

Frank Irmler (Hg.)

# Philosophische Workshops

Philosophieren mit Kindern in den Klassen 3–6

Themenheft

#### Bildnachweis

S. 57 und 61: Zeichnungen von Marten Schädlich

S. 71: Uta Wolf, atelier up

S. 79: Fotos Privatbesitz der Autorinnen

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 60a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

1. Auflage

© Miltzke Verlag GmbH, Magdeburg 2022

Umschlaggestaltung: Kerstin Spohler

Druck und Bindung: Klick Verlag Media und Consulting GmbH

ISBN: 978-3-86189-444-5

Miltzke Verlag GmbH – [www.miltzke.de](http://www.miltzke.de)

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	4
Grundsätze und Methoden des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen – Reflexionen aus der Praxiserfahrung .....	5
So will ich leben.....	16
Welche Rolle spielst du? – „Ein Indianer weint nicht.“.....	27
Die sieben blinden Mäuse oder Was ist eigentlich Wahrheit?.....	37
Was sind Wünsche und sind sie nur dann wichtig, wenn sie in Erfüllung gehen? .....	44
Was Freundschaft bedeuten kann – ein Freundschaftsparcours .....	51
Wie gerecht ist die Gerechtigkeit? .....	66
Futuropia – Die Welt in 100 Jahren .....	74
Macht der Namen .....	86
„Mahna Mahna“ – ein kinderleichter Einstieg in die Sprachphilosophie .....	96
Der Analytische Kurzfilm als Instrument zur Verbesserung der eigenen Lehrpraxis .....	107
Beispiel – Begleitinformation .....	111

# Vorwort

Frank Irmeler

*„Books and people are alike in one respect: they're both full of thoughts.“  
Matthew Lipman*

*(Bücher und Menschen sind sich in einer Hinsicht ähnlich: Sie sind beide voller Gedanken.)*

Im Sinne des Zitates stellt Ihnen dieses Sammelwerk Lehreinheiten zum Philosophieren mit Kindern und die leitenden fachlichen und fachdidaktischen Hintergründe vor. Das Buch soll Sie ermuntern, diese Konzepte in Ihren Unterricht zu integrieren, um ethische und philosophische Gedankengänge Ihrer Schüler\*innen zu fördern und in gemeinsame Gespräche einzubringen.

Die Beiträge dieses Buches sind Ergebnis eines experimentellen Lehrvorhabens der Fachdidaktik Philosophie und Ethik an der Universität Leipzig. Studierenden fällt es in der Regel leicht, das Anliegen des Philosophierens mit Kindern nachzuvollziehen, dass ethisch-philosophische Bildung vorrangig durch das eigenständige Philosophieren und selbstständige ethische Urteilen realisiert werden kann. Die Gebote des Dresdner Konsens zum Ethik- und Philosophieunterricht (Schulung der ganzheitlichen Urteilskraft, Neutralität, Indoktrinationsverbot, Berücksichtigung der Suggestivität von Medien) erscheinen in diesem Kontext evident. Diesen qualitativen Ansprüchen zu genügen ist alles andere als einfach, wenn es an die Erstellung des eigenen Unterrichts geht. Schließlich müsste dieser den Fragen und Gedanken der Kinder mehr Zeit und Raum bieten als die direkte Vermittlung konkreter Inhalte, wie sie beispielsweise ein Lehrbuch bereits anbietet oder wie sie im sächsischen Lehrplan vorgeschlagen werden. Die Beiträge folgen dem gleichen Aufbau; Stil und fachdidaktische Vertiefung sind jedoch Ausdruck der Individualität der Autor\*innen.

Schnell sehe auch ich als Lehrperson mich der Verführung ausgesetzt, einfach Wissen über Ethik und Philosophie zu vermitteln oder vielmehr pädagogisch begründete Problemlösungsstrategien zur Sicherung von Wertvorstellungen einzuüben. Dabei ist doch der eigentliche Wesenskern des Ethik- und Philosophieunterrichtes unbestritten. Es gilt, insbesondere analytische Fähigkeiten zu schulen, dialektische und hermeneutische Betrachtung anzuregen sowie zur kreativ-spekulativen Problemlösung beizutragen. Die differenzierte – der Phänomenologie ähnlichen – Betrachtung bestimmter Ereignisse und Situationen befähigt Lernende, verschiedene Perspektiven und damit verbundene emotionale Ausdrucksweisen und Gefühle in ihre ethische Beurteilung einzubeziehen. Werte sollen erkannt und kritisch reflektiert werden.

Studierende erhalten in der Regel in den schulpraktischen Übungen und anderen Praktika die Möglichkeit, eigene Unterrichtsvorhaben zu erproben. Aus den Feedbacks der Praktikumsberichte entnahm ich die häufige Klage, dass die Zeit für eine wohlbegründete, sorgfältig aufgearbeitete Konzeption fehlt. So entstand die Idee, die Zeit von Fachdidaktikseminaren zu nutzen, um Lerneinheiten in Form von philosophischen Workshops für Kinder zu entwickeln und diese zu erproben. Videotechnik sollte das Geschehen aufzeichnen, um durch die anschließende Anfertigung eines Analytischen Kurzfilms das eigene Lehrgeschehen zu evaluieren, zu reflektieren und auch Hinweise für die Überarbeitung der Konzeption zu erhalten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit werden Ihnen in den hiesigen Beiträgen vorgestellt. Sie sollen Sie als Lesende ermutigen, die Entwürfe in Ihrem Unterricht zu erproben. Es erwarten Sie fachlich und fachdidaktisch erläuterte Konzepte, die Themen kindlichen Erlebens und Wunderns über die Welt entspringen. Neben Konzepten zur Freundschaft und Gemeinschaftlichkeit tritt auch eines zur Frage der Gerechtigkeit hinzu. Den kritischen Umgang mit geschlechtsspezifischen Stereotypen und Stigmatisierungen zeigt der Entwurf „Indianer weinen nicht“ auf. Das philosophische Denken regen Ideen zum Wesen und Umgang mit eigenen Wünschen und das Erleben in einer möglichen Zukunft „Futuropia“ an. Die ethische Denkfähigkeit wird zudem im Beitrag zum guten Leben geübt, wohingegen sich die Entwürfe zur Eigenwilligkeit von Namen und der Bedeutung des allseits bekannten Liedes „Mahna Mahna“ der sprachphilosophischen Betrachtungsweise annähern.

Den Abschluss bildet ein Beitrag, der das fachdidaktische Instrumentarium des Analytischen Kurzfilms (ASF) vorstellt und mit der dem Ethikunterricht angemessenen Begleitinformation auch für Sie die Möglichkeit bietet, das eigene Vorgehen kompetent auszuwerten.

Ich bedanke mich ganz herzlich bei meinen ehemaligen Studierenden für die inspirierende, wertschätzende, intensive, gemeinsame Arbeit, die tollen Ergebnisse und die Geduld bis zur Fertigstellung dieses Buches. Ein besonderer Dank gilt meinen ehemaligen Mitarbeitenden Antje Knopf für die wissenschaftliche Unterstützung bei der fachspezifischen Weiterentwicklung des ASF, Gustav Beyer für den technischen Support und Nicole Beer für die Koordination der Ihnen nun vorliegenden Beiträge. Einen herzlichen Dank auch an Julia Ohl und Konstantin Krauß für die großartige Lektoratsarbeit.

# Grundsätze und Methoden des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen – Reflexionen aus der Praxiserfahrung

Frank Irmeler

Dass Lehrpersonen „zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen“ gehören, ist inzwischen eine Binsenweisheit geworden, die auf Erkenntnisse des Bildungsforschers John Hattie<sup>1</sup> zurückgeht. Seine Metastudien unterstreichen die hermeneutisch hergeleiteten Ermunterungen des Pädagogen Michael Felten<sup>2</sup> und die argumentativ durchaus pointierte Schulkritik Sigrid Wagners<sup>3</sup>. Mit Bildungs- und erziehungsphilosophischen Denkgrößen wie John Dewey<sup>4</sup> lässt sich leicht erörtern, warum vor allem die Haltung der Lehrkraft bedeutsam für den Lern- und Bildungserfolg der Schüler\*innen ist. Dies trifft natürlich auch für einen erfolgreichen Ethikunterricht zu. Will dieser vorrangig die Urteilskraft der Schüler\*innen fördern,<sup>5</sup> bedarf es vor allem einer Lehrperson, die sich dieses Ziel zum Paradigma des eigenen Lehrhandelns macht. Zur methodischen Realisierung eines solchen Bildungsangebotes gibt es zahlreiche Publikationen. Das Handbuch zum Philosophieren mit Kindern von Mechthild Ralla und Dieter Sinhart-Pallin<sup>6</sup> bietet einen sehr guten Überblick über Inhalte, die das Stellen philosophischer Fragen anregen. Dieser Beitrag verzichtet daher darauf, diese erneut vorzustellen. Vielmehr sollen die dahinter verborgenen Grundsätze transparent und verständlich gemacht werden, damit sie zur Basis eigenen Lehrhandelns beim Philosophieren mit jungen Menschen gemacht werden können. Aufgrund der Rückmeldungen von Praktikant\*innen, Referendar\*innen und Kolleg\*innen sowie eigenen Erfahrungen ist die größte Herausforderung als Lehrperson für den Philosophie- und Ethikunterricht, eine Haltung zu leben, bei der die Förderung von Reflexions- und Denkprozessen der Schüler\*innen oberste Priorität hat. Um dies zu erreichen, werden einige Unterrichtssituationen kritisch erörtert und zu curricularen Anforderungen und fachdidaktischen Ansprüchen ins Verhältnis gesetzt.

## Das ethisch-philosophische Gespräch mit Kindern und Jugendlichen

Das ethisch-philosophische Gespräch mit Heranwachsenden besitzt das Potenzial, die Teilnehmenden unabhängig von ihren Lese- und Schreibkompetenzen und auch mit vorerst nur geringen sprachlichen Fähigkeiten zu erreichen. Allerdings besteht die Schwierigkeit, dass Lehrkräfte im Glauben an und im Vertrauen auf die sokratische Tradition mögliche Erkenntnisse vorwegnehmen, eigenes Erfahrungswissen ungefragt einbringen oder den Gesprächsverlauf auf ein von ihnen anvisiertes Ergebnis hinführen. Diese Gesprächsstrategien begünstigen dabei mitnichten die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt oder die Förderung philosophischer Basiskompetenzen<sup>7</sup>. Im Gegenteil, sie können vielmehr die Reflexionstätigkeit der Schüler\*innen behindern, die Teilnehmenden dazu veranlassen, nur noch – scheinbar von der Lehrperson – erwartete Aussagen zu tätigen und damit eine Diskussion zum Abbruch bringen. Lehrkräfte können dies vermeiden, wenn sie ein ernsthaftes Interesse für die Äußerungen der Schüler\*innen zeigen und tatsächlich offen für alle – auch nicht absehbare und unkonventionelle – Redebeiträge sind. Eine solche Haltung ist in der Schulpraxis vor zwei Probleme gestellt. Zum einen ist dies die Orientierung

1 Vgl. Hattie (2014), S. 21.

2 Vgl. Felten (2011).

3 Vgl. Wagner (2018).

4 Vgl. Dewey (2011); Horlacher/Dewey (2009).

5 Vgl. Fachverband Philosophie e. V., Fachverband Ethik e. V., Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik (2016), S. 106.

6 Vgl. Sinhart-Pallin/Ralla (2015).

7 Vgl. Dietrich (2004), S. 65 f.

des unterrichtlichen Handelns an feststehenden, inhaltlichen Lehrzielen. Zum anderen ist es die Notwendigkeit pädagogischen Agierens, einen von den Grundwerten unserer Gesellschaft geprägten Bildungs- und Lebensraum zu gestalten.

## Pädagogisches Ethos und das Werte-Vermittlungs-Dilemma

Feststehende Lehrziele laufen der prinzipiellen Ergebnisoffenheit des philosophischen Gesprächs und der Entwicklung von auch ungewöhnlichen Gedankengängen zuwider. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass insbesondere im Ethikunterricht normative Botschaften zum Lehrziel erhoben werden. Ein weiterer Irrglaube überfordert das ethisch-philosophische Bildungsangebot. Es ist die Annahme, dass vermeintliches Erreichen eines kognitiven oder affektiven Lehrziels eine bestimmte Haltung bei den Lernenden hervorbringt, entsprechend moralisch zu handeln<sup>8</sup>. „Als normative Setzung führt die Verantwortlichkeit tief hinein in das ‚Werte-Vermittlungs-Dilemma‘. Verantwortungsbewusstsein gehört zur Kategorie Haltung, die man zwar erhoffen, aber weder gezielt herbeiführen kann noch benoten sollte. Besonders deutlich wird dies am Begriff der Handlungskompetenz, mit der man die Fähigkeit bezeichnet, intellektuelle Einsichten in konkrete Aktionsbereitschaft oder sichtbare Handlungen zu überführen – eine Absurdität, die nur in wenigen Fällen durch den mühevollen Einsatz von Fachdidaktiker[\*inne]n aus einigen Rahmenplänen wieder herausgestrichen wurde. Erstens ist die Annahme, die tatsächliche Ursache von Handlungen von außen erkennen zu können, philosophisch atemberaubend naiv. Zweitens handelt es sich gerade im Bereich der Ethik um einen massiven Eingriff in die Autonomie und Privatsphäre der Schülerinnen und Schüler“<sup>9</sup>.

Moralisierende Bevormundung und Unterweisung in sitzbares Verhalten, die wertorientiertes Handeln vor die Auseinandersetzung mit kontroversen Sachverhalten stellen, dürfen nicht Gegenstand des Ethikunterrichts sein. Nur ein selbstständig denkender Mensch wird aus eigener Einsicht in die Geltung normativer Aussagen diese anerkennen und auch zur Begründung und Erwägung eigenen Handelns heranziehen. Die Reflexion und kritische Einsicht moralischer Botschaften leistet die Ethik als philosophische Disziplin. Damit soll unterstrichen werden, dass die primäre Bezugswissenschaft für den Ethikunterricht die Philosophie ist. Philosophie ist eine kognitive Angelegenheit, die affektive Komponenten insofern inkludieren kann, wie sie ihren Bedeutungshorizont zu erläutern vermag. Sie ist in der Lage, die Perspektivität derer, die eine bestimmte Empfindung oder ein konkretes Gefühl haben, in eine Argumentation einzubeziehen, insofern sie für eine Angelegenheit als relevant herausgestellt werden kann.<sup>10</sup>

Das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen ist für den Ethikunterricht essenziell. Wie jeder Unterricht bedarf er auch pädagogischer Interventionsformen, z. B., um eine entsprechende Gesprächskultur zu etablieren. Allerdings ist dies eben kein Alleinstellungsmerkmal, weder des Philosophierens noch des Ethikunterrichts.

## Ergebnisoffenheit und strukturierte Gesprächsführung

Das Philosophieren mit Heranwachsenden ist trotz prinzipieller Ergebnisoffenheit keinesfalls unstrukturiert oder gar nur ohne Lehrziele realisierbar. Dies zeigen die verschiedenen Verfahrensweisen im Handbuch von Sinhart-Pallin und Ralla<sup>11</sup>. Es sind Gesprächsphasen ausgewiesen, deren Beginn und Ende terminiert und als Etappenziele formuliert werden können, um sie in einem institutionellen Rahmen wie dem der Schule aufzunehmen. Das

8 Vgl. Kriesel/Roew (2017), S. 9, 117, 224 ff.

9 Tiedemann (2016), S. 72.

10 Vgl. Demmerling (2021), S. 12, 15 f.

11 Vgl. Sinhart-Pallin/Ralla (2015).

## Futuropia – Die Welt in 100 Jahren

Alexandria Krug und  
Thea Maier

Dieser Workshop dient dem spekulativen Philosophieren mit Kindern der 3. und 4. Klasse über das Thema Zukunft. Dabei fungiert die fiktive Welt „Futuropia“ als Rahmen und Katalysator, um über philosophische Grundfragen der Menschheit nachzudenken. Neben den Fragen „Was ist Zeit?“ und „Was ist der Mensch?“ werden die Begriffe „Technik“ und „Natur“ analysiert und durch die Fantasiereise in eine andere, zukünftige Welt versucht zu fassen. Ferner wird eine kritische Reflexion der Technikentwicklung und ihrer Einflussnahme auf Menschsein und Zusammenleben angeregt. Ziel ist die Anregung und Förderung des diskursiven Denkens und des Sich-Übens im begründeten Argumentieren sowie im Aufstellen erkenntniserweiternder Hypothesen und deren Überprüfung und Diskussion in der Dialoggemeinschaft. Insgesamt wird in diesem Vorgehen die Möglichkeit gesehen, sich mit Kindern in einen prüfenden und explorierenden Modus des Philosophierens zu begeben, um sich kritisch-reflexiv mit existenziellen Sinns- und Seinsfragen zu beschäftigen sowie einen Beitrag zur „Orientierung im Denken“<sup>140</sup> zu leisten. Dazu wird rahmend die 5-Finger-Methode nach Martens (2019) mit ihrem analytischen, hermeneutischen, spekulativen, dialektischen und phänomenologischen Zugang als Leitmethode angewendet.

### Philosophischer Hintergrund

Rahmend zum Gedankenexperiment „Futuropia“ werden die philosophischen Grundfragen „Was ist Zeit?“, „Was ist Natur?“, „Was ist der Mensch?“ und „Was ist Technik?“ betrachtet. Folgend werden diese vier Hauptfragen knapp impulsgebend-begrifflich ergründet.

#### Was ist Zeit?

Aristoteles sieht in der Zeit „das Maß der (kontinuierlichen) Veränderung nach dem Davor und Danach“.<sup>141</sup> Zeit setzt Veränderung voraus und steht in Zusammenhang zum Jetzt. Dieses macht die Zeit kontinuierlich und trennt sie gleichzeitig in zeitliche Abschnitte.<sup>142</sup> Augustinus von Hippo spricht der Zeit, verfeinert in der Zeiterfahrung, eine Privatheit und Subjektivität zu.<sup>143</sup> Nach ihm ist Zeit „mein Erinnern, mein Erfassen des gegenwärtig Gegebenen und meine Zukunftserwartung“.<sup>144</sup> Er entfaltet die drei zentralen Zeitmodi: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Zudem arbeitet er Zeit als „Eigenzeit [und als] innenbestimmt“<sup>145</sup> heraus. Dies führt zur Vorstellung der subjektiven Zeit. Der Philosoph Bergson betrachtet die Zeit unter einem zivilisatorischen und technischen Aspekt, denn „[d]ie Außenweltdauer ist homogen und meßbar; die innenerfahrere Dauer ist nicht homogen und wird empfunden, nicht gemessen“.<sup>146</sup> Diese objektive, mathematisierbare und messbare Außenzeit ist das Gegenstück zum subjektiven, ineinander übergehenden Zeitempfinden eines jeden Individuums.<sup>147</sup>

#### Was ist Natur?

„Natur“ ist ein in seiner historischen sowie philosophischen Verwendung und Genese sehr variabler Begriff. Er ist der menschlichen Praxis entsprungen und zuzuordnen und durch eine grundlegende Gegensätzlichkeit geprägt. „Natur ist, was wir nicht gemacht haben. Aber wir können nur etwas machen, weil Natur selbst von der Art des bereits geformten Materials ist

140 Martens (2013), S. 58.

141 Flasch (1993), S. 117.

142 Vgl. ebd., S. 118 ff.

143 Vgl. ebd., S. 16.

144 Ebd., S. 16.

145 Ebd., S. 16.

146 Ebd., S. 31.

147 Vgl. ebd., S. 31.

und wir sie nach Analogie dessen, was wir machen, begreifen können“.<sup>148</sup> Dies meint, dass wir der Natur begegnen, sie wahrnehmen und verwenden können. Der Mensch kann dabei in der Natur agieren, weil sie selber Materie und Sein ist. Die Natur als solche ist dabei das Sein, was dem Dasein des Menschen vorausgeht, es konstituiert und ermöglicht. Mit der Renaissance wird eine Trennung von Natürlichem und Künstlichem vollzogen, die auch einen neuen Naturbegriff einleitet. Die Natur als Instanz wird zugunsten eines anthropozentrischen Weltbildes als zu beherrschender Gegenstand transformiert.<sup>149</sup> Seit der Moderne unterliegt die Natur<sup>150</sup> auch ethischen Betrachtungen und wird damit zum Betrachtungsfeld normativer Überlegungen, die bis hin zu Verantwortungsdiskursen reichen.<sup>151</sup>

## Was ist der Mensch?

Nach Aristoteles ist der Mensch ein *zoon politikon*; ein Wesen, das sein Leben in einer Gemeinschaft verbringt. In der Polis kommt es zur Entfaltung des Selbst und zur Entwicklung einer komplexen Sozialstruktur in Form eines Staates, dessen Verwirklichung ein für den Menschen naturgemäßes Streben ist.<sup>152</sup> Weiterhin identifiziert er den Menschen als ein *zoon logon echon*, ein „Lebewesen, das Logos besitzt“.<sup>153</sup> Auch Kant identifiziert als Grundzug des Menschen das Vermögen zur Vernunft. Die Bestimmung des Menschen als Vernunftwesen und dessen moralische Orientierung gehören für ihn zusammen, denn „ein jeder [ist] dazu bestimmt, dem Sittengesetz zu folgen“.<sup>154</sup> Ein anderer Schwerpunkt wird in der Existenzphilosophie gesetzt. Die Begriffe „Dasein“ und „Existenz“ sind hier „reserviert für die Kennzeichnung der Besonderheit des Menschen gegenüber allem anderen Seienden, wobei ‚Dasein‘ zumeist für den Menschen allgemein steht“.<sup>155</sup> Der Mensch als Seiendes ist zu Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung in der Lage, da er sich im Dasein zu seinem Sein verhalten kann.<sup>156</sup> In der philosophischen Anthropologie ist das den Menschen bestimmende Merkmal ebenso die „Fähigkeit zur Rationalität, zum Vernünftigsein“.<sup>157</sup> Kamlah stellt das Reden als ein menschliches Charakteristikum heraus.<sup>158</sup> In der Kommunikation werden wir Menschen uns gewahr, dass wir eine Bedürftigkeit verspüren und bemerken, dass man als Mensch „Mangel leidet“.<sup>159</sup> Nach ihm wird der Mensch zur Person, indem er lernt zu reden, zu denken und abzuwägen. Es geht um eine reflexive Haltung des Menschen. Diese Ansichten stützt Cassirer, der mit der Formel „animal symbolicum“ zusammenfasst, „dass der Mensch sich im Akt der Selbstbesinnung als zeichenerzeugendes und zeichenverwendendes Lebewesen versteht“.<sup>160</sup> Kennzeichnend für den Menschen ist, dass die Verwendung von Symbolen und Zeichen ihren vollen Wirkzusammenhang in kommunikativen Handlungen erreicht.<sup>161</sup> Althusser hingegen beschreibt den Zusammenhang von Ideologie und Menschsein. Durch und über Ideologie konstituiert sich der Mensch. „Es gibt Ideologie nur durch das Subjekt

148 Spaemann (2010), S. 22.

149 Vgl. ebd., S. 23 f.

150 Zur Vertiefung wird auf Schieman (1996) verwiesen, der einen historisch umfangreichen und übersichtlichen Blick über die Genese des Naturbegriffs gibt.

151 Vgl. Nusser (2010).

152 Vgl. Dannecker/Goergen (2013), S. 3.

153 Ebd., S. 3.

154 Brandt (2003), S. 274.

155 Frischmann (2014), S. 182.

156 Vgl. ebd., S. 188.

157 Lorenz (2014), S. 472.

158 Vgl. Kamlah (1973), S. 14.

159 Ebd., S. 32.

160 Lorenz (2014), S. 475.

161 Vgl. ebd., S. 475.



und nur für das Subjekt.“<sup>162</sup> Nach ihm ist „der Mensch von Natur aus ein ideologisches Lebewesen“.<sup>163</sup>

## Was ist Technik?

Kornwachs unterscheidet einen materialen und einen formalen Technikbegriff. Der formale Technikbegriff umfasst die Gesamtheit der Verfahren, mit denen sich der Mensch seine Umwelt nutzbar macht. Der materiale Technikbegriff meint hingegen die existierenden Artefakte. Hierzu zählen Artefakte und Verfahren, die vom Menschen aus der Natur geschaffen und abgebildet wurden.<sup>164</sup> Nach ihm gibt es zudem keine unberührte Natur mehr. „Nahezu alle alltäglichen Lebensvollzüge sind durch Artefakte bestimmt; die Bedürfnisse orientieren sich an materiellen und immateriellen Artefakten und ihren Möglichkeiten, die sie bieten. Gleichzeitig entwickeln diese Bedürfnisse diese Artefakte weiter: Technik erzeugt Technik.“<sup>165</sup> Der Mensch verändert die Natur und schafft sich eine neue Mitwelt. Ferner erfüllt Technik Funktionen für den Menschen. So versteht Gehlen Technik „als Ausgleich von Organmängeln“<sup>166</sup>, um die fehlende Ausstattung zu kompensieren (Waffen und Feuer), um unzureichende Ausstattung zu verstärken (Mikroskop und Hammer) und um zur Entlastung beizutragen (Verkehrsmittel).<sup>167</sup> Auch hier ist der Mensch ein Mängelwesen, welches in jeder natürlichen Welt lebensunfähig ist.<sup>168</sup> Kapp weitet diese These aus, indem er den Menschen gleichzeitig als ein Wesen beschreibt, welches sich zu seinen Werkzeugen verhält und sich an diese anpasst. Diese Rückprojektion hat einen großen Einfluss auf das menschliche Leben, die natürliche Welt und deren Gestaltung. Der Mensch und die Mitwelt sowie die Zeit werden durch Technik in ein anderes Sein transformiert.<sup>169</sup>

Es entsteht ein komplexes Wirkgeflecht von Mensch, Technik und genuin natürlicher sowie geschaffener Welt in ihrer zeitlichen Betrachtung. Diese vier Fragen können synergetisch verbunden und im gemeinsamen Philosophieren entdeckt werden.

## Ablauf

Materialliste:

- › Poster der Rakete
- › Moderationskarten
- › Stifte
- › Begriffslandschaft (verschieden große Styroporkugeln, Stäbe)
- › kleine, verschiedenfarbige Zettel
- › Wolle, Pinnnadeln
- › verschiedene Gedankenexperimente
- › Hinweiskarten nach Daurer
- › Gesprächsball

Dauer: ca. 135 Minuten

Anmerkungen: Die Pausen- und Bewegungszeiten sollten je nach Klasse und Setting individuell und eigenständig bestimmt werden. Die Darstellung folgt den groben unterrichtlichen Phasen, die im Verlauf der eigenen Umset-

<sup>162</sup> Althusser (2010), S. 84.

<sup>163</sup> Ebd., S. 85.

<sup>164</sup> Vgl. Kornwachs (2013), S. 19.

<sup>165</sup> Ebd., S. 20.

<sup>166</sup> Ebd., S. 74.

<sup>167</sup> Vgl. ebd., S. 76; Gehlen (1986).

<sup>168</sup> Vgl. Kornwachs (2013), S. 77.

<sup>169</sup> Vgl. Kapp (2015).