

# Der Weg ist das Ziel

## Einsatzmöglichkeiten der Methode des Philosophierens am Beispiel eines Hochschulseminars im Fach Sachunterricht

Alice Junge<sup>1,\*</sup> & Floreana Alma Schmidt<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Leibniz Universität Hannover*

<sup>\*</sup> *Kontakt: Leibniz Universität Hannover,  
Institut für Sonderpädagogik,*

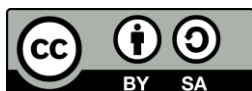
*Abteilung Sachunterricht und Inklusive Didaktik,  
Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover*

*Mail: [alice.junge@ifs.uni-hannover.de](mailto:alice.junge@ifs.uni-hannover.de), [floreana.schmidt@ifs.uni-hannover.de](mailto:floreana.schmidt@ifs.uni-hannover.de)*

**Zusammenfassung:** Der Umgang mit Ungewissheit und Komplexität sowie unterschiedlichen Wertvorstellungen und Perspektiven spielt, neben der Vermittlung von (Fach-)Wissen, in den Diskussionen um zukünftige Lern- und Bildungsprozesse verstärkt eine Rolle. Hierbei geht es oftmals um die Frage, über welche Fähigkeiten Schüler\*innen verfügen sollten und wie Lernen dementsprechend gestaltet werden kann. Konsequenterweise ist es nötig, dass Lehrkräfte sich ebenfalls mit diesen Herausforderungen beschäftigen und anleiten können, konstruktiv und kreativ mit ihnen umzugehen. Aufbauend auf diesen Überlegungen entstand an der Universität Hannover ein innovatives Seminarkonzept, um bereits für angehende Lehrkräfte einen Raum zu schaffen, sich mit eben diesen Anforderungen ressourcenorientiert auseinanderzusetzen und eigene Fähigkeiten zum Umgang zu entwickeln. Zentrales Element dieses Seminars ist das Philosophieren als Methode bzw. Zugangsweise, da dieses den Umgang mit Ambivalenzen, Uneindeutigkeiten und Dilemmasituationen fördert. Das Seminar mit dem Titel „Philotastisch – Philosophischen Fragestellungen gemeinsam auf den Grund gehen“ ist verortet im Fach Sachunterricht und ist Teil mehrerer Seminare im Studiengang Sonderpädagogik an der Universität Hannover, die neben Studierenden auch von Menschen mit (geistiger) Behinderung besucht werden können.

Das Seminar, das ursprünglich aus einem Drittmittelprojekt heraus entwickelt wurde, ist mittlerweile verstetigt und findet jährlich statt. Im Beitrag stellen wir dieses Seminarkonzept vor und erörtern fachdidaktische Grundlagen sowie Evaluationen und Erfahrungen.

**Schlagerwörter:** Lehrer\*innenbildung; Sachunterricht; Fachdidaktik; Ungewissheit; vernetztes Denken



## 1 Einleitung

Wie können universitäre Lehrveranstaltungen so gestaltet werden, dass sie eine Auseinandersetzung anregen, bei der nicht ein Produkt im Fokus steht, sondern der Lern- bzw. Erkenntnisweg? Wie können Hochschulseminare im Kontext der Lehrer\*innenbildung die Studierenden darauf vorbereiten, dass sie als angehende Lehrkräfte in Anbetracht einer ungewissen Zukunft damit umgehen müssen, nicht auf alle Fragen eine Antwort zu haben und Uneindeutigkeiten mehr und mehr Teil ihrer pädagogischen Praxis sein werden? Fähigkeiten wie Kreativität, Kollaboration und systemisches Denken sind mehr gefordert denn je, um einen Umgang mit diesen Herausforderungen zu finden, komplexe Zusammenhänge zu erkennen und auf diese reagieren zu können. Statt sich auf vermeintliche Gewissheiten zu stützen, zeichnet sich die Relevanz ab, mit Ungewissheit umgehen zu können. Dies gilt gesamtgesellschaftlich und damit auch für Lern- und Bildungsprozesse.

Diese Überlegungen waren für uns leitend in der Konzeption des folgend vorgestellten Hochschulseminars *Philotastisch*. Ziel dieses Seminars ist, dass sich Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik und behinderte Menschen mit offenen, nicht eindeutig zu beantwortenden Fragestellungen auseinandersetzen und dabei über die Methode des Philosophierens sachunterrichtsdidaktische Prinzipien wie das der Vielperspektivität ausprobieren und damit die Fähigkeit des vernetzten Denkens ausbauen.<sup>1</sup> Zugleich können sie den Umgang mit Ungewissheit und Komplexität selbst erproben. Nach einer fachdidaktischen Rahmung in Kapitel 2, in der ausgehend von der Didaktik des Sachunterrichts (Kap. 2.1) und einem theoretischen Überblick zum Umgang mit Ungewissheit und Komplexität (Kap. 2.2) die Methode des Philosophierens (Kap. 2.3) vorgestellt wird, steht in Kapitel 3 das neu entwickelte Seminarkonzept *Philotastisch* im Fokus. Der Projektbeschreibung (Kap. 3.1) folgen die Erläuterung zum Seminarablauf (Kap. 3.2) und zur Rolle der Lehrenden (Kap. 3.3). Schließlich wird das Seminarkonzept evaluiert, mit Stimmen aus dem Seminar ergänzt (Kap. 3.4) und abschließende Konklusionen gezogen (Kap. 4).

## 2 Fachdidaktische Rahmungen

Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt *Philotastisch* ist in der Fachdidaktik des Sachunterrichts verortet, sodass im Folgenden zentrale fachliche Bezüge hergestellt werden, auf denen das neu entwickelte Konzept aufbaut.

### 2.1 Sachunterricht und Vielperspektivität

„Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (GDSU, 2013, S. 9),

ist zentrale Aufgabe des Sachunterrichts. Damit sich Kinder in ihrer Welt handlungsfähig einbringen können, sollen sie die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität erlangen. Diese ermöglichen ihnen, das eigene Leben individuell

---

<sup>1</sup> Wir verfassen diesen Beitrag aus der Perspektive der Sachunterrichtsdidaktik und beziehen uns dabei vorrangig auf in diesem Kontext einschlägige Publikationen. Speziell im Sachunterricht wird dabei häufig vom Philosophieren als Unterrichtsprinzip mit Kindern als Adressat\*innen gesprochen (vgl. exempl. Michalik, 2013), angelehnt an die Ursprünge durch Locke (1980), Lipman et al. (1980) und Matthews (1984). Wir nehmen keine differenzierte Betrachtung unterschiedlicher philosophischer Strömungen und Methoden vor, sondern gehen von einem in unserer Fachdidaktik bestehenden Common Ground aus. An entsprechenden Stellen finden sich Verweise auf Literatur aus der Philosophiedidaktik, die wir zum einen als notwendige Schärfungen unserer Ausführungen betrachten und die zum anderen auch für eine breite Leser\*innenschaft anderer Fachdidaktiken Anchlüsse bieten sollen.

zu formen, die Gesellschaft mitzugestalten und dabei das Gemeinwohl nicht aus dem Blick zu verlieren. Um dem Anspruch der Welterschließung zu genügen, ist die Berücksichtigung der kindlichen und wissenschaftlichen Perspektive, auch unter Einbezug der Kinderfragen und der epochaltypischen Schlüsselprobleme nach Klafki (2005), notwendig (vgl. Giest et al., 2017, S. 9f.). Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Welt stets im Wandel befindet, sodass der Umgang mit ihr immer wieder neue Herausforderungen mit sich bringt. Um dieser Komplexität zu begegnen, wurde das Prinzip der Vielperspektivität entwickelt. Es dient der Erschließung komplexer Zusammenhänge aus mehreren Perspektiven. Diese ergeben sich aus dem Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU, 2013) und umfassen fünf Perspektiven: Die sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, geographische, historische und technische Perspektive. Ergänzt werden diese durch perspektivenvernetzende Themenbereiche, wie z.B. den Themen Mobilität und Nachhaltige Entwicklung (vgl. GDSU, 2013). Vielperspektivität wirkt also „Einseitigkeiten und Perspektivenverengungen, worin gewisse Grenzen der Fachlichkeit bestehen“ (Giest et al., 2017, S. 9), entgegen.

Kinder sollen sich in einem vielperspektivischen Sachunterricht neben dem fachlichen Wissen auch mit ihrer Kritik- und Argumentationsbereitschaft auseinandersetzen. Diese sollen gefördert werden, ebenso wie Empathie und vernetztes Denken (vgl. Albers, 2017, S. 17). Insbesondere die Fähigkeit des vernetzten Denkens erhält mit Blick auf zukünftige Entwicklungen der Gesellschaft mehr Relevanz. Aktuelle Herausforderungen und Problemstellungen, wie beispielsweise die Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft, erfordern das Einnehmen verschiedener Perspektiven, um die Komplexität zu begreifen, sich zu positionieren, Lösungsmöglichkeiten zu finden und die eigene Entscheidung zu begründen. Dabei sollen sowohl soziokulturelle, ökonomische und ökologische Dimensionen berücksichtigt werden, als auch eine Vernetzung globaler und lokaler Gegebenheiten erfolgen (vgl. Schomaker, 2021, S. 2). Die Förderung dieses Denkens in Zusammenhängen ermöglicht Kindern, die Perspektivität von Inhalten zu erfassen und damit die Qualität von Erkenntnisprozessen zu steigern (vgl. Duncker, 2013, S. 3). Kinder lernen, sich selbstständig denkend mit komplexen Fragestellungen auseinanderzusetzen, auf die es nicht immer eine eindeutige Antwort gibt und die daher einen tiefgehenden, begründeten Diskurs erfordern (vgl. Schomaker, 2021, S. 2). Im folgenden Kapitel wird dieser Fokus auf den Umgang mit Komplexitäten konkretisiert.

## 2.2 Umgang mit Ungewissheit und Komplexität

„After all, we do not know [all] the answers and live in a world marinated in uncertainty and complexity“ (Wals, 2010, S. 145). Wals' Feststellung macht die aktuelle Situation von Bildungs- und Lernprozessen deutlich: Wir bewegen uns in einem Zeitalter von Ungewissheit im Hinblick auf die Zukunft. Ungewissheit, die aus einem hohen Maß an Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeiten resultiert, beispielsweise im Hinblick auf Fragen nach demokratischen Werten, technischen Möglichkeiten sowie der Unterscheidung zwischen bereitgestellten Informationen und fundiertem (Fach-)Wissen (vgl. Gervé, 2022, S. 19f.). Durch die herausfordernden Veränderungen unserer Welt mehrt sich die Erkenntnis, dass die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Ungewissheit und Komplexität eine Kernaufgabe zukunftsfähiger Bildung sein muss (vgl. Tauritz, 2016, S. 90ff.).

In Anbetracht dieser Herausforderungen stellt sich die Frage, wie Bildungs- und Lernprozesse zukünftig ausgerichtet sein müssen, damit Kinder sich eine solche Welt erschließen bzw. lernen, Uneindeutigkeiten im Hinblick auf diese Erschließung aushalten zu können. Im aktuellen Schulsystem wird dieser Umstand noch nicht genügend berücksichtigt, so sind bspw. Prüfungsformate häufig noch auf die Reproduktion und Reorganisation von Wissen ausgelegt, statt Beurteilung und Reflexion in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Langela-Bickenbach et al., 2024, S. 10).

Michalik (vgl. 2023a, S. 146) nennt drei wesentliche Kompetenzen, die dem Umstand einer zunehmenden Komplexität und Widersprüchlichkeit und dem Umgang damit gerecht werden können, nämlich eine Kompetenz zum Umgang mit Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten, Dilemmakompetenz sowie eine Kompetenz zum moralischen Handeln. Dabei werden oben angesprochene Fähigkeiten wie der Umgang mit Uneindeutigkeit im Hinblick auf Problemstellungen, aber auch demokratische Werte und Gerechtigkeit im Sinne einer moralischen Komponente angesprochen. Dies setzt immer auch voraus, dass die Bereitschaft besteht, eigenes Denken zu reflektieren und zu verändern (vgl. Tauritz, 2016, S. 92f.). Eine forschende Haltung und problemorientiertes Lernen ergänzen diese Sammlung relevanter Fertigkeiten. Generell lässt sich damit feststellen, dass Ungewissheit also nicht als unüberwindbares Hindernis angesehen, sondern als Motor für kreativ-konstruktives Handeln begriffen werden soll.

Dieser Umgang mit Ungewissheit gilt allerdings auf zwei Seiten: Zum einen betrifft er wie beschrieben veränderte Bildungs- und Lernprozesse auf Seiten der Schüler\*innen, zum anderen jedoch ist auch die Lehrkraft selbst in ihrer Rolle betroffen. Die pädagogische Praxis sieht sich grundsätzlich mit der Widersprüchlichkeit zwischen Bildungsversprechen, wie zum Beispiel dem Erreichen bestimmter Bildungsziele, der Ausrichtung an geltenden Curricula usw., und der zugleich fehlenden Versicherung, dies erreichen zu können, konfrontiert, was Helsper auch als sog. Ungewissheitsantinomie bezeichnet (vgl. Helsper, 2002, S. 71f.). Statt diese Ungewissheitsantinomie reflexiv auszubalancieren und konstruktiv zu wenden, ist das unterrichtliche Handeln häufig darauf ausgerichtet, irritierende und unsichere Momente im Unterricht zu vermeiden und Schüler\*innen „eine solche Krise zu ersparen“ (Gruschka, 2019, S. 159). Selbstverständlich bietet für die Lehrkraft die Rolle als „Wissensvermittlerin“ vermeintlich mehr Sicherheit als die der „Expertin für Ungewissheit“, insbesondere mit Blick auf den Grundschulbereich, wo strukturell ein hohes Wissensgefälle zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen besteht (vgl. Tauritz, 2016, S. 101f.). Mit einem veränderten Verständnis von zukunftsfähiger Bildung ändert sich demnach also auch die Rolle der Lehrkraft. Ist es damit nicht auch Aufgabe von Lehrer\*innenbildung, den konstruktiven Umgang mit Ungewissheit frühzeitig zu fördern? Wenn die Ausbildung angehender Lehrkräfte ebenfalls in einer Kultur vermeintlicher Gewissheit verläuft, wie sollen diese zukünftigen Lehrkräfte ihren Schüler\*innen verhelfen, sich in der (über-)komplexen Welt zurecht zu finden?

An dieser Stelle wird daher auch die Relevanz der Lehrer\*innenbildung für einen Umgang mit Ungewissheit und Komplexität in Bildungsprozessen deutlich. Ebenso wie die schulische steht auch die universitäre Praxis vor dem Problem der vermeintlichen „Gewissheit gesicherten Wissens“.

Ist das Ziel also, sowohl auf schulischer wie auch hochschulischer Ebene eine Fähigkeit zu vermitteln, die den Umgang mit Unsicherheiten und Komplexitäten als kreativen Motor begreift, so geht es dabei nicht um ein isoliertes Vermitteln einer bestimmten Kompetenz, sondern um einen interdisziplinären, ganzheitlichen Zugang, der sich in pädagogischen Strukturen wiederfinden muss. Michalik fasst hier treffend unter Berufung auf verschiedene Autor\*innen Charakteristika von dafür notwendigen Lernumgebungen zusammen:

Es werden „Lernumgebungen [benötigt], die emotionale Sicherheit bieten, in denen verschiedene Sichtweisen und Deutungen ohne Bewertung und Benotung offen und frei diskutiert werden können, in denen die Schüler\*innen akzeptieren können, dass es zu den meisten komplexen Problemen keine einfachen und klaren Antworten gibt, prozessorientierte, ergebnisoffene Formen von Unterricht, in denen die gemeinsame Sinn- und Bedeutungsfindung und eine reflexive Praxis im Mittelpunkt stehen, interdisziplinäre Themen und komplexe Problemstellungen, flexible Rollen von Lehrenden und Lernenden und Lehrkräfte, die sich nicht primär als Wissensvermittler\*innen, sondern als Expert\*innen für Nichtwissen und Ungewissheit verstehen“ (Michalik, 2021, S. 143).

Der entscheidende Punkt ist hier, dass obgleich die Autorin Bezug auf Schüler\*innen nimmt, dies auch für die Lehrer\*innenausbildung gelten muss, um Ungewissheit, konträre Perspektiven und Irritationen als Bildungschance zu verstehen (vgl. Gruschka, 2019, S. 139). Diese Feststellung und zugleich Forderung nach ebendiesen Lernumgebungen ist Grundlage für das in Kapitel 3 beschriebene Projektseminar.

### 2.3 Philosophieren als Methode

Die folgenden Ausführungen zum Philosophieren samt ihrer Bezugsliteratur orientieren sich an einem Verständnis des Philosophierens als Methode bzw. Unterrichtsprinzip, ausgehend von den Ursprüngen des „Philosophierens mit Kindern“ aus den USA von Lipman und Matthews. Im Sachunterricht ist diese Entwicklungslinie maßgeblich für die Implementierung des Vorgehens in den schulischen Kontext.

Es soll an dieser Stelle knapp darauf verwiesen werden, dass es an dieser Strömung durchaus Kritik gibt (vgl. exempl. Heinrich et al., 2020). So wird beispielsweise angenommen, dass Kinder aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten noch nicht zu philosophischen Fragen und Gedankengängen in der Lage seien. Auch existiert die Befürchtung, die Grundlagen des Philosophierens mit Kindern könnten dem qualitativen Anspruch an den Philosophiebegriff nicht gerecht werden und zur Auflösung der Philosophie und ihrer Didaktik führen (vgl. Heinrich & Teichert, 2020, S. 197). Blesenkemper (vgl. 2020, S. 42) konstatiert, dass die kritische Auseinandersetzung auch auf zwei unterschiedliche Begrifflichkeiten der Philosophie zurückzuführen ist, d.h. die Unterscheidung in Anlehnung an Kant (1975) zwischen Schul- und Weltbegriff der Philosophie. Er schlussfolgert, dass der Schulbegriff der Philosophie (Philosophie als akademische Disziplin; vgl. Willaschek, 2022, S. 51) für die Zielgruppe Kinder ungeeignet und daher für diesen Bereich vom Weltbegriff auszugehen sei (vgl. Blesenkemper, 2020, S. 42). Zentrales Element dieses Verständnisses ist „das Tun derjenigen, die philosophieren: Sie befassen sich mit für sie lebensbedeutsamen Fragen“ (Blesenkemper, 2020, S. 42). Dieser didaktisch-methodischen Intention schließen wir uns an und sprechen uns gegen die kritischen Einwände aus, Philosophieren sei ausschließlich Menschen mit gewissen kognitiven Fähigkeiten vorbehalten. In der Fachdidaktik des Sachunterrichts besteht ein Konsens hinsichtlich des Nutzens dieses Unterrichtsprinzips. Anzumerken ist, dass „es nicht *das* Philosophieren mit Kindern gibt, sondern verschiedene Konzeptionen“ (Gutmann, 2023, S. 117) und Vorgehensweisen bestehen, die auf unterschiedliche Ausbildungskontexte zurückzuführen sein können. Bedauerlicherweise wird das Unterrichtsprinzip Philosophieren mit Kindern logischerweise zumeist mit Kindern als Zielgruppe fokussiert. Wir möchten diese Perspektive weiten, in dem wir das Philosophieren im folgenden Kontext als „didaktischen Ansatz“ (Michalik, 2015, S. 182) für alle Menschen sehen, ungeachtet ihres Alters und ihrer kognitiven Fähigkeiten.

Das Staunen und Wissen-Wollen bilden die Basis, von der aus Menschen ins Philosophieren geraten, denn „Menschen streben danach, Klarheit über unerklärliche Dinge auf der Welt zu erlangen“ (Brüning, 2015, S. 8). Hierbei wird das Paradoxe des Philosophierens deutlich: Die geforderte Klarheit, also das Wissen über die Welt, steht nämlich der Ungewissheit und Komplexität gegenüber, da es beim Philosophieren um eine Suchbewegung nach Antworten geht, nicht um unmittelbare, voreilige Erkenntnis. Es geht um ergebnisoffene Fragen, die jeden Menschen betreffen und damit eine persönliche Auseinandersetzung erfordern. Durch die Ergebnisoffenheit ist es wesentlich, verschiedene Standpunkte neben dem eigenen in den Erkenntnisprozess mit einzubeziehen (vgl. Blesenkemper, 2020, S. 42). Inhaltlich zielen philosophische Fragen auf den Sinn oder das Wesen einer Sache ab. Es ist nicht selten, dass in einem philosophischen Prozess mehr neue Fragen als Antworten generiert werden. Fragen sind beim Philosophieren ein Zeichen von „Neugierde, Interesse, Wissensdurst und Forschungsgrundlage“ (Daurer, 2017, S. 21) statt Ausdruck des Nichtverstehens (vgl. Brüning 2003, S. 20; Daurer, 2017, S. 22ff.).

Dem Philosophieren als didaktische Methode liegen sechs Elemente zugrunde: Dem *Staunen* und Wissen-Wollen, welches durch das *Fragenstellen* gekennzeichnet ist, folgt das *Nachdenken* über den Sinn und Zweck der Welt. Das Nachdenken umfasst zuerst das (Er-)Klären von Begriffen, dann das Begründen von Meinungen und schließlich den Diskurs über diese, um „Klarheit über den Sinngehalt“ (Brüning, 2003, S. 21) und die Bestandteile der Frage zu erlangen. Auch das *Zweifeln* ist Teil des Philosophierens. Es wird in der Haltung deutlich, dass gefundene Antworten diskutierbar bleiben, sie also nicht vollends als gültig erachtet werden, sondern auch eine gegenteilige Antwort denkbar sein könnte. Somit ist das Nachdenken über eine Sache ein fortlaufender Prozess. Dabei ist das Zweifeln der „*Motor für das Weiterdenken*“ (Brüning, 2003, S. 23, Hervorh. im Original), um Begriffe, Probleme usw. stets neu zu durchdenken und Antworten und Ergebnisse zu hinterfragen (vgl. Brüning, 2003, S. 20ff.). Das „*Infragestellen*“ bezieht sich beim Philosophieren *nicht nur auf die Ergebnisse des Denkens*, sondern auch auf den *Prozess des Denkens und die ihn tragenden Instrumentarien*“ (Brüning, 2003, S. 24; Hervorh. im Original). Die Reflexion des philosophischen Prozesses ermöglicht nicht nur eine methodische Auseinandersetzung, sondern auch eine mit sich selbst und der eigenen Rolle in der Welt und umfasst daher auch eine inhaltliche Komponente. Ziel ist es, Selbstbildungsprozesse auszulösen, die „eine kritische Fragehaltung, eine Haltung der Offenheit für andere Denkweisen sowie die Bereitschaft, auch sich selbst, eigene Sicht- und Denkweisen immer wieder kritisch in Frage zu stellen“ (Michalik, 2015, S. 178) entwickeln lassen.

Auch wenn das Philosophieren in unterrichtlichen Kontexten durch ein hohes Maß an Offenheit gekennzeichnet ist, so gibt es dennoch meist eine Moderation, die das philosophische Gespräch<sup>2</sup> anleitet und damit in gewisser Weise einen Rahmen vorgibt. Die Moderation kann den Impuls, also die philosophische Frage, vorgeben, muss dies aber nicht tun. Mit etwas Übung kann auch von der philosophierenden Gruppe selbst eine Frage gefunden werden. Schließlich hat die Moderation, ähnlich wie beim Sokratischen Gespräch, die Funktion, dafür zu sorgen, dass das Gespräch aufrecht erhalten bleibt, beispielsweise durch offene, auch kritisch erscheinende (Nach-)Fragen. Sie soll die Philosophierenden dazu ermuntern, ihre Gedanken zu äußern und aufeinander Bezug zu nehmen. Eine Besonderheit der Rolle der Moderation ist die Zurückhaltung bei der Bewertung von Äußerungen, die die Teilnehmenden des philosophischen Gesprächs tätigen (vgl. Alt & Michalik, 2021, S. 84; Heckmann, 2018, S. 135, S. 140f.). Somit ergibt sich für die Moderation durchaus die Herausforderung, das Gespräch ein Stück weit zu leiten bzw. voranzubringen und sich gleichzeitig in Zurücknahme zu üben. Eine bedeutungsvolle Gelingensbedingung des Philosophierens, für die zunächst die Moderation Sorge trägt, stellt die Herstellung sog. „safe spaces“ dar, denn die Atmosphäre innerhalb der Gruppe ist entscheidend darüber, ob und wie sich die einzelnen Gruppenmitglieder in das philosophische Gespräch einbringen möchten (vgl. Daurer, 2017, S. 39). Förderlich ist, wenn eine Kultur der Wertschätzung und des Respekts gelebt wird. Dazu zählen auch das aktive Zuhören und sich gegenseitig ausreden zu lassen. Zuhören und Sprechen sind beim Philosophieren im pädagogischen Kontext gleichwertig zu betrachten, da „das Mittel der Horizonterweiterung [...] das reale Gespräch mit anderen“ (Blesenkemper, 2020,

---

<sup>2</sup> Das philosophische Gespräch greift einige wesentliche Merkmale des Sokratischen Gesprächs, bei dem die Suche nach der Wahrheit im Vordergrund steht, auf. Zentral ist, dass während des gesamten Gesprächs ein gemeinsames Erwägen von Gründen zu philosophischen Problemstellungen stattfindet (vgl. Heckmann, 2018, S. 19f.). Ausgehend von den Erfahrungen der Gesprächsteilnehmenden handelt es sich bei dem Sokratischen Gespräch um eine „gemeinsame Suche der Gruppe nach Antworten, die von allen als richtig oder wahr angesehen werden, vorsichtiger ausgedrückt: die nach gründlicher Prüfung keinem Zweifel mehr ausgesetzt sind“ (Krohn, 2018, S. 5). Auch beim philosophischen Gespräch steht der Austausch der Gruppe im Vordergrund. Das gemeinsame Nachdenken über philosophische Fragestellungen zielt darauf ab, weitere Erkenntnisse in Bezug auf das Wesen oder den Sinn einer Sache zu ergründen. Dabei können eigene Erfahrungen einbezogen werden. Das Ergebnis bleibt offen (vgl. Akademie Kinder philosophieren, 2011).

S. 43) darstellt. Dabei ist eine Grundvoraussetzung der akzeptierende Umgang mit Äußerungen, denn: „Jede geäußerte Meinung gilt es ohne affektives Entsetzen ernst zu nehmen und gemeinsam auf ihren Gehalt hin zu überprüfen“ (Daurer, 2017, S. 39). Dennoch ist es wichtig, beispielsweise diskriminierenden Äußerungen keinen Raum zu geben und als Gesprächsmoderation dann auch ggf. einzugreifen. Durch den gemeinsamen Austausch und das Darstellen und Einnehmen verschiedener Perspektiven werden die Facetten eines Themas erschlossen, die eigenen Vorstellungen überprüft und in Frage gestellt. Das Sich-Einbringen in das Gespräch bleibt jederzeit freiwillig; niemand ist gezwungen, etwas zu sagen und es ist ebenfalls legitim, nur zuzuhören (vgl. Daurer, 2017, S. 39ff.). Auch hier gilt, dass die Moderation mit zunehmender Erfahrung der Philosophierenden die Verantwortung für diesen „safe space“ an diese abgibt und die Gruppe, inklusive der Moderation, gemeinsam dafür sorgt, dass sich alle Teilnehmenden sicher und wertgeschätzt fühlen. Die genannten Aspekte zur Rolle und den Aufgaben der Moderation stehen den strukturellen Bedingungen in Bildungsinstitutionen wie Schule oder Universität durchaus konträr gegenüber. Mit Blick auf den schulischen Kontext ist die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen eher von einer Hierarchie statt der Begegnung auf Augenhöhe gekennzeichnet; die Kommunikation ist geprägt von unmittelbaren Rückmeldungen auf Wortbeiträge (vgl. Alt & Michalik, 2021, S. 84). Nicht wesentlich anders verhält es sich am Lernort Universität, an dem wir das im Folgenden vorgestellte Seminarkonzept durchführen.

Im Kontext der Fachdidaktik des Sachunterrichts hat sich, wie erwähnt, das Philosophieren als Unterrichtsprinzip seit einigen Jahren etabliert. Es ist in vielerlei Hinsicht anschlussfähig an die allgemein leitenden Prinzipien und Ziele des Sachunterrichts. So sollen dem Bildungsanspruch Klafkis (2005) folgend die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität gefördert werden, um sich als mündiges Subjekt die Welt erschließen zu können und handlungsfähig zu sein. Die Methode des Philosophierens ist hier anschlussfähig, indem sie die Argumentations- und Kommunikationsfähigkeiten fördert und zugleich die Persönlichkeitsentwicklung und Wertschätzung für Vielfalt in den Vordergrund rückt. Durch die ergebnisoffenen Fragen, die sich auf den Sinn und Zweck der Welt beziehen, können Bezüge zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen hergestellt werden. Dabei ist es zielführend, das Prinzip der Vielperspektivität zu berücksichtigen, denn gerade das Einnehmen verschiedener Perspektiven, sei es fachlich oder alltagserfahrungsbasiert, verunmöglicht die einseitige Betrachtung der philosophischen Fragen. Zur vertieften Auseinandersetzung mit einer philosophischen Frage ist das Denken in Zusammenhängen hilfreich. Insbesondere das Philosophieren in einer Gruppe schafft Raum, um diese Fähigkeiten im Sinne des vernetzten Denkens weiterzuentwickeln, da beim Philosophieren über eigene und fremde Gedankengänge gesprochen wird. Die Moderation kann dabei durch den Einsatz von gezielten (Nach-) Fragen den Zugang zu den verschiedenen Handlungsweisen, wie dem Nachdenken oder Infragestellen, erleichtern und für Offenheit in Bezug auf das Prinzip der Vielperspektivität sorgen.

An dieser Stelle sei nochmal auf die in Kapitel 2.2 beschriebenen Veränderungen für zukunftsfähige Bildung verwiesen, die selbstverständlich auch uneingeschränkt für das Fach Sachunterricht gelten müssen (vgl. Junge & Schomaker, 2024). Die von Michalik (2021) vorgetragenen Charakteristika von Lernumgebungen, die den konstruktiven Umgang mit Ungewissheiten und Komplexitäten erst ermöglichen, finden sich im Prinzip des Philosophierens durchaus erfüllt. Auch die Rolle der Lehrkraft bzw. Lehrenden als Expert\*innen für Nicht-Wissen ist äquivalent zu der Rolle der Moderation im philosophischen Gespräch. Das Philosophieren schult damit eine Haltung, die Ungewissheiten, vernetztes Denken und Uneindeutigkeiten nicht als Hemmnis oder Krise versteht, sondern als Ressource.

So lässt sich zusammenfassen, dass das Philosophieren als Methode in vielen Punkten eine Möglichkeit darstellt, Wissen und Erkenntnis reflexiv, in enger Auseinandersetzung

mit sich selbst und anderen und damit vernetzt zu erlangen. Es ist dabei durchaus ein verbindendes Element zwischen den bestehenden fachdidaktischen Prinzipien des Sachunterrichts, wie Vielperspektivität, und einer zukunftsweisenden Didaktik, die sich der Herausforderung stellt, strukturelle und inhaltliche Gegebenheiten des aktuellen Bildungssystems weiterzuentwickeln.

### 3 PHILOTASTISCH – Idee, Konzeption und Umsetzung

Wie bereits beschrieben findet das Philosophieren vorrangig mit der Zielgruppe Kinder Erwähnung. Auch die praktische Umsetzung fokussiert in der Regel diese Zielgruppe, so wurde beispielsweise in einigen Bundesländern wie Mecklenburg-Vorpommern das Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsfach eingeführt. Es besteht in der Literatur Konsens darüber, dass das Philosophieren als Unterrichtsprinzip wirksam ist, um zukünftig relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern (vgl. exempl. Michalik, 2018; Millet & Tepper, 2011). Weniger Beachtung findet die Zielgruppe, die das Philosophieren mit Kindern letztendlich umsetzen soll: die (angehenden) Lehrkräfte. Dabei ist es gerade bei dieser Zielgruppe von besonderer Relevanz, die „philosophische Haltung“ aufzubauen und ihre übliche Rolle als Lehrkraft weiterzuentwickeln. Diese Überlegung ist Ausgangspunkt für das im Folgenden vorgestellte Hochschulseminarkonzept „Philotastisch – Philosophischen Fragestellungen gemeinsam auf den Grund gehen“.

Immer wieder wird von Lehramtsstudierenden der fehlende Theorie-Praxis-Bezug bemängelt, nicht zuletzt auch deswegen, weil Lerninhalte und Strukturen des Lernortes Universität oftmals nicht zusammenpassen. Dies zeigt sich auch im Studiengang der Sonderpädagogik mit dem Zweifach Sachunterricht, in dem das hiesige Seminkonzept verortet ist. So wird beispielsweise ein wertschätzender Umgang mit Diversität gefordert, der aber aufgrund der Exklusivität des Lernortes Universität von den Studierenden selbst nur eingeschränkt erfahren werden kann. Außerdem wird die Relevanz des ressourcenorientierten Blicks auf Fähigkeiten der Schüler\*innen (mit Behinderung) thematisiert, wobei in Seminaren auffällt, dass Studierende selbst wenig Bewusstsein für ihre eigenen Fähigkeiten haben. Die Förderung vernetzten Denkens seitens der Schüler\*innen wird erwartet, zugleich lassen aber universitäre Strukturen (z.B. in Form von Prüfungen) den Studierenden wenig Freiraum, sich Themen kreativ und eigenständig zu nähern.

Um diesen Diskrepanzen zu begegnen, konzeptionierten wir ein inklusives<sup>3</sup> Seminarprojekt, das diese Aspekte aufgreift und insbesondere durch das Philosophieren als wesentliche Seminarform die üblichen Strukturen des Lernortes Universität aufweicht. Das besondere Potential dieses Seminarprojekts, was von Offenheit und gewissen Unsicherheiten in Bezug auf den Verlauf und Ausgang desselbigen gekennzeichnet ist, sehen wir durch die Ausrichtung an einer „philosophischen Grundhaltung“ als Möglichkeit der Förderung und Weiterentwicklung von Kommunikationsfähigkeiten, einem kritischen Umgang mit Meinungen im Sinne des vernetzten Denkens und der Wichtigkeit eines toleranten und respektvollen Umgangs miteinander (vgl. Daurer, 2017, S. 35).

Zum besseren Verständnis wird in Kapitel 3.1 das Projekt, einschließlich der Projektziele und -inhalte, beschrieben und in Kapitel 3.2 der Seminarplan erklärt und die Durchführung exemplarisch an ausgewählten Übungen erläutert. Anschließend wird in Kapitel 3.3 die veränderte Rolle der Lehrenden in den Blick genommen, bevor in Kapitel 3.4 die Semindurchführung anhand der Lehrevaluation und dem Feedback der Seminarteilnehmenden reflektiert wird.

---

<sup>3</sup> Inklusiv bedeutet in diesem Rahmen ein Seminar für Studierende und Menschen mit Behinderung ohne Hochschulzugangsberechtigung. Wir bieten Seminare für diese Zielgruppen bereits seit mehreren Jahren zu unterschiedlichen Themen an (s. dazu Leibniz Universität Hannover, 2024). Uns ist bewusst, dass dies äußerlich einem engen Inklusionsbegriff entspricht. Zur genauen Ausgestaltung und damit auch zur Weitung der Begrifflichkeit s. Kap. 3.1.



### 3.1 Projektbeschreibung

„Philotastisch“ ist ein Fantasiewort und basiert auf der Zusammensetzung der Worte „philosophieren“ und „fantastisch“. Es beschreibt die Auseinandersetzung mit philosophischen Fragen, die zum Staunen, Wundern und Fantasieren anregen, denn genau darum geht es in diesem Seminar. Studierende der Sonderpädagogik mit dem Unterrichtsfach Sachunterricht und Menschen mit verschiedenen Behinderungserfahrungen, die i.d.R. keine Hochschulzugangsberechtigung haben, arbeiten gemeinsam zu sie beschäftigenden philosophischen Fragestellungen.

Die damit verbundenen Ziele sind sowohl auf fachlich-inhaltlicher als auch auf fachübergreifender Ebene anzusiedeln. Als *fachliches Ziel* lässt sich, eng angelehnt an die Ausführungen in Kap. 2.1 und 2.2, die Einnahme verschiedener (fachlicher) Perspektiven nennen, sodass das Prinzip der Vielperspektivität ganz praktisch selbst erprobt werden kann. Damit verbunden sind die Förderung und das Begreifen vernetzten Denkens. Insbesondere während des Philosophierens kommen komplexe Zusammenhänge zum Vorschein und das Aushalten von Ungewissheit wird dadurch geübt, dass es am Ende keine eindeutige Antwort auf die Ausgangsfrage gibt. Nicht zuletzt erproben die Teilnehmenden das Philosophieren bzw. die philosophische Grundhaltung über ein gesamtes Semester selbst, sodass sie nicht nur etwas über diese Methode erfahren, sondern sie konkret umsetzen und an sich selbst erfahren. Durch die Ausrichtung des Seminars an den selbst gewählten Fragestellungen der Teilnehmenden (s. Kap. 3.2) können die inhaltlichen Erkenntnisse dazu individuell verschieden sein. Dies ist eine gewisse Unsicherheit, die es als Lehrperson auszuhalten gilt, die gleichzeitig aber auch die Eigenmotivation der Teilnehmenden immens erhöht.

Auf *fächerübergreifender Ebene* können die Teilnehmenden im Seminar selbst inklusives Lernen ausprobieren, wobei es dabei nicht ausschließlich um die Zusammenarbeit von behinderten und nicht-behinderten Menschen geht, sondern vielmehr um das gemeinsame Lernen und Arbeiten von Menschen mit zum Teil sehr unterschiedlichen (Bildungs-)Biografien. Wir sprechen im Seminar unterschiedliche Lerntypen an, indem wir Seminarmaterialien differenziert aufbereiten, sodass jede\*r Teilnehmende etwas für sich Passendes vorfindet. Durch die gemeinsame Arbeit an einem selbst gewählten Gegenstand und dem damit verbundenen Austausch auf Augenhöhe aller Teilnehmenden können innerhalb der Teilnehmendengruppe, die sonst für den beruflichen Kontext typischen Rollen von Assistenznehmer\*in und Unterstützer\*in ein Stück weit aufgebrochen werden. Im Verlauf des Seminars findet zur Arbeit an den philosophischen Fragestellungen eine Aufteilung in Kleingruppen statt (s. dazu ausführlich Kap. 3.2). Das Besondere dabei ist, dass es seitens der Seminarleitung keine Vorgaben gibt, welcher Arbeitsweg gewählt werden soll und auch das Ergebnis offen ist. Eben dieser Herausforderung stellen sich die Seminarteilnehmenden in ihrer projektbasierten Kleingruppenarbeit, indem sie ihren Arbeitsprozess eigenständig und interessengeleitet organisieren. Das Lehrteam wird dabei im Sinne des Peer-Tutorings (vgl. Kopp et al., 2009) durch ein bis zwei studentische Hilfskräfte ergänzt, um den Kleingruppen eine niedrigrschwelligere Begleitung und Beratung als durch die Dozierenden anzubieten, die gegenüber Dozierenden manchmal als größere Hürde empfunden werden. Die eigenständige Projektplanung ermöglicht bestenfalls das Erleben von Selbstwirksamkeit und wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept sowie die Kollaborationsfähigkeiten aus.

### 3.2 Ablauf und Durchführung

Das beschriebene Seminarkonzept besteht seit 2022 und wurde wiederholt durchgeführt. Auch wenn im vorliegenden Fall das Seminar im Studiengang der Sonderpädagogik verortet ist, so wäre es ebenfalls möglich, dies mit ähnlichen Schwerpunkten in einem anderen lehramtsbezogenen Studiengang zu implementieren. Die angestrebten Ziele und

Kompetenzen wie vernetztes Denken, Prozess- statt Produktorientierung und dessen Reflexion, Aushalten von Ambiguitäten sowie verschiedene Facetten kommunikativer Fähigkeiten sind fachdisziplinübergreifend zu denken und damit auch in anderen Kontexten relevant.

Im Folgenden soll anhand eines exemplarischen Ablaufplans verdeutlicht werden, wie das Seminar über das Semester strukturiert wurde. Dem Verlaufsplan ist die Aufeinanderfolge der thematischen Schwerpunkte zu entnehmen.

*Tabelle 1:* Exemplarischer Seminarverlaufsplan (eigene Darstellung)

	<b>Thematische Schwerpunkte</b>	<b>Umsetzung / mögliche Übungen</b>
1. Termin (vierstündig)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander</li> <li>• Annäherungen an das Philosophieren durch Einführung benötigter Materialien (Gesprächsball, Sanduhr)</li> <li>• Erstes philosophisches Gespräch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Philosophisches Gespräch in zwei Kleingruppen</li> <li>• Anschließende Daumenreflexion und Überlegung zu den Charakteristika eines philosophischen Gesprächs auf Grundlage des Erlebten</li> </ul>
2. Termin (siebenstündig)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Philosophische Gespräche</li> <li>• Bedeutsamkeit verschiedener Perspektiven zur Erkenntnisgewinnung</li> <li>• Interessengeleitete Kleingruppenfindung</li> <li>• Persönliche Stärken identifizieren und kommunizieren</li> <li>• Merkmale einer philosophischen Frage</li> <li>• Einführung Prozesstagebuch</li> <li>• Finden einer philosophischen Frage in der Kleingruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Philosophisches Gespräch in zwei Kleingruppen</li> <li>• Prozesstagebuch als Erkenntnissicherung</li> </ul>
3.-5. Termin (jew. etwa zweistündig)	Offener Lernraum – Arbeit in den Kleingruppen	Betreuung mittels Peer-Tutoring
6. Termin (vierstündig)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abschlusspräsentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung des Erkenntnisweges, kein ausschließlicher Fokus auf das Ergebnis</li> </ul>

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass es sich zunächst einmal nicht um den bekannten wöchentlichen Turnus handelt, sondern stets mehrstündige Termine, meist an Wochenenden, geplant wurden. Dies ist zum einen auf die Zusammensetzung der Seminargruppe zurückzuführen, die es erforderlich macht, mehr Zeit zum Kennenlernen zu nutzen, zum anderen aber auch inhaltlich begründbar, denn Philosophieren braucht Zeit. Die Teilnehmenden müssen sich, teils entgegen ihrer sonstigen Erfahrungen in Bildungskontexten, darauf einlassen, keine vorgefertigten Antworten präsentiert zu bekommen, sondern den Weg der Erkenntnis als Teil des Lernprozesses zu begreifen.

Das Seminar beginnt mit zwei Terminen, in denen die Teilnehmenden zum Kennenlernen und einer ersten thematischen Auseinandersetzung angeleitet werden. Im Fokus steht die Annäherung an die grundlegende philosophische Haltung (1. Termin) und die Auseinandersetzung mit philosophischen Fragen (2. Termin). Ebenfalls im Verlauf des zweiten Termins regen wir die Bildung von Kleingruppen an, in denen dann einer philosophischen Fragestellung über mehrere Wochen nachgegangen werden soll. Die philosophischen Fragen für diese mehrwöchige Gruppenarbeit wählen die Teilnehmenden interessengeleitet aus.

Schließlich arbeiten die Kleingruppen daran, Antworten auf ihre Frage zu finden, indem sie in der Gruppe eigene Ansichten diskutieren, Dritte befragen, Quellen konsultieren usw. Fragen, denen sich die Kleingruppen bisher widmeten, waren beispielsweise „Was ist der Sinn des Lebens?“, „Was kommt nach dem Tod?“, „Wo fängt Behinderung

an und wo hört sie auf?“. Diese Arbeit in den Kleingruppen (3.-5. Termin) wird mittels Peer-Tutoring betreut. So erhalten die Gruppen die Möglichkeit, unmittelbare Rückfragen zu stellen und Herausforderungen niedrigschwellig anzusprechen. Eine Dozierende steht dabei für Rücksprachen für den\*die Peerberater\*in zur Verfügung. Den Schlusspunkt bildet die Abschlusspräsentation, in der alle Kleingruppen ihre Ergebnisse präsentieren. Hier ist anzumerken, dass der Erkenntnisweg, welcher beim Philosophieren zentral ist und das Vorgehen zur Beantwortung der eigenen Frage umfasst, von besonderem Interesse ist und als verbindlicher Inhalt für die Präsentation von uns Dozierenden gesetzt wird.

Um einen konkreten Blick in einzelne Sitzungen des Seminars zu werfen, möchten wir an dieser Stelle exemplarisch das *philosophische Gespräch* und das *Prozesstagebuch* herausgreifen, um zu verdeutlichen, wie wir damit gearbeitet haben. Im philosophischen Gespräch geht es darum, gemeinsam über eine philosophische Frage nachzudenken, Begriffe in Frage zu stellen, Zusammenhänge zu ergründen und die Bedeutung für den Menschen herauszuarbeiten (vgl. Michalik, 2023b). Wir setzen das *philosophische Gespräch* direkt im ersten Termin ein, da es insbesondere für die Studierenden zunächst einmal eine irritierende Erfahrung sein kann, selbst Teil der Erkenntnis zu sein, statt diese über Texte oder Vorträge seitens der Dozierenden vermittelt zu bekommen. Das philosophische Gespräch starten wir immer mit einem Einstieg, beispielsweise über Bildkarten, ein Lied, eine Kurzgeschichte oder ähnliches. Dabei geht es darum, eine Gesprächsatmosphäre zu schaffen, in der offene Assoziationen erlaubt sind und in der das Zuhören und gegenseitige Bezugnahme eine wesentliche Rolle spielen. Dies wird unterstützt durch einen sog. Gesprächsball, der auch im philosophischen Gespräch selbst eine wesentliche Funktion einnimmt. Das Einfinden in die philosophische Grundhaltung und das Hinführen zur philosophischen Frage, die im Anschluss präsentiert wird, ist Ziel dieser Einstiegsübung. Im Fragenspeicher (Abb. 1) können die von uns im ersten Seminardurchlauf gesammelten Fragen nachvollzogen werden; jegliche offenen, nicht eindeutig zu beantwortenden Fragen sind hier denkbar. Der bereits benannte Gesprächsball steuert das Zuhören der Teilnehmenden untereinander und stellt sicher, dass die Moderation – in diesem Fall jemand aus dem Lehrteam – jederzeit die Möglichkeit hat, den Ball zurückzufordern und damit das Sprechrecht für (kritische) Nachfragen zu erhalten. Insbesondere im heterogenen Seminarkontext war der Gesprächsball hilfreich, um abschweifende Äußerungen wieder zur eigentlichen Frage zurückzuführen oder ggf. bei undeutlichem Sprechen nochmals zu paraphrasieren, was gesagt wurde. Beobachtbar war in den bisherigen Durchgängen das zum Teil sehr unterschiedliche Einbringen der Teilnehmenden. So gab es Personen mit sehr hohem Redeanteil, aber auch solche, die ausschließlich zugehört haben. Gemäß dem Prinzip der Freiwilligkeit beim Philosophieren ist diesem Umstand wertfrei zu begegnen. Die Beteiligung am Gespräch wird schließlich am Ende des Gesprächs durch die sog. Daumen-Reflexion (Daumen hoch, Daumen mittig, Daumen runter) reflektiert. Dies erfolgt durch Statements, zu denen sich alle Teilnehmenden mit geschlossenen Augen und damit untereinander anonym einschätzen müssen, z.B.: „Ich habe den anderen zugehört“, „Ich hatte das Gefühl, die anderen haben mir zugehört“, „Ich war auf meine Weise am Gespräch beteiligt“. Durch die Daumen-Reflexion wird den Teilnehmenden die Selbstverantwortung verdeutlicht, indem sie für sich entscheiden, wie sie ihre Beteiligung am jeweiligen Gespräch bewerten und ggf. beim nächsten Mal verändern wollen (vgl. Daurer, 2017, S. 78ff.). Der Ablauf aus Einstieg, philosophischem Gespräch und Daumen-Reflexion war immer gleich. So fiel es den Teilnehmenden leichter, den ritualisierten Ablauf einzuschätzen. Auf diese Weise vermittelt der strukturelle Rahmen Sicherheit und Orientierung, während das Gespräch und die daraus resultierenden Ergebnisse nicht vorhersehbar sind.

Das ebenfalls im Verlaufsplan erwähnte *Prozesstagebuch* begleitet die Kleingruppenarbeit auf ihrem Weg der Erkenntnis (Termine 3 bis 5). Es handelt sich dabei um ein von uns zur Verfügung gestelltes Heft, in dem nach jedem Treffen der Kleingruppe wichtige

Arbeitsschritte und Erkenntnisse dokumentiert werden sollten. Dabei gaben wir vor, sich mit folgenden Fragen nach jedem Arbeitstreffen kurz auseinanderzusetzen: „Womit habt ihr euch beschäftigt? Was war für euch heute die wichtigste Erkenntnis? Beschreibt euer heutiges Treffen mit einem Wort. Was sind eure nächsten Schritte?“. Durch die Protokollierung fiel es den Gruppen leichter, ihren Weg nachzuvollziehen und am Ende in die Präsentation ihrer Erkenntnisse einzubeziehen. Wir als Lehrende konnten damit den Fokus weg vom Ergebnis hin zu unserem Interesse am Weg der Erarbeitung lenken.

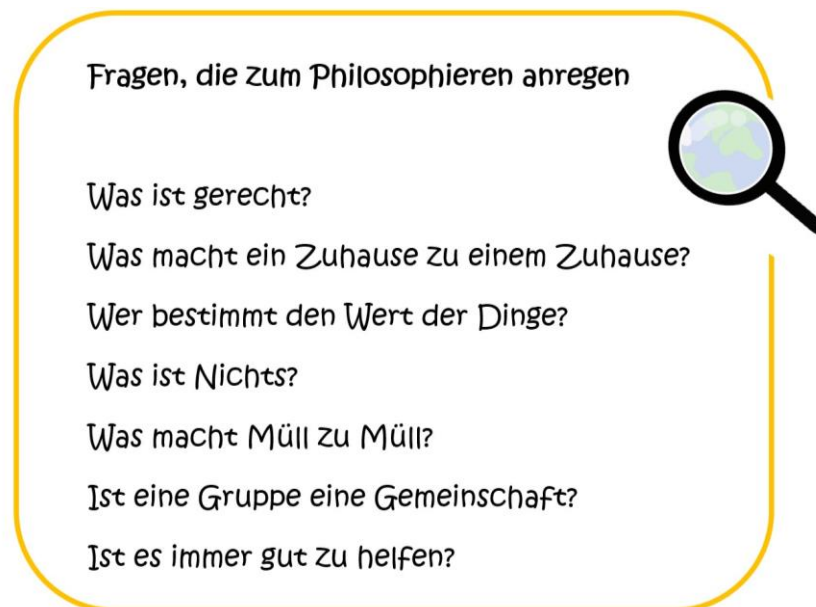


Abbildung 1: Fragenspeicher der im Seminar gesammelten Fragen (eigene Darstellung)

### 3.3 Rolle der Lehrenden

Durch die philosophische Grundhaltung verändert sich, wie bereits in Kapitel 2.3 beschrieben, auch die Rolle der Lehrenden. Denn die oftmals hierarchischen Strukturen zwischen Dozent\*in und Studierenden, die durch Instruktion der dozierenden Person geprägt sind, müssen verändert werden, damit das Philosophieren innerhalb einer Gruppe gelingen kann. Im Vergleich zu diversen anderen Situationen in der Hochschullehre haben sie in diesem Fall keinen Wissensvorsprung gegenüber den Studierenden und nehmen eher eine moderierend-strukturierende Funktion ein. Die inhaltliche Vorbereitung zu einer philosophischen Frage besteht darin, verschiedene Facetten, die mit der Frage zusammenhängen könnten, zu erkennen. Es kann hilfreich sein, eine sog. Gedankenlandkarte zu erstellen, in der wie in einer Mind Map einzelne Aspekte, anschließende Fragen oder erste Zusammenhänge visualisiert werden. Sie stellt eine Art philosophisches Gespräch mit sich selbst dar und bietet daher auch keine abschließenden Antworten. Dadurch fördert sie Offenheit beim Philosophieren und kann sich gleichzeitig auch positiv auf den Seminarverlauf und die Gruppenarbeitsphase auswirken. Während des gesamten Seminars ist es für alle Beteiligten herausfordernd, mit Ungewissheit und Komplexität, die im Rahmen eines philosophischen Prozesses entstehen können, umzugehen. Lehrende sollten lernen, die durch fehlende Strukturen und Vorgaben ausgelöste Unsicherheit, auch in Bezug auf die Ergebnisoffenheit, seitens der Teilnehmenden wahrzunehmen, sie ernst zu nehmen und die Teilnehmenden dennoch dazu zu ermutigen, sich auf ihre Gedanken, Ideen und Kreativität einzulassen. Während eines philosophischen Gesprächs hilft das gezielte (Nach-)Fragen als Gesprächsmoderation, um die Teilnehmenden zum Hinterfragen, Zweifeln und Begründen anzuregen und damit das Gespräch am Laufen zu halten. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Teilnehmenden aufeinander Bezug nehmen und die (Viel-)Perspektivität wertgeschätzt wird. Außerdem

sollte für Neutralität gesorgt werden, indem die Moderation keine Wertung der Aussagen vornimmt. Dies kann insbesondere dann schwierig sein, wenn die eigene Meinung mit dem Gesagten übereinstimmt, dem widerspricht oder Äußerungen nachvollziehbar erscheinen. Daher ist es immer wieder bedeutsam, sich an die wertschätzende und (hinter-)fragende Haltung zu erinnern und sich ggf. Feedback vom eigenen Team zur Moderation einzuholen.

Das Lehrteam, bestehend aus zwei Dozierenden und zwei studentischen Hilfskräften, hat sich in mehrerlei Hinsicht bewährt: Innerhalb des Teams konnten kreative Ideen und Lösungsmöglichkeiten mit Blick auf die Seminarplanung und -durchführung gesammelt und umgesetzt werden. Philosophische Gespräche konnten immer von zwei Teammitgliedern gemeinsam vorbereitet und durchgeführt werden. Dabei war es sinnvoll, wenn eine Person stärker die Moderation übernahm und die zweite Person eher beobachtend und ggf. mit gezielten Fragen die Moderation unterstützen konnte. Als dritten Aspekt lässt sich hier nochmal das Peer-Tutoring anführen, welches wir im Rahmen des Seminars als gewinnbringend erlebt haben, da die Seminarteilnehmenden sich gerne an die studentischen Hilfskräfte zur Klärung von Fragen und Belangen gewendet haben.

### 3.4 Evaluation und Stimmen aus dem Seminar

Im Folgenden geben wir einen Einblick in die für uns als Dozierende an unserer Hochschule verpflichtende Evaluation zum Veranstaltungsende. Ergänzen möchten wir die Ergebnisse mit Stimmen der Teilnehmenden, die wir durch Aufnahme der Gruppenarbeiten mittels Audiogeräten sammeln konnten.

„Das Team war super hilfsbereit, offen für alle Anmerkungen und Ideen. Es tat der Dynamik des Seminars sehr gut, dass verschiedene Personen im Team waren. So entstanden viel mehr Ideen!“ (anonyme\*r Seminarteilnehmende\*r, Lehrevaluation WiSe 2023/24)

Wie aus dem obigen Zitat aus dem offenen Rückmeldebereich der Lehrevaluation ersichtlich wird, bestätigen die Teilnehmenden die Relevanz des Lehrteams statt einer Einzelperson, wie es sonst in Seminaren oftmals der Fall ist. Dieser Punkt wurde mehrfach benannt. Neben den verschiedenen Perspektiven, die durch das Lehrteam zustande kommen können, erleben die Studierenden so auch ganz praktisch die Umsetzung von Team-Teaching und Kooperation, also genau jener Aufgaben, die auch auf sie im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit zukommen. Hierbei ist anzumerken, dass die Lehrtätigkeit im Team auch auf Seiten der Lehrenden voraussetzungsvoll sein kann: Für Absprachen muss Zeit eingeplant werden, es bedarf Reflexionsbereitschaft und -gelegenheiten zur Zusammenarbeit und Zuständigkeiten müssen klar sein, damit das Team als solches auch tatsächlich als gewinnbringend erlebt wird. Sind diese Voraussetzungen gegeben, kann das Team-Teaching ein eindeutiger Vorteil gegenüber der klassischen Alleinverantwortung sein.

„Es war schwierig in dem Sinne, weil es halt wirklich keine Erklärungen auf diese Fragen gab und keine Erklärung feststehend ist. Das ist halt nicht so wie zwei plus zwei ist vier, sondern zwei plus zwei könnte acht sein oder neun sein oder zehn.“

„... bei philosophischen Sachen hat ja jeder eine andere Ansicht. Das fand ich irgendwie schon herausfordernd, dass man ja dann auf den anderen noch eingehen muss und dafür ja auch Verständnis zeigen will.“

„also ich bin ein Mensch, ich versuche alles sehr schnell zu machen. Und irgendwie war es eine Herausforderung bisschen langsamer die Sachen anzugehen.“

Die drei vorangegangenen Zitate wurden in einer Reflexionsrunde audiografisch aufgenommen. Sie zeigen eine ungeschönte Perspektive auf das Philosophieren. Obgleich die Unterschiedlichkeit von Meinungen und Perspektiven grundsätzlich wertschätzend und erstrebenswert zu sein scheint, so zeigt sich beim Arbeiten in einer philosophischen

Grundhaltung auch, dass es Unsicherheiten auszuhalten gilt, und das Aushalten und Vereinen unterschiedlicher Meinungen auch herausfordernd und bisweilen sehr anstrengend sein kann. Hierbei erscheint es uns als Lehrteam besonders wichtig, darauf einzugehen und diesem Unmut Raum zu geben, statt zu relativieren und soziale Erwünschtheit zu reproduzieren.

„Ja, ich hatte ja ein bisschen Angst, dass es schwierig wird, weil ich vorher noch nie philosophiert habe. Und ich hatte/ ich wusste nicht genau was wir machen und wie das so sein wird und ich hatte ein bisschen Angst, dass es schwierig wird. Aber ich fand es nicht schwer.“

Diese Aussage traf eine der Teilnehmenden ebenfalls in einem abschließenden Reflexionsgespräch. Deutlich werden daran die Vorannahmen gegenüber dem Philosophieren bzw. möglicherweise auch der Philosophie als anspruchsvoller Disziplin. Gerade im Hinblick auf die inklusive Lerngruppe weist die Erkenntnis dieser Teilnehmerin auch darauf hin, dass das Philosophieren eine Möglichkeit für alle Menschen sein kann, um sich mit Dingen, Phänomenen, scheinbar Alltäglichem auseinanderzusetzen. Jede\*r kann hierzu etwas beitragen. Das eigene Ausprobieren über einen längeren Zeitraum kann demnach dazu führen, sich selbst, aber auch anderen Personen, die Tätigkeit des Philosophierens zuzutrauen und Hemmnisse demgegenüber abzubauen.

Aus Sicht der Seminarleitung zeigt sich rückblickend, dass die interessengeleitete Auswahl der Themen und die dazu selbst erarbeiteten philosophischen Fragen die Motivation und das Engagement zur Bearbeitung und Ergründung dieser deutlich erhöhen. Dennoch bleibt die Gruppenzusammensetzung eine große Herausforderung für das Lehrteam. Es ist dafür wichtig, die Gruppe gut zu kennen und daher Sympathien und Eigenarten bei der Gruppenbildung zu berücksichtigen, damit die Zusammenarbeit über die drei Lernraumtermine gelingt. Während des offenen Lernraums hat sich der freie Gestaltungsspielraum für die Teilnehmenden in Bezug auf das methodische Vorgehen und die Präsentation des Prozesses bewährt. Die freie Gestaltung ermöglicht den Gruppen, je nach individuellen Vorlieben und Fähigkeiten, geeignete Medien zur Recherche heranzuziehen. Diese Vielfalt von Zugängen zeigt sich in den verschiedenen Medien, die die Teilnehmenden bei der Auseinandersetzung mit ihrer philosophischen Frage verwendet haben: Filme, Fotos, Interviews, Ausstellung im Museum, (Kinder-)Bücher, usw. Das Prozesstagebuch bietet dabei einen strukturierenden Rahmen, der den Gruppenprozess bei der Planung des Vorgehens und der Erkenntnisdokumentation unterstützt, die Gruppenarbeit gleichzeitig aber wenig beeinflusst. Abschließend soll noch auf eine Herausforderung hingewiesen werden: Es gab bisher in jedem Durchgang eine Gruppe, die mit der selbstständigen, freien Einteilung und dem Umfang der offenen Lernräume nicht optimal zurechtkam. So hatten wir beispielsweise den Fall, dass eine Gruppe bereits nach einem Termin mitteilte, ihre Arbeit abgeschlossen zu haben. Sie waren der Meinung, eine Antwort auf ihre philosophische Frage gefunden zu haben und fragten, was sie nun die nächsten zwei Termine machen sollten. Dafür ist während dieser Phase die Begleitung durch die studentische Hilfskraft bzw. notfalls auch durch die Dozierenden vorgesehen, indem weitere Impulse, beispielsweise in Form von Fragen, Methoden oder Materialien, die in die Gruppe gegeben werden, um zur Vertiefung und zum Hinterfragen anzuregen. Manchmal hilft schon die Einnahme einer Gegenposition oder das Verweisen auf ein Gegenbeispiel, was die Gruppe zum Nachdenken und zur weiteren Diskussion anregt.

## 4 Fazit/Abschluss

Anliegen dieses Beitrags ist es, das Philosophieren und die damit verbundene Grundhaltung als Herangehensweise nicht nur im schulischen, sondern auch im hochschulischen Kontext mitzudenken. Wir wollen dazu ermutigen, dies auszuprobieren und typische

Rollen innerhalb der Institutionen zumindest phasenweise zu verlassen, um einen Beitrag zu zukunftsfähiger (Aus-)Bildung zu leisten. Unser Projekt bietet dazu eine exemplarische Umsetzungsidee. Der Fokus auf das Nicht-Wissen und auf Erkenntniswege statt -produkte ist aus unserer Sicht ein Potenzial, das sich an diversen Stellen in der Ausbildung von Lehrkräften und auch in der Arbeit mit Personen aller Altersgruppen implementieren und etablieren lässt. Es erfordert jedoch, dass Lehrkräfte sich darauf einlassen und, wie die Adressat\*innen der pädagogischen Praxis auch, aushalten, das Ergebnis noch nicht zu kennen.

Die Umsetzung des Projekts in einer heterogenen Gruppe aus Teilnehmenden mit unterschiedlichen Biografien ist im Hinblick auf verschiedene Meinungen und Perspektiven im positivsten Sinne facettenreich. Nichtsdestotrotz möchten wir uns dafür aussprechen, auch in vermeintlich homogenen Gruppen diese Herangehensweise auszuprobieren und die Zeit dafür einzuräumen, um den Blick auf Bildungs- und Lernprozesse zukunftsweisend zu verändern.

## Literatur und Internetquellen

- Akademie Kinder philosophieren (2011). *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen. Kind sein. Sinn erfahren. Werten lernen.* Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V.
- Albers, S. (2017). Bildung und Vielperspektivität im Sachunterricht – ein „inniges“ Verhältnis. *GDSU-Journal*, 6 (1). 11–20. [https://gdsu.de/sites/default/files/gdsu-info/files/6\\_1\\_albers.pdf](https://gdsu.de/sites/default/files/gdsu-info/files/6_1_albers.pdf)
- Alt, K. & Michalik, K. (2021). Sprachhandeln von Kindern beim Philosophieren – Ungewissheit als Medium für komplexes Denken und Sprechen im Sachunterricht. In U. Franz, H. Giest, M. Haltenberger, A. Hartinger, J. Kantreiter & K. Michalik, (Hrsg.), *Sache und Sprache* (S. 81–88). Klinkhardt.
- Blesenkemper, K. (2020). Philosophieren mit Kindern – Philosophiedidaktische Unterrichtsprinzipien. *Philosophie & Ethik in der Grundschule*, 1 (1). S. 42–43.
- Brüning, B. (2003). *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien.* Beltz.
- Brüning, B. (2015). *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis.* LIT.
- Daurer, D. (2017). *Staunen, Zweifeln, Betroffensein. Mit Kindern philosophieren* (Neuausgabe). Beltz Juventa.
- Gervé, F. (2022). Sachunterricht in der Informationsgesellschaft. In A. Becher, E. Blumberg, T. Goll, K. Michalik & C. Tenberge (Hrsg.), *Sachunterricht in der Informationsgesellschaft* (S. 17–29). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5935-02>
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Ausg.). Klinkhardt.
- Giest, H., Hartinger, A. & Tänzer, S. (2017). Editorial. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 9–12). Klinkhardt. [http://klinkhardt.ciando.com/img/books/extract/3781555607\\_lp.pdf](http://klinkhardt.ciando.com/img/books/extract/3781555607_lp.pdf)
- Gruschka, A. (2019). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 159–173). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_5)
- Gutmann, T. (2023). Philosophieren mit Kindern – ein Angriff auf die Philosophie und das Kind? In B. Bussmann (Hrsg.), *Philosophiedidaktik und Bildungphilosophie. Kontroversen und Aufgaben* (S. 105–119). J.B. Metzler [https://doi.org/10.1007/978-3-662-67429-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-67429-1_8)
- Heckmann, G. (2018). *Das sokratische Gespräch* (3. Aufl.). LIT.
- Heinrich, C., Berner-Zumpf, D. & Teichert, M. (Hrsg.). (2020). „Alle Tassen fliegen hoch“. *Eine Kritik der Kinderphilosophie.* Beltz.

- Heinrich, C. & Teichert, M. (2020). Vom Ende der Philosophie und ihrer Didaktik. In C. Heinrich, D. Berner-Zumpf & M. Teichert (Hrsg.), „*Alle Tassen fliegen hoch*“. *Eine Kritik der Kinderphilosophie* (S. 197–212). Beltz.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schleppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Klinkhardt.
- Junge, A. & Schomaker, C. (2024). Theoretische Überlegungen zur Förderung von Zukunftsfähigkeiten im Sachunterricht. *widerstreit sachunterricht*, 21 (1). <http://dx.doi.org/10.25673/115112>
- Klafki, W. (2005). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. *widerstreit sachunterricht*, 3 (1). <http://dx.doi.org/10.25673/103359>
- Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Duncker, L. (2013). *Vielperspektivität*. [https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94421/1/sachunterricht\\_volume\\_0\\_5673.pdf](https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94421/1/sachunterricht_volume_0_5673.pdf)
- Kopp, B., Germ, M. & Mandl, H. (2009). Professionelle Unterstützung von Lernprozessen durch Tutoren. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 691–702). Beltz.
- Krohn, D. (2018). Vorwort zur 3. Auflage. In G. Heckmann (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch* (3. Aufl.) (S. 1–10). LIT.
- Langela-Bickenbach, A., Dreier, R., Wampfler, P. & Albrecht, C. (2024). Vorwort. In A. Langela-Bickenbach, R. Dreier, P. Wampfler & C. Albrecht (Hrsg.), *Wege zu einer zeitgemäßen Prüfungskultur. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 8–11). Beltz. [https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407633118\\_shortened.pdf](https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407633118_shortened.pdf)
- Leibniz Universität Hannover. (2024). *Gemeinsam lernen: Seminare für Studierende und behinderte Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung*. <https://www.ifs.uni-hannover.de/de/studium/gemeinsam-lernen-seminare-fuer-studierende-und-behinderte-menschen-ohne-hochschulzugangsberechtigung>
- Lipman, M., Sharpe, A.M. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Locke, J. (1980). *Gedanken über Erziehung*. Reclam.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with Children*. Harvard University Press.
- Michalik, K. (2013). Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip – Bildungstheoretische Begründung und empirische Fundierung. *Pädagogische Rundschau*, 67 (6), 635–649. <https://www.denkuni.uni-hamburg.de/fotos/michalikpmkunterrichtsprinzip.pdf>
- Michalik, K. (2015). Philosophische Gespräche mit Kindern als Medium für Bildungsprozesse im Sachunterricht. In H.-J. Fischer, H. Giest & K. Michalik (Hrsg.), *Bildung im und durch Sachunterricht* (S. 175–182). Klinkhardt.
- Michalik, K. (2018). Empirische Forschung zu Wirkungen des Philosophierens mit Kindern auf die Entwicklung von Kindern, Lehrkräften und Unterricht. In H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven* (S. 13–32). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsk1.4>
- Michalik, K. (2021). Philosophieren mit Kindern als Pädagogik für eine offene und ungewisse Zukunft. Religionspädagogische Beiträge. *Journal for Religion in Education*, 44 (2), 141–153. <https://doi.org/10.20377/rpb-152>
- Michalik, K. (2023a). Ungewissheit als Dimension des Lernens im Sachunterricht. In D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.), *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht* (S. 145–152). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5998-15>



- Michalik, K. (2023b). Philosophische Gespräche über offene Fragen – Ungewissheit als Herausforderung und Chance für Bildungsprozesse im Sachunterricht. In S. May-Krämer, K. Michalik & A. Nießeler (Hrsg.), *Philosophieren im Sachunterricht. Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht* (S. 45–58). Klinkhardt.
- Millett, S. & Tapper, A. (2011). Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in School. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (5), 546–567. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x>
- Schomaker, C. (2021). Vernetzt denken. *Grundschule Sachunterricht*, 22 (1).
- Tauritz, R. (2016). A Pedagogy for Uncertain Times. In W. Lambrechts & J. Hindson (Hrsg.), *Research and Innovation in Education for Sustainable Development* (S. 90–105). Environment and School Initiatives. <https://rltauritz.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/tauritz-2016-a-pedagogy-for-uncertain-times.pdf>
- Wals, A. (2010). Between Knowing What Is Right and Knowing That It Is Wrong to Tell Others What Is Right: On Relativism, Uncertainty and Democracy in Environmental and Sustainability Education. *Environmental Education Research*, 16 (1), 143–151. <https://doi.org/10.1080/13504620903504099>
- Weisedel, V.W. (Hrsg.). (1975). *Immanuel Kant, Werke in 10 Bänden*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Willaschek, M. (2022). Vernunft und Realismus. Zur Aktualität der kantischen Philosophie. In V. Gerhardt, M. Weber & M. Schepelmann (Hrsg.), *Immanuel Kant 1724–2024. Ein europäischer Denker* (S. 51–58). De Gruyter.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Junge, A. & Schmidt, F.A. (2025). Der Weg ist das Ziel. Einsatzmöglichkeiten der Methode des Philosophierens am Beispiel eines Hochschulseminars im Fach Sachunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 8 (1), 1–18. <https://doi.org/10.11576/hlz-6935>

Eingereicht: 19.12.2023 / Angenommen: 04.11.2024 / Online verfügbar: 17.01.2025

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

## English Information

**Title:** The Journey is the Destination. Possible Applications of the Philosophizing Method Using the Example of a University Seminar in General Studies for Teacher Trainees and People with Disabilities

**Abstract:** Dealing with uncertainty and complexity as well as different values is playing an increasingly important role in discussions about future learning and educational processes, alongside the teaching of (specialized) knowledge and skills. This often involves the question of what skills pupils should have and how learning can be organized accordingly. Consequently, it is necessary for teachers to also deal with these challenges and be able to provide guidance on how to deal with them constructively and creatively. Based on these considerations, an innovative seminar concept was developed at the University of Hanover to create a space for prospective teachers to deal with these challenges in a resource-orientated way and to develop their own skills for dealing with them. The central element of this seminar is philosophizing as a method or approach, as this promotes dealing with ambivalences, ambiguities and dilemma situations. The seminar entitled ‘Philosophisch – Philosophischen Fragestellungen gemeinsam auf den Grund gehen’ is located in the subject of general education and is part of several seminars in the special education program at the University of Hanover, which can be attended by students as well as people with (intellectual) disabilities.

The seminar, which was originally developed as part of a third-party funded project, has now been consolidated and takes place annually. In this article, we present this seminar concept and discuss didactic principles as well as evaluations and experiences.

**Keywords:** teacher education; general studies; specialized didactics; uncertainty; networked thinking