

Philosophische Praktiken als Praxisform der Vernunft

Skizze eines neuen Typs der Vermittlung in philosophischen Bildungsprozessen

Klaus Feldmann

1. Einleitende Überlegungen

Die Relation von Theorie und Praxis ist eine der großen Herausforderungen in philosophischen Bildungsprozessen, entsprechend relevant ist auch ihre konzeptionelle Reflexion in der Philosophie- und Ethikdidaktik (Feldmann 2022a). Sie gründet in der Eigenart des Bildungsgegenstandes, der Philosophie selbst. Ihr Kennzeichen ist *Theorie* mit einem hohen Maß an Abstraktion, verbunden mit möglichst allgemeinen bis zu universalen Ansprüchen ihrer Aussagen (Feldmann 2017: 9). Jedoch richtet sich philosophische Theorie nicht auf einen vorfindlichen Gegenstand – etwa so wie Naturwissenschaften auf *die Natur*, sondern auf ein stetig sich neu konstituierenden Inhalt in einem praktischen Vollzug des Philosophierens.¹ Auch Kant verdeutlicht in einer Vorlesungssankündigung zum Wintersemester in den Jahren 1765/66 das theorie- und praxisumgreifende Verständnis philosophischer Bildungsprozesse: »Der den Schulunterweisungen entlassene Jüngling war gewohnt zu lernen. Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen, welches aber unmöglich ist, denn er soll jetzt philosophieren lernen« (1900: 306). Kants zentrale Unterscheidung zwischen ›Philosophieren‹ und ›Philosophie lernen‹ findet sich in der Philosophie-didaktik wieder, Martens fasst sie mit der Differenz zwischen *Philosophieren als Tätigkeit* und der *Philosophie als Tatbestand* (2003: 15). Der Tatbestand der Philosophie umfasst im Sinne theoretischen Erkennens Theorien oder Produkte der historischen Entwicklung der Philosophie bzw. ihrer wissenschaftlichen Fachdisziplin, das Philosophieren als Tätigkeit meint den praktischen Prozess des Erkennens, seine Praxis. Beides ist ohne das jeweils andere nicht möglich: Ohne die philosophierende

¹ Der Vergleich mit dem Naturbegriff in den Naturwissenschaften, der hier nur Veranschaulichungszwecken dienen soll, rekurriert lediglich auf einen naiven Naturbegriff, der in der Alltagspraxis empirischer Wissenschaften häufig unreflektiert bleibt. Dass auch der Begriff von *der Natur* immer wieder neu konstituiert wird, ist davon unbenommen (Feldmann u.a. 2020).

Praxis des Verstehens, kritischen Prüfens und Weiterentwickelns gibt es keine Philosophie, diese aber prägt und formt mit ihren bestehenden Theorien und ihrem Textbestand philosophierende Prozesse (ebd.).

Angesichts dieser unaufhebbaren reziproken Verwiesenheit von Theorie und Praxis, von Philosophie und Philosophieren in philosophischen Bildungsprozessen ergibt sich für die Philosophie- und Ethikdidaktik der Bedarf von lehr- und lernbaren Formen, die beiden Seiten in diesem Prozess gerecht werden und sie aufeinander beziehen. Als eine mögliche Form der Vermittlung in philosophischen Bildungsprozessen erfüllen philosophische Praktiken (z.B. ein philosophisches Gespräch führen, ein Argument kritisch prüfen, andere begründete Positionen anerkennen etc.) meines Erachtens diese Anforderung, denn sie haben als solche Praktiken im Allgemeinen eine ganzheitliche Verfasstheit, sie umfassen sowohl eine kognitiv-reflexive als auch affektiv-aktive Seite und repräsentieren damit eine Einheit von Mentalem und Körperlichem. Zugleich stellen sie eine abgrenzbare sowie lehr- und lernbare Vollzugseinheit, eine Praxisform der Vernunft dar. Mit ihrer Hilfe lassen sich philosophische Theorie und philosophierende Praxis in konkreten Kontexten der philosophischen Bildungsprozesse fachdidaktisch neuartig konstituieren – so die Annahme dieses Beitrags, die im Folgenden weiter plausibilisiert werden soll.²

2. Vermittlungstypen philosophischer Bildung

In der Philosophie- und Ethikdidaktik werden drei Vermittlungstypen zwischen Theorie (die als fachlich-akademische Philosophie aufgefasst wird) und Praxis (als Unterrichtspraxis mit ihrer Reflexion in der Fachdidaktik) diskutiert (Rohbeck 2008; 2015): Der erste orientiert sich an der Theorie und verfolgt das Konzept der Vermittlungspraxis durch Vereinfachung – im Alltagsjargon meint das sogenannte *Herunterbrechen* – akademisch-philosophischer Diskurse und Wissensbestände und wird daher konzeptionell als *Abbildungsdidaktik* bezeichnet. Der zweite Vermittlungstyp ist umgekehrt konzipiert: *Ausgangspunkt ist hier die Praxis*, dessen Gegenstand die Befragungen von Erfahrungen sind. Sie werden als konstitutiv für sämtliche Vermittlungsprozesse und die Philosophie insgesamt postuliert, so dass die dadurch aufgeworfenen Probleme didaktisch-konzeptionell leitend für eine Auseinandersetzung mit den Inhalten der Philosophie sind. Der dritte stellt die *reziproke Relationalität*, die wechselseitige Transformation von Theorie und Praxis, von philosophisch traditionellen Texten und Denkrichtungen sowie von ihrer methodischen

² Der Beitrag stellt eine Weiterentwicklung eines von mir zuvor veröffentlichten Textes dar (Feldmann 2022b), lehnt sich in einigen Passagen daher argumentativ an ihn an.

Verfasstheit und den Umgang mit ihnen in schulischer Praxis in den Vordergrund (Runtenberg 2016: 36).

Als Ergänzung zu den drei Vermittlungstypen möchte ich im Folgenden den lerntheoretischen Ansatz der *Core Practices* – der ›zentralen Praktiken‹ oder ›Kernpraktiken‹ – vorstellen und zu einem weiteren Typ entwickeln. Mit ihm wird das Ziel verfolgt, die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen weniger von den zu vermittelnden Gegenständen zum einen oder von Problemstellungen zum anderen her zu denken. Im Unterschied dazu bietet er als solcher die Chance im Ausgang von konkreten Handlungssituationen bzw. -mustern im Unterricht den Lehr-Lern-Prozess von zentralen Praktiken her zu konzipieren.

3. Der Ansatz der zentralen Praktiken

Seinen Ausgangspunkt nimmt der Ansatz der zentralen Praktiken (*Core Practices*) im Kontext der Ausbildung von Lehrpersonen, er ist jedoch von der Konzeption her nicht darauf beschränkt. So verortet Urban Fraefel, der den Ansatz aus dem Anglo-Amerikanischen für den deutschen Sprachraum erschlossen hat (2020; dazu auch: Grossman u.a. 2009), diesen Ansatz selbst zwischen dem von der Theorie und wissenschaftlichem Wissen geprägten akademisch-universitären Diskurs einerseits und dem Berufsfeld von Lehrpersonen andererseits, welches durch Praxis-, Erfahrungs-, Handlungs- und Interaktionsräume bestimmt ist. Der Vorschlag geht also von der Situation Studierender an der Schnittstelle von Hochschule und Schule aus, d.h. von Studierenden im Kontext der Praxisphasen in ihrem Studium.

Praktiken werden hier lerntheoretisch als internalisierte Handlungsmuster zur Ausübung einer Tätigkeit von Lehrpersonen verstanden, meinen somit die verinnerlichten Handlungsweisen, die für Schüler:innen sichtbar sind, ihre Verstehens- und Lernprozesse so anregen und begleiten. Auch gehört dabei das möglichst erfolgreiche Fördern von Bildungswirkungen im Lehr-Lern-Prozess zu ihrem Qualitätskriterium, lässt sich jedoch nicht auf ein Diktum der Effizienz reduzieren. Denn die Eigenart der vorgeschlagenen Praktiken ist ihre umgreifende Beschaffenheit. Sie erwachsen als solche aus mehreren Quellen, vor allem aus Erfahrung mit der Praxis einerseits und mit einem Vorrat an fachlichem Wissen andererseits. In diesem Konzept ist also das Allgemeine nicht in den fachlichen Disziplinen und Theorien bzw. Wissensbeständen zu suchen, sondern zeigt sich in der Untersuchung eines konkreten Gegenstandes, wie er sich im Kontext der unterrichtlichen Praxis darbietet (Fraefel 2020). Dadurch entsteht der didaktisch-konzeptionelle Vorteil, dass dieser neuartige Vermittlungstyp nicht in einer Dichotomie von Theorie und Praxis verbleibt, sondern jenseits von Gegenstand und Prozess den bildenden Vermittlungsvorgang realisiert.

Allgemein lassen sich im Ansatz der *Core Practices* zentrale Praktiken als solche nennen, die im Unterricht fächerübergreifend häufig vorkommen, die grundsätzlich erlernbar sind, die der Komplexität eines Unterrichtsgegenstandes angemessen erscheinen und nachweislich die Lernfortschritte der Schüler:innen unterstützen. Damit ist kein Rezeptwissen gemeint, auch wenn *Core Practices* ihrem Charakter nach vergleichbar mit Handlungsmustern sind. Im Unterschied zu bloßen *Rezepten* sind sie also eher als individuelle und professionelle Strategien zu bezeichnen, mit denen Brücken zwischen Theoretischem und Praktischem gebaut werden können. Entsprechend wird in einer zentralen Praktik Allgemeines konkret, Konkretes jedoch stets auf Allgemeines bezogen, beide Perspektiven greifen unauflöslich ineinander.

»Die Zeit in der Praxis wird vernünftigerweise für das ernsthafte und gewissenhafte Verstehen, Trainieren, Weiterentwickeln und Flexibilisieren jener Entscheidungsprozesse und Handlungseinheit genutzt, die wir hier Praktiken nennen« (ebd.: 143).

Es geht mit dieser Konzeption nicht um eine banale Forderung nach mehr Praxis in der Schule und der Lehrpersonenbildung, sondern um qualitativ gemachte Erfahrungen für Schüler:innen, um Prozesse mit bildendem Gehalt.

4. Verhältnis zur Kompetenzorientierung

Im Zuge unbefriedigender Ergebnisse bei internationalen Leistungstests und der sich daran anschließenden empirischen Wende im Verlaufe der Nullerjahre rückte die Kompetenzorientierung in den Fokus von Bildungsreformen in Deutschland. Im Anschluss an den Kompetenzbegriff Franz E. Weinerts, der sowohl Motivationen, Affekte, soziale Bereitschaften als auch Variabilität, erfolgreiches Problemlösen und Verantwortlichkeit als Grundlagen bzw. Ziele impliziert, wurden für den Bereich der Philosophie- und Ethikdidaktik auf dieser Basis auch spezielle Kompetenzmodelle entwickelt (z.B. Rösch 2009; Geiss 2016). Neben vielen Kritikpunkten an dieser Form von Kompetenzorientierung, beispielsweise der Fokussierung auf Effizienz und Messbarkeit, konzeptioneller Instrumentalisierung von Bildungssubjekten sowie dem Reduktionismus des Bildungsbegriffs etc. (Feldmann 2017: 131–166) ist für den vorliegenden Kontext vor allem ihre implizite Vereinigung und damit einhergehende Vermengung von Kompetenzen als Disposition einerseits und das mit ihnen verbundene beobachtbare Verhalten andererseits in den Blick zu nehmen. Angesichts der Differenz dieser beiden Perspektiven, der Dispositions- sowie Verhaltensperspektive, stellen Blömeke u.a. die Frage, »ob und wie Personen, die alle zu einem Kompetenzkonstrukt gehörenden Ressourcen besitzen, diese integrieren

können, so dass die zugrundeliegende Kompetenz in der Performanz hervortritt« (zitiert nach Fraefel 2020: 7). Als Lösung schlagen Blömeke u.a. vor, zwischen der Kompetenz als Voraussetzung bzw. der Disposition zum einen und als sichtbares Handeln bzw. als Performanz zum anderen nun einen weiteren, dritten, eigenen Bereich als Bindeglied zu konzipieren, den der situationsspezifischen Fähigkeiten. Sie meinen damit spezielle Vollzüge im Prozess des Kompetenzerwerbs wie *Wahrnehmen, Interpretieren* oder *Entscheiden* (Blömeke u.a. 2015: 9).

Bei diesen situationsspezifischen Fähigkeiten lässt sich eine konzeptionelle Nähe zu den zentralen Praktiken feststellen. Die Konzeption philosophischer Praktiken kann so aufgefasst werden, dass sie die Differenz der im herkömmlichen Kompetenzbegriff enthaltenen Bereiche der Dispositionen (Kognitionen, Affekte, Motivationen) zum einen und die der Performanz (explizites Handeln) zum anderen sichtbar machen und situationsspezifisch als angewandte Fähigkeiten erfassen (Blömeke u.a. 2015: 9; ergänzend: Fraefel 2019). Über die Bemühungen der oben einleitend erwähnten drei philosophie- und ethikdidaktischen Ansätze hinaus, die fachspezifische Kompetenzmodelle im Rückgriff auf philosophische Inhalte und Methoden erweitern und ihnen eine fachliche Ausrichtung verleihen, birgt die Konzeptualisierung philosophischer Bildungsprozesse auf der Basis von »zentralen Praktiken« die Möglichkeit, strukturell jenen verschiedenen Dimensionen des Kompetenzbegriffs gerecht zu werden, so dass durch die genaue Differenzierung des vorgeschlagenen Ansatzes auf gewinnbringende Impulse für die philosophie- und ethikdidaktische Diskussion und Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung gehofft werden kann.

5. Konkrete Praktiken

Welche Praktiken können nun aber als »zentral« angesehen werden? Pam Grossman u.a. (2009), die die Konzeptualisierung von zentralen Praktiken (*Core Practices*) maßgeblich mitgestaltet haben, ziehen es vor, von einem Kanon der Praktiken Abstand zu nehmen und eine absichtliche Unschärfe zugunsten ihrer individuellen Formungen beizubehalten. Im Vordergrund steht bei diesen Pädagog:innen, den Lehr-Lern-Prozess von der Praxis her anzulegen und diese in Auseinandersetzung mit der konkreten Situation und den fachlich-wissenschaftlichen Quellen als individuelles Handlungsmuster zu entwickeln, das der eigenen Identifikation mit eigenen Praktiken dienen kann (auch: Fraefel 2020). Deborah Ball u.a. (o.J.) dagegen gehen mit ihrer *TeachingWorks-Resource-Library* weiter: Sie formulieren neunzehn fächerübergreifende Praktiken, die sie *High-Leverage-Practices* nennen und damit ständig angewandte Praktiken mit einer hohen Relevanz im Unterrichtsprozess meinen. Inhaltlich reichen diese fächerübergreifenden Vorschläge solcher Praktiken von Gesprächsmoderation in unterschiedlichen Kontexten über kommunikative Beratung

und Erziehung bis hin zum Sichtbar- und Bewusstmachen des Denkens, Handelns und der Erfahrung von Schüler:innen. So zielen sie beispielsweise auf die Arbeit an dem Aufbau von respektvollen Beziehungen, das Verstehen und Transparentmachen von Regeln und Normen auch in fachlichen Diskursen, das Feedbackgeben nach Lernprozessen und Wahrnehmen von individuellen, kulturellen oder anderen Bedingungen bei Schüler:innen.

6. Philosophische Praktiken

Welche Verfahren lassen sich als zentrale Praktiken für den Philosophie- und Ethikunterricht identifizieren? Im Ausgang von fächerübergreifenden Praktiken stellt sich die Frage, welche Rolle sie spezifisch für diese besondere Fächergruppe spielen können bzw. wie sie fachspezifisch weiterentwickelt werden können. Eine erste, noch grobe, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu verstehende mögliche Differenzierung solcher Handlungsmuster, die auch zentral für philosophisches Lernen sind, kann in diskursiven, sozialen und Selbstpraktiken gesehen werden (Vogelmann 2011). *Diskursive Praktiken* sind also u.a.: ein philosophisches Gespräch führen, sich ein differenziertes Urteil über einen Sachverhalt jenseits von vorschneller Polarisierung bilden, eine philosophische Position kritisch prüfen, begründet eine Haltung einnehmen. Beispielsweise können *soziale Praktiken* folgende Tätigkeiten sein: sich reziprok Anerkennung entgegenbringen, sich ausreden lassen, die Perspektive von anderen einnehmen, anderen Empathie entgegenbringen. Unter *Selbstpraktiken* lassen sich etwa Fragen nach der eigenen Identität, der Sorge um sich selbst sowie der Erkenntnis des Selbst subsummieren. Verbunden werden können damit eher *allgemeine und technische*, jedoch für das fachspezifisch ›Philosophische‹ als bedeutsam angesehene Praktiken genannt werden, wie beispielsweise Kommunizieren, Rezipieren und Produzieren. Auf der Seite des *Lehrens* können die zentralen Praktiken des *Kommunizierens* beispielsweise sein: ein philosophisches Unterrichts- bzw. Seminargespräch moderieren, in einer philosophischen Diskussion Gesprächsteilnehmer:innen das Wort erteilen, mit einer Irritation ein philosophisch-argumentatives Streitgespräch provozieren, Austausch über philosophisch relevante Erfahrungen und Sichtweisen initiieren usw. Praktiken des *Rezipierens* könnten hier u.a. die folgenden sein: die Erarbeitung eines philosophischen Textes anleiten, einen philosophischen Sachverhalt erklären, etwas Abstraktes veranschaulichen, einen philosophischen Gedanken- oder Argumentationsgang rekonstruieren usw. Praktiken des *Produzierens* sind schließlich nicht zuletzt u.a.: Anleiten, Kritik üben, eine Befragung der Argumentationsstrategie eines Textes anregen, zu einer philosophischen Position Stellung beziehen, das Verfassen von philosophischen Texten und Essays begleiten usw.

Soll der bildende Gehalt solcher philosophischer Praktiken erhalten bleiben bzw. zum Vorschein kommen, ist es didaktisch maßgeblich, diese bzw. den zugrundeliegenden Handlungsbegriff nicht auf die instrumentelle Seite zu reduzieren, was der Rekurs auf die Lehr-Lerntheorie mit ihrer Betonung auf Lernergebnisse vermuten lässt (Arnold u.a. 2009). Ein Verweis auf Aristoteles mit seiner Abgrenzung des Herstellens (*poiesis*) vom Handeln (*praxis*) ist hier hilfreich, um das Potenzial dieser Praktiken für Bildungsprozesse zu verdeutlichen: *Poiesis* ist als ein *Machen*, *Herstellen* oder *Produzieren* zu verstehen und bringt nach Aristoteles ein von der Handlung und von dem Handelnden getrenntes Werk bzw. Produkt hervor und kann auch als zweckrationales, strategisches Handeln interpretiert werden. *Praxis* hingegen ist untrennbar mit dem Handelnden, der Handlung und ebenso mit dem Ziel des guten Lebens verbunden (Aristoteles 1969: 158f; 1140a9–b15). Der hier verwendete Begriff der Praktiken verbindet also sowohl die im aristotelischen Sinne poetische als auch die praktische Seite des Vollzugs. Einerseits ist daher seine äußere Form, seine Performance und andererseits seine innere Verbundenheit mit den Handelnden gegeben, was als solches charakteristisch für den neuen Vermittlungstyp philosophischer Bildung ist.

7. Fachdidaktischer Kontext

Praktiken sind in der gegenwärtigen philosophie- und ethikdidaktischen Diskussion zwar häufig implizit Teil der Überlegungen, aber sie stehen in der Regel nicht im Mittelpunkt der Konzeptionen. So ist beispielsweise die in der Fachdidaktik als Konsens postulierte Problemorientierung (Tiedemann 2015) aus Sicht des *Core-Practice*-Ansatzes mehr an Problemen interessiert, die im Sinne der Lebensweltorientierung (Stelzer 2015) im Bildungsprozess identifiziert werden und in seinem Fortgang zu fachlich-philosophischen Urteilen bei Schüler:innen genutzt werden (Thein 2020). Jedoch richtet sich sowohl die Lebenswelt- als auch die Problem- sowie die Wissenschaftsorientierung (Bussmann 2014) weniger an den Handlungs- und Praxismomenten des konkreten Bildungsprozesses aus. Konstitutiv für diese didaktischen Orientierungen sind hingegen fachlich begründete, aus Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen gewonnene philosophische Probleme. Ihr philosophie- und ethikdidaktischer Kern fokussiert mehr ein Problematisieren und Beurteilen von Fachfragen im Anschluss an Schüler:innenfragen, weniger aber vollzogene zentrale Praktiken in Prozessen des Lehrens und Lernens als grundlegende Perspektive auf die Vermittlung philosophischer Bildung. Auch wenn sich beide Aspekte des Lehr-Lern-Prozesses nicht ausschließen, akzentuieren sie verschiedene Schwerpunkte: Problemorientierung betont die kognitiv-verbale Seite und lanciert sie als das zentrale philosophische Anliegen (Tiedemann 2015: 70). Die Idee der Vermittlung der philosophischen Bildung mit dem Fokus auf die Praktiken hingegen würdigt die

kognitiv-verbale Seite des philosophischen Denkens auch, aber eingebettet in ein Arrangement von Handlungsbezügen, die daneben auch Affekte, Leiblichkeit, Situiertheit und konkrete Kontexte stärker berücksichtigen. Damit kann der vorgeschlagene Ansatz insgesamt konzeptionell in die Nähe von Ansätzen des theatrale Philosophierens von Christian Gefert (2002) und mit ihm als eine Form performativen Philosophierens angesehen werden (Totzke 2019), da eine jede Praktik ebenfalls als eine situative Form des Vollzugscharakters der philosophischen Bildung aufgefasst werden kann.

8. Praktiken und handelndes Lernen

Neben allen genannten, elaborierten und gewinnbringenden Ansätzen für die Philosophie- und Ethikdidaktik verfolgt die *Konzeption des handelnden Lernens*, ihren Fokus auf das Handeln in fachdidaktischen Arrangements zu legen (Feldmann 2017). Diese konzeptionelle Verschiebung ermöglicht es, den für die Fachdidaktik erschlossenen pragmatistischen Handlungsbegriff als Grundlage für die Beschreibung zentraler Praktiken im Philosophie- und Ethikunterricht zu verwenden. Im Unterschied zum vergleichsweise eher abstrakten Handlungsbegriff erfasst der Begriff der *Praktik* einen situativ konkret abgegrenzten Handlungszusammenhang, der als Routine in einem lehr- und lernbaren Vollzugszusammenhang gesehen werden kann. Durch wiederholtes Ausführen und Üben kann sich eine Praktik habitualisieren und so verinnerlicht werden (Aristoteles 1969: 68; 1114a4-23). Bis es im aristotelischen Sinne zu einem *Haben* (Aristoteles 1958: 45; 2a1-5), einer durch Ausübung angeeigneten *zweiten Natur* kommt, bedarf es aber einer kontinuierlichen Einübung. In der Folge lassen sich anhand des Begriffs der Praktik exemplarische Verfahren und Umgangsweisen der philosophischen Aktivität in Unterrichts- und Bildungsprozessen entwickeln und lässt sich so auch die philosophie- und ethikdidaktische Orientierung an Praktiken des Philosophierens elaborieren.

Es sei angemerkt: Es geht hierbei nicht darum, völlig neue Verfahren für philosophische Bildungsprozesse zu entwerfen, sondern die bekannten und ebenso diskutierten in ein neues fachdidaktisches Arrangement zu bringen und so durch die Orientierung an zentralen Praktiken einen neuen Typ von Vermittlung als philosophische Bildung zu konzipieren, der sowohl aus der Perspektive des Lehrens als auch Lernens neue gewinnbringende Impulse mit sich bringt. Im Unterschied zu den drei oben bereits genannten Vermittlungstypen (Abbildungsdidaktik, Konstitutionstheorie, Transformation) geht der soeben entwickelte Vorschlag von der Form des philosophischen Bildungsprozesses aus und möchte diese mit Hilfe des Begriffs der Praktik erfassen. Als Vorteil des neuen Verfahrens gegenüber den anderen Typen kann seine systematische Berücksichtigung einer Performanz des Bildungsprozesses ge-

sehen werden, die daher über eine einseitige Berücksichtigung der bloß kognitiv-verbalen Ebene hinausgeht.

9. Ausblick

Um die oben beispielhaft genannten zentralen Praktiken für philosophische Bildungsprozesse über diese Skizze hinaus fachdidaktisch differenzierter zu entwickeln, müssten sie noch weitergehend als methodische Handlungsmuster Schritt für Schritt beschrieben und mit konkreten Fallbeispielen verbunden werden. Die didaktisch relevante Struktur zentraler Praktiken ließe sich empirisch erforschen, ihre konzeptionelle Bedeutung könnte so auf dieser konzeptionellen Basis theoretisch gezielter weiterentwickelt werden. Vielversprechend ist der Ansatz deshalb, weil die Praktiken von einer Struktur gekennzeichnet sind, die Kognitives und Affektives sowie Leibliches und Mentales in Bildungsprozessen umfasst. Die genannten Strukturmerkmale werden im Vollzug der Praktiken in philosophischen Bildungsprozessen immer wieder neu und dynamisch aufeinander bezogen. Dieser holistische Charakter von Praktiken und die zentrale Eigenschaft der Verbindung von äußerer Form und bearbeitetem Inhalt bergen daher auch die Chance, einen neuen Vermittlungstyp in der Philosophie- und Ethikdidaktik zu etablieren, mit dessen Hilfe diverse, vielfältige Vernunftformen in dem Spektrum aus verbal-präpositionalen und ästhetisch-präsentativen Verfahren mit dem Ziel philosophischer Bildung unverkürzt vermittelt werden können.

Literatur

- Aristoteles, (1958), *Kategorien. Lehre vom Satz (Organon I/II)* Porphyrius, *Einleitung in die Kategorien*, Hamburg.
- Aristoteles (1969), *Nikomachische Ethik*, übers. v. F. Dirlmeier, Stuttgart.
- Arnold, Karl-Heinz/Blömeke, Sigrid/Messner, Rudolf/Schlömerkemper, Jörg (2009), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungs-perspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*, Bad Heilbrunn.
- Ball, Deborah, (o.J.), »High-Leverage-Practices«, letzter Zugriff: 11.01.2025, <https://library.teachingworks.org/curriculum-resources/high-leverage-practices/>.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard (2015), »Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum«, in: *Zeitschrift für Psychologie*, 223, S. 3–13.
- Bussmann, Bettina (2014), *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft*, Berlin.

- Feldmann, Klaus (2017), *Handelndes Lernen im Philosophieunterricht. Charles S. Peirces pragmatische Maxime im Kontext philosophischer Bildungsprozesse*, Wiesbaden.
- Feldmann, Klaus (2020), »Peirces pragmatischer Handlungsbegriff als Grundlage eines philosophiedidaktischen Konzepts des handelnden Lernens«, in: Christian Thein (Hg.), *Philosophische Bildung und Didaktik. Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven*, Wiesbaden, S. 119–133.
- Feldmann, Klaus/Höppner, Nils (Hg.) (2020), *Wie über Natur reden? Philosophische Zugänge zum Naturverständnis im 21. Jahrhundert*, Freiburg/München.
- Feldmann, Klaus (2022a), »Überlegungen zu einer relationalen Philosophiedidaktik. Pragmatismus und Relativität in philosophischen Bildungsprozessen«, in: Carolin Führer u.v.a. (Hg.), *Relativität und Bildung, Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*, Münster/New York, S. 226–237.
- Feldmann, Klaus (2022b), »Zentrale Praktiken der Vermittlung in philosophischen Bildungsprozessen«, in: *Information Philosophie*, 2, S. 102–105.
- Fraefel, Urban (2019), »Zentrale Praktiken des Lehrerberufs. Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln«, letzter Zugriff: 11.01.2025, <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/690/698>.
- Fraefel, Urban (2020), *Praktiken Professioneller Lehrpersonen: mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht: Ein Arbeitsbuch für angehende und berufstätige Lehrpersonen*, Bern.
- Gefert, Christian (2002), *Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen*, Dresden.
- Geiss, Paul Georg (2016), »Kompetenzorientierung im Unterricht«, in: Barbara Brüning (Hg.), *Ethik, Philosophie, Didaktik. Praxishandbuch*, 2. Aufl., Berlin.
- Grossman, Pam/Hammerness, Karen/McDonald, Morva (2009), »Refining teaching, reimagining teacher education«, in: *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15, S. 273–289.
- Kant, Immanuel (1900), »Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre, von 1765–1766«, in: Ders., *Gesammelte Werke*, hrsg. v. d. Königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften, Band II: Vorkritische Schriften II, Berlin, S. 303–313.
- Martens, Ekkehard, 2003, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, 2. Aufl., Hannover.
- Rösch, Anita (2009), *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*, Berlin.
- Rohbeck, Johannes (2008), *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden.
- Rohbeck, Johannes (2015), »Didaktische Transformation«, in: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1: *Didaktik und Methodik*, Paderborn, S. 48–56.

- Runtenberg, Christa (2016), *Philosophiedidaktik. Lernen und Lehren*, Paderborn.
- Stelzer, Hubertus (2015), »Lebensweltbezug«, in: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik*, Paderborn, S. 79–86.
- Thein, Christian (2020), *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*, 2. Aufl., Opladen/Berlin/Toronto.
- Tiedemann, Markus (2015), »Problemorientierung«, in: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Ders. (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik*, Paderborn, S. 70–78.
- Totzke, Rainer (2019), »Performative Philosophie und Philosophiedidaktik – Bestimmungen und Beispiele«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2, S. 4–12.
- Vogelmann, Frieder (2011), »Zur Archäologie der Praktiken. Eine Komplikation praxeologischer Foucault-Deutungen«, Open Access LMU München DOI: 10.5282/ubm/epub.12428

