

Anne Burkard, Henning Franzen und Kirsten Meyer

### **Zwischen Dissonanz und Kohärenz: Ein Strukturmodell für den Philosophieunterricht**

Bestimmte Intervalle und Akkorde, die Dissonanzen, werden in der traditionellen Musik als auflösungsbedürftig empfunden. Ein analoges Bedürfnis gibt es auch für *kognitive* Dissonanzen, in denen wir der Tatsache gewahr werden, dass mehrere unserer individuellen Urteile nicht miteinander vereinbar sind. Der Philosophieunterricht kann den vernünftigen Umgang mit solchen Dissonanzen anleiten. Dabei ist die Spannung zwischen zwei Urteilen, die man selbst zu fällen bereit war, eine intellektuelle Herausforderung, die ein philosophisches Rätsel aufwirft, das es zu lösen gilt. Gerade in diesem Ausgangspunkt für philosophische Denkprozesse entfaltet sich eine erhebliche motivationale Kraft des Philosophieunterrichts. Ähnlich wie in der Musik drängt eine solche Dissonanz auf ihre Auflösung. Ausgehend davon macht man sich philosophisch auf den Weg, und entlang dieses Weges werden sich neue Dissonanzen auftun, die ihrerseits den weiteren gedanklichen Weg mitbestimmen. Das gilt für den schulischen Unterricht genauso wie für die akademische Philosophie.

Im vorliegenden Beitrag stellen wir ein Strukturmodell für den Philosophieunterricht vor, welches einen solchen Weg vorzeichnet und Anregungen für wichtige Weichenstellungen enthält. Es wird u. a. gezeigt, wie es gelingen kann, Schülerinnen und Schüler darin anzuleiten, Dissonanzen in ihren Überzeugungssystemen überhaupt erst aufzuspüren, und damit die philosophischen Rätsel sichtbar zu machen, welche eine zentrale Motivation für die (unterrichtlichen) Versuche einer Auflösung liefern. Zudem handelt es sich um ein Modell, anhand dessen sich der Unterricht so planen und organisieren lässt, dass er folgenden Kriterien eines gelungenen Philosophieunterrichts genügt:

*Erstens* sollen in einem Unterricht, der diesem Modell folgt, philosophische Probleme im Zentrum stehen. *Zweitens* soll der Unterricht Raum bieten für die Artikulation vortheoretischer oder alltagsphilosophischer Urteile und für individuelle Stellungnahmen zu den behandelten Fragen. *Drittens* soll dies jedoch nicht dazu führen, dass das Unterrichtsgeschehen vornehmlich aus einem unverbindlichen Meinungs austausch besteht. Vielmehr sollen u.a. argumentative Auseinandersetzung und begriffliche Klarheit befördert und die entsprechenden Fähigkeiten geschult werden. *Viertens* soll umgekehrt vermieden werden, dass der Unterricht dogmatisch wird, indem zur Erzeugung größerer Verbindlichkeit bestimmte philosophische Positionen als wahr vermittelt werden. *Fünftens* schließlich sollen philosophische Texte und Theorien nicht allein um deren Kenntnis willen erarbeitet werden, sondern diese sollen zu einer größeren Differenziertheit bei der (vorläufigen) Beantwortung oder Lösung der aufgeworfenen Fragen bzw. Probleme beitragen.<sup>1</sup>

1 Über diese fünf Kriterien herrscht in der philosophiedidaktischen Diskussion weitgehend Einigkeit. Zu jeweils einigen der genannten Aspekte vgl. z.B. Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts.

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei betont, dass es uns nicht darum geht zu empfehlen, dass Philosophieunterricht in jedem Fall dem vorgeschlagenen Modell folgt. So kann es beispielsweise stärker an der Erfassung bestimmter Phänomene ausgerichtete Stunden oder Sequenzen geben, für die sich das im Folgenden skizzierte Modell in der Regel nicht anbieten wird. Eine knappe didaktische Einordnung unseres Modells erfolgt im zweiten Teil dieses Beitrags. Im ersten Teil soll das Strukturmodell zunächst vorgestellt und anhand von Beispielen erläutert werden.

## 1. Das Strukturmodell

Das von uns vorgeschlagene Modell empfiehlt Pendelbewegungen zwischen zwei Urteilebenen. Diese können im Unterricht mit verschiedenen Schrittfolgen erreicht werden. Die Grundidee ist in der folgenden Grafik dargestellt (vgl. Abb. 1):

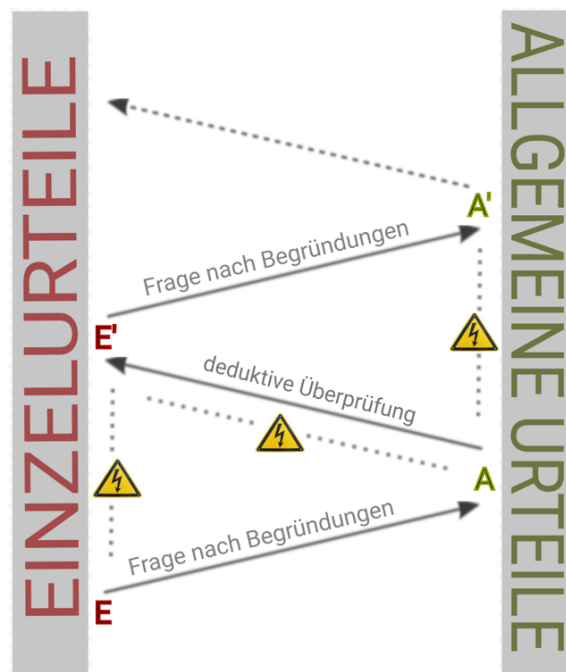


Abbildung 1

Die folgenden Ausführungen dienen der Erläuterung der Grafik und einzelner möglicher Schritte unseres Modells. Anschließend werden wir Anwendungsmöglichkeiten des Modells anhand konkreter Unterrichtsbeispiele illustrieren.

Auf der einen Seite werden philosophische *Einzelurteile* der Lernenden anhand von anschaulichen Situationen, Fragestellungen, Gedankenexperimenten o.ä. ermittelt. Auf der anderen Seite wird nach Begründungen für diese Urteile gefragt. Das heißt, man geht zur Ebene *allgemeinerer Urteile* über und fragt beispielsweise nach Grundsätzen oder Prinzipien, aus denen sich die ursprünglichen Einzelurteile ableiten ließen. Aus diesen allgemeinen Urteilen lassen sich dann weitere Ein-

zelurteile ableiten. Im Kern geht es darum, mögliche Dissonanzen aufzuspüren (in der Grafik sind diese mit einem *Blitz* markiert), die zwischen den verschiedenen Urteilen auftauchen können. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen:

Denkbar ist, dass auf der Suche nach der Begründung eines Einzelurteils (E) ein allgemeines Urteil (A) gefunden wird, aus dem weitere Einzelurteile (E') abgeleitet werden können, die jedoch inakzeptabel erscheinen, weil sie klaren Intuitionen (oftmals: intuitiven Einzelurteilen) widersprechen. Insofern entsteht eine Spannung durch die aus A abgeleiteten E'.

Methodisch kann auch so vorgegangen werden, dass die Lernenden zunächst mehrere intuitive Einzelurteile (E und E') formulieren. Deren jeweilige Begründung führt dann möglicherweise zu Spannungen. Nachdem also zunächst direkt bestimmte Einzelurteile hervorgerufen werden, wird anschließend geprüft, ob E mit einer als Prinzip formulierten Begründung A für E' in Spannung steht.

Schließlich kann es auch zu Spannungen zwischen allgemeinen Urteilen (A und A') kommen, die jeweils in einem Versuch der Begründung für Einzelurteile formuliert worden sind oder die zu den vorthoretischen Annahmen der Schülerinnen und Schüler zählen.

Die kognitive Dissonanz manifestiert sich in der Frage „Wie passt das zusammen?“. Je nachdem, *wo* diese Frage auftaucht oder wo sie vermutet wird, ergeben sich im Unterricht die nächsten Schritte. Dass diese Frage *überhaupt* auftaucht, ist ein wesentliches Motiv in der Auswahl der Unterrichtsinhalte.<sup>2</sup> Das Unterrichtsarrangement sollte damit so gewählt werden, dass es bei den einzelnen Schritten wahrscheinlich zu kognitiven Dissonanzen kommen wird, die nach einer Auflösung verlangen. Um die diagnostizierten Spannungen aufzulösen, ist es nötig, zwischen den Ebenen der Einzelurteile E und der allgemeinen Urteile A hin- und herzupendeln (vgl. Abb. 1). Wenn etwa die aus dem allgemeinen Urteil abgeleiteten Einzelurteile mit anderen Einzelurteilen inkompatibel sind, dann kann versucht werden, das allgemeine Urteil so zu modifizieren, dass sich daraus andere Einzelurteile ergeben und so die vorher entstandene Spannung aufgelöst wird. Oder aber es müssen Einzelurteile verändert werden, wenn es inakzeptabel erscheint, die entsprechenden allgemeinen Urteile aufzugeben bzw. zu modifizieren. Solch ein Hin- und Hergehen zwischen Einzelurteilen und allgemeinen Urteilen kann und sollte bei vielen Themen in weiteren Schritten mehrfach wiederholt werden mit dem Ziel, die kognitiven Dissonanzen zu reduzieren und so zu einem insgesamt stimmigeren, kohärenteren oder prinzipiell besser begründeten Überzeugungssystem in Bezug auf die jeweilige philosophische Frage zu gelangen.

2 Natürlich ist es trotz geschickter Unterrichtsarrangements denkbar, dass zumindest bei einzelnen Schülerinnen oder Schülern gar keine Dissonanzen auftreten, weil ihr Überzeugungssystem bereits eine hohe Kohärenz aufweist. Damit ginge zwar ein wesentlicher motivationaler Faktor verloren, die weitere Untersuchung im Unterricht wäre jedoch auch für diese Lernenden nicht überflüssig, weil das Ergebnis eine bessere Begründung ihrer (kohärenten) Überzeugungen sein könnte. Vgl. dazu auch Johannes Giesinger: *Leben und Tod. Zur Methode des Überlegungsgleichgewichts*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 26/2004. S. 30-37.

Drei Beispiele für die eben beschriebene Vorgehensweise sollen verdeutlichen, an welchen Stellen die Dissonanzen in der konkreten Unterrichtsgestaltung jeweils zum Tragen kommen können und inwiefern dies weitere Schritte nach sich zieht.

I. Einzelne Urteile und ihre Begründungen lassen sich in fortgeschrittenen Kursen leicht von den Lernenden selbst prüfen, indem sie etwa angehalten werden, ihre Begründungen in Form eines praktischen Syllogismus<sup>3</sup> zu formulieren und den enthaltenen moralischen Grundsatz auf seine Übertragbarkeit auf andere Fälle zu prüfen.<sup>3</sup> Dies ist ein Beispiel aus einer Unterrichtseinheit zur Tierethik, in der eine Schülergruppe die Legitimität des Fleischkonsums begründen wollte:

- P1: Man sollte dem Menschen nicht (moralisch) verbieten, was ein tief in seiner Kultur verankerter Brauch ist.  
P2: Fleischkonsum ist ein tief in der menschlichen Kultur verankerter Brauch.  
K: Also sollte man den Fleischkonsum nicht (moralisch) verbieten.

Nun lassen sich aus dem in P1 formulierten Grundsatz leicht Einzelurteile zur Legitimation von Sklaverei, Kriegen, Kinderarbeit, patriarchalen Strukturen u.a. ableiten, die klaren und verbreiteten moralischen Urteilen widersprechen. Es entsteht also eine Spannung zwischen mit starker Überzeugung vertretenen Einzelurteilen (etwa zur moralischen Ablehnung von Kriegen, Sklaverei usw.) und dem selbst formulierten Grundsatz.<sup>4</sup>

Das allgemeine Urteil, dass man Menschen nicht (moralisch) verbieten sollte, was kultureller Brauch ist, lässt sich somit wohl nicht aufrechterhalten. Es müsste also nach anderen allgemeinen Begründungen für die moralische Zulässigkeit des Fleischkonsums gesucht werden; oder aber das Urteil, dass der Fleischkonsum moralisch legitim ist, muss verworfen werden.

II. Zu Spannungen zwischen Einzelurteilen und deren Begründung in Form allgemeiner Urteile kommt es in einem Unterrichtsvorschlag von Johannes Giesinger.<sup>5</sup> Hier werden zunächst verschiedene Einzelurteile erfragt. Im Verlauf der Unterrichtssequenz zeigt sich dann (zumindest bei vielen Lernenden), dass ein Grundsatz, mit dem sich das eine Einzelurteil begründen lässt, mit einem anderen, ebenfalls vertretenen Einzelurteil, eine Dissonanz aufweist.

3 Vgl. Matthias Althoff/Henning Franzen (Hrsg): DenkArt. Arbeitsbuch Ethik für die gymnasiale Oberstufe. Paderborn: Schöningh 2015. Kap. 3.2 und 3.3. Zum für das Aufspüren kognitiver Dissonanzen sehr hilfreichen Prinzip der Übertragbarkeit vgl. ebd. das Unterrichtsbeispiel auf S. 119f. und die Forderungen an moralische Begründungen auf S. 141.

4 Auch im Bereich der theoretischen Philosophie ist ein solches Vorgehen möglich, z.B. in einer Unterrichtseinheit zum Skeptizismus und zu den Grundlagen unseres Wissens von der Außenwelt. So können einerseits Urteile wie „Ich kann nicht ausschließen, dass ein Täuschergott dafür sorgt, dass alle meine Überzeugungen falsch sind.“ oder „Ich kann nicht ausschließen, dass ich ein Gehirn im Tank bin.“ plausibilisiert werden. Andererseits werden die Schülerinnen und Schüler urteilen, dass sie wissen, dass  $2+2=4$  oder dass vor ihnen ein Tisch steht. Die zutage tretende Dissonanz fordert dazu heraus, nach einem allgemeinen Urteil oder einer Theorie zu suchen, das oder die helfen kann, die Spannung aufzulösen.

5 Vgl. Johannes Giesinger: A. a. O. (siehe Anm. 2).

Giesinger schlägt vor, den Schülerinnen und Schülern zunächst drei moralische Fragestellungen vorzulegen: 1. Darf man Embryonen und Föten töten? 2. Darf man neugeborene Menschen töten? und 3. Darf man Tiere töten? Die Schülerinnen und Schüler werden im Lauf der Unterrichtseinheit aufgefordert, nach einer Begründung in Form einer Regel oder eines Prinzips für diese Einzelurteile zu suchen, welche die Tötung in genau den Fällen verbietet, in denen ihre Antworten auf diese Fragen dies nahelegen. Hieraus ergeben sich beispielsweise die folgenden Herausforderungen: Wer 1. bejaht und 2. verneint, muss den moralisch relevanten Unterschied zwischen Föten und Neugeborenen erläutern. Wer 1. verneint, aber 3. bejaht, muss den moralisch relevanten Unterschied zwischen menschlichen Föten und Tieren benennen.

In Giesingers Beispiel kommt die Textarbeit relativ früh ins Spiel. Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler ihre spontanen Ansichten zu den drei genannten Fragestellungen notiert haben, werden sie mit Peters Singers ethischen Überlegungen zum Infantizid konfrontiert (die in aller Regel von ihrer eigenen entschiedenen Ablehnung des Infantizids abweichen dürften). Erst im Anschluss daran werden sie aufgefordert, ihre eigenen Ansichten zu den Fragen 1. und 2. in ein kohärentes Verhältnis zueinander und zu einer einheitlichen Regel oder einem Prinzip zu bringen. Die Auseinandersetzung mit Singers Position ist also der Anstoß dafür, die von Singer *unterstellte* Inkohärenz der eigenen Position zu widerlegen oder die eigenen Urteile auf der Suche nach größerer Kohärenz zu verändern.

III. Bei diesem schon in jüngeren Klassen einsetzbaren Unterrichtsbeispiel zum Thema „Glück/Gutes Leben“ wird zunächst das sog. *Zielspiel* gespielt.<sup>6</sup> Dabei beginnt ein Schüler oder eine Schülerin, z.B. den Satz „Ich gehe in die Schule, um ...“ zu vervollständigen, knickt den Satz-anfang um und reicht das Blatt weiter. Der nächste nimmt den Schluss des Satzes als Anfang und vervollständigt wieder entsprechend (siehe Abb. 2). Dann knickt er den ersten Teil um und reicht den Zettel weiter, auf dem jetzt nur sein Satzschluss zu lesen ist. Wieder wird dieser Schluss vervollständigt und so geht es eine Weile weiter. Im Unterrichtsgespräch (beim Vorlesen einiger Ergebnisse) zeigt sich oft, dass die Schülerinnen und Schüler bei Formulierungen wie „glücklich sein“, „Spaß haben“, „ein glückliches Leben führen“ usw. Schwierigkeiten hatten, einen weiteren Satz zu finden. Im Beispiel aus der Abbildung zeigt sich das sehr deutlich.:

6 Vgl. Jeremy Hayward/Gerald Jones/Marylin Mason: Ethik: Entdecken – verstehen – anwenden in der Sekundarstufe II. Donauwörth: Auer Verlag 2000/2005. S. 31-35.

Wenn nun viele solcher „Ich tue X, um ...“-Ketten zu ähnlichen Befunden kommen (was erfahrungsgemäß der Fall ist), liegt es nahe, aus den vielen formulierten Einzelurteilen ein allgemeines Urteil A der Art „Das oberste Ziel im Leben ist es, glücklich zu sein“ zu gewinnen. Nachdem dies geschehen ist, werden die Lernenden mit Robert Nozicks Gedankenexperiment der sogenannten Erfahrungsmaschine konfrontiert.<sup>7</sup>

Aus der Tatsache, dass viele Schülerinnen und Schüler sich nicht an die Maschine anschließen lassen würden (Einzelurteil) lässt sich – zumindest für diese Schülerinnen und Schüler – scheinbar das allgemeine Urteil A' „Es ist nicht das oberste Ziel im Leben, glücklich zu sein.“ gewinnen. Die Spannung besteht nun zwischen A und A', also zwischen zwei allgemeinen Urteilen.

Hier muss wenigstens eines der beiden allgemeinen Urteile modifiziert werden. Mehrere Möglichkeiten sind denkbar: Man könnte A (Glück als oberstes Lebensziel) nach reiflicher Überlegung verwerfen oder gar anzweifeln, dass dieses allgemeine Urteil aus den Ergebnissen des Zielspiels zu gewinnen ist. Oder man unterstellt verschiedene Glücks-Begriffe in A und A'. Oder aber man formuliert einschränkende Bedingungen (z.B. „Glück ist oberstes Lebensziel, wenn es authentisch und unter der Bedingung der Freiheit erlangt wird.“), die den Widerspruch auflösen. In jedem Fall fordert die kognitive Dissonanz dazu heraus, die entstandene Spannung begrifflich oder argumentativ aufzulösen.

## 2. Didaktische Einordnung

Unser Vorschlag ist zum einen strukturell an dem durch John Rawls prominent gemachten Modell des Überlegungsgleichgewichts orientiert<sup>8</sup> und empfiehlt zum anderen die Arbeit mit kognitiven

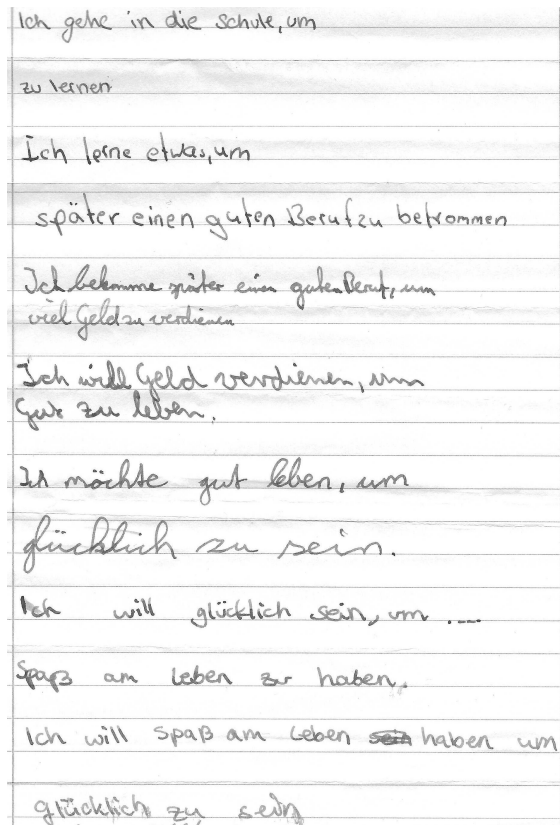


Abbildung 2

**Die Erfahrungsmaschine:** In vereinfachter Form lässt sich das Gedankenexperiment wie folgt formulieren: „Angenommen, es gäbe eine Maschine, an die du dich anschließen lassen könntest, so dass dir das perfekt-glückliche Leben simuliert wird – alles ist genau so, wie du es dir wünschst, ohne, dass du die Simulation bemerkst. Würdest du dich anschließen lassen?“

7 Vgl. Robert Nozick: Anarchie, Staat, Utopia. München: Olzog 1974/2006. S. 42-45.

8 Vgl. John Rawls: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1971/2014. § 4.

Dissonanzen, denen in der pädagogischen Psychologie und Lerntheorie schon lange eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird.<sup>9</sup>

Wie anhand der Beispiele illustriert, werden durch das Erzeugen kognitiver Dissonanzen in der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden philosophischen Urteilen immer wieder Rätsel erzeugt, die es zu lösen gilt. Auch wenn dieser Prozess häufig nicht zu stabilen Gleichgewichten oder tatsächlich gut begründeten philosophischen Positionen führen mag, so kann doch eine Annäherung an diese Ziele stattfinden, indem beispielsweise klare Inkonsistenzen aufgedeckt und behoben werden oder indem Lernende erkennen, dass ihnen für bestimmte Überzeugungen plausible Begründungen fehlen.

Das Dissonanz-Modell ist gerade auch aus einer fachdidaktischen Perspektive empfehlenswert.<sup>10</sup> Hierzu sei noch einmal an die eingangs erwähnten Kriterien für einen gelungenen Philosophieunterricht erinnert. In einem Unterricht, der dem vorgestellten Strukturierungsmodell folgt, stehen philosophische Probleme im Zentrum. Diese tauchen ausgehend von den vorthoretischen oder alltagsphilosophischen Urteilen der Lernenden auf. Trotz eines solchen Anschlusses kommt es jedoch nicht dazu, dass das Unterrichtsgeschehen vornehmlich aus unverbindlichem Meinungsaustausch besteht. Stattdessen wird für die Schülerinnen und Schüler ein echter Fortschritt im Denken erfahrbar, indem unreflektierte Meinungen überprüft, Begründungen eingefordert, aber auch diese wiederum überprüft und so geschärft werden. Die prinzipiell offene Vorgehensweise und das Ausgehen von den Urteilen der Lernenden verhindert dabei, dass der Unterricht durch eine zu starke inhaltliche Steuerung dogmatisch wird. Vielmehr wird Verbindlichkeit dadurch hergestellt, dass von den Schülerinnen und Schülern eine Begründung, aber auch Konsistenz und zunehmende Kohärenz ihrer Urteile eingefordert wird. Philosophische Theorien aus der Ideengeschichte haben dabei vornehmlich ihren Platz bei der Formulierung allgemeiner Urteile und dienen zudem der Erweiterung und Ausdifferenzierung der Überzeugungssysteme der Schülerinnen und Schüler. Sie werden auf diese Weise nicht als Selbstzweck vermittelt, sondern als Begründungsvorschlag für Einzelurteile der Lernenden sowie generell zur Erhöhung der Komplexität und Qualität ihrer Urteile. Ganz im Sinne des Überlegungsgleichgewichts können im Lichte der behandelten Theorien Einzelurteile verändert, aber auch die Theorien im Lichte starker intuitiver Urteile kritisiert und modifiziert werden.

9 Vgl. z.B. Amy Adock: Cognitive Dissonance in the Learning Process. In: Norbert M. Seel (Hrsg.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York et al.: Springer Science 2012. S. 588-590.

10 Vgl. auch bereits Volker Pfeifer: Kohärenzismus und ethisches Argumentieren. In: Rohbeck, Johannes (Hrsg.): *Philosophische Denkrichtungen. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 2*. Dresden: Thelem 2001. S. 11-34; und Johannes Giesinger: A. a. O. (siehe Anm. 2). Mit dieser Einordnung des Dissonanz-Modells ist allerdings insofern keine Festlegung auf die erkenntnistheoretische Position des Kohärenzismus verbunden, als sich das Modell des Überlegungsgleichgewichts und das Streben nach größerer Kohärenz auch im Rahmen sogenannter fundamentalistischer Erkenntnistheorien ausbuchstabieren lassen. Vgl. Norman Daniels: *Reflective Equilibrium*. In: Edward N. Zalta (Hrsg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/reflective-equilibrium/> [18.05.2017]

Denkprozesse, die durch den Einsatz unseres „Dissonanz-Modells“ nahegelegt werden, können den Lernenden deutlich machen, dass philosophische Reflexion nicht beliebig ist, dass sie sich an bestimmten Ansprüchen messen lassen muss und dass sie immer wieder zu gedanklichen Fortschritten und vertieften Einsichten führen kann. Im Kern unseres Modells steht die Annahme, dass es die kognitiven Dissonanzen sind, an denen sich dieser Lernprozess immer wieder entzünden sollte. „Wie passt das zusammen?“ ist eine Frage, die – wenn sie sich auf die Konsistenz oder Kohärenz unserer Überzeugungen bezieht – philosophische Denkprozesse stets aufs Neue anregt. Sie bringt häufig den Wunsch mit sich, das eigene Denken aufzuräumen.

Gleichzeitig geht es auch darum, die eigenen Überzeugungen gemeinsam mit anderen zu überprüfen. Diese Art des gemeinsamen Philosophierens kann eine Reihe von geteilten Grundannahmen freilegen, die zunächst verschüttet waren. Zudem kann so ein differenziertes Verständnis davon erzeugt werden, an welcher Stelle dennoch unauflösbare Dissense bleiben und wo der Versuch einer Begründung für bestimmte Annahmen an Grenzen stößt.<sup>11</sup> Selbst das Bewusstsein von solchen Grenzen ist als Einsicht erfahrbar, weil es Resultat eines intellektuellen Weges ist, den man, gemeinsam mit anderen, philosophisch gegangen ist. Einer solchen Einsicht steht daher nichts ferner als die Auffassung, dass das Unterrichtsgeschehen vornehmlich aus unverbindlichem Meinungsaustausch besteht.<sup>12</sup> Auf dem hier beschriebenen Weg ist ein Fortschritt erfahrbar, der zwar nicht notwendig eine Annäherung der verschiedenen Überzeugungen mit sich bringt, für diese aber wichtige Voraussetzungen schafft und sie wahrscheinlicher macht. Das hier vorgeschlagene Modell verbindet so die Verbindlichkeit mit der Offenheit philosophischer Denkprozesse.

11 Vgl. Kirsten Meyer: Moralische Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht. In: Maria Limbourg/Gisela Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag in den Sozialwissenschaften 2011. S. 225-239.

12 Zur Vermeidung eines bloß unverbindlichen Meinungsaustausches und der Orientierung an Argumentation und Rechtfertigung vgl. auch Susan T. Gardner: Commentary on ‘Inquiry is no mere conversation’. In: Journal of Philosophy in Schools, 2/2015. S. 71-91.