Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Modul: Projektstudium, Modul 2

Dozent: Dr. Tobias Schmohl

Abgabedatum: 08.02.2021

Denken wie Sokrates

Denkt-mal-nach-Karten **als Lernmaterialien für philosophische Seminare**

Vorgelegt als Projektbericht (Modul 2)

Name: Alice Watanabe

Studiengang: Higher Education

Matrikelnummer: 7106908

E-Mail: watanabe-alice@gmx.de

Inhaltsverzeichnis

1 Methodologischer Rahmen und Gliederung des DBR-Projektes 3

2. DBR-Prozess und Ergebnisse 6

2.1. Analyse und Exploration 6

2.1.1 Problemstellung 6

2.1.2 Philosophische Überlegungen zur Tätigkeit des Denkens 8

2.1.3 Metaphernforschung 9

2.2 Design und Konstruktion 10

2.3. Evaluation und Reflexion 12

2.3.1 Überprüfung der Design-Elemente und der Anwendbarkeit des Prototyps 12

2.3.2 Überprüfung und Anpassung der Design-Hypothesen 13

2.3.3 Überprüfung der theoretischen Hypothesen aus Studierenden-Perspektive 14

2.3.4 Überprüfung der theoretischen Hypothesen aus Dozierenden-Perspektive 15

2.3.5 Zusammenfassung der Analyse der Hypothesen und mögliche Anpassungen 17

3 Fazit und Ausblick 18

Literaturverzeichnis 19

Anhang 22

Eidesstattliche Erklärung 72

Abbildungsverzeichnis

Eigene Darstellung des DBR-Projektes 5-6

Siglenverzeichnis

Apol.	Apologie
Men.	Menon
Tht.	Theaitetos

1 Methodologischer Rahmen und Gliederung des DBR-Projektes

Unter dem Begriff *Design-based research* (DBR) wird ein methodologischer Rahmen verstanden, der sich durch eine methodische Vielfalt auszeichnet (vgl. Bakker 2018: 7). DBR gilt in den Bildungswissenschaften als anerkannter Forschungsansatz, in dessen Zentrum die Entwicklung einer konkreten didaktischen Intervention steht. Diese Intervention fußt auf einer didaktischen Problemstellung und zeichnet sich einerseits dadurch aus, dass sie auf Basis von relevanter Forschung entwickelt wird. Anderseits führt die zu designende Intervention zu neuen theoretischen Erkenntnissen. Demnach bedingen sich bei DBR-Projekten die Forschung nach theoretischen Erkenntnissen und die Entwicklung eines konkreten Designgegenstandes und sind miteinander verflochten (vgl. ebd.: 3ff.). Somit liegt bei DBR-Projekten sowohl ein Entwicklungsziel als auch ein Erkenntnisziel vor (vgl. Reimann 2016: 2).

In diesem DBR-Projekt sollen Studierende der Philosophie durch zu entwickelndes Lernmaterial die Möglichkeit erhalten, sich selbständig mit einer Perspektive der Tätigkeit des Denkens auseinanderzusetzen, Charakteristika des Denkens nach Platon herauszuarbeiten und über diese zu reflektieren. Die zu untersuchende Forschungsfrage lautet: *Wie können Lernmaterialien für philosophische Seminare zur Auseinandersetzung und Vermittlung der Tätigkeit des eigenständigen und kritischen Denkens auf Basis von philosophischen und didaktischen Überlegungen entwickelt und erforscht werden?*

In der DBR-Forschung gibt es verschiedene Ansätze, die unterschiedliche Aspekte fokussieren, wobei grundlegende Merkmale, wie zum Beispiel das iterative Vorgehen oder die Einteilung in DBR-Phasen[1] vorliegen. Mein DBR-Projekt orientiert sich an den Überlegungen von Bakker (2018), Cobb et al. (2003) und Sandoval (2014). Der Grund für diese Auswahl ist, dass sowohl diese Forscher*innen als auch mein DBR-Projekt einen Fokus auf theoretische Überlegungen legen. Bakker charakterisiert DBR-Projekte anhand von fünf Merkmalen (vgl. Bakker 2018: 18):

1. In DBR-Ansätzen werden Theorien über die zu untersuchenden Lernprozesse und die in dem Zusammenhang entwickelten Designgegenstände (hier die Lernmaterialien) ausgearbeitet.
2. Im Mittelpunkt des DBR-Ansatzes steht eine didaktische und innovative Intervention, welche an einem konkreten Problem ansetzt und mögliche Verbesserungspotentiale der Lehre aufzeigt und untersucht.
3. Die Vorgehensweise von DBR zeichnet sich durch das Formulieren von Hypothesen als richtungsweisendes und strukturgebendes Element (prospektive Ebene) und das Prüfen und Korrigieren der Hypothesen (reflektierende Ebene) aus.

[1] Eine der bekanntesten Einteilungen stellt die Einteilung in die Phasen *Analyse und Exploration*; *Entwurf und Konstruktion*; *Evaluation und Reflexion* dar (vgl. McKenney; Reeves 2012: 77).

4. Durch das Zusammenspiel der prospektiven und reflektierenden Ebene entsteht ein iteratives Vorgehen. DBR-Projekte durchlaufen mehrfach Zyklen der Intervention und der Revision.
5. Auf Basis der generierten Theorie können Lehr-Lern-Prozesse gestaltet werden.

Eine Methode zur Umsetzung von DBR-Projekten stellt das *Conjecture Mapping* dar. In diesem Ansatz wird die Annahme vertreten, dass die Gestaltung von Lernmaterialien als theoretische Aktivität bezeichnet werden kann und in die Gestaltung über Hypothesen bzgl. des kontextbezogenen Lernens miteinfließt (vgl. Sandoval 2014: 20). Ziel des *Conjecture Mapping* ist es, sowohl praktischen Nutzen als auch „empirische und theoretische Fortschritte zu erzielen" (Reinmann 2018), wobei zwischen theoretischen Hypothesen und Design-Hypothesen unterschieden wird. Ein Kritikpunkt des *Conjecture Mappings* stellt nach Reinmann „ein Denken in Variablen [dar], das dem Kern von DBR nicht gerecht wird" (ebd.). Auf diesem Kritikpunkt basierend werde ich zwar ein *Conjecture Mapping* mit Design-Hypothesen und theoretischen Hypothesen aufstellen, die unterschiedlichen Hypothesen allerdings in den DBR-Phasen: *Analyse und Exploration*; *Entwurf und Konstruktion* und *Evaluation und Reflexion* (vgl. McKenney; Reeves 2012: 77; vgl. Cobb et al. 2003: 9-13) behandeln, um den zyklischen und iterativen Prozess des Projektes zu verdeutlichen.

<u>Gliederung</u>:

Der Projektbericht beschreibt den DBR-Prozess sowie die Projekt-Ergebnisse und lässt sich in vier Teile untergliedern.

Der erste Teil stellt die *Analyse und Exploration* dar. Zunächst wird hier die Problemstellung des DBR-Projektes erläutert, da DBR-Projekte in den Bildungswissenschaften immer aus einer konkreten Problemstellung resultieren.

Im Anschluss werden die philosophischen Überlegungen der Tätigkeit des Denkens anhand der sokratischen Spitznamen aus den platonischen Dialogen *Menon*, *Theaitetos* und *Apologie des Sokrates* herausgearbeitet. Auf der Basis dieser Analyse werden didaktische Überlegungen zur Metapherforschung untersucht.

Im zweiten Teil des Projektberichts *Entwurf und Konstruktion* werden anhand der herausgearbeiteten theoretischen Erkenntnisse konkrete Hypothesen für die in der Intervention eingebettete Design-Elemente formuliert. Diese werden in folgende Kategorien unterteilt: *Aufgaben & Materialien, Aufgabenstruktur, Interaktionsstrukturen* und *Diskursive Praktiken.* Durch die unterschiedlichen Kategorien kann erläutert werden, wie der Prototyp der *Denkt-mal-nach-Karten* aussehen wird. Zum Schluss des Kapitels werden die Design-Hypothesen und die theoretischen Hypothesen der didaktischen Intervention formuliert (prospektive Ebene).

Im dritten Teil werden die *Evaluation und Reflexion* vorgenommen. Dazu werden die Design-Hypothesen und die theoretischen Hypothesen bzgl. des Prototyps der *Denkt-mal-nach-Karten* untersucht (reflektierende Ebene). Die Prüfung der Intervention geschieht zunächst durch einen Pretest, in dem die *Denkt-mal-nach-Karten* auf ihre Anwendbarkeit hin geprüft werden. Auf Basis der Erkenntnisse werden erste Anpassungen des Prototyps vorgenommen. Danach wird das Lernmaterial in einem Online-Seminar getestet. Auf Basis der gewonnenen Daten werden die Design-Hypothesen überprüft.

Da die Studierenden des Seminars aus der Medienproduktion kommen und eine Expertise im Bereich Mediendidaktik mitbringen, wird im Anschluss als zusätzliche Evidenz eine Reflektion mit den Studierenden durchgeführt. Anhand einer individuellen und einer kollektiven Reflektion werden die theoretischen Hypothesen der Intervention untersucht. Um die Intervention auch aus philosophischer Sichtweise zu prüfen, werden zusätzlich der Prototyp der *Denkt-mal-nach-Karten* und ein standardisierter Fragebogen an Dozierende der Philosophie geschickt. Auf Basis der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2008) werden die Interviews im Anschluss komprimiert. Auf Grundlage der Erkenntnisse der empirischen Forschungen aus Studierenden- und Dozierenden-Perspektive werden die theoretischen Hypothesen geprüft und ggf. angepasst.

Im letzten Teil des Projektberichtes werden die Erkenntnisse des DBR-Zyklus‘ zusammengefasst, kritisch gewürdigt und es wird ein Ausblick über weitere Entwicklungen und Zyklen gegeben.

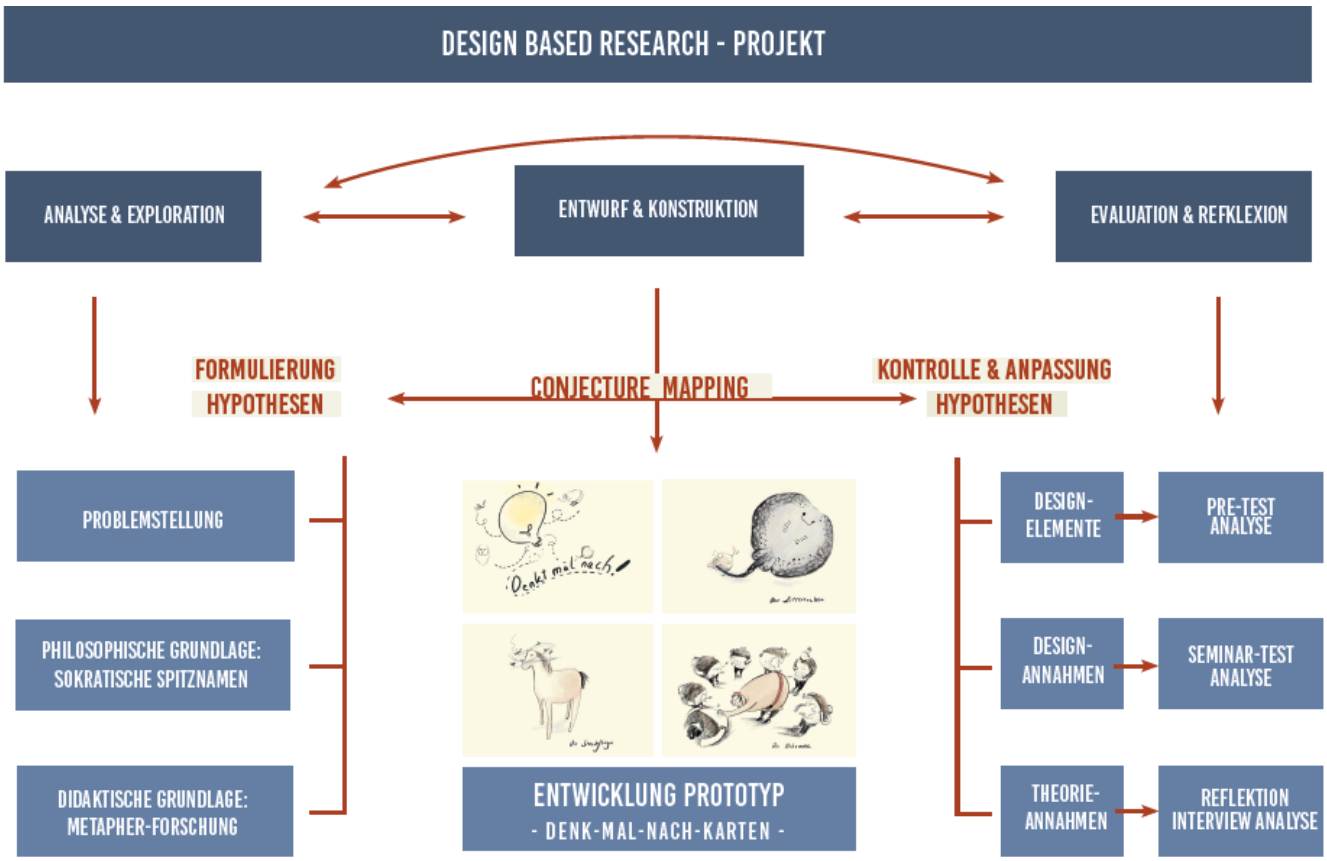


Abb. 1: Eigene Darstellung des DBR-Projektes
Die Darstellung basiert auf dem Modell von McKenney & Reeves (vgl. 2012: 77) und illustriert den DBR-Prozess in meinem Projekt. Die Darstellung ist von oben nach unten zu lesen.

2. DBR-Prozess und Ergebnisse

In diesem Hauptteil wird der DBR-Prozess dargestellt. Dazu werden die Hauptarbeitsschritte der unterschiedlichen DBR-Phasen umrissen und die DBR-Ergebnisse erläutert.[2]

2.1. Analyse und Exploration

In dieser Phase wird die konkrete Problemstellung des DBR-Projektes dargestellt. Danach werden die philosophischen Auseinandersetzungen bzgl. der Tätigkeit des Denkens kurz umrissen. Im Anschluss werden bildungswissenschaftliche Überlegungen in Bezug auf die Metaphernforschung thematisiert. Die hier behandelten Themen bilden die Grundlage für die zu entwickelnde Intervention.

2.1.1 Problemstellung

Kritisches und eigenständiges Denken wird in Bildungskontexten der Universitäten grundsätzlich sehr positiv bewertet (vgl. Kovic 2016: 5). Denken gilt als Leitkategorie (vgl. Europäische Kommission 2008) und „Leitziel der Lehre“ (Kruse 2010a: 77), wodurch es als übergeordnetes Bindeglied zwischen den unterschiedlichen Disziplinen angesehen werden kann (vgl. ebd.). Eng verwoben mit der Tätigkeit des kritischen und eigenständigen Denkens steht der hochschuldidaktische Wunsch, Studierende nach ihrer Studienzeit als mündige und selbstreflektierte Bürger*innen zu entlassen (vgl. Huber 1983: 127).

Das Bildungsideal des kritischen Denkens wird aus studentischer Perspektive als eine zentrale Fähigkeit im universitären Kontext angesehen. Demnach gaben 91,2% aller befragten Studierenden in einer Studie von *Studienqualitätsmonitor* im Jahr 2018 an, dass sie kritisches Denken als sehr wichtig ansehen (vgl. DZHW 2018: 34). Vor allem in den Geistes- (95,7%); Sozial- (94,7%) und Rechtswissenschaften (96,6%) wird dem kritischen Denken ein hoher Stellenwert eingeräumt (vgl. ebd.). Ähnliche Tendenzen werden in der Befragung von Professor*innen im Rahmen des CHE-Hochschulrankings 2016 deutlich. Kritisches Denken nimmt demzufolge eine zentrale Rolle in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften ein (vgl. Horstmann et al. 2016: 7ff.).

[2] Aufgrund des vorgegebenen Umfangs werden viele Aspekte nur angerissen. Ausführliche Analysen und dazugehörige Dokumente sind im Anhang aufgeführt.

In diesem Zusammenhang ist es erstaunlich, dass nur rund die Hälfte (52,2%) der befragten Studierenden aller Fächer der Meinung sind, dass kritisches Denken stark in ihrem Studium gefördert wird. 22,3% der Befragten gaben sogar an, keine Förderung im Bereich des kritischen Denkens im Studium zu erhalten (vgl. DZHW 2018: 34). Der Psychologe Otto Kruse, welcher sich intensiv mit diesem Thema auseinandersetzt, beobachtet eine Verringerung des kritischen Denkens im Hochschulkontext. Diese Entwicklung führt er auf die Bologna-Reform und die damit einhergehende Verschulung und Verringerung der Wahlmöglichkeiten zurück (vgl. Kruse 2010b: 61). Ähnliche Meinungen zeichnen sich in den öffentlichen Medien ab, wie die Artikel *Wie die Uni das freie Denken verhindert* von Fritz Breithaupt (vgl. Breithaupt 2013) und *Kritisches Denken muss auf den Stundenplan* von dem Philosophieprofessor Massimo Pigliucci (vgl. Pigliucci 2011) verdeutlichen.

Der deutsche Philosoph Herbert Schnädelbach wirft der philosophischen Disziplin, die als Ursprung und Königsdisziplin des kritischen und eigenständigen Denkens angesehen werden kann, bereits 1987 in seiner Streitschrift *Morbus hermeneuticus – Thesen über eine philosophische Krankheit* vor, das eigene kritische Denken im universitären Kontext sorgfältig zu vermeiden (vgl. Schnädelbach 1987: 281). Eine seiner Hauptthesen ist, dass die Philosophie im Bereich der Lehre immer mehr zu einer Literaturanalyse wird und das eigenständige Nachdenken in den philosophischen Seminaren keine Relevanz mehr besitzt (vgl. ebd.: 284).

In diesem Zusammenhang kann auf eine grundsätzliche Ablehnung vieler Wissenschaftsphilosoph*innen von hochschuldidaktischen Konzepten eingegangen werden. So beschreibt beispielsweise der Philosoph Jürgen Mittelstraß die Hochschuldidaktik zynisch als „Rache der Pädagogik an der Universität angesichts ihres eigenen wissenschaftlichen Bedeutungsverlusts“ (vgl. Mittelstraß 1996: 60) und sieht in ihr eine „Trivialisierung wissenschaftlicher Lehr- und Lernprozesse“ (vgl. ebd.: 65). Diese Ablehnung verstärkt das Problem, neue Zugänge zu finden, um das kritische und eigenständige Denken in der philosophischen Disziplin zu fördern.

Als ehemalige Philosophiestudierende an der Humboldt-Universität zu Berlin erscheint mir Schnädelbachs Vorwurf gegen die philosophische Lehre und die Ablehnung von didaktischen Ansätzen sehr zeitgemäß. So wurde das eigenständige und kritische Denken in vielen Seminaren meines Masters kaum gefördert und war teilweise nicht gewünscht. Aufgrund der Tatsache, dass ich unzufrieden mit der philosophischen Lehre war und überlegte, mein Studium zu wechseln, schrieb ich während meiner Studienzeit meine Erfahrungen in Form einer autoethnografischen

Forschung nieder. Auszüge dieser Forschung beweisen die Aktualität von Schädelbachs Kritik und sind auszughaft in Anhang angegeben (vgl. Anhang: 1.1).[3]
Auf Basis dieser Problemstellung möchte ich in meinem DBR-Projekt eine Intervention entwickeln und erforschen, die auf philosophischen und didaktischen Grundlagen basiert und Studierende dazu auffordert, sich mit der Tätigkeit des Denkens auseinanderzusetzen.

2.1.2 Philosophische Überlegungen zur Tätigkeit des Denkens

Bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff des eigenständigen und kritischen Denkens fällt zunächst auf, dass es keine gemeingültige Definition gibt und verschiedene Disziplinen, wie zum Beispiel die Bildungswissenschaften (vgl. Jahn 2013; vgl. Kurse 2010a), die Psychologie (vgl. Lauken 2003) und die Philosophie sich mit der Tätigkeit des Denkens auseinandergesetzt haben. Viele Aspekte in den Definitionen überschneiden sich zwar, der Fokus wird allerdings unterschiedlich gesetzt.
In meinem DBR-Projekt habe ich mich dazu entschieden, nur philosophische Überlegungen zur Tätigkeit des Denkens für die zu gestaltenden Interventionen zu verwenden, da es sich um eine fachdidaktische Problemstellung handelt.

Anhand der Literaturrecherche über die Tätigkeit des Denkens wird erkennbar, dass es ebenfalls unterschiedliche Ansätze zur Tätigkeit des Denkens in der Philosophie gibt.
Zunächst fokussierte ich mich in der Literaturanalyse auf Ansätze der *Kritischen Theorie*, wie zum Beispiel die Überlegungen von Adorno (vgl. Snir 2017: 416ff.) oder Horkheimer (vgl. Horkheimer 1937: 19) über das Denken. Diese waren allerdings nicht zielführend. Demnach finden sich in der Kritischen Theorie vor allem bei Adorno kaum Aussagen über die Natur des kritischen Denkens an sich (vgl. Snir 2017: 416).
Ein weiterer Ansatz in der Literaturrecherche war, das Denken unter den phänomenologischen Überlegungen von Bernhard Waldenfels zu untersuchen, der das kritische Denken in einen Zusammenhang zur Universität stellt (vgl. Waldenfels 2009). Allerdings waren Waldenfels Annahmen zu speziell und bildeten keine passende theoretische Grundlage für die zu entwickelnden Lernmaterialien.
Schließlich erinnerte ich mich an das Essay *Über den Zusammenhang von Denken und Moral* von Hannah Arendt. In diesem Essay befasst sich Arendt mit Kants und Sokrates‘ Rezeption der

[3] Ich lasse an dieser Stelle bewusst meine Erfahrungen in das DBR-Projekt einfließen, da ich durch das Studium *Higher Education*, viel über dieses Thema aus bildungswissenschaftlicher Perspektive reflektiert habe. Sicherlich besitzen diese Erfahrungen wenig empirische Aussagekraft, allerdings zeichnet sich DBR durch seine Offenheit aus und es erscheint mir professioneller, meine eigenen Erfahrungen offen zu kommunizieren, als diese nicht transparent in das DBR-Projekt einfließen zu lassen. Das Gespräch mit Frau Reinmann in der *Methodenwerkstatt 2* ermutigte mich zudem für dieses Vorgehen.

Tätigkeit des Denkens. Mit Hilfe von drei Gleichnissen über Sokrates - dem Zitterrochen, der Hebamme und der Stechfliege - aus den platonischen Dialogen *Menon, Theaitetos* und der *Apologie des Sokrates*‘- charakterisiert Arendt das Denken und arbeitet Merkmale heraus. Ich recherchierte die platonischen Primärquellen und fasse hier die Merkmale des Denkens als theoretische Definitionsgrundlage für die Lernmaterialien einmal zusammen.[4]

Die Merkmale des Denkens anhand der Spitznamen des Sokrates‘ sind folgende:

- Denken ist oft ergebnislos und ereignislos.
- Denken ist eine selbstzweckhafte Tätigkeit.
- Denken zerstört Konventionen.
- Der Mensch kann nur allein denken.
- Durch die Tätigkeit des Denkens werden Menschen von Widersprüchen und Vorurteilen befreit.
- Menschen können durch ihre Mitmenschen zum Denken angeregt werden. Denken ist demnach eine lernbare Tätigkeit, die nicht exklusiv nur einigen Menschen zur Verfügung steht.
- Denken ist eine anstrengende Tätigkeit, die dazu führen kann, Komfortzonen zu verlassen, weswegen viele Menschen kein Interesse haben, mit der Tätigkeit des Denkens zu beginnen.

(vgl. Tht.: 148e-151d; vgl. Men.: 77b-80d; vgl. Apol.: 30e-31a; vgl. Arendt 2012: 136-147).

2.1.3 Metaphernforschung

Aufgrund der Tatsache, dass der gewählte philosophische Zugang auf den drei Spitznamen des Sokrates‘ basiert und diese Art der Darstellung als Metaphern des Denkens begriffen werden können, wird in diesem Teil ein kurzer Überblick über die Bedeutung von Metaphern in der Didaktik vermittelt.[5] Metaphern haben grundsätzlich folgende Aufgabe:

> „Unabhängig von Textsorte und Diskurszusammenhang helfen Metaphern, verschiedene, auch komplexe Erfahrungsbereiche zu strukturieren und greifbar zu machen. „Greifbar machen" meint, daß Wahrnehmungen in einer Weise strukturiert werden, die Vergleiche mit anderen Situationen ermöglicht und Handlungsmöglichkeiten eröffnet“ (Peyer; Künzli 1999: 179).

Metaphern können unter anderem als kognitives Muster begriffen werden (vgl. Ortony 1993: 1). Dieser konstruktivistische Zugang misst Metaphern für die Sprache und das Denken eine große Bedeutung bei. Metaphern sind ein „wesentlicher Bestandteil der jeweils spezifischen Sicht auf die Wirklichkeit“ (Peyer; Künzli 1999: 179) dar. In dem DBR-Projekt bilden die sokratischen Spitznamen eine Verständnisbrücke zwischen den platonischen Annahmen und den Überlegungen der Studierenden über das Denken. Die Spitznamen des Sokrates‘ wirken einerseits theoriekonstitutiv, weil sie eine Versinnlichung der Tätigkeit des Denkens (vgl. Gessinger 1992: 45) ermöglichen und eine „typische, theoriespezifische Sicht auf den Forschungsgegenstand“ (Peyer; Künzli

[4] Im Anhang befindet sich eine ausführliche Interpretation der Spitznamen des Sokrates‘ (vgl. Anhang: 1.2).

[5] Bei der Literaturrecherche fällt auf, dass grundsätzlich viel in den Sozialwissenschaften oder der Linguistik (vgl. Junge 2014; vgl. Schmitt 2017) zu dem Thema Metaphern geforscht wird, es allerdings bildungswissenschaftlich weniger passende Literatur für das DBR-Projekt gibt.

1999: 183) herausstellen. Die sokratischen Metaphern eröffnen einen Zugang zu dem Phänomen des Denkens, durch den Studierende einzelne Aspekte des Denkens kennenlernen und diese in einen theoretischen Zusammenhang stellen können (vgl. ebd.).

Anderseits liegt in der Verwendung der Metaphern auch die didaktische Funktion, theoretische Annahmen über das Denken plastischer darzustellen und zu veranschaulichen. Demnach stellen die sokratischen Metaphern

> „eine geradezu exemplarische sprachliche Einlösung zweier klassischer didaktischer Postulate [dar], dem Gebot der Anschaulichkeit und dem Gebot, daß sich didaktisches Reden vom Bekannten zum Unbekannten, vom Vertrauten Nahen zum weniger Vertrauten, Fernen zu bewegen habe“ (ebd.: 180).

Vor allem das visualisierende Element bei der Verwendung von Metaphern besitzt aus didaktischer Perspektive viele Vorteile in Lern-Lehr-Situationen. Nach Amann et al. wird durch visualisierte Lerninhalte 1. das Interesse und die Motivation gesteigert, 2. Argumente besser verstanden, 3. zentrale Überlegungen besser erfasst und 4. Informationen und Kernaussagen länger behalten (vgl. Amann et al. 2007: 62ff.).

2.2 Design und Konstruktion

Auf Basis der theoretischen Überlegungen werden in diesem Teil die in der Intervention eingebettete Design-Elemente, die Umsetzung des Prototyps sowie die Design- und theoretischen Hypothesen präsentiert. Der konkrete Prototyp der *Denkt-mal-nach-Karten* kann im Anhang eingesehen werden (vgl. Anhang: 2.2). Als Grundlage wird das *Conjecture mapping* (vgl. Anhang: 2.1) verwendet, um bestimmte Elemente und Hypothesen aufzuzeigen, diese zu verifizieren und zu verdeutlichen, wie die Elemente und die Thesen miteinander in Verbindung stehen (vgl. Sandoval 2014: 20).

Anhand der in der Intervention eingebetteten Design-Elemente lässt sich erläutern, auf welcher Basis ich die *Denkt-mal-nach-Karten* gestalte. Dazu werde ich kurz auf jede Kategorie eingehen.

<u>Aufgaben & Materialien</u> *Die Denkt-mal-nach-Karten stellen das Lernmaterial zur Auseinandersetzung mit der Tätigkeit des Denkens in philosophischen Seminaren dar:* Basierend auf den sokratischen Metaphern und den didaktischen Überlegungen zur Metaphernforschung ist auf den ersten drei Karten auf der Vorderseite ein Bild einer Hebamme, eines Zitterrochens oder einer Stechmücke zu sehen. Auf der Rückseite der Karten sind Aufgaben notiert. Diese Aufgaben orientieren sich an dem didaktischen Postulat, „daß sich didaktisches Reden vom Bekannten zum Unbekannten, vom Vertrauten Nahen zum weniger Vertrauten, Fernen zu bewegen habe“ (Peyer; Künzli 1999: 180). Demnach sollen die Studierenden erst über den Beruf der Hebamme, die Jagdweise des Zitterrochens oder gemachte Erfahrungen mit Mücken assoziieren und im Anschluss

diese Überlegungen in Verbindung mit der Tätigkeit des Denkens setzen. Anhand der Aufgabe der Stechfliege wird diese Überlegung veranschaulicht:

> „1) Stellen Sie sich vor, dass Sie das Pferd auf dem Bild wären und um Ihren Kopf eine Horde Mücken schwirrt. Welche spontanen Gedanken kommen Ihnen bei dieser Vorstellung und mit welchen Adjektiven würden Sie die Mücken beschreiben? Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf.
> 2) Könnten Sie Ihre spontanen Einfälle in einen Zusammenhang zur Tätigkeit des Denkens stellen? Inwiefern kann die Mücke als Metapher für die Tätigkeit des Denkens gesehen werden? Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf und versuchen Sie, Ihre Ausführungen immer mit dem Satzanfang - „Denken ist/ bedeutet/ führt dazu ...-" zu beginnen" (*Denkt-mal-nach-Karte1* Stechfliege).

Die Verwendung von Metaphern und der Einsatz eines assoziativen Zugangs unterscheidet sich von klassischen Lektüreseminaren der Philosophie und kann als innovativ beschrieben werden. Um Studierende gleichzeitig mit einer hermeneutisch-interpretierenden Forschungsmethode und platonischen Texten vertraut zu machen, beziehungsweise Studierende auch vertraute philosophische Aspekte in den *Denkt-mal-nach-Karten* zu geben, werden auf den drei folgenden Karten auf der Vorderseite kurze platonische Textauszüge über die sokratischen Spitznamen festgehalten. Auf der Rückseite erhalten die Studierenden dazu passende Aufgaben und reflektieren ihre vorherigen Überlegungen noch einmal:

> „1) Lesen Sie sich den Auszug aus dem platonischen Dialog *Apologie* zur Stechfliege (den Sporn) durch.
> 2) Überlegen und diskutieren Sie im Anschluss, ob Sie zu ähnlichen Überlegungen im Zusammenhang mit der Metapher der Stechfliege und der Tätigkeit des Denkens gekommen sind und ob Sie die Überlegungen zur Stechfliege aus der Apologie des Sokrates' nachvollziehen können" (*Denkt-mal-nach-Karte1* Stechfliege).

<u>Aufgabenstruktur</u> *Die Aufgaben sind in den Denkt-mal-nach-Karten integriert:* Um die *Denkt-mal-nach-Karten* kompakt zu gestalten und zu ermöglich, dass die Karten ohne viel weitere Erklärung oder Material verwendet werden können, sind die Aufgaben auf den Karten festgehalten.

<u>Interaktionsstrukturen</u> *Folgende Interaktionsstrukturen liegen vor: Stillarbeit; Gruppenarbeit/-diskussion; geringe Moderation durch Dozierende:* Bei den *Denkt-mal-nach-Karten* liegen unterschiedliche Interaktionsstrukturen vor, wobei die Gruppenarbeit/-diskussion im Vordergrund steht, um die eigenständige Auseinandersetzung der Studierenden zu fördern. Hingegen nehmen die Stillarbeit und Moderation weniger Raum ein.

<u>Diskursive Praktiken</u> *Studierende diskutieren im Seminar über die Merkmale der Tätigkeit des Denkens:* Durch die *Denkt-mal-nach-Karten* sollen die Studierenden sich in einem Seminar mit der Tätigkeit des Denkens auseinandersetzen und sich über die Merkmale austauschen.

Es werden folgende Design-Hypothesen und theoretische Hypothesen über die konkrete Intervention zu verschiedenen Schwerpunkten getroffen. Diese Hypothesen werden im Teil *Evaluation und Reflexion* untersucht und ggf. angepasst.

Design-Hypothesen:

Beobachtbare Interaktion

- Studierende erhalten Zugang zum Inhalt und befassen sich mit den *Denkt-mal-nach-Karten.*
- Studierende setzen sich intensiv mit der Tätigkeit des Denkens auseinander.
- Geringe Moderation und unterschiedliche Formate führen zur aktiven und eigenständigen Auseinandersetzung mit der Tätigkeit des Denkens.

Resultierende Artefakte

- Studierende erarbeiten die Merkmale der Tätigkeit des Denkens anhand der *Denkt-mal-nach-Karten.*
- Durch die Diskussion über die *Denkt-mal-nach-Karten* teilen die Studierenden ihre Ideen und vergrößern ihr Wissen über die Tätigkeit des Denkens.

Theoretische Hypothesen:

Wissen & kognitive Fähigkeiten

- Studierende erlangen durch diese Übung Wissen über die Tätigkeit des Denkens.
- Studierende erhalten Einblicke in klassische Texte Platons (ohne überfordert zu werden) und lernen eine hermeneutisch-interpretierende Forschungsmethode kennen.

Motivation & Interesse

- Studierende werden über die unterschiedlichen Formate Stillarbeit, Diskussion und Besprechung im Plenum aktiviert.
- Studierende werden durch die Metaphern motiviert und vertiefen den Inhalt der Karten.

Haltung & Einstellung

- Studierende werden ermutigt, sich weiter mit der Tätigkeit des Denkens, Sokrates und Platon auseinanderzusetzen.

2.3. Evaluation und Reflexion

In diesem Kapitel werden die aufgestellten Design-Elemente und -Hypothesen und theoretischen Hypothesen auf Basis der Analyse der gewonnenen Daten überprüft. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und mögliche Anpassungen thematisiert.[6]

2.3.1 Überprüfung der Design-Elemente und der Anwendbarkeit des Prototyps

Die *Denkt-mal-nach-Karten* wurden zunächst mit Hilfe eines Pretests auf ihre Anwendbarkeit hin geprüft. Dazu wurden zwei Philosophie-Studierende ausgewählt, welche die Lernmaterialien benutzten, in dem Sie die Aufgaben lösten und Verständnisfragen und Änderungswünsche notierten. Auf Basis des Pretests wurden bestimmte Formulierungen angepasst, benötigte Zusatzinfos auf den *Denkt-mal-nach-Karten* vermerkt und das Lernmaterial um eine einführende Karte ergänzt, durch die zunächst spontane Assoziationen zur Tätigkeit des Denkens abgefragt werden. Der Aufbau des Lernmateriales

[6] Eine ausführliche Analyse und verwendete Materialien können im Anhang eingesehen werden (vgl. Anhang: 3).

und die in der Intervention eingebetteten Design-Elemente erwiesen sich grundsätzlich als sehr gut umsetzbar und wurden beibehalten (vgl. Anhang: 3.1).[7]

2.3.2 Überprüfung und Anpassung der Design-Hypothesen

Nach Anpassung der *Denkt-mal-nach-Karten* wurden diese am 03.11.2020 in einem vierstündigen Online-Seminar der Mediendidaktik an der *Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe* bei Bachelorstudierenden des Studiengangs Medienproduktion eingesetzt. An dem Seminar nahmen zu Beginn 54 Studierende teil, die in neun verschiedenen 6er-Gruppen die Aufgaben aller *Denkt-mal-nach-Karten* bearbeiteten.[8] Da das Lernmaterial grundsätzlich für Präsenzseminare geplant wurde, mussten für die Online-Umsetzung ein genauer Ablaufplan[9], neun Etherpads zum Festhalten der Gruppenergebnisse[10] und Break-out-Rooms für die Gruppenarbeit zu Verfügung gestellt werden.[11]

Die Entscheidung, das Lernmaterial in diesem Seminar zu testen, liegt einerseits darin begründet, dass ich keine Möglichkeiten hatte, die *Denkt-mal-nach-Karten* in einem philosophischen Seminar anzuwenden. Anderseits konnte ich aufgrund der Tatsache, dass die Studierenden Expertise im Bereich Mediendidaktik haben, neben generierten Daten für die Überprüfung der Design-Hypothesen auch eine Rückmeldung bzgl. meiner theoretischen Hypothesen erhalten. Im Folgenden wird die Analyse der Design-Hypothesen auf Basis der Aufgabenbearbeitung zusammengefasst.[12]

Anhand der Analyse der Etherpads können fast alle Design-Hypothesen bestätigt werden. Neben diesen Erkenntnissen kann eine weitere Hypothese aufgestellt werden: *Durch die Denkt-mal-nach-Karten beginnen Studierende selbständig mit dem eigenen Denkprozess.*

Es zeigt sich allerdings, dass an einigen Stellen Verständnisprobleme und Missverständnisse bei den Studierenden aufgetreten sind, die gegebenenfalls durch eine stärkere Unterstützung durch die/den Dozierenden und eine stärkere Moderation verhindert werden könnten. Demnach bedarf es einerseits in Bezug zur These - *Geringe Moderation und unterschiedliche Formate führen zur aktiven und eigenständigen Auseinandersetzung mit der Tätigkeit des Denkens* - weitere Forschung (vgl. Anhang: 3.2.3).

---

[7] Grundsätzlich könnte hier ein erster Subzyklus gesehen werden. Da die *Evaluation und Reflektion* sowie das Re-Design des Pretests auf einem geringen Datensatz beruhen und kaum Veränderungen vorgenommen wurden, wird hierin allerdings noch kein vollständiger Zyklus gesehen.

[8] Während des Seminars verließen einige Studierenden den Zoom-Raum, weswegen die sich Anzahl der Studierenden verkleinerte. Bei der Bearbeitung der Aufgaben der *Denkt-mal-nach-Karten* blieb die Zahl allerdings konstant.

[9] Der Ablaufplan kann im Anhang im Kapitel 3.2.1 eingesehen werden.

[10] Ein Beispiel des Gruppen-Ergebnisses kann im Anhang im Kapitel 3.2.2. eingesehen werden.

[11] Aufgrund der Tatsache, dass die *Denkt-mal-nach-Karten* für Präsenzlehre vorgesehen sind, wird nicht weiter auf die Bewertung der digitalen Umsetzung und Tools eingegangen. Allerdings kann festgehalten werden, dass die Studierenden vor allem in den Etherpads eine gute Möglichkeit sehen, Überlegungen festzuhalten, diese allerdings noch etwas anders bzgl. der Farbwahl gestaltet werden sollten. Diese Information wird festgehalten, da ich mir gut vorstellen könnte, das DBR-Projekt weiter zu verfolgen und ggf. auch eine digitale Variante der *Denkt-mal-nach-Karten* in einem folgenden iterativen Zyklus zu gestalten (vgl. Anhang: 3.2.3)

[12] Die ausführliche Untersuchung der Thesen und ausgewählte Materialien können im Anhang eingesehen werden (vgl. Anhang: 3.2).

Anderseits habe ich beschlossen, diese ersten Erkenntnisse zum Anlass zu nehmen, die *Denkt-mal-nach-Karten*, um einen Sitzungsablauf zu erweitern, durch den das Seminar mehr Struktur erhält, die Moderation der Dozierenden verstärkt wird und die Studierenden einen philosophischen Text von Hannah Arendt zur Vertiefung des Themenkomplexes erhalten. Der Sitzungsplan basiert auf den theoretischen Überlegungen über didaktische Szenarios nach Gabi Reinmann:

> „[B]ei der Gestaltung eines didaktischen Szenarios [muss man sich] immer um folgende drei Dinge Gedanken machen: erstens um die Frage, wie man eine Sache vermittelt (materiale Seite), zweitens um die Frage, wie man Lernende aktiviert, sich mit der Sache auseinanderzusetzen, (prozessuale Seite) und drittens um die Frage, wie man Lernende dabei begleitet bzw. betreut (soziale Seite)“ (Reinmann 2013: 10).

Die Seite der Vermittlung wird über die Lernmaterialien (hier über die *Denkt-mal-nach-Karten*) abgedeckt und durch einen philosophischen Text von Arendt (Arendt 2012: 128-155) ergänzt. Über die Aufgabenstellungen und Visualisierungen der Karten sowie die unterschiedlichen Formate werden die Studierenden aktiviert. Die Perspektive der Betreuung wurde vorher weniger fokussiert und wird deswegen in den Sitzungsablauf aufgenommen.[13]

Anhand dieser Anpassung/Erweiterung werden der iterative Charakter und das Zusammenspiel der unterschiedlichen Phasen deutlich. Um ein Re-Design oder in diesem Fall ein weiteres ergänzendes Design vorzunehmen, ist es notwendig wieder in die Phase *Exploration und Analyse* einzutauchen und theoretische Grundlagen (hier die Überlegungen über didaktische Szenarien) zu recherchieren.

2.3.3 Überprüfung der theoretischen Hypothesen aus Studierenden-Perspektive

Nachdem die Studierenden die *Denkt-mal-nach-Karten* in dem Online-Seminar ausprobiert hatten, konnten diese freiwillig eine schriftliche Reflektion durchführen. In dieser Reflektion wurden die Studierenden zu ihrem Gesamteindruck der Karten und Verbesserungsvorschlägen befragt und sollten über didaktische Potentiale der Karten reflektieren. Acht Studierende des Kurses nahmen an der Reflektion teil.[14]

Neben dieser Reflektion wurden die Studierenden in der folgenden Online-Seminar-Sitzung am 10.11.2020 in vier Gruppen mit jeweils neun bis zehn Gruppenmitgliedern eingeteilt, um gemeinsam über die theoretischen Hypothesen zu diskutieren. Die Ergebnisse der Diskussion wurden von den Studierenden auf vier vorbereiteten Etherpads festgehalten.[15] Auf Grundlage der Analyse der gewonnenen Daten aus den Reflektionen habe ich meine theoretischen Hypothesen überprüft. Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.[16]

---

[13] Der Sitzungsablauf kann im Anhang eingesehen werden (vgl. Anhang: 3.2.4).
[14] Beispiele der individuellen Reflektionen können im Anhang eingesehen werden (vgl. Anhang: 3.3.1).
[15] Ein Beispiel der Gruppenreflektionen kann im Anhang eingesehen werden (vgl. Anhang: 3.3.2).
[16] Im Anhang befindet sich eine ausführliche Analyse (vgl. Anhang: 3.3.3).

In Bezug zu den Thesen des Bereichs *Wissen und kognitive Fähigkeiten* zeigen die Einzel- und Gruppenreflektionen der Studierenden sowohl Zustimmung als auch Ablehnung der Thesen. Demnach wird durch die Analyse deutlich, dass zwar sehr spezifisches Wissen über das Denken durch die Karten erlangt wird, eine hermetische Methode allerdings nicht erkennbar ist und die platonischen Texte teilweise als überfordernd angesehen werden. Zudem wird, wie schon in der Analyse der Design-Hypothesen, die zusätzliche These - *Die Denkt-mal-nach-Karten regen zum eigenständigen Denken an* - erkennbar. Um die Thesen eindeutig zu bejahen oder zu verneinen und den Prototyp ggf. anzupassen, sind weitere Prüfungen notwendig.

Im Gegensatz dazu stimmen die Studierenden innerhalb der Einzel- und der Gruppenreflektion den Thesen aus dem Bereich *Motivation und Interesse* zu. Dabei werden vor allem die Gruppenarbeit und das gesamte Format der Karten als positiv wahrgenommen. Demnach kann die zweite These dieses Bereiches noch ergänzt werden: *Studierende werden durch die Metaphern, das Format der Karten und die Aufgabenstellung motiviert und vertiefen den Inhalt der Karten*. Nur bzgl. der Diskussion im Plenum gibt es kritische Anmerkungen. Hier wäre im nächsten Schritt zu prüfen, inwiefern diese Kritik in Präsenzseminaren besteht und ob der entwickelte Sitzungsplan dieser Kritik entgegenwirkt.

Bezüglich der These aus dem Bereich *Haltung & Einstellung* kann grundsätzlich eine Bestätigung abgeleitet werden. Die Studierenden aus beiden Reflektionen haben durch die *Denkt-mal-nach-Karten* Lust bekommen, sich mit dem Denken auseinanderzusetzen. Es wird allerdings auch deutlich, dass die Haltung sehr von dem grundsätzlichen Interesse der einzelnen Studierenden abhängig ist.

Innerhalb der Reflektionen werden zudem konkrete Verbesserungsvorschläge deutlich. Da diese sehr vereinzelt auftreten und andere Studierende die kritisierten Aspekte als positiv wahrnehmen, werden diese Verbesserungsvorschläge zunächst nicht umgesetzt (vgl. Anhang: 3.3.3).

2.3.4 Überprüfung der theoretischen Hypothesen aus Dozierenden-Perspektive

Zur Bewertung des Prototyps, des Sitzungsablaufs und der theoretischen Hypothesen aus Dozierenden-Perspektive wurde ein fokussiertes Experteninterview mit drei Professoren aus der Philosophie/Geisteswissenschaften durchgeführt. Das fokussierte Interview kann als besondere Form des Leitfadeninterviews beschrieben werden, dessen Grundlage Artefakte (hier die *Denkt-mal-nach-Karten* und der Sitzungsablauf) darstellen (vgl. Reinders 2011: 89f.) Dabei wird beim fokussierten Interview sowohl induktiv als auch deduktiv geforscht, da das Vorwissen (hier die Erfahrung der Dozierenden und ihr Wissen über philosophische Überlegungen zur Tätigkeit des Denkens) ausdrücklich miteinbezogen wird (vgl. Witzel 2000; 1996: 52). „Bei Experteninterviews werden die Befragten aufgrund des ihnen zugeschriebenen Status als Experten und Expertinnen

interviewt“ (Helfferich 2014: 570). Der Experten*innenstatus der ausgewählten Dozierenden basiert 1. darauf, dass diese langjährige Lehrerfahrung in der Philosophie/Geisteswissenschaften mitbringen und 2. mehrjährig in geisteswissenschaftlichen Disziplinen geforscht haben.[17] Auf Basis der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2008) werden die gewonnen Daten systematisch analysiert und die theoretischen Hypothesen überprüft.[18]

Grundsätzlich zeigt die Inhaltsanalyse, dass alle Dozierenden einen positiven Gesamteindruck von den Karten und dem Sitzungsablauf haben. Zwei Professoren können sich zudem vorstellen, beides in einem philosophischen Seminar anzuwenden.[19] In diesem Zusammenhang wird allerdings deutlich, dass die Dozierenden die *Denkt-mal-nach-Karten* und den Sitzungsablauf nicht allein anwenden würden, sondern diese verknüpft mit anderen Theoretiker*innen und Überlegungen zur Tätigkeit des Denkens zum Beispiel aus Perspektive intersubjektiver Theorien benutzen würden.
In Bezug zu den Thesen aus dem Bereich *Wissen und kognitive Fähigkeiten* nehmen die Dozierenden an, dass durch die Karten konkretes Wissen über das Denken vermittelt wird und eine hermeneutisch-interpretierende Forschungsmethode aufgezeigt wird. Bzgl. der platonischen Textauszüge sehen die Dozierenden weniger eine Überforderung für Studierende, obwohl sich zwei Professoren dafür aussprechen, eine etwas moderne und einfach formulierte Übersetzung zu wählen. Ebenfalls sind die Dozierenden der Ansicht, dass die Karten die Studierenden zum eigenen Denken anregen.
Den Thesen aus dem Bereich *Interesse und Motivation* kann auf Basis der Inhaltsanalyse teilweise zugestimmt werden. Demnach sehen die Professoren in den Karten ein innovatives Format, welches sich von herkömmlichen Seminaren unterscheidet und die Studierenden motiviert. Zusätzlich werden die Studierenden durch die spezielle Darstellung des Denkens (z.B. die Aussage, dass Denken zu keinen Ergebnissen führt) provoziert und zur Diskussion animiert. Allerdings finden sich bei der Analyse der Fragebögen wenig Aussagen bzgl. der Arbeitsformate.
Anhand der Inhaltsanalyse lässt sich die These aus dem Bereich *Haltung und Einstellung* weder bejahen noch verneinen, da es kaum Anhaltspunkte zu dieser These gibt. Allerdings kann vermutet werden, dass die Dozierenden in den Karten ein Mittel sehen, die Philosophie konkret und erfahrbar zu machen, wodurch bei Studierenden das Interesse für die Tätigkeit des Denkens, Plato und

[17] Der Fragebogen (vgl. Anhang: 3.3.5) und dessen theoretische Überlegungen bzgl. des Aufbaus (vgl. Anhang: 3.3.4) können im Anhang eingesehen werden.
[18] Eine Analyse der Interviews (vgl. Anhang: 3.3.7) und eine Übersicht des Korpus‘ der Interviews (vgl. Anhang: 3.3.6) können im Anhang eingesehen werden.
[19] Ein Professor spricht sich gegen eine Anwendung der Karten aus, da er von Studierenden erwartet, dass sie sich anhand der Primär- und Sekundärliteratur mit der platonischen Perspektive des Denkens befassen und die didaktische Unterstützung der Karten unpassend für ein universitäres Niveau erachtet. An diese Stelle wird die in der Problemstellung beschriebene Ablehnung von Didaktik und die Prämisse, möglichst viel mit Literaturanalysen zu arbeiten, deutlich.

Sokrates geweckt werden könnte. An dieser Stelle ist nochmals zu betonen, dass die Dozierenden es für sinnvoll erachten, noch weitere theoretische Überlegungen zum Denken aufzugreifen, damit die Studierenden mit Hilfe anderer Klassiker*innen verschiedene Perspektiven zum Denken erhalten (vgl. Anhang: 3.3.7).

2.3.5 Zusammenfassung der Analyse der Hypothesen und mögliche Anpassungen

Anhand der Analyse der Design-Hypothesen wird deutlich, dass die These der geringen Moderation noch weiter untersucht werden sollte. Obwohl den anderen Thesen grundsätzlich zugestimmt werden kann, möchte ich auch diese durch die Anwendung der *Denkt-mal-nach-Karten* in einem philosophischen Präsenzseminar weiter analysieren und anpassen. In diesem Zusammenhang soll auch der ausgearbeitete Seminarplan getestet und verändert werden. Zudem wird der Aspekt *Beobachtende Resultate* um folgende These ergänzt: *Studierende werden durch die Denkt-mal-nach-Karten zum eigenständigen Denken angeregt.*

Die Überprüfung der theoretischen Hypothesen zeigt, dass den Thesen im Bereichen *Motivation & Interesse* und *Haltung & Einstellung* größtenteils zugestimmt werden kann. Auf Basis der Untersuchung wird die zweite These aus dem Aspekt *Motivation & Interesse* allerdings ergänzt, so dass sie sich auf das ganze Format der Karten bezieht: *Studierende werden durch die Metaphern, das Format der Karten und die Aufgabenstellung motiviert und vertiefen den Inhalt der Karten*. Im Gegensatz dazu gibt es im Bereich *Wissen & kognitive Fähigkeiten* Unstimmigkeiten bei der Überprüfung der Thesen. Vor allem aus Studierenden-Perspektive wirkten die platonischen Dialoge trotz ihre Kürze überfordernd und eine hermeneutisch-interpretierenden Methode konnte nicht erkannt werden. Zudem zeigt sich, dass sowohl Studierende als Dozierende durch die Karten nur einen sehr speziellen Wissensgewinn über das Denken auf Basis der Karten ableiten konnten. Demnach wird die erste These aus diesem Bereich umformuliert: *Studierende erlangen durch diese Übung spezielles Wissen über die platonische Perspektive des Denkens.*

Im Hinblick auf den Prototyp können mögliche Anpassungen abgeleitet werden:

- Modernere und ‚weniger sperrige' Übersetzung der platonischen Textauszüge verwenden.
- Die Aufgaben auf den unterschiedlichen Karten abwechslungsreicher formulieren.
- Mehr Moderation und Informationen über Platon und Sokrates geben.
- Die *Denkt-mal-nach-Karten* für einen konkreten Lern-Lehr-Kontext oder für ein konkretes Seminar ausbauen, in dem weitere theoretischen Überlegungen über das Denken aufzeigt werden. Hierfür müsste ein ergänzender Prototyp für ein philosophisches Seminar entwickelt werden.

3 Fazit und Ausblick

Nachdem ich einen DBR-Zyklus durchlaufen habe, kann nun ein Fazit gezogen werden. In dem DBR-Projekt ist es gelungen, Lernmaterialien für philosophische Seminare zur Auseinandersetzung und Vermittlung der Tätigkeit des eigenständigen und kritischen Denkens auf Basis von philosophischen und didaktischen Überlegungen zu entwickeln und diese mit Hilfe von aufgestellten Design- und theoretischen Hypothesen zu erforschen.

In dem Zyklus wurde erkennbar, wie bei DBR die unterschiedlichen Phasen ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Demnach wurde der Prototyp auf Basis von philosophischen und didaktischen Überlegungen entwickelt und kann durch das Aufstellen und das empirische Prüfen von Hypothesen theoretische Erkenntnisse aufzeigen.

Obwohl mein DBR-Projekt im Rahmen des Projektstudiums nun zu Ende ist, werde ich weiter an meinen *Denkt-mal-nach-Karten* forschen und diese weiterentwickeln. Bevor ich mögliche Änderungen an der Intervention vornehme, werde ich die Lernmaterialien in einem philosophischen Seminar ausprobieren. Des Weiteren würde ich gerne erforschen, inwiefern das Lernmaterial auch in nicht-philosophischen Seminaren verwendet werden kann und welche Anpassungen nötig wären, um dieses in einem Online-Seminar zu verwenden.

Durch das Projektstudium habe ich vielfältige Einblicke in DBR erhalten und konnte Erfahrungen in gestaltender Forschung sammeln. Ebenfalls kann ich nun Frau Reinmanns Aussage, dass DBR-Projekte oft kein absolutes Ende finden, sehr gut nachvollziehen.

Literaturverzeichnis

Amann, S.; Kegel, D.; Rausch, B.; Siegmund A. (2007). Erfolgreich präsentieren, Berlin.

Arendt, H. (2002). Denktagebuch. 1950 bis 1973, Bd. 1, hg. v. U. Ludz; I. Nordmann, München.

Arendt, H. (2012). Über den Zusammenhang von Denken und Moral. In: H. Arendt: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, hg. v. U. Ludz, München, 128-155.

Arendt, H. (2013). Über das Böse. Eine Vorlesung zu Frage der Ethik, München.

Arendt, H. (2017). Sokrates. Apologie der Pluralität, Berlin.

Bakker, A. (2018). Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers. 10.4324/9780203701010.

Bortz, J.; Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Aufl. 4, Heidelberg.

Breier, K. (2011). Hannah Arendt zur Einführung, Aufl. 4, Hamburg.

Breithaupt, F. (2013, 16. April). Wie die Uni das freie Denken verhindert, ZEIT Online. http://www.zeit.de/campus/2013/03/professoren-universitaet-denken. Zugegriffen 19.11.2020.

Cobb, P.; Confrey, J.; diSessa, A.; Lehrer, R.; Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. Educational Researcher, 32(1), 9-13.

DZHW - Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2018). Studienqualitätsmonitor SQM 2018. Online-Befragung Studierender im Sommersemester 2018. Fächergruppen an Universitäten bundesweit. www.dzhw.eu/sqm. Zugegriffen 17.11.2020.

Europäische Kommission. (Hrsg.) (2008). Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Luxemburg. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf. Zugegriffen 20.11.2020.

Gessinger, J. (1992). Metaphern in der Wissenschaftssprache. In: T. Bungarten (Hrsg.): Beiträge zur Fachsprachenforschung. Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechtswesen, Tostedt, 29-56.

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: N. Baur; J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden, 559-574.

Horkheimer, M. (1937). Traditionelle und kritische Theorie. In: M. Horkheimer (Hrsg.): Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze, Frankfurt am Main, 205–269.

Horstmann, N.; Hachmeister, C.; Thiemann, J. (2016). Im Blickpunkt. Welche Fähigkeiten und Voraussetzungen sollten Studierende je nach Studienfach mitbringen? Ergebnisse einer Befragung von Professoren im Rahmen des CHE Hochschulrankings, CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.http://www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Voraussetzungen_nach_ Studienfach.pdf. Zugegriffen 10.11.2020.

Huber, L. (2019). Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Fernes Echo seiner historischen Ursprünge. In: M. E. Kaufmann; A. Satilmis; H. A. Mieg (Hrsg.): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer, Wiesbaden, 21-34.

Jahn, D. (2013). Kritisches Fragen als Methode der Erkenntnisgewinnung. Ein hochschuldidaktischer Beitrag zur Förderung kritischen Denkens. In: Fortbildungszentrum Hochschullehre Friedrich-Alexander-Universität-Erlangen-Nürnberg (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aufsätze. Schriften zur Hochschuldidaktik, Nürnberg, 1 1-26.

Junge, M. (Hrsg.) (2014). Methoden der Metaphernforschung und -analyse, Wiesbaden.

Kovic, M. (2016). A generalized definition of critical thinking. Swiss Skeptics Discussion Paper Series. https://www.skeptiker.ch/wp-content/uploads/2016/12/Discussion-Paper-Critical-Thinking.pdf. Zugegriffen 22.11.2020.

Kruse, O. (2010a). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, 77-206.

Kruse, O. (2010b). Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität. In: U. Eberhardt (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik, Sprach- und Literaturwissenschaften, Wiesbaden, 45-80.

Laucken, U. (2003). Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen. Oldenburg.

Magiera, G. (2007). Die Wiedergewinnung des Politischen. Hannah Arendts Auseinandersetzung mit Platon und Heidegger, Frankfurt am Main.

Mayring, Philipp (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim, Basel.

McKenney, S.; Reeves, T. C. (2012). Conducting Educational Design Research, New York.

Mittelstraß, J. (1996). Vom Elend der Hochschuldidaktik. In: G. Brinek; A. Schirlbauer (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik, Wien, 59-76.

Oriony, A. (Hrsg.) (1993). Metaphor and Thought. Cambridge.

Peyer, A.; Künzli, R. (1992). Metaphern in der Didaktik, Zeitschrift für Pädagogik 45(29), 177-194.

Platon (2011). Apologia Sokratous (Des Sokrates Apologie). In: G. Eigler (Hrsg.): Platon Werke. Apologia Sokratous (Des Sokrates Apologie), Kriton, Euthydemos, Menexenos, Gorgias, Menon, Bd. 2, üs. v. F. Schliermacher, Aufl. 6, Darmstadt, 1-69. [Sigle Apol.]

Platon (2011). Menon. In: G. Eigler (Hrsg.): Platon Werke. Apologia Sokratous (Des Sokrates Apologie), Kriton, Euthydemos, Menexenos, Gorgias, Menon, Bd. 2, üs. v. F. Schleiermacher, Aufl. 6, Darmstadt, 505-599. [Sigle Men.]

Platon (2011). Theaitetos. In: G. Eigler (Hrsg.): Platon Werke. Theaitetos, Sophistes (Der Sophist), Politikos (Der Staatsmann), Bd. 6, üs. v. F. Schleiermacher, Aufl. 6, Darmstadt, 269-503. [Sigle Tht.]

Pigliucci, M. (2011, 23. April). Kritisches Denken muss auf den Stundenplan!, WeltN24. https://www.welt.de/debatte/die-welt-in-worten/article13248267/Kritisches-Denken-muss-auf-den-Stundenplan.html. Zugegriffen 11.11.2020.

Popper, K. (1975). Die offene Gesellschaft und ihre Feinde I. Der Zauber Platons, Aufl. 4, München.

Reinders, H. (2011). Interview. In: H. Reinders; H. Ditton; C. Gräsel; B. Gniewosz (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung und Methoden, Wiesbaden, 85-97.

Reinecke J. (2014). Grundlagen der standardisierten Befragung. In: N. Baur; J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden, 601-618.

Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In: M. Ebner; S. Schön (Hrsg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, Aufl. 2, 0111-opus-83381.

Reinmann, G. (2018). Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung, Redemanuskript vom 18.11.2016, gabi-reinmann.de, Zugegriffen 17.11.2020.

Reinmann, G. (2018). Design Based Research (DBR). Erkennen durch Verändern. gabi-reinmann.de, Zugegriffen 17.11.2020.

Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping. An approach to systematic educational design research. Journal of the Learning Sciences, 23(1), 18-36.

Schmitt, R; Schröder, J.; Pfaller, L. (2018). Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung, Wiesbaden.

Schnädelbach, H. (1987). Morbus hermeneuticus. Thesen über eine philosophische Krankheit. In: H. Schnädelbach (Hrsg.): Vernunft und Geschichte, Frankfurt am Main, 279-284.

Snir, I. (2017). Minima Pedagogica. Education, Thinking and Experience in Adorno. Journal of Philosophy of Education 51(2), 415-429.

Waldenfels, B. (2009). Universität als Grenzort. In: U. Haß; N. Müller-Schöll (Hrsg.): Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution, Bielefeld, 11-25.

Witzel, A. (1996). Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: R. Strobl; A. Böttger (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Baden-Baden, 49-76.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum (Hrsg.): Qualitative Social Research, 1.Jg., 1(26). http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.pdf. Zugegriffen 12.11.2020.

Zhang, L. (2006). Hannah Arendt und das philosophische Denken, Diss. Konstanz.

Anhang

Da der Anhang sehr komplex ist und verschiedene Materialien, Dokumente und Analysen enthält, wird an dieser Stelle ein Inhaltsverzeichnis zur Übersichtlichkeit eingefügt. Die Quellen der verwendeten Literatur sind im dem Literaturverzeichnis des Projektberichtes aufgeführt. Um die Ergebnisse der gewonnenen Daten nicht zu verfälschen werden die Primärdokumente der empirischen Überprüfung der *Denkt-mal-nach-Karten* nicht auf Rechtschreibung usw. korrigiert und nur formal angepasst (z.B. in Bezug auf die Schriftart und Größe). Ebenfalls werden zur Übersichtlichkeit an bestimmten Stellen nur ausgewählte Materialien in den Anhang mitaufgenommen, bei Interesse können weitere Materialien nachgereicht werden.

Inhaltsverzeichnis des Anhangs

1. Analyse und Exploration 23

1.1 Autoethnografische Forschung 23

1.2 Analyse der sokratischen Spitznamen 25

2. Entwurf und Konstruktion 29

2.1 Abbildung des Conjecture Mappings 29

2.2 Abbildung der *Denkt-mal-nach-Karten* 29

3. Evaluation und Reflexion 37

3.1. Beispiele aus dem Pretest 37

3.2. Analyse der Design-Hypothesen 41

3.2.1 Ablaufplan der Online-Sitzung 41

3.2.2 Ausgewähltes Beispiel der Etherpads-Gruppenarbeit 42

3.2.3 Auswertung der Design-Hypothesen 48

3.2.4 Sitzungsablauf für die Anwendung der *Denkt-mal-nach-Karten* 52

3.3. Analyse der theoretischen Hypothesen 54

3.3.1 Ausgewählte Beispiele der individuellen Reflektionen 54

3.3.2 Ausgewähltes Beispiel der Etherpad-Gruppenreflektion 56

3.3.3 Auswertung der theoretischen Hypothesen aus Studierenden-Perspektive 58

3.3.4 Konzeptionelle Grundlagen bzgl. des Fragebogen-Aufbaus 61

3.3.5 Fragebogen 62

3.3.6 Korpus der Interviews 63

3.3.7 Auswertung der theoretischen Hypothesen aus Dozierenden-Perspektive 68

1. Analyse und Exploration

In diesem Teil des Anhangs werden Dokumente dargestellt, welche in Zuge der Phase der *Analyse und Exploration* erstellt wurden.

1.1 Autoethnografische Forschung

Forschungstagebuch Eintrag 05.05.2016 Ich bin mehr und mehr enttäuscht von meinem Studium, ich hätte niemals gedacht, dass Philosophie so etwas Dogmatisches an sich haben kann. Ich überlege immer mehr, ob ich doch noch in die Sozialwissenschaften wechseln soll. Die Politische Theorie wird dort von Münkler geleitet und ich habe das Gefühl, dass man dort diskutieren und argumentieren kann. Ich besuche jetzt bei ihm ein Kant und ein Hegel-Seminar. […]
Heute war ich bei der Studienberatung, ich fand die weniger kompetent, aber naja. Was ich aber ganz gut fand, war der Tipp, Tagebuch über meine Erfahrungen zu schreiben (auto-irgendwas-Forschung oder so). Das mache ich jetzt erstmal und schaue mal, wie ich mich damit in den nächsten Wochen so fühle.

Forschungstagebuch Eintrag 07.05.2016 Ich koche vor Wut – Philosophiegeschichte ist das Letzte. Es ist ein Abklatschen von Phrasen über Phrasen von Zitaten über Kant, Hegel und Co. Man muss überhaupt nicht selber denken, sondern nur viel lesen und viel auswendig lernen. Eigentlich ist Philosophie wie Jura, immer bezieht man nur etwas auf einen Klassiker. Und das Schlimmste daran ist, dass ich ein völlig verklärtes Bild über die Philosophie hatte und dachte, man kann hier auf theoretischer Basis wirklich mal über aktuelle Themen sprechen. Ich habe letztens noch mal in den Discorsi gelesen und Machiavelli beschreibt dort, wie er sich vorstellt, mit den großen Denkern der Vergangenheit über aktuelle Probleme zu diskutieren. Das, dachte ich, ist Philosophie: Gemeinsam mit den Klassikern über die jetzige Welt nachdenken. Aber nein, in Wahrheit heißt Philosophie, in seinem Elfenbeinturm zu hocken, die Klassiker zu lesen und Angst zu haben, eigenständig, aktuelle Probleme zu durchdenken – Es ist ein Verstecken zwischen alten Theorien und großen Worten.

Forschungstagebuch Eintrag 17.05.2016 Ich werde nicht mehr in das Seminar über die Kritik aller Offenbarung gehen - Fichte ist verrückt und keiner versteht, was er sagen möchte, auch der Prof nicht, aber wieso nicht, wieso versuchen sie es nicht etwas verständlicher zu machen – klar, es sind komplexe Sachen, aber es kann doch nicht sein, dass man in ein Seminar geht, Fragen stellt und der Prof einem 4-5 weitere Bücher empfiehlt und auf Kant verweist und warum eig. immer Kant? Das hat doch nichts mit Lehre zu tun und nachdem wir dann alle verwirrt 45 Minuten da gehockt haben, meinte der Prof nur, naja er hätte jetzt auch nichts mehr zu sagen und dass wir bis

nächste Woche das nächste Kapitel vorbereiten sollen und wir dann mal schauen, wie es so weitergeht.

Forschungstagebuch Eintrag 28.05.2016 Heute haben wir im Seminar beim [….] über Herbert Schnädelbach gesprochen – Er hat eine großartige Streitschrift verfasst, in der er sich genau darüber aufregt, was mich die ganze Zeit beschäftigt – In der Philosophie wird das eigenständige Denken immer mehr vermieden – und dass wir nicht mehr mit den Klassikern zusammendenken, sondern voller Ehrfurcht vor ihnen erstarren. Er bringt es so passend auf den Punkt und schreibt: was können wir von denen erwarten, die nur alle Kantzitate auswendig können. Ich fand es super, er trifft absolut ins Schwarze und zeigt, dass die Philosophie immer mehr an Bedeutung für die Welt verliert.

Aber anstatt darüber zu diskutieren und zu versuchen, eigenständig zu denken, sprachen wir danach über Hegel und wieso nach Hegel nichts Neues mehr gekommen ist – Ich habe auch gerade ein bisschen recherchiert und es gibt nur Überlegungen zu Hegel in Bezug auf Schnädelbachs Schrift und nichts bzgl. seiner Aufforderung, mit dem Denken anzufangen.

Alex, der ja auf Lehramt studiert, hat meinen Prof. dann gefragt, wieso in philosophischen Seminaren so gut wie nie versucht wird, das eigene Denken zu fördern oder überhaupt mal über die Tätigkeit des Denkens zu sprechen und vielleicht auch mal ein Seminar anders zu gestalten, als einen Text zu lesen und diesen dann im Seminar zu besprechen. Darauf ist mein Prof. mega gerastet und hat Alex gesagt, dass er keine Lust hat, sich über so etwas Albernes wie Didaktik zu unterhalten, dass es hier um tieferes Wissen geht und wir hier an der Humboldt sind und Philosophie heißt, sich durch Texte zu kämpfen und nicht das Wissen mundgerecht serviert zu bekommen…. Danach gings weiter mit Hegel. Ich habe viel heute über das, was Alex gesagt hat, nachgedacht, vielleicht fehlt echt ein bisschen der Fokus auf gute Lehre und kreative Lernmethoden. Vielleicht braucht die Philosophie sowas, damit man nicht nur noch Literaturrecherche betreibt, sondern selbst mit dem Denkprozess beginnt….

1.2 Analyse der sokratischen Spitznamen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Überlegungen über das Denken anhand der drei sokratischen Spitznamen erläutert.

Zum Gleichnis der Hebamme

Die Figur des Sokrates‘, welche in den platonischen Dialogen oft als Sprachrohr für Platons Dialoge und Überlegungen verwendet wird, bezeichnet sich in dem Dialog *Theaitetos* als eine Hebamme. Dabei beschreibt Sokrates in dem Dialog zunächst die typischen Merkmale einer Hebamme im antiken Griechenland: Hebammen haben demzufolge sehr viel Wissen über die Entbindung, sind allerdings selbst nicht mehr in der Lage, Kinder zu gebären, da sie nicht mehr im gebärfähigen Alter sind. Durch ihr Wissen sind sie außerdem fähig, über die Gesundheit eines Kindes zu urteilen und somit zu entscheiden, ob ein Baby lebensfähig ist oder nicht. Im zweiten Fall sind die Hebammen zudem befugt, die Abtreibung des ungeborenen Kindes einzuleiten (vgl. Tht.: 148e-151d). Basierend auf dieser Charakterisierung zeigt Sokrates im Folgenden auf, wieso er sich selbst als Hebamme bezeichnet:

> „Von meiner Hebammenkunst nun gilt übrigens alles, was von der ihrigen; sie unterscheidet sich aber dadurch, daß sie Männern die Geburtshilfe leistet […] und daß sie für ihre gebärenden Seelen Sorge trägt […]. Das größte aber an unserer Kunst ist dieses, daß sie imstande ist zu prüfen, ob die Seele des Jünglings Missgestaltetes und Falsches zu gebären im Begriff ist; oder Gebildetes und Echtes“ (ebd.: 150b-c).

Mit dem Vergleich des Hebammen-Gleichnisses verdeutlicht Sokrates, dass die Tätigkeit des Denkens sich durch die Überprüfung von vermeintlichem Wissen mit Hilfe von Befragungen der Meinungen und Gedanken beschreiben lässt (vgl. Arendt 2013: 88). Das kritische Hinterfragen des Sokrates‘ hilft seinen Gesprächspartnern[20], Fehlschlüsse oder Widersprüche in ihren Überlegungen oder Argumentationen aufzuzeigen und wird als Maieutik beschrieben. Sokrates sieht sich dabei selbst als Hebamme, da er fähig ist unvoreingenommen die Gedanken der *Jünglinge* (wie er schreibt) zu prüfen. Dazu ist Sokrates seiner Meinung nach nur in der Lage, da er keine eigenen Gedanken bilden kann und sich somit parteilos und objektiv auf die Überlegungen der anderen einlassen kann. Er ist, wie die Hebamme steril (vgl. Apol.: 23b; vgl. Tht.: 150b-c). Durch sein kritisches Nachfragen bringt Sokrates seine Gesprächspartner dazu, über ihr Gesagtes nachzudenken und den Denkprozess zu beginnen. Nach dem Gespräch kann Sokrates darüber urteilen, ob der Gedanke seiner Gesprächspartner wahr und logisch ist oder ob er auf Widersprüchen beruht.

Basierend auf der Tatsache, dass alle früh-platonischen Dialoge ergebnislos sind, zeigt sich allerdings, dass Sokrates seine Mitmenschen vor allem von „Vorurteilen [befreite], die das Denken verhindern“ (Arendt 2012: 142). Auf Basis dieser Überlegung kann abgeleitet werden, dass

[20] Hier wird bewusst nicht die weibliche Form verwendet, da Sokrates nur männliche Gesprächspartner hatte.

1. Menschen durch andere Menschen zum Denken anregt werden können.
2. die Tätigkeit des Denkens Menschen von Widersprüchen und Vorurteilen befreit.
3. Denken oft ergebnislos ist.

Zum Gleichnis der Stechfliege

Sokrates vergleicht sich in dem Dialog *Apologie* mit einem Sporn (Stechfliege, Mücke), die die Athener*innen ärgert und vom Schlafen abhält:

> „Denn wenn ihr mich hinrichtet, werdet ihr nicht leicht einen andern solchen finden, der ordentlich, sollte es auch lächerlich gesagt scheinen, von dem Gotte der Stadt beigegeben ist, wie einem großen und edlen Rosse, das aber eben seiner Größe wegen sich zur Trägheit neigt und der Anreizung durch den Sporn [gemeint ist die Mücke d. Ver.] bedarf, wie mich der Gott dem Staat als einen solchen zugelegt zu haben scheint, der ich euch einzeln anzuregen, zu überreden und zu verweisen den ganzen Tag nicht aufhöre, überall euch anliegend. Ein anderer solcher nun wird euch nicht leicht wieder werden, ihr Männer. Wenn ihr also mir folgen wollt, werdet ihr meiner schonen. Ihr aber werdet vielleicht verdrießlich, wie die Schlummernden, wenn man sie aufweckt, um euch stoßen und mich, dem Anytos folgend, leichtsinnig hinrichten, dann aber das übrige Leben weiter fort schlafen, wenn euch nicht der Gott wieder einen andern zuschickt aus Erbarmen.“ (Apol.: 30e-31a).

Arendt greift diese Überlegung auf und arbeitet anhand des Gleichnisses der Stechmücke heraus, dass die Menschen zur Tätigkeit des Denkens durch eine Interaktion (hier Sokrates) angeregt werden können und Denken zudem eine kräftezehrende Tätigkeit ist. Der Begriff des *Weiterfortschlafen* bedeutet demnach, dass viele Menschen sich lieber an Konventionen oder Vorurteilen orientieren, als eigenständig Themen und Argumente zu durchdenken. Arendt fasst diese Überlegung pointiert zusammen: „Es macht die Athener ärgerlich, wie wenn man einen Schlafenden dauernd weckt und wachzuhalten sucht. Was sie wollen, ist, ihr Leben verschlafen“ (Arendt 2002: 587). In Bezug zur Tätigkeit des Denkens lassen sich hier zwei Merkmale aufzeigen.

1. Menschen können durch ihre Mitmenschen zum Denken angeregt werden. Denken ist demnach eine lernbare Tätigkeit, die nicht exklusiv nur einigen Menschen zu Verfügung steht (vgl. Arendt 2012: 141; vgl. Magiera 2007: 289).
2. Denken ist eine anstrengende Tätigkeit, die dazu führen kann, Komfortzonen zu verlassen, weswegen viele Menschen kein Interesse haben, mit der Tätigkeit des Denkens zu beginnen.

Zum Gleichnis des Zitterrochens

Im Dialog *Menon* wird Sokrates von seinem Gesprächspartner Menon mit dem Zitterrochen verglichen, wenn sich die beiden über den Begriff der Tugend unterhalten. Menon legt in diesem Gespräch Sokrates seine Überlegung zum Begriff der Tugend dar und Sokrates prüft diese, in dem er kritische Fragen stellt (Anwendung der Hebammenkunst des Sokrates‘). Die Überprüfung von Sokrates führt dazu, dass Sokrates Widersprüche und Unwahrheiten in Menons Aussagen aufdeckt und sein falsches Wissen über den Begriff der Tugend zerstört. Da Sokrates, wie das Hebammen-Gleichnis zeigt, nicht fähig ist, selbst Gedanken über den Begriff der Tugend aufzustellen, endet der Dialog zwischen Sokrates und Menon ohne Ergebnis. Die beiden Gesprächspartner können nur ihre Verwirrung teilen (vgl. Men.: 77b-80d). Auf Basis dieses Erlebnisses vergleicht Menon Sokrates mit dem Zitterrochen:

> MENON: O Sokrates, ich habe schon gehört […], daß du allemal nicht als selbst in Verwirrung bist und auch andere in Verwirrung bringst. Auch jetzt kommt mir vor, daß du mich bezauberst […], daß ich voll Verwirrung geworden bin, und du dünkst mich vollkommen […], in der Gestalt […] dem Zitterrochen […] zu gleichen. Denn auch dieser macht jeden, der ihm nahekommt und ihn berührt, erstarren" (Menon: 80a-b).

> „SOKRATES:[…] Ist nun dein Zitterrochen selbst auch erstarrt, wenn er andere erstarren macht, dann gleiche ich ihm; wenn aber nicht, dann nicht. Denn keineswegs bin ich etwas selbst in Ordnung, wenn ich die andern in Verwirrung bringe; sondern auf alle Weise bin ich selbst auch in Verwirrung und ziehe nur so die andern mit hinein. So auch jetzt, was die Tugend ist, weiß ich keineswegs; du aber hast es vielleicht vorher gewußst, ehe du mich berührtest, jetzt indes bist du einem Nichtwissenden ganz ähnlich" (Menon: 80c-d).

Anhand des Zitterrochen-Gleichnis können die bereits bei der Hebamme und Stechmücke herausgearbeiteten Merkmale des Denkens aufgezeigt werden: Denken zerstört vermeintliches Wissen sowie konventionelle Annahmen und führt nicht zwangsläufig zu neuen Erkenntnissen. Basierend auf diesen Überlegungen geht Arendt davon aus, dass die Tätigkeit des Denkens selbstzweckhaft ist (vgl. Arendt 2012: 142ff.).

Neben diesen herausgearbeiteten Merkmalen des Denkens kann das Gefühl der Erstarrung, welches Menon im Gespräch mit Sokrates befällt, darauf hindeuten, dass bei der Tätigkeit des Denkens keine anderen Beschäftigungen möglich sind (vgl. Arendt 2013: 92). Der Mensch kann, während er denkt nicht mit anderen Menschen in Kontakt stehen und ist mit sich und seinen Gedanken allein (vgl. Breier 2011: 60).

Ein weiteres Merkmal stellt in diesem Zusammenhang die Unsichtbarkeit der Tätigkeit des Denkens dar. Durch die Erstarrung des Denkendens sehen andere Menschen, nicht welche Denkerfahrung dieser/diese durchlebt. Zudem können denkende Menschen ihren Mitmenschen wegen ihrer Lähmung nicht direkt von ihre Denkerfahrungen berichten. Erst nachdem denkende Menschen ihren Denkprozess gestoppt haben, ist es ihnen möglich, über die gemachten Denkerfahrungen zu sprechen (vgl. Menon: 80c-d; vgl. Arendt 2012: 142f.).

Anhand der Unsichtbarkeit wird deutlich, inwiefern die beiden gegensätzlichen Gleichnisse von Stechfliege und Zitterrochen vereinbar sind. Die Anregung zum Denken, welche durch das Gleichnis der Stechfliege verdeutlicht wird, findet in der geistlichen Welt (also im Unsichtbaren) statt. Um diese geistliche Wahrheitssuche beginnen zu können, muss der/die Denkende sich aus der Welt der Mitmenschen lösen und kann deswegen als äußerlich gelähmt beschrieben werden (Gleichnis Zitterrochen). Dabei stellt das kritische Hinterfragen des Sokrates' den Beginn des Denkprozesses dar und führt dazu, dass seine Gesprächspartner und er selbst den Denkprozess beginnen und äußerlich gelähmt werden. Nachdem Sokrates und seine Gesprächspartner den Denkprozess beendet haben und wieder in Erscheinungswelt eintreten, sind sie weiterhin gelähmt. Die Lähmung liegt demnach sowohl beim Denkprozess als auch nach dessen Beendigung vor. Grund für die nachträgliche Lähmung ist der *Wind des Denkens* (vgl. Arendt 2012: 142), durch den alle Meinungen und konventionellen Annahmen über den zu ergründenden Gegenstand (im Dialog *Menon* der Gegenstand der Tugend) zerstört werden. Demnach bringt die Tätigkeit des

Denkens oft keine neuen Erkenntnisse und die Denkenden bleiben gelähmt und nicht-wissend zurück und können - so wie Sokrates und Menon - nur noch ihre Verwirrung teilen (vgl. ebd.: 142f.). Ein weiteres Merkmal der Tätigkeit des Denkens stellt somit die Ergebnislosigkeit dar (vgl. ebd.: 144).

Anhand dieser Überlegungen wird zudem deutlich, warum die Athener*innen nicht angeregt durch Sokrates mit dem Denkprozess beginnen wollen: Durch das Denken werden Konventionen, Klischees, Normen und Werte hinterfragt und ggf. zerstört, wodurch das Zusammenleben mit Mitmenschen und das Zurechtfinden in der Welt erschwert wird (vgl. ebd.: 143). Die Tätigkeit des Denkens kann somit wie im Stechmückengleichnis als kräftezehrend und anstrengend beschrieben werden. Anhand des Zitterrochen-Gleichnisses können folgende Merkmale der Tätigkeit des Denkens aufgezeigt werden:

1. Denken ist eine selbstzweckhafte Tätigkeit.
2. Denken zerstört Konventionen.
3. Der Mensch kann nur allein denken.
4. Denken ist ereignislos.
5. Denken ist eine anstrengende Tätigkeit.

Die Analyse der drei sokratischen Spitznamen zeigt, dass Platon und Arendt eine sehr spezielle Sichtweise bzgl. der Charakteristika des Denkens haben. Bestimmte Überlegungen, wie zum Beispiel die Behauptung, dass die Tätigkeit des Denkens ereignislos ist und zu keinem Ergebnis führt, sind sicherlich diskussionswürdig.

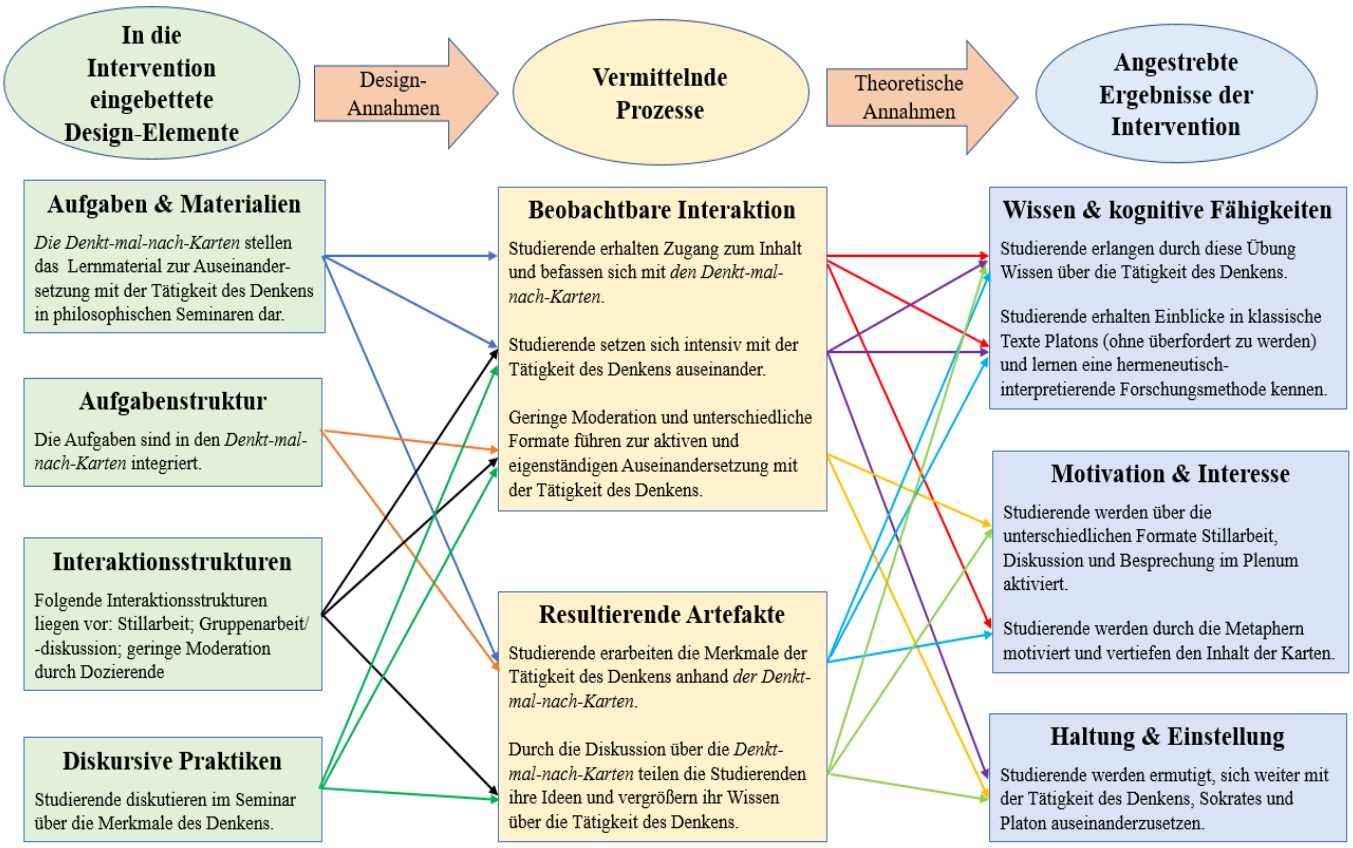
Die Auswahl der drei Spitznamen des Sokrates als theoretische Grundlage zur Erfassung der Tätigkeit des Denkens, liegt darin begründet, dass anhand der Spitznamen eine spezielle Perspektive der Tätigkeit des Denkens gut erfasst werden kann und eine Begrenzung gegeben ist. Demnach erarbeiten die Studierenden eindeutige Merkmale des Denkens, die sie im Anschluss hinterfragen und diskutieren können. Auf dieser Basis lernen die Studierenden, mit Klassikerschriften in einen Diskurs zu treten und Argumente für ihre Position über einen bestimmten Themenkomplex (hier das Denken) zu finden. Unter diesem Gesichtspunkt scheinen, die teilweise schwer nachzuvollziehenden Annahmen über das Denken aus den platonischen Dialogen sogar förderlich für Diskussionen zu sein.

2. Entwurf und Konstruktion

In diesem Teil des Anhangs werden Dokumente dargestellt, welche in Zuge der Phase *Exploration und Konstruktion* erstellt wurden.

2.1 Abbildung des Conjecture Mappings

Um zu verdeutlichen in welcher Beziehung die Hypothesen des DBR-Projektes miteinander stehen, wird in dieser Abbildung das *Conjecture Mapping* für das vorliegende DBR-Projekt dargestellt.



2.2 Abbildung der *Denkt-mal-nach-Karten*

Der Prototyp der *Denkt-mal-nach-Karten* wird hier dargestellt. Es handelt sich um die zweite Version des Prototyps nach der ersten Revision auf Basis des Pretests. Dabei bilden immer zwei Karten eine Vorder- und Rückseite.

Wie kann die Tätigkeit des Denkens charakterisiert werden?

1) Welche Begriffe fallen Ihnen spontan zu der Tätigkeit des Denkens ein? Halten Sie Ihre Gedanken in einer Mindmap fest.

2) Information zum weiteren Verlauf: Im Folgenden erhalten Sie weitere Denkt-mal-nach-Karten, welche die Tätigkeit des Denkens über drei Spitznamen des Sokrates' aus verschiedenen platonischen Dialogen charakterisieren.

Die Hebamme

1) Welche Begriffe, Merkmale und Themen fallen Ihnen spontan zum Beruf der Hebamme ein?
Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf.

2) Können Sie Ihre spontanen Einfälle in einen Zusammenhang zur Tätigkeit des Denkens stellen? Inwiefern kann die Hebamme als Metapher für die Tätigkeit des Denkens gesehen werden?
Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf und versuchen Sie, Ihre Ausführungen immer mit dem Satzanfang „Denken ist/ bedeutet/ führt dazu ... - " zu beginnen.

Zusatzinfo:

Bitte bedenken Sie in diesem Zusammenhang, dass im antiken Griechenland Hebammen oft nicht mehr im gebärfähigen Alter waren und es auch zu ihren Aufgaben gehörte, darüber zu entscheiden, ob ein Kind lebensfähig ist oder nicht und im zweiten Fall die Abtreibung einzuleiten.

Denkt-mal-nach-Karte 1: Die Hebamme

Der Zitterrochen

Der Zitterrochen

1) Welche Begriffe, Merkmale und Themen fallen Ihnen zur Jagdweise des Zitterrochens ein?
Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf.

2) Könnten Sie Ihre spontanen Einfälle in einen Zusammenhang zur Tätigkeit des Denkens stellen? Inwiefern kann der Zitterrochen als Metapher für die Tätigkeit des Denkens gesehen werden?
Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf und versuchen Sie, Ihre Ausführungen immer mit dem Satzanfang - „Denken ist/ bedeutet/ führt dazu ... - " zu beginnen.

Zusatzinfo:

Zitterrochen lähmen mit Hilfe eines elektrischen Schlages ihre Beutefische.

Denkt-mal-nach-Karte 1: Der Zitterrochen

Die Stechfliege

1) Stellen Sie sich vor, dass Sie das Pferd auf dem Bild wären und um Ihren Kopf eine Horde Mücken schwirrt. Welche spontanen Gedanken kommen Ihnen bei dieser Vorstellung und mit welchen Adjektiven würden Sie die Mücken be schreiben? Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf.

2) Könnten Sie Ihre spontanen Einfälle in einen Zusammenhang zur Tätigkeit des Denkens stellen? Inwiefern kann die Mücke als Metapher für die Tätigkeit des Denkens gesehen werden?
Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf und versuchen Sie, Ihre Ausführungen immer mit dem Satzanfang - „ Denken ist / bedeutet / führt dazu ... -“ zu beginnen.

Denkt-mal-nach-Karte 1: Die Stechfliege

Die Hebamme

„Von meiner Hebammenkunst nun gilt übrigens alles, was von der ihrigen; sie unterscheidet sich aber dadurch, daß sie Männern die Geburtshilfe leistet [...] und daß sie für ihre gebärenden Seelen Sorge trägt [...]. Das größte aber an unserer Kunst ist dieses, daß sie imstande ist zu prüfen, ob die Seele des Jünglings Missgestaltetes und Falsches zu gebären im Begriff ist; oder Gebildetes und Echtes"

(Theaitetos: 150b-c)

Die Hebamme

1) Lesen Sie sich den Auszug aus dem platonischen Dialog Theaitetos zur Hebamme durch.

2) Überlegen und diskutieren Sie im Anschluss, ob Sie zu ähnlichen Überlegungen im Zusammenhang mit der Metapher der Hebamme und der Tätigkeit des Denkens gekommen sind und ob Sie die Überlegungen zur Hebamme aus dem Werk Theaitetos nachvollziehen können.

Denkt-mal-nach-Karte 2: Die Hebamme

Der Zitterrochen

„MENON: O Sokrates, ich habe schon gehört [...], daß du allemal nicht als selbst in Verwirrung bist und auch andere in Verwirrung bringst. Auch jetzt kommt mir vor, daß du mich bezauberst[...], daß ich voll Verwirrung geworden bin, und du dünkst mich vollkommen[...], in der Gestalt [...] dem Zitterrochen [...] zu gleichen. Denn auch dieser macht jeden, der ihm nahekommt und ihn berührt, erstarren" (Menon: 80a-b).

„SOKRATES:[...] Ist nun dein Zitterrochen selbst auch erstarrt, wenn er andere erstarren macht, dann gleiche ich ihm; wenn aber nicht, dann nicht. Denn keineswegs bin ich etwas selbst in Ordnung, wenn ich die andern in Verwirrung bringe; sondern auf alle Weise bin ich selbst auch in Verwirrung und ziehe nur so die andern mit hinein. So auch jetzt, was die Tugend ist, weiß ich keineswegs; du aber hast es vielleicht vorher gewußst, ehe du mich berührtest, jetzt indes bist du einem Nichtwissenden ganz ähnlich" (Menon: 80c-d).

Der Zitterrochen

1) Lesen Sie sich den Auszug aus dem platonischen Dialog Menon zum Zitterrochen durch.

2) Überlegen und diskutieren Sie im Anschluss, ob Sie zu ähnlichen Überlegungen im Zusammenhang der Metapher des Zitterrochens und der Tätigkeit des Denkens gekommen sind und ob Sie die Überlegungen zum Zitterrochen aus dem Werk Menon nachvollziehen können.

Denkt-mal-nach-Karte 2: Der Zitterrochen

Die Stechfliege

„Denn wenn ihr mich hinrichtet, werdet ihr nicht leicht einen andern solchen finden, der ordentlich, sollte es auch lächerlich gesagt scheinen, von dem Gotte der Stadt beigegeben ist, wie einem großen und edlen Rosse, das aber eben seiner Größe wegen sich zur Trägheit neigt und der Anreizung durch den Sporn [gemeint ist die Mücke d. Ver.] bedarf, wie mich der Gott dem Staat als einen solchen zugelegt zu haben scheint, der ich euch einzeln anzuregen, zu überreden und zu verweisen den ganzen Tag nicht aufhöre, überall euch anliegend.

Ein anderer solcher nun wird euch nicht leicht wieder werden, ihr Männer. Wenn ihr also mir folgen wollt, werdet ihr meiner schonen. Ihr aber werdet vielleicht verdrießlich, wie die Schlummernden, wenn man sie aufweckt, um euch stoßen und mich, dem Anytos folgend, leichtsinnig hinrichten, dann aber das übrige Leben weiter fort schlafen, wenn euch nicht der Gott wieder einen andern zuschickt aus Erbarmen" (Apologie: 30e-31a).

Die Stechfliege

1) Lesen Sie sich den Auszug aus dem platonischen Dialog Apologie zur Stechfliege *(den Sporn)* durch.

2) Überlegen und diskutieren Sie im Anschluss, ob Sie zu ähnlichen Überlegungen im Zusammenhang mit der Metapher der Stechfliege und der Tätigkeit des Denkens gekommen sind und ob Sie die Überlegungen zur Stechfliege aus der Apologie des Sokrates' nachvollziehen können.

Denkt-mal-nach-Karte 2: Die Stechfliege

3. Evaluation und Reflexion

In diesem Teil des Anhangs werden Dokumente und Materialien dargestellt, welche in Zuge der Phase der *Evaluation und Reflektion* erstellt und erforscht wurden.

3.1. Beispiele aus dem Pretest

In diesem Kapitel werden die Bearbeitungen der Aufgaben der *Denkt-mal-nach-Karten* von zwei Studierenden der Philosophie dargestellt.

Erstes Beispiel
Student der Philosophie, Ausgebildeter Physiotherapeut
26 Jahre
3 Semester
Universität Hamburg

Notizen

Erste *Denkt-mal-nach-Karte* Hebamme
Spontane Gedanken
- Geburt
- Hilfestellung
- Leidesprozess
- Verantwortung

Nach Zusatzinfo:
- Keine Kinder → Zensur
- Entscheiden über Leben und Tod

Bezug zur Tätigkeit des Denkens
- Denken braucht Hilfestellung
- Denken ist ein Leidesprozess
- Denken ist Gedankengeburt
- Denken wird durch die Gesellschaft zensiert

Änderungswünsche, Unklarheiten
- Probleme bei dem Bild, Schwangere konnten nicht direkt als Menschen erkannt werden

Erste *Denkt-mal-nach-Karte* Zitterrochen
Spontane Gedanken
- Bringt andere Fische zum Stoppen → Fische denken nach
- Flach
- Gleitet so durchs Wasser
- Fieser oder netter Jäger

Änderungswünsche, Unklarheiten
- Zusatzinfo über die Jagdwiese ist notwendig und war mir nicht bekannt

Bezug zur Tätigkeit des Denkens

- Denken ist innehalten
- Denken ist tödlich
- Denken ist dahingleiten
- Denken ist kontinuierlich

Erste *Denkt-mal-nach-Karte* Stechfliege

Spontane Gedanken

- Nervig
- Schwirrend
- Verwirrend
- Arschloch Mücken
- Stechend

Bezug zur Tätigkeit des Denkens

- Denken ist nervig
- Denken bedeutet Verwirrung
- Denken ist Anstoß
- Denken ist durcheinander

Änderungswünsche, Unklarheiten

Zweite *Denkt-mal-nach-Karte* Hebamme

- Nachvollziehen: teilweise
- Teilweise ähnliche Überlegung, Teilweise nicht
- Denken ist überprüfbar
- Denken passiert im Gespräch
- Probleme mit dem Begriff Missgestaltes in den platonischen Text. Kann man bewerten, ob etwas fasch ist?

Zweite *Denkt-mal-nach-Karte* Zitterrochen

- Nachvollziehen: ja
- Denken heißt nichts aktiv machen
- Denken verwirrt und lässt die Welt kopfstehen
- Denken kann positiv, aber auch negativ wahrgenommen werden

Zweite *Denkt-mal-nach-Karte* Stechfliege

- Nachvollziehen: ja, bestes Bild
- Denken ist Anstoß gegen die Trägheit
- Denken braucht eine Anregung
- Denken kann zu Konflikten führen
- Komisch das die Mücke nicht verwirren, sondern der Zitterrochen
- Text ist ein bisschen lang

Weitere Überlegung

- Schöne Karten
- Ganz anders als Philosophie Seminare
- Abwechslung, kreativ und spontan arbeiten
- Kaum Text von Platon, wodurch der Zugang einfacher wird
- Ich hatte noch viele Fragen und alles wurde nicht klar → mehr Diskussion/ Unterstützung
- Gerne weiter darüber nachdenken, Unterstützung durch weitere Quellen, die sich mit dem Thema befassen
- Bilder behält man im Kopf

Zweites Beispiel
Studentin der Philosophie, Abschluss der Fotografie, Bachelor of Arts
24 Jahre
1 Semester
Hamburg

Notizen

Erste *Denkt-mal-nach-Karte* Hebamme
Spontane Gedanken:
- Frau
- Liebevoll
- Früher
- Ausbildung, Kenntnisse
- Redet mit Mutter
- Zieht das Kind raus
- Hilfe, Unterstützung

Nach Zusatzinfo:
- Macht/ Entscheidungsgewalt über Leben oder Abtreibung
- Kinderlos, unverheiratet

Bezug zur Tätigkeit des Denkens
- Hilfe beim Entbinden → Denken heißt Gedanken und Ideen auf die Welt bringen
- Entscheiden, ob Gedanken lebensfähig sind → Denken hilft beim Urteilen
- Zerstörung, Abtreibung von Gedanken → Denken lässt Überlegungen verschwinden

Änderungswünsche, Unklarheiten
- Begriff Hebammenkunst umformulieren, führt zur Verwirrung

Erste *Denkt-mal-nach-Karte* Zitterrochen
Spontane Gedanken
- Schock
- Erstarren im Wasser, in der Welt
- Einzelgänger
- Rochen beobachtet
- Fische kennen die Gefahr nicht, bis sie getroffen sind
- Geräuschlos
- Nicht durchschaubar

Bezug zur Tätigkeit des Denkens
- Denken lähmt
- Denken ist gefährlich
- Denken geht über Interaktion
- Denken geht nur allein
- Denken macht einen handlungsunfähig

Änderungswünsche, Unklarheiten
- Ich wusste nicht wie der Zitterrochen Jagd und musste nachfragen

Erste *Denkt-mal-nach-Karte* Stechfliege
Spontane Gedanken
- Durcheinander

- Doofe Mücken
- Nervig
- Keine Ruhe

<u>Bezug zur Tätigkeit des Denkens</u>
- Denken ist aggressiv
- Denken ist anstrengt und nervt manchmal
- Gedanken sind chaotisch
- Denken ist ruhelos

<u>Änderungswünsche, Unklarheiten</u>
- Nichts

Zweite *Denkt-mal-nach-Karte* Hebamme
- Nachvollziehen: ja
- Teilweise ähnliche Überlegung, Teilweise nicht
- Überlegungen konnte ich nachvollziehen, aber die Formulierungen sind teilweise verwirrend
- Frage: Gibt es falsche und unethische Gedanken, wenn ja Denken befreit von falschen Annahmen???
- Zusatzthema: Warum werden nur Männer angesprochen

Zweite *Denkt-mal-nach-Karte* Zitterrochen
- Nachvollziehen: ja
- Verwirrung → Wer ist Menon?
- Teilweise ähnliche Überlegung, Teilweise nicht
- Weitere Überlegung: Denkende sind verwirrt; Denken heißt die Lösung nicht kennen???,
- Wenn ja, warum denkt man dann, heißt das Denken bringt keine Ergebnisse

Zweite *Denkt-mal-nach-Karte* Stechfliege
1. Nachvollziehen: ja
2. Teilweise ähnliche Überlegung, Teilweise nicht
3. Weitere Überlegung: Denkende hinterfragt das System, Denken ist anstrengt, Viele Menschen wollen nicht Denken und brauchen Anregung

Weitere Überlegung
- Spaß, coole Karten, Lust auf die Aufgabe, Kreativ
- Texte teilweise schwer
- Viele Fragen, Einführung zum Thema
- Mehr Infos, immer noch ein paar Unklarheiten über die Metaphern vor allem in Bezug auf die Texte von Platon

3.2. Analyse der Design-Hypothesen

In diesem Kapitel werden Dokumente dargestellt, welche zum Überprüfung der Design-Hypothesen verwendet wurden.

3.2.1 Ablaufplan der Online-Sitzung

Hier wird der Ablaufplan dargestellt, welcher für die Studierenden der Online-Sitzung erstellt wurde.

1. Bitte brainstormen Sie spontan in Kleingruppen über die Tätigkeit des Denkens und halten Sie Ihre Überlegungen auf dem Etherpad fest.
   → https://yopad.eu/p/Zitterrochen_Gruppe (10 Minuten)

2. Einführung in Sokrates im Plenum (10 Minuten)

3. Bitte bearbeiten Sie die Aufgaben der zwei *Denkt-mal-nach-Karten* der Hebamme (25 Minuten). Bitte bearbeiten Sie die Aufgaben der zwei *Denkt-mal-nach-Karten* der Stechmücke (25 Minuten). Bitte bearbeiten Sie die Aufgaben der zwei *Denkt-mal-nach-Karten* des Zitterrochens (25 Minuten): Bitte halten Sie Ihre Ergebnisse auf dem Etherpad fest.
   → https://yopad.eu/p/Zitterrochen_Gruppe

   Wir besuchen Sie während der Arbeitsphasen in den unterschiedlichen Gruppen, um Verständnisfragen zu beantworten und Hilfestellungen zu geben.

4. Nachdem Sie alle Karten beantwortet haben, diskutieren Sie bitte auf Basis der neuen Informationen die Frage, inwiefern anhand der drei sokratischen Spitznamen die Tätigkeit des Denkens beschrieben werden kann. (10 Minuten)

5. Danach stellen Sie kurz Ihre Überlegungen und Erkenntnisse im Plenum vor. (5 Minuten pro Gruppe)

6. Im Plenum tragen alle Gruppen die herausgearbeiteten Charakteristika der Tätigkeit des Denkens zusammen. (15-20 Minuten)

7. Danach erhalten Sie einen kurzen Textauszug, in dem die Überlegungen zum Denken durch die drei *Denkt-mal-nach-Karten* zusammengefasst werden. (15 Minuten)

8. Zum Abschluss treffen Sie sich wieder in Ihren Gruppen und diskutieren, inwiefern Sie die herausgearbeiteten Merkmale zutreffend finden oder kritisch sehen und die erarbeiteten Merkmale des Denkens mit Ihren spontanen Überlegungen von Anfang der Sitzung übereinstimmen (15 Minuten) Ihre Überlegungen halten Sie auf dem Etherpad fest.
   → https://yopad.eu/p/Zitterrochen_Gruppe

9. Zum Schluss werden im Plenum die Ergebnisse diskutiert und das weitere Vorgehen besprochen (15 Minuten)

3.2.2 Ausgewähltes Beispiel der Etherpads-Gruppenarbeit

In diesem Kapitel wird ein Etherpad als Beispiel für die Aufgabenbearbeitung dargestellt. Als Beispiel wurde das Etherpad der *Gruppe Zitterrochen 3* ausgewählt, da diese Gruppe sich sehr tief mit den *Denkt-mal-nach-Karten* auseinandergesetzt hat. Die anderen Etherpads können bei Interesse sehr gerne nachgereicht werden.

Beispiel Zitterrochen 3

Thema: Wie kann die Tätigkeit des Denkens charakterisiert werden?

Spontane Einfälle über die Tätigkeit des Denkens
Welche Begriffe fallen Ihnen spontan zu der Tätigkeit des Denkens ein? Halten Sie Ihre Gedanken hier fest:

- automatische Abläufe?
- Erfahrungswerte
- 6000 bis 70.000 Gedanken pro Tag im Durchschnitt? Unterschiedliche Studien
- Denken wir im Schlaf? --> Träume --> bewusstes Denken? Unterbewust?
- Ich denke also bin ich
- Unterscheidung zu Tieren: bewusstes Denken → können Tiere denken? Triebgesteuert? Intelligenz und Lernverhalten?
- Deine Gedanken bestimmen deine Realität
- Übers Denken nachzudenken ist mir zu Meta
- Gedanken schweifen bei einfachen Tätigkeiten schnell ab
- Gedanken formen das eigene Bewusstsein
- Bewusste Gedanken unterscheiden uns von anderen Lebewesen
- Wie denken Tiere?
- Ich denke gerne an Essen!
- Sinneseindrücke können bestimmte Gedanken auslösen
- Gedanken sind schneller als gesprochene Worte
- Definition von intelligentem Leben, ist die Fähigkeit, sich seiner eigenen Existenz bewusst zu sein
- Donald Trump kann nicht denken
- man kann nicht nicht denken
- man kann sich alles mögliche im Kopf erdenken/vorstellen/fantasieren
- Fantasie freien Lauf lassen
- bei jedem Unterschiedlich →manche Menschen können nicht in Farbe denken, oder sich keine Bilder vorstellen
- denken alle Menschen gleich?
- Wessen Stimme "höre" in meinem Kopf? Meine eigene?
- (bildliches) Vorstellungsvermögen je Person unterschiedlich
- keine Verallgemeinerung des "Denkens" möglich
- Gedanken gehören niemanden außer dir selbst
- Gedanken sind subjektiv
- Gehirntraining
- Intelligenz
- Kreativität
- verkopfen
- konzentrieren
- Gdanken kann keiner sehen

- kann man Gedanken kontrollieren?
- man denkt Sachen, die man nicht ausprechen würde die Gdeanken sind freeeeiiii, wer kann sie erraten? Sie flieeegeeen vorbeiiiii , wie nächtliche Schatten. kein Mensch kann sie wissen, kein Jäger erschießen, es bleibet dabeiiii, DIE GEDAHANKEN SIND FREE-EIII!!!
- bewusst nachdenken
- können Gedanken beeinflusst werden? Gedankenexperimente

Erste Denkt-mal-nach-Karte Hebamme
Welche Begriffe, Merkmale und Themen fallen Ihnen spontan zum Beruf der Hebamme ein? Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf. Spontane Gedanken:

- gebären
- Babys
- belastbar
- anstrengender Job
- unterbezahlt
- nicht genug gewertschätzt
- Geburtenbegleitung
- Geburtenvorbereitung
- geduldig
- weise/erfahren
- resolut
- intuitiv
- Helfer
- weiblich
- werden oft unterschätzt in der heutigen Gesellschaft

Bitte bedenken Sie in diesem Zusammenhang, dass im antiken Griechenland Hebammen oft nicht mehr im gebärfähigen Alter waren und es auch zu ihren Aufgaben gehörte, darüber zu entscheiden, ob ein Kind lebensfähig ist oder nicht und im zweiten Fall die Abtreibung einzuleiten.
Gedanken nach Zusatzinfo:

- Entscheidung über Leben und Tod
- objektive Entscheidung?
- Eigene Erfahrung durch höheres Alter? → Weisheit (ab wann war man im höheren Alter?)
- große Verantwortung
- Ansehen in der Gesellschaft?
- großer Stellenwert
- große Weisheit (mit Religion gleichgestellt?)
- "Richter" der damaligen Zeit
- ist es fair über die Eltern hinweg zu entscheiden?
- Was ist die Grundlage der Entscheidung über Leben und Tod?

Können Sie Ihre spontanen Einfälle in einem Zusammenhang zur Tätigkeit des Denkens stellen? Inwiefern kann die Hebamme als Metapher für die Tätigkeit des Denkens gesehen werden? Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf und versuchen Sie, Ihre Ausführungen immer mit dem Satzanfang „Denken ist/ bedeutet/ führt dazu ... - “ zu beginnen.
Bezug zur Tätigkeit des Denkens: Denken ist ....

- ...das Zurückgreifen auf gemachte Erfahrungen
- ...die Geburt/das Entstehen von Gedanken
- ...,ob dieser Gedanke "lebenswert" ist? (Sollte ich ihn weiterverfolgen oder nicht?)
- … Denken - kann das Kind überleben? bin ich dazu berechtigt es abzutreiben? → Folgen der Abtreibung, habe ich das richtige gemacht? Bereuen dieser Entsheidung

- ... RICHTIGE Entscheidungen über leben und Tot zu machen / Werte und Normen
- ... eine verantwortungsvolle Aufgabe
- ... Weisheit und gesammelte Erfahrungen.
- ... Entscheidungen treffen.
- ... nicht immer einfach.
-

Änderungswünsche, Unklarheiten

- Die Farbe/Design der Aufgabenstellungen --> durcheinander
- tolle Möglichkeit hier sich auszutauschen und Gedanken zu sammeln!

Zweie *Denkt-mal-nach-Karte* Hebamme

1) Lesen Sie sich den Auszug aus dem platonischen Dialog Theaitetos zur Hebamme durch.
2) Überlegen und diskutieren Sie im Anschluss, ob Sie zu ähnlichen Überlegungen im Zusammenhang mit der Metapher der Hebamme und der Tätigkeit des Denkens gekommen sind und ob Sie die Überlegungen zur Hebamme aus dem Werk Theaitetos nachvollziehen können. Halten Sie ihre Überlegungen hier fest:

- Seele des Jünglings (weiblich/männlich) entscheidet ob das Kind Missgestaltet oder gebildet ist (im Denken UND Körperlichen?)
- Denken sei männlich (früher wahrscheinlich schon, Frau nur als Gebärmaschine?)
- im Unterschied zu Hebammen sei man für sein Gebärendes im Nachhinein noch verantwortlich
- nur Frauen können Babys gebären, aber (sowohl Frauen als auch) Männer können Gedanken "gebären"/produzieren --> echte Hebammenkunst vs. seine "Hebammen"kunst
- man weiß vorher nicht, ob das Baby "missgestaltet" zur Welt kommt, bei Gedanken weiß man es jedoch schon (kann man quasi vorhersagen)

Weitere Überlegung und Anmerkungen

Erste *Denkt-mal-nach-Karte* Stechmücke

Stellen Sie sich vor, dass Sie das Pferd auf dem Bild wären und um Ihren Kopf eine Horde Mücken schwirrt. Welche spontanen Gedanken kommen Ihnen bei dieser Vorstellung und mit welchen Adjektiven würden Sie die Mücken beschreiben? Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf. Spontane Gedanken:

- nervig/belastend
- gierig
- kitzelig
- störend in Tätigkeit
- machen aggressiv
- Juckreiz
- halten einen Nachts wach
- eklig
- aua
- kein Entkommen!!
- hartnäckig
- ablenkend/schwierig sich zu konzentrieren

Könnten Sie Ihre spontanen Einfälle in einen Zusammenhang zur Tätigkeit des Denkens stellen? Inwiefern kann die Mücke als Metapher für die Tätigkeit des Denkens gesehen werden? Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf und versuchen Sie, Ihre Ausführungen immer mit dem Satzanfang - „Denken ist / bedeutet / führt dazu ... -“ zu beginnen.
Bezug zur Tätigkeit des Denkens: Denken ist ....

- ... manchmal belastend.

- ... nervtötend und kräftezehrend.
- ... allgegenwärtig. --> kein Entkommen
- ... manchmal störend.
- ... immer da, obwohl man es nicht immer will.
- ... manchmal ein Feind/Gegner, den man loswerden möchte.
- ..., dass Gedanken in deinem Kopf herumschwirren
- ...schnell, chaotisch, unübersichtlich
- ...anstrengend
- Denken bedeutet für die Mücke triebgesteuert zu sein
- Denken führt zu Emotionen (aggressivität im Bsp. der Mücke)
- Denken führt dazu, dass man Nachts wach liegt
- ... schwierig, um Gedanken fest zu fassen (greifbar zu machen)
- Viel Denken ist störend
- ... unabdingbar (kein Entkommen)
- ... laut

Änderungswünsche, Unklarheiten

Zweite *Denkt-mal-nach-Karte* Stechmücke
1) Lesen Sie sich den Auszug aus dem platonischen Dialog Apologie zur Stechfliege (den Sporn) durch.
2) Überlegen und diskutieren Sie im Anschluss, ob Sie zu ähnlichen Überlegungen im Zusammenhang mit der Metapher der Stechfliege und der Tätigkeit des Denkens gekommen sind und ob Sie die Überlegungen zur Stechfliege aus der Apologie des Sokrates‘ nachvollziehen können. Halten Sie ihre Überlegungen hier fest:
- sowohl Stechfliegen als auch Gedanken sind allgegenwärtig und nicht leicht loszuwerden
- Gott gibt den Menschen die Denkfähigkeit, damit sie sie nutzen
- wenn man einen Gedanken fortschickt, kommt direkt der nächste (man wird nie verschont)
- wenn man Gedanken wie die Mücke sofort "hinrichtet", dann "verschläft" man sein Leben → deswegen schickt Gott dir aus Erbarmen einen neuen zu
- Stechmücken werden häufig ohne nachzudenken erschlagen, dabei erfüllen sie einen Nutzen
- Stechmücke/Sokrates (oder Gedanken?) weckt einen aus seiner Trägheit, ungerne kritisch/eigenständig/neu zu denken, auf
- unendlich viele Gedanken

Weitere Überlegung und Anmerkungen:
- die Texte sind zu abstrakt. Wir sind Medienproduzenten, keine Philosophen.

Erste *Denkt-mal-nach-Karte* Zitterrochen
Welche Begriffe, Merkmale und Themen fallen Ihnen zur Jagdweise des Zitterrochens ein? Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf. Spontane Gedanken:
- überraschen ihre Beute aus dem Nichts
- schlagartig
- unberechenbar
- verstecken sich auf dem Meeresgrund/hinterlistig
- Jäger, im Verborgenen
- spannend
- platt
- lähmen ihre Beute

Zitterrochen lähmen mit Hilfe eines elektrischen Schlages ihre Beutefische. Falls Sie mehr Informationen zur Jagdweise des Zitterrochens benötigen, können Sie gerne danach googlen.
Gedanken nach Zusatzinfo:

- elektrisierend
- krasses Feature :D
- ohne Vorwarnung, toto Africa! I bless the rainnnns down in Africaaa
- hilflose Beute
- ziemlich gemein
- unfair
- wehrlos
- effektiv
- schmerzfrei?
- multitasking
- Täuschen und Tarnen!!!
- Geduld
- ganz verschluckt
- Taktik

Könnten Sie Ihre spontanen Einfälle in einen Zusammenhang zur Tätigkeit des Denkens stellen? Inwiefern kann der Zitterrochen als Metapher für die Tätigkeit des Denkens gesehen werden? Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf und versuchen Sie, Ihre Ausführungen immer mit dem Satzanfang - „Denken ist/ bedeutet/ führt dazu ... - “ zu beginnen.. Bezug zur Tätigkeit des Denkens: Denken ist ....

- ... elektrisierend
- ... multitasking
- ... geduldig
- ...lähmend
- ...unberechenbar
- ...zielgesetzt
- ...schnellere/komplexere Themen/Infos etc. auf sein eigenes Niveau zu bringen
- ... täuschend
- .... seine Gedanken zu jagen, ihnen hinterher zurennen um sie nicht zu verlieren (klaren gedanken fassen)
- ...taktisch.
- ... vereinnahmend.
- ... gierig?
- ... täuschend.
- Denken bedeutet, sich nicht allen zu zeigen (Die eigenen Gedanken trägt man nicht nach außen) → bzw nur in bestimmten Momenten zeigen

Änderungswünsche, Unklarheiten

- die Reihenfolge, in der wir die einzelnen Aufgaben zu den Themen (Hebamme etc.) bearbeiten, ist hilfreich. Wenn man sofort den philosophischen Text bekommt, ist man schnell überfordert. So bereiten wir uns darauf vor.

Zweite *Denkt-mal-nach-Karte* Zitterrochen
1) Lesen Sie sich den Auszug aus dem platonischen Dialog Menon zum Zitterrochen durch.
2) Überlegen und diskutieren Sie im Anschluss, ob Sie zu ähnlichen Überlegungen im Zusammenhang der Metapher des Zitterrochens und der Tätigkeit des Denkens gekommen sind und ob Sie die Überlegungen zum Zitterrochen aus dem Werk Menon nachvollziehen können. Halten Sie ihre Überlegungen hier fest:

- Gedanken und Zitterrochen lassen einen erstarren (wenn man ihnen zu nahe kommt, sie berührt) -- wenn man seine gedanken in Tiefen ergründet ?
- verwirrende Gedanken ? --> wenn man selbst verwirrt ist, zieht man andere mit rein?
- man kann andere mit seinen eigenen Gedanken beeinflussen/kontrollieren?
- Gedanken weitergeben an andere und damit Einfluss auf andere haben
- Gedanken verwirren, genau wie Elektroschocks von Zitterrochen?
- mich verwirren philosophische Texte genau so wie Elektroschocks von Zitterrochen
- man kann vor Bezauberung/Staunen von Gedanken wir gelähmt sein
- der Zitterrochen selbst erstarrt nicht, genauso wie man sich selbst von seinen Gedanken nicht lähmen lassen kann

Weitere Überlegung und Anmerkungen:

Reflektion
Bitte diskutieren Sie, inwiefern Sie die herausgearbeiteten Merkmale zutreffend finden oder kritisch sehen und die erarbeiteten Merkmale des Denkens mit Ihren spontanen Überlegungen von Anfang der Sitzung übereinstimmen (15 Minuten) Ihre Überlegungen halten Sie btte auf dem Etherpad fest.

Allgemeines:
- wir haben am Anfang nicht die Verbindung zu Sokrates gehabt, sondern alles auf's allgemeine Denken bezogen
- Zitterrochen und Stechmücke sind nicht miteinander vereinbar
- damals: Athener wollten nicht zum Denken angeregt werden (Stechmücke), sondern ihr Leben verschlafen
- Sokrates ist "unfruchtbar" (wie eine ältere Hebamme), kann also selbst keine Gedanken "gebären", nur kritisieren und hinterfragen
- Sokrates ist Hebamme (kritisiert), Stechmücke (nervt) und Zitterrochen (lähmt)

Hebamme
zutreffend:
- Denken bedeutet Verantwortung übernehmen
- Entscheiden ob gedanke lebenswert ist
- Gedanken als gesammelte Erfahrungen und daraus entstandene Weisheit
- Entscheidungen treffen (auch wenn sie nicht einfach sind)

kritisch:
- dass Männer die Gedanken gebären
- Babys gebären wenig vergleichbar mit Gedanken produzieren
- Hebamme ist ein Beruf der viel Erfahrung/eine Ausbildung benötigt. Denken kann jeder.
- es wurde behauptet, dass man bei Babys vohrer nicht weiß wie sie auf die Welt kommen, bis sie da sind ("missgestaltet" oder nicht) und bei Gedanken schon. Aber so ist das mit Gedanken auch
- Hebamme hat ja eine Lösung für "missgestaltete" Kinder (--> Abtreibung), Sokrates hingegen hat keine Lösung für "missgestaltete" Gedanken

Stechmücke
zutreffend:
- Gedanken schwirren im Kopf herum und sind allgegenwärtig
- kommen immer wieder, nicht möglich sich derer zu entledigen
- Gedanken können nervig, störend und ungewollt sein --> erfüllen aber einen Nutzen
- Gedanken können einen wach halten

kritisch:

- sehr subjektiv (ist vielleicht nicht bei jedem so, dass die Gedanken einen vereinnahmen) -> manche Menschen können die eigenen Gedanken kontrollieren
- trainieren von Fokussierung/Abschalten des Gedankenwirrwarrs möglich? Meditationszustand buddhistischer Mönche sieht das als Ziel
- Eine nervige Mücke kann getötet werden, einen Gedanken kann man nur unterdrücken, nicht aber komplett töten

Zitterrochen
zutreffend:
- Die eigenen, ausgeprochenen Gedanken können die Gedankenwelt der anderen beeinflussen
- manchmal sind Gedanken lähmend/umschließen einen und lassen nicht los
- Gedanken können einen (innerlich) "auffressen"
- Gedanken können elektrisierend und lähmend sein (v.a. in der Liebe) → Aussetzer, Aufregung
- Unsere Gedanken können uns täuschen

kritisch:
- fast ausschließlich negativ behaftet (Gedanken können aber auch etwas Positives sein)
- Gedanken sind nicht unbedingt "Feinde"

3.2.3 Auswertung der Design-Hypothesen

In diesem Kapitel werden die Hypothesen bzgl. der *Beobachtbaren Interaktion* und der *Resultierende Artefakte* auf Basis der Etherpads und den gemachten Erfahrungen im Seminar ausgewertet. Dabei wird zunächst auf die Hypothesen der *beobachtenden Interaktion* eingegangen.

Hypothese: Studierende erhalten Zugang zum Inhalt und befassen sich mit den Denkt-mal-nach-Karten.

Anhand der neun ausgefüllten Etherpads (vgl. alle Etherpads) und der Diskussionen im Plenum (vgl. Diskussion im Plenum 03.11.2020) wird deutlich, dass die Studierenden sich sehr intensiv mit den *Denkt-mal-nach-Karten* beschäftigt haben und sowohl durch das Brainstormen (vgl. Zitterrochen3: 1; vgl. Hebamme3: 1; vgl.: Stechmücke3: 1) als auch über die Gleichnisse des Sokrates‘ einen Zugang zur Tätigkeit des Denkens erhalten. So schreibt eine Gruppe beispielsweise: „die Reihenfolge, in der wir die einzelnen Aufgaben zu den Themen (Hebamme etc.) bearbeiten, ist hilfreich. Wenn man sofort den philosophischen Text bekommt, ist man schnell überfordert. So bereiten wir uns darauf vor“ (Zitterrochen3: 7). Demnach kann dieser Hypothese zugestimmt werden.

Hypothese: Studierende setzen sich intensiv mit der Tätigkeit des Denkens auseinander.

Auch inhaltlich kann durch die Etherpads aufgezeigt werden, wie tief und perspektivenreich sich die Studierenden mit der Tätigkeit des Denkens befassen (vgl. alle Etherpads). Anhand folgender Reflektion aus dem Etherpad der *Gruppe Zitterrochen 3* zeigt sich die intensive Auseinandersetzung der Tätigkeit des Denkens:

„Hebamme: zutreffend: Denken bedeutet Verantwortung übernehmen; Entscheiden ob gedanke lebenswert ist; Gedanken als gesammelte Erfahrungen und daraus entstandene Weisheit; Entscheidungen treffen (auch wenn sie nicht einfach sind). kritisch: dass Männer die Gedanken gebären; Babys gebären wenig vergleichbar mit Gedanken produzieren; Hebamme ist ein Beruf der viel Erfahrung/eine Ausbildung benötigt; Denken kann jeder.; es wurde behauptet, dass man bei Babys vorher nicht weiß wie sie auf die Welt kommen, bis sie da sind ("missgestaltet" oder nicht) und bei Gedanken schon. Aber so ist das mit Gedanken auch Stechmücke: zutreffend: Gedanken schwirren im Kopf herum und sind allgegenwärtig; kommen immer wieder, nicht möglich sich derer zu entledigen; Gedanken können nervig, störend und ungewollt sein --> erfüllen aber einen Nutzen; Gedanken können einen wachhalten. kritisch: sehr subjektiv (ist vielleicht nicht bei jedem so, dass die Gedanken einen vereinnahmen) --> manche Menschen können die eigenen Gedanken kontrollieren; trainieren von Fokussierung/Abschalten des Gedankenwirrwarrs möglich? […] Zitterrochen: zutreffend: Die eigenen, ausgeprochenen Gedanken können die Gedankenwelt der anderen beeinflussen; manchmal sind Gedanken lähmend/umschließen einen und lassen nicht los; Gedanken können einen (innerlich) "auffressen"; Gedanken können elektrisierend und lähmend sein (v.a. in der Liebe); Aussetzer, Aufregung, brainlags; Unsere Gedanken können uns täuschen. kritisch: fast ausschließlich negativ behaftet (Gedanken können aber auch etwas Positives sein); Gedanken sind nicht unbedingt "Feinde"“(Zittrochen3: 8f.).

Durch die Analyse der Etherpads und der Diskussion wird zudem erkennbar, dass die Studierenden durch die *Denkt-mal-nach-Karten* eigenständig mit dem Denkprozess beginnen. Eine Studierende sagte beispielsweise, dass sie noch nie so viel über die Tätigkeit des Denkens nachgedacht hat (vgl. Diskussion im Plenum 3.11.2020). Zudem notierte eine Gruppe auf dem Etherpad: „mich verwirren philosophische Texte genauso wie Elektroschocks von Zitterrochen“ (Zitterrochen3: 7), wodurch deutlich wird, dass die Studierenden durch die Lernmaterialien zum eigenen Denken angeregt werden. Demnach könnte eine weitere Hypothese sein: *Studierende werden durch die Denkt-mal-nach-Karten zum eigenständigen Denken angeregt*. Diese müsste selbstverständlich durch weitere Datenerhebungen erforscht werden.

Hypothese: Geringe Moderation und die unterschiedlichen Formate führen zur aktiven und eigenständigen Auseinandersetzung mit der Tätigkeit des Denkens.

Anhand der Seminarsitzung (vgl. Diskussion im Plenum 3.11.2020) und der aufgezeichneten Etherpads (vgl. alle Etherpads) wird deutlich, dass die Studierenden sich sehr aktiv und eigenständig mit der Tätigkeit des Denkens auseinandergesetzt haben. Beispielswiese konnte ich beobachten, dass die Studierenden bei unangemeldetem Betreten der Break-out-Rooms eifrig über das Denken diskutierten. Allerdings wurden Tobias Schmohl und ich auch einige Male (6 Mal) um Hilfe gebeten, um Verständnisfragen zu klären oder technische Probleme zu beheben.

Vor allem im Zusammenhang der platonischen Textauszüge sind Unklarheiten vorhanden. In Bezug zur Hebammen-Metapher wurde beispielsweise nachgefragt, wieso nur Männer Gedanken gebären können (vgl. Stechmücke2: 3; vgl. Zitterrochen3: 4) und was genau mit dem missgestalteten Gedanken (vgl. Hebamme3: 2) oder der Aussage „Seele in Bezug zur Geburt“ (Stechmücke1: 2) gemeint ist. Auch bei den Metaphern der Stechmücke und des Zitterrochens haben die Studierenden teilweise Probleme, die konkreten Aussagen zu erfassen (vgl. Hebamme1: 4; vgl. Zitterrochen1: 3). So schreibt eine Gruppe auf dem Etherpad: „bei Stechfliegen und Zitterrochen ist es

noch etwas unklar, ob wir wirklich die gewollten Intentionen rausgearbeitet haben“ (Hebamme1: 2).

An dieser Stelle kann die Frage aufgeworfen werden, ob diese Verständnisprobleme vor allem mit den Formulierungen und dem komplizierten Satzbau der platonischen Texte zu tun haben, die für Studierende ohne Erfahrung mit philosophischen Text schwer zu greifen sind. Diese Überlegung wird durch folgendes Zitat aus der *Gruppe Zitterrochen 3* verdeutlicht: „die Texte sind zu abstrakt. Wir sind Medienproduzenten, keine Philosophen“ (vgl. Zitterrochen3: 5).

Basierend auf diesen Überlegungen kann der Hypothese weder zugestimmt werden noch kann diese abgelehnt werden. Es bedarf weiterer Prüfung bzgl. dieser These in einem philosophischen Präsenzseminar, um einschätzen zu können, inwiefern die geringe Moderation die eigenständige Auseinandersetzung der Studierenden mit der Tätigkeit des Denkens fördert oder nicht.

Nachdem nun die Hypothesen der *beobachtenden Interaktion* analysiert wurden, werden im Anschluss die Hypothesen zum Aspekt *resultierende Artefakte* ausgewertet.

Hypothese: Studierende erarbeiten die Merkmale der Tätigkeit des Denkens anhand der Denkt-mal-nach-Karten.

Auf Grundlage der analysierten Etherpads wird deutlich, dass die Studierende viele Merkmale des Denkens mit Hilfe der *Denkt-mal-nach-Karten* herausgearbeitet haben. Vor allem das Merkmal des Unterbrechens anderer Tätigkeiten durch das Denken (vgl. Hebamme1: 4; vgl. Hebamme3: 4; vgl. Stechmücke1: 4; vgl. Stechmücke2: 3,5; vgl. Stechmücke3: 4; vgl. Zitterrochen1: 3; vgl. Zitterrochen2: 3; vgl. Zitterrochen3: 7) und die Tatsache, dass das Denken eine kräftezehrende und anstrengende Tätigkeit ist, die vermeintliches Wissen zerstört (vgl. Hebamme1: 1,4; vgl. Hebamme2: 1,3; vgl. Stechmücke2: 2; vgl. Stechmücke2: 3, vgl. Zitterrochen 3: 5), wird bei fast allen Gruppen aufgezeigt. Ebenfalls beschreiben einige Gruppen das Denken als eine dem Menschen grundsätzlich innewohnende Fähigkeit (vgl. Hebamme2: 4; vgl. Stechmücke1: 1; vgl. Stechmücke2: 3; vgl. Zitterrochen 3: 1), welche oft ereignislos ist (vgl. Hebamme2: 4; vgl. Stechmücke1: 2; vgl. Stechmücke2: 6) und durch andere Menschen (hier Sokrates) erlernt werden kann (vgl. Hebamme1: 1; vgl. Stechmücke3: 5). Vereinzelt wird ebenfalls das Merkmal des prüfenden und befragenden Charakters des Denkens (vgl. Hebamme1: 1) und das Alleinsein beim Denkprozess (vgl. Zitterrochen3: 7) dargestellt. Die am stärksten herausgearbeiteten Merkmale basieren demnach auf der Metapher des Zitterrochens (Merkmal: Unterbrechen aller anderen Tätigkeiten) und der der Stechmücke (Merkmal: anstrengende Tätigkeit).

Hingegen wird das Merkmal der Unsichtbarkeit nicht thematisiert, während das Merkmal des Selbstzwecks sogar gegensätzlich interpretiert wird (vgl. Zitterrochen3: 6). Das Denken wurde beispielsweise als „lösungsorientiert“ (Hebamme1: 4) dargestellt. An dieser Stelle wird die bereits

im Kapitel 1.2 des Anhangs angesprochenen spezielle platonische Perspektive über das Denken sichtbar, welche aus einer modernen Betrachtung über die Tätigkeit des Denkens teilweise schwer nachvollziehbar ist.

Zudem fällt bei einigen Etherpads ein negatives Bild gegenüber Sokrates auf, welches nicht mit der vorherrschenden Interpretation (vgl. Arendt 2017; vgl. Popper 1975) von Sokrates übereinstimmt. Demnach wird Sokrates als arrogant (vgl. Stechmücke1: 2; Stechmücke2: 3f.) und narzisstisch (vgl. Zitterrochen1: 2ff.) beschrieben. So notiert eine Gruppe auf dem Etherpad: „Er nimmt den Leuten die Freiheit, worüber sie nachdenken wollen, da er sie penetrant wie eine mücke immer wieder mit Dingen konfrontiert“ (Stechmücke1: 3). Demnach wird Sokrates Überlegung des *Nicht-Wissens* teilweise nicht verstanden bzw. missverstanden (vgl. Hebamme2: 2; vgl. Zitterrochen3: 3). Basierend auf dieser Überlegung kann die Frage aufgeworfen werden, ob Philosophie-Studierende zu gleichen Erkenntnissen kommen würden und ob diese kritischen Aspekte durch eine stärkere Moderation gelöst werden könnten. Gleichzeitig zeigt die kritische Auseinandersetzung, dass die Studierenden mit den platonischen Schriften und Themen in einen Dialog treten, beginnen, die platonischen Annahmen kritisch und eigenständig zu hinterfragen und somit zum Denken durch die Karten angeregt werden. Grundsätzlich kann der Hypothese zugestimmt werden.

Hypothese: Durch die Diskussion über die Denkt-mal-nach-Karten teilen die Studierenden ihre Ideen und vergrößern ihr Wissen über die Tätigkeit des Denkens.

Auf Grundlage der Analyse der Etherpads (vgl. alle Etherpads) und der Diskussion im Plenum (vgl. Diskussion im Plenum 03.11.2020) wird erkennbar, wie die Studierenden einerseits kollaborativ spontane Annahmen über die Tätigkeit des Denkens äußern (vgl. Zitterrochen3: 1f.; vgl. Hebamme3: 1; Stechmücke3: 1) und andererseits durch die sokratischen Spitznamen andere Perspektiven über das Denken kennenlernen, wodurch ihr Wissen vergrößert wird. Vor allem anhand der Reflektion der *Gruppe Zitterrochen 3* wird die Wissensvergrößerung über die Tätigkeit des Denkens deutlich (vgl. Zitterrochen3: 8f.). Anhand der Reflektion der *Gruppe Stechmücke 2* wird ebenfalls erkennbar, dass nicht nur neues Wissen erlangt wird, sondern auch neue Fragen entstehen und Nicht-Wissen aufgedeckt wird: „Wir wissen jetzt wirklich, dass wir nichts wissen“ (Stechmücke 2: 6). Demnach zeigt sich auch hier, dass die Studierenden durch die Karten beginnen, mit dem Denkprozess zu beginnen und die Denkerfahrung der Verwirrung selbst erleben. Die Hypothese hat sich auf Basis dieser ersten Prüfung als richtig erwiesen, allerdings wird durch die vorherige Analyse auch veranschaulicht, dass die Studierenden teilweise ein falsches Bild von Sokrates erhalten haben und einige ihrer Annahmen nicht mit der Intention der Karten übereinstimmt

(vgl. Stechmücke1: 2; Stechmücke2: 3f.; vgl. Zitterrochen1: 2ff.). Somit ist es wichtig, noch einmal zu überlegen, mit welcher Maßnahme die Studierenden diesbezüglich unterstützt werden können. In diesem Zusammenhang ist es vor allem spannend zu untersuchen, wie eine stärkere Moderation helfen könnte, die Annahmen des Denkens besser herauszuarbeiten.

3.2.4 Sitzungsablauf für die Anwendung der *Denkt-mal-nach-Karten*

Im folgenden Kapitel wird der nachträglich erstellte Sitzungsablauf dargestellt, durch den die Moderation in Bezug zum Lernmaterial verstärkt und didaktisch aufbereitet werden soll:

- Aktivierung: Die Studierenden erhalten die erste *Denkt-mal-nach-Karte* und brainstormen spontan in Kleingruppen (3-4 Personen) über die Tätigkeit des Denkens. (10 Minuten)
- Vermittlung: Der/Die Lehrende gibt eine kurze Einführung in das Thema, zum Philosophen Sokrates und die Tätigkeit des Denkens. (15 Minuten)
- Aktivierung: Die Studierenden erhalten drei *Denkt-mal-nach-Karten*, auf denen die drei Spitznamen des Sokrates‘ (Hebamme, Zitterrochen, Stechmücke) zeichnerisch dargestellt sind. In Kleingruppen überlegen die Studierenden, inwiefern die Spitznamen des Sokrates‘ eine Antwort darauf geben, was den Denkprozess auszeichnet. Ihre Überlegungen halten sie auf einem Zettel in Stichpunkten fest. (30 Minuten, 10 Minute pro Karte) (Siehe *Denkt-mal-nach-Karten*) Abgewandelte Version: Jede Gruppe erhält nur eine der drei Karten.
- Betreuung: Während der Arbeitsphase besucht der/die Lehrende die unterschiedlichen Gruppen, um Verständnisfragen zu beantworten und Hilfestellungen zu geben.
- Vermittlung: Nach Ablauf der Zeit verteilt der/die Lehrende Informationskarten zu den einzelnen *Denkt-mal-nach-Karten*. Auf diesen Karten sind kurze Textausschnitte zu den drei Spitznamen aus Platons Dialogen geschrieben. Die Studierenden lesen sich die Abschnitte in Stillarbeit kurz durch. (5-10 Minuten) (Siehe *Denkt-mal-nach-Karten*)
- Aktivierung: Im Anschluss diskutieren die Studierenden in ihren Kleingruppen auf Basis der neuen Informationen noch einmal die Frage, inwiefern anhand der drei sokratischen Spitznamen die Tätigkeit des Denkens beschrieben werden kann. Ihre Überlegungen halten die Studierenden in Stichpunkten fest. (15 Minuten)
- Betreuung: Danach stellen die Gruppen kurz ihre Überlegungen und Erkenntnisse im Plenum vor. Es folgt eine Diskussion in Plenum, in der der/die Lehrende unterstützende Fragen stellt und ggf. Hintergrundinformationen gibt. (15-20 Minuten)

- Vermittlung: Die Studierenden erhalten einen Textauszug von Hannah Arendt aus dem Essay *Über den Zusammenhang von Denken und Moral*, S.135-139, in dem die Theoretikerin aufzeigt, inwiefern die drei Spitznamen des Sokrates‘ die Tätigkeit des Denkens charakterisieren. Die Studierenden lesen den Text im Seminar und machen sich Notizen. (15 Minuten) (optional)
- Aktivierung: Im Plenum tragen die Studierenden die herausgearbeiteten Charakteristika der Tätigkeit des Denkens zusammen. (10 Minuten)
- Betreuung: Die/Der Lehrende fasst die Ergebnisse zusammen, fragt kritisch nach, zeigt vergessene Aspekte auf und steht den Studierenden für Fragen zur Verfügung. (10 Minuten)

<u>Charakterisierung des Denkens auf Basis der Spitznamen des Sokrates‘:</u>

1. Denken ist eine menschliche Fähigkeit, die nicht exklusiv ist.
2. Denken geschieht als Selbstzweck.
3. Denken unterbricht alle anderen Tätigkeiten.
4. Der denkende Mensch ist mit sich allein.
5. Das Denken findet im Unsichtbaren statt.
6. Denken ist ergebnislos.
7. Denken zerstört vermeintliches Wissen und Meinungen.
8. Die Tätigkeit des Denkens prüft und befragt Meinungen.
9. Über Gespräche können Menschen zum Denken angeregt werden. Denken ist lernbar.
10. Denken ist eine anstrengende Tätigkeit, die vermeintliches Wissen zerstört und das Leben in der Welt erschwert.

- Aktivierung: Im Anschluss können die Studierenden noch einmal im Plenum darüber diskutieren, inwiefern sie die herausgearbeiteten Merkmale zutreffend finden oder kritisch sehen und die erarbeiteten Merkmale des Denkens mit ihren spontanen Überlegungen vom Beginn des Seminares vergleichen. (10 Minuten)

3.3. Analyse der theoretischen Hypothesen

In diesem Kapitel werden Dokumente und Analysen dargestellt, welche zum Überprüfung der theoretischen Hypothesen verwendet bzw. erstellt wurden.

3.3.1 Ausgewählte Beispiele der individuellen Reflektionen

In diesem Kapitel werden zwei ausgewählte Beispiele der individuellen Reflektion dargestellt. Diese wurden auf Basis ihrer Ausführlichkeit ausgewählt. Die anderen Reflektionen können gerne nachgereicht werden.

Beispiel 1: Reflektion 2

1) Wie ist Ihr Gesamteindruck der *Denkt-mal-nach-Karten* als Werkzeug, um die Auseinandersetzung über das Denken in einem Seminar zu fördern?

Persönlich fand ich die Denkt-mal-nach-Karten eine tolle Lösung, die Studierenden anzuleiten über das Denken nachzudenken. Ohne viel vorzuschreiben haben die Karten Denkanstöße geliefert, sodass man sich Richtungsweisender Anleitung „frei“ gefühlt hat in Bezug auf richtig und falsch. Es wurde keine Lösung vorgeschrieben oder akribisch darauf hingewiesen, dass nur eine Lösung die Richtige sein könnte. Durch den Austausch mit seinen Mitstudenten konnte man seine eigene Meinung finden und vertreten. Außerdem war es eine geungene Abwechslung zu den sonst sehr schleppenden Vorlesungen. Hinter den Denkt-mal-nach-Karten stecken Konzept und Sinn, die es viel angenehmer machen, sich 4 ½ Stunden ohne Pause damit explitzit zu beschäftigen, als 90 Minuten etwas vorgetragen zu bekommen. Insofern denke ich, dass eine gut angeleitete selbständige Arbeitsphase in Kleingruppen deutlich effektiver zum Lernen ist, als Vorlesungen, die hauptsächlich aus Vorträgen bestehen, teilweise schlechte bis gar keine Folien haben und in denen kein roter Faden zu erkennen ist. Auch wenn diese meist kürzer und schneller „hinter sich gebracht“ sind, ist die Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten nicht wirklich gegeben und es kommt zu stumpfem Auswendiglernen.

2) Welche Effekte oder welchen Einfluss können die *Denkt-mal-nach-Karten* Ihrer Meinung nach auf Studierende aus philosophischer und didaktischer Perspektive haben?

Die Studierenden werden motiviert selbständig zu arbeiten und sich mit Themen auseinanderzusetzen, beispielsweise durch kritisches Hinterfragen mancher Aspekte.

So lassen sich Lerninhalte besser einprägen und ein Interesse für die Themen entsteht, anstatt dass Fakten und Aussagen schlichtweg auswendiggelernt werden. Es kommt zu einem tieferen Wissen und Verständnis des Themas, das über einen längeren zeitraum abgerufen werden kann, als auswendiggelernte Sachen.

3) Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie in Bezug auf die *Denkt-mal-nach- Karten*?
Nein.

a) Bilder (Visuelles): Die Bilder waren ansprechend und leicht zu verstehen. Sie haben die einzelen Themen passend illustriert und nicht von den Texten abgelenkt sondern diese unterstützt.

b) Aufgabenstellung: Die Aufgabenstellungen waren nicht zu komplex und vom Umfang her angemessen :)

c) Platonische Text Auszüge: Auch wenn die Texte nicht immer leicht zu verstehen waren, finde ich sie sehr wichtig und würde sich nicht weglassen. Spätestens im Austausch mit der Kleingruppe konnte man Miss- und Unverständlichkeiten klären.

d) Weitere Aspekte: Ein wenig störendend war das Wechseln zwischen den Aufgabenstellungen und dem Etherpad, wobei ich das Etherpad an sich eine tolle Idee fand. Wenn man das vielleicht im Stil der Denkt-mal-nach-Karten gestalten kann, sodass man im Prinzip nach jeder Karte eine extra Seite für Notizen hat, dann wäre es optimal. Man braucht nicht scrollen, alles ist in der Reihenfolge, in der es bearbeitet werden soll und ein Hin- und Herspringen zwischen mehrern Dokumenten fällt weg. Ansonsten weiter so! Das war definitiv die beste, interessanteste, strukturierteste und offensichtlich geplante Vorlesung, die wir in Mediendidaktik hatten.

<u>Beispiel 2: Reflektion 4</u>

1) Wie ist Ihr Gesamteindruck der *Denkt-mal-nach-Karten* als Werkzeug, um die Auseinandersetzung über das Denken in einem Seminar zu fördern?
Durch die kurzen Texte und die Kindlich gestalteten Bilder war mein erster Eindruck, dass es sich um eine didaktiches Werkzeug für Kinder handelt. Die Aufgabenstellung ist einfach und verständlich erklärt, sodass jeder sofort wusste was zu erledigen war. Gerade bei den ersten Aufgaben gab es viele Fragestellungen, bei denen man spontan und ohne zusatzinformationen Gedanken sammeln sollte. Bei anderen Aufgaben werden mehr Informationen (z.B. durch Textabschnitte oder Zusatzinfos) gegeben.

2) Welche Effekte oder welchen Einfluss können die *Denkt-mal-nach-Karten* Ihrer Meinung nach auf Studierende aus philosophischer und didaktischer Perspektive haben?
Didaktische Perspektive: Das eher kindliche Design und die leicht zu verstehenden Aufgabenstellungen haben den Effekt, dass wir mit einer spielerichen und ungezwungenen Laune an die Aufgaben herangegangen sind. Die Denkt-mal-nach-Karten hatten neben den eigentlichen Aufgaben

einige Zusatzinfos, diese hatten die Folge, dass wir bei der bearbeitung in eine zielführende richung gelenkt wurden. Ohne diese richtungslenkung hätten wir bei der bearbeitung der folgenden Aufgaben vieleicht die orientierung oder den Fokus verloren.
Philosophische Perspektive: Die Denkt-mal-nach-Karten haben uns dazu geführt, dass wir uns intensiv mit dem Thema "Denken" auseinander setzen. Die Drei gleichnisse haben uns dazu bewegt, das "Denken" von verschiedenen Perspektiven anzusehen.

3) Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie in Bezug auf die *Denkt-mal-nach- Karten*?
Durch die Online veranstalltung war es so, dass wir neben den Denkt-mal-nach- Karten noch weitere PDFs bekommen haben, dadurch ging etwas unter, dass die Dank-mal-nach-Karten der eigentlicher Fokus waren.

3.3.2 Ausgewähltes Beispiel der Etherpad-Gruppenreflektion

In diesem Kapitel wird ein Beispiel der Gruppenreflektion dargestellt. Als Beispiel wurde das *Etherpad der Gruppe 4* ausgewählt, da diese Gruppe sich am intensivsten mit der Reflektion der *Denkt-mal-nach-Karten* auseinandergesetzt hat. Die anderen Etherpads können bei Interesse sehr gerne nachgereicht werden.

Aufgabe

Theoretische Hypothesen über die *Denkt-mal-nach-Karten*

Bitte lesen Sie sich die Hypothesen durch und geben ein kurze begründete Rückmeldung, ob Sie den Hypothesen der *Denkt-mal-nach-Karten* zustimmen oder diese ablehnen.

Wissen & kognitive Fähigkeiten

Hypothese: Studierende erlangen durch diese Übung Wissen über die Tätigkeit des Denkens.

- Reflektion über den Begriff des Denkens möglich (individuell verschiedenes Ausmaß der Reflektion)
- man denkt mehr über die Themen nach. Bei Fließtexten verliert man schnell die Konzentration, um sich wichtige Punkte merken zu können
- Hypothese trifft teilweise zu, manche Metaphern funktionieren besser als andere (zum Beispiel Hebamme funktioniert sehr gut, Stechmücke etwas komplizierter)
- Funktioniert sehr viel besser als bloßes Lesen eines Fließtext, man konnte sich mehr mit den einzelnen Zitaten auseinandersetzen, als in einem langen Fließtext.
- -Das Lernen bleibt trotzdem abhängig vom einzelnen Studenten (abhängig davon, wie viel Lust der einzelne jetzt hatte, sich mit Philosophie auseinander zu setzen), Potenzial war jedoch eindeutig gegeben.

Hypothese: Studierende erhalten Einblicke in klassische Texte Platons (ohne überfordert zu werden) und lernen eine hermeneutisch-interpretierende Forschungsmethode kennen.

- einsteigerfreundlich, kurz und knapp und gleichzeitig an Originaltexten gehalten, (also keine Textverfälschung)
- Manche Textauszüge schwer zu verstehen
- Je nach Text gab es unterschiedlich gute Zugänge, auch hier sticht der Hebammentext vom Verständnis raus
- Die anderen waren etwas zu kryptisch und evtl. mehrdeutig
- Dadurch, dass Textauszüge kurz waren, konnte man auch schwierige Texte Stück für Stück bearbeiten und besser verstehen.
- Teilweise machte die veraltete Sprache es schwer, Kernaussage war jedoch meist klar

Motivation & Interesse

Hypothese: Studierende werden über die unterschiedlichen Formate Stillarbeit, Diskussion und Besprechung im Plenum aktiviert.

- größere Motivation durch "aktives Lernen" und Abwechslung
- Wechsel zwischen verschiedenen Formaten hat sehr gut funktioniert, da die einzelnen Abschnitte nicht zu lang waren und die Zeit trotzdem ausreichend für die Bearbeitung der Aufgaben war
- In kleinen Gruppen wird mehr diskutiert, weniger Hemmungen
- Sehr abhängig von der Gruppe, manche lassen Kamera und Mikrofon ganz aus (nur bei Online-Lehre ein Problem)

Hypothese: Studierende werden durch die Metaphern motiviert und vertiefen den Inhalt der Karten.

- Metaphern haben gut funktioniert, ein guter bildlicher Zugang zu den Theorien.
- Bilder waren eher nebensächlich, haben jedoch teilweise auch zu der Interpretation beigetragen (zum Beispiel Stechmücke)
- Trotz nebensächlich: Bilder haben eine WIrkung, unterbrechen den Textfluss, unterbewusstes Verinnerlichen unterstützt, wie stark die Bilder beachtet werden ist jedoch individuell

Haltung & Einstellung

Hypothese: Studierende werden ermutigt, sich weiter mit der Tätigkeit des Denkens, Sokrates, Platon und Arendt auseinanderzusetzen.

- Am Ende des Seminars wurde uns ein weiterer Artikel mitgegeben, falls man sich weiter mit dem "Denken" beschäftigen möchte
- Stark von individuellen Interessen abhängig, ob man sich damit weiter beschäftigen möchte (Bei uns haben es merh Leute nicht gemacht)
- Intervention hat das gesamte Konzept der Philosophie trotzdem einfacher und zugänglicher erscheinen lassen
- Schien Randerscheinung aus der Philosophie zu sein, vielleicht vorerst (für Themen-Neulinge) über Grundlagen der Philosophie, wie Wahrnehmung nachdenken

3.3.3 Auswertung der theoretischen Hypothesen aus Studierenden-Perspektive

In diesem Kapitel werden die theoretischen Hypothesen auf Basis der gewonnen Daten aus den individuellen Reflektionen und den Gruppenreflektionen ausgewertet.[21] Zunächst werden die Ergebnisse der Hypothesen bzgl. des Aspektes *Wissen und kognitive Fähigkeiten* dargestellt:

Hypothese: Studierende erlangen durch diese Übung Wissen über die Tätigkeit des Denkens.

In den individuellen Reflektionen spricht keiner der Studierenden direkt davon, Wissen über die Tätigkeit des Denkens zu erhalten. Allerdings wird in einigen Reflektionen betont, dass das Lernmaterial dazu führt, sich intensiv mit dem Thema des Denkens zu befassen (vgl. Reflektion 1,2,8), dass verschiedene Perspektiven des Denkens aufgezeigt werden (vgl. Reflektion 4) und dass das eigenständige Denken gefördert wird (vgl. Reflektion 3).

Ähnliche Antworten liegen bei der Befragung der Hypothesen in der Gruppenreflektion vor. Demnach wird deutlich, dass die Studierenden vor allem durch das Lernmaterial zum Denken angeregt werden (vgl. Hypothesen 1,2,3) und sehr spezifisches Wissen aus der Philosophie kennenlernen (vgl. Hypothesen 1). Interessant ist hierbei, dass die Studierenden teilweise unterschiedliche Wissensgewinne aus den Karten ziehen und es somit grundsätzlich nicht gelingt, die Erkenntnisse der einzelnen Karten in einem größeren Zusammenhang zu sehen (vgl. Hypothesen 4). Der Hypothese kann somit teilweise zugestimmt werden, es bedarf aber für eine endgültige Bewertung weiterer Überprüfungen.

Hypothese: Studierende erhalten Einblicke in klassische Texte Platons (ohne überfordert zu werden) und lernen eine hermeneutisch-interpretierende Forschungsmethode kennen.

Anhand der individuellen Reflektionen der Studierenden zeigt sich, dass die Studierenden einen Einblick in die platonischen Texte erhalten (vgl. Reflektion 3) und die meisten Studierenden die Länge der Zitate sehr passend und nicht überfordernd finden (vgl. Reflektion 5,6,7). Allerdings wirken zwei Studierende überlastet mit den Texten und wünschen sich zusätzlich mehr und klare Informationen (vgl. Reflektion 1,3). Diese Überforderung kann allerdings auch darauf zurückgeführt werden, dass die Studierenden aus der Medienproduktion im Gegensatz zu Studierenden aus der Philosophie weniger an diese Art von Texten gewöhnt sind. Dieser Punkt bedarf weiterer Prüfung durch eine Anwendung der *Denkt-mal-nach-Karten* in einem philosophischen Seminar. Keiner der Studierenden spricht auf Basis des Lernmaterials bei der Reflektion von einer hermeneutisch-interpretierenden Forschungsmethode. Auch hier ist nicht klar, inwiefern diese Hypothese von Studierenden der Medienproduktion überprüft werden kann, da diese Studierenden kaum Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben und Forschen besitzen.

[21] Aufgrund der Tatsache, dass die Einzel- und Gruppenreflektionen eine Länge von maximal zwei Seiten aufweisen, wird in diesem Kapitel innerhalb der Quellennachweise auf eine Seitenangabe verzichtet.

In der anschließenden Gruppen-Befragung über die theoretischen Hypothesen werden gleiche Tendenzen deutlich. Demnach sind einige Gruppen teilweise mit den Texten Platons überfordert (vgl. Hypothesen 2,4), wobei die Kürze der Auszüge trotzdem positiv bewertet wird und durch die Texte ein Einblick in die Überlegungen Platons gegeben wird (vgl. Hypothesen 3,4). Über die Forschungsmethode äußert sich nur eine Gruppe und erklärt, dass diese nicht erkannt wird (vgl. Hypothesen 1). Auch in Bezug zu dieser Hypothese ist keine klare Bewertung möglich. Es sind weitere Prüfungen nötig, bei denen die Moderation/Betretung verstärkt wird und die Karten in philosophischen Seminaren eingesetzt werden.

Im Folgenden werden die Hypothesen zum Aspekt *Motivation & Interesse* untersucht:

Hypothese: Studierende werden über die unterschiedlichen Formate Stillarbeit, Diskussion und Besprechung im Plenum aktiviert.

Die Studierenden schreiben mehrfach in den individuellen Reflektionen, dass vor allem die Gruppenarbeit sehr motivierend ist und hilft, den Lernstoff weiter zu vertiefen (vgl. Reflektion 5,7,8). Allerdings kann auf Basis einer Aussage auch überlegt werden, ob noch mehr Diskussion in Plenum gewünscht wird, um die gewonnen Überlegungen über das Denken noch einmal kritisch zu besprechen (vgl. Reflektion 8). In einer anderen Reflektion werden gegensätzlich die kurzen Diskussionen im Plenum als positiv bewertet, da schon viel in den Gruppen besprochen wird (vgl. Reflektion 7). An dieser Stelle werden die unterschiedliche Wahrnehmungen der Studierenden deutlich. Ebenfalls muss in diesem Zusammenhang bedacht werden, dass die *Denkt-mal-nach-Karten* grundsätzlich in einem Präsenzseminar eingesetzt werden sollen und diese Hypothese definitiv noch einmal in einem Präsenzseminar getestet werden müsste.

Die Gruppen-Befragung über die Hypothesen unterstreicht die Aussagen der Reflektion. Demnach werden die Studierenden durch die unterschiedlichen Formate angeregt (vgl. Hypothesen 4), wobei vor allem die Gruppendiskussion als besonders gewinnbringend bewertet wird (vgl. Hypothesen 1,2,3). Bemängelt wird, dass es keine konkrete Moderation mit gezielten und individuellen Fragen im Plenum gibt und die Zusammenfassungen der Erfahrungen und Überlegungen sich teilweise doppeln (vgl. Hypothesen 1,3). Durch den ergänzenden Sitzungsablauf wird sich in folgenden Überprüfungen zeigen, inwiefern dadurch eine bessere Moderation möglich ist und die angesprochenen Kritikpunkte vermieden werden können. Grundsätzlich kann der These allerdings zugestimmt werden.

Hypothesen: Studierende werden durch die Metaphern motiviert und vertiefen den Inhalt der Karten.

Durch den spielerischen und offenen Zugang der Metaphern empfinden die Studierenden es als einfach, sich auf das Thema einzulassen (vgl. Reflektion 3,4,6). Vor allem das kombinierte Arbeiten und die spontanen Assoziationen mit den Metaphern und den lenkenden Aufgaben gefallen den Studierenden (vgl. Reflektion 1,3,6), da sie sich somit intensiver und freier mit der Tätigkeit des Denkens auseinandersetzen (vgl. Reflektion 2,4,7,8). Zudem wird die Veranstaltung durch dieses Format als flexibler und ‚lockerer' wahrgenommen, wodurch ebenfalls die Motivation der Studierenden gestärkt wird (vgl. Reflektion 1).

Auch in der Gruppen-Befragung stimmen alle Gruppen dieser These zu. Vor allem werden die Metaphern als ‚Eselsbrücken' gesehen (vgl. Hypothesen 1,2) durch die das Gelernte länger behalten wird. Zudem motivieren die Metaphern zur freien Assoziation (vgl. Hypothesen 2), helfen beim Verständnis über die Merkmale des Denkens (vgl. Hypothesen 3) und geben einen bildlichen Zugang zu den Theorien (vgl. Hypothesen 4).

Demnach kann der hier zu prüfenden These zugestimmt werden und diese noch ergänzt werden: *Studierende werden durch die Metaphern, das Format der Karten und die Aufgabenstellung motiviert und vertiefen den Inhalt der Karten.*

An dieser Stelle zeigt sich zudem sehr schön, wie die theoretischen Überlegungen bzgl. der Metaphernforschung empirisch belegt werden können.

Im Anschluss wird die Hypothese zum Aspekt *Haltung & Einstellung* analysiert:

Hypothese: Studierende werden ermutigt, sich weiter mit der Tätigkeit des Denkens, Sokrates und Platon auseinanderzusetzen.

Anhand der individuellen Reflektion wird erkennbar, dass die Studierenden durch die Karten Lust haben, sich weiter mit dem Themenbereich auseinanderzusetzen (vgl. Reflektion 8) und dass durch die Karten ein Interesse an der Thematik geweckt wird (vgl. Reflektion 7).

Die Antworten der Gruppen-Befragung zeigen allerdings auch, dass das Interesse sehr stark von den unterschiedlichen Studierenden abhängig ist (vgl. Hypothesen 1,2,4). Demnach muss ein grundsätzliches Interesse an Theorien vorliegen, dieses ist bei manchen Studierenden aus der Medienproduktion kaum vorhanden (vgl. Hypothesen 1,2). Grundsätzlich wird das Interesse laut der Studierenden durch die *Denkt-mal-nach-Karten* mehr geweckt als bei einem herkömmlichen Seminar (vgl. Hypothesen 3). Eine Gruppe plädiert in diesem Zusammenhang dafür, mehr Input über Sokrates und Platon und eine stärkere Einführung in die antike Philosophie in der Moderation zu geben (vgl. Hypothesen 4). Auch hier ist fraglich, ob eine Befragung von Studierenden der

Philosophie, welche ein generelles Interesse an theoretischen Überlegungen besitzen, zu anderen Ergebnissen kommen würde.

Zum Schluss werden noch einmal der Gesamteindruck und konkrete Änderungsvorschläge aus der individuellen Reflektion zusammengefasst: Grundsätzlich haben alle Studierenden, die eine individuelle Reflektion abgegeben haben, einen sehr positiven Eindruck von den *Denkt-Mal-nach-Karten* (vgl. Reflektion 1,2,5,6,7). Interessant ist hierbei vor allem, dass die Studierenden aus einem philosophiefremden Fach kommen (vgl. Reflektion 1) und wenig Erfahrung mit philosophischen Überlegungen haben. Es wäre demnach spannend, in einem folgenden Zyklus das Lernmaterial bewusst für andere Fächer zu öffnen und im Anschluss anzupassen.
Folgende kritische Änderungswünsche werden in den Reflektionen aufgegriffen:
In Bezug zu den Bildern wird von einer Person ein Unbehagen bei dem Bild der Hebamme geäußert (vgl. Reflektion 7). Eine andere Person überlegt, ob die Bilder etwas moderner gestaltet werden könnten (vgl. Reflektion 5). Da allerdings in den anderen Reflektionen viel positives Feedback zu den Bildern geäußert wird (vgl. Reflektion 2,3,4), werden hier zunächst weitere Prüfungen durchgeführt, bevor eine Änderung vorgenommen wird.
Wie schon oben erwähnt, wird in zwei Reflektionen eine Vereinfachung oder Ergänzung der platonischen Texte gefordert (vgl. Reflektion 1,3). Da das Lesen von klassischen Texten allerdings ein wichtiger Bestandteil der philosophischen Disziplin ist, werden hier erstmal keine Änderungen vorgenommen. Nach eingehender Prüfung der Karten in einem philosophischen Seminar kann über die Änderung der Texte noch einmal diskutiert werden.
Ansonsten wird noch angeregt, ggf. über den Titel der Karten nachzudenken und diesen zu ändern (vgl. Reflektion 3). Da dies auch eine vereinzelte Aussage ist, wird der Titel zunächst erst einmal beibehalten, da er den Kern der Sache gut erfasst.[22]

3.3.4 Konzeptionelle Grundlagen bzgl. des Fragebogen-Aufbaus

Das fokussierte Interview arbeitet mit einem vorab formulierten Fragenkatalog (vgl. Reinders 2011: 89f.). Der Leitfaden wurde auf Basis der theoretischen Hypothesen entwickelt und soll eine konkrete Einschätzung der Intervention aus Dozierenden-Perspektive ermöglichen. Dabei wird versucht, eine intuitive Komponente (*Was ist Ihr Gesamteindruck der Denkt-mal-nach-Karten?)* und eine kognitive Komponente über Fragen bzgl. Verbesserungswünschen und den didaktischen

[22] Neben diesen Kritikpunkten wird in drei Reflektionen die technische Umsetzung mit verschiedenen Dateien und Tools kritisiert (vgl. Reflektion 2,6,7). Da die Karten nur wegen Corona in einem Online-Format umgesetzt wurden und eigentlich für Präsenzveranstaltungen geplant sind, wird auf die technische Umsetzung nicht weiter eingegangen. Es kann allerdings festgehalten werden, dass die Onlineumsetzung grundsätzlich eine weitere interessante Möglichkeit für die Lernmaterialien darstellt und ggf. in einem weiteren Zyklus die Lernmaterialien in einer Online-Umgebung untersucht und angepasst werden.

und philosophischen Potentialen abzubilden. „Die Erstellung eines Leitfadens folgt dem Prinzip: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig““ (Helfferich 2014: 560).
Der Fragebogen ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden die Dozierenden zu ihrem Gesamteindruck befragt, ob sie sich vorstellen können die Karten in einem Seminar zu verwenden und welche Verbesserungsvorschläge sie in Bezug auf die Karten (Bilder (Visuelles), Aufgabenstellung, Platonische Textauszüge, weitere Aspekte) haben.
Für den Teil B erhalten die Dozierenden den - nach Überprüfung der Design-Hypothesen entwickelten - Sitzungsablauf und äußern sich auf Basis dieser neuen Information über den Gesamteindruck, den Seminareinsatz, Verbesserungsvorschläge und das beigefügte Essay von Hannah Arendt als zusätzlichen Informationsträger für Studierende.
Im Teil C werden die Dozierenden zum Abschluss befragt, welche Effekte oder welchen Einfluss die *Denkt-mal-nach-Karten* auf Studierende aus philosophischer und didaktischer Perspektive haben können. Aufgrund der Tatsache, dass es sich um einen selbst zu administrierenden Fragebogen handelt, wurde bei den Fragen ein starkes Augenmerk auf eine einfache und verständliche Formulierung gelegt (vgl. Reinecke 2014: 602). Die schriftliche Befragung stellt ein gängiges Erhebungsverfahren dar und wird hier vor allem angewendet, damit die Dozierenden sich intensiv mit den Artefakten befassen. Zudem wird angenommen, dass bei schriftlichen Befragungen die Antworten besser durchdacht und erschöpfender sind (vgl. Bortz; Döring 2006: 308). Aufgrund der Corona-Pandemie wurden schriftliche Befragungen zudem von den Dozierenden präferiert.
Demnach wird die Erzähl-Aufforderung durch das Format der vorformulierten Fragen umgesetzt (vgl. Helfferich 2014: 560). Zur Orientierung wurde zudem ein Ablauf-Dokument erstellt, in dem jeder Schritt bzgl. des Befragungsablauf noch einmal genau beschrieben wird.

3.3.5 Fragebogen

Teil A

Bitte lesen Sie sich den Einführungstext zu den *Denkt-mal-nach-Karten* durch. Schauen Sie sich danach die sieben *Denkt-mal-nach-Karten* (Doppelseiten) an und beantworten folgende Fragen:

1. Wie ist Ihr Gesamteindruck der *Denkt-mal-nach-Karten* als Werkzeug, um die Auseinandersetzung über das Denken in einem philosophischen Seminar zu fördern?
2. Können Sie sich vorstellen, die *Denkt-mal-nach-Karten* in einem Seminar zu verwenden? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.
3. Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie in Bezug auf *die Denkt-mal-nach-Karten*?

a) Bilder (Visuelles)
b) Aufgabenstellung

c) Platonische Text-Auszüge

d) Weitere Aspekte

Teil B

Bitte lesen Sie sich nun das beigefügte Beispiel-Lernsetting durch und beantworten Sie danach die folgenden Fragen.

1. Wie ist Ihr Gesamt-Eindruck der *Denkt-mal-nach-Karten*, nachdem Sie das dazugehörige Lernsetting gelesen haben?
2. Können Sie sich vorstellen, die *Denk-mal-nach-Karten* in dem beschreibenden Lernsetting zu verwenden? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.
3. Welche Verbesserungsvorschläge oder Alternativen haben Sie in Bezug auf das Lernsetting?
4. Wie empfanden Sie die Sekundärliteratur aus dem Essay *Über den Zusammenhang zwischen Denken und Moral* von Hannah Arendt zur Vermittlung der *Denkt-mal-nach-Karten*?

Teil C

1. Welche Effekte oder welchen Einfluss können die *Denkt-mal-nach-Karten* Ihrer Meinung nach auf Studierende aus philosophischer und didaktischer Perspektive haben?

3.3.6 Korpus der Interviews

Fragebogen	**Prof. Dr. Uli Paetzel**	**Prof. Dr. Wulf Kellerwessel**	**Prof. Dr. Markus Stepanians**	**Auswertung**
Zur Person	Professor an der Ruhr-Universität Bochum Schwerpunkte: Allgemeine Soziologie, soziologische Theorie, Kunst- und Kultursoziologie Fakultät für Sozialwissenschaft	Professor an der Rheinisch-Westfälisch Technischen-Hochschule Aachen Schwerpunkte: Ethik, insbesondere Analytische Ethik; Analytische Sprachphilosophie; Analytische Erkenntnistheorie; Wittgenstein; Politische Philosophie der Gegenwart; Anwendungsethik	Professor an der Universität Bern Schwerpunkt: Praktische Philosophie	
Teil A				

Gesamteindruck	Der Gesamteindruck der „Denkt-mal-nach-Karte“ ist positiv. Ich glaube, dass er die Auseinandersetzung über das Denken in einem philosophischen Seminar befördern kann. Vor allen Dingen, wenn man die Beispiele so positiv auch anwenden kann	Der Gesamteindruck des Lernmaterials ist positiv und stellt einen guten Zugang dar, um das sich mit einer speziellen Perspektive des Denkens auseinanderzusetzen.	Die Bilder sind gelungene Illustrierungen der sokratischen Metaphern. Ich sehe ihre Funktion vor allem darum, die Bedeutung/Brisanz dieser Metaphern zu betonen. Sie verhindern oberflächliches Drüber-Hinweg-Lesen. Die Karten mit den Anleitungen scheinen mir jedoch insgesamt zum Teil irreführend und für ein Seminar auf Uni-Niveau weniger geeignet. Aber sicherlich für den Philosophie-Unterricht an Schulen.	Positive Bewertung (U.P) (W.K) (M.S) Förderung Auseinandersetzung Thema (U.P) (W.K) (M.S) Spezielles Perspektive über das Denken (W.K) Ungeeignet für universitäres Nivea (M.S)
Anwendung	Ja, kann ich mir vorstellen, wenn ich ein Philosophie-Seminar geben würde. Zumindest zur Vorbereitung von vertiefter Lektüre kann das gut gelingen	Als Einstieg kann ich mir gut vorstellen die Karten zu verwenden. Es wäre allerdings wichtig die Karten nicht in einen luftleeren Raum stehen zu lassen und den Studierenden weitere Perspektiven des Denkens aufzeigen, da die platonische Sichtweise aufs Denken teilweise sehr speziell ist. Vor allem könnte man in diesen Bezug auf intersubjektive Theorien eingehen. Als Einstieg für ein Seminar über das Denken würde man dabei zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen, da Sokrates/Platon am Anfang der Philosophiegeschichte stehen.	Ich könnte mir vorstellen, die Bilder in der oben genannten Funktion zu zeigen, d.h. um die Studierenden dazu zu bringen, die sokratischen Metaphern Ernst zu nehmen und darüber nachzudenken. Wie der Arendt-Text meines Erachtens jedoch deutlich macht, erhalten die sokratischen Metaphern ihre besondere Pointe und Brisanz im Kontext „erstarrter“ gesellschaftlicher (Denk-)Konventionen, Stichwort „Banalität“; und dieser Kontext wird in den Karten nicht mitgeliefert.	Anwendbarkeit (U.P) (W.K) Verständnis platonische Perspektive über das Denken (W.K.) (M.S) Themeneinstieg (U.P) (W.K) (M.S) weitere Perspektiven (W.K) Bezug zu Arendt (M.S)

Verbesserungsvorschläge	Ich glaube, man müsste die Karten, die Aufgabenstellung und die platonischen Texte in einen größeren Zusammenhang stellen. Deutlich machen, dass das der Einstieg in ein Seminar ist zum Denken und für weitere Entwicklungen.	Bilder (Visuelles) Keine - Bilder gefallen mir gut Aufgabenstellung Aufgabenstellungen sind klar. Ggf. könnte andere Formulierungen bei der Aufgabenstellung finden, damit die unterschiedlichen Karten nicht vollkommen gleich formuliert sind. Platonische Textauszüge Bzgl. der Texte fällt die umständliche Formulierung in den platonischen Dialogen auf. Da Studierende der Philosophie im Laufe ihres Studiums lernen sollen sich mit klassischen philosophischen Texten auseinandersetzen, ist der gewählte Textauszug unter diesem Gesichtspunkt sinnvoll. Allerdings lehre ich auch viel in interdisziplinären Kurse und dort könnten die platonischen Auszüge eine abschreckende Wirkung haben. Ebenfalls zeigt sich in den Texten einen sexistische Haltung und ein asymmetrischer Diskurs, der auf jedenfalls innerhalb des Seminares thematisiert werden sollt. Weitere Aspekte Grundsätzlich ist mir noch aufgefallen, dass ich einigen Merkmalen des Denkens auf Basis der sokratischen Spitznamen nicht vollkommen	Bilder (Visuelles) ...die Hebamme sollte besser als Hebamme erkennbar sein (trad. Krankenschwester-Uniform?) Aufgabenstellung ...es sollte vielleicht deutlicher werden, dass es nicht ums Denken im allgemeinen, sondern um eine sehr spezielle Form des Nachdenkens/Reflexierens geht. Platonische Text Auszüge ... sollten vielleicht etwas freier in zeitgenössisches Deutsch übersetzt werden. Klingen in dieser Form sehr steif und künstlich.	<u>Bilder Visuelles:</u> Klarer Darstellung Hebamme (M.S) <u>Aufgabenstellung:</u> Varianten Formulierungen (W.K) Herausstellen spezielle Form des Denkens (M.S) <u>Platonische Texte:</u> Diskussion ermöglichen (W.K) Ggf. moderne Übersetzungen (W.K) (M.S) <u>Weitere Aspekte:</u> Größerer Zusammenhang (U.P) (W.K) Themeneinstieg (U.P) Weitere Entwicklung/Aspekte Denken (U.P) (W.K) Diskussion Merkmale (W.K) Negatives Bild Denken (W.K)

		zustimme. Denken ist viel einsetzbar. Zum Beispiel könnte auch über die Verbindung von Sprache und Denken nachgedacht werden. Auch kann Denken zu Lösung von Problemen führen. Durch die Analyse des Denkens wird ein negatives Bild des Denkens gezeichnet, was durch Diskussionen und andere theoretische Zugänge thematisiert und kritisch hinterfragt werden sollte.		
Teil B				
Gesamt-eindruck	Der Gesamteindruck bleibt positiv; das ist schlüssig und nachvollziehbar und in sich konsistent	Das Lernsetting passt gut zu den Karten.	Das Lernsetting gefällt mir, aber nicht für den universitären Gebrauch. Aber mir fehlt der oben erwähnte Kontext, der dem Ganzen seine Pointe verleiht.	Positive Bewertung (U.P) (W.K) (M.S) ungeeignet für universitäres Nivea (M.S)
Anwendung	Ja, kann ich mir vorstellen; wie gesagt in einem größeren Zusammenhang	Das Lernsetting passt gut zu den Karten.	Nein, jedenfalls nicht in einem Seminar für Philosophie-Studierende an der Uni. Da bin ich pdagogisch ganz altmodisch: Ich würde erwarte schlicht, dass Philosophie-Studierende beispielsweise allein im Zuge der Lektüre des Arendt-Textes von selbst zu diesen Überlegungen gelangen.	Anwendbarkeit (U.P) (W.K) ungeeignet für universitäres Nivea (M.S) Größerer Zusammenhang, weitere Perspektiven (U.P) (W.K) (M.S)
Verbesserungsvorschläge	Auf das Lern-Setting bezogen habe ich keine Vorschläge.	Keine. Die Karten und das Lernsetting sollten um weitere Seminarsitzungen über das Denken ergänzt werden.	Der Kontext sollte deutlicher gemacht werden: Erstarrte Konventionen, moralische Folgen des Nicht-Denkens, ‚Banalität' des Bösen.	Keine Verbesserungsvorschläge (U.P) (W.K) Größerer Kontext (U.P) (W.K) (M.S)
Literatur Arendt	Ob Hannah Arendt an der Stelle die richtige Quelle ist, als Essay in der Sekundärliteratur, mag dahingestellt sein.	Der Text von Arendt gibt eine gute Zusammenfassung und zeigt Studierenden wie ein konkret Thema hermeneutisch-in-	Super! Ich kannt den Text nicht, und die Lektüre war eine echte Entdeckung.	keine klare Position Text Arendt (U.P) Positive Bewertung (M.S) Ergänzung weitere Philosophin*innen (U.P) (W.K)

	Vielleicht könnte man das um andere Philosophen ergänzen, die über das Denken nachgedacht haben, z. B. Descartes, Kant, Hegel bis zu Adorno, Habermas oder Anderen. Dann könnten die Karten im größeren Zusammenhang eines Seminars über das philosophische Denken an sich hilfreich sein.	terpretierend erschlossen werden kann.		Hermeneutische-interpretierende Methode (W.K.)
Teil C				
Einfluss	Ich glaube, dass es im Studium unabhängig von Philosophie, Soziologie, Sozialwissenschaften darum geht, die Studierenden zu befähigen, zu denken und über die philosophischen Texte hinaus zu denken. Dazu ist einmal nötig, dass sie verstehen, dass Philosophie einen praktischen Lebensbezug hat und dass sie das selber auch anwenden können. Dazu gehört aber auch, das Verstehen der philosophischen Texte. Aus didaktischer Perspektive würde ein solches Vorgehen sich deutlich vom gemeinen Seminar unterscheiden und das würde wiederum für den Lehrbeauftragten, der hier tätig ist, sehr positiv sein.	Studierende werden dazu angeregt über das Denken nachzudenken und lernen platonische Überlegungen des Denkens kennen. Aus didaktischer Perspektive werden die Studierenden durch die Karten motiviert und diskutieren eigenständig über das Denken. Durch die teilweise negativen Darstellungen der Spitznamen werden die Studierenden provoziert und beginnen ggf. in die Diskussion mit den platonischen Texten zu gehen. Obwohl es auch hier Sinn macht, wenn die Studierenden weitere Position über die Tätigkeit des Denkens erkunden und die verschiedenen theoretischen Zugänge kritisch bewerten und diskutieren.	Ihr Gebrauch an Schulen könnte *sehr* fruchtbar sein und die Lernenden zur Philosophie bringen. An der Uni erwarte ich jedoch (zumindest von Hauptfachstudierenden), dass die Arendt-Lektüre allein zu diesen Gedanken und Formen der Auseinandersetzung führt.	Anregung zum Denken (U.P) (W.K) (M.S) Philosophie Praktischer Lebensbezug (U.P) Anwendung von Philosophie (U.P) Verstehen Philosophischer Texte (U.P) Innovation Karten (U.P) (W.K) Unterschied herkömmlichen Seminar (U.P) Anregung durch Provokation (W.K.) Diskussion mit platonischen Texten (W.K) ungeeignet für universitäres Nivea (M.S)

3.3.7 Auswertung der theoretischen Hypothesen aus Dozierenden-Perspektive

In diesem Kapitel werden die theoretischen Hypothesen auf Basis der Antworten aus den drei Fragebögen ausgewertet. Da die befragten Professoren die *Denkt-mal-nach-Karten* nicht in einem ihrer Seminare ausprobiert haben, bleiben einige Antworten hypothetisch und geben keine konkrete Aussage über die Hypothesen. Demnach lassen die Antworten teilweise keine klare Positionierung zu und müssen in Bezug auf die Hypothesen interpretiert werden. Zum Teil äußern sich die Dozierenden zu bestimmten Aspekten der theoretischen Hypothesen nur indirekt oder gar nicht. Dies hängt einerseits mit den bewusst offen formulierten Fragen zusammen. Anderseits sind die ausgewählten Professoren nicht mit empirischer Forschung und didaktischen Überlegungen vertraut, weswegen sie sich bei bestimmten Aussagen weniger an den Fragen orientierten und den Fokus trotz klarer Instruktion und Fragestellung auf einen anderen Schwerpunkt legten. Trotzdem können durch die Analyse weitere Erkenntnisse und Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die theoretischen Hypothesen und den Prototyp der *Denkt-mal-nach-Karten* gewonnen werden.

Zunächst werden die Ergebnisse der Hypothesen bzgl. des Aspektes *Wissen und kognitive Fähigkeiten* dargestellt:

Hypothese: Studierende erlangen durch diese Übung Wissen über die Tätigkeit des Denkens.

Die drei befragten Philosophie-Professoren sind der Ansicht, dass durch die *Denkt-mal-nach-Karten* Studierende dazu angeregt werden, sich mit einer speziellen Perspektive der Tätigkeit des Denkens auseinanderzusetzen (vgl. Gesamteindruck Teil A: U.P; W.K; M.S) und somit ein spezielles Wissen über das Denken erhalten (vgl. Gesamteindruck Teil A: W.K; vgl. Verbesserungsvorschläge Teil A: M.S). In diesem Zusammenhang machen die Professoren allerdings deutlich, dass nach ihrer Einschätzung die Karten eher als Einstieg in den Themenkomplex der Tätigkeit des Denkens verwendet werden sollten (vgl. Anwendung Teil A&B: U.P; W.K; M.S) und weitere Perspektiven des Denkens sowie andere theoretische Schriften über die Tätigkeit des Denkens besprochen werden sollten (vgl. Anwendung Teil A: U.P; W.K; M.S; vgl. Verbesserungsvorschläge Teil B: U.P; W.K). Demnach müsste laut der Analyse die These etwas angepasst werden und lauten: *Studierende erlangen durch diese Übung spezielles Wissen über die platonische Perspektive des Denkens.*

Hypothese: Studierende erhalten Einblicke in klassische Texte Platons (ohne überfordert zu werden) und lernen eine hermeneutisch-interpretierende Forschungsmethode kennen.

Anhand der ausgewerteten Antworten über die Verwendung der *Denkt-mal-nach-Karten* wird erkennbar, dass die Dozierenden die Textauszüge als gute Möglichkeit ansehen, um Studierenden Einblicke in die platonische Perspektive über die Tätigkeit des Denkens zu geben (vgl. Anwendung Teil A: W.K; M.S). Allerdings wird durch die Analyse die Wahl der Schleiermacher-Übersetzung

der platonischen Texte[23], aufgrund ihrer umständlichen und nicht zeitgemäßen Formulierungen kritisiert (vgl. Verbesserungsvorschläge Teil A: W.K; M.S). Demnach schlagen zwei Dozierende vor, die platonischen Texte in einer moderneren Übersetzung zu verwenden (vgl. ebd.). In Bezug zu der hermeneutisch-interpretierende Forschungsmethode äußert sich ein Professor und zeigt auf, dass vor allem der Text von Hannah Arendt, der einen Aspekt des hinzugefügten Sitzungsablaufs darstellt, verdeutlicht, wie hermeneutisch-interpretierend geforscht werden kann (vgl. Literatur Arendt: W.K). Grundsätzlich kann auf Basis der ausgewerteten Fragebögen der These zugestimmt werden.

Im Folgenden werden die Hypothesen zum Aspekt *Motivation & Interesse* untersucht.

Hypothese: Studierende werden über die unterschiedlichen Formate Stillarbeit, Diskussion und Besprechung im Plenum aktiviert.

In Bezug zu dieser Hypothese lassen sich kaum Aussagen innerhalb der beantworteten Fragebögen finden. Zwar scheinen die Professoren grundsätzlich den Karten eine motivierende Wirkung durch eine innovative Vorgehensweise zuzusprechen, äußern sich allerdings weniger zu den konkreten Formaten (vgl. Einfluss: U.P; W.K; M.S.) Anhand der Bewertung des Sitzungsablaufs kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die Professoren die unterschiedlichen Arbeits- und Gruppenformate, welche im Sitzungsablauf thematisiert werden, als positiv wahrnehmen (vgl. Gesamteindruck Teil B: U.P; W.K; M.S) Aufgrund der wenig konkreten Aussagen wird an dieser Stelle die Hypothese weder bejaht noch verneint. Sie bedarf weiterer Prüfung.

Hypothesen: Studierende werden durch die Metaphern motiviert und vertiefen den Inhalt der Karten.

Die Analyse der beantworteten Fragebögen zeigt, dass die Professoren die bildliche Darstellung der Karten positiv bewerten. So schreibt ein Professor: „Die Bilder sind gelungene Illustrierungen der sokratischen Metaphern. Ich sehe ihre Funktion vor allem darum, die Bedeutung/Brisanz dieser Metaphern zu betonen“ (Gesamteindruck Teil A: M.S). Ein anderer Professor stellt allerdings fest, dass die Bilder vor allem negative Merkmale des Denkens veranschaulichen (vgl. Verbesserungsvorschläge Teil A: W.K), wie zum Beispiel die Ergebnislosigkeit des Denkprozesses. Gleichzeitig sieht der Dozierende in dieser negativen Betrachtung des Denkens durch die Metaphern eine Provokation, die die Studierenden dazu anregen kann, sich intensiver mit den Überlegungen Platons auseinanderzusetzen, über diese zu diskutieren und sie eigenständig kritisch zu hinterfragen (vgl. Einfluss: W.K) Demnach können die Metaphern zur Vertiefung der Thematik beitragen und

[23] Die Übersetzung von Schleiermacher ist dafür bekannt, sehr nah am altgriechischen Verständnis von Grammatik und Sprache anzusetzen.

die Studierenden zu selbständigem und kritischem Denken bringen. Der zu prüfenden Hypothese wird auf Basis der Analyse der beantworteten Fragebögen zugestimmt.
Im Anschluss wird die Hypothese zum Aspekt *Haltung & Einstellung* analysiert.

Hypothese: Studierende werden ermutigt, sich weiter mit der Tätigkeit des Denkens, Sokrates und Platon auseinanderzusetzen.
Die Antworten der Professoren geben zu dieser Hypothese wenig konkrete Auskunft. Grundsätzlich werden die Karten als innovatives Lernmaterial beschrieben (vgl. Einfluss: U.P; W.K), durch das Studierende einen praktischen Bezug zu einem philosophischen Thema erhalten und sehen, wie philosophische Überlegungen angewandt werden können (vgl. Einfluss: U.P). Die Lehrenden äußern sich allerdings nicht dazu, inwiefern dadurch ein wachsendes Interesse der Studierenden in Bezug zur Tätigkeit des Denkens, zu Platon oder zu Sokrates entstehen könnte. Aufgrund der Tatsache, dass die Dozierenden die *Denkt-mal-nach-Karten* nicht in einem Seminar ausprobiert haben und nicht konkret bzgl. dieser Hypothese befragt wurden, ist es allerdings nicht verwunderlich, dass keine präzisen Äußerungen zu dieser Thematik in der Analyse gefunden bzw. abgeleitet werden können. Der Hypothese kann in diesem Kontext weder zugestimmt werden noch kann diese abgelehnt werden. Die zu Anfang beschriebenen allgemeinen Aussagen könnten eine Bejahung der Hypothese allerdings implizieren.

Zum Schluss werden noch einmal der Gesamteindruck der *Denkt-mal-nach-Karten* und des dazugehörigen Sitzungsablaufs sowie konkrete Änderungsvorschläge bzgl. des Lernmaterials zusammengefasst:
Grundsätzlich werden die *Denkt-mal-nach-Karten* von den Professoren sehr positiv bewertet (vgl. Gesamteindruck Teil A: U.P; W.K; M.S). Allerdings sprechen sich alle Dozierenden dafür aus, das Lernmaterial in einen größeren Zusammenhang zu stellen: Zum Beispiel die vorgestellten Merkmale des Denkens in Bezug zu Hannah Arendts Überlegungen über die *Banalität des Bösen* zu thematisieren (vgl. Anwendung Teil A: M.S) oder die Tätigkeit des Denkens ebenfalls anhand von anderen klassischen Schriften von Descartes, Kant, Hegel, Adorno, Habermas usw. zu erläutern (vgl. Literatur Arendt: U.P) sowie grundsätzlich andere Perspektiven über die Tätigkeit des Denkens aufzuzeigen (vgl. Verbesserungsvorschläge Teil B: U.P; W.K; M.S). Gleiche Überlegungen können auch für den Sitzungsablauf festgehalten werden (vgl. Gesamteindruck Teil B: U.P; W.K; M.S; vgl. Anwendung Teil B: U.P; W.K; M.S; vgl. Verbesserungsvorschläge Teil B: U.P; W.K; M.S). In diesem Punkt sind sich die Professoren allerdings uneinig, wie sie zu dem Arendt-Text stehen, während zwei Dozierenden den Text als sehr passend beschreiben (vgl. Literatur Arendt: W.K; M.S), ist ein anderer Professor weniger überzeugt von Arendts Text (vgl. Literatur Arendt: U.P).

Ein weiterer Aspekt, welcher in Bezug auf den Gesamteindruck ausfällt, ist, dass ein Professor das Lernmaterial grundsätzlich als positiv betrachtet, es allerdings als nicht passend für die universitäre Lehre ansieht, weil er das Niveau der Karten für Philosophie-Studierende zu gering ansieht. Er schreibt in Bezug zu der Frage *Können Sie sich vorstellen, die Denk-mal-nach-Karten in dem beschreibenden Lernsetting zu verwenden?*

> „Nein, jedenfalls nicht in einem Seminar für Philosophie-Studierende an der Uni. Da bin ich pädagogisch ganz altmodisch: Ich würde erwarte schlicht, dass Philosophie-Studierende beispielsweise allein im Zuge der Lektüre des Arendt-Textes von selbst zu diesen Überlegungen gelangen“ (Anwendung Teil B: M.S)

Anhand dieser Aussage wird die im Projektbericht thematisierte Problemstellung noch einmal verdeutlicht (Projektbericht 2.1.1.). Demnach sind Professor*innen der Philosophie oft nicht interessiert an didaktischen Zugängen und bevorzugen die klassische Seminargestaltung. Die anderen befragten Professoren teilen diese Ansicht allerdings nicht. In diesem Zusammenhang schlägt der besagte Prozessor vor, die Lernmaterialien für den Philosophie-Unterricht in Schulen zu verwenden (vgl. Einfluss: M.S.) Dies könnte eine interessante Weiterentwicklung der *Denkt-mal-nach-Karten* darstellen, die in einem weiteren Zyklus iterativ erforscht werden könnte.

In Bezug zum Aspekt der Verbesserungsvorschläge sprechen sich zwei Professoren dafür aus, modernere und besser verständliche Übersetzungen der platonischen Texte zu verwenden (vgl. Verbesserungsvorschläge Teil A: W.K; M.S). Da diese Überlegung bereits bei der Analyse der Studierenden Reflektion thematisiert wurde, werden die Karten dementsprechend in der nächsten *Konstruktions- und Entwurfsphase* angepasst werden.

Desweitern wird, wie bereits in der Zusammenfassung des Gesamteindrucks deutlich, dass alle Dozierenden das Lernmaterial in einem größeren Kontext verwenden wollen würden (vgl. Verbesserungsvorschläge Teil B: U.P; W.K; M.S). Somit wäre ein Verbesserungsansatz der Intervention diese, um weitere theoretische Perspektiven über die Tätigkeit des Denkens in neuen DBR-Zyklen zu erweitern (ggf. mit weiteren Metaphern über die Tätigkeit des Denkens).

Neben diesen Ansätzen schlägt ein Professor vor, die Aufgabenstellung auf jeder Karte etwas umzuformulieren, um Abwechslung beim Lesen der Arbeitsmaterialien zu schaffen (vgl. Verbesserungsvorschläge Teil A: W.K). Da die *Denkt-mal-nach-Karten* die Option beinhalten sollen, einzeln und unabhängig in unterschiedlichen Gruppen bearbeitet werden zu können, wird dieser Verbesserungsvorschlag vermutlich nicht umgesetzt werden.

Ein anderer konkreter Verbesserungsvorschlag ist es, die grafische Darstellung der Hebamme noch zu verbessern (z.B. durch eine Krankenschwester-Uniform), um den Beruf der Hebamme auf dem Bild zu verdeutlichen (vgl. Verbesserungsvorschlag Teil A: M.S). Diese Überlegung ist ein guter Hinweis und wird ggf. umgesetzt.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dem Wortlaut von §13(8) der Prüfungsordnung der Fakultät für Erziehungswissenschaft für Studiengänge mit dem Abschluss Master of Arts (M.A.) vom 12. April 2017 folgend, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel – insbesondere keine im Quellenverzeichnis nicht benannten Internet-Quellen – benutzt habe, und dass ich die Arbeit vorher nicht in einem anderen Prüfungsverfahren eingereicht habe und die eingereichte schriftliche Fassung der auf dem elektronischen Speichermedium entspricht.

Hamburg, den 8. Februar 2021 Alice Watanabe