

59 Philosophie und Ethik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Grundlagen und Perspektiven

Vanessa Albus

Der Beitrag führt in die Didaktik des philosophischen Fächerverbundes als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein, indem einschlägige Forschungsansätze und -methoden beleuchtet werden. Aktuelle Debatten zur Sprach- und Gendersensibilität, Medienauswahl, Kompetenzorientierung und zur empirischen Wende werden auf diesem Weg fachspezifisch berücksichtigt.

1 Spezifische Relevanz der Fachwissenschaft

Im philosophischen Fächerverbund versammeln sich in Deutschland eine Reihe von Unterrichtsfächern mit ganz unterschiedlichen Bezeichnungen, darunter ‚Philosophie‘, ‚Praktische Philosophie‘, ‚Philosophieren mit Kindern‘, ‚Ethik‘, ‚Allgemeine Ethik‘, ‚Werte und Normen‘ oder ‚LER‘ (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde). In Österreich wird die philosophische Bezugsdisziplin ergänzt mit Psychologie im Unterrichtsfach ‚PP‘ (Psychologie & Philosophie), in der Schweiz zusätzlich mit Pädagogik in ‚PPP‘ (Philosophie, Psychologie & Pädagogik). Der philosophische Fächerverbund im deutschsprachigen Raum ist auf allen schulischen Bildungsebenen – von der Primarstufe bis zum Abitur – vertreten und damit im Vergleich zu anderen Ländern gut aufgestellt, wo zum Teil – wie etwa in den USA – kein flächendeckender Philosophieunterricht stattfindet (Göllner, 2002; Kim, 2018; Kojcic, 2018).

Die Vielfalt der Bezeichnungen für philosophische Unterrichtsfächer dokumentiert die Breite der Konzeptionen, in der die Philosophie zwar die maßgebliche Bezugswissenschaft darstellt, sie aber im Ganzen keine Monopolstellung genießt, weil Ethik in eine Vielzahl von Bereichen zerfällt, die in Verbindung zu anderen Bezugswissenschaften stehen und dort auch institutionalisiert sind. So forschen z. B. Theologen auf dem Feld der Theologischen Ethik; und Wirtschaftsethik wird an Instituten für Volkswirtschaftslehre betrieben. Insofern liegt der Konzeption der Unterrichtsfächer, wie der Philosophie selbst, der Gedanke der Interdisziplinarität nicht fern. Auch in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich im philosophischen Fächerverbund Interdisziplinarität feststellen. Das Lehramtsstudium für „LER“ in Potsdam beinhaltet z. B. philosophische und religionskundliche Elemente, die von Dozierenden der Philosophie und der Theologien angeboten werden. In Niedersachsen haben Lehrkräfte für „Werte und Normen“ drei Bezugswissenschaften, nämlich Philosophie, Religions- und Sozialwissenschaft (Raters, 2011).

Das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und ihrer Didaktik ist seit der Institutionalisierung der Philosophiedidaktik nach der Oberstufenreform in den 1970er Jahren Gegenstand kontroverser Überlegungen. Es wird unterschieden zwischen der Überflüssigkeitsthese (Philosophiedidaktik sei überflüssig, weil Philosophieren nicht lehrbar sei), der Schädlichkeitsthese (Philosophiedidaktik sei aufgrund von didaktischen Reduktionen für die Fachwissenschaft

schädlich), der Nachträglichkeitsthese (man benötige Philosophiedidaktik, um Inhalte der Philosophie nachträglich für Lernende geeignet abbilden zu können) und der Konstituierungsthese (Philosophiedidaktik und Philosophie seien wechselseitig konstitutiv). Diesen Thesen liegt ein unterschiedlicher Begriff von Philosophie zu Grunde. Vertreter der ersten drei Ansätze trennen radikal zwischen Philosophie und ihrer Didaktik, indem sie die philosophische Fachwissenschaft als Urbild, die Philosophiedidaktik als Abbild auffassen. Anhänger der Konstituierungsthese gehen im Gegensatz dazu davon aus, dass Philosophie im Prozess des Philosophierens dialogisch verstanden werden muss, weil Philosophie kein abschließbares Produkt in Form von feststellbaren Inhalten darstelle, sondern an die philosophierenden Subjekte rückgebunden werden müsse (Martens, 1998).

2 Fachdidaktische Ansätze und Forschungsschwerpunkte

Als aktuelle „Basistexte“ für die Philosophielehrerinnen- und -lehrerbildung gelten in philosophiedidaktischen Textsammlungen (Peters & Peters, 2019) und einschlägigen Handbüchern (Nida-Rümelin, Spiegel & Tiedemann, 2017) die dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik von Ekkehard Martens, das Transformationsmodell von Johannes Rohbeck, der bildungsphilosophische Ansatz von Volker Steenblock, der problemorientierte Ansatz von Markus Tiedemann, der wissenschaftsorientierte Ansatz von Bettina Bussmann und der kanonorientierte Ansatz von Vanessa Albus.

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

Neben der Entwicklung und Evaluation von genuin philosophischen Unterrichtsmethoden wird in der aktuellen Philosophiedidaktik ebenso die Frage nach den Zielen und Inhalten philosophischer Bildung aufgeworfen. In kritischer Auseinandersetzung mit dem tradierten Bildungsbegriff widmet sich Steenblock aus hermeneutischer Perspektive einer grundlegenden

Analyse und Bestimmung des Begriffs der philosophischen Bildung als Arbeit am Selbst und am Logos (Steenblock, 2012, 2018). Ein Bestandteil philosophischer Bildung umfasst schließlich die materialen Gehalte der Philosophie. Auf der Grundlage einer historisch-systematischen Kanonforschung erarbeitet Albus eine dynamische Kanontektonik zur Ausdifferenzierung und Lösung der Inhaltsfrage im Philosophie- und Ethikunterricht (Albus, 2013). Da philosophische Bildung neben der fachwissenschaftlichen und kanonorientierten Perspektive ebenso die Dimensionen der Lebenswelt und der Wissenschaften umschließt, argumentiert Bussmann für die Stärkung epistemischer Kompetenzen auf der Basis eines philosophiedidaktischen Dreiecks, bestehend aus Lebenswelt-, Philosophie- und Wissenschaftsorientierung (Bussmann, 2014).

3 Fachdidaktische Forschungsmethoden

Wenn Philosophie und Philosophiedidaktik wechselseitig konstitutiv sind, unterscheiden sich philosophiedidaktische Forschungsmethoden nicht grundlegend von den Methoden der Fachwissenschaft. Folglich wird nicht nur in der Philosophie, sondern auch in der Fachdidaktik beobachtet, analysiert, um Verständnis gerungen, argumentiert und spekuliert. Das forschungsmethodische Selbstverständnis der Philosophiedidaktik gerät jedoch nach den PISA-Studien und der proklamierten empirischen Wende in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken nachhaltig in Erschütterung. Obwohl der Erkenntniswert von Empirie selbst schon eine philosophische Frage darstellt, gehört das in der Empirie vollzogene Quantifizieren nicht zum üblichen Handwerk eines Philosophen. Außerdem teilen Philosophinnen und Philosophen eine Liebe zum Allgemeinen und Abstrakten, die sich in qualitativer Forschung zu einzelnen Unterrichtssequenzen kaum einbringen kann. Somit wurden zunächst die Fragen nach der Messbarkeit von philosophischer Bildung und validen Instrumenten virulent (Albus, 2012). Als messbar erweist sich in kritischer Auseinandersetzung mit empirischen Forschungsmethoden philosophische Sachkenntnis, die aber im Zeichen einer generellen Kompetenzorientierung nur wenig Beachtung findet. Das Messen von philosophischen Kompetenzen wird dagegen als grundsätzlich möglich, aber als so komplex erachtet, dass viele Messversuche einer philosophiedidaktischen Kritik nicht standhalten können. Schwer wiegt schließlich, dass sich ausgerechnet die zentrale und humanistisch zu begründende Zielperspektive philosophischer Bildung jeder Messung entzieht. Darunter fallen etwa Bereiche der philosophischen Persönlichkeitsbildung und der Ausformung von philosophischer Haltung. In diesem Gestus ist insbesondere hinsichtlich einer Ökonomisierung von Bildung durch Outputsteuerung große Skepsis geboten. Da zentrale Bereiche der philosophischen Bildung empirisch nicht zu ermitteln sind, kann es in konsequenter Begriffsanwendung von *Bildung* lediglich philosophiedidaktische *Unterrichtsforschung* geben. Sodann ist die Fachdidaktik Philosophie nicht nur eine theoretisch-konzeptionelle, sondern auch eine empirisch-kritische Wissenschaft zur Erhebung von Effizienz, Relevanz und Akzeptanz des philosophischen Unterrichts (Martens, 2017).

4 Fachdidaktische Curricula

Philosophiedidaktische Curricula sind kompetenzorientiert und zielen auf wissenschaftlich reflektierte, praxisorientierte Diagnose-, Lehr- und Förderkompetenz in heterogenen Lerngruppen. Forschung über philosophiedidaktische Curricula in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellen derzeit ein Desiderat dar. Punktuell jedoch werden zentrale Elemente der fachdidaktischen Curricula einer weiterführenden Reflexion unterzogen. Ein Schwerpunkt liegt hier in der hochschuldidaktischen Ausdifferenzierung der Praxisphasen mit ihren Begleitseminaren. Dies

ist verständlich, weil die Erschließung von außerschulischen Praktikumsorten sowie die Gestaltung des Praxissemesters Neuerungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellen. Albus und Altenschmidt (2014) erforschen mit ihren Studierenden in Anwendung des Konzeptes des *Service Learning* außerschulische Lernorte der Philosophie und erarbeiten auf diesem Weg ein *Best-Practise*-Beispiel für das Berufsfeldpraktikum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Golus, Josting und van Norden (2017) widmen sich dem Konzept des forschenden Lernens im Praxissemester der geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächer und stellen auch für die philosophischen Unterrichtsfächer gelungene studentische Projekte vor.

5 Gegenwärtige Trends und Entwicklungen

Die in allen Fachdidaktiken vollzogene Wende zur Kompetenzorientierung nach PISA trifft auch die Philosophiedidaktik, doch wird dieser Wandel – wie die Dominanz der empirischen Forschungsmethoden in den Bildungswissenschaften – nicht kritiklos hingenommen. Es entstehen einerseits Kompetenzraster zu Erfassung von philosophischen Fähigkeiten wie „Orientierungskompetenz“, „Darstellungskompetenz“, „Handlungskompetenz“, „Wahrnehmungskompetenz“ oder „Textkompetenz“ (Rösch, 2011), die sich andererseits größtenteils als allgemeine, auch in anderen Unterrichtsfächern zu vermittelnde Fähigkeiten herausstellen. Dem kompetenzorientierten Ansatz wird schließlich inhaltliche Beliebigkeit oder gar inhaltliche Leere und fehlende philosophische Substanz vorgeworfen. Der Rekurs auf philosophische Inhalte wiederum, der sich auch in der Lektüre philosophischer Klassiker niederschlagen kann, geschieht problemorientiert, um ein adäquates Verständnis der philosophischen Tradition zu ermöglichen und schülerorientiert die Interessen und Belange der im Unterricht Philosophierenden einzubinden. Die gänzliche Separierung von Wissen und Können im Philosophieunterricht erweist sich als epistemischer Fehlschluss (Hofer, 2012). Die Lernziele in den Kategorien des Wissens und Könnens werden in der Philosophiedidaktik überwiegend ergänzt durch die personale Dimension der Haltung. Der Fokus auf die Ausbildung einer philosophischen Haltung im Rahmen der Persönlichkeitsbildung verdeutlicht wiederum einmal mehr, dass sich philosophische Bildung nicht restlos in messbaren Kompetenzen und output-gesteuerten Verfahren zu ökonomischen Zwecken auflösen lässt (zur Diskussion um Kompetenzorientierung vgl. auch Albus, Haase, Schmidt, Steenblock & Tiedemann, 2016; Geiß, 2017; Meyer, 2017).

Die Zeiten, in denen in der Philosophiedidaktik zwischen Primär- und Sekundärmedien, also zwischen philosophischen Texten und anderen Medien unterschieden wurde (Rehfus, 1986), sind inzwischen überwunden. Im Anschluss an die dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik erweisen sich vielmehr alle Unterrichtsmedien als geeignet, die die Tätigkeit des Philosophierens initiieren und befördern. Vor diesem Hintergrund entsteht daher aktuell ein Spektrum an Forschung, die sich dem Einsatz von diversen Medien – darunter Autobiographien (Haase, 2018), Bilder (Maeger, 2013), Filme (Jost, 2017), Kunst (Steenblock, 2015) und Spiele (Klager, 2016) – im Philosophieunterricht widmet. Nichtsdestotrotz ist der philosophische Text als Unterrichtsmedium im problemorientierten Unterricht unstrittig. Da aber die deskriptive Kanonforschung (Albus, 2013) den Nachweis des Eurozentrismus und der Androzentrizität erbrachte, wird auf präskriptiver Ebene eine Modifizierung des Kanons diskutiert (Golus, 2015; Hagenhuber & Rohbeck, 2015; Glitza, 2018).

Die adressatengerechte Auswahl von philosophischen Texten im Zeichen der Sprachförderung in heterogenen Lerngruppen initiiert einerseits die Erarbeitung und Evaluation von philosophischen Unterrichtsverfahren zur Sprachbildung und andererseits eine Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen von sogenannten „Nach-Texten“, in denen philosophische Posi-

tionen sprachlich und inhaltlich vereinfacht von Lehrkörpern wiedergegeben werden (Albus, Frank & Geier, 2017). Ebenso reagieren erste philosophiedidaktische Studien auf die Herausforderungen des Philosophieunterrichts in inklusiven Lerngruppen (Tiedemann & Golus, 2017) sowie auf Ausformungen der ethischen Bildung in der Migrationsgesellschaft (Tiedemann, 2018). Die Philosophie kann zu diesen Feldern beitragen, umfasst sie doch als Fachwissenschaft die Bereiche der Sozial- und Sprachphilosophie.

6 Herausforderungen und Perspektiven

Mit Blick auf die gegenwärtigen Entwicklungen und Forschungsansätze sind folgende Herausforderungen in der philosophiedidaktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung offenbar: Allen Empirisierung- und Ökonomisierungstendenzen in der kompetenzorientierten Bildungslandschaft zum Trotz, gilt es erstens, einer drohenden Verkürzung von philosophischer Bildung im humanistischen Gestus entgegenzuwirken. Zweitens wird im Zuge der Dominanz der analytischen Philosophie in der institutionellen Fachwissenschaft verstärkt auf eine Einhaltung des Denkmethodepluralismuspostulats zu achten sein. Im Bereich der philosophiedidaktischen Mediendebatte sind drittens perspektivisch die Erkundungen weiterer Medientypen, insbesondere der digitalen Medien, sowie eine Ausdifferenzierung des Kanons durch Hinzunahme der Kriterien der Sprach-, Kultur- und Gendersensibilität zu erwarten.

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Albus, V., Bussmann, B., Haase, V., Schmidt, D., Steenblock, & Tiedemann, M. (Hrsg.). *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Siebert: Hannover.
- Nida-Rümelin, J., Spiegel, I., & Tiedemann, M. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Peters, J., & Peters, M. (Hrsg.) (2019). *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*. Hamburg: Meiner.
- Runtenberg, C. (2016). *Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen*. Paderborn: Fink.

Literatur

- Albus, V. (2012). Ist philosophische Bildung messbar? Überlegungen zum Verhältnis von Philosophiedidaktik und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 34(4), 336–345.
- Albus, V. (2013). *Kanonbildung im Philosophieunterricht. Lösungsmöglichkeiten und Aporien*. Dresden: Thelem.
- Albus, V., & Altschmidt, K. (Hrsg.) (2014). *Philosophieren mit Jedermann. Ein hochschuldidaktisches Projekt zum Service Learning*. Münster: LIT.
- Albus, V., Frank, M., & Geier, T. (Hrsg.) (2017). *Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht*. Münster: LIT.
- Albus, V., Haase, V., Schmidt, D., Steenblock, V., & Tiedemann, M. (Hrsg.) (2016). *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 38(4). Siebert: Hannover.
- Bussmann, B. (2014). *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas „Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft“*. Münster: LIT.
- Geiß, P. G. (2017). *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Barbara Budrich.
- Glitz, R. (2018). *Kulturelle Bildung in der Mitte der Gesellschaft. Zum Spannungsfeld einer interkulturell-hermeneutischen und heterotopisch-differenzmodalen Philosophiedidaktik am Beispiel der Ethik Immanuel Kants und traditioneller konfuzianischer Sittlichkeitskonzeptionen*. Bochum: projektverlag.
- Göllner, M. (2002). *Die Bildungs- und Lebraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. Münster: LIT.
- Golus, K. (2015). *Abschied von der Androzentrismus. Anthropologie, Kulturreflexion und Bildungsprozesse in der Philosophie unter Genderaspekten*. Münster: LIT.

- Golus, K., Josting, P., & van Norden, J. (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen in geisteswissenschaftlichen Didaktiken*. Münster: LIT.
- Haase, V. (2018). *Philosophie und Autobiografie. Untersuchungen in fachdidaktischer Perspektive*. Dresden: Thelem.
- Hagengruber, R., & Rohbeck, J. (Hrsg.) (2015). *Philosophinnen im Philosophieunterricht – ein Handbuch*. Dresden: Thelem.
- Hofer, R. (2012). *Wissen und Können: Begriffsanalytische Studien zu einer kompetenzorientierten Wissensbildung am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
- Jost, L. M. (2017). *Methodik des Philosophierens mit Filmen. Mediumadäquate, fachspezifische und situative Filmarbeit im Philosophieunterricht*. Münster: LIT.
- Kim, M. (2018). Country Report: Teaching Philosophy/Ethics in South Korea. *Journal of Didactics of Philosophy*, 2(2), 56–58.
- Klager, K. (2016). *Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht*. Weinheim: Beltz.
- Kojcic, Z. (2018). Country Report: Croatia – Reaching Ethics in Schools in Croatia. *Journal of Didactics of Philosophy*, 2(1), 23–25.
- Maeger, S. (2013). *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Martens, E. (1998). Philosophiedidaktik. In A. Pieper (Hrsg.), *Philosophische Disziplinen. Ein Handbuch* (S. 281–303). Leipzig: Reclam.
- Martens, E. (2009). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (4. Aufl.). Hannover: Siebert.
- Martens, E. (Hrsg.) (2017). *Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht*. Siebert: Hannover.
- Meyer, K. (2017). Kompetenzorientierung. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik* (2. Aufl., S. 104–113). Paderborn: Schöningh.
- Nida-Rümelin, J., Spiegel, I., & Tiedemann, M. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Peters, J., & Peters, M. (Hrsg.) (2019). *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*. Hamburg: Meiner.
- Raters, M. (Hrsg.) (2011). *Werte in Religion und Ethik. Modelle des interdisziplinären Werteunterrichts in Deutschland und der Schweiz*. Dresden: Thelem.
- Rehfuß, W. D. (1986). Medien im Philosophieunterricht. In H. Becker & W. Rehhus (Hrsg.), *Handbuch des Philosophieunterrichts* (S. 315–322). Düsseldorf: Schwann.
- Rohbeck, J. (2015). *Didaktik der Philosophie und Ethik* (4. Aufl.). Dresden: Thelem.
- Rösch, A. (2011). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER* (2. Aufl.). Münster: LIT.
- Steenblock, V. (2012). *Philosophie und Lebenswelt* (Bd. 1). Hannover: Siebert.
- Steenblock, V. (2015). *Kunst gibt uns zu denken. Philosophieren mit Bildern und Literatur, Oper und Theater*. Bochum: projektverlag.
- Steenblock, V. (2018). *Philosophie und Lebenswelt* (Bd. 2). Hannover: Siebert.
- Tiedemann, M. (2017). Problemorientierung. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik* (2. Aufl., S. 70–78). Paderborn: Schöningh.
- Tiedemann, M. (2018) (Hrsg.). *Schule, Migration und ethische Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tiedemann, M., & Golus, K. (2017) (Hrsg.) *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 39(4). Hannover: Siebert