

75 Philosophie und Ethik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Grundlagen und Perspektiven

Vanessa Albus

Die philosophischen bzw. ethischen Unterrichtsfächer sind in ihrer fachlichen Konzeption sehr vielfältig. Der Beitrag führt in die Didaktik des philosophischen Fächerverbundes als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein, indem einschlägige Forschungsansätze und -methoden beleuchtet werden.

1 Spezifische Relevanz der Fachwissenschaft

Im Fächerkanon versammeln sich in Deutschland eine Reihe von philosophisch orientierten Unterrichtsfächern mit ganz unterschiedlichen Bezeichnungen, darunter ‚Philosophie‘, ‚Praktische Philosophie‘, ‚Philosophieren mit Kindern‘, ‚Ethik‘, ‚Allgemeine Ethik‘, ‚Werte und Normen‘, ‚Humanistische Lebenskunde‘ oder ‚LER‘ (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde). In Österreich wird die philosophische Bezugsdisziplin ergänzt mit Psychologie im Unterrichtsfach ‚PP‘ (Psychologie & Philosophie), in der Schweiz zusätzlich mit Pädagogik in ‚PPP‘ (Philosophie, Psychologie & Pädagogik). Der Status der jeweiligen Unterrichtsfächer variiert stark (Pflichtfach, Wahlpflichtfach, Ersatzpflichtfach oder Wahlfach). Der philosophische Fächerverbund im deutschsprachigen Raum ist auf allen schulischen Bildungsebenen – von der Primarstufe bis zum Abitur – vertreten und damit im Vergleich zu anderen Ländern gut aufgestellt (Göllner, 2002; Kim, 2018; Kojicic, 2018).

Die Vielfalt der Bezeichnungen für philosophische bzw. ethische Unterrichtsfächer dokumentiert die Breite der Konzeptionen, in der die Philosophie zwar eine maßgebliche Bezugswissenschaft darstellt, sie aber im Ganzen keine Monopolstellung genießt, weil Ethik in eine Vielzahl von Bereichen zerfällt, die in Verbindung zu anderen Bezugswissenschaften stehen und dort auch institutionalisiert sind. In Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich im philosophischen Fächerverbund Interdisziplinarität feststellen. Das Lehramtsstudium für „LER“ in Potsdam beinhaltet z.B. philosophische und religionskundliche Elemente, die von Dozierenden der Philosophie und der Theologien angeboten werden. In Niedersachsen haben Lehrkräfte für „Werte und Normen“ drei Bezugswissenschaften, nämlich Philosophie, Religions- und Sozialwissenschaft. Die Vielzahl der zuständigen Fachwissenschaften und deren unterschiedliche Gewichtung in den Unterrichtsfächern verlangt dem aktuellen Diskurs deskriptive Sachanalyse und eine kritische Reflexion der konzipierten Unterrichtsfächer ab (Alberts et al., 2023). Damit verbunden rücken in der aktuellen Forschung Fragen zur Fachlichkeit der Lehrpersonen und zum Selbstverständnis der Philosophie- und Ethikdidaktik in das Zentrum des Interesses (Torkler, 2020). Anhand des Faches „Werte und Normen“ lässt sich exemplarisch zeigen, wie über die disziplinäre Rahmung nicht nur theoretisch und konzeptionell, sondern auch politisch gerungen wird (Burkard & Martena, 2024).

Das Verhältnis zwischen Philosophie und ihrer Didaktik ist seit der Institutionalisierung der Philosophiedidaktik nach der Oberstufenreform in den 1970er Jahren Gegenstand kontroverser

ser Überlegungen. Es wird unterschieden zwischen der Überflüssigkeitsthese (Philosophiedidaktik sei überflüssig, weil Philosophieren nicht lehrbar sei), der Schädlichkeitsthese (Philosophiedidaktik sei aufgrund von didaktischen Reduktionen für die Fachwissenschaft schädlich), der Nachträglichkeitsthese (man benötige Philosophiedidaktik, um Inhalte der Philosophie nachträglich für Lernende geeignet abbilden zu können) und der Konstituierungsthese (Philosophiedidaktik und Philosophie seien wechselseitig konstitutiv). Diesen Thesen liegt wiederum ein unterschiedlicher Begriff von Philosophie zu Grunde. (Martens, 1998).

2 Fachdidaktische Ansätze und Forschungsschwerpunkte

Als aktuelle ‚Basistexte‘ für die Philosophielehrerinnen- und -lehrerbildung gelten in philosophiedidaktischen Textsammlungen (Peters & Peters, 2024) und einschlägigen Handbüchern (Nida-Rümelin et al., 2017) die dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik von Ekkehard Martens, das Transformationsmodell von Johannes Rohbeck, der bildungsphilosophische Ansatz von Volker Steenblock, der problemorientierte Ansatz von Markus Tiedemann, der wissenschaftsorientierte Ansatz von Bettina Bussmann und der kanonorientierte Ansatz von Vanessa Albus.

Als Vertreter der Konstituierungsthese legt Martens in Anknüpfung an Sokrates den Schwerpunkt auf die Schulung eines dialogisch ausgerichteten Philosophierens anhand von Problemen, die in der konkreten Lernsituation als wichtig erscheinen. Im Anschluss an Martens' Philosophiebegriff entwickelt Tiedemann ein problemorientiertes Phasierungsmodell für den philosophischen Unterricht (Tiedemann, 2017). Martens' Kulturtechniktheorem zielt schließlich auf das Philosophieren als elementare Kulturtechnik in Analogie zu den Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens. Philosophieren als Kulturtechnik lässt sich nach Martens ausbuchstabieren in fünf Denkmethoden, der phänomenologischen, hermeneutischen, analytischen, dialektischen und spekulativen Methode. Diese fünf Methoden generiert Martens aus den alltäglichen Denkmethoden eines jeden Menschen (Martens, 2009). Im Gegensatz dazu entwickelt Rohbeck im Rahmen seiner Transformationsdidaktik aus den philosophischen Denkmethoden der akademischen Disziplin heraus abduktiv Verfahren für den Philosophie- und Ethikunterricht. So werden z.B. Methoden der Experimentellen Philosophie oder der Phänomenologie für Unterrichtsprozesse fruchtbar gemacht (Rohbeck, 2015). Beiden Methodenmodellen inhärent ist die zentrale Forderung eines Methodenpluralismus. Die unterschiedlichen philosophischen Strömungen sollen zur Vermeidung von Indoktrination und Einseitigkeit gleichberechtigt und in ihrer fachlichen Breite im Unterricht vertreten sein. Die Herausbildung einer „Schulphilosophie“ – im Sinne einer ewig gültigen, dozierbaren Wahrheit – wird abgelehnt, da es immer nur verschiedene Philosophien, nie aber die ewig wahre und in sich abgeschlossene Philosophie geben kann. Die Umsetzung des Methodenpluralismus verlangt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine breite und umfassende Schulung in den wichtigsten Denkmethoden der Philosophie. Methodenmonismus aufgrund institutioneller Strukturen wäre in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung problematisch.

Neben der Entwicklung und Evaluation von genuin philosophischen Unterrichtsmethoden wird in der Philosophiedidaktik ebenso die Frage nach den Zielen und Inhalten philosophischer Bildung aufgeworfen. In kritischer Auseinandersetzung mit dem tradierten Bildungsbegriff widmet sich Steenblock aus hermeneutischer Perspektive einer grundlegenden Analyse und Bestimmung des Begriffs der philosophischen Bildung als Arbeit am Selbst und am Logos (Steenblock, 2012; 2018). Ein Bestandteil philosophischer Bildung umfasst schließlich die materialen Gehalte der Philosophie. Auf der Grundlage einer historisch-systematischen Kanonforschung erarbeitet Albus eine dynamische Kanontektonik zur Ausdifferenzierung und Lösung der Inhaltsfrage im Philosophie- und Ethikunterricht (Albus, 2013b). Da philosophische Bildung neben der fachwissenschaftlichen und kanonorientierten Perspektive ebenso die Dimensionen

der Lebenswelt und der Wissenschaften umschließt, argumentiert Bussmann für die Stärkung epistemischer Kompetenzen auf der Basis eines philosophiedidaktischen Dreiecks, bestehend aus Lebenswelt-, Philosophie- und Wissenschaftsorientierung (Bussmann, 2014).

3 Fachdidaktische Forschungsmethoden

Wenn Philosophie und Philosophiedidaktik wechselseitig konstitutiv sind, unterscheiden sich philosophiedidaktische Forschungsmethoden nicht grundlegend von den Methoden der Philosophie als Fachwissenschaft. Folglich wird nicht nur in der Philosophie, sondern auch in der Fachdidaktik beobachtet, analysiert, um Verständnis gerungen, argumentiert und spekuliert. Die theoretisch-konzeptionelle Philosophiedidaktik erfährt bis heute auf der Grundlage philosophischer Forschungsmethodik eine Erweiterung (zuletzt Gerte, 2024).

Das forschungsmethodische Selbstverständnis der Philosophiedidaktik geriet nach den PISA-Studien und der proklamierten empirischen Wende in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken nachhaltig in Erschütterung. Obwohl der Erkenntniswert von Empirie selbst schon eine philosophische Frage darstellt, gehört das in der Empirie vollzogene Quantifizieren nicht zum üblichen Handwerk eines Philosophierenden. Außerdem teilen Philosophinnen und Philosophen eine Liebe zum Allgemeinen und Abstrakten, die sich in qualitativer Forschung zu einzelnen Unterrichtssequenzen kaum einbringen kann. Somit wurden zunächst die Fragen nach der Messbarkeit von philosophischer Bildung und validen Instrumenten virulent (Albus, 2012). Schwer wiegt, dass sich die zentrale und humanistisch zu begründende Zielperspektive philosophischer Bildung jeder Messung entzieht. Darunter fallen etwa Bereiche der philosophischen Persönlichkeitsbildung und der Ausformung von philosophischer Haltung. In diesem Gestus ist insbesondere hinsichtlich einer Ökonomisierung von Bildung durch Outputsteuerung große Skepsis geboten. Gleichwohl koexistieren in der sich aktuell stärker ausdifferenzierenden Philosophiedidaktik theoretisch-konzeptionelle und empirische Ansätze. Zur Erfassung von Effizienz, Relevanz und Akzeptanz des Philosophie- und Ethikunterrichts überwiegen qualitative Forschungsmethoden.

4 Fachdidaktische Curricula

Philosophiedidaktische Curricula sind kompetenzorientiert und zielen auf wissenschaftlich reflektierte, praxisorientierte Diagnose-, Lehr- und Förderkompetenz in heterogenen Lerngruppen. Forschung über philosophiedidaktische Curricula in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellen derzeit ein Desiderat dar. Punktuell jedoch werden zentrale Elemente der fachdidaktischen Curricula einer weiterführenden Reflexion unterzogen.

Ein Schwerpunkt liegt hier in der hochschuldidaktischen Ausdifferenzierung der Praxisphasen mit ihren Begleitseminaren. Dies ist verständlich, weil die Erschließung von außerschulischen Praktikumsorten sowie die Gestaltung des Praxissemesters Neuerungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellen (Blesenkemper & Vering, 2023). Albus und Alten-schmidt (2014) erforschen mit ihren Studierenden in Anwendung des Konzeptes des *Service Learning* außerschulische Lernorte der Philosophie und erarbeiten auf diesem Weg ein *Best-Practise*-Beispiel für das Berufsfeldpraktikum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Golus et al. (2017) widmen sich dem Konzept des forschenden Lernens im Praxissemester der geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächer und stellen auch für die philosophischen Unterrichtsfächer gelungene studentische Projekte vor. Neuste Entwicklungen lassen erkennen, dass spezifische Methoden des Philosophierens lernortübergreifend (Schule, Hochschule, Referendariat) konzipiert, teils auf Zielgruppen (z. B. Kinder und Jugendliche oder Studierende und Lehrpersonen) zugeschnitten und beforscht werden (Albus & Haase, 2024).

5 Gegenwärtige Trends und Entwicklungen

5.1 Kompetenzorientierung

Die in allen Fachdidaktiken vollzogene Wende zur Kompetenzorientierung nach PISA betrifft auch die Ethik- und Philosophiedidaktik. Es entstehen einerseits Kompetenzraster zu Erfassung von philosophischen Fähigkeiten wie ‚Orientierungskompetenz‘, ‚Darstellungskompetenz‘, ‚Handlungskompetenz‘, ‚Wahrnehmungskompetenz‘ oder ‚Textkompetenz‘ (Rösch, 2011), die sich andererseits größtenteils als allgemeine, auch in anderen Unterrichtsfächern zu vermittelnde Fähigkeiten herausstellen. Dem kompetenzorientierten Ansatz wird inhaltliche Beliebigkeit oder gar inhaltliche Leere und fehlende philosophische Substanz vorgeworfen. Die gänzliche Separierung von Wissen und Können im Philosophieunterricht erweist sich als epistemischer Fehlschluss (Hofer, 2012). Unstrittig ist aber weitgehend, dass die Entwicklung argumentativer Kompetenzen ein zentrales Ziel philosophischer Lehre ist. In den curricularen Vorgaben sind sie omnipräsent. Konkrete Standards und systematische Fördermöglichkeiten argumentativer Fähigkeiten sind entwickelt worden (Franzen et al., 2023; Löwenstein et al., 2023).

5.2 Medien und Kanon

Die Zeiten, in denen in der Philosophiedidaktik zwischen Primär- und Sekundärmedien, also zwischen philosophischen Texten und anderen Medien unterschieden wurde (Rehfus, 1986), sind überwunden. Im Anschluss an die dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik erweisen sich vielmehr alle Unterrichtsmedien als geeignet, die die Tätigkeit des Philosophierens initiieren und befördern. Vor diesem Hintergrund entsteht ein Spektrum an Forschung, die sich dem Einsatz von diversen Medien – wie Autobiographien (Haase, 2018), Bilder (Maeger, 2013), Computer (Bohlmann, 2022; Kim et al., 2022; Stechel, 2024), Filme (Jost, 2017), Kunst (Steenblock, 2015) und Spiele (Klager, 2016) – in der philosophischen und ethischen Lehre widmet. Nichtsdestotrotz findet der philosophische Text als Unterrichtsmedium im problemorientierten Unterricht breite Anerkennung. Da aber die deskriptive Kanonforschung (Albus, 2013b) den Nachweis des Eurozentrismus und der Androzentrismen erbrachte, wird auf präskriptiver Ebene eine Modifizierung des Kanons diskutiert (Golus, 2015; Hagengruber & Rohbeck, 2015; Glitza, 2018; Tiedemann & Bussmann, 2019). Die Arbeit an der Diversifizierung des Kanons geht in Zeiten der schwindenden Lesekompetenz einher mit Forschungen zum Textverstehen im philosophischen Unterricht (Brahmi, 2019; Schröder, 2023.) sowie mit Diskussionen und Maßnahmen zur Sprachförderung (Albus et al., 2017; Peuschel & Burkard, 2019).

5.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung und Wertereflexion

In den Fokus des philosophischen Fächerverbands geraten zunehmend Überlegungen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, denn Anthropologie, Natur- und Technikphilosophie können helfen, um Handlungsdispositionen zu erkennen und kritisch zu beleuchten (Busch et al., 2024; Neuhaus, 2024; Wobser, 2024). Gleichwohl distanzieren sich philosophiedidaktische Überlegungen zur Nachhaltigkeit von indoktrinärer Wertevermittlung und Überwältigung. Auf dieser Basis sind Fragen zu den Möglichkeiten und Grenzen der Wertneutralität in der philosophischen Lehre aufzuwerfen (Kim et al., 2021).

6 Herausforderungen und Perspektiven

Mit Blick auf die gegenwärtigen Entwicklungen und Forschungsansätze sind folgende Herausforderungen in der philosophiedidaktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung offenbar: Allen Empirisierungs- und Ökonomisierungstendenzen in der kompetenzorientierten Bildungsland-

schaft zum Trotz, gilt es erstens, einer drohenden Verkürzung von philosophischer Bildung im humanistischen Gestus entgegenzuwirken. Zweitens wird im Zuge der Dominanz der analytischen Philosophie in der institutionellen Fachwissenschaft verstärkt auf eine Einhaltung des Denkmethodenpluralismuspostulats zu achten sein. Im Bereich der philosophiedidaktischen Mediendebatte sind drittens perspektivisch die Erkundungen weiterer Medientypen, sowie eine Kanonmodifikation zu erwarten.

Die universitäre Institutionalisierung der Philosophie- und Ethikdidaktik ist seit der letzten quantitativen Erhebung in 2013 (vgl. Albus, 2013a) deutlich vorangeschritten. Dies führt zu einer heterogenen Forschungslandschaft. Auffällig aber ist, dass nur sehr wenige betreuungs- und forschungstark ausgestattete Professuren eingerichtet wurden. Eine Tendenz zur Juniorprofessur ist erkennbar. Auf die Dynamisierung der Institutionalisierung folgte zudem eine Besetzung mit fachdidaktisch nicht entsprechend einschlägig ausgewiesenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Eine gravierende Herausforderung in der Lehrkräfteausbildung des philosophischen und ethischen Fächerkanons besteht auch darin, dass in der Schulpraxis vermehrt fachfremder Unterricht erteilt wird.

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Albus, V., Brosow, F., Bussmann, B., Draken, K., Haase, V., Remme, M., Seelhorst, B., & Tiedemann, M. (Hrsg.) (2019). *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Buchner.
- Albus, V., & Schalk, H. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Medien im Ethik- und Philosophieunterricht*. Buchner.
- Nida-Rümelin, J., Spiegel, I., & Tiedemann, M. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik* (2. Aufl.). Schöningh.
- Peters, J., & Peters, M. (Hrsg.) (2019). *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*. Meiner.
- Runtenberg, C. (2016). *Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen*. Fink.

Literatur

- Alberts, W., Junginger, H., Neff, K., & Wöstemeyer, C. (Hrsg.) (2023). *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. De Gruyter.
- Albus, V. (2012). Ist philosophische Bildung messbar? Überlegungen zum Verhältnis von Philosophiedidaktik und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 34(4), 336–345.
- Albus, V. (2013a). Die desolate Lage der Philosophiedidaktik. *Information Philosophie*, 2, 16–26.
- Albus, V. (2013b). *Kanonbildung im Philosophieunterricht. Lösungsmöglichkeiten und Aporien*. Thelem.
- Albus, V., & Altenschmidt, K. (Hrsg.) (2014). *Philosophieren mit Jedermann. Ein hochschuldidaktisches Projekt zum Service Learning*. LIT.
- Albus, V., & Haase, V. (Hrsg.) (2024). *Autobiographisches Philosophieren in Schule und Hochschule*. LIT.
- Albus, V., Frank, M., & Geier, T. (Hrsg.) (2017). *Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht*. LIT.
- Blesenkemper, K., & Vering, A. (2023). *Praxissemester Philosophie und Ethik*. utb.
- Bohlmann, M. (2022). *Bildung – Philosophie – Digitalisierung. Eine Curriculumtheorie*. Springer.
- Brahmi, C. (2019). *Textverstehen im Philosophie- und Ethikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine fachdidaktische Studie*. LIT.
- Burkard, A., & Martena, L. (Hrsg.) (2024). *Denken ohne fachliches Gelände? Ethik-Unterricht zwischen den Disziplinen*. Metzler.
- Busch, W., Münnix, G., & Rolf, B. (Hrsg.) (2024). *Philosophie und Umweltbildung*. Bautz.
- Bussmann, B. (2014). *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas „Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft“*. LIT.
- Franzen, H., Burkard, A., & Löwenstein, D. (Hrsg.) (2023). *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. wbg.
- Gerte, D. (2024). *Existenz ohne Glück. Kritisches-komplementäre Perspektiven für die Glücksbildung im Anschluss an das existenz-orientierte Denken bei Schopenhauer und Jaspers*. LIT.
- Glitz, R. (2018). *Kulturelle Bildung in der Mitte der Gesellschaft. Zum Spannungsfeld einer interkulturell-hermeneutischen und heterotopisch-differenzmodalen Philosophiedidaktik am Beispiel der Ethik Immanuel Kants und traditioneller konfuzianischer Sittlichkeitskonzeptionen*. projektverlag.

- Göllner, M. (2002). *Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. LIT.
- Golus, K. (2015). *Abschied von der Androzentrisk. Anthropologie, Kulturreflexion und Bildungsprozesse in der Philosophie unter Genderaspekten*. LIT.
- Golus, K., Josting, P., & van Norden, J. (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen in geisteswissenschaftlichen Didaktiken*. LIT.
- Haase, V. (2018). *Philosophie und Autobiografie. Untersuchungen in fachdidaktischer Perspektive*. Thelem.
- Hagengruber, R., & Rohbeck, J. (Hrsg.) (2015). *Philosophinnen im Philosophieunterricht – ein Handbuch*. Thelem.
- Hofer, R. (2012). *Wissen und Können: Begriffsanalytische Studien zu einer kompetenzorientierten Wissensbildung am Gymnasium*. Waxmann.
- Jost, L. M. (2017). *Methodik des Philosophierens mit Filmen. Mediumadäquate, fachspezifische und situative Filmarbeit im Philosophieunterricht*. LIT.
- Kim, M. (2018). Country Report: Teaching Philosophy/Ethics in South Korea. *Journal of Didactics of Philosophy*, 2(2), 56–58.
- Kim, M., Gutmann, T., & Peukert, S. (Hrsg.) (2022). *Philosophiedidaktik 4.0? Chancen und Risiken der digitalen Lehre in der Philosophie*. Springer.
- Kim, M., Gutmann, T., Friedrich, J., & Neef, K. (Hrsg.) (2021). *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität*. Budrich.
- Klager, K. (2016). *Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht*. Beltz.
- Kojcic, Z. (2018). Country Report: Croatia – Reaching Ethics in Schools in Croatia. *Journal of Didactics of Philosophy*, 2(1), 23–25.
- Löwenstein, D., Romizi, D., & Pfister, J. (Hrsg.) (2023). *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen*. V&R.
- Maeger, S. (2013). *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie*. Schöningh.
- Martens, E. (1998). Philosophiedidaktik. In A. Pieper (Hrsg.), *Philosophische Disziplinen. Ein Handbuch* (S. 281–303). Reclam.
- Martens, E. (2009). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (4. Aufl.). Siebert.
- Neuhaus, M. (Hrsg.) (2024). *Klimaverantwortung. Gesellschaftsaufgabe und Bildungsauftrag*. Springer.
- Nida-Rümelin, J., Spiegel, I., & Tiedemann, M. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik* (2. Aufl.). Schöningh.
- Peters, J., & Peters, M. (Hrsg.) (2024). *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte* (3. Aufl.). Meiner.
- Peuschel, K., & Burkard, A. (Hrsg.) (2019). *Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftlichen Fächern*. Narr Franke Attempto.
- Rehfuß, W. D. (1986). Medien im Philosophieunterricht. In H. Becker & W. Rehfuß (Hrsg.), *Handbuch des Philosophieunterrichts* (S. 315–322). Schwann.
- Rohbeck, J. (2015). *Didaktik der Philosophie und Ethik* (4. Aufl.). Thelem.
- Rösch, A. (2011). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER* (2. Aufl.). LIT.
- Schröder, A. (2023). *Textverstehen als Erlebnis. Ein phänomenologisch-hermeneutisches Strukturmodell des Textverstehens und seine philosophiedidaktischen Konsequenzen*. LIT.
- Stechel, J. (2024). *Computerspielbasierte philosophische Gedankenexperimente. Eine empirische Untersuchung diskursiver Prozesse*. LIT.
- Steenblock, V. (2012). *Philosophie und Lebenswelt* (Bd. 1). Siebert.
- Steenblock, V. (2015). *Kunst gibt uns zu denken. Philosophieren mit Bildern und Literatur, Oper und Theater*. projektverlag.
- Steenblock, V. (2018). *Philosophie und Lebenswelt. Bd. 2*. Siebert.
- Tiedemann, M. (2017). Problemorientierung. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik* (2. Aufl., S. 70–78). Schöningh.
- Tiedemann, M., & Bussmann (Hrsg.) (2019). *Genderfragen und philosophische Bildung. Geschichte – Theorie – Praxis*. Springer.
- Torkler, R. (Hrsg.) (2020) *Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie*. Metzler.
- Wobser, F. (Hrsg.) (2024). *Anthropozän. Interdisziplinäre Perspektiven und philosophische Bildung*. Campus.