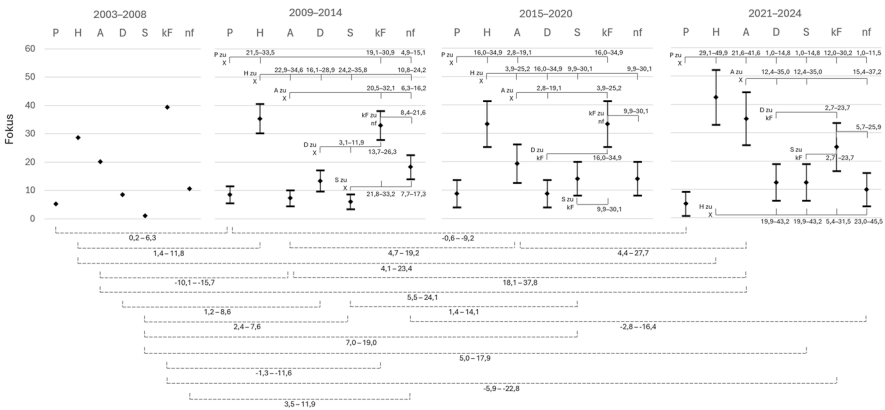
Denkmethoden



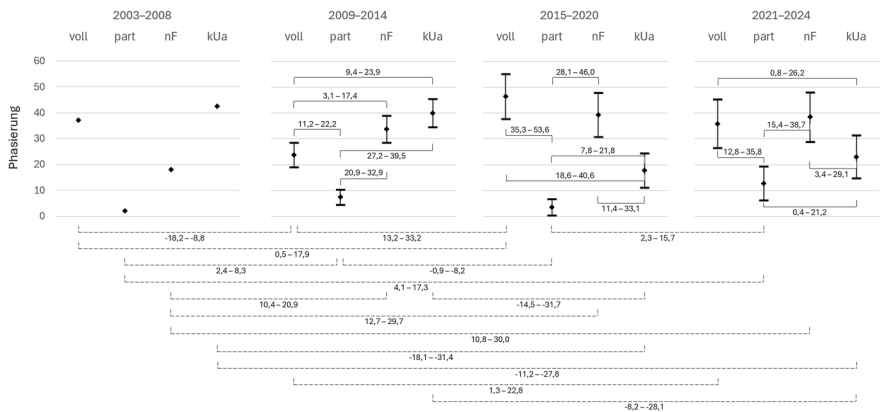
Methodendiversität



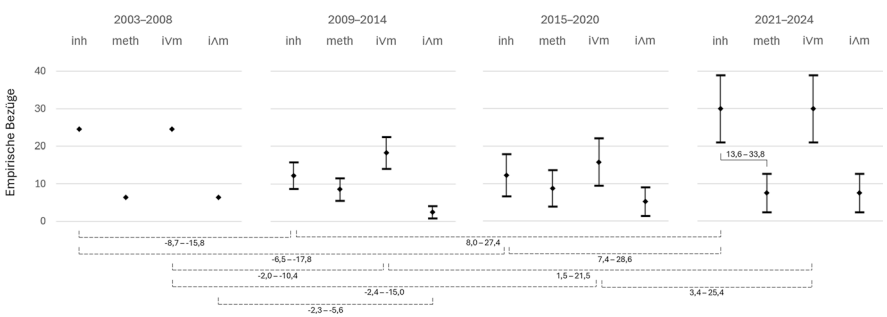
Fokus



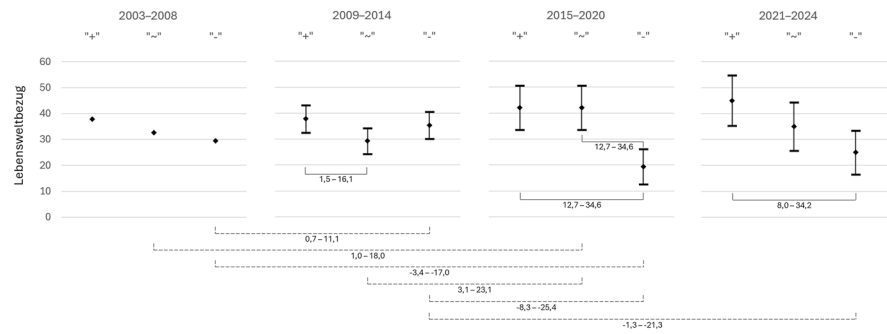
Phasierung



Empirische Bezüge



Lebensweltbezug



Literatur

- Agresti, A. & Coull, B. A. (1998). Approximate Is Better than "Exact" for Interval Estimation of Binomial Proportions. *The American Statistician* 52(2), 119–126
- Agresti, A., & Caffo, B. (2000). Simple and Effective Confidence Intervals for Proportions and Differences of Proportions. Result from Adding Two Successes and Two Failures. *The American Statistician* 54(4), 280–288.
- Altman, D. G. (1991). Practical statistics for medical research. London: Chapman and Hall.
- Applis, S. (2017). Die empirische Wende in der Fachdidaktik und die (Sonder-)Stellung der Philosophiedidaktik. In: Nida-Rümelin, J.; Spiegel, I.; Tiedemann, M. Handbuch Philosophie und Ethik. 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 144–152.
- Arteaga, E., Biesbroek, R., Nalau, J., Howes, M. (2024). Across the Great Divide: A Systematic Literature Review to Address the Gap Between Theory and Practice. *Sage Open* 14(1).
- Baum, P. (2013). Das philosophische Café als außerschulischer Lernort. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 35(1), 24.
- Becher, T.; Trowler, P. R. (2001). Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines. 2. Aufl. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Bierbrodt, J. (2003). Vom Text zum Bild. Methoden der Visualisierung im Philosophieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 25(2), 125–129.
- Blesenkemper, K. (2006). „Glückstage“ in der Klasse 10. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 28(4), 290–300.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2024). Handbuch zur Entwicklung der Fachlehrpläne [Unveröffentlichtes Manuskript]. BMBWF. [Bettina Bussmann war an der Erstellung für das Fach Psychologie und Philosophie maßgeblich beteiligt.].
- Bohlmann, M. (2025). Präkonzepte unterrichtspraktisch. Implikationen aus der empirischen Forschung zu Schüler:innenvorstellungen im Philosophie- und Ethikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 47(4), 108–117.
- Breitwieser, A. (2024). Philosophieren mit der philosophiedidaktischen Drehscheibe. In: Bussmann, B. (Hrsg.). Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen: Grundlagen – Methoden – Praxis. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, 69–104.
- Breitwieser, A. (2025). Wissenschaftsorientiertes Philosophieren mit der PhEx-Box. In: Brosow, F.; Haase, V.; Martens, E.; Tiedemann, M.; Thomas, P.; Werndl, C. (Hrsg.). Selbstverständnisse der Philosophiedidaktik zwischen Fachphilosophie und Interdisziplinarität. Festschrift für Bettina Bussmann, 147–163.
- Brosow, F. & Maisenhölder, P. (2021). Ermittlung fachdidaktischer Kerninhalte und -kompetenzen im Lehramtsstudium Philosophie/Ethik. Forschungsbericht zur empirischen KOALA-Studie. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 43(2), 108–115.

- Brosow, F.; Maisenhölder, P.; Hartmann, L. (2024). Was ist Gerechtigkeit? Vom Meinungsaustausch zum Philosophieren. In: Bussmann, B. (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Theorie, Grundlagen, Praxis. Stuttgart: J. B. Metzler, 147–164.
- Brosow, F.; Haase, V.; Martens, E.; Tiedemann, M.; Thomas, P.; Werndl, C. (Hrsg.) (2025). Selbstverständnisse der Philosophiedidaktik zwischen Fachphilosophie und Interdisziplinarität. Festschrift für Bettina Bussmann. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Brüning, B. (2005). Brauchen wir einen starken Staat? Das Vertragsmodell von Thomas Hobbes im Ethikunterricht der Klassen 9/10. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 27(3).
- Brüning, B. (2008). Was ist ein Traum? fragt Jonas. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 30(1).
- Brüning, B. (2011). Wir leben mit der Natur. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 33(1), 38–44.
- Busch, M. & Woest, V. (2016). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht. Empirische Befunde zu Potenzial und Grenzen aus Lehrerperspektive. *MNU Journal* 69(4), 269–277.
- Burkard, A. (2017). Everyone Just Has Their Own Opinion. Metaphilosophical Scepticism in the Philosophy Classroom. *Teaching Philosophy* 40(3), 297–322.
- Burkard A. & Martena, L. (2018). Zur Erforschung von Schülervorstellungen im Philosophieunterricht. Eine programmatische Skizze. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 40(3), 80–86.
- Burkard, A. (2021). Handlungsspielräume jenseits philosophischer Überwältigung und Beliebigkeit. Gruppendiskussionen mit Lehrkräften zur Bedeutung und Legitimität von Positionierungen im Philosophieunterricht. In: Drerup, J.; Yacek, D.; Zulaica y Mugica, M. (Hrsg.). Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot. Stuttgart: Kohlhammer, 100–129.
- Burkard, A. & Franzen, H. (2023). Fördern statt Voraussetzen: Aufgabenstellungen zur systematischen Entwicklung argumentativer Fähigkeiten im Ethik- und Philosophieunterricht der Sekundarstufe I. In: Löwenstein, D.; Romizi, D.; Pfister, J. (Hrsg.). Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen. Wien: Vienna University Press, 87–101.
- Bussmann, B. (2011). Mit einer 5. Klasse ins Philosophieren kommen oder: Vom Saulus zum Paulus. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 33(1), 4–13.
- Bussmann, B. (2014). Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft. Münster: LIT Verlag.
- Bussmann, B. (2015). Wissenschaftsorientierung. In: Nida-Rümelin, J.; Spiegel, I.; Tiedemann, M. (Hrsg.). Handbuch Philosophie und Ethik. Didaktik und Methodik. Münster: Utb, 125–130.
- Bussmann, B. (2024). Warum lebensweltlich-wissenschaftsorientiertes Philosophieren nicht nur in der Schule notwendig ist. Bildungsphilosophische Legitimation, Klärung von Missverständnissen und ein Anwendungsbeispiel. In: Christina, A. & Gawel, I. (Hrsg.). Wissenschaftsleugnung – Fallstudien, philosophische Analysen und Vorschläge zur Wissenschaftskommunikation. Berlin: De Gruyter, 209–234.
- Clark, C. & Teravainen-Goff, A. (2025). Children and Young People's Reading in 2025. London: National Literacy Trust. <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/children-and-young-peoples-reading-in-2025/>
- De Vries, H.; Elliott, M. N.; Kanouse, D. E.; Teleki, S. S. (2008). Using Pooled Kappa to Summarize Interrater Agreement across many Items. *Field Methods* 20(3), 272–282.
- Drerup, J. (2021). Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Engel, R. (2018). Vom Erleben der Selbstreflexion und dem emanzipatorischen Wert der Phänomenologie. Ein Unterrichtsvorschlag zum phänomenologischen Philosophieren über das „Geheimnis der menschlichen Sprache“ in der Jahrgangsstufe 5/6. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 40(3), 28–36.
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Flohr, P. & Kalchert, J. (2005). Recht auf Arbeit? Ein Problem der Angewandten Ethik für den Unterricht in der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 26(1).
- Früh, W. (2017). Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis (9. Aufl.). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gottschalk, J. (2012). Ego cogito, dubito, creo, ergo sum? Descartes und seine religiösen Vorgänger Augustinus, Ibn Sina und al-Ghazali. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 33(1), 13–19.
- Groch, A. (2011). Zugriffe auf philosophische Quellen. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 32(2).
- Gefert, C. (2006). Theatrales Philosophieren zwischen Sexualität und Wahrheit – die experimentelle Verkörperung von Platons ‘Symposion’. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 28(1).
- Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (2015). Formate fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs. Diskussionspapier der GFD. <https://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf>, abgerufen am 20.11.2025.
- Goergen, K. (2009). Schüler als Moralphilosophen. Moralisches Urteilen im Rollenspiel. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 31(3), 185–188.
- Goergen, K. (2012). Zwischen Sitten und Normen: Heterogenität im Ethikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 34(1), 25–29.
- Goldbeck, S. (2017). Sich einspinnen in das Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten: Hannah Arendts ‘Vita activa’ im gymnasialen Philosophieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 39(1), 26–36.
- Gräber, G. (2004). Die Schönen und das Hässliche – Kulturelle Konflikte im Prozess der Globalisierung am Beispiel der Wahlen zur ‘Miss World 2002’. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 26(3).
- Gregor-Gehrmann, K. (2022). Philosophieren mit Analogieargumenten, Gedankenexperimente und dem AMG. Erarbeitung von Argumentationsschemata am Beispiel der Tierethikdebatte. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 44(3), 65–77.
- Gruehn, S. & Thebis, F. (2002). Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines neuen Unterrichtsfachs. Brandenburg: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.
- Gutmann, T., Hennecke, S., Peukert, S., und Kim, M. (2022). What is it like to teach philosophy online? Experiences and satisfaction of lecturers at German universities in the first “Corona semester”. *Journal of Didactics of Philosophy* 6(1), 1–36.
- Gutmann, T. (2022). Dammbruch mit Zuschauer. Argumentationsschulung mit Dammbruchargumenten. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 44(1), 78–88.
- Haake, M. (2019). Montesquieu: Freiheit braucht Begrenzung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 41(3), 50–57.
- Haase, V. (2005). Ironie im Ethikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 26(2), 137–144.
- Haase, V. (2008). Das Puppentheater als zeitgemäßes Medium im Ethikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 29(2), 147–156.
- Haase, V. (2010). Selbstkompetenz und autobiografische Narration: Theoretische Fundierung eines Zusammenhangs und zehn praktische Übungen für den Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 32(2), 88–100.
- Haase, V. (2018). Zukunft modellieren. Eine Unterrichtsidee für die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 40(2), 40–49.
- Haase, V. & Remme, M. (2024). Lassen sich Werte vermessen? *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 46(2), 80–91.
- Habermas, J. (1968). Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns (Bd. 1 & 2). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Henke, R. (2007). Das Leib-Seele Problem bei Descartes. Aspekte zur Sachorientierung und Grundzüge einer dialektisch gefassten Unterrichtsreihe. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 28(3).
- HHU (Heinrich Heine Universität Düsseldorf) (2025). Argumentieren in der Schule – Angewandte Forschung zur Förderung gelungener Argumentation. <https://www.philo.hhu.de/fakultaet-1/wissenschaftskommunikation/argumentieren-in-der-schule>, abgerufen am 1.12.2025.
- Höppner, N. (2024). Philosophische Präkonzepte verstehen: Eine Untersuchung der begrifflichen und methodischen Grundlagen. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hofer, R. (2016). Philosophiedidaktische Modelle im Überblick. In: Pfister, J. & Zimmermann, P. (Hrsg.). Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Bern: Haupt Verlag, 437–462.
- Janich, P. (2007). Pseudowissenschaft als Thema im Ethikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 28(1).
- Jost, L. M. (2021). „Meine Familie gewinnt in dieser Sekunde ihr Gesicht zurück, das, was sie Ehre nennt“: Problemorientierte Unterrichtsreihe zum Thema „Ehrenmord“ in der Jahrgangsstufe 9. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 43(3), 42–53.
- Kazich, O. (2021). Moralische Intuition und abwägendes Denken. Eine Unterrichtseinheit zu Ekel-Gefühlen in Klasse 7 und 8. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 43(3), 69–73.
- Kim, M. (2015). Offenheit fördern. Philosophieren mit Kindern über Stereotype, Vorurteile und Implicit Bias. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 37(2), 46–53.
- Klafki, W. (1975): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Ders. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Kminek, H.; Thein, C.; Torkler, R. (2017). Didaktik der Philosophie und Ethik nach der empirischen Wende. In: Kminek, H.; Thein, C.; Torkler, R. (Hrsg.): Zwischen Präskription und Deskription. Zum Selbstverständnis der Philosophiedidaktik. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Kminek, Helge (2018): Philosophie und Philosophieren im Unterricht. Empirische Erschließung einer widersprüchlichen Praxis. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Knaub, J. (2008). Finite population correction (FPC) factor. In: Lavrakas, P. (Hrsg.), Encyclopedia of survey research methods. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 284–286.
- Kögel, M. (2020). Der Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich: Eine qualitative Interviewstudie als Bestandsaufnahme (Masterarbeit). Universität Salzburg, Salzburg.
- Kong, F., Meng, S., Deng, H., Wang, M. & Sun, X. (2023). Cognitive control in adolescents and young adults with media multitasking experience: a three-level meta-analysis. *Educational Psychology Review* 35(1), 22.
- Lachner, A.; Thomas, P.; Stankovic, N.; Breil, P. (2021). Alter Wein in neuen Schläuchen? Eine deskriptive Studie zur Etablierung eines mediengestützten Flipped Classroom Konzepts in der Philosophiedidaktik. In: Harant, M.; Thomas, P.; Küchler, U. (Hrsg.): Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education. Tübingen: Tübingen University Press, 101–113.
- Landis J. R. & Koch G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 33(1), 159–174.
- Ledwig, E. (2009). Der Blick in den Spiegel. Fragen nach dem Selbst im Unterricht der Fächer Ethik/Praktische Philosophie. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 31(4).
- Lohner, B. (2016). Die Evaluation des Kurskonzepts – Gibt es Lernerfolge? Konnten ethische Kompetenzen gefördert werden? In: Spindler, M.; Dietrich, J.; Ehni, H-J. (Hrsg.). Diskurs Biogerontologie: Ethische Implikationen der neuen Biologie des Alterns. Fachwissenschaftliche Einführung und Handreichung für Lehrende. Wiesbaden: Springer VS., 298–324.
- Löwenstein, D.; Romizi, D.; Pfister, J. (Hrsg.) (2023). Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen.
- Martens, E. (1979). Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover: Schroedel.
- Martens, E. (2016). Aufklärung über Hexen. Philosophieren mit einem Jugendroman. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 38(1), 63–73.

- Martens, E. (2020). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (12. Aufl.). Hannover: Siebert. (Orig. 2003).
- Martens, E., & Rohbeck, J. (2018). Im Interview mit Bettina Bussmann. 40 Jahre Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. Rückblicke und Einschätzungen. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 40(4), 74–79.
- McElvany, N.; Lorenz, R.; Frey, A.; Goldhammer, F.; Schilcher, A.; Stubbe, T. C. (Hrsg.) (2023). IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster & New York: Waxmann.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (Orig. 1945).
- Meyer, K. (2003). Beweise mir mit Worten, dass es Gott in Wirklichkeit gibt. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 25(1).
- Möller, C. (2017). Die Banalität des Bösen: wie weiter mit einem umstrittenen Werk? *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 39(1), 37–46.
- Montag, B. (2014). „Jugend debattiert“ im Ethikunterricht: Projekt zum Thema Medien als Chance und Herausforderung in Klasse 9. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 36(1), 60–65.
- Mündler, A. T. (2018). Klimawandel und Klimaschutz im Philosophieunterricht Exemplarische Unterrichtsreihe nach dem „Bonbonmodell“ und dem „Philosophiedidaktischen Dreieck“. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 40(4), 39–56.
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development) (2023a). *Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf, abgerufen am 1.11.2025
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development) (2023b), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Ophir, E; Nass, C.; Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)* 106(37), 15583–15587.
- Panknin-Schappert, H. (2008). Die Bedeutung von Raum und Zeit für das Erkennen: Text, Bild und Chatroom. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 29(2), 64–72.
- Panknin-Schappert, H. (2009). Darwin aus philosophischer Sicht: Aristoteles und Kant. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 30(4), 95–102.
- Pfeiffer, S., & Brolle, A. (2003). „Wer einmal lügt, dem glaubt man nie“. Philosophieren über Lüge und Wahrheit in der ersten bis zehnten Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 25(3).
- Pörschke, T. (2017). Das Bonbonmodell verbessern. *Information Philosophie* 4, 110–112.
- Pörschke, T. (2020). Ist der ewige Frieden nur ein paar Mausklicks entfernt? Engagiertes Philosophieren in einer digitalen Lernumgebung am Beispiel einer Erarbeitung und Diskussion von Kants Schrift Zum ewigen Frieden. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 42(1), 66–73.
- Porps, T. (2025). Plädoyer für eine Neuausrichtung der Methodik des Philosophieunterrichts. In: Thein, C.; Neuhaus, M.; Wellmann, T. (Hrsg.). *Jahrbuch für philosophiedidaktische Forschung*. Berlin: Springer, 77–95.
- Remme, M. (2022). Recht auf Immigration – ein neues Menschenrecht? Eine Unterrichtssequenz im Ethikkurs zur Open Borders-Kontroverse. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 44(4), 49–62.
- Ritzer, G.; Zissler, E.; Strutzenberger-Reiter, E.; Janovsky, N.; Steinmair-Pösel, P. (2022). Das Forschungsprojekt EthOS: Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an Österreichs Oberstufen, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 30(1), 88–109.
- Rohbeck, J. (2000). Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 23(2), 82–93.
- Rohbeck, J. (2002). *Denkstile der Philosophie*. Dresden: Thelem.

- Rolf, B. (2005). Wirtschaftsethik – ein „hölzernes Eisen“? Eine Unterrichtsreihe über Markt und Moral in der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 28(1).
- Rolf, B. (2008). Eine unbequeme Wahrheit. Al Gores Film über die globale Erwärmung im Philosophie- und Ethikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 31(2).
- Runtenberg, C. (2006). Glück als Ziel des Lebens? Unterrichtsideen für die Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 29(4), 43–53.
- Ruthendorf-Przewoski, P. von (2006). Vorurteile. Eine Unterrichtskonzeption für die Klassenstufe 6. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 29(2).
- Schaber, T. (2015). Wie Schüler zu Autoren des eigenen Lebens werden. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 36(1), 26–34.
- Scheaffer, R. L., Mendenhall, W., Ott, L. (2006). Elementary survey sampling. 6. Aufl. Belmont, California: Thomson Brooks/Cole.
- Schmidt, D. (2005). Topik – Planskizzen und erste Reiseberichte. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 26(2).
- Schneider, L. (2010). Ich halte es nicht aus! Suizid von Jugendlichen als Thema des Praktischen Philosophieunterrichts. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 32(4), 263–267.
- Schöngarth, M. (2007). Ist das ekelig!? Zur Philosophie der Emotionen am Beispiel des Ekels. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 28(4).
- Schultheiss, C. (2004). Ethik der Globalisierung und des Pluralismus. Anregungen zu einer Unterrichtseinheit auf der gymnasialen Kursstufe. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 26(3) 2004, 216–226.
- Schultheiss, C. (2023). Und wenn die Beatmungsplätze nicht für alle Patienten reichen? Eine Unterrichtseinheit zum Thema „Triage“ für die Kursstufe Ethik. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 45(1), 56–66.
- Snow, C. P. (1959). The Two Cultures. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulz, K. (2019). Aufgaben zur Schulung der Urteilskompetenz. Ein Kriterienkatalog. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 41(4), S. 106–112.
- Seele, K. (2011). Philosophieren mit Gemälden. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 33(1), 45–55.
- Sippel, M. & Tiedemann, M. (2012). Krieg und Frieden. Arbeitsaufträge und Materialien für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 34(3), 2012.
- Skowronek J, Seifert A, Lindberg S. (2023). The mere presence of a smartphone reduces basal attentional performance. *Scientific Reports* 13(1),9363.
- Sistermann, R. (2016). Problemorientierung, Lernphasen und Arbeitsaufgaben. In: Pfister, J., & Zimmermann, P. (Hrsg.). Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Bern: Haupt Verlag.
- Sistermann, R. (2017). Der experimentelle Empirismus John Deweys und die Problemorientierung nach dem Bonbon-Modell. In: Martens, E. (Hrsg.): Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht. Hannover: Siebert Verlag, 114–133.
- Sobeck, S. (2016). Horst – Lautleseverfahren und Impuls für kompetenzorientierten Unterricht der Praktischen Philosophie in der 5 Klasse. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 38(4), 76–83.
- Spieles-Küppers, M. (2014). Unsere zukünftige Stromversorgung: Ein ethisches Problem? *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 36(2), 31–40.
- Steenblock, F. (2023). Philosophiekurse und Lobbyismus. Ein Vorschlag zur Problematisierung versuchter Einflussnahme auf Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 45(2), 39–47.
- Steenblock, V. (2003). Das Eigene in einem Fremden finden. Bildung mit Bildern als hermeneutischer Prozess (S1 / Jahrgangsstufe 9/10 und SII). *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 25(2).
- Thein, C. (2023). Über verpasste Chancen einer philosophischen Reflexion über das Kontroverse an der Kontroversität. *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 10(1), 347–352.
- Thein, C. (2025). Kontroversität und Kritik im Philosophieunterricht. Zwischen Urteils-, Werte- und Demokratiebildung. Verlag Barbara Budrich.

- Thomalla, K. (2011). Was heißt "Freundschaft"? Eine Sequenz in Praktischer Philosophie für die Klasse 9. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 33(4), 288–296.
- Thomas, P. (2019). Philosophie als transformative Praxis (PTP). Vom bildenden Potenzial der Philosophie. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/87339>, abgerufen am 10.11.2025.
- Thiersch, H.; Böhmisch, L. (2014). Spiegelungen. Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. Gespräche zur Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tiedemann, M. (2013) Philosophiedidaktik und empirische Unterrichtsforschung. Möglichkeiten und Grenzen. Berlin: LIT Verlag.
- Tiedemann, M. (2015). Problemorientierung. In: Nida-Rümelin, J.; Spiegel, I.; Tiedemann, M. (Hrsg.). Handbuch Philosophie und Ethik. Didaktik und Methodik. Münster: Utb, 70–78.
- Tiedemann, M. (2017). Die Herausforderungen der Effizienzforschung. In: Nida-Rümelin, J.; Spiegel, I.; Tiedemann, M. Handbuch Philosophie und Ethik. 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 153–158.
- Tonnetti, B./ Lentillon-Kaestner, V. (2023). Teaching interdisciplinarity in secondary school: A systematic review. *Cogent Education* 10(1), 2216038.
- Tutal, Ö. (2023). Does Context-Based Learning Increase Academic Achievement and Learning Retention? A Review based on Meta-Analysis. *Journal of Practical Studies in Education* 4(5), 1–16.
- Wähler, J.; Lorenz, M.; Reh, S.; Scholz, J. (Hrsg.) (2024). Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werner, S. & Rosebrock, C. (2020). Einen literarischen Text durch strategisches Lesen im Philosophie- und Ethikunterricht zugänglich machen. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 42(3), 43–54.
- Wiesen, B. (2003). Mit Bildern philosophieren – aber wie? *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 25(2).
- Wiesen, B. (2009). Praktische Philosophie. Entstehung und Wirkungen des neuen Schulfaches in Nordrhein-Westfalen. Münster: LIT-Verlag.
- ZDPE (2024). Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, <https://www.zdpe.de/>, abgerufen am 02.04.2024.

Sachregister

A

Analytische Denkmethode . *Siehe* (*Siehe*
Denkmethode)
Ansatz, kulturtechnischer, 5

B

Beitragstyp, 28
Bezug, empirischer, 7, 12, 18, 41, 47,
49, 59, 77
Bonbonmodell, 5, 22, 38, 48–50

C

Cohens Kappa . *Siehe* (*Siehe*
Interraterreliabilität)

D

Datenanalyseprozess, 23
Datenbasis, 4, 11, 23
Datenerhebung, 19
Denkmethode, 5, 15
 analytische, 15, 31, 35, 45, 54, 57, 67–68,
 71, 75, 76
 dialektische, 16, 21, 31, 35, 45, 55, 57,
 68–69, 71, 75, 76
 hermeneutische, 6, 14–16, 21, 22, 31, 35,
 40, 41, 45, 46, 48, 50, 54, 57,
 66–67, 70, 75, 76
 im engeren Sinne, 21, 31, 57, 70–72, 75
 phänomenologische, 6, 14, 18, 22, 31, 35,
 40, 45, 46, 48, 50, 53, 57, 65–66,
 70, 74–76
 spekulative, 6, 16, 22, 31, 35, 40, 45, 46,
 56, 57, 69–71, 74–76
Dialektische Denkmethode . *Siehe* (*Siehe*
Denkmethode)

F

Fokus (methodischer), 22, 34, 45, 72, 76
Forschungsbedarf, 49, 60
Forschungsziel, 4

H

Hefthema, 11, 27
Hermeneutische Denkmethode . *Siehe* (*Siehe*
Denkmethode)

I

Indikatorenkatalog/Indikator, 13, 15,
19–21, 23, 65
Information/Kommunikation,
 methodenbezogene, 51, 52
Inhaltsanalyse, integrative, 2, 11
Interraterreliabilität, 29

K

Kaffeefiltermodell, 6, 8, 22, 38, 49
Konfidenzintervall
 Berechnung, 24
 Darstellung, 24, 72

L

Lebensweltbezug, 6, 12, 18, 22, 43, 47, 49, 58
Lebensweltorientierung, 7, 28

M

Methodendiskussion, 51, 52, 59
Methodendiversität, 17, 36, 45, 72, 76
Methodenintegration, 16, 17, 46
Methodenparadigma, 5, 6, 12, 15–17, 19, 30,
45, 50, 53, 56, 57, 63, 72
 integratives, 5

Methodentransparenz, [51](#), [57](#), [59](#)

O

Operationalisierbarkeit, [8](#), [17](#)

Operationalisierung, [12](#), [49](#), [50](#)

P

Phänomenologische Denkmethode . *Siehe*
(*Siehe* Denkmethode)

Phasierung . *Siehe* (*Siehe*
Unterrichtsphasierung)

Philosophiedidaktik

empirische, [1](#), [59–61](#)

Entwicklung, [52](#), [59](#), [63](#)

Förderung des Einsatzes, [51](#), [59](#)

Konzepte, [3](#), [5](#), [45](#), [49](#), [50](#), [53](#), [60](#)

Problemorientierung, [5](#), [8](#)

R

Rating/Ratinggrad, [19](#), [23](#), [29](#), [65](#)

Reliabilität . *Siehe* (*Siehe*
Interraterreliabilität)

S

Spekulative Denkmethode . *Siehe* (*Siehe*
Denkmethode)

Statistische Analyse . *Siehe* (*Siehe*
Datenanalyse)

Stichprobe, [11](#), [23](#), [27](#), [62](#)

Studientyp/Studiendesign, [11](#), [62](#)

T

Themencluster . *Siehe* (*Siehe* Heftthema)

Theorie-Praxis-Transfer, [1](#), [50](#), [60–62](#)

U

Unterrichtsmethode, [13](#), [20](#)

Unterrichtsphasierung, [5](#), [12](#), [17](#), [22](#), [38](#), [46](#),
[48](#), [49](#), [58](#), [77](#)

Untersuchungsgegenstand, [5](#), [9](#)

W

Wende, empirische, [1](#), [63](#)

Wissenschaftsorientierung, [6](#), [18](#), [41](#),
[47](#), [54](#), [58](#)