

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Liebe und Freundschaft im problemorientierten
Philosophie- und Ethikunterricht“

verfasst von / submitted by

Antonia Johanna Hofko, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 509 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Französisch; UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Mag. Dr. Dr. Paul Geiß, MSc

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	- 5 -
2 BEGRIFFLICHE KLÄRUNG: FREUNDSCHAFT UND LIEBE	- 8 -
2.1 ETYMOLOGIE DER BEGRIFFE FREUNDSCHAFT UND LIEBE	- 9 -
2.2 EROS, AGAPE UND PHILIA	- 10 -
2.3 DREI ARTEN DER FREUNDSCHAFT - ARISTOTELES	- 13 -
2.3.1 LUSTFREUNDSCHAFT	- 13 -
2.3.2 NUTZENFREUNDSCHAFT	- 14 -
2.3.3 TUGENDFREUNDSCHAFT	- 14 -
2.4 ARTEN DER LIEBE - FROMM	- 16 -
2.4.1 UNREIFE FORMEN DER LIEBE	- 17 -
2.4.2 REIFE FORMEN DER LIEBE	- 17 -
2.4.3 FORMEN DER LIEBE	- 18 -
2.5 LIEBESSTILE - LEE	- 20 -
2.5.1 EROS	- 21 -
2.5.2 LUDUS	- 21 -
2.5.3 STORGE	- 21 -
2.5.4 PRAGMA	- 22 -
2.5.5 MANIA	- 22 -
2.5.6 AGAPE	- 22 -
2.6 ABGRENZUNGSVERSUCH DER BEGRIFFE LIEBE UND FREUNDSCHAFT.....	- 22 -
3 FACHDIDAKTIK PHILOSOPHIE	- 25 -
3.1 MERKMALE EINES ERFOLGREICHEN UNTERRICHTS.....	- 27 -
3.2 KATEGORIEN DES ETHIKUNTERRICHTS NACH PFEIFER	- 30 -
3.3 METHODEN DES PHILOSOPHIE- UND ETHIKUNTERRICHTS.....	- 32 -
3.4 UNTERRICHTSFORMEN DES PHILOSOPHIE- UND ETHIKUNTERRICHTS	- 32 -
3.4.1 TEXTGEBUNDENER UNTERRICHT	- 33 -
3.4.2 TEXTFREIER UNTERRICHT	- 33 -
3.4.3 TEXTPRODUZIERENDER UNTERRICHT	- 34 -
3.5 GRUNDMETHODEN DES PHILOSOPHIERENS	- 34 -
4 KOMPETENZORIENTIERUNG IM PHILOSOPHIE- UND ETHIKUNTERRICHT AN ÖSTERREICHISCHEN SCHULEN.....	- 37 -
4.1 PHILOSOPHIE- UND ETHIKUNTERRICHT IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULSYSTEM	- 37 -
4.1.1 LEHRPLAN	- 38 -
4.1.2 PHILOSOPHIEBEGRIFF UND ZIEL DES (PROBLEMORIENTIERTEN) PHILOSOPHIE- UND ETHIKUNTERRICHTS.....	- 39 -
4.2 KOMPETENZORIENTIERUNG	- 40 -
4.2.1 KOMPETENZVERMITTLUNG LAUT ÖSTERREICHISCHEM LEHRPLAN IM PHILOSOPHIE- UND ETHIKUNTERRICHT ..	- 42 -
4.2.2 KOMPETENZMODELL FÜR DEN PHILOSOPHIE- UND ETHIKUNTERRICHT.....	- 46 -
5 PROBLEMORIENTIERUNG IM PHILOSOPHIE- UND ETHIKUNTERRICHT	- 50 -
5.1 PHILOSOPHISCHES PROBLEM UND PROBLEMREFLEXION	- 53 -

5.2 AUFBAU UND SEQUENZIERUNG EINES PROBLEMORIENTIEREN UNERRICHTS	- 55 -
<u>6 SCHULBUCHANALYSE.....</u>	<u>- 60 -</u>
6.1 SCHULBUCH 1: PRAXISBUCH ETHIK 1 (AHS)	- 61 -
6.2 SCHULBUCH 2: VIELFALT (ER)LEBEN - ETHIK 1.....	- 63 -
6.3 SCHULBUCH 3: WEITERDENKEN – BAND B.....	- 64 -
6.4 AUSWERTUNG.....	- 66 -
<u>7 EIGENSTÄNDIGE PROBLEMORIENTIERE UNERRICHTSREIHE</u>	<u>- 68 -</u>
7.1 DIDAKTISCHE BESCHREIBUNG DER UNERRICHTSREIHE	- 71 -
7.1.1 PROBLEMERÖFFNUNGSPHASE	- 71 -
7.1.2 PROBLEMBEARBEITUNGSPHASE	- 72 -
7.1.3 TRANSFERPHASE	- 73 -
7.2 STUNDENBILDER DER UNERRICHTSREIHE.....	- 75 -
7.2.1 PROBLEMERÖFFNUNGSPHASE	- 75 -
7.2.2 PROBLEMBEARBEITUNGSPHASE	- 78 -
7.2.3 TRANSFERPHASE	- 82 -
<u>8 RESÜMEE.....</u>	<u>- 84 -</u>
<u>9 LITERATURVERZEICHNIS.....</u>	<u>- 87 -</u>
9.1 INTERNETQUELLEN.....	- 91 -
9.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	- 93 -
<u>10 ANHANG</u>	<u>- 94 -</u>
10.1 ABSTRACT	- 94 -
10.2 MATERIALIEN ZUR UNERRICHTSREIHE	- 95 -
10.2.1 MATERIAL 1 – FRAGEBOGEN	- 95 -
10.2.2 MATERIAL 2 – DILEMMASITUATIONEN	- 97 -
10.2.3 MATERIAL 3 – ARTEN DER FREUNDSCHAFT	- 99 -
10.2.4 MATERIAL 4 – KUGELMENSCHENMYTHOS.....	- 101 -
10.2.5 MATERIAL 5 – SECHS ARTEN DER LIEBE	- 103 -
10.2.6 MATERIAL 6 – 36 FRAGEN	- 105 -
10.2.7 MATERIAL 7 – PHILOSOPHISCHER ESSAY	- 107 -
10.2.8 MATERIAL 8 – LEGESPIEL_ BEGRIFFSDIFFERENZIERUNG/-ZUORDNUNG.....	- 111 -
10.2.9 MATERIAL 9 – SCHRIFTLICHE ÜBERPRÜFUNG: FREUNDSCHAFT UND LIEBE	- 116 -

1 Einleitung

Das Erkennen eines philosophischen Problems und die damit verbundene Formulierung einer philosophischen Fragestellung sind essenzielle Bestandteile der elaborierten Philosophiedidaktik. So hat es sich auch die Philosophiedidaktik in den letzten Jahrzehnten zur Aufgabe gemacht, die Formen des problemorientierten Unterrichts weiterzuentwickeln und sinnbringend im Unterricht einzugliedern. Auch im Lehrplan der beiden Unterrichtsfächer Philosophie und Ethik wird seit der Oberstufenreform von Problemorientierung im Sinne von einem Kompetenzverständnis, welche für die fachspezifische Problembearbeitung und Problemlösung notwendig ist, gesprochen. Das heißt im Lehrplan wurden durch die Verankerung der Kompetenzorientierung, Formen des problemorientierten Unterrichts festgeschrieben.

Philosophische Fragestellungen und die Beschäftigung mit problemorientierten Formen des Philosophie- und Ethikunterrichts bilden somit den Kern der vorliegenden Masterarbeit. Der theoretische Hintergrund soll abschließend in einer problemorientierten Unterrichtsreihe zum Thema „Freundschaft und Liebe“ dargestellt werden. Dadurch soll das philosophiedidaktische Potenzial der Problemorientierung für den Philosophie- und Ethikunterricht aufgezeigt werden, sowie (angehende) Lehrer*innen ermutigt werden, sich mit problemorientierten Unterrichtsreihen fachlich und didaktisch auseinanderzusetzen, um sie anschließend gewinnbringend im Unterricht einsetzen zu können. Dies soll exemplarisch anhand des ausgewählten Themenkomplexes „Freundschaft und Liebe“ erfolgen. Diese beiden Phänomene sind im Lehrplan des Unterrichtsfaches Ethik verankert und können auch im Wahlpflichtfach Psychologie und Philosophie vertiefend unterrichtet werden. Der Themenkomplex „Freundschaft und Liebe“ wurde bewusst ausgewählt, da die Lebensrealität der Schüler*innen angesprochen wird und so die Schüler*innen persönliche Bezüge zu der behandelnden Thematik herstellen können.

Folgende Hauptfragestellung kann daher der vorliegenden Masterarbeit zugrunde gelegt werden:

Inwiefern ist es curricular möglich und fachdidaktisch geboten, im österreichischen Ethik- und Philosophieunterricht den Themenbereich „Liebe und Freundschaft“ problemorientiert in Form einer Unterrichtsreihe zu vermitteln?

Folgende Unterfragen sind von Relevanz:

Wie könnten Liebe und Freundschaft philosophisch verstanden werden?

Welchen Stellenwert hat die Problemorientierung in der Philosophie- und Ethikdidaktik?

Inwiefern ist die Problemorientierung ein philosophiedidaktischer Grundsatz des österreichischen Philosophie- und Ethikunterrichts?

Wie wurde dieser Themenkomplex in approbierten österreichischen Ethik- und Philosophieschulbüchern bisher didaktisiert?

Wie könnte ein problemorientierte Unterrichtsreihe zu diesem Themenkomplex gestaltet werden?

Um diese Leitfragen zu beantworten, wird sich die vorliegende Masterarbeit vorrangig mit den wichtigen Aspekten des problemorientierten Unterrichts einschließlich der damit verbundenen (Lern- und Lehr)Phasen beschäftigen, um abschließend eine problembezogene Unterrichtsreihe zum genannten Themenkomplex zu erstellen. In diesem Zusammenhang sollen die Phänomene „Liebe und Freundschaft“ in ausgewählten österreichischen Philosophie- und Ethikschulbüchern kritisch untersucht werden.

Im ersten Kapitel gilt es zunächst die möglichen Verständnisse von Freundschaft und Liebe anhand ausgewählter philosophischer Fachliteratur zu definieren. Vor der praktischen Umsetzung setzt sich die vorliegende Masterarbeit im zweiten und dritten Kapitel mit dem philosophiedidaktischen Forschungsstand zur Kompetenz- und Problemorientierung auseinander, um ein tieferes Verständnis für die fachdidaktische Umsetzung zu bekommen. Zusätzlich wird in einem eigenständigen vierten Kapitel die Relevanz der Kompetenzvermittlung im österreichischen Schulsystem analysiert und im darauffolgenden Kapitel der Aufbau eines problemorientierten Unterrichts dargestellt. Die anschließende Schulbuchanalyse fokussiert sich hierbei auf die Didaktisierung des Themas „Liebe und Freundschaft“, da diese Thematiken eng mit der Lebenswelt von den Schüler*innen verbunden sind. Abschließend soll die aktive Umsetzung des theoretischen Inhalts der Masterarbeit anhand einer eigenständig erstellten problemorientierten Unterrichtsreihe mit dem erwähnten Themenschwerpunkt „Freundschaft und Liebe“ veranschaulicht werden. Im Laufe der Philosophiedidaktik wurden viele Modelle zur Methodik des Philosophieunterrichts entwickelt. Rolf Sistermann hat ein Modell des Lernprozesses (weiter)entwickelt; ein Gliederungsschema des kompetenz- und problemorientierten Unterrichts, welches sechs Lernphasen

berücksichtigen muss (vgl. Sistermann 2017: 126ff). Dieses sogenannte Bonbonmodell dient als Grundlage für die Planung der eigenständigen Unterrichtsreihe.

2 Begriffliche Klärung: Freundschaft und Liebe

Ausgehend von den beiden Themenkomplexen „Liebe“ und „Freundschaft“ wird in einem ersten Schritt versucht das Begriffsfeld zu explizieren und in Verbindung zueinander zu bringen.

Da es in der Philosophie eine sehr umfangreiche Literatur über die Begriffe Freundschaft und Liebe gibt, die im Rahmen einer Masterarbeit nicht systematisch behandelt werden kann, beschränkt sich die vorliegende Arbeit lediglich auf einzelne ausgewählte philosophische Aspekte und kann nur einen groben Überblick über die Begriffsfelder von Freundschaft und Liebe geben.

Die Freundschaft und die Liebe sind grundsätzlich für den Menschen zwei unabdingbare Phänomene, welche alle Menschen in irgendeiner Art und Weise betreffen. Der Mensch als soziales und vernunftgesteuertes¹ Wesen strebt nach irgendeiner Form der Freundschaft und Liebe. Über die genaue Bedeutung der unterschiedlichen Phänomene herrscht dennoch noch immer Unstimmig- und Unklarheit, obwohl die Philosophie bereits seit Jahrtausenden dieses komplexe Themenfeld begrifflich zu klären versuchte. Hierfür gäbe es unzählige verschiedene Zugänge. Folglich werden in diesem ersten Kapitel nur einige Auffassungen von Liebe und Freundschaft dargestellt.

Aus diesem Grund ist es somit auch nötig, die beiden Begriffsfelder in einem ersten Schritt etymologisch zu analysieren und in einen Kontext zu bringen. Es wird daher zunächst versucht die Grundformen und die wesentlichen Aspekte der Freundschaft zu bestimmen, um dann als Beispiel für eine philosophische Position die verschiedenen Arten der Freundschaft, welche Aristoteles in seiner Nikomachischen Ethik beschreibt, darzustellen und somit die wahre Freundschaft von den akzidentellen Formen der Freundschaft aus Lust oder der Freundschaft aus Nutzen abzugrenzen. Anschließend wird der allgemeine Liebesbegriff und das damit verbundene Verständnis der unterschiedlichen Arten von Liebe genauer betrachtet. Hierfür wird das Liebesverständnis von Erich Fromm, welches er in seinem berühmten Werk „Die Kunst des Liebens“ thematisiert, analysiert und die reife von der unreifen Liebe abgrenzt. Um ein weiteres Verständnis von den diversen Auffassungen der Liebestile zu erhalten, wird

¹ Vergleiche hierzu den aristotelischen Begriff des *animal rationale* (gr. *zoon logikon*), also der Besitz von Vernunft und der Fähigkeit zu denken als wesentliches Merkmal des Menschen und als Hauptunterscheidung vom Tier.

ebenfalls das Klassifizierungssystem des kanadischen Soziologen John Alan Lee näher betrachtet. Abschließend wird versucht eine Verbindung zwischen den beiden Begrifflichkeiten herzustellen.

2.1 Etymologie der Begriffe Freundschaft und Liebe

Der Mensch hatte schon immer eine, wenn auch teilweise unterschiedliche, Vorstellung davon was Liebe bedeutet. Zahlreiche Philosoph*innen widmen dem Begriff der Liebe sogar eigene Werke. Auf einzelne ausgewählte Begriffsverständnisse wird im weiteren Verlauf näher eingegangen. Im historischen Wörterbuch der Philosophie online lassen sich beispielsweise zunächst folgenden Definitionen vorfinden:

Unter dem Begriff Liebe verstehen sich einerseits „die einheitsstiftenden Beziehungen zwischen beseelten oder als beseelt gedachten Wesen und ist daher verwandt mit Freundschaft“ und andererseits wird Liebe als „die empfundene, auf solche Vereinigung hinwirkende Kraft“ beschrieben und „ist daher verwandt mit Begehren, Verlangen und Erstreben“ (Kuhn 1980, online).

In diesen Definitionen kristallisieren sich zwei wichtige Begriffe, auf der die Liebe beruht, heraus: die Freundschaft und das Begehren. Das würde bedeuten, dass in jeder Liebesbeziehung auch Aspekte von Freundschaft verankert sind, welche sich in Form eines bestenfalls gegenseitigen (sexuellen) Begehrens in Form von Liebe erkenntlich zeigen.

Nachdem der Begriff nicht einem eindeutigen Gebiet zuordbar ist, gibt es zwischen der Wortgeschichte und der Begriffsgeschichte von Liebe Differenzen. Die deutsche Wortherkunft des Begriffes stimmt nur wenig mit dem heutigen Verständnis von Liebe überein, einige Parallelen lassen sich in der Wortherkunft dennoch ziehen. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive geht das deutsche Wort Liebe auf die indogermanische Wurzel „leubh-„ (gutheißen, loben), auf das lateinische „lubens“ (gern), auf das althochdeutsche „luba“ (Affekt) und das mittelhochdeutsche „liebe Freude“ zurück, welches auch mit dem Begriff „Glaube“ stammverwandt ist (vgl. ebda). Demnach hat sich das tatsächliche Begriffsverständnis von Liebe im Laufe der Geschichte deutlich verändert und ist nicht eindeutig bestimmbar.

Der Begriff Freund geht auf die indogermanische Wurzel „fri“ zurück, was so viel wie lieben oder hegen bedeutet. So finden sich auch in dieser Wortherkunft verwandte Aspekte zur

Begriffsbestimmung der Liebe. Kant beispielsweise definiert den Begriff der Freundschaft als „Vereinigung zweier Personen durch gleiche wechselseitige Liebe und Achtung“ (Hofmann 1972, online).

2.2 Eros, agape und philia

Bereits in der Philosophie der Antike etablierten sich drei unterschiedliche Liebeskonzepte, welche voneinander abzugrenzen sind und in der Philosophiegeschichte der „Liebe und Freundschaft“ einen großen Einfluss haben. Dabei handelt es sich um folgende Grundbegriffe: *agape*, *eros* und *philia*. Während man in der Antike den Begriff *agape* noch als „neigungsbestimmte Fürsorge“ (Kirchner/Regenbogen 2013: 381) verstand, wird der Begriff im neuen Testament als „durch Christus wirksam gewordene Liebe Gottes zu den Menschen“ beschrieben (ebda: 381). Das griechische Verb *agapan* wird wörtlich mit „sich mit etwas zufriedengeben“ oder auch „jemanden mit Achtung behandeln, bevorzugen“ (ebda: 17) übersetzt. Darunter kann man auch die Zuneigung für jemanden (durch Gott) verstehen. Die *Agape*² wird in der moderneren (durch das Christentum geprägten) Auffassung als Nächstenliebe, eine Form der fürsorglichen Liebe oder als Liebe zu Gott bezeichnet.

Als *Eros* hingegen wird in der griechischen Mythologie der Gott der Liebe bezeichnet. Bei Platon wiederum versteht sich *eros* als Trieb oder Drang philosophischer Erkenntnis, welcher auch tief in der Freundschaft wurzelt (vgl. ebda: 200).

Mit *philia* bezeichnet Aristoteles die Freundschaftslove, also die Liebe zu gleichartigen oder gleichgesinnten Menschen (vgl. ebda: 381). Der Begriff *philia*, die Liebe unter Freunden also ein Verhältnis unter Gleichen, ist von den beiden Begriffen *agape* und *eros* demnach abzugrenzen. Die Freundschaftslove (gr. *philia*) wurde zunächst in Platons Dialogen *Phaidros* und *Lysis* erwähnt. Im Dialog *Lysis* werden die Gemeinsamkeiten von *eros* und *philia* offengelegt, welche das Verständnis von Liebe prägen: Die Liebe verbindet sich stets mit einem Endzweck, welcher sich um seiner selbst willen liebt. So ist die Liebe für Platon ein Begehren, in dem der/die Liebende das Fehlende und das, was ihm zugehörig ist, sucht. Im *Symposion* wird dieses Verständnis von Liebe als Liebe zu etwas wieder aufgegriffen. Das Streben des Menschen nach dem Guten und dem Schönen wird zum Thema gemacht und gilt als Voraussetzung für die Freundschaft (vgl. Hähnel et al. 2015: 13f). Laut Platon findet *eros* somit

² Bei christlichen Eheschließungen gibt es üblicherweise nach der Vermählung eine sogenannte Agape, bei der für die Hochzeitgäste ein kleines „Mahl“ zur Verfügung gestellt wird und das frisch vermählte Paar gefeiert wird.

die Befriedigung erst im „Schauen des Wahren, Schönen, Guten im Reich der Ideen“. *Eros* bezeichnet eine kosmische Kraft, welche das Individuum zum Streben nach dem Schönen und Guten anregt (Kirchner/Regenbogen 2013: 381). Bei Platon ist Liebe die höchste Form der Freundschaft und steht somit über der reinen Freundschaft.

Grundlegend lässt sich *eros* in modernen Vorstellungen in Abgrenzung zur platonischen Auffassung, welcher eher als geistige Liebe zu verstehen ist, als die romantische Liebe, also die Liebe zum/zur Partner*in bezeichnen. *Eros* wird demnach als die sinnlich-erotische Liebe oder das Begehren eines geliebten Objekts bezeichnet. Bei Platon nimmt *eros* eine „erkenntnistheoretische Funktion“ ein, welche aber auch für die „Entwicklung eines guten, tugendhaften Tuns“ eine wesentliche Rolle spielt. In diesem Zusammenhang ist auch die *ratio*, also die Vernunft von wesentlicher Bedeutung. Denn ohne sie besteht die Gefahr, den *eros* zum Schlechten und Bösen zu verführen (vgl. Hähnel et al. 2015: 15). Der Begriff *philia* grenzt sich insofern ab, da es sich um die freundschaftliche Liebe zu seinen Mitmenschen handelt. Gegenseitige Anerkennung und Verständnis spielen eine wesentliche Rolle. Ein wesentlicher Unterschied der aristotelischen *philia* und des platonischen *eros* ist, dass bei Aristoteles der/die Liebende kein*e Begehrende*r wie es Platon darlegt, ist, sondern dass der/die Liebende nach dem Guten um des anderen willen strebt (vgl. ebda: 15f). So betont auch der Philosoph Josef Pieper: „Lieben bedeutet, einem anderen etwas zu wünschen, was man für gut hält, und zwar um jenes anderen, nicht um seiner selbst willen“ (Pieper 1972: 78). Durch dieses aristotelische Verständnis von Liebe lässt sich die Freundschaftslove auch der *eudaimonia*³, der gelungenen und glücklichen Lebensführung zuordnen (vgl. Hähnel et al. 2015: 16).

Die *Agape* als dritte Form der Liebe beschreibt die Liebe zu Gott als höchste Form der Liebe. Im christlichen Kontext spricht man von *Agape* auch als Selbstlosigkeit, Nächstenliebe oder innergöttliche Erfahrung. Der schwedische Lutheraner Anders Nygren beschreibt den Begriff als „originale Grundkonzeption des Christentums“ (vgl. ebda: 17).

So lässt sich das im *eros* beschriebene erotische Streben als Aufwärtsbewegung bezeichnen, während die *agape* eher als Abwärtsbewegung von Gott zu den Menschen herab verstanden wird. Die *philia* kann sich als horizontale Beziehung gedacht werden, da es sich um ein Verhältnis unter Gleichen – Freund*innen – handelt (vgl. ebda: 12).

³ Auf den Begriff der *eudaimonia* wird nicht näher eingegangen, da es den inhaltlichen Rahmen der vorliegenden Masterarbeit sprengen würde.

Aristoteles betont in seiner Nikomachischen Ethik, dass Freundschaft etwas Schönes, Lebensnotwendiges sei, das auf Gleichheit und Gegenseitigkeit beruht. Er stellt drei Motive in das Zentrum, weshalb man mit jemanden befreundet ist. Aristoteles ordnet die Freundschaft somit den ethischen Tugenden zu. Seine Formulierungen beginnen damit, dass er die Freundschaft (gr. *philia*) als eine der Tugenden des menschlichen Lebens beschreibt. Das Grundprinzip von Aristoteles Auffassung ist hierbei, dass niemand ohne Freundschaft leben möchte oder sollte. Auf der einen Seite, weil die Freundschaft das eigene Wohlwollen begünstigt und auf der anderen Seite einen Zufluchtsort bietet. *Philia*, die freundschaftliche Liebe, fördert laut Aristoteles das Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen Menschen (vgl. Aristoteles 2019).

Ein weiterer Begriff, der in der freundschaftlichen Liebe seinen Platz findet, ist das Liebenswerte, gr. *phileton*. Das Liebenswerte ist für jedes Individuum das unterschiedliche Lustvolle, Nützliche oder Wertvolle. Somit ist die Liebe immer eine Liebe zu etwas Schöнем, Gutem oder als angenehm Empfundenen (vgl. Kuhn 1975: 60). So schreibt eben auch Aristoteles in seiner Nikomachischen Ethik, dass der Beginn und die Entwicklung eines Freundschaftsverhältnisses auf einem gegenseitigen Wohlwollen beruht. So ist die Freundschaft bzw. die Freundschaftsliebe für das gesellschaftliche Leben ein unabdingbarer Faktor.

So lässt sich bereits in der Einführung der Grundbegriffe deutlich die Schwierigkeit einer exakten Definition bzw. Abgrenzung der Begriffe Liebe und Freundschaft erkennen. Die beiden Wörter „Liebe“ und „Freundschaft“ werden vor allem im alltäglichen Leben sehr frei genutzt: Ich liebe meine*n Partner*in, meine Familie und meine*n beste*n Freund*in. Darüber hinaus lieben manche Menschen auch Kunst und Kultur oder lieben es regelmäßig Sport zu machen und diverse Objekte zu sammeln. Allein diese alltäglichen Beispiele zeigen uns die Problematik, die sich hinter diesen Begriffen birgt, auf. Demnach gilt es in einem nächsten Schritt unterschiedliche Erscheinungsformen von Liebe und Freundschaft zu differenzieren. Auf der einen Seite gibt es das *Eros*-Verständnis von Platon, welche sich als das Streben nach dem Schönen, Wahren und Guten beschreiben lässt, welches sich sehr stark von der modernen Auffassung der romantischen Liebe unterscheidet. Auf der anderen Seite gibt es den aristotelischen *Eros*-Begriff, welcher nicht mit dem Verständnis von Platon gleichzusetzen ist. Aristoteles sieht im *Eros* vielmehr eine spezielle Art der Freundschaft, welche durch das Suchen nach engen Beziehungen verursacht wird. Beginnend mit den aristotelischen

Freundschaften, gefolgt von unterschiedlichen Auffassungen des Liebesbegriffs seien im Folgenden nur einige ausgewählte Beispiele⁴ genannt.

Somit wird versucht das philosophische Liebesverständnis näher zu beleuchten. Hierfür werden die Arten der Liebe nach Erich Fromm und die Liebensstile von John Alan Lee, ein Kategorisierungskonzept für die Definition von Liebe, näher betrachtet. Abschließend werden die beiden Begriffe Liebe und Freundschaft miteinander in Verbindung gesetzt.

2.3 Drei Arten der Freundschaft - Aristoteles

„Der Wunsch nach Freundschaft entsteht zwar schnell, die Freundschaft aber nicht“ (Aristoteles 2019: 213). So schrieb schon Aristoteles in seiner Nikomachischen Ethik, dass der Mensch ein Grundbedürfnis nach Freundschaft bestrebt. In seinem Werk unterscheidet Aristoteles grundsätzlich zwischen drei Arten von Freundschaft: Freundschaft aus Nutzen, Freundschaft aus Lust und die Tugendfreundschaft (vgl. ebda: 210ff).

Aristoteles spricht von einem bewussten gegenseitigen Wohlwollen zweier Menschen (vgl. ebda: 210). So grenzt sich die vollkommene Charakterfreundschaft, sprich die Tugendfreundschaft, welche durch Selbstliebe und Liebe zu Freund*innen gekennzeichnet ist von der Lust- und Nutzenfreundschaft ab. Im Folgenden wird diese Differenzierung nun näher erläutert.

2.3.1 Lustfreundschaft

Die Freundschaft aus Lust definiert sich über das Ausüben gemeinsamer Tätigkeiten. Beispiele hierfür wären der Besuch eines Theaterstückes oder das gemeinsame Ausführen einer Sportart. Eine Freundschaft besteht solange die Beteiligten Lust empfinden einer bestimmten Tätigkeit gemeinsam nachzugehen. Bei dieser Form von Freundschaft brauchen die Befreundeten keine tiefere Verbindung zueinander und sie wird üblicherweise auch nicht angestrebt, „denn sie lieben die Umgänglichen nicht wegen ihrer persönlichen Eigenschaften, sondern weil sie ihnen angenehm sind“ (ebda: 210).

⁴ Ein bildlicher Darstellungsversuch, das Begriffsfeld zu systematisieren ist im Kapitel 10.2.8 (Material 8) zu finden

2.3.2 Nutzenfreundschaft

Die Nutzenfreundschaft hingegen basiert auf dem gegenseitigen „Nutzen“, welcher durch das Befreundet sein zu einer anderen Person entsteht. Diese Freundschaft kennzeichnet sich vor allem durch die gegenseitigen Vorteile, die aufgrund der Freundschaft vorhanden sind. Die Personen, „die nur wegen des Nutzens Freunde sind, trennen sich, sobald der Vorteil wegfällt. Denn sie waren nicht Freunde voneinander, sondern Freunde des Vorteils“ (ebda: 214).

Beispiele für diese Art von Freundschaft wären die Beziehungen zu Arbeitskolleg*innen oder Geschäftspartner*innen. Die Nutzenfreundschaft kann auch auf Schulkolleg*innen oder Studienkolleg*innen zutreffen, da sich solche Freundschaften gerne nach dem Abschluss bzw. nach dem Erreichen des gemeinsamen Ziels aus den Augen verlieren, sodass es keinen weiteren gemeinsamen Grund für ein Zusammentreffen gibt. So schreibt es auch Aristoteles in seinem Werk: „Wenn also der Grund wegfällt, weswegen man befreundet war, dann schwindet auch die Freundschaft, da sie ja nur darauf gründete“ (ebda: 211).

Daher sind die Lust- und die Nutzenfreundschaft als akzidentell zu betrachten, da sie normalerweise nicht von langer Dauer oder auf eine (un)bestimmte Zeitspanne begrenzt sind. Denn sobald eine Freundschaft einem nicht mehr als „nützlich“ oder „angenehm“ erscheint, also sobald der Zweck des Befreundet sein wegfällt, hört man auf mit dieser Person befreundet zu sein. Ändert sich jedoch der Zweck der Freundschaft, das heißt man strebt eine engere Verbundenheit mit einer Person an, so kann auch eine tiefergehende Freundschaft entstehen, die sogenannte Tugend- oder Charakterfreundschaft.

2.3.3 Tugendfreundschaft

Die Tugendfreundschaft, also die wahre Freundschaft, beruht auf dem gegenseitigen Vertrauen und der „Gewissheit, dass man einander niemals Unrecht tun würde.“ (ebda: 214) So ist eine solche Freundschaft nur unter Menschen, die sich in ihrer Tugend gleichen möglich. Die Ethik des 20. Jahrhunderts beschreibt die Tugenden als „die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Verwirklichung sittlicher Werte in Gesinnung und Handlung“ (Kirchner/Regenbogen 2013 675). Unter Tugend versteht man also eine vorbildliche, sittliche Haltung in Umgang mit anderen.

Die Tugendfreundschaft existiert demnach um seiner Selbstwillen und nicht aufgrund eines Vorteils oder der Bereicherung von Lust wie es in den anderen beiden Formen der Fall ist. So ist es bei der Tugendfreundschaft vor allem wichtig, dieselben Ansichten und Werte zu

vertreten, spricht sich in seiner Tugend zu gleichen. Bei der wahren Freundschaft steht demnach nicht das Teilen von sinnlichen Genüssen im Vordergrund, sondern vielmehr die geistig-seelische Verbundenheit zu einer anderen Person. Nachdem eine solche Verbundenheit eher seltener zustande kommt, könnte man in diesem Zusammenhang auch vom besten Freund oder der besten Freundin sprechen. Auch der französische Philosoph Michel de Montaigne schreibt in einem seiner berühmten Essais auf die Frage, worauf die enge innige geistig-seelische Verbundenheit mit seinem engen (man könnte auch vermuten besten) Freund Étienne de la Boetie beruht, folgendes: „Weil er es war, weil ich es war“ (Montaigne 2016: 34).

Natürlich darf auch bei der wahren Freundschaft gemäß Aristoteles die Lust und der Nutzen nicht außer Acht gelassen werden, denn Freundschaft beruht unter anderem auch darauf, dass der/die Freund*in einem ein angenehmes Gefühl bereitet und in bestimmten Situationen natürlich auch von Nutzen sein kann, sprich die Befreundeten können sich aufeinander verlassen und auch einander hilfreich sein. In erster Linie geht es aber um das Einüben in den Tugenden und um die damit verbundenen moralischen Werte wie Verlässlichkeit oder Vertrauen. Der Mensch ist ein Gemeinschaftswesen, welcher gemäß Aristoteles die Tendenz hat durch das Zusammenleben mit anderen seine Bedürfnisse zu befriedigen. Aristoteles definiert den Menschen demnach als *zoon politikon*, für welchen das Streben nach wahrer Freundschaft das größte Gut ist, da aus dem Beisammensein und Zusammenleben mit guten Menschen eine gewisse Übung in der Tugend resultiert. An dieser Stelle sei auch zu erwähnen, dass die vollkommene Freundschaft, bei der es auch um eine ständige Weiterentwicklung geht, dementsprechend auch ausreichend Zeit beansprucht und aus diesem Grund ist diese Art von Beziehung äußerst selten und kostbar. Daraus resultiert auch, dass eine Freundschaft mit vielen im Sinne der vollkommenen Freundschaft nicht oder nur sehr schwer möglich ist. So ist es laut Aristoteles besser lieber weniger Freund*innen zu haben, aber dafür welche, mit denen man sich geistig sehr stark verbunden fühlt. In Bezug auf die aristotelischen Tugenden und auf die Frage, ob man möglichst viele Freundschaften führen sollte oder ob es auch hier eine Mitte zwischen zu viel Freundschaft und zu wenig Freundschaft gibt, ergibt sich aus Aristoteles Annahmen folgende Antwort: Man sollte nicht das Ziel verfolgen „möglichst viele Freunde zu haben, sondern nur so viele, wie für das Zusammenleben genügen; denn es scheint nicht möglich, mit vielen Menschen innig befreundet zu sein. Darum kann man auch nicht in mehrere Menschen zugleich verliebt sein; denn Verliebtsein bedeutet doch ein Übermaß an Freundschaft, und das gibt es nur gegenüber einem Einzigen; auch innige Freundschaft gibt es nur gegenüber wenigen“ (Aristoteles 2019: 261f).

Diesbezüglich ist es wichtig zu betonen, dass der im Sinne der *philia* liebende Mensch nicht als Begehrender im platonischen Sinne zu verstehen ist, sondern er erstrebt das Gute um des anderen selbst willen (vgl. ebda: 210). So wird die Freundschaftsliebe bei Aristoteles als das „gegenseitige, beiden Teilen bewußte Wohlwollen zweier Menschen“ (Kirchner/Regenbogen 2013: 230) beschrieben.

Aristoteles bezeichnet auch die Beziehung zwischen Kindern und ihren Eltern als Freundschaft. In der heutigen Zeit haben sich diese Auffassungen von Freundschaft jedoch weitgehend verändert. Beziehungen zu Verwandten, welche nicht freiwillig eingegangen werden, werden üblicherweise nicht als Freund*innen betitelt sowie rein funktionale Beziehung zu beispielsweise Geschäftspartner*innen (vgl. Demmerling/Landweer 2007: 144). Die Freundschaft in moderner Sichtweise lässt sich als „eine wechselseitige Beziehung, die freiwillig eingegangen wird“, definieren (ebda: 144). Weitere Bedingungen, die für das Zustandekommen von Freundschaft vorhanden sein müssen, sind das Empfinden positiver Gefühle wie gegenseitige Sympathie, Wohlwollen und Zuneigung.

„Nichts hängt so sehr von unserm freien Willen ab, als die Zuneigung und Freundschaft“ (Montaigne 2016: 29). So schreibt es auch der französische Philosoph Michel de Montaigne in seinem berühmten Essay *Von der Freundschaft*. In Abgrenzung zur familiären Beziehung kann man sich die Personen, mit denen man befreundet sein möchte, aussuchen. Die Freundschaft unterliegt demnach keinen allgemeingültigen Normen, die Befreundeten definieren für sich, was sie individuell unter dem Begriff Freundschaft verstehen und wie sie dieses Verhältnis zwischen Nähe und Distanz auslegen wollen. Durch die Freundschaft zu einem Menschen definiert sich die persönliche Identität und gerade deshalb ist die Freundschaft als soziales Phänomen von so großer Bedeutung.

2.4 Arten der Liebe - Fromm

Neben der Unterscheidung von *agape*, *eros* und *philia*, lassen sich auch verschiedene Formen der Liebe unterscheiden, die jeweils von der Art des geliebten Objektes abhängen. Mit diesen unterschiedlichen Arten und Formen wie der Mensch als Gemeinschaftswesen lieben kann und liebt hat sich unter anderem der Philosoph und Psychoanalytiker Erich Fromm in seinem Buch *Die Kunst des Liebens* beschäftigt. Mit seinem gesellschaftskritischen Werk prägte er das damalige und auch noch heutige Verständnis von Liebe maßgeblich.

2.4.1 Unreife Formen der Liebe

So wie es auch der Titel schon erahnen lässt, ist die Liebe jedoch nicht ausschließlich von glücklichen Zufällen abhängig, sondern sie erfordert auch ein aktives Bemühen. In der Einleitung seines berühmten Buches schreibt Fromm: „Die meisten Menschen sehen das Problem der Liebe in erster Linie als das Problem, *selbst geliebt zu werden*, statt *zu lieben* und lieben zu können“ (Fromm 1988: 11). Die Menschen streben daher vorrangig nach dem Gefühl geliebt zu werden und sind im eigentlichen Sinne gar nicht auf der Suche nach der tatsächlichen Liebe bzw. wollen an ihr arbeiten. Sie erhoffen, dass sie (die Liebe) einfach so passiert oder versuchen sich mit Sex-Appeal oder Beliebtheit bei einer anderen Person liebenswert zu machen. Grundsätzlich geht ein Großteil der Menschheit davon aus, dass *zu lieben* ganz einfach sei, „schwierig sei es dagegen, den richtigen Partner zu finden, den man selbst lieben könne und von dem man geliebt wird“ (ebda: 12). Als ein Grund für dieses Verständnis von Liebe wird – wie es in vielen traditionellen Kulturen früher üblich war und leider teilweise noch ist – die arrangierte Ehe genannt, bei der man „hoffte“, dass sich die Liebe mit der Zeit schon einstellen werde. In den letzten Jahrzehnten hat sich in der westlichen Welt jedoch ein Verständnis der „romantischen Liebe“ eingebürgert. Gemäß Fromms gesellschaftskritischer Auffassung vollziehen sich Liebesbeziehungen nach dem gleichen Tauschmethoden wie auf einem Waren- und Arbeitsmarkt; das heißt vereinfacht gesagt man will ein möglichst gutes Geschäft machen. Zusätzlich wird das Gefühl des flüchtigen Erlebnisses *sich zu verlieben* mit dem Zustand *zu lieben* verwechselt (ebda: 11ff).

2.4.2 Reife Formen der Liebe

Laut Fromm und wie es der Titel seines Werkes beschreibt, ist die Liebe eine Kunst, welche man wie jede andere Kunst auch erlernen muss – sowohl theoretisch als auch praktisch. Und die Liebe ist für Fromm auch die Antwort auf das philosophische Problem der menschlichen Existenz. Da der Mensch im Vergleich zum Tier ein vernunftbegabtes und reflexionsfähiges Wesen und sich damit über die Begrenztheit seiner Existenz im Klaren ist, lässt in dieses „Abgetrenntsein“ von der restlichen Welt als hilflos und ängstlich erfahren. So geht es darum das „Abgetrenntsein“ zu überwinden und ein Einswerden zu erreichen. Eine potenzielle Möglichkeit hierfür ergibt sich in orgiastischen Vereinigungen wie etwa in einem Drogenrausch oder sexuellen Erlebnissen. Dies hält aber nur begrenzt an. Durch das konforme Verhalten lässt sich somit eine Pseudo-Einheit herstellen, welche bei der produktiven Arbeit nicht von zwischenmenschlicher Natur ist. Daher ist die alleinige zufriedenstellende Art auf die Frage

nach der menschlichen Existenz laut Fromm: die Liebe (ebda: 17ff). Hierbei steht jedoch die reife Liebe in einem klaren Gegensatz zur symbiotischen Vereinigung. Die reife Liebe lässt sich laut Fromm folgendermaßen definieren: „eine Vereinigung, bei der die eigene Integrität und Individualität bewahrt bleibt“ (ebda: 31). Das heißt durch die aktive Kraft der Liebe werden Menschen miteinander vereinigt; durch dieses Gefühl kann die Isolation und Abgetrenntheit überwunden werden und sein selbst dennoch bewahrt werden. Im Vergleich zur symbiotischen bzw. unreifen Liebe, welche durch den zentralen Satz „Ich liebe dich, weil ich dich brauche“, grenzt sich die reife Liebe durch folgende Aussage ab: „Ich brauche dich, weil ich dich liebe“ (vgl. ebda: 52) Demzufolge kann man auch ohne dem/der Anderen Glück empfinden. So verspricht man sich, an sich und der Beziehung zu arbeiten. Ein Scheitern jedoch wäre für keine*n der Partner*innen eine existenzielle Bedrohung. So ist es laut Fromm nur in der reifen Liebe möglich, dass aus „zwei Wesen eins werden und trotzdem zwei bleiben“ (ebda: 31). Die reife Liebe ist primär ein Geben, nicht ein Empfangen; demnach ist die Liebe für Fromm auch eine Aktivität und kein passiver Affekt: „Sie ist etwas, das man in sich selbst entwickelt, nicht etwas, dem man verfällt“ (ebda: 33). Im Sinne von Geben ist hierbei nicht das Aufgeben von etwas gemeint, es geht vielmehr darum, dass es mehr Freude als das Empfangen bereitet, da durch das Schenken die eigene Lebensfreude zum Ausdruck gebracht wird – sowohl im sexuellen Kontext als auch in anderen zwischenmenschlichen Beziehungen. Demnach ist laut Fromm die Liebe nicht nur ein reines Gefühl, welches wir jemand anderem gegenüber verspüren, sondern vielmehr ein willentlicher Entschluss. Liebesgefühle können verblassen und aus diesem Grund nicht als Grundlage für das Versprechen, sich immer zu lieben dienen. Nachdem sich störende Eigenschaften in einer Beziehung nicht einfach „weglieben“ lassen, bedarf die Liebe der Kunst am Selbst und am anderen zu arbeiten (vgl. ebda: 33f).

2.4.3 Formen der Liebe

Darüber hinaus unterscheidet Fromm in seinem Werk aber zwischen folgenden fünf Formen der Liebe, die im Folgenden näher erläutert werden: Nächstenliebe, Mutterliebe, erotische Liebe, Selbstliebe und der Liebe zu Gott (vgl. ebda 57ff).

2.4.3.1 *Nächstenliebe*

Als erste Form, welche auch als fundamentalste Form der Liebe bezeichnet werden kann, nennt Fromm die Nächstenliebe. Diese Art der Liebe liegt laut Fromm allen anderen Arten der Liebe zugrunde. Ein besonderes Merkmal der Nächstenliebe ist, dass es sich hierbei um keine

exklusive Form der Liebe handelt, sie gilt allen menschlichen Wesen. Durch gegenseitiges Helfen und dem Empfinden von Mitleid gegenüber Hilfslosen stellt die Nächstenliebe die wesentlichen Voraussetzungen von Empathiefähigkeit (vgl. ebda: 58ff).

2.4.3.2 Mutterliebe

„Die bedingungslose Bejahung des Lebens und der Bedürfnisse der Kinder“ (ebda: 60), die sogenannte Mutterliebe ist die nächste Form der Liebe, welche Fromm in seinem Werk nennt. Sie unterscheidet sich insofern sowohl von der Nächstliebe als auch der erotischen Liebe, da sie ein Verhältnis zwischen ungleichen Instanzen darstellt: Das Kind braucht Hilfe, die Mutter gibt sie ihm. Die Mutterliebe kann laut Fromm auch aufgrund ihres altruistischen Charakters als höchste Form der Liebe betitelt werden. Hiermit spricht Fromm weniger von der Liebe zum Säugling, der eigentliche Verdienst liegt vielmehr in der Liebe zum heranwachsenden Kind. Die Liebe zum Säugling ist überwiegend instinkthaft gesteuert, während die tatsächliche Herausforderung darin liegt, das Loslösen des eigenen Kindes auf der einen Seite nicht nur zu dulden, sondern auf der anderen Seite explizit zu fördern. In diesem Punkt grenzt sich die Mutterliebe auch weitgehend von der Auffassung der erotischen Liebe ab: In der erotischen Liebe verbinden sich zwei Menschen zu einem Objekt, wohingegen die Mutterliebe dafür gekennzeichnet ist, dass sich zwei Menschen voneinander „trennen“, die vorher eins waren. Demzufolge spricht Fromm in diesem Zusammenhang, dass die Mutterliebe „vielleicht die schwierigste Form der Liebe“ sei, da sie Selbstlosigkeit verlangt und unter anderem die Bereitwilligkeit, eine Art der Trennung zu ertragen und nichtsdestotrotz mit dem (bedingungslosen) Lieben nicht aufhört (vgl. ebda: 62ff).

2.4.3.3 Erotische Liebe

Die erotische Liebe grenzt sich aufgrund ihrer Exklusivität (üblicherweise auf eine Person beschränkt) von der Nächstenliebe und der Mutterliebe deutlich ab. Das bedeutet, dass auch zwei sich liebenden Menschen eine Einheit, eine Verbundenheit, sprich ein Miteinander entsteht. Hierbei geht es um die vollkommene Vereinigung mit einer anderen Person. Das starke Gefühl einen anderen Menschen zu lieben und ihm gegenüber eine gewisse Anziehungskraft zu verspüren, ist eine bewusste, willentliche Entscheidung; das eigene Ich wird an das andere Ich gebunden (ebda: 64ff). In obiger Definition ist Liebe eine Grundhaltung, eine Disposition zu gewissen Handlungen, welche sich aus der besonderen Verbindung zwischen zwei sich

liebenden Menschen ergibt. So lassen sich hier eindeutige Parallelen zu Aristoteles' Definition der wahren Freundschaft erkennen.

2.4.3.4 Selbstliebe

Die vierte Art der Liebe, die Fromm nennt, ist die Selbstliebe. Darunter ist die Fähigkeit eines Menschen zu verstehen, „produktiv zu lieben, dann liebt er auch sich selbst; wenn er nur andere lieben kann, dann kann er überhaupt nicht lieben“ (ebda: 72). Das bedeutet, dass die Selbstliebe als Voraussetzung dafür gesehen werden kann, andere Menschen zu lieben.

2.4.3.5 Gottesliebe

Unter der Liebe zu Gott wird die religiöse Form der Liebe verstanden. Sie kann psychologisch betrachtet als das Bedürfnis die „Erfahrung des Getrenntseins“ zu überwinden gesehen werden. In der Auffassung der westlichen Religionen ist die Gottesliebe gleichbedeutend mit dem Glauben an die Existenz Gottes und der damit verbundenen Gerechtigkeit und Liebe. In den östlichen Religionen und der Mystik hingegen ist mit der Liebe zu Gott eher ein intensives Gefühlserlebnis des Einsseins gemeint, quasi eine Liebe, welche in jeder Handlung im Leben zum Ausdruck kommt (vgl. ebda: 75ff).

2.5 Liebesstile - Lee

Auch John Alan Lee, ein kanadischer Soziologe beschäftigte sich ausführlich mit der Liebe und versuchte in den 1970er Jahren diese in einem Klassifizierungssystem zu definieren. Er beschreibt in seinem Werk „The Colors of Love“ sechs verschiedene Liebesstile. Der Titel des Werkes kommt daher, dass Lee den jeweiligen Liebestilen Farben zuordnet. In Abgrenzung zu Fromms unterschiedlichen Arten der Liebe beschreiben diese Liebesstile lediglich unterschiedliche partnerschaftliche Liebesbeziehungen. Die Liebe unter Freunden oder die Mutterliebe finden in Lees Klassifizierungssystem keinen expliziten Platz.

Ausgangspunkt für seine Unterteilung sind zahlreiche literarische und philosophische Analysen. In seinen Definitionen lassen sich dennoch teilweise Parallelen zu Erichs Fromm Auffassungen von Liebe und Aristoteles Arten der Freundschaft finden. Laut Lee sind die Menschen in der Lage nach sechs Arten zu lieben. Primär geht Lee von folgenden drei

Liebestilen aus: Eros, Mania und Storge. Die weiteren drei Liebesstile Ludus, Pragma und Agape ergeben sich aufgrund einer Kombination der wesentlichen drei Stile (Lee 1973).

Der Begriff des Eros, welchen wir bereits seit der Antike vorfinden, definiert auch Lee als die leidenschaftliche romantische Liebe. Hierbei handelt es sich um den weitverbreitetsten Liebesstil, vor allem in der westlichen Welt. Mania ist verkürzt dargestellt die besitzergreifende Liebe; Storge, die freundschaftliche Liebe; Ludus, die spielerische Liebe; Pragma, die pragmatische Liebe und Agape⁵ wird als die altruistische Liebe definiert (vgl. ebda).

2.5.1 Eros

Hendrick und Hendrick (1983: 393ff) führen die Definitionen der sechs Liebestile von Lee weiter aus. Sie bezeichnen in ihrer Studie *Eros* als passionate love, also als leidenschaftliche Liebe, welche von starker körperlicher Anziehungskraft dominiert ist. Die emotionale Zuneigung spielt auch eine wesentliche Rolle in der leidenschaftlichen Liebe.

2.5.2 Ludus

Ludus als game-playing love (spielerische Liebe) beschreibt das Gefühl der Unverbindlichkeit gegenüber des/der Sexualpartners*in. Die verführerische Lust steht hier im Vordergrund. In dieser Form der Liebe geht es vorrangig um die Lustbefriedigung, sexuelle Treue gegenüber dem/der Partner*in wird vernachlässigt bzw. verliert an Wichtigkeit (vgl. ebda).

2.5.3 Storge

Storge kann als freundschaftliche Liebe (friendship love) aufgefasst werden. In erster Linie geht es um das Verfolgen eines gemeinschaftlichen Ziels, das Teilen gemeinsamer Interessen und die Fähigkeit zusammenzuarbeiten. Der Begriff der Kameradschaft lässt sich demnach diesem Verständnis zuordnen, da sich diese Form der Liebe durch eine tiefe Verbundenheit, Vertrautheit und Fürsorge kennzeichnet. Sie ist nicht wie die anderen Formen der Liebe von Leidenschaft oder Romantik geprägt, sondern von einer starken emotionalen Bindung und dem Bedürfnis für den anderen da zu sein und ihn zu unterstützen, ohne dass eine sexuelle Spannung vorhanden sein muss (vgl. ebda).

⁵ So zeichnen sich auch in dieser Kategorisierung unterschiedliche Begriffsverständnisse heraus.

2.5.4 Pragma

Die pragmatische Liebe (logical love), *Pragma* ist aus vernunftsbasierten Entscheidungen herausgewählt. Familiäre oder finanzielle Aspekte können hier eine entscheidende Rolle spielen (vgl. ebda).

2.5.5 Mania

Der besitzergreifende Liebesstil *Mania* oder im englischen als obsessive love definiert sich durch einen ständiges Hin und Her der Gefühle. Quälende Eifersuchtsgefühle und enorme Besitzansprüche prägen diesen Liebesstil. Dennoch spielt auch die Leidenschaft in Wechselwirkung zu den Eifersuchtsgefühlen eine starke Rolle (vgl. ebda).

2.5.6 Agape

Die *Agape* oder auch altruistische Liebe (selfless love) stellt die eigenen Bedürfnisse in den Hintergrund und nimmt eine aufopfernde Rolle gegenüber dem/der Partner*in ein. Diese Art von Liebe lässt sich vor allem daran erkennen, dass zum Beispiel tendenziell Frauen ihren beruflichen Werdegang vernachlässigen, um sich um die Kinder zu kümmern oder den geliebten Ehemann zu versorgen (vgl. ebda: 393ff).

So lässt sich der Liebesbegriff in viele verschiedene Definitionen einordnen, wobei in allen genannten Auffassungen durchaus Parallelen erkennbar sind und sich vor allem die Begriffsdifferenzierungen zwischen *agape*, *eros* und *philia* weitverbreitend im philosophischen Begriffsverständnis durchziehen.

2.6 Abgrenzungsversuch der Begriffe Liebe und Freundschaft

Im Zuge der Begriffsdefinitionen und der Differenzierung der verschiedenen Arten von Freundschaft und Liebe, stellt sich auch die Frage, inwiefern sich diese beiden Phänomene voneinander abgrenzen oder eventuell auch überschneiden.

Der irische Literaturwissenschaftler und Schriftsteller C.S. Lewis veröffentlichte in den 60er Jahren ebenfalls ein Standardwerk über die Liebe, welches die Liebe aus philosophischer und christlicher Perspektive erforscht. In seinem Klassiker unterscheidet er zwischen vier unterschiedlichen Arten des Liebens, so wie es auch der Titel seines Bestsellers *Vier Arten der*

Liebe verrät: Storge, Philia, Eros und Agape. Er schreibt davon, dass Liebe mehr als geschlechtliches Anziehen, sexuelle Begierde, Eros oder Zuneigung sei. Freundschaft fällt laut Lewis auch in den Begriffskomplex der Liebe und ist laut ihm, „die am wenigsten „natürliche“ Liebe, die am wenigsten instinktive, organische, biologische, herdenhafte und notwendige“ (Lewis 1961: 90). Seine Annahmen begründet er folgendermaßen: „Ohne Eros wäre keiner von uns gezeugt und ohne Zuneigung wäre keiner von uns aufgezogen worden; aber ohne Freundschaft können wir leben und uns fortpflanzen“ (ebda: 90).

In der echten, wahren Freundschaft spielt Eifersucht auch kaum eine Rolle, da man von einem Zuwachs an Freund*innen profitiert, insofern es sich um echte Freundschaft handelt. Die Freundschaft ist hierbei im Sinne einer freiwilligen, nicht exklusiven Haltung der Verbundenheit zu verstehen. Die Exklusivität, so wie sie üblicherweise in der erotischen, partnerschaftlichen Liebe vorzufinden ist, ist für Freundschaftsbeziehungen irrelevant. Damit alle Facetten eines*r Freund*in zur Geltung kommen, bedarf es mehrerer Freund*innen, um das gesamte Potenzial einer Person hervorzulocken (vgl. ebda: 94f).

Unter Freund*innen ist es selbstverständlich, dass es noch andere Menschen gibt, mit denen man auch eine freundschaftliche Beziehung pflegt. In Liebesbeziehungen hingegen ist das üblicherweise nicht erwünscht, da sich liebende Menschen meistens den Anspruch haben, der/die Einzige sein zu wollen, der von der anderen Person auf diese besondere Weise geliebt wird, denn „die Liebenden müssen oft erhebliche Einbußen an Freiheit in Kauf nehmen, gebunden an den Affekt ihres Begehrens, gebunden an die Gewohnheiten des intimen Zusammenlebens im Alltag, gebunden an die Ausschließlichkeit ihrer Beziehung, die Nebenformen nicht ohne weiteres zulässt“ (Schmid 2014: 10). Als Gegenpol dieser Auffassung von Schmid könnte man auch sagen, dass eine partnerschaftliche Beziehung ein Gewinn an Freiheit für alle Erfahrungen in der Partnerschaft sei.

Somit spielt die Exklusivität eine greifende Rolle in traditionellen Liebesbeziehungen, wovon sich die Freundschaft insofern abgrenzt, da sie sich nicht nur auf einen Menschen bezieht, das heißt daher nicht exklusiv beschränkt ist.

Darüber hinaus unterscheidet sich die Liebe und Freundschaft in ihrem Aspekt des Beendigungs einer Beziehung. Während sich bei einer Freundschaftsbeziehung der Kontakt mit der Zeit nach und nach auflöst und mit der Zeit so immer weniger wird und irgendwann gänzlich ausbleibt,

bedarf es beim Beenden einer Liebesbeziehung eine mehr oder weniger dramatische Aufkündigung in Form eines Gespräches (vgl. ebda: 72).

Auch Kant schreibt in seinem Werk die *Metaphysik der Sitten*, dass nur die „um der Tugend willen geschlossene Freundschaft“ (Kirchner/Regenbogen 2013: 230) von ethischem Wert sei. Kant definiert Freundschaft als „Vereinigung zweier Personen durch gleiche wechselseitige Liebe und Achtung“ (ebda: 230). So wird auch in Kants Ethik betont, dass die wahre Freundschaft die höchste Form der Freundschaft sei, welche es anzustreben gilt.

Im Vergleich zur Liebe, welche auch für Objekte (z.B.: Liebe zur Kunst, Liebe zur Kultur, etc.) empfunden werden kann, ist die Freundschaft nur zwischen mindestens zwei Subjekten möglich. Aristoteles schreibt im 8. Buch seiner Nikomachischen Ethik, dass die Liebe zu leblosen Dingen in Form von Freundschaft nicht existiert, da es in diesem Zusammenhang keine Gegenliebe gibt, genauso wenig wie das Wohlwollen, das im Gegensatz zur Freundschaft nicht auf Gegenseitigkeit beruht (vgl. Aristoteles 2019: 209f).

Unter dem Aspekt der Gegenliebe gelangt Aristoteles schließlich zu einer klaren Unterscheidung zwischen dem Lieben als Affekt (*philesis*) und der Freundschaft als einer Grundhaltung (*philia*). Das Kriterium der Reziprozität, also der Gegenseitigkeit gilt lediglich für die Freundschaft als Disposition, da es Gegenliebe, also die Erwidierung der Gefühle, nur „mit Vorsatz“ gibt und Freundschaft insofern als eine willentliche Entscheidung, eine Bereitschaft zu bestimmten Handlungen anzusehen ist: „Die Liebe gleicht einem Affekt, die Freundschaft aber einer Grundhaltung; denn Liebe gibt es nicht weniger gegenüber Unbeseeltem, Gegenliebe aber gibt es nur mit Vorsatz; der Vorsatz aber kommt aus einer Grundhaltung“ (ebda: 216).

Das vorliegende Kapitel hat sich damit befasst, ein besseres Verständnis für die Phänomene Liebe und Freundschaft, welche später praktisch in Form einer problemorientierten Unterrichtsreihe erarbeitet werden, darzulegen. In einem nächsten Schritt erfolgt die philosophiedidaktische Auseinandersetzung, welche Bezug auf die Kompetenzorientierung im österreichischen Lehrplan und folglich auf die Problemorientierung nimmt.

3 Fachdidaktik Philosophie

Was bedeutet Unterricht? Wie und warum soll gelernt werden? Wozu lehren und wozu lernen wir? Das ist nur ein kleiner Teil an Leitfragen, mit denen sich die Fachdidaktik im Allgemeinen beschäftigt. Fachdidaktik ist die Didaktik, welche sich auf ein bestimmtes Unterrichtsfach bezieht. Unter dem allgemeinen Begriff Didaktik versteht man „jegliche Form des Lehrens und Lernens“ (Pfister 2010: 99). In diesem Zusammenhang spielen vor allem die Reflexion und die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen eine wesentliche Rolle. Die Didaktik ist eine Teildisziplin verschiedener Wissenschaften. Sowohl die Pädagogik oder Erziehungswissenschaft als auch die Psychologie beschäftigen sich mit den Fragen nach dem Lehren und Lernen.

Das Lehren (einer Sache/eines Themengebiets) erfolgt laut Pfister immer absichtlich. Dass der Lehrende dem Lernenden tatsächlich etwas lehrt, also eine Erfolgsquote zustande kommt, muss nicht immer gegeben sein, aber man kann nicht etwas Lehren, ohne das Ziel zu verfolgen, dem Lernenden willentlich bestimmte Fähigkeiten beizubringen. Unter Lernen versteht man demnach im Gegensatz zum Lehren den Wissenserwerb von bestimmten Fertigkeiten und Kenntnissen auf einem speziellen Gebiet. Im Philosophie- und Ethikunterricht wird zusätzlich davon ausgegangen, dass man gewisse Haltungen bzw. moralische Einstellungen erlernen kann. Im österreichischen Lehrplan sind diese Lehr- und Bildungsaufgaben als Kompetenzen festgeschrieben, welche den Schüler*innen vermittelt werden sollen⁶ (vgl. ebda: 104f).

Üblicherweise sind die Fachdidaktik und das Fach als zwei eigenständige Dinge zu betrachten. Demnach macht es einen Unterschied, sich beispielsweise in Geographie auszukennen und wie Geographie in der Schule gelehrt wird. So würde man folglich davon ausgehen, dass sich die Didaktik der Philosophie mit dem Lehren und Lernen von Philosophie in der Schule, also dem Philosophie- und/oder Ethikunterricht beschäftigt.

Die Philosophiedidaktik widerspricht jedoch der herkömmlichen Auffassung, da es hier zwei unterschiedliche Ansichten gibt. Einerseits wird davon ausgegangen, dass die Philosophie an sich bereits didaktisch ist, da bereits in der Lektüre philosophischer Texte und im Vortrag durch die Lehrperson philosophische Denkprozesse vermittelt werden (vgl. Hengelbrock 1980: 5). Dies würde bedeuten, dass Philosophie- und Ethiklehrer keine didaktische Ausbildung

⁶ Vergleiche hierzu Kapitel 4.3 Kompetenzvermittlung laut österreichischem Lehrplan im Philosophie- und Ethikunterricht

brauchen, da sie sich bereits durch die Auseinandersetzung mit philosophischen Texten pädagogisch-didaktische Herangehensweisen aneignen (vgl. Pfister 2010: 114f). Andererseits wird auch folgende, andere These vertreten: „Die Philosophie im Sinne der kommunikativen Didaktik, d.h. der wechselseitige argumentative Überzeugungsprozess, ist bereits didaktisch, weil der Prozess bereits einen gemeinsamen Lehr- und Lernprozess darstellt“ (ebda: 115). Diese Auffassung stellt somit den Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden in den Mittelpunkt; der/die Lehrende, also die Person, die philosophiert versucht den/die Gesprächspartner*in, spricht den/die Lernenden mit passenden Argumenten zu überzeugen (vgl. ebda: 115). Die Lernenden werden sozusagen dazu aufgefordert, ihre persönlichen Ansichten und Argumente kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls neu zu überdenken. Folglich können neue Perspektiven gewonnen und ein tieferes philosophisches Verständnis erreicht werden.

So haben gemäß der Philosophiedidaktik beide Thesen ihre Gültigkeit, wobei die zweite These aus der ersten folgt. So wird diese These auch von vielen renommierten Philosophiedidaktikern vertreten. Der Didaktiker Wulff Rehfus vertritt im Gegensatz zu Martens eine andere Auffassung in Bezug auf die Philosophie. Rehfus begründet die These damit, dass die Didaktik der Philosophie ausschließlich eine Angelegenheit der Philosophie sei mit folgenden Worten: „Als Grundlage kann ihr dazu nur die Philosophie dienen. [...] Somit muss die Didaktik der Philosophie notwendig philosophisch sein. [...] ist Philosophiedidaktik ein selbstständiger, philosophisch-systematischer Begründungszusammenhang von Erziehungszielen, Inhalten, Methoden, Lernvorgängen und Lernkontrollverfahren des Philosophieunterrichts“ (Rehfus 1986: 98)

So ist es an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass die beiden Fachdidaktiker Rehfus und Martens unterschiedliche philosophiedidaktische Auffassungen vertreten. Rehfus vertritt eine bildungstheoretisch-identitätstheoretische Auffassung der Philosophiedidaktik. Das heißt, das Interpretieren und Lesen von philosophischen Texten steht im Vordergrund. So betont Rehfus immer wieder, dass Philosophieren Texte lesen und verstehen bedeutet, indem man sie interpretiert und in den einzelnen Textpassagen selbstständig einen eigenen Standpunkt bezieht. Rehfus schreibt unter anderem, dass es im Philosophieunterricht darum geht, „den Schüler hinzufügen zu den überkommenen und gegenwärtigen Problemstellungen und -lösungen der Philosophie, zu den Methoden des Philosophierens und schließlich zu den Wegen, sich philosophische Schriften erschließen zu können (Rehfus 2019: 39). Primäres Ziel ist es, dass die Schüler*innen ihre eigenen Gedanken entwickeln, indem sie reflexiv Denken und ihre

Position argumentativ begründen können, indem sie direkt mit philosophischen Texten konfrontiert werden (vgl. ebda: 37ff).

Martens hingegen ist Vertreter des dialogisch-pragmatischen Ansatzes der Philosophiedidaktik. Das bedeutet das Martens der Meinung ist, dass es in der Philosophiedidaktik nicht vorrangig darum geht, Texte zu lesen und anschließend das Gesagte wiederzugeben, sondern es viel wesentlicher ist, dass sich die Lernenden kritisch mit den Texten auseinandersetzen und eigene Gedankengänge entwickeln. Die dialogische Auseinandersetzung und Reflexion stehen somit im Mittelpunkt. Mithilfe des Dialogs kann nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch philosophisches Können eingeübt werden. So geht es Martens darum, dass die Schüler*innen komplexe Zusammenhänge verstehen und individuelle Ideen ausbilden (vgl. Martens 2019: 27ff).

Rehfus geht es also eher um die Auseinandersetzung und Interpretation von philosophischen Texten, während Martens hingegen vor allem die dialogische Entwicklung kritischen Denkens und die damit verbundene Reflexion des eigenen Denkens in den Mittelpunkt des Philosophieunterrichts stellt.

3.1 Merkmale eines erfolgreichen Unterrichts

Wie sieht nun ein erfolgreicher Unterricht aus? Bzw. was ist guter Philosophieunterricht? Dieser Frage wird in Kapitel zur Problemorientierung noch genauer auf den Grund gegangen. Zunächst gilt es das allgemeine Verständnis eines guten Unterrichts zu klären. Der deutsche Didaktiker Hilbert Meyer setze sich mit der oberflächlich klingenden Frage „Was ist guter Unterricht?“ auseinander. Das Adjektiv „gut“ beschreibt in diesem Fall, den Erfolg ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Dennoch darf man eine „gute“ Lehrperson nicht mit einer „erfolgreichen“ Lehrkraft gleichsetzen. Eine „gute“ Lehrperson kann ebenso daran scheitern Erfolge bei ihren Schüler*innen zu erzielen und eine „schlechte“ Lehrperson hingegen erfolgreich sein. So kann man diese Unterscheidung auch auf den Unterricht beziehen. Guter Unterricht muss bestimmte Bedingungen erfüllen, ein erfolgreicher Unterricht demgegenüber findet statt, wenn die Schüler*innen tatsächlich das Gelehrte lernen. Die „passendere“ Frage, die Meyer demnach zu beantworten versucht, sollte lauten: „Was ist erfolgreicher Unterricht?“ (vgl. Pfister 2010: 106f) Laut Meyer sollen die Merkmale helfen „einen guten Unterricht hinzubekommen, in dem sowohl das kognitive wie auch das affektive und soziale Lernen der

Schülerinnen und Schüler gefördert wird“ (Meyer 2014: 12). Im Fokus des Unterrichts steht das Lernen zu fördern.

Insgesamt nennt Meyer hierfür zehn folgende Merkmale, die für guten Unterricht ausschlaggebend sind: klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil an echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftende Kommunikation, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, klare und transparente Leistungserwartungen und eine gute vorbereitete Umgebung (vgl. ebda: 17f).

Damit Philosophie- und Ethikunterricht bzw. jegliche Form des Lehrens und Lernens gelingt, ist eine klare Strukturierung eine der wichtigsten Voraussetzungen⁷. Der sogenannte rote Faden muss die gesamte Unterrichtseinheit einigermaßen erkennbar sein. Das Unterrichtsmanagement funktioniert vor allem dann, wenn es beispielsweise eine klare Formulierung der Aufgabenstellung, eine deutliche Markierung der einzelnen Unterrichtssequenzen und Rollenklarheit (verständliche Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung) gibt (vgl. ebda: 26ff). In diesem Zusammenhang spielt die inhaltliche Klarheit auch eine wesentliche Rolle für guten Unterricht. Aufgabenstellungen müssen entsprechend formuliert, der Stoff in regelmäßigen Abständen wiederholt und auf eine saubere Mitschrift bzw. Protokollführung geachtet werden. So sind die Schüler*innen besser in der Lage, neue Wissensgebiete mit alten zu verknüpfen und sie aktiv anwenden. (vgl. ebda: 55ff) Diese Erfolgserlebnisse führen zur Motivation der Lernenden, welche auch durch intelligentes Üben gesteigert werden kann. Intelligentes Üben findet dann statt, wenn die Übungsphasen immer wieder in kurzen Abständen zum Einsatz kommen, den Schüler*innen gezielte Hilfestellungen geboten werden und darauf geachtet wird, dass es keine, bis wenige Unterrichtsstörungen gibt, welche für eine angenehme Arbeitsatmosphäre verantwortlich sind. (vgl. ebda: 106)

Der Anteil echter Lernzeit definiert die Zeit, welche von den Schüler*innen aktiv genutzt wird, um ein angestrebtes Ziel zu erreichen. Zu den Indikatoren zur Förderung des Anteils echter Lernzeit zählen unter anderem eine gute Unterrichtsvorbereitung seitens der Lehrperson aber auch der Schüler*innen sowie eine angemessene Aufgabenformulierung. Es ist ebenfalls wichtig darauf zu achten, dass sich die aktive Lernzeit mit ausreichend Pausen abwechselt. Damit soll die Konzentrationsschwelle länger anhalten, sodass die Schüler*innen sich aktiv am Unterricht beteiligen (vgl. ebda: 40).

⁷ Hierbei sei erwähnt, dass die Reihenfolge der Kriterien keine Rangordnung hat

Ein lernförderliches Klima entsteht dann, wenn sich Lehrperson und Lernende respektvoll verhalten und sich verlässlich an abgemachte Regeln halten. Das sorgt für Fairness unter den einzelnen Schüler*innen und die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung wird gefördert, welche für einen erfolgreichen Unterricht wesentlich ist (vgl. ebda: 47).

Sinnstiftende Kommunikation beschreibt „den Prozess, in dem die Schüler im Austausch mit ihren Lehrern dem Lehr-Lern-Prozess und seinen Ergebnissen eine persönliche Bedeutung geben“ (ebda: 67). Hierbei geht es um die Förderung der Interessen der Schüler*innen, die Möglichkeit zu bieten, kritische Fragen zu stellen und individuelle Stellung zum Thema zu beziehen (vgl. ebda: 67f). Sinnstiftendes Kommunizieren findet vor allem dann statt, wenn die Schüler*innen das Gefühl haben, ein gewisses Mitspracherecht am Unterricht zu haben.

Ein weiteres ausschlaggebendes Kriterium für Meyer ist die Methodenvielfalt. Wichtig hierfür ist es eine ausgewogene Balance zwischen dem Einsatz der unterschiedlichen Methoden zu finden. Die Vielfalt der verfügbaren Inszenierungstechniken sowie die diversen Handlungsmuster sollen bewusst genutzt und eingesetzt werden. (vgl. ebda: 74) Es gilt jedoch immer die Faustregel, die Schüler*innen mit einem Überdross an Methoden nicht zu überfordern.

Unabdingbares Kriterium für einen gelungenen Unterricht ist das individuelle Fördern. Das heißt, die Lehr- und Lernbedingungen sollten so geschaffen werden, dass die individuellen Lernschwerpunkte bestmöglich gefördert werden. Jede*r Schüler*in soll die Möglichkeit geboten werden, ihr/sein individuelles Potenzial auszuschöpfen und weiterzuentwickeln. (vgl. ebda: 97)

Ein guter Unterricht muss so gestaltet sein, dass den Schüler*innen ein an den Bildungsstandards ausgerichtetes Lernangebot geboten wird. Die Transparenz der Leistungserwartungen ist somit dann gegeben, wenn die Lehrperson alle Leistungserwartungen mit den Schüler*innen durchbespricht und vor allem die Rückmeldungen klar und nachvollziehbar formuliert. Unterschiedliche Formen der Leistungskontrolle werden eingesetzt und rechtzeitig angekündigt. Darüber hinaus haben die Schüler*innen jederzeit die Möglichkeit Feedback einzubringen (vgl. ebda: 114ff).

Als letztes Merkmal nennt Meyer eine vorbereitete Umgebung. Eine gut vorbereitete Umgebung zeichnet sich dadurch aus, dass brauchbares Lehr- und Lernwerkzeug zur Verfügung steht, der Klassenraum funktional ist und grundsätzlich Ordnung herrscht, damit ein angenehmer Lernraum geschaffen werden kann.

Die von Meyer formulierten zehn Qualitätskriterien für guten Unterricht tragen einen bedeutenden Beitrag zur Didaktik bei, sind aber nicht unbedingt hinreichend für einen philosophiedidaktisch verantworteten Unterricht. Es werden Ansätze zum Durchdenken der Unterrichtspraxis und zur Weiterentwicklung des Unterrichts gegeben. Es ist verständlich, dass es schwierig erscheint, auf alle Merkmale ständig Rücksicht zu nehmen, denn diese Kriterien dienen unter anderem zur Reflexion des eigenen Unterrichts. Nichtsdestotrotz dienen die genannten Merkmale als Hilfestellung und als Unterstützung für das Planen einer Unterrichtsstunde und kommen auch in problemorientierten Unterrichtsreihen zum Einsatz. Dennoch ist es wichtig anzumerken, dass die Kriterien nicht für den problemorientierten Unterricht konzipiert wurden. Weiters können die genannten Kriterien erfüllt werden, ohne problemorientiert zu unterrichten oder die höheren Lernziele zu erreichen.

3.2 Kategorien des Ethikunterrichts nach Pfeifer

Seit den 80er Jahren haben sich unterschiedliche didaktische Konzepte des Ethikunterrichts⁸ herausgebildet, welche sich grob in vier Kategorien unterteilen lassen: Ethikunterricht (kurz EU) als praktische Philosophie, EU als Lebenshilfe, EU als Moralerziehung und EU als ethische Reflexion (vgl. Pfeifer 2020: 28).

In der ersten Kategorie geht es vorrangig um die Beschäftigung mit ethischen Systemen. Ethische Systeme dienen dazu moralische Entscheidungen und Probleme zu analysieren und zu bewerten. Bekannte Ethiken sind in etwa die Teleologie oder die Deontologie. Schüler*innen setzen sich in dieser didaktischen Kategorie vor allem hermeneutisch und diskursiv mit klassischen philosophischen Texten, wie etwa bei Kant oder Aristoteles auseinander (ebda: 28).

Im Fokus der zweiten Kategorie steht die Selbstfindung des/der Einzelnen mit vorrangigem Bezug auf die Gestaltung des Sozialverhaltens. Ethikunterricht als Lebenshilfe setzt sich eine reflektierte Lebensbewältigungspraxis zum Ziel. In dieser Form des Unterrichts steht der/die

⁸ Die didaktischen Konzepte sind sowohl für den Ethik- als auch den Philosophieunterricht relevant, da die Ethik ein Teilbereich der Philosophie ist.

Schüler*in mit seinen/ihren aktuellen Problemen im Mittelpunkt. Fragen des guten Handelns oder nach dem Sinn des Lebens werden behandelt. Hierbei nimmt die Lehrperson eher eine beratende Funktion ein oder fungiert als Begleiter*in und Dialogpartner*in; die Wissensvermittlung rückt eher in den Hintergrund (vgl. ebda: 28f).

Auch die vorliegende thematische Schwerpunksetzung „Freundschaft und Liebe“ dient unter anderem dazu, den Ethikunterricht als Lebenshilfe zu betrachten. Vor allem im jungen Alter erleben Schüler*innen eine intensive Zeit der Identitätssuche. Mit der damit verbundenen Entdeckung von intensiven Freundschaften und den ersten sexuellen Kontakten zu anderen Menschen liegt es auch an den Lehrer*innen diesen Themenkomplex sach- und fachgerecht zu vermitteln. Es geht auch darum, dass sich die Schüler*innen eigenständig mit der Thematik befassen und den Stoff intuitiv erarbeiten. Dabei kann dieser Themenbereich allerdings nicht nur der Kategorie Ethikunterricht als Lebenshilfe, sondern auch einer der anderen drei Kategorien zugeordnet werden.

Weiters bedient sich der Ethikunterricht der Moralerziehung. Allgemeine Grundwerte und Normen sollen in Form eines weltoffenen Unterrichtes vermittelt werden. Die Lernenden sollen „zu Glaubensüberzeugungen, Gesinnungseinstellungen, Grundhaltungen und persönlichen Wertrangordnungen erzogen werden, die den normativen Orientierungsgütern der eigenen Gesellschaft entsprechen“ (Brezinka 1993: 60). Die Problematik und damit verbundene Schwierigkeit hierbei sind jedoch, dass die Schüler*innen die Werte selbstständig erkennen und somit auch das eigene und fremde Verhalten kritisch betrachten können (vgl. Pfeifer 2020: 29). Die Wertevermittlung ist ein Grundverständnis jedes Ethikunterrichts.

Ethikunterricht als ethische Reflexion bildet die letzte Kategorie. Im Zentrum steht die Ausbildung einer ethischen Urteilskompetenz. Nicht die Moralität, sondern die Fähigkeit zur ethischen und vor allem autonomen Urteilsbildung soll gelehrt werden, damit die Schüler*innen Orientierungshilfen für die eigenständige Lebenspraxis erarbeiten. Mithilfe dieser Urteilsfähigkeit sollen die Schüler*innen lernen, ihren eigenen Standpunkt kritisch zu vertreten und argumentativ zu begründen (vgl. ebda: 29).

In diesen vier kurz skizzierten didaktischen Konzeptionen des Ethikunterrichts favorisiert Pfeifer einige Lernziele, welche auch im Lehrplan des Unterrichtsfaches Psychologie und Philosophie verankert sind.

3.3 Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts

In Bezug auf den Philosophieunterricht beschreibt der deutsche Philosoph und Fachdidaktiker Johannes Rohbeck die Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts als „Denkmittel, um bestimmte theoretische Zwecke zu erreichen, meist in Form von Strukturmerkmalen oder Verfahrensregeln, an denen sich die Tätigkeit des Philosophierens orientiert“ (Rohbeck 2016: 50).

Da sich der Philosophie- und Ethikunterricht von anderen Unterrichtsgegenständen abgrenzt, gibt es zusätzlich spezifische Arbeitsformen für den Philosophieunterricht auf die im Folgenden genauer eingegangen wird. Nichtsdestotrotz herrscht im Philosophie- und Ethikunterricht eine ziemliche Methodenunsicherheit, da die Methodenfrage der Philosophie umstritten ist (vgl. Martens 2009: 43). In diesem Zusammenhang stellt sich auch immer wieder die Frage, inwieweit Philosophie tatsächlich lehr- oder lernbar ist.

Die philosophischen Unterrichtsmethoden sind als fachspezifischen Arbeitsmethoden, welche fachspezifisch mit allgemeinen Unterrichtsmethoden kombiniert werden, zu verstehen, damit die Lernenden mit der philosophischen Arbeit vertraut gemacht werden. Hiermit sind etwaige Fachmethoden wie das Gedankenexperiment, die Begriffsanalyse oder das sokratische Gespräch gemeint. Der Philosophie- und Ethikunterricht kann sich somit verwandte Fach-Methodiken, wie etwas aus dem Deutsch- oder Religionsunterricht zunutze machen (vgl. ebda: 45).

3.4 Unterrichtsformen des Philosophie- und Ethikunterrichts

Laut dem deutschen Fachdidaktiker Jonas Pfister können grundsätzlich drei Formen des Unterrichts unterschieden werden: textgebundener, textfreier und textproduzierender Unterricht. Die unterschiedlichen Unterrichtsformen können auch einander ergänzen, es ist aber nicht zwingend notwendig. Grundsätzlich kann sich nach der Lektüre eines Textes schnell eine philosophische Diskussion entwickeln. Dennoch kann ein Unterricht sowohl auch ohne Textarbeit (sokratisches Gespräch) oder ohne ein Unterrichtsgespräch (Vorlesung) auskommen (vgl. Pfister 2010: 165f).

3.4.1 Textgebundener Unterricht

Bei der Bearbeitung philosophischer Texte geht es vorrangig um die Problemerkennung, also um die Interpretation des Gelesenen, um im nächsten Schritt mögliche Lösungswege zu erkennen und das Argument in seiner Struktur herauszuarbeiten (vgl. ebda: 166).

Der amerikanische Philosoph Douglas P. Lackey spricht von zwei Zugängen im textgebundenen Philosophie- und Ethikunterricht: den historischen und den problembezogenen Zugang. „Beim historischen Zugang werden klassische Texte wie zum Beispiel Platons *Politeia* gelesen, beim problembezogenen Zugang werden philosophische Themen und Probleme diskutiert“ (ebda: 166). Bei ersterem geht es darum, die gelesenen Texte zu verstehen; lediglich der problembezogene Zugang versucht die Texte zu verstehen, um anschließend Lösungsversuche zu geben. Lackey argumentiert für einen problembezogenen Zugang im Philosophieunterricht, denn die Fähigkeit des Philosophierens kann man nur dann erlernen, wenn man sie selbst ausführt. „So kann man Philosophie nur dadurch lehren, dass man die Schülerinnen und Schüler dazu bringt, selbst zu philosophieren“ (ebda: 167).

Der problemorientierte Zugang schließt die Lektüre philosophischer Texte nicht aus. Ausgangspunkt des problembezogenen Unterrichts ist ein philosophisches Problem, welches es zu bearbeiten gibt. Dies kann mithilfe des Lesens eines philosophischen Textes erfolgen, dessen Ziel es ist sich der Lösung des Problems anzunähern. Darüber hinaus kann die Lektüre eines Textes auch in Bezug auf das Finden einer philosophischen Fragestellung verwendet werden, indem die Schüler*innen sich das philosophische Problem anhand eines Originaltextes selbstständig erarbeiten (vgl. Murcho 2004: 45).

3.4.2 Textfreier Unterricht

Dennoch muss der Philosophie- und Ethikunterricht nicht zwingend mithilfe von philosophischen Texten durchgeführt werden. Ein textfreier Unterricht kann beispielsweise durch einen Lehrer*innenvortrag (Sokratisches Unterrichtsgespräch) erfolgen. Die Methode des Lehrer*innenvortrags eignet sich vor allem zur Einführung eines philosophischen Problems⁹ (vgl. Pfister 2010: 169).

Textfreier Unterricht bzw. das textfreie philosophische Gespräch wird in zwei Arten gegliedert: die inhaltlich geleitete Diskussion und das neo-sokratische Gespräch. Bei der geleiteten Form wird das Gespräch in der Regel von dem/der Lehrenden angeleitet. Das Thema wird

⁹ Ein philosophisches Problem muss nicht zwingend durch den mündlichen Vortrag einer Lehrperson eingeführt werden; auch passende Texte oder Filmausschnitte eignen sich zur Einführung der Problematik.

üblicherweise vorgegeben, kann aber auch seitens der Schüler*innen gewählt werden. Die leitende Person „führt den roten Faden, trennt Relevantes von Irrelevanten, korrigiert, führt weiter, stellt Fragen und dergleichen mehr“ (ebda: 169). Beim neo-sokratischen Gespräch hingegen tritt die Lehrperson in den Hintergrund und nimmt eine eher beobachtende Rolle ein. Die Schüler*innen bilden selbst die Fragestellung(en) und suchen nach passenden Lösungswegen. Wichtig zu beachten ist, dass die Methode des neo-sokratischen Gesprächs voraussetzt, dass die Lernenden bereits mit der Bearbeitung philosophischer Fragestellungen vertraut sind (vgl. ebda: 169f).

3.4.3 Textproduzierender Unterricht

Als zusätzliche Unterrichtsform lässt sich noch der textproduzierende Unterricht nennen. Denn „wenn im Unterricht philosophische Texte gelesen werden, so müssen im Unterricht auch philosophische Texte geschrieben werden“ (ebda: 170). In der Philosophiedidaktik wird demnach auch immer betont, dass man philosophieren nur lernen kann, indem man es selbst ausführt. Die bekannteste textproduzierende Methode hierbei ist das Verfassen eines philosophischen Essays. Anhand dieser Methode können die Lernenden in Bezug auf ein philosophisches Problem bzw. eine philosophische Fragestellung unterschiedliche philosophische Methoden miteinander verknüpfen und mithilfe zuvor erarbeiteter philosophischer Kenntnisse ihre persönlichen, individuellen Gedanken miteinbeziehen (vgl. Geiß 2017: 267f). So dient das Verfassen philosophischer Texte nicht rein dem Ausdruck der Gedanken, sondern vor allem dem Klären und Strukturieren des Gedankenvorgangs im Schreibprozess selbst (vgl. Thies 1990: 27).

So zeigt sich auch im Philosophieunterricht, dass es für die Unterrichtsgestaltung eine große Methodenfreiheit gibt. Der Aufbau einer problemorientierten Unterrichtsreihe wird in einem separaten Kapitel erläutert.

3.5 Grundmethoden des Philosophierens

Einführend gilt es zu erwähnen, dass die Grundmethoden des Philosophierens den Fachmethoden der Philosophie vorausgesetzt sind. Wenn beispielsweise ein philosophischer Essay verfasst wird, kommen die unterschiedlichen Grundmethoden des Philosophierens zum Einsatz.

„Der Philosophieunterricht hingegen initiiert philosophische Bildungsprozesse und fördert das Philosophieren als Tätigkeit, wenn Schüler/innen philosophisch relevante Phänomene sichern und eigene Wahrnehmungen *beschreiben*, fremde Erfahrungen und Deutungen von Phänomenen *verstehen*, Begriffsverhältnisse *analysieren*, Standpunkte *beurteilen*, *argumentieren* und *kritisieren* oder neue bildliche und sprachliche Denkformen *entwickeln*.“ (Tarmann/Geiß 2021: 265)

Diese Denkweisen sind großer Bestandteil des Philosophie- und Ethikunterrichts, nach welchen (problemorientierter) Philosophieunterricht aufgebaut und welche im Verlauf des Unterrichts gefördert werden sollen. Diese beschriebenen Denkweisen entsprechen den Grundmethoden des Philosophierens, die in Ekkehard Martens Fünf-Finger-Modell beschrieben werden.

„Dem Philosophieren als Tätigkeit im Sinne eines methodischen Philosophierens ist in der letzten Zeit in der Philosophiedidaktik verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet worden“ (Martens 2017: 41). Die allgemeine Didaktik wurde dazu aufgefordert sich neben dem inhaltlichen Wissen verstärkt mit den Methoden auseinanderzusetzen. Das bedeutet, dass vor allem Martens großen Wert darauf liegt, dass das methodische Reflektieren über philosophische Frage- und Problemstellungen mithilfe von spezifischen, philosophischen Methoden in den Vordergrund gerückt wird.

Der deutsche Philosoph und Fachdidaktiker Ekkehard Martens betitelt die Philosophie als „elementare Kulturtechnik“. Mit diesem Terminus meint Martens lediglich das Philosophie denselben Anspruch wie alle anderen üblichen Kulturtechniken, wie die des Lesens, Schreibens oder Rechnens haben sollte (vgl. ebda: 41).

So lässt sich Philosophieren als elementare Kulturtechnik in folgende fünf Methoden bzw. Denkrichtungen einteilen: Phänomenologie, Hermeneutik, Analytik, Dialektik und spekulative Methode. Im Folgenden werden die einzelnen Methoden gemäß Martens dargeboten:

1. *phänomenologische Methode*: differenziert und umfassend beschreiben, was ich wahrnehme und beobachte
2. *hermeneutische Methode*: sich das eigene Vorverständnis bewusst machen sowie (nicht nur philosophische) Texte interpretieren oder andere Medien (Bilder, Musik, Gedichte) einsetzen;
3. *analytische Methode*: die verwendeten zentralen Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen

4. *dialektische Methode*: ein (mündliches oder schriftliches) Dialogangebot wahrnehmen, auf Alternativen und Dilemmata zuspitzen und diese abwägen, indem man „viele“ Gesichtspunkte in „einer“ umfassenden Sichtweise oder Definition zusammenfasst (wie Platon Dialektik bestimmt)

5. *spekulative Methode*: Phantasien und Einfälle zulassen und Lösungsversuche wagen, aber dann mit Hilfe der anderen Methoden prüfen (ebda: 41).

Die Grundmethoden lassen sich anhand des Beispiels der romantischen Liebe wie folgt näher beschreiben. Anhand der phänomenologischen Methode soll der (romantische) Liebesbegriff zunächst differenziert und umfassend beschrieben werden. Hierfür könnte vorläufig bestimmt werden, wie sich die romantische Liebe äußert und wie in etwa der Liebesbegriff von anderen Gefühlen abzugrenzen ist. Die hermeneutische Methode dient dazu, sich mit dem individuellen Vorverständnis bewusst auseinanderzusetzen und in Bezug dazu das philosophische Verständnis von Liebe anhand unterschiedlicher Liebesvorstellungen zu erarbeiten. Die analytische Methode zielt darauf ab, die in der Literatur verwendeten zentralen Begriffe zu prüfen und die diversen Argumentationsweisen miteinander zu vergleichen. Die dialektische Methode hilft hierbei die unterschiedlichen Aspekte durch mündliche oder schriftliche Gesprächsformen zusammenzufassen. Die spekulative Methode dient abschließend dazu an mögliche Lösungsversuche heranzutreten und beispielsweise Spekulationen darüber aufzustellen, wie sich das Konzept der romantischen Liebe künftig verändern könnte oder inwiefern es noch zulässig ist.

So deckt sich dieses integrative Methodenparadigma von Martens auch mit den von Johannes Rohbeck formulierten Grundmethoden des Philosophierens. Die sechs Grundmethoden *Phänomenologie, Hermeneutik und Konstruktivismus, Analytische Philosophie, Dialektik* sowie *Dekonstruktivismus* lassen sich von den maßgeblichen Strömungen der Philosophiegeschichte des 20. Jahrhunderts ableiten, welche auch unter anderem in einem problementwickelnden Unterricht vorzufinden sind (vgl. Rohbeck 2016). Diese ethisch-philosophischen Grundmethoden sind auch vereinzelt in den Richtlinien zur neuen Reifeprüfung im Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie erwähnt.

4 Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht an österreichischen Schulen

Nachdem im vorigen Kapitel immer wieder von Kompetenzen und Problemorientierung gesprochen wurde, setzt sich das folgende Kapitel mit der Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht an österreichischen Schulen auseinander. Anschließend wird Bezug auf die Problemorientierung und den Aufbau problemorientierter Unterrichtsreihen genommen.

4.1 Philosophie- und Ethikunterricht im österreichischen Schulsystem

Das Unterrichtsfach Philosophie, welches im Doppelfach „Psychologie und Philosophie“ (kurz PuP) verankert ist, wird in Österreich an allgemeinbildenden höheren Schulen (kurz AHS) in der 12. Schulstufe unterrichtet. Die Matura im Unterrichtsfach PuP kann nur in einem von zwei bis drei Prüfungsgegenständen der mündlichen Reifeprüfung absolviert werden. Eine zusätzliche alternative Prüfungsform wird im Rahmen der Vorwissenschaftlichen Arbeit (kurz VWA) geboten. Im Bereich der berufsbildenden höheren Schulen (kurz BHS) wird PuP lediglich in den handelsakademischen Schulen (kurz HAK) und den Höheren Bundeslehranstalten für wirtschaftliche Berufe (kurz HBLA) als Wahlfach angeboten. Die Bildungsanstalten für Sozial- und Elementarpädagogik betreffend, wird das Unterrichtsfach PuP als typenbildendes Pflichtfach „Pädagogik“ in der 10. bis 13. Schulstufe angeboten. Das Unterrichtsfach „Pädagogik“ umfasst unter anderem die Bereiche der Pädagogischen Psychologie, der Pädagogischen Soziologie sowie die Gegenstände des Psychologie- und Philosophieunterrichts der allgemeinbildenden höheren Schulen (vgl. Geiß 2017: 12).

Die Ethik als Teilbereich der Philosophie war seit Anbeginn des Philosophie- und Psychologieunterrichts schon immer ein fester Bestandteil und findet schon lange einen Platz im Lehrplan des österreichischen Philosophieunterrichts (vgl. Pfister 2016: 81ff). Seit dem Schuljahr 1997/1998 gibt es Ethik als einen eigenständigen Unterrichtsgegenstand in Form eines Schulversuchsstadiums an österreichischen Schulen. Im Schuljahr 2012/2013 gab es 234 Standorte in Österreich an denen der Unterrichtsgegenstand Ethik angeboten wird (vgl. Geiß 2017: 12). Mittlerweile, sprich seit dem Schuljahr 2021/2022 „wurde das Schul-Organisations-Gesetz geändert und Ethik als Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler eingeführt, die keinen Religionsunterricht besuchen“ (BMBWF). Somit steht allen Schüler*innen, die sich

keinem religiösen Bekenntnis zugehörig fühlen oder sich aus anderen Gründen vom Religionsunterricht abmelden, ein zusätzliches Bildungsangebot zur Verfügung.

4.1.1 Lehrplan

Der allgemeine Lehrplan „dient als Grundlage für die Planung und Steuerung des Unterrichts in inhaltlicher und in methodischer Hinsicht“ (BMB 2016). Darüber hinaus wird im Lehrplan auch „die Berücksichtigung der individuellen Interessen und persönlichen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler“ (ebda) betont. Der Themenbereich „Freundschaft und Liebe“ ist zwar nicht explizit im Lehrplan des Unterrichtsfachs Philosophie (und Psychologie) zu finden, kann jedoch im Rahmen des ethischen oder anthropologischen Lehr- und Kompetenzbereichs unterrichtet werden. Einen fixen Punkt finden die Thematiken Liebe und Freundschaft im Ethiklehrplan (vgl. Lehrplan Ethik 2021) und somit ihren Stellenwert in der Philosophie. Da die Ethik ein Teilbereich der Philosophie ist und es – wie oben erwähnt – um die Herstellung eines lebensweltlichen Bezugs für die Schüler und Schülerinnen geht, ist es durchaus nachvollziehbar diesen Themenbereich im Philosophie- sowie im Ethikunterricht zu behandeln. So wird auch deutlich erkennbar, dass den Lehrpersonen abseits der strikten Lehrplanvorgaben gewisse Gestaltungsfreiräume offengelassen werden (vgl. Tarmann/Geiß 2021: 260). Darüber hinaus verweist der Lehrplan neben den fachlichen Komponenten auch auf die allgemeinen Bildungsziele und didaktischen Grundsätze in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung.

Im Lehrplan für Psychologie und Philosophie werden unter anderem die „fundierte Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens und die Vermittlung von lebensweltlicher Orientierung“ (ebda: 262) als allgemeine Ziele des Doppelunterrichtsfaches genannt. Die fachspezifischen Aufgaben für den Philosophieunterricht des aktuellen Lehrplans lauten wie folgt:

„Der Philosophieunterricht soll den Schülerinnen und Schülern in exemplarischer Form Einblick in die westlichen Strömungen der abendländischen Philosophie geben. Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis, der Wahrheitsfrage, den Werten, mit der Sinnfrage sowie der Legitimation von gesellschaftlichen Ordnungen soll die Schülerinnen und Schüler auffordern, sich auf das Philosophieren als Prozess einzulassen“. (Lehrplan PuP 2021) Das heißt Philosophieren als Prozess kann nur problemorientiert erfolgen. Somit lässt sich die Problemorientierung ausgehend vom Lehrplan und dem fachdidaktischen Diskurs begründen. Demzufolge ist es auch Aufgabe des Philosophieunterrichts Fachkenntnisse über die der abendländischen Philosophie sowie ihre disziplinären

Erkenntnisperspektiven wie der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, Ethik oder Anthropologie als auch elementare Formen des Philosophierens als Tätigkeit zu vermitteln (vgl. Tarmann/Geiß 2021: 263).

Im Zentrum des Ethikunterrichts und so wie es auch im Ethiklehrplan verankert ist, steht auch die praktische Philosophie. Unter diesem Themenkomplex fallen unter anderem Themen aus den Bereichen *Tierethik*, *Glück*, *Krankheit* und *Tod*, aber auch die in der Masterarbeit behandelten Bereiche soziale Beziehungen wie *Freundschaft*, *Liebe* und *Sexualität*. Laut dem Ethik-Lehrplan ist eines der zentralen fachlichen Konzepte, relevante Problemfragen für die Lebensgestaltung aus drei Perspektiven zu betrachten. Dieser problemtheoretische Ansatz möchte die philosophischen Problemfragen aus einer personalen, einer gesellschaftlichen und einer ideengeschichtlichen Perspektive beurteilen. Hierbei wird immer wieder der Bezug und das Anknüpfen in Verbindung mit ethisch-philosophischen Theorien an die Lebenswelt der Schüler*innen betont. Die didaktischen Grundsätze besagen, dass alle drei Perspektiven bei der Aufbereitung einer Unterrichtseinheit berücksichtigt werden sollten (vgl. Lehrplan Ethik 2021).

4.1.2 Philosophiebegriff und Ziel des (problemorientierten) Philosophie- und Ethikunterrichts

Philosophie oder Philosophieren? Ekkehard Martens unterscheidet den Philosophiebegriff zwischen „Philosophie als Tatbestand“ und „Philosophieren als Tätigkeit“ (Martens 2009: 15). Unter ersterem ist die wissenschaftliche Fachdisziplin Philosophie zu verstehen, welche sich mit den Theorien, Erkenntnissen oder Produkten der philosophischen Tradition auseinandersetzt. Zweiteres beschreibt lediglich den Prozess des Erkennens selbst (vgl. ebda: 15). Die beiden Aspekte sind aber nicht gegensätzlich zu betrachten, sondern hängen stark zusammen; Tatbestand und Tätigkeit gehen somit in der Philosophie einher.

Martens verdeutlicht das Ziel des Philosophie- und Ethikunterrichts in einem Satz: „Primäres Ziel ist Kompetenzerwerb, nicht Wissenserwerb“ (Martens 2009: 16). Pfister hingegen betont, dass das Vermitteln von Wissen in Form von fachspezifischen Kenntnissen im Vordergrund steht. So ist Philosophie- und Ethikunterricht „die Vermittlung philosophischen Wissens“ (Pfister 2010: 35). Das bedeutet, es geht unter anderem um das Vermitteln und Erlernen von bestimmten Fertigkeiten, um philosophische Problemstellungen zu lösen. An dieser Stelle ist es wichtig hervorzuheben, dass Martens und Pfister nicht dieselbe philosophiedidaktische Position vertreten und es unterschiedliche philosophiedidaktische Positionen gibt.

4.2 Kompetenzorientierung

Seit den letzten beiden Jahrzehnten ist die Kompetenzorientierung in der Philosophiedidaktik ein viel diskutiertes Thema. Der Ursprung der Kompetenzorientierung lässt sich auf die schlechten deutschen Resultate der PISA-Studie zurückführen (vgl. Meyer 2017: 104). Die Oberstufenreform in Österreich vom Jahr 2004 führte schließlich dazu, dass der Begriff der Kompetenzorientierung und die darauffolgende Entwicklung von kompetenzorientierten Fachlehrplänen in der Didaktik einen wesentlichen Bestandteil übernahmen und die Lehrpläne entsprechend überarbeitet wurden. Der Fokus liegt hierbei einerseits auf der Vermittlung von Wissen (Sachkompetenz) und andererseits auf der Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. Geiß 2017: 62). Im aktuellen Lehrplan des Unterrichtsfaches „Psychologie und Philosophie“ wird die Kompetenzorientierung explizit als didaktisches Modell erwähnt. Dass die Kompetenzorientierung in allen didaktischen Grundsätzen tief verankert ist, zeigt das ausgewogene Verhältnis zwischen individueller Problembearbeitung, Faktenwissen und dem Verständnis der Inhalte. Durch eine Vielfalt von Arbeitsmethoden sollen die Kompetenzen ausreichend erarbeitet und gefördert werden (vgl. Lehrplan PuP 2021).

Die Einführung der Kompetenzorientierung wurde nicht in allen Bereich als positiv empfunden. Kritik gegenüber der Kompetenzorientierung wurde seitens der zu erlernenden Kompetenzen geäußert, da der Fokus lediglich auf die zu erlernenden Kompetenzen gelegt wird und nicht auf die fachspezifischen Inhalte, welche durchgenommen und erarbeitet werden sollen. (vgl. Meyer 2017: 106ff) Diese Kritik bezieht sich vor allem auch auf die Begriffsdefinition von Kompetenz selbst, da dieser laut einigen Didaktikern nicht ausreichend definiert wurde (vgl. Ladenthin 2010)

Der Kompetenzbegriff wird in didaktischen Debatten nicht immer einheitlich verwendet. Grundsätzlich ist sich die Didaktik aber darin einig, dass Kompetenzen darauf abzielen, „individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzufassen, bestimmte Probleme lösen zu können“ (Meyer 2017: 106) Diese Definition findet sich auch in der weitverbreiteten Begriffserklärung von Franz E. Weinert: „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001: 27f) Das bedeutet, dass die Schüler*innen dazu befähigt werden sollen, Verbindungen zwischen Wissen und Können herzustellen. Durch den Erwerb von

fachlichen Fähig- und Fertigkeiten sind die Schüler*innen in der Lage, ihr Wissen kritisch zu prüfen und fachspezifische Wege zur Problembearbeitung zu finden. Im Mittelpunkt des Kompetenzbegriffes steht die erfolgreiche Bearbeitung eines - im Kontext der vorliegenden Arbeit - philosophischen Problems. Die einzelnen Kompetenzen sollen demnach aktiv erworben und gezielt gefördert und willentlich weiterentwickelt werden. Bereits in Weinerts Definition des Kompetenzbegriffes kann man die Verbindung zu einem (in Österreich damals noch weniger bekannten) problemorientierten Unterricht sehen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig hervorzuheben, dass es primär nicht um das Lösen philosophischer Fragestellungen geht, sondern um dessen Bearbeitung. Die Lernenden sollen somit in ihrem selbständigen Denken gefördert werden und ein Gespür dafür entwickeln, Probleme zu bearbeiten und dementsprechend die Fähigkeit ausbauen, darüber argumentativ zu diskutieren (vgl. Meyer 2017: 106).

In der Philosophiedidaktik wird seit der Oberstufenreform immer wieder betont, dass der Unterricht kompetenzorientiert ausgerichtet sein sollte (Vergleiche hierzu die Lehrpläne des Unterrichtsfaches PuP und des Unterrichtsfaches Ethik). Die Fachdidaktikerin Anita Rösch beschreibt den kompetenzorientierten Philosophieunterricht als „Innovationsschub“. Durch den kompetenzorientierten Unterricht erfolgt somit ein Übergang zum handlungs- und problemorientierten Arbeiten. Es kommt dementsprechend zu einer Überarbeitung der Unterrichtsplanung sowie -durchführung (vgl. Rösch 2019: 149ff). So vertritt auch Ekkehard Martens den Standpunkt, dass die Kompetenzorientierung wesentlicher Bestandteil des Philosophie- und Ethikunterrichts sein und nicht der reine Wissenserwerb im Vordergrund stehen soll. Somit soll das Philosophieren als Tätigkeit weiter gefördert und gestärkt werden (vgl. Martens 2009: 16)

Grundsätzlich gilt, auch in Bezug auf Weinerts Definition des Kompetenzbegriffs, dass neben der Orientierung an Kompetenzen, die inhaltlichen Aspekte, also das philosophische Problem nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Denn nur wenn die Lernenden persönliches Interesse gegenüber den Inhalten zum Ausdruck bringen können, dann werden sie auch die dafür benötigte Motivation und Bereitschaft aufbringen, die Fertig- und Fähigkeiten, sprich Kompetenzen, welche für eine erfolgreiche Problembearbeitung notwendig sind, einzuüben.

Bedeutet Kompetenzorientierung somit auch automatisch Problemorientierung und Problemorientierung folglich Kompetenzorientierung? Das heißt, wenn von Kompetenzen

gesprochen wird, geht es auch immer um problemorientierten Unterricht. Wobei es hier anzumerken gilt, dass Fertigkeiten (und Fähigkeiten), im Sinne des kompetenzorientierten Unterrichts auch in nicht problemorientierter Weise unterrichtet werden können. So ein Unterricht muss auf die Lebenswelt der Schüler*innen bezogen sein (vgl. Vogler 2021: 106f). „Probleme sind in dem Sinn lebensweltbezogen, weil eine Handlungsproblematik als Lernproblematik, als eine personale Grenzerfahrung oder Grenzerfahrung für die Gruppe besteht“ (Holzkamp 1993: 268). Das bedeutet, wenn die Lernenden einen Bezug zu ihrer Lebensrealität herstellen können, sind sie gewillt die erfordernden Kompetenzen einzuüben.

Neben der Kompetenzvermittlung spielt die Werteerziehung eine wichtige Rolle für den Philosophie- und Ethikunterricht. Die Vermittlung und Erziehung zu einer bestimmten Werthaltung gilt als „primäres Bildungsziel der österreichischen Schule“ (Auer 2002: 43) Der Lehrende hat daher die Aufgabe den Schüler*innen gewisse Werte zu vermitteln, sodass sie zu verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft erzogen werden. Das österreichische Schulsystem wird dazu aufgefordert, „die SchülerInnen zu eigenständigem Urteil, sozialen Verständnis und politischer wie weltanschaulicher Toleranz“ (ebda: 44) zu erziehen. Ethische Themen und Fragestellungen sind sehr eng mit der Haltung bestimmter Werte verbunden, sodass vor allem der Philosophie- und Ethikunterricht die Aufgabe der Wertevermittlung verfolgen sollte. Hierbei geht es aber nicht um die reine Wertevermittlung, sondern es ist auch wichtig, dass den Schüler*innen die Option geboten wird, Fragen und kritische Reflexionen zu bestimmten Themengebieten zu äußern.

4.2.1 Kompetenzvermittlung laut österreichischem Lehrplan im Philosophie- und Ethikunterricht

Auch in den von Volker Pfeifer angeführten vier didaktischen Konzeptionen¹⁰ des Ethikunterrichts zeichnen sich die Ansätze eines kompetenzorientierten Unterrichts ab.

„Kompetenzentwicklung darf dabei aber das Grundrecht der Schüler/innen auf freie Meinungsäußerung nicht beschneiden“ (Rösch 2019: 151). Das gilt für Werthaltungen oder persönliche Einstellungen (vor allem in Unterrichtsgegenständen wie Philosophie und Ethik). Dennoch ist es wichtig auch für diese Fächer die Kompetenzen so anzupassen, dass ihre Inhalte mittel- und überprüfbar sind. Schulische Bewertungen und Prüfungen müssen so ausgelegt sein, dass die Anforderungen auf das Anwenden von Wissen und Begründen abzielen und nicht

¹⁰ Vergleiche hierzu Kapitel 3.2 Didaktische Kategorien des Ethikunterrichts nach Pfeifer

die persönliche Meinung gewertet wird (vgl. ebda: 150f). Dies gilt für den outputorientierten Kompetenzbegriff. Das heißt, dass man fachdidaktisch die Kompetenzorientierung auch inputorientiert im Sinne der Vermittlung der fachlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen (Staunen, Wahrheitsliebe, etc.) vermitteln sollte. Es ist wichtig zu betonen, dass nicht alles davon prüfbar ist.

Der Lehrplan des Unterrichtsfaches „Psychologie und Philosophie“ formuliert für den Philosophieunterricht in der 8. Klasse vier grundlegende Lernziele, die es für den Philosophieunterricht zu verfolgen gibt. Die Lernziele, welche als folgende Themenbereiche formuliert werden *Grundlagen der Philosophie, Aspekte der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, anthropologische Entwürfe und Grundfragen der Ethik* sind alle dem Kompetenzmodul 7 untergeordnet und umfassen das gesamte Stoffgebiet der Philosophie (vgl. Lehrplan PuP 2021). Diese vier Lehrbereiche lassen sich von drei der vier Grundfragen Kants ableiten. Wobei an dieser Stelle zu erwähnen sei, dass die ersten drei Grundfragen Kants in der vierten Frage münden und sich demnach der Philosophieunterricht grob an den vier großen Fragen Kants orientiert. Als erstes Lernziel werden das Kennenlernen und Beschreiben von philosophischen Fragestellungen genannt. Zweitens sollen die Schüler*innen die Problematik der Wirklichkeit und der damit verbundenen Erkenntnis nachvollziehen und analysieren. Drittens geht es um die Beschäftigung mit Teilbereichen der Anthropologie, das heißt, die Lernenden sollen sich mit dem Wesen des Menschen befassen. Und als letztes Lernziel wird das Bearbeiten von ethischen Grundpositionen und dessen Auseinandersetzung mit philosophischen Fragestellungen und moralischen Problemen genannt (vgl. Geiß 2017: 63). Für das Erreichen der oben genannten Lernziele findet man im Lehrplan beispielhafte Inhalte, die es im Unterricht zu bearbeiten gilt. Seit der Oberstufenreform werden die Lernziele anhand semestrierter Kompetenzmodule dargestellt.

Der Lehrplan sieht ein Kompetenzmodell vor, welches in allen Schulstufen zu beachten ist und in den höheren Jahrgängen vertieft und weiterentwickelt werden soll. Folgende fünf Kompetenzbereiche¹¹ müssen laut dem Lehrplan beachtet werden:

- Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen bzw. Wahrnehmen und Verstehen
- Analysieren und Reflektieren
- Argumentieren und Urteilen
- Interagieren und Sich-Mitteilen

¹¹ Diese semesterübergreifenden Kompetenzen finden sich sowohl im PuP als auch im Ethiklehrplan

- Handlungsoptionen entwickeln (vgl. Lehrplan Ethik 2021)

Zu den Teilkompetenzen des ersten Kompetenzbereichs gehören die Wahrnehmungskompetenz und die Perspektivenübernahme. Die Wahrnehmungskompetenz beinhaltet jene Bereiche, bei der bestimmte Situationen oder Probleme beschrieben und gedeutet werden. Die Perspektivenübernahme dient dazu, die eigene Position zu hinterfragen und sich in das Denken von anderen hineinzusetzen. So spielt im ersten Kompetenzbereich das Einfühlungsvermögen eine wesentliche Rolle. Auch die interkulturelle Kompetenz fließt mit ein, sodass die Schüler*innen lernen zusätzlich interkulturelle Sachverhalte wahrzunehmen und zu hinterfragen (vgl. Gruber 2013: 29).

Im zweiten Kompetenzbereich geht es vor allem um die erfolgreiche Handhabung von Texten. Die vier Teilkompetenzen bestehen aus Textkompetenz, sprach(analytische) Kompetenz, interdisziplinäre Kompetenz und Reflexionskompetenz. Der Kompetenzbereich „Analysieren und Reflektieren“ zielt also darauf ab, die Sprache bewusst einzusetzen, um fachspezifische Terminologien zu verstehen und entsprechend anzuwenden. Wissen aus diversen Themenbereichen soll miteinander verknüpft und der Raum geboten werden über Sachverhalte des alltäglichen Lebens zu reflektieren und diese zu analysieren (vgl. ebda: 29f).

Der dritte Kompetenzbereich befasst sich mit dem „Argumentieren und Urteilen“. In diesem Kompetenzbereich soll vor allem die Argumentations- und Urteilskompetenz geschult werden. Hierbei geht es vorrangig darum, sich sowohl mit den persönlichen als auch fremden Meinungen auseinanderzusetzen und diese schlüssig zu argumentieren. Darüber hinaus sollen Schüler*innen moralische Grundpositionen kennenlernen und im Zusammenhang mit diesem auch moralische und ethische Urteile fällen und begründen (vgl. ebda: 30).

Der vierte Kompetenzbereich umfasst das schriftliche oder mündliche Mitteilen. Dieser Bereich umfasst drei Teilkompetenzen: Diskursfähigkeit, Konfliktlösekompetenz und Darstellungskompetenz. Die Diskursfähigkeit beschreibt die Fähigkeit, sachbezogene und vernunftgeleitete Diskussionen dissens- und konsensfähig führen zu können. Die Konfliktlösefähigkeit setzt sich zur Aufgabe Probleme jeglicher Art gewaltfrei zu lösen und gemeinsam einen Lösungsweg zu finden. So sollen im Bereich der Darstellungskompetenz die Lernenden auch fremde Gedankengänge vernünftig aufzeigen. (vgl. ebda: 30f)

Im fünften und somit letzten Kompetenzbereich steht das „Sich-Orientieren“ innerhalb der eignen Lebenssituationen und das Übernehmen von Verantwortung im eigenen Handeln im Fokus. Die Kompetenzen werden als Orientierungs- und Handlungskompetenz beschrieben (vgl. ebda: 31).

Die genannten Kompetenzen sollen die Schüler*innen in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützen. Das heißt, der Philosophieunterricht soll dazu beitragen die Lernenden für ein lebenslanges Lernen zu motivieren (personale Kompetenz), entsprechendes Wissen und Können in Form von Fähig- und Fertigkeiten zu vermitteln (Sachkompetenz) sowie das selbständige Denken und Handeln fördern (vgl. Lehrplan PuP 2021).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich nun philosophische Kompetenzen im Philosophie- und Ethikunterricht in der Praxis vermitteln lassen. So stellt sich auch immer wieder die Frage, „ob man bloß *über* philosophische Denkrichtungen spricht oder ob man deren Methoden selber praktiziert und anwendet (Rohbeck 2016: 100). Laut Rohbeck haben sich für die philosophische Kompetenzvermittlung vier Vorgehensweisen in der Praxis bewährt:

In einem ersten Schritt werden den Schüler*innen methodische Aufgaben gestellt, welche zwar eine bestimmte Denkrichtung verfolgen, jedoch nicht theoretisch erläutert sind. Mithilfe einer phänomenologischen Übung werden beispielsweise Gegenstände oder Farben beschrieben. Die analytische Philosophie dient dazu, Begriffe zu definieren oder ein Argument zu rekonstruieren. So werden zunächst Eindrücke mit der verbundenen „methodischen Problemstellung“ gewonnen (vgl. ebda: 100f).

Im nächsten Schritt geht es um das Erarbeiten eines methodischen Problemansatzes. Theoretische Methoden sollen in der Praxis durchgeführt werden. Dabei ist es für die Schüler*innen hilfreich ein „methodisches Muster“, eine Art Vorlage zu finden, an dem sie sich beim Schreiben orientieren können. Mithilfe reflektierender Einführungen kann dieses methodische Lernen im Philosophie- und Ethikunterricht gefördert und genutzt werden (vgl. ebda: 101).

Im dritten Schritt geht es darum, das methodische Verfahren selbstständig anzuwenden, indem die Schüler*innen zum Beispiel einen philosophischen Essay verfassen. Auf der einen Seite werden „kreative Gestaltungsmöglichkeiten“ geöffnet, auf der anderen Seite kann dieses

Vorgehen auch entlastend auf die Lernenden wirken, da ihr „reproduzierendes Können“ gefragt ist, d.h. es gibt eine bestimmte Vorgehensweise an der sich die Schüler*innen orientieren können (vgl. ebda: 101f).

Im vierten und somit letzten Schritt werden die einzelnen Ergebnisse im Plenum vorgestellt. In Bezug auf die Beurteilung sind originelle und kreative Texte zwar von Vorteil, dennoch spielt vor allem die „handwerkliche Präzision“ eine tragende Rolle für die Bewertung. Das methodische Lernen ist ein wichtiger Bestandteil des Philosophie- und Ethikunterrichts (vgl. ebda: 101f). Somit erweist sich das methodisch angeleitete Schreiben auch „als Bestätigung des alten Grundsatzes, dass der Mensch das am besten einsieht, was er selber tätig zustandebringt.“ (ebda: 102)

Vor allem für den Philosophie- und Ethikunterricht hat die Kompetenzorientierung eine große Bedeutung. Durch einen Perspektivenwechsel geht der Ansatz der Kompetenzorientierung weg von dem klassischen Wissenserwerb hin zur tatsächlichen Anwendung von diesem erlernten Wissen. So soll das Verfügungswissen (Arbeitswissen) auf das Nötigste begrenzt und das Orientierungswissen (Anwendungswissen) möglichst intensiv geschult und eingesetzt werden. Das hat folgende methodische Konsequenzen: Wie auch Hilbert Meyer in seinen zehn Merkmalen für gute Unterrichtsführung betont, spielt die klare Strukturierung von Unterricht für die Kompetenzvermittlung eine wesentliche Rolle. Die Lehrperson ist hierbei das wichtigste Medium. Der Unterrichtsverlauf soll so geplant werden, dass Kompetenzen wiederholt eingeübt werden. Der Unterricht soll so ausgelegt werden, dass selbstgesteuertes Lernen ermöglicht und dementsprechend unterstützt wird. Die Kompetenzorientierung erfolgt am besten durch exemplarisches Lernen, bei dem den Schüler*innen die Sachverhalte und Themenbereiche anhand von Beispielen nähergebracht werden (vgl. Lehrplan Ethik 2021). An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass die Kriterien für guten Unterricht nach Hilbert Meyer nicht zwingend für einen problemorientiert Unterricht konzipiert wurden. Daher sind seine Kriterien für die philosophiedidaktische Sicht nicht hinreichend, dennoch spielen sie, wie oben erwähnt für die Unterrichtsgestaltung im Allgemeinen eine wesentliche Rolle.

4.2.2 Kompetenzmodell für den Philosophie- und Ethikunterricht

Der österreichische Fachdidaktiker und Gymnasiallehrer Paul Geiß hat ein Kompetenzmodell für die gymnasiale Oberstufe entwickelt, welches folgende vier Dimensionen umfasst: philosophische Frage-, Methoden-, Sach- sowie Urteils- und Orientierungskompetenz. Mithilfe

dieses Kompetenzmodells ist es möglich, „die philosophischen Grundkompetenzen als Handlungsdimensionen eines Kompetenzmodells domänenspezifisch zu beschreiben“ (Geiß 2017: 124).

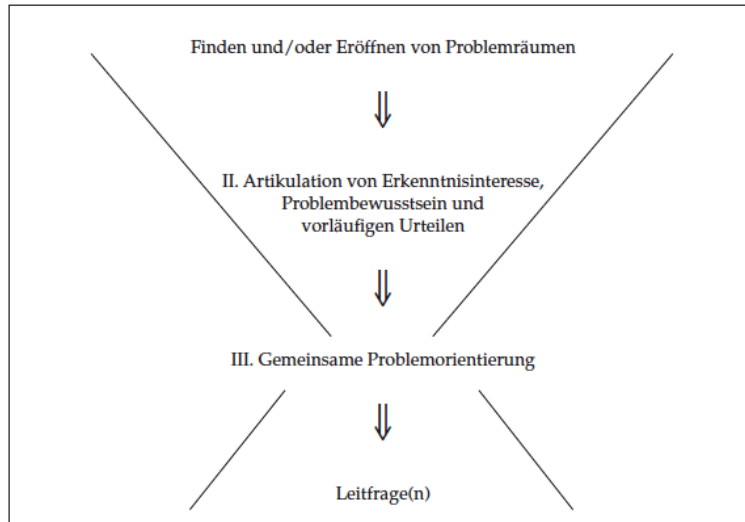


Abbildung 1 Kaffeefiltermodell (Tiedemann 2017: 74)

Vor allem spielt die **Fragekompetenz** auch für die Problemeröffnungsphase des Bonbonmodells von Rolf Siermann eine wesentliche Rolle (Siermann 2008), welche Geiß folgendermaßen definiert: „Methodisch angeleitetes Philosophieren vollzieht sich auf der Grundlage von lebensweltlich verankerten philosophischen Frage- und Problemstellungen, die erst den Gegenstand der Philosophie konstituieren (Rehfus), durch brüchig gewordene Selbstverständnisse und Erfahrungen entstehen (Martens) oder durch passend ausgewählte Texte aus der Vorratskammer der Philosophiegeschichte aktualisiert werden (Rohbeck).“ (Geiß 2017: 114)

Zu Beginn des Philosophieunterrichts bzw. der Philosophie im Allgemeinen steht ein Problem im Raum, welches es zu bearbeiten gilt und welches in Form einer Fragestellung ausformuliert und spezifiziert wird. Auch laut dem Fachdidaktiker und Philosophen Markus Tiedemann (2017: 74) mündet die Problemorientierung in der Ausformulierung von Leitfragen zum Eröffnen einer Unterrichtsstunde. Bevor die Leitfrage jedoch weitgehend herausgearbeitet werden kann, müssen drei Phasen durchlaufen werden. Diese veranschaulicht Tiedemann in einem sogenannten „Kaffeefiltermodell“. Dieses Modell zeigt, wie die Eröffnungsphase eines problemorientierten Unterrichts verlaufen kann. So können in der ersten Phase die Schüler*innen dazu angeregt werden, Bilder, Textausschnitte oder andere Materialien in der nächsten Unterrichtsstunde mitzunehmen, welche sich ihrer Meinung nach mit philosophischen

Problemen befassen (vgl. Geiß 2017: 115). Der erste Impuls muss also nicht immer notwendigerweise seitens des Lehrenden erfolgen (vgl. Tiedemann 2017: 74). In der zweiten Phase werden „Problemdeutungen, Erkenntnisinteresse und vorläufige Urteile formuliert“ (ebda: 74). Schüler*innen erhalten hierfür beispielsweise folgende Arbeitsanweisung: „Formuliere, welches philosophische Problem deiner Meinung nach darin zum Ausdruck kommt! Wie bewertest du selbst das Problem/die Frage?“ (Geiß 2017: 115). In der dritten und somit letzten Phase der Problemeröffnung erfolgt die gemeinsame Problemorientierung mithilfe der Formulierung von Leitfragen. Die Schüler*innen stellen sich gegenseitig ihre Erkenntnisse und die dazugehörigen Fragestellungen vor und versuchen sich auf eine Leitfrage zu einigen, mit welcher sich alle Schüler*innen identifizieren. Die Lehrperson nimmt hierbei eine passive Rolle ein und hilft dabei philosophische von nicht philosophischen Fragestellungen zu unterscheiden. Der/die Lehrende stellt zusätzlich geeignetes Material für die weitere Problembearbeitungsphase zur Verfügung (vgl. ebda: 115).

Damit auch Schüler*innen lernen philosophische von nicht philosophischen Fragestellungen zu unterscheiden, hat Bettina Bussmann ein Modell mit drei Kategorien erstellt, welche philosophische Fragen von sogenannten Quatsch- und Tatsachenfragen abgrenzen. Bussmann bittet die Schüler*innen unterschiedliche Fragen zu formulieren und sie anschließend einer der drei Kategorien zuzuordnen. Abschließend werden die unterschiedlichen Merkmale herausgearbeitet (vgl. Bussmann 2011: 6ff). Quatschfragen wie beispielsweise „Ist die Rakete ein Lebewesen?“ kennzeichnen sich dadurch, dass sie teilweise in sich widersprüchlich sind oder eine absurde, unmöglich Welt aufzeigen. Tatsachenfragen können von Experten in einer relativ kurzen Zeit entsprechend beantwortet werden. Weiters können mithilfe von Experimenten, Antworten auf Tatsachenfragen herausgefunden werden. Beispiele hierfür wären: „Wie startet die Rakete?“ oder „Wie lange dauert es, um eine Rakete zu bauen?“. Bei philosophischen Fragestellungen hingegen lassen sich die Fragen nicht sofort beantworten. Endgültige Antworten sind beinahe zu unmöglich und so eröffnen sich eine Reihe von weiteren Gedankengängen, die zum Weiterdenken anregen. Fragen philosophischer Art sind beispielsweise: „Ist das All unendlich?“ oder „Wollte Gott, dass wir die Erde verlassen?“ (vgl. ebda: 6ff).

Mithilfe dieser Kategorisierung sollen die Schüler*innen ein Gespür dafür entwickeln unterschiedliche Fragestellungen voneinander zu unterscheiden. Lebensweltliche Probleme wie sie in philosophischen Fragestellungen vorzufinden sind, beschäftigen Menschen auch außerhalb des Philosophieunterrichts. Da die Herangehensweisen auf Fragen dieser Art unterschiedlich sind, ist es philosophiedidaktisch sinnvoll die Fragekompetenz als einen

eigenständigen Kompetenzbereich zu definieren und im (problemorientierten) Unterricht entsprechend zu fördern (vgl. Geiß 2017: 116f).

Die **Urteils- und Orientierungskompetenz** ist ein weiterer Kompetenzbereich, welche eine wesentliche Rolle für den kompetenzorientierten Unterricht spielt. Johannes Rohbeck definiert die Urteilskompetenz als „die Fähigkeit sich methodisches Wissen anzueignen, mit dessen Hilfe ethische Probleme lösbar oder zumindest klarer erkennbar sind“ und die Orientierungskompetenz als „Fertigkeit, sich Informationen, die durch die neuen Informations- und Kommunikationstechniken vermittelt werden, als persönliches Wissen anzueignen“ (Geiß 2017: 117f). Das heißt, mithilfe der Urteils- und Orientierungskompetenz soll das Bilden von Meinungen und Urteilen geschult werden. Zusätzlich ermöglicht die philosophische Urteils- und Orientierungskompetenz an seiner Selbst- und Weltorientierung zu arbeiten (vgl. ebda 119).

Die **Methodenkompetenz** orientiert sich an dem von Martens entwickelten „Fünf-Finger-Modell“ (vgl. ebda 125), welches im Bonbonmodell des problemorientierten Unterrichts von Sistermann verankert ist. In diesem Modell für die Sequenzierung von Unterrichtsphasen werden diese fünf Methoden systematisch eingeübt.

Die philosophische **Sachkompetenz** versucht philosophische Antworten oder Lösungswege verständlich darzustellen und diese miteinander zu vernetzen. In diesem Kompetenzbereich ist es auch wichtig, dass die philosophischen Begriffe sachgemäß definiert und verwendet werden (vgl. ebda 126f).

5 Problemorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht

„Das Problem ist der Urgrund aller wissenschaftlichen Forschung und seine sprachliche Gestalt ist die Frage“ (Tiedemann 2017: 70).

Das heißt, dass jede Wissenschaft an Problemen orientiert ist, die sie mithilfe von gezielten Fragestellungen zu erforschen versucht. Ausgangspunkt jeder wissenschaftlichen Forschung ist demnach eine Problemstellung, die es durch die Formulierung einer (problemorientierten) Forschungsfrage zu behandeln gilt. Die (im Sinne der zugrundeliegenden Masterarbeit philosophische) Fragestellung ist somit ein wichtiges Mittel, um das Problem zu definieren und den Problemlösungsprozess zu leiten.

Wenn also keine Forschung existiert, dann gibt es auch keine Wissenschaft. Aus philosophischer Perspektive lässt sich dieses Erkenntnis auch auf Kants Philosophieverständnis übertragen. Kant behauptet, dass nicht die Philosophie gelehrt werden kann, sondern nur das Philosophieren an sich. Demnach teilte Kant die Philosophie auch in die vier sogenannten kantianischen Fragen bzw. Problemfelder der Philosophie ein und spricht nicht von historischen Epochen oder Autoren. „Der wahre Philosoph muss also als Selbstdenker einen freien und selbsteigenen, keinen sklavisch nachahmenden Gebrauch der Vernunft machen“ (Kant 1923: 25f). Die Quintessenz der Philosophie ist somit das sogenannte „sapere aude“, das problemorientierte Selbstdenken und das bewusste Auseinandersetzen mit Problemstellungen (vgl. Tiedemann 2017: 71). So wie es auch Kant in seinen Schriften schreibt, soll der „wahre Philosoph“ die Ansichten anderer nicht einfach blind akzeptieren, sondern durch selbständiges Nachdenken und kritisches Überlegen zu einer unabhängigen, freien Vernunft gelangen.

Der Begriff der Problemorientierung ist einer der Schlüsselbegriffe, wenn man sich heutzutage mit der modernen Philosophiedidaktik auseinandersetzt. Der Philosophiedidaktik wird in gewisser Weise eine Art Urheberschaft der Problemorientierung zugeschrieben (vgl. ebda: 70). Martens Ekkehard bezeichnete bereits im Jahr 1979 die Philosophie als einen „problemorientierten Verständigungsprozess“ (vgl. Martens 1979).

Eine prägende Zeit für die Philosophiedidaktik war die in den 80er Jahren stattfindende Martens-Rehfus-Debatte - ein Richtungsstreit zwischen Problem- und Kanonorientierung. Bei dieser Debatte vertrat Martens die Meinung, dass Philosophie „nicht um ihrer, sondern um

unserer selbst“ (Martens 1979: 72) ausgeübt werden sollte. Der Unterricht muss laut Martens in dialogischer Form stattfinden, bei dem das Selbstdenken gefördert wird und ein Bezug zu Problemen der realen Lebenswelt hergestellt wird. So vertritt Martens den Standpunkt eines „kompetenzorientierten Philosophieverständnis“, welches sich an der Problemlösung orientiert (vgl. Tiedemann 2017: 72f).

Rehfus hingegen warf Martens vor, dass er auf Traditionswissen und Genese verzichte, welche für Rehfus als essenzielle Güter der Philosophie und der Philosophiedidaktik gelten. Für Rehfus ist der Problembezug als „mentalitätsgeschichtliche Natur“ zu verstehen. Laut ihm müssen philosophische Probleme vorrangig auf Grundlage von philosophischen Texten rekonstruiert werden. Martens hatte jedoch die Einbeziehung philosophischer Texte und die Vermittlung von Traditionswissen nie ganz abgelehnt, da er das Weiterdenken mithilfe klassischer Texte anregen möchte.

In der Praxis unterscheiden sich die Auffassungen nur wenig. Sowohl Martens als auch Rehfus sehen eine „Problemeröffnungsphase“ vor, welche das Interesse der Schüler*innen wecken soll. Bei Rehfus dient diese erste Phase einer Unterrichtseinheit dazu, „das Erkenntnisinteresse für ein Problem der Geistesgeschichte zu wecken“ (ebda: 73). Für Martens hingegen ist vorrangiges Ziel der Problemeröffnungsphase ein Problembewusstsein zu schaffen und folglich das Problem zu formulieren (vgl. ebda: 73). Die Herangehensweise bei Rehfus könnte somit wie folgt aussehen: Ausgehend von philosophischen Originaltexten über beispielsweise das Thema Freundschaft, könnte zu Beginn der Problemeröffnungsphase erörtert werden, welche Probleme oder Herausforderungen die Jugendlichen im Hinblick auf Freundschaft haben oder wie der allgemeine Begriff Freundschaft (aus philosophischer Perspektive) definiert werden könnte. Das bedeutet, dass Rehfus die Schüler*innen direkt mit dem Problem konfrontiert und den Fokus auf die Bearbeitung dessen legt.

Die Problemeröffnungsphase bei Martens hingegen konzentriert sich vorwiegend auf das Bewusstwerden des vorliegenden (philosophischen) Problems. Der Fokus liegt auf dem gemeinschaftlichen Austausch mit den Schüler*innen, um sie in ihrer Lebenswelt abzuholen. Erst nachdem bereits unterschiedliche Herangehensweisen/Standpunkte zum Thema im Unterricht diskutiert wurden, würde Martens beispielsweise verschiedene Perspektiven über Freundschaft vorlegen und die Jugendlichen zu einer Problembewertung anregen.

Der Unterschied der beiden Zugänge liegt darin, dass Rehfus den Fokus auf die gezielte Formulierung einer Problemstellung und das Erarbeiten von Lösungsversuchen legt, wohingegen Martens sich eher auf die konkrete Auseinandersetzung und der Bewusstwerdung des (philosophischen) Problems und den gemeinsamen Austausch konzentriert/fokussiert.

Dieser Richtungsstreit ist in der Unterrichtspraxis weniger extrem und die beiden Herangehensweisen sind in der Lebensrealität sehr ähnlich. Heutzutage ist die Philosophiedidaktik überwiegend kompetenzorientiert. „Philosophieren ist demnach eine immanent problemorientierte Orientierungstechnik“ (Tiedemann 2004: 63). Ziel ist es, wie es auch Kant formulierte, das Philosophieren zu lernen und dementsprechend „ein autonomes, nachdenkendes Denken und eine hinterfragende Einstellung zu entwickeln“ (Pfister 2010: 193).

Bei der Problemorientierung geht es nicht darum, dass Probleme gezwungenermaßen philosophisch sein müssen; ein problementwickelnder Unterricht sollte so gestaltet sein, dass die Themen philosophisch behandelt werden können. Als ein Unterrichtsbeispiel könnte das Thema „Tierrechte“ herangezogen werden. Die zentrale Leitfrage, mit der sich die Schüler*innen auseinandersetzen, könnte wie folgt lauten: Sind Tiere moralisch relevante Wesen und sollten sie demnach die gleichen Rechte wie Menschen besitzen? Um die Fragestellung aus philosophischer Sichtweise zu beantworten, sollen die Lernenden zu Beginn unterschiedliche Argumente sammeln. In einem nächsten Schritt können beispielsweise Textauszüge von bekannten Tierethikern wie Peter Singer herangezogen werden. Mithilfe der Fachliteratur sollen die zuvor eigens formulierten Argumente analysiert werden und durch eine Diskussion im Plenum, die eigene Meinung verfestigt werden. Dabei geht es nicht rein um das Erarbeiten eines klaren Ergebnisses, sondern vorrangig um den Prozess der die Schüler*innen zu ihren persönlichen Meinungen führt. So eignen sich vor allem kontroverse Thematiken gut sie philosophisch zu betrachten und in Form eines problemorientierten Unterrichts einzusetzen.

Nachdem der problemorientierte und der kompetenzorientierte Unterricht sehr stark miteinander verwandt sind, unterscheidet ihn Meyer damit, dass sich der problemorientierte Philosophieunterricht vorrangig mit dem „inhaltlichen Vorgehen“ beschäftigt und der kompetenzorientierte Unterricht vor allem auf „den Erwerb der Fähigkeiten, die zur Bearbeitung dieser Probleme nötig sind“ abzielt (Meyer 2017: 107). Demnach lassen sich die beiden Begriffe beinahe synonym verwenden bzw. lässt es sich nicht negieren, dass die Kompetenzorientierung und die Problemorientierung sehr stark einhergehen. Vor allem das

Inhaltliche, das heißt das philosophische Problem an sich soll nicht außer Acht gelassen werden. Um die Schüler*innen zu erreichen ist es demzufolge wichtig, dass sie an den im Philosophieunterricht bearbeiteten Inhalten interessiert sind, um die benötigten Fähigkeiten zur Problembewältigung einzuüben.

„Anhand eines so verstandenen kompetenz- und problemorientierten Ansatzes zeigt sich, dass die vermeintliche Kluft zwischen der Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen nicht besteht, weil sich die Erarbeitung philosophischer Inhalte an konkreten philosophischen Problemen orientieren muss, zu deren Bearbeitung philosophische Kompetenzen nötig sind“ (ebda: 104f). So sind Kompetenzen nicht nur Fertigkeiten, sondern umfassen auch Kenntnisse und Haltungen, welche für die Problembearbeitung notwendig sind.

Es geht darum, den Fokus auf die Bearbeitung philosophischer Fragestellungen zu legen und nicht vorrangig darum, einen eindeutigen Lösungsweg zu finden. Primäres Ziel ist es eine Art Gespür für das Auffinden philosophischer Probleme auszubilden, um anschließend eine angemessene, philosophische Diskussion führen zu können. Intuitives und selbstständiges Denken soll somit geschult und die Schüler*innen in der Tätigkeit des Philosophierens gefördert werden. Philosophische Inhalte können nur problemorientiert vermittelt werden, wenn die Lernenden über bestimmte Kompetenzen verfügen. Das heißt „wer Philosophie verstehen will, muss philosophieren können, und wer philosophiert, versteht und entwickelt philosophische Positionen“ (ebda: 107).

5.1 Philosophisches Problem und Problemreflexion

Der Diskussion über Problemorientierung (im Philosophie- und Ethikunterricht) wird immer mehr Bedeutung zugeschrieben. Zusätzlich wird in den Philosophielehrplänen immer wieder die „philosophische Problemreflexion“ betont. Damit ist gemeint, Probleme zu definieren, die es philosophisch zu durchdringen gilt, das heißt, Fragestellungen zu finden, die es problemorientiert zu bearbeiten gibt. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, was genau unter einem philosophischen Problem verstanden wird. Dieses Definitionsproblem ist ein großer Streitpunkt der Philosophie selbst. Es ist zunächst offensichtlich, dass philosophische Problemstellungen vorrangig aus den Texten von Philosophen entnommen werden. Diesbezüglich kommen immer wieder Fragen auf, ob man sich überhaupt mit den Texten der klassischen Philosophen beschäftigen sollte, da die Textpassagen üblicherweise

unverständlich und unzugänglich aufgefasst werden. Diese Problematik wurde auch in der berühmten Martens-Rehfus-Debatte thematisiert¹² (vgl. Bussmann 2020: 45).

Wie genau definiert sich nun ein philosophisches Problem? Der deutsche Philosoph Rüdiger Bittner unterscheidet zwischen zwei Arten von Problemen: den praktischen Problemen im Sinne alltagsnaher Schwierigkeiten wie etwa finanzielle Sorgen und den theoretischen Problemen, welche eine spezielle Art von Problemen bilden. Ein theoretisches Problem liegt dann vor, wenn das anfängliche Erfassen und Begreifen des Problems Schwierigkeiten mit sich zieht (vgl. Bittner 2001: 21). So lassen sich laut Bittner philosophische Probleme als theoretische Probleme verstehen: „Man möchte etwas begreifen, und irgendwo strandet man und sitzt fest. Problem ist das, wo man, momentan oder auf die Dauer, mit dem Einsehen nicht durchkommt“ (ebda: 22). So lässt sich zum Beispiel die Frage „Was ist Liebe?“ als theoretisches Problem, im Sinne eines philosophischen Problems, verstehen.

Es ist nach wie vor umstritten, welche (problemorientierten) Fragestellungen sich am besten für die philosophische Problemreflexion mit Einbezug von traditionellem Philosophieverständnis vereinen lassen (vgl. ebda: 47). Der Fachdidaktiker Rolf Siermann, der den Begriff des problemorientierten Lehrens und Lernens gewissermaßen prägte, meint, dass Lehrer*innen hierfür eine Art „Problemfindungskompetenz“ (Siermann 2017: 274) benötigen. Durch diese Problemfindungskompetenz können philosophische Probleme erkannt und anschließend für die Planung eines problementwickelnden Philosophie- und Ethikunterrichts eingesetzt werden.

Die philosophische Problemreflexion soll sich an grundlegenden Funktionen der Lebenswelt orientieren. Auch im Lehrplan wird betont, dass der Philosophieunterricht an die Lebenswelt und die persönlichen Erfahrungen der Schüler*innen anknüpfen soll. Darüber hinaus ist im Lehrplan nachzulesen, dass mögliche Lösungen moralischer oder lebensgestalterischer Probleme methodisch bzw. vor allem problemorientiert zu erarbeiten sind, sodass auch philosophische Fragestellungen der theoretischen und praktischen Philosophie vermittelt werden (vgl. Lehrplan PuP 2021).

Die philosophische Problemreflexion stellt das eigenständige Denken der Schüler*innen in den Vordergrund. Die Lernenden sollen induktiv (philosophische) Probleme erarbeiten und durch

¹² Auf die Martens-Rehfus-Debatte wird hier nicht genauer eingegangen, da sie sonst den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit sprengen würde; sie wird kurz im Kapitel Problemorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht angeschnitten

diesen Prozess von dem/der Lehrenden mäeutisch unterstützt werden. Das heißt, die Lehrperson soll durch geeignetes Stellen von Fragen oder der Bereitstellung von ausgewählten Materialien oder philosophischen Texten die Schüler*innen im Problemlösungsprozess anleiten¹³ (vgl. Bussmann 2020: 48).

„Philosophische relevante Situationen (i. e. Philosophische Probleme) entstehen im Philosophieunterricht, wenn philosophische Irritationen durch geeignetes Unterrichtsmaterial hervorgerufen und Prozesse des Staunens über das Selbstverständliche, Widersprüchliche oder Unerklärliche initiiert werden.“ (Tarmann/Geiß 2021: 266) Das heißt, wenn philosophische relevante Situationen im Unterricht entsprechend thematisiert werden, können Schüler*innen einen Bezug zu ihrer Lebenswelt herstellen, indem sie das „Selbstverständliche des Alltags“ kritisch in Frage stellen und mithilfe geeigneter philosophischer Methoden in einem problemorientierten Unterricht überprüfen.

Um Lösungsvorschläge für komplexe, philosophische Fragestellungen hervorzubringen, ist es Aufgabe des Philosophieunterrichts diese grundlegende Orientierungsfunktion der Lebenswelt zu verstehen. Diese Orientierungsfunktion ist stark von der Kenntnis bestimmter Fakten über die Lebenswelt abhängig. Um somit grundlegende philosophische Problemstellungen beantworten zu können, bedarf es auf der einen Seite eine ausreichende Kenntnis über gesellschaftliche und politische Fakten und auf der anderen Seite genügend Wissen über nicht-wissenschaftliche Disziplinen (vgl. ebda: 50f)

Laut Bettina Bussmann braucht eine philosophische Problemreflexion folglich „eine aktuelle empirische Basis, auf deren Grundlage mit Hilfe philosophischer Grundsatzreflexionen eine Erarbeitung normativer Orientierungsmaßstäbe angestellt werden kann“ (ebda: 51). Das bedeutet, dass der Problembegriff weder rein lebensweltlich noch rein wissenschaftlich betrachtet werden darf.

5.2 Aufbau und Sequenzierung eines problemorientierten Unterrichts

In einem weiteren Schritt stellt sich nun die grundsätzliche Frage, welche Elemente eine Unterrichtseinheit im Allgemeinen enthalten und wie folglich eine problemorientierte Unterrichtsreihe aufgebaut werden sollte. In der allgemeinen Fachdidaktik hat sich ein sogenannter methodischer Grundrhythmus bestehend aus den drei Phasen Einstieg –

¹³ Vergleiche hierzu Kapitel 5.2 Aufbau und Sequenzierung eines problemorientierten Unterrichts

Erarbeitung – Ergebnissicherung herauskristallisiert (vgl. Meyer 2014: 78). In einem ersten Schritt, also der Einstiegsphase geht es vor allem darum, das Interesse der Schüler*innen für die geplante Unterrichtsstunde zu wecken und an eventuelles Vorwissen anzuknüpfen. In der ersten Phase geht es auch darum eine Hypothese aufzustellen oder eine (philosophische) Fragestellung zu formulieren. In der zweiten Phase soll mithilfe fachlicher Auseinandersetzung eines dargebotenen Stoffes, die zuvor aufgestellte Problemstellung erarbeitet werden, um anschließend in der letzten Phase festgehalten zu werden.

Seit dem Aufkommen der Kompetenzorientierung und der Einführung von problemorientierten Unterrichtsabläufen muss eine Unterrichtssequenz so gestaltet werden, dass folgende drei Unterrichtsphasen flexibel durchlaufen werden: Problemeröffnungsphase, Problembearbeitungsphase und Transferphase. Um die philosophischen Grundkompetenzen zu vermitteln, können die verschiedenen Arbeits- und Unterrichtsmethoden variabel eingesetzt werden (vgl. Geiß 2017: 292).

Die Problemeröffnungsphase dient dazu ein Bewusstsein für den gewählten Themenkomplex zu schaffen. Eine Anknüpfung an den Alltags- und Lebenserfahrungen der Schüler*innen soll stattfinden. Die Phase der Problemeröffnung dient somit als Hinführung zum Thema. Mithilfe eines Bildes, einem Fragebogen, eines Zitates oder gezielten Fragestellungen wird ein erster Impuls gegeben. Den Schüler*innen soll hierbei die Möglichkeit geboten werden, persönliche Wahrnehmungen und Eindrücke, welche sie mit dem Thema in Verbindung bringen, schriftlich festzuhalten und in Form eines mündlichen Austauschs ihren Mitschüler*innen zu kommunizieren. Zusätzlich können auch Umfragen außerhalb des Klassenraums durchgeführt werden. In einem weiteren Schritt (zweite Unterrichtseinheit) werden die unterschiedlichen Meinungen systematisch geordnet und kritisch hinterfragt, sodass die mit dem Themenkomplex verbundenen philosophischen Problem- und Fragestellungen herausgearbeitet werden. Mithilfe eines beispielsweise sokratischen Dialogs können erste Deutungen auf Plausibilität und Widersprüchlichkeit überprüft werden. Vorrangiges Ziel der Problemeröffnungsphase ist es, dass die Schüler*innen verschiedene Auffassungen kritisch hinterfragen und transparente und widerspruchsfreie Antworten auf selbstständig formulierte Problem- und Fragestellungen suchen (vgl. ebda: 293).

In der Problembearbeitungsphase werden den Lernenden nun Antworten aus der Philosophie oder Ethik dargeboten. Dies erfolgt üblicherweise durch das Darbieten eines

Lehrer*innenvortrags, Gruppenarbeit oder durch die klassische Arbeit mit einem Lehrbuch oder zur Verfügung gestellten Materialien. Somit sollen Antworten für das relevante Problem gefunden werden.

In der Problembearbeitungsphase eignen sich die Schüler*innen mithilfe von ausgewählten Original- oder Lehrbuchtexten eventuelle Antworten der Fachphilosophie oder der Geschichte der Philosophie zu den einzelnen Fragen und Problemen der Problemerköffnungsphase an. Dafür können selbstverständlich unterschiedliche Unterrichtsmethoden zum Einsatz kommen. Ziel hierbei ist, dass „philosophische Antworten zu philosophischen Problemaspekten eines Themenbereichs erworben werden“ (ebda: 293).

In der abschließenden Transferphase ist es wichtig, „dass die Unterrichtssequenz mit einer Reflexion über den persönlichen Erkenntnisgewinn schließt und auf das Vermittlungsproblem philosophischer Bildung bezogen ist“ (Geiß 2017: 294).

In den letzten Jahrzehnten hat sich aber in der Philosophiedidaktik die Problemorientierung in den Vordergrund gedrängt. Der Unterrichtsverlauf einer problemorientierten Unterrichtseinheit- oder reihe wird von den Autoren der Philosophiedidaktik unterschiedlich bezeichnet. So bezeichnet Sistermann das Gliederungsschema eines kompetenz- und problemorientierten Unterrichts als Bonbonmodell (vgl. Sistermann 2017) und Martens nennt diese Methode schlicht Methodenschlange (vgl. Martens 2009: 55ff). Beide Modelle haben in etwa die gleiche Vorgangsweise, bei der nach der Problemfixierung die selbständige Problemlösungsphase folgt. Oftmals werden erst nach dem individuellen Suchen nach Lösungsansätzen Referenzen zu philosophischen Texten hergestellt, welche eine mögliche Lösung darstellen. Philosophische Probleme können auch durch eine Begriffsanalyse oder durch das Verfassen eines Essays bearbeitet werden. Je nach Problemstellung kann auch eine Fachmethode, wie beispielsweise die Analyse eines Gedankenexperiments zur Verfügung gestellt werden. Die philosophische Quelle wird anschließend untersucht und mit den individuellen Lösungsvorschlägen abgeglichen. Eine weitere inhaltliche Vertiefung erfolgt dann schrittweise in der Transferphase. Diese Phase dient dazu, eine kritische Position zu beziehen, offene Fragen zu klären oder sich im philosophischen Problem noch weiter zu vertiefen oder auf andere Aspekte zu übertragen (vgl. Sistermann 2017: 127).

Der Fachdidaktiker Rolf Sistrmann entwickelte im Anschluss an John Deweys Stufen des Denkens ein Modell, welches den Aufbau und die Sequenzierung eines problemorientierten Unterrichts beschreibt, das sogenannte Bonbonmodell. Der Name stammt daher, da das Unterrichtsmodell optisch an die Form eines Bonbons erinnert (siehe Abbildung 2). Die Unterrichtsplanung nach dem Bonbonmodell wird in folgende sechs Lernphasen unterteilt:

1. Hinführung
2. Problemstellung
3. Selbstgesteuerte intuitive Problemlösungsphase
4. Angeleitete kontrollierte Problemlösungsphase
5. Festigung
6. Transfer (ebda: 126f)



Abbildung 2 Bonbonmodell (Blesenkemper 2017: 319)

In der ersten Phase geht es darum eine Problemstellung/Thema zu finden, welches die Schüler*innen in ihrer Lebenswelt berührt. Ausgehend von den Interessen der Schüler*innen dient die Hinführungsphase (1. Phase) dazu, die Thematik zu einer möglichst präzisen und für alle nachvollziehbaren Problemstellung (2. Phase) zu führen.

Die erste Phase, also die Hinführung zur Problemeröffnungsphase ist, laut Bussmann, die anspruchsvollste Aufgabe, die eine Lehrperson zu lernen hat und anschließend im aktiven Unterricht meistern muss. Es bedarf hierfür ein Feingefühl zu entwickeln, den intuitiven Denkprozess nicht vorzeitig zu beenden. Man kann den Denkprozess einerseits insofern unterbrechen, „indem Deskriptives und Normatives klar auseinandergehalten wird und indem man den Fokus auf das genuin philosophische Problem legt“ (Bussmann 2020: 48). Andererseits kann die Phase genutzt werden, um den Zusammenhang von philosophischen zu wissenschaftlichen Fragestellungen zu behandeln und damit in Verbindung die Kompetenz, dem Gegenstandsbereich entsprechenden Fragestellungen zu formulieren, zu fördern (vgl. ebda: 48).

Die Problemstellungsphase muss ungeklärte Meinungen zur Diskussion stellen. Es müssen somit Möglichkeiten geboten werden, bei denen die Schüler*innen (einzeln oder in Form von

Gruppenarbeiten) durch selbstgesteuertes Denken mögliche Lösungsvorschläge formulieren und das bereits bestehende Vorwissen intuitiv anwenden können (3. Phase). Anschließend findet in der vierten Phase eine Auseinandersetzung mit Texten von anerkannten Philosoph*innen der Vergangenheit und Gegenwart statt. In dieser angeleiteten, kontrollierten Problemlösungsphase (4. Phase) werden zielgerichtete Texte oder andere Medien für die Lösungsfindung eingesetzt. Um die Ergebnisse zu festigen und langfristig zu sichern (5. Phase), müssen zunächst die Fehlversuche der intuitiven Phase eliminiert werden, sodass die Ergebnisse der kontrollierten Phase auf den Begriff gebracht werden. In der letzten Phase, der sogenannten Transferphase (6. Phase) muss die Unterrichtsplanung genügend Platz bieten, um eine kritische Stellungnahme zu beziehen und den Raum bieten, die gefunden Lösung an anderen Beispielen zu erproben. Zusätzlich soll die Möglichkeit geboten werden, anschließende Probleme weiterzudenken und offene Fragen in Bezug auf die behandelte Thematik zu klären (vgl. ebda: 126f).

Wie es den oben angeführten Erläuterungen zum Bonbonmodell entnommen werden kann, werden in dieser Form der Unterrichtssequenzierung alle bedeutenden methodischen Kompetenzen eingeübt, welche Ekkehard Martens in seiner Methodik des Philosophie- und Ethikunterrichts beschreibt (vgl. Martens 2009). Die phänomenologischen Methoden lassen sich demnach vor allem in den ersten beiden Phasen des Bonbonmodells, also im Bereich der Hinführung und Problemstellungsphase einsetzen. In der dritten Phase des Bonbonmodells, der selbstgesteuerten-intuitiven Problemlösung kommen die spekulativen Methoden zum Einsatz. Nachdem es in der vierten Phase, der angeleiteten kontrollierten Problemlösungsphase unter anderem um das Arbeiten mit philosophischen Texten geht, eignen sich in dieser Phase vorrangig hermeneutische Methoden. In der Festigungsphase geht es darum die erarbeiteten Phänomene zu klären. Hierfür sind analytische Methoden am besten geeignet. In der letzten Phase, der sogenannten Transferphase eignen sich primär die von Martens beschriebenen dialektischen Methoden, da es hier vor allem um die Auseinandersetzung und die Erprobung der Erkenntnisgewinne geht. Dementsprechend sind alle Methoden des sogenannten Fünffinger-Modells im Bonbonmodell vertreten (vgl. Siermann 2017: 128f).

6 Schulbuchanalyse

Das Schulbuch ist nach wie vor eines der meistbenutzten Medien im Unterricht. Es hat vorrangig die Aufgabe als Unterstützungsapparat zu fungieren, um den Schüler*innen komplexe Inhalte verständlich näher zu bringen und die Lehrperson im Unterricht durch angemessenes Material zu unterstützen. Nach der Definition des deutschen Schulpädagogen Werner Wiater ist das Schulbuch „als didaktisches Medium in Buchform zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse zu betrachten. Ein Schulbuch ist keineswegs nur das Ergebnis didaktischer oder speziell methodisch-medialer Überlegungen zum Schulunterricht, es erklärt sich immer auch aus politischen und pädagogischen Setzungen“ (Wiater 2005: 43). Grundsätzlich gilt, dass das Schulbuch als ein für die Schüler*innen konzipiertes Unterrichtsmittel gedacht ist. Es soll den Lernenden die Inhalte des Lehrplans näherbringen. Ein Schulbuch gilt rechtlich gesehen erst dann als Schulbuch, wenn es einer erfolgreichen Überprüfung durch eine staatliche Approbationskommission unterzogen und schließlich in den Katalog der Schulbuchaktion aufgenommen wurde (Paireder 2017: 14).

In diesem Kapitel sollen einzelne Kapitel ausgewählter Schulbücher hinsichtlich ihres problemorientierten Unterrichtsablauf kritisch untersucht werden. Vorab ist zu betonen, dass der Aufbau¹⁴ eines problemorientierten Unterrichts weit über das Schulbuch hinausgeht. Das Schulbuch dient, wie bereits in der Kapiteleinleitung erwähnt, als Unterstützung und Hilfestellung für den Unterricht.

Bei zwei der drei zur Analyse herangezogenen Schulbücher handelt es sich um approbierte österreichische Ethikbücher für die Sekundarstufe 2, 5. Schulstufe. Das dritte Schulbuch, welches analysiert wird, ist ein Lehrwerk für den Ethikunterricht in Deutschland. Philosophieschulbücher wurden bewusst ausgegrenzt, da der ausgewählte Themenkomplex „Freundschaft und Liebe“ nur im aktuellen Ethiklehrplan genauer beschrieben wird und dementsprechend in den Ethikschulbüchern vorhanden sein sollte. Schulbücher sind demnach inhaltlich an die geltenden Lehrpläne gebunden. Aus diesem Grund findet man in den üblichen österreichischen Schulbüchern für Philosophie¹⁵ kein eigenständiges Kapitel, welches die

¹⁴ Vergleiche hierzu Kapitel 5.2 Aufbau und Sequenzierung eines problemorientierten Philosophie- und Ethikunterrichts

¹⁵ Im Wahlpflichtfach Psychologie/Philosophie kann der Themenbereich „Freundschaft und Liebe“ schulautonom bearbeitet werden

Themenkomplexe „Freundschaft und Liebe“ abhandelt. Ein Schulbuch wird folglich nur dann zugelassen, wenn die Themenbereiche lehrplangemäß abgedeckt werden. Sobald sich etwas im Lehrplan ändert, müssen also theoretisch auch neue Schulbücher auf den Markt kommen (vgl. Olechowski 1995: 16). Aus diesem Grund und der Tatsache, dass die genannten Schulbücher bei der Schulbuchaktion aufgelistet sind, wird davon ausgegangen, dass die für die Analyse ausgewählten Ethikbücher auch im österreichischen Ethikunterricht tatsächlich zum Einsatz kommen.

Für die Schulbuchanalyse werden folgende zwei der sechs approbierten Ethikschulbücher für die 5. Schulstufe, welche im Rahmen der Schulbuchaktion aus dem Jahr 2022/23 zur Verfügung gestellt werden, zur Analyse herangezogen (Schulbuchaktion 2022/23: 253f):

- Stangl, Helmut; u.a: *Praxisbuch Ethik 1 AHS* (2021)
- Auhser, Ferdinand; Futterknecht, Veronica; Reiss, Wolfram; WurZRainer, Rober: *Vielfalt (er)leben – Ethik 1*(2021)

Darüber hinaus wird noch folgendes deutsches Ethikschulbuch analysiert:

- Sistermann, Rolf: *Weiterdenken – Band B* (2009)

Im Folgenden werden nun die einzelnen ausgewählten Schulbücher vorgestellt. Dazu werden Informationen über die Autor*innen, der Struktur und der Inhalte der jeweiligen Schulbücher gegeben und das themenspezifische Kapitel hinsichtlich eines problemorientierten Aufbaus untersucht.

6.1 Schulbuch 1: *Praxisbuch Ethik 1* (AHS)

Das Ethikbuch *Praxisbuch Ethik 1 (AHS)* wurde im Jahr 2021 beim Veritas Verlag veröffentlicht. Hauptautor ist Helmut Stangl, welcher fünf von sieben Kapiteln des Schulbuchs selbstständig verfasste. Zu seinen Koautor*innen zählen Thomas Müller, Evelyn Sponer und Christoph Toma, welche auch jeweils ein eigenständiges Kapitel verfasst haben und als Koautor*innen für den Themenbereich „Glück“ fungierten.

Das Schulbuch besteht aus sieben großen Kapiteln plus einem komprimierten achten Kompaktkapitel. Die Kapitel sind nach Themenbereichen, welche im aktuellen österreichischen Ethiklehrplan verankert sind, strukturiert. Das Buch ist auf den

kompetenzorientierten Unterricht und die damit verbundene kompetenzorientierte Reifeprüfung ausgelegt, sodass in jedem Kapitel die drei allgemeinen Anforderungsbereiche des kompetenzorientierten Unterrichts Reproduktion, Transfer und Reflexion abgedeckt werden. Diese Anforderungsbereiche entspringen der Bloomschen Taxonomie. Die Bloomsche Taxonomie dient als Klassifizierungssystem von Lernzielen und kognitiven Fähigkeiten. Mithilfe dieses Modells können unterschiedliche Anforderungsziele von Lernzielen formuliert und strukturiert werden (vgl. Bloom et al. 1956).

Für eine bessere Veranschaulichung sind die einzelnen Bereiche im Schulbuch farblich markiert. Zusätzlich bietet das Schulbuch ein Methoden-Glossar, in welchem zusätzlich die fachspezifischen Kompetenzen aufgelistet werden, welche durch die unterschiedlichen Methoden erarbeitet und eingeübt werden können (vgl. Stangl 2021: 5).

Der für diese Schulbuchanalyse relevante Themenbereich (Kapitel 4: Familie, Freundschaft, Vorbilder) findet sich im Buch auf den Seiten 48-63 (ebda: 2021). Der Einstieg in den Themenblock erfolgt durch einen Abgrenzungsversuch von Familie und Freundschaft. Anschließend gibt es ein kurzes Unterkapitel, bei dem es um die eigene Identitätssuche geht. Anhand des Liedes „Heroes“ von David Bowie sollen die Schüler*innen Leitfragen über Vorbildfiguren/Held*innen bearbeiten.

Nachdem unterschiedliche Familienformen- und -konzepte im Kapitel vorgestellt wurden, werden partnerschaftliche Beziehungen behandelt und das Thema Familie im Allgemeinen erarbeitet.

Das Thema „Freundschaft“ wird in einem separaten Unterkapitel (ebda 2021: 56ff) behandelt. In das Thema wird mit den drei aristotelischen Freundschaften eingeführt, indem die unterschiedlichen Freundschaften nach Aristoteles gleich zu Beginn sehr kurz und knapp beschrieben werden. Anschließend wird Bezug auf die Bedeutung von Verpflichtungen in Freundschaften und die Frage, ob Freundschaften glücklich machen, genommen. Anhand von Robert Sternbergs „Triangle of Love“ werden unterschiedliche Formen von Liebe im Buch behandelt. Die Schüler*innen werden anschließend dazu angehalten Freundschaft und Liebe im Sinne von Partnerschaft miteinander zu vergleichen und das Dreieckskonzept Sternbergs den drei aristotelischen Freundschaften gegenüberzustellen. Weiters besteht die Möglichkeit die antiken Liebeskonzepte *eros*, *philia* und *agape* mit Sternbergs Theorie in Verbindung zu bringen. Genauere Arbeitsanweisungen oder mögliche Lösungswege bzw. -vorschläge sind nicht gegeben.

Das Themengebiet wird nur sehr kurz angeschnitten und dementsprechend haben hier die Schüler*innen kaum eine Möglichkeit, das Thema selbstständig zu erarbeiten. In Bezug auf das Thema „Liebe“ bezieht sich das Buch lediglich auf partnerschaftliche Beziehungen.

Es wird zwar immer wieder Bezug auf unterschiedliche Unterrichtsmethoden genommen, dennoch ist im gesamten Kapitel weder die Sequenzierung eines problemorientierten Unterrichts noch der konkrete Ablauf einer Unterrichtseinheit erkennbar oder erläutert.

Am Ende jedes Kapitel findet man im Schulbuch immer eine doppelseitige Zusammenfassung in Form eines Kompetenz-Checks. Somit können die Schüler*innen selbst überprüfen, ob sie bereits alles vom behandelten Themengebiet verstanden haben. Zusätzlich sind die wichtigsten Informationen des jeweiligen Kapitels nochmals zusammengefasst dargestellt und es werden Anregungen gegeben, sich selbstständig vertiefend mit der Thematik auseinanderzusetzen (ebda 2021: 62f).

6.2 Schulbuch 2: Vielfalt (er)leben - Ethik 1

Herausgeber des Ethikschulbuches *Vielfalt (er)leben – Ethik 1* ist der Trauner Verlag. Das Buch erschien 2021 in Erstauflage. Zu den Autoren des Schulbuches zählen Dr. Ferdinand Auhser, Mag^A. Drⁱⁿ. Veronica Futterknecht, Univ.-Prof. Dr. Wolfram Reiss und Mag. Robert WurZRainer.

Dieses Schulbuch ist insgesamt in sieben Kapitel gegliedert. Zusätzlich gibt es ein Einführungskapitel, welches Bezug auf das Fünf-Finger-Modell nach Martens nimmt. Sowie in den anderen Schulbüchern findet man auch in diesem Werk ein Methodenglossar, indem die einzelnen philosophischen Unterrichtsmethoden im Detail aufgeschlüsselt sind.

Ferdinand Auhser, Philosoph und einer der Autoren des Schulbuches versucht im folgenden Zitat eine Verbindung zum problemorientierten Unterrichten herzustellen, indem er betont, dass die Schüler*innen realitätsnahe Themen behandeln, welche sie interessieren und anschließend mit philosophischen Fragestellungen erarbeiten: „Die Schülerinnen und Schüler werden mit ‚Vielfalt (er)leben‘ in ihrer Lebenswelt abgeholt. Die Herausforderungen und Interessen der Jugendlichen sollen anhand von ethischen Fragestellungen und vielfältigen Diskussionsvorschlägen berücksichtigt werden“ (Auhser 2021).

Der Themenblock „Freundschaft und Liebe“ wird in Kapitel 4 „Menschen in Beziehungen“ abgehandelt. Das Kapitel unterteilt sich in die zwei Unterkapitel „Leben in der Gemeinschaft“

und „Vorbilder und Autoritäten“. Das spezifische Themengebiet „Freundschaft und Liebe“ ist dem ersten Unterkapitel untergeordnet und wird auf den Seiten 115-122 thematisiert. Wie auch im Praxisbuch Ethik wird mithilfe der drei Freundschaften nach Aristoteles in das Themengebiet eingeführt. Anschließend wird auch in diesem Schulbuch das Thema „Liebe“ ausschließlich anhand von unterschiedlichen Formen der partnerschaftlichen Beziehung behandelt.

Das Schulbuch vermittelt einen eher groben, oberflächlichen Einblick in die Thematiken und schneidet demnach die Themengebiete nur kurz an, ohne weiter in die Tiefe zu gehen. Hinsichtlich der Kapitelanalyse gibt es zwar durch die Bezugsschüler*innen Luis, Alina und Lea eine Hinführung zu problemorientierten Fragestellungen, wie etwa: „Wie kann man Freundschaft definieren?“ (S.115), „Wie entstehen Partnerschaften?“ (S.119) oder „Wo werden gleichgeschlechtliche Partnerschaften anerkannt?“ (S.121), weitere Vorgehensweisen werden aber nicht näher beschrieben.

Der Aufbau eines problementwickelnden Unterrichts ist somit auch in diesem Schulbuch kaum zu erkennen. Darüber hinaus werden keine expliziten Anweisungen zum Ablauf der einzelnen Unterrichtsstunden gegeben, sodass kein roter Faden einer problemorientierten Unterrichtsreihe festzustellen ist.

6.3 Schulbuch 3: Weiterdenken – Band B

Das deutsche Ethikschulbuch *Weiterdenken* wurde im Jahr 2009 vom Fachdidaktiker Rolf Sistermann herausgegeben. Das Schulbuch ist sowohl für den Ethik- als auch den Philosophieunterricht geeignet und wird ab Jahrgangsstufe 8 empfohlen. Das heißt, die Schüler sind zwischen 14 und 15 Jahren alt, welches die Altersspannen von Schüler*innen der 5. Schulstufe im österreichischen Schulsystem entspricht.

Nachdem Sistermann das Bonbonmodell, ein Gliederungsschema für den Aufbau eines problemorientierten Unterrichtes, (weiter)entwickelt hat, ist diese Unterrichtsreihe aus diesem Schulbuch nach eben diesem Modell aufgebaut und dient als Beispiel für eine Möglichkeit einer praktischen Umsetzung des ausgewählten Themengebietes „Freundschaft und Liebe“ der Masterarbeit. In einem begleiteten Band für Lehrer*innen werden die einzelnen Phasen des Modells anhand der Unterrichtsmaterialien vertiefend erläutert. Die Materialien und Arbeitsanregungen sind ebenfalls so erstellt, dass die Schüler*innen die für den Ethik- und

Philosophieunterricht wichtigen methodischen Kompetenzen einüben können (vgl. Sistermann 2009: 7)

Das Schulbuch gliedert sich in insgesamt 8 Kapitel. Das Themengebiet „Liebe und Freundschaft“ ist im zweiten Kapitel „Ist das Leben „crazy“? – zum Umgang mit dem Anderen“ zu finden.

In das Thema wird mit dem Roman „Crazy“ von Benjamin Lebert eingeführt. Einführend wird die Frage, wie man sich in diesem „verrückten“ Leben zurechtfindet, thematisiert. In dem Roman geht es ums Erwachsenwerden, Freundschaft, Liebe und das Anders sein. Die Hinführung erfolgt, so wie es auch theoretisch im Bonbonmodell vorgestellt wird, mit dem Wahrnehmen und Erkennen des philosophischen Sachverhalts/der Problemstellung. Die Schüler*innen werden mithilfe von Leitfragen dazu angeregt, sich eine eigene Meinung über Textpassagen aus dem Buch und anhand von Grafiken zu bilden und anschließend im Plenum auszutauschen. Anhand der Hinführung soll den Schüler*innen auch der Bezug zu ihrer realen Lebenswelt aufgezeigt werden.

Nachdem die Problemstellung mithilfe eines Textausschnittes erarbeitet wurde, erfolgt die Phase des selbstgesteuerten intuitiven Problemlösens. Die Problemstellung lässt sich anhand der ausgewählten Textpassage ableiten. So rückt die Frage nach dem Umgang mit Behinderungen ins Zentrum dieser Unterrichtseinheit. Es geht hierbei darum, den Umgang mit Menschen mit Behinderung zu reflektieren. Anhand geeigneter Fragestellungen und Rechercheaufgaben setzen sich die Lernenden mit der Thematik auseinander und es eröffnet sich eine erste Phase des kontrollierten Problemlösens, indem weitere Zusatzinformationen und Texte angeboten werden. Für die Festigungsphase wird eine terminologische Abgrenzung des Begriffes Krankheit vorgeschlagen. Nach diesem Prinzip durchlaufen auch die weiteren Unterrichtssequenzen den Aufbau des Bonbonmodells und folgen somit dem didaktischen Prinzip der Problemorientierung.

Das Thema Freundschaft wird auf der Seite 53 – M18 (vgl. ebda) ebenfalls mit einem Textausschnitt aus dem Roman „Crazy“ eingeführt. Der Textausschnitt beinhaltet einige Metaphern und Beschreibungen über Freundschaft, welche die Schüler*innen in die Thematik einführen. Die zentrale Frage dieses Unterkapitels lautet: „Was heißt eigentlich: Freundschaft?“. Die anschließenden Fragestellungen sowie der Arbeitsauftrag M19 leiten die intuitive Problemlösungsphase ein. Durch das Einbringen eigenständiger Gedankengänge

leisten die Schüler*innen einen großen Beitrag zur Problemlösung. Die angeleitete, kontrollierte Problemlösungsphase erfolgt durch einen Textausschnitt des Philosophen Ciceros. Die beigefügten Leitfragen dienen ebenfalls dazu, das Erarbeitete zu festigen, indem die Schüler*innen ihr eigenes Verständnis von Freundschaft anhand des Beispiels der beiden Schüler, welche in der Leitfrage genannt werden, erproben. Die letzte Frage kann je nach Bedarf als Möglichkeit für einen Transfer und über die Thematik hinausgehenden Auseinandersetzungen eingesetzt werden (ebda: 52f).

Sistermann hat es somit erfolgreich geschafft in seinem Schulbuch *Weiterdenken*, den theoretischen Aufbau eines problemorientierten Unterrichts in die Praxis umzusetzen. Demnach sind alle in diesem Schulbuch vorliegenden Unterrichtsreihen nach dem Aufbau des Bonbonmodells konstruiert worden.

6.4 Auswertung

Nachdem alle drei analysierten Schulbücher sehr aktuell sind, wird in allen Büchern von Kompetenzorientierung gesprochen und die zu erlernenden Kompetenzen werden dementsprechend eingeübt.

Wie auch schon in der Begriffseinführung (Kapitel 2) erwähnt und dargestellt, wird in den österreichischen Schulbüchern ebenfalls der Themenkomplex „Freundschaft“ vorrangig anhand der drei Freundschaften nach Aristoteles erarbeitet. Weitere Definitionen oder Begriffserklärungen werden in den österreichischen analysierten Schulbüchern außer Acht gelassen, sodass sich die thematische Ausarbeitung des Unterrichts nur auf die wesentliche Kategorisierung nach Aristoteles beschränkt. Der Themenkomplex „Freundschaft und Liebe“ wird in allen drei Büchern behandelt, auch wenn die Auseinandersetzung teilweise nur sehr kurz ist. Ein roter Faden, der den Aufbau eines problemorientierten Unterrichts aufzeigt, ist in den österreichischen Schulbüchern nur schwer bis nicht erkennbar.

In den ausgewählten österreichischen Schulbüchern ist die „Lösung“ (der dem Thema zugrunde liegenden Problemstellung) meist bereits vorgegeben, sodass die Leitfrage schon im Vorhinein beantwortet wird, ohne dass den Schüler*innen intuitives Problemlösen, wie es das Bonbonmodell vorsehen würde, angeboten wird. Das heißt, die Schüler*innen müssen nicht durch eigenständiges Denken und Arbeiten, wie es einem problementwickelnden Unterricht entsprechen würde, zur Lösung kommen. Die Phasierung des problemorientierten Unterrichts kommt demnach nicht heraus. Die Schulbuchanalyse zeigt, dass in österreichischen Ethikschulbüchern das Thema „Liebe und Freundschaft“ noch nicht ausreichend

problemorientiert aufbereitet ist und die Unterrichtsmaterialien noch nicht entsprechend aufbereitet wurden. Für eine problemorientierte Unterrichtsgestaltung eignet sich das Bonbonmodell von Sistermann sehr gut. Dennoch ist es an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass problemorientierter Unterricht nicht zwingend nach dem Bonbonmodell erfolgen muss. Das deutsche Schulbuch hingegen zeigt ein lehrreiches, anschauliches Beispiel wie eine problemorientierte Unterrichtsreihe zum Thema gestaltet werden könnte.

7 Eigenständige problemorientierte Unterrichtsreihe

In einem abschließenden Kapitel wird nun eine eigenständig erstellte problemorientierte Unterrichtsreihe zu dem Themenkomplex „Liebe und Freundschaft“ mit besonderer Berücksichtigung des theoretischen Hintergrunds vorgestellt. Als methodischer Anhaltspunkt und Vorgangsweise dient das von Rolf Sistermann entwickelte Bonbonmodell und die sogenannte Methodenschlange nach Ekkehard Martens. Diese Modelle sind Gliederungsschemata des kompetenz- und problemorientierten Unterrichts, welche eine Abfolge (fünf oder) sechs bestimmter Lehr- und Lernphasen berücksichtigen müssen. Der genaue Ablauf der einzelnen Phasen wurde bereits im Kapitel 5.2 näher erörtert. Dieses problemorientierte Unterrichtsphasenmodell wird aus philosophiedidaktischer und lernpsychologischer Perspektive für den Philosophie- und Ethikunterricht empfohlen (vgl. Geiß 2017: 291).

Um einen Gesamtüberblick zu bekommen, werden zunächst die Leitfragen der einzelnen Unterrichtsstunden vorgestellt und die gesamte Unterrichtsreihe tabellarisch dargestellt. Insgesamt sind für die Erarbeitung des Themenkomplexes zehn Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten geplant. Die zehn Unterrichtseinheiten sind in fünf Doppelstunden zu jeweils 100 Minuten gegliedert.

Allgemeines Lernziel der Unterrichtsreihe

Die vorliegende Unterrichtsreihe zielt darauf ab, die Aspekte der Anthropologie anhand des Beispiels des Themenkomplexes „Freundschaft und Liebe“ kennenzulernen. Durch den Themenschwerpunkt „Freundschaft und Liebe“ wird ein Bezug zur Lebenspraxis hergestellt, da dieses Thema die Schüler*innen persönlich betrifft.

Hauptlernziel ist es, dass die Schüler*innen die Bedeutung von Freundschaft und Liebe für das menschliche Leben erklären und beurteilen (vgl. Lehrplan Ethik 2021) können.

Großlernziele

- Die Schüler*innen können Begriffsverständnisse von Freundschaft und Liebe beschreiben
- Die Schüler*innen können philosophische (problemorientierte) Fragestellungen am Material ermitteln und Methoden des Philosophierens darlegen
- Die Schüler*innen können philosophische Grundpositionen von Freundschaft und Liebe darlegen

- Die Schüler*innen können die beiden Begriffe Freundschaft und Liebe differenzieren
- Die Schüler*innen können die verschiedenen Dimensionen von Liebe beschreiben
- Die Schüler*innen können die verschiedenen Arten von Freundschaft beschreiben
- Die Schüler*innen können Freundschaft und Liebe im Hinblick auf die Erfahrungswelt Jugendlicher erörtern
- Die Schüler*innen können über ihre eigenen Vorstellungen von Freundschaft und Liebe reflektieren und somit neue Erkenntnisse für die eigene Lebenswelt gewinnen

Einbettung in den Lehrplan

In der vorliegenden Unterrichtsreihe werden Teilbereiche des Lehrplanpunktes *Soziale Beziehungen – Formen von Familie, Partnerschaft und Freundschaft; Autoritäten, Vorbilder, Jugendkultur* des Ethikunterrichts der 5. Klasse sowie des Lehrplanpunktes *Liebe und Sexualität – Sex und Gender, moralische Dimensionen von Liebe und Sexualität* des Ethikunterrichts der 6. Klasse thematisiert (vgl. Lehrplan Ethik 2021). Die Schüler*innen sind somit durchschnittlich zwischen 14 und 16 Jahren alt. Im Philosophieunterricht kann das vorliegende Thema im Wahlpflichtfach unterrichtet werden. „Ziel des Wahlpflichtfaches ist es, den Schülerinnen und Schülern gemäß ihren Interessen eine Erweiterung und Vertiefung ihres Bildungshorizonts zu bieten“ (Lehrplan WPF PUP 2019). Die spezifischen Themengebiete werden meist schulintern festgelegt.

Durch den Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden werden diverse Kompetenzen des Lehrplans geschult, wie z.B. das Beschreiben und Reflektieren von Situationen und Problemen der individuellen und sozialen Lebenswelt, das Interpretieren der wahrgenommenen Situationen und Probleme unter Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse, das Verstehen und Anwenden fachspezifischer Terminologie, das Erschließen von Texten mit ethisch-philosophischen Inhalten und das Argumentieren, das Entwickeln von Lösungsmodellen und das Erschließen und Einüben von Handlungsmöglichkeiten.

Leitfragen der Unterrichtsreihe

Im Zuge der Unterrichtsreihe werden folgende Leitfragen im Unterricht thematisiert:

1.+2. UE (Problemeröffnungsphase)¹⁶:

- Wie lassen sich die beiden Phänomene Freundschaft und Liebe (philosophisch) definieren?

¹⁶ weitere Fragen für die Problemeröffnungsphase sind bei Material 2 nachzulesen

- Sind Liebe und Freundschaft dasselbe oder lassen sich die beiden Phänomene voneinander abgrenzen?
- Ist Liebe eine Form der Freundschaft oder Freundschaft eine Form der Liebe?
- Muss mein Partner auch immer mein beste*r Freund*in sein?
- Liebt man, wenn man verliebt ist?

3.-8. UE (Problembearbeitungsphase):

- Welche Formen von Freundschaft gibt es?
- Welche Arten von Liebe gibt es und woran kann man sie erkennen?
- Gibt es Liebe auf den ersten Blick?
- Was verstehen ausgewählte Philosoph*innen unter den Begriffen Freundschaft und Liebe?

9.+10 UE (Transferphase):

- Wie lassen sich die Phänomene Freundschaft und Liebe begrifflich darstellen?
- Gibt es Grenzen in der Liebe/Freundschaft?

Tabellarische Darstellung (Grobüberblick der einzelnen UE)

Unterrichtseinheit + Phase (5 Doppelstunden à 100min)	Titel/Inhalte der Unterrichtseinheiten	Arbeits- und Unterrichtsmethoden	Unterrichts- mittel
1.+2. UE Problemeröffnungsphase	Titel: <i>moralische Zwickmühlen</i> Inhalt: Einführung in das Themengebiet Freundschaft und Liebe anhand von Dilemmata und eines Fragebogens	Einzelarbeit, Partner*innenarbeit, Gruppenarbeit, Plenum	Material 1, Material 2, Tafel, Philosophieheft
3.+4. UE Problembearbeitungsphase	Titel: <i>Arten der Freundschaft und Kugelmenschen</i> Inhalt: Angeleitetes, gesichtetes Problembearbeiten mithilfe philosophischer Textausschnitte	Textarbeit, Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch, Einzelarbeit, Partner*innenarbeit	Material 3, Material 4, Tafel, Philosophieheft
5.+6. UE Problembearbeitungsphase	Titel: <i>Formen der Liebe und Liebe auf den ersten Blick?</i>	Einzelarbeit,	Material 5, Material 6, Tafel

	Inhalt: vertiefende Problembearbeitung mithilfe eines weiteren philosophischen Textausschnittes; moderne Studie über die Liebe (36 Fragen)	Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch, Partner*innenarbeit (in Form von „Speeddating“)	
7.+8. UE Problembearbeitungsphase/ Transferphase	Titel: <i>Über die Freundschaft</i> Inhalt: philosophischer Essay; selbständiges Verfassen eines philosophischen Essays	Plenum, Einzelarbeit, Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch	Material 7, Material 7.1, Philosophieheft
9.+10 UE Transferphase	Titel: <i>Abschluss und Reflexion</i> Inhalt: Begriffsdifferenzierungen; schriftliche Leistungsfeststellung + Reflexion des persönlichen Erkenntnisgewinns	Einzelarbeit, Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch, Gruppenarbeit	Material 8, Material 9, Beamer, Philosophieheft

7.1 Didaktische Beschreibung der Unterrichtsreihe

Zu Beginn der Unterrichtsreihe ist es wichtig mit den Schüler*innen eine offene und angenehme Unterrichts Atmosphäre zu schaffen, da sich die Schüler*innen aufgrund ihres jungen Alters in einer vulnerablen Phase befinden und die Thematik „Freundschaft und Liebe“ ein intimes und sensibles Thema darstellen kann.

7.1.1 Problemeröffnungsphase

Die problemorientierte Unterrichtsreihe beginnt mit der Herstellung eines phänomenologisch- und hermeneutischen Bezugs. Die Problemfindungsphase und das Erarbeiten der Leitfragen ergeben sich mithilfe des Fragenbogens und der Dilemmasituationen, bei dem die Schüler*innen in Kontakt mit der zu behandelnden Thematik treten und einen persönlichen Bezug zu ihrer Lebenswelt herstellen (Material 1 + Material 2). Dieser Fragebogen zielt darauf ab, möglichst viele Antworten und Definitionen für den Themenkomplex „Freundschaft und Liebe“ wahrzunehmen und vorab anhand unterschiedlicher Dilemmasituationen die Komplexität von Freundschaft und Liebe herauszuarbeiten. Einerseits sollen anhand der Dilemmasituationen die Schwierigkeiten in Freund- und Partnerschaften und andererseits die verschiedenen Begriffsverständnisse grob erfasst werden. Unterschiedliche Beobachtungen und individuelle Erfahrungen sollen differenziert und beschrieben werden. Diese ersten Ergebnisse, welche die Schüler*innen aus ihren Reflexionen gewonnen haben, gilt es auch

schriftlich festzuhalten, um am Ende der Unterrichtsreihe einen prozessualen Vergleich zwischen den einzelnen Einheiten festzustellen. Ziel dieser Phase ist es, das philosophische Problem zu erkennen. So kristallisieren sich in der Problemeröffnungsphase folgende Fragestellungen heraus: Wie können die Begriffe Liebe und Freundschaft (philosophisch) verstanden werden? Sind Liebe und Freundschaft dasselbe oder lassen sich die beiden Phänomene voneinander abgrenzen? Gibt es unterschiedliche Formen von Freundschaft und Liebe? Ist Liebe eine Form der Freundschaft oder Freundschaft eine Form der Liebe? Muss mein Partner auch immer mein beste*r Freund*in sein? Liebt man, wenn man verliebt ist?

7.1.2 Problembearbeitungsphase

Die Problembearbeitungsphase beginnt ab der dritten Unterrichtsstunde. Hierfür erhalten die Schüler*innen Texte von Philosophen, welche unterschiedliche Auffassungen zu dem behandelnden Phänomen „Freundschaft und Liebe“ vertreten. Diese Unterrichtsstunde/n orientiert/en sich an der Frage, welche unterschiedlichen Formen von Freundschaft (Material 3) und Liebe (Material 4+5) es gibt. Zu Beginn bearbeiten die Schüler einen adaptierten Originaltext von Aristoteles über die Arten der Freundschaft (Material 3). Mithilfe dieses Arbeitsblattes sind die Schüler*innen dazu befähigt, verschiedene Auffassungen von Freundschaft zu erkennen und zu benennen. Dieser Text stellt den (aristotelischen) Freundschaftsbegriff in seinen drei verschiedenen Formen dar. Die Schüler*innen lernen in dieser Einheit den Begriff der Tugendfreundschaft von den beiden akzidentellen Formen der Nutzenfreundschaft und Lustfreundschaft abzugrenzen. Zu Beginn sollen die Schüler*innen reflektieren, wie sie diese drei unterschiedlichen Formen beurteilen. Für ein tieferes Verständnis sollen die Schüler*innen jeweils ein Beispiel für die Arten der Freundschaft finden und über ihre persönlichen Freundschaftsbeziehungen reflektieren.

Im weiteren Unterrichtsverlauf erhalten die Schüler*innen einen weiteren Ausschnitt eines Originaltextes. In der vierten Unterrichtseinheit bearbeiten die Schüler*innen den Kugelmenschenmythos von Platon, welcher in seinem berühmten Werk dem *Symposium* zu finden ist. Zunächst gilt es, die Entwicklung des Kugelmenschen zu beschreiben und den Begriff *Eros* kennenzulernen. Anhand des Textes sollen auch erste Aspekte der Liebe erarbeitet werden. In der nächsten Unterrichtseinheit erhalten die Schüler*innen ein Arbeitsblatt, auf dem sechs unterschiedliche Liebesstile von dem kanadischen Soziologen Alan Lee beschrieben werden (Material 5). Die Schüler*innen sollen ein Verständnis für unterschiedliche Arten des Liebens erhalten und sich mit ihren eigenen (partnerschaftlichen) Beziehungen oder den Beziehungen in ihrem Umfeld auseinandersetzen. Das heißt, die Lernenden werden dazu

angeregt, eigene Beziehungen und die Beziehungen in ihrem Umfeld auf Ähnlichkeit mit den sechs Liebesstilen nach Lee zu prüfen.

In der Folgestunde rekonstruieren die Schüler*innen ein Experiment der modernen Art des Kennenlernens/Liebenlernens (Material 6). Der US-amerikanische Psychologe Arthur Aron führte 1997 eine Studie über die „experimentelle Erzeugung zwischenmenschlicher Nähe“ durch (Aron et al. 1997). In diesem Experiment bat der Versuchsleiter 33 Männer und 33 Frauen, sich gegenseitig 36 Fragen zu stellen. Die Proband*innen waren jeweils zu zweit einander gegenüberstehend in Paaren, bestehend aus Mann und Frau, eingeteilt. Im Laufe des Experiments wurden die Fragen nach und nach intimer, beginnend mit „Wenn du unter allen Menschen der Welt wählen könntest, wenn würdest du zum Essen einladen? bis hin zu „Der Tod welches Familienmitgliedes würde dich am meisten mitnehmen? Warum?“. Anschließend mussten sich die Teilnehmer*innen noch vier Minuten lang tief in die Augen schauen. In diesem sozialpsychologischen Experiment über die Liebe verliebten sich tatsächlich nach der Beendigung der Studie völlig fremde Menschen ineinander. Eines der Paare heiratete sogar sechs Monate später (Hürter 2017). Dieses Experiment zeigt somit auf, dass sich Menschen mithilfe von spezifischen Fragen in kürzester Zeit in Wildfremde verlieben können. Diese Erzeugung von zwischenmenschlicher Nähe kann auch zum Knüpfen neuer oder Intensivieren von alten Freundschaften herangezogen werden.

In Anlehnung an das Experiment von Aron, werden die Schüler*innen gebeten Zweiergruppen mit der Person (geschlechtsunabhängig), welche sie am wenigsten aus der Klasse kennen, zu formen. In der Regel kennen sich die Schüler*innen einer Klasse relativ gut, dennoch kann durch dieses Experiment eine tiefere Form der Verbundenheit erreicht werden und die Schüler*innen lernen neue Facetten der jeweils anderen Person kennen. Darüber hinaus werden die Schüler*innen gebeten das Experiment auch außerhalb des Klassenraums mit ihnen noch weniger bzw. unbekannten Menschen durchzuführen. Da das gesamte Experiment den zeitlichen Rahmen einer Unterrichtseinheit sprengen würde, zieht jede Zweiergruppe zufällig zehn Fragen, welche sie dann gemeinsam beantworten. Aus den insgesamt 36 Fragen, wurden 26 Fragen ausgewählt, die meiner Meinung nach am besten für die Schüler*innen der 5. bzw. 6. Schulstufe geeignet sind.

7.1.3 Transferphase

Zu Beginn der Transferphase soll ein philosophischer Essay verfasst werden. Als Ausgangspunkt und Hilfestellung wird der Essay (Material 7) „Über die Freundschaft“ von

dem berühmten französischen Philosophen Michel de Montaigne herangezogen. Bevor es um das selbstständige Verfassen eines Essays geht, soll der adaptierte Originaltext von de Montaigne bearbeitet werden. Als Hilfestellungen und Orientierung dienen drei Arbeitsaufträge, welche es zunächst individuell abzuarbeiten gilt und anschließend im Plenum besprochen werden. Für das individuelle Verfassen eines philosophischen Essays erhalten die Schüler*innen eine Unterrichtseinheit. Falls die Zeit nicht ausreichend ist, soll der Essay zuhause fertig geschrieben werden. Freiwillige dürfen ihre Essays in der Folgestunde in der Klasse vortragen.

In der Transferphase geht es unter anderem darum, dass die erarbeiteten Begriffe miteinander in Verbindung gebracht und in Form einer Mindmap schematisch dargestellt werden. Die Schüler*innen sollen ihre neu erworbenen Erkenntnisse über den Themenkomplex „Freundschaft und Liebe“ reflektierend darstellen und differenzieren. Für diese Unterrichtseinheiten wurde ein Legespiel mit zusätzlicher Begriffsdifferenzierung (Material 8) konstruiert.

In der letzten Einheit besteht die Möglichkeit die inhaltsbezogenen Kompetenzen mithilfe einer schriftlichen oder mündlichen Überprüfung zu verfestigen (Material 9). Das informelle Quiz deckt nur einen Teilbereich des erarbeiteten Unterrichtsstoffes ab. Er beschränkt sich lediglich auf die Wiedergabe von einzelnen Aspekten, welche im Vorfeld problemorientiert erarbeitet wurden.

Am Ende der Unterrichtsreihe erfolgt eine abschließende schriftliche Reflexion des individuellen Erkenntnisgewinns, welcher mit den schriftlichen Ausarbeitungen aus der ersten Unterrichtseinheit verglichen werden soll, um die persönliche Entwicklung zu erkennen.

7.2 Stundenbilder der Unterrichtsreihe

Abkürzungen für die Unterrichtsbeschreibungen (Stundenbilder):

S...Schüler*in

SuS...Schüler*innen

LP...Lehrperson

UE...Unterrichtseinheit/en

DS...Doppelstunde/n

LSG...Lehrer*innen-Schüler*innengespräch

LV...Lehrer*innenvortrag

EA...Einzelarbeit (selbständige Auseinandersetzung mit dem Arbeitsmaterial)

PA...Partner*innenarbeit (Austausch mit dem/der Sitznachbar*in)

GA...Gruppenarbeit (Austausch zwischen mehreren Mitschüler*innen)

PL...Plenum (Besprechung der Ergebnisse mit der gesamten Klasse)

ABL...Arbeitsblatt/-blätter

7.2.1 Problemeröffnungsphase

1.+2. UE: Einführung in den Themenkomplex – Problemeröffnungsphase: 2 UE à 50min (Doppelstunde)

Leitfragen der UE:

- Wie lassen sich die beiden Phänomene Freundschaft und Liebe (philosophisch) definieren?

- Sind Liebe und Freundschaft dasselbe oder lassen sich die beiden Phänomene voneinander abgrenzen?
- Ist Liebe eine Form der Freundschaft oder Freundschaft eine Form der Liebe?

Hauptlernziel:

- Die Schüler*innen setzen sich erstmals mit dem Thema Freundschaft und Liebe auseinander. Mithilfe eines einleitenden Fragebogens und ausgewählten Dilemmasituationen beschreiben sie ihre eigenen zwischenmenschlichen Beziehungen und reflektieren über individuelle Erfahrungen.

Feinlernziele + Kompetenzbereiche:

- Die Schüler*innen erörtern unterschiedliche Zugänge zum Thema Freundschaft und Liebe
- Die Schüler*innen können unterschiedliche Auffassungen von Freundschaft und Liebe nennen und den Themenkomplex als philosophisches Problem erkennen (Fragekompetenz)
- Die Schüler*innen können eine eigene Definition über Freundschaft und Liebe finden und diese genau beschreiben (phänomenologische Methodenkompetenz)
- Die Schüler*innen entwickeln ein Verständnis für andere/unterschiedliche Ansichtswesen (hermeneutische Methodenkompetenz)

1. Doppelstunde (1.+2. UE) – Titel: moralische Zwickmühlen

Phase	Inhalt	Sozialform	Unterrichtsmaterial	Zeit
<i>Einstieg</i>	SuS werden von der LP aufgeklärt, dass die folgenden UE ein intimes und sensibles Thema darstellen können. Die ersten Minuten der UE sollen dafür genutzt werden, ein angenehmes Klassenklima zu schaffen.	LSG		5-10min

<i>Hinführung 1</i>	Dilemmasituationen: Die SuS erhalten moralische Zwickmühlen über Liebe und Freundschaft und sollen mögliche Wege finden, die Dilemmata zu lösen. Hierbei ist es vor allem wichtig, dass die SuS darüber nachdenken, warum und wie sie zur jeweiligen Problemlösestrategie gekommen sind. Zusätzlich gilt es seitens der LP zu betonen, dass es in Bezug auf die ausgewählten Dilemmata keine falschen Antwortmöglichkeiten gibt. Die unterschiedlichen Szenerien dienen dazu, den SuS die Komplexität und möglichen Schwierigkeiten in Freund- und Partnerschaften näher zu bringen. Die Szenarien 1-3 behandeln die Formen der partnerschaftlichen Liebe und die Szenarien 4-6 Probleme in Freundschaften.	PA, PL	Material 2	35min
<i>Hinführung 2</i>	Fragebogen: Um die SuS noch weiter in das neue Unterrichtsthema einzuführen, erhalten sie einen Fragebogen, der darauf abzielt, ein erstes Begriffsverständnis zu erarbeiten. Der Fragebogen beinhaltet bereits weitere problemorientierte Fragestellungen, mit denen sich unter anderem auch teilweise die weiteren Unterrichtsstunden befassen werden.	EA; PL	Material 1	30min
<i>Erarbeitung</i>	Mindmap: Anhand einer Mindmap erarbeiten die SUS ein erstes Verständnis für die Begriffe Freundschaft und Liebe und versuchen bereits etwaige Verbindungen der beiden Phänomene herzustellen. Gedanken und Problemstellungen der beiden Hinführungsphasen sollen im Plenum besprochen und abschließend als Tafelbild veranschaulicht werden. Die LP beobachtet den Prozess kommentarlos und fotografiert am Ende der UE das Tafelbild, um die Ergebnisse festzuhalten.	GA	Tafel	15min
<i>Festigung</i>	Die SuS reflektieren mit der LP über die UE und notieren in ihrem Philosophieheft ihre Erkenntnisse und versuchen das Begriffsfeld Freundschaft/Liebe (Frage 1+2 vom Fragebogen) für sich zu definieren.	LSG, EA	Material 1; Philosophieheft	10- 15min

7.2.2 Problembearbeitungsphase

3.-8. UE: Vertiefung mithilfe ausgewählter philosophischer Texte – Problembearbeitungsphase: 6 UE à 50min (drei Doppelstunden)

Leitfragen der UE:

- Welche Formen von Freundschaft gibt es?
- Welche Arten von Liebe gibt es und woran kann man sie erkennen?
- Gibt es Liebe auf den ersten Blick?
- Was heißt Freundschaft?

Hauptlernziel:

- Die Schüler*innen lernen unterschiedliche philosophische Auffassungen kennen

Feinlernziele + Kompetenzbereiche:

- Die Schüler*innen können unterschiedliche philosophische Positionen zum Thema Freundschaft und Liebe verstehen und definieren (hermeneutische Methodenkompetenz)
- Die Schüler*innen können philosophische Texte bearbeiten; Begründungen und Konklusionen erkennen (analytische Methodenkompetenz)
- Die Schüler*innen können diverse philosophische Standpunkte einnehmen (dialektische Methodenkompetenz)
- Die Schüler*innen können Antworten und Definitionen zum Themenkomplex Freundschaft und Liebe darstellen (Sachkompetenz)
- Die Schüler*innen können sich philosophisches Wissen zur Hilfe der Problemlösung aneignen (Urteils- und Orientierungskompetenz)
- Die Schüler*innen können kreative Auseinandersetzungen mit den Fragestellungen führen und unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten weiterentwickeln (spekulative Methodenkompetenz)
- Die Schüler*innen können weitere Position kennenlernen und verstehen (hermeneutische Methodenkompetenz)

- Die Schüler*innen können das Erarbeitete durch kritisches Auseinandersetzen argumentativ prüfen (analytische Methodenkompetenz)
- Die Schüler*innen können sich mit der Leitfrage „Was ist Freundschaft?“ philosophisch auseinandersetzen (Fragekompetenz)

2. Doppelstunde (3.+4 UE) – Titel: Arten der Freundschaft und Kugelmenschen

Phase	Inhalt	Sozialform	Unterrichtsmaterial	Zeit
<i>Hinführung</i>	Die SuS reflektieren über die unterschiedlichen Ansichten und Begriffsdefinitionen, die sie in der Vorstunde sowohl individuell als auch in der Gruppe erarbeitet haben.	PL		10min
<i>Erarbeitung 1</i>	Arten der Freundschaft: Die SuS erhalten einen verkürzten Textausschnitt von Aristoteles über die Arten der Freundschaft. Anhand des Textes wird der aristotelische Freundschaftsbegriff in seinen unterschiedlichen Ausprägungen erarbeitet. Die SuS lesen den Text gemeinsam durch und sollen anschließend die Arbeitsträge in Form einer PA erarbeiten. Die ausgearbeitete Aufgabenstellung wird anschließend im PL besprochen.	PL, PA	Material 3	35min
<i>Festigung 1</i>	Die Arbeitsaufträge 1+2 (Aristoteles) werden gemeinsam schriftlich auf der Tafel festgehalten und ins Philosophieheft übertragen.	LSG	Tafel, Philosophieheft	20min
<i>Erarbeitung 2</i>	Kugelmenschen: In der zweiten Hälfte der DS bearbeiten die SuS den Kugelmenschenmythos von Platon. Der Text wird gemeinsam gelesen und in einem ersten Schritt wird die Entwicklung des Kugelmenschen rekonstruiert und im Heft eine Skizze des möglichen Abbildes angefertigt wird. Die SuS erhalten weitere Leitfragen, mit der sie den Text behandeln sollen. Für die Erarbeitung dieses Textausschnittes kann auch die Texterschließungsmethode angewendet werden.	PL, LSG	Material 4, Philosophieheft	25min
<i>Festigung 2</i>	Die Ergebnisse werden anschließend mündlich besprochen.	PL, LSG		10min

3. Doppelstunde (5.+6 UE) – Titel: Formen der Liebe und Liebe auf den ersten Blick?

Phase	Inhalt	Sozialform	Unterrichtsmaterial	Zeit
<i>Hinführung</i>	Die Arten der Freundschaft nach Aristoteles werden zu Beginn der UE wiederholt. Um auf die unterschiedlichen Formen der Liebe überzuleiten, stellt die LP folgende Frage in den Raum: „Können wir auch zwischen mehreren Formen der Liebe unterscheiden? Wenn ja, welche Formen gibt es?“ Die Antworten werden auf der Tafel in Form einer Mindmap gesammelt.	GA, LSG	Tafel	15min
<i>Erarbeitung 1</i>	Formen der Liebe: Die SuS erhalten ein ABL mit unterschiedlichen Liebesstilen kategorisiert nach Alan Lee. Der Text wird im PL gelesen und anschließend sollen die SuS versuchen, die Liebesstile in eine Reihenfolge zu gliedern und darüber reflektieren, welcher Stil am erstrebenswertesten ist und warum.	PL, EA, LSG	Material 5	25min
<i>Transfer</i>	36 Fragen: In der zweiten Hälfte der DS erhalten die SuS den Auftrag ein sozialpsychologisches Experiment zu rekonstruieren. Hierfür ziehen die SuS persönliche Fragen, welche sie sich dann in Zweierteams abwechselnd stellen. Nach jeweils drei Minuten werden die Zweierteams durchgemischt, sodass die SuS mit möglichst vielen Klassenkamerad*innen ins Gespräch kommen. Mithilfe des Experiments können zwischenmenschliche Beziehungen vertieft werden. Hintergrundinformationen zum Originalexperiment werden seitens der LP gegeben.	PA, LSG	Material 6	45min
<i>Festigung</i>	Die Formen der Liebe soll gefestigt werden, indem die SuS die unterschiedlichen Formen der Liebe jeweils Beziehungen in ihrem Umfeld zuordnen (Arbeitsauftrag 3). Die SuS werden am Ende der UE auch gebeten, das sozialpsychologische Experiment außerhalb des Klassenzimmers durchzuführen und ihre Erfahrungen in der Folgestunde im PL mitzuteilen.	EA, LSG	Material 5	15min

4. Doppelstunde (7.+8 UE) – Titel: Über die Freundschaft

Phase	Inhalt	Sozialform	Unterrichtsmaterial	Zeit
<i>Hinführung</i>	In den ersten Minuten der UE dürfen die SuS ihre Erfahrungen, welche sie außerhalb des Klassenzimmers mit dem sozialpsychologischen Experiment gemacht haben, teilen. Die SuS erhalten anschließend Zitate von unterschiedlichen Philosoph*innen zum vorliegenden Themenkomplex (Zitate über Freundschaft).	EA, LSG	Material 7.1	15min
<i>Erarbeitung 1</i>	Über die Freundschaft: Um sich vertiefend mit einer weiteren Definition von Freundschaft auseinanderzusetzen, lesen die SuS einen Ausschnitt des berühmten Essays „Über die Freundschaft“ von Michel de Montaigne. Anhand ausgewählter Arbeitsaufträge sollen die SuS zuerst herausarbeiten, was de Montaigne unter dem Begriff Freundschaft versteht und darüber reflektieren, ob sie der Auffassung de Montaignes zustimmen.	PA, PL	Material 7	30min
<i>Transfer</i>	Philosophischer Essay: Nachdem die SuS bereits viele unterschiedliche Auffassungen über die Freundschaft (+Liebe) gesammelt haben, werden sie dazu angeregt, selbstständig einen philosophischen Essay zu verfassen. Als Hilfestellung soll der Essay ausgehend von einem Zitat nach Wahl formuliert werden. Vorab erhalten die SuS eine exakte Anleitung zum Verfassen eines philosophischen Essays. Die Essays werden nach den philosophischen Qualitätskriterien von Helmut Engels beurteilt und in einer der Folgestunden zurückgegeben.	EA	Material 7.1, Philosophieheft (Papier)	45min
<i>Festigung</i>	Zum Abschluss der DS werden die Essays eingesammelt und Gedanken, die während des Schreibens aufgekommen sind, mit der Klasse vertiefend besprochen.	LSG		5min

7.2.3 Transferphase

9.-10. UE: Reflexion und Transfer des persönlichen und fachlichen Erkenntnisgewinns - Transferphase: 2 UE à 50min (Doppelstunde)

Leitfrage der UE:

- Wie lassen sich die Phänomene Freundschaft und Liebe begrifflich darstellen?

Hauptlernziel:

- Die Schüler*innen lernen die unterschiedlichen Begriffsdefinitionen zu differenzieren und anzuwenden, indem sie Beispielen aus der Lebensrealität zugeordnet werden.

Feinlernziele + Kompetenzbereiche:

- Die Schüler*innen können die bisherigen Ergebnisse begrifflich beschreiben und differenzieren (analytische Methodenkompetenz)
- Die Schüler*innen können über das Thema weiterhinaus denken und Auseinandersetzungen mit den erarbeiteten Inhalten führen (dialektische Methodenkompetenz)
- Die Schüler*innen können philosophische Lösungswege verständlich darstellen (Sachkompetenz)

5. Doppelstunden (9.+10 UE):

Phase	Inhalt	Sozialform	Unterrichtsmaterial	Zeit
<i>Hinführung</i>	In der letzten DS werden alle Begriffsverständnisse nochmal gesammelt und die LP erklärt, dass das Themengebiet nach diesen UE abgeschlossen ist.	LSG	Bei Bedarf: Material 1-7	5min
<i>Erarbeitung</i>	Legespiel: Um einen Überblick über die unterschiedlichen Begriffsverständnisse zu erhalten, welche in den einzelnen UE erarbeitet wurden, werden die SuS	EA, PL	Bei Bedarf: Material 1-7	35min

	gebeten, mithilfe vorgefertigter Legekärtchen die diversen Begriffsverständnisse anhand einer Mindmap zu systematisieren. Eine mögliche Musterlösung wird von der LP mit dem Beamer projiziert und die Ergebnisse werden im PL besprochen. Bei Unklarheiten oder Unsicherheiten bezüglich der Begriffsverständnisse können die Materialien der vorherigen UE erneut herangezogen bzw. die LP befragt werden.		Material 8, Beamer	
<i>Festigung 1</i>	Begriffe zuordnen: Die im Legespiel definierten Begriffe sollen im weiteren Verlauf realitätsnahen Beispielen zugeordnet werden. Diese Übung dient dazu, das Gelernte anzuwenden, um abzuklären, ob die SuS die jeweiligen Definitionen und Unterschiede auch verstanden haben. Zusätzlich sollen sich die SuS eigene Beispiele überlegen.	EA, GA	Material 8	30min
<i>Festigung 2</i>	Quiz: Um den Themenblock abzuschließen, führt die LP zum Abschluss einen kurzen Test mit den SuS durch. Das Quiz dient dazu, das erarbeitete Wissen abzuprüfen.		Material 9	20min
<i>Festigung 3</i>	Um den Themenblock abzuschließen, werden die SuS gebeten, ihren Erkenntnisgewinn ein letztes Mal schriftlich festzuhalten und mit den Notizen der allerersten UE zu vergleichen, um ihren eigenen Lernprozess zu erleben. Zusätzlich wird das Tafelbild der ersten UE auf die Wand projiziert, um den Erkenntnisprozess auch bildlich zu veranschaulichen. Am Ende der Unterrichtsreihe wird zusätzlich noch Raum geboten, über die Thematik hinauszudenken und weitere Auseinandersetzung über spezifische Fragestellungen, welche die SuS interessieren, zu führen.	EA, PL, LSG	Philosophieheft, Beamer	10min

8 Resümee

Liebe und Freundschaft betreffen alle Menschen – so stellen diese Phänomene auch einen wesentlichen Bestandteil in der Lebenswelt von jungen Heranwachsenden dar. Demnach ist es auch wichtig diese Themen, abgestimmt auf die Bedürfnisse der Jugendlichen, in der Schule zu thematisieren. Hierfür eignet sich vor allem der Philosophie- und Ethikunterricht, um die unterschiedlichen philosophischen Herangehensweisen und Auffassungen von Liebe und Freundschaft in Form eines problementwickelnden Unterrichts zu erarbeiten. Der Philosophie- und Ethikunterricht behandelt dementsprechend Themen, die die Schüler*innen in ihrer Lebensrealität abholen und auch tatsächlich betreffen. So wird das Interesse der Lernenden geweckt und sie können sich bei Interesse in die Thematik weiter vertiefen.

Der problemorientierte Unterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten in der Philosophiedidaktik durch Fachdidaktiker*innen wie Rolf Siermann, Martens Ekkehard, Bettina Bussmann, Paul Georg Geiß, Markus Tiedemann uvm. immer mehr etabliert und neben der Kompetenzorientierung einen hohen Stellenwert in der Philosophiedidaktik erhalten.

So ist die vorliegende Masterarbeit in Bezug auf die Forschungsfrage, inwiefern es curricular möglich und fachdidaktisch geboten ist, im österreichischen Ethik- und Philosophieunterricht den Themenbereich „Liebe und Freundschaft“ problemorientiert in Form einer Unterrichtsreihe zu vermitteln, auf folgende Ergebnisse gekommen:

Für eine erfolgreiche Umsetzung und Durchführung eines problemorientierten Unterrichts muss eine Lehrperson laut Siermann (2017: 274) eine sogenannte „Problemfindungskompetenz“ aufweisen. Wie eine problemorientierte Unterrichtsreihe für den Philosophie- und Ethikunterricht in der Sekundarstufe dargeboten werden kann, wurde in der vorliegenden Masterarbeit anhand des Themenbereiches „Freundschaft und Liebe“ veranschaulicht. Die Forschungsfrage wurde dahingegen beantwortet, dass eine Unterrichtsreihe im Umfang von zehn Unterrichtseinheiten erstellt wurde, welche sich an die Sequenzierung eines problemorientierten Unterrichts nach dem Bonbonmodell von Siermann orientiert. In diesem Modell wird der Aufbau eines problemorientierten und problementwickelnden Unterrichts veranschaulicht.

Hintergrundgedanke und Ziel eines problem- und kompetenzorientierten Unterrichtes ist, dass die Schüler*innen das Problem an sich eigenständig und intuitiv erkennen und anschließend

mithilfe von einschlägiger Fachliteratur bearbeiten können. Demnach beinhaltet der ausgewählte Themenbereich ein philosophisches Problem, welches mithilfe der vorgestellten Unterrichtsreihe kontrolliert „gelöst“ werden kann/soll. Spezifisches Ziel dieser vorliegenden Unterrichtsreihe ist eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem lebensweltlichen Themenbereich „Freundschaft und Liebe“.

Daher beschäftigte sich die Masterarbeit zu Beginn mit der Frage, wie Liebe und Freundschaft philosophisch verstanden werden können. So wurde diese Unterfrage in einem einführenden Begriffsdefinitonskapitel hinreichend beantwortet. Nachdem das Spektrum und das Verständnis der beiden Begriffe „Liebe“ und „Freundschaft“ relativ groß und kaum fassbar sind, wurden im ersten Kapitel nur einige wichtige philosophische Ansichten dargestellt, welche auch später für die problemorientierte Unterrichtsreihe herangezogen wurden.

Die Problemorientierung spielt in der Philosophiedidaktik eine zentrale Rolle, da sie es den Schüler*innen ermöglicht, den Zugang zu philosophischen und ethischen Themenkomplexen zu erleichtern. Durch die Beschäftigung mit alltagsnahen und relevanten Problemstellungen können die Lernenden auf eine selbstgesteuerte, motivierende Weise philosophische Fragestellung und ethische Dilemmata kennenlernen und gleichzeitig lernen, diese zu analysieren und reflektieren. Auch in den österreichischen Lehrplänen für den Philosophie- oder Ethikunterricht ist das Konzept der Problemorientierung verankert. Die Schüler*innen sollen durch die Auseinandersetzung mit konkreten Problemstellungen und Fallbeispielen lernen, wie sie ihr eigenes Denken und Handeln kritisch reflektieren und verantworten können. Dabei gilt es laut didaktischen Richtlinien „ethisch-philosophische Theorien und Methoden problemorientiert zu diskutieren und zu vertiefen“ (BMBWF 2021).

Die Masterarbeit hat sich weiters unter anderem mit dem inhaltlichen Aufbau des Themenkomplexes in ausgewählten Schulbüchern beschäftigt. In allen drei approbierten Ethikbüchern werden die Themen „Freundschaft und Liebe“ behandelt, wobei der Fokus eindeutig auf der Vermittlung der drei aristotelischen Freundschaften liegt und wo bei der Analyse herausgefunden wurde, dass nur das deutsche Ethikschulbuch *Weiterdenken* die Form eines problemorientierten Unterrichts (nach dem Bonbonmodell) verfolgt. Der Themenkomplex wird nach aktuellem Stand in österreichischen Ethik- und Philosophieschulbüchern demnach noch nicht ausreichend problemorientiert dargestellt.

Wie folglich eine problemorientierte Unterrichtsreihe mit Berücksichtigung des Lehrplans veranschaulicht werden könnte, wurde in einem abschließenden Kapitel mit teils selbst

erstellten Materialien aufgezeigt. Wichtig ist es bei der Unterrichtsreihe ein angenehmes Klima für die Schüler*innen zu schaffen, da sich die Jugendlichen in einem sehr sensiblen Alter befinden und das Thema „Liebe und Freundschaft“ intim ist.

(Angehende) Philosophie- und Ethiklehrer*innen sollten sich in ihrem Studium und in ihrer Vorbereitung vertiefend mit dem problemorientierten Unterricht beschäftigen, um die theoretischen Aspekte anschließend gewinnbringend in der Unterrichtspraxis umzusetzen.

Die vorliegende Masterarbeit konnte somit aufzeigen, dass der Themenkomplex „Liebe und Freundschaft“ philosophiedidaktisch in Form einer problemorientierten Unterrichtsreihe bearbeitet werden kann. Dabei werden vor allem die inhaltlichen Interessen der Schüler*innen berücksichtigt, indem ein lebensweltlicher Bezug hergestellt wurde. Mithilfe von philosophischen Originaltexten und unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen kann die problemorientierte Fragestellung phasenweise bearbeitet werden. Die Problemorientierung ist demnach ein wichtiges didaktisches Prinzip, um Schüler*innen zum eigenständigen Denken anzuregen und ihre Fähigkeiten zur kritischen Analyse und Reflexion zu fördern. In der Philosophiedidaktik geht es daher nicht um die reine Wissensvermittlung, sondern auch um die Entwicklung von Fähigkeiten, welche es den Lernenden ermöglichen, ihr eigenes Denken und Handeln kritisch zu reflektieren und zu verantworten.

9 Literaturverzeichnis

- Aristoteles. (2019). Nikomachische Ethik. Stuttgart: Reclam.
- Auer, K.H. (2002). Ethikunterricht: Standortbestimmung und Perspektiven. Innsbruck Wien: Tyrolia-Verl.
- Auhser, F., et al. (2021). Vielfalt (er)leben - Ethik: + TRAUNER-DigiBox: AHS. 1 (1. Aufl.). Linz: Trauner Verlag.
- Bittner, R. (2001). Probleme, theoretische Probleme, philosophische Probleme. In J. Schulte & U. Wenzel (Hg.), Was ist ein philosophisches Problem? (S. 21-26). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Blesenkemper, K. (2017). Unterrichtsplanung. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hg.), Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik (2. Aufl., S. 315-324). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company, Inc.
- Bussmann, B. (2011). Mit einer 5. Klasse ins Philosophieren kommen oder: Vom Saulus zum Paulus. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 33(1), 4-13.
- Bussmann, B. (2020). Philosophische Probleme und Interdisziplinarität. In Fachlichkeit und Fachdidaktik (S. 45-62). Stuttgart: J.B. Metzler. doi:10.1007/978-3-476-05173-8_4
- Brezinka, W. (1993). Werte-Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. In H. Huber (Hg.), Sittliche Bildung: Ethik in Erziehung und Unterricht (S. 60-61). Asendorf: Mut-Verlag.
- Demmerling, C., & Landweer, H. (2007). Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn. Stuttgart: Metzler.
- Fromm, E. (1988). Die Kunst des Lebens (3. Aufl.). München: dtv.
- Geiß, P.G. (2017). Fachdidaktik Philosophie: Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der Gymnasialen Oberstufe. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Geiß, P.G. & Tarmann, P.R. (2021). Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich – Rahmenbedingungen und Aufgaben. In P.G. Geiß & M. Tulis (Hg.), Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz (S. 258-277). Opladen; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gruber, K. (2013). Die Rolle der Tugend im Ethikunterricht: Theorie und Modelle zur Kompetenzförderung. Saarbrücken: AV Akademikerverl.
- Hähnel, M., et al. (2015). Was ist Liebe? Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam.

- Hendrick, C., & Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of personality and social psychology*, 50(2), S. 392-402.
- Hengelbrock, J. (1980). Methodenfragen des Philosophieunterrichts. In *Anregungen für den Unterricht – Philosophie 2*, (S. 1-15).
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main; New York: Campus.
- Kant, I. (1923). *Logik*. In *Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hg.), Kant's gesammelte Schriften. Abtheilung 1: Werke, Logik - Physische Geographie - Pädagogik* (Bd. 9, S. 25–26). Berlin: De Gruyter.
- Kirchner, F., & Regenbogen, A. (2013). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg: Meiner.
- Kuhn, H. (1975). *Liebe: Geschichte eines Begriffs*. München: Kösel.
- Ladenthin, V. (2010). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(3), 346-358.
- Lacina, K., & Kitzberger, A. (2022). *Ethik. 2, Diskurs und Orientierung* (1. Aufl.). Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky.
- Lee, J. A. (1973). *The Colors of Love: An Exploration of the Ways of Loving*. Toronto: New Press.
- Lewis, C. S. (1961). *Vier Arten der Liebe*. Einsiedeln: Benziger.
- Martens, E. (1979). *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover: Schroedel.
- Martens, E. (2009). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (4. Aufl.). Hannover: Siebert.
- Martens, E. (2017). Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (2. Aufl., S. 41-48). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Martens, E. (2019). Der dialogisch-pragmatische Ansatz. In M. Peters, J. Peters, & F. Meiner (Hg.), *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte* (S. 27-37). Hamburg: Meiner.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, K. (2017). Kompetenzorientierung. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (2. Aufl., S. 104-113). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Montaigne, M. de. (2011). Über die Freundschaft. In Bussmann, B. (Hg.), Texte und Materialien für den Unterricht: Liebe, Freundschaft, Sexualität, Familie (S. 134-136). Stuttgart: Reclam.
- Montaigne, M. de. (2016). Essais: Mit einer Einführung und begleitenden Texten. Herausgegeben von Edition philosophie Magazin. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Murcho, D. (2004). La nature de la philosophie et son enseignement. Côté Philo, 5, 43-47.
- Olechowski, R. (1995). Schulbuchforschung. Frankfurt am Main; Wien [u.a.]: Lang.
- Paireder, B. (2017). Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Dissertation. Universität Wien.
- Pfeifer, V. (2020). Didaktik des Ethikunterrichts. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Pfister, J. (2010). Fachdidaktik Philosophie. (1. Aufl.). Bern; Wien [u.a.]: Haupt.
- Pfister, J., et al. (2016). Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts. (1. Aufl.). Bern: Haupt.
- Pieper, J. (1972). Über die Liebe. (3. Aufl.). München: Kösel.
- Platon. (1979). Das Gastmahl. Stuttgart: Reclam.
- Rehfus, W. (1986). Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Düsseldorf: Schwann.
- Rehfus, W. (2019). Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz. In M. Peters, J. Peters, & F. Meiner (Hg.), Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte (S. 37-53). Hamburg: Meiner.
- Rohbeck, J. (2016). Didaktik der Philosophie und Ethik (4. Aufl.). Dresden: Thelem.
- Rösch, A. (2012). Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht: Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER (3. Aufl.). Wien: LIT.
- Rösch, A. (2019). Der kompetenzorientierte Ansatz. In M. Peters, J. Peters, & F. Meiner (Hg.), Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte (S. 149-166). Hamburg: Meiner.
- Schmid, W. (2014). Vom Glück der Freundschaft. Berlin: Insel Verlag.
- Sistermann, R. (2008). Unterrichten nach dem Bonbon-Modell. Ein Musikvideo als Hinführung zur Reflexion über die Endlichkeit. ZDPE, 4, 299-335.
- Sistermann, R. (2009). Weiterdenken: Ethik/Praktische Philosophie. Band B [Schülerband]. Braunschweig: Schroedel.

- Sistermann, R. (2017). Der experimentelle Empirismus John Deweys und die Problemorientierung nach dem Bonbonmodell. In E. Martens (Hg.), *Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht* (S. 114–133). Hannover: Siebert.
- Sistermann, R. (2017). Literarische Texte. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (2. Aufl., S. 270-277). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Stangl, H., et al. (2021). *Praxisbuch Ethik: AHS: für Jugendliche* (1. Aufl.). Linz: Veritas
- Thies, C. (1990). Das Philosophische Tagebuch. In ZDP, 1/90, 26-32.
- Tiedemann, M. (2004). Ethische Orientierung für Jugendliche. Eine theoretische und empirische Untersuchung zu den Möglichkeiten der praktischen Philosophie als Unterrichtsfach in der Sekundarstufe I. Münster: LIT.
- Tiedemann, M. (2017). Problemorientierung. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (2. Aufl., S. 70-78). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Van Schayk, B. (2011). Enge Beziehungen. In Bussmann, B. (Hg.), *Texte und Materialien für den Unterricht: Liebe, Freundschaft, Sexualität, Familie* (S. 80-82). Stuttgart: Reclam.
- Vogler, H. (2021). *Der hybride pädagogische Raum. Zur Veränderung von Schule und Unterricht in der Digitalität*. Bielefeld: transcript.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wiater, W. (2005). Lehrplan und Schulbuch: Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In E. Matthes & C. Heinze (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (S. 41–63). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

9.1 Internetquellen

- Aron, A. (1997). The Experimental Generation of Interpersonal Closeness: A Procedure and Some Preliminary Findings. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28(4), 237-246. <https://doi.org/10.1177/0146167297234003> (letzter Zugriff am 04.10.22)
- Auhser (2022). Vielfalt erleben: Ethik 1. Linz: Trauner. https://www.trauner.at/shop/vielfalt-erleben-ethik-1-bms-schulbuch?gclid=CjwKCAiA68ebBhB-EiwALVC-NlMg4uCSAw40OEIWSqmiKSgMTrEaRpsmKkmIn86j0_bHza05ELc_choCrzoQAvD_BwE (letzter Zugriff am 02.12.22)
- Bundesministerium für Bildung (2016). Verordnung des Bundesministers für Bildung über Rahmenlehrpläne für den Religionsunterricht und den Ethikunterricht in der Sekundarstufe II (Rahmenlehrpläne-Verordnung). *Bundesgesetzblatt II*, 219. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (letzter Zugriff am 28.10.22)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html> (letzter Zugriff am 17.01.23)
- Hofmann, H. (1972). Freund/Feind. In J. Ritter (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 2, S. 1085-1089). Basel: Schwabe Verlag. DOI: 10.24894/HWPh.1113 (letzter Zugriff am 21.02.23)
- Hürter, T. (2017). Liebe. Die Zeit. <https://www.zeit.de/zeit-wissen/2017/01/beziehungen-liebe-philosophie-platon-dating-apps-erotik> (letzter Zugriff am 04.10.22)
- Kuhn, H., Nusser, K.-H., & Schöpf, A. (1980). Liebe. In J. Ritter & K. Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 5, S. 743-766). Basel: Schwabe Verlag. DOI: 10.24894/HWPh.5243 (letzter Zugriff am 28.03.23)
- Lehrplan Ethik. (2021). Bundesministerium für Bildung (2021). *Bundesgesetzblatt II*, 250. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2021_II_250/BGBLA_2021_II_250.html (letzter Zugriff am 10.01.23)
- Lehrplan PuP. (2021). [https://www.pupwien.at/userfiles/downloads/2018/ARGE-Empfehlungen/PUP-Lehrplan-2016%20\(gültig%20ab%202020-21,%20ab.%207.Kl.%20aufsteigend\).pdf](https://www.pupwien.at/userfiles/downloads/2018/ARGE-Empfehlungen/PUP-Lehrplan-2016%20(gültig%20ab%202020-21,%20ab.%207.Kl.%20aufsteigend).pdf) (letzter Zugriff am 20.03.23)
- Lehrplan Wahlpflichtfach PuP. (2019/2020). [https://www.pupwien.at/userfiles/downloads/2018/ARGE-Empfehlungen/WPF-PUP-Lehrplan-2016%20\(2019-20%20gültig,%20aufsteigend%20ab%206.%20Klasse\).pdf](https://www.pupwien.at/userfiles/downloads/2018/ARGE-Empfehlungen/WPF-PUP-Lehrplan-2016%20(2019-20%20gültig,%20aufsteigend%20ab%206.%20Klasse).pdf) (letzter Zugriff am 28.03.23)
- Schulbuchaktion 2022/23: https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2023/Schulbuchliste_1000_1100_2023_2024.pdf (letzter Zugriff am 03.12.22)
- Zitate über Freundschaft (Material 7.1): <https://www.mueller-denkt.de/post/über-die-freundschaft-10-zitate> (letzter Zugriff am 21.03.23)

- Zitate über Freundschaft 2 (Material 7.1): <https://www.abenteuerfreundschaft.de/die-100-besten-freundschaftssprueche/> (letzter Zugriff am 21.03.23)

9.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Kaffeefiltermodell (Tiedemann 2017: 74)	- 47 -
Abbildung 2 Bonbonmodell (Blesenkemper 2017: 319)	- 58 -

10 Anhang

10.1 Abstract

Der deutsche Fachdidaktiker Rolf Sistermann entwickelte ein Gliederungsschema für den Aufbau eines problemorientierten Unterrichts, das sogenannte Bonbonmodell. Das Modell ist in sechs Phasen gegliedert, welche die Lernenden zuerst mit einer philosophischen Problemstellung konfrontiert und in einem ersten Schritt auf das Erarbeiten eigenständiger Problemlösungsprozesse abzielt. In einem weiteren Schritt kommt es zu einer kontrollierten Problemlösungsphase, welche durch die Lehrperson angeleitet wird. Anschließend wird das Erarbeitete gefestigt und die Schüler*innen werden dazu angeregt zum Gelernten Stellung zu nehmen. Anhand dieses Modells können die Schüler*innen die wichtigsten methodischen Kompetenzen im Ethik- und Philosophieunterricht einüben.

Die vorliegenden Masterarbeit behandelt die Forschungsfrage, inwiefern es curricular möglich und fachdidaktisch geboten ist, im österreichischen Ethik- und Philosophieunterricht den Themenbereich „Liebe und Freundschaft“ problemorientiert in Form einer Unterrichtsreihe zu vermitteln.

Die Arbeit gliedert sich in 8 Kapitel. In einem einführenden Kapitel werden zunächst die Begriffe Liebe und Freundschaft aus philosophischer Sichtweise geklärt. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Fachdidaktik Philosophie und weiters mit dem theoretischen Hintergrund der Kompetenz- und Problemorientierung. Vor der Darstellung einer selbsterstellten problemorientierten Unterrichtsreihe zum Themenkomplex Freundschaft und Liebe, werden in der vorliegenden Arbeit bereits bestehende themenspezifische Unterrichtsreihen analysiert.

So konnte die Forschungsfrage hinreichend beantwortet werden, dass der ausgewählte Themenkomplex „Freundschaft und Liebe“ in Form einer problemorientierten Unterrichtsreihe im Philosophie- oder Ethikunterricht eingesetzt werden kann.

10.2 Materialien zur Unterrichtsreihe

10.2.1 Material 1 – Fragebogen¹⁷

Arbeitsaufträge:

- 1) Beantworte die Fragen stichwortartig und teile anschließend deine Ergebnisse mit deinem/r Sichtnachbar*in!
- 2) Gibt es Überschneidungen? Worin unterscheiden sich eure Antworten?

1. Wie würdest du Freundschaft definieren?
2. Was bedeutet Liebe? Was ist Liebe für dich?
3. Woran erkennt man, dass man verliebt ist?
4. Gibt es unterschiedliche Arten von Liebe?
5. Wie würdest du den Begriff Liebe und Freundschaft voneinander abgrenzen oder ist Liebe und Freundschaft dasselbe?
6. Welche Eigenschaften muss ein*e gute*r Freund*in mitbringen? Welche Eigenschaften dürfen auf keinen Fall vorhanden sein?
7. Was könntest du einem/einer Freund*in nicht verzeihen?

¹⁷ Teilweise adaptiert nach: <https://www.vormbaum.net/index.php/download-center/unterrichtstipps/607-stationenlernen-zum-thema-freundschaft/file>

8. Würdest du für eine*n Freund*in etwas Verbotenes tun?
9. Hast du viele Freund*innen zurzeit? Ist es wichtig viele Freundschaften zu pflegen?
10. Hältst du dich für eine*n gute*n Freund*in?
11. Was ist für dich ein wirklich gute*r Freund*in?
12. Kann man mit jemanden befreundet sein, den man niemals gesehen hat?
13. Kann ein Tier auch ein Freund sein?
14. Gibt es verschiedene Formen von Freundschaft?

10.2.2 Material 2 – Dilemmasituationen

Szenario 1

Deine Eltern lernen deinen neuen Freund kennen. Nach dem Treffen sagen sie dir, dass sie deinen neuen Freund nicht mögen und du ihn künftig bitte nicht mehr mit Nachhause bringen sollst. Du willst deine Beziehung nicht aufgeben und findest das Verhalten deiner Eltern nicht in Ordnung, dennoch möchtest du dich auch nicht mit ihnen zerstreiten.

Wie gehst du mit der Situation um?

Szenario 2

Du bist 15 Jahre alt und sehr in deinen 23-jährigen Nachhilfelehrer verliebt. Auch er scheint Gefühle für dich entwickelt zu haben. Deine Freundinnen finden, dass der Altersunterschied viel zu groß ist und es sich nur um eine naive Schwärmerei handelt. Auch deine Mutter wäre nicht sehr erfreut, wenn sie erfährt, dass du mit einem acht Jahre Älteren eine Beziehung eingehst.

Würdest du dich trotzdem auf eine Beziehung einlassen?

Szenario 3

Du hast dich in deinen besten Freund verliebt. Leider bist du dir ziemlich sicher, dass er nicht in dich verliebt ist und nur mit dir befreundet sein will. Wenn du ihm deine Gefühle gestehst, könnte es sein, dass er sich zurückzieht und du ihn als besten Freund verlierst.

Gestehst du ihm dennoch deine Liebe?

Szenario 4

Du hast einen Klassenkollegen, der sich häufig etwas von dir ausborgt oder Hausübungen von dir abschreibt. Als du einmal eine Woche krank bist, bittest du ihn darum, dir alle Kopien aus dem Unterricht mitzunehmen, doch er hat darauf vergessen und keinen einzigen Zettel für dich gesammelt. Es ist zwar oft lustig mit diesem Freund, aber immer, wenn du Hilfe brauchst, erweist er sich als eher unzuverlässig oder hat kaum Zeit für dich.

Bleibst du weiterhin mit diesem Klassenkollegen befreundet?

Szenario 5

Du hast sehr lange überlegt, doch du bist in dieser Beziehung einfach nicht mehr glücklich und möchtest dich von deinem Freund trennen, weil du ihn nicht mehr liebst. Dein Freund reagiert völlig verzweifelt und meint, er würde sich umbringen, solltest du ihn wirklich verlassen.

Bleibst du weiterhin mit ihm zusammen?

Szenario 6

Deine beste Freundin hat eine neue Frisur und neue Kleidung, die du völlig unpassend findest. Du wirst von ihr nach deiner Meinung gefragt, willst aber deine Freundin, die so viel Freude mit ihrem neuen Styling hat, nicht kränken.

Sagst du ihr deine ehrliche Meinung?

Aristoteles: Arten der Freundschaft

[...] Denn offenbar wird nicht alles geliebt, sondern nur das Liebenswerte, und als solches gilt, was gut, angenehm oder nützlich ist. [...]

Es gibt daher drei Arten der Freundschaft, gleichwie es drei Arten von liebenswerten Dingen gibt. [...]

Diejenigen, die einander wegen des Nutzens lieben, lieben einander nicht als solche, sondern nur sofern ihnen Gutes vom anderen zuteil wird. Dasselbe gilt für jene, die wegen der Lust lieben; denn sie lieben die Umgänglichen nicht wegen ihrer persönlichen Eigenschaften, sondern weil sie ihnen angenehm sind. Wer wegen des Nutzens liebt, liebt also wegen des für ihn selbst Guten, und wer wegen der Lust liebt, tut dies wegen des für ihn selbst Angenehmen und nicht insofern es eben der Freund ist, sondern insofern er nützlich oder angenehm ist. Solche Freundschaften sind also akzidentell [zufällig]; denn der Freund wird nicht als solcher geliebt, sondern nur insofern er ein Gut oder aber Lust verschafft. Solche Freundschaften gehen daher leicht in die Brüche, weil die Menschen sich nicht gleich bleiben; denn wenn sie nicht mehr angenehm oder nützlich sind, hören die anderen auf, sie zu lieben. Das Nützliche hat keinen Bestand, vielmehr ist bald das eine, bald das andere nützlich. Wenn also der Grund wegfällt, weswegen man befreundet war, dann schwindet auch die Freundschaft, da sie ja nur darauf gründete. [...]

Vollkommen ist die Freundschaft zwischen Menschen, die gut sind und in ihrer Tugend einander gleichen. Denn diese wollen einander in gleicher Weise Gutes, sofern sie gut sind, und sie sind an sich gut. Jene aber, die den Freunden um deren selbst willen Gutes wollen, sind Freunde im eigentlichen Sinne; denn sie verhalten sich an sich so, und nicht nur akzidentell. [...]

Eine solche Freundschaft ist logischerweise dauerhaft, denn sie vereinigt in sich alles, was bei Freunden vorhanden sein muss. Jede Freundschaft gründet sich auf einem Gut oder auf einer Lust, entweder schlechthin oder für den Liebenden, und beruht auf einer Art von Ähnlichkeit. In dieser Freundschaft findet sich all das Genannte bei den Freunden selbst. [...] Wie zu erwarten, sind solche Freundschaften aber selten; denn Menschen dieser Art gibt es nur wenige. Außerdem braucht es dafür noch Zeit und Vertrautheit. Denn nach dem Sprichwort ist es nicht möglich, einander zu kennen, bevor man nicht das besagte Salz miteinander gegessen hat. Also kann man nicht eher als Freund gelten oder Freund sein, bevor sich nicht der eine dem anderen als liebenswert und vertrauenswürdig erwiesen hat. Diejenigen, die schnell miteinander Freundschaft schließen, wollen zwar Freunde sein, sind es aber nicht, wenn sie nicht auch liebenswert sind und dies voneinander wissen. Der Wunsch nach Freundschaft entsteht zwar schnell, die Freundschaft aber nicht.

(Quelle: Aristoteles 2019: 209ff)

Arbeitsaufträge:

- 1) Arbeite die Arten der Freundschaft heraus, indem du zwischen Nutzen-, Lust- und Tugendfreundschaft unterscheidest und notiere stichwortartig ihre wesentlichen Merkmale!
- 2) Überlege dir zu jeder der Freundschaften ein eigenes Beispiel!
- 3) Besprecht zu zweit folgenden Fragen:
 - a. Ist es wichtig viele Freund*innen zu haben?
 - b. Was macht für dich/euch persönlich aus ein/e gute Freund*in zu sein?
 - c. Was ist in einer Freundschaft am wichtigsten?
 - d. Welche Eigenschaften darf ein/e Freund*in auf keinen Fall mitbringen?

10.2.4 Material 4 – Kugelmenschenmythos

Platon beschreibt in seinem berühmten Werk *Symposion* eine abendliche Zusammenkunft unter Freunden, bei der jeder eine Rede über die Liebe hält. Sie sprechen über Eros, den Gott der Liebe. In diesem Zusammenhang tritt auch der Komödiendichter Aristophanes auf, welcher seinen Freunden das Schicksal der Menschen mithilfe eines Mythos erklärt. In dem von Platon erfundenen Kugelmenschen-Mythos gab es ursprünglich drei Geschlechter. Die Menschen im Mythos waren kugelförmig, hatten vier Hände und vier Beine und waren deutlich stärker als der Mensch es heute ist. Erst nachdem sie von den Göttern bestraft wurden, da die Kugelmenschen Gedanken hegten, die Götter anzugreifen, wurden sie von diesen in zwei Hälften getrennt und erhielten somit ihre heute menschliche Gestalt. Seitdem suchen die Menschen nach ihrem fehlenden Teil. Dieses sehnsüchtige Verlangen nach dem fehlenden Teil wird auch als Eros bezeichnet. Eros wird neben dem Begehren und Verlangen auch als Liebe zum Schönen bezeichnet. Damit ist gemeint, dass Eros einen Mangel an Schönheit aufweist, und somit wird laut Platon immer das begehrt, was einem mangelt. So gilt das auch für die Weisheit (vgl. Lacina 2022: 62).

Platon: Symposion (380 v. Chr.)

Denn zunächst gab es damals drei Geschlechter unter den Menschen, während jetzt nur zwei, das männliche und das weibliche; damals kam nämlich ein drittes noch ein aus diesen beiden zusammengesetztes hinzu (...) Ferner war damals die ganze Gestalt jedes Menschen rund, indem Rücken und Seiten im Kreise herumliefen, und ein jeder hatte vier Hände und ebenso viele Füße und zwei einander durchaus ähnliche Gesichter auf einem rings herumgehenden Nacken, zu den beiden nach der entgegengesetzten Seite voneinander stehenden Gesichtern aber einen gemeinschaftlichen Kopf, ferner vier Ohren und zwei Schamteile, und so alles übrige, wie man es sich hiernach wohl vorstellen kann. Man ging aber nicht nur aufrecht wie jetzt, (...) sondern, wenn man recht schnell fortzukommen beabsichtige, dann bewegte man sich, wie die Radschlagenden die Beine aufwärtsgestreckt (...) schnell im Kreise fort. Es waren aber deshalb der Geschlechter drei und von solcher Beschaffenheit, weil das männliche ursprünglich von der Sonne stammte, das weibliche von der Erde, das aus beiden gemischte vom Monde (...) Sie waren von gewaltiger Kraft und Stärke und gingen mit hohen Gedanken um, so dass sie selbst an die Götter sich wagten (...) Zeus nun und die übrigen Götter hielten Rat, was sie mit ihnen anfangen sollten, und sie wussten sich nicht zu helfen, denn sie wünschten nicht, sie zu töten und ihre ganze Gattung zugrunde zu richten (...) Endlich nach langer Überlegung sprach Zeus: „Ich glaube ein Mittel gefunden zu haben, wie die Menschen erhalten bleiben können und doch ihrem Übermut Einhalt geschieht, indem sie schwächer geworden. Ich will

nämlich jetzt jeden von ihnen in zwei Hälften zerschneiden, und so werden sie zugleich schwächer und uns nützlicher werden, weil dadurch ihre Zahl vergrößert wird, und sie sollen nunmehr aufrecht auf zwei Beinen gehen. Wenn sie uns aber dann auch noch fernerhin fort zu freveln scheinen und keine Ruhe halten wollen, dann werde ich sie von neuem in zwei Hälften zerschneiden, so dass sie auf einem Beine hüpfen müssen (...).“ Nachdem er das gesagt, schnitt er die Menschen entzwei (...). Als nun so ihr Körper in zwei Teile zerschnitten war, da trat jede Hälfte mit sehnsüchtigen Verlangen an ihre andere Hälfte heran, und sie schlangen die Arme um einander und hielten sich umfasst, voller Begierde, wieder zusammenzuwachsen (...).

(Quelle: Platon 1979: 55f)

Arbeitsaufträge:

- 1) Beschreibe die Entwicklung des Kugelmenschen.
- 2) Wie schaut ein Kugelmensch aus? Fertige eine Skizze an!
- 3) Welche Aspekte der Liebe tauchen in der Geschichte auf? Wer/Was ist Eros und wie wird die Liebe im Text beschrieben?

10.2.5 Material 5 – Sechs Arten der Liebe

Der kanadische Soziologe John Alan Lee hat einen Versuch unternommen, unterschiedliche Formen von Liebe zu klassifizieren, und nennt in seinem Buch „Colors of Love“ sechs Liebesstile¹⁸:

Romantische Liebe (Eros): Hier steht das Gefühl der Verliebtheit im Vordergrund. Die geliebte Person wird als sehr attraktiv wahrgenommen, löst physiologische Erregung und sexuelles Interesse aus. Der romantisch Verliebte sehnt sich danach, dem anderen möglichst oft nahe zu sein, er möchte dem Partner viel von sich selbst mitteilen und viel von ihm erfahren. Auch das Phänomen der Liebe auf den erst Blick fällt hierunter.

Besitzergreifende Liebe (Mania): Dieser Liebesstil stellt eine Steigerung der romantischen Liebe dar. Auch hier spielen Sexualität und Leidenschaft eine wichtige Rolle. Darüber hinaus wird der Partner zum absoluten Lebensmittelpunkt. Die geliebte Person erscheint vollkommen und man kann sich nicht vorstellen, ohne sie zu leben. Die dauernde Fokussierung auf den Partner ist auch häufig mit Gefühlen der Eifersucht verbunden.

Freundschaftliche Liebe (Storge): Diese Form der Liebe entsteht aus einer längeren Bekanntschaft heraus. Über gemeinsame Interessen und Freizeitaktivitäten baut sich allmählich eine Bindung auf. Sexuelle Anziehung entwickelt sich erst im Laufe der Zeit. Die Beziehung ist durch Toleranz, Vertrauen und Respekt gekennzeichnet.

Spielerische Liebe (Ludus): Dieser Liebesstil steht für sexuelle Freiheit und Ungebundenheit. Es wird keine feste Verbindung mit Verpflichtungen angestrebt, sondern Spaß und Abwechslung stehen im Vordergrund.

Pragmatische Liebe (Pragma): Bei der pragmatischen Liebe spielen in erster Linie Vernunftgründe eine Rolle für das Eingehen einer Beziehung. Ein typischer Grund könnte der Kinderwunsch sein, der leichter mit einem festen Partner zu realisieren ist oder aber man möchte sich eine größere Wohnung leisten. Pragmatisch Orientierte haben eine Reihe von Eigenschaften vor Augen, die ihr zukünftiger Partner besitzen sollte. Wenn sie dann auf eine

¹⁸ Mit der Bezeichnung Partner ist auch immer die Partnerin gemeint

solche Person treffen, sind sie bereit, eine längerfristige Bindung aufgrund einer soliden Basis einzugehen. Gefühle spielen hier keine so große Rolle.

Altruistische Liebe (Agape): Hier steht das Wohl der geliebten Person über dem eigenen Wohlergehen. Man steht dem Partner bei, auch wenn dies auf Kosten eigener Interessen geht. Hilfsbereitschaft bis hin zur Opferbereitschaft sind wichtige Komponenten des partnerschaftlichen Zusammenseins.

(Quelle: Van Schayck 2011: 80ff)

Arbeitsaufträge:

- 1) Versuche für dich die sechs unterschiedlichen Liebesstile in eine absteigende Reihenfolge zu bringen. Welcher Liebestil steht ganz oben und scheint daher für dich am wichtigsten?
- 2) Welcher Stil ist am erstrebenswertesten? Warum? Und welcher nicht? Warum nicht?
- 3) Lassen sich dir bekannte Partnerschaften mit jeweils einem Liebestil beschreiben?

10.2.6 Material 6 – 36 Fragen

Wenn du dich für jede Person auf der Welt entscheiden könntest: Wen würdest du als Gast zum Essen zu dir nach Hause einladen?
Wärst du gern berühmt? Wie würde das sein und wie wärst du?
Hast du jemals geprobt, was du sagen willst, bevor du jemanden angerufen hast? Warum?
Stell dir deinen perfekten Tag vor... Wie würde der aussehen?
Stell dir vor, du wirst 90 Jahre alt. Wenn du dir aussuchen könntest, ob du entweder den Geist oder den Körper eines (oder einer) 30-Jährigen für die letzten 60 Jahre behalten könntest... Was wäre deine Entscheidung?
Hattest du schon mal eine Vorahnung, wie du mal sterben wirst?
Was ist es, für das du in deinem bisherigen Leben am dankbarsten bist?
Wenn du auf deine Erziehung zurückblickst und du heute etwas ändern könntest, was würdest du ändern?
Nimm dir vier Minuten Zeit und erzähle deinem/deiner Partner*in die Geschichte deines (bisherigen) Lebens, so detailliert wie möglich.
Stell dir vor, du würdest morgen mit irgendeiner neuen Eigenschaft oder Fähigkeit aufwachen. Welche hättest du gern?
Wenn dir eine Wahrsagerin die Wahrheit über deine Zukunft vorhersagen könnte, also alles, was in den nächsten Jahren passiert. Was würdest du wissen wollen?
Was wolltest du schon immer gerne machen, dass du noch nie getan hast?
Was ist bisher der größte Erfolg deines Lebens?
Was ist für dich in einer Freundschaft das Wichtigste?
Wenn du dir die schönsten Momente deines Lebens vorstellst: Welcher Moment ist deine schönste Erinnerung?
Stell dir vor, du wüsstest mit Sicherheit, dass du in einem Jahr stirbst. Würdest du etwas an deiner Lebensweise ändern? Was und warum?
Was für eine Bedeutung hat Freundschaft in deinem Leben?
Welche Rolle spielen Liebe und Zuneigung in deinem Leben?
Das ist eine Aufgabe an beide: Sagt euch abwechselnd, welche positiven Charakterzüge euer Gegenüber hat. Jeder soll dabei 5 nennen.

Hast du das Gefühl, dass deine Kindheit glücklicher war als die der meisten anderen?
Wie ist die Beziehung zwischen dir und deiner Mutter?
Erinnerst du dich an einen extrem peinlichen Moment in deinem Leben?
Wann hast du das letzte Mal vor einer anderen Person geweint? Wann hast du das letzte Mal alleine geweint?
Worüber sollte man keine Witze machen?
Dein Haus, mit allem was dir gehört, fängt Feuer. Nachdem du deine Liebsten und die Haustiere gerettet hast, bleibt dir noch Zeit, um genau einen Gegenstand zu holen. Was würdest du retten und warum?
Erzähle deinem/deiner Partner*in von einem persönlichen Problem und frage, wie er oder sie mit dem Problem umgehen würde. Bitte deinen/deine Partner*in auch zu reflektieren, wie du gewirkt hast, als du ihm/ihr von deinem Problem erzählt hast.

(Quelle: Aron et al. 1997: 374f)

Michel de Montaigne: Über die Freundschaft

(...)

Was die Kinder an die Eltern bindet, ist eher der Respekt. Die Freundschaft lebt vom ungehinderten Gedankenaustausch; dieser ist zwischen Eltern und Kindern nicht möglich, wegen des zu großen Abstandes, der sie trennt; er würde wahrscheinlich natürliche Pflichten verletzen. Denn die Eltern können den Kindern nicht alles sagen, was sie innerlich denken, weil diese sonst zu einer ungehörigen Vertraulichkeit verführt würden. Aber umgekehrt steht es den Kindern auch nicht zu, ihre Eltern zu mahnen und zurechtzuweisen, was doch vielleicht die vornehmste Verpflichtung unter Freunden darstellt. ...

(Auch bei dem Verhältnis zu den Geschwistern können ähnliche Hemmungen der unmittelbaren Zuneigung Platz greifen.) Warum muß denn unter Verwandten die geistige Gleichgestimmtheit herrschen, aus der die wahre, die vollkommene Freundschaft hervorsticht? Vater und Sohn können sich charakterlich ganz fern stehen; und ebenso zwei Brüder: mein Sohn oder mein Bruder ist es auch dann, wenn er ein Starrkopf, ein Bösewicht oder ein Trottel ist. Und dann sind das eben Bindungen, die uns durch das Gesetz oder durch die Natur aufgezwungen sind, und dadurch fehlt bei ihnen etwas von der Freiwilligkeit unserer Wahl und unserer Entscheidung. Unsere freie Entscheidung kann sich aber kein Ziel setzen, das ihr so wohl ansteht als Zuneigung und Freundschaft. Ich selber verfüge freilich auf diesem Gebiet nur über die günstigsten Erfahrungen, die möglich sind: habe ich doch den besten und bis in sein hohes Alter verständnisvollsten Vater gehabt, den man sich denken kann, und stamme ich doch aus einer Familie, in der die Einigkeit unter Geschwistern vorbildlich war und die seit Generationen dafür bekannt gewesen ist.

Die Zuneigung zu den Frauen kann man mit der Freundschaft nicht gleichsetzen, obwohl wir auch zu ihr uns selbst entscheiden; sie spielt eine andere Rolle. Das Liebesfeuer ist, wie ich zugeben muß, eingreifender, brennender und peinigender; aber zugleich ist es mutwillig und unbeständig, flatternd und sich wandelnd, eine Art Fieberglut, die auf- und abschwilt; ein Feuer, das nur Teile von uns versengt. In der Freundschaft dagegen herrscht eine allgemeine Wärme, die den ganzen Menschen erfüllt und die außerdem immer gleich wohligh bleibt; eine dauernde stille, ganz süße und ganz feine Wärme, die nicht sengt und nicht verletzt. Außerdem ist das Wesentliche bei der Liebe ein unstillbares Sehnen nach einem Ziel, das immer entweicht, sobald die Liebe in das Gebiet der Freundschaft hinübergreift, das heißt, wenn die Herzen sich finden, verliert sie an Feuer und Kraft; ihre Erfüllung ist ihr Ende; denn das Ziel, das nun erreicht ist, ist ein körperliches, und damit zieht die Gefahr der Übersättigung herauf. Bei der Freundschaft jedoch sind Sehnsucht und Genuß identisch; sie steigt, sie gedeiht, sie wächst durch ihren Genuß gerade erst recht, denn sie bleibt etwas Geistiges, und die Seele veredelt sich in ihr. ...

Die Ehe ist ein Vertrag; nur der erste Anfang ist frei, der Fortbestand wird durch Zwang und Gewalt durchgesetzt, hängt also nicht von unserem Willen ab; der Zweck des Vertrags ist gewöhnlich nicht die Erfüllung der Liebe; außerdem bringt die Ehe viele unerwartete Probleme mit sich, die es zu lösen gilt und die oft schon genügen, eine lebendige Zuneigung zu trüben oder in die Brüche gehen zu lassen: bei der Freundschaft ist das anders; bei ihr spielen wesensfremde Gesichtspunkte geschäftlicher oder familiärer Art keine Rolle. Hierzu kommt freilich, daß Frauen in der Regel die Ansprüche an das Niveau nicht erfüllen, die man an eine Geistesgemeinschaft stellen muß, wenn daraus dieses heilige Band der Freundschaft sich entwickeln soll; es scheint so, als fehle es ihnen an seelischer Widerstandskraft, um den Druck einer so anspruchsvollen und so dauernden Bindung auszuhalten. Allerdings, wenn das nicht so wäre, wenn sich ein ganz freiwilliges und zwangloses Band so knüpfen ließe, daß nicht nur die völlige seelische Gemeinschaft genossen würde, sondern die körperliche Gemeinschaft noch dazukäme, der Mann sich also allseitig einsetzen könnte, dann würde die Freundschaft etwas noch Vollständigeres und Vollkommeneres werden: aber leider gibt es noch kein Beispiel, daß eine Frau dieses Ideal erreicht hätte; es scheint nach einhelliger Ansicht der antiken Philosophie diesem Geschlecht versagt zu sein. ... Was wir gewöhnlich Freude und Freundschaften nennen, ist weiter nichts als eine durch Zufall zustande gekommene nähere Bekanntschaft, an die man sich gewöhnt hat und durch die ein gewisser geistiger Austausch erleichtert wird. Aber in einer Freundschaft, wie ich sie meine, geht eine so vollständige Verschmelzung der zwei Seelen miteinander vor sich, daß an dem Punkte, wo sie sich treffen, keine Naht mehr zu entdecken ist. Die Zweiheit ist verschwunden . (...)

(Quelle: de Montaigne 2011: 134ff)

Arbeitsaufträge:

- 1) Wer kann nach Montaigne nicht miteinander befreundet sein?
- 2) Was versteht Montaigne unter Freundschaft und was nennen die Menschen gewöhnlich „Freunde und Freundschaften“?
- 3) Man hört oft Sätze wie „Meine Mutter ist meine beste Freundin“. Ist das möglich? Oder ist damit etwas anderes gemeint?
- 4) Schau dir die Zitate bei Material 7.1 an und verfasse ausgehend von einem Zitat deiner Wahl einen Essay über Freundschaft.

4) *Verfasse einen philosophischen Essay zum Thema „Freundschaft“*

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings present.

10.2.7.1 Material 7.1 – Zitate über Freundschaft¹⁹

„Die vollkommene Freundschaft ist die Freundschaft zwischen Menschen, die gut und gleich an Tugend sind.“ - Aristoteles

„Gehe nicht hinter mir, vielleicht führe ich nicht.
Geh nicht vor mir, vielleicht folge ich nicht.
Geh einfach neben mir und sei mein Freund.“ – Albert Camus

„Niemand würde wählen, ohne Freunde zu leben, auch wenn er alle übrigen Güter hätte.“ - Aristoteles

„Bei der Freundschaft sind Sehnsucht und Genuss identisch; sie steigt; sie gedeiht, sie wächst durch den Genuss gerade erst recht, denn sie bleibt etwas Geistiges, und die Seele veredelt sich in ihr“ – Michel de Montaigne

„Freundschaft ist das völlige Vertrauen zweier Personen in wechselseitiger Eröffnung ihrer geheimen Urteile und Empfindungen, soweit sie mit beiderseitiger Achtung bestehen kann“ – Immanuel Kant

„Die Freundschaft kann nicht gesucht, nicht erträumt, nicht begehrt werden; sie wird ausgeübt.“ – Simone Weil

„Freundschaft ist unnötig, wie Philosophie, wie Kunst... Sie hat keinen Überlebenswert, sondern ist eines der Dinge, die dem Überleben einen Wert verleihen.“ – C.S. Lewis

„Wir brauchen Freunde nicht, um sie zu brauchen, sondern um die Gewißheit zu haben, daß wir sie brauchen dürfen“ - Epikur

¹⁹ Quelle: <https://www.mueller-denkt.de/post/über-die-freundschaft-10-zitate>;
<https://www.abenteuerfreundschaft.de/die-100-besten-freundschaftssprueche/>

Arbeitsaufträge:

- 1) Versuche die unten angeführten Begriffe²⁰ in ein systematisches Begriffsfeld zu gliedern.
- 2) Besprecht anschließend die Ergebnisse im Plenum.
- 3) Ordne die Beispiele²¹ jeweils einer Definition/einem Unterbegriff zu.

1)

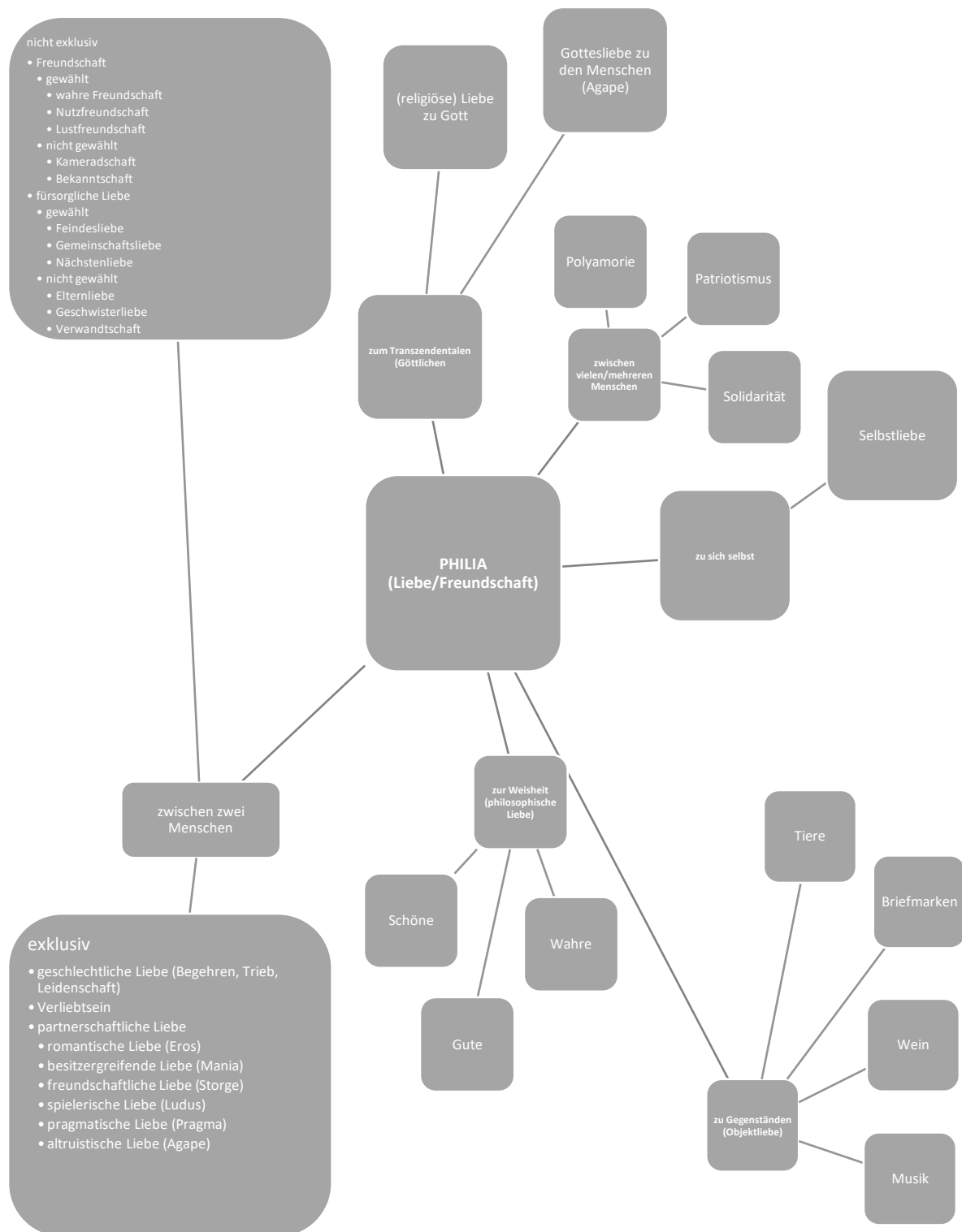
PHILIA (gr.) (Liebe/Freundschaft)	als Haltung der Verbundenheit (Attachement) Def. 1	als Gefühl der Zuneigung Def. 2	als zwischenmenschliche Form der Zuneigung Def. 3
als Hingezogensein Def. 4	? Def. 5		
inklusiv (mehrmalig möglich)	exklusiv (einmalig)		
fürsorglich für andere	nützlich für einen selbst	wechselseitig	zu einer Sache
zwischen zwei Menschen	zu sich selbst	zum Transzendenten (Göttlichen)	zwischen mehreren Menschen
gegenständlich	ungegenständlich	gewählt	nicht gewählt
Gottesliebe zum Menschen	Liebe zu Gott	Selbstliebe	geschlechtliche Liebe
gleichgeschlechtliche Liebe	Patriotismus (Vaterlandsliebe)	Kameradschaft	Solidarität

²⁰ (angelehnt an/adaptiert nach Geiß 2017: 187)

²¹ (angelehnt an/adaptiert nach Geiß 2017: 190)

partnerschaftliche Liebe	romantische Liebe	Philosophie (Weisheitsliebe)	erotische Liebe
Bekanntschaft	Feindesliebe	Nächstenliebe	Geschwisterliebe
Gastfreundschaft	Verliebtsein	Tierliebe	Nutzenfreundschaft
Lustfreundschaft	Vollkommene Freundschaft	fürsorgliche Liebe	Elternliebe
besitzergreifende Liebe	freundschaftliche Liebe	spielerische Liebe	pragmatische Liebe
altruistische Liebe	?	?	?

Lösungsvorschlag²²:



²² (angelehnt an/adaptiert nach Geiß 2017: 189)

3)

In einer Predigt heißt es: „Gott liebt alle Menschen“	Man sollte sich selbst so akzeptieren und annehmen, wie man ist	ein*e österreichische*r Staatsbürger*in interessiert sich für das politische Geschehen in Österreich	Ein*e Schüler*in spricht nur mit seinem/ihrer Mitschüler*in, wenn es darum geht die Hausübung abzuschreiben
Die Liebe und das Begehren der Weisheit ist das höchste Gut	Manuel und Michael gehen gerne gemeinsam ins Kino	Martina und Inge haben regelmäßig Kontakt, da sie abwechselnd ihre Kinder ins Fußballtraining fahren	Lukas ist ganz vernarrt in sein neues Haustier
Carla empfindet eine tiefe emotionale Zuneigung zu ihrem Mann	Ein Kind liebt seine Eltern bedingungslos	Philipp und Hannah heiraten, da sie gerne ein Kind hätten	Die politischen, sozialen und moralischen Werte von Susi und Larissa stimmen überein
Ein*e Schüler*in hat Gefühle für eine*n Schüler*in aus der Parallelklasse	Eine Gruppe von Menschen kümmert sich um geflüchtete Personen	Wir wurden von unserer Gastfamilie freundlich empfangen und bewirtet	Zwei Schüler*innen mögen sich, da sie in dieselbe Klasse gehen
Die Beziehung von Antje und Simon basiert lediglich auf körperlichem Austausch/Lust	Ich gehe wöchentlich für meine ältere Nachbarin einkaufen	Luisa mag ihren kleinen Bruder Jakob	Hilmar ist ein begeisterter Sammler von Briefmarken
Markus würde alles für seine Freundin tun	Ich verehere Gott, indem ich regelmäßig dem Gottesdienst beiwohne	Erfan und Nici treffen sich auch mit anderen, um ihre körperlichen Begierden zu erfüllen	Josef und Mark kennen sich flüchtig, da sie eine*n gemeinsame*n Freund*in haben

Karin kann ihrer besten Freundin Nina alles anvertrauen	Jessica liebt Hip-Hop	Es ist schwierig, den zu lieben, der dir feindlich gesinnt ist	?
---	-----------------------	--	---

Lösungsvorschlag (von links nach rechts):

Gottesliebe, Selbstliebe, Patriotismus, Nutzenfreundschaft, philosophische Liebe, Lustfreundschaft, Nutzenfreundschaft, Freundschaft/Liebe zu Gegenständen (Objekten), romantische Liebe, Elternliebe, pragmatische Liebe, vollkommene Freundschaft, Verliebtsein, Gemeinschaftsliebe/Solidarität, Gastfreundschaft, Kameradschaft, spielerische Liebe, Nächstenliebe, Geschwisterliebe, Freundschaft/Liebe zu Gegenständen (Objekten), altruistische Liebe, religiöse Liebe zu Gott, spielerische Liebe, Bekanntschaft, vollkommene Freundschaft, Freundschaft/Liebe zu Gegenständen (Objekten), Feindesliebe

Name _____

Quiz: Freundschaft und Liebe

Kreuze jeweils die richtige/n Antwort/en an. Achtung, es können mehrere Antwortmöglichkeiten richtig sein!

Welche Arten von Freundschaft unterscheidet Aristoteles? ____/3

- ☐ Tugendfreundschaft
- ☐ Spaßfreundschaft
- ☐ Sexfreundschaft
- ☐ Lustfreundschaft
- ☐ Nutzenfreundschaft
- ☐ Schulfreundschaft

Wer schrieb das *Symposium*? ____/1

- ☐ Aristoteles
- ☐ Epikur
- ☐ Platon
- ☐ Michel de Montaigne

Welche dieser Liebesformen gehören nicht zu den Liebesstilen von Lee? ____/2

- ☐ Erotische Liebe
- ☐ Pragmatische Liebe
- ☐ Freundschaftliche Liebe
- ☐ Verwandtschaftliche Liebe
- ☐ Spielerische Liebe

Wie werden die sogenannten Kugelmenschen beschrieben? ____/3

Wer kann nach Montaigne nicht miteinander befreundet sein? ____/1

- ☐ Geschwister
- ☐ Kinder und ihre Eltern
- ☐ Ein Bub und ein Mädchen
- ☐ Klassenkamerad*innen

Wie definiert Montaigne Freundschaft? ____/4

Ordne die folgenden sechs Beispiele jeweils einer Definition zu:

___/6

- 1) Sophia und Yannis treffen sich, um gemeinsam Tennis zu spielen.
- 2) Nina und Lukas ziehen zusammen, da es für beide eine finanzielle Entlastung ist.
- 3) Ben vergöttert seine Superheldensammlung.
- 4) Peter und Paul tauschen regelmäßig ihre Unterrichtsmaterialien aus.
- 5) Ich liebe mich so wie ich bin.
- 6) Petra kann ihrer besten Freundin alle Geheimnisse anvertrauen und sich auf sie verlassen.

- Selbstliebe (___)
- Nutzenfreundschaft (___)
- Pragma (___)
- Tugendfreundschaft (___)
- Lustfreundschaft (___)
- Liebe/Freundschaft zu Objekten (___)

Punkte gesamt ___/20

Benotungsraster:

1	2	3	4	5	Note:
19-20	16-18	13-15	10-12	0-9	

Lösung:

Name _____

Quiz: Freundschaft und Liebe

Kreuze jeweils die richtige/n Antwort/en an. Achtung, es können mehrere Antwortmöglichkeiten richtig sein!

Welche Arten von Freundschaft unterscheidet Aristoteles? ____/3

- ☒ Tugendfreundschaft
- ☐ Spaßfreundschaft
- ☐ Sexfreundschaft
- ☐ Lustfreundschaft
- ☒ Nutzenfreundschaft
- ☐ Schulfreundschaft

Wer schrieb das *Symposium*? ____/1

- ☐ Aristoteles
- ☐ Epikur
- ☒ Platon
- ☐ Michel de Montaigne

Welche dieser Liebesformen gehören nicht zu den Liebesstilen von Lee? ____/2

- ☐ Erotische Liebe
- ☐ Pragmatische Liebe
- ☒ Freundschaftliche Liebe
- ☒ Verwandtschaftliche Liebe
- ☐ Spielerische Liebe

Wie werden die sogenannten Kugelmenschen beschrieben? ____/3

Wer kann nach Montaigne nicht miteinander befreundet sein? ____/1

- ☐ Geschwister
- ☒ Kinder und ihre Eltern
- ☐ Ein Bub und ein Mädchen
- ☐ Klassenkamerad*innen

Wie definiert Montaigne Freundschaft? ____/4

Ordne die folgenden sechs Beispiele jeweils einer Definition zu: ____/6

- 1) Sophia und Yannis treffen sich, um gemeinsam Tennis zu spielen.
- 2) Nina und Lukas ziehen zusammen, da es für beide eine finanzielle Entlastung ist.
- 3) Ben vergöttert seine Superheldensammlung.
- 4) Peter und Paul tauschen regelmäßig ihre Unterrichtsmaterialien aus.
- 5) Ich liebe mich so wie ich bin.
- 6) Petra kann ihrer besten Freundin alle Geheimnisse anvertrauen und sich auf sie verlassen.

- Selbstliebe (5)
- Nutzenfreundschaft (4)
- Pragma (2)
- Tugendfreundschaft (6)
- Lustfreundschaft (1)
- Liebe/Freundschaft zu Objekten (3)

Punkte gesamt __/20