

Vernunft ist mehr... – Round Table Passau

XI. Tagung für Praktische Philosophie am 20.09.2024

Patrizia Breil, Hanno Depner, Philipp Thomas, Christian Wilhelm, Anna Zschauer

1. Konzeption

Vor dem Hintergrund der Fokussierung der jüngeren Philosophie- und Ethikdidaktik auf Forschung an der Begrifflichkeit im engeren Sinne sowie mittels empirischer Untersuchungen gehen die fünf Akteur:innen des Runden Tisches von der These aus, dass philosophische Bildung im Kern den Umgang mit Vielfalt der Formen der Vernunft betrifft. Diese Einschätzung wird von allen fünf beteiligten Philosoph:innen geteilt, so dass diese aus unterschiedlichen philosophischen Perspektiven begründet werden soll. Aus dem Publikum, das früh (*versprochen!*) miteinbezogen werden wird, sind hingegen nicht nur Zusprüche, sondern auch Widersprüche herzlich willkommen.

- **Patrizia Breil (Ruhr-Universität Bochum)** geht von *leibphänomenologisch situierter Vernunft* und deren feministischer Relevanz bei Simone de Beauvoir und Donna Haraway aus und denkt über den damit verbundenen politischen Zusammenhang nach.
- **Hanno Depner (Universität Rostock)** eröffnet dieses Gespräch mit einer *kleinen Show* und ist der Überzeugung, dass je situativ ausgewählte *nicht-diskursive Praktiken des Philosophierens* besonders im Zuge der Digitalisierung bedeutsam bleiben.
- **Philipp Thomas (Pädagogische Hochschule Weingarten)** ist ein differenzierter Blick auf das Verhältnis zwischen propositionalem und nicht-propositionalem Wissen wichtig, was auch *das Infragestellen der traditionell das propositionale Wissen bevorzugenden Hierarchie* einschließe.
- **Christian Wilhelm (Pädagogische Hochschule Heidelberg)** macht sich u.a. im Anschluss an Iris Murdoch auf die Spuren der *Komplexität des inneren Selbst*, womit sehr vielfältige Gefühle und psychische Vorgänge philosophisch zu stärken und hemmende Ego-Verhärtungen hingegen zu überschreiten seien.

- **Anna Zschau (Hildesheim)** nimmt am Beispiel Japans eine postkoloniale Sicht ein und schließt an vormoderne Ideen (nicht zuletzt Europas) an, die das Selbst-kultivieren statt Wissen, Verweisen statt Widerlegen und die inneren statt die äußeren Beziehungsqualitäten würdigten.

2. Gespräch

Florian Wobser (FW)

Ich begrüße Euch zum Runden Tisch zu der *Vielfalt der Formen der Vernunft*, der das zweitägige Panel zur Bildungsphilosophie und Fachdidaktik dieses Jahres beschließen wird und gebe sofort ab an Hanno Depner.

Hanno Depner (HD)

Dann führe ich hiermit gerne in unser Thema der ›Vielfalt der Formen der Vernunft ein‹ – ich spreche auch von den ›Dimensionen‹ der Vernunft. Mit einer kleinen Bastelshow werde ich hier meinen Bausatz *Kant für die Hand* (Depner 2011) vorstellen. Das ist zum einen eine Einführung in die *Kritik der reinen Vernunft* (und als solche werde ich den Bausatz in den nächsten fünf Minuten vorstellen) und zum anderen ein ernst gemeinter Versuch, das Denken oder den Vernunftgebrauch zu kultivieren. Dafür, dass Basteln dafür geeignet ist, werde ich später argumentieren.

Also: dieser Bausatz hat zunächst die Form eines Buches, und wenn man das aufschlägt, dann sieht man im vorderen Teil erklärende Texte auf den linken Seiten, die in Kontexte des Werkes von Kant problemorientiert einführen. Auf den rechten Seiten wird das noch ergänzt durch eine Bastel-Anleitung, die sich auf 32 Bastelbögen im hinteren Teil bezieht [*gibt das Buch herum*]. Jetzt werde ich den Bastelprozess kurz nachstellen:

Zusammengeklebt werden Schritt für Schritt die verschiedenen Erkenntnisvermögen wie Kant sie im ersten Teil der *Kritik der reinen Vernunft* darstellt: Zunächst das Anschauungsvermögen mit den Formen ›Raum‹ und ›Zeit‹ (eine sich öffnende Pforte mit den zwei symbolischen Formen eines Quadrats und eines Kreises); dann das Begriffsvermögen mit den zwölf Kategorien und den entsprechenden Grundsätzen (als bewegliche Schubladen umgesetzt), schließlich das Vermögen der Schlüsse mit den Ideen ›Seele‹, ›Welt‹ und ›Gott‹ (filigrane, jeweils ineinander verschlungene Türmchen). Zuletzt folgt der zweite Teil: vier Kapitel der *Transzendentalen Elementarlehre*.

Abb. 1: Zusammenbauen des Kantwürfels (Bauanleitung)

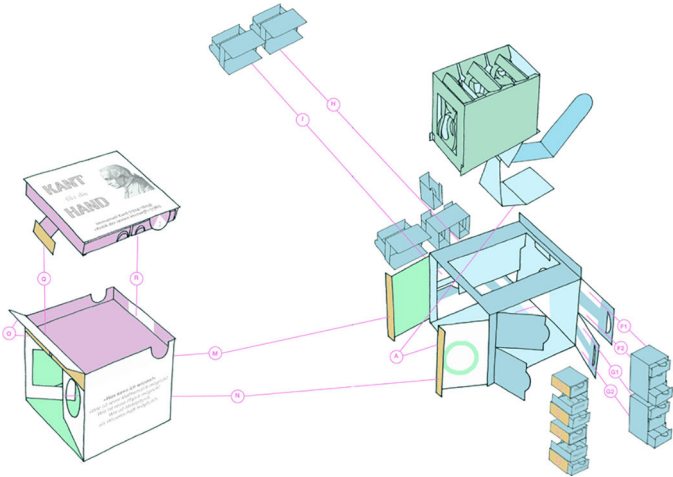
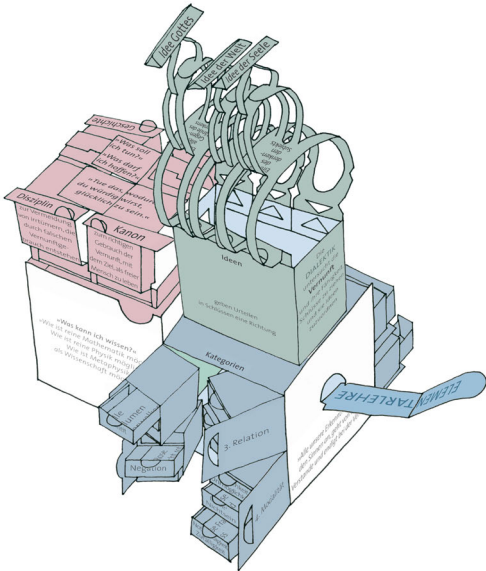


Abb. 2: Vollständiges Ausklappen des Kantwürfels (Bedienungsanleitung)



Penguin Hardcover. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags

Zusammengesetzt entsteht ein dreidimensionales Modell der *Kritik der reinen Vernunft*, anhand dessen man auch den Erkenntnisprozess nachspielen kann, so wie Kant ihn sich vorstellt: Die noch unbegriffliche Wahrnehmung oder Vorstellung eines (nur nachträglich anzunehmenden) ›Dings an sich‹ ist schon räumlich und zeitlich gegliedert. Sie wird von der Urteilskraft begrifflich als ein ›Urteil‹ bestimmt und gemäß der Grundsätze stimmig mit anderen Urteilen koordiniert. Alle Erkenntnisse werden drei Ideen der Vernunft zugeordnet, über die es zwangsläufig zu Missverständnissen kommt, wenn man sie analog zu Objekten der Erfahrungswelt beurteilt. Dieses metaphysische Denken gerät in ein schwankendes Kreisen der Ideen-Türmchen [*stupst die Ideen-Türmchen an*], wenn man es in theoretischer Hinsicht betreibt. In einer praktischen Hinsicht jedoch ist Metaphysik möglich. Philosophie muss allerdings bescheidenere Ansprüche haben, kann aber gerade dann nützlich sein und verbindliche Erkenntnis bereitstellen.

Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob dieses Modell auch dazu geeignet ist, dazu anzuregen, sich mit Kant und Philosophie auseinanderzusetzen, oder ob das eher eine Trivialisierung ist, so dass jemand sagen könnte: ›So, jetzt habe ich Kant schnell verstanden und jetzt kann das weg in die Vitrine.‹ Setzt man die verschiedenen Dimensionen der Vernunft gleichzeitig in Gang, entsteht ein Spannungsfeld, d.h. hier z.B. zwischen Unterhaltung, Didaktik und Kunst – und für mich geht es darum, Balance zu halten, damit dieses Spannungsfeld nicht kippt – und dann mein Bausatz beispielsweise bloß als Unterhaltung wahrgenommen wird!

FW

Vielen Dank, Hanno – für diese kleine Show! [*Klopfen...*] Es folgt eine Runde kurzer Kommentare zum soeben Wahrgenommenen und als nächsten Teilnehmer würde ich gerne Dich, Philipp, um ein kurzes Statement bitten.

Philipp Thomas (PhTh)

Sehr gerne, ich bin total fasziniert, ich habe selbst das Nachfolgeprojekt, den *Tractatus-Turm* (Depner 2019)¹ von einem Nachbarn geschenkt bekommen. Ich habe bei der Show gerade u.a. daran gedacht, dass die Vernunft auch im Körper steckt. Für mich sind die Leibphänomenologie bzw. -philosophie ein zentrales Thema. Kant erklärt uns ja in der *Kritik der reinen Vernunft*, wie Sieben und Fünf addiert werden, und das macht er mit dem Bild, dass wir im Raum fortschreiten, in der Anschauung und ganz konkret mit unserem Körper, nämlich mit unseren Fingern, wie Kant sagt. Hieran dachte ich bei dem Bausatz, es geht dabei um ein Verstehen als Fortschreiten im leiblich erschlossenen Raum.

1 Zum *Tractatus-Turm* liegt ebenfalls ein durch Depner gestalteter Trailer vor: <https://www.youtube.com/watch?v=8ET7qpWUq4&t=1s> [15.01.2025].

FW

Danke, Philipp – dann als nächste Person Christian Wilhelm.

Christian Wilhelm (CW)

Danke, ich bin auch sehr fasziniert – und frage mich, ob dieses bastelnde Philosophieren etwas sein soll, was man dann tatsächlich auch im Unterricht mit Schüler:innen macht – und haben diese überhaupt die Geduld so etwas zu machen?

HD

Also, dieses konkrete Format ist nicht für den Schulalltag vorgesehen, aber es gibt verschiedene Adaptionen für den Unterricht. Meine Bausätze können eher in Projektwochen mit viel Zeit zum Einsatz kommen. Oder man kann diese Bastelbögen arbeitsteilig verwenden, dann spart man natürlich Zeit. Oder Schüler:innen entwickeln selbst ihre eigenen Formen und Bastelbögen. Was mich aus den Schulen an Rückmeldungen erreicht hat, ist, dass die grundsätzliche Idee, ›Kant‹ zu ›basteln‹, gut ankommt und auf verschiedene Weisen funktioniert.

CW

Ok, dann noch die Ergänzung, dass wie so oft die Gefahr besteht, dass wir zwar Klarheit und Ordnung wollen, aber ob nicht dann, wenn ich das Gebastelte verfügbar habe, ich doch eher – wie Du ja oben selbst angemerkt hast – zu schnell, zu frühzeitig denke, dass ich jetzt alles genauso verstanden habe, wie Kant sich das so gedacht hat...

FW

Danke, als Nächstes dann Patrizia Breil, bitte.

Patrizia Breil (PB)

Ich habe mich gefragt, was wir verstehen, wenn wir diesen Würfel basteln. Ob das etwas Anderes ist im Vergleich zur Kant-Lektüre – etwa so wie das theatrale Philosophieren auch als ein anderer Zugang gilt, bei dem es um andere Aspekte geht. Ist das beim ›Basteln‹ auch so oder bleibt der ›Kant‹ derselbe?

HD

Wir verstehen etwas anderes, wenn wir auf andere Weise verstehen, würde ich sagen – darauf gehe ich gleich noch ein. Aber was wir genau verstehen: Darauf hätte ich auch gerne eine Antwort von jemandem, der sich das zutraut. Zunächst einmal grundsätzlich zu den Rezeptionsarten des Bausatzes: Es kann auch nur gebastelt werden, ohne die erklärenden Texte zu Beginn zu lesen, aber dann kommt vielleicht nicht viel an. Keine Ahnung, was da dann ankommt, aber vielleicht macht das trotzdem Spaß und befördert auch eine gewisse Offenheit oder Neugier... Ansonsten ist

das Lesen der erklärenden Texte ja in den Bastelprozess selbst integriert, wenn man dieses Angebot wahrnehmen möchte. Und ich hoffe, dass dies vielleicht dann dazu anregt, sich den Originaltext vorzunehmen. Die Lektüre und das Basteln spielen im Bausatz eben ineinander. Dass man beides aber nicht so einfach trennen kann – darin besteht vielleicht der Witz des Bausatzes.

FW

Danke, dann bitte noch Anna Zschauer.

Anna Zschauer (AZ)

Ja, also vielen Dank zuerst für solch ein Projekt, das tatsächlich einmal die Metapher des Denkgebäudes in die Realität überführt und auch unserem räumlichen Denken eine gewisse Würdigung verleiht. Also ich bin jemand, der sich die Dinge auch räumlich merkt, durch ihre Position auf der Seite zum Beispiel. Und mir geht es so, dass ich beim Kant-Lesen jedes Mal so ein bisschen von Neuem anfangen, weil ich die große Struktur dazu noch nicht im Kopf habe. Und mir persönlich würde es total helfen, *de facto* eine gewisse Räumlichkeit, auch die leibliche Erfahrung des Bastelns zu haben, um dann die komplexeren Inhalte daran zurückzunknüpfen, die mir helfen, mir selbst das zugänglich zu machen. Das ist eine ganz faszinierende Zugangsweise.

FW

Hanno, möchtest Du darauf noch reagieren?

HD

Ja, also, Anna, ich hoffe natürlich, dass das so funktioniert – das war schon auch eine Idee bei der Motivation zu dem Würfel (aber eben nicht die einzige). Was mir bei Deinem Interessengebiet Japan noch eingefallen ist, dass – wie ich aus dem Internet weiß – ein japanischer Dozent das Kant-Buch offenbar auch für interessant erachtete, ohne Deutsch zu können. Derjenige hat das bestellt, gebastelt und auch wohl teilweise für sich übersetzt und dann einen japanischen Text darüber, was er davon verstanden hat, geschrieben, den wiederum ich nicht verstehen konnte.² Aber mir scheint sein Verständnis meines Bausatzes doch angemessen, und zwar besonders deshalb, weil er im Anschluss eine Kant-Gymnastik dazu gemacht und verfilmt hat.³ Außerdem hat er das gebastelte Ding auch noch auf eine Schaukel gestellt und auch auf einem Geländer fotografiert. [*Lachen*] Das als Nachtrag dazu, was man überhaupt dabei lernt: schon irgendetwas, was genau jedoch, das weiß ich nicht – solan-

2 Dazu ein Blog-Post: <https://dailyportalz.jp/kiji/170831200550> [15.01.2025].

3 <https://www.youtube.com/watch?v=9Q2m5PPsOdE> [15.01.2025].

ge man damit aber irgendetwas macht und den Kantwürfel eben nicht hinter Glas stellt oder sonstwie archiviert und abhakt.

FW

Gut, also unser Ziel besteht auf jeden Fall in einer frühen Öffnung zum Publikum hin.⁴ Aber bevor wir das tun, schieben wir eine weitere Runde dazwischen. Das war bislang vorerst eher eine kreative Hinführung, die man noch zu einzelnen früheren Vorträgen – wie etwa zur fachdidaktischen Relevanz der Perturbation, von der wir im Vortrag Christian Klagers hörten – in Beziehung setzen könnte.

Das eigentliche Motto unseres Runden Tisch ist aber *Philosophische Bildung und die Vielfalt der Formen der Vernunft* und wir werden jetzt von allen fünf Gästen nacheinander noch einmal ihre eigene Position aus den jeweiligen Arbeitskontexten heraus vorgestellt bekommen. Lasst uns die Reihenfolge einfach einmal umdrehen – Anna, könntest Du das gemeinsame Thema hier aus Deiner Sicht bitte einmal kommentieren.

AZ

Ich bin hier in Passau, wie schon angedeutet worden ist, als Repräsentantin des ost-asiatischen Denkens. Das heißt nicht, dass ich Euch jetzt hier alle davon überzeugen möchte, dass wir Meditation und Yoga machen müssen an der Schule. Das würde ich zwar für eine Bereicherung halten, aber es geht mir in erster Linie um etwas Anderes. Dazu beginne ich einmal kurz mit drei zentralen Kernelementen des ost-asiatischen Denkens.

Erstens: Bildung ist Selbstkultivierung – und nicht in erster Linie Wissenserwerb. Das heißt auch, dass Bildung immer holistisch zu verstehen ist, also körperlich, mental, emotional und kreativ. Zweitens spielt im Argumentieren auch die Verweisung – statt der Widerlegung – eine größere Rolle. Das heißt, es ›gewinnt‹ – nein, das ist schon das falsche Wort, also vielmehr: Es bleibt diejenige Meinung übrig, die am ehesten in der Lage ist, sämtliche der sich widersprechenden Meinungen zu umschließen. Und das heißt dann, dass der Widerspruch auf einem degradierten Niveau im Grunde stehen bleibt. Das ist also die argumentative Herangehensweise. Der dritte Punkt wäre letztlich, dass man sich das Lernen als innere – statt als äußere – Relation vorstellt. Sozusagen nicht als ein kognitives Kontrollieren eines bestimmten Themas, sondern mehr im Sinne eines Kennen-Lernens, ein Sich-bekannt-Machen-mit. Das geschieht auch mehr auf ›mediale‹ Weise, das heißt nicht zwingend in einem aktiven Modus, sondern vielmehr in einer Position zwischen der

4 Hinweis zur Situation: Es war gegen Ende der Passauer Konferenz nur noch eine reduzierte Gruppe an Teilnehmer:innen vor Ort, so dass es insgesamt nur eine kleine Anzahl an Fragen und Kommentaren gab (s.u.).

Aktivität und Passivität (zu den drei Momenten der japanischen Philosophie: Heisig/Kasulis/Maraldo 2011: 23–38).

Hinsichtlich dieser drei Aspekte würde ich zwei Besonderheiten noch einmal hervorheben. Die erste liegt darin, dass Euch das Bisherige wahrscheinlich gar nicht so sehr überrascht hat. Diese drei Elemente sind durchaus nicht exklusiv und ausschließlich ostasiatisch, sondern man kann sie im Prinzip auch in der europäischen Tradition finden – das würde ich aber gerade als einen positiven Aspekt hervorheben, weil es uns die doppelte Legitimation gibt dafür, warum es Relevanz hat, über diese Aspekte auch zu reden und sie wieder zu rehabilitieren. Der zweite Aspekt, den ich hervorheben würde, ist, dass hinter allen drei genannten Kernelementen eine Sache steht, die ich für dieses Unternehmen einer Rehabilitierung anderer Formen der Vernunft ganz zentral finde, und das bezeichne ich einmal als Ambiguitätstoleranz.

Mit Ambiguitätstoleranz (Bauer 2018) ist hier aber mehr gemeint als nur die theoretische Akzeptanz anderer Formen des Denkens, sondern es ist auch ein ›Stehenlassenkönnen‹ damit gemeint. Und das Wichtige ist, dass eine Ambiguitätstoleranz nichts ist, was wir einmalig verstehen, sondern es ist eher eine ständige Übung, die wir betreiben müssen. Diese Übung ist in allen drei jener Elemente vorhanden, in Bildung als Selbstkultivierung, weil das für eine:n jede:n Schüler:in, wenn wir hier jetzt auf den Schulkontext schauen, etwas Anderes bedeutet und Schüler:innen zum Beispiel auch die Verzichtübung leisten müssen, sich zu vergleichen. Im Argumentieren als Verweisen ist es auch enthalten, weil der Widerspruch ja ungelöst stehen bleibt, was ich selbst individuell ertragen können muss. Beim Lernen im Sinne innerer Relation wiederum muss sich auch die Lehrperson in letzter Konsequenz enthalten, zu glauben, sie habe eine letztgültige Antwort gefunden. Es gibt mehrere mögliche Lösungen, wenn man von einem Kennen-Lernen spricht, das kann auf ganz unterschiedlichen Wegen gelingen, zum Beispiel auch – mit Blick auf die Basstelshow gerade – räumlich-kreativ, und da gibt es dann eben nicht die eine Lösung.

Wie könnte man das jetzt – womit ich schließen möchte – umsetzen? Erstens ist es dabei äußerst wichtig, dass wir *als eine Person* lernen und *von einer Person* lernen. Also auch die Lehr-Person sollte *de facto* als Person anwesend sein, indem sie sich u.a. zugesteht, eine lernende Person zu sein. Lehrer:innen und Schüler:innen sollten also eine Sache gemeinsam entdecken. Die zweite und letzte Betonung gilt noch einmal dem Umstand, dass man das nicht als Zen-Meditation auf dem Schulhof machen muss. Man kann auch ›minimalinvasiv‹ beginnen, etwa mit dem Lesen eines zenphilosophischen Textes im Unterricht, den man sich gemeinsam erschließt und bei dem man dann übt, sich widerstrebende Deutungen einfach stehenzulassen und sich mit dieser Widersprüchlichkeit quasi zu befrieden.

PB

Ich werde ebenso versuchen, mich so perfekt an die fünf Minuten zu halten. In der

Kognitionswissenschaft spricht man jetzt mittlerweile schon seit Jahrzehnten vom *Vier-E-Ansatz*, der besagt, dass der Geist *embodied, extended, enactive* und *embededd* ist, d.h. also verkörpert, ausgeweitet, in Interaktion mit der Welt und eingebettet bzw. situiert. Solchen der Philosophie nahen Ansätzen ist u.a. die Vorstellung wichtig, dass geistige Fähigkeiten, also u.a. Denken, Erinnern, aber auch rationale Entscheidungsfindungen nicht auf das Gehirn alleine beschränkt werden können. Damit geht, das wäre jetzt mein Weiterdenken dieses Kontextes, auch eine Vernunft einher, die abhängig ist von einer Verkörperung, einer Umwelt, von Situationen. Diese Position ist nicht nur die der Kognitionswissenschaft, sondern sie ist auch immer schon philosophisch informiert, nicht zuletzt mit Maurice Merleau-Ponty (2010), nach dessen Phänomenologie das leibliche In-der-Welt-Sein die letztgültige Bedingung ist für Wahrnehmung und Erkenntnis überhaupt.

Diese leibliche Positionierung in der Welt und zur Welt, die wird in feministischen Theoriebildungen gerne einmal ergänzt durch den Hinweis darauf, dass diese Situierung eben auch individuell ist. Dass es folglich keine übergreifende Leiblichkeit gibt, von der wir alle ausgehen können, sondern dass sich diese immer jeweils unterschiedlich gestaltet. Dazu jetzt nur zwei ganz kleine Schlaglichter, einmal zu Simone de Beauvoirs großer Studie (2018) zur Situation der Frau. In Reaktion auf die Idee radikaler Freiheit von Jean-Paul Sartre verweist Beauvoir darauf, dass der Mensch, hier: die Frau, eben nicht radikal frei ist, sondern immer geprägt ist durch ihre sozial-historische Situation, d.h. dass die Gesamtheit ihrer Umstände, inklusive ihres Körpers, in denen sie sich befindet, ihre Handlungen zwar nicht vorbestimmt, aber doch sehr stark beeinflussen kann. Zu dieser jeweiligen Situation gehören immer auch andere, die ihre bzw. konsequenterweise auch meine Freiheit in gewisser Form einschränken können. Aber zu deren Situation – das ist in der Ethik von Beauvoir wichtig – ebenso *ich* gehöre. Auch ich selbst bedinge, inwiefern all die anderen situiert sind. Das zweite Konzept ist das »situierte Wissen« (*situated knowledge*) von Donna Haraway, womit es darum geht, dass diese Situiertheit auch auf epistemische Praktiken einwirkt. Also, auch, was ich weiß oder wissen kann, ist abhängig von der Situation, in der ich mich befinde bzw. davon, wie ich situiert bin in der Welt, auch im Vergleich zu anderen Menschen und Nicht-Menschen. Praktiken des Wissenserwerbs und der Wissensproduktion müssen vor diesem Hintergrund ebenso in der Schule – wenn wir davon ausgehen, dass dort diese Praktiken aktualisiert werden – immer aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet werden. Damit wird Rücksicht darauf genommen, welche Hindernisse es vielleicht gibt, wenn ich mir Wissen aneignen will. Das bedeutet, dass wenn den Schüler:innen ein bestimmtes Wissen vorgestellt wird, bedingt durch die Situierung ihrer selbst nicht notwendigerweise alle der Schüler:innen denselben Zugang zu diesem Wissen haben. Das bedeutet umgekehrt aber genauso, dass auch die Lehrperson keinen Anspruch hat auf Objektivität oder Universalität ihres Wissens, da auch das »Lehrer:innen-Wissen« Produkt deren eigener Situierung ist.

CW

Ich habe ein gewisses Unbehagen bezüglich der Vorstellung des Philosophierens im Unterricht, wonach es vor allem darum gehe, Gründe zu geben und zu überprüfen. Das ist ein bestimmtes Verständnis von Vernunft und mein Unbehagen dabei bezogen auf Unterricht oder auch Fachdidaktik drückt sich darin aus, dass in das, was uns als Menschen ausmacht, bei Schüler:innen, auch bei Lehrpersonen, viel, viel mehr hineinspielt als in jener Vorstellung. Der Bereich, der mich da interessiert, kann man verschiedentlich benennen, aber ich bezeichne den hier einmal als den emotional-affektiven oder auch psychologischen Bereich (dazu auch: Wilhelm 2025). Dazu könnte man also fragen, was alles zum Geist dazugehört – nur als ein Beispiel: Es gibt eine Mannheimer Kollegin von mir, die Professorin der Psychologie Corina Aguilar-Raab, sie hat mit ihrem Team das sogenannte ›SEE-learning‹ aus den USA nach Deutschland übertragen⁵, das meint soziales, emotionales und ethisches Lernen. Darauf bin ich aufmerksam geworden, weil es mit diesem Modell darum geht, die Emotionen der Schüler:innen wahrzunehmen, damit umzugehen, aber auch mit Blick auf *compassion* bzw. Mitgefühl, anderen zu helfen, und sich zu fragen, welche ethischen Implikationen das alles hat. Das betrifft also ebenfalls unseren Bereich, weil ich häufig sowohl in der Fachwissenschaft als auch –didaktik das Gefühl habe, dass Emotionen, vielmehr der gesamte psychologische Bereich, noch unterrepräsentiert ist. Wenn man sich z.B. die beiden großen Handbücher – die hier auf der Passauer Tagung auch immer wieder zitiert wurden – genauer anschaut, dann findet man z.B. im Glossar keinen Eintrag zu Emotionen, was ich für sehr fragwürdig halte!

Vor diesem Hintergrund bin ich dann ebenfalls auf Iris Murdoch gekommen, die sich erst einmal sehr stark mit Kant auseinandersetzt, der ebenso ihrer Lesart nach die saubere, reine Vernunft vom Chaos der empirischen Psyche abgrenzen will. Dagegen betont Murdoch (2023), dass es aber starke psychologische Prozesse gebe, die auch in uns stattfänden. Wir haben zum Beispiel ein starkes Ego, das sich immer wieder auf verschiedene Weisen Ausdruck verschafft u.a. als Selbstmitleid, Selbstgerechtigkeit und Phantasie, Träume oder Wünsche, die allesamt den Blick auf die Wirklichkeit beeinträchtigen. Dabei gehe es darum, sich mit gerechter und liebevoller Aufmerksamkeit auf die jeweils Anderen zu konzentrieren und zu versuchen, zumindest immer wieder einmal von diesem Ego wegzukommen. Das erscheint mir insofern spannend, dass sie von Platon und Simone Weil ausgehend psychologische Prozesse aufgreift. Bezogen auf diesen Bereich gibt es bei Heiner Hastedt (2005) diese schöne Unterscheidung – im Anschluss an Humes Frage nach Vernunft, Verstand und Gefühl – zwischen einerseits ›Vernunft 1‹, die man eigentlich als Verstand begreifen könnte, andererseits die Gefühle, dabei ist die ›Vernunft 2‹, das Reflexionsvermögen, das sich auf die Gefühle oder den Verstand bezieht. Das erscheint

5 Weitere Informationen: <https://www.see-learning.ch> [15.01.2025].

mir als ein geeignetes gefühlaffines Modell, über das wir später vielleicht sprechen könnten.

FW

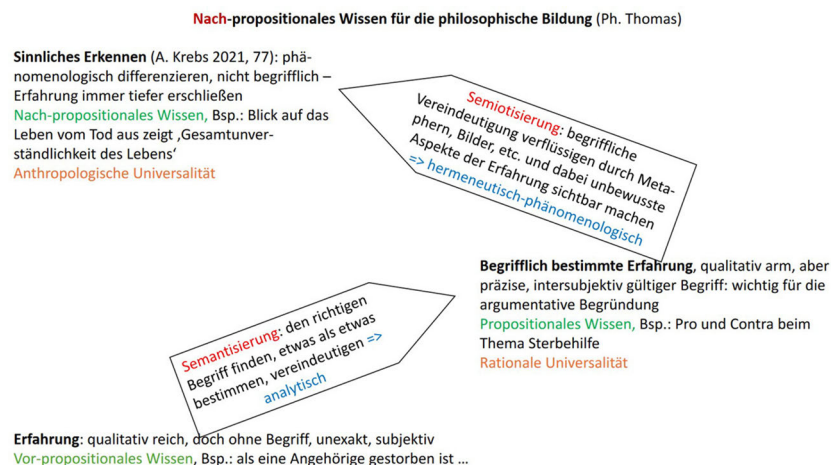
Danke, Christian, sehr schön auch, dass der Name Heiner Hastedt hier heute noch gefallen ist, einem langjährigen Mentor von mir, dessen kompaktes und gut lesbares Reclam-Heft *Gefühle* nicht zuletzt auch für die Arbeit zu diesem Thema in älteren Jahrgängen in der Schule gewiss sehr zu empfehlen ist.

Philipp, Du bist jetzt bitte dran... Du wünschst Dir die Einblendung einer Folie, was hiermit erledigt wird, Deine fünf Minuten, Philipp.

PhTh

Danke. Dieser Runde Tisch bietet ja die Variationen eines Themas, nämlich die Vielfalt der Formen der Vernunft, und meine Variation bezieht sich auf die Wissensformen ›propositional‹ und ›nicht-propositional‹.

Abb. 3: Der Erkenntnisprozess zum nach-propositionalen Wissen



Eigene Darstellung (PhTh)

Wir fangen hier (Abb. 3) links unten an. Es beginnt also mit der Erfahrung des *vor-propositionalen Wissens*. Diese ist qualitativ reich, aber noch ohne Begriff, sie ist unexakt und subjektiv. Wenn wir das auf den Baden-Württembergischen Bildungs-

plan⁶, Klasse 10, Thema Endlichkeit, Sterben und Tod beziehen, dann können wir sagen: Als eine Angehörige gestorben ist, war das eine konkrete Situation, die als eine unglaublich reiche Erfahrung ungeordnet und subjektiv bleibt. Typisch für den schulischen Bildungsauftrag ist dann, was der erste Pfeil anzeigt und was ich mit dem Linguisten Hans Peter Ortner (2017) ›Semantisierung‹ nenne. Dazu möchte ich gleich kritisch gegen den üblichen schulischen Kontext sagen, dass dieser Schritt im Grunde auch alles das ist, was die Schule dem Bildungsplan nach möchte: Alles, was auf meiner Folie danach kommt – oder im Rahmen dieses Runden Tisches als *Viel-falt der Formen der Vernunft* Thema ist – wird im Vergleich dazu marginalisiert. Also, ›Semantisierung‹ heißt, den richtigen Begriff zu finden, um etwas als etwas zu identifizieren. Diese Bestimmung ist immer eine Vereindeutigung. Die positive Funktion dieser Vereindeutigung liegt darin, dass dadurch argumentativ intersubjektiv gültige Begründungen möglich werden. Das ist ein wichtiges Ziel im Philosophie- und Ethikunterricht, doch reicht es schon aus? Bezüglich dieses terminologisch als *propositional* gefassten Wissens wäre ein Beispiel die Pro-und-Kontra-Debatte zur Frage der Sterbehilfe. Mit solch einer Debatte ist primär das Ziel der logisch-begrifflichen, argumentativen, also – etwa nach Habermas – rationalen Universalität verbunden.

Doch ich möchte gerne mit Hanspeter Ortner einen Schritt weitergehen und jene Vereindeutigung ›verflüssigen‹. Dieser Schritt kann ›Semiotisierung‹ genannt werden. Am Beispiel der Literatur fasst Ortner diesen Prozess als das Vermögen der poetischen Sprache, unbewusste Erfahrungen zugänglich zu machen und diesen Ausdruck zu verschaffen. Unbewusst ist nicht psychologisch gemeint, sondern es geht um die ›Rückseite‹ des deklarativen bzw. propositionalen Wissens. Dazu benötigen wir gerade Metaphern, Bilder etc. Das Bestreben, uns von der Fokussierung auf die hohe Klarheit der Begriffe zu lösen und das Phänomen selbst erneut zu würdigen, das ist vielmehr ein hermeneutisch-phänomenologischer Prozess des Philosophierens. Ich nenne das hier (Abb. 1; oben links) ein phänomenologisches Differenzieren unserer Erfahrung. Und das Wissen kann ein *nach-propositionales* Wissen genannt werden. Bei dem Beispiel des Umgangs mit Endlichkeit könnte man hier an literarische Zeugnisse denken, ggf. aber auch an visuelle Formen bildender Künste.⁷ In diesen Fällen ist es kein Wissensgewinn im propositionalen Sinne – und doch ist es ein Wissensgewinn. Hier geht es nicht um eine begrifflich-rationale, sondern um eine anthropologische oder eine humane Universalität, die *conditio humana*, könnte man sagen.

6 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungspläne Baden-Württemberg, Sekundarstufe I Ethik, online abrufbar unter [15.01.2025]: <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/ETH>.

7 Dazu Thomas in diesem Band S. 71–82; im Kontext der Literatur ebenfalls: Krebs 2021: speziell 71, 77.

FW

Vielen Dank, Philipp! Hanno, was möchtest Du an dieser Stelle jetzt noch zu Deinem schon performativ vorgestellten und von Dir wie auch den anderen kommentierten Ansatz ergänzen?

HD

Mit Blick auf die bisherigen Impulse und Ausführungen glaube ich nicht, dass wir uns hier streiten werden – außerhalb dieses Raums wäre man aber vielleicht viel kritischer. Meine These, für die ich vorhin zu argumentieren angekündigt habe, lautet ja: Basteln ist ernst zu nehmen – nicht nur als eine motorische Übung für Kinder, sondern ebenso philosophisch, auch politisch im Sinne von Aufklärungsarbeit. Das gilt besonders – hierin liegt mein Punkt – in Zeiten des digitalen Medienwandels, weil im Basteln das Wissen seine Dimensionen der Körperlichkeit und der Zeitlichkeit wieder zurückerhält, die durch die Digitalisierung verdrängt werden. Diese ›Unsichtbarmachung‹ ist ja durchaus auch ein Vorteil, und Digitalisierung ist nicht zuletzt erfolgreich, so denke ich, weil sie das geschafft hat: Denn in jenen Dimensionen steckt auch viel Problematisches – und zwar so etwas wie Reibung, Tücken des Materials, Widerstände, Missverständnisse: was anstrengend ist. Ohne diese Reibung ›flutscht‹ das Wissen, genau wie im Internet Informationen. Und das ist schon etwas Gutes – auch im Sinne von Aufklärung und Demokratie –, weil es zur Schnelligkeit der Kommunikation und zur Transparenz der Informationen beiträgt. Aber: die Verdrängung jener Dimensionen ist für Aufklärung und Demokratie eben auch gefährlich, weil in Körperlichkeit und Zeitlichkeit auch die Chancen für Verantwortlichkeit zu finden sind – das ist mein Punkt!

Um es an einem Beispiel zu illustrieren: Wenn man in eine Bibliothek geht und dort recherchiert, steht man vor einem Regal und muss sich dort Bücher aussuchen. Da überlegt man sich genau, welche der Bücher man mitnimmt, weil man die alle nach Hause tragen muss und die sind schwer. Dagegen ist es wesentlich leichter und viel schneller, wenn man zu Hause sitzen bleibt, um sich als Ergebnis einer Internet-Recherche PDFs herunterzuladen. Aber in diesem Fall muss man sich nicht entscheiden, welche man sich ›zieht‹, man lädt einfach alle herunter und ist viel schneller fertig. Die Digitalisierung erleichtert es uns also, Verantwortung nicht zu übernehmen, etwa für eine sorgfältige Auswahl der relevanten Bücher und Informationen. Der Einwand, der hier oft kommt, ist, dass es aber nicht so sein müsse! Man kann ja auch sehr verantwortungsvoll umgehen mit Digitalität bzw. PDFs, und das stimmt natürlich auch – das Internet selbst macht uns *per se* nicht dumm, wir können es vernünftig benutzen. Aber zu beobachten ist gegenwärtig eben doch, dass die Verantwortung eher abnimmt im öffentlichen Diskurs. Ich glaube, dieser Einschätzung muss man zustimmen.

Das zeigt sich auch in einem Zurückweichen der sogenannten *gate keeper*. Die Redaktionen oder Lektorate werden abgebaut, aus finanziellen Gründen, aber sie

werden im Allgemeinen nicht vermisst – jedenfalls nicht so sehr, dass man sie wieder bezahlen möchte. Die Aufgaben, die sie traditionellerweise übernommen haben, sollten eigentlich die Leser:in selbst übernehmen oder die Instanz, die publiziert. Alle sollten ihre eigene Redakteur:in sein; das macht nur eben niemand oder kaum jemand. Sogar diejenigen, die eine verantwortungsvolle Redaktion dann doch vermissen oder das Gefühl haben, dass sie dies selbst tun sollten, haben in vielen Fällen nicht die Zeit dafür (und können sie sich auch nicht nehmen, weil es alle anderen auch nicht tun).

So entsteht ein Teufelskreis, in welchem Wissen immer weiter zugespitzt wird auf Informationen, bis die Spitze sozusagen ständig abbricht. Ohne die zwei Dimensionen der Körperlichkeit und der Zeitlichkeit ist ›Wissen‹ bloße Information – zwar mit allen Vorteilen von Schnelligkeit und von leichter Verfügbarkeit, aber weil Informationen so schnell und ohne echte Verantwortlichkeit hergestellt und verbreitet werden, wie es mittlerweile geschieht, nimmt man sie nicht mehr so richtig ernst. Sie erfahren einen Glaubwürdigkeitsverlust und Geringschätzung. Das führt so weit, dass – hier eher salopp gesprochen – keiner mehr weiß, was Sache ist. Umso mehr benötigt man Wissen, um aus dieser Situation herauszukommen. ›Wissen‹ ist dann aber oft nur eine neue Information, der man misstraut usw. Und dann kommt es zum Beispiel dazu, dass eine faktenverachtende populistische Regierung gewählt wird, die von einer Expert:innen-Regierung abgelöst wird, der dann wieder eine populistische Regierung folgt.

Man sollte die Dimensionen von Körper und Zeit also in die Wissensprozesse wieder einfügen, zum Beispiel mit der Hilfe des Bastelns. Wichtige Punkte meiner Begründung gehen so: Erstens verlangsamt Basteln den ganzen Prozess der Wissensherstellung und der -rezeption; zweitens erfordert Basteln Anstrengung; drittens zeigt das Basteln, dass der Erkenntnisprozess auch scheitern kann und vergänglich ist – wenn man sich verklebt oder verbastelt, dann ist das Ding eben kaputt und man muss wieder von Vorne anfangen. ›Gutes‹ Wissen ist also nicht selbstverständlich, deshalb gilt schließlich auch: Nicht jedes Basteln bzw. jedes Wissen ist gleich gut. Wichtig erscheint mir, dass der Bastel-Prozess auch eine gewisse Regelmäßigkeit hat und ich hoffe, dass ich sie in meinen Bausätzen gut umgesetzt habe u.a. dadurch, dass es Bausätze sind, die ein klares, vorgegebenes Ziel mit sich bringen. Es ist keine ›bricolage‹ (Lévi-Strauss 1968: 29ff.) im Sinne von ›ich bastel mal was!‹. Nein, es ist ein geleitetes Basteln, das eine Gestaltung umsetzt, die eine gewisse Sperrigkeit aufweist. Wenn ich nach der Regelmäßigkeit von ›gutem‹ Basteln schaue, ist die so ähnlich wie die ästhetischen Regeln in der Kunst: Es ist allen klar, dass es welche gibt und geben muss, aber sie sind wandelbar und umstritten. Am Beispiel des Bausatzes gilt, dass die Formen und Farben nicht optimiert sind für den Genuss der Sinne, anders als z.B. bei den kurzen audiovisuellen Schnipseln aus dem Internet, die man sich reinzieht, weil sie so krass und lustig sind: Dafür ist der Bausatz nämlich zu komplex und er fordert zu viel Geduld und Einsatz. Die Farben

und Formen sind aber auch nicht nur einer instrumentellen Funktion unterworfen wie etwa bei der Infografik, die ausschließlich Übersicht verschaffen soll, sondern sie lenken auch ab und sie irritieren. Diese Irritation des Bausatzes soll folglich wiederum produktiv sein, sie soll kreativ anregen. Nach dem Motto: ›Ich kann damit auf den ersten Blick vielleicht nichts anfangen, und doch reizt es mich, damit etwas anfangen zu können‹. Das alles gemeinsam macht letztlich ein gutes Basteln gegenüber einem beliebigen Basteln aus.

FW

So, jetzt danken wir erst einmal allen [*Klopfen!*] – für dieses Panorama an so vielen Aspekten. Die Idee ist nun, dass ab sofort erst einmal das Publikum Vorrang hat, mit Fragen, Kommentaren und Bemerkungen. Also, bitte sehr...

Christian Klager (CK)

Also, ich habe zwei Fragen an unterschiedliche Personen. Einmal an Anna Zschauer bezogen auf den ersten Beitrag – ich frage mich, ob ich Zen-Texte mit einer europäisch sozialisierten Form der Vernunft überhaupt verstehen kann. Also, ich beobachte das bei mir, dass sobald ich etwa daoistische Texte lese, dann wirken die auf mich wie Paradoxien, und ich glaube, dass das wohl weniger am Dao liegt als an mir. Diesen Effekt befürchte ich analog auch für Zen-Texte. Macht das nix oder muss ich japanischer werden? Oder weniger zugespitzt gesagt: Wenn wir Bruchstücke anderer Kulturen lesen, aber die eher nicht verstehen – was bedeutet das?

AZ

Also, es geht mir hier tatsächlich nicht um ein irgendwie kriteriengeleitetes richtiges Verstehen. Ich bin zugleich eine Gegnerin der Annahme, dass es verschiedene kulturelle ›Vernünfte‹ gibt. Auch der Zen-Buddhismus agiert vielmehr mit vernünftigen Gedanken, behandelt diese aber ganz anders. Wenn man solch einen Text liest und – das gilt auch für Schüler:innen – dadurch enorm vor den Kopf gestoßen wird, dann ist das ein erster wichtiger Schritt zur Selbsterkenntnis – das meint überhaupt einmal die Grenzen des logischen europäischen Denkens zu spüren. Zugleich ist die Anerkennung wichtig, dass das kein Blödsinn ist, der da steht, sondern es ist eine andere Umgangsweise mit Logik. So kann man sich Zen-Konzeptionen durchaus annähern. Also allein schon nach Gründen dafür zu suchen, dass ich all das jetzt mit meinem Denken nicht so einfach verstehe. Wenn man es schafft, dies zu begründen, dann ist das ja schon viel... Das sehe ich überhaupt nicht als Problem an.

CK

Aber das basiert dann schon auf der Prämisse, dass wir uns grundsätzlich verstehen können. Das ist ja nicht selbstverständlich.

AZ

Ja, richtig, aber davon gehe ich selbst aus.

PhTh

Eine Frage: Du hast das ja schon gemacht in der Schule, Anna, richtig?

AZ

In der Schule habe ich bislang noch keine Zen-Texte lesen lassen, aber in einem Workshop für Student:innen, bei dem wir auch genug Zeit für dieses Experiment hatten. Da konnte man gut über das erste Moment des heuristischen Schockiert-seins noch hinausgehen. Wir konnten uns über verschiedene Interpretationen des Textes austauschen und uns fragen, welche davon wem jeweils zusagt. Das ist das Wichtige, dass man die Student:innen oder analog Schüler:innen dazu bringt, zu akzeptieren: Wenn Du für Dich einen Zugang zu diesem Text gefunden hast, dann ist das in Ordnung. Und der muss dann weder anderen noch der Lehrer:in gefallen. Aber das ist natürlich schwierig, diese große Offenheit verschiedener Erlebnisse als Lehrperson zuzulassen. Im schulischen Rahmen würden wir wohl viel weiter auch nicht kommen, aber – wie gesagt – das ist schon viel.

Christian Klager

Meine zweite Frage stelle ich an Hanno Depner. Du hast ja zuletzt gesagt, dass eine gewisse Regelmäßigkeit wichtig sei bei Deinen Bastelbögen zu Kant und zu Wittgenstein und dass der jeweilige Prozess nicht beliebig sein solle. Bevor Du das sagtest, hatte ich so schöne Ideen wie, heute kneten wir uns ein Mängelwesen oder morgen basteln wie den Präferenzutilitarismus. Und ich habe auch sofort Gedanken dazu, was ich tun würde, wenn ich die Aufgabe gestellt bekäme, z.B. beim Letzteren gibt es irgendwie Interessen, die sich widersprechen, die einander gegenüber stehen, die dürfen sich nicht berühren oder so... Daher die Frage, warum es dann überhaupt den Bausatz geben muss – geht es nicht auch ganz offen einfach so?

HD

Ich glaube, dass die Situation im Unterricht eine andere ist als bei diesem Buch/Bausatz. Sobald Du im Unterricht sagst, dass wir heute basteln oder kneten, gibst Du als Lehrer:in Regeln vor, die außerhalb der Schule eben der Bausatz vorgibt, Du gestaltest also die Auseinandersetzung mit etwas auch diskursiv mittels Feedback an Schüler:innen etc. Das ist dann die Rahmung, die im Bausatz eben anders ist, weil ich ja als Autor nicht dabei bin oder nicht immer dabei, wenn das jemand bastelt. Deshalb braucht dieser Bausatz auch eine andere Rahmung.

David Lanius (Paris Lodron Universität Salzburg)

Ich habe eine Frage an die gesamte Runde: Mir erscheint das sehr interessant, dass

durch Euch die partiell stark vereinfachten Ansätze in der Fachdidaktik erweitert werden sollen. Genau, das leuchtet mir total ein, das brauchen wir auch. Zugleich habe ich mich bei fast allen fünf Beiträgen gefragt, ob man das allen jeweils Übergeordnete ebenso noch ein wenig konkretisieren kann – also wozu brauchen wir das alles, z.B. diese Selbstkultivierung aus der japanischen Tradition oder auch das nach-propositionale Wissen, was wollen wir damit wirklich vermitteln? Sind das auch spezielle Fähigkeiten oder geht es dabei um Charakterbildung?

Das habe ich mich schließlich beim Basteln gefragt, weil das ›Entleiblichen‹ im Rahmen der Digitalisierung wirklich ein Problem ist, dazu ist das Fach Philosophie/Ethik häufig zusätzlich auch so dermaßen ›verkopft‹, dass die Ausdehnung ins Körperliche total wichtig ist, aber kann man das, was wir damit am Ende bildungsphilosophisch und fachdidaktisch erreichen wollen, auch noch etwas genauer fassen?

CW

Also in der Philosophie- und Ethikdidaktik geht es ja unabhängig von einem konkreten Lehrplan immer auch darum, dass die Schüler:innen einen eigenen Lebensentwurf entwickeln. Speziell bei moralischer Bildung ist der Selbstbezug wichtig. Wie will ich mein eigenes Leben und die individuellen Ziele überprüfen, wenn ich mich nur mit einer logischen Vernunft diskursiv überprüfe. Sondern alles was diesen Reichtum in mir ausmacht, sollte man auch insofern denken: Dass wir nämlich versuchen, uns die Dinge einfach klarzumachen, die zuerst einmal unübersichtlich erscheinen, sie in klare Strukturen zu bringen, und gleichzeitig das aber auch auszuhalten, dass die Welt eben vielschichtig ist, dass es Ambivalenzen gibt, dass es sich nicht anders fassen lässt und dass ganz viele Sachen in uns eine Rolle spielen wie zum Beispiel der gesamte psychische Bereich.

PhTh

Du hast nach den übergeordneten Bildungszielen gefragt, und ich möchte darauf so antworten: Das nach-propositionale Wissen steuert eine andere Form von Universalität an als das propositionale Wissen. Ich habe das die anthropologische Universalität genannt, man könnte auch den klassischen Begriff *conditio humana* nennen – was ist daran gerade ethisch interessant? Die *conditio humana* zu reflektieren, in einer Art von ›Übersteigung‹ des Propositionalen, des Begrifflichen, das bedeutet, Abschied zu nehmen von der Letztbegründbarkeit semiotischer Systeme oder Sinnentwürfe. Es geht nicht darum, die *conditio humana* zu definieren und sie mit Begriffen exakt auszudrücken (z.B. Sprachfähigkeit des Menschen), sondern wir bewegen uns in einem sinnlichen Erkennen. Das ist ein schöner Begriff bei Angelika Krebs (2021). Sinnliches Erkennen ist etwas wie Sich-bekannt-machen-mit. Was ist daran ethisch interessant? Z.B. zu verstehen, dass bei uns Menschen zwar irgendwie große Teile unseres Selbstverständnisses als ein Definieren unserer Werte, unserer Kultur usw. laufen, dass diese Weltanschauungen aber eigentlich nicht ableitbar sind wie

ein mathematischer Beweis. Damit haben wir schon ein ethisches Lernziel im Sinne der denkerischen Bescheidenheit. Ich würde es so auf den Punkt bringen, dass im Bereich des Propositionalen auch die Ideologie liegen kann; die Philosophie hingegen findet ihr Zuhause eher im Nach-Propositionalen. Der Verstand selbst ist für das Propositionale zuständig, für das Subsumieren von Phänomenen unter Begriffe. Die Gefahr besteht in der Ideologie und im Propositionalen darin, dass man die Klarheit der Begriffe verwechselt mit der Welt. Die Vernunft hingegen ist dann eher im Nach-Propositionalen zu Hause, hier etwa in der Einsicht: Unsere Weltanschauungen sind nicht letztbegründbar.

AZ

Die sinnliche Erkenntnis hätte ich jetzt, auch weil mir das Buch von Frau Krebs unbekannt ist, zu Alexander Gottlieb Baumgartens erster Ästhetik in Beziehung gesetzt. Im Rückblick hat ja schon dieser Begründer der Ästhetik von der sinnlichen Erkenntnis gesprochen als der klaren und verworrenen Erkenntnis. Also als eine ergänzende Komponente zur klaren und deutlichen, der begrifflichen Erkenntnis.⁸ Baumgarten hat auch bereits den Punkt betont, dass die begriffliche Erkenntnis verarmend ist und uns immer nur eine reduzierte Variante unserer reichen Erfahrung wiedergeben wird. Deswegen möchte ich hier also die Tradition der Ästhetik unbedingt einmal deutlich markieren und finde es wichtig, dass wir diesen Prozess des Vereindeutigens auch irgendwie wieder rückgängig zu machen versuchen. Nicht zuletzt weil unsere neoliberal beeinflusste Gesellschaft und damit leider auch all unsere Bildungserwartungen dazu tendieren, dass es eine richtige Methode gibt, eine richtige Antwort. Auch unsere Logik basiert ja auf dem Satz des Widerspruchs. Meiner Auffassung nach ist es ein ganz wichtiger Bildungsauftrag, gerade auch im Zeitalter der Digitalisierung, dass wir die Grundzüge des Humanen vermitteln, und menschlich ist nun einmal nicht nur Vereindeutigung. Diese ist mechanisch und effizient, sie ist nützlich, ja, aber sie ist nicht menschlich. Das Ziel sollte also sein, dass sich in dieser Hinsicht Wege dafür eröffnen, die Ambiguität, die Vielfalt als das Gegenteil der Vereindeutigung auf irgendeine Weise ebenso didaktisch realisierbar zu machen. Dafür erscheinen mir ästhetische Zugänge sehr relevant und wichtig zu sein.

Bezogen auf die beschränkte Richtigkeit unseres Denkens gilt zudem, wenn man dazu auf die Zen-Texte zurückkommt, dass auch der Zen-Buddhismus die Denkfigur des ausgeschlossenen Dritten im Prinzip umfasst. Es kann also auch dort in einem ersten Schritt nur ›A oder Nicht-A‹ sein. Aber im Zen-Buddhismus gilt zugleich, dass die Entscheidung, ob es ›A oder Nicht-A‹ ist, immer kontextuell ist, sie wird immer *von jemandem* getroffen. In dem einen Kontext kann es also ›A‹,

8 An diesem historischen Zusammenhang knüpft auch Krebs an; in diesem Band S. 41–52 bzw. 2021: speziell 72–78.

in einem anderen ›Nicht-A‹ sein. Beide Kontexte behalten dabei – anders als in der traditionellen europäischen Logik – jeweils ihre Geltung. Durch dieses Mitdenken der vielen Stufen der Kontextualität im Zen-Buddhismus führt das irgendwann logisch in eine Art von Regress, den man denkerisch nicht mehr lösen, sondern mit dem man nur noch den Umgang einüben kann. Das mündet letztlich in Demut, in ein Akzeptieren des Nichtvorhandenseins einer Lösung, einer Nicht-Antwort.

HD

Ich würde das ähnlich sehen und auch im Sinne der Aufklärung antworten: Ausübung von Vernunft besteht immer auch im kritischen Mitbedenken der eigenen Position. Anders formuliert: Die ästhetisch-leibliche Kultivierung oder Sensibilisierung ist deswegen notwendig, weil ansonsten diese Bereiche unkultiviert bleiben, und damit erscheinen die Bedingungen jedes Wissens beliebig und egal, und es bleibt unverstanden, was in den Bereichen der Gefühle, der Rhetorik usw. passiert. Dann zählt nur noch das Faktum oder nur noch Texte würden als gut beurteilt, die Quantifizierbares behandeln und das am besten statistisch auswerten. Die Fähigkeit, zwischen einem guten Text, auch guten Argumenten, und einem schlechten Text bzw. schlechten Argumenten zu unterscheiden, wird dann gar nicht erst ausgebildet. Das, was mindestens auch wichtig ist, was nicht selten sogar entscheidend ist, fällt dann einfach weg. Und deshalb ist es keineswegs nebensächlich, dass man Kompetenzen oder wie auch immer man diese Fähigkeiten nennt, in diesen Bereichen kultiviert. Zudem: Wir könnten das Gute am Propositionalen oder der Digitalisierung nicht erfassen, wenn wir nicht wüssten, was jene anderen Bereiche bedeuten, also wenn wir nicht auch einen anderen Standpunkt einnehmen könnten. Auch mit den Vorteilen der Digitalisierung könnten wir nicht gut umgehen, wenn wir das Gefühl hätten, dass es nur dies gäbe.

PB

Ich will jetzt vielleicht noch einmal zurückgehen zur Ambiguitätstoleranz. Das wäre wohl auch das Bildungsziel, das ich selbst stark machen würde. Das möchte auch ich gerne mit der Digitalisierung verknüpfen. In den 1980er Jahren gab es diesen cyberfeministischen Traum, wobei das Internet noch ein Raum war, indem man sich körperlos, konsequenzlos, vorurteilslos bewegen konnte. Wenn niemand weiß, wie ich aussehe, dann kann ich z.B. Chat-Foren betreten und mich da völlig neu erfinden. Dieser Traum war schnell ausgeträumt, denn das war und ist nicht so. Wir nehmen die Situierung immer mit, die bestimmt weiter, wie ich mich ausdrücke oder in aktuellen Kontexten wie etwa dem Metaversum zeigt sich empirisch, dass wir unsere Avatare dann letztlich in der Tendenz doch so gestalten, wie wir tatsächlich aussehen. Wir könnten das, das wäre die Hoffnung, vielleicht ablegen, aber aus irgendeinem Grund tun wir das eher nicht. Auch in diesen virtuellen Räumen gibt es dann etwa körperliche Übergriffe auf Avatare, die auch wirklich körperlich/leiblich affi-

zierend und schlimm sind. Da steht die Rechtsprechung aktuell noch recht perplex davor. Umgekehrt kann man das jetzt aber auch einfach als ein Phänomen nehmen, das uns zeigt, dass digitale Situierung, also die digitalen Medien – ebenso fachdidaktisch potenziell emanzipatorisch – dazu da sind, uns wiederum genau diese Situierung vorzuführen. Dass diese eben mit uns mitkommt, und zwar immer, dass wir die niemals ablegen können.

Zum Stichwort der Digitalisierung in der Schule haben wir ebenso Konzepte wie u.a. »digitale Ungleichheit«. Das bedeutet jedoch eben nicht nur, dass die Schüler:innen jeweils unterschiedliche Geräte haben, sondern dass für diese, selbst wenn alle die gleiche technische Ausstattung hätten, auch zu Hause, sich immer noch der jeweils spezifische, habituelle Zugang zu den Geräten ändert. Wir haben alle verschiedene epistemische Zugänge zu der Technik – ich kann entweder ein Tablet zu Bildungszwecken kompetent verwenden, oder ich kann es eben nicht, und das hat etwas mit meinem sozialen Hintergrund zu tun. Oder dieser soziologische Hintergrund führt dazu, dass ich z.B. algorithmisch diskriminiert werde, d.h. dass mir in der Onlinewerbung nur die Geräte angeboten werden, die Menschen mit meinem Bildungsstand und meiner finanziellen Kapazität sich leisten können oder eben nicht. Oder es wird anhand meiner IP-Adresse festgelegt, was für mich relevant ist oder sein wird. Das sind Faktoren, die uns alle einschränken und uns zeigen, dass auch in der sogenannten digitalen Welt, die vermeintlich – wie vorhin auch schon gehört – raum- und körperlos ist, durchaus unsere leibliche Situierung sehr bedeutsam bleibt. Ambiguitätstoleranz ist also auch auf das Spannungsfeld zwischen Digitalem und Nicht-Digitalem (hierzu auch: Breil/Wobser 2023) bezogen weiterhin von sehr großer Bedeutung.

AZ

Ich versuche gerade, das irgendwie zusammenzudenken, wie wir von dem einen Ende zu dem anderen kommen. Das eine Ende ist in dieser Hinsicht nämlich, dass wir uns einig sind, dass wir die Dimension der Leiblichkeit stärker mit in den Unterricht tragen und als eine Bildungsaufgabe verstehen. Und das andere Ende ist, dass die Ambiguitätstoleranz, auch wenn ich selbst sage, dass man sie nicht einfach nur als logisches Konzept verstehen kann, sondern diese Haltung auf besondere Weise lernen muss, ja dennoch in erster Linie eine kognitive Aufgabe ist. Ich bin überzeugt, dass es dazwischen einen Konnex gibt, aber ich sehe ihn noch nicht... Kurz gesagt: Wie kommen wir von leiblich-körperlichen Erfahrungsräumen zu einer Ambiguitätstoleranz?

PB

Es gibt diese Rede von der *empathy machine*. Dieses Modell wird immer wieder hergenommen (Bollmer 2017; Barbot/Kaufmann 2020), sobald man aktuell von *virtual reality* spricht. Man kann sich so eine Brille aufsetzen und sich dann in irgendeine

Perspektive von jemandem oder in etwas hineinversetzen lassen, z. B. in einen Baum oder auch einen Menschen, der zwei Meter größer ist. Es gibt ebenso *body-swap*-Anwendungen, bei denen sich zwei Menschen mit VR-Brillen gegenüberstehen, aber was beide sehen, ist quasi vertauscht. Also ich habe plötzlich die Perspektive meines Gegenübers und erfahre dann einmal, wie das ist, mir selbst zu begegnen. Ich stehe mir selbst gegenüber – und ich merke dann z. B. erst einmal, ok, ich bin ja ganz schön klein. So ist das also – und andersherum. Das ist also die Idee, dass wir diese Medien dazu verwenden können, um tatsächlich Perspektiven zu wechseln. Das kann aber auch sehr schnell sehr problematisch werden: Wenn man das z. B. journalistisch einsetzt und sagt, so, jetzt schauen wir uns das einmal an, wie es ist, etwa im Kriegsgebiet z. B. über die Straße zu gehen... Also, solche eventuell anmaßenden oder auch in gewissen Fällen ethisch verwerflichen Anwendungsversuche gibt es natürlich auch. Das wäre jedoch die Richtung, in die man gehen könnte, sobald man hier dann sagt: Aber, naja, das ist schon ein Versuch, andere Perspektiven einzunehmen mit medialen Mitteln. Ob das letztlich gelingt, weiß ich nicht.

HD

Das Gegenteil von Ambiguitätstoleranz, also die Ambiguitäts-Intoleranz, gibt es eigentlich ja nur dann, wenn man zum Beispiel verdrängt, dass alles, was heute ist, morgen ggf. anders ist: Dass die Umstände sich ständig ändern (obwohl sie oft sehr ähnlich sind), dass das Material und unsere Körper nicht immer gleich und nicht die gleichen sind (obwohl diese doch »in der Regel« verlässlich funktionieren). Insofern ist das Denken, das seine Räumlichkeit und Zeitlichkeit in meinem Sinne nicht »weg-idealisiert«, ebenso ein Modus, in welchem für die Ambiguität sensibilisiert wird.

FW

Gibt es noch weitere Fragen oder Anmerkungen? Ich selbst würde mich über Fragen oder Kommentare freuen, die nochmals einzelne Aspekte aufgreifen würden... Also mich beschäftigt immer noch, Patrizia, dieser Aspekt der jeweiligen Situiertheit und ich würde einmal versuchen – unabhängig davon, wie wichtig auch mir der Gender-Kontext ist, in welchem Du den Aspekt eingeführt hast – diesen Zusammenhang auf den Umstand zu beziehen, dass es hier und jetzt das Abschlusspanel zur Bildungsphilosophie und zu Fachdidaktik ist: Macht das Sinn, all die einzelnen spannenden Aspekte, die Ihr aufgeworfen habt, auf eine Art der Situiertheit in der Philosophie und ihrer Didaktik zu beziehen? Was würde mittels so einer Selbstanwendungsfigur herauskommen? Es wurde ja bislang so gesprochen, als seien die einzelnen Punkte alle Desiderata, als würden die – noch – nicht in der Fachdidaktik vorkommen. Zugleich wurden Bezugspunkte genannt, sei es zum Beispiel Angelika Krebs, die vielleicht indirekt didaktisch denkt, die aber keine Fachdidaktikerin ist. Wo wären also fachdidaktische Anschlüsse oder bestehen eher Fehlanschlüsse, weil

es u.a. im interkulturellen Bereich oder für die Bastelei bislang keine oder wenige Vorarbeiten gibt? Das würde mich zum Abschluss besonders interessieren.

PB

Also, ich kann einmal versuchen, darauf zu antworten. Ich selbst frage mich nämlich auch, was man jetzt damit macht... Es wäre ja etwas leicht, zu sagen, dass wir jetzt alle aus unseren bestimmten Standpunkten gesprochen haben, und das steht alles nebeneinander, ohne dass wir uns widersprechen, aber wir führen das jetzt alle fort, ggf. bis zu Schulbildungen, und dann ist das jeweils wieder etwas Eigenes. Dann besteht etwa die Gefahr vieler kleiner fachlicher Subkulturen. Eine mögliche Antwort auf dieses Problem könnte ein anderes feministisches Konzept sein, nämlich das von Karen Barad (2018), die sogenannten ›Diffraktion‹, womit they sagt, okay, es geht jetzt darum, dass diese verschiedenen Theorien nicht nur nebeneinander stehen bleiben, jedoch auch nicht darum, sie gegeneinander auszuspielen, sondern sie zu nehmen und sie durcheinander zu lesen – sozusagen. Ich suche eben nach solchen Punkten, an denen wir überhaupt miteinander in ein Gespräch kommen, um zu gucken, was dort dann entsteht... Also das geht dann vielleicht auch in die Richtung der Interdisziplinarität, wenn auch vor allem intradisziplinär etwa innerhalb der frühen integrativen Grundlagentheorien (Martens 2003; Rohbeck 2008; als Überblick auch: Runtenberg 2016) in der Fachdidaktik selbst.

AZ

Oder, vielleicht ja auch über die fachdidaktischen Ansätze hinaus. Ich habe jetzt gerade, als Du, Patrizia, gesprochen hast, gedacht, dass eine situierte Abhängigkeit auch im Zen eine Rolle spielt. Da hat man klare Berührungspunkte. Davon ausgehend könnte man das alles dann auffächern und überprüfen, inwiefern beides etwas miteinander zu tun hat. Ich bin zwar nicht gut eingeleitet, aber ich kenne kaum eine fachdidaktische Position, in der es vor allem um die Behandlung interkultureller Texte geht. Ich will niemandem Unrecht tun, vielleicht gibt es das⁹, aber selbst in der akademischen Fachphilosophie ist dieser Schwerpunkt ja noch selten. Das ist vielleicht eher eine Zeitfrage, bis das ›durchgesickert‹ ist in die Didaktik. Aber auch ich würde hier Intra- und vor allem Interdisziplinarität stark machen, denn ich glaube, dass andere Fächer das punktuell schon gut machen. Auch wir brauchen die anderen Fächer und Kenntnisse, wenn wir unser Unterfangen ernst nehmen; etwa brauchen wir die Kunst, sobald wir sagen, dass wir ›handwerkliche‹ Fähigkeiten im Sinne des Bastelns auch stärken wollen – und dafür gibt es ja schon ganz tolle fachdidaktische Modelle (Bussmann/Breitwieser 2024; ZDPE 4/2023). Warum dann nicht gezielt stärker in den Dialog treten?

9 Dazu eine nachträgliche Anmerkung – es gibt fast immer mehr, als man so denkt, in diesem Kontext u.a.: Bartsch (2017); Glitza (2018); Görg (2021).

PB

Ich glaube, dass das ganz wichtig ist, dass es auch wirklich ein Dialog ist, und niemand denkt, dass Interdisziplinarität so funktioniert, dass ich mir bloß einen anderen Kontext einfach nur aneigne, sondern es sollte tatsächlich eine Zusammenarbeit sein.

Corinna Jacobi (ALP Dillingen)

Also von Interdisziplinarität führt das jetzt vielleicht etwas ab, aber ich habe, wenn ich Ethik in der Oberstufe unterrichte, immer sehr gute Gespräche mit den Physik-Kolleg:innen, denn da haben wir ja Themen wie mechanistisches Weltbild oder Quantenphysik usw. Und ein Kollege sagt mir dann u.a., dass etwa das quantenmechanische Weltbild in unserem Denken noch gar nicht angekommen sei, dass das überhaupt nicht vorkomme, in unserer philosophischen Welterklärung. Wenn ich jetzt auf die Diskussion vorhin, dass im Japanischen sowohl ›A‹ als auch ›Nicht-A‹ kontextbedingt Geltung haben, Bezug nehme, dann ist das genau das, was z.B. in der modernen Physik mit dem Doppelspaltexperiment¹⁰ beschrieben wurde. Ich habe einen Kollegen gefragt, wie Kant wohl geschrieben hätte, wenn er die Quantenphysik bereits gekannt hätte. Mit Blick auf Aspekte der Interdisziplinarität frage ich mich, wer sich denn damit überhaupt beschäftigt?

PB

Also, ganz konkret arbeitet tatsächlich Karen Barad ›quantenphilosophisch‹, they macht genau das.

AZ

Es gibt auch Bücher zu Physik und Zen! [*Lachen*]

FW

Okay, wenn es jetzt keine Fragen mehr gibt – wir sind ja alle jetzt auch, Quanten hin oder her, etwas müde [*Schmunzeln*] –, würde ich vorschlagen, dass alle fünf Teilnehmer:innen unseres Runden Tisches noch ein kurzes Abschlussstatement formulieren zu einem ausgewählten Aspekt, der Euch noch beschäftigt.

HD

Puh!, ja, also ein Lieblingswort von mir ist ›Ambiguitätstoleranz‹ – und das finde ich jetzt noch wichtiger als vor unserem Austausch.

10 Für einen ersten Überblick hierzu: <https://de.wikipedia.org/wiki/Doppelspaltexperiment> [15.01.2025].

PhTh

Ja, mir ist der Gedanke gekommen, dass unsere Schule, ja, unsere Bildungskultur, letztlich unsere gesamte Gesellschaft diese Vereindeutigung so stark bevorzugt. In der Schule ist als eine Gegenrede zu vermuten: ›Das ist ja alles schön und gut, was Ihr hier erzählt, aber wie soll man das benoten?‹ Und: ›Das kann man einmal in der Projektwoche machen!‹ Und das ist ja auch völlig verständlich und legitim, ich weiß das aus meiner Zeit als Lehrer: Viele schöne Dinge muss man da über Bord werfen, weil man merkt, die institutionellen Bedingungen lassen das einfach nicht zu. Aber wir haben hier und jetzt einen freien Raum, um über all das nachzudenken. Und da merken wir, wie stark die Vereindeutigung und Bewertbarkeit in schulischen Bildungsvorstellungen verankert ist. Das ist auch ein Ausdruck unserer Situiertheit im Bildungssystem im Allgemeinen.

FW

Wenn ich einmal kurz dazwischenfunken darf, ich würde Dir widersprechen bei solchen Sätzen wie, dass wir alle einer Meinung seien, das ist – denke ich – noch nicht einmal in diesem Raum so eindeutig der Fall. Dazu gibt es auf dieser Tagung selbst wahrlich kein überbordendes Interesse an diesen Überlegungen., Inhaltlich wie methodisch ist das freilich eine Ausnahme, dass wir diesen Konsens haben. Also wie verhält sich überhaupt das, was hier jetzt stattgefunden hat, zu der Konferenz im Ganzen oder auch zu vorherigen Beiträgen unseres Panels. Soviel zu jenem erhofften Aspekt des Dialogs; also wo sind überhaupt Leute, die uns radikal widersprechen würden... Jetzt bin ich ebenso in dieses merkwürdige ›Wir‹ hinein gestolpert, aber das ist eine interessante Frage.

CW

Nur kurz, ich habe ja auch ein Plädoyer dafür gehalten, in der Fachdidaktik und im Unterricht die Bereiche dessen, was verhandelt wird u.a. auf psychologische Themen auszuweiten. Ferner klingt Ambiguitätstoleranz, Vielfalt usw. natürlich erst einmal gut, aber ich merke, wie sich in mir ein gewisser Widerstand regt und um am Ende noch einmal etwas Öl ins Feuer zu gießen, möchte ich sagen: Wenn wir nun einmal die Vernunft als eine gemeinsame Klammer nehmen, dann wäre für mich immer die Verbindung zum Guten zentral. Ich weiß, dass das ein Fass ohne Boden ist, darauf gehe ich nicht ein, aber Vernunft kann danach ohne Bezug auf das Gute nicht gedacht werden. Und wenn wir darüber reflektieren, kommen wir eben doch wieder in einen diskursiv-propositionalen Austausch, wobei es sich lohnt ebenso normative Positionen zu vertreten zu Fragen des Guten oder des Schlechten. Ganz im Gegensatz zu: Nein, es hat alles einfach irgendwie den gleichen Wert. Diese Kontroversität eines sokratischen Philosophierens würde ich nicht aufgeben, sondern es lohnt sich, die Haltung ausgehend von einer breiteren Erfahrungsbasis, der wir uns hier gewidmet haben, weiter beizubehalten.

PB

Ich weiß nicht, was ›Vernunft‹ ist und muss darüber noch länger nachdenken – ich bin froh, dass dazu niemand genauer nachgefragt hat. Ich selbst habe das Gefühl, dass wir die Kultivierung der Vernunft implizit alle zu einhellig akzeptiert haben als eigentliches philosophisches Bildungsziel. Ich würde weiter darüber nachdenken, wie zentral der Begriff der Vernunft überhaupt und ebenso in Bezug auf all das heute hier Besprochene letztlich ist.

FW

Was hast Du gegen die Vernunft, Patrizia? [*Lachen*]

PB

Naja, zumindest nichts, was hilft. [*Lachen*]

CW

Was verstehst Du überhaupt unter Vernunft, Patrizia! [*Lachen*]

FW

Du hättest auch sagen können: ›Das geht Dich gar nichts an!‹ [*Schmunzeln*]. Anna, bitte...

AZ

Ich schließe noch einmal an, an das, was Du gesagt hast, Florian – sind wir uns jetzt einig oder nicht? Aus meiner Sicht ist es schon wichtig, dass wir uns bei aller Kontroversität auch ein gewisses Wir-Gefühl erhalten. Ich weiß nicht, woher Ihr den Begriff der Ambiguitätstoleranz kennt, aber ich kenne ihn von Thomas Bauer (2018) und der hat eben auch beschrieben, dass der reine Wille zur Diversifizierung und zur Pluralisierung manchmal auch in die komplett falsche Richtung wirkt, nämlich dann, wenn wir ihn mit der Vereindeutigung koppeln, also einfach nur die Schubladen vervielfältigen. Denn auch wenn es ganz viele Schubladen gibt, dann sind es doch immer noch Schubladen! Nur weil ich sage, wir müssen aber auch noch diese oder jene Gruppe beachten, oder wir brauchen jetzt aber noch ein Kapitel zu Zen und eins zu Neurowissenschaften und eins zur Digitalisierung oder auch zur Digitalität, dann gewinne ich am Ende nichts. Also, der analytische Zugang will immer die Differenzen und die Kategorien – und wir müssen, das glaube ich schon, viel Kraft aufwenden, gerade auch Gemeinsamkeiten zu betonen und zu würdigen. Denn ansonsten kommen wir wieder in diese Haltung, dass wir sagen, wir machen jetzt doch wieder etwas Neues, wodurch alles divers, plural und bunt wird, aber dann kommen wir aus jenem Grundfehler nicht heraus, den wir machen: den einer übertriebenen Vereindeutigung.

FW

Vielen Dank, Euch Fünfen, aber auch allen Personen im Raum [Klopfen]!

Literatur

- Barad, Karen (2018): »Diffracting diffraction: Cutting together-apart«, in: Birgit M. Kaiser/Kathrin Thiele (Hg.), *Diffractive Worlds – Diffractive Readings. Onto-Epistemologies and the Critical Humanities*, London, S. 4–23.
- Barbot, Baptiste/Kaufmann, James C. (2020): »What makes immersive virtual reality the ultimate empathy machine? Discerning the underlying mechanisms of change«, in: *Computers in Human Behavior*, 111, 106431, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106431>.
- Bartsch; Markus: »Interkultureller Polylog«, in: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.) (2017), *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn, 2. Aufl., S. 119–125.
- Bauer, Thomas (2018), *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*, Stuttgart.
- Bollmer, Grant (2017), »Empathy machines«, in: *Media International Australia*, 165(1), S. 63–76, <https://doi.org/10.1177/1329878X17726794>.
- Breil, Patrizia/Wobser, Florian (2023), »Postdigitale Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht? Interdisziplinäre Befunde und Deutungen zu Chancen und Risiken einer Entwicklung der Gegenwart«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 4, S. 95–105.
- Bussmann, Bettina/Breitwieser, Anna (2024): »Bildung im Anthropozän. Epistemische Kompetenz als fächerübergreifendes Lehr- und Lernziel«, in: Florian Wobser (Hg.): *Anthropozän. Interdisziplinäre Perspektiven und philosophische Bildung*. Frankfurt a.M./New York, S. 137–154.
- de Beauvoir, Simone (2018 [1949]), *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*, 18. Aufl., Reinbek bei Hamburg.
- Depner, Hanno (2011), *Kant für die Hand. Die ›Kritik der reinen Vernunft‹ zum Basteln und Begreifen. Mit Anleitung und 12 Bogen Bausatz*, München.
- Depner, Hanno (2019): *Wittgensteins Welt selbst hergestellt. Der ›Tractatus‹ als Turm zum Basteln und Begreifen*, München.
- Glitza; Ralf (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.
- Görg, Erdmann (2021): »Islamische Philosophen im Philosophieunterricht am Beispiel eines Gottesbeweises Ibn Sīnās«, in: Albus, Vanessa/Glitza, Ralf (Hg.): *Kul-*

- turelle Phänomene und philosophische Herausforderungen. Impulse für Bildungsprozesse in Theorie und Praxis.* Bochum, S. 71–88.
- Hastedt, Heiner (2005): *Gefühle. Philosophische Bemerkungen*, Stuttgart.
- Heisig, James W./Kasulis, Thomas P./Maraldo, John C. (2011), *Japanese Philosophy. A sourcebook*, University of Hawai'i 2011.
- Krebs, Angelika u.a. (2021), *Das Weltbild der Igel. Naturethik einmal anders*, Basel.
- Lévi-Strauss, Claude (1968): *Das wilde Denken*, Frankfurt a.M.
- Merleau-Ponty, Maurice (2010 [1945]), *Phänomenologie der Wahrnehmung*, 6. Aufl., Berlin.
- Martens, Ekkehard (2003), *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophie-ren als elementare Kulturtechnik*, Hannover.
- Murdoch, Iris (2023 [1970]), *Die Souveränität des Guten*. Berlin.
- Ortner, Hanspeter (2017), »Semiotisierung und Semantisierung von Erfahrung, Weltsicht und Wissen in literarischen Texten«, in: Anne Betten/Ulla Fix/Berbeli Wanning (Hg.): *Handbuch Sprache in der Literatur*, Berlin, S. 290–309.
- Rohbeck, Johannes (2008): *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden.
- Runtenberg, Christa (2016), *Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen*, Paderborn.
- Wilhelm, Christian (2025), »Wie die Philosophiedidaktik von der Psychologie profitieren kann«, in: Linda Merkel/Markus Tiedemann (Hg.): *Probleme statt Fächer. Interdisziplinarität im Ethik- und Philosophieunterricht*, Dresden, S. 27–42.
- Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE)* (2023), 4, Interdisziplinarität.

