



PHILOSOPHISCHE BILDUNG IN SCHULE UND HOCHSCHULE

Markus Tiedemann (Hg.)

Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung



J.B. METZLER

Philosophische Bildung in Schule und Hochschule

Reihe herausgegeben von

Bettina Bussmann, Philosophie (KGW Fakultät), Universität Salzburg,
Salzburg, Österreich

Markus Tiedemann, Institut für Philosophie, Technische Universität Dresden,
Dresden, Deutschland

Philosophische Bildung hat seit den 2000er Jahren an gesellschaftlicher Relevanz gewonnen. Dies zeigt sich in der Zunahme institutioneller Verankerung sowie in der stärkeren wissenschaftlichen Durchdringung und Ausdifferenzierung ihrer Teilbereiche. Vom Philosophieren mit Kindern bis zum *Philosophicum elementare*, vom Leistungskurs in der Schule bis zum Oberseminar in der Hochschule, vom Philosophischen Café bis zum Ethikrat: Der Bedarf an philosophie-didaktischer Expertise in all diesen Bereichen steigt. Philosophiedidaktik ist heute eine theoretisch-konzeptionelle, eine methodisch-praktische und eine empirisch-kritische Wissenschaft. Sie diskutiert die Bedeutung und die Inhalte philosophischer Bildungsangebote, entwickelt Methoden zu deren Realisierung und evaluiert ihre Akzeptanz und Effizienz. Längst ist international ein breites Netz an Theorien, Lehrkonzepten und Forschungsansätzen für Schule und Universitäten entstanden. Die vorliegende Reihe informiert über aktuelle Forschungsprojekte, diskutiert unterschiedliche theoretische Modelle und erschließt neue Methoden für die sich verändernden schulischen und universitären Lehr- und Lernbedingungen. Sie möchte all denjenigen Orientierung und Diskussionsgrundlagen bieten, die der wachsenden Bedeutung philosophischer Bildung in Schule und Hochschule gerecht werden wollen.

The social relevance of philosophical literacy has become most important in recent years. This is clearly visible given its increasing penetration into various academic institutions and organizations. International collaborative networks have been established to develop theories, methods, materials, teaching concepts and research approaches around philosophical education. From ‘philosophy for children’ to philosophical cafés, from adult continuing education courses to ethics councils, the need for didactical and educational expertise outside of the ivory tower has grown. Philosophy Education today is a theoretical, practical and empirical discipline.

This series provides a venue for research projects that unlock new methods and ideas for those engaged in philosophy education wanting to understand the challenges of its ever greater societal importance.

Weitere Bände in der Reihe <https://link.springer.com/bookseries/16633>

Markus Tiedemann
(Hrsg.)

Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung



J.B. METZLER

Hrsg.
Markus Tiedemann
Institut für Philosophie
Technische Universität Dresden
Dresden, Deutschland

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer-Verlag GmbH, DE, ein Teil von Springer Nature 2021
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Umschlagabbildung: © Lina Sophie Tiedemann

Planung/Lektorat: Franziska Remeika
J.B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Vorwort

Der vorliegende Band versteht sich als Eröffnung eines neuen Forschungsfeldes. Untersucht wird das Verhältnis von philosophischer Bildung, Erlebnispädagogik und außerschulischen Lernorten, welches in der Philosophiedidaktik bisher kaum Berücksichtigung gefunden hat.

Dies ist in mehrfacher Hinsicht sowohl erstaunlich als auch bedauerlich. Erstens sind Exkursionen und erlebnispädagogische Formate Teil der Schulwirklichkeit. Dies gilt für sozialpädagogische Interventionen ebenso wie für die Intensivierung fachspezifischen Lernens. Zweitens besteht im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken ein Nachholbedarf. Beispielsweise gehört die Thematisierung außerschulischer Lernorte für die Geschichtsdidaktik längst zum Standard. Und drittens erheben zahlreiche nicht-schulische Bildungsangebote den Anspruch, einen Beitrag zum Erwerb philosophischer Tugenden und Bildungs-inhalte zu leisten. Es liegt also nahe, Selbstverständnisse zu vergleichen sowie die Möglichkeiten und Grenzen von Kooperationen und Synergieeffekten genauer zu betrachten.

In den theoretisch-konzeptionellen Teilen des Bandes (I und II) werden philosophiedidaktische und erlebnispädagogische Perspektiven einander gegenübergestellt. Zunächst geht es um die Essenz philosophischer Bildung und deren Kompatibilität mit Bildungsformaten, die die sich weniger streng am Prinzip argumentativer Rechtfertigung orientieren. Schwerpunkte sind unter anderem traditionelle und aktuelle Formen des Peripatetischen Philosophierens sowie die Fragen nach einer Philosophie des Ortes und der Aktualität von Schillers Forderung nach einer ästhetischen Erziehung des Menschen. Anschließend geht es um das Selbstverständnis der Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum sowie um das Konzept der Outdoor-Education in Kanada, welche beide philosophische Traditionen und Bildungsaspekte für sich in Anspruch nehmen.

In den Teilen III bis IV kommen potenzielle Kooperationspartner zu Wort. Es geht darum, die Konzeption unterschiedlicher Bildungsangebote, Institutionen und Initiativen zu verdeutlichen und bereits bestehende bzw. potenzielle Kooperationen mit der philosophischen Bildung aufzuzeigen. Den Anfang macht ein eigenes Unterkapitel zur Genese und Essenz der Erlebnispädagogik sowie verschiedener Ausprägungen. Um anschließend die Vielfalt außerschulischer Lernorte abzubilden, werden unterschiedliche Beispiele folgenden Bereichen vor gestellt: Museen, kulturelle Einrichtungen und Gedenkstätten (1), gesellschaftliche

Institutionen (2), sakrale und meditative Orte (3) und Erlebnispädagogik und Outdoor Education.

Im Teil VII des Bandes stehen methodisch-praktische Fragen im Mittelpunkt. Anhand von vier exemplarischen Unterrichtseinheiten wird die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und erlebnispädagogischer Interventionen in die philosophische Bildung demonstriert und zur Diskussion gestellt.

In Teil VIII wird schließlich auf die noch bescheidene, empirische Forschungslage eingegangen. Zum einen werden bisherige Erfahrungen und Projekte quantifiziert, zum anderen ein aktuelles Forschungsprojekt samt qualitativer und quantitativer Evaluation vorgestellt.

Die Heterogenität des Bandes ist so vielfältig wie das Forschungsfeld selbst. Die einzelnen Beiträge präsentieren durchaus verschiedene Auffassungen von philosophischer Bildung, Pädagogik oder Wissenschaftlichkeit. Ziel ist es, eine Grundlage für kontroverse Diskussionen und die Entwicklung weiterführender Fragestellungen zu legen.

Markus Tiedemann

Inhaltsverzeichnis

Theoretisch konzeptionelle Ebene 1: Die philosophische Perspektive

Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung: Selbstverständnisse und Kompatibilität	3
Markus Tiedemann	

Philosophie der Verortung und Verortung der Philosophie	29
Annika Schlitte	

Peripatetisches Philosophieren	47
Katrin Seele	

Bildung im Medium der Ästhetik. Die Aktualität von Schillers Theorie der ästhetischen Bildung im Zeitalter der Digitalisierung	75
Birgitta Fuchs	

Theoretisch konzeptionelle Ebene 2: Die erlebnispädagogische Perspektive

Erlebnispädagogik und schulische Bildung	95
Werner Michl	

A Place-Binding Knot Map. Phronesis as Outdoor Learning	115
Hartley Banack	

Exemplarische Lernorte 1: Museen, kulturelle Einrichtungen und Gedenkstätten

Das Deutsche Auswandererhaus Bremerhaven. Ein Migrationsmuseum als außerschulischer Lernort	149
Simone Blaschka	

Das Militärhistorische Museum der Bundeswehr in Dresden	163
Cindy Düring	

Theaterpädagogik am Staatsschauspiel Dresden	175
Bettina Seiler und Marie Hahn	
ERSTMAL AUFREGEN. Kunst, Philosophie und selbstmotiviertes Lernen im Museum	195
Alke Vierck	
Der Zoo als Lernort	213
Ulrike Barnett und Tobias Rahde	
Exemplarische Lernorte 2: Gesellschaftliche Institutionen	
PeerMediation hinter Gittern. Ein Projekt zur Gewaltprävention und konstruktiven Konfliktbearbeitung in der Jugendstrafanstalt Berlin	233
Birgit Lang	
Hospiz ist kein Ort, sondern eine Haltung	249
Angela Hörschelmann	
pro familia. Ethisch-philosophische Aspekte Sexueller Bildung	267
Ralf Müller und Bettina Niederleitner	
Das Förderzentrum „Clemens Winkler“ und die Einbeziehung von Projektarbeit und außerschulischen Lernorten	281
Ute Schnabel	
Exemplarische Lernorte 3: Sakrale und meditative Orte	
Interreligiöse Begegnung als selbstreflexiv-spirituelle Erfahrung – Tag der offenen Moschee als religionspädagogische Praxis	293
Tarek Badawia und Sezai Cakan	
Moschee als außerschulischer Lernort	313
Tuba Nur Tekin	
„Warum hat Ihre Moschee kein Kreuz?“ Die Neue Synagoge Dresden als außerschulischer Lernort	323
Gunda Ulbricht	
Zen und Kontemplation. Raum für spirituelle Wege Berlin	339
Liliane Ortwein	
Exemplarische Lernorte 4: Erlebnispädagogik und Outdoor Education	
Alpine Erlebnispädagogik: Die Berge als Lernort	363
Bernhard Streicher	
OUTWARD BOUND – Lernen mit Kopf, Herz und Hand	377
Johannes Krüger	

Wildnispädagogik in der Naturschule Wildniswandern	391
Matthias Blaß	
Wald macht Schule	411
Peter Rabe	
DKV-Sound-Karate im Schulsport aus Schülerperspektive	437
Michael Adam und Matthias Lindel	
Methodisch-praktische Unterrichtsbeispiele	
Draußen lernen. Mit Grundschulkindern vom Naturerlebnis zur philosophischen Abstraktion	459
Helena Graf	
Ich werde nicht hassen. Eine theaterpädagogische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Hass und Fromms Theorie einer produktiven Charakterorientierung	473
Marie Hahn	
Über das Sterben nachdenken. Das Hospiz als außerschulischer Lernort	501
Stefanie Pagel und Enrico Sperfeld	
Ethische Konzepte im Belastungstest. Mit Angehenden Erzieher*innen am Lernort Gedenkstätte Buchenwald	531
Pia Krüger und Markus Tiedemann	
Empirisch-kritische Ebene	
Erste Erhebungen und Forschungsperspektiven	545
Markus Tiedemann	
Exploration. Erlebnispädagogik und das Philosophieren mit Kindern	553
Helena Graf	

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über den Herausgeber

Tiedemann, Markus, Prof. Dr., lehrt seit 2015 Ethik und Philosophiedidaktik an der Technischen Universität Dresden. Zuvor war er Professor an der Freien Universität Berlin und der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz sowie 12 Jahre Lehrer und Fachseminarleiter in Hamburger. Zu seinen Arbeits- und Interessenschwerpunkten zählen Philosophiedidaktik, ethische Orientierung in der Moderne, normative Aspekte der Migration und De-Radikalisierungsprozesse.

Autorenverzeichnis

Adam, Michael ist Konrektor der Herzog-Philipp-Verbandsschule Altshausen und lehrt in den Fächern Deutsch, Geschichte, Politik und Ethik. Er forscht zu DKV-Sound-Karate an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Badawia, Tarek, Prof. Dr., ist Professor für Islamisch-Religiöse Studien mit Schwerpunkt Religionspädagogik/Religionslehre an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Grundlagen einer Bildungstheorie und Religionsethik, interreligiöse Bildung, Islamunterricht in der säkularen Gesellschaft.

Banack, Hartley, Dr., is an Assistant Professor with the School of Education in the College of Arts, Social and Health Sciences at the University of Northern British Columbia (UNBC). He works with pre- and in-service teachers in the areas of Physical/Health Education, Outdoor Education, and Science Education, with both undergraduates and graduates. His research considers the role of where in learning.

Barnett, Ulrike studierte Diplom-Biologie an der FU Berlin und arbeite bereits während des Studiums im Berliner Zoo als Guide. Nach ihrem Studium war sie mehrere Male in verschiedenen Teilen Afrikas, um dort freilebende folgende

Paviane zu erforschen. Zudem erhielt sie dort eine Ausbildung als Nature Guide. Seit 2014 ist sie im administrativen Teil der Zooschule des Berliner Zoos tätig. 2015 übernahm sie die Leitung der Tierparkschule im Tierpark Berlin und richtete dort das Bildungsprogramm neu aus. 2016 übernahm sie zusätzlich die Leitung der Zooschule des Zoo Berlin und ist seither für beide Einrichtungen als Leitung tätig.

Blaschka, Simone, Dr., ist seit 2005 Direktorin des Deutschen Auswandererhauses in Bremerhaven. Unter ihrer Leitung gewann das Museum den „European Museum of the Year Award 2007“ und zeigte über 30 Sonderausstellung zu Migrationsthemen. Zuvor arbeitete sie als wissenschaftliche Leiterin beim Generalplaner des Museums, bei Studio Andreas Heller Architects & Designers in Hamburg. Schon mit ihrem Promotionsthema widmete sie sich der deutschen Überseeauswanderung im 19. und 20. Jahrhundert. Seitdem hat sie ihre Interessenschwerpunkte vor allem um die Biographie- und Mentalitätsgeschichte der Migration seit dem 18. Jahrhundert erweitert.

Blaß, Matthias studierte Philosophie, Neuere Deutsche Literatur und Politikwissenschaft. Sein Naturwissen erlangte er bei Lehrern mit indigenem Erfahrungshintergrund oder unmittelbar bei Naturvölkern. Im Jahre 2000 gründete er die „Naturschule Wildniswandern“, die er bis heute leitet.

Cakan, Sezai ist Religionslehrer an einer Grundschule in Berlin. Er studiert berufsbegleitend auf „Master of Education“ die Fächer Geschichte, Arbeitslehre und Religion. Er verfügt über langjährige Erfahrung in der Jugendarbeit und ist ehrenamtlich für interreligiöse Bildungsaktivitäten in der Islamischen Föderation Berlin aktiv.

Düring, Cindy trat 2008 in die Offiziersausbildung der Bundeswehr ein. Von 2010 bis 2013 studierte sie Geschichtswissenschaften an der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr in Hamburg. Im Zuge des Studiums absolvierte sie ein Auslandssemester in Helsinki. Nach der Ausbildung zum Feldjägeroffizier wurde sie als Lehroffizier Militärgeschichte an der Offiziersschule des Heeres in Dresden eingesetzt. Danach wechselte sie an das Militärhistorische Museum der Bundeswehr. Hier nahm sie nach der Verwendung als Pressevertreterin den Dienstposten Lehroffizier/ Historikerin Bundeswehr im Bereich Ausbildung, Schwerpunkt Historisch-Politische Bildung, wahr. Frau Major Düring ist aktuell als Lehrstabsoffizier/ Historikerin die Leiterin der Ansprechstelle des Museums- und Sammlungsverbundes der Bundeswehr im Militärhistorischen Museum in Dresden und arbeitet zusätzlich an ihrem Dissertationsprojekt. Zu ihren Arbeits- und Interessenschwerpunkten zählen die Militärgeschichte sowie die Geschichtsdidaktik.

Fuchs, Birgitta, PD Dr. phil., studierte die Fächer Katholische Theologie und Anglistik für das Höhere Lehramt an der Universität Würzburg – Erstes Staatsexamen 1987 an der Universität Würzburg. Sie promovierte im Fach Allgemeine Pädagogik an der Universität Wien (1995) und habilitierte an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth (2006). Lehrstuhlvertretungen und

Gastprofessuren führten sie an die Universitäten Würzburg, Bonn, Eichstätt, Köln, Bayreuth und Wien.

Graf, Helena studierte in Dresden Ethik, Philosophie und Geschichte im Studiengang Staatsexamen und war als Referendarin in Rheine und Freiberg tätig. Auf das zweite Staatsexamen folgten acht Jahre Arbeit im Schuldienst in den Fächern Ethik, Philosophie, Geschichte und Politik. Sie ist seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Philosophie und Ethik in Dresden. Der derzeitige Forschungsschwerpunkt liegt in der konzeptionellen, unterrichtspraktischen und empirischen Untersuchung des Potenzials einer Koppelung von außerschulischem Lernort, Erlebnispädagogik und philosophischer Bildung.

Hahn, Marie absolvierte ihr Lehramtsstudium für die Fächer Ethik/Philosophie und Deutsch an der Technischen Universität Dresden. Dort hat sie außerdem das Begleitstudium „Theater – sehen, denken, spielen“ abgeschlossen und ist an dem Theater DIE BÜHNE aktiv. Aktuell promoviert sie zu dem Thema Theaterspielen im Philosophieunterricht mit dem Schwerpunkt Vorstellungskraft und Urteilsbildung bei Professor Markus Tiedemann.

Hörschelmann, Angela hat nach der Tätigkeit als Krankenschwester Kulturwissenschaft mit den Schwerpunkten Kulturgeschichte des Körpers und Disability Studies studiert. Als freie Fachjournalistin hat sie u. a. in Zusammenarbeit mit der Aktion Mensch und dem Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft zur medialen Präsentation von Krankheit, Behinderung, Tod und Sterben gearbeitet. Seit 2013 verantwortet sie die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für den Deutschen Hospiz- und PalliativVerband (DHPV).

Krüger, Johannes ist Erlebnispädagoge (ZAB Outward Bound) und systemischer Berater (ISB Wiesloch) und arbeitet seit 2003 mit verschiedensten Zielgruppen im erlebnispädagogischen Kontext. Weitere Arbeitsschwerpunkt sind die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften (u. a. Referent der OUTWARD BOUND Academy), sowie Teamentwicklung und -beratung.

Krüger, Pia studiert an der TU Dresden Lehramt für berufsbildende Schulen in den Fachgebieten Ethik/Philosophie und Sozialpädagogik. Als Erzieherin hat Sie Berufserfahrung in der Jugendhilfe gesammelt. In ihrer Arbeit sind ihr bedürfnisorientierte Erziehung, positive Beziehungsgestaltung und eine wertschätzende Grundhaltung besonders wichtig.

Lang, Birgit ist Sozialwissenschaftlerin und Mediatorin. Seit 2002 arbeitet sie in der Jugendstrafanstalt Berlin. Dort hat sie u. a. das Projekt „PeerMediation hinter Gittern“ entwickelt und im Gefängnisalltag verankert. Mittlerweile leitet sie die Helmuth-Hübener-Schule der Jugendstrafanstalt Berlin.

Lindel, Matthias, Dr., lehrt Deutsch, Geschichte und Politik an der Otto Lilienthal Realschule Wilhelmsdorf und ist als Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Weingarten tätig. Zuvor arbeitete er dort nach seinem Lehramtsstudium als akademischer Mitarbeiter und promovierte im Fach Sportwissenschaft über statistische Auswertungsverfahren am Beispiel von DKV-Sound-Karate. Darüber hinaus war er von 2010–2018 Schulsportreferent und von 2010–2017 Leistungssportkoordinator des Karateverbands Baden-Württemberg.

Michl, Werner, Prof. Dr., ist emeritierter Professor für Soziale Arbeit an der Georg-Simon-Ohm Fachhochschule Nürnberg und von 1996 bis 2002 Leiter des „Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen – DiZ“ in Kempten. 2009 wurde er zum Professeur associé an der Universität Luxembourg ernannt. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Erlebnispädagogik, Handlungsorientiertes Lernen und Outdoor-Training.

Müller, Ralf, Dr. phil., ist Professor für Soziale Arbeit an der IUBH Nürnberg. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören Sexualpädagogik, Gewaltprävention sowie das Themenfeld Bildung und Religion. Im sexualpädagogischen Team der pro familia München war er von 2016–2019 tätig.

Niederleitner, Bettina, Dipl. Soz.päd. (FH), als Sexualpädagogin seit 2003 bei pro familia München e. V. tätig. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte, Kinder-/Jugend- und Elternarbeit rund um den Fachbereich Sexualpädagogik/Sexuelle Bildung.

Ortwein, Liliane ist Dipl.-Kommunikationswirtin, arbeitet als Personalentwicklerin und lebt mit ihrer Familie in Berlin. Mitbegründerin des Raum für spirituelle Wege. Sie gibt Achtsamkeitskurse für Kinder, Jugendliche, Auszubildende und Erwachsene – vor Ort und online.

Pagel, Stefanie ist Lehrerin im Hochschuldienst und Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der Philosophie und für Ethik an der Technischen Universität Dresden. Einer ihrer Arbeitsschwerpunkte ist die Bedeutung der Diskurstheorie für die philosophische Bildung.

Rabe, Peter ist gelernter Waldarbeiter und Diplomforstingenieur. Seit 1995 ist er Mitarbeiter der Landesforst Mecklenburg-Vorpommern und leitet seit 2002 des Forstamt Grevesmühlen. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören forstbehördliche und forstbetriebliche Inhalte sowie die Stärkung der vielfältigen Gemeinwohlleistungen des Waldes für die breite Gesellschaft. Hier engagiert er sich verstärkt im Gebiet der Waldpädagogik und ist als Leiter des Arbeitskreises Forstliche Umweltbildung des Bundes Deutscher Forstleute aktiv. Sein besonderes Interesse gilt dem Themenfeld „Wald und Gesundheit“.

Rahde, Tobias, Dr., studierte Biologie und Politikwissenschaft in Düsseldorf und Berlin. Während des Studiums arbeitete er als Zooguide im Duisburger Zoo und später im Berliner Zoo. Er war vier Jahre lang Mitglied des Leitungsteams der Zooschule des Berliner Zoos. Seit 2010 war er als Kurator für Vögel und Säugetiere im Berliner Zoo tätig.

Schlitte, Annika, Prof. Dr., ist seit 2020 Professorin für Ästhetik und Kulturphilosophie an der Universität Greifswald. Davor war sie Juniorprofessorin für Sozial- und Kulturphilosophie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und als Postdoc Sprecherin des Graduiertenkollegs „Philosophie des Ortes“ an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Wichtigste Veröffentlichungen: Die Macht des Geldes und die Symbolik der Kultur (2012), als Mitherausgeberin: Philosophie des Ortes (2014), Situatedness and Place (2018).

Schnabel, Ute, Schulleiterin des Förderzentrums „Clemens Winkler“, Schule mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung – Landesvorsitzende des Verbandes Sonderpädagogik e. V. in Sachsen – Fortbildnerin für Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte in den Bereichen „Herausforderndes Verhalten“ und „Demokratieerziehung an Schulen“.

Seele, Katrin, Dr., lehrt und forscht seit 2011 am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern. Zuvor unterrichtete sie an der Berner Fachhochschule und als Gastdozentin im Zertifikatskurs „Praktische Philosophie“ der Bezirksregierung Düsseldorf in Mönchengladbach, nach einer Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (Philosophie/Deutsch) in Düsseldorf und einer Promotion an der Universität Oldenburg. Zu ihren Arbeits- und Interessenenschwerpunkten zählen Philosophie- und Literaturdidaktik, Peripatetisches Philosophieren, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), literarische Texterschließungsprozesse und südasiatische Philosophie.

Seiler, Bettina ist seit 2012 Theaterpädagogin am Staatsschauspiel Dresden und leitet die Abteilung Theaterpädagogik. Zuvor war sie am t.jg. theater junge generation Dresden und an den Freien Kammerspielen Magdeburg sowie dem Theater der Landeshauptstadt Magdeburg tätig. Als Sprecherin der Theaterpädagog*innen an Sächsischen Theatern und als stellvertretende Beiratsvorsitzende der Fachstelle „KOST-Kooperation Schule und Theater in Sachsen“ unterstützt sie die kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, initiiert Projekte zur kulturellen Bildung und – Schulentwicklung und setzt sich für die qualitative Weiterentwicklung des Schultheaters ein. Sie ist Gastdozentin am Theater Projekt Zentrum Dresden e. V. im Rahmen der Grundlagenweiterbildung und Aufbaufortbildung Theaterpädagogik (BuT).

Sperfeld, Enrico lebt in Dresden. Der Gymnasiallehrer für Musik und Ethik ist als Theaterspieler und Philosophiepädagoge in diversen Kunst- und Bildungsprojekten engagiert. In seiner Dissertation „Arbeit als Gespräch“ untersuchte er die Philosophie der Solidarność.

Streicher, Bernhard, Univ.-Prof. Dr., Dipl.-Psych., lehrt Sozial- und Persönlichkeitspsychologie an der Universität für Gesundheitswissenschaften (UMIT) in Hall i.T. und leitet dort das Risikolabor. Er ist Mitglied der Sicherheitskommission des Deutschen Alpenvereins und war lange Zeit als Ausbilder im Lehrteam Alpin der Zusatzqualifikation Erlebnispädagogik (ZQ) und als freiberuflicher Erlebnispädagoge tätig.

Tekin, Tuba Nur lehrt seit 2016 Islamischen Religionsunterricht an Berliner Grundschulen. Zuvor studierte sie Islamische Studien mit Auszeichnung an der Goethe-Universität, Frankfurt am Main und ist Alumna des Begabtenförderwerks Avicenna. Frau Tekin engagiert sich bundesweit in verschiedenen Projekten zu Gemeinde-, Kinder- und Jugendarbeit sowie Moscheeführung und wirkt bei studentischen Vereinen mit. Neben ihrer Tätigkeit als Lehrerin leitet sie derzeit die muslimischen Kulturtage in Berlin.

Tiedemann, Markus, Prof. Dr., lehrt seit 2015 Ethik und Philosophiedidaktik an der Technischen Universität Dresden. Zuvor war er Professor an der Freien Universität Berlin und der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz sowie 12 Jahre Lehrer und Fachseminarleiter in Hamburger. Zu seinen Arbeits- und Interessenschwerpunkten zählen Philosophiedidaktik, ethische Orientierung in der Moderne, normative Aspekte der Migration und De-Radikalisierungsprozesse.

Ulbricht, Gunda, Dresden, geb. 1966, Bildungsreferentin bei HATiKVA – Bildungs- und Begegnungsstätte für jüdische Geschichte und Kultur Sachsen e. V., Forschungsschwerpunkte Geschichte der Juden, Kommunalgeschichte, Redakteurin bei MEDAON -Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung, Lehrauftrag an der Archivschule Marburg

Vierck, Alke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Schule, Weiterbildung und Methoden an der Hamburger Kunsthalle. Seit 2014 gestaltet sie gemeinsam mit einem freiberuflichen Team die dialogische Vermittlungsarbeit auf der Grundlage des Philosophierens mit Kindern. Schwerpunkte ihrer Tätigkeit sind Kunst und Sprache, Performanz und Bildkompetenz. Alke Vierck studierte Kunstgeschichte und war freiberuflich u. a. für die Staatlichen Museen zu Berlin und den Martin Gropius Bau sowie an verschiedenen Kinder- und Jugendtheatern tätig.

Teil I

Theoretisch konzeptionelle Ebene 1:

Die philosophische Perspektive



Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung: Selbstverständnisse und Kompatibilität

Markus Tiedemann

„Für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen initiiert die Lehrkraft Begegnungen mit Menschen anderer Generationen, Kulturen und Religionen aus der regionalen Umgebung und ermöglicht den Besuch außerschulischer Lernorte, wie Kirchen, Synagogen und anderer religiöser Stätten, Seniorenheime, soziale Initiativen und Institutionen, soweit dies im Rahmen der schulischen Struktur möglich ist.“ (Rahmenplan Berlin Jahrgangsstufe 7–10, Teil C, 2015, S. 4)

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag versucht die Kompatibilität von Erlebnispädagogischen Interventionen, außerschulischen Lernorten und philosophischer Bildung auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene zu umreißen. Neben Begriffsklärung und historischer Genese geht es darum, Möglichkeiten und Grenzen gemeinsamer Bildungsformate zu explizieren. Von zentraler Bedeutung sind Synergieeffekte zwischen Erlebnis, Ort und Reflexion. Urteilskraft, so wird argumentiert, erschöpft sich nicht in formal-logischen Schlussfolgerungen. Gleichzeitig bleiben Abstraktion und wissenschaftliche Reflexion für die Essenz philosophischer Bildung unverzichtbar.

Schlüsselwörter

Philosophische Bildung · Erlebnispädagogik · Außerschulische Lernorte · Reflexion · Abstraktion · Urteilskraft

M. Tiedemann (✉)

Institut für Philosophie, Technische Universität Dresden, Dresden, Deutschland
E-Mail: markus.tiedemann@tu-dresden.de

Vorgaben wie diese finden sich in zahlreichen Rahmenplänen der Fächergruppe Philosophie, Ethik, Praktische-Philosophie, Lebenskunde-Ethik-Religion und Werte und Normen. Gleichzeitig existieren nur wenige fachdidaktische Beiträge, die sich explizit mit diesem Themenkomplex beschäftigen.¹ Die theoretische Kompatibilität der verschiedenen Bildungsangebote ist ebenso wenig erforscht wie die Akzeptanz oder Effizienz praktischer Kooperationen. In diesem Beitrag soll es darum gehen, eine Systematisierung aus philosophiedidaktischer Perspektive zur Diskussion zu stellen. Im ersten Schritt werden Arbeitsdefinitionen von außerschulischen Lernorten, Erlebnispädagogik und philosophischer Bildung angeboten und in der allgemeindidaktischen Tradition verortet. Im zweiten Schritt geht es um die Frage der Kompatibilität. Hierbei soll sowohl die prinzipielle Ebene des theoretischen-konzeptionellen Selbstverständnisses philosophischer Bildung als aus auch die methodisch-praktische Ebene der konkreten Kooperation berücksichtigt werden.

1 Begriffliche Bestimmungen

Was genau soll unter außerschulischen Lernorten, bzw. unter Erlebnispädagogik verstanden werden und auf welche Genese können beide zurückblicken?

Die erste Schwierigkeit besteht in der großen Anzahl chronisch unterbestimmter Begriffe, deren Bedeutungsebenen große Überschneidungen aufweisen. Anschauungsunterricht, Outdoor-Education, Ausflug, Exkursion und Erlebnispädagogik, Originalbegegnung, Primärerfahrung, Projektunterricht, peripatetischer Unterricht, Lebenswelt, außerschulische Bildungsstätten oder Wandertag: Die Liste der Begriffe ist lang. Außerschulische Lernorte und Erlebnispädagogik über Alleinstellungsmerkmale zu definieren erweist sich als undankbares Geschäft. Gleichwohl lassen sich aus der Literatur Familienähnlichkeiten entnehmen, die ein Kernverständnis beider Phänomene ermöglichen.

2 Außerschulische Lernorte

Einen ersten Zugriff auf den Begriff „außerschulischer Lernort“ bietet dessen Verwendung in der allgemeinen Didaktik. Die Bezeichnung entstammt ursprünglich der Grundschulpädagogik und der dortigen Sachkundedidaktik.² Von dort

¹ Bisher ist allein in der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik ein Heft zu diesem Thema erschienen. Vgl.: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 1/2013.

²Vgl. Dühlmeier, Bernd (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.

etablierte sich der Begriff in der allgemeindidaktischen Literatur³. Mindestens vier Merkmale werden genannt:

1. **Lokalität:** Außerschulische Lernorte befinden sich außerhalb der Schule, in jedem Fall außerhalb des Klassenraums.
2. **Primärerfahrung:** Im Zentrum außerschulischer Lernorte steht die Originalbegegnung, die ungefilterte Konfrontation mit Orten, Dingen und Personen.
3. **Fächerübergreifendes Potenzial:** Außerschulische Lernorte können ausschließlich aus der Perspektive eines Faches genutzt werden. Ihre Beschaffenheit legt jedoch das Zusammenwirken verschiedener Schulfächer in Vor- und Nachbereitung nahe.
4. **Primat des Fachlernens:** Während Exkursionen und Klassenreisen sowohl fachlichen als auch pädagogischen Zielen verpflichtet sein können, werden im Zusammenhang mit außerschulischen Lernorten vor allem fachliche oder fächerübergreifende Lernziele betont.

Ungenauigkeiten bleiben bestehen: Kann das Schulbiotop als außerschulischer Lernort gelten? Unter welchen Fragestellungen sind Kino- oder Theaterbesuche Orte der Primärerfahrung? Die Begegnung mit einem Zeitzeugen in dessen Wohnung oder einem Café macht den Treffpunkt zu einem außerschulischen Lernort. Worin aber besteht der didaktische Qualitätsunterschied zu einer Zeitzeugenbefragung innerhalb des Klassenraums?

Aus philosophiedidaktischer Sicht kann zur weiteren Präzision beigetragen werden. Zum einen existiert eine systematische Philosophie des Ortes. Zum anderen lässt sich fragen, was einen philosophieaffinen Ort auszeichnet.

„Die Grundidee dieser ‚Philosophie des Ortes‘ besteht [...] darin, dass unser Weltzugang eben nicht mit einer abstrakten Raumvorstellung beginnt, sondern mit konkreten Orten, die dem Raum in der Erfahrung stets vorausgehen, und die qualitativ bestimmt sind. Während Punkte in einem Koordinatensystem austauschbar sind, sind die Orte unseres Erlebens stets bestimmte Orte mit einem spezifischen Charakter.“⁴

Da dieses Forschungsfeld im vorliegenden Band in einem eigenen Beitrag ausgeführt wird, sei an dieser Stelle nur betont, dass Orte stets mehr sind als durch Koordinaten bestimmte Punkte oder Stellen. Eine Ansammlung räumlicher Gegebenheiten als Ort zu erleben oder zu bezeichnen bedeutet, diese in einem identitätsstiftenden Bedeutungszusammenhang zu erfassen, bzw. zu konstruieren. Zwei Beispiele mögen zur Verdeutlichung dienen:

³Vgl. Sauerborn, Petra/Brühne, Thomas: *Didaktik des außerschulischen Lernens*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009.

⁴Schlüter, Angelika: Verortungsprobleme. Eine philosophische Topographie der Heimat. In Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 2/2020, S. 8.

Als Brigham Young am 24. Juli 1847 die Ansiedlung der Mormonen im späteren Salt Lake City bestimmte, soll er ausgerufen haben: „*This is the place!*“ Es sagte nicht „*There is some space for us*“ oder „*That is a good spot*“. Die Formulierung „*the place*“ integrierte bereits den Anspruch auf eine finale metaphysische Bestimmung.

Der Ettersberg bei Weimar in Thüringen ist zunächst ein geographischer Punkt mit genauen Koordinaten. Für Johann Wolfgang von Goethe war der Ettersberg ein Ort der persönlichen Verbundenheit mit der Natur. Ab 1937 ist auf einem Großteil des Geländes das Konzentrationslager Buchenwald eingerichtet worden und der Ettersberg wandelte sich für mindestens 266.000 Häftlinge zu einem Ort des Grauens. Heute befindet sich auf dem Lagergelände eine Gedenkstätte, deren pädagogische Arbeit dazu beiträgt, dass immer neue Generationen den geographischen Punkt als bedeutungsvollen Ort der Erinnerungskultur erleben.

Das Verständnis von Orten als dynamische „*Sinneinheiten*“⁵ unterstützt nicht nur die Formulierung LERNorte, sondern führt auch zu der Frage nach dem Spezifum philosophieaffiner Orte. Ein wichtiges Kriterium ist Intersubjektivität. Philosophieaffine Orte erschöpfen sich nicht in rein individueller Bedeutsamkeit. Der Ort der ersten großen Liebe mag für viele von uns von großer persönlicher Bedeutung sein. Philosophische Relevanz besitzt dieser aber erst dann, wenn aus ihm Frage mit intersubjektiver Bedeutsamkeit generiert werden können.

Philosophische Lernorte sind somit Orte, die durch bloße Betrachtung oder in Kombination mit einer Narration intersubjektive Sinn- und Fragedimensionen eröffnen, veranschaulichen oder repräsentieren. Gleichzeitig gilt, dass sich philosophische Nachdenklichkeit primär durch ihre Arbeitsweise und nicht durch ihre Gegenstände definiert. Daher kann durch eine entsprechende Herangehensweise an fast jeder und über fast jede Lokalität philosophiert werden.

Gleichwohl sprechen didaktische Überlegungen dafür, einigen Orten eine höhere philosophische Affinität zuzuschreiben als anderen. In Anlehnung an Patrick Baum und Volker Steenblock⁶ schlage ich vor, sechs sich zum Teil überschneidende Typen philosophieaffiner Orte zu unterscheiden.⁷

Die erste Gruppe besteht aus Orten mit philosophiehistorischer Bedeutsamkeit. Die antike Agora in Athen, Montaignes Schreibtisch, das University College

⁵ Schlitte, Angelika: Verortungsprobleme. Eine philosophische Topographie der Heimat. In Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 2/2020, S. 9.

⁶ Baum, Patrick: *Genius loci. Philosophieaffine Orte als Ausgangspunkt philosophischer Reflexion*. Vorschlag für einen Einführungskurs 10.1 In *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 1/2013, sowie Steenblock, Volker: *Orte des Philosophierens*. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. 2. Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2018, S. 30–36.

⁷ Zu betonen ist, dass zahlreiche philosophische Lernorte gleich mehreren Gruppen zugeordnet werden können.

in London mit der Auto-Ikone von Jeremy Bentham oder Nietzsches Sterbehaus mögen hier als Beispiele dienen. Ziele wie diese lassen sich auch als Höhepunkte eines philosophisch interessierten Tourismusprogramms verstehen.

Die zweite Gruppe besteht aus Orten, die als metaphorische Repräsentanten philosophischer Ideen oder Fragestellungen angesehen werden können. Patrik Baum nennt in diesem Zusammenhang Höhlen, Gebirge oder Städte. Das Motiv der Höhle zieht sich wie ein roter Faden durch die Philosophiegeschichte.⁸ Berge dienen als Veranschaulichung von Erhabenheit oder als Bühne für den Auftritt von Propheten wie Nietzsches Zarathustra. Städte veranschaulichen in ihren Plätzen und Bauwerken Grundideen des gelungenen Lebens oder der politischen Ordnung.

„Every great city has a specific, centralized space in which this essential urban dynamic is played out. [...] Contemporary examples would be Beijing’s Tiananmen Square, New York’s Central Park, Paris’ Place de la Concorde and London’s Trafalgar Square.“⁹

Das Kapitol in Washington, der Place de la Republik in Paris, die Domplatte in Köln oder Kreml in Moskau: All diese Orte präsentieren unterschiedliche und z. T. konkurrierende Ideen von Gesellschaft, Herrschaft oder Transzendenz.

Die dritte Gruppe philosophieaffiner Orte, birgt eine potenzielle Herausforderung für Selbstverständnis, Haltung und Rechtfertigung. Beispielsweise können Kirchen bei ihren Besuchern sehr unterschiedliche Gefühlslagen hervorrufen. Die Bandbreite reicht von Ehrfurcht oder Besinnlichkeit bis zu Unverständnis oder Zorn. Sogleich stellt sich die Frage, welche Gefühle und Überzeugungen Ausdruck verdienen oder verschoben werden sollten. Eine Frage steht im Raum: wer willst du sein? Der Rechtfertigungsdiskurs sollte über den konkreten Ort hinausweisen und allgemeine Prinzipien wie etwa Gerechtigkeit, Pietät oder Glaubensfreiheit erwägen. Gleichwohl wird die Notwendigkeit entsprechender Diskurse oft erst an vor Ort begreifbar.

Die vierte Gruppe philosophischer Lernorte wird durch ihre aktuelle oder historische Funktion geprägt. Gefängnisse, Schlachthäuser, Gerichte oder Hospize sind Orte, an denen die existenzielle Relevanz grundsätzlicher Fragestellungen des menschlichen Daseins begreifbar wird.

Als fünfte Gruppe lassen sich Orte benennen, die zwar keine philosophische Thematik präsentieren, aber explizit oder implizit die philosophische Nachdenklichkeit befördern. Das Philosophische Café ist ein expliziter Ort philosophischer Nachdenklichkeit, das Kanu ein impliziter. Besucher des Cafés streben gezielt den philosophischen Dialog an. Eine lange gemeinsame Kanufahrt erzeugt hingegen

⁸Vgl.: Blumenberg, Hans: *Höhlenausgänge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996, S. 415.

⁹Conlon, J. (1999). Cities and the Place of Philosophy. In *Philosophy in the Contemporary World* 6, S. 46–48.

implizit eine intensive Dialogsituation, die sich auch für philosophische Bildung nutzen lässt.

Ob virtuelle Räume eine eigene, sechste Gruppe darstellen, ist schwer zu entscheiden. Auf der einen Seite können kontrafaktische Annahmen und Rahmenbedingungen als Eröffnung eines eigenen philosophischen Raums angesehen werden. Auf der anderen Seite lassen sich virtuelle Formate als bloßes Medium verstehen, in dem die oben genannten Raumtypen simuliert werden.

2.1 Erlebnispädagogik

Der Begriff der Erlebnispädagogik ist nicht weniger schwer zu fassen als die Bezeichnung außerschulischer Lernort. Es handelt sich um eine pädagogische Konzeption, die zwar oftmals mit dem Aufsuchen außerschulischer Orte einhergeht, aber nicht an eine bestimmte Lokalität oder Institutionen gebunden ist. Auch deshalb gestaltet sich die Abgrenzung zu angrenzenden Konzeptionen und Praktiken schwierig. Ist jede physische Ertüchtigung, bei der auch Tugenden wie Fairness oder Ehrlichkeit erworben werden können, Erlebnispädagogik? Ein Orientierungslauf im Rahmen einer schulischen Veranstaltung findet an einem außerschulischen Lernort statt und kann je nach Perspektive als Sportunterricht und/oder als erlebnispädagogische Intervention verstanden werden.

Nach Bauer gehört es zu den Charakteristika der Erlebnispädagogik unbestimmt zu sein. Eine verbindliche Definition über die theoretische Grundlage oder die praktische Form der Erlebnispädagogik könne es nicht geben.¹⁰

Erlebnispädagogen betonen, dass sich ihre Arbeit nicht in der Organisation singulärer sinnlicher Stimulationen erschöpft. Vielmehr besteht das erklärte Ziel darin, Erfahrungen zu generieren, die als nachhaltiges Erlebnis in die Persönlichkeitsstruktur der Teilnehmenden zu integrieren sind.

Allerdings lassen sich nachhaltige Erlebnisse durch zahlreiche Methoden mit und ohne abenteuerliche Aktivität generieren. Platon gebrauchte den Begriff Anamnesis, um das euphorische Wesen der Erinnerung oder Entdeckung echten Wissens zu beschreiben.¹¹ Aristoteles Katharsislehre sprach Theaterbesuchen das Potenzial zu, Jammer und Schauder hervorzurufen und anschließend eine Reinigung von diesen Erregungszuständen zu bewirken.¹² Beide Phänomene sind mit Herausforderungen und starken Gefühlen verbunden, werden gezielt herbeigeführt und haben nachhaltige Auswirkungen auf die Persönlichkeit.

¹⁰Vgl. Bauer, Hans G.: *Erlebnispädagogik und Abenteuerpädagogik. Eine Literaturstudie*. 4. überarbeitete Auflage. München: Rainer Hampp Verlag 1993, S. 7.

¹¹Vgl.: Platon: *Siebter Brief* 341c–d.

¹²Vgl.: Aristoteles: *Poetik* (1449 b24–27).

Im Folgenden wird auf die Arbeitsdefinition von Werner Michl und Bernd Heckmair zurückgegriffen. Demnach ist Erlebnispädagogik eine

„handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen [...] Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, die diese [...] Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“¹³

2.2 Historische Bestimmung

Organisation und Wertschätzung außerschulischer Lernorte und erlebnispädagogischer Formate war über die Jahrtausende starken Schwankungen unterworfen.

„Sage es mir, und ich werde es vergessen. Zeige es mir, und ich werde es vielleicht behalten. Lass es mich tun, und ich werde es können.“ (Konfuzius zugeschriebene Weisheit)

„Da gehen die Menschen hin und bewundern die Bergesgipfel, die Meeresfluten ohne Grenzen, den breiten Strom gewaltiger Flüsse, die Weiten des Ozeans und den Lauf der Sterne. Sich selber aber sehen sie nicht und finden in sich nichts zum Staunen.“ (Aurelius Augustinus *Bekenntnisse*)

Die zugespitzte Gegenüberstellung dieser beiden Zitate wird der eigentlichen Lehre der beiden Autoren nicht gerecht. Dennoch verdeutlichen sie, wie kontrovers der Bildungswert von Erfahrung und Anschaulichkeit beurteilt wurde, lange bevor die Institution Schule ihre heutige Gestalt annahm.

Das konfuzianische Prinzip erklärt konkretes Erleben und Handeln zur Voraussetzung nachhaltigen Lernens, während das augustinische Prinzip in der „inneren Einkehr“ den Zugang zu tieferen Wahrheiten sieht.

Für die griechisch-römische Antike kann ein Gleichgewicht der Kräfte diagnostiziert werden. Bekanntlich vertrat Platon eine große Skepsis gegenüber den Sinneserfahrungen. Gleichzeitig wird der Aufstieg zur Weisheit etwa im Symposion oder im Höhlengleichnis als Stufenfolge dargestellt, auf der auch die Sinnlichkeit ihre Berechtigung hat. Platonische Deduktion und aristotelische Induktion ergänzten sich ebenso wie naturwissenschaftliche Beobachtungen und geisteswissenschaftliche Abstraktion. Ebenfalls scheint in den antiken Schulen ein Bewusstsein für die didaktischen Potenziale von Lokalitäten bestanden zu haben. Während die Stoiker es bevorzugten durch Säulenhallen zu schreiten, philosophierten die Epikureer in einem bescheidenen Garten. Auch in den platonischen

¹³ Heckmair, Bernd/Michl, Werner: *Erleben und Lernen, Einführung in die Erlebnispädagogik*. München: Reinhardt Verlag 2008, S. 115.

Dialogen sind die beschriebenen Örtlichkeiten nicht ohne Funktion. Der Biss der sokratischen Ironie tritt angesichts der Tatsache, dass viele Befragungen an öffentlichen Orten wie der Agora erfolgen, besonders hervor. Auch thematisch formen Diskursgegenstand und Örtlichkeiten vieler Dialoge eine didaktische Einheit. Sokrates' Überlegungen zur Unsterblichkeit (*Phaidon*) oder Rechtstreue (*Apologie/Kriton*) sind umso eindringlicher, weil hier ein Verurteilter vor Gericht, bzw. in der Todeszelle um das gute Leben und das rechte Sterben ringt.¹⁴ Liebe und Erotik hingegen werden an einem mediterranen Sommerabend im Rahmen eines sinnlichen Symposions thematisiert.

Während des Mittelalters wurde das antike Gleichgewicht von sinnlicher Erfahrung und begrifflicher Abstraktion zu Gunsten kontemplativer Verinnerlichung verdrängt. Die scholastischen Schulen des Mittelalters waren durch eine Verhärtung des augustinischen Prinzips geprägt. Konkrete Beobachtungen oder Experimente galten aufgrund der Unfehlbarkeit der aristotelischen Physik und der christlichen Dogmen als überflüssig oder gar ketzerisch. Die Sinnesfeindlichkeit des Christentums und die mönchischen Lebensformen taten ein Übriges. Der Historiker Yuval Noah Harari hat dieses Verständnis von Wissen und Wissenserwerb treffend zusammengefasst:

„Vormoderne Wissenstraditionen im Islam, Christentum, Buddhismus oder Konfuzianismus erklärten, dass alles, was es über die Welt zu wissen gab, bereits bekannt war. [...] Wissenserwerb bedeutete, diese alten Weisheiten gründlich zu studieren. Es war unvorstellbar, dass die Bibel, der Koran oder die Veda ein entscheidendes Geheimnis des Universums übersehen haben könnten, und dass es an gewöhnlichen Sterblichen sein könnte, diese Geheimnisse zu lüften.“¹⁵

Selbiges galt für die Methodik. Beispielsweise wurde kaum oder gar nicht bezüglich des Alters der Edukanden differenziert. Kinder und Erwachsene durchliefen an vergleichbaren Orten ähnliche oder identische Kurrikula. Charakteristisch war die Reduktion von Sinnlichkeit.

Erst in der frühen Neuzeit ist wieder eine deutliche Aufwertung von sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung zu beobachten. Comenius vertrat in seiner *Didactica magna* von 1657 die Forderung, dass Menschen möglichst wenig aus Lehrwerken lernen sollen, „sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst erkennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber.“ Wie revolutionär diese Forderung damals war, zeigt sich in der Tatsache, dass Comenius Lehrwerk *Orbis sensualium pictus* („Die sichtbare Welt“) aus dem Jahre 1658 schon deshalb Aufsehen erregte,

¹⁴ Vgl.: Martens, Ekkehard: Sokrates' engagiertes Philosophieren für ein gutes Leben. In *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Heft 1/2020. S. 79–85.

¹⁵ Harari, Yuval Noah: Eine kleine Geschichte der Menschheit. 17. Auflage 2015. München: Pantheon 2013, S. 306–307.

weil es Abbildungen enthielt. Zwar verfolgte Comenius noch das Ziel, durch die Kraft von Realerfahrungen eine Einsicht in den göttlichen Schöpfungsplan zu vermitteln, aber seine Lerntheorie trug neben einer Aufwertung des konfuzianischen Prinzips auch zu einer Wiederbelegung des naturwissenschaftlichen Forschens bei.

Den vielleicht entscheidenden Durchbruch bewirkten die anglikanische Erkenntnistheorie und die Wissensexploration der Naturwissenschaften. Unter ihrem Einfluss wurde die Einbeziehung der Erfahrung zum didaktischen Grundprinzip der Aufklärung. Das Spektrum reicht von Rousseaus romanisch geprägtem *Emil* von 1762, über Henry David Thoreaus *Walden; or, Life in the Woods* von 1854, bis zu durchaus völkischen Werken wie Friedrich August Fingers *Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde* von 1844.

Die Praxis der staatlichen und kirchlichen Bildungsanstalten dürfte von diesen Idealen allerdings weit entfernt gewesen sein. Nach Aussagen von Augenzeugen, zu denen auch Immanuel Kant gehörte, handelte es sich primär um Zuchtanstalten, die sich nicht an Erfahrungswelten, sondern an einem „Gängelwagen der Regeln“ orientierten, um jungen Menschen „alle Kühnheit, selbst zu denken“¹⁶ auszutreiben. Pestalozzis Diktum von einem Lernen mit Kopf, Herz und Hand kam für Kant zu spät. Tragisch, denn der ganzheitliche Ansatz Pestalozzis darf mit guten Gründen als „Aufklärungspädagogik“ bezeichnet werden.¹⁷ Auch die Anfänge des Sportunterrichts sind eng mit der *Elementargymnastik* Pestalozzis verbunden. Allerdings vernachlässigten spätere Konzeptionen die ganzheitliche Förderung des Individuums zu Gunsten einer militärisch geprägten Leibesertüchtigung.¹⁸ Dennoch wurde auch die erfahrungsorientierte Persönlichkeitserziehung vorangetrieben. Robert Baden-Powell gründete 1907 in England die erste Pfadfindergruppe die als Prototyp der modernen Erlebnispädagogik gelten kann.

Nicht zuletzt unter dem Schock des Ersten Weltkrieges versuchte die Reformpädagogik der zwanziger Jahre vielen Defiziten einer konformistischen und autoritären Bildung entgegenzuwirken. Bereits 1916 war Deweys *Democracy and Education* erschienen, in dem der Autor die tätige Erfahrung zum entscheidenden Lernprinzip erhob. 1918 folgte *The project method. The use of the purposeful act in the educative process* von W.H. Kilpatrick.¹⁹ Das „Learning by doing“,

¹⁶Kant, Immanuel: *Vorlesung (Anthropologie) im Wintersemester 1788/1789*. AA XXV. 2. 1788, S. 1496.

¹⁷Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 4. erweiterte Auflage. Weinheim: Juventa 2008, S. 94.

¹⁸Vgl. Krüger, Arnd: *Sport und Politik, Vom Turnvater Jahn zum Staatsamateur*. Hannover: Fackelträger 1975.

¹⁹Vgl. Kilpatrick, William Heard: *The project method. The use of the purposeful act in the educative process*. New York City: Teachers College – Columbia University 1918.

welches bereits aus den englischen Übersetzungen der *Nikomachischen Ethik* und der *Didactica magna* herausgelesen werden konnte²⁰, wurde nun zum Leitmotiv. Das Prinzip der Projektarbeit war in aller Munde. In Deutschland wurden neue Lernmethoden und Schulformen von Persönlichkeiten wie Fritz Karsen oder Gustav Wyneken vorangetrieben.²¹ Als Leiter des 1920 durch den ehemaligen Reichskanzler Max von Baden gegründeten Internats Schloss Salem begann Kurt Hahn damit, seine erlebnisorientierte Pädagogik zu etablieren. Nach Hahn litt die Gesellschaft im Ganzen an einem Mangel an menschlicher Anteilnahme, an Sorgsamkeit, Initiative und Spontaneität, sowie dem Verfall körperlicher Tauglichkeit. Dennoch oder gerade deshalb konnten totalitäre Tendenzen nicht gebannt werden. Auch das nationalsozialistische Bildungssystem oder die stalinistische Jugenderziehung waren außerschulischen Lernorten und erlebnispädagogischen Maßnahmen nicht abgeneigt. Allerdings dürfte die massive Ausdehnung von Wandertagen, Geländespielen und Wehrsportübungen weniger auf individuelle Selbst- und Welterfahrung als auf kollektive Ertüchtigung und ideologischen Indoktrination ausgerichtet gewesen sein.²²

Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte die erlebnisorientierte Erziehungsarbeit in den freien Gesellschaften ungebrochen fortgesetzt werden. In Deutschland hingegen bedurfte es neben der Aufarbeitung der totalitären NS-Erziehung einer Rückbesinnung auf die Reformpädagogik der zwanziger Jahre. Während des Exils in Großbritannien hatte Kurt Hahn 1934 die British Salem School in Gordonstoun (Schottland), sowie 1941 die erste Outward Bound School in Aberdovey (Wales) gegründet. 1953 kehrte er nach Deutschland zurück und beteiligte sich an der Gründung zahlreicher pädagogischer Institute. In der westdeutschen Nachkriegszeit waren Exkursionen, Wandertage und Klassenreisen akzeptierte Bestandteile der Bildungsarbeit, deren Realisierung weniger durch theoretische Widerstände, als durch ökonomische Engpässe beschränkt wurde. In der DDR lebten viele Strukturen der staatlich gelenkten Erlebnispädagogik, beispielsweise in den Pionierlagern, fort.

Ab den siebziger Jahren wirkte unter anderem die Projektpädagogik prägend auf den Schulalltag und integrierte das Aufsuchen außerschulischer Lernorte in zahlreiche ihrer Konzepte.²³ Aus Sicht der Lernpsychologie hat unter anderem

²⁰Vgl. Knoll, Michael: *Nicht Dewey, sondern Comenius. Zum Ursprung der Maxime „learning by doing“*. In: Knoll, Michael: *Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2011, S. 287–298.

²¹Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. München: Reinhardt Verlag 2008, S. 16.

²²Vgl. Böckenstette, Claudia: *Die aus der Reformpädagogik hervorgegangene Erlebnispädagogik als erzieherischer Leitfaden für die Hitler-Jugend*. München: GRIN Verlag 2009, <https://www.grin.com/document/159422>. (24. März 2020).

²³Vgl. Warwitz, Siegbert/Rudolf, Anita: *Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle*. Schorndorf: Verlag Hofmann 1977.

Hans Aebli, in Nachfolge seines Lehrers Piaget, die Notwendigkeit eines handlungsorientierten und durch Originalerfahrung geprägten Unterrichts vertreten.²⁴ Aktuell setzen sich Lernpsychologie und Hirnforschung unter anderem mit den veränderten Lebenswelten von Jugendlichen auseinander.²⁵ Hier wird unter anderem eine mediale Reizüberflutung beklagt. Erstaunlicherweise führt dies jedoch nicht zu einer Renaissance des augustinischen Prinzips. Angesichts der massiven Zunahme virtueller Welten, betonen aktuelle Studien und Veröffentlichungen den Wert von Original-, bzw. Realbegegnungen für einen nachhaltigen Lernprozess.²⁶ Nicht zuletzt weisen internationale Studien auf den dramatischen Bewegungsmangel von Kindern und Jugendlichen hin und fordern sämtliche Erziehungseinrichtungen dazu auf, diesem entgegenzuwirken.²⁷ Der Jugend Naturreport aus dem Jahr 2016 dokumentiert, dass 22 % der Befragten mindestens fünf Stunden am Tag mit digitalen Medien verbringen. 35 % verbrachten 2 bis 3 h vor den Bildschirmen. Gleichzeitig sank die gemessene Wertschätzung etwa für einen Gang durch den Wald oder eine Übernachtung im Freien im Vergleich zum Referenzjahr 1997 signifikant um 20 bzw. 24 %.²⁸

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht besteht daher durchaus Interesse an der Einbeziehung von Bewegung und Realerfahrungen. Angesichts verkürzter Schulzeiten und einer dramatischen Umgestaltung der Schule von der Bildungs- zur Ausbildungsinstantz, dürfte lediglich die zeitliche Realisierung vielerorts umstritten sein. Allerdings könnte die Rückkehr zahlreicher Bundesländer zum Abitur nach neun Jahren Freiräume eröffnen, die auch für die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und erlebnispädagogischer Ansätze in die philosophische Bildung genutzt werden könnten.

²⁴Vgl. Aebli, Hans: *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget*. Stuttgart: Klett Verlag 1963.

²⁵Vgl. Zielke, Björn: Nicht nur Klettern oder Urlaub! Erlebnispädagogik im Lichte der Hirnforschung. *Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag. Reihe: Pädagogik. Bd. 14*. Marburg: Tectum-Verlag 2010.

²⁶Vgl. Spitzer, Manfred: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag 2002.

²⁷Vgl. Guthold, Regina/Stevens, Gretchen A./Riley, Leanne M./Bull, Fiona C.: *Lancet Child Adolescent Health: Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants* 2019, [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2). (24. März 2020).

²⁸Vgl. Brämer, Rainer/Knoll, Hubert/Schild, Hans-Joachim: 7. Jugendreport Natur. Erste Ergebnisse. Natur Nebensache. Universität Köln 2016, S. 4 und 11. https://www.wanderforschung.de/files/jugendreport2016-web-final-160914-v3_1903161842.pdf; (31.03.2020).

2.3 Philosophische Bildung

Alle Diskurse um das Selbstverständnis philosophischer Bildung darzustellen, würde den Rahmen dieses Aufsatzes bei weitem sprengen. Dies ist vor allem der Ambivalenz der Philosophie geschuldet, deren Identität durch Spannungsfelder wie Tätigkeit und Traditionsbestand, Esoterik und Exoterik, sowie Wissenschaft und Aufklärung geprägt wird. Philosophie bezeichnet sowohl die Tätigkeit des Philosophierens als auch einen ideengeschichtlichen Traditionsbestand. „*Ohne Kenntnisse wird man nie ein Philosoph werden, aber nie werden auch Kenntnisse allein den Philosophen ausmachen.*“²⁹

Zudem besteht seit der griechischen Antike die Parallelität der elitären Akademie und des populären Diskurses auf der Agora. Ähnlich verhält es sich mit der Zugehörigkeit zu Wissenschaft und Aufklärungen. Nach Jürgen Habermas sollte Philosophie weder auf ein rein szientistisches Wissenschaftsverständnis verkürzt, noch von der disziplinierenden Kraft rationaler Rechtfertigung entbunden werden. Vielmehr ginge es immer auch darum, zur rationalen Klärung unseres Selbst- und Weltverständnisses beizutragen:

„Auch die Philosophie ist eine wissenschaftliche Denkungsart, aber sie ist keine Wissenschaft, die daran arbeitet, immer mehr über immer ‚weniger‘, das heißt enger und genauer definierter Gegenstandsbereiche zu lernen; sie unterscheidet nämlich zwischen Wissenschaft und Aufklärung, wenn sie erklären will, was unsere wachsenden wissenschaftlichen Kenntnisse von der Welt für uns bedeuten – für uns als Menschen, als moderne Zeitgenossen und als individuelle Personen.“³⁰

Nach Ekkehard Martens und Herbert Schnädelbach lässt sich Philosophie als Wissenschaft durch Objekt- und Ergebnisorientierung charakterisieren, während sie als Aufklärung von Subjekt- und Prozessorientierung geprägt wird:

„Als ‚reiner‘ Typus genommen ist die ‚Philosophie als Wissenschaft‘ die Philosophie, die ganz beim Gegenstand ist und in selbstvergessener Faszination sein Wesen, seine Struktur und die ihn bestimmenden Gesetze zu ermitteln sucht. [...] ‚Philosophie als Aufklärung‘ hingegen meint die analysierende, interpretierende und erkennende Beschäftigung des Philosophierenden mit sich selbst. Was Aufklärung von Wissenschaft unterscheidet, ist genau dieser Selbstbezug des Subjekts. [...] Nicht der ist aufgeklärt, der alles weiß, sondern der das Gewusste in Bezug zu setzen vermag zu sich selbst.“³¹

²⁹ Kant, Immanuel: *Logik – Ein Handbuch zu Vorlesungen*. AA IX 1800, S. 25.

³⁰ Habermas, Jürgen: *Auch eine Geschichte der Philosophie*. Berlin: Suhrkamp 2019, S. 12.

³¹ Martens, Ekkehard/Schnädelbach, Herbert: Zur gegenwärtigen Lage der Philosophie. In: Martens, Ekkehard/Schnädelbach, Herbert (Hrsg.): *Philosophie. Ein Grundkurs*. Bd. 1. Erweiterte Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1991, S. 12–35, 32.

Bindeglied zwischen allen historischen und methodischen Schulen der Philosophie ist eine spezifische Art der Rationalität. Hannah Arendt verstand diesen Prozess als Auspressen von Sinnlichkeit:

„Das [philosophische] Denken verallgemeinert stets, es presst aus den vielen Einzel-dingen – die es dank der Entzinnlichung handlich zusammenpressen kann – allen Sinn heraus, der in ihm stecken könnte.“³²

Ekkehard Martens hat die Bandbreite philosophischer Arbeitsweisen in einem eigenen Methodenmodell beschrieben. Demnach lassen sich im philosophischen Akt mindestens eine phänomenologische, eine hermeneutische, eine analytische, eine dialektische und eine spekulative Komponente unterscheiden.³³

Nach Ansgar Beckmann geht es darum

„Standards der Rationalität [einzuhalten], die für alle in gleicher Weise gelten [...] und die verwendeten Begriffe in all ihren möglichen Lesarten so klar und argumentative Zusammenhänge so transparent wie möglich zu machen [...].“³⁴

Von zentraler Bedeutung ist das Ringen um Objektivität, verstanden als maximal intersubjektive Rechtfertigung. Die Genese dieser kulturellen Leistung ist stark europäisch geprägt. Ihr Anspruch ist hingegen universell. Zentrale Prämissen ist die Annahme einer zur Abstraktion fähigen Vernunft als anthropologische Konstante.

Philosophische Bildung ist darum bemüht diese Arbeit am Logos³⁵ zu systematisieren und im Leben möglichst vieler Individuen wirksam zu machen.

Von zentraler Bedeutung ist hierbei die Schulung der Urteilskraft. In Deutschland einigten sich der Fachverband für Philosophie e. V., der Fachverband Ethik e. V. und das Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik, sowie die Sektionsleitung der Deutschen Gesellschaft für Philosophie auf ein gemeinsames Grundverständnis dessen, was „für die Praxis des Philosophie- und Ethikunterrichts gelten soll.“³⁶ Als Vorrangiges Ziel der Fächergruppe wird in diesem Dokument, wie in nahezu allen europäischen Rahmenplänen, die Stärkung der Urteilskraft genannt. Ähnlich, aber mit internationaler Bedeutung, argumentiert die UNESCO

³² Arendt, Hannah: *Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen*. München: Piper Verlag 1979, S. 196.

³³ Vgl. Martens, Ekkehard: Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. 2. Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2018, S. 41–47.

³⁴ Beckermann, Ansgar: Muss die Philosophie noch analytischer werden? (Ist die Analytische Philosophie am Ende?), https://sammelpunkt.philo.at/636/1/anaphil_V1.pdf. (24. März 2020).

³⁵ Vgl. Steenblock, Volker: Philosophische Bildung als Arbeit am Logos. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. 2. Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2018, S. 57–69.

³⁶ https://philosophiedidaktik.files.wordpress.com/2017/03/dresdner_konsens.pdf (29.09.2020).