

Wissenschaftsdidaktik der Philosophie

Methodisches Lernen in der Untersuchungsgemeinschaft

Jonas Pfister

Zusammenfassung: *In diesem Beitrag wird erläutert, wo die Wissenschaftsdidaktik der Philosophie innerhalb der Didaktik der Philosophie steht. Dann wird die Frage ansatzweise zu beantworten versucht, wann Philosophie eine Wissenschaft ist. Dies ist Grundlage für die Untersuchung der Frage, wozu man Philosophie als Wissenschaft lehren und lernen soll. Da es in der Philosophie im Vergleich zu anderen Wissenschaften nur wenige allgemein anerkannte Wissensbestände gibt, erfolgt die Einführung in das wissenschaftliche Philosophieren weniger über die Erarbeitung philosophischer Kenntnisse und mehr über die Aneignung philosophischer Methoden. Es wird erläutert, welche Methoden wie gelehrt und überprüft werden können.*

Schlagworte: *Philosophiedidaktik, Untersuchungsgemeinschaft, Philosophische Methoden, Argumentieren*

1 Zur Wissenschaftsdidaktik der Philosophie innerhalb der Didaktik der Philosophie

Die Wissenschaftsdidaktik ist einerseits ein Teil der allgemeinen Didaktik und andererseits ein Teil der verschiedenen Fachdidaktiken, wenn es sich um fachspezifische didaktische Fragen handelt und insoweit es sich auf das jeweilige Fach als Wissenschaft bezieht. Der Fokus der Wissenschaftsdidaktik liegt sicherlich auf der Hochschullehre (und ist also primär Teil der allgemeinen und fachspezifischen Hochschuldidaktik), und er sollte auch darauf liegen, denn erst an der Hochschule ist es ein explizites Lernziel, die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten allgemein und spezifisch in dem gelehrteten Fach zu entwickeln. Doch würde es der Sache nicht gerecht werden, wenn wir einen radikalen Bruch zwischen Schule und Hochschule festlegen würden. In vielen

Fächern geht es bereits ab der Grundschule um methodisch erarbeitetes Wissen – etwa in der Mathematik –, und in denjenigen Schulen der Sekundarstufe II, die auf ein Hochschulstudium vorbereiten, werden bereits viele Tätigkeiten eingeübt, die man als wissenschaftlich bezeichnen kann und die zum Teil genau dieselben Tätigkeiten sind, die man auch im Studium weiter übt. Dazu gehören auch die Fähigkeiten, die man im Rahmen einer Facharbeit, die in Österreich »Vorwissenschaftliche Arbeit« und in der Schweiz »Maturaarbeit« genannt wird, erlernt und einübt. Dass sie als »vorwissenschaftlich« bezeichnet wird, bedeutet nicht, dass sie *nicht wissenschaftlich* ist, sondern lediglich, dass sie nicht alle Anforderungen an eine wissenschaftliche Arbeit erfüllen muss. Die Wissenschaftsorientierung im Unterricht ist von der Grundschule bis zur Hochschule als ein Kontinuum des Lehrens und Lernens von einfacheren zu komplexeren wissenschaftlichen Tätigkeiten zu sehen.

Dies gilt auch für den Unterricht der Philosophie. Der Schulunterricht beginnt bereits beim Philosophieren mit Kindern ab der Grundschule, findet danach im Philosophie- und Ethikunterricht in den Sekundarstufen I und II und schließlich im Philosophiestudium an der Hochschule statt. Die dazugehörige Didaktik, die das Lehren und Lernen in der Philosophie (in und außerhalb der Schule) untersucht, ist fast so alt wie die Philosophie selbst, und ihre Ursprünge reichen bis in die Antike zurück. Zu einer eigenen akademischen Disziplin ist sie jedoch erst in den letzten Jahrzehnten geworden.

In der deutschsprachigen Philosophiedidaktik, in der es in den 1970er Jahren zu einer Erneuerung unter anderem dank der Verankerung der Philosophie als ordentliches Schulfach mit der Reform der gymnasialen Oberstufe 1972 gekommen ist (Pfister, 2022, S. 142–146), galt die Aufmerksamkeit zunächst vor allem dem Unterricht in der Sekundarstufe II, auch wenn der Titel »Philosophie in Schule und Hochschule« der ersten Ausgabe (im Jahr 1979) der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* (später *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*) ein ausgeglichenes Verhältnis der beiden Stufen suggeriert. Mit dem ebenfalls ab 1972 in verschiedenen Bundesländern eingeführten »Ersatzfach« für Religion – mit unterschiedlichen Namen wie etwa »Praktische Philosophie« oder »Ethik« (Pfister, 2022, S. 125–128) – und mit der Rezeption ab den 1980er Jahren des in den USA durch Matthew Lipman initiierten Philosophierens mit Kindern (Lipman, 1988, 2003) wurde zunehmend auch der Unterricht in der Grundschule und in der Sekundarstufe thematisiert. Der Unterricht an der Hochschule wurde jedoch nur selten in den Blick genommen. 2007 konstatierte Philipp Thomas: »In der gegenwärtigen akademischen

Philosophie kommt eine hochschuldidaktische Diskussion praktisch nicht vor.« (Thomas, 2007, S. 16).

Im Unterschied dazu besteht in der angelsächsischen Philosophiedidaktik eine längere Tradition einer fachspezifischen Hochschuldidaktik, die unter anderem in den Artikeln des *APA Newsletter on Teaching Philosophy* (seit 1974; siehe Kasachkoff, 2004) und der international anerkannten Fachzeitschrift *Teaching Philosophy* (seit 1975) zum Ausdruck kommt. In diesen Fachbeiträgen werden verschiedene didaktische Fragen behandelt, die sich im Zusammenhang mit der Hochschullehre in der Philosophie stellen. Dazu zählen auch Fragen des Unterrichts wissenschaftlicher philosophischer Methoden, insbesondere der Logik und des Argumentierens, sowie des wissenschaftlichen Schreibens, auf die in diesem Beitrag eingegangen werden soll.

Zugleich entstand in den USA die bereits erwähnte, von Lipman initiierte Bewegung des Philosophierens mit Kindern. Unter anderem übertrug Lipman die Idee der Untersuchungsgemeinschaft (*community of inquiry*), die ursprünglich eine Gemeinschaft von Forscher:innen meinte und erstmals von John Dewey in einen pädagogischen Kontext gestellt wurde, auf das Philosophieren mit Kindern. Die didaktischen Überlegungen von Lipman können nun dazu dienen, die Methode auch für die Wissenschaftsdidaktik der Philosophie (und anderer Fächer) fruchtbar zu machen, wie in diesem Beitrag erläutert werden soll.

2 Philosophie als Wissenschaft

Philosophie ist eine Wissenschaft. Doch zur Philosophie gehört es bereits, sich Gedanken über die menschliche Existenz zu machen, und das ist noch keine Wissenschaft. So stellt sich die Frage: Wann ist Philosophie eine Wissenschaft? Diese Frage setzt eine Antwort auf zwei Fragen voraus: Was ist Philosophie? Was ist Wissenschaft? Beides sind philosophische Fragen. Zu beiden gibt es eine lange Debatte, zur ersten reicht diese bis in die Antike zurück – Sokrates und Platon versuchten bekanntlich die Philosophie von der Sophistik abzugrenzen – und zur zweiten reicht sie mindestens zu Karl Poppers »Abgrenzungsproblem« in seinem Hauptwerk *Logik der Forschung* (1935) zurück. Es kann im Rahmen dieses Beitrags nicht darum gehen, eine Zusammenfassung der Debatten, geschweige denn eine abschließende Antwort auf die Fragen zu geben. Es soll hier lediglich angedeutet werden, wie man die Fragen beant-

worten kann, damit sich bestimmen lässt, inwiefern Philosophie eine Wissenschaft ist.

Zunächst zur ersten Frage: Was ist Philosophie? Da es im Unterschied zu anderen Fächern keinen mehr oder weniger klar abgegrenzten Gegenstandsbereich der Philosophie gibt – im Prinzip kann jeder Gegenstand Ausgangspunkt einer philosophischen Untersuchung sein –, scheint es sinnvoll, bei den Fragen und den Methoden anzusetzen. In der Philosophie werden, vereinfacht gesagt, zwei Arten von Fragen gestellt: Fragen nach der Bedeutung von Begriffen und Fragen nach der Begründung von Aussagen (Rosenberg, 1986). Die Philosophie zielt auf das Grundlegende, Prinzipielle oder Allgemeine ab (Kleinkecht, 1989, S. 18). Somit kann man sagen, dass die Philosophie nach der Bedeutung grundlegender Begriffe und der Begründung allgemeiner Aussagen strebt (Pfister, 2022, S. 35). Sie geht dabei methodisch vor, allerdings nicht empirisch, sondern begrifflich, indem sie Begriffe analysiert und Argumente aufstellt und mit Hilfe der Logik in Bezug auf ihre Gültigkeit und Stichhaltigkeit prüft.

Nun zur zweiten Frage: Was ist Wissenschaft? Wie das Wort bereits andeutet, geht es in der Wissenschaft um *Wissen*. Aber nicht jedes Wissen ist bereits wissenschaftlich, zum Beispiel das Wissen, das jede Person über ihr eigenes persönliches Leben hat. Was muss hinzukommen? Ein wichtiger Aspekt ist, dass Wissenschaft *methodisch* vorgeht. Es gibt gewisse (vielfach auch lediglich implizite) Standards dafür, wann ein Wissensanspruch als berechtigt gilt, welche Art von Belegen wir angeben können müssen, wie wir bei der Erhebung der Belege (oder allgemein von Daten) vorgehen, wie wir eine Hypothese aufstellen und prüfen usw. Solche Standards sind selbstverständlich einem konstanten Wandel unterzogen, so dass eine Aussage, die in der Antike noch als wissenschaftlich galt, heutzutage unter Umständen nicht mehr als solche gilt. Allerdings gibt es auch den Versuch zu bestimmen, was Wissenschaft zeitunabhängig ist und sein sollte. Karl Popper beantwortet das von ihm so benannte Abgrenzungsproblem, d.h. die Frage, was Wissenschaft von Pseudowissenschaft unterscheidet, mit der These, dass eine wissenschaftliche Theorie falsifizierbar ist, d.h. sich prinzipiell aufgrund von Beobachtungen als falsch herausstellen kann, während dies für pseudowissenschaftliche Theorien gerade nicht der Fall ist. Nun ist es allerdings so, dass auch wissenschaftliche Theorien sehr allgemeine Sätze enthalten, die kaum falsifizierbar sind. Als ganze Theorie müssen sie jedoch falsifizierbar sein. Eine hinreichende Bedingung für Wissenschaft ist aber damit noch nicht formuliert. Betrachtet man die verschiedenen Wissenschaften, so kann man sagen, dass sie versuchen, Wissen zu *systemati-*

sieren – darauf hat besonders Paul Hoyningen-Huene hingewiesen und dies zu einer umfassenden Theorie zur Beantwortung der Frage ausgebaut, was Wissenschaft ist (Hoyningen-Huene, 2013).

Wann ist nun Philosophie eine Wissenschaft? Sie ist es dann, wenn sie *methodisch* zu Wissen gelangt und Wissen *systematisiert*. Die Philosophie geht nicht empirisch vor (so wie es zum Beispiel auch große Teile der Mathematik, Informatik und Physik nicht tun). Aber ihre Aussagen müssen selbstverständlich mit den Ergebnissen der empirischen Wissenschaften vereinbar sein. Sie steht in vielfältigen Beziehungen zu anderen Wissenschaften, nimmt deren Ergebnisse auf oder liefert Grundlagen (zum Beispiel für die Sprachwissenschaften oder die Kognitions- und Verhaltenspsychologie). Im Unterschied zu vielen Wissenschaften verfügt die Philosophie weniger über einen Bestand an Wissen darüber, wie die Dinge in der Welt *sind* und *erklärt werden* können. Die meisten philosophischen Theorien gelten als kontrovers. Allerdings kann man sagen, dass es einen immer größer werdenden Bestand an begrifflichen Differenzierungen, philosophischen Theorien und Argumenten gibt. Insofern kann man auch sagen, dass es einen Fortschritt in der Philosophie gibt. Wir gelangen dank der Philosophie zu einem besseren Verständnis von dem, was wir über die Welt *denken*, sei es im Alltag, sei es in den Wissenschaften. Dabei kann man Philosophie entweder als eine Wissenschaft zweiter Ordnung verstehen, als Klärung unserer Gedanken (Wittgenstein, 1921), oder als derjenige Bereich im breiten Feld der miteinander allesamt vernetzten Wissenschaften, der sich mit Fragen von großer Allgemeinheit beschäftigt (Quine, 1995). Auch wenn diese beiden Auffassungen nicht miteinander vereinbar sind, so besteht doch Einigkeit darin, dass die Philosophie *begriffliche* Fragen klärt.

3 Wozu Philosophie als Wissenschaft lehren und lernen?

Wie für jede Wissenschaft so kann man auch für die Philosophie den Zweck auf zweifache Weise festlegen: Als Selbstzweck – Wissenschaft hat an sich einen Wert – und als Mittel, um einen anderen Zweck zu erreichen, insbesondere einen Nutzen für die Gesellschaft zu schaffen. Nicht jedes einzelne Forschungsprojekt oder jede einzelne Entdeckung schafft einen gesellschaftlichen Nutzen, aber als Ganzes sollte die Wissenschaft diesem Zweck dienen, weil andernfalls die Legitimierung für die Kosten fehlt, den die Gesellschaft für die Wissenschaft aufwendet.

Wie andere Wissenschaften hat auch die Philosophie als Wissenschaft nicht nur als solche bzw. für die Gesellschaft einen Wert, sondern auch für das Individuum, das sich die Fähigkeiten aneignet, sich im Fach wissenschaftlich zu betätigen. Wer diese Fähigkeit hat, dem stehen nicht nur verschiedenste Arbeitsmöglichkeiten in der Forschung offen, sondern auch in der Lehre (an der Hochschule oder in der Schule) sowie in verschiedenen anderen Berufen. Noch wichtiger ist ein anderer Punkt: Wer in einem Fach wissenschaftlich zu arbeiten gelernt hat, der hat damit auch seine Fähigkeit des *kritischen Denkens* gestärkt (Pfister, 2020). Und dies ist ein zentraler Teil davon, eine selbstbestimmte, autonome, aufgeklärte Person zu sein (Kant, 1784). Somit gibt es mehrere gute Gründe, die dafürsprechen, Philosophie als Wissenschaft zu lehren und zu lernen.

Um in einem wissenschaftlichen Fach zu arbeiten, muss man sich zahlreiche Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen, insbesondere muss man die Fachterminologie kennen und korrekt anwenden können, man muss über ein zugleich breites und tiefes Fachwissen verfügen und dieses anwenden können, und man muss allgemeine und fachspezifische Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens kennen und anwenden können.

Da Methoden einerseits ein wichtiger Teil der Philosophie als Wissenschaft sind (Williamson, 2018) und andererseits viele der philosophischen Methoden zugleich allgemeine Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens sind, werde ich den Fokus nun darauf legen. Ich werde in den nächsten Abschnitten zunächst wichtige philosophische Methoden vorstellen; danach werde ich die Frage beantworten, wie man sie lehren und lernen kann; und schließlich werde ich auf die Frage eingehen, wie man methodische Fähigkeiten in der Lehre überprüft.

4 Philosophische Methoden

4.1 Logik: Argumentieren und Begriffe analysieren

Zwei zentrale philosophische Methoden sind das Argumentieren – »Philosophieren ist ohne das Argumentieren nicht vorstellbar« (Betz, 2016, S. 169) – und das Analysieren von Begriffen, die traditionell zum Bereich der Logik gezählt werden. Die entsprechenden Fähigkeiten sind auch Teil des kritischen Denkens (Pfister, 2020).

Argumentieren bedeutet, Argumente aufzustellen, zu analysieren und zu beurteilen. Ein Argument ist eine Verknüpfung von Aussagen derart, dass die einen Aussagen eine andere begründen; die begründenden Aussagen nennt man Prämissen, die begründete Aussage nennt man Konklusion (Pfister, 2013, S. 20; Bowell, Cowan & Kemp, 2019, p. 8; Brun, 2016, S. 258). Ein Argument besteht somit aus drei Teilen: den Prämissen, der Konklusion und dem Übergang von den Prämissen zur Konklusion. Damit wird auch klar, dass man an mindestens drei verschiedenen Orten mit der Kritik an einem Argument ansetzen kann: bei der Konklusion, bei den Prämissen und beim Übergang von den Prämissen zur Konklusion. Zusätzlich kann man auch den Beitrag des Arguments zur Diskussion kritisieren, etwa wenn ein Argument vorgebracht wird, dessen Konklusion gar keine Aussage ist, die für die Diskussion relevant ist (Pfister, 2013, S. 28).

Philosophische Argumente können von ganz unterschiedlicher Schwierigkeit und Komplexität sein. Ein berühmtes Beispiel, das komplex und zugleich leicht zugänglich ist, stammt vom französischen Philosophen René Descartes. Es lässt sich wie folgt darstellen: Es ist möglich, dass es ein mächtiges Wesen gibt, das alle unsere Bewusstseinszustände (Sinneseindrücke, Emotionen und Gedanken) in uns hervorruft. Wir können nicht ausschließen, dass ein solches Wesen uns jetzt täuscht, also in uns Sinneseindrücke hervorruft, die nicht der Realität entsprechen. Wenn wir das nicht ausschließen können, dann wissen wir nicht, ob es überhaupt etwas gibt. Also wissen wir nicht, ob es überhaupt etwas gibt. Zu beachten ist, dass Descartes in seinem Argument nicht von der Prämisse ausgeht, dass es ein solches Wesen tatsächlich gibt, sondern lediglich, dass es möglich ist, dass es ein solches Wesen gibt. Das Argument ist, wie man sich vorstellen kann, nicht unwidersprochen geblieben.

Ein zentraler Begriff in der Argumentationstheorie, der für die Beurteilung von Argumenten dient, ist derjenige der *deduktiven Gültigkeit*. Ein Argument ist deduktiv gültig, wenn Folgendes gilt: Wenn die Prämissen wahr sind, dann ist auch die Konklusion wahr. Zu beachten ist bei der Beurteilung, ob wir das Argument als solches oder seine Verwendung in einem konkreten Kontext betrachten. Wenn wir das zweite tun, dann müssen wir folgendes beachten: Damit man dem Argument überhaupt berechtigterweise vorwerfen kann, dass es nicht gültig ist, muss es zunächst grundsätzlich mit dem Anspruch auf Gültigkeit verbunden werden. Davon zu unterscheiden sind Argumente, die nicht mit dem Anspruch auf Gültigkeit verbunden sind, sondern lediglich mit dem Anspruch, einen möglichst guten Grund für eine Konklusion zu liefern. Ein solches Argument kann als *nicht-deduktiv stark* bezeichnet werden (Brun,

2016, S. 268). Selbstverständlich suchen wir nicht nur nach Argumenten, die deduktiv gültig bzw. nicht-deduktiv stark sind, sondern nach Argumenten, die ausschließlich von wahren Prämissen ausgehen. Solche Argumente nennt man »stichhaltig« (Pfister, 2013, S. 26; Brun, 2016, S. 268).

Das oben genannte Argument ist gültig – es hat die Form eines Modus Ponens (Wenn p, dann q. p. Daraus folgt: q.) –, aber damit ist noch nicht gesagt, dass es auch stichhaltig ist. Insbesondere die Prämisse, dass wir nur dann wissen können, ob es etwas gibt, wenn wir ausschließen können, dass uns ein mächtiges Wesen jetzt in allem täuscht, scheint problematisch zu sein.

Eine für die Philosophie besonders wichtige argumentative Fähigkeit besteht darin, Argumente anderer, insbesondere aus Texten, zu *rekonstruieren*, d.h. in eine vollständige und übersichtliche Form (mit nummerierten Prämissen) zu bringen. Das Rekonstruieren eines Arguments verlangt in der Regel (d.h. mit Ausnahme von einfachen Fällen), dass der Text *interpretiert* wird, d.h. es müssen unter Umständen Aussagen vervollständigt, Prämissen ergänzt, Begriffe geklärt werden usw. Dabei sollte man dem *Prinzip der wohlwollenden Interpretation* folgen, d.h. der Autor:in möglichst wahre Aussagen und ein möglichst gutes Argument zuschreiben (Brun, 2016).

Zu der zweiten wichtigen philosophischen Methode, der Analyse von Begriffen, die häufig als Teil der Argumentationslehre gesehen wird, gehören das Differenzieren von Begriffen (Ambiguitäten auflösen, Begriffe hierarchisieren), das Definieren von Begriffen und das Abgrenzen von Begriffen. Eine wichtige Unterscheidung ist dabei die zwischen notwendigen Bedingungen und hinreichenden Bedingungen (Pfister, 2013, S. 66–69). So ist es zum Beispiel eine *notwendige*, aber *nicht hinreichende* Bedingung dafür, dass man das Wissen darüber hat, dass der Satz des Pythagoras wahr ist, wenn man die *wahre Überzeugung* hat, dass es so ist. Die Bedingung ist nicht hinreichend, weil man auch zufälligerweise, ohne guten Grund zu der wahren Überzeugung kommen könnte, etwa weil man unhinterfragt dem folgt, was andere sagen, und dann ist es kein Wissen. Andererseits ist es eine *hinreichende*, aber *nicht notwendige* Bedingung für Wissen, dass man einen deduktiven Beweis für den Satz des Pythagoras liefern kann. Die Bedingung ist nicht notwendig, weil man auch eine andere gute Begründung als einen Beweis haben kann, etwa dass man die Information von einer Autoritätsperson (z.B. einer Dozentin für Mathematik) erhalten hat; dann hat man Wissen, dass der Satz des Pythagoras wahr ist, da man eine gute Begründung dafür hat, dass er wahr ist, auch wenn man nicht erklären kann, *weshalb* er wahr ist.

Die Unterscheidung in notwendige und hinreichende Bedingungen dient unter anderem der Erklärung davon, was eine vollständige Definition ist, nämlich die Angabe von notwendigen und hinreichenden Bedingungen für die korrekte Anwendung des Begriffs. Zum Beispiel lautet die klassische Definition für Wissen über das Bestehen eines Sachverhalts, dass es eine wahre, begründete Meinung ist – eine Definition, die in Frage gestellt wurde –, und diese lässt sich wie folgt darstellen: Eine Person A weiß, dass ein Sachverhalt p besteht, genau dann, wenn (1) A glaubt, dass p, (2) ihre Überzeugung, dass p, wahr ist, und (3) ihre Überzeugung, dass p, gerechtfertigt ist.

Es gibt weitere philosophische Methoden, etwa der Einsatz von Gedankenexperimenten (z.B. die oben genannte Idee eines mächtigen Wesens, das uns in allem täuscht) und das Erstellen von Modellen (siehe Williamson, 2018; für eine umfangreiche Sammlung von Texten zur philosophischen Methodologie, siehe Cappelen, Szabó Gendler & Hawthorne, 2016).

Die genannten Methoden sind wesentlich für die Philosophie, werden aber auch in vielen anderen Wissenschaften eingesetzt, zumal jede Wissenschaft die Begriffe ihrer Theorien klären und ihre Wissensansprüche begründen muss. In der Philosophie sind die Methoden nicht nur Mittel zum Erkenntnisgewinn, sondern sind selbst Gegenstand der philosophischen Untersuchung. Es geht also in der Philosophie auch darum, zu erklären, was es bedeutet, zu argumentieren und Begriffe zu analysieren. Mit diesen Klärungen trägt die Philosophie dazu bei, zu bestimmen, was zum wissenschaftlichen Arbeiten gehört (Brun & Hirsch Hadorn, 2021).

4.2 Philosophisches Schreiben

Zur wissenschaftlich philosophischen Tätigkeit gehört es nicht nur, zu argumentieren und Begriffe zu analysieren, sondern dies auch in geeigneter schriftlicher Form zu tun. Gerade wenn es darum geht, nicht nur das Philosophieren zu lehren, sondern auch in die wissenschaftliche Tätigkeit einzuführen, muss das *philosophische Schreiben* gelehrt werden. Vielleicht ist die Behauptung von Mark Richardson (2002, p. 291) übertrieben, dass kein anderes akademisches Fach so viel Wert auf das Schreiben lege wie die Philosophie, aber unbestritten ist, dass das Schreiben ein wichtiger Teil der wissenschaftlich-philosophischen Praxis ist und zumindest in der angelsächsischen Philosophiedidaktik auch entsprechend gewürdigt und an Hochschulen gelehrt wird.

Als Textgattungen im Studium zur Vorbereitung auf das Schreiben eines Fachartikels eignen sich der philosophische Kommentar, der philosophische Essay und die Seminararbeit. Diese drei Textgattungen sollen kurz vorgestellt werden.

Der philosophische Kommentar ist als Form nicht genau bestimmt. Es geht in einem Kommentar, wie er auch auf einem wissenschaftlichen Kongress vorgetragen werden kann, grundsätzlich darum, eine *beurteilende Stellungnahme* abzugeben. Ein Kommentar bezieht sich immer auf etwas, einen Text, eine Position, eine These, ein Argument oder dergleichen. Dazu sollen Fragen und Probleme aufgeworfen werden, es können Einwände formuliert werden, oder es kann auch eine implizit vorhandene Annahme explizit gemacht werden. Der wichtigste Zweck des Kommentars ist die Weiterführung der Diskussion (Pfister, 2013, S. 243).

Der philosophische Essay ist im Wesentlichen »die begründete Verteidigung einer These. Im Essay muss es einen oder mehrere Punkte geben, die zu beweisen sind, und es sollten Überlegungen vorgebracht werden, die sie stützen – und zwar so, dass auch erkennbar ist, dass die Überlegungen sie stützen« (Rosenberg, 1986, S. 81). Man versucht in einem Essay eine Frage zu beantworten, indem man eine Antwort entwickelt und diese mit möglichst guten Argumenten stützt. Man muss in einem Essay also nicht unbedingt auf bestehende Fachliteratur Bezug nehmen. Da es im Essay genau darum geht, eine Antwort zu begründen, ist es eine gute Vorarbeit für eine Seminararbeit.

Die Seminararbeit ist eine aus vielen Studiengängen bekannte Textgattung. Damit sollen Student:innen unter anderem zeigen, dass sie in der Lage sind, gewisse minimale Merkmale des wissenschaftlichen Arbeitens zu erfüllen wie etwa die, für das Thema relevante wissenschaftliche Literatur korrekt in einen Text einzuarbeiten. Sie sollen damit in der Regel auch zeigen, dass sie in der Lage sind, gewisse fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten korrekt wiederzugeben und anzuwenden. Wenn nur dies der Zweck der Seminararbeit ist, also zu üben und zu zeigen, dass man gewisse fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten korrekt wiedergeben und anwenden kann – und das kann anspruchsvoll genug sein –, dann können in der Philosophie für eine Seminararbeit auch Fragestellungen sinnvoll sein, die rein exegetisch sind (z.B. »Was meint Platon genau, wenn er schreibt...?«) oder nach einem Vergleich suchen (z.B. »Was unterscheidet die Auffassung von Sokrates und Aristoteles in der Frage...?«, vgl. Mischer & Filius, 2018; Flatscher, Posselt & Weiberg, 2021). Wenn der Zweck der Seminararbeit jedoch ist, zu üben und zu zeigen, dass man zur wissenschaftlichen Tätigkeit des Beantwortens philosophischer

Fragen bzw. des Lösens philosophischer Probleme fähig ist, dann sollte die Frage auf die Sache abzielen (Pfister, 2013, S. 251–252). Zum Beispiel könnte die Frage lauten: »Ist Willensschwäche möglich?« Zu ihrer Beantwortung kann man auf die Thesen und Argumente von Platon und Aristoteles zurückgreifen und sie interpretieren und beurteilen. Eine solche Seminararbeit kann als Vorstufe zu einem Forschungsartikel angesehen und in einen solchen ausgearbeitet werden. Das Schreiben einer solchen Arbeit ist also eine direkte Vorbereitung auf das Schreiben in der Wissenschaft. Didaktisch ist dies interessant, weil man damit genau das üben kann. Didaktisch ist allerdings auch zu berücksichtigen, dass es aufgrund der Komplexität des Themas einerseits und dem Kenntnisstand der Student:innen andererseits eine Überforderung darstellen kann, eine eigene These zu entwickeln und dafür zu argumentieren. Aus didaktischer Perspektive kann es deshalb sinnvoll sein, die Aufgabe für die Seminararbeit anders zu stellen, nämlich so, dass die anvisierte Leserschaft nicht die Fachphilosoph:innen sind, sondern die Mitstudent:innen oder Laien, denen die wesentlichen Merkmale und Stärken und Schwächen einer philosophischen Position oder Theorie erläutert werden sollen. Mark Richardson (2002) spricht in diesem Zusammenhang von *writing to teach*, also einem Schreiben, das darauf abzielt, jemandem etwas zu vermitteln.

5 Wie lehrt und lernt man philosophische Methoden?

Die Frage, wie man philosophische Methoden lehrt und lernt, ist im Rahmen der Frage zu beantworten, wie man Philosophieren lehrt und lernt, denn Philosophieren bedeutet, philosophische Methoden mehr oder weniger bewusst und explizit anzuwenden. Dazu gibt es verschiedene Ansätze. Der *bildungstheoretische* Ansatz, der den Inhalt des Unterrichts über die Probleme und Lösungen der Philosophie bestimmt, beantwortet die Frage über Methoden des *Unterrichtens* dieses Inhalts. Der *kommunikative* Ansatz, der den Unterricht über den Dialog bestimmt, beantwortet die Frage über Methoden der *Gesprächsorganisation* (Pfister, 2022, S. 178–188).

Traditionell wird in der Einführungsphase eines Hochschulstudiums Philosophie der erfolgreiche Besuch eines Logikkurses gefordert. Solche Kurse sind zumeist gemäß dem bildungstheoretischen Ansatz aufgebaut, d.h. mit dem Ziel der Wissensvermittlung. Zudem gibt es unzählige Einführungsbücher auf Englisch und auf Deutsch. Vielfach wird, zumindest im deutschsprachigen Raum, angenommen, dass damit die Methodenschulung in der Philo-

sophie abgedeckt sei, obwohl weit mehr dazugehört, wie oben erläutert wurde, und auch die Anwendung in der wissenschaftlichen Praxis des Philosophierens damit nicht eingeübt wird. Zuweilen wurde an Hochschulen darauf reagiert, indem Kurse zum Argumentieren oder Essay-Tutorien ins Curriculum aufgenommen wurden, wie sie bereits seit langem an angelsächsischen Hochschulen üblich sind (für ein spirallcurriculares Modell der Entwicklung argumentativer Fähigkeiten ab der Sekundarstufe I vgl. Burkard, Franzen, Löwenstein, Romizi & Wienmeister, 2021).

Wie lernerfolgreich Kurse in Logik und Argumentieren sind, ist nicht bekannt. Es gibt jedoch empirische Studien zu Kursen im kritischen Denken, in denen ebenfalls argumentative Fähigkeiten geschult werden. Ich möchte im Folgenden zunächst kurz die Ergebnisse dieser Forschung darstellen.

Für das Erlernen und Einüben wissenschaftlich philosophischer Tätigkeiten eignet sich die Methode der *Untersuchungsgemeinschaft* (*community of inquiry*). Ich möchte diese Methode anschließend kurz vorstellen. Sie ist eher dem kommunikativen Ansatz zuzuordnen, lässt sich aber auch in den bildungstheoretischen Ansatz integrieren.

Als Drittes möchte ich auf das wissenschaftliche Schreiben in der Philosophie eingehen. Die Schulung davon ebenso wie deren Didaktik hat im angelsächsischen Raum in der Philosophie eine längere Tradition; im deutschsprachigen Raum wurden in den letzten Jahren mehrere Beiträge dazu veröffentlicht.

5.1 Ergebnisse empirischer Studien zum Unterricht des kritischen Denkens

Die empirische Erforschung speziell des Philosophieunterrichts steckt noch in den Kinderschuhen. Es gibt jedoch bereits seit Jahrzehnten vor allem im angelsächsischen Raum eine intensive empirische Erforschung des Unterrichts des *kritischen Denkens*. Da argumentative und begriffsanalytische Fähigkeiten zum kritischen Denken gehören, sind die Ergebnisse auch für die Didaktik der Philosophie relevant.

Nach Ennis (1989) kann man vier Ansätze des Unterrichts des kritischen Denkens unterscheiden: (1) Der allgemeine Ansatz (*general approach*) unterrichtet kritisches Denken unabhängig von fachlichen Inhalten, entweder indem man ganz auf Inhalte verzichtet und sich auf den Unterricht der Logik konzentriert oder indem man bestimmte Inhalte exemplarisch aufgreift und anhand dieser Prinzipien des kritischen Denkens unterrichtet. (2) Der Infusionsansatz

(*infusion approach*) kombiniert einen Fachunterricht, in dem die Student:innen ermutigt werden, kritisch zu denken, mit einem ausdrücklichen Hinweis auf Prinzipien des kritischen Denkens. (3) Der Immersionsansatz (*immersion approach*) bietet einen auf einen Inhalt bezogenen Unterricht und ermutigt zum kritischen Denken, ohne jedoch Prinzipien des kritischen Denkens explizit zu machen. (4) Der gemischte Ansatz (*mixed approach*) kombiniert den allgemeinen Ansatz entweder mit dem Infusions- oder dem Immersionsansatz: Ein Kurs zielt darauf ab, allgemeine Prinzipien des kritischen Denkens zu vermitteln, und zugleich gibt es einen Fachunterricht, in dem die Student:innen ermutigt werden, sich kritisch mit dem Thema auseinanderzusetzen.

In einer viel beachteten Metastudie konnten Philip Abrami und seine Kollegen zeigen, dass alle vier Ansätze einen positiven Effekt auf die Entwicklung des kritischen Denkens haben und dass der gemischte Ansatz einen leicht größeren positiven Effekt hat (Abrami et al., 2015). Die Methode scheint nicht entscheidend zu sein – ein Ergebnis, das zu erwarten war, da aus der empirischen Unterrichtsforschung bekannt ist, dass andere Faktoren viel gewichtiger für den Lernerfolg sind, etwa Klassenführung, Beziehungsqualität und Motivationsunterstützung (Klieme, 2006, S. 767). Allerdings kann man sich schwer vorstellen, dass jemand ohne Kenntnis der Fachbegriffe der Argumentationstheorie in der Lage ist, sich wissenschaftlich in der Philosophie zu betätigen. Deshalb scheint es doch entscheidend zumindest für die Schulung der Fähigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens in der Philosophie, einen Ansatz zu verfolgen, der explizit die Methoden des Argumentierens und Analysierens von Begriffen unterrichtet, und sei es nur deshalb, um über die Gültigkeit und Stichhaltigkeit von Argumenten sprechen zu können; ohne Kenntnisse der Argumentationstheorie bzw. der Logik ist Philosophieren nicht denkbar (Hatcher, 1999).

5.2 Die philosophische Untersuchungsgemeinschaft

Die Idee der Untersuchungsgemeinschaft geht auf Charles Sanders Peirce (1877) und John Dewey (1910) zurück. Peirce beschreibt die Untersuchung als eine Methode, um Überzeugungen zu begründen. Ausgangspunkt dafür ist ein »echter und lebendiger Zweifel« (*real and living doubt*). Ohne einen solchen Zweifel gebe es keine echte Untersuchung. Die Untersuchung mag zunächst in einem Individuum stattfinden, aber wenn dieses sich mit anderen austauscht, wird es schnell erkennen, dass jene zu anderen Überzeugungen kommen mögen, sodass sich die Frage stellt, welche nun richtig ist. Somit ist das Problem,

wie man zu einer gerechtfertigten Überzeugung gelangt, eines, das sich nur in der Gemeinschaft lösen lässt.

Dewey übertrug die Idee der Untersuchungsgemeinschaft in einen pädagogischen Kontext. Die Schüler:innen bzw. die Student:innen bilden eine Untersuchungsgemeinschaft. Das bedeutet, dass sie gemeinsam eine Untersuchung durchführen, d.h. eine Frage durch sorgfältiges Aufstellen und Prüfen von Hypothesen beantworten.

Die Idee von Dewey ist nach wie vor eine Leitidee für die Hochschuldidaktik (z.B. Garrison, Anderson & Archer, 2001), auch wenn sie weniger oft umgesetzt wird, als es wünschenswert wäre (Wild & Elsholz, 2020). Matthew Lipman (2003) übertrug die Idee sodann auf das Philosophieren mit Kindern und entwickelte sie zusammen mit Ann Margaret Sharp weiter zur philosophischen Untersuchungsgemeinschaft (*community of philosophical inquiry*, vgl. Kennedy, 2012).

In einer philosophischen Untersuchungsgemeinschaft werden Gedanken offen und im gegenseitigen Respekt diskutiert. Die Teilnehmenden, d.h. in einem unterrichtlichen Kontext die Schüler:innen bzw. die Student:innen, begegnen einander mit Respekt, sie versuchen dazu beizutragen, eine Antwort auf die diskutierte Frage zu finden, und sie gehen davon aus, dass das, was ein anderer sagt, zu ihrer Beantwortung beiträgt, sie hören gut zu, sie sind bereit, ihre eigenen Thesen so gut wie möglich zu begründen und Kritik daran aufzunehmen, so wie sie auch bereit sind, die Thesen anderer kritisch zu prüfen. Matthew Lipman (1988, p. 148, übers. J.P.) formuliert es so:

»Wenn eine Klasse sich zu einer Untersuchungsgemeinschaft entwickelt, akzeptiert sie die Disziplin der Logik und der wissenschaftlichen Methode; sie übt das Einander-Zuhören, das Voneinander-Lernen, das Aufbauen auf den Ideen anderer, das Respektieren der Standpunkte anderer, und verlangt dennoch, dass Behauptungen durch Beweise und Gründe gerechtfertigt werden. Sobald die Klasse als Ganzes nach diesen Verfahren arbeitet, wird es für jedes Mitglied möglich, die Praktiken und Verfahren der anderen zu verinnerlichen, so dass sich das eigene Denken selbst korrigiert und sich in Richtung Unvoreingenommenheit und Objektivität bewegt. Gleichzeitig verinnerlicht jedes Mitglied die Haltung der Gruppe gegenüber dem eigenen Projekt und den eigenen Verfahren, was sich in einem sorgsam Umgang mit den Werkzeugen und Instrumenten der Untersuchung sowie in der Achtung der Ideale (z.B. der Wahrheit) äußert, die sowohl zur Motivation als auch zur Regulierung des Prozesses dienen.«

In einer Forschungsgemeinschaft (auch in einer Arbeitsgruppe von Professor:innen und Student:innen, siehe unten) sind die Teilnehmenden epistemisch Gleichgestellte. In einer Schulklassse bzw. in einem universitären Kurs besteht in der Regel ein mehr oder weniger großes epistemisches Gefälle zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen bzw. Student:innen. Das bedeutet jedoch lediglich, dass die Lehrperson sich ihrer Rolle bewusst sein muss. Sie sollte mit ihrem Wissen die Schüler:innen bzw. Student:innen nicht überwältigen, sondern diese in der Untersuchung anleiten, indem sie Fragen stellt. Solche Fragen sollten nicht nur dazu anregen, Antworten in der Gemeinschaft zu entwickeln, sondern auch weitere Fragen zu stellen, so dass die Untersuchungsgemeinschaft sich letztlich selbst reguliert (Kennedy, 2004). Die genaue Rolle der Lehrperson ist wie beim neo-sokratischen Gespräch umstritten (Birnbacher & Krohn, 2002). Einig ist man sich jedoch, dass die Lehrperson eher eine moderierende Rolle einnimmt. Das bedeutet nicht, dass sie sich vollständig zurückzieht. Denn ihre Aufgabe erschöpft sich nicht in der Moderation. Unter Umständen darf und muss sie inhaltlich in das Gespräch eingreifen. Sie muss, in den Worten Susan Gardners, »diktatorisch« in Bezug auf die Erwartungen an die Güte der Argumentation sein (Gardner, 1995, p. 108). Das bedeutet, dass sie »erbarmungslos« in diesen Erwartungen ist, also sich nicht leicht zufrieden gibt, sondern weiter nachfragt, wenn eine Argumentation den Anforderungen noch nicht genügt, und zugleich Wertschätzung ausdrückt für das, was von den Schüler:innen bzw. Student:innen bereits gesagt wurde (Gardner, 1995, p. 106). Denn es ist nur dann eine echte Untersuchung, wenn sie nach Wahrheit strebt, d.h. wenn man die vorgebrachten Thesen auf ihre Wahrheit hin und die vorgebrachten Argumente auf ihre Gültigkeit und Stichhaltigkeit hin untersucht.

5.3 Unterricht des wissenschaftlichen Schreibens in der Philosophie

Nicht nur das Analysieren von Argumenten und Begriffen muss gelehrt und gelernt werden, auch das wissenschaftliche Schreiben in der Philosophie muss gelehrt und gelernt werden. Zum allgemeinen wissenschaftlichen Schreiben gibt es zahlreiche Einführungsbücher auf Englisch und auch auf Deutsch (z.B. Kruse, 2007). Zum wissenschaftlichen Schreiben in der Philosophie gibt es auf Englisch ebenfalls mehrere Einführungen (z.B. Martinich, 2015), vielfach auch kurz und prägnant und nur online zugänglich (z.B. Pryor, 2012), und seit einigen Jahren nun auch auf Deutsch (z.B. Pfister, 2013; Mischer & Filius, 2018; Flatscher, Posselt & Weiberg, 2021). All diesen Büchern gemeinsam ist die Auf-

fassung, dass man das wissenschaftliche philosophische Schreiben nicht einfach so kann, dass es gelehrt und gelernt werden muss.

Die Student:innen müssen Gelegenheit haben, das wissenschaftliche philosophische Schreiben zu üben und zu reflektieren. In dieser Hinsicht besteht an den meisten Philosophieinstituten im deutschsprachigen Raum nach wie vor Nachholbedarf. Man hängt zum Teil noch an der alten Vorstellung, dass man philosophisches Schreiben am besten dadurch lernt, dass man ein Vorbild kopiert, d.h. in der Praxis das Vorbild der Professorin oder des Professors, bei der bzw. dem man gerade studiert. Benötigt würden jedoch einerseits Kurse, die sich explizit dem Schreiben widmen (Essaytutorien, Projektkurse und dergleichen). Andererseits sollte die Förderung des Schreibens in den üblichen Kursen stattfinden, zum Beispiel indem bezogen auf das Thema Fragen für philosophische Kommentare und Essays als Aufgaben gestellt werden. Das stößt in der Praxis jedoch auf die Herausforderung, dass den Dozent:innen angesichts der vielen anderen Verpflichtungen nicht genügend Zeit dafür zur Verfügung steht. Eine mögliche, erfolgreich praktizierte Umsetzung in der Hochschullehre besteht darin, dass fortgeschrittene Student:innen in Tutorien dafür eingesetzt werden. Eine andere Möglichkeit, die mit der erstgenannten kombinierbar ist, besteht in einer Zerteilung der Lehrstühle: solche mit Schwerpunkt in der Lehre und solche mit Schwerpunkt in der Forschung (Thomas, 2007, S. 31). Wenn diese zweite Option nicht lediglich mit einer Schwerpunktsetzung, sondern mit einer strikten Trennung von Forschung und Lehre verbunden wäre, so wäre sie jedenfalls aus wissenschaftsdidaktischer Sicht nicht begrüßenswert.

Nach oder parallel zu Abschlussarbeiten kann auch in einem betreuten Kurs an wissenschaftlichen Aufsätzen gearbeitet werden, auch mit dem Ziel einer Veröffentlichung in einer Fachzeitschrift. Bereits vor fünfzehn Jahren hat etwa Albert Newen an der Ruhr-Universität Bochum das aus den Naturwissenschaften bekannte Modell der Arbeitsgruppen auf die Philosophie übertragen: Eine Gruppe von wenigen Mitgliedern trifft sich wöchentlich zu Arbeitstreffen, tauscht sich über die eigenen Arbeiten aus, die voneinander abgegrenzt, aber im selben Gebiet verortet sind, und stellt sich gegenseitig neue Publikationen vor. So ergeben sich Ideen für wissenschaftliche Artikel. Diese können von Doktorand:innen zusammen mit der Betreuungsperson verfasst werden oder auch durch Zusammenarbeit in der Gruppe (Thomas, 2007, S. 28–29).

6 Wie überprüft man die Fähigkeit, philosophische Methoden anzuwenden?

An Schulen und Hochschulen sind nach wie vor Prüfungsformen vorherrschend, in denen Kenntnisse und Fähigkeiten über die korrekte, präzise und vertiefte Beantwortung von Wissens-, Anwendungs- und Beurteilungsfragen in (schriftlichen oder mündlichen) Prüfungen abgefragt werden. Solche Formen haben ihre unbestreitbaren Vorteile, sie sind aber keine geeigneten Formate, wenn es darum geht zu prüfen, ob jemand in der Lage ist, im Fach wissenschaftlich zu arbeiten. Denn in der wissenschaftlichen Praxis kommen solche Fragen nicht vor. Vielmehr werden in der Wissenschaft philosophische Probleme untersucht, Lösungen bzw. Antworten entwickelt und mit Argumenten begründet und in geeigneter Form verschriftlicht, d.h. in der Regel als Fachartikel.

Ist das Format der Prüfung eine schriftliche Arbeit wie ein philosophischer Essay oder eine philosophische Seminararbeit, so sind aus didaktischer Sicht mindestens folgende zwei Punkte zu beachten. Erstens muss darauf geachtet werden, dass die entsprechenden Textgattungen auch tatsächlich in den Lehrveranstaltungen behandelt werden. Zweitens ist die Herausforderung zu beachten, die sich bei der Bewertung eines philosophischen Essays oder einer philosophischen Seminararbeit stellt. Denn das Verfassen eines Textes ist eine komplexe Tätigkeit, die verschiedene Kenntnisse und Fähigkeiten umfasst, und entsprechend ist auch die Beurteilung komplex. Damit die Bewertung fair ist, müssen mindestens Bewertungskriterien bestimmt und den Student:innen mitgeteilt werden. Dazu gibt es in der Praxis erprobte Listen von Kriterien, die eine differenzierte Bewertung ermöglichen und dabei handhabbar bleiben, zum Beispiel der Vorschlag von Jim Pryor (2012). Er bewertet einen philosophischen Essay nach den folgenden drei Kriterien:

- Wie gut wird das Thema verstanden?
- Wie gut sind die Argumente?
- Sind die Formulierungen klar und der Gedankengang gut strukturiert?

Es gibt auch verschiedene Vorschläge für ein Bewertungsraster (z.B. Farmer, 2003; Harrell, 2005). Zu beachten ist dabei allerdings, dass ein Essay oder eine Seminararbeit immer ein Werk bleibt, das als Ganzes beurteilt werden muss. Die sture Vergabe von Punkten für die einzelnen Kriterien hätte ungewollte Folgen, denn die Nicht-Erfüllung eines einzelnen Kriteriums könnte so unter

Umständen dazu führen, dass der gesamte Text als ungenügend bewertet würde, obwohl andere Kriterien hervorragend erfüllt sein mögen.

Ein letzter wichtiger Punkt zu der Bewertung philosophischer Arbeiten sei ergänzt: Dass die Arbeit für eine These oder Position argumentiert, die derjenigen der Lehrperson entspricht, sollte kein Kriterium sein (Campbell, 1988). In der Philosophie sind die meisten Thesen und Positionen kontrovers. Deshalb wäre es willkürlich, wenn man eine bestimmte davon abfragen würde. Was bewertet werden soll, ist vielmehr der Argumentationsweg, der einen dazu führt, eine bestimmte These oder Position für wahr zu halten.

Literatur

- Abrami, P.C., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Waddington, D.I., Wade, C.A. & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314.
- Betz, G. (2016). Logik und Argumentationstheorie. In J. Pfister & P. Zimmermann (Hrsg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (S. 169–199). Stuttgart: UTB.
- Birnbacher, D. & Krohn, D. (Hrsg.). (2002). *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Reclam.
- Bowell, T., Cowan, R. & Kemp, G. (2019). *Critical thinking. A concise guide*. London: Routledge.
- Brun, G. (2016). Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion. In J. Pfister & P. Zimmermann (Hrsg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (247–274). Stuttgart: UTB.
- Brun, G. & Hirsch Hadorn, G. (2021). *Textanalyse in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen*. Zürich: vdf.
- Burkard, A., Franzen, H., Löwenstein, D., Romizi, D. & Wienmeister, A. (2021). Argumentative skills: A systematic framework for teaching and learning. *Journal of Didactics of Philosophy*, 5(2), 63–100. DOI: <https://doi.org/10.46586/JDPh.2021.9599>
- Campbell, J. (1988). Grading philosophy papers. *American Association of Philosophy Teachers News*, Part One, March 1988, 5–8; Part Two, June 1988, 3–6.
- Cappelen, H., Szabó Gendler, T. & Hawthorne, J. (Eds.). (2016). *The Oxford handbook of philosophical methodology*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath and Company.

- Ennis, R.H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10.
- Farmer, L.L. (2003). Grading argumentative essays. *Teaching Philosophy*, 26(2), 125–130.
- Flatscher, M., Posselt, G. & Weiberg, A. (2021). *Wissenschaftliches Arbeiten im Philosophiestudium*. Stuttgart: UTB.
- Gardner, Susan, 1995, Inquiry is no Mere Conversation (or Discussion or Dialogue): Facilitation is Hard Work!. *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children* 3(2), 38–49.
- Garrison, R.D, Anderson, T., Archer, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *The American Journal of Distance Education* 15(1), 7–23.
- Harrell, M. (2005). Grading according to a rubric. *Teaching Philosophy*, 28(1), 3–14.
- Hatcher, D. (1999). Why formal logic is essential for critical thinking. *Informal Logic*, 19(1), 77–89.
- Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity. The nature of science*. Oxford: Oxford University Press.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 2, 481–494.
- Kasachkoff, T. (Ed.). (2004). *Teaching Philosophy: Theoretical Reflections and Practical Suggestions*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Kennedy, D. (2004). The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy*, 35(5), 744–765.
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the community of philosophical inquiry. *Education and Culture*, 28(2), 36–53.
- Kleinknecht, R. (1989). Wissenschaftliche Philosophie, philosophisches Wissen und Philosophieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 11(1), 18–31.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773.
- Kruse, O. (2007). *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Martinich, A. P. (2015). *Philosophical Writing. An introduction* (4th ed.). West Sussex: Wiley Blackwell.
- Mischer, S. & Filius A. (2018). *Philosophische Texte schreiben im Studium*. Stuttgart: UTB.
- Peirce, C.S. (1877). The fixation of belief. *Popular Science Monthly* 12 (Nov. 1877), 1–15.
- Pfister, J. (2013). *Werkzeuge des Philosophierens*. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, J. (2020). *Kritisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, J. (2022). *Fachdidaktik Philosophie*, Stuttgart: UTB.
- Popper, K. (1935/2002). *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr.
- Pryor, J. (2012). *Guidelines on writing a philosophy paper*. URL: <http://www.jimpryor.net/teaching/guidelines/writing.html>
- Quine, W. V. O. (1995). *From stimulus to science*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Richardson, M. (2002). Student Papers and Professional Papers: Writing to Learn and Writing to Teach in Undergraduate Philosophy Courses. *Teaching Philosophy* 25(4), 291–309.
- Rosenberg, J.F. (1986). *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*. Frankfurt a.M.: Klostermann. (6. A. 2009; orig. engl. 1978, *The Practice of Philosophy. A Handbook for Beginners*, 3rd ed. 1996).
- Thomas, P. (2007). Was und wie lehren? Gedanken über den Sinn einer Hochschuldidaktik Philosophie. *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 15–31.
- Wild, R. & Elsholz, U. (2020). Hochschuldidaktik pragmatistisch denken. Potenziale von John Deweys Bildungstheorie. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik?* (S. 125–142). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28124-3_8
- Williamson, T. (2018). *Doing philosophy. From common curiosity to logical reasoning*, Oxford: OUP.
- Wittgenstein, L. (1921/1963). *Tractatus Logico-Philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.