

Eine Ablesemethodik verabschieden

Stefano Franceschini

Abstract

Der vorliegende Aufsatz untersucht den Aspekt der Reflexivität im Zusammenhang mit der Frage nach einer philosophischen Methodik. Dabei wird die Ansicht vertreten, dass die didaktischen Reflexionsverfahren der traditionellen Methodiken der philosophischen Bildung auf begrifflicher Ebene nicht kritisch genug konzipiert sind. Die Diskussion und Aushandlung philosophischer Verbindlichkeiten können wegen der jeweiligen Erwartungen von philosophischen Traditionen und Anforderungen philosophischer Bildung unterbelichtet bleiben. Eine kritischere Reflexion philosophischer Bildung auf fachdidaktischer Ebene erscheint aber durchaus wünschenswert, weil auf diese Weise ein begrifflicher Kritizismus ermöglicht werden kann. Eine wichtige Rolle kommt hier dem Begriff der „Ablesemethodik“ zu, wenn damit die gewünschte Infragestellung geklärt werden kann. Mit der im zweiten Teil des Aufsatzes skizzierten postpragmatistischen Kritik wird demgegenüber versucht, eine "philosophisch aufrichtige" Methodik mitzudenken. Als methodische Kritik ist sie auf die heuristische Erörterung einer philosophischen Haltung ausgerichtet, durch die intellektuelle Redlichkeit gegenüber den eigenen philosophischen Verbindlichkeiten kultiviert werden soll. Konkret soll durch eine Verschiebung der Aufmerksamkeit auf philosophische Lesarten und Denkfiguren ein begrifflicher Kritizismus in didaktische Reflexionsverfahren berücksichtigt werden. Dieser begriffliche Kritizismus soll nicht «Unterrichtsmethodiken» hervorbringen, sondern das didaktische Denken komplexer und kritischer machen. Als gewünschter Outcome wird ein philosophischer Unterricht ausgemalt, der sich zwar durch Problemorientierung entworfen ist, aber durch Hinterfragungsversuche ergänzt wird.

This essay examines the aspect of reflexivity in connection with the question of philosophical methods. It takes the view that the didactic reflection methods used in traditional educational approaches to philosophy are not sufficiently critical at the conceptual level. The discussion and negotiation of philosophical concerns can remain insufficiently illuminated due to the respective expectations of philosophical traditions and the requirements of philosophical education. However, a more critical reflection on philosophical education at the level of subject didactics seems highly desirable, as this would enable conceptual criticism. The concept of the «Ablesemethodik» plays an important role here if it can be used to clarify the desired questioning. In contrast, the post-pragmatist critique sketched out in the second part of this essay attempts to develop a “philosophically sincere” approach on method. As a methodical critique, it is aimed at the heuristic discussion of a philosophical attitude that cultivates intellectual honesty toward one's own philosophical concerns. Specifically, by shifting attention to philosophical way of readings and figures of thought, conceptual criticism is to be incorporated into didactic reflection processes. This conceptual criticism is not intended to produce “teaching methods”, but rather to make didactical thinking more complex and critical. The desired outcome is a form of philosophy teaching that is problem-oriented but supplemented by attempts at questioning.

Keywords: Postpragmatismus, philosophische Kritik, Lesarten, Denkfiguren, philosophische Methodik, Reflexivität

«Thinking is method»

(J. Dewey)

« Each mind has its own method»

(R. W. Emerson)

Traditionelle philosophische Methodiken sind grundsätzlich darauf ausgerichtet, unterrichtliche Denkprozesse so zu verändern, dass philosophische Bildung in angemessener Weise ermöglicht wird. In den zurückliegenden beiden Jahrzehnten hat sich die fachdidaktische Reflexion auf philosophische Methodiken fokussiert, die allerdings in der jüngeren Forschung zum Gegenstand kritischer Infragestellung wurden (bspw. Richter 2016; Thein 2020; Pfister 2022; Porps 2025). Denn als blosse «Reflexionsmethodiken» erschöpfen sie nicht das kritische

Potenzial philosophischer Bildung. Im vorliegenden Aufsatz wird die Ansicht vertreten, dass zwar einerseits die fachdidaktische Vermittlung von Philosophie kritisch verstanden wurde, weshalb der Philosophieunterricht inhaltlich problemorientiert konzipiert wurde. Allerdings scheint es, dass dadurch dem Philosophieunterricht der Charakter der «Problemlösung» zukommt. Dies erscheint in prozessualer und methodischer Hinsicht nicht ausreichend zu sein. Didaktische Reflexionsverfahren können kritischer so eingesetzt werden, dass der Philosophieunterricht auch durch Hinterfragungsversuche ergänzt werden kann. Anderseits können solche unterrichtlichen Hinterfragungsversuche nicht angemessen konzipiert werden, wenn der Umgang mit der philosophischen Tradition und die Begriffe philosophischer Bildung in der fachdidaktischen Reflexion unkomplex bleiben. Deshalb wird ein begrifflicher Kritizismus und nicht bloß einen «conceptual engineering» erforderlich.

Versuche von Philosophiedidaktikern, das didaktische Denken durch philosophische Methodiken zu artikulieren (Martens 2003) und zu flexibilisieren (Rohbeck 2000a; 2000b), führten zur Kritik. Wenn ein Methodenpluralismus begrüßt wird, dann bleibt unklar, ob es sich um argumentative oder unterrichtliche Methodiken handelt oder es doch bloße Reflexionsmethodiken sind. Nach Jonas Pfister sollte die philosophische Reflexion ausschließlich begrifflich und argumentativ betrieben werden, wie es auch in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen der Philosophie der Fall ist (Pfister 2022: 35-37). Demgegenüber bestünde nach Philipp Richter die Gefahr, dass begriffliche Inhalte lediglich «bunter» reflektiert werden, wenn die Rolle von philosophischen Methodiken missverstanden wird (Richter 2016: 56). Wenn argumentative Methoden aber unkritisch auf den Unterricht übertragen werden, dann kann dadurch das Potenzial des didaktischen Denkens eingeschränkt werden, wodurch die begriffliche Komplexität vernachlässigt werden kann: Denn solche philosophischen Methodiken riskieren, auf zu vereinfachte Verfahren reduziert zu werden. Deshalb könnte es bei der Anwendung dieser Methodiken auch zu einem gewissen Grad an Willkür kommen. Tim Porps hat dieses Problem kürzlich aufgegriffen und versucht, philosophische Methodiken zu hinterfragen. Er schlägt eine methodische Neuausrichtung vor, die zu einer «problembezogenen Methodik» führen soll (Porps 2025: 79; 87). Obwohl ich den Gedanken teile, dass die philosophiedidaktische Forschung zunächst einmal zur Problemorientierung zurückkehren sollte, um kritischere begriffliche Verfahren entwerfen zu können, wird im vorliegenden Aufsatz einen anderen Vorschlag dargelegt, der aus den gegenwärtigen philosophiedidaktischen Ansätzen herausgeholt werden kann. Der Vorschlag für den Philosophieunterricht besteht darin, den (fragwürdigen) methodischen Charakter der «Problemlösung» zu ändern und eine problemorientierte Verständigung durch den kritischen Charakter eines „Hinterfragungsversuchs“ zu ergänzen. Dafür sollten für das didaktische Denken auf begrifflicher Ebene verkürzte Verfahren vermieden und die fachdidaktische Reflexion sollte kritischer konzipiert werden. Philosophische Methodiken sind zwar auf begrifflicher Ebene hilfreich und können einen kritischen Umgang mit argumentativen Verfahren fördern, aber dennoch soll die Frage zunächst in anderer Weise gestellt werden, weil ansonsten aus meiner Sicht die eigentliche Schwierigkeit nicht klar angesprochen werden kann.

Denn es könnte das Risiko bestehen, dass das didaktische Denken eine «Ablesemethodik» verwendet, wie es bezeichnet werden könnte. Darunter verstehe ich eine Methodik, die traditionelle philosophische Denkpraktiken lediglich «abliest», die jeweiligen Erwartungen an

die philosophische Bildung unverändert aufgreift und dadurch philosophische Verbindlichkeiten unkritisch überliefert¹. Es besteht durchaus die Möglichkeit, auf diese Weise zu verfahren, wobei auch eine alternative Vorgehensweise in Betracht gezogen werden sollte, nämlich eine Kritik von Denkpraktiken. Eine post-pragmatistische Kritik² soll dabei helfen, den Schematismus des didaktischen Denkens nicht komplizierter, sondern sowohl philosophisch komplexer als auch philosophisch kritischer zu artikulieren. Dafür sollten traditionelle Erwartungen an die Methodik aufgegeben werden können. Dadurch kann ein Weg im Geist der «Denkmethodiken» pragmatistischer Herkunft (Martens, Rohbeck) aufrechterhalten, diese aber anders verstanden und neuartig begriffen werden.

Dabei stellt sich die Frage: Sind es philosophische Methoden, „Unterrichtsmethoden“, die von Philosophierenden verwendet werden, oder sind es „Reflexionsmethoden“ von Lehrenden? Oder sind sie keines von beiden? Methodische Reflexionen sind fachdidaktisch unentbehrlich. Es entsteht allerdings der Eindruck, als wären die herkömmlichen philosophischen Methodiken von ihrer Aufmerksamkeit eher auf das Gelingen der Lehrpraxis ausgerichtet als auf einen begrifflichen Kritizismus, nach dem unsere philosophischen Verbindlichkeiten diskutiert und aushandelt werden können. Mir erscheint für das didaktische Denken die kritische Herangehensweise von Thein überzeugend zu sein,³ bei der der Zusammenhang von Begriffen, Problemen und Methoden und deren Kontingenz betont werden. Dafür werden artikulierte Lernszenarien mit entsprechenden begrifflichen Lernschritten entworfen (Thein 2020: 155, 161-165). Aus meiner Sicht besteht die Schwierigkeit weder in einer philosophischen Methode, die keiner Denktradition zugeordnet werden kann und die Reflexionsverfahren verwirren könnte, noch in einer fehlenden Normativität, die Angst vor methodischer Beliebigkeit auslösen und zu Verengungen beim Denken führen könnte. Demgegenüber verlagert sich die Frage auf die Ebene philosophischer Verbindlichkeiten.

Eine Schwierigkeit ergibt sich für mich dadurch, dass philosophische Denkmethodiken in einem Zusammenhang mit einem bestimmten Begriff von philosophischer Bildung entwickelt werden müssen. Allerdings scheint für eine philosophische Bildung eine kontinuierliche kritische *Rekonzeptualisierung* erforderlich zu sein (weil eine unkritische Überlieferung von begrifflichen Inhalten als nicht wünschenswert betrachtet werden kann). Demgegenüber stehe es den Betroffenen zu, sie zu hinterfragen (da es als unethisch angesehen werden kann, einen bestimmten Begriff von philosophischer Bildung vorzugeben). Durch die Einführung des

¹ Klare Beispiele dafür sind sexistische, rassistische oder diskriminierende Aussagen, die in der Geschichte der Philosophie vorkommen. Dazu gehört etwa eine Auseinandersetzung mit anthropologischen Vorstellungen der Antike, ethnozentrischen und kolonialen Praktiken und religiöser Diskriminierung (Franziska Dübgen et al. (Hg.): Philosophie und Rassismus. Debatten und Kontroversen, Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft 2025). Ein weiteres Beispiel sind genderbedingte Ausschlüsse (Hagengruber, R. (Hg.): Philosophinnen in Geschichte und Gegenwart, Wiesbaden: Springer, 2024). Die kritische Auseinandersetzung mit traditionellen Verständnissen philosophischer Denkpraktiken ist aus didaktischer Sicht nicht nur bei diesen Fragen relevant, sondern bezieht sich grundsätzlich auf die Überlieferung der Philosophie, ihre Ansätze, Strömungen und Schulen und insbesondere die philosophischen Autorinnen und Autoren und Werke, die sich dem „Mainstream“ entzogen haben.

² Als post-pragmatistische Philosophien werden im vorliegenden Aufsatz solche bezeichnet, die sich auf die Tradition des philosophischen Pragmatismus berufen. Anhand der Werke von Richard Rorty und Stanley Cavell wird versucht, eine post-pragmatistische Kritik des didaktischen Denkens zu skizzieren.

³ Dabei ist für eine post-pragmatistische Kritik des didaktischen Denkens vor allem die Einbeziehung der Philosophie von Robert Brandom von Interesse.

antagonistischen Rollenbegriffs einer «*Ablesemethodik*» könnte die Entwicklung kritischerer Reflexionsverfahren gefördert werden.

Die Verabschiedung einer Ablesemethodik könnte m. E. mit den folgenden Benefits verbunden sein:

- i) Auf der Ebene fachdidaktischer Reflexionen könnte sich ein begrifflicher Kritizismus entwickeln. Philosophische Traditionen könnten anders verstanden und philosophische Bildung könnte neuartig begriffen werden.
- ii) Auf der Ebene des didaktischen Denkens könnte die Diskussion und Aushandlung philosophischer Verbindlichkeiten zu einer Beurteilung ihrer Gutheit führen. Dies könnte durch die Löschung akzidentieller Erwartungen beim didaktischen Denken erreicht werden, also Erwartungen an das, was im Unterricht geschehen soll.
- iii) Auf der Ebene der unterrichtlichen Bildung kann die Problemorientierung durch einen Hinterfragungsversuch ergänzt werden, was sich im Austausch von Einsichten konkretisieren kann.

Im Folgenden werde ich mich auf den Aspekt der Reflexivität konzentrieren und die Ansicht vertreten, dass die didaktischen Reflexionsverfahren traditioneller Methodiken kritischer konzipiert werden sollten (1), sodass die unterrichtliche Bildung durch Hinterfragungsversuche charakterisiert werden kann. Eine fachdidaktische Reflexion, die sich auf einen begrifflichen Kritizismus bezieht, könnte dabei helfen, das didaktische Denken so zu kritisieren, dass Methodiken „philosophisch aufrichtiger“ gestaltet werden können. Eine post-pragmatistische Kritik als eine methodische Kritik und als eine Kritik der Methodik fördert eine philosophische Haltung, die intellektuelle Redlichkeit (*honesty*) hinsichtlich der eigenen philosophischen Verbindlichkeiten zu kultivieren versucht. Denn eine solche post-pragmatistische Kritik kann eine «philosophisch aufrichtige» Methodik mitdenken und fördern (2). Den Begriff der «Aufrichtigkeit» (*sincerity*) werde ich in Kürze erläutern. Konkret soll durch eine Verschiebung der Aufmerksamkeit auf philosophische Lesarten und Denkfiguren ein begrifflicher Kritizismus in didaktischen Reflexionsverfahren berücksichtigt werden⁴ (3).

1. Unterschiede für das didaktische Denken

Eine Kritik der allgemeinen Didaktik, wie sie sich insbesondere im pragmatistischen Werk von John Dewey findet, wurde in der modernen Philosophiedidaktik in folgender Weise rezipiert und integriert: Deweys Begriff des "reflektierenden Denkens" (Dewey 1933: 125f.) hat in Verbindung mit der Einbeziehung einer pädagogischen Didaktik eine signifikante Rolle für die Entwicklung der philosophischen Didaktik gespielt. Dabei geht es mir nicht um eine semantische Neubestimmung dessen, was «Philosophiedidaktik» sei und sein sollte, sondern um eine Klärung von Unterschieden zwischen allgemeiner Didaktik, pädagogischer Didaktik, philosophischer Didaktik, aufrichtiger Didaktik.

Wozu sind diese Unterschiede nützlich? Kommt es dadurch zu unnötigen Verdopplungen? Das Ziel wäre es, Klarheit zu ermöglichen. Im Kontext der philosophischen Lehre kann eine

⁴ Dieser Vorschlag kann hier nur kurz besprochen werden. Ausführlicher habe ich ihn in einem anderen Aufsatz vorgestellt (Franceschini 2025b, in Erscheinung).

allgemeine Didaktik als eine Art Theorie des Denkens betrachtet werden, die den Philosophieunterricht konzipiert, plant und entwirft. Ihre Komplexität nimmt zu, wenn pädagogische Aspekte einbezogen werden. Der Terminus "pädagogische Didaktik" verweist auf die Lehre vom erziehenden Unterricht. In der pädagogischen Didaktik wird beispielsweise untersucht, ob durch die didaktische Organisation von Erziehungsprozessen die gesetzten Ziele erreicht und die Lernprozesse angemessen gefördert werden können. Kritischer kann die Didaktik werden, insofern sie das Philosophische einbezieht. Eine philosophische Didaktik kann als eine Theorie des fachlichen Denkens und eine Lehre vom philosophischen Unterricht verstanden werden. Sie untersucht kritisch, wie wir denken. Die in den letzten Jahren entwickelte philosophische Didaktik erwies sich als fachkonstituierend⁵: Dabei wird Fachwissen nicht bloß vermittelt, sondern Bildungsprozesse werden auch kritisch untersucht, wodurch begriffliche Inhalte transformiert werden. So wird etwa untersucht, ob fachliche bzw. begriffliche Inhalte durch philosophische Bildungsprozesse kritisch vermittelt werden und sich daraus neue Perspektiven gegenüber den wissenschaftsdisziplinären Inhalten erschließen. Durch eine problemorientierte Verständigung kann sich der Charakter des Unterrichts verändern.

Im pragmatistischen Werk von John Dewey findet sich eine Konvergenz zwischen Akt und Denken, woraus eine Art Theorie des philosophischen Denkakts entstanden ist (Dewey 1910: 68 f.; Dewey 1916: 159-187; Dewey 1933: 199-209). Dies wird etwa in einer Passage aus *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* zum Ausdruck gebracht: "Thinking is the method of intelligent learning, of learning that employs and rewards mind [...] thinking is method, the method of intelligent experience in the course which it takes" (Dewey 1916: 159). Dewey beschreibt diese Methode als seine Haltung, also als «attitude for effective intellectual ways of dealing with subject matter» (Dewey 1916: 180) und qualifiziert das reflektierende Denken (*reflective thinking*) als die Gestaltung eines problemlösenden Prozesses. «Methodische Tugenden» des Lehrens wären daher nach Dewey: Directness (Gerichtetetheit), open-mindedness (Aufgeschlossenheit), single-mindedness oder whole-heartedness (Integrität), responsibility (Verantwortlichkeit), intellectual thoroughness (Einsicht), straightforwardness (Einfachheit) (Dewey 1916: 181-185). Diese verschiedenen methodischen Tugenden können m. E. durch den Begriff der *Aufrichtigkeit* zusammengefasst werden, worauf später genauer eingegangen wird. Deweys Auffassungen wurden insbesondere in einem phasierten Reflexionsverfahren umgesetzt, das in der Philosophiedidaktik als „Bonbonmodell“ (vgl. z.B. Sistermann 2016: 209-213; 2023: 251) bekannt ist.

In Anlehnung an die Kritik an einer Abbilddidaktik (z.B. Martens 1979), die darauf ausgerichtet war, eine philosophische Didaktik zu entwickeln, könnte die Infragestellung der fachdidaktischen Reflexion von Interesse sein. Bloße Reflexivität tendiert dazu, „Lösungsversuche“ oder „Lösungswege“ zu erwarten und zu erzeugen. Deshalb sollten vor allem die feste Phasierung von Denkakten und die starke Gewichtung des reflektierenden Denkens pragmatistischer Provenienz überdacht und verändert werden.

⁵ Die sogenannte «Konstituierungsthese» wurde in den 1980er mit diesem Ziel vertreten. Vgl. dazu Heintel, Peter (1978) *Modellbildung in der Fachdidaktik. Ein philosophisch-wissenschafts-theoretische Untersuchung*, Klagenfurt: Carinthia; Martens, E. (1979) *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover: Hermann Schroedel Verlag; Heintel, P., Macho, T. (1983) *Noch einmal: Konstitutive Philosophiedidaktik* In: ZDP 1, 3-10.

Was wären mögliche Benefits einer solchen Veränderung? Das genannte Modell orientiert sich stark an traditionellen Erwartungen, wodurch der Philosophieunterricht auf das Muster „Problem – methodische Reflexion (Problemlösung)“ festgelegt wird. Dieses Muster traditioneller Didaktik wird im vorliegenden Aufsatz durch eine post-pragmatistischen Kritik infrage gestellt. Außerdem wird die Ansicht vertreten, dass der Neo- oder Postpragmatismus den Charakter des Pragmatismus hinsichtlich der Reflexivität verändern musste, um zu einem anderen Begriff philosophischer Bildung kommen zu können. Dies führt zu einem anderen Verständnis der fachdidaktischen Reflexion. Der Entwurf von philosophischen Methodiken bleibt in den fachdidaktischen Reflexionsverfahren noch zu stark mit den Begriffsbestimmungen der philosophischen Tradition verbunden. Eine post-pragmatistische Kritik könnte eine Infragestellung der methodischen Verengungen bzw. Verkürzungen des didaktischen Denkens und der traditionellen Verständnisse von Denkpraktiken ermöglichen.

Der Begriff der Aufrichtigkeit sollte erläutert werden. Der Begriff einer «philosophisch aufrichtigen» Didaktik (Franceschini 2023, 2025a) wurde vorgeschlagen, um eine spezifische Art der philosophischen Didaktik zu klären, die sich kritisch mit der Schwierigkeit der begrifflichen Inhalte der philosophischen Tradition auseinanderzusetzen versucht. Aufrichtigkeit ist dabei im fachphilosophischen Sinn zu verstehen. Der altgriechische Begriff dafür scheint mir *εἰλικρίνεια* zu sein, was wortwörtlich „im Licht der Sonne erprobt oder beurteilt“ bedeutet⁶. Dieser Begriff unterscheidet sich von der Aufgerichtetheit oder Richtigkeit (*όρθοτης*). Die philosophische Aufrichtigkeit, die eine „aufrichtige Didaktik“ idealerweise fördern sollte, soll zu einer philosophischen Klarheit oder Luzidität des didaktischen Denkens auf begrifflicher Ebene führen, also zur (gedanklichen) Fähigkeit, die eigene Ansicht ohne Verwirrung zum Ausdruck zu bringen. Eine *philosophische Kritik des didaktischen Denkens* wird dadurch möglich.

Eine logische Kritik der Didaktik im Sinne einer pragmatistischen Kritik der allgemeinen Didaktik prägt vor allem Deweys Pragmatismus und kann zu einer Kultivierung von philosophischer Aufrichtigkeit führen. Im Folgenden wird die Ansicht zur Diskussion gestellt, dass die postpragmatistische Kritik eine *ethische Kritik* der traditionellen Didaktik ermöglicht, ohne mit ihr zu brechen. Dadurch sollen «akzidentielle Erwartungen» im didaktischen Denken aufgehoben werden, wobei durch die philosophische Aufrichtigkeit (*εἰλικρίνεια*) das folgende Reflexionsverfahren ermöglicht werden soll: *erste kritisierende Beurteilung – verändernde Erprobung – zweite innovative Beurteilung*. Ich qualifiziere diese Art des Urteilens als «transformative Urteile» und werde sie später näher erläutern.

Eine Philosophiedidaktik kann bei ihrer Vermittlung zwar kritisch vorgehen und problemorientierten Philosophieunterricht entwerfen, dadurch wird aber die philosophische Methodik nicht per se kritisch. Philosophische Methodiken können insofern – in meiner Begrifflichkeit ausgedrückt – «philosophisch unaufrechtig» bleiben, wenn traditionelle

⁶ Der Begriff spielt auch in der antiken Philosophie eine Rolle. Siehe «Zur Geschichte des Begriffs des *εἰλικρίνειας*» in Teichmüller, G. *Neue Studien zur Geschichte der Begriffe I*, Gotha Friedrich Andreas Perthes, 1876, 108-117. Diese Studie bezieht sich insbesondere an Herakleitos und behandelt den Begriff im Kontext der Unterscheidung von Sinnlichen und Geistigen bzw. von sensibler und intelligibler Welt. Dazu sollte dieser Begriff die Absonderung von Tugend (*aretē*) und Weisheit (*sophia*) ermöglichen. Dadurch erhält das didaktische Denken die kritische Fähigkeit der Absonderung. Es geht um folgende Vorstellung: der Intellekt (nous) kann nur aus der Beimischung mit anderen Elementen abgesondert werden.

Verständnisse philosophischer Denkpraktiken durch das didaktische Denken keiner methodischen Kritik unterzogen werden. Eine «philosophisch aufrichtige» Methodik könnte demgegenüber dazu beitragen, dass andere Verständnisse philosophischer Denkpraktiken kritisch überliefert und dadurch philosophische Verbindlichkeiten umgeschrieben werden können. Wozu diese ganze begriffliche Bemühung? Ein Risiko könnte darin bestehen, dass durch die didaktischen Reflexionsverfahren *philosophische Verbindlichkeiten* zu wenig kritisch diskutiert und ausgehandelt werden und damit die philosophische Gutheit nicht auf die Probe gestellt wird. Dies könnte mit dem Problem verbunden sein, dass durch philosophische Methodiken traditionelle philosophische Denkpraktiken lediglich «abgelesen» werden. Dafür schlage ich vor, die genannte heuristische «Fiktion» einer «*Ablesemethodik*» als eine Antagonistin des didaktischen Denkens zu verstehen und für die Kritik des didaktischen Denkens einzufügen. Sie hätte deshalb eine fördernde Rolle und sollte dazu beitragen, dass die didaktischen Reflexionsverfahren kritischer konzipiert werden. Dabei ist es möglich, eine pragmatistische Kritik der Didaktik zu einer post-pragmatistischen Kritik zu erweitern⁷. Eine philosophische Kritik der Didaktik bildet, wie bereits erwähnt, einen Teil von Deweys Philosophie. Eine post-pragmatistische Kritik kann die Reflexionsverfahren der traditionellen Didaktik auf methodischer Ebene infrage stellen.

Wie können Reflexionsverfahren also kritischer gestaltet werden? In der Philosophiedidaktik wurden die traditionellen methodischen Ansätze so bearbeitet, dass sie keine bloßen Vereinfachungen und keine starren Verfestigungen, sondern rationale Rekonstruktionen darstellen, die mit einem rationalen Eklektizismus verbunden sind. Sie könnten dann als methodische Herangehensweisen oder Haltungen verstanden werden, mit denen begriffliche Inhalte «philosophisch aufrichtig» reflektiert werden können. Es geht also weder darum, Inhalte zu historischen Autoren zu überliefern noch eine Denkschulung zu reflektieren, weil beides einem zeitgemäßen philosophischen Bildungsbegriff widerspricht. Philosophische Methoden (paradigmatisch: phänomenologische, analytische, hermeneutische, dialektische und spekulative Methoden usw.) wurden rational rekonstruiert und eklektisch kombiniert, wodurch philosophische Traditionen im Sinne einer zeitgemäßen philosophischen Bildung auch für den Unterricht „reflektiert“ werden konnten. Diese philosophischen Methodiken gehen durchaus explizit kritisch vor. Die Diagnose von Martens, dass es bei den Methoden der philosophischen Tradition verschiedene "morbi" gäbe (Martens 2003), und Rohbecks offene Erweiterung (Rohbeck 2000a) sind m. E. geeignete Maßnahmen, um die Methodiken bereits «philosophisch aufrichtiger» zu entwerfen. Deshalb gehen sie nicht nur pragmatistisch vor, sondern bereits „postpragmatistisch“ und zwar vor allem deshalb, weil auch spekulative und dekonstruktivistische Aspekte berücksichtigt werden. Meine Pointe besteht allerdings darin, dass philosophische Methodiken sehr wohl das leisten, was sie leisten sollen, nämlich einen (traditionellen) Begriff philosophischer Bildung zu reflektieren. Für die Entwicklung eines anderen Begriffs von philosophischer Bildung fehlt aber eine *kritische Interaktion*.

Nach meiner Ansicht können kritische Reflexionsverfahren durch eine methodische Kritik und eine Kritik der traditionellen Methodik charakterisiert werden. Eine post-pragmatistische

⁷ Kritik ist nicht per se gut. Man kann Andersdenken angreifen, diffamieren, diskriminieren oder fördern. Die Kritik, die ich hier im Blick habe, ist eine *fördernde*, keine *behindernde*.

Kritik versucht keinen Entwurf einer weiteren „Methodik“, könnte aber den Charakter des didaktischen Denkens, seine Gebundenheit an vorhandene philosophische Denktraditionen und die angebliche Einheitlichkeit philosophischer Denkströmungen verändern. Ralph Waldo Emersons Aufforderung aus seinem Essay „*Intellect*“ kann als wegweisend für meine Sichtweise betrachtet werden: „Each mind has its own method“ (Emerson 1950: 295).

Eine «philosophisch aufrichtige» Methodik wäre deshalb auch keine „Metamethodik“. Nach Klaus Draken wird eine Metamethodik benötigt, die „durch Abgleich mit unterrichtlichen Arbeitsprozessen deren spezifische philosophische Qualität erkennen, beschreiben und sicherstellen kann“ (Draken 2015: 167).⁸ Dabei handele es sich um eine traditionelle Theorie der Qualifikation, die im didaktischen Feld umgesetzt werden kann⁹. Ein solcher Abgleich kann von einer «philosophisch aufrichtigen» Methodik nicht geleistet werden. Sie könnte zwar eine *Rekonzeptualisierung* ermöglichen, kann aber weder einen Abgleich leisten noch die Richtigkeit von unterrichtlichen Verfahren absichern. Sie fördert unsere philosophische Aufrichtigkeit in begrifflichen Verfahren und soll dabei helfen, philosophischen Verbindlichkeiten durch Diskussion und Aushandlung hinsichtlich ihrer Gutheit transparent zu machen, wodurch eine dynamische, d.h. potenzielle „Selbsttheit“ für das philosophierende Ich entstehen kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine «philosophisch aufrichtige» Methodik nicht als eine reine Reflexion begrifflicher Inhalte zu verstehen ist. Es handelt sich weder um eine Ablesemethodik noch um eine Metamethodik, sondern um eine methodische Kritik und eine Kritik der Methodik. Das didaktische Denken könnte dadurch herkömmliche philosophische Methodiken in «philosophisch aufrichtige» Methodiken transformieren, wodurch sie dem philosophierenden Ich eine kritische Beurteilung von traditionellen Verständnissen philosophischer Denkpraktiken kritisch ermöglichen kann. Dies soll in den beiden folgenden Abschnitten verdeutlicht und veranschaulicht werden. Dafür werde ich zunächst einige der in der Philosophiedidaktik entwickelten Reflexionsverfahren untersuchen, um eine „Ablesemethodik“ zu verabschieden (§ 2). Danach wird ein anderer Weg untersucht, der sich aus einer post-pragmatistischen Kritik ergibt, wobei auch ein Konzept vom philosophischen Unterricht als „kritische Erläuterung innovativer Lesarten“ (Franceschini 2024; 2025b) skizziert wird (§ 3).

⁸ Klaus Draken verwendet den Begriff «Metamethode» wie folgt: «In diesem Artikel allerdings soll der Begriff Metamethoden eine fachspezifische Perspektive eröffnen. Er soll paradigmatische Aspekte, die in einem allgemeineren Sinne Grundlage konkret methodischer Herangehensweisen in der Philosophie als Fachwissenschaft repräsentieren, analytisch beschreiben und damit die Grundlage für eine fachliche Bezugnahme bei konkreten unterrichts- oder arbeitsmethodischen Entscheidungen. So soll ein sinnvollerweise einzufordernder Zusammenhang zwischen fachwissenschaftlicher Methodik und unterrichtlichen Aktivitäten erkennbar, bestimmt und systematisch herstellbar werden» (Drake 2015: 161-162).

⁹ Die traditionelle Qualifikationstheorie ist darauf ausgerichtet, einen Begriff der philosophischen Bildung exakt zu deklarieren. Sie bildet die Grundlage für die Organisation der Direktiven, durch die die Lesarten der Qualifikatoren bestimmt werden. Sie bezieht sich auf Anforderungen, die durch Denken von beliebigen Personen stets erfüllt werden sollen. Das Output wird (pragmatisch) fixiert. In meinem Aufsatz „*Conceptual Criticism about Philosophical Education*“ wurden akzidentielle (*accidental*) und ewige (*eternal*) Qualifikatoren als diejenigen charakterisiert, durch die Bildungsprozesse verfestigt werden sollen. Eine post-pragmatistische Kritik (siehe § 3 in diesem Aufsatz) will sie dagegen verflüssigen (Franceschini 2025b).

2. Wie die Philosophiedidaktik eine Ablesemethodik verabschieden kann

In diesem Abschnitt sollten Taktiken und Strategien einer methodischen Kritik aus der Perspektive der philosophiedidaktischen Forschung erörtert werden, mit denen eine Ablesemethodik verabschiedet werden kann, die zu einer unkritischen Überlieferung von begrifflichen Inhalten führen kann. Die post-pragmatistischen Philosophien können eine philosophische Kritik des didaktischen Denkens ermöglichen und zwar insbesondere in seinem methodischen Teil, wodurch ein anderes Verhältnis zur philosophischen Tradition hinsichtlich der unterrichtlichen Bildung erschlossen werden kann. Dabei werde ich mich auf prägende Texte der Philosophiedidaktik beziehen, aber nur ausgewählte Aspekte berücksichtigen. Denn es geht nicht darum, einen Überblick zur Gesamtheit der philosophiedidaktischen Ansätze zu geben, sondern den Charakter einer «philosophisch aufrichtigen» Methodik in postpragmatischer Perspektive zu verdeutlichen und veranschaulichen. Deshalb wird von den Narrativen der verschiedenen Ansätze teilweise abgewichen.

Eine transformative Praxis kann den Dualismus überwinden, der auf den Methodenbegriff im Sinne der traditionellen Didaktik zurückzuführen ist. Ekkehard Martens hat durch sein dialogischer Prinzip Deweys pragmatistischen Ansatz des reflektierenden Denkens in die Philosophiedidaktik integriert. In aufklärerischer Absicht werden die Philosophierenden durch das Durchspielen von Denkmöglichkeiten dazu angeleitet, Autonomiefähigkeit zu entwickeln (Martens 2019: 28–30). Allerdings scheinen die dabei verwendeten Reflexionsverfahren noch „pragmatisch“ an das sokratische (und damit an das argumentative) Philosophieren gebunden zu sein (Martens 2003: 48–52). Der Ansatz von Martens verringert das Risiko für das Entstehen eines Dualismus im didaktischen Denken, also eines Dualismus zwischen begrifflichen Inhalten und Verfahren.

Dieser Dualismus kann «Begriffsdualismus» genannt werden. Das didaktische Denken wird dabei mit der Alternative konfrontiert, sich einer philosophischen Richtung anzuschließen oder selbst zu rekonstruieren, was als philosophische Bildung verstanden werden soll (Rehfus 2019: 37). Nach meiner Begrifflichkeit werden philosophische Denkpraktiken in beiden Fällen lediglich „abgelesen“, wodurch traditionelle Verständnisse unkritisch überliefert werden. Eine philosophische Didaktik als „reflexionsbezogen“ zu verstehen, bedeutet aber nach Rehfus durchaus „das Denken über die Sache in der methodischen Einbeziehung des erkennenden Subjekts in die zu erkennende Sache, die dadurch aus ihrer Nur-Objekthaftigkeit gelöst wird“ (Rehfus 2019: 43). Allerdings bleibt unklar, inwiefern die überkommenen und gegenwärtigen Problemstellungen, Lösungen und Methoden der philosophischen Tradition im eigenen philosophischen Denken reflektiert werden sollen, wodurch geklärt werden könnte, wie philosophische Bildung «rekonstruiert» werden sollte. In kritischer Interaktion mit philosophischen Traditionen kann das didaktische Denken akzidentielle Erwartungen aufheben, was zu einer Diskussion und Aushandlung von philosophischen Verbindlichkeiten und einem kritischen Umgang mit diesen Problemstellungen und Begrifflichkeiten führen kann. Durch eine methodische Kritik und die Entkräftung traditioneller Verfahren kann ein anderes Verständnis von philosophischen Denkpraktiken ermöglicht und philosophische Bildung kann neuartig begriffen werden, ohne dass es erforderlich ist, sich unmittelbar einer Tradition

anzuschließen oder philosophische Bildung von vornherein zu rekonstruieren. Denn Traditionen sind veränderbar und nicht «bereits geschehen».

Eine solche Entwicklung könnte durch eine transformative Praktik erreicht werden. Nach Johannes Rohbeck führt das Konzept der „didaktischen Transformation“ zu einer Auswahl und Modifikation traditioneller Methoden, wodurch sie für einen neuen Kontext verfügbar werden. Der Kontext kann sich dabei auf eine neue Situation, ein neues Vokabular oder ein neues Projekt beziehen. Ein solcher Prozess der Übertragung ist pragmatisch ausgerichtet (Rohbeck 2019: 57). Aus einer pragmatistischen Haltung wird das, was überliefert wird, gebraucht, ohne es zu instrumentalisieren. Außerdem handelt es sich bei einer Rekontextualisierung bereits um eine post-pragmatistische Praxis (Rorty 1991: 93–110). Philosophische Denktraditionen könnten ihr didaktisches Potenzial zeigen, wenn sie nach Rohbeck didaktisch transformiert und damit umgeformt und übertragen werden. Im Rahmen eines methodisch geleiteten Philosophierens erweisen sich „philosophische Methoden“ durch methodische Vielfalt eher als Grundhaltungen des Philosophierens (Rohbeck 2019: 61). Durch Reflexivität kann eine Denkrichtung aus dem Kontext der Systematik gelöst werden, wodurch sie in ein eigenständiges Verfahren umformuliert werden kann (Rohbeck 2019: 62–64). Aus einer postpragmatischen Perspektive kann eine didaktische Transformation, den Charakter der „Reflexion“ verändern, weil das didaktische Denken dabei nicht auf die „Reflexionsbestimmungen“ einer Denkrichtung beschränkt wird. Auch eine post-pragmatistische Kritik sucht nach einer *begrifflichen* Transformation, wobei ihre Herausforderung darin besteht, eine bloße Emulation durch eine unkritische Überlieferung begrifflicher Verfahren zu vermeiden.

Wenn das didaktische Denken zu Beginn von Reflexionsverfahren bereits ein bestimmtes Verständnis der philosophischen Tradition schon voraussieht (bzw. erwartet), dann kann dadurch das Entstehen von Andersartigkeit im Sinne von etwas verhindern, das nicht schon im Begriff enthalten ist. Allerdings können nach Roland Henke auch dialektische Reflexionsverfahren zu einer qualitativen Veränderung führen. Die Stärke liegt dabei in einer Vermeidung von Fixierungen im Geist (Henke 2019: 79). Eine solche Denkbewegung ähnelt einer post-pragmatischen Kritik: Denn es wird in methodischer Hinsicht versucht, akzidentielle Erwartungen zu vermeiden, zu denen es dann kommen kann, wenn das didaktische Denken begriffliche Verfahren aus einer bereits vorhandenen Warte betrachtet. Eine solche Relektüre (Henke 2019: 81) ist allerdings durch eine starke Verbundenheit mit der ursprünglichen Ansicht verknüpft, weshalb sie nach Henke zu keiner veränderten Ansicht, sondern vor allem zu einem vertieften Verstehen führt. Bei einer post-pragmatistischen Kritik wird der Ausgangspunkt nicht als «etwas bereits Geschehenes oder das, was zu werden hat» betrachtet. Durch begriffliche Verfahren kann es dabei also nicht nur zu einer qualitativen, sondern auch zu einer begrifflichen Veränderung kommen.

Eine postpragmatische Kritik stellt darüber hinaus auch den traditionellen "Methodenbegriff" in Frage, weil es um eine methodische Kritik geht. Es soll also kein gebahntes Verfahren eingerichtet werden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Denn eine interne Anpassung und Veränderung der Methode könnten den durch eine post-pragmatistische Perspektive entstehenden Begriff philosophischer Bildung als *Selbstleitung durch Selbstaufklärung* nicht ausreichend gewährleisten. Nach Gisela Raupach-Strey ermöglicht eine (neo-)sokratische Perspektive nicht nur eine Reflexion von Inhalten, sondern auch eine

Auseinandersetzung mit der Sache selbst (*pragma*). Dadurch könnten begrifflichen Inhalten über begriffliche Verfahren zu philosophischen Bildungsprozessen führen. Im Unterschied zu starren «Methoden» betont Raupach-Strey eine aufgeschlossene Haltung der Lehrenden, mit der Verfestigungen, Bedenklichkeiten und Vorweg-sich-absichern-Wollen vermieden werden können und anhand eines Selbstvertrauens der Vernunft ein gemeinsames Denk-Wagnis erreicht werden kann (Raupach-Strey 2019: 102–103). Die Problematik der philosophischen Methodik hinsichtlich der Frage nach den Wegen, auf denen philosophiert werden kann und soll, versteht Martens auch nicht als eine Reduktion auf eine traditionelle Methodik, sondern als Ausdruck eines Bildungsprinzips (Martens 2019b: 113–114). Aus postpragmatischer Perspektive werden sowohl der Methodenbegriff selbst als auch das Bildungsprinzip in Frage gestellt: Denn die methodische bezieht sich auf gebahnte Verfahren, die ein solches Denk-Wagnis verhindern können. Demgegenüber sollte ein begrifflicher Kritizismus zu Hinterfragungsversuchen auf unterrichtlicher Ebene führen, die zu einer Transformation unserer Ansichten beitragen können.

Unterrichtliche Bildung, die als kontrovers charakterisiert wird, kann durchaus Hinterfragungsversuche ermöglichen. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei nicht mehr auf die Vorlagen, sondern auf die Mitphilosophierenden und zwar unter Einbeziehung der literarischen Figuren. Die Spiegelung (*mirroring*) von Personen bzw. Gestalten kann durchaus zu Brechungen und Divergenzen führen, aber auch zu einem Verständnis von Andersartigkeit und einem transformativen Potential. Dafür ist eine Veränderung des Charakters des didaktischen Denkens erforderlich. Nach Anita Rösch können kritische didaktische Reflexionsverfahren, die Diskussionen und Aushandlungen von philosophischen Verbindlichkeiten ermöglichen, zu einem "Innovationsschub" führen. Die «Selbstreflexion» kann als fachspezifischer Reflexionsprozess der Philosophie betrachtet werden, weil dabei "in besonderer Weise das Ich in die Reflexion" miteinbezogen wird (Rösch 2019: 155). Deshalb geht es bei diesem Ansatz darum, die Reflexion aus ihrer Zurückgebundenheit zu befreien (vgl. Rösch 2019: 156). Eine solche Zurückgebundenheit an (legendäre) «reproduzierbare Fakten» könnte verhindern, dass das Begriffene in neue Zusammenhänge transformiert wird. Das Korrelat der Selbstreflexion wäre dann die Selbstverantwortung, was nach Rösch zu einer innovativen Veränderung unserer Schematisierungen führen könnte (Rösch 2019: 164–165). Aus postpragmatischer Perspektive könnte darüber hinaus durch didaktische Reflexionsverfahren der *Begriff* der «Akkidenz» diskutiert werden, also nicht nur das, was jeweils in der unterrichtlichen Bildung geschieht, sondern auch die zugrundeliegenden philosophischen Haltungen des didaktischen Denkens. Probleme und Fragen der philosophischen Tradition können anders verstanden werden, aber den Einbezug der Andersartigkeit, die auf das «Ich» zurückgeführt werden kann, kann nur durch Diskussionen und Aushandlungen hinsichtlich der Gutheit verständlich gemacht werden, weil unterrichtliche Lehre sie auszuschließen könnte. Dabei reicht es nicht aus, danach lediglich zu fragen, wie Fachlichkeit gestaltet werden soll. Demgegenüber muss auch geklärt werden, wie die Ich-Perspektive verständlich erfasst und wie philosophische Aufrichtigkeit erreicht werden kann. Unterrichtliche Bildungsprozesse müssten daher für Hinterfragungsversuche geöffnet werden.

Verlieren Reflexionsverfahren durch eine solche methodische Kritik ihre Wissenschaftlichkeit? Nach Bettina Bussmann kann die Dichotomie zwischen Wissenschaft und Lebenswelt für eine als «Reflexionswissenschaft» verstandene Philosophie nicht

aufrechterhalten werden. Allerdings tendiert im pragmatistischen Sinne eine wissenschaftliche Reflexion zu «Lösungsversuchen». Ein Lebensweltbezug kann dieser Tendenz entgegenwirken, wenn im Zusammenhang mit lebensweltlichen Dimensionen ein *kritisch-reflexiver Umgang* mit Wissensansprüchen entsteht. Dabei geht es darum, philosophische Probleme oder Fragen nicht einfach «zu lösen» oder «zu beantworten», sondern (anders) zu verstehen. Das didaktische Denken kann als ein «innerphilosophischer Grenzgänger» verstanden werden, der danach strebt, Inhalte und Verfahren mit einer lebensweltlichen Perspektive zu «aktualisieren» (Bussmann 2019: 239). Dadurch können begriffliche Verfahren in (hinterfragende) Verständnis- und Klärungsprozesse transformiert werden. Eine postpragmatische Kritik verhält sich noch kritischer gegenüber Erwartungen der philosophischen Denktraditionen und versucht, die Kritizität von didaktischen Reflexionsverfahren noch transparenter zu machen. Dies könnte durch das Denkbild veranschaulicht werden, dass contingent und kontinuierlich andere bzw. neuartige Begrifflichkeiten gesponnen bzw. gewebt werden.

Abschließend sollte noch ein letzter Aspekt erhellt werden: Eine Ablesemethodik kann dadurch verabschiedet werden, wenn das didaktische Denken philosophische Verbindlichkeiten in Reflexionsverfahren erörtert und aushandelt, was über die reine methodische Frage hinausgeht. Nach Volker Steenblock entwickelt sich ein philosophischer Bildungsbegriff «in der reflexiv bündelnden und zusammenführenden Perspektive eines Ganzen und Grundsätzlichen im Selbst- und Weltverhältnis des Menschen». Mit anderen Worten handelt es sich also um einen «inneren Zusammenhang unserer Interessens- und Verhaltensfelder bzw. Auftritte auf den verschiedenen Bühnen des Lebens» (Steenblock 2019: 167; 170). Begriffliche Verfahren bilden allerdings nur eine ermögliche Grundlage für die Leistungen eines unhintergehbaren Ichs (Steenblock 2019: 181), wodurch eine kritische «Arbeit am Logos» oder eben eine *begriffliche Hinterfragung* geleistet wird. Dadurch erweist sich eine postpragmatistische Kritik als eine methodische Kritik, die von den Erwartungen der philosophischen Tradition Abschied nimmt und Verkürzungen des didaktischen Denkens aufhebt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der philosophiedidaktischen Forschung unterschiedliche Wege erarbeitet wurden, um eine Ablesemethodik zu verabschieden. Aus postpragmatischer Perspektive können dabei Aspekte traditioneller philosophischer Denkpraktiken im Rahmen einer methodischen Kritik neu verstanden werden. Grundsätzlich ist eine scharfe Trennung zwischen Ich und Du nicht haltbar, weil wir in Resonanz mit anderen treten und dadurch auch ein «Verständnis von Innen» ermöglicht wird. Die Diversität der Ansätze kann dabei respektiert werden, sie kann aber auch als offen für begriffliche Diskussionen und Aushandlungen mitgedacht werden. Die post-pragmatistische Kritik einer traditionellen Methodik versucht, durch punktuelle Interventionen ein anderes Potenzial für das didaktische Denken zum Ausdruck zu bringen, was genauer im nächsten Abschnitt erläutert wird. Dadurch wäre das didaktische Denken in der Lage, «zu imaginieren anders zu handeln» und das zu schematisieren, was nicht bereits geschehen ist.

3. Wie eine Ablesemethodik verabschiedet werden könnte

Es wird keineswegs der Vorwurf erhoben, dass Methodiken im gewöhnlichen Sinn «unaufrechtig» wären. Demgegenüber wird das didaktische Denken dazu aufgefordert, die eigene Begrifflichkeit nicht zu eng an die philosophischen Traditionen gebunden zu betrachten. Denn dadurch können die philosophischen Verbindlichkeiten aus der Perspektive des philosophierenden Ichs «philosophisch unaufrechtig» bleiben, also verwirrend, unterbelichtet, intransparent und unpassend im Verhältnis zur eigenen Selbstheit. Eine post-pragmatistische Kritik stellt also tatsächlich das Paradigma der «Reflexion» (bzw. einer reflexiven Praxis) teilweise in Frage, weil sie eine transformative Praxis vorschlägt, *die die anderen Denkpraktiken mitdenkt und begriffliche Verfahren zu kritisieren versucht*. Um es klarzustellen: Aus post-pragmatischer Perspektive sind *Metareflexionen* bzw. *Metabegrifflichkeit* ebenso interessant und unabdingbar, da sie das didaktische Denken befreien können.

Die philosophiedidaktische Forschung hat den Weg für die Verabschiedung einer «Ablesemethodik» vorbereitet. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, sie auf einem alternativen, optionalen Weg zu verabschieden. In diesem Abschnitt wird darauf eingegangen, dass eine postpragmatische Kritik, als eine Kritik der traditionellen Methodik einen begrifflichen Kritizismus ans Licht bringen kann. Die könnte dann als die Leistung einer philosophisch «aufrechten Methodik» verstanden werden. Angesichts umstrittener philosophischer Traditionen entsteht für das didaktische Denken das Risiko, in methodische Beliebigkeit (man übernimmt das eine oder andere Verfahren) oder Willkürlichkeit zu verfallen (man produziert irgendein Verfahren). Didaktisches Denken kann in beiden Fällen im Verhältnis zu den eigenen Fragestellungen und Verfahren unaufrechtig und damit unkritisch und intransparent bleiben. Dazu kann es vor allem dann kommen, wenn der eigene Begriff philosophischer Bildung nicht genug zum Ausdruck gebracht wird. Kritische Reflexionsverfahren sollten beim Gelingen helfen, aber auch die Grenzen der Verständlichkeit verdeutlichen. In diesem Abschnitt wird zunächst auf das Konzept einer transformativen Praktik eingegangen, um danach die Art von transformativen Urteilen zu erläutern, die von einer post-pragmatistischen Kritik ermöglicht werden. Eine post-pragmatistische Kritik versucht, philosophische Lesarten und philosophische Denkfiguren zu betrachten, um Beliebigkeit und Willkürlichkeit zu vermeiden und Rekonzeptualisierung von philosophischer Bildung zu ermöglichen.

In einem Bezug auf die Idee einer Philosophie als transformative Praxis (Thomas 2019, 2025) können einige der angesprochenen Gedanken geklärt werden. Eine Beschäftigung mit den Grenzen des eigenen Wissens kann nach Philipp Thomas einen Übergang vom Wissen zur Weisheit eröffnen. Weisheit kann allerdings als eine Art «negatives Wissen» (Thomas 2005: 125) charakterisiert werden. Transformative Praktiken könnten zu einer kritischen Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen von Modellen und vom Sagbaren führen. Ein Bewusstsein über die Schwächen von Schemata, die Fremdheit verdrängen und blinde Flecken erzeugen, kann nach Thomas dabei helfen, dass wir die Stärke der Ich-Perspektive und des Urteils aus eigener Anschauung schätzen lernen. Die empathische Fähigkeit, auf andere Potentiale und Klarheiten zurückgreifen zu können, ist dafür unerlässlich. Wie artikuliert sich eine transformative Praxis

auf der methodischen Ebene? Inwiefern kann philosophische Bildung neuartig begriffen werden?

Eine Orientierung durch Philosophie (Thomas 2013) oder besser philosophische Kritik könnte das didaktische Denken durch komplexere Reflexionsverfahren charakterisieren, weil sie «verstehend und kritisierend über die entscheidenden Denktraditionen» verfügt und sie «auch mit Gegenwartsfragen, ja mit existenziellen Fragen in Verbindung [...] bringen und Philosophie somit auch in orientierender Absicht verwenden» kann (Thomas 2013: 9). In diesem Sinne könnte unterrichtliche Bildung als ein Versuch des Andersdenkens konzipiert werden, wobei die kritischen Verfahren eine Auseinandersetzung mit der eigenen Begrifflichkeit ermöglichen können, um Verwirrungen zu vermeiden.

Eine Kritik der traditionellen Methodik, die sich aus einer postpragmatischen Kritik ergibt, sollte dem didaktischen Denken dabei helfen, zu einer philosophisch «aufrichtigen Methodik» zu gelangen. Die philosophische Tradition kann darüber hinaus durch Denkpraktiken charakterisiert werden, die aus ethischer Sicht kritisiert werden können, weshalb sie nicht unkritisch überliefert werden sollten: Dazu gehören etwa Unterdrückung, Ausschluss des Andersdenkens, Instrumentalisierung, Diskriminierungen oder Manipulationen. Im Sinne einer transformativen Praktik wäre Fachdidaktik nach Thomas ein «Reflexionsfeld» von Philosophie und Bildung. So gesehen können keine «Methodiken» im herkömmlichen Sinne konzipiert werden. In der Fachdidaktik kann das Pramat des Fachlichen gegenüber dem Pädagogischen nicht übersehen werden (Thomas 2013: 23ff.), was Thomas wie folgt ausdrückt: Eine Fachdidaktik, die sich an den «W-Fragen» orientiert, könnte als philosophisch unkritisch betrachtet werden, da sie impliziert, dass bereits erfolgte philosophische Denkpraktiken lediglich reflektieren werden müssen (Thomas 2018: 13). Demgegenüber erscheint es als wichtig, sie transformieren zu können. Inwiefern verändert Philosophie als transformative Praxis das didaktische Denken? Nach Thomas wird Philosophie von Anfang an anders betrieben (Thomas 2019: 1). Deshalb könnte eine Philosophiedidaktik z. B. ein eigenes transformatives Potenzial entwickeln, das besser zur unterrichtlichen Bildung passen könnte. So können etwa implizite Begriffe philosophischer Bildung der Denktraditionen aus einer weisheitlich-lebenspraktischen Perspektive explizit gemacht werden. Thomas spricht dabei von Selbstkultivierung, Selbstartikulation und Weisheit geteilter Endlichkeit (Thomas 2025). Durch diese Charakterisierung kann m. E. der Übergang zur post-pragmatistischen Kritik erleichtert werden.

Eine Besonderheit einer post-pragmatistischen Kritik besteht meiner Ansicht nach in der Förderung von philosophischer Aufrichtigkeit, wie sie vorher erläutert wurde. Dafür wäre eine Abweichung von den traditionellen philosophischen Methodiken erforderlich. Didaktisches Denken könnte durch seine Urteile Begriffe philosophischer Bildung transformieren. Transformative Praxis kann insofern als *transformatives Urteilen* verstanden werden. Transformative Urteile wären also offene Urteile, die eine Diskussion und Aushandlung unserer philosophischen Verbindlichkeit hinsichtlich ihrer Gutheit ermöglichen können, anstelle Fragen zur Generierung des Unterrichtsgeschehens zu beantworten.

Aus post-pragmatischer Perspektive haben wir *das Pramat des Bildenden vor dem Belehrenden*. Der konkrete Vorschlag besteht dabei darin, die Aufmerksamkeit auf philosophische Lesarten und philosophische Denkfiguren zu verschieben (vgl. Franceschini

2025b), um eine Ablesemethodik zu vermeiden¹⁰. Deshalb sollte das didaktische Denken Lesarten transparent machen, um zu verdeutlichen, dass es sich um interpretative Produkte handelt, durch die Denkweisen verstanden werden können, die offen für Diskussionen sind. Außerdem kann durch Denkfiguren veranschaulicht werden, dass es sich um beobachtbare Optionen handelt, sodass Denkweisen als aushandelbar begriffen werden können. Eine post-pragmatistische Kritik charakterisiert sich durch die Herausbildung einer philosophischen Haltung von intellektueller Redlichkeit (*honesty*) in Bezug auf philosophische Verbindlichkeiten. Dadurch können auch Empathie, Diversität und Andersdenken mitgedacht werden.

Es kann leicht eingesehen werden, warum eine post-pragmatistische Kritik auch einer *ethischen Kritik* bedarf, die sich mit bildungsphilosophischen Anliegen verbindet. Diese Kritik kann sicher nicht alle Fragen beantworten, sondern nur eine spezifische, die sich stellt, wenn man Philosophie als durch Autoren und Werke überliefert versteht. Die bisherigen Überlegungen sollen dabei durch ein Beispiel veranschaulicht werden. Im Rahmen einer post-pragmatistischen Kritik wird philosophische Reflexion nicht als Streit oder als Machtprobe betrachtet, sondern als Versuch, die philosophische Tradition anders zu verstehen und philosophische Bildung neuartig zu begreifen. Dadurch wird ein anderes Verständnis von philosophischen Denkpraktiken ermöglicht. Didaktisches Denken wird oft mit einer stark manipulierten Sprache und Begrifflichkeit konfrontiert, die als Resultat von teilweise konfliktgeladenen wissenschaftliche-argumentativen Praktiken zu verstehen sind. Dabei handelt es sich um ein semantisches Minenfeld, das methodisch entschärfen werden muss. Die Anwendung einer «Ablesemethodik» könnte allerdings verwirren und wäre insofern riskant. Das Anliegen von «aufrichtigen Methodiken» besteht darin, gedankliche Andersartigkeit auf fachlicher Ebene ohne Verwirrung zum Ausdruck bringen zu können.

Meiner Ansicht nach widmen Autoren wie Richard Rorty und Stanley Cavell der unterrichtlichen Bildung mehr Aufmerksamkeit als der argumentativen Lehre. Ihre Konzepte einer «edifying or conversational philosophy» und einer «philosophy as education of grown-ups» können als eine bildende Philosophie verstanden werden. Der Vorschlag einer postpragmatischen Kritik besteht darin, Verkürzungen wie "Rortys Dewey" und "Cavells Emerson" zu vermeiden und sie zusammen mit ihren jeweiligen Lesarten aufzufassen und als Denkfiguren zu verstehen¹¹: Rortys Lesart von Dewey und Cavells Lesart von Emerson. Dadurch können innovative Lesarten kritisch erläutert werden.

Die beiden oben genannten konkreten Beispiele können den Übergang von einer feindseligen oder diskreditierenden Lesart über eine ironische oder sentimentale Lesart zu einer kritischen oder wertschätzenden Lesart (Rorty) und von einer konservativen und korrigierenden Lesart über eine parodische oder leidenschaftliche (*passionate*) Lesart zu einer innovativen und initierenden Lesart (Cavell) veranschaulichen. Beide führen zu einer Kritik der Denkweise des eigenen philosophischen Gegenübers und klären, wie das didaktische Denken die

¹⁰ Im März 2024 wurde dieser Vorschlag erstmals in einem Vortrag bei der zweiten Jahrestagung der GPED vorgestellt «Wie kann die philosophische Didaktik mit umstrittenen Philosophiegeschichten verfahren? Rortys Dewey and Cavells Emerson als Denkfiguren».

¹¹ Hier skizzenhaft, ausführlicher in Franceschini 2025b.

philosophische Tradition anders verstehen und philosophische Bildung neuartig begriffen werden kann. Dies entfaltet sich als ethische Kritik und transformatives Urteil.

- i) Rorty hat darauf aufmerksam gemacht, dass es möglich ist, mit der Vergangenheit ins Gespräch zu kommen und dabei unsere Gesprächspartner mit intellektueller Redlichkeit (*honesty*) als (Denk-)Figuren unbesorgt zu betrachten («ideally reeducated historical personages»), Rorty 1998a: 270). Die Auseinandersetzung mit ihnen kann eine Hilfestellung für eine Selbsttransformation sein, wenn man sich selbst und andere hinterfragt. Aus der philosophischen Tradition wird für die unterrichtliche Bildung das Transformative herausgeholt, das philosophisch bildend sein und das eigene Selbstbild verändern kann. Durch die Berücksichtigung der Kontingenz kann ein solches Verständnis relational und selbstaufklärerisch werden. Rortys Lesart von Dewey als Denkfigur zeigt, wie wir gegen «institutionalized selfishness» (Rorty 1998b: 25), Hypokrisie und Selbttäuschung vorgehen können bzw. sollen. Der Schutz vor schlechter Kritik und die Förderung einer begrifflichen Transformation der eigenen Perspektive sind dabei von entscheidender Bedeutung. Die Entwicklung von Empathie scheint einen positiven Einfluss auf eine solche Selbsttransformation zu haben, bietet aber keine hinreichende Komponente. Im Unterschied zu Rorty könnte eine kritische Lesart die konzeptuelle Transformation weiter fördern, wenn dadurch andere Verständnisse philosophischer Denkpraktiken und das Andersdenken noch stärker wertgeschätzt und ethnozentrische Ansichten überwunden werden.
- ii) Cavell hat darauf aufmerksam gemacht, dass es möglich ist, akademisch marginalisierte Autoren wie Ralph Waldo Emerson rehabilitiert werden können, wodurch der philosophische Geist wieder innovativ belebt werden kann. Wenn die philosophische Tradition ihr Transformationspotenzial für das moralische Leben erschöpft hat, kann von ihr abgewichen werden. Mit intellektueller Redlichkeit und leidenschaftlicher Geduld (*patience*) kann eine neue Version der eigenen Selbstheit entworfen werden, ohne auf eine Autorisierung durch andere warten zu müssen (vgl. Cavell 2003a: 223). Dies erscheint erforderlich zu sein, weil das gesellschaftliche Leben durch Prozesse der Aberkennung, Verweigerung und Verleumdung (*denial*) geprägt ist. Der Reifeprozess des philosophischen Erwachens umfasst auch die Bereitschaft, uns auf intellektuelle Abenteuer einzulassen, deren Ziel und Verlauf nicht vorhersehbar sind. Die Fähigkeit zur Selbstleitung kann erworben werden. Die Philosophie kann jederzeit neu begonnen werden, weil sie kein lineares Verlaufsmodell aufweist, während Rückschritte bei der Freiheit zu philosophieren vermieden werden sollten. Probleme und Fragen sind nicht nur kontingent, sondern auch Versuche und Antworten sollten kontinuierlich in Anspruch genommen werden. Beide Aspekte sind veränderbar. Es sollte aber auch bedacht werden, dass es für das Verständnis des anderen und des gesuchten anderen Grenzen gibt, was auch für die Suche nach dem anderen Selbst gilt. Die Herausforderung besteht darin, sich und anderen Intelligibilität zu verschaffen und seine philosophische Stimme zu Gehör zu bringen. Die Forderungen können jedoch weniger «leidenschaftlich» sein als bei Cavell, wenn wir weniger in emotionalen Verstrickungen gefangen bleiben und innovative Lesarten durch das Vermeiden von Gedankensprüngen verständlicher machen.

Diese beiden kurzen Skizzen sollen veranschaulichen, wie die postpragmatistischen Philosophien durch eine Integration von literarischen Mitteln (ironische oder parodische Lesarten) in die philosophische Reflexivität, diese kritischer gestalten können. Ich habe diese Denkweise als «konversationale Relektüreereignisse» des eigenen Gegenübers charakterisiert (Franceschini 2025b). Durch solche Umschreibungsverfahren kann die philosophische Tradition anders verstanden und philosophische Bildung neuartig begriffen werden. Postpragmatistische Kritik, als ethische Kritik der traditionellen Methodik, ermöglicht eine transparente Kritik, weil das Ziel dieser (guten) Kritik darin besteht, das Denken von den Fallstricken der Reflexion zu befreien. Dadurch werden keine philosophischen Verbindlichkeiten «zugeschrieben», sondern es werden vielmehr Ansichten hervorgebracht, mit denen sich das philosophierende Ich sich potentiell identifizieren kann. Eine philosophisch aufrichtige Methodik ist an keine positiven Ergebnisse gebunden, stattdessen kann sie Schwächen und blinde Flecken leicht deklarieren und eine unterrichtliche Bildung mit Hinterfragungsversuchen so gestalten, dass Selbsttransformations- und Selbstautorisationsprozesse ermöglicht werden können.

4. Fazit: Auf der Suche nach philosophisch aufrichtigen Methodiken

Durch philosophische Methodiken kann das didaktische Denken philosophische Reflexion und ethische Urteilskraft fördern. Eine post-pragmatistische Kritik kann keinen positiven Vorschlag machen, sondern nur klären, was vermieden werden kann. Ein zentraler Ausgangspunkt für den vorliegenden Aufsatzes bestand darin, dass herkömmliche Methodiken dazu tendieren, die Reflexionsverfahren zu wenig kritisch zu gestalten. Mit dem Begriff «aufrichtige Methodiken» wurde versucht, das Anliegen einer post-pragmatistischen Kritik des didaktischen Denkens zusammenzufassen. Dadurch sollten vor allem kritische Reflexionen von Philosophie und Bildung ermöglicht werden, um eine antagonistische «Ablesemethodik» vermeiden zu können.

Als eine Kritik der traditionellen Methodik kann eine philosophisch «aufrichtige Methodik» nicht zu einer Methodik des Philosophieunterrichts werden. Demgegenüber kann sie das didaktische Denken von gebahnten begrifflichen Verfahren befreien und ihm andere Verständnisse philosophischer Denkpraktiken und eine nicht-traditionelle Überlieferung von begrifflichen Inhalten ermöglichen. Kritische Reflexionsverfahren haben also keinen hegemonialen Charakter.

Durch eine post-pragmatistische Kritik wird versucht, den BegriffsDualismus zwischen begrifflichen Inhalten und Verfahren zu überwinden. Die gesuchte Kritizität wird dabei nicht durch eine veränderte methodische Ausrichtung erreicht, vielmehr werden philosophische Verbindlichkeiten infrage gestellt, sodass sie hinsichtlich ihrer Gutheit diskutiert und ausgehandelt werden können. Ein Risiko der traditionellen Methodiken besteht darin, dass akzidentielle Erwartungen das didaktische Denken zu unkritischen Reflexionsverfahren zwingen, was zu einer verwirrenden Erzeugung von Verbindlichkeiten der philosophischen Tradition führt. Eine philosophische Didaktik pragmatistischer Herkunft kann durch eine post-pragmatistische und ethische Kritik ergänzt werden. Eine fachdidaktische Reflexion wird erst dann kritisch, wenn sie in der Lage ist, einen begrifflichen Kritizismus zu entfalten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Übergang von der argumentativen Lehre zur unterrichtlichen Bildung einer kritischeren fachdidaktischen Reflexion bedarf. Im vorliegenden Aufsatz wurden die herkömmlichen Methodiken zunächst hinterfragt (§1). Danach wurde veranschaulicht, wie eine Ablesemethodik verabschiedet werden kann und könnte (§2 und §3). Dabei wurde auch der Begriff der «aufrichtigen Methodik» kritisch überprüft. Ihre Schwäche besteht darin, dass ein begrifflicher Kritizismus keinen «Abgleich» leisten kann, also keine positiven Kriterien liefert, um die Richtigkeit von Unterrichtsverfahren zu bestimmen. Demgegenüber kann sie nur einen Beitrag für ein besseres begriffliches Verstehen des Philosophieunterrichts leisten. Als Stärken und Vorteile einer philosophisch «aufrichtigen Methodik» können die folgenden Aspekte herausgestellt werden:

- i) In diesem Beitrag wurde das Potenzial einer philosophischen Methodik für die Gestaltung vielfältiger begrifflichen Hinterfragungsversuche dargestellt, die eine problemorientierte Verständigung ergänzen können. «Lernprozesse» müssen anders verstanden werden. Hinterfragungsversuche können das philosophierende Ich dabei unterstützen, eigene Gedankengänge durch den Austausch von Einsichten verständlich zu entfalten. Es geht also darum, zu verstehen, inwieweit wir der Denkpraktik eines Autors oder einer Autorin folgen können und wann es ratsam ist, urteilend auf einen anderen und noch nicht beschrittenen Weg abzuweichen. Deshalb kann auch die *Art zu philosophieren* unterrichtlich thematisiert und kritisch beurteilt werden.
- ii) Anstelle der «akzidentiellen» und «ewigen» Qualifikatoren (z. B. Dewey, Rorty, Emerson, Cavell) können in einem didaktischen Qualifikationsfeld «kontingente» und «kontinuierliche» Qualifikatoren verwendet werden (z. B. «Rortys Dewey», «Cavells Emerson»). Sie können begriffliche Verfahren kritisch verändern und verflüssigen und eine philosophische Denkpraktik nicht als «bereits geschehen» überliefern, sondern sie emergiert durch eine resonante Relation mit dem philosophierenden Ich.
- iii) Durch den Entwurf kritischer Reflexionsverfahren wird das philosophische Denken mit philosophischen Lesarten (Interpretationen) und mit philosophischen Denkfiguren (Optionen) konfrontiert. Das didaktische Denken kann dadurch aktuale Potentialitäten schematisieren. Die Ungebundenheit des Begrifflichen kann zu einflussreicher philosophischen Bildungsprozessen führen, weil philosophische Verbindlichkeiten hinsichtlich ihrer Gutheit diskutiert und ausgehandelt werden können.
- iv) Die fachdidaktische Reflexion sollte kritischer konzipiert werden: Ein begrifflicher Kritizismus («Hinterfragungsversuche», «Ablesemethodik», «aufrichtige Methodik», «Postpragmatismus») kann dafür sorgen, dass es nicht zu einer Methodenbeliebigkeit oder -willkürlichkeit kommt. Demgegenüber kann die didaktische Urteilskraft gefördert und philosophische Bildung rekonzeptualisiert werden. Dieser Kritizismus ist in erster Linie bemüht, begriffliche Transformationen zu ermöglichen und neu entstandene Begrifflichkeiten kritisch hinsichtlich ihrer Verständlichkeit zu hinterfragen. Die spezifische philosophische bzw. post-

pragmatistische Kritik begreift philosophische Bildung als Selbstleitung durch Selbstaufklärung (Franceschini 2025b).

Ich möchte mich bei Heiko Liepert für seine präzisen und teilweise kritischen Anmerkungen bedanken.

Bibliographische Hinweise

Bussmann, B. (2019) *Der wissenschaftsorientierte Ansatz* in: Peters M., Peters J. (Hg.) Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Meiner, S.231-243.

Cavell, S. (2005) *Philosophy the Day after Tomorrow*, Cambridge: Harvard University Press.

Dewey, J. (1910) *How we think*, Boston/New York/Chicago: D.C. Heath & Co.

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophie of Education* in: The Middle Works 1899-1924, Vol. 9 Southern Illinois University Press

Dewey, J. (1933) *How we think* in: The Later Works 1925-1953, Vol. 8, Southern Illinois University Press

Draken, K. (2015) *Metamethoden – eine fachbezogene Methodenlehre über die Arbeits- und Unterrichtsmethoden* in: Handbuch Philosophie und Ethik, Bd.1: Didaktik und Methodik, Paderborn: Ferdinand Schöning, S.160-170.

Emerson R.W. (1950) *Intellect* in: The Complete Essays and other Writings of Ralph Waldo Emerson, New York: The Modern Library, S.292-304.

Franceschini, S. (2023) *Skizze einer aufrichtigen Methodik*, <https://doi.org/10.38071/2024-00136-3>

Franceschini, S. (2024) *Philosophieunterricht als kritische Erläuterung innovativer Lesarten* In: Helbling, D., Bussmann, B., Thomas, P. (Hg.), *Wirksamer Ethik- und Philosophieunterricht*, Schneider Verlag, S.84-94.

Franceschini, S. (2025a) *Die Aporie des Dilemmas umdenken oder Die herkulische Verwandlung* in: Wobser, F., Thomas, P. (Hg.) Philosophische Bildung neu denken. Perspektive auf die Vielfalt der Vernunft, Transcript, S.83-95.

Franceschini, S. (2025b) *Conceptual Criticism about Philosophical Education* (forthcoming)

Henke, R. (2019) *Der dialektische Ansatz* in: Peters M., Peters J. (Hg.) Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Meiner, S.71-83.

Martens, E. (1979) Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, Hannover: Schroedel.

Martens, E. (2003) *Methodik des Ethik- und Philosophieunterricht. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover: Siebert.

Martens, E. (2019a) *Der dialogisch-pragmatische Ansatz* in: Peters M., Peters J. (Hg.) Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Meiner, S.23-35.

Martens, E. (2019b) *Der kulturtechnische Ansatz* in: Peters M., Peters J. (Hg.) Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Meiner, S.105-118.

Pfister, J. (2022) *Fachdidaktik Philosophie*, Bern: Haupt Verlag.

Porps, T. (2025) *Plädoyer für eine Neuausrichtung der Methodik des Philosophieunterrichts* in: Thein, C. et al. (Hg.) *Jahrbuch für philosophiedidaktische Forschung 2024*, Metzler, S.77-95.

Rehfus, W. (2019) *Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz* in: Peters M., Peters J. (Hg.) Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Meiner, S.37-51.

Richter, P. (2016) *Unterrichtsmethode in der didaktischen und fachdidaktischen Literatur: Bedeutungen und Missverständnisse* in: Professionell Ethik und Philosophie unterrichten, Richter, P. (Hg.) Stuttgart: Kohlhammer, S.51-62.

Rohbeck, J. (2000a) Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts In: Rohbeck, J. (Hg.) Methoden des Philosophierens. Dresden: Thelem, S.146-174.

Rohbeck, J. (2000b) Didaktische Potentiale philosophischer Denkrichtungen In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2, S.82-93.

Rohbeck, J. (2019) *Der transformative Ansatz* in: Peters M., Peters J. (Hg.) Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Meiner, S.53-70.

Rösch, A. (2019) *Der kompetenzorientierte Ansatz* in: Peters M., Peters J. (Hg.) Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Meiner, S.149-166.

Raupach-Strey, G. (2019) *Der Sokratisch zentrierte Ansatz* in: Peters M., Peters J. (Hg.) Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Meiner, S.85-103.

Rorty, R. (1986) *Preface* In: John Dewey, The Later Works (8) 1925-1953, Southern Illinois University Press, ix-xviii.

Rorty, R. (1991) Inquiry as recontextualization: An anti-dualist account of interpretation in: *Objectivity, Relativism and Truth*, Cambridge: Cambridge University Press, S.93-110.

Rorty, R. (1998a) *The Historiography of Philosophy: Four Genres* in: Truth and Progress. Philosophical Papers, Vol. 3, Cambridge: Cambridge University Press, S.247-273.

Rorty, R. (1998b) *Achieving our Country. Leftist Thought in Twentieth-Century America*, Cambridge: Harvard University Press.

Sistermann, R. (2016) *Problemorientierung, Lernphase und Arbeitsaufgaben* in: Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Pfister, J., Zimmermann, P. (Hg.) Bern: Haupt Verlag, S:203-223.

Sistermann, R. (2023) *Resonanztheorie und Bonbonmodell* in: Peters. M., Peters, J. (Hg.) Textarbeit im Philosophie- und Ethikunterricht, Hamburg: Meiner, S.243-254.

Steenblock, V. (2019) *Der bildungstheoretische Ansatz* in: Peters M., Peters J. (Hg.) Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Meiner, S.167-191.

Thein, C. (2020) *Präkonzepte und Gründe im lebensweltbezogenen Philosophieunterricht – Zur Relevanz der Gegenwartsphilosophie für die fachdidaktische Grundbildung* in: Torkler, R. (Hg.) Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerausbildung im Fach Ethik/Philosophie, Metzler, S.155-169.

Thomas, P. (2005) *Wissen, dass wir nicht wissen – ein philosophisches Bildungsziel* in: Martens, E., Steenblock, V. (Hg.) Philosophie und Bildung, Münster: Lit, S.125-134.

Thomas, P. (2013) *Was heisst Orientierung durch Philosophie? Ein systematischer und philosophiedidaktischer Entwurf*, Tübingen.

Thomas, P. (2018) *Idee, Idee des Guten. Wie ihr metaphysischer Sinn in philosophischer Forschung rekonstruiert wird – und wie dies fachdidaktische Überlegungen zur Vermittlung der platonischen Ideenlehre ermöglicht* in: Tiedemann, M. (Hg.) Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 18, Dresden: Thelem, S.110-116.

Thomas, P. (2019) *Philosophy as transformative Practice: a proposal for a new concept of philosophy that better suits philosophy education* in: Argument. Biannual Philosophical Journal, Vol.9 (2), S.185-199.

Thomas, P. (2025) *Drei Begriffe von Philosophie als transformative Praxis: Selbstkultivierung, Selbststartikulation, Weisheit geteilter Endlichkeit* in: Martena L., Clausen, A., Volbers J. (Hg.) Philosophie als transformative Praxis. Historische und systematische Perspektiven, Tutzinger Studien zur Politik (22) (in Erscheinung).

DOI:

URN: <urn:nbn:de:gbv:8:3-2025-00881-2>

