

# Einleitung

## Perspektiven auf die Vielfalt der Vernunft

---

Florian Wobser, Philipp Thomas

### Eine Grundidee: Vielfalt der Vernunftformen

Die Tradition der Philosophie- und Ethikdidaktik, wie wir sie hier explizit aufgreifen, ist in ihrer Basis *kulturphilosophisch* geprägt (Steenblock <sup>1</sup>2000; Martens <sup>1</sup>2003; Rohbeck <sup>1</sup>2008; diese gelten als ›prägende Theorien‹ nach: Nida-Rümelin u. a. 2017: 41–69). Die Grundlage für ein jedes Nachdenken über die bildungsphilosophische Frage der Vernunftformen weist nicht allein mit Ekkehard Martens auf die griechische Antike zurück, sondern Johannes Rohbeck erweitert diese um kulturwissenschaftliche Einflüsse. Alle fachlich relevanten Phänomene sind sowohl multimodal-sinnlich wahrzunehmen als auch auf plurale Weisen zu denken, bisweilen sogar kreativ umzugestalten. Mindestens genauso wichtig sind dabei die für die philosophisch-ethischen Bildungsprozesse unverzichtbaren Fähigkeiten des Analysierens, Verstehens und Kritisierens. Ein solches nicht verengtes Spektrum einer philosophisch-ethischen Kompetenzorientierung sollte also besonders in der Schule seinen Ausdruck finden, nicht zuletzt, indem Auseinandersetzungen gesucht werden mit vielfältigen Unterrichtsmedien, die nicht in einem engeren Verständnis von Begrifflichkeit aufgehen. Vielmehr sind diese Verfahren auf *produktiven und symboldidaktischen* Pfaden der Philosophie- und Ethikdidaktik (Runtenberg 2016: 45–58), die auch Neuerungen in der Medienlebenswelt betreffen, erschlossen und mitunter sogar *eröffnet* worden. Die Klarheit begrifflicher Urteile ist wichtig, doch die Auseinandersetzung mit der Welt, *Bildung* nicht zuletzt durch (ethisches) Philosophieren geht über kritisches Urteilen hinaus. Zudem hat sich die Welt auch in den letzten Jahren geändert, sie ist für viele größer und diverser geworden, insgesamt ebenso komplexer, häufig diffuser – all das muss genau wahrgenommen und treffend reflektiert werden; all dem sollte gelegentlich ebenso spekulierend begegnet werden, damit die Klarheit nicht schal wird. Was ist eine Klarheit wert, die immer enger wird, wenn wir zugleich mit dem hohen Anspruch an eine ›*Aus-Bildung*‹ von *mannigfaltigen Welt-, Sozial- und Selbstverhältnissen* konfrontiert sind? Für diesen globalen, mit einigen gar

planetarischen Raum sollte man sich Zeit nehmen, die leider im Schulalltag oder auch auf dem Weg dahin allzu oft fehlt.

In der Didaktik der Fächergruppe Philosophie und Ethik, die allerlei solcher pragmatischen Einschränkungen unterliegt, ist in den letzten Jahren sehr viel passiert – und sehr viel auch nicht. Bei aller Berechtigung des Bedürfnisses nach didaktisch-methodischer Orientierung, einem Willen nach anleitenden Schemata etc. gilt, dass unsere Welt, und damit auch das Soziale, jedes Selbst im hohen Maße komplex ist, manchmal *perplex* wirkt, dass der heuristische Zusammenhang vielerlei Strukturen besitzt und allerlei Ausdrucksqualitäten, denen es sich so zu stellen gilt. Jede fachdidaktische Perspektive ist eine des *Sollens* bezüglich *guter* Schulpraxis. In ihr sollte diese Welt *mit allen Mitteln kompetenzorientierten Philosophierens* im Rückgriff auf geeignete Inhalte und Methoden anderer Disziplinen bzw. Fächer multiperspektivisch zu einer jeweiligen Anschauung werden, so dass man der Welt in Begriffen im weiten Sinne – was Metaphern und andere poetische Mittel einschließt – reflektiert begegnen kann. Die zuletzt fest etablierte Problemorientierung in der Fächergruppe wird wichtig bleiben. Doch dazu gilt zugleich, dass es nicht immer um theoretische oder praktische Probleme gehen muss, dass u. a. *dritte Wege über die Ästhetik zu gehen sind*, dass diese sogar aufgewertet werden sollten, um *transformatorische* Bildungsprozesse in *offenen* philosophisch-ethischen Horizonten zu ermöglichen.

*Vielfalt der Formen der Vernunft* meint als Ergänzung kritischer Anliegen genauso affirmative Verfahren der *Selbstkultivierung* und *Selbstartikulation* sowie des hierzu notwendigen *Wahrnehmbarmachens* und *Sensibilisierens*. Neben dem Verbessern des philosophischen Welterschließens und ethischen Urteilens sind also spielerische, mediensensible Methoden von Bedeutung, die auf *Aisthesis* und *Performativität* basieren und durch diese zwei Modi der uneingeschränkten Heuristik dynamische Impulse erhalten. Diese Verfahren sind *Ausdruck* des Philosophierens, auch und gerade in ethischer Hinsicht, sie besitzen als solche einen hohen Eigenwert für das seit ihrer Entstehung weite Spektrum der Philosophie- und Ethikdidaktik.

Dieser Zusammenhang des konsequenten schulischen und außerschulischen Philosophierens zielt auf *Zwischenbereiche* professioneller und persönlicher *Situativität*, aus der Ideen resultieren, und ist ein Modell für *interdisziplinäre* Impulse, die nicht zuletzt *ästhetische bis künstlerische Einflüsse* betreffen. Letztere führen zur bzw. unterstützen das Aufwerten des Ästhetischen gegen die häufig übertriebene Orientierung an den empirischen Wissenschaften, an ihrer Sachlichkeit und ihrer Objektivität, die zu Verengungen didaktisch-methodischer Modellbildungen und passender Methoden geführt haben mag. Als ein *Kontrapunkt* zu dieser Entwicklung ist die hier verfolgte Orientierung an der bewussten Emphase der Heterogenität einer *Vielfalt der Formen der Vernunft* ausgerichtet. Deshalb fragen wir nach den *dynamischen* Varianten der Bildungsphilosophie und *sinnlichen* Modi der philosophischen Bildung mittels *kreativer* didaktischer Modelle. Die Formen der

Vernunft begründen sich nicht zuletzt durch die *hohe Sensibilität für Kontexte*, die in den Künsten und anderen Kulturen liegen, die Phänomene im Alltag aufgreifen und über den Alltag in der Schule phänomenal hinausgehen, indem viele *präsentative* Unterrichtsmedien gelten gelassen werden. All das geht verloren, es kommt *nicht* zur Sprache, wenn man Fachdidaktik im Vorhinein analytisch verkürzt. Tut man das jedoch nicht, begibt man sich in ausdrucksstarke Dimensionen der Vernunft, die viele Chancen für philosophisch-ethische Bildung bieten, die nicht nur Lernende motivieren, weil sie plural, individualisierend und differenzierend sein können, sondern die ebenso Lehrende ergreifen sollten, da die ›weichen‹ *Modi der Vernunft* als eine Ergänzung zu ›harten‹ Gründen allen in letzter Konsequenz genauso einfach Spaß machen können!

## Vernunftbegriff

Verstehen wir im klassischen Sinne unter Vernunft mit Platons *Theaitetos* das gerechtfertigte, wahre Wissen und die höchste sichere, gewisse Einsicht (z.B. nach: Tiedemann 2023: 5f.), so resultieren aus diesem Vernunftbegriff viele Dichotomien, die zeigen, *wogegen* sich Vernunft jeweils definiert und gegen was sie sich gewinnen soll: Als das objektive Wissen gegen subjektive Wissensformen; als ein propositionales Wissen gegen nichtpropositionale Erfahrungen; als rationale Kategorisierung gegen Gefühle und Stimmungen; als theoretische Adäquatheit gegen praktische Prozesse des Gelingens; als ein diskursiver Gehalt gegen präsentative und performative Ausdrucksweisen; als bewusstes Wissen gegen unbewusste Intuitionen und Ahnungen etc. Vernunft ist dann etwas, das von ihrem jeweiligen Anderen möglichst vollständig gereinigt ist, die Vernunft steht innerhalb von Dichotomien. Anders soll es sein bei einem *pluralen* Vernunftbegriff. Vernunft steht dann außerhalb jener Dichotomien, sie ist die Instanz, welche all die Dichotomien selbst denkt – ähnlich wie die Vernunft bei Kant die Dichotomie Verstand und Sinnlichkeit denkt. Vernunft anerkennt dabei die partielle Berechtigung beider Teile und denkt zugleich über deren jeweilige Limitationen nach.

So schreibt auch Angelika Krebs, eine der im Band versammelten Stimmen, zum Verstand und vielmehr noch zum Gefühl, dass es gerade »Aufgabe der Vernunft ist, alle Einseitigkeit oder Partikularität zu überwinden, also pluralistisch zu sein« (Krebs 2021: 50). Man könne nach ihr exemplarisch »Kants Position im Lügenbeispiel (moralisch) rational, aber unvernünftig nennen. Denn die Vernunft sieht das Ganze« (ebd.). Es sei folglich so, dass »Vernunft im Hin und Her der zwei Vermögen und in der Überwindung der Schwächen beider Seiten [besteht]« (ebd.: 49). Vernunft ist als konsequent *reflektierende* ebenso eine *sinnliche* Figur des über all jenen Dichotomien ›*Schwebenden*, die für Fachphilosophie nicht zuletzt im Modus des Essays »als ein generativer Keim, der in verschiedenen Genres, Textsorten und

Darstellungsarten wirksam werden kann« (Vogl 2025: 117) und reichhaltige Perspektiven aus angrenzenden Disziplinen gewinnen sollte. Vielmehr ist solch eine Vernunft gerade *für* den luftigen »Prozess des Leichtwerdens [...] Und in ihr verdichtet sich schließlich eine Realität, die mit ihrer schwerelosen Unbestimmtheit einen Schatten von Glücksbereitschaft bewahrt« (ebd.: 22).

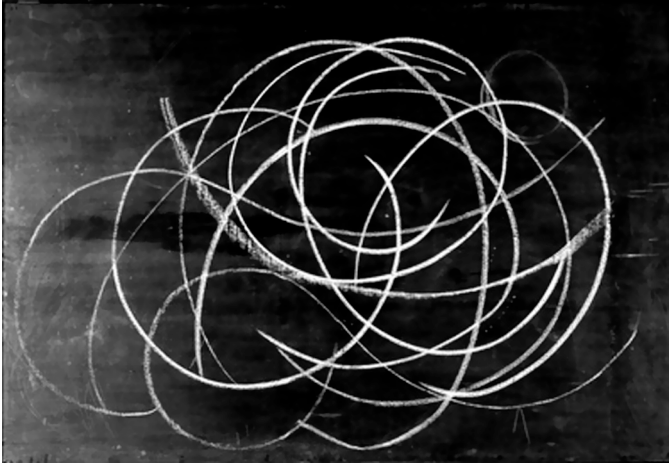
Solch ein – wenn man so will, *neues altes* – inklusives Abwägen ist in diesem Band mit der Multiperspektivität der Vielfalt der Vernunftformen gemeint. Jeder lebendige philosophisch-ethische Bildungsprozess zielt zuletzt darauf, die Welt, die Kultur, das Leben und uns selbst auf differenzierteste Weisen vernünftig zu durchdringen. Dazu ist ein Vernunftbegriff nötig, der sich der subtilen Erkenntnisse einer Heuristik der Gefühle und der Einbildungskraft, der Künste (Bildende Kunst, Musik, Literatur, Film u. a.) und zudem zugleich gegebener Praktiken bedient, etwa performativer oder auch meditativer.

In der Didaktik der Fächergruppe Philosophie und Ethik selbst gab und gibt es die Kontroverse um diskursive und präsentative Symbole (exemplarisch: Gefert/Tiedemann 2012), an die in diesem Zusammenhang zu erinnern ist. Die konzeptionelle Parallele zwischen den kulturellen Erkenntnismodellen ist ein direkter Hinweis auf Vielfalt und indirekte Replik gegen Dichotomien. An diesem historisch-systematischen Kraftfeld richten sich, aus jeweiligen Kontexten (s.u.) heraus, die Beiträge im Band aus – die einen zaghafter und distanzierter, andere begeben sich direkt hinein und stützen um, dritte nähern sich diesem Kraftfeld sogleich in einem Modus des Darüberhinausdenkens. Vom Ausgang der Kontroverse hängt ebenso die Frage des *Spielerischen* des (ethischen) Philosophierens ab, inner- und außerhalb der Schule (dies ist eine weitere Dichotomie, die dabei in Frage steht). Etabliert ist im Fach und seiner Didaktik das Gedankenexperiment; nur ein Vorteil der Methode liegt darin, dass diese im Unterricht analytische und spekulative Kompetenzen bündelt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob nicht als mögliche Ergänzung auch *Wahrnehmungsexperimente* eine Rolle spielen sollten. So wäre die Tradition der *Denkbilder* für solch eine Aufwertung der Aisthesis zu beanspruchen, die häufig medial (z. B. audiovisuell) vorliegen. Damit umfassen sie nicht nur einen hohen Grad an *Anschaulichkeit*, sondern auch an *Performativität*, was an künstlerischen Werken oder Ereignissen deutlich wird, die eine Didaktik der Fächergruppe Philosophie/Ethik bereichern können und sollten.

Bevor die Beiträge im Band pointiert vorgestellt werden, um im Anschluss für sich selbst zu sprechen, soll ein künstlerischer Impuls vorgestellt werden: All die Perspektiven auf *Vernunftformen* stoßen immer auch Wechsel *in die Form hinein* an. Ihre Aufwertung und der sensible Umgang mit ihr, sei es der der Vernunft, Bildung oder eines Unterrichtsmediums, ist vielleicht in einem Wahrnehmungsexperiment, das künstlerisch motiviert in der leichten *Übertreibung* erscheinen muss, anzuregen – nehmen wir also ein Bild wahr *und* stellen wir uns einen Philosophie- oder Ethikunterricht mit viel Einbildungskraft vor, aus dem das ›Tafelbild‹ folgen kann, das der

Maler und Bildhauer Hermann Glöckner (1889–1987) zwar einfach, aber durchaus grundsätzlich, im Jahre 1981 mittels Kreide filigran auf einer Schultafel festhielt.

Abb. 1: Hermann Glöckner: *Kreideschwünge auf Schultafel* (1981)



Staatliche Kunstsammlungen Dresden, Galerie Neue Meister<sup>1</sup>

## Die Beiträge: 17 Perspektiven

Die Beiträge, mit jeweils einer neuen oder zwischenzeitlich in Vergessenheit geratenen Perspektive auf die Vernunft in einer fachdidaktischen Hinsicht, sind in sechs Abschnitte gegliedert.

Im Abschnitt (1) zu *Grundierungen der Vernunft: Gefühl und Einbildungskraft* stellt erstens *Veronika Reichl*, die als Autorin inmitten von Kunst und Philosophie denkt und schreibt, drei kompakte Erzählungen über das Lesen von Philosophie vor. Reichl, die mit ihrer Lesung die Tagung in Weingarten im April 2024 eröffnete, macht sich in Form *fantasievoller Fiktionalisierung*, mit Hilfe von *Personifikationen* und *skizzenhaften Bildelementen* auf Spuren von etwas, was sie das *Gefühl zu denken* nennt. Im nachträglichen Gespräch wird ihr Projekt auf Chancen für philosophische Bildungsprozesse befragt. Literarisch inszeniert Reichl mit *Staub und Schaum aller Art* Vernunft so, dass sie sich mit Geschlechtlichkeit, Blaubeermuffins, der Performativität von Stimmen, Metaphern und Perspektivwechseln sowie Denkfiguren u.v.m. künstlerisch forschend involviert auseinandersetzt.

<sup>1</sup> Zitiert nach: <https://www.bildatlas-ddr-kunst.de/knowledge/402> [15.02.2025].

Zweitens beansprucht Philosophin *Angelika Krebs*, die für die Einbindung von Literatur zugunsten argumentativer Differenziertheit plädiert, *das Herz*, das sittliche Erkenntnis ermögliche. Sie erweitert Wissen *nicht-propositional* u. a. in künstlerische *praktische und phänomenale Bereiche*, die klassischen Prinzipienethiken widerstreiten. Mit Max Scheler soll dabei die *Gefühlsethik* ihren Ort finden. Krebs ordnet ihr Anliegen ins Konzept dieses Bandes ein, der viele Vernunftformen würdigen will, wobei sie sich der Fülle des Lebens widmet, die ereignishaft, *plötzlich*, als Epiphanie aufscheine. Sie geht auf die *Erfahrungsethik* von Sophie Grace Chappell ein und verbindet insgesamt das Gefühl und den Sinn in praktischen Hinsichten; das Herz werde dem Leben ethisch gerechter als der Verstand, der klar und deutlich nur vermeintlich auf Einfachheit abziele. *Herz statt Kopf* ist bei Krebs also der Leitspruch!

Drittens spricht sich auch Philosoph und Fachdidaktiker *René Torkler* für das Gefühl aus, für *Gefühlsbildung*, die für die *multiperspektivische Haltung im ethischen Spannungsfeld heterogener Gesellschaften* zu fördern sei. Er zielt auf Stärkung der *Einbildungskraft*, sobald er Chancen und Risiken problemorientierter sokratischer Fachdidaktik erörtert. Alternativ nimmt Torkler eine hermeneutische Position ein, deren erklärtes Ziel *Verstehen in Pluralität* ist. Es sei wichtig, mittels Einbildungskraft *Übernahmen fremder Perspektiven zuzulassen*, um mit Werten der anderen gewissenhaft umgehen zu können. Wie beiläufig bereits Krebs geht Torkler auf Hans Joas' Ideen zur Genese und Geltung der Werte ein, verbindet sie mit politischen Überlegungen von Hannah Arendt und kommt zu einer Position, wonach die Verständigung mit *biographischen und literarischen Erzählungen* einzuüben sei, damit sie mehr als bloß Argumentieren ist. Es sollte nicht zuletzt die Imaginationsfähigkeit der Schüler:innen gestärkt werden.

Im Abschnitt (2) zu *Verlebendigungen der Vernunft: Literatur und Film* ist es erstens Philosoph und Fachdidaktiker *Philipp Thomas*, der am Beispiel von Leo Tolstoi *existenzielle Gehalte der Weltliteratur* würdigt. Diese seien Schätze für philosophisch-ethische Bildung, wobei mit ausgewählten Stellen aus *Krieg und Frieden* relevante Themen im Bildungsplan wie u. a. Endlichkeit modellartig anschaulich werden sollen. Er bindet seine Ideen im Anschluss an Krebs in nicht-propositionale Erweiterungen des Wissens ein, wobei er in *phänomenologischer Grundhaltung* noch einen Schritt weitergeht, sobald er verdeutlicht, dass *nach*propositionale Wissensformen für Philosophie- und Ethikunterricht relevant seien. Thomas verbindet Aspekte der Alltagssprache und literarischer Poetologie und konkretisiert beides fachdidaktisch mittels Operatoren, die auf vielfältigen Ausdruck der Kenntnisse zielen und die über Propositionen methodisch noch hinausgehen.

Philosoph und Didaktiker der Philosophie *Stefano Franceschini* wertet zweitens ebenfalls die literarische Form für ethisches Denken auf. Er nimmt auf die *Legende des Helden Herakles* in der griechischen Mythologie Bezug. Als Figur steht Herakles am Scheideweg zwischen Tugend und Tugendlosigkeit. Franceschini sieht darin eine Situation, *die zwar aporetisch ist, jedoch nicht einem Dilemma gleicht*, so dass er die-

sen antiken Text nutzt, um die starre Logik des Dilemmas als Ausgangsimpuls für ethisches Philosophieren zu kritisieren. Er spricht sich selbst für *nicht-binäre, unserer Lebenswelt nähere Zugänge* zu kontroversen Reflexionssituationen aus. Franceschini zielt auf offene, durch Literatur auch Emotionen adressierende Bildungsprozesse. Er geht auf den Fachdiskurs zu Dilemmata bzw. auf Überlieferungsaspekte der Legende ein und erörtert mit dem Ziel, eine philosophisch ›*aufrichtige Methodik*‹ zu skizzieren, die kritische Frage, ob der antike Held in der Gegenwart vielleicht ein demokratischer sein könnte – oder aber nicht.

Philosoph sowie Fach- und Mediendidaktiker *Florian Wobser* erweitert drittens Ideen zur Literatur um solche für künstlerische Filme. Er stellt fest, dass die Form des Mediums, die *Filmizität*, bislang in der Fachdidaktik Ethik/Philosophie nur bedingt gewürdigt wurde. Für dieses Desiderat skizziert er einen Ansatz, aus Ganzspielfilmen *formal attraktive Sequenzen* auszuwählen, um dadurch einseitige Bezüge auf Handlung und Konflikt zu vermeiden. Philosophische Filmbildung umfasse auch dann ethische Probleme, wie es an Filmen von Philip Gröning, Terrence Malick und Hayao Miyazaki beispielhaft vor allem formal aufgezeigt wird. Die jeweils *kleine Form* sei primär naturästhetisch, ziele aber auch auf ethisch-ökologische Bildung. Cineastisch zugespitzt gehe es einer *kinematographischen Vernunft*, die ungewöhnliche Inszenierungen bevorzugt, um die *Sensibilisierung für filmische Formen*, die auch ein Modell für bessere *Umgangsweisen mit Natur* sein könne und solle.

Im Abschnitt (3) zu *Klangwelten der Vernunft: Musik* entwirft zu diesem nur in Ansätzen erschlossenen Unterrichtsmedium erstens die Philosophin sowie Philosophie- bzw. Musikdidaktikerin *Constanze Tinawi* mithilfe von *Nelson Goodmans analytischer Ästhetik* ein begriffliches Modell, um Aspekte und Ebenen des musikalischen Ausdrucks zu erfassen. Theoretisch legt Tinawi *immanente und externe Bezugnahmen* zu Grunde, die Musik bei Hörer:innen spontan-assoziativ oder bewusst auslösen kann. Die Exaktheit dieser angewandten Symboltheorie soll klanglich-präsentativen Ausdruck verlustfrei diskursiv-analytisch erfassen, wobei heuristisch eine *Kluft* bestehen bleibe. Dies ist ein spannungsvoller Umstand, der alle drei Musik-Texte ausmacht. Tinawi greift mit dem Ziel, der Musik in außermusikalischen Bezügen gerecht zu werden, interdisziplinär auf den *Enaktivismus* zurück und zieht aus *metaphorischen Exemplifikationen* anthropologische und fachdidaktische Schlüsse.

Philosophiedidaktiker und Musiker *Ben Moll* setzt sich zweitens mit jenem Kognitivismus in der Musik, dem Tinawi zuneigt, kritisch auseinander. Ideen zu Musik und philosophischer Bildung entfaltet er in dem *Spannungsfeld der (Post-)Autonomie der Kunst*. Er folgt seiner Idee, dass eine kognitivistische Verengung musikalischen Ausdrucks philosophischer Sicht geschuldet sein könne, und weitet Blick und Ohr für andere Funktionen der Musik. Er betont eine *konstitutive Funktion*, die begrifflich kaum zu erfassende *ästhetische Erfahrungsräume* anzeigt, die mit Musik aufgespannt werden. Ihr Eigenwert sei gegen jede ›*Verzweckung*‹ zu verteidigen. Moll grenzt autonome Kerne der Künste ab gegen praktische Funktionen und gesellschaftliche Re-

levanz, indem er u. a. auf Konflikte durch Vorwürfe Kultureller Aneignung eingeht, die oft auf einem heiklen Essenzialismus der ›Kultur‹ beruhen. Moll erörtert fachdidaktische Chancen und Risiken anhand der drei Ziele und Prinzipien *Erkenntnis*, *Motivation* und *Lebensweltbezug*.

Die dritte Sicht auf die Musik trägt Musiker und Musikdidaktiker *Andreas Höftmann* bei, der ein studentisches Projekt vorstellt, bei dem Tonaufnahmen urbaner Klänge Impulse für Verfilmungen sind. ›Musik‹ wird im weiten Sinne begriffen, kann melodisch oder *noise* sein. Daraus folgten deutungsoffene *Sound-Ansichten*, worin *atmosphärische Klangqualitäten* assoziativ ins (audio-)visuelle Medium transformiert werden. Resultate des Projekts werden exemplarisch als *korrespondives Hörsehen* didaktisch reflektiert und von Höftmann wird ein zusätzliches Projekt zum ästhetischen Umgang mit lärmig bis diffusen Atmosphären in den Schulgebäuden vorgestellt. Bezüge auf die Fächergruppe Ethik/Philosophie folgen aus diesen interdisziplinären Gedanken, indem betont wird, dass medienphänomenologische Lernsettings ethische Urteile evozieren – in welcher Umgebung wollen wir (nicht) lernen? Dass Verfremdung des Alltags einige heuristische Potenziale hat, das wird am Beispiel der *melancholischen Stimmung* hervorgehoben.

Den *Praktiken der Vernunft: Performativitäten* widmet sich im Abschnitt (4) erstens Philosoph und Übersetzer *Emanuel Seitz*. Er unterscheidet Prozesse des *Denkens* und *Zeigens*, indem er Vermittlungsweisen der Philosophie und Künste würdigt und subtile Differenzen erkennt. Veranschaulichend greift er *zwei Skulpturen des Bildhauers Auguste Rodin* auf, wobei er das Denken und den Gedanken differenziert und beide für philosophische Bildung relevante Formen auf epistemische und ästhetische Gehalte prüft. Dann folgt mit einer von Platon übernommenen *Übersicht humaner Techniken* eine Erweiterung im Spektrum aus propositionalen und ästhetischen Wissensformen, wozu er als *Ungreifbares* u. a. Gefühl, Gebärde und Empfindung zählt. Das Denken habe sich an *klassischen Künsten* zu üben, die Relikte *leiblicher Vernunft* seien und deren Wirkungen der Erkenntnis Ausdruck verschaffe.

*Christian Klager* stellt als Philosophiefachdidaktiker zweitens *das Scheitern in methodischer Absicht* ins Zentrum, wobei er seine Überlegungen zu einer Performativität der lehrreichen Erfahrungen als *angewandte Skepsis* benennt. Er betont, dass die Tradition der Skepsis wie die Kompetenz des Zweifels für die Fächer Philosophie und Ethik bislang zu kurz gekommen sei. Dabei weiß schon der Volksmund: *›Aus Fehlern wird man klug!‹* Klager geht dem Topos vielseitig nach und begreift das Zweifeln als dekonstruktive Momente, um das Scheitern *als Ereignis* philosophisch, pädagogisch, didaktisch sowie methodisch zu würdigen. Momente oder Prozesse des Scheiterns seien auch *spielerisch zu inszenieren*, damit Lernende die Erfahrungen machten, die sie selbst doch längst kennen: Dass nicht alles gut gehen kann – diese Alltagseinsicht gelte es als Aufwertung der Skepsis didaktisch zu gestalten.

Drittens denkt der Philosoph, Performer und Kurator *Rainer Totzke* über die *Atmosphären des Denkens* nach, die er zugleich gestaltet. Sein Beitrag *driftet schon auf der*

*Textoberfläche zur Form*, indem dieser diskursive Text als eine Gesprächsperformance sehr viele Gestaltungsmittel umfasst, die präsentative Ausdrucksweisen vermitteln. Totzke begreift solche – und andere – Effekte der Form als nicht-propositional und zeichnet deren *Wechselwirkungen aus ästhetischen Irritationen und Denkipulsen* genau nach. Hierzu geht er auf Veranstaltungen ein, die er selbst auch erfolgreich organisiert. Die Formate, die erläutert und begründet werden, sind *performativ* u. a. in dem Sinne, dass sie *öffentlich* – etwa in Theatern – stattfinden und eine heuristische Spannung, die Totzke dafür beansprucht, unter Einbezug der Leiblichkeit des Publikums *sich ereignen lassen*. Es sind damit *andere* Modelle philosophischer Bildung, die nicht in Schule oder Hochschule, sondern an ›*dritten Orten*‹ eigensinnige Räume und Zeiten finden.

Im Abschnitt (5) zu *Vernunft und Schule – Entalltäglichen* versammelt erstens Philosoph und Fachdidaktiker *Klaus Feldmann* zahlreiche Praktiken aus einem Alltag der Fächergruppe Philosophie und Ethik. Er bindet diese in eine *pragmatistische Grundlagenreflexion* ein, die auf einen eigenständigen fachdidaktischen Ansatz abziele. Feldmann, der lerntheoretisch den Ansatz der *Core Practices* aufgreift, geht es darum, *zentrale Praktiken* in philosophisch-ethischen Kontexten *konkreter Handlungssituationen* zu bündeln. In einer gewissen Nähe zu Konzepten performativen Philosophierens zielt er auf ein erneuertes Verständnis des Zusammenspiels zwischen Theorie und Praxis bzw. des Urteilens zu beiden Sphären. Konsequenzen seines Ansatzes für die Unterrichtspraxis deutet er in Seitenblicken auf fachliche Kompetenzen an, wobei es ihm zuletzt um einen höheren Grad der *Ausgeglichenheit zwischen der Kognition und dem Körper bzw. Leib* geht.

Zweitens würdigt Philosoph und Fachdidaktiker *Volker Haase* die *Methode der Meditation*, die nicht nur umstritten ist, weil sie zum bisherigen Schulalltag quer steht. Er zeichnet die Kontroverse dazu nach und wägt fachliche Positionen zum Meditieren kritisch ab, wobei er ausdrücklich auf relevante Risiken hinweist. Haase schließt sich der Tradition der *antiken Lebenskunst* u. a. nach Pierre Hadot, auf differenzierte Weise an und entfaltet eine eigene Position zu solchen *philosophischen Praxisformen*. Er betont explizit, dass diese nicht auf esoterische New-Age-Kontexte zu reduzieren seien. Meditation sei vielmehr ein didaktisches Moment eines *erweiterten Vernunftverständnisses*. Als Positionierung schlägt Haase *vier didaktisch-methodische Einsatzfelder* für meditative Methoden im Unterricht vor, die den Alltag der Fächergruppe bereichern könnten, wobei Grenzen gegenüber den therapeutischen Ansätzen und Versuchen der Indoktrination kategorisch zu beachten seien.

Aus dem schulischen Alltag berichtet *Christian Gefert* als Fachdidaktiker des theatral-performativen Philosophierens und Leiter eines Gymnasiums in Hamburg im Zoom-Gespräch mit Florian Wobser. Der Blick gilt der Gegenwart, die durch die *jüngsten PISA-Ergebnisse* geprägt ist. Gefert gibt diesem Gespräch das Motto ›*against all odds...*‹, wonach philosophischer Bildung im emphatischen Sinne viel Widerstand begegne. Die Fächergruppe werde unter Druck gesetzt, indem institutionell

*Effizienzkriterien gegen Nebenfächer* gerichtet würden; im Fachdiskurs selbst sei ebenfalls *eine hemmende Verengung* zu attestieren. Die kritische Reflexion praktischer Auswirkungen dieser Umstände wird im Dialog fachdidaktisch eingeordnet und zum Abschluss mit dem Publikum diskutiert. Gefert betont entschieden, dass die Philosophie- und Ethikdidaktik eine *Dimension des Sollens* aufweise, die sich gerade *jetzt* im gezielten Zusammenspiel diskursiver und präsentativer Ausdrucksformen entfalten sollte – *gegen alle Widerstände...*

Im abschließenden Abschnitt (6) *Vervielfältigungen: Kulturen* sorgen erstens *David Cortez* und *Heike Wagner* aus interkulturell philosophischer und sozialanthropologischer Sicht für eine Blickwendung nach Ecuador, um für eine Bildung für ein gutes Leben zu plädieren. Sie greifen genealogisch und diskursanalytisch auf *das indigene Prinzip des Sumak Kawsay (Buen Vivir) als Leben in Vielfalt und Harmonie* zurück, um sich kritisch mit philosophischen Wissens- und Bildungsprinzipien der europäischen modernen Kultur auseinanderzusetzen. *In Anlehnung an postkoloniale Ansätze schlagen sie einen interkulturellen Wissensdialog vor.* Das indigene *Sumak Kawsay* meint hierbei eine *physio-biozentrische Grundhaltung*, die im Sinne einer interkulturellen Philosophie mit europäischen Ansätzen wie z.B. der romantischen Idee des Feierns mit der Natur in Dialog treten und so zu einer *neuen Naturbeziehung* auch im Globalen Norden beitragen kann.

Zweitens werden die Beiträge zur Weingartener Konferenz um Stimmen und Praktiken im Rahmen eines *Round Table* auf der *XI. Tagung für Praktische Philosophie* an der Universität Passau im September 2024 ergänzt, woran als Akteur:innen die *mediale Sphären u.a. feministisch kritisierende* Philosophin Patrizia Breil, Philosoph und *diagrammatischer Bastler* Hanno Depner, der fachdidaktisch auf eine *stärkere Einbeziehung der Gefühle* abzielende Philosoph Christian Wilhelm sowie die *speziell durch japanisches Denken interkulturell geprägte* Philosophin Anna Zschauer mitwirkten. Philipp Thomas vervollständigte dieses Quintett, Florian Wobser moderierte. Im Austausch über die *Vielfalt der Formen der Vernunft* werden weitere Aspekte der Weingartener Thematik aufgeworfen, die ein breites Perspektivspektrum aufspannen und partiell sogar performativ Ausdruck gewinnen. Das Publikum wird mit einbezogen, um neue Formen philosophisch-ethischer Bildung zu diskutieren. Dieser *Reigen* von Aspekten am Runden Tisch entspinnt sich um Kritik eines cyberfeministischen Traums und Chancen von *body-swap*-Anwendungen, im überraschten Wahrnehmen der schwankenden Ideen-Türmchen einer Dreidimensionalität der *Kritik der reinen Vernunft*, zum empirischen Chaos der Psyche u.a. als eine hemmende Ego-Verhärtung und im Bildungsziel Ambiguitätstoleranz, das mit Praktiken des Verweisens statt Widerlegens deutlich besser zu würdigen sei.

Es wird also anschaulich, poetisch, cineastisch, bastlerisch, es klingt und es vollzieht sich, es werden Perspektiven von außen eingenommen, aber ebenso Perspektiven von innen umgewendet, was Aspekte des Scheiterns genauso umfasst wie einen Sinn für Atmosphärisches u.v.m. – kurz: Verstand sollte sich mit Gefühl und Ein-

bildungskraft, dem Ausdrucksspektrum der Künste und Kulturen auseinandersetzen, damit dieser sich *reflektierend als sinnliche Vernunft* artikuliert, auf mannigfaltige Weise noch dazu.

Wir danken zum Abschluss dieser Einleitung der Universität Passau und der Pädagogischen Hochschule Weingarten für die finanzielle Unterstützung bei dieser Open-Access-Publikation. Dieser Band ist also auch ein Ausdruck des Umstandes, dass der Zusammenhang aus ›Philosophie, Aufklärung, Kritik‹ (so der Titel der Reihe, in der er erscheint) viele Gesichter mit jeweils unterschiedlicher Mimik hat. Ganz besonders danken wir daher schließlich den Beiträger:innen für ihre vielfältigen Perspektiven, für Vorträge, Impulse und kritische Diskussionen und für die schriftlichen Ausarbeitungen bzw. für die notwendige Geduld bis zur endgültigen Fertigstellung unseres jetzt und hier vorliegenden Sammelbandes.

Passau und Weingarten, im März 2025

## Literatur

- Gefert, Christian/Tiedemann, Markus (2012): »Diskursive und präsentative Symbole. Eine Kneipendiskussion«, in: *Zeitschrift der Didaktik für Philosophie und Ethik*, 2, S. 152–159.
- Krebs, Angelika (2021), *Das Weltbild der Igel. Naturethik einmal anders*, Basel.
- Martens, Ekkehard (<sup>1</sup>2003 [<sup>11</sup>2019]): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover.
- Rohbeck, Johannes (<sup>1</sup>2008 [<sup>4</sup>2016]): *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden.
- Runtenberg, Christa (2016): *Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen*, Paderborn.
- Steenblock, Volker (<sup>1</sup>2000 [<sup>7</sup>2013]): *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, Berlin/Münster.
- Tiedemann, Markus (2023): *Post-Aufklärungs-Gesellschaft. Was wir verlieren und was uns bevorsteht*, Paderborn.
- Vogl, Joseph (2025): *Meteor. Versuch über das Schwebende*. München.

