

Karl Lahmer

Didaktische Hinweise

Kernbereiche der Philosophie

Anleitung zum Verstehen – Anregungen zum Denken

Jänner 2019

Inhalt

Zur Verwendung des Buches	3
Lehrplanentwicklung in Psychologie und Philosophie	4
Kompetenzen	5
Was heißt „kompetenzorientiert“?	6
Methodische Ableitungen	7
Heuristiken	8
Checkliste zur Formulierung von Zielen und Aufgaben	9
Anmerkungen zu Prüfungen und Matura	9
Beispiele zur Strukturierung des Unterrichts	10
Einführung in die Philosophie/in das Philosophieren	11
Höhlengleichnis und Ideen	12
Literatur	13

Zusatzangebote

Zu den Büchern gibt es zahlreiche Zusatzangebote:

- CD-ROM Philosophie:
<https://www.westermanngruppe.at/artikel/978-3-7055-2370-8/Kernbereiche-der-Philosophie-Anleitungen-zum-Verstehen-Anregungen-zum-Denken-Schueler-innen-CD-ROM>
- Persönlichkeiten der Philosophie – eine Zeitreise:
https://c.wgr.de/d/8e58864908c6633220f321d398d4061a88a05dd890c2518063e4f49dd5c6b0d2.pdf/Zeitreise_Philosophie.pdf
- Linkliste: Videos zur Philosophie:
https://c.wgr.de/d/e48a0b322f53b7f07cb54633d179d39bfcb491fb5498bcd8ba6adfa5bdce8afb.pdf/02_Linkliste_Videos_Philosophie.pdf
- Verschiedene Arbeitsmaterialien:
Siehe www.westermanngruppe.at und www.lahmer.at/arbeitsblaetter.htm

Zur Verwendung des Buches

Kernbereiche der Philosophie ist problem- und kompetenzorientiert aufgebaut, bietet Informations- und Originaltexte in maßvoller Länge und motiviert durch zahlreiche originäre Aufgabenstellungen, das Verfügungswissen anzuwenden und über Einstellungen und Haltungen zu reflektieren.

In besonderer Weise ist das Prinzip des „exemplarischen Lernens“ umgesetzt. Damit ist die bewusste Beschränkung auf Sachverhalte gemeint, die beispielhaften Charakter aufweisen und als „Fundamente bzw. Kernthemen des PUP-Unterrichts“ gelten können: Das Wesentliche soll in exemplarischer Form am Konkreten gezeigt werden. Auch Vernetzungen zwischen Psychologie und Philosophie sind mit diesem Buch leicht umsetzbar.

- *Kernbereiche der Philosophie*, das sowohl den Lehrplan 2004 als auch 2017 abdeckt, bietet Orientierung für den Unterricht, jedoch keine Stundenplanungen. Bücher mit Stundenplanungen normieren den Unterricht und ignorieren die konkrete Unterrichtssituation: Unterricht ist situationsabhängig, je nach Lehrperson, Klasse und Thema wird die Methode ausgewählt: *Die Situation und der Inhalt bestimmen die Methode, nicht umgekehrt!* (vgl. Lahmer 2015, S. 82–86)
- Die Lehrperson strukturiert den Unterricht und entscheidet, welche Aufgabenstellungen vor, während oder nach den Informationsteilen bearbeitet werden. Des Öfteren ist es sinnvoll, mit den Aufgabenstellungen zu beginnen und die Informationsteile nachzureichen (Bottom-up- → Top-down-Prozesse).
- Bei sehr vielen Aufgabenstellungen sind Sozialform und methodische Hinweise formuliert. Die Aufgaben lassen sich jedoch auch mithilfe anderer Methoden bearbeiten.
- Informationsteile (narrative Teile) im Buch haben die Funktion der Vergegenwärtigung von Themen. Informationsteile können von den SchülerInnen selbst erarbeitet werden, sie können aber auch durch die Lehrperson (beispielsweise mithilfe der angebotenen PowerPoint-Präsentationen) als Vortrag vermittelt werden.

Das Buch unterstützt effizientes Lernen durch folgende Aspekte:

1. Das Interesse an einer Thematik wird durch das *Aktivieren des Vorwissens* geweckt.
2. *Überblick und Struktur* sind wichtiger als unzusammenhängende Details: Sowohl Grafiken als auch Aufgabenstellungen fassen Inhalte strukturiert zusammen und fügen Details in einen Gesamtzusammenhang ein.
3. *Transparenz in den Zielen* wird durch allgemeine Erwartungen am Beginn eines Kapitels formuliert, weiters durch die Möglichkeit der Selbsteinschätzung am Ende eines Kapitels (siehe auch Checklisten/Ziele im Lösungsheft).
4. *Die Vielzahl von Aufgabenstellungen* ermöglicht ein variiertes Wiederholen und das Üben auf verschiedenen Anforderungsniveaus.
5. *Selbsteinschätzungen* werden in vielfältiger Weise zugelassen und provoziert.
6. *Transdisziplinär denken*: Transdisziplinarität beschreibt den Versuch, die engen Fachgrenzen und ihre methodischen Muster zu überschreiten und vermehrt lebensweltliche Erfahrungen in das wissenschaftliche Denken einzubinden. Transdisziplinarität geht davon aus, dass natur- und geisteswissenschaftliche Fächer nicht voneinander abgrenzbare Gebiete sind, sondern zunehmend vernetzt werden sollten. Am meisten lernen wir dann, wenn wir von lebensweltlichen Bezügen ausgehen und bereit sind, den eigenen engen Handlungs- und Denkbereich zu **überschreiten** (über- = trans-). (vgl. Schier/Schwinger 2014) Neben Querverweisen zwischen Psychologie und Philosophie werden in den Aufgabenstellungen Bezüge zur Biologie, Verhaltensforschung, Geschichte etc. thematisiert.
7. Wiederholungen, Aufgabenstellungen mit verschiedenen Anforderungsniveaus und Selbsteinschätzungen lassen eine optimale Vorbereitung auf die Reifeprüfung zu. Zusatzangebote wie PowerPoint-Präsentationen, Informations- und Arbeitsblätter, CD-ROM und Maturaleitfaden unterstützen Lehrende und Lernende in vielfältiger Weise, Inhalte variiert zu wiederholen und zu vertiefen.
8. Die Informations- und Arbeitsblätter beinhalten u. a. auch Themenbereiche, die im Wahlpflichtfach behandelt werden können.

Lehrplanentwicklung in Psychologie und Philosophie

Exemplarisch wird hier auf die Entwicklung der AHS-Lehrpläne kurz eingegangen, um zu verdeutlichen, dass heute ein problem- und kompetenzorientiertes Unterrichten möglich ist.

- Verpflichtende Teile im Lehrplan vor 2004: 11 Lernziele mit 43 Lerninhalten in Psychologie, 11 Lernziele mit 37 Lerninhalten in Philosophie
- Verpflichtende Teile im Lehrplan 2004: 6 Lernziele mit 17 Lerninhalten in Psychologie, 4 Lernziele mit 12 Lerninhalten in Philosophie
- Verpflichtende Teile im Lehrplan 2017: 6 Themenbereiche mit 19 Kompetenzen in Psychologie, 4 Themenbereiche mit 10 Kompetenzen in Philosophie

Da kompetenzorientierter Unterricht in der Regel mehr Zeit beansprucht als inhaltsorientierter Frontalunterricht – für den Kompetenzerwerb ist eine aktive und intensive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit Materialien und Themengebieten erforderlich –, ist die Anwendung des didaktischen Prinzips des „exemplarischen Lernens“ unumgänglich. Damit ist nicht nur ein Unterrichten mit Beispielen gemeint, sondern die bewusste Beschränkung auf Sachverhalte, die beispielhaften Charakter aufweisen und als „Fundamente des PUP-Unterrichts“ gelten können. Kompetenzen werden primär an exemplarischen Inhalten erworben. Mit welchen Inhalten die Kompetenzen erarbeitet werden, ist im Lehrplan 2004 andeutungsweise, im Lehrplan 2017 nicht mehr vorgeschrieben: Es müssen nicht 25 verschiedene Problemlösestrategien oberflächlich durchgenommen werden, es reichen drei, die differenziert bearbeitet werden können. Es müssen nicht Begriffe wie Suprematismus, Psychophysik etc. oberflächlich auswendig gelernt werden. Aufgrund der Stoffreduzierung (vgl. Lehrplan vor 2004 und Lehrplan 2004 bzw. 2017) sind die Rahmenbedingungen für problem- und kompetenzorientiertes Unterrichten geschaffen.

Das Lehrbuch „Kernbereiche der Philosophie“ unterstützt Lehrende wie Lernende, die Problemorientierung und das Exemplarische ins Zentrum der Unterrichtstätigkeit zu rücken. *Exemplarisch* kommt vom lateinischen Wort *eximere* und heißt *auswählen*. Das *Prinzip des Exemplarischen* steht im Widerspruch zu einer heute weit verbreiteten Überzeugung, mehr Information sei immer besser. Diese Überzeugung zeigt sich beispielsweise darin, dass Lehrbücher immer dicker werden, immer mehr Details nebeneinanderstellen und so den Blick auf das Wesentliche versperren. Denken Sie an das Gorilla-Experiment: *Wer sich zu sehr auf Details konzentriert, dem entgeht das Entscheidende.*

Unser Gehirn scheint über angeborene Mechanismen zu verfügen, die uns vor der Gefahr schützen, zu viel Information zu verarbeiten. (vgl. Gigerenzer 2008, S. 47). Dazu gehören u. a.:

- die Tendenz, klein anzufangen: Die Orientierung am Exemplarischen betont das Üben und die Anwendung des Gelernten an Beispielen.
- Zuordnungen, Strukturen, Vergleichsaspekte aufzuzeigen: Unser Gehirn ist an einem Gesamtkunstwerk interessiert, am Ganzen, nicht an Details. (vgl. Korte 2017, S. 254) Vor allem die Philosophie hat die Aufgabe, fragmentiertes Wissen in einen Kontext einzuordnen.
- zu wissen, was man übersehen darf: Die pädagogische Kunst in einer Welt der Informationsüberflutung besteht heute darin, intuitiv zu wissen, was sich nicht zu wissen lohnt. (vgl. Gigerenzer 2008, S. 4)

Letztlich geht es bei jeder Thematik, bei jedem Inhalt, der im Unterricht durchgenommen wird, um dreierlei:

1. zu wissen, was der Fall ist;
2. zu verstehen, warum etwas der Fall ist;
3. zu spekulieren, was der Fall sein kann, das heißt, die Beziehung zwischen Realität und möglichen Alternativen zu dieser Realität zu erfassen. (vgl. Bieri 2005 und Gopnik 2015)

Kompetenzen

Kompetenzen sind nach Franz E. Weinert (2003, S. 27–28) das Ergebnis von Lernprozessen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, das Vermögen der Selbstregulation sowie sozial-kommunikative Elemente. Kompetenzen zeigen sich an der Fähigkeit, Urteile zu fällen, logische Schlussfolgerungen zu ziehen, sich selbst in Bezug auf seine Kenntnisse richtig einzuschätzen. Für Psychologie und Philosophie sind folgende Kompetenzen, die an Inhalten erworben werden, relevant:

- *Fachkompetenz*: Auseinandersetzung mit den fachspezifischen Inhalten, Kenntnis psychologischer Inhalte und Sachverhalte, Kenntnis fachspezifischer Begriffe. Gefördert wird diese Kompetenz durch Moderations- und Originaltexte, Grafiken und Aufgabenstellungen wie:
Wiederholen Sie ... Fassen Sie zusammen ... Erklären Sie ...
- *Wahrnehmungskompetenz*: Die meisten psychologischen Erkenntnisse nehmen ihren Ursprung in der genauen Beobachtung von Alltagssituationen. Die Beobachtungen werden dann wissenschaftlich differenziert untersucht. Diese Kompetenz wird vor allem gefördert durch Aufgabenstellungen wie:
Beschreiben Sie Ihre Gefühle zu ... Beschreiben Sie, was Sie sehen ... Formulieren Sie Ihre Vermutungen ... Stellen Sie Bezüge zu Ihrer Lebenswelt her ...
- *Methodenkompetenz* beinhaltet die Fähigkeit, Informationen zu beschaffen, zu strukturieren, Ergebnisse richtig zu interpretieren und sie geeignet zu präsentieren. Diese Kompetenz wird einerseits durch Moderationstexte gefördert, andererseits durch Aufgabenstellungen wie:
Führen Sie ein Experiment/eine Befragung zu ... durch. Interpretieren Sie die Ergebnisse von ...
- *Urteilskompetenz*: Darunter werden Fähigkeiten verstanden, fremde Urteile zu hinterfragen und selbstständig Urteile zu treffen. Konkret gefördert wird die Urteilskompetenz durch Aufgabenstellungen wie:
Analysieren Sie die Begriffe ... Überprüfen Sie die Argumente ... Erörtern Sie Pro- und Kontra-Argumente ... Erörtern Sie die Zusammenhänge ...
- *Kontrafaktische Kompetenz*: Kontrafaktizität beschreibt die Fähigkeit, die Beziehung zwischen Realität und allen Alternativen zu dieser Realität zu erfassen. Kontrafaktisches Denken wirkt sich auf unser Urteilsvermögen aus und beeinflusst nachhaltig unsere Erfahrung. Wir können alternative Versionen der Welt ausdenken, Handlungsalternativen entwickeln und diese in die Tat umsetzen (vgl. Gopnik 2015, S. 94f.). Geübt wird diese Kompetenz durch zahlreiche kreative Aufgabenstellungen, konkret:
Übernehmen Sie die Perspektive von ... Was wäre, wenn ... Stellen Sie eine problemorientierte Frage zu ...

Für Philosophie sind die von Ekkehard Martens (geb. 1943) strukturierten geisteswissenschaftlichen Methoden *Phänomenologie, Hermeneutik, Analytik, Dialektik und Spekulation* für eine Kompetenzorientierung unverzichtbar. Wir können ein Thema aus verschiedenen philosophischen Perspektiven beleuchten und so zu einem begründeten Urteil gelangen. Mit der Fünf-Finger-Methode lernen wir zudem ein methodisches Bewusstsein, das auf viele Bereiche des Lebens anwendbar ist. (vgl. Martens 2003)

1. **Finger – phänomenologische Methode**: Ich beschreibe differenziert und umfassend, was ich wahrnehme und beobachte. Ich nehme das in Augenschein, was real ist. Ich betrachte etwas, ohne es zu bewerten. Was ist das, was ich sehe? Wie sieht es aus?
2. **Finger – hermeneutische Methode**: Ich versuche, das Gesehene zu verstehen. Ich versetze mich z. B. in die Lage einer Person, in ihre Gefühle. Wenn ich einen Text lese, ordne ich einzelne Teil in ein sinnvolles Ganzes und versuche, Zusammenhänge zu verstehen. Was denkt eine Person? In welchem Zusammenhang sind die verschiedenen Aussagen zu sehen?
3. **Finger – analytische Methode**: Ich konzentriere mich auf zentrale Begriffe, die im Text oder Gespräch vorkommen. Ich prüfe die angeführten Argumente und zerlege das Ganze in Teile, um den Aufbau eines Gedankengangs nachvollziehen zu können. Wie sind die zentralen Begriffe im Kontext verwendet? Sind die Argumente schlüssig?
4. **Finger – dialektische Methode**: Ob es sich um ein Gespräch oder einen Text handelt – ich nehme ein Dialogangebot wahr. Ich wäge das Für und Wider ab, um viele Lösungsmöglichkeiten durchzudenken. Auch wenn ich zu keiner Lösung komme, lerne ich, mit Dissonanzen umzugehen.
5. **Finger – spekulative Methode**: Ich denke über Alternativen nach und entwickle neue Handlungsmöglichkeiten. Fantasie und Kreativität sind gefragt. Was wäre, wenn ...?

Was heißt „kompetenzorientiert“?

Klären wir zunächst, was *Orientierung* bedeutet. Wenn wir uns beispielsweise in einer erzieherischen Tätigkeit orientieren, setzen wir einen Beginn (lat. oriri = aufgehen, entstehen), wir lassen Ideen entstehen, setzen eine Vorstellung um (vgl. Arendt 2007, S. 180–186). Orientierung ist jedenfalls scharf von Normierung zu trennen: Orientierung betont die Interaktion, das Sich-Einlassen auf das Gegenüber, während Normierung eine abzuarbeitende Richtschnur meint, eine vorgeschriebene Regel, ohne Rücksichtnahme auf die Fähigkeiten der Lernenden (vgl. Lahmer 2015, S. 82–86).

Orientierung beinhaltet den Aspekt der Kooperation und ist etwas Aktives: *Ich kann mich orientieren, ich kann aber nicht orientiert werden*. Entsprechend heißt Kompetenzorientierung, *Wissen, Können und Haltung* zu fördern (vgl. Martens 1999, S. 12 und Präambel zum Lehrplan 2017). Diese Grundhaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts wird im vorliegenden Buch umgesetzt: *Vorwissen aktivieren, Wissensstrukturen aufbauen, selbstgesteuertes Lernen zulassen, Lernstoffe vernetzen, Kritikfähigkeit anregen, Selbsteinschätzung fördern*.

Kompetenzorientierung erfüllt dann die Zielsetzung, wenn im Unterricht *Wissen, Können und Haltung* gefördert werden:

- *Verfügungswissen*: Wissen als Kenntnisse, die erforderlich sind, um einen Sachverhalt zu erfassen;
- *Anwendungswissen*: Können als Fähigkeit, Sachverhalte und Probleme zu analysieren, bewerten, darstellen; Inhalte und Theorien (Konstrukte) vergleichen;
- *Orientierungswissen*: Haltung als Bereitschaft, sich der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu bedienen und sie in die Tat umzusetzen, z. B.: Meinungen von begründeten Behauptungen unterscheiden, Nachdenklichkeit entwickeln etc. (vgl. Tiedemann 2015, S. 73f.).

„Orientierungswissen ist dadurch definiert, dass es für die menschliche Lebensform relevant ist.“ (Nida-Rümelin 2013, S. 137) Orientierungswissen ist Wissen, das uns befähigt, mit anderen Menschen zu kooperieren, zu interagieren, auch zu konkurrieren: *ein Wissen, das uns eine Orientierung in der Welt als Ganzes bietet*.



Abbildung 1: Orientierung als Handlungsvorbereitung (Lahmer)

Worüber in der Kompetenzdiskussion Einigkeit herrscht:

- Kompetenzorientierung fasst Lehren und Lernen als Dialog auf: Die Lehrperson berücksichtigt die Situation der Schülergruppe und der einzelnen Individuen (Diversität), geht vom Vorwissen der Schüler aus, lässt Selbsteinschätzungen zu.
- Kompetenzorientierung berücksichtigt alle Erkenntnisse, die die Lernmotivation steigern, z. B. eine maßvolle Vielfalt von Sozialformen und Methoden, pragmatische Zielsetzungen, Erklärungsmodelle von Bottom-up- zu Top-down, Verfeinerung der Allgemeinbildung, Prozesse des Selbstlernens etc. (vgl. Gruschka 2011, S. 42f.)
- Kompetenzorientierung ist beschreibbar als Problemorientierung/Problemfokussierung und (vorläufige) Problemlösung. Für eine vorläufige Problemlösung sind drei Schritte nötig: grundlegendes Wissen reproduzieren, Wissen verknüpfen und transferieren, das Gelernte reflektieren und mit Wissen kreativ umgehen.
- Kompetenzorientierung bedeutet einen Perspektivenwechsel: weg von einer ausschließlichen Orientierung auf Wissenserwerb, hin zu einer intelligenten Anwendung von Wissen. Dabei ist der Fokus auf das Exemplarische/Wesentliche zu richten: Verfügungswissen und Anwendungswissen sind gleich wichtig.

Was für Psychologie und Philosophie bezüglich Kompetenzorientierung wichtig ist:

- Kompetenzen beschreiben das Zusammenspiel von Wissen, Können (überprüfbar) und Haltungen (nicht überprüfbar).
- Kompetenzen werden primär an exemplarischen Inhalten erworben. Da Kompetenzen an exemplarischen Inhalten erworben werden, lassen sich diese vernetzt vermitteln und müssen nicht Punkt für Punkt abgearbeitet werden, das heißt, einige Kompetenzen sind durch andere Kompetenzen bereits immanent abgedeckt.
- Eine ständige Messung von Leistung wirkt sich auf das kritische Denken negativ aus (vgl. Nussbaum 2016). „Aufzeichnungen über diese Leistungen sind so oft und so eingehend vorzunehmen, wie dies für die Leistungsbeurteilung erforderlich ist.“ (LBVO § 4)
- Überlegungen, die getrennte Kompetenzmodelle für Psychologie und Philosophie vorschlagen, sind kritisch zu betrachten, weil sie die im Lehrplan 2004 und 2017 *reflektierte Vernetzung von Psychologie und Philosophie* eher behindern als fördern.
- Detaillierte Kompetenzmodelle bergen die Gefahr in sich, den Unterricht durch das bürokratische Abarbeiten von überdimensional vielen Zielen (Lernergebnissen) zu normieren.

Das Buch *Kernbereiche der Philosophie* unterstützt die Lehrpersonen mit Strategien und Heuristiken, im Wirrwarr von Details das Wesentliche zu erkennen und dieses lernwirksam im Unterricht zu vermitteln.

Methodische Ableitungen

Unterricht ist situationsabhängig, je nach Lehrperson, Klasse und Thema wird die Methode ausgewählt: *Die Situation und der Inhalt bestimmen die Methode, nicht umgekehrt!* So gesehen gibt es keine didaktische Form oder clevere Methode, die wie ein Rezept umgesetzt werden könnte, es gibt aber Facetten von lernförderlichen Maßnahmen. Dazu gehören:

- *Vorwissen aktivieren:* Die Aktivierung des Vorwissens als motivationaler Faktor scheint unbestritten. (vgl. Felten/Stern 2012, S. 20–39, 139 und 141). Vorkenntnisse begünstigen den Wissenserwerb. Eine unzureichende Vernetzung des neuen Wissens mit den Vorkenntnissen begünstigt das Vergessen. Wenn das Vorwissen dem neuen Wissen widerspricht, regt das zum Nachdenken an. Die Bedeutung des Vorwissens ist jedoch nicht nur motivations- oder lernpsychologisch zu begründen, sondern hat in hohem Maß einen humanen, demokratischen und sozialen Wert. Wenn wir als Lehrpersonen im Unterricht das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler gebührend würdigen, behandeln wir unsere Schülerinnen/Schüler mit Respekt, wir erklären verständlich, berücksichtigen ihre lebensweltliche Erfahrung. Anders ausgedrückt: Wir setzen *kommunikative Rationalität* in die Tat um.

- *Detailwissen reduzieren*: Ernst Mach, Physiker und Philosoph, hat bereits im 19. Jh. beklagt, dass er nichts Schrecklicheres kennt als die armen Menschen, die zu viele Details gelernt haben: „Was sie besitzen, ist ein Spinnengewebe von Gedanken, zu schwach, um sich darauf zu stützen, aber kompliziert genug, um zu verwirren.“ (zitiert aus Lehner 2009, S. 134) Das hier beschriebene Wissen ist ein totes Wissen, nutzlos und inhuman, weil es *verwirrt*. Die einzige Möglichkeit, der Verwirrung entgegenzuwirken, besteht darin, Detailwissen zu reduzieren.
- *Wesentliches/Exemplarisches aufzeigen*: Ein Aspekt kompetenzorientierten Unterrichts ist die Betonung des Exemplarischen. Die Kunst des Unterrichtens besteht u. a. darin, das Allgemeine/Typische am Konkreten zu zeigen. Um das Exemplarische/Wesentliche einer Sache für den Unterricht vorzubereiten und darzustellen, sind Lehrpersonen – neben Wissensvermittler – vor allem Künstler, weil sie im Konkreten/Alltäglichen das Wesentliche erkennen müssen.
- *Dem Unterricht Struktur geben*: Bei der Organisation der Lernprozesse scheint ein Mittelweg zwischen Instruktion und Handlungsorientierung aus pragmatischer Sicht sinnvoll.

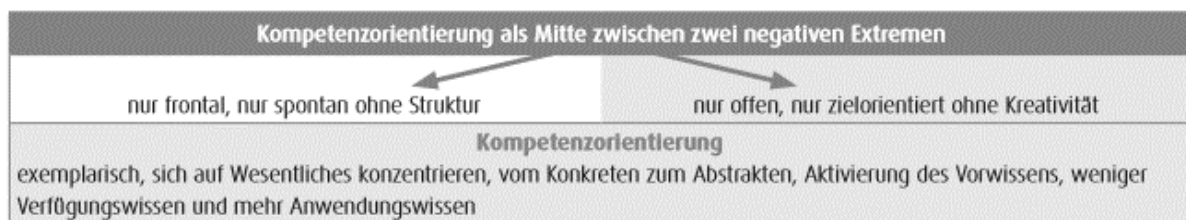


Abbildung 2: Kompetenzorientierung als maßvolle Mitte (Lahmer 2014, S. 10)

Heuristiken

Immer, wenn dir eine Theorie als die einzig mögliche erscheint, nimm das als Zeichen, dass du weder die Theorie noch das zu lösende Problem verstanden hast (vgl. Popper 1993). Karl R. Popper drückt hier eine Skepsis gegenüber Expertenwissen aus, und zwar in komplexen Bereichen, wo es kein Expertenwissen geben kann. Was sollen wir anstelle von Expertenwissen einsetzen? Anstelle von Expertenwissen können wir uns auf Heuristiken stützen. *Heuristiken* sind schlichte Faustregeln, welche Dinge vereinfachen. Die Benutzer von Heuristiken müssen sich jedoch bewusst sein, dass diese Regeln nicht perfekt, sondern lediglich zweckdienliche Hilfsmittel sind. „In einer ungewissen Welt ist nicht alles bekannt und lässt sich die beste Option nicht berechnen. Da sind zusätzlich gute Faustregeln und Intuitionen erforderlich.“ (Gigerenzer 2013, Pos. 623f.) „Eine Faustregel oder Heuristik ermöglicht uns, eine Entscheidung schnell zu treffen, ohne viel Informationssuche und doch mit einem hohen Maß an Genauigkeit.“ (Gigerenzer 2013, Pos. 723f.)

Für die Beschäftigung mit psychologischen und philosophischen Themen können im Unterricht die folgenden Heuristiken zweckdienlich sein:

- **Heuristik 1 – Kontrafaktizität**: Die „*Was wäre, wenn-Frage*“ eignet sich bei vielen Themen, um Querdenken zu provozieren. Der Physiker Anton Zeilinger (2003, S. 231) hat das so formuliert: *Die Welt ist alles, was der Fall ist, und auch alles, was der Fall sein kann.* Kontrafaktisches Denken wirkt sich auf unser Urteilsvermögen, unsere Entscheidungen und Gefühle aus und beeinflusst nachhaltig unsere Erfahrung. Wir können alternative Versionen der Welt ausdenken, Handlungsalternativen entwickeln und diese in die Tat umsetzen. Kontrafaktizität bedarf der Fähigkeit, die Beziehung zwischen Realität und allen Alternativen zu dieser Realität zu erfassen.
- **Heuristik 2 – Via negativa**: Worin besteht das Geniale am David von Michelangelo? *Ganz einfach, ich nehme eben alles weg, was nicht David ist.* Das heißt anders formuliert: Wir wissen wesentlich besser, was falsch als was richtig ist. Wissen wächst also wesentlich eher durch Subtraktion bzw. Selektion als durch Addition. (vgl. Taleb 2014) Konkret lässt sich das im Unterricht mit einfachen Fragen umsetzen: *Was ist kooperatives Verhalten nicht? Was ist Fairness nicht? Was ist die Idee des Guten nicht?*

- **Heuristik 3 – Begriffe schärfen:** Wenn wir Diskurse (Gespräche) über wissenschaftliche Probleme führen, müssen wir zuallererst klären, worüber wir sprechen. Dazu brauchen wir klare Begriffe. Auch wenn wir nicht endgültig angeben können, was ein Wort wirklich bedeutet, müssen wir den Bedeutungsbereich abgrenzen: *Was verstehen wir unter Verantwortung, wenn wir von Klimawandel reden? Was verstehen wir unter Verantwortung, wenn wir von Mobbing reden?*
- **Heuristik 4 – Robuste Prinzipien:** *Sich an robusten ethischen Prinzipien orientieren* heißt, sich auf Gedanken anderer einzulassen. Bewährte Prinzipien sind beispielsweise das *Neminem laedere*, die *Goldene Regel*, der *kategorische Imperativ*, das *Fairness-Prinzip nach Rawls*, die *Me-sotes-Theorie von Aristoteles* etc.
- **Heuristik 5 – Dissonanzen aushalten, Supergedanken gibt es nicht:** Am Beispiel vom Klimawandel sehen wir, dass wir in gewisser Weise unfair handeln, wenn wir uns warm duschen, mit dem Mofa in die Schule fahren etc. Wenn wir manchmal kalt, manchmal warm duschen, das eine Mal mit dem Fahrrad, das andere Mal mit dem Mofa in die Schule fahren, handeln wir noch immer unfair, aber wir reduzieren die Unfairness. Es gibt also in den meisten moralischen Fragen keine Rezepte, kein Expertenwissen. Die Konsequenz: *Wir müssen die Unvollkommenheit akzeptieren. Bezogen auf komplexe Probleme gibt es keine Supergedanken, keine einfachen Lösungen.* „Eine Heuristik ist, technisch definiert, ein einfaches Verfahren, das uns hilft, adäquate, wenn auch oftmals unvollkommene Antworten auf schwierige Fragen zu finden.“ (Kahneman 2016, S. 127)

Checkliste zur Formulierung von Zielen und Aufgaben

Reproduktion von Wissen
überprüfbar: nennen, wiedergeben, definieren, herausarbeiten, aufzählen, zusammenfassen, wiederholen, beschreiben, erkennen, auflisten, darlegen ...
nicht überprüfbar: aufmerksam wahrnehmen, Interesse zeigen, Anteil nehmen ...
Transfer
überprüfbar: erklären, vergleichen, auswerten, zuordnen, gegenüberstellen, widerlegen, gliedern, übertragen, anwenden, ableiten, unterscheiden, umwandeln, Beziehungen herstellen, strukturieren, koordinieren, umsetzen, präzise ausführen ...
nicht überprüfbar: für richtig oder falsch/gut oder schlecht halten, tolerieren, einschätzen, würdigen ...
Reflexion/Problemlösen
überprüfbar: beurteilen, bewerten, erörtern, Stellung nehmen, Hypothesen entwickeln (= Vermutungen anstellen), begründet diskutieren, verfassen, kritisieren, interpretieren, gestalten, weiterentwickeln, ausdifferenzieren, umorganisieren, selbstständig handeln ...
nicht überprüfbar: überzeugt sein, kritisch reflektieren, Überzeugungen vertreten ...

Anmerkungen zu Prüfungen und Matura

Die Aufgabenstellungen bei der Reifeprüfung müssen kompetenzorientiert und gegliedert sein; sie spiegeln die überprüfbaren Teile des kompetenzorientierten Unterrichts („Rückwirkung dieser Kompetenzorientierung auf Unterricht und Prüfungskultur“). Daraus ist konsequenterweise abzuleiten, dass bereits im Unterricht in ritualisierter Form die Bereiche *Reproduktion*, *Transfer* und *Reflexion* geübt werden müssen. Die im Buch angeführten Aufgaben erfüllen diese Funktion.

- Vermeiden Sie unklare W-Fragen, z. B.: *Was wissen Sie über das Gewissen?*
- Verwenden Sie bei der Erstellung der Aufgaben Operatoren, diese verdeutlichen die Handlungsziele und geben klare Handlungsanweisungen.

Für eine humane Prüfungskultur sind folgende Punkte von entscheidender Bedeutung (vgl. Lahmer 2014 und 2018):

1. Die Themen für Prüfungen müssen transparent formuliert sein: Die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, was an Inhalten verlangt wird. Die Themenbereiche sollten in Form von Zielen bereits im Unterricht konkret vorbereitet werden.
 - Ich kann die verschiedenen Formen des Langzeitgedächtnisses (explizit, implizit, Priming ...) mit Beispielen erklären.
 - Ich kann Definitionen/Beispiele den verschiedenen Lerntheorien zuordnen.
2. Die Aufgabenstellungen sollten Gedächtnisanker in Form von Grafiken und/oder Stichworten enthalten. Beispiele:
 - Beschreiben Sie die Grundlagen kantischer Ethik, u. a. Maxime, hypothetischer und kategorischer Imperativ, Pflichtbegriff.
 - Beschreiben Sie die in der Grafik vorkommenden Begriffe und erklären Sie die Grafik.
3. Im Sinne der Selbstbestimmung sollten die Aufgabenstellungen Wahlmöglichkeiten zulassen.
 - Nennen Sie einige wichtige Anwendungsbereiche der Psychologie.
 - Beschreiben Sie zwei Richtungen der Psychologie.
 - Nennen Sie einige Vertreter des Rationalismus.
4. Wenn Sie einen Text in die Aufgabenstellung integrieren, müssen Sie die Textlänge beachten. 20 bis 30 Zeilen sollten bei anspruchsvollen Texten selten überschritten werden.
5. Bei einer Teilaufgabe formulieren Sie eine Handlungsanweisung, maximal zwei Handlungsanweisungen.
 - Eine Handlungsanweisung: Beschreiben Sie die Faktoren der Entwicklung (exogen, auto-gen, endogen).
 - Zwei Handlungsanweisungen: Beschreiben Sie die in der Grafik vorkommenden Begriffe und erklären Sie die Grafik.
 - Negativbeispiel mit sieben Handlungsanweisungen: Sie arbeiten als Erzieherin und sollen jemanden beraten. Versetzen Sie sich in die Situation der Erzieherin. Lesen Sie den vorgelegten Text, analysieren Sie diesen. Stellen Sie sich vor, Sie wären in der Situation des Schreibers. Reflektieren Sie die Thesen und nennen Sie Formen der Zuwendung.
6. Manchmal ist es zweckmäßig, in den Aufgabenstellungen Output und Bedingung zu formulieren:
 - Erörtern Sie die Unterschiede zwischen Deontologie und Utilitarismus (= Output) anhand eines Dilemmas (= Bedingung).
 - Fassen Sie den Text zusammen (= Output), indem Sie drei Thesen formulieren (= Bedingung).
7. Kompetenzorientierung soll sich – wie in der Verordnung zur Reifeprüfung formuliert – in Unterricht und Prüfung zeigen. Folglich sollen Prüfungsaufgaben auch Aktivitäten im Unterricht spiegeln. Dazu einige Beispiele für Teilaufgaben:
 - Geben Sie den Besuch im Friedensbüro im Schuljahr 2017 wieder. Nehmen Sie Stellung zu den dort dargestellten Aktivitäten.
 - Erörtern Sie die Ergebnisse der im Unterricht durchgeführten Erkundung zum Thema „Gerechtigkeit“.

<p>Merke: Alle Maßnahmen, die das Arbeitsgedächtnis entlasten, sind deshalb sinnvoll, weil sie Platz für eigenständiges Denken, kreative Assoziationen etc. schaffen. „Das ist von Bedeutung, weil alles, was Ihr Arbeitsgedächtnis belegt, Ihr Denkvermögen vermindert.“ (Kahneman 2016, S. 44)</p>

Beispiele zur Strukturierung des Unterrichts

Rolf Siermann (2005, 2008, 2011 und 2015) bietet mit seinem Bonbon-Modell ein Methodendesign an, das kompetenzorientiertes Unterrichten unterstützen kann. Das Modell eignet sich u. a. auch deshalb, weil es auf einen verengten Begriff von Methodenkompetenz oder Kompetenzraster verzichtet und sowohl Problemorientierung als auch eine (vorläufige) Problemlösung im Blick hat. Das hier angebotene Design zeichnet sich durch ein hohes Maß an methodischer Unterbestimmtheit aus (Sozialformen und Methoden sind je nach Inhalt und Klassensituation zu wählen):

1. *Problemorientierung, Lebensweltbezug, Selbstbezug*: Hinführung, Vorwissen aktivieren, subjektive Vermutungen formulieren ... Nach Kersten Reich (2008) ist dies die Stufe der Konstruktion, die „Erfindung der Wirklichkeit“ durch den Lernenden.
2. *Angeleitete Problemlösung*: Die Lernenden beschäftigen sich mit Texten oder anderen Medien und bearbeiten Arbeitsaufträge. Dies ist die Stufe der Rekonstruktion, die „Entdeckung der Wirklichkeit“ anderer. Diese Phase orientiert sich an der hermeneutischen Methode.
3. *Zusammenfassung, Wiederholung*: Mit einfachen Transfer- oder Wiederholungsaufgaben werden die Lerninhalte gefestigt.
4. *(nächste Stunde) Transfer, Reflexion*: Die Lernenden nehmen zu den Inhalten Stellung, bilden sich reflektierte Urteile. Nach Reich (2008) ist dies die Stufe der Dekonstruktion, das „Enttarnen der Wirklichkeit“. Konstruktionen werden hinterfragt, Selbstverständliches in Frage gestellt. Eine mögliche Aufgabenstellung: *Was wäre, wenn ...*



Abbildung 3: Design zur Themenplanung (Lahmer)

Einführung in die Philosophie/in das Philosophieren

Problemorientierung

- Sie wissen, was Philosophie heißt (Liebe zur Weisheit, Freund der Weisheit ...)
- Lesen Sie die Statements im Buch (Lahmer 2018, S. 235, Aufgabe 3 und Lahmer 2019, S. 14, Aufgabe 3: Philosophie ist wie ein Fliegenglas ... Philosophie ist wie eine Höhle ...), wählen Sie eines aus und begründen Sie, warum Sie dieses Statement gewählt haben. → Einzelarbeit
- Die gewählten Statements werden an der Tafel notiert und strukturiert, eine mögliche Strukturierung könnte etwa so aussehen: → Plenum, Diskussion

Höhle, Fliegenglas ↓	Kind, Fluss, Baum, Stadt ↓
(der Unwissenheit) entkommen	Wachsen, Veränderung

Angeleitete Problemlösung

- *Was ist das Entscheidende an Philosophie?* Lesen Sie die Diotima-Rede (Lahmer 2018, S. 233 und Lahmer 2019, S. 12) und beantworten Sie folgende Fragen: *Warum befindet sich Eros zwischen Weisheit und Unwissenheit? Warum strebt Eros nach dem Schönen? Wer strebt letztlich nach Weisheit?* → Einzel- und Partnerarbeit
- Die Ergebnisse werden von den Schülern vorgestellt. → Kurz-Präsentationen

Zusammenfassung (Vortrag)

- Philosophie ist die Liebe zur Weisheit *und das Streben nach Weisheit/Wissen*.
- Infrage-Stellen, Querdenken (vgl. Eros schön vs. strebt ...)
- Quelle allen Philosophierens ist das STAUNEN, sich der eigenen Unwissenheit bewusst sein.

Fakultativ:

1. Philosophie als Wissenschaft: akademisches Fach, analytische Philosophie etc.
2. Philosophie als Lebensform (Selbstbezogenheit): Suche nach Weisheit, Prozess der Selbstbildung, Wege zu Gelassenheit (Ataraxie), Autonomie, Freiheit; Reflexion als Potenzial, Subjektivität zu überwinden
3. Philosophie als Weltweisheit (öffentliche Wissenschaft): sich in den gesellschaftlichen Diskurs einbringen, Philosophie einer breiten Öffentlichkeit vermitteln (vgl. Böhme 1994)

Transfer, Reflexion:

- Lesen Sie die Information zu Thales und fassen Sie das Wesentliche in drei Sätzen zusammen (Lahmer 2018, S. 231f. und Lahmer 2019, S. 9f.)
- Lesen Sie den Text von Aristoteles und ergänzen Sie die Mindmap (Lahmer 2018, S. 232 und Lahmer 2019, S. 10f., Aufgabe 2). → Think – Pair – Share

Höhlengleichnis und Ideen

Problemorientierung

- Seit seiner Geburt ist Truman Burbank der Hauptdarsteller der Serie – ohne es überhaupt zu wissen. Produzent Christof (Ed Harris) entwarf eine künstliche Welt, genannt Seahaven, in der Truman von über 5.000 Kameras 24 Stunden am Tag bei fast jeder Kleinigkeit beobachtet wird. Um die Fassade nicht zum Einstürzen zu bringen, sind seine Frau, Freunde und Verwandte allesamt Schauspieler. In Folge 10.909 kommt es jedoch zu diversen versehentlichen Vorfällen die Truman misstrauisch werden lassen. Obwohl Schauspieler und Produzenten alles daran setzen Truman wieder in Zaum zu halten, lässt sich dieser nicht davon abhalten nach Ungereimtheiten zu forschen. Sein Streben nach einer echten Welt wird immer stärker, er plant seinen Ausbruch. → Lehrervortrag
- Ende des Films (7 min) wird gezeigt (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=GSolmKW5Wgk>).
- Das Wesentliche wird im Plenum zusammengefasst:
Struktur und Aufbau der Scheinwelt versus Realität
Möglichkeiten des Entkommens aus der Scheinwelt (Menschen, die beim Entkommen helfen)
Ist uns das Wirkliche mit den Sinnen zugänglich? (Wahrnehmungstäuschungen)

Angeleitete Problemlösung

- Lesen Sie das Höhlengleichnis. (Lahmer 2018, S. 258f. und Lahmer 2019, S. 49f.)
- Ergänzen Sie mithilfe der Grafik die Aufgabe 4, S. 260 bzw. S. 51.

Zusammenfassung

Setzen wir die Erkenntnisse des Höhlengleichnisses in Bezug zu dem, was Platon über die Ideen sagt. Dazu machen Sie folgende Aufgaben zunächst in Einzelarbeit, dann in Partnerarbeit (S. 260f. bzw. 51f.).

Transfer, Reflexion (fakultativ für interessierte Klassen)

- Video: Gehirn im Tank, nach einem Gedankenexperiment von Hilary Putnam
- Plenum und Diskussion – mögliche Fragen
Können wir ausschließen, dass wir bloß ein Gehirn im Tank sind?
Gibt es nicht Situationen, in denen wir uns täuschen? (Es gibt Situationen, in denen unsere Sinne uns täuschen, etwa bei optischen Täuschungen, bei schlechter Sicht oder während eines Drogenrauschs. Oft sind wir uns der Täuschung nicht bewusst.)
Nehmen alle Lebewesen die Welt gleich wahr? (Nein, Tiere; auch die Wahrnehmung in der Entwicklung ändert sich.)
Es gibt doch unzählige Manipulationen? (Die Gehirnforschung zeigt doch, dass unser bewusstes Erleben durch Vorgänge im Gehirn erzeugt wird, dass bestimmte Erlebnisse durch gezielte Stimulationen des Gehirns hervorgerufen werden.)

Kann man den Zweifel widerlegen? (Wenn die Person seit ihrer Geburt an diesen Computer angeschlossen ist, dann hatte sie also noch nie Kontakt mit richtigen Bäumen. Alle ihre Baumwahrnehmungen wurden nicht von Bäumen, sondern von dem Computer ausgelöst. Gehirn als Sozialorgan. Damit überhaupt der Begriff Baum in unserem Gehirn entstehen kann, muss es einen Bezug einem Baum außerhalb des Gehirns gegeben haben. Es muss eine Kausalbeziehung zwischen wirklichem Baum und Baum geben.)

Unterscheidet sich das platonische Gedankenexperiment vom Gehirn im Tank? Inwiefern? (Bei Platon gibt es die grundsätzliche Möglichkeit, aus der Höhle zu entkommen, wenn wir uns helfen lassen. Das Gehirn im Tank hat keine oder kaum eine Chance, seine Situation zu erkennen, geschweige denn den Tank zu verlassen.)

- Hausaufgabe (freiwillig): Sind Sie Skeptiker? Machen Sie den Text <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/philosophie/der-philosophische-selbsttest-bin-ich-ein-skeptiker> und notieren Sie Ihr Ergebnis.

Literatur

- Bieri, Peter: Wie wäre es, gebildet zu sein? Berlin: 2005. Online verfügbar unter: https://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf (März 2018).
- Böhme, Gernot: Einführung in die Philosophie: Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.
- Felten, Michael/Stern, Elsbeth: Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren. Berlin: Cornelsen 2012.
- Gigerenzer, Gerd: Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: Goldmann 2008.
- Gigerenzer, Gerd. Risiko. Wie man die richtigen Entscheidungen trifft. Kindle-Version. München: Bertelsmann 2013.
- Gopnik, Alison: Kleine Philosophen: Was wir von unseren Kindern über Liebe, Wahrheit und den Sinn des Lebens lernen können. Berlin: Ullstein 2015.
- Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam 2011.
- Kahneman, Daniel: Schnelles Denken, langsames Denken. München: Penguin 2016.
- Korte, Martin: Wir sind Gedächtnis: Wie unsere Erinnerungen bestimmen, wer wir sind. München: DVA 2017.
- Lahmer, Karl: Kernbereiche der Philosophie. Anleitungen zum Verstehen – Anregungen zum Denken. Wien: E. Dornier 2019.
- Lahmer, Karl: Kernbereiche der Psychologie und Philosophie – kompetent. Maturaleitfaden mit CD-ROM. LehrerInnenmaterial. Wien: E. Dornier 2014.
- Lahmer, Karl: Kernbereiche der Psychologie und Philosophie. Maturaleitfaden mit CD-ROM. LehrerInnenmaterial. Wien: E. Dornier 2018.
- Lahmer, Karl: Kompetenzorientierung versus Kompetenznormierung – Aspekte einer humanen Unterrichtskultur. In: ph.script. Pädagogische Hochschule Salzburg Beiträge aus Wissenschaft und Lehre Ausgabe 8/2015, S. 82–86. Online verfügbar unter: http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Wallner/phscript08_www.pdf (Jänner 2017).
- Lehner, Martin: Allgemeine Didaktik. UTB Basics. Bern u. a.: Haupt 2009.
- Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert 2003.
- Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Reclam 1999.
- Popper, Karl R.: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg: Hoffmann und Campe 1993.
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim und Basel: Beltz 2008.
- Schier, Carmen/Schwinger, Elke (Hg.): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: transcript 2014.
- Sistermann, Rolf: Unterrichten nach dem Bonbonmodell, Ein Musikvideo als Hinführung zur Reflexion über die Endlichkeit des Lebens (ab Klasse 8). In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 4/2008, 299–305 (weitere Beispiele vgl. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 1/2005, 1/2011, 1/2015).
- Taleb, Nassim Nicholas: Antifragilität. Anleitung für eine Welt, die wir nicht verstehen. München: btb 2014.
- Tiedemann, Markus: Problemorientierung. In: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.), Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik. Paderborn: Schöningh 2015.
- Zeilinger, Anton: Einsteins Schleier. Die neue Welt der Quantenphysik. München: Beck 2003.