

Sachunterricht studieren: Bildung im Blickpunkt – das Sokratische Gespräch

„Der unverzichtbare Referenzrahmen für das Fach Sachunterricht ist (...) der Begriff der Bildung.“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013, 9).

Studierende des Faches Sachunterricht sollten entsprechend unterstützt werden, sich die Bedeutung, Auslegung und Ausgestaltung von Bildung als Ziel von (Sach-)Unterricht zu erschließen. Unabdingbar ist es dafür, über die Inhalte des Sachunterrichtsstudiums selbst Bildung zu erfahren. Im Mittelpunkt dieses Artikels steht Bildung als erfahrbarer Eigenwert.

Bildung

Bildung ist ein historisch belasteter, aber auch schillernder Begriff, der sich als bündelnde Zielkategorie von Lehr-Lernprozessen in der Pädagogik etabliert hat. Bildung ist aber auch ein diskursiver Begriff, der in seiner Auslegung abhängig von Zeit, Raum, Gesellschaft und dem einzelnen Individuum ist:

„Bildung lässt sich (...) nicht definieren, festmachen, auf den Punkt bringen, sondern allenfalls umschreiben, betrachten, hin- und herwenden, auslegen, befragen usw. Sie ist Teil des individuellen und kollektiven Lebens, muss deshalb von jedem Einzelnen in seinem ganz persönlichen Leben immer wieder neu gewagt und bestimmt, muss aber auch von jeder Generation und jeder Gemeinschaft, jedem Volk und jeder Nation stets aufs Neue gesucht und auf den Begriff gebracht werden. Bildung war ist und bleibt, wie die Liebe, das Rätsel der Menschheit – den Definitionsakrobaten zum Trotz.“ (Winkel 2005, 240).

Trotz ihrer inhaltlichen Normativität geht es bei der Auslegung von Bildung stets um ein Sich-ins-Verhältnissetzen zu sich selbst und der „Welt“: Was bedeutet xy für mich und die Welt? Wobei dem Bildungsbegriff in diesem Artikel bzgl. der inhaltlichen Auslegung in Anlehnung an Klafki (2007) eine demokratisch-verantwortungsvolle, reflektiert-kritische Haltung zugrunde liegt. Doch „universitäres Lernen als *Bildungsprozess* zu begreifen, liegt gegenwärtig quer zum bildungspolitischen, aber auch bildungstheoretischen Diskurs.“ (Raupach-Strey 2012, 396).

Sachunterricht in der Hochschullehre

Die Ausgestaltung des universitären Sachunterrichtsstudiums ist vielgestaltig: Als gemeinsames strukturelles Merkmal lässt sich über alle Bundesländer hinweg nur die Zweiphasigkeit der Sachunterrichtsausbildung ausmachen (vgl. Baumgardt/Kaiser 2015, 76). Das heißt, dass das universitäre Sachunterrichtsstudium jeweils die erste Phase (vor dem Vorbereitungsdienst als zweite Phase) darstellt, was allerdings allgemein für alle Lehramtsstudiengänge in Deutschland gilt und kein spezifisches strukturelles Merkmal der sachunterrichtlichen Hochschullehre ist.

An der europäischen Bologna-Hochschulreform beteiligt sich zurzeit hinsichtlich des Lehramtsstudiums nur gut die Hälfte der Bundesländer. Doch auch diese Reform führte bisher nicht dazu, dass es zwischen den reformorientierten Bundesländern zu einer Vereinheitlichung der Studiensausrichtung und des Studiumsumfangs im Sachunterricht kam. Die mit der Reform intendierte polyvalente Verwendung und Anerkennung von erbrachten Studienleistungen ist in Hinblick auf die universitäre Ausbildung im Sachunterricht bisher kaum möglich – nicht einmal innerhalb eines Bundeslandes. Die erfolgte Modularisierung hat zur Folge, dass jedes Modul mit einer bestimmten Anzahl an Kreditpunkten belegt wird, die es für den Studienabschluss zu sammeln und für die es eine konkrete Leistung zu erbringen gilt. Das Studium bekommt damit einen technisch-instrumentellen und ökonomischen Beigeschmack. Diese dem Bildungsgedanken entgegenstehende Funktionalisierung spiegelt sich auch in der Diskussion um die inhaltliche Beschreibung der Module in Form von (operationalisierten) Kompetenzen wieder. Die auf Shulmans Professionswissen: pädagogisches, fachdidaktisches und fachliches Wissen von Lehrer_innen (vgl. Shulman 1986), zurückgehende Kompetenzorientierung in der Lehramtsausbildung wird auch für den Sachunterricht diskutiert (vgl. Lange 2015). Der für das Grundschulfach „Sachunterricht“ richtungsweisende Kompetenzbegriff im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013, 12) geht wiederum auf Weinert (1998) zurück. Weinert sieht vier Kompetenzbereiche vor: Erwerb von a) intelligentem Wissen, b) situierten Strategien der Wissensnutzung, c) metakognitiven Kompetenzen und d) Handlungs- und

Werteorientierungen (vgl. Weinert 1998, 115ff.). Diese Kompetenzbereiche finden in ihrem Facettenreichtum und damit auch in ihrer Bildungsaffinität im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ allerdings keinen Ausdruck.

Es besteht die Gefahr einer Blickverengung, denn Kompetenzen stellen zwar wichtige Grundlagen von Bildungsprozessen und damit eine notwendige Bedingung von Bildung dar, sie sind aber hinsichtlich ihrer aktuellen Intention und Ausgestaltung im Sachunterricht keine hinreichende Bedingung.

Für die inhaltliche Ausrichtung der sachunterrichtlichen Lehramtsausbildung bedarf es der Bezugssysteme „Wissenschaft“, „Unterricht“ und „Person“ (vgl. Albers 2014, 114ff.). Während die bisherige Kompetenzorientierung sich insbesondere auf die Dimensionen „Wissenschaft“ und „Unterricht“ im Sinne der Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Inhalten bezieht, bedarf es bei einem Anspruch auf Bildung auch eines Bezugssystems „Person“, um sich in Hinblick auf die Dimensionen „Wissenschaft“ und „Unterricht“ zu sich selbst und der „Welt“ ins Verhältnis setzen zu können. Es besteht die „Notwendigkeit eines persönlichkeitsbezogenen Anteils in der Lehrerbildung“ (Hofmann 1997, 88).

Entsprechend soll im Folgenden exemplarisch mit dem Sokratischen Gespräch ein philosophischer Zugang vorgestellt werden, der eine personenbezogene Auseinandersetzung mit der „Sache“ verspricht und sich damit aus bildungstheoretischer Perspektive für die sachunterrichtliche Hochschullehre als sinnvoll herausstellen könnte.

Um den Bildungsanspruch des Sokratischen Gesprächs einordnen zu können, dienen als bildungstheoretische „Schablone“ bei der Vorstellung des Sokratischen Gesprächs Klafki (2007) bildungstheoretische Überlegungen. Klafki bezieht als zeitgenössischer Bildungstheoretiker u.a. klassisches Bildungsdenken mit ein (vgl. Koller 2001, 37), seine „Kritisch-konstruktive Didaktik“ eignet sich durch die auch in diesem Artikel angestrebte Verschränkung von Theorie und Praxis und Klafki (1992) hat durch seine Rede auf der Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) bildungstheoretische Akzente für den Sachunterricht gesetzt.

Das Sokratische Gespräch

Die Sokratische Methode geht auf den Philosophen Sokrates zurück. Sie wird in diesem Artikel in der etablierten Nelson-Heckmann-Tradition vorgestellt.¹

„Ein *Sokratisches Gespräch* ist eine von der Erfahrung ausgehende, personenbezogene und argumentierende Suche einer Gesprächsgemeinschaft nach der Erkenntnis der Wahrheit über ein philosophisches (d.h. etwas Grundlegendes betreffendes) Problem mit dem Ziel, die nach gemeinsamer, vernünftiger Prüfung gefundene Einsicht schließlich in einem konsensfähigen Urteil zu fassen.“ (Raupach-Strey 2012, 41).

Sokratische Gespräche sind durch vier unverzichtbare Merkmale charakterisiert (vgl. Krohn 1999, 12):

- 1) Erfahrungsbasierte Beispiele als Ausgangspunkt eines jeden Gesprächs;
- 2) Empathischer, reflektierter Austausch der Gesprächsteilnehmenden untereinander;
- 3) Festhalten an der fokussierten (Teil-)Frage;
- 4) Streben nach Konsens.

Der/die Leiter_in hält sich aus dem Sachgespräch weitgehend zurück. Er/sie ist für den inhaltlich und methodisch strukturierten Ablauf des Sokratischen Gesprächs verantwortlich, um letztendlich in der Sache weiterzukommen. Im Sinne der Maieutik („Hebammenkunst“) liegt das Anliegen des/der Leiters/Leiterin darin, jedem/jeder Teilnehmer_in seine/ihre eigenen Gedanken bewusst zu machen und jede_n zum Formulieren und Klären ihrer/seiner Gedanken in einem Prüfungsprozess in der Gruppe anzuleiten.² Im Gesprächsverlauf – nach Raupach-Strey die zweite Stufe der Maieutik (vgl. Raupach-Strey 2012, 55) – wird sich im Sinne Klafkis wechselseitigem Erschließen von Subjekt und Objekt (vgl. Klafki 2007, 96) kritisch mit der Sache auseinandergesetzt. Dabei kann es zur Revidierung und Ausdifferenzierung ursprünglicher Gedanken kommen und sich der gemeinsame Denkprozess auf einen Konsens zubewegen (vgl. Raupach-Strey 2012, 55). Es geht um einen Prozess des kritisch-selbstständigen Denkens und damit um Selbstbildung im Kontext eines „kritisch-konstruktiven“ Bildungsgedankens.

Da philosophische Gespräche auf dem Vertrauen in die eigene Vernunft und den eigenen Verstand beruhen und entsprechend für die Argumentation keine externen Instanzen herangezogen werden sollen, ist der Status der Teilnehmer_innen nebensächlich. Insgesamt sind Gespräche „auf Augenhöhe“ für das Sokratische Gespräch charakteristisch. Da Sachunterrichtsstudierende durch ihr Lehramtsstudium bereits einen gewissen Wissens- und Erkenntnisstand erlangt haben (sollten), ist die Universalität der Teilnehmer_innen als Voraussetzung für ein Sokratisches Gespräch eingeschränkt. Aufgrund der Vielfalt der möglichen Inhalte insbesondere im Sachunterricht, ist es dem/der einzelnen Teilnehmer_in jedoch nicht möglich, sämtliche Inhaltsbereiche tiefgehend durchdrungen zu haben, sodass die eingeschränkte Voraussetzungs-freiheit bei den Studierenden kaum ins Gewicht fällt.

¹ Zur Unterscheidung der antiken sokratischen Gespräche von der sokratischen Methode nach Nelson-Heckmann wird letztere auch als neo-sokratisches Gespräch bezeichnet (vgl. Raupach-Strey 2012, 19). Aufgrund des im allgemeinen Sprachgebrauch präsenten Begriffs des Sokratischen Gesprächs, wird auf den Zusatz „neo-“, in diesem Artikel verzichtet.

² Neben dem/der Leiter_in können auch (erfahrende) Gesprächsteilnehmende diese helfende Funktion übernehmen.

Sokratische Gespräche setzen gewisse kognitive und sprachliche Fähigkeiten voraus, die in Hinblick auf die Hochschullehre aber als Voraussetzung für Studierfähigkeit gelten. Insofern kommen Sokratische Gespräche durch ihre allgemeine Voraussetzungslosigkeit Klafkis Anspruch einer Bildung für alle nach.

Das Sokratische Gespräch in der Nelson-Heckmann-Tradition basiert auf demokratischen Werten, wie auch Klafki sie als Referenzrahmen für Bildung als wichtig erachtet. Allgemeinbildung ist für Klafki immer auch politische Bildung (vgl. Klafki 2007, 40). Sie kann in Form eines sokratischen Gesprächs nicht nur über den (ggf. politischen) Inhalt des Gesprächs, sondern auch als allgemeines (demokratisches) Lehr-Lernprinzip gefördert werden.

Aus dem konkreten Beispiel sollen im Verlauf eines Sokratischen Gesprächs letztendlich allgemeingültige Aussagen abgeleitet werden. Es geht um das Wesentliche einer Sache (vgl. Raupach-Strey 2012, 41). Das entspricht Klafkis Forderung, dass ein „Problemunterricht“ eines exemplarischen Vorgehens bedarf, in dem die Schüler_innen

„jeweils an wenigen, in ihrem Erfahrungsbereich liegenden oder in ihn einzuführenden Beispielen das Verständnis mehr oder minder verallgemeinerbarer Prinzipien, Einsichten, Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhänge“ (Klafki 2007, 67f.)

kennenlernen.

Anlass für ein Sokratisches Gespräch ist eine philosophische Frage und damit eine Problemorientierung. Philosophisch ist eine Frage im weiten Sinne immer dann, wenn sie „ohne Hinzuziehung anderer Informationsquellen auf der Basis von mitteilbarer Erfahrung ausschließlich mit den Mitteln des Verstandes und der Vernunft bearbeitbar“ (Raupach-Strey 2012, 25) ist. Damit lässt sich mittels Sokratischen Gesprächs über eine Vielzahl von Themen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen philosophieren. Entsprechend kann es sich dabei auch um pädagogische Themen handeln, z.B. „Was heißt es eigentlich, gebildet zu sein?“³

Auch Klafki generiert Inhalte aus einer Problemorientierung heraus, indem er von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ als Ausgangspunkt eines bildenden (Sach-)Unterrichts ausgeht: „Allgemeinbildung muß verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen“ (Klafki 2007, 53). Raupach-Strey (2012) hat philosophische Fragen für sokratische Gespräche zu den einzelnen epochaltypischen Schlüsselproblemen von Klafki formuliert: z.B. „Umweltfrage: Wieweit darf der Mensch in die Natur eingreifen?“ (Raupach-Strey 2012, 456). Sie zeigt damit auf, wie Themen statt aus der im Sachunterricht geläufigen Fächerstrukturierung aus einer Problemorientierung heraus generiert werden können und wie konkret ein philosophischer Zugang über Inhalte des Sachunterrichts in der sachunterrichtlichen Hochschullehre ermöglicht werden kann.

Klafki fordert für die Auseinandersetzung mit seinen epochaltypischen Schlüsselproblemen neben dem exemplarischen Lehren und Lernen u.a. auch ein handlungsorientiertes Vorgehen, das auf praktisches Tun und ein (materielles) Handlungsprodukt sowie die Reflexion des Handlungsvorgangs ausgerichtet ist. Auch das Sokratische Gespräch kommt den von Hartinger herausgearbeiteten Kriterien von Handlungen in neueren Definitionen von Handlungsorientierung nach: Bewusstheit und Zielgerichtetheit (Intentionalität) von Handlungen (vgl. Hartinger 1997, 75). Doch Handlungsorientierung umfasst beim Sokratischen Gespräch kein körperlich-praktisches Tun, wie es Klafki in seiner dritten Dimension seines Allgemeinbildungsbegriffs, der vielseitigen Interessens- und Fähigkeitsentwicklung (vgl. Klafki 2007, 69), vorsieht. Das Sokratische Gespräch basiert auf kognitivem Lernen, kann aber auch soziale, emotionale, ästhetische und ethisch/religiöse Fähigkeiten im Sinne Klafkis vielseitiger Interessens- und Fähigkeitsentwicklung fördern. Es kommt dabei insbesondere der von Klafki als eine von fünf Bildungs-Sinn-Dimension bezeichneten ethischen Bildung nach (vgl. Klafki 2005). Ausgangspunkt ethischer Bildungen sollten dabei im Klafkischen Sinne Alltagserfahrungen der Lernenden sein, so wie sie auch für Sokratische Gespräche konstituierend sind.

Darüber hinaus findet auch Klafkis Unterrichtsprinzip der Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen (vgl. Klafki 2007, 68) im Sokratischen Gespräch seinen Ausdruck.

Nach Klafki erfolgt der Bildungsprozess durch das wechselseitige Erschließen von Subjekt und Objekt (vgl. Klafki 2007, 96). Bildung ist Selbstbildung und bedeutet eine individuelle Auseinandersetzung jeder/jedes einzelnen mit sich selbst und der Welt. Darauf basiert auch das Sokratische Gespräch: „Philosophische Einsicht gewinnt nur, wer im eigenen Geiste die Erkenntnisprozesse vollzieht; alle Maßnahmen von außen dürfen nur Anstöße zum Selbstdenken sein.“ (Krohn 1999, 13). Die geforderte und anspruchsvolle Selbsttätigkeit des sich bildenden Subjekts zeigt sich auch in Klafkis Forderung nach der Aneignung von vier inhalts- und kommunikationsbezogenen Einstellungen und Fähigkeiten in der (bildenden) Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen: Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie im Sinne der Fähigkeit, ein Problem aus dem Blickwinkel der Anderen sehen zu können, „vernetzendes Denken“ (vgl. Klafki 2007, 63). In einem Sokratischen Gespräch, in dem die „Gesprächsgemeinschaft“ gemeinsam an einem Konsens für ein grund-

³ Hüne (1997, 86f.) gibt Anregungen für in der Hochschullehre erprobte pädagogisch-philosophische Fragen für Sokratische Gespräche.

legend-komplexes Thema arbeitet, wird die Notwendigkeit dieser vier von Klafki für Bildungsprozesse vorgesehenen Einstellungen und Fähigkeiten deutlich. Bildung ist eine metakognitive, reflexiv-kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt.

Sie kann entsprechend inhaltlich nur ein offener Prozess sein. Dem entspricht auch das Sokratische Gespräch, denn „Sokratisches Philosophieren ist nicht auf eine Lehre bezogen, weder als Sachautorität und somit als Berufungsinstanz noch als anzustrebendes Erkenntnisziel.“ (Raupach-Strey 2012, 47). Der beim Sokratischen Gespräch angestrebte Konsens innerhalb der „Gesprächsgemeinschaft“ hat das Streben nach „Wahrheit“ als Ziel. Das heißt, dass alle gemeinsam und dafür auch jede_r für sich selbst die im Gespräch getroffenen Aussagen auf ihre Gültigkeit im Sinne von Stimmigkeit hin überprüfen: „Als wahr könnte eine Einsicht dann bezeichnet werden, wenn sie in einem unter idealen Bedingungen stattfindenden Gespräch schließlich allen vernünftigen Wesen einleuchten würde.“ (Raupach-Strey 2012, 61). In diesem Zusammenhang wird wieder das dafür notwendige Sich-ins-Verhältnis-setzen deutlich.

Das Sokratische Gespräch ermöglicht Selbsterkenntnis und damit Orientierung. Sokratische Sequenzen eignen sich entsprechend insbesondere für den inhaltlichen Einstieg in ein Seminar. In Bezug auf die Hochschullehre wird in diesem Artikel bewusst von sokratischen Sequenzen statt Sokratischem Gespräch gesprochen, weil in der Hochschullehre Sokratische Gespräche in der vorgestellten Nelson-Heckmann-Tradition in der Regel nur eingeschränkt umsetzbar sind. Das liegt u.a. daran, dass die Anzahl der Teilnehmenden eine für Sokratische Gespräche übliche Anzahl von sechs bis zehn Teilnehmer_innen (vgl. Raupach-Strey 2012, 24) in der Hochschullehre häufig bei weitem übersteigt und die Zeit, die für ein Sokratisches Gespräch zur Verfügung steht, bei der geläufigen 90 Minuten Taktung von Lehrveranstaltungen nicht ausreicht.

Eine sokratisch gestaltete Umsetzung eines bildenden Sachunterrichtsstudiums bedarf einer variableren Zeitstruktur mit Blocksequenzen, um ein inhaltliches Einlassen auf das Thema zu ermöglichen. Kleingruppen sind dabei sowohl für die aktive Teilnahme eines/einer jeden sinnvoll, als auch für eine überschaubare „Gesprächsgemeinschaft“, die eher eine vertrauensvolle Rahmung des Sokratischen Gesprächs ermöglichen kann. Alternativ können große Gruppen auch für die Sokratische Sequenz geteilt und separat sokratisch angeleitet werden oder Teilprozesse, wie das Erzählen von und Einigen auf ein konkretes erfahrungsbasiertes Beispiel, finden in Kleingruppen statt. Insgesamt können schon einzelne Elemente der sokratischen Methode auch in einer Großgruppe mit einem begrenzten Zeitrahmen zu einer tiefergehenden, reflektierten gedanklichen Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Inhalt anregen.⁴

Schlussbemerkungen

Bisher fehlt es an einer systematischen Verankerung eines philosophischen Zugangs in der universitären Lehramtsausbildung für die Grundschule (vgl. Benthous/Duncker 2016, 297). In diesem Artikel wurde aufgezeigt, inwiefern das Sokratische Gespräch als Ausdrucksform eines philosophischen Zugangs den bildungstheoretischen Annahmen Klafkis nachkommen kann. Die dabei aufgezeigte hohe Komptabilität stellt ein Plädoyer für die konsequente Berücksichtigung philosophischer Zugänge in einer auf Bildung ausgerichteten Hochschullehre für den Sachunterricht dar.

Sokratische Gespräche in der Hochschullehre richten ihren Blick auf die Persönlichkeit, die hinter dem/der später professionell agierenden Sachunterrichtslehrer_in steht und die die Grundlage für seine/ihre fachliche und fachdidaktische Qualität darstellt.

„Der Nutzen eines Sokratischen Gesprächs ist nicht in Gewinnziffern zu fassen. Was wir gewinnen, ist Selbsterkenntnis, die in einem intersubjektiven Denkprozeß geprüft wird.“ (Boele 1997, 68). Diese Selbsterkenntnis ist in einen (bildenden) Prozess des sich zu sich selbst und der Welt ins Verhältnis Setzens des Individuums eingebettet. Sie ermöglicht z.B., sich über die eigenen Bedürfnisse, Haltungen und dahinterstehenden Werte gegenüber (fachwissenschaftlichen) Inhalten, pädagogischen (auch fachdidaktischen) Überzeugungen und Handlungen klarer zu werden. An dieser Stelle zeigt sich die (notwendige) Vernetzung des Bezugssystems „Person“ mit denen der „Wissenschaft“ und des „Unterrichts“.

Über diese selbsterfahrenden Bildungsprozesse kann wiederum auch die Bedeutung, Auslegung und Gestaltung von Bildung als Ziel von (Sach-)Unterricht thematisiert werden.⁵

Im Mittelpunkt eines auf die Person des Studierenden abzielenden bildenden Sachunterrichtsstudiums steht allerdings der für das Individuum sich daraus ergebene Eigenwert von Bildung. „Mit Einsicht verbessert sich die Qualität meines Lebens.“ (Boele 1997, 69).

⁴ Mostert (1997, 60f.) hat eine Liste von Möglichkeiten aufgestellt, wie auch in der alltäglichen Praxis sokratisch gearbeitet werden kann.

⁵ Dabei wird dann vermutlich auch das Philosophieren mit Kindern als eine sinnvolle Möglichkeit für einen bildenden Sachunterricht in der Grundschule in den Blick geraten.

Literatur

- Albers, Stine (2014): Das Thema „Erwerbslosigkeit“ in der Lehrer-/innenbildung für den Sachunterricht an der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Sachunterrichtsdidaktik und Grundschulpädagogik. Beiträge zu Forschung und Entwicklung, 1).
- Baumgardt, Iris/Kaiser, Astrid (2015): Lehrer- und Lehrerinnenbildung. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. akt. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 73-82.
- Benthous, Benjamin/Duncker, Ludwig (2016): Konzepte philosophischer Bildung in der Grundschule. Eine kritische Bilanzierung. In: Pädagogische Rundschau. 70. Jg., H. 3, 295-312.
- Boele, Dries (1997): Der „Nutzen“ des Sokratischen Gesprächs – Oder: Welche Ergebnisse können wir versprechen? In: Krohn, Dieter/Neiße, Barbara/Walter, Nora (Hrsg.): Neuere Aspekte des Sokratischen Gespräch. Frankfurt am Main: dipa-Verlag (Sokratisches Philosophieren, 4), 63-70.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hartinger, Andreas (1997): Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag (Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts, 2).
- Hofmann, Claudio (1997): Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Persönlichkeitsbezug - 5 Thesen. In: Bayer, Manfred/Carle, Ursula/Wildt, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske+Budrich Verlag (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), 87-91.
- Hüne, Martin (1997): Das sokratische Gespräch in der Lehrerbildung. Ein Erfahrungsbericht. In: Krohn, Dieter/Neiße, Barbara/Walter, Nora (Hrsg.): Neuere Aspekte des Sokratischen Gespräch. Frankfurt am Main: dipa-Verlag (Sokratisches Philosophieren, 4), 81-87.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. neu ausgestattete Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, Wolfgang (2005): Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule. In: Fiegert, Monika/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Zwischen Lehrerbildung und Lehrerbildung. Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück. Münster: LIT Verlag (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, 32), 181-199.
- Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Klewitz, Elard (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. vom 19. bis 21. März in Berlin. Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 3), 11-31.
- Koller, Hans-Christoph (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Tervooren, Anja/Hartmann, Jutta/Fritzsche, Bettina/Schmidt, Andres (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 35-48.
- Krohn, Dieter (1999): Das Sokratische Gespräch in philosophischer und pädagogischer Praxis – Zur Einleitung. In: Krohn, Dieter/Neiße, Barbara/Walter, Nora (Hrsg.): Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis. Frankfurt am Main: dipa-Verlag (Sokratisches Philosophieren, 6), 7-13.
- Lange, Kim (2015): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften im Sachunterricht. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. akt. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 82-87.
- Mostert, Pieter (1997): Wann ist ein Sokratisches Gespräch angemessen? In: Krohn, Dieter/Neiße, Barbara/Walter, Nora (Hrsg.): Neuere Aspekte des Sokratischen Gespräch. Frankfurt am Main: dipa-Verlag (Sokratisches Philosophieren, 4), 53-62.
- Raupach-Strey, Gisela (2012): Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Aufl. Münster: LIT Verlag (Sokratisches Philosophieren, 10).
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher. 15. Jg., H. 4, 4-14.
- Weinert, Franz E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. 29./ 30. April 1998 in der Ludwig-Maximilians-Universität. München, 101-125.
- Winkel, Rainer (2005): Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.