



PHILOSOPHISCHE BILDUNG IN SCHULE UND HOCHSCHULE

F. Brosow / V. Haase / E. Martens / P. Thomas /
M. Tiedemann / C. Werndl (Hg.)

Selbstverständnisse der Philosophiedidaktik zwischen Fachphilosophie und Interdisziplinarität

Festschrift für Bettina Bussmann

OPEN ACCESS



J.B. METZLER

Philosophische Bildung in Schule und Hochschule

Reihe herausgegeben von

Bettina Bussmann, Philosophie (GW Fakultät), Universität Salzburg, Salzburg, Österreich

Markus Tiedemann, Institut für Philosophie, Technische Universität Dresden, Dresden, Deutschland

Philosophische Bildung hat seit den 2000er Jahren an gesellschaftlicher Relevanz gewonnen. Dies zeigt sich in der Zunahme institutioneller Verankerung sowie in der stärkeren wissenschaftlichen Durchdringung und Ausdifferenzierung ihrer Teilbereiche. Vom Philosophieren mit Kindern bis zum *Philosophicum elementare*, vom Leistungskurs in der Schule bis zum Oberseminar in der Hochschule, vom Philosophischen Café bis zum Ethikrat: Der Bedarf an philosophiedidaktischer Expertise in all diesen Bereichen steigt. Philosophiedidaktik ist heute eine theoretisch-konzeptionelle, eine methodisch-praktische und eine empirisch-kritische Wissenschaft. Sie diskutiert die Bedeutung und die Inhalte philosophischer Bildungsangebote, entwickelt Methoden zu deren Realisierung und evaluiert ihre Akzeptanz und Effizienz. Längst ist international ein breites Netz an Theorien, Lehrkonzepten und Forschungsansätzen für Schule und Universitäten entstanden. Die vorliegende Reihe informiert über aktuelle Forschungsprojekte, diskutiert unterschiedliche theoretische Modelle und erschließt neue Methoden für die sich verändernden schulischen und universitären Lehr- und Lernbedingungen. Sie möchte all denjenigen Orientierung und Diskussionsgrundlagen bieten, die der wachsenden Bedeutung philosophischer Bildung in Schule und Hochschule gerecht werden wollen.

The social relevance of philosophical literacy has become most important in recent years. This is clearly visible given its increasing penetration into various academic institutions and organizations. International collaborative networks have been established to develop theories, methods, materials, teaching concepts and research approaches around philosophical education. From ‘philosophy for children’ to philosophical cafés, from adult continuing education courses to ethics councils, the need for didactical and educational expertise outside of the ivory tower has grown. Philosophy Education today is a theoretical, practical and empirical discipline. This series provides a venue for research projects that unlock new methods and ideas for those engaged in philosophy education wanting to understand the challenges of its ever greater societal importance.

Frank Brosow · Volker Haase ·
Ekkehard Martens · Philipp Thomas ·
Markus Tiedemann · Charlotte Werndl
(Hrsg.)

Selbstverständnisse der Philosophiedidaktik zwischen Fachphilosophie und Interdisziplinarität

Festschrift für Bettina Bussmann



J.B. METZLER

Hrsg.

Frank Brosow
Institut für Philosophie
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Ludwigsburg, Baden-Württemberg, Deutschland

Ekkehard Martens
Arbeitsstelle Philosophische Bildung
Universität Hamburg
Hamburg, Hamburg, Deutschland

Markus Tiedemann
Institut für Philosophie
Technische Universität Dresden
Dresden, Sachsen, Deutschland

Volker Haase
Regionalstelle Freiburg
ZSL Baden-Württemberg
Freiburg im Breisgau, Baden-Württemberg
Deutschland

Philipp Thomas
Fakultät I, Pädagogische Hochschule Weingarten
Weingarten, Baden-Württemberg, Deutschland

Charlotte Werndl
FB Philosophie (GW Fakultät)
Paris Lodron Universität Salzburg
Salzburg, Österreich



ISSN 2730-6585 ISSN 2730-6593 (electronic)
Philosophische Bildung in Schule und Hochschule
ISBN 978-3-662-69821-1 ISBN 978-3-662-69822-8 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-69822-8>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Diese Forschung wurde gänzlich oder teilweise durch den Austrian Science Funds (FWF) finanziert [grant DOI: 10.55776/CO3] sowie teilweise unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Paris Lodron Universität Salzburg.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2025. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor*(in)nen und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des/der betreffenden Rechteinhaber*in einzuholen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jede Person benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des/der jeweiligen Zeicheninhaber*in sind zu beachten.

Der Verlag, die Autor*innen und die Herausgeber*innen gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autor*innen oder die Herausgeber*innen übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Einbandabbildung: © marrio31/Getty Images/iStock

Planung/Lektorat: Franziska Remeika
J.B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

Vorwort

Bettina Bussmann ist eine Philosophin mit großer Wirkung. In der philosophie-
didaktischen Forschung ist sie bekannt für ihr Modell des Philosophiedidaktischen
Dreiecks aus Fachphilosophie, Wissenschaft und Lebenswelt. Dieser wissen-
schaftsorientierte Ansatz macht sich stark für ein interdisziplinäres Verständ-
nis philosophischer Bildung und spiegelt sich in einer reichen Forschungs- und
Publikationstätigkeit.

Dabei greift Bussmann auf einen breiten Erfahrungshintergrund zurück. Dieser
reicht von der primär amerikanisch geprägten Erkenntnistheorie bis zur Aus-
arbeitung von Schulcurricula, vom Philosophieren mit Kindern bis zu Gender-
Debatten, von Lehrerfahrungen an Schulen und Universitäten in Deutschland und
Österreich bis zur Herausgeberschaft einer Fachzeitschrift und dem Vorsitz des
Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik.

Schauen wir auf Bussmanns Wirken insgesamt, auf die Fülle von Schriften
und Herausgeberschaften, auf das Engagement in der Lehre und in der bildungs-
und hochschulpolitischen Arbeit, dann wissen wir ‚wie viel Arbeit das alles ist‘.
Wir wissen aus eigener Erfahrung, wie viel Energie und Beharrlichkeit, wie viel
Kreativität und Ideenreichtum, wie viel Durchsetzungskraft und Geduld man für
solch ein Wirken braucht.

Die Festschrift für Bettina Bussmann versteht sich als Hinweis auf die sub-
stanziellen Impulse, welche die Philosophin der Disziplin bisher gegeben hat und
laufend weiter gibt – und auch als Dank dafür, dass Bettina Bussmann diese Arbeit
auf sich genommen hat und täglich leistet.

Dabei ist Bussmanns Philosophieverständnis und *mindset* stets erkennbar der
philosophischen Aufklärung verpflichtet. Ein Satz aus einem Text von ihr deutet
an, was für sie das Wesentliche ist: ‚Viele Menschen verlieren angesichts in-
tolanterer oder machtgeleiteter Diskurshierarchien das Sprechen und Nachdenken
über eigenes Denken und Erleben. Der Ethik- und Philosophieunterricht bietet

die Chance hier einen Raum zu eröffnen, in dem wertschätzend, ergebnisoffen und kritisch diskutiert wird. Philosophieren soll das Denken verändern, die Wahrnehmungen schulen und das Leben bereichern.“¹

Sommer 2024

Die Herausgeber:innen

Frank Brosow

Volker Haase

Ekkehard Martens

Philipp Thomas

Markus Tiedemann

Charlotte Werndl

¹ Bussmann, Bettina. 2024. Philosophieren lernen. In *Wirksamer Ethik- und Philosophieunterricht*, Hrsg. Dominik Helbling, Bettina Bussmann und Philipp Thomas, 63–73. Baltmannsweiler: Schneider, S. 73.

Inhaltsverzeichnis

Kontinuität und Progression. Zum Modell der problem- und wissenschaftsorientierten Philosophiedidaktik.	1
Markus Tiedemann	
Philosophiedidaktik und Philosophie	
Was hat die Philosophie je für uns getan?	11
Anne Burkard	
Die Beförderung intellektueller Autonomie und der angemessene Umgang mit wissenschaftlicher Expertise	29
Dominik Balg	
Gendersensibler Philosophie- und Ethikunterricht. Standortbestimmung, Desiderate und Diskussionen.	43
Vanessa Albus	
Philosophie und ihre Didaktik	
Philosophische Bildung als Aufklärung	53
Johannes Rohbeck	
Vaccine Recommendations and Epistemic Competence	65
Charlotte Werndl	
Eine Seite des philosophiedidaktischen Dreiecks: Warum wissenschaftsorientiertes Philosophieren immer und überall notwendig ist.	73
Alexander Hieke	
Willensfreiheit und die Rolle empirischer Forschung. Teil I: Getrennte Aufgaben – gemeinsames Ziel	83
Leonhard Menges	
Willensfreiheit und die Rolle empirischer Forschung. Teil II: Empirisch-agnostische Verunreinigung	95
Frank Brosow	

Interdisziplinarität und Philosophiedidaktik**Philosophie und Psychologie im interdisziplinären Dialog 111**

Maria Tulis

Empathiesteuerung in Musikvideos 125

Volker Haase

**Klimakrise und Klimaethik. Von der Selbstverständlichkeit und
den institutionellen Umsetzungsproblemen bei der Forderung
nach Interdisziplinarität. 137**

Klaus Draken

Wissenschaftsorientiertes Philosophieren mit der PhEx-Box. 147

Anna Breitwieser

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeber/in

Dr. Frank Brosow Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland

Dr. Volker Haase ZSL Baden-Württemberg, Regionalstelle Freiburg, Freiburg, Deutschland

em. Prof. Dr. Ekkehard Martens Arbeitsstelle Philosophische Bildung, Universität Hamburg, Hamburg, Hamburg, Deutschland

Prof. Dr. Philipp Thomas Fakultät I, Pädagogische Hochschule Weingarten, Weingarten, Baden-Württemberg, Deutschland

Prof. Dr. Markus Tiedemann Universität Dresden, Dresden, Deutschland

Prof. Dr. Charlotte Werndl Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Austria

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Vanessa Albus Universität Paderborn, Paderborn, Deutschland

Jun.-Prof. Dr. Dominik Balg Universität Mainz, Mainz, Deutschland

Anna Breitwieser Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Deutschland

Dr. Frank Brosow Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland

Prof. Dr. Anne Burkard Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen, Deutschland

Dr. Klaus Draken Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Solingen, Solingen, Deutschland

Dr. Volker Haase ZSL Baden-Württemberg, Regionalstelle Freiburg, Freiburg, Deutschland

Prof. Dr. Alexander Hieke Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Österreich

Prof. Dr. Leonhard Menges Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Österreich

em. Prof. Dr. Johannes Rohbeck Universität Dresden, Dresden, Deutschland

Prof. Dr. Markus Tiedemann Universität Dresden, Dresden, Deutschland

Dr. Maria Tulis Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Österreich

Prof. Dr. Charlotte Werndl Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Austria



Kontinuität und Progression. Zum Modell der problem- und wissenschaftsorientierten Philosophiedidaktik

Markus Tiedemann

Wo immer man den Beginn der philosophischen Fachdidaktik verortet, ob in den Schulen der griechischen Antike, ob in Kants Vorlesung über Logik, in der Reformpädagogik, bei John Dewey oder in der Refus-Martens Debatte, die Disziplin war stets mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Identitäts- und Legitimationsdiskurse ließen eine theoretisch-konzeptionelle Ebene der Fachdidaktik entstehen. Gerungen wurde um die Essenz und den Wert philosophischer Bildung für das Individuum und die Gesellschaft – für ein gelungenes Leben ebenso wie für ein gerechtes Kollektiv. Darüber hinaus war und ist die Ausgestaltung philosophischer Bildungsprozesse auf der methodisch-praktischen Ebene zu verhandeln und zu lehren. Die empirisch-kritische Ebene, verstanden als die Einbeziehung qualitativer und quantitativer Unterrichtsforschung, darf als vorerst letzte grundsätzliche Aufgabenerweiterung der Fachdidaktik Philosophie verstanden werden.

Keines dieser Felder wird je als abgeschlossen gelten können. Dies liegt zum einen an der Dynamik der Philosophie selbst. Man denke nur an die Paradigmenwechsel vom ontologischen zum mentalistischen und schließlich linguistischen Paradigma nach Schnädelbach¹ oder den Streit um ein mögliches Primat der analytischen Philosophie.² Zum anderen erwachsen aus der Gesellschaft immer neue Orientierungsbedarfe und Bildungsansprüche, die den aktuellen zeithistorischen Rahmenbedingungen geschuldet sind.

¹ Vgl. Schnädelbach 1985, S. 37–77.

² Vgl. Bieri 2007, S. 333–344.

M. Tiedemann (✉)
Universität Dresden, Dresden, Deutschland
E-Mail: Markus.tiedemann@tu-dresden.de

Eine zentrale Herausforderung für die Philosophiedidaktik besteht darin, das rechte Maß an Kontinuität und Progression zu gestalten. Eine Disziplin, die sich nicht wandelt, neue Impulse aufgreift und in bisher zu wenig beachtete Forschungsfelder vordringt, droht dogmatisch zu werden. Gleichzeitig sind Neuerungen kein Selbstzweck und Grundsätzliches darf nicht aus dem Blick geraten.

In Anlehnung an die Transformationsdidaktik von Johannes Rohbeck³ ließe sich jede Fachdidaktik mit einem Fährmann vergleichen, der zwischen den Ufern der Fachwissenschaft und der schulischen Bildungsarbeit hin und her fährt. Fragestellungen und Orientierungsbedarfe der schulischen Lebenswelt sind den Gefilden der Fachwissenschaft zu übergeben, während Erkenntnisse und Kompetenzen der akademischen Zunft in den Schulunterricht zu überführen sind. Allerdings kommt dem Fährmann – um im Bilde zu bleiben – eine wichtige regulative Funktion zu. An beiden Ufern drängen sich zahlreiche Begehrlichkeiten und Trends, die ebenso schnell verschwinden, wie sie gekommen sind, ohne nachhaltige Spuren zu hinterlassen. Wer alle Impulse der Lebenswelt in die Fachphilosophie trägt, darf sich nicht wundern, wenn ein inflationäres Fremd- und Selbstverständnis befeuert wird. Gleichzeitig verdient es längst nicht jeder Diskurs der akademischen Philosophie, die schulische Bildung zu erreichen. Die Zentrifugalkräfte aller Wissenschaften werden durch Spezialisierung aber auch Profilierung vorangetrieben. Immer wieder entstehen auf diese Weise akademische Strohfeuer. Die Entscheidung über einen Transport in die Schulpraxis sollte daher an wissenschaftliche Substanz und lebensweltliche Relevanz gebunden sein.

Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass philosophische Bildung in die Pflege eines erstarrten Kanons verfallen darf. „Das Objekt der Bildung“, so Volker Steenblock, war nie eine „statische oder sonst irgendwie überhistorische Größe.“ Nur wenige Bildungsinhalte sind von „sehr langer Dauer und immer wieder und immer wieder neu bestätigter Bedeutsamkeit, nämlich ‚Klassiker‘.“⁴ Ebenso müssen keinesfalls Jahrhunderte vergehen, bis sich eine akademische Errungenschaft für die schulische Bildung qualifiziert. Platons Unterscheidung zwischen Doxa und Episteme hatte sofortigen und nachhaltigen Einfluss auf den gesamten Kulturraum. Selbiges gilt für die Typisierung der Freundschaft nach Aristoteles. Die Liste ließe sich beliebig bis zum heutigen Tag fortschreiben. Der Begriff der ‚Heteronormativität‘ von Judith Butler, die Idee eines ‚herrschaftsfreien Diskurses‘ oder eines ‚Overlapping consensus‘ nach Habermas bzw. Rawls, die ‚Toleranzkonzeption‘ von Rainer Forst, der Vorwurf des ‚Speziesismus‘ nach Singer: All diese akademischen Errungenschaften konnten unmittelbar nach ihrer Veröffentlichung gewinnbringend in den wissenschaftlichen aber auch den gesellschaftlichen und den schulischen Diskurs eingespeist werden. Allerdings ließe sich auch eine Liste mit Theorien und Konzepten erstellen, die als Modeerscheinung einzelner Epochen betrachtet werden sollten, die schon immer defizitär waren oder schlicht von der

³Vgl. Rohbeck 2008.

⁴Steenblock 1999, S. 17.

geistes- und naturwissenschaftlichen Progression überholt wurden. Die Naturvorstellungen der Pythagoreer sind ein legitimes Forschungsfeld für Wissenschaftshistoriker*innen. Gewiss lassen sich auch Fragestellungen ersinnen, unter denen sogar eine Verhandlung in der Schule gewinnbringend erscheint. Für das Postulat einer dringend gebotenen fachdidaktischen Aufbereitung fehlt indes sowohl die wissenschaftliche Substanz als auch die lebensweltliche Relevanz.

Es drängen sich also viele sehr substanzvolle Theorien und Schulen aber auch zweifelhafte Orientierungsangebote am akademischen Ufer und nicht alle sollten als Bereicherung der schulischen Bildung angesehen werden.

Auch in entgegengesetzter Richtung ist nicht jeder Passagier geeignet. Längst nicht alle gesellschaftlichen Dynamiken und Erregungszustände verdienen es, der akademischen Forschung zugeführt zu werden. Bei einigen handelt es sich um reinen Zeitgeistaktivismus, der leider allzu oft ohnehin im Funkenflug das andere Ufer erreicht. Weitere Kandidaten bestehen in ihrem Kern aus Problemen und Phänomenen, die längst hinreichend analysiert und kategorisiert wurden. In diesen Fällen ist eine Passage entbehrlich. Wer sich normativ zu den Kriegen unserer Zeit positionieren will, kann auf die bereits bestehenden Lehren über den gerechten Krieg von Cicero über Augustinus bis zu Steinvorth oder Pogge zurückgreifen. Sehr bedauerlich ist es allerdings, wenn im allgemeinen Gedränge jene Orientierungsbedürfnisse übersehen werden, die wirklich einer neuen akademischen Bearbeitung bedürfen. Nicht wenige Entwicklungen unserer Zeit verlangen nach gänzlich neuen Differenzierungen und Kategorien. Dies gilt etwa für die Definition eines generationenspezifischen Widerstandsrechts angesichts der globalen Klimaentgleisung, für das Selbstverständnis der menschlichen Gattung angesichts bahnbrechender gentechnologischer Gestaltungsmöglichkeiten oder für das Personenrecht angesichts dynamischer Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz.

Nach welchen Kriterien soll die Auswahl erfolgen? Wie ist es unserem Führer möglich, das rechte Maß an Interaktion zwischen Wissenschaft und Lebenswelt zu gewährleisten? Das philosophiedidaktische Dreieck von Bettina Bussmann erscheint hier als geeignetes Instrumentarium. Das Modell analysiert nicht nur die Relevanz und die Substanz von Bildungsgegenständen und Bildungsprozessen, es ist auch selbst ein Beispiel für Kontinuität und Progression.

Im Zentrum des Modells steht die Problemorientierung, die als Fortentwicklung der dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik angesehen werden kann.⁵ Philosophische Bildung wird verstanden als ein Prozess, der mit der Generierung von Leitfragen beginnt, Phasen der eigenständigen und der angeleiteten Reflexion durchläuft und in „einem eigenen argumentativ begründeten Urteil des Schülers seinen Abschluss“⁶ findet. Wissenschaftliche Perspektiven werden in Form von Dialogpartnern in die angeleitete Problemlösungsphase eingebettet. Größen der

⁵Vgl. Tiedemann 2017, S. 70–78.

⁶Henke 2012.

Philosophiegeschichte werden also nicht um ihrer selbst willen unterrichtet, sondern danach beurteilt, ob sie einen substanziellen Beitrag zum Untersuchungsprozess leisten können. Ziel ist nicht die Reproduktion dieser oder jener Autorität, sondern die Schulung von Urteilskraft, verstanden als die Fähigkeit, sich selbständig, kritisch und kategoriengeleitet zu X ins Verhältnis setzen zu können.⁷

Bussmann warnt in diesem Zusammenhang vor zwei problematischen Vorstellungen von philosophischer Bildung:

Philosophieren als eine etwas intensivere Unterhaltung zu einem philosophischen Thema oder Philosophieren als die Reproduktion der Gedanken großer Philosoph:innen. Ersterer fehlt die Kenntnis, dass Philosophieren bestimmte Methoden und eine bestimmte Haltung benötigt, um als ‚philosophisch‘ zu gelten und um sich in bedeutender Weise von anderen Fächern abzugrenzen, in denen ebenfalls diskutiert wird. Letzterem fehlt die Kenntnis, dass es das in allen Rahmenplänen verankerte Bildungsziel ist, Urteils- und Reflexionskompetenz zu entwickeln.⁸

Die Problemorientierung wird im philosophiedidaktischen Dreieck eingerahmt von Philosophie als Disziplin und Tätigkeit sowie von Lebenswelt und Wissenschaft. Das Verhältnis der beiden letztgenannten wurde in der philosophischen Fachdidaktik bisher mit Begriffspaaren wie Esoterik und Exoterik oder Wissenschaft und Aufklärung beschrieben.

Nach Ekkehard Martens und Herbert Schnädelbach lässt sich Philosophie als Wissenschaft durch Objekt- und Ergebnisorientierung charakterisieren, während sie als Aufklärung von Subjekt und Prozessorientierung geprägt wird:

Als <reiner> Typus genommen ist die ‚Philosophie als Wissenschaft‘ die Philosophie, die ganz beim Gegenstand ist und in selbstvergessener Faszination sein Wesen, seine Struktur und die ihn bestimmenden Gesetze zu ermitteln sucht. [...] ‚Philosophie als Aufklärung‘ hingegen meint die analysierende, interpretierende und erkennende Beschäftigung des Philosophierenden mit sich selbst. Was Aufklärung von Wissenschaft unterscheidet, ist genau dieser Selbstbezug des Subjekts. Darum ist Aufklärung mehr als bloße Informationsaufnahme und -anhäufung. Nicht der ist aufgeklärt, des alles weiß, sondern der das Gewusste in Bezug zu setzen vermag zu sich selbst.⁹

Reine Wissenschaft ohne Aufklärung ist legitim aber von Irrelevanz und einer Verkürzung auf instrumentelle Vernunft bedroht. Aufklärung ohne wissenschaftliche Selbstdisziplin verkommt rasch zur doxastischen Selbstbespiegelung. Die Aufgabe der philosophischen Bildung ist es daher, beide in ein kritisches und produktives Verhältnis zu setzen und durch Methoden und Theorien der Geistesgeschichte zu präzisieren. Philosophie ist also nicht nur eine Disziplin mit Teilrelationen zur

⁷Vgl. Tiedemann 2021, S. 3–27.

⁸Bussmann 2024, S. 55.

⁹Martens, Schnädelbach 1991, S. 32.

Wissenschaft und zur Lebenswelt, sie ist immer auch die Gesamtheit des interaktiven Reflexionsprozesses. Hier besteht eine Nähe des philosophiedidaktischen Dreiecks zur „Arbeit am Logos“¹⁰ nach Volker Steenblock oder dem Verständnis der Philosophie als Metadisziplin nach Julian Nida-Rümelin.¹¹

Die Progression des philosophiedidaktischen Dreiecks besteht in der Präzision der Analyse und den daraus erwachsenen Konsequenzen. Dies gilt in besonderer Weise für die Teilrelationen zwischen Lebenswelt und Wissenschaft, Lebenswelt und Philosophie sowie Wissenschaft und Philosophie. Lebenswelt und Wissenschaft, so Bussmann, lassen sich zwar kategorial trennen, bleiben aber phänomenologisch verwoben. Unser Alltag wird geprägt von wissenschaftlichen Entwicklungen, die wir bedienen aber nicht verstehen. Die Komplexität unserer Welt führt zur Entstehung immer neuer Expertenkasten, denen ohne kritisches Bewusstsein der Bevölkerung ein priesterähnlicher Status zukommt. Gleichzeitig erzeugt die Lebenswelt durch die schiere Quantität unserer Gattung immer neue Probleme, die einer wissenschaftlich-technischen Lösung bedürfen. Dies gilt für die Bekämpfung von Pandemien ebenso wie für die Entsorgung von Atommüll. Die daraus resultierenden Dynamiken setzen wissenschaftliche Kräfte frei, die ohne kritische Reflexion außer Kontrolle zu geraten drohen.

Allerdings, so ein weiterer zentraler Aspekt des philosophiedidaktischen Dreiecks, ist die klassische Philosophie nicht der große Schiedsrichter zwischen Lebenswelt und Wissenschaft. Aufgabe der Philosophie ist es, den Bildungsprozess durch methodische und konzeptionelle Präzision und kategoriale Unterscheidungen zu bereichern. Darüber darf aber nicht vergessen werden, dass auch die Philosophie selbst sich wissenschaftlicher Selbstdisziplin zu unterwerfen hat. Bereits Herbert Schnädelbach hatte gemahnt, dass der Philosophie an „genauen empirischen Analysen der Ursachen der neuartigen Aufklärungsbedarfe“¹² gelegen sein solle.

Bettina Bussmann wird in diesem Zusammenhang nicht müde „empirische Informiertheit“ bzw. „epistemische Kompetenz“¹³ und die Berücksichtigung der Naturwissenschaften einzufordern. Gemeint sind Kompetenzen und Fähigkeiten,

mit denen man die in gesellschaftlichen Problemfällen zugrundeliegenden Theorien und deren Wissensansprüche identifizieren und kritisch reflektieren kann. Die klassischen Fragen der Erkenntnistheorie und Wissenschaftsphilosophie müssen – und das ist die Schwierigkeit – auf lebensweltlich problematische Themen, wie z. B. Gender, Klima und Migration *angewendet werden*. Diese Anwendung geht über die zurzeit noch vorherrschende Lehre klassischer historischer Texte aus Erkenntnistheorie und Wissenschaftsphilosophie hinaus.¹⁴ [Hervorhebungen im Original.]

¹⁰ Steenblock 2017, S. 57–69.

¹¹ Vgl. Nida-Rümelin 2017, S. 19.

¹² Schnädelbach 2003, S. 198–221.

¹³ Vgl. Bussmann, Kötter 2018, S. 82–101.

¹⁴ Bussmann 2019, S. 15–16.

Als Beispiel sei die Debatte um die Gewichtung von Geschlecht als *gender* und *sex* genannt, an der sich Bussmann mit mehreren Artikeln beteiligte.¹⁵ Ganz im Sinne ihres eigenen Modells werden in diesen Beiträgen Mechanismen und Strukturen der Lebenswelt und der Philosophie analysiert, ohne naturwissenschaftliche Erkenntnisse zu ignorieren. So habe der von Judith Butler definierte Begriff der ‚Zwangsheteronormativität‘ wertvolle Beiträge geleistet, um unreflektierte Machtstrukturen, automatisierte Zuweisungen und Marginalisierungen sichtbar zu machen. Die Identifikation und Dekonstruktion von sozialen Geschlechterrollen wird als epistemisch und normativ gerechtfertigt angesehen. Gleichzeitig kritisiert Bussmann, dass ein rein konstruktivistisches Verständnis von *gender* und *sex* den Boden wissenschaftlicher Redlichkeit verlässt und empirische Tatsachen, wie den biologischen Dualismus von weiblichen Eizellen und männlichen Samenzellen, ausblendet:

Ein kulturalistisches Missverständnis liegt vor, wenn die Natur ausschließlich als soziale Konstruktion bzw. *bloß geistige Schöpfung* angesehen wird (Idealismus). Ein naturalistisches Missverständnis liegt vor, wenn für wissenschaftliche Aussagen über Natürliches ein Geltungsanspruch erhoben wird, der unabhängig von einer kulturellen Praxis sein soll (Szientismus). Die Kenntnis dieses Spannungsverhältnisses und die Vermeidung einer einseitigen Parteinahme sind besonders dann notwendig, wenn die Anhänger*innen entsprechend verengter Theorien politische Maßnahmen durchsetzen wollen.¹⁶ [Hervorhebungen im Original.]

Die Pflicht zur Berücksichtigung auch empirischer Wissenschaften öffnet zudem die Tür zu einem weiteren Arbeitsschwerpunkt, der sich aus der problem- und wissenschaftsorientierten Philosophiedidaktik ableitet: Interdisziplinarität. Geprägt von der Zuständigkeit für das Fach Philosophie und Psychologie sowie der Tätigkeit in zahlreichen Forschungsverbänden, treibt Bettina Bussmann diesen bisher wenig berücksichtigten Aspekt der Philosophiedidaktik voran.

Alle Entwicklungen in der Hochschullehre, der Arbeits- und Berufswelt sowie im globalen gesellschaftlichen Leben gehen in Richtung interdisziplinärer und interkultureller Arbeits- und Verständigungsformen. Es kann nicht sein, dass wir Lehrpersonen ausbilden, die als ‚einzelkämpferische‘ Fachlehrkräfte in ihren Stunden ein sogenanntes ‚philosophisches Proprium‘ bewahren wollen. Die Spannung zwischen einer notwendigen Identifikation mit dem Fach und einer entspannten interdisziplinären Öffnung zu gemeinsamen Fragen und Antworten bleibt genauso aporetisch wie die Scheinalternative ‚Philosophie oder Philosophieren‘ lernen.¹⁷

Stimmen, die einer primär interdisziplinär ausgerichteten Philosophiedidaktik eher skeptisch gegenüber stehen, betonen mindestens zwei Aspekte. Eine Fraktion sorgt sich um das Spezifikum des Faches und befürchtet, eine zu starke Öffnung

¹⁵ Vgl. Bussmann 2019, S. 1–28.

¹⁶ Bussmann 2019, S. 15.

¹⁷ Bussmann 2024, S. 63.

zu anderen Wissenschaften gefährdet dessen Identität. Eine zweite Fraktion vertritt den Standpunkt, es würden Eulen nach Athen getragen und Interdisziplinarität gehöre seit jeher zum Selbstverständnis und zur Praxis der Philosophie.

Wie auch immer dieser Diskurs enden mag, er bewegt sich selbst innerhalb des Dreiecks und bestätigt somit dessen Funktionalität. Es wird darum gerungen, einen klaren Begriff von Interdisziplinarität zu erarbeiten und diesen gegen alternative Begriffe wie Multidisziplinarität oder Kooperation abzugrenzen. Des Weiteren ist zu zeigen, wie sich die eigene Praxis hierzu verhält. Vertreter*innen der ersten Fraktion sind aufgerufen zu demonstrieren, wie sie ohne interdisziplinäre Zusammenarbeit den Orientierungsbedarf unserer immer komplexer werdenden Lebenswelt zu bedienen gedenken. Empirische Informiertheit ist ebenfalls zentrales Entscheidungskriterium. Zu erheben sind die Konzeptionen repräsentativer Lehrwerke, die Anforderungen von Rahmen- und Lehrplänen und schließlich die gelebte Praxis an Schulen und Universitäten.

Wissenschaft, Lebenswelt und Philosophie sind nach Bussmann also nicht als gegenüberliegende Ufer, sondern als Teile eines interaktiven Netzwerkes zu verstehen, in das sie je eigene Perspektiven, Kompetenzen und Methoden einbringen. Die Aufgabe der Philosophiedidaktik ist daher auch nur bedingt mit der eines Fährmannes zu vergleichen. Besser geeignet ist das Bild einer Forschungsexpedition, für deren Erfolg es eines klaren Problembewusstseins mit daraus resultierenden Fragestellungen bedarf. Selbiges gilt für das Bild einer Mannschaft, die als Untersuchungsgemeinschaft auf die Kenntnisse und Fähigkeiten aus möglichst vielen Disziplinen zurückgreifen sollte.

Wenn weder der Wissenschaft, noch der Lebenswelt, noch der Philosophie eine endgültige Autorität zukommt und zukommen kann, müssen sie vielmehr in einem Spannungsdreieck angeordnet werden. Der Philosophieunterricht darf sich daher nicht an der Tradition, aber auch nicht an einem Alltagsverstand des commonsense, noch der Wissenschaft allein orientieren. Vielmehr soll bei allen philosophischen Fragestellungen stets mit gefragt werden, was die Wissenschaft ‚dazu zu sagen hat‘ und was wir von unseren eigenen Erfahrungen her darüber denken. Damit ist nicht gemeint, dass nur noch Themen der Wissenschaft behandelt werden sollten, sondern dass philosophische Fragen in lebensweltliche Erfahrungen und Problemsituationen eingebettet und nicht ohne die Erkenntnisse der Wissenschaft und der Philosophie untersucht werden sollten.¹⁸

Literatur

- Bieri, Peter. 2007. Was bleibt von der analytischen Philosophie? *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 55(3):333–344.
- Bussmann, Bettina. 2017. Wissenschaftsorientierung. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, 2. Aufl., Hrsg. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, 70–78. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.

¹⁸ Bussmann. In: Nida-Rümelin, Spiegel und Tiedemann 2017, S. 128.

- Bussmann, Bettina und Mario Kötter. 2018. Between Scientism and Relativism. Epistemic Competence as an Important Aim in Science and Philosophy Education. *RISTAL* 1:82–101. <https://doi.org/10.23770/rt1813>.
- Bussmann, Bettina. 2019. Einführung und Problemaufriss. In *Genderfragen und philosophische Bildung. Geschichte – Theorie – Praxis Gender*, Hrsg. Markus Tiedemann und Bettina Bussmann, 1–26. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Bussmann, Bettina. 2024. Philosophieren lernen. In *Wirksamer Ethik- und Philosophieunterricht*, Hrsg. Bettina Bussmann, Dieter Helbling, und Philipp Thomas, 55–63. Hohengehren: Schneiderverlag.
- Henke, Roland W. 2012. Ende der Kunst oder Ende der Philosophie? Ein Beitrag zur Diskussion um den Stellenwert präsentativer Materialien im Philosophie- und Ethikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 49(1):59–66.
- Martens, Ekkehard und Herbert Schnädelbach. 1991. Zur gegenwärtigen Lage der Philosophie. In *Philosophie ein Grundkurs*, Hrsg. Ekkehard Martens und Herbert Schnädelbach, 32. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Nida-Rümelin, Julian. 2017. Bildungsziele des erneuerten Humanismus. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, 2. Aufl., Hrsg. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel und Markus Tiedemann, 19. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Rohbeck, Johannes. 2008. *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem.
- Schnädelbach, Herbert. 2003. Das Projekt „Aufklärung“ – Aspekte und Probleme. In *Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*, Hrsg. Dieter Bimbacher, Joachim Siebert und Volker Steenblock, 198–221. Hannover: Siebert.
- Schnädelbach, Herbert. 1985. Philosophie. In *Philosophie ein Grundkurs*, Hrsg. Ekkehard Martens und Herbert Schnädelbach, 37–77. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Steenblock, Volker. 1999. *Theorie der Kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Steenblock, Volker. 2017. Philosophische Bildung als Arbeit am Logos. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, 2. Aufl., Hrsg. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel und Markus Tiedemann, 57–69. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Tiedemann, Markus. 2021. Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung: Selbstverständnisse und Kompatibilität. In *Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung*, Hrsg. Markus Tiedemann, 3–27. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Tiedemann, Markus. 2017. Problemorientierung. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, 2. Aufl., Hrsg. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel und Markus Tiedemann, 70–78. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Philosophiedidaktik und Philosophie



Was hat die Philosophie je für uns getan?

Anne Burkard

“What have the Romans ever done for us?”
Monty Python, *Life of Brian*

Einleitung

Menschen, die sich intensiver mit der Philosophie und ihrer Vermittlung befassen, betonen häufig ihren besonderen Wert: Die Philosophie sei wertvoll für das individuell gute Leben, für unser gesellschaftliches Zusammenleben und für die Wissenschaftsreflexion, es handle sich bei ihr um ein integratives Unterfangen, das zur Orientierung im eigenen Denken, in den Wissenschaften und im gesellschaftlichen Zusammenleben beitrage. Doch bei einem Blick auf die schulische Fächerlandschaft, bei der Lektüre von Beiträgen aus angrenzenden Fachdidaktiken wie jenen zu religionsbezogenen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und nicht zuletzt bei einigen Diskussionen innerhalb der Philosophie- und Ethikdidaktik mag sich eine prominente Szene aus Monty Pythons *Life of Brian* (1979) aufdrängen: „Was“, so fragt hier der Anführer Reg der *Volksfront von Judäa* seine Mitstreiter:innen, „haben die Römer je für uns getan?“. Wie die lange Liste zeigt, die die Untergrundkämpfer:innen daraufhin zusammentragen, müssen sie bei näherer Betrachtung zugestehen, dass die kulturellen Errungenschaften beträchtlich sind: Von den sanitären Einrichtungen über das Schulwesen und den Wein bis hin zur öffentlichen Ordnung und Krankenversicherung haben sie den Römern doch einiges zu verdanken, das sie nicht missen wollen. Diese Einsicht hält die Volksfront zwar nicht davon ab, ihren Widerstandskampf gegen die Römer fortzusetzen.

A. Burkard (✉)
Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen, Deutschland
E-Mail: anne.burkard@uni-goettingen.de

Wir dürfen aber wohl davon ausgehen, dass im Bildungswesen mehr Offenheit für gute Argumente besteht als bei den Untergrundkämpfer:innen im Film.

So möchte ich im Folgenden vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Rolle von Philosophie in der Schullandschaft und von Forderungen nach Interdisziplinarität und fachlich integrativem Unterricht zeigen, dass die Frage, was *die Philosophie* je für uns getan hat, bei näherer Betrachtung ebenfalls Errungenschaften sichtbar macht, die wir im schulischen Kontext nicht missen wollen. Dabei lege ich einen spezifischen Fokus darauf zu zeigen, inwiefern die Philosophie hier gerade auch *in ihrem eigenen Recht* zur Geltung kommen kann und sollte.

Meine im Folgenden angestellten Überlegungen verstehe ich als eine Akzentverschiebung gegenüber Bettina Bussmanns wissenschaftsorientiertem Ansatz, zugleich jedoch als prinzipiell gut mit diesem vereinbar. Indem Bussmann im „Philosophiedidaktischen Dreieck“ dem philosophischen Reflexionsprozess eine zentrale Rolle zuschreibt und in einer Vielzahl von Beiträgen zeigt, wie sich empirische Wissenschaften und Lebensweltbezüge für philosophische Reflexion fruchtbar machen lassen, stellt sie ebenfalls die zentrale Bedeutung der Philosophie heraus (vgl. ausführlich Bussmann 2014; jüngst z. B. Brosow und Bussmann 2023):

Im Philosophiedidaktischen Dreieck von Lebenswelt, Wissenschaft und Philosophie [...] kommt letzterer als Reflexionswissenschaft eine Brückenfunktion zu, indem sie Spannungen des Verhältnisses von Lebenswelt und Wissenschaft aushalten, analysieren und in verständliche Sprache übersetzen muss und dabei auf die Methoden und Theorien der Philosophie zurückgreift. (Bussmann 2015, S. 128)

Um die hier formulierte – zugegebenermaßen recht überspitzte – Analogie zwischen den verachteten Römern in *Life of Brian* und der Philosophie im gegenwärtigen schulischen Bildungskontext zu plausibilisieren, skizziere ich im Folgenden zunächst knapp die marginale Rolle der Philosophie im Schulunterricht. Inspiriert durch Monty Pythons *Volksfront von Judäa* werfe ich anschließend Schlaglichter auf Eigenschaften und Bildungspotenziale der Philosophie, die ihre verstärkte Berücksichtigung in der Schule rechtfertigen. Genauer argumentiere ich anhand von drei Beispielen dafür, Philosophie stärker in ihrem eigenen Recht zur Geltung kommen zu lassen, statt dass sie im Kontext multidisziplinärer Fächer in den Hintergrund rückt oder zugunsten einer umfangreichen Berücksichtigung anderer Wissenschaften im philosophischen Unterricht geschwächt wird. Ich beende die Diskussion mit kurzen Schlussbemerkungen).

Zur marginalen Rolle der Philosophie im schulischen Kontext

Die mangelnde Bedeutung der Philosophie im schulischen Kontext zeigt sich an zahlreichen Stellen, im deutschsprachigen Raum ebenso wie in vielen anderen Ländern. So ist Philosophie in keinem der deutschen Bundesländer ein Pflichtfach für alle. Häufig tritt die Philosophie lediglich mit einem deutlich eingeschränkten

Spektrum ihrer thematischen Breite im Rahmen von Ethikfächern in Erscheinung oder wird in Verbindung mit religionskundlichen, psychologischen oder sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachanteilen unterrichtet, so etwa in Österreich im Fach „Philosophie und Psychologie“, im niedersächsischen Fach „Werte und Normen“ oder in Norwegen im Fach „Geschichte und Philosophie“. Während etwa in Frankreich, Italien, Spanien oder Tunesien der Philosophieunterricht an den weiterführenden Schulen zumindest für ein oder zwei Jahre von allen Lernenden besucht wird, ist Philosophie an öffentlichen Schulen in den USA kein reguläres Schulfach und in Großbritannien lediglich ein Wahlfach im Rahmen der *A-Levels* (vgl. z. B. KMK 2020 und die Länderberichte im *Journal of Didactics of Philosophy*).

In bildungspolitischen Kontexten wie auch in anderen Fachdidaktiken wird der Philosophie- und Ethikunterricht bislang zudem häufig kaum mitbedacht oder mit dem Religionsunterricht enggeführt. So gruppiert die Kultusministerkonferenz Philosophie und Ethik zusammen mit den Religionsfächern, das breitere Interesse an der Fächergruppe bleibt häufig auf den Bereich der Wertebildung beschränkt und sie kommt auch diesbezüglich nicht immer in den Blick, etwa an Schnittstellen zwischen Philosophie- und Politikfächern, die eine umfassendere Berücksichtigung eigentlich nahelegen würden (vgl. etwa Reinhardt 2020; Fuchs et al. 2023; KMK 2024).

Besonders hervorheben möchte ich an dieser Stelle jedoch, dass der Philosophie auch innerhalb der Fächergruppe an verschiedenen Stellen eine eingeschränkte Bedeutung zugeschrieben wird. Beispielsweise heißt es in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur im Fach Ethik:

Ethische Fragestellungen erfordern interdisziplinäres Arbeiten. So sind die Bezugswissenschaften des Faches Ethik neben der Philosophie mit Schwerpunkt praktische Philosophie die Religionswissenschaft und die Gesellschaftswissenschaften. Darüber hinaus werden für bestimmte Fragen Naturwissenschaften hinzugezogen (KMK 2006, S. 6).¹

Hier wird – in dieser Allgemeinheit fälschlicherweise – suggeriert, dass eine Auseinandersetzung mit moralphilosophischen Fragen nicht sinnvoll möglich sei, ohne dabei auf andere Disziplinen zurückzugreifen. Insbesondere im Zusammenhang mit Fachkonzeptionen wie „Ethik, Religion, Gemeinschaft“ (Deutschschweiz, Lehrplan 21), „Lebensgestaltung, Ethik, Religion“ (Brandenburg) oder „Werte und Normen“ ist strittig, welche Rolle der Philosophie im Unterricht selbst sowie als Bezugsdisziplin für die Lehrkräftebildung zukommen kann und sollte (vgl. z. B. Raupach-Strey 2003; Kessler 2016; die Beiträge in Burkard und Martena 2024). Doch auch für andere Philosophie- und Ethikfächer wird

¹ Wie ich an anderer Stelle aufgezeigt habe, entsprechen die Aufgabenbeispiele, die sich in den EPA finden, allerdings nicht der hier suggerierten interdisziplinären Ausrichtung. Vielmehr wird darin sehr deutlich eine philosophische Herangehensweise eingefordert (vgl. Burkard 2024, S. 47–49).

bisweilen betont, dass ein Rückgriff auf die Philosophie allein nicht ausreiche (Gegenmodelle stellen beispielsweise die schulischen Philosophie-Curricula aus Berlin, Schleswig-Holstein und Großbritannien dar). Wenn es etwa um die zentrale Aufgabe gehe, die moralische Urteilsfähigkeit zu befördern, müssten neben lebensweltlichen Bezügen und Überlegungen aus dem Bereich der praktischen Philosophie auch Erkenntnisse der empirischen Wissenschaften berücksichtigt werden, heißt es. So schreibt Rolf Roew unter Bezugnahme auf Bussmanns wissenschaftsorientierten Ansatz:

Ohne die Anknüpfung und Einbindung des Alltagswissens (Lebenswelt) und ohne die Einbindung und Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisse, Methoden und Produkte (Interdisziplinarität) werden die Schüler einen Großteil ethischer Fragenstellungen nicht so bearbeiten können, dass eine fundierte Kompetenz moralischen Urteilens gefördert wird, die auf aktuelle lebensweltliche Herausforderungen anwendbar ist. (Roew 2018, S. 91)

Roew bestreitet nicht die Zuständigkeit der praktischen Philosophie, hebt aber doch deren Grenzen und die große Bedeutung der Pole „Lebenswelt“ und „Wissenschaft“ hervor, die seinem Plädoyer zufolge im Regelfall für die Gestaltung des Ethikunterrichts eine zentrale Rolle einnehmen sollten. So betont auch Bussmann, dass „die wichtigsten Ergebnisse und Diskussionen aus den Wissenschaften, insbesondere der Psychologie, Biologie, Hirnforschung, Linguistik oder Physik bisher zu wenig in den Philosophieunterricht Eingang gefunden“ hätten und dass „die Vernetzung philosophischer und psychologischer Themenfelder“ eine wichtige, noch nicht ausreichend berücksichtigte Aufgabe darstelle (Bussmann 2015, S. 128–129). Bussmann stellt allerdings zugleich auch klar, dass „Philosophie, lebensweltliche und wissenschaftliche Überlegungen [...] je nach Thematik unterschiedliche Rollen“ spielen und „der Einbezug wissenschaftlicher oder lebensweltlicher Fakten [nicht immer] notwendig oder förderlich“ sei (Bussmann 2018a, S. 238; vgl. auch Bussmann und Mayr 2023 für zahlreiche Beispiele gänzlich oder primär philosophisch ausgerichteter Beiträge für Schule und Hochschule).

Neben fachdidaktischen Positionen ließen sich auch metaphilosophische Überlegungen zum Charakter der Philosophie anführen, um dafür zu argumentieren, dass wir im Philosophie- und Ethikunterricht – und zwar keinesfalls nur im Bereich der praktischen Philosophie – auf Erkenntnisse der Einzelwissenschaften und speziell auf empirische Einsichten zurückgreifen sollten. So stellt etwa Romy Jaster heraus, dass philosophische Fragen zwar solche sind, die „sich mit empirischen Methoden [...] nicht abschließend beantworten“ lassen; dies bedeute allerdings keinesfalls, „dass empirisches Wissen für die Beantwortung philosophischer Fragen unbedeutend wäre“ (Jaster 2020, S. 136–137). Mit Verweis auf die methodische Wichtigkeit von Argumenten für die Philosophie erinnert sie an deren Charakter:

Jedes Argument beruht auf Prämissen. Man kann immer nur von bestimmten Annahmen ausgehend Schlüsse ziehen. Aber das heißt, dass jede Konklusion, also das, was ein Argument zeigen soll, immer nur so sicher ist wie die Prämissen, aus denen auf die Konklusion

geschlossen wurde. Ob das Gegenüber diese Prämissen aber plausibel findet [...], das kann das Argument als solches nicht sicherstellen (Jaster 2020, S. 138–139).²

Wenn wir uns fragen, woher wir überzeugende Prämissen erhalten oder wie wir gegebene Prämissen weiter plausibilisieren können, scheinen wissenschaftliche Erkenntnisse als eine zentrale Quelle nahezuliegen. Und wenn, wie häufig betont und in curricularen Vorgaben gefordert wird, Urteilsbildung oder die begründete Beantwortung ethischer und anderer philosophischer Fragen zentral für den Philosophie- und Ethikunterricht sind, dann können wir offenbar nur sehr eingeschränkt zu solchen Urteilen und Antworten gelangen, wenn uns dafür die (ggf. lebensweltlich vermittelten) wissenschaftlichen Grundlagen fehlen.

Diese Skizze zur marginalen Rolle der Philosophie im schulischen Rahmen sowie speziell zu Überlegungen auch im Kontext der Fächergruppe dazu, dass die Philosophie im Unterricht der Ergänzung durch andere disziplinäre Gegenstände bedürfe, dient mir als Ausgangspunkt dafür, daran zu erinnern, was die Philosophie in ihrem eigenen Recht für uns tun kann. Dass ich diese Erinnerung für relevant halte, hängt zum einen mit dem in den letzten Jahren zunehmenden Druck zusammen, der im Kontext einiger Ethikfächer bildungspolitisch und insbesondere seitens Vertreter:innen aus Religionswissenschaft und Religionskunde sowie teils auch schulpraktisch oder fachpolitisch motiviert aus dem Umfeld der bekenntnisorientierten Religionsfächer gegenüber einer primär philosophischen Ausrichtung der Fächergruppe ausgeübt wird.³ Zum anderen hängt dies damit zusammen, dass die bereits seit Jahrzehnten im Kontext der allgemeinen Didaktik sowie der Schul- und Hochschulpolitik vorgebrachten Forderungen nach fächerverbindendem bzw. fachübergreifendem Unterricht und Interdisziplinarität in jüngerer Zeit auch im Kontext der Philosophie- und Ethikdidaktik (wieder) mehr Gewicht

²Ich komme im nächsten Abschnitt noch einmal auf Ausführungen Jasters zurück, in denen sie die spezifische philosophische Expertise charakterisiert.

³Vgl. z. B. zahlreiche Beiträge in Alberts et al. 2023, einige Beiträge in Burkard/Martena 2024 sowie die 2015 gegründete *Zeitschrift für Religionskunde* und die Plattform ERG.ch. Im Hintergrund stehen dabei teils Neuerungen in der Fächerlandschaft, wie im Falle des Lehrplans 21 in der Deutschschweiz und damit verbundene Forschungsarbeiten sowie die Entwicklung neuer Lehrmittel. Erweiterte Diskussionskontexte sind auch durch die Einrichtung neuer Professuren etwa zum Fach „Lebensgestaltung, Ethik, Religion“ in Brandenburg (2021) oder zum Fach „Werte und Normen“ in Niedersachsen (2017 und 2019) entstanden. Teils besteht eine direkte Konkurrenz um Ausbildungs- und Unterrichtszeiten zwischen Philosophie, Religionswissenschaft und weiteren möglichen Bezugsdisziplinen. Eine Konkurrenzsituation besteht bekanntermaßen ebenfalls zwischen bekenntnisorientierten Religionsfächern auf der einen und Ethik- und Philosophieunterricht auf der anderen Seite. Auch die teils aus pragmatischen Gründen stattfindenden Zusammenlegungen von Ethik- und Religionsunterricht in den Schulen kann die Möglichkeiten für das Erteilen eines genuin philosophischen Unterrichts einschränken (vgl. z. B. Schröder/Emmelmann 2018, Burkard 2021 und Fuchs et al. 2023).

erhalten haben.⁴ Bekannt sind allerdings auch die vielfältigen Schwierigkeiten, die der Realisierung dieser Ansprüche im Wege stehen, angefangen bei einer fundierten Lehrkräftebildung für multidisziplinäre Fächer über die Gestaltung fachlich konsistenter Curricula und den Umgang mit der knappen Unterrichtszeit bis hin zu schul- und hochschulorganisatorischen Hürden (vgl. mit Blick auf die Ethikfächer ausführlicher Burkard 2024, für teils analoge Diskussionen bezogen auf gesellschaftswissenschaftliche Fächer vgl. z. B. Loerwald und Schröder 2011 sowie Sander 2017). Wenn wir diese Schwierigkeiten ernst nehmen, uns an spezifische Bildungspotenziale der Philosophie erinnern und zugleich sehen, dass diese Potenziale sich weitgehend ohne Rückgriff auf andere Disziplinen realisieren lassen, dann kann deutlicher hervortreten, was die Philosophie für uns leisten kann. Dass es auch äußerst fruchtbare Konzepte für interdisziplinär bzw. fächerübergreifend oder fächerverbindend gestalteten Unterricht gibt, die Philosophie mit anderen Fachperspektiven ins Gespräch bringen, soll dabei keinesfalls bestritten werden.

Ein an der Philosophie ausgerichteter Philosophie- und Ethikunterricht kann im Übrigen auch in dem Sinne als wissenschaftsorientiert gelten, wie es seit den 1970er Jahren in der BRD gesellschaftspolitisch gefordert und in (allgemein)didaktischen Kontexten häufig als Unterrichtsprinzip konzeptualisiert wird (vgl. z. B. Olbertz 1998; Klafki 2007). Die Wissenschaft, an der wir uns hierbei orientieren, ist die Philosophie, deren Arbeitsweisen und Erkenntnisse die Unterrichtsgestaltung informieren.⁵ Wissenschaftsorientierung in diesem Sinne dient als „steuernde Maßgabe, die angesichts wohl begründeter didaktischer Reduktion und schülerorientierter Methoden eine Trivialisierung der Bildungsgegenstände verhindern soll“ (Juchler 2020, S. 262).

Was die Philosophie für uns tun kann

Das Lob der Philosophie und ihres Bildungswertes wurde schon unzählige Male gesungen, von ihren Anfängen bis in die Gegenwart (vgl. etwa die Zusammenstellung historischer und zeitgenössischer Beiträge in Meyer 2010). Wie angekündigt, möchte ich hier nicht lediglich in dieses Lob einstimmen, sondern spezifischer

⁴Vgl. dazu etwa das ZDPE-Heft zum Thema „Interdisziplinarität“ 4/2023, die Fachtagung des *Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik* in Potsdam 2023 zum Thema „Interdisziplinarität im Philosophie- und Ethikunterricht“, zahlreiche Beiträge von Bussmann und anderen zum wissenschaftsorientierten Ansatz oder auch Beiträge in Schröder/Emmelmann 2018 und Burkard/Martena 2024.

⁵Die Frage, inwiefern Philosophie eine Wissenschaft ist, kann ich an dieser Stelle nicht diskutieren. Es reicht für meine Zwecke jedoch aus, dass es einen wissenschaftsförmigen fachphilosophischen Diskurs gibt, in dessen Rahmen Lehrkräftebildung stattfindet, der die Ausgestaltung der Curricula mitprägt und dessen Produkte etwa auch in interdisziplinären Kontexten als Wissenschaft behandelt werden. Ich möchte zudem nicht bestreiten, dass Philosophie darüber hinaus etwa auch eine Lebenskunst sein kann.

den Fokus darauf legen, was die Philosophie (weitgehend) *für sich genommen* im schulischen Bildungskontext zu bieten hat.

Ich greife im Folgenden drei Beispielbereiche heraus: die Arbeit mit methodischen Werkzeugen der Philosophie, das philosophische Nachdenken über Dissense und Relativismus sowie die Reflexion migrationsethischer Fragen. Im Rahmen dieses Beitrags kann es dabei nicht um eine ausführliche Diskussion dieser Bereiche als Gegenstände des Philosophie- und Ethikunterrichts gehen. Auch soll es hier nicht um die konkrete didaktische Aufbereitung oder lebensweltliche Einbettung der Gegenstände gehen, die selbstverständlich für den Unterricht zu leisten wären. Vielmehr werde ich ihre Bildungspotenziale jeweils nur so weit skizzieren, dass damit mein Argumentationsziel gestützt wird: die skeptischen Anfragen zurückzuweisen, die nahelegen, die Philosophie sei für die Entfaltung ihres Bildungspotenzials auf interdisziplinäre Unterstützung angewiesen.

Methodische Errungenschaften bereitstellen

Matthias: “And the roads.” Reg: “Well, yeah, obviously the roads, I mean the roads go without saying, don’t they?”

Vermutlich am deutlichsten und am wenigsten strittig sind die methodischen Errungenschaften, die die Philosophie zu bieten hat. Zwar lässt sich im Detail trefflich darüber streiten, welche philosophischen Methoden überhaupt, auf welche Weise und in welchem Umfang in den Unterricht integriert werden sollten. Doch ist zum einen klar, dass die Philosophie in Geschichte und Gegenwart einen besonderen Wert auf die Ausbildung, Anwendung und Reflexion eines vielfältigen methodischen Werkzeugkastens gelegt hat und legt. In diesem Sinne bezeichnet Jaster Philosoph:innen denn auch als „Expert.innen der philosophischen Methodik [...], also des systematischen Nachdenkens über Fragen, die sich nur durch systematisches Nachdenken beantworten lassen“ (Jaster 2020, S. 140). Zu dieser Expertise zählen die Fähigkeiten, Begriffe zu analysieren, Folgebeziehungen zu erkennen, versteckte Annahmen herauszuarbeiten, Prinzipien, die konkreten Schlüssen zugrunde liegen, zu identifizieren und zu prüfen, Spannungen zwischen Behauptungen aufzudecken, Fehlschlüsse zu erkennen, relevante Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Fällen zu identifizieren, sprachliche Ambiguität ebenso wie verdeckte Wertedispute aufzudecken und Systematiken zu entwickeln (Jaster 2020, S. 141–144). Zum anderen ist klar, dass sich viele dieser Werkzeuge in transformierter Form fruchtbar im Unterricht einsetzen und schulen lassen (vgl. Cam 1996a; Tiedemann 2012; Lacewing 2017; Pfister et al. 2021; Rohbeck 2010; Franzen, Burkard und Löwenstein 2023 für nur eine kleine Auswahl).

Viele dieser Methoden – wie etwa die des Rekonstruierens, Evaluierens und Entwickelns von Argumenten, das Erstellen von Argumentationskarten, die

Erarbeitung von Definitionen und Begriffsnetzen oder der Einsatz von Gedankenexperimenten zur Entwicklung oder Prüfung von Theorien – kommen zwar keinesfalls nur in der philosophischen Reflexion zur Anwendung. Doch sind es zum einen Philosoph:innen, die der Entwicklung und Reflexion dieser Methoden besondere Aufmerksamkeit geschenkt haben und die für ihre primär nicht-empirische Arbeitsweise besonders auf sie angewiesen sind.⁶ Zum anderen bietet gerade ein philosophischer Unterricht, der den Methoden viel Aufmerksamkeit widmen kann, besondere Chancen für die Einübung und Reflexion des Umgangs mit ihnen. Zudem macht es nicht zuletzt die Bedeutung der genannten Methoden auch für andere alltägliche, persönliche, politische und wissenschaftliche Kontexte wertvoll, ihre Anwendung in einem philosophischen Unterricht sorgfältig zu schulen und zu reflektieren.

Dass dies gut möglich ist, ohne andere Disziplinen neben der Philosophie zu berücksichtigen, wird schnell deutlich, wenn man sich typische Methoden bezogen auf deren Einsatz im schulischen Unterricht vor Augen hält, wie sie etwa im Oberstufenbuch *DenkArt* als „Fünf Säulen methodisch geleiteten Philosophierens“ vorgestellt werden: „sorgfältige Begriffsklärung“, „folgerichtiges Argumentieren“, „hypothetisches Denken“, „faire Textinterpretation“ und „konstruktive Dialoggemeinschaft“ (Althoff, Franzen 2018, S. 28–29, Kap. 7). Dass sich auch in den frühen Jahrgängen der Sekundarstufe und teils sogar bereits im Grundschulkontext gezielt Methoden des Philosophierens schulen lassen, zeigen zum einen entsprechende Materialien, die auf sehr anschauliche Weise in Grundlagen des Argumentierens oder der Begriffsklärung einführen. So hat etwa Philipp Cam umfangreiche Materialien vorgelegt, die ausgehend von Kurzgeschichten zum Philosophieren über ethische und begriffliche Fragen einladen und dies sehr organisch mit der Einführung und Einübung passender „Denkwerkzeuge“ verbinden (Cam 1996a, 1996b; vgl. z. B. auch Gardner und Laesk 2014). Zum anderen belegen Interventionsstudien, dass sich die argumentativen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen gezielt fördern und verbessern lassen (vgl. z. B. Topping und Trickey 2007; Kuhn, Zillmer und Khait 2013, S. 262–264; Yan et al. 2018, S. 24–25).

Selbstverständlich kann es anlassbezogen auch bei der Einübung und Reflexion philosophischer Methoden fruchtbar sein, im Unterricht auf Erkenntnisse anderer Wissenschaften Bezug zu nehmen. Doch sowohl für den methodischen Fokus als auch für das Philosophieren, in das die Methodenschulung stets eingebunden sein sollte, sind diese Bezüge in der Regel keinesfalls notwendig – sie können vielmehr sogar hinderlich sein für die gezielte Schulung philosophischer Fähigkeiten. So ist es häufig sehr gut möglich, hypothetisch vorzugehen, mit Narrationen zu arbei-

⁶Sicherlich haben einflussreiche Autor:innen insbesondere in den früheren Epochen der Geschichte der Philosophie auch empirisch gearbeitet, und es gibt etwa mit der Sozialphilosophie oder der experimentellen Philosophie Strömungen, deren Grenzen zu Soziologie respektive Psychologie fließend sind. Dennoch stehen klarerweise im Zentrum philosophischer Herangehensweisen und Fragestellungen solche, die primär nicht-empirischer Natur sind.

ten oder etwa im Bereich der angewandten Ethik gezielt solche Fragestellungen auszuwählen, deren Behandlung auf keine umfangreiche Erarbeitung empirischer Grundlagen angewiesen ist (vgl. Franzen 2016, S. 86–87; Merkel 2021). Wenn wir im philosophischen Unterricht ernsthaft etwas von der spezifischen Expertise vermitteln wollen, über die Philosoph:innen verfügen, dann benötigt dies Zeit – Zeit, die nur mit viel Augenmaß für eine detailliertere Auseinandersetzung mit Erkenntnissen oder Herangehensweisen anderer Wissenschaften verwendet werden sollte.

Ordnung schaffen beim Nachdenken über Dissense und Relativismus

Francis: “Yeah, they certainly know how to keep order. Let’s face it.

They’re the only ones who could in a place like this.”

Ein weiterer Beispielbereich, an dem sich das Potenzial einer Herangehensweise ohne weitere disziplinäre Bezüge gut aufzeigen lässt, ist der des philosophischen Nachdenkens über Dissense und Relativismus. Ob im Zusammenhang mit divergierenden ethischen Urteilen, mit alltäglichen Dissensen oder mit Uneinigkeit in den Wissenschaften: Es stellen sich theoretische Fragen danach, wie die Dissense jeweils zu verstehen und zu erklären sind, wie wir vernünftig auf sie reagieren können und was ggf. darüber hinaus aus ihrem Vorliegen theoretisch oder normativ folgt. Angesichts der Ubiquität von Dissensen einerseits und der potenziell negativen epistemischen, ethischen oder politischen Auswirkungen von unangemessenen Reaktionen auf sie ist es äußerst lohnend, hier durch philosophische Reflexion gedankliche Ordnung und Orientierung zu schaffen.

So kann es erhellend und für Auseinandersetzungen in ganz unterschiedlichen Kontexten produktiv sein, zwischen verschiedenen Arten von Dissensen zu unterscheiden: grundlegend zwischen unechten und genuinen Dissensen, weiterführend auch zwischen sogenannten fehlerfreien Dissensen und insbesondere für den Kontext moralphilosophischer Fragen zwischen deskriptiven, normativen und sogenannten fundamentalen Dissensen (vgl. z. B. Brendel 2015; Brandt 2006, S. 368; Burkard 2023, S. 87–88). Wenn ich mich beispielsweise mit jemandem in einer Auseinandersetzung über eine Frage des richtigen Handelns befinde, bietet es sich an, zunächst zu klären, ob überhaupt ein genuiner Dissens zwischen uns besteht und wir nicht lediglich aufgrund unterschiedlicher Begriffsverwendungen aneinander vorbeireden. Stellen wir fest, dass der Dissens genuin ist, lohnt es, ihn genauer zu lokalisieren. Haben wir es mit einem „fundamentalen“ ethischen Dissens zu tun, dann verschwindet dieser auch dann nicht, wenn wir uns vollkommen einig sind bezüglich der deskriptiven Tatsachen, die für die zur Diskussion stehende Handlung relevant sind. Sollte sich herausstellen, dass wir von ganz ähnlichen Normen und Werten ausgehen, kommen wir vermutlich weiter mit der Klärung unseres Disput, wenn wir unsere Auffassungen bezüglich der deskriptiven Faktenlage abgleichen. In manchen Fällen kann auch das Interpretationsangebot

der „fehlerfreien“ Dissense produktiv sein, also des Vorschlags, dass wir es in einem gegebenen Fall mit einem Dissens zu tun haben, bei dem niemand falsch liegt, obwohl die Aussagen sich zu widersprechen scheinen (z. B. bei persönlichen Geschmacksurteilen).⁷

Derartige Klärungen bezüglich der Art von Dissensen, mit denen wir es zu tun haben, können zum einen positive praktische Effekte haben, indem sie die Lokalisierung, Ausschärfung, Klärung oder Auflösung von Uneinigkeiten erleichtern – ob beim Philosophieren oder in anderen alltäglichen und wissenschaftlichen Kontexten. Zum anderen können sie zu einem besseren philosophischen Verständnis von Dissensen und deren möglichen theoretischen und normativen Implikationen beitragen. In moralphilosophischen Diskussionen um Relativismus und Universalismus etwa wird (nicht nur) im Schulkontext häufig allzu schnell von beobachteten Dissensen bezüglich ethischer Fragen auf eine Spielart des Relativismus oder des Skeptizismus geschlossen. Derartige Schlussfolgerungen beispielsweise mit John Mackie als Schlüsse auf die beste Erklärung zu rekonstruieren und diese bezüglich ihrer deskriptiven Annahmen sowie möglicher alternativer Erklärungen zu diskutieren, kann einen wichtigen Beitrag zu mehr Orientierung zu diesen ebenso theoretisch anspruchsvollen wie ethisch und politisch brisanten Fragen bieten (vgl. Mackie 1977, Kap. 8).

Unterrichtseinheiten, die sich auf grundlegender, theoretischer Ebene mit Dissensen und Relativismus befassen, benötigen neben den philosophischen Bezügen keine Rückgriffe auf weitere Disziplinen. Sicherlich *können* etwa in moralphilosophischen Diskussionen zum Relativismus Ergebnisse ethnologischer und historischer Studien in fruchtbarer Weise herangezogen werden, um die Frage nach dem Ausmaß ethischer Uneinigkeit zwischen unterschiedlichen kulturellen Gemeinschaften fundiert verhandeln zu können (vgl. z. B. Moody-Adams 1997; Burkard 2015). Solche Rückgriffe auf empirische Erkenntnisse müssten jedoch sehr gezielt und sparsam erfolgen, um tatsächlich förderlich für die philosophische Reflexion zu einem möglichen Zusammenhang von Dissensen und Relativismus zu sein, anstatt mehr Verwirrung zu stiften. Die Berücksichtigung von Empirie ist hier also nicht nur verzichtbar, sondern kann auch hinderlich für die philosophischen Lernprozesse sein. Generell sollte aus der vorangehenden Skizze deutlich geworden sein, dass gerade ein genuin philosophischer Zugriff auf ein zugleich alltäglich äußerst relevantes und theoretisch recht komplexes Thema großes Ordnungs- und Orientierungspotenzial bietet. Schüler:innen können auf diese Weise Dissense besser verstehen und einordnen sowie ihre möglichen Implikationen – etwa dafür, welche ethische Theorie sich plausibel vertreten lässt oder welche Einstellungsänderungen angesichts welcher Dissense rational sind – besser beurteilen.

⁷Weiterführend ließen sich hier Begrifflichkeiten und Positionen aus der Diskussion um Dissense zwischen epistemisch Ebenbürtigen anführen (vgl. z. B. die unterrichtsbezogenen Vorschläge in Balg et al. 2022 und Balg 2023).

Über migrationsethische Fragen reflektieren

Xerxes: "Brought peace." Reg: "Oh, peace. Shut up."

Es ließe sich einwenden, dass es bei den beiden bisherigen Beispielbereichen aufgrund des methodischen und theoretischen Fokus' wenig überraschend sei, dass sich für sie Rückgriffe auf andere Disziplinen neben der Philosophie nicht anbieten. Mit dem dritten und letzten Beispielbereich möchte ich verdeutlichen, inwiefern auch für Fragen der politischen Ethik die Arbeit allein mit philosophischen Beiträgen attraktiv sein kann. Konkret soll es hier um die Auseinandersetzung mit migrationsethischen Fragen unter Verwendung von Gedankenexperimenten anhand dreier Beispiele gehen, die sich fruchtbar im Unterricht einsetzen lassen.

Ein grundlegender Fragenkomplex der Migrationsethik betrifft die Auseinandersetzung um eine gerechte Grenzpolitik. In einem viel rezipierten, zuerst 1987 erschienenen Aufsatz argumentiert etwa Joseph Carens dafür,

dass Grenzen grundsätzlich offen sein sollten und Menschen normalerweise frei sein sollten, ihr Herkunftsland zu verlassen und sich in einem anderen Land niederzulassen, wobei sie nur solchen Beschränkungen unterworfen sein sollten, die auch für die jetzigen Bürgerinnen des Einwanderungslandes gelten. (Carens 2012, S. 24)

In seiner Argumentation greift Carens auf drei wirkmächtige Ansätze der politischen Philosophie und Ethik zurück, um zu zeigen, dass diese bei aller Unterschiedlichkeit darauf festgelegt seien, seine Forderung nach offenen Grenzen zu unterstützen. Zu diesen Ansätzen zählt John Rawls' Theorie der Gerechtigkeit, speziell seine Version der Urzustandstheorie: In diesem Gedankenexperiment fragt Rawls danach, welche Prinzipien zur Bestimmung der Grundstruktur einer gerechten Gesellschaft wir hinter einem sogenannten Schleier des Nichtwissens wählen würden, wenn wir also nicht wüssten, in welcher persönlichen und sozialen Situation (Klasse, ethnische Zugehörigkeit, Fähigkeiten, Religion, Ziele und Werte etc.) wir uns nach dem Lüften des Schleiers befänden (vgl. Carens 2012, S. 28; Rawls 1975, u. a. §§ 3–4). Während Rawls dieses Gedankenexperiment auf Fragen innerstaatlicher Gerechtigkeit beschränkt, plädiert Carens dafür, es auf die Situation zwischenstaatlicher Gerechtigkeit auszuweiten. Denn hier stellten sich ebenfalls Fragen nach fairen Bedingungen für zwischenmenschliche Interaktion oder nach der Rechtfertigbarkeit von Gewaltanwendung gegen andere Menschen, und auch hier könne uns der Schleier des Nichtwissens helfen, zufällige Lebensumstände beim Nachdenken über Gerechtigkeitsfragen auszublenden:

Ob man Bürger einer reichen oder armen Nation ist, ob man bereits Bürger eines bestimmten Staates ist oder ein Fremder, der Bürger werden möchte – das ist die Art von spezifischer Kontingenz, die Menschen in ungleiche Situationen bringt. Ein faires Verfahren zur Auswahl von Gerechtigkeitsprinzipien muss deshalb die Kenntnis dieser Umstände ausschließen [...]. Bei der Erwägung möglicher Freiheitsbeschränkungen hinter dem „Schleier des Nichtwissens“ nimmt man die Perspektive der Person ein, die durch diese Beschränkungen am stärksten benachteiligt wäre, in diesem Fall die Perspektive einer einwanderungswilligen Ausländerin. (Carens 2012, S. 29 und S. 32)

Carens argumentiert, dass bei der Anwendung dieses Entscheidungsverfahrens das Recht auf Migration zu den menschlichen Grundfreiheiten gezählt werden würde, da dieses Recht für die Realisierung der eigenen Lebenspläne essenziell sein könnte. Auf diese Weise ließe sich also ausgehend von einem zentralen Element der Rawls'schen Theorie der Gerechtigkeit für offene Grenzen argumentieren.

Eine Reihe von Gründen, die es attraktiv erscheinen lassen, dieses Gedankenexperiment im Unterricht zu Fragen der Migrationsethik einzusetzen, scheinen mir auf der Hand zu liegen: Die Grundidee ist verhältnismäßig leicht zugänglich und lässt sich problemlos lerngruppengerecht anpassen (vgl. z. B. Franzen und Wagner 2010, S. 49 für eine solche Anpassung von Rawls' Version des Gedankenexperiments). Mit dem Gedankenexperiment können Perspektivwechsel, -erweiterung und -reflexion angeregt werden. Es dürfte bei vielen Lernenden zu kognitiven Dissonanzen führen angesichts der tatsächlich vorherrschenden Grenzpolitik, und hiervon ausgehend ließe sich produktiv gemeinsam weiter philosophieren. Da die Behandlung des Rawls'schen Schleiers des Nichtwissens ohnehin häufig für den Oberstufenunterricht vorgesehen ist, ließe sich hieran mit Carens' Erweiterung konstruktiv-kritisch anknüpfen. Auch ließe sich organisch weiterführende und grundsätzlichere Kritik an dieser Art des idealisierenden Nachdenkens über Gerechtigkeitsfragen thematisieren, wie sie etwa prominent von Charles Mills formuliert wurde (vgl. z. B. Mills 2005). Nicht zuletzt spricht die Tatsache, dass wir mit Carens' Gedankenexperiment (zunächst) arbeiten können, ohne näher auf die äußerst komplexen Details gegenwärtiger Migrationspolitik und Migrationsbewegungen einzugehen, für den Einsatz im Philosophie- und Ethikunterricht (ich komme gleich auf mögliche Grenzen und Einwände zu sprechen). Damit wird auch deutlich, wie hilfreich selbst in einem solchen angewandten Bereich der praktischen Philosophie eine strukturierte Reflexion sein kann, die weitgehend unabhängig von der Auseinandersetzung mit den komplexen empirischen Details bleibt, in die sich migrationsethische und -politische Debatten leicht verstricken.

Ähnliche Gründe sprechen auch für die Verwendung zweier weiterer Gedankenexperimente bei der Behandlung migrationsethischer Fragen im Unterricht. Während sich Carens' Gedankenexperiment besonders für Sequenzen mit älteren Schüler:innen eignet, lassen sich diese beiden Beispiele bereits in unteren Jahrgängen der Sekundarstufe einsetzen: Das ist erstens ein von Peter Singer entworfenes Szenario, in dem sich nach einem Atomkrieg eine Gruppe von Menschen in einem Bunker in Sicherheit gebracht hat und vor der Frage steht, ob und wenn ja, wie viele weitere Menschen sie aufnehmen soll (Singer 1993, Kap. 9; vgl. auch Pörschke 2015 für einen Unterrichtsvorschlag hierzu für Jahrgang 8/9). Zweitens ist das die Erzählung „Krieg. Stell dir vor, er wäre hier“ von Janne Teller, in der aus der Perspektive eines jugendlichen Protagonisten aus Mitteleuropa die Erfahrung von Krieg, Flucht und Leben in einem ihm fremden kulturellen Umfeld geschildert wird (vgl. Bussmann 2012 für einen Unterrichtsvorschlag hierzu für Jahrgang 7). Trotz der Unterschiede in der Form, in den aufgemachten Analogien und in der Fokussierung der Fragestellung werden die Schüler:innen auch in diesen beiden Gedankenexperimenten zur Reflexion von Fragen der gerechten Grenzpolitik angeregt. Und auch hier ist es, wie bei der Auseinandersetzung mit Carens'

Gedankenexperiment, gut möglich, diese Reflexion zunächst ohne Rückgriff auf empirische Details zu Migrationspolitik und Migrationsbewegungen durchzuführen. Denn die grundsätzlichen Fragen dazu, inwiefern und unter welchen Bedingungen es einer Gruppe von „Insidern“ erlaubt sein könnte, „Outsidern“ – so Singers Terminologie – den Zugang zu lebenswichtigen Ressourcen und zur Realisierung von Grundrechten zu verweigern, lassen sich auch bezogen auf diese hypothetischen Szenarien fruchtbar verhandeln.

Wäre es aber nicht gerade bei einem Themenbereich wie dem der Migrationsethik angebracht, sich aus dem philosophischen Elfenbeinturm herauszubewegen? Sich etwa mit aktuellen Zahlen zu Flucht und Migration zu beschäftigen, mit internationalem Recht und Grenzregimen, mit historischen Studien zu Migration und zum kolonial geprägten Staatengefüge, mit Biographien geflüchteter Menschen, mit soziologischen Erkenntnissen zur Aufnahmebereitschaft demokratischer Gesellschaften oder mit Prognosen zu Migrationsbewegungen im Zusammenhang mit der Klimakrise? Es gibt sehr viele gute Gründe dafür, all diese Aspekte des Themas Migration im Kontext schulischer Bildung zu thematisieren. Auch liegen vielfältige Materialien vor, mit denen sich zumindest ein Teil der aufgeworfenen Fragen fruchtbar verhandeln lässt (vgl. etwa Angebote der *Bundeszentrale für politische Bildung* oder die Online-Plattformen *Doing Geo & Ethics* und *Connecting the Dots*). Wie Bussmann in einem Beitrag zur Behandlung migrationsethischer und -politischer Fragen im Unterricht zurecht betont, wäre es verfehlt, aus der Philosophie heraus „ohne Faktenbasis Handlungsanweisungen“ zu geben (Bussmann 2018b, S. 129). Doch wenn es primär um migrationsethische Fragen gehen soll, wird man sich in jedem Fall thematisch und methodisch deutlich beschränken müssen, selbst dann, wenn der Unterricht fächerverbindend oder fächerübergreifend angelegt wäre und etwa im Rahmen von Projektarbeit darüber hinaus auch politische und geographische Aspekte stärker berücksichtigt werden könnten. Dass der Philosophie- und Ethikunterricht in der Regel nicht in dieser Form stattfindet, sondern als eigenständiges, von lediglich einer Lehrkraft mit begrenzter Expertise erteiltes Fach, sollten wir allerdings nicht vergessen.

Ohne die Vorzüge bestreiten zu wollen, die ein breiter und multiperspektivischer Zugang haben kann, möchte ich hier allerdings noch einmal die Vorteile hervorheben, die mit einem klaren philosophischen Zugang auch für ein „angewandtes“ Thema wie das der Migrationsethik verbunden sind – und zwar auch vor dem Hintergrund der oben erwähnten innerphilosophischen Kritik an einer Theoriebildung, die empiriefern von idealisierten Bedingungen ausgeht: Ein solcher Zugang, beispielsweise ausgehend von Gedankenexperimenten wie den hier angeführten, erlaubt es, in der begrenzten Unterrichtszeit fokussiert philosophische und speziell ethische Fragen ins Zentrum zu rücken und gezielt philosophische Methoden, Fähigkeiten und Haltungen im Umgang mit ihnen zu schulen – Herangehensweisen, die die Schüler:innen später eigenständig in anderen Kontexten zum Einsatz bringen können. Die ausgewählten Gegenstände können mit mehr Sorgfalt behandelt werden, als wenn eine Fülle von Perspektiven und Arten von Materialien einbezogen werden und die genuin ethischen Fragen darin gar nicht klar zur Geltung kommen. Schüler:innen können so überhaupt erst ein tieferes Verständnis

für Spezifika philosophischer Herangehensweisen und ethischer Fragestellungen entwickeln. Dazu gehört die Beschäftigung mit innerphilosophischen Auseinandersetzungen wie jenen um Vorzüge und Nachteile von idealen und nicht-idealen Zugängen zu Fragen der Gerechtigkeit oder um den Einsatz von Gedankenexperimenten. Ebenso gehört dazu zu verstehen, welche Urteile allein auf der Grundlage philosophischer Reflexion möglich sind und welche nur in Verbindung mit Erkenntnissen aus anderen wissenschaftlichen oder lebensweltlichen Quellen gerechtfertigt werden können. Philosophisch ausgebildete Lehrkräfte bewegen sich bei einem solchen Unterricht im Rahmen ihrer eigenen fachlichen Kompetenzen und können so die Lernenden professioneller unterstützen. Und wenn sich fächerübergreifende Projekte und damit verbundene interdisziplinäre Herangehensweisen realisieren lassen, dann ist allen Beteiligten klar(er), welche Perspektiven und methodische Expertise die Philosophie- und Ethik-Kurse dabei einbringen können.

Schlussbemerkungen

Commando #1: "And the wine." Commandos: "Oh yes. Yea...".
Francis: "Yeah. Yeah, that's something we'd really miss, Reg, if the Romans left. Huh."

Inspiziert durch den Dialog von Monty Pythons *Volksfront von Judäa*, in dem die Widerstandskämpfer:innen zähneknirschend eingestehen müssen, dass die kulturellen Errungenschaften beträchtlich sind, die sie den Römern verdanken, habe ich nach bildungsbezogenen Errungenschaften der Philosophie gefragt. Mein Anliegen war, skeptische Anfragen zurückzuweisen, die nahelegen, die Philosophie sei für die Entfaltung ihres Bildungspotenzials auf interdisziplinäre Unterstützung angewiesen. Als Errungenschaften, mit denen die Philosophie *in ihrem eigenen Recht* im schulischen Kontext zur Geltung kommen kann und sollte, habe ich exemplarisch die Arbeit mit methodischen Werkzeugen der Philosophie, das philosophische Nachdenken über Dissense und Relativismus sowie die Reflexion migrationsethischer Fragen angeführt.

Wenn wir im Philosophie- und Ethikunterricht ebenso wie in der Lehrkräftebildung der Fächergruppe einen klaren Fokus auf philosophische Gegenstände und Methoden legen, dann können die Bildungspotenziale der Philosophie besser entwickelt werden, als wenn größere Teile von Studium und Unterricht der Auseinandersetzung mit Gegenständen und Methoden anderer Wissenschaften gewidmet sind. Ein in diesem Sinne wissenschaftsorientierter Unterricht, der also – in Balance mit weiteren didaktischen Leitlinien wie der Problem- und Lebensweltorientierung – die Philosophie als Bezugswissenschaft ins Zentrum rückt, kann zuallererst die Grundlagen ausbilden helfen, die Schüler:innen dazu in die Lage versetzt, sich mit einer philosophischen Perspektive in die zweifellos ebenfalls anzustrebenden fächerübergreifenden, fächerverbindenden oder interdisziplinären Projekte einzubringen. Wenn „Fächergrenzen nicht aufgehoben, sondern ‚überschritten‘

werden“ sollen, dann setzt dies, wie Jan-Hendrik Olbertz es formuliert, „zunächst ihre Anwesenheit voraus“ (Olbertz 1998, S. 223). Mit Blick auf Bussmanns Philosophiedidaktisches Dreieck sollte daher im Philosophie- und Ethikunterricht ein deutlich stärkerer Fokus auf den Errungenschaften der Philosophie als auf denen anderer Wissenschaften liegen. Es lohnt sich im Kontext eines Bildungssystems, das der Philosophie lediglich eine marginale Rolle beimisst, immer wieder daran zu erinnern, dass wir gute Antworten auf die Frage geben können, was die Philosophie je für uns getan hat.⁸

Literatur

- Alberts, Wanda, H. Junginger, K. Neef und C. Wöstemeyer Hrsg. 2023. *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Althoff, Matthias und Henning Franzen, Hrsg. 2018. *DenkArt*. Paderborn: Schöningh.
- Balg, Dominik. 2023. Wie sollten wir auf Meinungsverschiedenheiten reagieren? In *Theoretisches Philosophieren und Lebensweltorientierung. Ein Wegweiser für Hochschule und Schule*. Hrsg. Bettina Bussmann und Philipp Mayr, 81–102. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Balg, Dominik, A. Burkard, J. Constantin, L. Martena, K. Schulz und F. Wenzel. 2022. Wem glauben? Zum Umgang mit den Urteilen anderer. Unterrichtsbausteine. *Philovernetz* <https://www.philovernetz.de/wem-glauben/>. Zugegriffen: 01.03.2024.
- Brandt, Richard. 2006. Ethical Relativism. In *The Encyclopedia of Philosophy*, Hrsg. Paul Edwards, 368–372. New York: MacMillan.
- Brendel, Elke. 2015. Dissens und epistemischer Relativismus. In *Weiter denken – über Philosophie, Wissenschaft und Religion*, Hrsg. Gregor Betz, Dirk Koppelberg, David Löwenstein und Anna Wehofits, 153–169. Berlin et al.: de Gruyter.
- Burkard, Anne. 2015. Ethischer Relativismus und Toleranz. Lernaufgabe zu metaethischen Grundlagen unserer moralischen Urteile. *Ethik & Unterricht* 3/2015: 47–51.
- Burkard, Anne. 2021. Herausforderungen für die Kooperation zwischen bekenntnisorientiertem Religionsunterricht und seinen Ersatzfächern. Eine philosophiedidaktische Perspektive. In *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung*, Hrsg. Andreas Kubik, Susanne Klinger, Coskun Sağlam, 179–202. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Burkard, Anne. 2023. Moralischer Relativismus. In Neuhäuser, Christian/Rathers, Marie-Luise/Stoecker, Ralf (Hg.): *Handbuch Angewandte Ethik*, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. (S. 87–94). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Burkard, Anne. 2024. Philosophie als Leitdisziplin für das Fach Werte und Normen? In *Denken ohne fachliches Gelände? Ethik-Unterricht zwischen den Disziplinen*, Hrsg. Anne Burkard und Laura Martena, 29–55. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler.
- Burkard, Anne und Laura Martena, Hrsg. 2024. *Denken ohne fachliches Gelände? Ethik-Unterricht zwischen den Disziplinen*. Stuttgart: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Bussmann, Bettina. 2012. Krieg und das Nachdenken über Heimat. Unterrichtserfahrungen mit einer 7. Klasse. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 3/2012: 193–197.
- Bussmann, Bettina. 2014. *Was heißt: Sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas „Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft“*. Berlin: LIT.

⁸Für ihre Anregungen und hilfreichen Rückmeldungen zu früheren Textfassungen danke ich herzlich Karl-Josef Burkard, Volker Haase, Marcel Müllerburg und Philipp Thomas.

- Bussmann, Bettina. 2015. Wissenschaftsorientierung. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, Hrsg. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel und Markus Tiedemann, 125–130. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bussmann, Bettina. 2018a. Der wissenschaftsorientierte Ansatz. In *Moderne Philosophie-didaktik. Basistexte*, Hrsg. Martina Peters und Rolf Peters, 231–245. Hamburg: Meiner.
- Bussmann, Bettina. 2018b. Wie viel Empirie benötigt die Praktische Philosophie? Grundsatzüberlegungen und didaktische Konsequenzen am Beispiel der Migrationsproblematik. In *Schule, Migration und ethische Bildung*, Hrsg. Markus Tiedemann, 127–160. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bussmann, Bettina und Frank Brosow. 2023. Problemorientiertes Philosophieren und Interdisziplinarität. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4(2023):4–8.
- Bussmann, Bettina und Pilipp Mayr, Hrsg. 2023. *Theoretisches Philosophieren und Lebensweltorientierung. Ein Wegweiser für Hochschule und Schule*. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Cam, Philipp. 1996a. *Gemeinsam nachdenken. Philosophische Fragestellungen für Kinder und Jugendliche. Eine praktische Einführung*. Mühlheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.
- Cam, Philipp. 1996b. *Sterben Äpfel auch? Philosophische Nachdenkgeschichten für Kinder und Jugendliche. Textbuch und Arbeitsmappe*. Mühlheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.
- Carens, Joseph H. 2012. Fremde und Bürger. Weshalb Grenzen offen sein sollten. In *Migration und Ethik*, Hrsg. Andreas Cassee und Anna Goppel, 23–46. Münster: Mentis.
- Gardner, Susan T. und Amy Laesk 2014. *Tinker Thinkers* (illustriert von Ami Moor). Milton, Ont.: Enable Training and Consulting.
- Franzen, Henning. 2016. Ethik. In *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, Hrsg. Jonas Pfister und Peter Zimmermann, 81–99. Bern: Haupt.
- Franzen, Henning, Anne Burkard und David Löwenstein, Hrsg. 2023. *Argumentieren Lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Darmstadt: WBG 2023.
- Franzen, Henning und Lorenz Wagner. 2010. *EinFach Philosophieren. Unterrichtsmodell: Über Gerechtigkeit*. Paderborn: Schöningh.
- Fuchs, Monika E., Elisabeth Hohensee, Bernd Schröder und Joana Stephan, Hrsg. 2023. *Religionsbezogene Bildung in Niedersächsischen Schulen (ReBiNiS) – Eine repräsentative empirische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jaster, Romy. 2020. Mehr Öffentlichkeit wagen! – Wie(so) über Wahrheit reden. In *Mit Philosophie die Welt verändern in Bildung und Öffentlichkeit*, Hrsg. Georg Brun und Claus Beisbart, 135–175. Basel: Schwabe.
- Kessler, Andreas. 2016. Der Lernbereich „Ethik“ im Lehrplan 21. Darstellung, Fachverständnis, Würdigung und Kritik. In *erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation)*, www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/kessler-ethik-im-lehrplan-21. Zugegriffen: 01.03.2024.
- Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 16. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuhn, Deanna, Nicole Zillmer und Valerie Khait. 2013. Can Philosophy Find a Place in the K-12 Curriculum? In *Philosophy in Schools. An Introduction to Philosophers and Teachers*, Hrsg. Sara Goering, Nicolas J. Shudak und Thomas E. Wartenberg, 257–265. New York et al.: Routledge.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2006. Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur im Fach Ethik. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html>. Zugegriffen: 01.03.2024.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2020. Zur Situation des Unterrichts in den Fächern Ethik, Philosophie, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L E R), Werte und Normen in der Bundesrepublik Deutschland. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichts-faecher/religion-ethik-philosophie.html>. Zugegriffen: 01.03.2024.

- Kultusministerkonferenz (KMK). (2024). Unterrichtsfächer: Religion, Philosophie, Ethik. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/religion-ethik-philosophie.html>. Zugegriffen: 01.03.2024.
- Lacewing, Michael. 2017. *Philosophy for AS and A Level. Epistemology and Moral Philosophy*. London, New York: Routledge.
- Loerwald, Dirk und Rudolf Schröder. 2011. Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 12(2011):9–15.
- Mackie, John. 1977. *Ethics. Inventing Right and Wrong*. London: Penguin.
- Merkel, Linda. 2021. *Philosophieren mit erzählenden Texten*. Stuttgart: Reclam.
- Meyer, Kirsten, Hrsg. 2020. *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Moody-Adams, Michele M. 1997. *Fieldwork in Familiar Places: Morality, Culture, and Philosophy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mills, Charles. 2005. „Ideal Theory“ as Ideology. *Hypatia* 20(3):165–184.
- Raupach-Strey, Gisela. 2003. Philosophieren lernen als Ziel des Ethik-Unterrichts. In *Religions- und Ethikunterricht in der Schule der Zukunft*, Hrsg. Michael Domszen, Matthias Hahn und Gisela Raupach-Strey, 279–300. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rawls, John. 1975. *Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Reinhardt, Sibylle. 2020. Moralisches Lernen. In *Handbuch Politische Bildung*, Hrsg. Wolfgang Sander und Kerstin Pohl, 346–355. Frankfurt a. M.: Wochenschauverlag.
- Roew, Rolf. 2018. Alltagswissen, Problemorientierung und Interdisziplinarität im Ethikunterricht – Ein fachdidaktisches Kernmodell. In *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2/2018: 89–95.
- Rohbeck, Johannes. 2010. Philosophische Methoden im Unterricht. In *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Hrsg. Kirsten Meyer, 237–254. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, Jonas, P. Zimmermann, D. Kuenzle und T. Zürcher. 2021. *Philosophie. Eine Einführung fürs Gymnasium*. Bern: Haupt.
- Pörschke, Tim. 2015. Krieg gegen die Armen? Zur ethischen Einschätzung von FRONTEX. *Praxis Philosophie & Ethik* 1(2015):42–48.
- Sander, Wolfgang. 2017. Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In *Politische Bildung im Fächerverbund*, Hrsg. Hellmuth, Thomas, 7–22. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schröder, Bernd und Moritz Emmelmann, Hrsg. 2018. *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Singer, Peter. 1993. *Practical Ethics*, 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teller, Janne. 2010. *Krieg. Stell dir vor, er wäre hier*. München: Hanser.
- Tiedemann, Markus. 2012. Welche Inhalte, welche Methoden fordert die Praxis? *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2(2012):160–165.
- Topping, Keith und Steve Trickey. 2007. Impact of Philosophical Enquiry on School Students' Interactive Behaviour. *Thinking Skills and Creativity* 2:73–84.
- Yan, Sijin, L. Masel Walters, Z. Wang und C. Wang. 2018. Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 39(1):13–33.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Die Beförderung intellektueller Autonomie und der angemessene Umgang mit wissenschaftlicher Expertise

Dominik Balg

Einleitung

Wie sieht ein epistemisch verantwortungsvoller Umgang mit wissenschaftlicher Expertise aus? Die zentrale Bedeutung dieser Frage für den Philosophie- und Ethikunterricht wird von Bettina Bussmann bereits in ihrer Dissertationsschrift „Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren“ aus dem Jahr 2014 herausgearbeitet, wo sie auf die Rolle wissenschaftlicher Expertise im Zusammenhang der Autonomieförderung eingeht. Dass der Philosophie- und Ethikunterricht einen Beitrag zur Förderung der Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen zu leisten hat, und dass dementsprechend die Ausbildung intellektueller Autonomie ein zentrales Ziel der philosophischen Fächergruppe darstellt, ist in der Philosophiedidaktik weitgehend unbestritten. Einen wesentlichen Aspekt einer solchen Förderung von Autonomie, auf den Bettina Bussmann völlig zurecht hinweist und der von der philosophiedidaktischen Forschung bis heute nur bedingt berücksichtigt worden ist, stellt nun der Umgang mit bzw. der angemessene Einbezug von wissenschaftlicher Expertise dar. Insofern die Förderung intellektueller Autonomie nämlich überhaupt ein überzeugendes Bildungsziel darstellt, kann hiermit nur die Förderung eines *angemessenen Maßes* an intellektueller Autonomie gemeint sein. Nicht zuletzt die Querdenker-Bewegung während der Corona-Pandemie hat uns deutlich vor Augen geführt, wohin ein ins Extreme verzerrtes Ideal kompromissloser intellektueller Autonomie führen kann. Dementsprechend wurde und wird in der bildungsphilosophischen Literatur auch mit einiger Berechtigung regelmäßig darauf hingewiesen, dass *exzessive Formen* intellektueller Autonomie mit höchst problematischen

D. Balg (✉)
Universität Mainz, Mainz, Deutschland
E-Mail: dbalg@uni-mainz.de

Konsequenzen wie etwa paranoid anmutendem Formen eines unangebrachten Skeptizismus (vgl. Fricker 2006, S. 243), kognitiver Isolation (vgl. Carter 2020, S. 239) oder einem ungerechtfertigten epistemischen Misstrauen gegenüber anderen Personen (vgl. Matheson 2022) einhergehen können.

Hierbei handelt es sich auch keineswegs um eine sonderlich neue Erkenntnis – so hat etwa bereits Immanuel Kant als unumstrittener Verfechter von Mündigkeit und Autonomie vor der Gefahr eines „logischen Egoismus“ (AA XXIV, 873) gewarnt und auf die zentrale Bedeutung einer angemessenen Berücksichtigung des Urteils anderer für die eigene Urteilsbildung hingewiesen (AA XXIV, 874):

„[Man] kann [...] die Einstimmung anderer nie für entbehrlich halten aus der Ursache, weil die Fehler hierbei so leicht sind [...]. Der Fehler, den ich beging, entstand aus einer illusion, die aus der Lage entstand, wie ich die Erkenntniß erkannte, daher kann ich das Urtheil Anderer nicht vor entbehrlich halten. Denn diese können das Meinige corrigiren [...].“

Die hier von Kant explizit angesprochene Möglichkeit der Vermeidung eigener Irrtümer ist insbesondere in solchen Fällen gegeben, in denen mit Blick auf die zugrundeliegenden Fragen wissenschaftliche Expertise verfügbar ist, an der man sich bei der eigenen Meinungsbildung orientieren kann. Förderung von Autonomie bedeutet also nicht, Kinder und Jugendliche unter allen Umständen und mit Blick auf alle Fragestellungen zum kompromisslosen Selbstdenken zu erziehen, sondern vielmehr, sie dazu zu befähigen, die kognitiven Bemühungen anderer Personen und insbesondere die Einschätzungen von Expert*innen auf reflektierte Weise bei der eigenen Urteilsbildung einzubeziehen.

Hierzu müssen Sie in die Lage versetzt werden, Expert*innen zuverlässig zu identifizieren und zu bewerten, Scheinautoritäten von tatsächlichen Autoritäten zu unterscheiden und angemessen auf wissenschaftliche Kontroversen zu reagieren. Doch was bedeutet das konkret? Welche spezifische Form des Umgangs mit wissenschaftlicher Expertise soll Schüler*innen vermittelt werden, um ein richtig verstandenes Ideal intellektueller Autonomie zu verwirklichen? Im Folgenden möchte ich, aufbauend auf den Arbeiten von Bettina Bussmann, einen zusätzlichen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen leisten. Dabei werde ich folgendermaßen vorgehen: Zunächst werde ich einige zentrale Überlegungen, die Bettina Bussmann in ihrer Dissertationsschrift zur angemessenen Identifizierung wissenschaftlicher Expertise anstellt, referieren und unter Bezugnahme auf zeitgenössische Entwicklungen in der sozialen Erkenntnistheorie einordnen. Danach werde ich einige aktuelle Ergebnisse aus der gegenwärtigen philosophischen Forschung zu diesem Thema rekonstruieren, um auf dieser Grundlage im letzten Abschnitt zu diskutieren, inwiefern die zu Beginn referierten philosophiedidaktischen Überlegungen einer Aktualisierung, Ergänzung oder Vertiefung bedürfen.

Bettina Bussmann zur Identifizierung wissenschaftlicher Expertise

Bei ihrer Diskussion verschiedener Möglichkeiten der zuverlässigen Identifizierung wissenschaftlicher Expertise bezieht sich Bussmann wesentlich auf einen Beitrag des Wissenschaftstheoretikers Oliver R. Scholz (vgl. zum Folgenden Bussmann 2014, Kap. 3). An dieser Stelle – und wie wir im Weiteren noch sehen werden – ist es wichtig, zunächst den fachphilosophischen Kontext, aus dem heraus Scholz seinen Beitrag verfasst, zu beachten. Die soziale Erkenntnistheorie als eigenständige philosophische Disziplin steckt im Jahr 2009, in dem Scholz seinen Beitrag veröffentlicht, vor allem im deutschsprachigen Raum noch in den Kinderschuhen. So bezeichnet er die soziale Erkenntnistheorie auch direkt zu Beginn seines Aufsatzes als „relativ neues Projekt“ (Scholz 2009, S. 336) und beginnt seine Überlegungen dementsprechend mit einer kurzen erläuternden Einführung dieses Projekts. Noch fünf Jahre später, zum Zeitpunkt des Erscheinens von Bussmanns Dissertationsschrift, konstatiert Scholz in einem anderen Beitrag (Scholz 2014, S. 259): „[Die soziale Erkenntnistheorie] ist trotz einzelner bedeutender Vorläufer und Pioniere [...] noch ein recht junger Zweig der Erkenntnistheorie.“

Welche konkreten Überlegungen stellt Scholz nun in dieser Frühphase der deutschsprachigen Berücksichtigung der sozialen Erkenntnistheorie hinsichtlich der Identifizierung von Expert*innen durch Lai*innen an (zum Folgenden, siehe Scholz 2009, Abschn. 5)? Im Wesentlichen unterscheidet er unter Rückgriff auf Arbeiten von Alvin Goldman vier verschiedene Typen von Szenarien, in denen es möglich ist, aus der Lai*innenperspektive eine mutmaßliche Expert*innenaussage empirisch zu überprüfen und somit zu entscheiden, ob in dem jeweiligen Fall eine Form von genuiner wissenschaftlicher Autorität gegeben ist.

Der erste Szenariotyp (a), den Scholz mit „Auskunft- und Vorhersageszenarien“ betitelt, umfasst Fälle, in denen die Vorhersage einer (mutmaßlichen) Expert*in durch eigene Beobachtungen im Nachhinein verifiziert oder falsifiziert wird. Der zweite Szenariotyp (b), der sogenannte „System-Reparatur-Szenarien“ umfasst, bezieht sich auf Fälle, in denen Lösungsvorschläge von (mutmaßlichen) Expert*innen anhand einer Überprüfung, ob das jeweils zugrundeliegende Problem durch die vorgeschlagene Lösung tatsächlich gelöst werden konnte, verifiziert oder falsifiziert werden können. Der dritte Typus (c) der „Argumentationen“ bezieht sich auf Fälle, in denen die (mutmaßliche) Expert*in nach Argumenten für ihre Aussage gefragt wird, die dann wiederum auf ihre Güte überprüft werden können. Der vierte und letzte Typ (d) der sogenannten „Expertenkonflikt-Szenarien“ bezieht sich schließlich auf Situationen, in denen Expert*innen zu konfligierenden Einschätzungen kommen. Hier skizziert Scholz verschiedene potentielle Strategien, um den entstandenen Konflikt aus der Lai*innenperspektive aufzulösen: Die Expert*innen können aufgefordert werden, ihre jeweiligen Argumente zu präsentieren und in einen diskursiven Austausch zu gehen, es kann auf Mehrheitsverhältnisse innerhalb der Expert*innencommunity geachtet werden, es können ‚Meta-Expert*innen‘ herangezogen werden, die besonders gut darin sind, wissenschaftliche Expertise zuverlässig einzuschätzen, die konfligierenden Parteien

können hinsichtlich möglicherweise bestehender Interessenkonflikte oder Voreingenommenheiten überprüft werden oder es können Daten zur jeweiligen Erfolgslanz herangezogen werden.

Vor dem Hintergrund einer Rekonstruktion dieser vier Situationstypen diskutiert Bussmann nun deren jeweilige Relevanz für den spezifischen Kontext des Philosophie- und Ethikunterrichts. Mit Blick auf Typ (a) kommt sie zu der Einschätzung, dass es sich hierbei um einen nur bedingt relevanten Situationstyp handelt, da Schüler*innen nur in wenigen und sehr spezifischen Fällen auf entsprechende Erfahrungen zurückgreifen können, die eine direkte Verifikation oder Falsifikation der fraglichen Expert*innenmeinungen ermöglichen würden. Mit Blick auf Typ (b) wird ebenfalls ein tendenziell negatives Urteil gefällt auf der Grundlage der Beobachtung, dass in der Philosophie nur selten praktische Lösungen für lebensweltliche Probleme vorgeschlagen werden, die durch einfache Anwendung überprüfbar wären. Als einschränkendes Beispiel werden hier lediglich Theorien des guten Lebens, etwa aus der antiken Tradition, genannt, die zumindest prinzipiell durch eine Anwendung auf die eigene Lebensführung überprüfbar wären.

Weitaus positiver fällt nun Bussmanns Einschätzung des dritten Situationstyps (c) aus: Da es sich bei der kritischen Überprüfung argumentativer Zusammenhänge ohnehin um eine prominente philosophische Methode handelt, scheint dieser Situationstyp tatsächlich von besonderer Relevanz für den spezifischen Kontext des Philosophieunterrichts zu sein. Gleichzeitig, so die weitere Überlegung, ist die argumentative Prüfung mutmaßlicher Expert*innenurteile auch ein geeignetes Mittel, einem Klima der epistemischen Beliebigkeit, wie es für diesen Kontext leider oftmals notorisch ist, effektiv entgegenzuwirken. Hinsichtlich des vierten Situationstyps (d) kommt Bussmann ebenfalls zu einer tendenziell positiven Einschätzung. Durch vergleichsweise niedrigschwellige Möglichkeiten der Recherche können Lernende auch in konkreten Unterrichtskontexten oftmals ohne Probleme hilfreiche Hinweise zu Status, Reputation oder Rückhalt in der wissenschaftlichen Community erhalten, die ihnen bei der angemessenen Beurteilung mutmaßlicher Expert*innen Orientierung bieten.

In diesem Sinne identifiziert Bussmann auf der Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Beiträgen aus der erkenntnistheoretischen Forschung konkrete Möglichkeiten des epistemisch angemessenen Umgangs mit Expert*innenmeinungen, die im Kontext des Philosophie- und Ethikunterrichts vermittelt und trainiert werden können, um so einen direkten Beitrag zur Ausbildung und Förderung intellektueller Autonomie zu leisten. Wie sind ihre Ergebnisse nun aus heutiger Sicht, also rund zehn Jahre später, zu bewerten? Diese Frage ist deshalb von besonderer Relevanz, weil die fachwissenschaftliche Debatte in der vergangenen Dekade ein außerordentliches Maß an Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung erfahren hat. Die soziale Erkenntnistheorie hat sich auch im deutschsprachigen Raum mittlerweile zu einem fest etablierten Bestandteil der philosophischen Forschungslandschaft entwickelt und mit Diskursen zu Themen wie epistemischer Ungerechtigkeit, Fake News oder Verschwörungstheorien weit über diese hinaus für einige Aufmerksamkeit gesorgt. Auch die Debatte zu

Expertise und epistemischer Autorität hat insbesondere im Kontext der Erforschung epistemischer Implikationen von Meinungsverschiedenheiten eine zusätzliche Intensivierung erfahren. Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus mit Blick auf die von Busmann angestoßene philosophiedidaktische Diskussion?

Ein exemplarischer Blick auf aktuelle Entwicklungen in der Fachphilosophie

Um die philosophiedidaktischen Implikationen der aktuellen erkenntnistheoretischen Debatte einschätzen zu können, bedarf es natürlich zunächst eines näheren Blickes auf diese Debatte. Angesichts der mittlerweile fast nicht mehr überschaubaren Ausdifferenzierung der diesbezüglichen Forschung möchte ich mich dabei – analog zum Vorgehen Busmanns – auf einen exemplarischen Blick beschränken, angesichts dessen bereits einige wichtige Implikationen für fachdidaktische Zusammenhänge herausgearbeitet werden können. Konkret werde ich mich im Folgenden auf eine der aktuellsten Arbeiten zu diesem Thema konzentrieren, in deren Rahmen der gegenwärtige Stand der Forschungsdebatte gründlich aufbereitet worden ist: Thomas Grundmanns Monografie *Expert Authority and the Limits of Critical Thinking*, die eine der am ausführlichsten ausgearbeiteten Theorien zur epistemischen Signifikanz von Expertise beinhaltet.

Im Rahmen dieses Buches diskutiert Grundmann – wie gesagt rund 15 Jahre nach Scholz und vor dem Hintergrund der seither stattfindenden Forschungsdebatte – ebenfalls explizit die Frage, welche Möglichkeiten der zuverlässigen Identifizierung von Expertise Lai*innen zur Verfügung stehen (zum Folgenden, siehe Grundmann i.E., Abschn. 4.3.2). Dabei entwickelt er seine Überlegungen auf der Grundlage einer Unterscheidung zwischen domänenspezifischen und domänenunabhängigen Gründen, aufgrund derer Lai*innen Möglichkeiten der kritischen Einschätzung von Expertise haben. Diese Unterscheidung lässt sich am besten anhand von Beispielen veranschaulichen. Wenn man philosophiert, um eine philosophische Frage zu beantworten, rechnet, um eine mathematische Frage zu beantworten oder Vögel beobachtet, um eine ornithologische Frage zu beantworten, dann verlässt man sich jeweils auf domänenspezifische Gründe. Das bedeutet, dass man die Expertise einer Person dann auf der Grundlage domänenspezifischer Gründe beurteilt, wenn man Überlegungen anstellt, die klarerweise der spezifischen Domäne zuzuordnen sind, in der diese Person die fragliche Expertise für sich beansprucht.

Welche domänenspezifischen Gründe könnten Lai*innen nun zur Verfügung stehen, um die mutmaßliche Expertise einer Person zu beurteilen? Eine erste Möglichkeit, die Grundmann diskutiert, ist die sogenannte Methode der *Kalibrierung*. Das bedeutet, dass die Lai*in ihre eigenen domänenspezifischen Überzeugungen mit denen der mutmaßlichen Expert*in abgleicht. Ein Beispiel: Eine Person behauptet, Ornitholog*in zu sein. Um diesen Anspruch auf Expertise beurteilen zu können, vergewissere ich mich all meiner Überzeugungen über Vögel und gleiche diese mit den entsprechenden Überzeugungen der anderen Person ab. Stimmen die Überzeugungen der anderen Person mit meinen eigenen Überzeugungen

oft genug überein, akzeptiere ich ihren Anspruch auf Expertise. Laut Grundmann ist diese Methode weitgehend ungeeignet, um zuverlässige Einschätzungen von Expertise zu ermöglichen. Zum einen liegt das schlicht daran, dass Lai*innen in der Regel zu wenige Meinungen in klassischen Bereichen wissenschaftlicher Expertise haben, um einen hinreichend breiten Abgleich zu ermöglichen. Zum anderen ist die Tatsache, dass eine Person oft genug mit den Überzeugungen einer Lai*in übereinstimmt, kein Indikator für die Kompetenz dieser Person – schließlich könnte die Lai*in auch oft falsch liegen. Es gibt jedoch sehr spezifische Situationen, in denen die Methode der Kalibrierung eine zuverlässige Möglichkeit zur Einschätzung von Expertise darstellt. Dies sind laut Grundmann exakt die Situationen, die Scholz als „Auskunft- und Vorhersageszenarien“ und als „System-Reparatur-Szenarien“ bezeichnet. Genauso wie Bussmann ist jedoch auch Grundmann durchaus skeptisch gegenüber der tatsächlichen Relevanz dieser Szenarien. Abgesehen davon, dass in prominenten Domänen wie Biologie, Geschichtswissenschaft, Mathematik oder Philosophie Vorhersagen keine große Rolle spielen, sind wissenschaftliche Vorhersagen oftmals nur unter spezifischen Laborbedingungen überprüfbar, zu denen Lai*innen nicht ohne Weiteres Zugang haben. Davon abgesehen, so Grundmann, müssten Lai*innen, um die Expertise einer mutmaßlichen Expert*in angemessen einschätzen zu können, nicht nur ihre Vorhersagen, sondern auch die theoretischen Annahmen, auf denen diese Vorhersagen basieren, überprüfen. Die theoretischen Annahmen auf der Grundlage einer Überprüfung der darauf getroffenen Vorhersagen zu überprüfen, würde jedoch die wissenschaftstheoretisch kontroverse Annahme des wissenschaftlichen Realismus voraussetzen.

Eine zweite Möglichkeit der domänenspezifischen Einschätzung von Expertise, die Grundmann diskutiert, besteht im Wesentlichen in dem, was Scholz als „Argumentation“ bezeichnet. Diese Möglichkeit wurde zwar auch in der weiteren erkenntnistheoretischen Diskussion noch verteidigt (vgl. Lackey 2018), von Grundmann wird sie letztendlich aber nahezu vollständig verworfen: Selbst wenn Lai*innen hinreichende argumentationstheoretische Kenntnisse und Fähigkeiten besäßen, um von mutmaßlichen Expert*innen vorgetragene Argumente auf ihre Gültigkeit zu überprüfen und basale argumentative Fehler aufzudecken, hinge eine erfolgreiche Überprüfung der angeführten Begründungen immer auch von einer inhaltlichen Bewertung der zugrundeliegenden Prämissen und Hintergrundannahmen ab. Diese, so Grundmanns Überlegung, seien in den allermeisten Fällen für Lai*innen jedoch ebenso schwer zu bewerten wie die daraus gezogenen Schlussfolgerungen. Letztendlich taucht hier also dasselbe Problem wie auch schon bei der Methode der Kalibrierung auf: Abgesehen davon, dass Lai*innen im Normalfall nur wenige Überzeugungen in klassischen Bereichen wissenschaftlicher Expertise haben, sind sie in ihrer Meinungsbildung in diesen Bereichen auch nicht sonderlich kompetent. Somit kommt Grundmann letztendlich zu dem Schluss, dass auf der Grundlage domänenspezifischer Gründe nur äußerst limitierte Möglichkeiten für Lai*innen bestehen, die Expertise von mutmaßlichen Expert*innen angemessen zu überprüfen.

Wie sieht es demgegenüber mit domänenunabhängigen Gründen aus? Bieten diese eine bessere Grundlage, um Expertise zuverlässig einzuschätzen?

Grundmann unterscheidet in diesem Zusammenhang zunächst zwischen negativen und positiven Indikatoren: Während negative Indikatoren dagegen sprechen, dass in einem gegebenen Fall tatsächliche Expertise vorliegt, sprechen positive Indikatoren für das Vorliegen von Expertise. Mit Blick auf negative Indikatoren führt Grundmann nun etliche naheliegende Aspekte an, die im Großen und Ganzen auch schon von Scholz im Rahmen seiner Diskussion von „Expertenkonflikt-Szenarien“ genannt werden: Wenn es Anzeichen dafür gibt, dass eine mutmaßliche Expert*in unehrlich, betrügerisch oder gebiast ist, etwa weil sie Peer-Review vermeidet, Gegenpositionen verzerrt darstellt oder durch persönliche Interessen beeinflusst ist, dann spricht dies eindeutig gegen das Vorliegen tatsächlicher Expertise.

Welche positiven domänenunabhängigen Indikatoren gibt es demgegenüber? Drei potentielle Kandidaten, die Grundmann zunächst diskutiert, sind (i) dialektische Kompetenz, womit im Wesentlichen die Fähigkeit, Einwände gegen Alternativpositionen zu formulieren bzw. auf Einwände gegen die eigene Position zu reagieren, gemeint ist, (ii) Lehrkompetenz und (iii) Anerkennung innerhalb der wissenschaftlichen Community. Zumindest (i) ist ebenfalls ein Aspekt, der auch schon von Scholz im Rahmen der „Expertenkonflikt-Szenarien“ besprochen wird. Entscheidend ist, dass Grundmann nun mit Blick auf (i)-(iii) zu dem Urteil kommt, dass es sich hierbei insgesamt um keine geeigneten Anzeichen wissenschaftlicher Expertise handelt. Betrachten wir etwa (i): Die Geschwindigkeit und Eloquenz, mit der eine Person auf kritische Nachfragen reagieren kann oder Gegenpositionen angreift, ist für sich genommen kein Indikator für echte Kompetenz – entscheidend ist, ob es sich um *angemessene* Reaktionen auf kritische Nachfragen oder *überzeugende* Einwände auf Gegenpositionen handelt. Dies einzuschätzen, ist jedoch für Lai*innen in vielen Fällen gar nicht möglich, wie wir bereits bei der Diskussion domänenspezifischer Gründe gesehen haben. Ähnlich sieht es mit (ii) aus: Genauso wie schlechte Argumente mit großem rhetorischem Geschick überzeugend vorgetragen werden können, können auch falsche Theorien erfolgreich vermittelt werden. Als Beispiele nennt Grundmann hier Alchemie, Astrologie und Phrenologie – Theorien und Ansichten, die trotz ihres pseudowissenschaftlichen Status mit großem Erfolg verbreitet und unterrichtet wurden. Auch der auf den ersten Blick vielleicht am vielversprechendsten wirkende – und tatsächlich in der jüngeren Debatte nach wie vor verteidigte (Guerrero 2016, S. 175–178; Brennan 2020) – Aspekt der Anerkennung innerhalb der wissenschaftlichen Community wird von Grundmann letztendlich zurückgewiesen. So weist er erstens darauf hin, dass es regelmäßig Beispiele für Personen gibt, die aufgrund vergangener Leistungen und Verdienste als erfolgreiche und angesehene Wissenschaftler*innen gelten, obwohl sie mittlerweile unseriös arbeiten und dementsprechend unglaubwürdig sind. Ein spektakulärer Fall in diesem Zusammenhang, auf den auch Grundmann explizit eingeht, ist etwa Peter Duesberg, ein berühmter Biologe an der UC Berkeley, der in den 70er Jahren bahnbrechende Arbeiten im Bereich der Krebsforschung vorgelegt hat, mittlerweile aber als prominenter AIDS-Leugner auftritt. Zweitens ist Aufmerksamkeit und Anerkennung auch insofern nur sehr eingeschränkt als Indikator für tatsächliche Zuverlässigkeit anzusehen, als dass in wissenschaftlichen Kontexten nicht unbedingt die plausibelsten, sondern oftmals auch

schlicht besonders kontroverse, kreative oder ungewöhnliche Ansätze ein hohes Maß an Aufmerksamkeit auf sich ziehen, obwohl sie von der Mehrheit der Expert*innen für falsch gehalten werden.

Dieser letzte Punkt führt Grundmann zu einem weiteren Aspekt, der ebenfalls von Scholz im Rahmen seiner Diskussion der „Expertenkonflikt-Szenarien“ diskutiert wird: Der Aspekt der Mehrheitsverhältnisse. Scholz selbst erwähnt die epistemische Signifikanz von Mehrheitsverhältnissen lediglich kurz, ohne diese weiter zu begründen. Und tatsächlich könnte man auf den ersten Blick denken, dass Mehrheiten in Bezug auf Wahrheitsfragen keine allzu große Rolle spielen sollten – was richtig oder falsch ist, ist schließlich kein Gegenstand demokratischer Abstimmungen. Demgegenüber geht Grundmann davon aus, dass Mehrheitsverhältnisse tatsächlich von entscheidender Bedeutung sind. Im Hintergrund seiner Überlegungen steht dabei ein spezifisches Theorem aus der politikwissenschaftlichen Literatur zu kollektiven Entscheidungsprozessen, das sogenannte Condorcet-Jury-Theorem. Anhand dieses Theorems lässt sich zeigen, dass im Falle einer Kontroverse unter Expert*innen die Mehrheit bei wachsender Größe und unter den Bedingungen, dass die Vertreter*innen der Mehrheitsmeinung (i) individuell hinreichend zuverlässig und (ii) hinreichend unabhängig in ihrer Urteilsbildung sind, mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit richtig liegt (für eine nähere Diskussion, siehe etwa Landmore 2013). Dementsprechend ist es aus der Sicht von Lai*innen völlig rational, sich an wissenschaftlichen Mehrheitsmeinungen zu orientieren.

Während die epistemische Signifikanz von Mehrheitsverhältnissen also grundsätzlich nur schwer zu überschätzen ist, weist Grundmann dennoch darauf hin, dass es sich hierbei nur bedingt um einen geeigneten Indikator für Expertise handelt. Denn um entscheiden zu können, was die Mehrheit der relevanten Expert*innen glaubt, muss bereits ein Urteil darüber gefällt worden sein, wer überhaupt die relevanten Expert*innen sind. An dieser Stelle droht also eine zirkuläre, und somit unzulässige Begründung von Expertisezuschreibungen. Während Mehrheitsverhältnisse direkten Aufschluss darüber geben können, welche Expert*innen im Falle einer wissenschaftlichen Kontroverse recht haben, können sie keinen Aufschluss darüber geben, wer überhaupt als Expert*in zu gelten hat.

Somit steht Grundmann zunächst vor einem recht ernüchternd wirkenden Ergebnis: Keiner der diskutierten Indikatoren hat sich als sonderlich tragfähige Grundlage für Expertisezuschreibungen erwiesen. Gibt es somit keine wirklich zuverlässige Möglichkeit für Lai*innen, Expert*innen zu identifizieren? Als Lösung der hier drohenden Problematik wendet sich Grundmann von den individuellen Merkmalen einzelner Personen ab und widmet sich stattdessen der strukturellen Ebene wissenschaftlichen Arbeitens. Wissenschaft, so die grundlegende Überlegung, ist ein System, das seine Mitglieder entlang spezifischer prozeduraler Standards auswählt. Zu diesen gehören insbesondere die folgenden:

1. Nur spezifisch ausgebildete und hinreichend begabte Personen sollen Teil der wissenschaftlichen Community sein.

2. Wissenschaft ist offen und divers, es gibt keinen Ausschluss aufgrund inhaltlicher Positionierung, Identität oder methodologischer Herangehensweise.
3. Es gibt einen ausgeprägten und transparenten Wettbewerb unter den Mitgliedern der wissenschaftlichen Community.
4. Kritisches Denken, Präzision, Engagement und Beharrlichkeit werden belohnt.
5. Wahrheit, Autonomie und Integrität sind wichtige Grundwerte wissenschaftlicher Forschung.
6. Konsense unter unabhängigen Wissenschaftler*innen bilden den Maßstab wissenschaftlicher Entscheidungsprozesse.

Wissenschaftliche Systeme, die den obigen Standards verpflichtet sind, so Grundmann, selektieren ihre Mitglieder mit hinreichend hoher Wahrscheinlichkeit nach genuiner Expertise. Somit wurde ein basales Kriterium wissenschaftlicher Expertise identifiziert, das Grundmann nun mit dem nachgeordneten Aspekt wissenschaftlicher Mehrheitsverhältnisse zu einem konkreten Orientierungsrahmen verknüpft, anhand dessen Lai*innen entscheiden können, ob die Aussage einer Person als genuines Expert*innenurteil zu bewerten ist oder nicht. Diesem Orientierungsrahmen zufolge sollte die Aussage einer Person genau dann als genuines Expert*innenurteil bewertet werden, wenn (i) diese Person ein Mitglied der wissenschaftlichen Community ist und (ii) sich ihre Aussage mit entsprechenden wissenschaftlichen Mehrheitsmeinungen deckt.

Dieser Orientierungsrahmen gilt wie gesagt vor dem Hintergrund der Annahme, dass das wissenschaftliche System den oben aufgeführten Standards verpflichtet ist. Unter spezifischen Umständen kann es Hinweise dafür geben, dass diese Standards missachtet werden – wie etwa im Falle der Deutschen Physik (vgl. Ball 2013) oder des Lyssenkoismus (vgl. Gordin 2021, S. 34–38), wo auf offensichtliche und auch für Lai*innen erkennbare Art die Standards der Offenheit und Diversität verletzt worden sind. In solchen Situationen ist Zugehörigkeit zur wissenschaftlichen Community kein zuverlässiger Indikator für Expertise und der obige Orientierungsrahmen dementsprechend obsolet.

Philosophiedidaktische Implikationen

Der im letzten Abschnitt exemplarisch erläuterte Ansatz von Grundmann weist nicht nur einige inhaltliche Differenzen zum Ansatz von Scholz auf, sondern lässt auch zahlreiche Differenzierungen und Verfeinerungen erkennen, die die erkenntnistheoretische Debatte in den 15 Jahren, die zwischen diesen beiden Ansätzen liegen, erfahren hat. Die Unterscheidung zwischen domänenspezifischen und domänenunabhängigen Gründen einerseits und die Unterscheidung zwischen positiven und negativen Indikatoren andererseits ermöglicht nicht nur eine genauere Systematisierung einzelner Aspekte, die bei Scholz noch eher summarisch aneinandergereiht erschienen, sondern bietet auch fruchtbare Anknüpfungspunkte für vertiefende Überlegungen: So hat sich etwa eine erkenntnistheoretische Teildebatte zu der Frage entwickelt, ob und unter welchen Umständen Lai*innen, die mit

der Aussage einer mutmaßlichen Expert*in konfrontiert sind, überhaupt rationalen Gebrauch von domänenspezifischen Überlegungen machen dürfen (siehe etwa Constantin, Grundmann 2020; Grundmann 2021).

Auf einer konkreteren, an den einzelnen inhaltlichen Aspekten orientierten Ebene fallen ebenfalls etliche Differenzierungen und ergänzende Vertiefungen auf. Exemplarisch wird dies etwa anhand des sowohl bei Grundmann als auch bei Scholz diskutierten Aspekts der Mehrheitsverhältnisse deutlich: Während Scholz diesen Aspekt lediglich kurz erwähnt, gelingt es Grundmann, auf der Grundlage vorangegangener Arbeiten zum einen mit Hilfe des Condorcet-Jury-Theorems eine tiefere Erklärung – und somit letztendlich auch eine akkuratere Einschätzung – der epistemischen Signifikanz wissenschaftlicher Mehrheitsmeinungen zu entwickeln, zum anderen aber auch in Form der Zirkularitätsproblematik neue Einschränkungen dieser Signifikanz aufzuzeigen.

Welche Implikationen ergeben sich nun vor dem Hintergrund dieser Differenzierungen, Verfeinerungen und Ergänzungen mit Blick auf die von Bussmann diskutierten philosophiedidaktischen Zusammenhänge? Zunächst sei an dieser Stelle angemerkt, dass auf der Grundlage des vorangegangenen Abgleichs der Ansätze von Scholz und Grundmann keine abschließenden oder auch nur allzu spezifischen Konsequenzen für die Praxis des Philosophie- und Ethikunterrichts abgeleitet werden sollten. Weder sollten die Überlegungen von Grundmann als sakrosankt, noch die Überlegungen von Scholz vorschnell als überholt oder obsolet angesehen werden. Jede Diskussion über konkrete inhaltliche Vorgaben für unterrichtliche Kontexte muss dementsprechend auf Basis einer weitaus gründlicheren Auseinandersetzung mit den entsprechenden fachphilosophischen Zusammenhängen geführt werden, als sie im Rahmen der obigen Überlegungen geleistet werden konnte. Dennoch lassen sich anhand dieser Überlegungen verschiedene Hinweise und Impulse für die philosophiedidaktische Forschung formulieren, von denen ich einige wichtige abschließend näher skizzieren möchte.

Zunächst lässt sich angesichts unseres exemplarischen Blicks auf die aktuelle erkenntnistheoretische Debatte Bussmanns Einschätzung erhärten, dass die Identifizierung von Expert*innen auf der Grundlage von überprüfbar Vorhersagen keine große Rolle für den Philosophie- und Ethikunterricht spielen sollte. Zu ergänzen wäre hier, dass es dennoch fruchtbar sein könnte, im Unterricht explizit zu thematisieren, warum solche Überlegungen in philosophischen Kontexten wenig relevant sind. Dass es sich bei Ingenieurs- und Naturwissenschaften um ‚echte‘ Wissenschaften handele, da mit Hilfe der dort geleisteten Forschung Flugzeuge fliegen und Autos fahren könnten, während die Philosophie keine vergleichbaren Errungenschaften vorzuweisen habe, ist eine unter Lai*innen – und auch unter Schüler*innen – regelmäßig geäußerte Überlegung, die als vermeintliche Begründung einer epistemischen Delegitimierung philosophischer Forschungsbemühungen und eines unreflektierten Szientismus herangezogen werden kann. Dabei ist die geringe Bedeutung von Vorhersagen für die philosophische Forschung aus wissenschaftstheoretischer Sicht vollkommen unproblematisch – tatsächlich ist die Philosophie diesbezüglich etwa mit Disziplinen wie Mathematik oder weiten Teilen der Biologie in bester Gesellschaft. Wenngleich es insgesamt durchaus

wichtige Unterschiede zwischen geistes- und naturwissenschaftlichen bzw. philosophischen und nicht-philosophischen Erkenntnisbemühungen geben mag, handelt es sich bei der weitgehenden Irrelevanz von Vorhersagen um keine Besonderheit – und erst recht kein Defizit – philosophischer Forschung. Diese Zusammenhänge mit Schüler*innen fruchtbar zu erarbeiten und somit zu einem differenzierten Verständnis wissenschaftlicher Expertise beizutragen, würde entsprechend eine verstärkte Berücksichtigung wissenschaftstheoretischer Debatten in unterrichtlichen Kontexten erfordern (siehe hierzu auch Bussmann 2014, 264 ff.).

Im Kontrast hierzu scheinen eher einschränkende Konsequenzen mit Blick auf Bussmanns positive Bewertung der Bedeutung argumentationsdidaktischer Bemühungen für die Befähigung zur angemessenen Identifizierung wissenschaftlicher Expertise naheliegend. Die Ausbildung argumentativer Fähigkeiten ist aus verschiedenen Gründen völlig zurecht ein zentrales Desiderat des Philosophie- und Ethikunterrichts, das sicherlich auch mit Blick auf den verantwortungsvollen Umgang mit wissenschaftlicher Expertise von grundsätzlicher Relevanz ist. Die spezifische Vorstellung, dass Schüler*innen die ihnen vermittelten Argumentationskompetenzen zur unmittelbaren Bewertung mutmaßlicher Expert*innenaussagen einsetzen können, ist jedoch mit einiger Vorsicht zu genießen. Angesichts dessen scheint es zunächst einer grundsätzlicheren fachdidaktischen Diskussion des spezifischen Beitrags zu bedürfen, den die unterrichtliche Förderung argumentativer Fähigkeiten zur Ausbildung einer *scientific literacy* leisten kann. In diesem Zusammenhang könnte direkt an entsprechende Diskurse zu Zielen, Grenzen und Möglichkeiten argumentativer Auseinandersetzungen angeknüpft werden, wie sie in der aktuellen argumentationsdidaktischen Literatur angeregt worden sind (siehe etwa Balg 2023, 2024).

Zu unterstützen ist wiederum Bussmanns grundsätzlich positive Einschätzung derjenigen Aspekte, die Scholz unter dem Situationstyp der „Expertenkonflikt-Szenarien“ diskutiert, wobei sich auch hier vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen sinnvolle Differenzierungs- und Vertiefungsperspektiven ergeben. Insbesondere sei hier auf die besondere Bedeutung von Mehrheitsverhältnissen hingewiesen, deren vertiefte Reflexion auch für unterrichtliche Kontexte durchaus lohnend erscheint. Eine genuin neue Perspektive eröffnet sich darüber hinaus angesichts der Überlegungen, die Grundmann hinsichtlich der Bedeutung systemischer Standards anstellt: Eine vertiefte unterrichtliche Reflexion der Frage, ob und aufgrund welcher Besonderheiten dem Wissenschaftssystem als gesellschaftlicher Institution ein privilegierter epistemischer Status zuzuschreiben ist, wäre sicherlich nicht nur mit Blick auf die Befähigung zur angemessenen Begründung von Expertise-zuschreibungen von besonderer Bedeutung, sondern könnte auch eine vielversprechende Möglichkeit zur Bekämpfung problematischer Formen von Wissenschaftskepsis oder Szientismus darstellen. Auch in diesem Zusammenhang ist eine verstärkte Berücksichtigung wissenschaftstheoretischer Debatten für die Fachdidaktik vielversprechend (siehe wiederum Bussmann 2014, 264 ff.).

Im Kontrast hierzu scheinen eher einschränkende Konsequenzen mit Blick auf Bussmanns positive Bewertung der Bedeutung argumentationsdidaktischer Bemühungen für die Befähigung zur angemessenen Identifizierung wissenschaftli-

cher Expertise naheliegend. Die Ausbildung argumentativer Fähigkeiten ist aus verschiedenen Gründen völlig zurecht ein zentrales Desiderat des Philosophie- und Ethikunterrichts, das sicherlich auch mit Blick auf den verantwortungsvollen Umgang mit wissenschaftlicher Expertise von grundsätzlicher Relevanz ist. Die spezifische Vorstellung, dass Schüler*innen die ihnen vermittelten Argumentationskompetenzen zur unmittelbaren Bewertung mutmaßlicher Expert*innenaussagen einsetzen können, ist jedoch mit einiger Vorsicht zu genießen. Angesichts dessen scheint es zunächst einer grundsätzlicheren fachdidaktischen Diskussion des spezifischen Beitrags zu bedürfen, den die unterrichtliche Förderung argumentativer Fähigkeiten zur Ausbildung einer *scientific literacy* leisten kann. In diesem Zusammenhang könnte direkt an entsprechende Diskurse zu Zielen, Grenzen und Möglichkeiten argumentativer Auseinandersetzungen angeknüpft werden, wie sie in der aktuellen argumentationsdidaktischen Literatur angeregt worden sind (siehe etwa Balg 2023, 2024).

Zu unterstützen ist wiederum Bussmanns grundsätzlich positive Einschätzung derjenigen Aspekte, die Scholz unter dem Situationstyp der „Expertenkonflikt-Szenarien“ diskutiert, wobei sich auch hier vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen sinnvolle Differenzierungs- und Vertiefungsperspektiven ergeben. Insbesondere sei hier auf die besondere Bedeutung von Mehrheitsverhältnissen hingewiesen, deren vertiefte Reflexion auch für unterrichtliche Kontexte durchaus lohnend erscheint. Eine genuin neue Perspektive eröffnet sich darüber hinaus angesichts der Überlegungen, die Grundmann hinsichtlich der Bedeutung systemischer Standards anstellt: Eine vertiefte unterrichtliche Reflexion der Frage, ob und aufgrund welcher Besonderheiten dem Wissenschaftssystem als gesellschaftlicher Institution ein privilegierter epistemischer Status zuzuschreiben ist, wäre sicherlich nicht nur mit Blick auf die Befähigung zur angemessenen Begründung von Expertisezuschreibungen von besonderer Bedeutung, sondern könnte auch eine vielversprechende Möglichkeit zur Bekämpfung problematischer Formen von Wissenschaftsskepsis oder Szientismus darstellen. Auch in diesem Zusammenhang ist eine verstärkte Berücksichtigung wissenschaftstheoretischer Debatten für die Fachdidaktik vielversprechend (siehe wiederum Bussmann 2014, 264 ff.).

All dies bedeutet wiederum keineswegs, dass die hier skizzierten Zusammenhänge im luftleeren Raum oder auf einer rein abstrakten Ebene erarbeitet werden müssen, was zu einer didaktisch bedenklichen „Theoretisierung“ des schulischen Philosophieunterrichts führen könnte. Ganz im Gegenteil lassen sich diese Zusammenhänge vielmehr nahtlos an praktische Problemkonstellationen anbinden, die ohnehin in unterrichtlichen Kontexten bearbeitet werden. So ließe sich beispielsweise mit Blick auf klimaethische Problemfragen diskutieren, warum der in öffentlichen Diskursen regelmäßig anzutreffende Hinweis darauf, dass es hinsichtlich der Existenz eines menschengemachten Klimawandels einen breiten Konsens unter Klimaforscher*innen gibt, überhaupt epistemisch relevant ist. Hier haben Schüler*innen die Gelegenheit, die Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Mehrheitsmeinungen zu reflektieren und – etwa anhand der als Reaktion auf das Kyoto-Protokoll von Klimaleugner*innen veröffentlichten Oregon-Petition – Möglichkeiten der Unterscheidung von Scheinexpertise und tatsächlicher Expertise in realistischen,

lebensweltlich angebundenen Kontexten zu erarbeiten. Im Kontrast hierzu wären dann mit Blick auf die genuin normativen Fragen, die sich vor dem Hintergrund des menschengemachten Klimawandels entfalten, die Schüler*innen in ihren eigenen Argumentations- und Reflexionskompetenzen gefragt, da es hinsichtlich dieser Fragen eben oftmals keine eindeutigen Expert*innenkonsense gibt, an denen sich Lai*innen bei ihrer persönlichen Urteilsbildung orientieren können. Gleichzeitig wäre jedoch mit Blick auf solche genuin philosophischen Problemzusammenhänge zu fragen, inwieweit auch hier die Möglichkeit substantieller wissenschaftlicher Erkenntnisse gegeben ist, die es bei der eigenständigen Urteilsbildung zu beachten gilt. Ein so angelegter Unterricht würde Schüler*innen zu einer verantwortungsvollen und epistemisch angemessenen Form des Selbstdenkens befähigen und somit im besten Sinne einen Beitrag zur Förderung intellektueller Autonomie leisten.

Literatur

- Balg, Dominik. 2023. Grenzen und Möglichkeiten argumentativer Auseinandersetzungen und die unterrichtliche Ausbildung argumentativer Metakompetenzen. In *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen*, Hrsg. David Löwenstein, Donata Romizi, und Jonas Pfister, 229–243. Göttingen: V&R unipress.
- Balg, Dominik. 2024. Argumentieren – wozu eigentlich? *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4:102–113.
- Ball, Philip. 2013. *Serving the Reich: The Struggle for the Soul of Physics under Hitler*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brennan, Johnny. 2020. Can Novices Trust Themselves to Choose Trustworthy Experts? Reasons for (Reserved) Optimism. *Social Epistemology* 34:227–240.
- Bussmann, Bettina. 2014. *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas „Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft“*. Münster: LIT.
- Carter, J. Adam. 2020. Intellectual Autonomy, Epistemic Dependence and Cognitive Enhancement. *Synthese* 197(7):237–261.
- Constantin, Jan und Thomas Grundmann. 2020. Epistemic Authority: Preemption Through Source-Sensitive Defeat. *Synthese* 197(9):4109–4130.
- Fricker, Elizabeth. 2006. Testimony and Epistemic Autonomy. In *The Epistemology of Testimony*, Hrsg. Jennifer Lackey und Ernest Sosa, 225–250. Oxford: Oxford University Press.
- Gordin, Michael D. 2021. *On the Fringe: Where Science Meets Pseudoscience*. New York: Oxford University Press.
- Grundmann, Thomas. 2021. Preemptive Authority: The Challenge From Outrageous Expert Judgments. *Episteme* 18(3):407–427.
- Grundmann, Thomas. Im Erscheinen. *Expert Authority and the Limits of Critical Thinking* (unveröffentlichtes Manuskript).
- Guerrero, Alexander A. 2016. Living with ignorance in a world of experts. In *Perspectives on Ignorance from Moral and Social Philosophy*, Hrsg. Rik Peels, 156–185. London: Taylor and Francis.
- Kant, Immanuel. 1966. Wiener Logik. In *Kant's gesammelte Schriften*, Hrsg. Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, 785–940. Berlin: De Gruyter.
- Lackey, Jennifer. 2018. Experts and Peer Disagreement. In *Knowledge, Belief, and God: New Insights in Religious Epistemology*, Hrsg. Matthew Benton, John Hawthorne, und Daniel Rabinowitz, 228–245. Oxford: Oxford University Press.

- Landemore, Helene. 2013. *Democratic Reason: Politics, Collective Intelligence, and the Rule of the Many*. Princeton: Princeton University Press.
- Matheson, Jonathan. 2022. Why Think for Yourself? *Episteme*: 1–19.
- Scholz, Oliver R. 2009. Der Wert der Expertise. In *Wissen und Werte*, Hrsg. Gerhard Schönrich, 335–359. Leiden: Brill.
- Scholz, Oliver R. 2014. Soziale Erkenntnistheorie. In *Grundkurs Erkenntnistheorie*, Hrsg. Nikola Kompa und Sebastian Schmorranzer, 259–272. Leiden: Brill.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Gendersensibler Philosophie- und Ethikunterricht. Standortbestimmung, Desiderate und Diskussionen

Vanessa Albus

Es gibt wohl kaum ein Gebiet, das in den letzten Jahren im universitären Bereich so sehr an Bedeutung gewonnen hat wie die Genderforschung.

(Bussmann 2016, S. 115)

Handbücher dienen als Nachschlagewerke der Zusammenfassung von Wissen. Als 2012 das *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* erschien, vertraten Eva Marsal und Takara Dobashi in ihrem Beitrag „Zur Situation der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik Ethik“ die Perspektive der Philosophie- und Ethikdidaktik. Zu diesem Zeitpunkt war diese Aufgabe mit einer großen Schwierigkeit verbunden, die gleich zu Anfang des Handbuchartikels prägnant auf den Punkt gebracht wurde. „Die Diskussion und Reflexion einer Geschlechterforschung in der Fachdidaktik Ethik kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt als Desiderat bezeichnet werden“ (Marsal und Dobashi 2012, S. 127).

Nur ein Jahr später erhielt die Ethik- und Philosophiedidaktik einen Impuls aus der Kanonforschung, die auf deskriptiver Ebene den Nachweis des andro- und eurozentrischen Kanons im philosophischen Unterricht erbrachte und die kritische Frage aufwarf, ob dieser klassische Autorenkanon in Anbetracht eines Wertekanons, der auf Heterogenität, Diversität und Toleranz abzielt, eine Überarbeitung erfordert (vgl. Albus 2013, S. 569–571). Diese Frage fand schließlich 2015 in der ersten philosophiedidaktischen Monographie zu Genderaspekten – *Abschied von der Androzentrisk* – Beachtung und führte zur Erarbeitung einer begründeten Stellungnahme. Das überzeugende Plädoyer von Kinga Golus für einen

V. Albus (✉)

Universität Paderborn, Paderborn, Deutschland

E-Mail: albusv@mail.uni-paderborn.de

© Der/die Autor(en) 2025

F. Brosow et al. (Hrsg.), *Selbstverständnisse der Philosophiedidaktik zwischen Fachphilosophie und Interdisziplinarität*, Philosophische Bildung in Schule und Hochschule, https://doi.org/10.1007/978-3-662-69822-8_4

43

genderbewussten Philosophie- und Ethikunterricht basiert auf drei didaktischen Dimensionen, die bei der Etablierung von Genderaspekten im philosophischen Fächerverbund Orientierung ermöglichen: Aufdeckung von androzentrischen Strukturen, Kanonmodifikation und explizite Thematisierung von Genderfragen (vgl. Golus 2015a, S. 171–196, 2015b, S. 115–118). Diese drei zentralen Ebenen, auf die auch Bettina Bussmann als Rezensentin von Golus' „Grundlagenarbeit“ (Bussmann 2016, S. 117) verweist, strukturieren den vorliegenden Beitrag. Auf diesem Weg erfährt Bussmanns Verdienst um eine gendersensible Ausrichtung des Philosophieunterrichts eine Würdigung, regte sie doch wesentlich zum ersten philosophiedidaktischen Sammelband über *Genderfragen und philosophische Bildung* an (Bussmann und Tiedemann 2019). Eine kritische Standortbestimmung sowie eine Identifizierung dringender Desiderate soll der Gendersensibilisierung in der Philosophiedidaktik neue Stoßkraft verleihen.

Aufdeckung androzentrischer Strukturen

Um Ausschluss und Marginalisierung von Frauen und Mädchen in Philosophie und philosophischem Unterricht als gesellschaftliches Problem überhaupt verstehen zu können, bedarf es eines Bewusstseins für androzentrische Strukturen. Diese lassen sich sowohl in der konzeptionellen Bildungsphilosophie als auch in vielen anderen Sparten der Philosophie nachweisen. Im Rahmen der philosophiedidaktischen Lehrkräfteausbildung wird die Geschichte des Ausschlusses von weiblichen Personen aus dem philosophischen Unterricht bislang nicht beachtet. Die philosophiedidaktische Einführungsliteratur verzichtet bisher gänzlich auf die Thematisierung des Problems, obgleich historische Grundlagenforschung vorliegt. Philosophiedidaktikerinnen folgten in der Geistesgeschichte selbst gängigen Stereotypen und androzentrischen Ideen und versuchten dennoch die philosophische Bildung von Mädchen und Frauen zu befördern (vgl. Albus 2013, S. 336–242; Albus 2014). Auf dem Feld der Vermittlung dieser Historie in der Lehrkräfteausbildung ist Nachholbedarf diagnostizierbar.

Im Gegensatz dazu kann aus einem reichhaltigen Fundus an misogynen Sentenzen der philosophischen Tradition und einschlägigen Texten der philosophischen Geschlechtertheorien schon länger geschöpft werden (vgl. Doyé, Heinz und Kuster 2002; Stopczyk 1980). Androzentrismus erweist sich hier größtenteils als ein sehr offensichtliches Merkmal. Darüber hinaus bietet die philosophische Tradition einen Fundus an androzentrischen Denkstrukturen, die nur nach tiefgreifender Analyse und genauer Quellensichtung *als* solche in Erscheinung treten. Dieses mitunter mühsame und arbeitsintensive Verfahren beschreibt Golus metaphorisch als „Aufdeckung“. Eine wichtige Beobachtung besteht darin, dass Klassiker der Geschichte der Philosophie oft den Anschein einer Geschlechtsneutralität erwecken, aber einer gründlichen Überprüfung auf androzentrische Strukturen nicht Stand halten können. In ihrer Dissertation praktiziert Golus die feministische Hermeneutik der Aufdeckung am Exempel von Gehlens, Schelers und Plessners Anthropologie. Offen bleibt jedoch, wie dieses Verfahren für die Schülerinnen und

Schülern im Detail zu transformieren ist. Im Hinblick auf Niveaustufen und Unterrichtsmethodik für Schülerinnen und Schüler wäre das Verfahren noch zu konkretisieren.

Golus kommt insgesamt zu dem überzeugenden Ergebnis, dass am schulischen Lernort androzentrische Strukturen in den klassischen Positionen der Philosophie aufzudecken sind, damit die Schülerinnen und Schüler patriarchales Denken identifizieren und kritisieren können. Die konkreten Vorschläge zur Literatúrauswahl im Unterricht orientieren sich daher am etablierten Kanon der Philosophie. Konkret schlägt Golus Kant (Golus 2014, S. 24; 2015a, S. 153–163) und Aristoteles vor. Ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien zum gendersensiblen Philosophieunterricht liegen inzwischen zu Aristoteles und seiner wirkmächtigen Anthropologie der Zeugung vor (Golus 2018; vgl. auch Lüpke 2020). Aristoteles' Reproduktionstheorie ist höchst problematisch, weil sie auf einer Hierarchisierung der Geschlechter beruht und die Inferiorität der Frau als biologische – und damit unveränderliche – anthropologische Konstante behauptet wird.

Wer biologische Konstanten *als* unveränderliche Konstanten begreifen kann und genügend biologisches Wissen über Reproduktion einbringt, benötigt jedoch „epistemische Kompetenz“, eine Grundlagenkompetenz in Bussmanns lebensweltlich-wissenschaftsorientierter Philosophiedidaktik. „Ein wesentliches Hauptziel des lebensweltlich-wissenschaftsorientierten Ansatzes ist [...] die Förderung epistemischer Kompetenz“ (Busmann 2022, S. 210). Epistemische Fragestellungen betreffen den Geltungsbereich von Theorien und Modellen. Man benötigt epistemische Kompetenz zur Auffindung von Theorien und Wissensansprüchen, die gesellschaftlichen Problemen zugrunde liegen. In Analogie zu den Kriterien der ethischen Kompetenz hält Busmann fest: „Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, nicht nur die ethischen Folgen von Wissenschaft und Technik, sondern auch den Referenzrahmen Wissenschaft zu reflektieren und zu beurteilen. Die von mir geforderte epistemische Kompetenz umfasst in einem groben Umriss dreierlei: eine Haltung (1), ein Wissen (2) und ein Können (3)“ (Busmann 2014, S. 265). Genderthematiken werden ausdrücklich als mögliches Anwendungsgebiet zur Beförderung epistemischer Kompetenz im philosophischen Unterricht gelistet (Busmann 2020, S. 59). Da epistemische Kompetenz insbesondere interdisziplinär zu befördern ist, findet sich in Bussmanns einschlägigen Unterrichtsmaterialien zum Themenfeld Liebe, Freundschaft, Sexualität und Familie eine breite Sammlung von philosophischen, soziologischen, psychologischen und juristischen Texten (Busmann 2011).

Darüber hinaus unterstreicht Busmann die von Golus klar herausgestellte Leibgebundenheit aller Erkenntnisprozesse. Mit Rückgriff auf die phänomenologische Tradition schärft Golus einen genderbewussten Bildungsbegriff, der auf einen Dualismus von Körper und Geist verzichtet und den Leib als inkorporierte Kultur begreift (Golus 2015a, S. 104). Klar ergibt sich hier, dass das Potential der Phänomenologie fachdidaktisch noch nicht ausgeschöpft ist (Busmann 2016, S. 118; Busmann 2020, S. 56) und auf einen gendersensiblen Unterricht weiter zugespitzt werden muss. Neuste Forschungen beziehen zwar schon verstärkt die Phänomenologie des Leibes in die Philosophiedidaktik ein (Breil 2021; Löffelmann und

Ziegler 2020); in Bezug auf die Geschlechtlichkeit des Leibes wären jedoch weiterführende Ansätze in der Philosophiedidaktik wünschenswert.

Schließlich ist zu ergänzen, dass eine Aufdeckung von androzentrischen Strukturen nicht nur anhand der klassischen Texte der Philosophiegeschichte zu vollziehen ist. Empirische Studien aus anderen Unterrichtsfächern belegen, dass selbst die alltägliche, pädagogische Kommunikation im Schulunterricht Stereotype bedient und androzentrische Merkmale aufweisen kann (Faulstich-Wieland 2013). Derartige Studien liegen zum Ethik- und Philosophieunterricht nicht vor.

Hinzu kommt, dass die feministische Aufdeckungshermeneutik alle Medien des philosophischen Unterrichts einzubeziehen hat. Der Philosophie- und Ethikunterricht ist multimedial ausgerichtet und zielt u. a. auf eine Beförderung der Medienkompetenz (Albus und Schalk 2020). Vor diesem Hintergrund erscheint es sehr lohnenswert, nicht nur Klassikertexte zu beachten, sondern den Korpus der zu analysierenden Medien systematisch zu erweitern. Erste Untersuchungen zur Verwendung von Filmen, Musik und Social Media unter Genderaspekten im Ethik- und Philosophieunterricht liegen vor (Beyer, Leiblich und Seyffert 2019). Es wäre sehr zu begrüßen, wenn zukünftig weitere Medienarten in die Analysen einbezogen würden.

Kanonmodifikation

Nach der empirischen Bestätigung der Abwesenheit von Philosophinnen im Kanon des Philosophie- und Ethikunterricht wurde auf präskriptiver Ebene vorgeschlagen, Denkerinnen über den Randkanon, der den Status des empfehlenden Charakters aufweist, sichtbar zu machen, um ihnen so zwar nur langsam, aber dafür nachhaltig einen Platz im obligatorischen Kernkanon einzuräumen zu können. Damit einher geht die Kritik an einer Frauenquote zur Kanonmodifikation unter Zwang. Das didaktisierte Umschreiben der Philosophiegeschichte ohne Beachtung männlicher Philosophen zu Gunsten einer Fülle von nicht-paradigmatischen Texten von Philosophinnen scheint nicht zielführend zu sein (Albus 2013). Golus pflichtet dem Vorschlag, die Sichtbarkeit von Philosophinnen im Randkanon zu erhöhen ohne die Geschichte der Philosophie verzerrt umzuschreiben, uneingeschränkt bei (Golus 2015a, S. 193; Golus 2015b, S. 116).

Im Gegensatz dazu plädiert Rullmann für die Einführung einer Quote, um Philosophinnen in Schulbüchern sichtbar zu machen (Rullmann 2015). Bemerkenswert an diesem Argumentationsversuch ist vor allem die Tatsache, dass hierfür der philosophiedidaktische Diskurs über genau diese Frage keinerlei Beachtung erfährt. Es handelt sich um eine Praxis jenes Ausschlusses, gegen die sich die Verfasserin mit brachialem Engagement zur Wehr setzt.

In gänzlich anderem Licht stehen die Diskussionsbeiträge von Seyffert und Hohmann. Nach gründlicher Darstellung zentraler Begriffe und Ergebnisse der Kanonforschung stellt Seyffert fest, dass ein Kanon ein „Produkt eines Prozesses, eines stetigen Wachstums und Aushandelns“ oder gar ein „lebendiges Phänomen“ sei, das mit Quoten und Druck nicht „von heute auf morgen“ gesteuert werden könne (Seyffert 2019, S. 188–189). Seyffert lehnt einen „weiblichen Kanon“ via

Frauenquote ab, weil er zur verzerrten Darstellung der Geschichte der Philosophie führe. Vielmehr sei durch „Bestauslese“ ein möglichst gleichberechtigter Kanon zu bilden (Seyffert 2019, S. 192). In diesem Sinne warnt auch Bussmann davor, „das Geschlecht des Autors vor die Beurteilung seiner historischen und philosophischen Relevanz zu stellen“ (Bussmann 2019, S. 22).

Hohmann argumentiert wie Seyffert gegen die Einführung einer Frauenquote in philosophischen Unterrichtsmaterialien. Auf der Basis einer philosophiehistorischen Analyse stellt sie fest, dass „die sogenannten ‚Klassiker‘ aus wirkmächtigen und exklusiven Narrativen“ hervorgegangen sind und nur „bedingt mit philosophiehistorischen Realitäten übereinstimmen“ (Hohmann 2023, S. 202). Als unterrichtspraktische Umgangsweise zur Inklusion von Philosophinnen in den Kanon schlägt Hohmann sehr überzeugend die Erweiterung der Problemorientierung im Philosophieunterricht um Aspekte der Kanonreflexion vor. Ob Schülerinnen und Schüler die Unterrepräsentation von Philosophinnen im Schulkanon überhaupt wahrnehmen, ist – wie Hohmann korrekt anmerkt – bisher nicht erforscht worden (Hohmann 2023, S. 203).

Wenn die Inklusion von Philosophinnen in den Kanon des Philosophie- und Ethikunterrichts umgesetzt werden soll, folgt sogleich die Frage, welche Texte konkret zu empfehlen sind. Bussmann notiert: „Leider ist eine fachdidaktische Diskussion um die Kanonfrage bisher aber ausgeblieben, weil niemand eine Antwort wagt, welche Denker, Disziplinen, Theorien usw. aus 2500 Jahren Philosophiegeschichte den Bildungszielen, der Philosophie und den Herausforderungen der Lebenswelt gerecht werden“ (Bussmann 2017, S. 109). Eine stärkere Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen Vertretern und Vertreterinnen der Philosophiedidaktik und der Philosophiegeschichte ist folglich notwendig, um Kanonmodifikationen sinnvoll zu gestalten. Im Hinblick auf den Kulturpluralismus und einer daraus möglicherweise ebenso resultierenden Überarbeitung des eurozentrisch ausgerichteten Kanons schreibt Bussmann: „Diese Aufgabe halte ich für notwendig und schwierig und sie sollte nicht ohne Hinzuziehung von Experten [...] geschehen“ (Bussmann 2022, S. 210).

Erste Annäherungen zwischen gendersensibler Philosophiedidaktik und Philosophiegeschichte sind durchaus zu verzeichnen. Im Paderborner *Center for the History of Women Philosophers and Scientists* wird seit geraumer Zeit die Leistung von Philosophinnen in der Geschichte mit Berücksichtigung ihrer Wirkungszusammenhänge in Vergangenheit und Gegenwart erforscht. Auch deutschsprachige Textsammlungen mit kanontauglichen Auszügen liegen seit längerer Zeit vor (Hagengruber 1999; Hagengruber 2013). Zumindest exemplarisch wurden inzwischen Unterrichtsvorschläge mit philosophiehistorisch beachtenswerten Texten von Philosophinnen erarbeitet (Hagengruber und Rohbeck 2015). Ohne Zweifel sind derartige Kooperationen zukünftig noch zu intensivieren.

Gleichwohl ist kritisch anzumerken, dass die Berücksichtigung von Philosophinnen ein notwendiges, aber nicht hinreichendes Kriterium für gute Ethik- und Philosophieschulbücher darstellt. Das philosophiedidaktische Pluralismuspostulat bezieht sich nicht nur auf Gender oder Kultur, sondern auch auf philosophische Denkmethode, Strömungen oder Richtungen der Philosophie (Martens 2012;

Rohbeck 2010). Das Schulbuch *Philosophie: Eine Einführung fürs Gymnasium* zum Beispiel streut zwar Texte von Philosophinnen ein, bedient aber methodisch nur die analytische Philosophie (Pfister und Zimmermann et al. 2021). Die Exklusion von Phänomenologie und Hermeneutik ist hier strategisch beabsichtigt und wird auf konzeptioneller Ebene auch versucht zu begründen (Pfister 2012; Pfister 2020). Der Affront gegen philosophische Vielfalt basiert auf einer Engführung des Philosophiebegriffs. Dies überzeugt keineswegs (Albus 2017, S. 28–33), demonstriert aber grundsätzlich einmal mehr, wie in der Philosophie Ausschluss praktiziert wird, um Wirkmacht zu entfalten und Kanonbildungsprozesse nach eigenen Vorstellungen zu steuern.

Explizite Thematisierung von Gender

Ein zentraler Schritt zur Gestaltung eines gendersensiblen Philosophie- und Ethikunterrichts besteht zweifellos in der expliziten Thematisierung von Gender-Fragen. In diesem Punkt gibt es in der aktuellen philosophiedidaktischen Diskussion einen breiten Konsens. Dies wird auch von einschlägigen Fachzeitschriften gespiegelt. *Ethik & Unterricht* publizierte bereits 2009 „Doing Gender“, 2023 folgte „Sexualität und Ethik“. Die *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* widmete 2014 einen Band dem Thema „Ethik und Geschlecht“. In der *Praxis Philosophie & Ethik* erschien 2023 ein Heft mit dem Titel „Feminismus“.

Literatur

- Albus, Vanessa. 2013. *Kanonbildung im Philosophieunterricht. Lösungsmöglichkeiten und Aporien*. Dresden: Thelem.
- Albus, Vanessa. 2014. Philosophieren mit Ehemännern zwischen Küchenherd und Wochenbett. Wertekanon und Geschlechterstereotype im Philosophieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. 3/214: 14–18.
- Albus, Vanessa 2017. Sprachbildung durch Sprachphilosophie im Philosophieunterricht. In *Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht*, Hrsg. Vanessa Albus, Magnus Frank und Thomas Geier, 21–38. Münster: LIT.
- Albus, Vanessa und Helge Schalk, Hrsg. 2020. *Handbuch Medien im Ethik- und Philosophieunterricht*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Beyer, Sophia, Anne-Marie Leiblich und Caroline Seyffert. 2019. Auswahl und Einbindung verschiedener Medien. In *Genderfragen und philosophische Bildung. Geschichte – Theorie – Praxis*, Hrsg. Bettina Bussmann und Markus Tiedemann, 207–240. Heidelberg: J.B. Metzler.
- Breil, Patrizia. 2021. *Körper in Phänomenologie und Bildungsphilosophie. Körperliche Entfremdung bei Merleau-Ponty, Waldenfels, Sartre und Beauvoir*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bussmann, Bettina. 2011. *Texte und Materialien für den Unterricht. Liebe, Freundschaft, Sexualität, Familie*. Stuttgart: Reclam.
- Bussmann, Bettina. 2014. *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas „Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft*. Münster: LIT.

- Bussmann, Bettina. 2016. Kinga Golus: Abschied von der Androzentrisk. Münster: LIT. 224 S. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. 3/2016: 115–118.
- Bussmann, Bettina. 2017. Philosophisches Wissen im Unterricht, ja – aber nicht ohne Didaktik. Eine Antwort auf den Vorschlag einer neuen Philosophiedidaktik. *Information Philosophie*. 2/2017: 108–112.
- Bussmann, Bettina und Markus Tiedemann. Hrsg. 2019. *Genderfragen und philosophische Bildung. Geschichte – Theorie – Praxis*. Heidelberg: J.B. Metzler.
- Bussmann, Bettina. 2019. Einführung und Problemaufriss. In *Genderfragen und philosophische Bildung. Geschichte – Theorie – Praxis*. Hrsg. Bettina Bussmann und Markus Tiedemann, 1–26. Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Bussmann, Bettina. 2020. Philosophische Probleme und Interdisziplinarität. In *Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie*, Hrsg. René Torkler, 45–62. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Bussmann, Bettina. 2022. Von epistemischer Macht zu epistemischer Freiheit? Die westliche Wissenschaft als globales erkenntnistheoretisches Bildungsproblem. In *Relativität und Bildung. Herausforderungen und Grenzen des Relativen*, Hrsg. Carolin Führer et. al., 209–224. Münster: Waxmann.
- Doyé, Sabine, Marion Heinz, und Fiederike Kuster, Hrsg. 2002. *Philosophische Geschlechtertheorien. Ausgewählte Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2013). Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts. In *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*, Hrsg. Ulrike Stadler-Altman, 12–28. Opladen: Barbara Budrich.
- Golus, Kinga. 2014. Geschlechtsblindheit und Androzentrismus in der traditionellen philosophischen Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. 3(2014):19–26.
- Golus, Kinga. 2015a. *Abschied von der Androzentrisk. Anthropologie, Kulturreflexion und Bildungsprozesse in der Philosophie unter Genderaspekten*. Münster: LIT.
- Golus, Kinga. 2015b. Genderperspektive. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik*, Hrsg. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, Markus Tiedemann, 114–118. Paderborn: Schöningh.
- Golus, Kinga. 2018. „Ein Weibchen ist ein verkrüppeltes Männchen“. Aristoteles‘ anthropologischer Entwurf von Reproduktion und Zeugung. *Praxis Philosophie und Ethik*. 6/2018: 20–26.
- Hagengruber, Ruth. 21999. *Klassische philosophische Texte von Frauen. Texte vom 14. bis zum 20. Jahrhundert*. München: dtv.
- Hagengruber, Ruth. 2013. 2600 Jahre Philosophiegeschichte mit Philosophinnen. Herausforderung oder Vervollständigung des philosophischen Kanons. Ergebnisse der Forschung und ihre Auswirkungen auf Rahmenrichtlinien und Schulpraxis. In *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. 3/2013: 15–27.
- Hagengruber, Ruth und Johannes Rohbeck, Hrsg. 2015. *Philosophinnen im Philosophieunterricht – ein Handbuch*. Dresden: Thelem.
- Hohmann, Sophia. 2023. Eine trilemmatische Perspektive auf die Inklusion von Philosophinnen* in den (Schul-)Kanon. In *Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie. Kontroversen und neue Aufgaben*, Hrsg. Bettina Bussmann, 189–205. Berlin: Springer.
- Löffelmann, Daniel und Mario Ziegler, Hrsg. 2020. *Unterricht im Zeichen von Wahrnehmung und Darstellung. Philosophische Anstiftungen zu einer unzeitgemäßen Didaktik*. Freiburg: Karl Alber.
- von Lüpke, Annika. 2020. Gender-Sensitive Approaches To Teaching Aristotle’s Practical Philosophy. *Journal of Didactics of Philosophy*. 4(2020):53–70. <https://doi.org/10.46586/JDPh2020.9576>.
- Marsal, Eva, und Takari Dobashi. 2012. Zur Situation der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik Ethik. In *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*, Hrsg. Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke, 127–140. Wiesbaden: Springer.

- Martens, Ekkehard. 2012. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Pfister, Jonas. 2012. Methoden des Philosophierens und Unterrichtsmethoden. In *Tabula Rasa-Zeitung für Gesellschaft und Kultur*. 81/11. <https://www.tabularasamagazin.de/methoden-des-philosophierens-und-unterrichtsmethoden/> Zugegriffen: 10.02.2024.
- Pfister, Jonas. 2020. Was ist eine gute Lehrperson für Philosophie und wie wird man zu einer? In *Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie*, Hrsg. René Torkler, 107–120. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Pfister, Jonas, P. Zimmermann, D. Kuenzle und T. Zürcher. 2021. *Philosophie: Eine Einführung fürs Gymnasium*. Bern: hep.
- Rohbeck, Johannes. 2010. *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem.
- Rullmann, Marit. 2015. Philosophinnen in Schulbüchern oder warum wir eine Quote für die Philosophiedidaktik benötigen. In *Philosophinnen im Philosophieunterricht – ein Handbuch*, Hrsg. Ruth Hagengruber und Johannes Rohbeck, 33–44. Dresden: Thelem.
- Seyffert, Carolin. 2019. Männerdomäne Philosophie – Braucht die Philosophie einen weiblichen Kanon? In *Genderfragen und philosophische Bildung. Geschichte – Theorie – Praxis*, Hrsg. Bettina Bussmann und Markus Tiedemann, 177–192. Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Stopczyk, Annegret. 1980. *Was Philosophen über Frauen denken*. München: Matthes & Seitz.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Philosophie und ihre Didaktik



Philosophische Bildung als Aufklärung

Johannes Rohbeck

Im Zentrum der Philosophiedidaktik von Bettina Bussmann steht die Vermittlung von Philosophie, Lebenswelt und Wissenschaft. Um dieses Spannungsverhältnis zu verdeutlichen, entwirft Bussmann ein „Philosophiedidaktisches Dreieck“, an dessen Spitze die Philosophie steht (Bussmann 2014, 2015). Auf der einen Seite bezieht sich die Philosophie auf die Lebenswelt, deren Probleme sie reflektiert. Wichtig ist dabei, dass sich die Lebenswelt nicht auf das individuelle und subjektive Erleben der Menschen beschränkt, sondern jetzt die gesellschaftliche Dimension mit einschließt, zu der wesentlich der Umgang mit den Wissenschaften gehört. Auf der anderen Seite bezieht sich die Philosophie auf die empirischen Einzelwissenschaften, deren Methoden und Ergebnisse sie analysiert. Aus diesen beiden Bezugnahmen resultiert schließlich das „Kräfteverhältnis“ zwischen Lebenswelt und Wissenschaft, die auch direkt aufeinander verweisen. Dieses „Dreieck“ bildet sozusagen das philosophiedidaktische Markenzeichen von Bettina Bussmann.

Schon seit den Anfängen der deutschsprachigen Didaktik der Philosophie und Ethik stand die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. So hat Ekkehard Martens in seiner Philosophiedidaktik, die sich am Sokratischen Dialog orientierte, dafür plädiert, dass die Lernenden im Unterricht ihre eigenen Erfahrungen und Interessen zur Sprache bringen (Martens 1979; vgl. Raupach-Strey 2002). Auch Volker Steenblock, der die philosophische Bildung vertrat, hat die Aufgabe des Philosophieunterrichts darin gesehen, den Lernenden eine individuelle Orientierung zu ermöglichen (Steenblock 2012; vgl. Tiedemann 2013). Wenn in derartigen Ansätzen ein problemorientierter Unterricht proklamiert wird, ist in unserem Zusammenhang zu beachten, dass es sich fast ausschließlich um

J. Rohbeck (✉)
Universität Dresden, Dresden, Deutschland
E-Mail: johannes.rohbeck@tu-dresden.de

Probleme handelt, welche die persönliche Lebensführung betreffen. Exemplarische Themen sind Glück, Liebe und Freundschaft.

Das besondere Verdienst von Bettina Bussmann besteht nun darin, dass sie die lebensweltliche Orientierung der Philosophiedidaktik um die Dimension der empirischen Einzelwissenschaften erweitert. Darin sieht sie ein Desiderat und fordert explizit, dass die Lehrpläne und Schulbücher die wissenschaftlichen Erkenntnisse viel stärker berücksichtigen, als dies bisher der Fall ist. Diese Art „Wissenschaftsbasierung“ ist aus mehreren Gründen plausibel. Denn erstens lernen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht eine ganze Reihe wissenschaftlicher Fächer kennen wie Physik, Biologie, Chemie oder Politik. Da ist es dringend geboten, dass im Fach Philosophie über die theoretischen Implikationen dieser Disziplinen nachgedacht wird. In diesem Sinn setzt sich Bussmann für einen interdisziplinären Philosophieunterricht ein (Bussmann 2023). Und zweitens ist es erwiesen, dass die Resultate einzelwissenschaftlicher Forschungen längst in die Lebenswelt eingedrungen sind. Schülerinnen und Schüler beziehen sich regelmäßig auf „die Wissenschaft“ oder auf „neueste wissenschaftliche Studien“. Dazu zählt auch die Psychologie, mit deren Hilfe die Gedanken und Gefühle der Lernenden hinterfragt werden können.

Letztlich gipfelt Bussmanns Konzeption in einem Plädoyer für die Aufklärung: „Das Hauptziel philosophischer Reflexion bleibt dabei der alten Tradition der Aufklärung verpflichtet“ (Bussmann 2015, S. 129). Diesem Programm möchte ich mich gerne anschließen. Dabei weise ich darauf hin, dass sich die Philosophie der Aufklärung keineswegs in abstrakten Prinzipien wie etwa das „selbst denken“ erschöpft (*Was ist Aufklärung?* Kant 1965, Bd. XI, S. 54), vielmehr hat sie eine ganze Reihe neuer konkreter Wissenschaften hervorgebracht. In der Biologie und Anthropologie, die um die Mitte des 18. Jahrhunderts entstanden sind, wurde der Mensch nicht nur als rationales, sondern vor allem auch als leibliches und sinnliches Wesen begriffen. Die beginnende Soziologie thematisierte die Interaktion und Kommunikation zwischen den einzelnen Individuen. In der Politischen Ökonomie wurde die eigne Dynamik gesellschaftlicher Prozesse entdeckt, die zur Erfahrung sozialer Kontingenzen führte.

Doch kaum eine historische Epoche und die daraus hervorgegangenen Leitideen waren und sind derart unerbittlichen und dauerhaften Kritiken ausgesetzt wie die Aufklärung. Konservative Autoren werfen der Aufklärung vor, mit bewährten Traditionen wie der Religion gebrochen zu haben, ohne an deren Stelle eine eigene Orientierung zu setzen (Oelmüller 1969; vgl. Goulemot 2001). Vertreter der Postmoderne diskreditieren die Rationalität und das Streben nach Objektivität als eine Narration ohne Wahrheitsanspruch (Lyotard 1986). Mit dem Postkolonialismus wird diese Kritik noch überboten, indem man der gesamten Aufklärung eine eurozentristische Haltung und damit die Rechtfertigung von Unterjochung und Versklavung unterstellt (Chakrabarty 2010; Lilti 2019).

Allerdings beginnt sich Widerstand zu formieren (Pinker 2018; Tiedemann 2023). Auch meine Absicht ist es, an der Aktualität der Aufklärung festzuhalten (Rohbeck 2023) Dazu verwende ich den Begriff der Transformation. Darunter verstehe ich die Übertragung und Umformung bestimmter Theoreme von

Wissenschaft und Philosophie der Aufklärung in andere Kontexte. Betrachtet man die Aufklärung als eine übergreifende Entwicklung, ergeben sich für mich drei Transformationen: Erstens hat sich bereits während der Epoche der Aufklärung ein bedeutender Wandel vollzogen; zweitens verstehe ich unter Transformation einen kulturgeschichtlichen Prozess, der über das 18. Jahrhundert hinaus bis ins 21. Jahrhunderts führt; und drittens halte ich es für erforderlich, einen solchen Transformationsprozess auch in der heutigen Gegenwart fortzusetzen.

Mensch und Natur

Wer heute über die Stellung des Menschen in der Welt nachdenkt, spürt ein gewisses Unbehagen. Das betrifft die äußere Natur, die von der menschlichen Zivilisation in erheblichen Maß zerstört wird und zu kollabieren droht. Dazu gehören bekanntlich der Klimawandel, das Artensterben und die Anhäufung von Gift und Müll.

Um dieses Phänomen zu beschreiben, hat sich der Begriff Anthropozän eingebürgert (Horn und Bergthaller 2019; vgl. Hamilton 2017). Gemeint ist damit das Zeitalter, in dem der Mensch so tief in seine natürlichen Lebensbedingungen eingegriffen hat, dass er selbst zu einer unberechenbaren Naturgewalt geworden ist. Zugespißt wird diese Position durch die Forderung nach einem Posthumanismus, der das moderne Menschenbild ins Wanken bringen soll (Žižek 2001, S. 7; Hamilton 2017, S. 116–118). Denn er bedeutet, dass der Mensch seine alte Handlungsmacht und Sonderstellung längst eingebüßt habe. Sowohl der Begriff des Anthropozäns als auch der des Posthumanismus richten sich explizit gegen die Philosophie der Aufklärung. Ihr wird vorgeworfen, mit der Postulierung eines vernünftigen und autonomen Subjekts das ganze Unheil eingeleitet zu haben.

Das Gegenteil ist jedoch der Fall. Denn die Anthropologie der Aufklärung hat den Menschen von vornherein als ein Naturwesen betrachtet, das mit seinen natürlichen Lebensbedingungen verwoben und von ihnen abhängig ist. In seiner *Allgemeinen Naturgeschichte* (1749–1767) hat der französische Naturforscher Georges Louis Leclerc de Buffon die Herausbildung des Menschen aus dem Tierreich beschrieben, wobei er die ketzerische Frage stellte, ob der Mensch vom Affen abstammt (Buffon 2008, S. 72). Daran schloss er eine Kulturgeschichte an, in der die Menschen ihre praktischen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten entwickeln.

Daran hat auch Immanuel Kant in seiner frühen Schrift *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte* angeknüpft, indem er die Menschen zunächst als Naturwesen betrachtete, die wie die Tiere dazu bestimmt seien, ihre natürlichen Analgen aus einem „Keime“ gleichsam „auszuwickeln“ (Kant 1965, Bd. XI, S. 35). Und obwohl Kant eher die rationalen Kompetenzen des Menschen hervorhob, brachte er später in seiner *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* die „Sinnlichkeit“ von Vorstellungen, das „Gefühl von Lust und Unlust“ sowie das „Begehungsvermögen“ mit „Affekten“ und „Leidenschaften“ ausführlich zur Sprache (Kant 1965, S. 447–451).

In seinem *Traktat über die menschliche Natur* verstand David Hume den Menschen als ein Wesen, das primär von seinen leiblichen Instinkten geleitet wird (Hume 1973, S. 177). Damit wurde auch der traditionelle Dualismus von Leib und Seele in Zweifel gezogen. Letztlich ging es darum, ob es überhaupt einen unabhängigen Geist gebe und nicht vielmehr eine fühlende und denkende Materie (Diderot 1961, S. 93). Die neue Medizin rückte den weiblichen Körper in den Blick. Dadurch gerieten die biologischen Unterschiede zwischen Mann und Frau, vor allem die besondere Natur der Frau in den Mittelpunkt des Interesses. Bei allen physischen Differenzen wurde die soziale Gleichheit der Geschlechter propagiert. In diesem Sinn kann man von einer feministischen Aufklärung sprechen (Karremann und Stiening 2020, S. 8).

Wenn also heute ein so genannter Posthumanismus gefordert wird, ist dem entgegenzuhalten, dass die darin propagierte Naturverbundenheit bereits von den Philosophen des 18. Jahrhunderts vertreten wurde. Darin sehe ich nicht zuletzt auch die ökologischen Potenziale der Aufklärung. Hier zeigt sich schlagend, dass ein angemessenes Verhältnis von Mensch und Natur auch innerhalb des modernen Humanismus denkbar ist.

In unserem Kontext ist zu betonen, dass es zur Bewältigung der Umweltkrise bestimmter empirischer Wissenschaften bedarf. Nur bereitet deren Verteidigung zunehmend Schwierigkeiten, weil die einzelnen Wissenschaftler alles andere als autoritär vorgehen dürfen. Zum einen liegt das daran, dass das Klima auf der Erde ein extrem komplexes System darstellt, das sehr viele Ungewissheiten birgt. Zum andern führt das dazu, dass sich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler häufig nicht einig sind und über ihre Methoden und Ergebnisse streiten. Mancher Artikel in Tageszeitungen liest sich wie eine Einführung in die Wissenschaftstheorie, um der Öffentlichkeit zu vermitteln, dass Wissenschaft immer schon und wesentlich aus kontroversen Diskursen besteht, ohne dadurch zur bloßen Meinung zu verkommen. Letztlich gibt es bestimmte Erkenntnisse, über die weitgehende Einigkeit besteht.

Angesichts dieser prekären Situation ist die Wissenschaft gegen den Vorwurf in Schutz zu nehmen, sie schwinde sich zur absoluten Instanz auf. Insbesondere wird gegenwärtig den Virologen und Epidemiologen vorgeworfen, sie dominieren die öffentlichen Diskurs und stecken die Regierungen in ihre Zwangsjacke. Auf diese Weise gerate die Politik in die Abhängigkeit von Experten, die mit ihren parastaatlichen Institutionen, Beratungsfirmen und Denkfabriken eigene und selbstständige Machtzentren bildeten. Längst ist von einer „Expertokratie“, ja sogar von einer „Virokratie“ die Rede (Nichols 2017, S. 1–12; Bogner 2021, S. 13–21).

In dieser Kritik sehe ich den Ausdruck eines tieferen Zwiespalts. Einerseits bleibt den Politikern gar nichts anderes übrig, als den Empfehlungen der Wissenschaftler zu folgen. Es macht auch das Wesen einer Demokratie aus, gerade in Krisenzeiten auf die Macht des öffentlich geförderten, allgemein zugänglichen und diskursiv ausgehandelten Wissens zu vertrauen. Andererseits birgt diese Art Orientierung an den Wissenschaften die Gefahr, dass politische Entscheidungen ihre je eigene Legitimation einbüßen. Denn es entsteht der falsche Eindruck, als ob ein direkter Weg von der wissenschaftlichen Evidenz zur richtigen Politik führe.

Politische Konflikte erscheinen als pure Sachzwänge, die angeblich alternativlos sind. Zur Auflösung dieses Dilemmas kommt es darauf an, das spezifisch Politische wiederzugewinnen. Wenn man demokratisch entscheidet, welches Wissen angefordert und politisch umgesetzt wird, entsteht so etwas wie „epistemische Gerechtigkeit“ (Fricker 2007, S. 12). Damit ist wissenschaftliche Vernunft, demokratische Entscheidung und soziale Sensibilität gefragt.

Moral und Politik

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Demokratie in eine Krise geraten. Nach dem Zweiten Weltkrieg war man noch bestrebt, den Faschismus zu überwinden, und verband mit der Demokratie den Wiederaufbau und wirtschaftlichen Aufschwung. Besonders nach dem Zusammenbruch des Ostblocks befand sich die Demokratie auf dem Höhepunkt ihrer Entwicklung. Doch in den letzten Jahren ist die Zahl demokratisch verfasster Nationen in fast allen Regionen der Welt rückläufig. Hinzu kommt die geringe Wahlbeteiligung in einigen Ländern wie Frankreich und Spanien. Vor allem die sozial schwachen Bürgerinnen und Bürger fühlen sich durch die Parlamente nicht mehr vertreten.

Diese schleichende Erosion wird als „postdemokratische Wende“ bezeichnet (Crouch 2008, S. 10). Nachdem die Demokratie ihr progressives Versprechen auf Freiheit und Gerechtigkeit angeblich nicht einzulösen vermochte, habe sie sich sozusagen überlebt. Sie gehe an dem Paradox zugrunde, dass überzogene Erwartungen herrschen und dass gleichzeitig diese Hoffnungen enttäuscht werden. Beklagt wird der Verlust der Handlungsfähigkeit von Politikern und die wachsende Unzufriedenheit der Bevölkerung mit der Politik. Der Vorwurf lautet, die reale Politik finde hinter verschlossenen Türen statt. Damit steht die Zukunftsfähigkeit der Demokratie in Frage.

Auch in diesem Fall ist es möglich, Philosophie und Wissenschaft der Aufklärung in die heutige Gegenwart zu transformieren. Paradigmatisch dafür steht die politische Philosophie von John Locke, der bereits die Bedeutung des Parlaments begründet hat. Doch in unserem Zusammenhang möchte ich an die Anfänge der Soziologie anknüpfen, wie sie von Charles-Louis de Montesquieu in *Vom Geist der Gesetze* etabliert worden ist. Im Unterschied zur klassischen Theorie des Gesellschaftsvertrags versuchte er empirisch zu erklären, unter welchen naturgegebenen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen bestimmte Staatsformen entstanden sind oder welche Faktoren die Herausbildung und Stabilität bestimmter staatlicher Verfassungen beeinflussen (Montesquieu 1951, S. 16).

Eine wesentliche Voraussetzung dieser Soziologie ist die Moralphilosophie der Aufklärung, welche die alte Staatstheorie ablöste und ins Zentrum der praktischen Philosophie rückte. Sie basierte auf der aufklärerischen Anthropologie, in der moralische Urteile in einer Art emotionaler Intelligenz verwurzelt sind. Nun trat die soziale Dimension der Moralbegründung in den Vordergrund, der zufolge moralische Gefühle nicht etwa „angeboren“ sind, sondern sich innerhalb eines Gemeinwesens herausbilden, verbreiten und stabilisieren. Jetzt ist die Moral das Resultat

kommunikativer Prozesse, so dass man von einer spezifisch sozialen Intelligenz sprechen kann (Hume 1973, S. 227–245). Von außen betrachtet, können solche sozialen Prozesse als „Sitten und Gebräuche“, d. h. Lebensgewohnheiten, der Völker beschrieben werden.

Das Prinzip der Gewaltenteilung ist besonders aktuell, so wie es Montesquieu konzipiert hat. Innovativ war die „richterliche Gewalt“, die er neben die „gesetzgebende“ und „vollziehende“ Gewalt in der bis heute gültigen Form gefasst hat (Montesquieu 1951, S. 214–229). Insbesondere die Judikative dient der Verteidigung der repräsentativen Demokratie gegen den rechten Populismus. Denn auch Rechtsradikale pochen auf der „Macht des Volkes“, das seinen „Führer“ direkt wählen soll. Das Ergebnis zeigt sich in Argentinien, Russland, Ungarn oder in der Türkei wo gewählte Autokraten den Rechtsstaat in Gefahr bringen. Um diesem Missverständnis entgegenzutreten, ist es geboten, an der Autonomie der Justiz als Korrektiv festzuhalten. Das Höchste Gericht eines Staates hat die Aufgabe, sowohl die Gesetzgebung des Parlaments als auch die Umsetzung durch die Regierung zu kontrollieren.

Ebenso aktualisierbar ist die soziologische Erkenntnis der Aufklärung, dass sich der Staat auf eine bereits bestehende Gesellschaft stützt. Denn die gegenwärtige Demokratie beruht nicht allein auf politischen Abstimmungsregeln, sondern wird im Kern durch einen sozialen „Konsens“ gestiftet (Nida-Rümelin 2020, S. 132–140). Dabei handelt es sich um eine Übereinkunft höherer Ordnung, der den normativen Rahmen für einen vernünftigen Umgang mit dem unvermeidbaren und unverzichtbaren sachbezogenen Dissens bildet. Weil ein solcher Konsens in der Übereinstimmung freier und gleicher Bürger besteht, hat er eine friedensstiftende und legitimierende Funktion. Der demokratische Staat bedarf also eines zivilgesellschaftlichen Fundaments. Demokratie erschöpft sich nicht in formalen Verfahren, sondern ist eine eigenständige Lebensform.

Ein derartiger Konsens ist außerdem das Resultat von „Kooperation“, die als eigenständiger Handlungstyp zu fassen ist (Nida-Rümelin 2020, S. 220–223). Wiederum gilt, dass die demokratische Ordnung die Kooperation nicht durch staatlichen Zwang generiert, sondern wesentlich voraussetzt und dann allenfalls verstärkt. Die Kooperation besteht in der wechselseitigen Interaktion zwischen Menschen, die ihre privaten Interessen vertreten, zugleich klug genug sind einzusehen, dass es in ihrem eigenen Interesse liegt, die Interessen anderer Menschen anzuerkennen. Das Gelingen einer solchen Zusammenarbeit hängt davon ab, ob die daran Beteiligten erwarten, dass die anderen Teilnehmer ebenfalls dazu bereit sind. In der modernen Soziologie spricht man von „Latenz“ (Nassehi 2021, S. 228–337), womit ein Prozess gemeint ist, an den sich die Mitwirkenden im Laufe der Zeit gewöhnen und der ihnen erst nachträglich bewusst wird.

Ökonomie und Gerechtigkeit

Auch der Kapitalismus ist inzwischen in eine Krise geraten. Bis in die 1970er Jahre konnte man noch von einer „sozialen Marktwirtschaft“ sprechen, die der gesamten Bevölkerung einen gewissen Wohlstand erlaubte. Doch als das

ökonomische Wachstum stillstand und mit neoliberalen Maßnahmen belebt werden sollte, nahm die gesellschaftliche Akzeptanz spürbar ab. Vor allem im Zuge der Finanzkrisen 2008 wurden kritische Stimmen laut, die insbesondere eine Ablösung des Finanzkapitalismus und damit eine generelle Mutation des Kapitalismus forderten.

Die offensichtliche Dysfunktion des Kapitalismus zeigt sich besonders drastisch in der sich verschärfenden sozialen Ungleichheit (Piketty 2014, S. 237). Seit den 1990er Jahren profitierte die Arbeitnehmerschaft nicht mehr vom Wirtschaftswachstum in den USA und Europa. Die Reallöhne in Deutschland sind seit einem Jahrzehnt deutlich gesunken. Hinzu kommen die weit verbreiteten prekären Arbeitsverhältnisse in Form befristeter Verträge, Teilzeit- und Leiharbeit. Dabei gibt es immer noch deutliche Unterschiede zwischen den Löhnen von Männern und Frauen.

Neben der gesellschaftlichen ist noch die ökologische Landnahme des Kapitalismus zu beachten (Birnbacher 2016, S. 19–24). Denn das kapitalistische Wirtschaftssystem lebt von Voraussetzungen, die es nicht selbst geschaffen hat. Dazu gehört ganz fundamental die äußere Natur. Diese Bedingung war so lange kein Thema, wie sie einfach als gegeben und unerschöpflich erschienen ist. Doch seit in den letzten vier Jahrzehnten die Ressourcen knapp werden und die natürliche Umwelt beschädigt wird, ist diese Dimension ins öffentliche Bewusstsein getreten.

Im vorliegenden Kontext interessieren besonders die kulturellen Effekte, welche die gesamte Lebenswelt prägen. In diesem Sinn kann man sogar von einer kapitalistisch geprägten Kultur oder sogar vom Kapitalismus als übergreifender „Lebensform“ sprechen (Fraser und Jaeggi 2020, S. 10). Diese Landnahme besteht darin, dass immer mehr Bereiche des menschlichen Alltags von der ökonomischen Rationalisierung kolonialisiert werden. Das hat bestimmte Folgen für den Umgang der Menschen miteinander und für die Psyche der Individuen. Der steigende Leistungsdruck führt zur Beschleunigung von Arbeit und Freizeit und zur Disziplinierung in Familie und Beruf.

Wiederum ist der Vorwurf unbegründet, die Aufklärung habe mit ihrer Ökonomie des produktiven Kapitals die Anfänge des Anthropozäns theoretisch initiiert und gerechtfertigt. Das liefe darauf hinaus, der Aufklärung die Anfänge des Raubbaus an den naturgegebenen Ressourcen und der Zerstörung der natürlichen Umwelt anzulasten. Aber es ist erwiesen, dass die frühe Wirtschaftstheorie in Frankreich mit der Schule der Physiokraten die Erhaltung der Natur zum Ursprung und Ziel gewählt hat (Quesnay 1976, S. 80). Der Name Physiokratie, der ja nicht Herrschaft über die Natur, sondern „Herrschaft der Natur“ heißt, bezog sich auf die Produktion von Lebensmitteln in der Landwirtschaft, die sich an die natürlichen Bedingungen wie Boden und Klima anzupassen habe. Der zentrale Begriff Reproduktion betraf sowohl die Bewahrung der äußeren Natur als auch den Erhalt der arbeitenden Bevölkerung.

Zu den Begründern der modernen Volkswirtschaftslehre gehört der Schotte Adam Smith mit seinem Werk *Der Wohlstand der Nationen*. Im Unterschied zur Physiokratie hielt er jede menschliche Arbeit, vor allem die Tätigkeit in Handwerk und Industrie, für produktiv (Smith 1923, S. 1–7, 69). Zwar gilt Smith gemeinhin

als Vertreter des Wirtschaftsliberalismus, weil er an den „natürlichen Lauf“ von Ware, Geld und Kapital glaubte. Aber letztlich war er der Auffassung, dass der Staat durch geeignete Rahmenbedingungen für das Wohlergehen der Menschen eines Landes zu sorgen habe. Die Politische Ökonomie der Aufklärung hat also keineswegs eine ungehemmte Marktwirtschaft propagiert.

Seit einigen Jahren wird überlegt, wie der Staat wieder mehr in die Wirtschaft eingreifen könne und solle. Jahrzehnte lang wurden die Wirtschaftswissenschaften von der erbitterten Auseinandersetzung zwischen den Liberalen und Keynesianern geprägt, wobei die Neoliberalen schließlich die Oberhand gewannen und die als „links“ verstandene „keynesianische“ Minderheitsfraktion exkommunizierten. Inzwischen haben die Keynesianer wieder Konjunktur (Streck 2021, S. 81–84).

Einigkeit besteht über Maßnahmen, welche die soziale Ungleichheit in den eigenen Ländern und im globalen Maßstab überwinden oder wenigstens mildern sollen. Es beginnt mit der Forderung nach einer veränderten Steuerpolitik. Im Innern wird die progressive Besteuerung von sehr Reichen gefordert, nach außen sind die Steueroasen zu schließen und eine globale Kapitalsteuer einzuführen (Streck 2021, S. 325). Das Programm soziale Gerechtigkeit bedeutet auch, dass der Staat in die Lohnpolitik eingreift, indem er Mindestlöhne festlegt und für eine allgemeine Erhöhung der Reallöhne sorgt, nicht zuletzt auch für eine Angleichung der Löhne von Frauen und Männern.

Einen großen Raum nimmt die ökologische Krise ein, welche die Grenzen des Wirtschaftssystems zum Vorschein bringt (Schneidewind 2018, S. 23–166). Generell gilt das Ideal eines „nachhaltigen Kapitalismus“, der sein bisheriges Wirtschaftswachstum zu bremsen oder gar einzustellen habe. Zunächst ist der Raubbau an den natürlichen Ressourcen zu beenden, insbesondere der fossilen Energiequellen, deren Verbrennung die schädlichen Treibhausgase erzeugt. Um das Zwei-Grad-Ziel zu erreichen, ist der CO₂-Ausstoß von derzeit neun Tonnen pro Kopf in Deutschland auf maximal zwei Tonnen zu reduzieren. Diese und andere Forderungen laufen darauf hinaus, dass nicht nur die Produktion gedrosselt wird, sondern dass auch die Bürger ihren Konsum verändern. Die Rede ist von neuen Wohlstandsmodellen, die weniger verbrauchen und die gleiche Lebensqualität ermöglichen.

Wissenschaft und Wahrheit

In jüngster Zeit ist der Anspruch auf Wahrheit in Gefahr geraten. Bei nicht wenigen Menschen hat die auf empirische Tatsachen gestützte Erkenntnis keinen Wert mehr. Die Rede ist von einer Epoche „nach der Wahrheit“ (*post-truth*), von „Nachrichten jenseits von Fakten“ (*fake-news*) oder von „alternativen Fakten“.

Damit wird das gesamte System einer liberalen Demokratie bedroht. Wenn sich das mächtige Politiker zu eigen machen, verändert sich nicht nur die theoretische Einstellung zur Realität, sondern auch der praktische Umgang mit der Wirklichkeit. Diese Verschiebung war schon länger in der Klimapolitik und zuletzt in den dramatischen Auswirkungen der Covid-19-Pandemie zu beobachten.

Der entsprechende Mechanismus lässt sich mit dem Terminus „confirmation bias“ beschreiben, der die „Neigung“ (*bias*) bezeichnet, Informationen so zu ermitteln, auszuwählen und zu interpretieren, dass sie die eigenen Erwartungen bestätigen (Kotzur 2018, S. 12; vgl. Schmidt 2006, S. 5). Durch den Bias-Effekt werden nur solche Wahrnehmungen und Erfahrungen zugelassen, die mit den zuvor intuitiv und unbewusst gefassten Vorurteilen korrespondieren. So nehmen bestimmte Personen, die einem solchen Bestätigungsfehler unterliegen, Zusammenhänge wahr, die überhaupt nicht oder nicht im wahrgenommenem Ausmaß existieren. Werden etwa zwei Sachverhalte gemeinsam beobachtet, wird behauptet, diese seien kausal miteinander verbunden. Begeht zum Beispiel ein Migrant eine Straftat, wird daraus in unzulässiger Weise geschlossen, dass „alle Migranten“ Kriminelle seien und abgeschoben werden müssten.

In diesen Kontext passen die so genannten Verschwörungsmythen (Kumkar 2022, S. 27, 159, 262). Diese Erzählungen behaupten, dass eine im Geheimen operierende Gruppe, nämlich die Verschwörer, aus niedrigen Beweggründen und mittels eines heimlichen Plans versucht, eine Institution, ein Land oder gar die ganze Welt zu kontrollieren oder zu zerstören. Auf diese Weise entsteht der unüberbrückbare Gegensatz zwischen der eigenen Gruppe, die aus „guten“ Verschwörungsgläubigen besteht, und der fremden Gruppe, die in Form der „bösen“ politischen „Elite“ als Bedrohung empfunden wird. Zeigt ein Mitglied der Fremdgruppe negatives Verhalten, dann bestätigt dies die ursprüngliche Zuordnung, so wie gute Taten daran nichts mehr ändern. Umgekehrt ist es ebenso irrelevant, ob sich eine Person der Eigengruppe positiv oder negativ verhält. Entsprechende Werturteile stabilisieren und verdichten sich durch Interaktion in den sozialen Medien.

Was hilft dagegen? Die Antwort lautet: Aufklärung! Auch in diesem Fall kann die Kritik am Postfaktischen an die Philosophie der Aufklärung anschließen. Dazu gehört ein Verständnis von Wissenschaft, die sich nicht auf rationalistische Spekulationen, sondern auf empirische Tatsachen stützt, wie sie erstmals in der Erkenntnistheorie des Empirismus entfaltet worden ist. Auch wenn Kant zu den Begründern des Deutschen Idealismus zählt, definierte er die „Wahrheit [als] Angemessenheit der Begriffe zur Erkenntnis des Gegenstands“ (Kant 1965, S. 506). Außerdem haben die Aufklärer begriffen, dass Erkenntnisse von der Wahrnehmung bis zur kausalen Erklärung auch von bestimmten Handlungsmotiven, Emotionen und Sprachmustern geleitet werden (Hume 1973, S. 210–233). Die Kritik an religiösen und alltäglichen Vorurteilen demonstriert, wie es nicht nur möglich ist, die Wahrheit einer Aussage in Zweifel zu ziehen, sondern auch die individuellen und gesellschaftlichen Gründe für die Entstehung von Irrtümern zu erkunden (Holbach o. J., S. 257). Eine solche Form der Kritik an Vorurteilen steht mittlerweile auch in der Auseinandersetzung mit Ideologien des 21. Jahrhunderts zur Verfügung (Haase 2016, S. 3–13).

Nun ist seit einigen Jahren *Der neue Realismus* entstanden, der in internationalen Debatten an Profil gewinnt (Gabriel 2014, S. 8–15). Es geht um eine „neue realistische Philosophie“, die sich zwar auf die Aufklärung bezieht, aber zugleich deren „alten Realismus“ überwinden will. Realistisch ist diese Philosophie, weil sie die Auffassung vertritt, dass die Menschen die Wirklichkeit so erkennen

können, wie sie tatsächlich existiert. Neu ist dieser Realismus, weil damit keine bewusstseinsunabhängige Außenwelt gemeint ist. Daraus resultiert die These, dass es nicht nur eine einzige Wirklichkeit als singulären Gegenstand gebe, sondern viele Wirklichkeiten, die eben auch das Denken der Menschen mit einschließen. Dieser Art Realismus ist das Verdienst nicht abzusprechen, sich von postfaktischen Zumutungen abgegrenzt zu haben. Doch fehlen ihm die emotionalen und motivationalen Dimensionen und damit die Potenziale für eine Kritik an den Wahrheitsleugnern.

Denn die Erfahrung hat gezeigt, dass rationale und faktengestützte Argumente, die dagegen ins Feld geführt werden, nur in geringem Maße in der Lage sind, derartige Ideologien zu erschüttern. Es reicht bei Weitem nicht aus nachzuweisen, dass die „alternativen Fakten“ in Wahrheit aus „falschen“ Darstellungen bestünden. Von der europäischen Aufklärung kann man indessen lernen, dass bestimmte Vorurteile eine emotionale und soziale Funktion ausüben. Genau diese Art Ideologiekritik wird in der modernen Sozialpsychologie bestätigt. Als Therapie folgt daraus, die Tiefenstruktur von Vorurteilen zu erkunden und den gesellschaftlichen Ursachen auf den Grund zu gehen. Wenn ständig die „Eliten“ einer Gesellschaft angegriffen werden, sollten sich die Angesprochenen überlegen, wie sie ihr Verhalten gegenüber den weniger Privilegierten ändern können. Weil dazu ein habituelles Respekt nicht ausreicht, bedarf es sozialer Reformen, welche die ökonomische und soziale Lage der Armen und Bedürftigen nachhaltig verbessern.

Literatur

- Birnbacher, Dieter. 2016. *Klimaethik. Nach uns die Sintflut?*. Stuttgart: Reclam.
- Bogner, Alexander. 2021. *Die Epistemisierung des Politischen*. Stuttgart: Reclam.
- Buffon, Georges Louis Leclerc Comte de. 2008. *Allgemeine Naturgeschichte*. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.
- Bussmann, Bettina. 2014. *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren?* Münster: LIT.
- Bussmann, Bettina. 2015. Wissenschaftsorientierung. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik*. Hrsg. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, Markus Tiedemann, 125–130. Paderborn: Schöningh.
- Bussmann, Bettina (mit Frank Brosow). 2023. Problemorientiertes Philosophieren und Interdisziplinarität. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4, 4–8.
- Chakrabarty, Dipesh. 2010. *Europa als Provinz*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Crouch, Colin. 2008. *Postdemokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Diderot, Denis. 1961. *Philosophische Schriften*. Hrsg. Theodor Lücke. Berlin: Aufbau Verlag.
- Fraser, Nancy, Rahel Jaeggi. 2020. *Kapitalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic injustice*. Oxford: University Press.
- Gabriel, Markus. Hrsg. 2014. *Der neue Realismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goulemot, Jean-Marie. 2001. *Adieu les philosophes. Que reste-t-il des Lumières?* Paris: Bordsos.
- Haase, Volker. 2016. Ideologien im 21. Jahrhundert. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 3:3–13.
- Hamilton, Clive. 2017. *Defiant Earth. The Fate of Humans in the Anthropocene*. Cambridge: Polity.
- Holbach, Paul Thiry de. o. J. *Religionskritische Schriften*. Hrsg. Manfred Naumann. Berlin: Aufbau Verlag.
- Horn, Eva und Hannes Bergthaller. 2019. *Anthropozän zur Einführung*. Hamburg: Junius.

- Hume, David. 1973. *Ein Traktat über die menschliche Natur*. Hrsg. Horst D. Brandt. Hamburg: Meiner.
- Kant, Immanuel. 1965. *Werke in 12 Bänden*. Hrsg. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Karremann, Isabel; Stiening, Gideon. Hrsg. 2020. *Feministische Aufklärung in Europa*. Hamburg: Meiner.
- Kotzur, Markus. Hrsg. 2018. *Wenn Argumente scheitern. Aufklärung in Zeiten des Populismus*. Paderborn: Brill.
- Kumkar, Nils V. 2022. *Alternative Fakten*. Berlin: Suhrkamp.
- Lilti, Antoine. 2019. *L'Heritage des Lumières*. Paris: Seuil.
- Lyotard, Jean-François. 1986. *Das postmoderne Wissen*. Wien: Passagen.
- Martens, Ekkehard. 1979. *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover: Schroedel.
- Montesquieu, Charles-Louis de. 1951. *Vom Geist der Gesetze*. Hrsg. Ernst Forsthoff. Tübingen: Laupp'sche Buchhandlung.
- Nassehi, Arnim. 2021. *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*. München: Beck.
- Nichols, Tom. 2017. *The Death of Expertise*. Oxford: University Press.
- Nida-Rümelin, Julian. 2020. *Die gefährdete Rationalität der Demokratie*. Hamburg: Edition Körber.
- Oelmüller, Willi. 1969. *Die unbefriedigte Aufklärung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Piketty, Thomas. 2014. *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: Beck.
- Pinker, Steven. 2018. *Enlightenment Now*. New York: Penguin.
- Quesnay, François. 1976. *Ökonomische Schriften*. Hrsg. Marguerite Kuczynski. Berlin: Akademie Verlag.
- Raupach-Strey, Gisela. 2002. *Sokratische Didaktik*. 2. Aufl. Münster: LIT.
- Rohbeck, Johannes. 2023. *Moderne Aufklärung*. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Schmidt, Donat. 2006. Vorurteile und ihre Bedeutung für die Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2:3–15.
- Smith, Adam. 1923. *Eine Untersuchung über Natur und Wesen des Volkswohlstandes*. Hrsg. Heinrich Waentig. Jena: Andreas Achenbach.
- Steenblock, Volker. 2012. *Philosophie und Lebenswelt*. Hannover: Siebert.
- Streeck, Wolfgang. 2021. *Zwischen Globalismus und Demokratie*. Berlin: Suhrkamp.
- Tiedemann, Markus. 2013. Problemorientierte Philosophiedidaktik. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1:85–96.
- Tiedemann, Markus. 2023. *Post-Aufklärungs-Gesellschaft*. Paderborn: Brill mentis.
- Žižek, Slavoj. 2001. *Die Tücke des Subjekts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Vaccine Recommendations and Epistemic Competence

Charlotte Werndl

Introduction

In this contribution I will start in the second section by introducing epistemic competence. I will stress that like Bussmann, I regard it as fundamental that people in a democratic society possess epistemic competence and that it would be important to teach epistemic competence at school. In the third section I show that even for countries where the epidemiological situation is roughly the same or very similar such as Austria, Germany and Switzerland, there are often very different recommendations concerning vaccinations. In the fourth section I will identify and discuss five rational reasons that can alone or in combination lead to different vaccine recommendations. Finally, the last section will reflect on epistemic competence and vaccine recommendations. In particular, I will point out that different vaccine recommendations are an example where students can develop epistemic competence. Further, I will stress that different vaccine recommendations are an example where epistemic competence among the general population is desirable; if it is not present, this can lead to science scepticism and mistrust about science.

Epistemic Competence Introduced

In this section I introduce the concept of epistemic competence, which has been developed by Bettina Bussmann. In Bussmann and Kötter (2018, 93) epistemic competence is defined as “the ability to understand and critically reflect upon

C. Werndl (✉)

Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Austria

E-Mail: charlotte.werndl@plus.ac.at

© Der/die Autor(en) 2025

F. Brosow et al. (Hrsg.), *Selbstverständnisse der Philosophiedidaktik zwischen Fachphilosophie und Interdisziplinarität*, Philosophische Bildung in Schule und Hochschule, https://doi.org/10.1007/978-3-662-69822-8_6

aspects of the methods, results, history and relevance of scientific knowledge in relation to other forms of knowledge.” I want to highlight an insight about school education stressed by Bussmann. Namely: it is important that epistemic competence is taught at schools. In this way one can make sure that school children establish a basic methodological understanding about science and its relation to other forms of knowledge, which they will need to be functioning citizens in a democratic society. Philosophy education is a subject where it is possible to teach students epistemic competence and it could provide an important contribution to making sure that students are trained in epistemic competence. Yet, until recently, epistemic competence has not been a field of interest in the didactics of philosophy (see Bussmann [forthcoming](#)).

Needless to say, the didactics of science and philosophy must jointly contribute to developing epistemic competence and in this way advocate an informed discourse about the nature of science while considering the possibilities and limitations of its communication (cf. Bussman and Kötter [2018](#)). An example for teaching epistemic competence given by Bussmann and Leitgeb ([2024](#)) is discussing the evidence produced by the methods of randomized control trials, cohort studies, case control studies, expert advice etc. in medicine. Here the aim is that students understand the benefits and drawbacks of the various kinds of evidence produced by these methods.

Developing epistemic competence, critically defending it and highlighting the importance of epistemic competence in school education and in the didactics of philosophy can be regarded as one of the main contributions of Bettina Bussmann’s philosophical work. It is a part of her general philosophical stance based on Marten’s ([2003](#)) ideas that sees philosophy as a kind of cultural technique (Kulturtechnik) that provides us with orientation and answers to deal with the complex problems of the world in which we live.

Different Vaccination Recommendations

Perhaps surprisingly, vaccine recommendations can be different, even for countries where the epidemiological situation is very similar. Let me list a few examples for different vaccine recommendations.

One example is the annual flu shot. Here, for instance, the STIKO in Germany recommends the annual vaccination against the flu for people aged 60 or older and other risk groups (Robert Koch Institute [2023a](#)). The Swiss Impfgremium recommends an annual flu shot for persons older than 65 and other risks groups (Bundesamt für Gesundheit [2023a](#)). The Austrian Impfgremium recommends that everyone older than 6 months is vaccinated against the seasonal flu (Öffentliches Gesundheitsportal Österreichs [2023](#)).

Another example is the hepatitis B vaccination for children. The Austrian Impfgremium, the German STIKO as well as the Swiss Impfgremium recommend an initial vaccination schedule consisting of three shots as a baby (Bundesamt für Gesundheit und Eidgenössische Kommission für Impffragen [2023](#); Impfservice Wien

2023; Robert Koch Institute 2023b). Yet only the Austrian Impfgremium recommends a fourth booster vaccination between the age of 11–18 (Impfservice Wien 2023).

Yet another example is the Corona vaccination. Here for all persons older than 12 years the Austrian Impfgremium recommends (irrespective of the number of relevant immunological events such as the number of previous vaccinations or number of previous Corona infections) receiving a booster vaccination in fall (Sozialministerium 2023a), while the Schweizer Impfgremium does not recommend such a booster vaccination for healthy adults or children (Bundesamt für Gesundheit 2023b). The STIKO also does not recommend a booster vaccination if one was already exposed to three relevant immunological events, including two vaccinations (Robert Koch Institute 2023c).

As a final example we consider the vaccination against tick-borne Encephalitis (TBE or FSME). Here, after an initial immunization schedule consisting of three vaccinations, the Austrian Impfgremium as well as the German STIKO recommend a booster vaccination after three years and then booster vaccinations every five years (or every three years for persons older than 60 years) (Sozialministerium 2023b; Robert Koch Institute 2023d). The Schweizer Impfgremium differs in their recommendation concerning the booster vaccination, which they only recommend every 10 years (Central Rotpunkt Apotheke 2023).

Explanations for Different Vaccine Recommendations

What can explain the differences in vaccine recommendations? Needless to say, one possible reason are irrational factors such as that, e.g., members of the immunization advisory committee are influenced by businesses that produce vaccinations and benefit from selling them. Another irrational reason would be that the members of the immunization committee were overworked and, as a consequence, drew the wrong conclusions from the evidence. There can be a wide variety of such irrational reasons, and they might sometimes play a role. But how often and to what extent they play a role in practice would require a very careful analysis that is beyond the scope of the paper. So, in what follows I will only comment on possible rational reasons. The emphasis is here on “*possible*”. To really say what the actual reasons were that lead immunization advisory committees came up with different vaccine recommendations is obviously a question that would require detailed empirical research and access to the relevant decisions made in the committees. Doing this is beyond the scope of this paper. I will now discuss five possible reasons that could lead to differences in vaccine recommendations. I will discuss these reasons in isolation, but it should be kept in mind that they can also be present together. Indeed, it seems likely that, in practice, often several of these reasons taken together will play a role.

First, an obvious reason for different vaccine recommendations in two countries is when there are different epidemiological situations in the countries. E.g., it is not surprising that the Austrian Impfgremium recommends vaccinating against

tick-born Encephalitis while Sweden does not: while ticks are prevalent in Austria, they are not prevalent in Sweden. One has to say, though, that for the examples of different vaccine recommendations listed in the previous section the epidemiological situation in the respective countries is rather similar.

Second, another possible reason for diverging recommendations is when the data which are considered to be evidentially relevant (i.e. which experts consider as a basis for making their decisions) differ. For instance, there might be one committee that accepts as data about the side effects of a vaccination only evidence resulting from randomized control studies, case–control studies and cohort studies. The second committee might accept all the data of the first committee but, in addition to this, also accepts case study reports about single persons on side effects of vaccinations.

Third, even when the data on which the decisions are based are the same, another possible reason for diverging recommendations is when the conclusions drawn from the data are different because different (but still rational) ways of judging or aggregating the evidence are used. For instance, suppose that there were only 4 randomized control studies but 50 case–control studies that assessed the relative benefits and drawbacks of the vaccination. Further, suppose that the case–control studies show a more pronounced effect of saving lives in the vaccinated group than the randomized control studies (that also show an effect, but one that is not so large). Now imagine that there are two immunization advisory panels A and B. Both accept the evidence from the randomized control studies and cohort studies, but panel A places much more emphasis on the results of the randomized control studies than panel B. For instance, it could be that panel A simply follows the dictum that randomized control studies provide the gold standard of evidence because they provide the best way to make sure that there are no factors present that would lead to biased results. Now panel B also values randomized-control studies as a method highly. Yet they argue in the randomized control studies only healthy individuals were compared and in the case–control studies also people with chronic diseases such as heart disease or diabetes were included and that the general population is more like the one in the case–control studies; hence panel B concludes that the results of the case–control studies should overrule the ones of the randomized control trials. Then, also considering the side-effects of the vaccination and other factors, it could be that panel B arrives at the decision of recommending the vaccination to a specific group of people, while panel A does not.

Other examples where different ways of judging or aggregating evidence could potentially lead to different decisions in vaccine recommendations are when different statistical methods are used (e.g. Bayesian statistics versus methods from classical statistics). Yet another example where different recommendations can arise is when panels consisting of various experts use different decision rules to aggregate the evidence, e.g. majority ruling without a tie-breaker versus majority-ruling with a tie-breaker (where, for example, the head of the committee has the decisive vote when a tie arises).

Fourth, yet another reason that can lead to differences in vaccine recommendations is when there is a difference in the values that provide the basis for assessing

whether a vaccination should be recommended or not. For example, values that are normally accepted when considering vaccine recommendations are to save human lives or to prevent the outbreak of serious illnesses. While immunization advisory panels usually will have many such common values they appeal to, there can be differences, especially when it comes to the interests of subgroups of society. Here very difficult questions can arise: e.g., what is the relative importance of preventing deaths of older persons versus preventing rare side effects of vaccinations in healthy adults that would not need the vaccination? Consider, for example, the annual flu shot. Suppose that immunisation advisory panel A considers it more important to prevent deaths among the older population than to prevent rare side effects of the flu vaccination in the healthy adult population. Then panel A might recommend that, in general, all adults should receive an annual flu shot. Now, suppose that immunization panel B regards it as unacceptable that rare side effects are caused to healthy adults that would not need the vaccination even if this means that many older people will be infected by the flu and hence there will be more deaths in the older population. Then panel B might argue against recommending the flu vaccination to all healthy adults.

Other examples where there might be a conflict of interest of different subgroups of society are, e.g., pregnant women versus healthy children (when the question arises whether healthy children should be vaccinated to prevent that pregnant women and their unborn babies are protected) or persons with chronic diseases versus the general healthy adult population (when the question arises whether the general healthy adult population should be vaccinated to prevent deaths among people with chronic illnesses).

Fifth, yet another reason that can lead to different vaccine recommendations is when there is uncertainty about what should be done, and then *additional* values are appealed to do decide one way or the other. For instance, suppose that immunization advisory panel A and B regard the same data as evidentially relevant, use the same ways of judging the evidence and also appeal to the same values as a basis for making their decisions. Then it could be that the evidence simply does not tell you clearly what to do because both decisions, to recommend the vaccination or not to recommend it, are equally supported by the evidence. That is, there is a situation of uncertainty, and in these situation of uncertainty additional values can and are often appealed to in order to arrive at a decision (see Douglas 2000, 2009). E.g. immunization advisory panel A might decide not to recommend the vaccination because it is costly and then the money can be used for other important purposes. Immunization panel B, on the other hand, might decide to recommend the vaccination because then it is likely that it is less stressful for the health care workers to cope in fall and winter because hospitalization rates will be lower.¹

¹One might wonder whether reason 5 (when there is uncertainty and different values fill this uncertainty, leading to different recommendations) is not the same as reason 4, i.e. when there are different recommendations because different values are appealed to as a basis for the decision. Note, however, that these two cases are different. For reason 4 the values that provide the basis for the decisions are specified in advance, and then it is found that when one appeals to these

Conclusion: Epistemic Competence and Different Vaccine Recommendations

Let us take stock. In this contribution we first introduced and highlighted the importance of Bussmann's concept of epistemic competence. Then we listed various examples of different vaccine recommendations for different countries (Austria, Germany and Switzerland). After this we discussed various rational reasons that can lead to different vaccine recommendations. In this conclusion we can now bring the discussion of different vaccine recommendations and epistemic competence together.

My main points are twofold. First, different vaccine recommendations are an example where students can develop epistemic competence. By discussing possible rational reasons for arriving at different vaccine recommendations as outlined above, students can learn important lessons about the methods of science, the interplay between values and science, and the interrelationship between science and policy.

Second, different vaccine recommendations are an example where epistemic competence among the general population is desirable. Without at least some basic understanding of how different vaccine recommendations can arise (and we have seen that there are many such reasons), it can happen easily that immunization advisory committees are wrongly blamed to arrive at irrational decisions. Let me stress here again that I do not make any claims about how immunization advisory committees actually arrived at their decisions, and that I do not want to exclude that in practice there are also cases where different vaccine recommendations arise but not all of them can be rationally justified. The main point here is just that there are many potential reasons why immunization advisory committees can rationally arrive at different decisions and understanding that there are such potential reasons is desirable. Without such an understanding, the methods of science and the interplay between science, values and policy is not properly understood, opening the door for science scepticism and mistrust towards science.

Literatur

Bundesamt für Gesundheit. 2023a. Grippe Impfung. Available at: <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/krankheiten/krankheiten-im-ueberblick/grippe.html>. Accessed: 21 December 2023.

Bundesamt für Gesundheit. 2023b. Corona Impfung. Available at: <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/krankheiten/krankheiten-im-ueberblick/coronavirus/covid-19/impfen.html#:~:text=Besonders%20gefährdete%20Personen-,Allen%20besonders%20gefährdeten%20Personen%20ab%2016%20Jahren%20wird%20im%20Herbst,von%20der%20obligatorischen%20>

values, the evidence speaks one way or the other (e.g. for or against recommending a vaccination). For reason 5, it is found that it is not clear what should be recommended because there is uncertainty given the values that were previously agreed to provide the basis for the decision. Because the uncertainty needs to be resolved, it is then decided that *further additional* values can be taken into consideration that lead to a clear decision (e.g. for or against recommending a vaccination).

- Krankenpflegeversicherung%20übernommen.&text=Schwangere%20Personen-,Schwangeren%20können%20nach%20individueller%20Abklärung%20mit%20ihrer,ihrer%20Arzt%20eine%20Impfung%20erhalten. Accessed: 21 December 2023.
- Bundesamt für Gesundheit und Eidgenössische Kommission für Impffragen. 2023. Schweizerischer Impfplan. Available at: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiDr8jpoIqDAXWLQ_EDHZEeDuMQFnoEC-CcQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.bag.admin.ch%2Fdam%2Fbag%2Fde%2Fdokumente%2Ffmt%2Fi-und-b%2Frichtlinien-empfehlungen%2Fallgemeine-empfehlungen%2Fschweizerischer-impfplan.pdf.download.pdf%2Fschweizerischer-impfplan-de.pdf&usq=AOvVaw01kYG_YEcZztG6-dQH6tL&opi=89978449. Accessed: 20 December 2023.
- Bussmann, Bettina and Leitgeb Benedikt. 2024. Evidenz in der Medizin. In *Theoretische Philosophie und Lebensweltorientierung*, Hrsg. Bettina Bussmann und Philipp Mayr, 321–342. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Bussmann, Bettina. forthcoming. Warum lebensweltlich-wissenschaftsorientiertes Philosophieren in der Schule notwendig ist. Bildungsphilosophische Legitimation, Klärung von Missverständnissen und ein Anwendungsbeispiel. In *Wissenschaftsleugnung – Fallstudien, philosophische Analysen und Vorschläge zur Wissenschaftskommunikation*, Hrsg. Alexander Christian und Ina Gawel. Berlin: De Gruyter.
- Bussmann, Bettina. 2014. *Was heißt: Sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas, Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft*. Berlin: LIT.
- Bussmann, B., und M. Kötter. 2018. Between scientism and relativism: Epistemic competence as an important aim in science and philosophy education. *RISTAL* 1:82–101.
- Central Rotpunkt Apotheke (2023). Zeckenimpfung FAQ. Available at: <https://www.apotheke-thalwil.ch/serviceleistungen/impfungen/zeckenimpfung/zeckenimpfung-faq>. Accessed: 20 December 2023.
- Douglas, Heather. 2000. Inductive Risk and Values in Science. *Philosophy of Science* 67(4):559–579.
- Douglas, Heather. 2009. *Science, Policy and the Value-Free Ideal*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Impfservice Wien (2023). Hepatitis B. Available at: <https://impfservice.wien/hepatitis-b/#:~:text=beim%20Kind%20verhindern,-,Impf-Empfehlungen%20für%20Kinder,influenzae%20b%20als%206fach-Impfung>. Accessed: 20 December 2023.
- Martens, Ekkehard. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert Verlag.
- Öffentliches Gesundheitsportal Österreichs 2023. Grippeimpfung. Available at: <https://www.gesundheit.gv.at/leben/gesundheitsvorsorge/impfungen/ueberblick/grippe.html#:~:text=Laut%20Impfplan%20Österreich%202023%2F2024,hohem%20Ansteckungsrisiko%20aufgrund%20der%20Lebensumstände>. Accessed: 20 December 2023.
- Robert Koch Institute 2023a. Antworten auf häufig gestellte Fragen zur Schutzimpfung gegen Influenza, Gesamtstand: 28.9.2023. Available at: [https://www.rki.de/SharedDocs/FAQ/Impfen/Influenza/FAQ_Uebersicht.html#:~:text=Entsprechend%20den%20STIKO-Empfehlungen%20können,Schwangere\)%20sind%20lediglich%20Totimpfstoffe%20zugelassen](https://www.rki.de/SharedDocs/FAQ/Impfen/Influenza/FAQ_Uebersicht.html#:~:text=Entsprechend%20den%20STIKO-Empfehlungen%20können,Schwangere)%20sind%20lediglich%20Totimpfstoffe%20zugelassen). Accessed: 20 December 2023.
- Robert Koch Institute. 2023b. Schutzimpfung gegen Hepatitis B: Häufig gestellte Fragen und Antworten. Stand 2.06.2022. Available at: https://www.rki.de/SharedDocs/FAQ/Impfen/HepatitisB/FAQ-Liste_HepB_Impfen.html. Accessed: 20 December 2023.
- Robert Koch Institute. 2023c. Implementierung der COVID-19-Impfung in die allgemeinen Empfehlungen der STIKO 2023 (Aktualisierung Epid Bull 4/2023). Available at: https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Archiv/2023/Ausgaben/21_23.pdf?__blob=publicationFile. Accessed: 20 December 2023.
- Robert Koch Institute. 2023d. Antworten auf häufig gestellte Fragen zur FSME-Impfung. Available at: <https://www.rki.de/SharedDocs/FAQ/FSME/FSME-Impfung/FSME-Impfung.html>. Accessed: 20 December 2023.

- Sozialministerium. 2023a. Impfplan Österreich. Available at: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Impfen/Impfplan-Österreich.html>. Accessed: 20 December 2023.
- Sozialministerium. 2023b. Frühsommer-Meningoenzephalitis (FSME). Available at: [https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Uebertragbare-Krankheiten/Infektionskrankheiten-A-Z/Frühsommer-Meningoenzephalitis-\(FSME\).html#:~:text=Auffrischungsimpfung%20ist%203%20Jahre%20nach,Lebensjahr%20alle%203%20Jahre%20erforderlich](https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Uebertragbare-Krankheiten/Infektionskrankheiten-A-Z/Frühsommer-Meningoenzephalitis-(FSME).html#:~:text=Auffrischungsimpfung%20ist%203%20Jahre%20nach,Lebensjahr%20alle%203%20Jahre%20erforderlich). Accessed: 20 December 2023.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Eine Seite des philosophiedidaktischen Dreiecks: Warum wissenschaftsorientiertes Philosophieren immer und überall notwendig ist

Alexander Hieke

Es gibt viele notwendige Bedingungen für gutes Philosophieren. Hier geht es uns nur um eine: *Gutes Philosophieren muss sich an den Ergebnissen der empirischen Wissenschaften orientieren.* Dies ist eine der grundlegenden Forderungen Bettina Bussmanns an den Philosophieunterricht sowie auch an die philosophische *Forschung* und sie ergibt sich aus einer Seite des von ihr entwickelten philosophiedidaktischen Dreiecks, welche eben die Philosophie mit den empirischen Wissenschaften in (eine höchst wichtige) Verbindung setzt. Ich werde in diesem Aufsatz versuchen, die Richtigkeit obiger Forderung, nicht für die Philosophiedidaktik, sondern die Philosophie überhaupt, zu begründen, auch wenn mir bewusst ist, dass es viele Philosoph:innen gibt, welche mir bzw. uns nicht zustimmen werden. Ich werde meine Position zu dieser wichtigen Forderung in Folge darlegen und stets bemüht sein, die Leser:innen dieses Beitrags argumentativ zu überzeugen.

Ich teile mit Bettina Bussmann eine naturalistische Einstellung, welche ich an vier Thesen festmache:

- Es gibt nichts Übernatürliches.
- Alle Methoden zur Begründung unserer Meinungsinhalte müssen sich auf empirische Phänomene beziehen.
- Die besten Methoden, um objektive Gründe für unsere deskriptiven Meinungsinhalte zu finden, sind die der empirischen Wissenschaften.
- Diese Methoden der Begründung garantieren aber keine Wahrheit, denn absolute Sicherheit gibt es nicht.

A. Hieke (✉)

Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Österreich

E-Mail: Alexander.Hieke@plus.ac.at

Die erste (materialistische) These wird im nächsten Abschnitt begründet. Die letzte (fallibilistische) These habe ich der Vollständigkeit und ihrer generellen Wichtigkeit halber hinzugefügt, aber sie steht nicht in meinem Fokus. Es sind vielmehr die zweite und dritte These, die im Rahmen des hier diskutierten Themas von zentraler Bedeutung sind: Die *empiristische* These besagt, dass wir zur Begründung sämtlicher Meinungsinhalte empirische Evidenz benötigen; dies sei nicht nur für die deskriptiven, sondern insbesondere auch für die normativen und evaluativen Überzeugungen gefordert. Eine große Ausnahme gibt es hier: die Formalwissenschaften Logik und Mathematik, auf die ich später nochmals kurz eingehen werde. Wenn man also von den Formalwissenschaften absieht, bedeutet dies, dass auch die philosophische Forschung all ihre Behauptungen (in der Praktischen Philosophie teilweise) empirisch begründen muss. Die *szientistische* These besagt, dass wir die besten Methoden zur Begründung in den empirischen Wissenschaften finden. Diese beiden naturalistischen Thesen zusammengenommen bedeuten für Philosoph:innen also das:

- *Prinzip der Wissenschaftsorientierung*: Such für all deine philosophischen Thesen nach guter empirischer Evidenz, wenn möglich, unter Einbeziehung gut bestätigter wissenschaftlicher Ergebnisse! – Kürzer gesagt: Philosophier zumindest empirisch informiert, wenn möglich wissenschaftsorientiert!

Innerphilosophische Konfrontationen mit dem Naturalismus

Wenn man eine solch „radikale“ Forderung aufstellt, gibt es innerhalb der Philosoph:innengemeinschaft zumindest zwei Schauplätze, wo eine gewisse Konfrontation der Meinungen fast unvermeidbar ist. Der erste Schauplatz ist der der *Philosophiegeschichte*. Philosophie wird heute mitunter immer noch wesentlich unter Bezug auf „große Philosophen“ betrieben, was erstens selbstverständlich *per se* nichts Schlechtes ist und zweitens in einem gewissen Sinne auch empirisch orientiertes Philosophieren ist: Unter Beachtung der Regeln der Kunst betriebene Philosophiegeschichte ist ja historische Forschung, also Wissenschaft. Aber die naturalistische begründete Forderung nach wissenschaftsorientiertem Philosophieren ist offensichtlich viel weiter zu verstehen, nämlich als ein *problemorientiertes Vorgehen*, welches nach empirischer Evidenz verlangen muss und nur bei Bedarf auch die Philosophiegeschichte heranzieht. Letzteres ist insbesondere dann interessant und wichtig, wenn ein philosophisches Thema problem- und ideengeschichtlich beleuchtet werden muss oder wenn Philosophen in der Vergangenheit bereits Grundlegendes zur Problemlösung beigetragen haben – wobei immer darauf geachtet werden muss, in welchem für sie zeitgenössischen wissenschaftlichen Kontext sie gearbeitet haben. Gerade der meist veraltete wissenschaftliche Kontext birgt jedoch auch Gefahren, dann nämlich wenn der damalige Bezug von Philosophen auf die Wissenschaften jener Zeit unhinterfragt übernommen wird,

ohne die neuesten relevanten wissenschaftlichen Erkenntnisse miteinzubeziehen. Jedenfalls ist die Philosophiegeschichte nur *einer* von vielen Bereichen philosophischer Tätigkeit und darf keinesfalls mit der Philosophie als Ganzer verwechselt werden. Diese Konfrontation besteht zwar gelegentlich ist aber nicht allzu bedeutend, zumal die Auseinandersetzung mit Philosophiegeschichte ja nicht nur kompatibel mit einer naturalistischen Haltung ist, sondern auch fruchtbar angewendet werden kann. Sie muss nur ihren rechten Platz zugewiesen bekommen. Ich gehe davon aus, dass dieses kontextualisierte Verständnis von Philosophiegeschichte auch jenem von Bettina Bussmann entspricht.

Der andere Schauplatz für eine viel deutlichere und weitreichendere Konfrontation ist jener gegenüber den Philosoph:innen, welche nach wie vor der Meinung sind, man könnte philosophische Thesen *a priori*, also ganz ohne Bezug auf empirische Phänomene (und damit auch ohne Orientierung an den empirischen Wissenschaften) betreiben. Um dazu kritisch Stellung zu nehmen, betätige ich mich gleich einmal minimal philosophiehistorisch und rufe Immanuel Kant zur Unterstützung an:

„[W]enn man über den Kreis der Erfahrung hinaus ist, so ist man sicher, durch Erfahrung nicht widerlegt zu werden. Der Reiz, seine Erkenntnisse zu erweitern, ist so groß, daß man nur durch einen klaren Widerspruch, auf den man stößt, in seinem Fortschritte aufgehalten werden kann. Dieser aber kann vermieden werden, wenn man seine Erdichtungen nur behutsam macht, ohne daß sie deswegen weniger Erdichtungen bleiben.“ (*Kritik der reinen Vernunft* B, S. 8).

Kant liegt hier ganz richtig, obschon er weiterhin nach apriorischen Begründungen gesucht hat, die er auch in der Mathematik schon geglaubt hatte, gefunden zu haben. Die oben skizzierte naturalistische Haltung verlangt aber, das sämtliche Begründungen zumindest teilweise empirisch sein müssen. Und so sehen wir auch heute noch in der (Berufs-)Philosophie teilweise in großem Detail und mit viel philosophischem Können ausgearbeitete „Erdichtungen“, die durch keinerlei empirische Evidenz, also „Erfahrung“ gestützt werden. Das „Unbekannte = X, worauf sich der Verstand stützt“, von dem Kant spricht, wenn es um die Begründung synthetischer Urteile *a priori* geht (*Kritik der reinen Vernunft* B, S. 13) gibt es nicht – unsere kognitiven Fähigkeiten erlauben es uns einfach nicht, gehaltvolle Erkenntnisse ohne jeden Bezug zur Empirie zu begründen, nicht nur, weil diese Fähigkeiten beschränkt sind (was sicherlich der Fall ist), sondern weil es da einfach nichts gibt, worauf wir uns beziehen könnten, um unser Wissen ohne jegliche empirische Erfahrung begründet zu erweitern. Um dies zu verstehen, will ich das naturalistische Menschen- und Weltbild skizzieren, welches auch die oben angeführte materialistische These stützt:

- Menschliche Individuen sind Bestandteile einer sie umgebenden gleichartigen Natur, dem physikalischen Universum.
- Dieses Universum wirkt kausal auf die Individuen ein, und sie wiederum wirken kausal auf die sie umgebende Welt ein.

- Die kognitiven Fähigkeiten der Individuen, erlauben es ihnen, die Welt (auch unter Verwendung technischer Hilfsmittel) im Rahmen gewisser Grenzen zu erfahren, diese Erfahrungen zu verarbeiten und somit Teile der Welt systematisch zu beschreiben.
- Diese kognitiven Fähigkeiten erlauben es den Individuen aber auch, Geschichten zu erfinden, Gedankenexperimente anzustellen und Modelle über diese und andere (nur erdachte) Welten aufzustellen.
- Schließlich vermögen die menschlichen Individuen, die Bestandteile dieser und anderer Welten zu bewerten und auf Basis dieser Bewertung Normen aufzustellen.

Im Rahmen dieses Menschenbildes ist kein Platz für Begründungen von Behauptungen über die Welt (einschließlich unser selbst), welche nicht durch die Erfahrung, also auf der Basis empirischer Evidenz getätigt werden. Das „Unbekannte=X“ gibt es daher nicht, es gibt nur das Bekannte=Y, die empirische Erfahrung, die durch kausale Einwirkung der Welt auf die menschlichen Individuen entsteht. Das X müsste übernatürlich und irgendwie trotzdem „erfahrbar“ sein, eine These, die, sofern überhaupt verständlich, inakzeptabel ist.

Beispiele für naturalistisches Philosophieren

Im Folgenden will ich einige Beispiele von Themen aus der Praktischen und Theoretischen Philosophie vorstellen, zu denen ohnehin bereits wissenschaftsorientiert geforscht wurde bzw. wird, auch wenn uns dies in manchen Fällen gar nicht (mehr) auffallen mag. Beginnen möchte ich mit Beispielen aus der *Ethik*. Das moderne aufgeklärte Menschenbild (welches nicht so strikt naturalistisch sein muss, wie von mir hier angenommen), welches wir heute weitgehend akzeptieren, ist die Basis für eine universalistische Ethik, welche vom *Gleichheitsprinzip* ausgehend dieselben Rechte für *alle* Menschen verlangt, gleichgültig welches Geschlecht, welches Alter, welche Hautfarbe, welchen Sozialstatus, welche Herkunft, welche Weltanschauung etc. sie haben. Und dieses grundlegende ethische Prinzip konnte durch die empirischen Wissenschaften (Biologie, Psychologie etc.) (mit) begründet werden, indem sie gezeigt haben, dass es keine für die Moral relevanten natürlichen Eigenschaften der Menschen gibt, die es erlauben würden, es zu missachten. Des Weiteren ist es im Rahmen der Diskussion der *Tierrechte* heutzutage fast schon eine Selbstverständlichkeit, dass sämtliche empfindungsfähigen Tiere (jedenfalls Wirbeltiere und Kopffüßer) Rechte haben. Der von Peter Singer zurecht kritisierte Speziesismus wird deswegen heute von den meisten Philosoph:innen als inakzeptabel betrachtet, da die Wissenschaften (Biologie, Neurowissenschaft, Psychologie, Anthropologie etc.) gezeigt haben, dass menschliche Tiere mit anderen Tieren verwandt sind und dass viele nicht-menschliche Tiere genauso empfindungsfähig wie menschliche Tiere sind und daher nicht als bloße „Sachen“ betrachtet werden dürfen, falls die Interessen aller empfindungsfähigen Tiere als moralisch relevant bewertet werden. Aber es geht noch weiter: Bettina Bussmann

betont immer wieder, dass die empirischen Ergebnisse der *Moralpsychologie* mit in Betracht gezogen werden müssen, wenn es darum geht, allgemeine Gebote oder Verbote aufzustellen, die den Individuen vielleicht zu viel abverlangen; eine Moralthorie muss nicht nur die Natur der behandelten moralischen Objekte, sondern auch die Natur der handelnden moralischen Subjekte wesentlich miteinbeziehen. Ein Beispiel aus der *Politischen Philosophie* ist die philosophische Diskussion des Themas Migration. Hier müssen Ergebnisse der Politikwissenschaft und Volkswirtschaftslehre eine zentrale Rolle spielen, da politische und wirtschaftliche Gegebenheiten sowohl im Herkunftsland als auch im Zielland bei der philosophischen Problemlösung maßgeblich sind.

In der *Erkenntnistheorie* spielt das oben skizzierte naturalistische Menschenbild ebenfalls eine besonders bedeutende Rolle, denn es betrachtet das menschliche Individuum ja als Teil der Natur, das in kausaler Wechselwirkung mit ihr steht und nur auf diese Weise Erkenntnis generieren und begründen kann. Die empirischen Wissenschaften (Biologie, Neurowissenschaft, Psychologie etc.) beschreiben genau diese Zusammenhänge in großem Detail. Aus diesem Grund wurde ja oben schon jegliche apriorische Begründung von gehaltvollen Thesen ausgeschlossen. In der zeitgenössischen Forschung müssen im Rahmen der *Sozialen Erkenntnistheorie*, wo es unter anderem um Gruppenüberzeugungen und deren Begründungen geht, Ergebnisse aus der Psychologie, insbesondere der Sozialpsychologie herangezogen werden. Bei der Erforschung von *situiertem Wissen* müssen ebenfalls wissenschaftliche Ergebnisse aus der Psychologie, aber auch aus der Biologie, der Soziologie und der Ethnologie herangezogen werden, um zu klären, welche biologischen oder kulturellen Umstände, wenn überhaupt, tatsächlich eine Rolle bei Erkenntnisunterschieden spielen und um welche Unterschiede es sich hier genau handelt. Bei dem immer wichtiger werdenden Thema der *Wissensvermittlung* (nicht nur an Schulen und Universitäten, sondern auch in einem breiteren öffentlichen Rahmen) spielen wiederum die Psychologie, aber auch die Politik- und Kommunikationswissenschaft eine Rolle.

In der *Metaphysik* ist es notwendig, die neuesten wissenschaftlichen Ergebnisse der Physik in die Diskussion miteinzubeziehen. So gab und gibt es schon lange Philosophen, die einen *Atomismus* vertraten. Und heute ist ja tatsächlich davon auszugehen, dass es nicht weiter zerlegbar Bestandteile des physikalischen Universums gibt: die Elementarteilchen, wie Elektronen, Photonen oder Quarks. Es reichte jedoch nicht hin zu sagen: „Et il faut qu'il y ait des substances simples, puisqu'il y a des composés“, wie Leibniz es in Absatz 2 seiner *Monadologie* formulierte, sondern die empirisch arbeitende Physik musste erst zeigen, welche „einfachen Substanzen“ es gibt und was deren Eigenschaften sind. Betrachtet man den Begriff der *Kausalität* von einer philosophischen Perspektive aus, muss man sich zuerst einmal ansehen, wie dieser Begriff in den empirischen Wissenschaften thematisiert wird, insbesondere in jenen, in denen die Wissenschaftler:innen selbst diesbezüglich Überlegungen anstellen, wie etwa in der Volkswirtschaftslehre, der Politikwissenschaft oder natürlich auch in der Physik. Und Einsteins Relativitätstheorie sowie die Quantenmechanik dürfen dabei keinesfalls außer Acht gelassen werden. Besonders deutlich wird die Wichtigkeit der Wissenschaftsorientierung

bei der philosophischen Diskussion des *freien Willens*. Um hier ernsthaft in die Thematik einsteigen zu können, ist zumindest ein allgemeines Verständnis von Physik nötig – wie etwa Differentialgleichungen funktionieren, was physikalischer Determinismus bedeutet und wie der Begriff des Zufalls in Quantensystemen zu verstehen ist. Zudem sind Kenntnisse aus den Neurowissenschaften und der Biologie über Genetik, Epigenetik und ganz allgemein ein Grundwissen über wichtige biologische Eigenschaften (etwa bezüglich der Wirkung von Hormonen) sowie über den Einfluss der Umwelt auf den biologischen Organismus unabdingbar. Ganz allgemein ist eine philosophische Diskussion über *mentale Zustände* und Prozesse, das Bewusstsein oder das, was man traditionell im Rahmen des „Leib-Seele-Problems“ thematisierte, ohne wissenschaftsorientiertes philosophisches Vorgehen völlig verfehlt. Sehr zu begrüßen ist, dass einige Themen der Metaphysik bereits von der Wissenschaftstheorie übernommen wurden. So werden im Rahmen der Debatte zum wissenschaftlichen Realismus schon seit Jahrzehnten wichtige Themen diskutiert, die zu einem guten Teil ursprünglich der Metaphysik zuzurechnen waren. Und natürlich thematisiert auch die Philosophie der Physik heute klassische Themen aus der Metaphysik, aber eben – *per definitionem* – wissenschaftsorientiert.

Gibt es einen philosophischen Fortschritt?

Im vorangegangenen Abschnitt wurden nur einige Beispiele genannt, wo wissenschaftsorientiertes Philosophieren bereits geschieht oder notwendig ist. Man mag daher einwenden, dass es doch sicherlich viele andere philosophischen Themenbereiche geben muss, in denen eine Wissenschaftsorientierung *nicht* notwendig ist. Doch leider muss die Erwiderung darauf sein: Nein, für die allermeisten Themenbereiche ist sie absolut notwendig. Der Grund liegt in der geforderten naturalistischen Haltung in der Philosophie: Es steht uns (1) nichts anderes für die Begründung unserer Meinungen zur Verfügung als die uns umgebende Welt (einschließlich unserer selbst), (2) diese Welt erschließt sich uns ausschließlich auf empirische Weise, und (3) die beste Weise, diese Welt auf eine systematische Weise zu erschließen, findet sich in den empirischen Wissenschaften. Ausnahmen unter den philosophischen Disziplinen sind nur die reine Philosophie der Logik und Philosophie der Mathematik sowie gelegentlich und in gewissem Sinne auch die philosophiehistorische Forschung, welche zwar selbstverständlich *lege artis historiae* durchgeführt werden muss, aber im Übrigen oft ohne die Berücksichtigung der oben genannten Wissenschaften und deren Ergebnisse auskommt.

Wenn wir als Philosoph:innen eine Daseinsberechtigung im großen Feld der Wissenschaften haben wollen, sollten wir aber vor allem auch darauf bedacht sein, *alle gemeinsam* einen philosophischen Fortschritt zu machen – so wie ja auch die anderen Wissenschaften Fortschritte in den von ihnen behandelten Themenbereichen machen. Doch wie kann philosophischer Fortschritt überhaupt aussehen?

Versucht man, philosophische Thesen rein a priori zu begründen, so ist ein philosophischer Fortschritt unmöglich. Ich will dies hier nicht länger ausführen,

sondern abermals auf die Skizze einer naturalistischen philosophischen Grundhaltung weiter oben verweisen. Einen Fortschritt in der philosophiehistorischen Forschung gibt es freilich. Aber es handelt sich manchmal nur um einen rein philosophiehistorischen Fortschritt, welcher zwar das Verständnis historischer Thesen und Ideen vertieft, aber keinen rein philosophischen Fortschritt nach sich zieht. Man mag in vielen Fällen besser verstehen, was ein einzelner Philosoph X tatsächlich behauptet hat oder ob der Philosoph Y tatsächlich bereits die Ideen des Philosophen Z vorweggenommen hat. Aber alleine dies ermöglicht uns im Allgemeinen noch nicht, einer Lösung eines aktuellen philosophischen Problems näher zu kommen oder eine alte philosophische These durch eine besser begründete neue zu ersetzen. Entdeckt man im Rahmen der philosophiehistorischen Forschung etwas zwar „Altes“, aber doch wirklich Neues, eine These, ein Argument oder eine Strategie zu einer Problemlösung, die helfen, die Lösung aktueller philosophischer Probleme voranzubringen, so trägt dies natürlich auch zum philosophischen Fortschritt bei.

Eine der zentralen Aufgaben der Philosophie ist die Begriffsanalyse. Ein philosophischer Fortschritt besteht hier in einer sukzessiven Verbesserung eben jener Analysen für die Philosophie wichtiger Begriffe, im Idealfall der entsprechenden Definitionen, wobei dies keinesfalls heißen soll, dass wir einem idealen Begriff nachstreben; denn solche ideale Begriffe gibt es schlichtweg nicht. Das bedeutet, dass wir nicht nur die in der Philosophie bedeutsamen Begriffe möglichst eindeutig und mit minimaler Vagheit definieren sollen, sondern, dass sie vor allem beim philosophischen Problemlösen, aber auch bei der Anwendung auf die eingebrachten wissenschaftlichen Ergebnisse möglichst gewinnbringend verwendet werden können. Selbstverständlich gab es auch in der (Philosophie der) Logik sowie der (Philosophie der) Mathematik große Fortschritte in den letzten Jahrhunderten, auf welche wir hier jedoch nicht eingehen wollen. Wie sieht es aber mit all den anderen philosophischen Problemen, Thesen und Theorien aus? Historisch betrachtet haben sich ganze Disziplinen (wie etwa die Physik oder die Psychologie) von der Philosophie getrennt und als eigenständiges wissenschaftliches Fach etabliert. Dies hängt wesentlich mit philosophisch-wissenschaftlichen Fortschritt zusammen. Aber es gibt auch Fortschritte in der Philosophie, die (noch) nicht zur Folge hatten, dass sich neue wissenschaftliche Fächer entwickelten. In vielen der oben genannten Themenbereiche gab es einen wesentlichen Fortschritt in den letzten Jahrzehnten (beginnend rund um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert). Und daran war wiederum wesentlich die Wissenschaftsorientierung beteiligt, ja sogar dafür notwendig.

Wissenschaftsorientierung in Forschung und Lehre

Bislang habe ich recht undifferenziert von Wissenschaftsorientierung auf naturalistischer Basis in der Philosophie gesprochen, ohne genauer darauf einzugehen, in welchem Kontext dies von zentraler Bedeutung ist. Der Bereich der Forschung bietet sich natürlich an. Die Forschenden in den Wissenschaften im Allgemeinen

und in der Philosophie im Besonderen sind heutzutage alle eher mehr denn weniger spezialisiert. Es gibt einige (oft wenige) Bereiche, in denen man sich „Experte“ oder „Expertin“ nennen darf, und gerade da müssen in der Philosophie in besonders hohem Maße die Ergebnisse der empirischen Wissenschaften einfließen. Die meisten Philosoph:innen sind jedoch auch in der Lehre tätig, an Schulen und/oder Universitäten. An Letzteren haben wir die Möglichkeit, Seminare aus dem Bereich unserer spezialisierten Forschung anzubieten, in denen selbstverständlich genau derselbe Bezug zur Empirie und den Wissenschaften vorhanden sein muss wie in der reinen Forschung. Doch an den Universitäten werden auch Lehrveranstaltungen mit einem breiter gestreuten Inhalt angeboten, und an den Schulen müssen gemäß dem jeweiligen Lehrplan ohnehin eine große Menge philosophischer Fragestellungen in der Lehre thematisiert werden. Müssen wir auch da stets wissenschaftsorientiert philosophieren, und ist dies überhaupt praktisch möglich?

Ich beantworte meine rhetorische Frage wie folgt: Ja, das ist möglich, wenn folgende Forderungen für die Zukunft der Philosophie erfüllt werden:

- Die Philosophielehrer:innen werden an den Universitäten bereits in wissenschaftsorientierter Philosophie ausgebildet; die Philosophiegeschichte darf dabei nicht im Vordergrund stehen und muss vornehmlich problemorientiert diskutiert werden, apriorische Scheinprobleme werden völlig ausgeklammert; die universitären Curricula müssen dementsprechend angepasst werden.
- Die Lehrpläne an den Schulen setzen weniger auf Breite und mehr auf Tiefe; Philosophieren soll anhand von einigen relevanten und repräsentativen philosophischen Problemen und unter Bezugnahme auf die empirischen Wissenschaften gelehrt und erlernt werden. Dies ist viel besser als eine große Anzahl oft wenig relevanter Themen nur oberflächlich „anzudiskutieren“.
- Interdisziplinäre Lehre wird an den Universitäten und Schulen nicht nur gefördert, sondern zum Teil verpflichtend; dadurch können ganz allgemein viele Querschnittsthemen viel eingehender behandelt werden und die Wissenschaftsorientierung in der Philosophie stellt sich gleichsam von selbst ein.

Drei Stufen des wissenschaftsorientierten Philosophierens

Was kann man nun tatsächlich von den Forschenden und Lehrenden in der Philosophie verlangen, wenn man fordert, dass sie allesamt wissenschaftsorientiert philosophieren müssen. Man kann hier drei Stufen der Einbindung der Wissenschaft(en) unterscheiden:

- *Empirisch informiert Philosophieren*: Das Mindeste, was wir von allen Philosoph:innen in Forschung und Lehre verlangen können – und *müssen* – ist: empirisch informiert zu philosophieren. Das bedeutet, dass, wo auch immer es nötig ist (und es ist oft nötig), die gut bestätigten Ergebnisse der Wissenschaften in die philosophische Problemlösung mit einbezogen werden müssen. Einige Beispiele dafür habe ich im Abschnitt über naturalistisches Philosophieren gegeben.

- *Interdisziplinär-kooperativ Philosophieren*: Die nächste Stufe ist die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen aus den anderen wissenschaftlichen Disziplinen (in Forschung und Lehre); dadurch ist gewährleistet, dass die Expertise aus anderen Wissenschaften unmittelbar eingebracht werden kann und schon die Formulierung des Problems von vornherein so vorgenommen werden kann, dass sie allen beteiligten Disziplinen gerecht wird.
- *Experimentell Philosophieren*: Die dritte Stufe schließlich besteht in dem, was seit einigen Jahren „Experimentelle Philosophie“ genannt wird, dass nämlich Philosoph:innen sich nicht nur auf die Ergebnisse der empirischen Wissenschaften oder die unmittelbare Expertise von Kolleg:innen aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen verlassen, sondern selbst zu empirisch Forschenden werden; dadurch können auch philosophische Problemstellungen, die empirisch basierte Ergebnisse benötigen, welche bislang in keiner Wissenschaft erzielt wurden, auf eine ernsthafte Weise gelöst werden, ohne dabei irgendwelche „Intuitionen“ zu bemühen oder reine Mutmaßungen anzustellen.

Wie schon mehrmals erwähnt, muss von allen in der Philosophie Forschenden und Lehrenden verlangt werden, dass sie zumindest empirisch informiert arbeiten. Die Gründe dafür wurden in den vorangegangenen Abschnitten an vielen Stellen dargelegt. Wenn in der hoffentlich nicht allzu fernen Zukunft die Voraussetzungen für interdisziplinäres Forschen verbessert bzw. für die Lehre an den Universitäten und Schulen überhaupt geschaffen worden sind (anstatt Strukturen beizubehalten, die sogar hinderlich sind), so sollte auch das kooperative Philosophieren in weiten Bereichen von Forschung und Lehre eine Selbstverständlichkeit werden. Schließlich wird die philosophische Gemeinschaft nicht umhin kommen, mittelfristig das Experimentelle Philosophieren so zu fördern und zu etablieren, dass zumindest ein Teil der philosophisch Forschenden selbst zu empirisch arbeitenden Wissenschaftler:innen wird.

Literatur

- Bussmann, Bettina. 2014. *Was heißt: Sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas „Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft“*. Münster: Lit Verlag.
- Bussmann, Bettina. 2016. Ist der Naturalismus eine Ideologie? *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2016(3):24–31.
- Bussmann, Bettina, und Volker Haase. 2016. Empirisch philosophieren. *Information Philosophie* 2:108–114.
- Bussmann, Bettina. 2017. Wissenschaftsorientierung. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, 2. Aufl., Hrsg. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, 70–78. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 125–130.
- Bussmann, Bettina. 2019. Wissenschaftsorientierung – Reflexionsprozesse im Philosophiedidaktischen Dreieck. In *Moderne Philosophiedidaktik*, Hrsg. Martina Peters und Jörg Peters, 231–243. Hamburg: Meiner.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Willensfreiheit und die Rolle empirischer Forschung. Teil I: Getrennte Aufgaben – gemeinsames Ziel

Leonhard Menges

Bussmann über Philosophie und empirische Forschung

Welche Rolle sollte die empirische Forschung bei der Diskussion philosophischer Fragen spielen? Bettina Bussmann betont in ihren Arbeiten die enge Verzahnung von Philosophie und Empirie. Zwei Punkte sind ihr besonders wichtig: Zum einen nimmt sie die Perspektive derjenigen ein, die philosophische Kompetenzen erwerben, und derjenigen, die sie vermitteln wollen – lernen und lehren also. Sie beobachtet, dass der Alltag der Menschen – seien es Schülerinnen, Studierende oder die breitere Öffentlichkeit –, denen wir diese Kompetenzen vermitteln wollen, geprägt sei von empirischer Forschung. Nicht nur, dass fast jeder Alltagsgegenstand, den wir in die Hand nehmen, auf eine Weise produziert wurde, die viele Erkenntnisse der empirischen Wissenschaften voraussetzt; auch das Denken vieler Menschen sei von der Annahme geprägt, dass Objektivität und Wahrheit, wenn überhaupt, nur in der empirischen Forschung zu haben sei (Bussmann 2015, S. 126; 2021, S. 168–70). Als Lehrende besteht unser Bildungsauftrag darin, mit dem Vorwissen und den Vorstellungen der Lernenden umzugehen. Und das funktioniere am besten – oder nur dann –, wenn wir als Philosophinnen und Philosophen selbst aufzeigen, dass und wie der Gegenstand unserer Lehre sich zur empirischen Forschung verhält.

Zum anderen nimmt Bussmann die Perspektive derjenigen ein, die philosophische Fragen beantworten wollen – Forschung also. Sie plädiert für ein wissenschaftsorientiertes Philosophieren, das sie folgendermaßen zusammenfasst:

L. Menges (✉)

Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Österreich

E-Mail: leonhard.menges@plus.ac.at

© Der/die Autor(en) 2025

F. Brosow et al. (Hrsg.), *Selbstverständnisse der Philosophiedidaktik zwischen Fachphilosophie und Interdisziplinarität*, Philosophische Bildung in Schule und Hochschule, https://doi.org/10.1007/978-3-662-69822-8_8

Philosophiere stets so, dass du dich fragst, welches grundsätzliche Problem erkannt und erklärt werden soll. Dieses Problem sollte

1. in unserer heutigen oder zukünftigen Welt eine Rolle spielen,
2. mit Hilfe der Philosophie und
3. – wo notwendig – mit Hilfe der empirischen Wissenschaften bearbeitet und geklärt werden (Bussmann 2021, S. 176).

Besonders wichtig ist ihr dabei Punkt 3 – die empirischen Wissenschaften. Sie argumentiert dafür, dass bestimmte Bereiche wie etwa der Klimawandel (Breitwieser und Bussmann [Im Erscheinen](#)) oder Willensfreiheit (Bussmann 2015, S. 127–28) von einer philosophischen oder empirischen Herangehensweise alleine nicht zufriedenstellend erforscht werden können: „Wenn weder Wissenschaft, noch der Lebenswelt, noch der Philosophie eine endgültige Autorität zukommt und zukommen kann, müssen sie vielmehr in einem Spannungsdreieck angeordnet werden“ (Bussmann 2015, S. 128).

Ausgehend von diesen Einsichten entwickelt Bussmann das Modell des philosophiedidaktischen Dreiecks (z. B. Bussmann 2021, 169). Philosophie, empirische Forschung und Lebenswelt stehen hier in einem engen Verhältnis, befruchten sich gegenseitig und nehmen aufeinander Bezug.

Das Ziel dieses Aufsatzes ist, an einem konkreten Beispiel zu untersuchen, welche Rolle die empirischen Wissenschaften für eine klassische philosophische Frage spielen können und sollten – nämlich die Frage, ob Menschen einen freien Willen haben. Um es vorsichtig auszudrücken: kein leichtes Unterfangen. Das Ziel kann daher selbstverständlich nicht sein, die bestehende Literatur zum Thema vollständig darzustellen, zu bewerten und Alternativen vorzuschlagen. Vielmehr handelt es sich um einen philosophischen Essay im Sinn des persönlichen Versuchs, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, auch im Sinn einer gut gelaunten philosophischen Provokation.

Ich werde die Perspektive der Forschenden einnehmen und nur am Schluss kurz darauf eingehen, welche Bedeutung die angestellten Überlegungen für die Lehre haben könnten. Die Hauptthese, für die ich argumentieren werde, lautet, grob zusammengefasst: Ohne empirische Forschung werden wir nicht herausfinden, ob Menschen einen freien Willen haben; doch haben Philosophie und empirische Forschung vollkommen unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen und müssen nur in begrenztem Maße aufeinander Bezug nehmen. Wenn das stimmen sollte, dann ist für *diese spezifische Forschungsfrage* Bussmanns Metapher des Dreiecks – das nahelegt, dass Lebenswelt, Philosophie und Wissenschaften sich immer wieder gegenseitig beeinflussen – unpassend. Solange die Philosophie arbeitet, wäre empirische Forschung bloße Ablenkung. Und wenn die Arbeit der Philosophie einmal getan ist, können die empirischen Wissenschaften loslegen, ohne sich weiter um die Philosophie zu scheren. Arbeitsteilung also; eine Provokation eben. Als Alternative zum Bild des Dreiecks schlage ich für die spezifische Forschungsfrage das einer Treppe vor: die Philosophie besteht in den unteren Stufen, die empirische Forschung in den oberen. Wer versucht, alle Stufen gleichzeitig zu nehmen, wird wahrscheinlich stolpern. Wer sie nacheinander nimmt, kommt sicher zum Ziel.

Diese These ist übrigens sowohl sehr gut damit vereinbar, dass das Dreieck für die philosophische Schulbildung die passendere Metapher ist, als auch damit, dass für andere Forschungsfragen – etwa in der Wissenschaftstheorie oder der Philosophie des Geistes – die Treppenmetapher unpassend ist.¹

Willensfreiheit – worum geht es?

Um herauszufinden, ob Menschen einen freien Willen haben, sollten wir zunächst wissen, was mit „Willensfreiheit“ gemeint ist. Ich frage regelmäßig meine Studierenden im ersten Semester, was sie unter „Willensfreiheit“ verstehen, und erhalte die unterschiedlichsten Antworten: von Kreativität über Abwesenheit von sozialem Druck bis zur Fähigkeit, anders handeln zu können. Auch in der Philosophie herrscht alles andere als Einigkeit. Meint etwa Kant mit dem „freien Willen“ das gleiche wie Harry Frankfurt mit „free will“? Wohl eher nicht. Selbst in der jüngsten Diskussion besteht immer wieder die Gefahr, dass Philosophinnen und Philosophen aneinander vorbeireden, wenn sie das Wort „Willensfreiheit“ nutzen.² Was sollen wir also mit „Willensfreiheit“ meinen, wenn wir darüber diskutieren, ob Menschen einen freien Willen haben?

Dass die empirischen Wissenschaften bei der Beantwortung dieser Frage helfen können, scheint mir unwahrscheinlich. Sie könnten uns vielleicht sagen, wie die meisten Menschen oder die meisten Neurowissenschaftlerinnen und -wissenschaftler oder die meisten Philosophinnen und Philosophen den Ausdruck „Willensfreiheit“ verstehen. Aber das beantwortet noch nicht die Frage, wie wir den Ausdruck „Willensfreiheit“ verstehen *sollen*, wenn wir diskutieren, ob Menschen einen freien Willen haben.

Genauso wenig erfolgversprechend scheint mir der Versuch einer klassischen philosophischen Begriffsanalyse. Unser alltäglicher Gebrauch des Wortes „Willensfreiheit“ scheint mir so konfus zu sein, dass ich von diesem Versuch wenig erwarte.

Die aktuelle philosophische Diskussion um Willensfreiheit hat das Problem auf eine pragmatische und zugleich vielversprechende Weise gelöst. Ausgangspunkt ist die Frage, wann es uns wichtig sein sollte, ob Menschen einen freien Willen haben. Auch hierauf gibt es viele Antworten, aber eine sticht besonders hervor: nämlich, wenn wir uns fragen, wie wir mit Personen umgehen sollen oder dürfen, die sich problematisch verhalten haben. Dürfen wir sie bestrafen? Dürfen wir ihnen Vorwürfe machen? Sollen sie sich schuldig fühlen? In unserem Alltag und Rechtssystem nehmen wir an, dass bestimmte Arten des Vorwurfs und der Strafe nur gerecht sind, wenn die handelnde Person eine bestimmte Art von Kontrolle

¹ Einige der Grundgedanken, die ich in diesem Aufsatz vorstellen werde, habe ich in zwei Publikationen – weniger ausführlich aber auch weniger provokativ – bereits präsentiert (Menges 2021; [online first](#)).

² Vgl. etwa Chalmers (2011) und als Antwort Schulte (2014).

über ihr Verhalten hatte. Wenn ich nur deshalb die letzte Sitzung vor der Klausur ausfallen lasse, weil mir jemand eine Droge in den Kaffee gekippt hat und ich im Rausch durch Salzburg renne, wäre es ungerecht, mir Vorwürfe dafür zu machen, dass die Studierenden nicht optimal vorbereitet in die Klausur gehen. Wenn ich dagegen die Sitzung absage, weil ich mich frei und wissentlich dafür entschieden habe, lieber Ski zu fahren, scheinen Vorwürfe durchaus gerecht zu sein. Im ersten Fall hatte ich keine Kontrolle über den Schaden, den ich angerichtet habe, im zweiten schon.

Diese alltäglichen Selbstverständlichkeiten können und werden in der philosophischen Diskussion genutzt, um das Problem zu lösen, dass Menschen sehr unterschiedliche Dinge mit „Willensfreiheit“ meinen. Denn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der philosophischen Debatte können sich nun darauf einigen, dass für die Zwecke dieser Diskussion der Ausdruck auf folgende Weise verstanden wird: Willensfreiheit ist die anspruchsvollste Art von Kontrolle, die Personen haben müssen, damit man ihnen gerechterweise Vorwürfe machen kann.³

Erklärungsbedürftig ist hier unter anderem das Wort „anspruchsvollste“. Ähnlich wie beim Wort „Willensfreiheit“ gibt es auch ganz unterschiedliche Weisen, das Wort „Kontrolle“ zu verstehen. Wenn der Hund dem Stöckchen hinterherrennt, hat er eine bestimmte Art von Kontrolle darüber, was er tut. Schließlich ist es der Hund selbst, der rennt, und nicht irgendein Roboter. Und wenn vor dem Hund ein Napf mit seinem Lieblingsfutter stehen würde, wäre er wohl nicht losgerannt. Diese Art der Kontrolle können natürlich auch Menschen haben, und sie scheint auch notwendig für gerechte Vorwürfe zu sein. Ein Mensch, der nicht einmal diese Art der Kontrolle über sein Verhalten hat, kann kein Ziel gerechter Vorwürfe sein. Doch ist diese Kontrolle nicht hinreichend für Willensfreiheit. Jemand, der nicht mehr Kontrolle über sein Verhalten hat als der Hund, der dem Stöckchen hinterherrennt, scheint kein Ziel von gerechten Vorwürfen sein zu können. Diese Art von Kontrolle ist zu schwach, um Vorwürfe gerecht zu machen. Daher wird Willensfreiheit so verstanden, dass es nicht irgendeine, sondern die *anspruchsvollste* Art der Kontrolle sein muss, die notwendig dafür ist, jemandem gerechterweise etwas vorwerfen zu können. Zumindest muss die Kontrolle anspruchsvoller sein als die Kontrolle des Hundes über sein Verhalten.

Damit haben wir die erste Stufe erklommen beim Versuch die Frage zu beantworten, ob Menschen einen freien Willen haben – wir wissen, wie wir den Ausdruck „Willensfreiheit“ verstehen sollten, um nicht aneinander vorbeizureden. Für

³ Unter anderem findet man eine solche Formulierung im Eintrag zu „Free Will“ in der *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (O'Connor und Franklin 2021). Ähnliche Formulierungen findet man außerdem u. a. bei Strawson (1994), Smilansky (2000), Nelkin (2011), Pereboom (2007; 2014; 2021), Levy (2011), Waller (2011), Sartorio (2016), Caruso und Morris (2017), Caruso (2018; 2021), Franklin (2018), Ekstrom (2019), Todd (2019), Clarke (2019), Brink (2021), Haji (2023) und Fischer (online first). Selbstverständlich haben diese Autorinnen und Autoren sehr unterschiedliche Vorstellung davon, worin genau die relevante Art der Kontrolle gehört – dazu mehr im nächsten Abschnitt.

diese erste Stufe brauchten wir keine empirische Forschung, sondern Philosophie und ein wenig Alltagswissen darüber, wem wir gerechterweise Vorwürfe machen können.⁴

Was ist jetzt Willensfreiheit?

Wir wollen wissen, ob Menschen einen freien Willen haben. Wir wissen jetzt, wie wir den Ausdruck „Willensfreiheit“ verstehen können (und ich denke: sollten), um zumindest nicht aneinander vorbeizureden. Man könnte auf den Gedanken kommen, dass jetzt die empirische Forschung an der Reihe sei. Sobald wir wissen, was Willensfreiheit ist, kann uns die empirische Forschung sagen, ob Menschen Willensfreiheit haben. – Aber wissen wir überhaupt schon, was Willensfreiheit ist?

Es gibt zwei gute Gründe dafür, dass uns an dieser Stelle die Empirie noch nicht helfen kann. Zum einen verwendet die oben vorgestellte Charakterisierung von „Willensfreiheit“ normatives, genauer gesagt moralisches Vokabular. Willensfreiheit, so der Vorschlag, sei die anspruchsvollste Art der Kontrolle, die notwendig dafür ist, *gerechte* Vorwürfe zu machen. Wenn Gerechtigkeit eine empirische Eigenschaft wäre, die man mit Hilfe von empirischen Wissenschaften untersuchen könnte, dann wäre jetzt – vielleicht – der Weg frei für die empirischen Wissenschaften. Doch dem ist – wahrscheinlich – nicht so. Natürlich ist die Frage nach der Natur moralischer Eigenschaften ein heiß umkämpftes Feld. Doch sind Positionen, die moralische Eigenschaften mit empirischen gleichsetzen, mit vielen Problemen konfrontiert, die ich hier nicht diskutieren kann.⁵ Nehmen wir also – wohl mit der Mehrheit der der aktuellen Metaethikinnen und Metaethiker – an, moralische Eigenschaften können nicht gleichgesetzt werden mit empirischen Eigenschaften. Dann kann uns an dieser Stelle die empirische Wissenschaft noch nicht helfen. Denn Willensfreiheit wird hier charakterisiert mit Verweis auf eine moralische Eigenschaft, über die uns die empirischen Wissenschaften nichts sagen können.

Der zweite Grund dafür, dass die Empirie an dieser Stelle noch in der Warteschlange stehen sollte, ist, dass wir eigentlich noch gar nicht wissen, was Willensfreiheit sein soll. Wir haben uns zwar darauf geeinigt, dass wir „Willensfreiheit“ verstehen als anspruchsvollste Art der Kontrolle, die notwendig dafür ist, dass man jemandem gerechterweise Vorwürfe machen kann. Aber wir wissen noch nicht, worin diese Art der Kontrolle besteht. Wir müssen zuerst die Frage beantworten, *welche* Art der Kontrolle eigentlich notwendig dafür ist, dass man jemandem sein

⁴Aus platzgründen übergehe ich an dieser Stelle wie im ganzen Aufsatz den von Hume inspirierten (vgl. zur Übersicht Russell 2021) und von Strawson (1962) im 20. Jahrhundert wieder hoffähig gemachten Gedanken, dass sich die Existenz des freien Willens belegen lasse, indem man unsere Praxis untersucht, mit bestimmten Emotionen auf Vergehen zu reagieren. Eine ausführliche Kritik neuerer Versionen dieser Idee findet sich bei Todd (2016).

⁵Ein Überblick zum sogenannten moralischen Naturalismus liefert Lutz (2023).

Verhalten gerechterweise vorwerfen kann. Erst, wenn wir wissen, welche Art von Kontrolle ich über meine Handlung haben muss, damit man sie mir gerechterweise vorwerfen kann, wissen wir auch, was Willensfreiheit ist.

Wie können wir herausfinden, welche Art der Kontrolle notwendig dafür ist, dass Vorwürfe gerecht sind? Die empirischen Wissenschaften helfen hier wenig. Denn die Frage gehört klarerweise in die Moralphilosophie. Die grundlegende Frage lautet ja: Unter welchen Umständen ist eine bestimmte Reaktion gerecht? Wir können fragen, unter welchen Umständen es gerecht ist, kleinen Kindern das Spielzeug wegzunehmen oder seinen Partner oder seine Partnerin anzulügen. Das sind moralphilosophische Fragen. Und genauso ist es eine Frage der Moralphilosophie, unter welchen Umständen es gerecht ist, mir Vorwürfe dafür zu machen, dass ich die letzte Vorlesung vor der Klausur abesagt habe.

Hier brauchen wir also den Werkzeugkoffer der Philosophie. Mithilfe der Metaphysik beschreiben wir unterschiedliche Arten von Kontrolle (Gründerresponsivität, Akteurskausalität, Ereigniskausalität, Urheberchaft usw.). Mit der philosophischen Moralphilosophie entwickeln wir Theorien darüber, was Vorwürfe sind (vielleicht sind Vorwürfe Handlungen, Emotionen, Paare aus Wünschen und Überzeugungen, Formen des Protests oder etwas ganz anderes). Mit der Ethik entwerfen wir Theorien darüber, wie Gerechtigkeit hier zu verstehen ist (manche meinen, dass Gerechtigkeit hier impliziere, dass es an sich gut sei, wenn eine Person für ihre Vergehen aufgrund von Vorwürfen leidet). Und schließlich entwickeln wir mit der Ethik Gedankenexperimente, in denen Personen, die etwas moralisch Problematisches tun, jeweils eine Art der Kontrolle haben, und testen dann, ob es (im relevanten Sinn) gerecht wäre, ihnen (im relevanten Sinn) Vorwürfe zu machen. Auf diese Weise können wir zu einer Antwort auf die Frage kommen, was die anspruchsvollste Art der Kontrolle ist, die notwendig dafür ist, dass man einer Person gerechterweise Vorwürfe machen kann.

Was ist also Willensfreiheit? Ich weiß es nicht. Aber das ist für die Ziele dieses Essays auch nicht wichtig. Wichtig ist dagegen, dass wir für die hier skizzierte Untersuchung wieder keine empirische Forschung benötigen. Klassische Philosophie, bestehend aus Metaphysik und Ethik, reicht aus, um die hier diskutierten Fragen zu beantworten. Nicht nur dass empirische Forschung *nicht nötig* ist; sie ist sogar *irrelevant*. Empirische Forschung hätte uns bei der Beantwortung der Fragen nicht helfen können.

Zur Illustration nehmen wir Folgendes an: erstens, Vorwürfe sind Reaktionen, die der Person, der wir Vorwürfe machen, zumindest tendenziell Leid zufügen; zweitens, wenn es gerecht ist, einer Person Vorwürfe zu machen, dann ist es an sich gut, wenn sie aufgrund dieser Vorwürfe leidet (das wäre eine milde Art des sogenannten Retributivismus). Beide Positionen sind natürlich umstritten, doch zum einen geht es hier bloß um eine Illustration und zum anderen sind beide These weit verbreitet (vgl. z. B. McKenna 2013; 2019; Carlsson 2017; Clarke 2013; 2016; Pereboom 2021). Nehmen wir sie also vorläufig einmal an. Nun stellt sich die Frage, welche Art der Kontrolle notwendig dafür ist, dass es an sich gut ist, dass einer Person als Reaktion auf ihr Vergehen Leid zugefügt wird. Und untersuchen wir die These, dass eine bestimmte Art der Kontrolle (z. B. Akteurskausalität) notwendig

dafür sei. Wir wollen jetzt wissen, ob diese These stimmt: Eine bestimmte Art der Kontrolle (wie z. B. Akteurskausalität) ist notwendig dafür, dass es an sich gut ist, wenn eine Person als Reaktion auf ihr Vergehen aufgrund von Vorwürfen leidet. Kann uns die empirische Forschung dabei helfen, herauszufinden, ob diese These richtig liegt? Ich wüsste nicht, wie sie das tun sollte. Was könnte uns die Psychologie, Neurowissenschaften, Soziologie oder was auch immer sagen, das uns bei der Untersuchung der These helfen könnte? Diese Wissenschaften können uns erklären, welche Handlungen Leid zufügen, was im Geist oder Gehirn einer Person passiert, wenn ihr Leid zugefügt wird oder wenn sie handelt. Aber all diese Erkenntnisse sind, so scheint mir, vollkommen unabhängig von der These, dass es nur dann an sich gut sei, einer Person als Reaktion auf ihr Vergehen Leid zuzufügen, wenn sie eine bestimmte Art der Kontrolle (Akteurskausalität) hatte. Diese empirischen Erkenntnisse scheinen nicht einmal nebensächlich. Sie wären irrelevant.

Damit hätten wir also die zweite Stufe erklommen. Wir wissen zunächst einmal, was wir unter „Willensfreiheit“ verstehen können (und sollten), um nicht aneinander vorbeizureden. Dann wissen wir, wie man im nächsten Schritt feststellt, worin Willensfreiheit besteht. Erkenntnisse der empirischen Forschung sind für beide Stufen irrelevant. Um im Bild zu bleiben: die empirische Forschung wäre an dieser Stelle der Treppe weder Stütze noch Geländer. Sie kann nicht helfen beim Erklimmen der ersten beiden Stufen.

Willkommen empirische Forschung!

Nehmen wir an, wir sind in der Philosophie so weit gekommen und wissen, in welchen Eigenschaften Willensfreiheit bestehen muss, wenn es sie gibt. Nehmen wir weiterhin an, sie bestehe in einer bestimmten Fähigkeit, das eigene Handeln festzulegen (nämlich Akteurskausalität). Und nehmen wir schließlich an, die Philosophie hat eine genaue Beschreibung davon vorgelegt, worin diese Fähigkeit bestehen muss, wenn es sie denn geben sollte.

Wie bei jeder Fähigkeit, können Menschen die Fähigkeit, das eigene Handeln zu bestimmen, nur haben, wenn diese irgendwie im Geist oder Körper der Menschen verankert ist. Ich habe die Fähigkeit, kleinere Summen zu addieren, weil sich mein Körper und mein Geist auf eine bestimmte Weise entwickelt haben. Ich habe *nicht* die Fähigkeit, Tango zu tanzen, weil sich mein Körper und Geist auf eine bestimmte Weise *nicht* entwickelt haben. Ob ich kleine Summen addieren und Tango tanzen kann, lässt sich überprüfen, indem mein Geist und mein Körper empirisch untersucht werden; zum Beispiel indem ich in Experimenten mit bestimmten Situationen konfrontiert werde und mich dort auf bestimmte Weise verhalte. Egal wie viel Geld mir geboten wird, ich werde es nicht schaffen, Tango zu tanzen – zumindest nicht vor langem Training.

Wahrscheinlich werden die Fähigkeiten und Eigenschaften, die Willensfreiheit ausmachen, deutlich komplexer sein als die beiden Beispiele, sodass es auch deutlich schwieriger sein dürfte, festzustellen, wie genau sie im Geist und Körper verankert sind. Wenn aber Menschen diese Fähigkeiten und Eigenschaften haben,

dann sind sie auch im Geist und Körper verankert. Wenn wir also eine genaue Beschreibung der Fähigkeiten haben, die Willensfreiheit ausmachen, müsste sich auch empirisch überprüfen lassen, ob ich einen freien Willen habe.

Hier, so mein Vorschlag, sind die empirischen Wissenschaften nicht nur willkommen, sondern notwendig, um die Frage zu untersuchen, ob Menschen einen freien Willen haben. Jetzt ist es an ihnen, zu prüfen, ob Menschen die entsprechenden Eigenschaften und Fähigkeiten haben. Die Philosophie kann ihnen dabei nicht mehr *direkt* helfen. Selbstverständlich kann die Philosophie weiterhin – ganz im Sinne Bussmanns (z. B. Bussmann 2021, S. 175) – als Meta- oder Reflexionswissenschaft über die Methoden, Zielsetzungen und so weiter der empirischen Wissenschaften nachdenken und dabei, wenn es gut läuft, *indirekt* einen Beitrag leisten. Dann ist sie Wissenschaftsphilosophie, die jeden wissenschaftlichen Versuch – von der theoretischen Physik bis zur Literaturwissenschaft – reflexiv begleiten kann. Diese Begleitung ist jedoch unabhängig von der spezifischen Leitfrage, um die es in diesem Aufsatz geht, nämlich ob Menschen einen freien Willen haben. Ich sehe nicht, was etwa die Philosophie der Psychologie oder Neurowissenschaften zu den nun anstehenden empirischen Studien mehr oder anderes beitragen kann als zu irgendwelchen anderen Studien dieser Disziplinen. Wenn die Philosophie also einmal gezeigt hat, was Willensfreiheit ist und wie sie in Geist und Körper verankert sein muss, wenn es sie denn gibt, dann ist es eine rein empirische Frage, ob Menschen die relevanten Eigenschaften und Fähigkeiten haben. Diese Stufe kann und muss die empirische Forschung allein erklimmen.

Knapp zusammengefasst lautet mein Vorschlag: Die Philosophie muss ganz allein klären, was Willensfreiheit ist, und die empirischen Wissenschaften müssen dann ganz allein klären, ob Menschen sie haben. Gemeinsam, aber getrennt voneinander können sie damit die Frage beantworten, ob Menschen einen freien Willen haben.

Und die Lehre?

Bussmann betont immer wieder, wie leicht zugänglich empirische Thesen für Schülerinnen, Schüler, Studierende und alle anderen sind und wie wichtig es ist, empirische Forschung zur Lösung von Problemen unserer Lebenswelt zu berücksichtigen (z. B. Bussmann 2021, S. 168–70). Wenn wir also das Thema Willensfreiheit unterrichten, sollten wir damit rechnen, dass wir mit Libet-Studien und anderen Ergebnissen aus der empirischen Forschung konfrontiert werden (Libet 1985; 1999). Wie damit umgehen?

Was die beste Antwort darauf ist, liegt weit außerhalb meines Kompetenzbereichs. Die oben vorgeschlagene Stufenmetapher soll auch nichts über Lern- und Lehrkontexte nahelegen. Sie ist ein Bild dafür, wie ich mir gute *Forschung* zur Frage vorstelle, ob Menschen einen freien Willen haben – mehr nicht. Doch erlaube ich mir ein paar Spekulationen über Lernen und Lehren. Wenn Studierende behaupten, Libet habe gezeigt, dass wir keinen freien Willen haben, oder wenn

Studierende ausgehend von ihrer Lebenswelt an einem freien Willen zweifeln, können wir zurückfragen, was die Studierenden oder Libet unter „freiem Willen“ verstehen. Dann dürfte recht schnell deutlich werden, dass die Anwesenden an ganz unterschiedliche Dinge denken, wenn sie „Willensfreiheit“ hören. Dann sind wir bereits dabei, die erste Stufe zu erklimmen, die ich oben skizziert habe. Wir sollten dann nämlich zunächst versuchen, uns auf ein vorläufiges gemeinsames Verständnis von „Willensfreiheit“ zu einigen. Dafür ist empirische Forschung weder nötig noch nützlich.

Allgemeiner lautet mein Vorschlag: das Aufgreifen empirischen Vorwissens ist selbstverständlich nützlich für gelungene Lehre. Besonders nützlich ist sie für die *philosophische* Lehre, wenn wir dieses Vorwissen nutzen können, um *philosophische* Probleme zu verdeutlichen. So können wir das Alltagswissen über Libet-Studien oder anderes nutzen, um zur Frage zu kommen, was genau Willensfreiheit ist, genauer: welche Kontrolle notwendig dafür ist, dass man Personen gerechterweise Vorwürfe machen kann. Das ist eine ethische Frage. Sie fragt danach, unter welchen Umständen eine bestimmte Reaktion gerecht ist. Und von der Diskussion dieser Frage ausgehend, können wir dann im nächsten Schritt zeigen, welche Rolle die empirische Forschung spielen kann bei der Beantwortung der Frage, ob wir einen freien Willen haben.

Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Aufsatz habe ich dafür plädiert, dass zumindest in der Forschung philosophische und empirische Untersuchungen von Willensfreiheit sinnvollerweise getrennt voneinander betrieben werden können. Sie haben unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen. Anstelle eines Dreiecks schlage ich daher ein Stufenmodell vor. Die verschiedenen Stufen repräsentieren verschiedene Herangehensweisen, aber zum Ziel gelangt man nur, wenn man alle Stufen erklommen hat.

Steht dieser Vorschlag im Widerspruch zu Bussmanns Theorie oder handelt es sich eher um eine genauere Ausformulierung des Verhältnisses von Empirie und Philosophie, die mit ihrer Theorie grundsätzlich vereinbar ist? Ich bin mir nicht ganz sicher. Ich würde mich jedenfalls nicht wundern, wenn – wie so oft in den vergangenen Jahren – wir uns nach einigen Stunden der Diskussion am Ende doch einig sind.⁶

⁶Ich bedanke mich herzlich bei Anna Breitwieser sowie Anne und Martin Menges, Frank Brosow und Volker Haase für hilfreiche Kommentare und Vorschläge. Diese Forschung wurde gänzlich oder teilweise durch den Wissenschaftsfonds FWF finanziert (P 34851-G). Zum Zweck des freien Zugangs hat der:die Autor:in für jedwede akzeptierte Manuskriptversion, die sich aus dieser Einreichung ergibt, eine „Creative Commons Attribution CC BY“-Lizenz vergeben.

Literatur

- Breitwieser, Anna, und Bussmann, Bettina. Im Erscheinen. Bildung im Anthropozän: Epistemische Kompetenz als Fächerübergreifendes Lehr- und Lernziel. In *Gesellschaftstheorie Im Anthropozän*, Hrsg. Christian Thies und Florian Wobser. Frankfurt a. M.: Campus.
- Brink, David O. 2021. *Fair Opportunity and Responsibility*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198859468.001.0001>.
- Bussmann, Bettina. 2015. Wissenschaftsorientierung. In *Handbuch Philosophie und Ethik: Bd. 1: Didaktik und Methodik*, Hrsg. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, 125–30. Padaborn: utb.
- Bussmann, Bettina. 2021. Der Wissenschaftsorientierte Ansatz. In *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte*, Hrsg. Martina Peters und Jörg Peters, 167–76. Hamburg: Meiner.
- Carlsson, Andreas Brekke. 2017. Blameworthiness as Deserved Guilt. *The Journal of Ethics* 21(1):89–115.
- Caruso, Gregg D. 2018. Skepticism About Moral Responsibility. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Hrsg. Edward N. Zalta, Spring 2018. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/skepticism-moral-responsibility/>.
- Caruso, Gregg D. 2021. *Rejecting Retributivism: Free Will, Punishment, and Criminal Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caruso, Gregg D., und Stephen G. Morris. 2017. Compatibilism and Retributivist Desert Moral Responsibility: On What Is of Central Philosophical and Practical Importance. *Erkenntnis* 82(4):837–855. <https://doi.org/10.1007/s10670-016-9846-2>.
- Chalmers, David J. 2011. Verbal Disputes. *The Philosophical Review* 120(4):515–566. <https://doi.org/10.1215/00318108-1334478>.
- Clarke, Randolph. 2013. Some Theses on Desert. *Philosophical Explorations* 16(2):153–164.
- Clarke, Randolph. 2016. Moral Responsibility, Guilt, and Retributivism. *The Journal of Ethics* 20(1–3):121–137. <https://doi.org/10.1007/s10892-016-9228-7>.
- Clarke, Randolph. 2019. Free Will, Agent Causation, and ‘Disappearing Agents’. *Nous* 53(1):76–96. <https://doi.org/10.1111/nous.12206>.
- Ekstrom, Laura W. 2019. Toward a Plausible Event-Causal Indeterminist Account of Free Will. *Synthese* 196(1):127–144. <https://doi.org/10.1007/s11229-016-1143-8>.
- Fischer, John Martin. online first. Moral Responsibility Skepticism and Semiretributivism. *The Harvard Review of Philosophy*. <https://doi.org/10.5840/harvardreview20239150>.
- Franklin, Christopher Evan. 2018. *A Minimal Libertarianism: Free Will and the Promise of Reduction*. Oxford University Press.
- Haji, Ishtiyaque. 2023. *Obligation and Responsibility*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Levy, Neil. 2011. *Hard Luck: How Luck Undermines Free Will and Moral Responsibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Libet, Benjamin W. 1985. Unconscious Cerebral Initiative and the Role of Conscious Will in Voluntary Action. *Behavioral and Brain Sciences* 8(4):529–566.
- Libet, Benjamin. 1999. Do We Have Free Will? *Journal of Consciousness Studies* 6(8–9):47–57.
- Lutz, Matthew. 2023. Moral Naturalism. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Hrsg. Edward N. Zalta, und Uri Nodelman, Fall 2023. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/naturalism-moral/>.
- McKenna, Michael. 2013. Directed Blame and Conversation. In *Blame: Its Nature and Norms*, Hrsg. D. Justin Coates und Neal A. Tognazzini, 119–140. New York: Oxford University Press.
- McKenna, Michael. 2019. The Free Will Debate and Basic Desert. *The Journal of Ethics* 23(3):241–255. <https://doi.org/10.1007/s10892-019-09292-4>.
- Menges, Leonhard. 2021. Free Will, Determinism, and the Right Levels of Description. *Philosophical Explorations* 25(1):1–18. <https://doi.org/10.1080/13869795.2021.1937679>.
- Menges, Leonhard. online first. On the Top-Down Argument for the Ability to Do Otherwise. *Erkenntnis*. <https://doi.org/10.1007/s10670-022-00638-3>.

- Nelkin, Dana K. 2011. *Making Sense of Freedom and Responsibility*. New York: Oxford University Press.
- O'Connor, Timothy, und Christopher Franklin. 2021. Free Will. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Hrsg. Edward N. Zalta, Spring 2021. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/freewill/>.
- Pereboom, Derk. 2007. Hard Incompatibilism. In *Four Views on Free Will*, Hrsg. John Martin Fischer, Robert Kane, Derk Pereboom, und Manuel Vargas, 85–125. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Pereboom, Derk. 2014. *Free Will, Agency, and Meaning in Life*. New York: Oxford University Press.
- Pereboom, Derk. 2021. *Wrongdoing and the Moral Emotions*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192846006.001.0001>.
- Russell, Paul. 2021. Hume on Free Will. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Hrsg. Edward N. Zalta, Fall 2021. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/hume-freewill/>.
- Sartorio, Carolina. 2016. *Causation and Free Will*. New York: Oxford University Press.
- Schulte, Peter. 2014. Beyond Verbal Disputes: The Compatibilism Debate Revisited. *Erkenntnis* 79(3):669–685.
- Smilansky, Saul. 2000. *Free Will and Illusion*. New York: Oxford University Press.
- Strawson, Galen. 1994. The Impossibility of Moral Responsibility. *Philosophical Studies* 75(1–2):5–24.
- Strawson, Peter F. 1962. Freedom and Resentment. In 72–93, Hrsg. Free Will und Gary Watson, 2003. New York: Oxford University Press.
- Todd, Patrick. 2016. Strawson, Moral Responsibility, and the ‚Order of Explanation‘: An Intervention. *Ethics* 127(1):208–240. <https://doi.org/10.1086/687336>.
- Todd, Patrick. 2019. The Replication Argument for Incompatibilism. *Erkenntnis* 84(6):1341–1359. <https://doi.org/10.1007/s10670-018-0010-z>.
- Waller, Bruce N. 2011. *Against Moral Responsibility*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Willensfreiheit und die Rolle empirischer Forschung. Teil II: Empirisch-agnostische Verunreinigung

Frank Brosow

Bussmann über Philosophie und empirische Forschung

Philosophische Forschung und philosophische Bildungsprozesse haben viel miteinander gemeinsam, sind jedoch nicht miteinander identisch. Während die philosophische Forschung Beiträge zur Klärung zeitunabhängiger Sachfragen produziert und diskutiert, geht es der philosophischen Bildung um die reflektierte Bestimmung von Selbst-Welt-Verhältnissen durch die Bezugnahme auf solche zeitunabhängigen Sachfragen. Das philosophiedidaktische Dreieck ist ein Modell aus der Didaktik der Philosophie und Ethik. Dieses Modell auf die Forschungsfrage nach der Existenz von Willensfreiheit zu übertragen, ist, wie mein Vorredner sagt, eine Provokation, sowohl in Richtung Philosophie als auch in Richtung ihrer Didaktik, vielleicht auch in Richtung der empirischen Wissenschaften. Dieser Provokation möchte ich im Folgenden standhalten und eine ebenso essayistische Gegenprovokation aussprechen.

Im philosophiedidaktischen Dreieck stehen Philosophie, Wissenschaft und Lebenswelt für unterschiedliche Beschreibungssysteme, mit deren Hilfe wir Probleme erfassen und oft auch lösen können. Grob vereinfacht: Die Philosophie fragt: „Was ist das und wie ist das zu verstehen?“, die Wissenschaft fragt: „Wie ist das beschaffen und wie ist das zu erklären?“ und die Lebenswelt fragt „Warum ist das wichtig und was hat das mit mir zu tun?“. Prinzipiell funktionieren alle drei

Ich danke Leonhard Menges für die Möglichkeit, Struktur und Inhalt seines Beitrags zum selben Thema in diesem Band als Vorlage für diese spiegelbildliche Erwiderung zu verwenden. Vgl. Menges (2024).

F. Brosow (✉)
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: brosow@ph-ludwigsburg.de

Beschreibungssysteme unabhängig voneinander. Wenn wir einem von ihnen *zu* nahekommen und in ihr Gravitationsfeld geraten, üben sie oft eine so große Anziehungskraft aus, dass wir uns nicht mehr in Richtung der beiden anderen bewegen. Bettina Bussmann zufolge bedeutet philosophische Bildung, sich der Einseitigkeit, Begrenztheit und Verwobenheit der drei Beschreibungssysteme bewusst zu werden und ein Selbst-Welt-Verhältnis zu wählen, das nicht nur einem, sondern allen dreien gerecht wird.

Das philosophiedidaktische Dreieck basiert auf dem Prinzip der *Problemorientierung*. Darum spielt die Lebenswelt in dem Modell eine so große Rolle. Was keinen Bezug zur individuellen und sozialen Lebenswelt hat, mag für ganze Wissenschaftsbereiche als ‚Problem‘ gelten. Solange man uns nicht aufzeigt, warum es für unsere Lebenswelt wichtig ist, dieses Problem zu verstehen oder zu lösen, ist es kein Problem *für uns*. Was Philosophie und Wissenschaft darüber herausfinden, ist nur bildungsrelevant, wenn es unser Selbst-Welt-Verhältnis betrifft.

Andere Fragen wie die nach der chemischen Zusammensetzung einer Flüssigkeit lassen sich wissenschaftlich untersuchen und sind ggf. auch lebensweltlich relevant, haben jedoch keinen Bezug zur Philosophie und gehören deshalb nicht in den Philosophie- und Ethikunterricht. So wie Teile der Philosophie nicht zur philosophischen *Bildung* gehören, gehören auch Teile der Bildung nicht zur *philosophischen Bildung*.

Schließlich gibt es philosophische Fragen, die zwar lebensweltlich relevant sind, aber keinen Bezug zur Wissenschaft haben, z. B. die Frage, ob Gott oder ein Jenseits existieren. Bei metaphysischen Fragen dieser Art bringt uns die Philosophie so weit, dass wir verstehen, was mit den Konzepten ‚Gott‘ und ‚Jenseits‘ gemeint ist und dass wir ihre Denkmöglichkeit erkennen. Doch wie will man wissenschaftlich erforschen, wie Gott oder das Jenseits beschaffen sind? Anders als religiöse Überzeugungen oder Gefühle lassen sich diese Konzepte nicht empirisch untersuchen. Bussmann spricht hier nur davon, die empirischen Wissenschaften hinzuzuziehen, „wo notwendig“ (Bussmann 2021, S. 176). Wenn ein Hinzuziehen notwendig, aber im gegebenen Fall unmöglich ist, lautet die Konsequenz aus ihrem Modell, dass diese Fragen nur insofern mit philosophischer Bildung zu tun haben, dass wir sie als spekulativ erkennen und kategorisieren müssen. Verstehen wir Bildung als den Versuch, unser Selbst reflektiert ins Verhältnis zu setzen zur Welt, wie sie *ist*, und Wissenschaft als das Beschreibungssystem, das uns darüber informiert, *wie* die Welt ist, dann gehören Dinge wie Gott oder das Jenseits anders als Religionen und spirituelle Bedürfnisse nicht zur Welt, *wie sie ist*, weil sich über ihre Beschaffenheit nichts wissen lässt, zu dem wir uns reflektiert ins Verhältnis setzen könnten. Wenn wir uns entschließen, die Welt dennoch so zu betrachten, *als ob* Gott und ein Jenseits Teil von ihr seien, ist das keine Erkenntnis über die Welt, sondern ein Bekenntnis zu einer *Weltanschauung*. Weltanschauungen sind ihrerseits ein Teil der sozialen Welt, zu dem wir uns ins Verhältnis setzen können und müssen. Als Bildung können sie jedoch nur gelten, wenn wir sie reflektiert wählen, statt das durch sie vorgegebene Selbst-Welt-Verhältnis unreflektiert zu übernehmen. Zu dieser Reflexion gehört, dass wir uns ihres Charakters *als*

Weltanschauung jederzeit bewusst bleiben und weltanschauliche Überzeugungen nicht mit wissenschaftlicher oder philosophischer Erkenntnis verwechseln (vgl. Brosow 2023, S. 175–179).

Willensfreiheit – worum geht es?

Folgen wir diesen Gedanken zur philosophischen Forschungsfrage nach Willensfreiheit. Diese Frage bleibt ein reines Problem der akademischen Philosophie, solange wir fragen, wie sich Willensfreiheit in diversen *möglichen* Welten denken lässt. Zu einem bildungsrelevanten Problem wird sie, sobald wir fragen, ob Willensfreiheit in *unserer* Welt tatsächlich existiert.

Für viele gehört es zum Selbstverständnis philosophischer Forschung, dass philosophische Argumentationen nicht nur *sauber*, sondern *rein* sein müssen. Während unter Sauberkeit das Freisein von Fehlern und Widersprüchen zu verstehen ist, ist mit Reinheit seit Kant das Freisein von empirischer Verunreinigung gemeint. Die Philosophie kennt im Wesentlichen zwei Methoden des reinen, apriorischen Philosophierens: Nach der *analytischen* Methode zerlegen wir Begriffe und Aussagen in ihre Bestandteile. Nach der *transzendentalen* Methode fragen wir nach den notwendigen Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung.

Die analytische Methode ist nicht in der Lage, neue Erkenntnisse über Tatsachen und Existenz zu produzieren, die in den untersuchten Aussagen und Begriffen nicht bereits enthalten sind. Nach dieser Methode formulieren wir Konzepte unabhängig davon, ob sie in der Welt eine Entsprechung haben. Der empirische Nachweis einer solchen Entsprechung wäre dann, wie mein Vorredner sagt, ein zweiter und gesonderter Schritt auf der ‚Erkenntnistreppe‘.

Die transzendente Methode will den Nachweis der Wirklichkeit von Konzepten ganz ohne Empirie erbringen, aber nicht für jede beliebige Vorstellung, sondern nur für *notwendige Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung*. Da uns Willensfreiheit nicht unmittelbar in der Erfahrung gegeben ist, ist ihre Existenz durch reines Philosophieren nur nachweisbar, wenn die Annahme von Willensfreiheit *notwendig* ist, um unsere Erfahrung (mit menschlichem Handeln und Urteilen) zu verstehen. Der bloße Nachweis ihrer *Möglichkeit* ist nicht genug, wenn nach ihrer *Wirklichkeit*, d. h. nach ihrer Existenz in *dieser* Welt gefragt ist.

Mein Vorredner sagt nun: „Willensfreiheit ist die anspruchsvollste Art von Kontrolle, die Personen haben müssen, damit man ihnen gerechterweise Vorwürfe machen kann“ (Menges 2024, S. 83–93). Somit wäre Willensfreiheit die notwendige Bedingung der Möglichkeit *gerechter* Vorwürfe – nicht etwa *wirksamer* Vorwürfe. Da mein Vorredner nicht der transzendentalen Methode folgt, behandelt er im ersten Teil dieses Beitrags zwei Fragen: 1. Was genau bedeutet diese Annahme, wenn sie richtig ist? 2. (Wie) Lässt sich zeigen, dass die empirisch erforschbare Welt mit dieser Annahme übereinstimmt? Die erste Frage weist er dem Kompetenzbereich der Philosophie zu, die zweite dem der empirischen Wissenschaften.

Ich halte dieses Vorgehen für legitim, solange das Ziel in der philosophischen Theoriebildung besteht, also darin, den pluralistischen, akademischen Diskurs

über Willensfreiheit zu resümieren, zu kommentieren oder um zusätzliche Theorien darüber, wie Willensfreiheit in *möglichen Welten* gegeben sein könnte, zu erweitern. Anders liegt der Fall, sobald wir über dieses Problem nicht mehr nur philosophieren, sondern versuchen, es für unsere *reale Welt* zu lösen, wenn wir also wissen wollen, ob Willensfreiheit in dieser Welt tatsächlich existiert.

Die entscheidende Frage ist dann: *Stimmt es*, dass Willensfreiheit im gerade erläuterten Sinne eine notwendige Bedingung der Möglichkeit gerechter Vorwürfe ist? Diese Frage lässt sich in zwei Teilfragen zerlegen: 1a. Unter welchen Bedingungen könnte diese Annahme *falsch* sein? 2a. Liegen solche Bedingungen in der empirisch erforschbaren Wirklichkeit vor?

Zugestanden sei: Ein Vorwurf ist nur *gerecht*, wenn der Adressat des Vorwurfs für das ihm Vorgeworfene *verantwortlich* ist. Das ist etwas anderes, als zu behaupten, ein Vorwurf sei gerecht, wenn der Adressat des Vorwurfs *willensfrei* ist. Die Verknüpfung der Konzepte ‚Verantwortlichkeit‘ und ‚Willensfreiheit‘ gilt nur in der im weitesten Sinne rationalistischen Tradition als alternativlos, nicht über diese hinaus. Paul Russell spricht von „an unquestioned assumption – we might say a dogma – of the rationalistic approach that the key item for any adequate analysis of responsibility is the concept of freedom“ (Russell 1995, S. 176).

Wenn Verantwortlichkeit auch *ohne* Berufung auf einen freien Willen definiert und erklärt werden kann, wäre nicht Willensfreiheit, sondern Verantwortlichkeit die direkte notwendige Bedingung gerechter Vorwürfe, wobei Willensfreiheit ein vielversprechender Kandidat für eine hinreichende (nicht jedoch notwendige) Bedingung für Verantwortlichkeit bleibt. Will man diesen Umweg über die Verantwortlichkeit vermeiden, läuft man Gefahr, eine *Petitio Principii* zu begehen und so der Reinheit der Argumentation ihre Sauberkeit zu opfern. Die Frage, ob Willensfreiheit *tatsächlich* eine notwendige Bedingung der Möglichkeit gerechter Vorwürfe ist, kann nicht dadurch entschieden werden, dass man gerechte Vorwürfe so *definiert*, dass sie nur gegenüber willensfreien Wesen erhoben werden können.

Mein Vorredner beansprucht nicht, die Frage nach der Existenz von Willensfreiheit a priori entscheiden zu können, sondern sie als offen zu behandeln und die Entscheidung über sie den empirischen Wissenschaften zu überlassen. Ich verstehe ihn so, dass er die Existenz gerechter Vorwürfe nicht in Frage stellen würde, wenn die Frage nach der Existenz von Willensfreiheit durch die empirische Forschung negativ beantwortet wäre. Sofern ich damit richtig liege, begeht er keine *Petitio Principii* und sind wir uns einig, dass der Weg über ein Definieren von Willensfreiheit als notwendige Bedingung gerechter Urteile hier nicht in Frage kommt.

Die Alternative besteht darin, das ‚rationalistische Dogma‘ aufzugeben. Anders als mein Vorredner plädiere ich dafür, das Konzept der Verantwortlichkeit unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse darüber auszuarbeiten, wem reale Menschen aufgrund psychologischer Mechanismen unter welchen Bedingungen Verantwortung zuschreiben. Außerhalb der selbst auferlegten Loyalität gegenüber apriorischen Theorietraditionen des Philosophierens sehe ich (ebenso wie Bettina Bussmann) keinen Grund, das philosophische Beschreibungssystem ‚rein‘ von empirischer Wissenschaft zu halten. Spätestens sobald über lebensweltlich relevante Probleme nicht mehr nur philosophiert wird, sondern man beansprucht, ihre

für unsere Welt korrekte Lösung zu suchen, ist kein gesonderter Arbeitsauftrag an Philosophie und empirische Wissenschaften gefragt, sondern interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Die apriorische Philosophie sagt uns, was Willensfreiheit sein kann, *falls* sie existiert, jedoch nicht, ob dieses Konzept zur Welt gehört, wie sie faktisch ist. Empirische Wissenschaften können menschliches Handeln und Entscheiden beschreiben, jedoch nicht entscheiden, ob das, was sie vorfinden, mit dem Konzept identisch ist, das die Philosophie ‚Willensfreiheit‘ nennt. Denn welche Art von Identität ist zwischen einem apriorisch entwickelten Konzept und empirischen Daten zu erwarten? Wie bereits George Berkeley wusste, kann eine Idee streng genommen nur Dingen gleichen, die ihrerseits Ideen sind (vgl. Berkeley 2005, S. 39). Der Abgleich apriorischer Konzepte mit empirischen Erkenntnissen ist wissenschaftstheoretisch hoch anspruchsvoll. Wenn jemand beurteilen soll, ob Konzept und Empirie miteinander übereinstimmen oder nicht, muss irgendjemand zugleich philosophisch *und* wissenschaftlich arbeiten.

Nach der Idee meines Vorredners beschreibt die Philosophie ‚Willensfreiheit‘ unabhängig von der Empirie und die empirische Wissenschaft, die sich das Verständnis dieses Konzeptes durch einen mysteriösen Prozess intellektueller Osmose aneignet, sucht dann nach etwas, das dieser Idee in der Welt entspricht.¹ Das ist eine elegante und wertschätzende Art zu sagen: „Ich bin TEAM Interdisziplinarität und unter TEAM verstehe ich: Toll, ein anderer macht’s!“.

Diese in der akademischen Philosophie weit verbreitete Haltung schiebt den ‚schwarzen Peter‘ des interdisziplinären Forschens einseitig den empirischen Wissenschaften zu und verkennt zudem deren Grundprinzipien, indem sie statt zur systematischen Vermeidung des Bestätigungsfehlers (*confirmation bias*) dessen bewusste Anwendung empfiehlt. Wissenschaft als Forschungsgemeinschaft versucht Hypothesen nicht zu bestätigen, sondern zu *widerlegen*. Eine Theorie über empirische Zusammenhänge gilt als bestätigt, wenn sie einer großen Zahl von Widerlegungsversuchen standgehalten hat und die vorhandenen empirischen Daten *im Vergleich zu allen verfügbaren alternativen Theorien* besser erklärt. Die Frage ist: Trifft das zu auf eine Theorie der Verantwortlichkeit, die mit dem Konzept von Willensfreiheit arbeitet?

Was ist jetzt Willensfreiheit?

Meinem Vorredner zufolge wissen wir zwei Dinge über Willensfreiheit (Menges 2024, S. 83–93): Erstens ist sie eine anspruchsvolle Art von Kontrolle, zweitens ist sie ein vielversprechender Kandidat für eine notwendige Bedingung gerechter Vorwürfe. Diese Funktion erfüllt sie meines Erachtens über den Umweg, ein vielversprechender Kandidat für die Erklärung zu sein, warum Menschen für ihr Tun

¹Zur Kritik einer solchen Vorgehensweise im Unterricht vgl. Brosow/Bussmann 2023, S. 5–6.

verantwortlich sind. Dass nur demjenigen ein gerechter Vorwurf zu machen ist, der für das ihm Vorgeworfene mindestens teilweise verantwortlich ist, sei dabei zugestanden. Aber: Ist Willensfreiheit eine *notwendige* Bedingung für Verantwortlichkeit oder lässt sich Verantwortlichkeit als philosophisches Konzept auch ohne den Rückgriff auf Willensfreiheit verstehen? Ein solches alternatives Konzept von Verantwortlichkeit könnte z. B. so aussehen:

Anders als die Frage, was gegenüber wem *gerecht* ist, verweist die Frage, wer oder was unter welchen Bedingungen für etwas *verantwortlich* ist, nicht notwendig auf einen Pluralismus kontingenter normativer Theorien. Solange wir nicht fragen, wer oder was als verantwortlich gelten *sollte*, sondern wer oder was verantwortlich *ist*, kann die Antwort rein deskriptiv sein und in einer Kette von Faktoren bestehen, die in einem prinzipiell messbaren Grad kausal zu einer Entwicklung beitragen. Insofern eignen sich Fragen nach Verantwortlichkeit besser dazu, mit den Mitteln der empirischen Forschung beantwortet zu werden, als Fragen nach Gerechtigkeit. Die Kälte ist dafür verantwortlich, dass der Teich zugefroren ist. Das Virus ist dafür verantwortlich, dass ich Schnupfen habe. Der Mörder ist dafür verantwortlich, dass ein Mensch zu Tode kam. Die Zuschreibung von Verantwortung in diesem Sinne ist angemessen, wenn die deskriptive Behauptung über den Kausalzusammenhang den Tatsachen entspricht. Dabei macht es keinen Unterschied, ob in der Kausalkette eine Person auftaucht oder nicht.

Dass *für uns* ein solcher Unterschied besteht und dass er für die Erklärung dessen, was mit ‚gerechter Vorwurf‘ gemeint ist, relevant ist, kann psychologisch erklärt werden: Für eine bestimmte Art von Wesen fühlt es sich auf eine besondere Weise an, wenn andere ihnen Verantwortung für etwas als positiv oder negativ Bewertetes zuweisen. Die Kälte oder das Virus empfinden es nicht als Vorwurf, wenn ich sie für den zugefrorenen Teich oder meinen Schnupfen verantwortlich mache, obwohl damit im Fall des Schnupfens ein evaluatives Urteil verbunden ist, da ich diesen negativ bewerte. Der Mörder spürt jedoch in der Regel, dass die Zuschreibung von Verantwortung für den Tod einer Person ein evaluatives Urteil beinhaltet. Wer ihm den Mord vorwirft, antizipiert dieses Gefühl, weiß außerdem, dass andere es ebenso antizipieren, und nimmt die Zuschreibung von Verantwortung in diesem Bewusstsein vor.

‚Einen Vorwurf machen‘ wäre einem solchen Ansatz nach nur deshalb eine andere Art von Sprechakt als das Zuweisen von Verantwortung, weil der Sprechakt beim Adressaten des Vorwurfs negative Gefühle auslöst, die wir bis zu einem gewissen Grad mitempfinden und in dem Grad *gutheißen*, wie wir von der Korrektheit der unterstellten Kausalkette überzeugt sind. Vorwürfe gelten insofern als ‚gerecht‘, wie andere Menschen sowohl unserer Bewertung der Ereignisse als auch unserer Überzeugung über den kausalen Beitrag der Faktoren zustimmen. Eine *objektive* Perspektive gibt es in Gerechtigkeitsfragen nicht, lediglich eine *unparteiische* Perspektive, die insbesondere von Unbeteiligten oft eingenommen wird.

Überlegungen dieser Art folgend können Menschen sich selbst und einander Vorwürfe für alles machen, was einerseits einen Beitrag zu als negativ bewerteten Ereignissen oder Gefühlen geleistet hat, und andererseits einen unmittelbaren Bezug zum Adressaten des Vorwurfs aufweist. Wir können Menschen ihr aktives Tun, ihr

Unterlassen, ihren Charakter, ihre Gedanken, ihre Wortwahl, ihr Aussehen und ihre Existenz dadurch zum Vorwurf machen, dass wir diese Faktoren deskriptiv als kausale Beiträge zu negativen Empfindungen beschreiben. All das setzt *keine* Freiheit voraus. Umgekehrt wäre die Idee eines Vorwurfs diesem Ansatz zufolge in einer Welt willensfreier, emotionsloser Roboter unbekannt, selbst wenn sich die Roboter genauso wechselseitig für ihre Beiträge zu nützlichen und schädlichen Entwicklungen verantwortlich machen, wie sie das in Bezug auf Kälte und Viren tun.

Bis hierher scheint es also möglich zu sein, ein plausibles Konzept von Verantwortlichkeit und gerechten Vorwürfen zu entwickeln, das *ohne* den Bezug auf Willensfreiheit auskommt. Die beiden offenen Fragen sind: (a) Ist dies das philosophisch *beste* Konzept von Verantwortlichkeit? (b) Existiert das hier umschriebene Konzept *tatsächlich* in der Welt?

Mein Vorredner trennt die Zuständigkeiten von Philosophie und empirischer Wissenschaft orientiert an diesen beiden Fragen auf. Die Philosophie führt, indem sie entscheidet, welches Konzept das philosophisch ‚beste‘ ist. Die empirische Forschung folgt, indem sie die Realität dieses Konzepts empirisch bestätigt. Ein interdisziplinärer Ansatz beantwortet beide Fragen hingegen von Anfang an im Zusammenhang miteinander. Wenn das philosophisch ‚beste‘ Konzept von ‚Willensfreiheit‘ und ‚gerechten Vorwürfen‘ in unserer Welt nicht existiert, bedeutet das nicht, dass es in dieser Welt keine Willensfreiheit oder keine gerechten Vorwürfe gibt. Wir können dann das ‚zweitbeste‘ Konzept auf seine Realität hin untersuchen. Wenn dieses im Gegensatz zum ersten mit den empirischen Fakten übereinstimmt, in welchem Sinne ist dann das zuerst getestete Konzept *in der Frage der Realität des Konzepts* ‚besser‘?

Die akademische Philosophie würde meinen hier skizzierten Vorschlag für ein Konzept von Verantwortlichkeit ohne Willensfreiheit wohl kaum als die philosophisch ‚beste‘ Theorie gerechter Vorwürfe hervorheben. Sobald man Philosophie und Wissenschaft jedoch als gleichberechtigte Partner denkt, die gemeinsam die für *unsere* Welt korrekte Antwort auf philosophische Fragen suchen, lässt sich die ‚beste‘ Theorie nicht mehr unabhängig von der Frage bestimmen, welches Konzept tatsächlich Teil dieser Welt ist. Die Philosophie mag dann betonen, dass das empirisch nachweisbare Konzept nicht ‚wahre‘ Verantwortlichkeit oder ‚objektive‘ Gerechtigkeit ist. Solange diese wahren und objektiven Alternativen nicht Teil *dieser* Welt sind, sind sie von rein philosophischem, nicht jedoch von lebensweltlichem oder wissenschaftlichem Interesse, und daher irrelevant für unser Selbst-Welt-Verhältnis. Sobald es nicht um akademische Philosophie, sondern um philosophische Bildung geht, ist diejenige Theorie die ‚beste‘, die allen drei Beschreibungssystemen gerecht wird.

Willkommen empirische Forschung?

Wir haben nun grob zwei konkurrierende Theorien von Verantwortlichkeit skizziert. Beide greifen in unterschiedlichem Grad auf empirische Wissensbestände und Methoden zurück und nur eine auf das Konzept von Willensfreiheit. Für den

Nachweis der Realität dieses Konzepts reicht es nicht aus, dass empirischen Daten mit ihm vereinbar oder besser erklärbar sind als ohne dieses Konzept. Das Konzept muss vorliegende und ggf. zukünftig erhobene Daten auch signifikant besser erklären als *alle* anderen Konzepte. Ohne die Bestätigung der Wissenschaft, dass Willensfreiheit in diesem Sinne *empirisch notwendig* ist, um menschliches Handeln und Urteilen zu erklären, ist ‚Willensfreiheit‘ ebenso wie ‚Gott‘ oder ‚Jenseits‘ nur ein Konzept, das sich zwar in vielen Weltanschauungen findet und mit dem man, wenn man *will*, alles Mögliche erklären kann, dessen empirische Realität aber fraglich ist.

Was *könnte* die Moralphysikologie nun zur in diesem Sinne empirischen Notwendigkeit von Willensfreiheit für die Erklärung gerechter Vorwürfe sagen? Als deskriptive Wissenschaft vermag sie keine normativen Aussagen darüber zu treffen, wie Menschen urteilen *sollten*. So wie apriorische Theorien den Nachweis der Existenz von Willensfreiheit nicht erbringen können, können empirische Wissenschaften faktische Wertzuschreibungen nicht als gerecht ausweisen. Mit keinem Versuchsaufbau lässt sich empirisch nachweisen, dass eine Handlung zu einem gerechten Vorwurf führt, wenn ein willensfreier Akteur sie ausführt, und zu einem ungerechten, wenn ein Akteur ohne freien Willen dasselbe tut. Was immer die empirische Moralphysikologie als existent oder nicht existent erweisen kann, ist nicht Willensfreiheit in der Bedeutung einer angeblich notwendigen Bedingung für gerechte Vorwürfe, sondern allenfalls in einem anderen Sinn. Die Philosophie unterscheidet dazu meinem Vorredner zufolge verschiedene Arten von Kontrolle, die Akteure über ihr Handeln haben können und die sich in der empirisch erforschbaren Welt auf unterschiedliche Weise bemerkbar machen würden, sofern sie tatsächlich existieren. Die anspruchsvollste Art dieser Kontrolle, die für gerechte Vorwürfe notwendig ist, erhält die Bezeichnung ‚Willensfreiheit‘.

Meine erste These hierzu lautet, dass das Einarbeiten von Kriterien, an denen ein philosophisches Konzept durch empirische Forschung als in der Welt real identifizierbar ist, in der Philosophie umso eher gelingt, je informierter diese über die aktuellen Methoden und Ergebnisse empirischer Forschung in diesem Bereich ist, und dass umgekehrt der Prozess des Identifizierens philosophischer Konzepte in den Daten aus empirischer Forschung umso eher gelingt, je vertrauter die empirische Forschung mit den philosophischen Konzepten in diesem Bereich ist. Im Idealfall gehen Philosophie und empirische Wissenschaften daher in Fragen nach der Realität philosophischer Konzepte von Anfang an Hand in Hand, statt sich auf dem gemeinsamen Weg nur an irgendeinem Punkt das Staffelholz zu übergeben, um den Kontakt miteinander und die gemeinsam zurückgelegte Strecke möglichst kurz zu halten.

Mein zweiter Punkt ist, dass die angeblich von der empirischen Forschung zu klärende Frage nach der Existenz von Willensfreiheit durch das im ersten Teil dieses Beitrags skizzierte Vorgehen bei näherer Betrachtung alles andere als offen ist. Welche Form der Kontrolle *notwendig* ist, um gerechte Vorwürfe zu machen, hängt stets davon ab, was wir als gerechte Vorwürfe gelten lassen *wollen*. Dass nach einer Form von *Kontrolle* gefragt wird, statt ergebnisoffen nach einerseits notwendigen und andererseits realen Bedingungen für gerechte Zuschreibungen

von Verantwortlichkeit, zeigt zudem, dass der empirische Nachweis der *Nicht*-existenz von Willensfreiheit hier eher aus Höflichkeit als möglich erachtet wird.

Nehmen wir an, die Philosophie bestimmt, wie sich die anspruchsvollste Form von Kontrolle, die für gerechte Vorwürfe notwendig ist, in einer empirisch erforschbaren Wirklichkeit bemerkbar macht, sofern es sie gibt. Nehmen wir weiter an, die empirische Forschung weist nach, dass diese Form der Kontrolle nicht existiert. Was geschieht dann?

Akzeptiert die vormalig aus Überzeugung apriorisch arbeitende Philosophie nun die Ergebnisse der empirischen Forschung und betrachtet Willensfreiheit fortan als Fiktion? Erklärt sie das Projekt einer normativen Ethik aufgrund des Fehlens der für gerechte Vorwürfe notwendigen Form von Kontrolle für diese Welt als gescheitert? Ändert sie ihr Konzept von Willensfreiheit so ab, dass damit die nächstanspruchsvolle Form der Kontrolle gemeint ist, deren Nichtexistenz noch nicht empirisch erwiesen wurde? Erreicht sie dabei je einen Punkt, an dem sie zugeben muss, dass Willensfreiheit kein Teil der Wirklichkeit ist? Solange Menschen irgendeine Form von Kontrolle haben, ist ja immer eine Form der Kontrolle die anspruchsvollste. Die Existenz von Willensfreiheit wäre so am Ende unwiderlegbar. Oder bleibt die apriorische Philosophie ihren seit Kant gepflegten Gewohnheiten treu und tut nichts dergleichen, sondern ignoriert die Ergebnisse der empirischen Wissenschaften, wie sie dies zum Erhalt ihrer Reinheit schon auf den ersten Stufen der ‚Erkenntnistreppe‘ getan hat?

Von einer Philosophie, die in Fragen nach der tatsächlichen Beschaffenheit der Welt aus intrinsischem Interesse an einer ganzheitlichen Wahrnehmung und Behandlung lebensweltlich relevanter Probleme von Anfang an den Schulterschluss mit der empirischen Forschung sucht, ist durchaus denkbar, dass sie empirische Forschungsergebnisse auch dort beachtet, wo diese ihre lieb gewonnenen Konzepte nicht bestätigen, sondern widerlegen. Von einer Philosophie, die Interdisziplinarität und das Einbeziehen empirischer Fakten so lange hinauszögert, bis es gar nicht mehr anders geht, ist genau dies *nicht* zu erwarten. Viel wahrscheinlicher ist, dass sie den Mangel in den ihr fremden, empirischen Methoden sehen wird, die einfach nicht in der Lage zu sein scheinen, die ‚wahre‘ Realität vollständig zu erfassen. Dieser Vorwurf wäre insofern *berechtigt*, dass eine von der Philosophie allein gelassene, empirische Forschung das in der Tat nicht leisten kann. Er wäre aber nicht *gerecht*, da dieser Mangel erst aufgrund des bewussten Unterlassens interdisziplinärer Zusammenarbeit durch die Philosophie entsteht.

Was weiß und was sagt die empirische Moralphysikologie nun tatsächlich über moralische Urteile und passt dieses Wissen besser zu einer Theorie, die Verantwortlichkeit auf Willensfreiheit zurückführt, oder zu einer Theorie, die stattdessen auf Gefühle rekurriert?

Modernen, empirisch forschenden Moralphysikologen wie Jonathan Haidt zufolge vollziehen Menschen in Abhängigkeit von ihrer menschlichen Natur und sozio-kulturellen Einflüssen *intuitive* Bewertungen, die sich (aufgrund ihrer sozialen oder gar universellen Verallgemeinerbarkeit und ihres Gegenstandes) als *moralische* Urteile klassifizieren lassen. Erst in einem zweiten Schritt werden diese intuitiven Urteile rational begründet (vgl. Haidt 2020, S. 74–75). Während

die Philosophie von Prämissen zu Schlussfolgerungen gelangt, legt die empirische Forschung nahe, dass die zur rationalen Begründung vorgetragene Gründe *nicht* die kausale Erklärung moralischer Urteile sind. Da sich das intuitive Denken empirischen Erkenntnissen zufolge schneller vollzieht als rationales Nachdenken (vgl. Kahneman 2012), kommt den Intuitionen im Wettrennen zwischen Hase und Igel die Rolle des Igels zu: Egal wie sehr sich das rationale Denken auf dem Weg zum moralischen Urteil beeilt, die Intuition ist immer schon vorher da.

Das Konzept von Willensfreiheit mag in vielen Kulturen eine Rolle für die *Begründung* moralischer Urteile spielen. Der Moralpsychologie zufolge ist der Gedanke an Willensfreiheit jedoch kein Teil der Kausalkette, die bei Menschen zur Entstehung moralischer Urteile *oder* zu deren intersubjektiver Akzeptanz führt. Akzeptanz und Ablehnung der moralischen Intuitionen anderer vollzieht sich ihrerseits intuitiv. Unsere *Begründungen* enthalten Gründe, deren Äußerung wir für rational oder in anderer Weise für sozialadäquat halten. Unser intuitives Urteil reagiert auf andere, von diesen Gründen oft unabhängige Merkmale. Haidt weist dies nach, indem er Menschen mit Beispielen konfrontiert, die so konstruiert sind, dass sie Ablehnung provozieren, *ohne* mit den Gründen erklärbar zu sein, die im sozialen Umfeld der Testpersonen gewohnheitsmäßig für moralische Wertungen vorgetragen werden. Die meisten Testpersonen bleiben bei ihrem Urteil, *ohne* begründen zu können warum.

Da das Konzept von Willensfreiheit nicht kausal an der Entstehung moralischer Urteile oder ihrer Akzeptanz beteiligt ist, handelt es sich aus Sicht der empirischen Wissenschaften um eine defizitäre *Erklärung* moralischer Urteile. In den nur leicht sinnentstellten Worten meines Vorredners: „Nicht nur dass *Willensfreiheit* nicht nötig ist; sie ist sogar irrelevant.“ (Menges 2024, S. 83–93)

Und die Lehre?

Welche Konsequenzen lassen sich aus all dem für die Lehre ziehen? Zur Erinnerung: Die hier diskutierte Frage war die nach der *Wirklichkeit* von Willensfreiheit in dieser Welt. Verwunderlich ist, dass wir zur Klärung dieser offenen Frage wie selbstverständlich von einer angeblichen *Notwendigkeit* des Konzeptes von Willensfreiheit ausgehen, ohne etwas über den konkreten Inhalt dieses Konzeptes zu sagen. Eine Notwendigkeit von Willensfreiheit für gerechte Vorwürfe ließ sich weder im apriorischen noch im empirischen Sinne nachweisen. Wenn wir in der Lehre dennoch von Willensfreiheit als notwendige Bedingung gerechter Vorwürfe reden, ohne die Sinnhaftigkeit der Unterscheidung zwischen gerechten und ungerechten Vorwürfen in Zweifel zu ziehen, werden Schülerinnen und Schüler die Frage, ob Willensfreiheit tatsächlich existiert, nicht als so offen betrachten, wie sie ist. Viele werden annehmen, dass Willensfreiheit nur *notwendig* sein kann, wenn sie auch *wirklich* ist.

Dass sich das ‚rationalistische Dogma‘ so hartnäckig hält, liefert einen Hinweis darauf, dass Willensfreiheit tatsächlich für etwas notwendig ist, auf das Menschen nur ungern verzichten. Das Muster, eine inhaltlich unterbestimmte, aber

„notwendige“ Ursache für etwas anerkanntermaßen Reales anzunehmen, kennen wir aus der *natürlichen Religion* zur Zeit der Aufklärung. Die Idee war hier, Gott müsse als notwendige Ursache der Welt als existierend angenommen werden. Auch in diesem Fall gelang der Nachweis, dass die Existenz Gottes weder *a priori* notwendig noch ein notwendiger Teil der *empirischen* Erklärung der Entstehung der Welt ist. Analog zum Fall der Willensfreiheit hatte dieser Nachweis kaum Auswirkungen auf den weltweiten Glauben der Menschen an Gott. Was Philosophie und Wissenschaft leisten konnten, war jedoch, dass dieser Glaube nicht mehr als logisch zwingend oder als wissenschaftlich betrachtet wurde, sondern als *Weltanschauung*.

Analog dazu lässt sich auch der Glaube an Willensfreiheit verstehen. Willensfreiheit ist in der Tat „notwendig“ und hat auch mit dem Themenfeld moralischer Verantwortung zu tun. Wir benötigen das Konzept jedoch nicht, um uns selbst oder andere Menschen für ihr Handeln verantwortlich zu machen, sondern um Gott von der moralischen Verantwortung für menschliche Gräueltaten freizusprechen. Der Ort des Diskurses über die Notwendigkeit des Konzeptes von Willensfreiheit ist das *Theodizee-Problem*. Wenn ein guter Gott unbegrenzte Macht haben soll, muss die kausale Kette zwischen ihm und dem von Menschen verursachten Übel durchtrennt werden. Das Konzept menschlicher Willensfreiheit schafft die dafür nötige Lücke. Das heißt nicht, dass alle Menschen, die an Willensfreiheit glauben, auch an einen guten, allmächtigen Gott glauben. Meine These ist lediglich, dass das Theodizee-Problem zu den Anfangs- und Randbedingungen der Entstehung und Verbreitung des „rationalistischen Dogmas“ gehört, nach dem moralische Verantwortung nicht ohne Willensfreiheit denkbar ist.

Welche Folgen hat das für die Lehre? Philosophie als akademische Disziplin und die Fächergruppe Philosophie/Ethik als Schulfach sind unter anderem deshalb so wertvoll für jede Bildungsgesellschaft, weil sich in der Philosophie Weltanschauung und Wissenschaft auf Augenhöhe begegnen. Viele philosophische Diskurse haben Schnittstellen mit Problemen, die auch von den empirischen Wissenschaften bearbeitet werden, oder führen in ähnlicher Weise wie diese zu belastbaren, beobachterunabhängigen Erkenntnissen. Andere philosophische Diskurse basieren stark auf kontingenten, weltanschaulichen Voraussetzungen und sind daher nicht in derselben Weise verallgemeinerbar. Die Existenz moralischer Überzeugungen ist beobachterunabhängig nachweisbar und somit ein *wissenschaftlicher* Forschungsgegenstand sowohl der philosophischen Ethik als auch der empirischen Moralpsychologie. Die normative Bewertung moralischer Überzeugungen nach exklusiv utilitaristischen oder kantischen Maßstäben ist hingegen Teil einer philosophischen *Weltanschauung*, da sie von dem Bekenntnis zu nicht beobachterunabhängig als wahr nachweisbaren Grundannahmen dieser Theorien getragen wird. Zu sagen: „Wenn Kant Recht hat, folgt X.“ ist Philosophie als Wissenschaft. Zu sagen: „Weil Kant Recht hat, folgt X.“ ist Philosophie als Weltanschauung.

„Willensfreiheit“ ähnelt eher weltanschaulichen Konzepten wie *Gott* oder *Jenseits* als Konzepten wie *Moral* und *Entscheidung*, da letztere mit den Mitteln der empirischen Wissenschaften auf ihre Beschaffenheit und ihre Funktionsweise hin untersucht werden können. Darum können wir ganze Aufsätze über Willensfreiheit lesen oder schreiben, ohne dabei irgendetwas über den konkreten Inhalt dieses Konzeptes

zu wissen oder zu erfahren. Der Glaube an Willensfreiheit lässt sich plausibler als ‚faith‘ statt als ‚belief‘ verstehen. Er sollte in der Lehre nicht als philosophisch oder empirisch nachgewiesenes Phänomen und außerhalb der Diskussion des Theodizee-Problems nicht als ‚notwendige‘ Bedingung, sondern als Teil einer *Weltanschauung* behandelt werden. Dadurch wird ihm weder seine Legitimität noch seine Plausibilität abgesprochen, sehr wohl jedoch seine Alternativlosigkeit.

Zusammenfassung und Ausblick

Immanuel Kants stellt in der Vorrede seiner *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* die Frage, „ob nicht die Natur der Wissenschaft es erfordere, den empirischen von dem rationalen Teil jederzeit sorgfältig abzusondern“ (Kant 1961, S. 21). Im philosophiedidaktischen Dreieck spiegelt sich diese Trennung wider, indem Philosophie und Wissenschaft neben der Lebenswelt als unterschiedliche Gravitationszentren und Beschreibungssysteme behandelt werden. Sobald wir ein Selbst-Welt-Verhältnis wählen, in dem es uns um die bestmögliche Beschreibung eines Problems statt um die Reinheit des eigenen Standpunktes geht, betreten wir den Raum, der zwischen den Ecken und Seiten dieses Dreiecks liegt, indem wir den anderen beiden Ecken entgegenkommen. Das ist ein wesentlicher Grund, warum auch Bettina Bussmann skeptisch gegenüber ‚reinem‘ Denken a priori ist – und gut daran tut.

Um es mit einer Metapher auszudrücken: Philosophie, Wissenschaft und Lebenswelt lassen sich mit Essen, Trinken und Atmen vergleichen. Es macht Sinn, alle drei Vorgänge als gesonderte Konzepte zu behandeln. Dabei dürfen wir jedoch nicht vergessen, dass in der realen Welt Kartoffeln zu 80 %, Wassermelonen zu 91 % und Gurken zu 96 % aus Wasser bestehen, von Suppen und Eintöpfen ganz zu schweigen. Uns selbst zur Bewahrung der Reinheit des Elfenbeinturmes eine mönchische Diät aus zwei Tagen trocken Brot gefolgt von einem Tag Wasser zu verordnen, hat nichts mehr mit einer ausgewogenen Ernährung zu tun. Bildung als ein funktionierender Stoffwechsel zwischen uns und der Welt ist gleichermaßen auf Essen, Trinken und Atmen angewiesen. In einem gewissen Sinne ist es vernünftig, nicht alles davon genau gleichzeitig tun zu wollen. Dennoch können wir im Rahmen einer Mahlzeit oft mühelos alle drei Tätigkeiten miteinander verbinden und werden dabei nicht von einem strengen Nacheinander im Sinne eines Stufenmodells profitieren. Wichtig ist nur, dass wir nichts ‚in den falschen Hals‘ bekommen, indem wir Wissenschaft und Lebenswelt miteinander verwechseln.

Literatur

- Berkeley, George. 2005. *Eine Abhandlung über die Prinzipien der menschlichen Erkenntnis*. Stuttgart: Reclam.
- Brosow, Frank. 2023. Weltanschauung und Wissenschaft im Philosophie- und Ethikunterricht. In „Wie hast Du’s mit den Religionen?“ *Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht*, Hrsg. René Torkler und Markus Tiedemann, 167–185. Dresden und München: Thelem.

- Brosow, Frank, und Bettina Bussmann. 2023. Problemorientiertes Philosophieren und Interdisziplinarität. Einleitung zum Heft. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4:4–8.
- Bussmann, Bettina. 2021. Der Wissenschaftsorientierte Ansatz. In *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte*, Hrsg. Martina Peters und Jörg Peters, 167–176. Hamburg: Meiner.
- Haidt, Jonathan. 2020. The Emotional Dog and It's Rational Tail. In *Empirische Ethik: Grundlagentexte aus Psychologie und Philosophie*, Hrsg. Norbert Paulo und Jan Christoph Bublitz, 73–138. Berlin: Suhrkamp.
- Kahneman, Daniel. 2012. *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Kant, Immanuel. 1961. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Stuttgart: Reclam.
- Menges, Leonhard. 2024. Willensfreiheit und die Rolle empirischer Forschung. Teil I: Getrennte Aufgaben – gemeinsames Ziel. In *Selbstverständnisse der Philosophiedidaktik zwischen Fachphilosophie und Interdisziplinarität*, Hrsg. Frank Brosow et al., 83–93. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Russell, Paul. 1995. *Freedom and Moral Sentiment. Hume's Way of Naturalizing Responsibility*. New York: Oxford University Press USA.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Interdisziplinarität und Philosophiedidaktik



Philosophie und Psychologie im interdisziplinären Dialog

Maria Tulis

Einleitung

Students who are best prepared for the future are change agents. They can have a positive impact on their surroundings, influence the future, understand others' intentions, actions and feelings, and anticipate the short and long-term consequences of what they do. [...] Future-ready students will need both broad and specialised knowledge. Disciplinary knowledge will continue to be important, as the raw material from which new knowledge is developed, together with the capacity to think across the boundaries of disciplines and 'connect the dots'. (OECD 2018, S. 4–6)

Die vielfältigen und komplexen Herausforderungen unserer Zeit erfordern innovative Denk- und Herangehensweisen unter Berücksichtigung verschiedenster Perspektiven. Die aktuellen Bestrebungen nach wissenschaftlich fundierten Lösungsansätzen, resilienten Individuen und Organisationen sowie veränderten sozialen und gesellschaftlichen Formen des Umgangs mit dem Klimawandel, der Digitalisierung oder der Globalisierung – um nur drei Schlagworte beispielhaft zu nennen – spiegeln die wahrgenommene Bedeutsamkeit multi-, inter- und transdisziplinärer Zugänge wider. So werden beispielsweise an Universitäten fachübergreifende Ringvorlesungen mit dem Ziel der *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* angeboten, Förderprogramme für interdisziplinäre Forschungsprojekte zur digitalen Transformation ausgeschrieben, partizipative Formate wie *Social Entrepreneurship* und *Civic Engagement* erprobt und evaluiert sowie über die Rolle von *Future Skills* diskutiert und entsprechende überfachliche Kompetenzen in den Curricula der Lehrer*innenbildung berücksichtigt (OECD 2018; zu einzelnen der angesprochenen Aspekte siehe z. B. Deibl, Tulis und Wartyo 2023). Bildungsmaßnahmen

M. Tulis (✉)

Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Österreich

E-Mail: maria.tulis-oswald@plus.ac.at

© Der/die Autor(en) 2025

F. Brosow et al. (Hrsg.), *Selbstverständnisse der Philosophiedidaktik zwischen Fachphilosophie und Interdisziplinarität*, Philosophische Bildung in Schule und Hochschule, https://doi.org/10.1007/978-3-662-69822-8_10

111

und Lerngelegenheiten, bei denen Lernende auf den Umgang mit diesen Herausforderungen vorbereitet werden, mit denen ihre Persönlichkeitsentwicklung gestärkt wird und sie Haltungen, Fähigkeiten und Denkweisen entwickeln, um kreative Lösungen für soziale und gesamtgesellschaftliche Probleme zu generieren, rücken ins Zentrum der Aufmerksamkeit (UNESCO 2021).

In diesem Zusammenhang hinterfragen Breitwieser und Bussmann (2024) kritisch, ob „unser Bildungssystem die zukünftige Generation so ausbilden [kann], dass diese das entsprechende Wissen und die entsprechenden Fähigkeiten erlernt, um sich in der Welt zu orientieren und deren vielfältige Probleme verstehen und bearbeiten zu können“ (Breitwieser und Bussmann 2024, S. 1). Die Autorinnen identifizieren Argumentationsfähigkeit und epistemische Kompetenz (für einen Überblick siehe Kötter 2020) als jene notwendigen Kompetenzen, die dafür noch nicht ausreichend genug im schulischen Unterricht gefördert werden. Dabei wird die Rolle *philosophischer Bildung* in den Vordergrund gerückt. Diese Sichtweise wird im vorliegenden Beitrag durch die Bedeutsamkeit *psychologischer Bildung* ergänzt.

Beide Fächer – sowohl die Psychologie als auch die Philosophie – setzen sich mit Grundfragen des Menschseins und menschlichen Lebens auseinander, stellen hierfür relevante Fragen und versuchen diese mit unterschiedlichen Zugängen zu beantworten (oder weiterführend zu hinterfragen). Auf Basis grundlegender psychologischer Bildungsaspekte (Fraissl 2022; Tulis und Fraissl 2021) möchte dieser Beitrag verdeutlichen, warum es sinnvoll ist (schon immer war und in Zukunft umso wichtiger sein wird), beide Fächer im interdisziplinären Dialog zu verbinden. Im Fokus stehen dabei das fachspezifische Denken (in der Philosophie durch entsprechende Methoden), sowie Autonomie, Skepsis bzw. Kritik und Verantwortungsbewusstsein. Gestärkt werden die Überlegungen zur Verbindung beider Fächer durch die Gemeinsamkeiten zwischen einer modernen Philosophiedidaktik, wie sie von Bussmann (vgl. Bussmann 2019) vorgeschlagen wird, und den vorhandenen psychologiedidaktischen Konzepten. Abschließend werden unterrichtspraktische Beispiele für einen interdisziplinären Dialog (im wahrsten Sinne des Wortes) aufgezeigt.

Psychologische und philosophische Bildung

Im Psychologieunterricht geht es nicht allein darum, psychologische Wissensinhalte oder Theorien zu vermitteln. Ebenso wenig sollte sich ein Philosophieunterricht damit begnügen, ausschließlich die Geschichte der Philosophie aufzuzeigen oder philosophische Texte ohne aktuelle Bezüge zu analysieren. Am Ende sollte mehr herauskommen, als nur unterschiedliche philosophische Schulen und deren „große Denker zu kennen“. Unter dem Stichwort *Problemorientierung* ist dieses Prinzip fest in der Philosophiedidaktik verankert (Tiedemann 2013). Ein erfolgreicher Philosophie- wie auch Psychologieunterricht initiiert Bildungsprozesse, indem er *durch* die Förderung fachspezifischer Denkweisen und Methoden bei den Schüler*innen kritisches Denken sowie die Einnahme unterschiedlicher

Perspektiven schult und einer vorschnellen Ein- oder gar Übernahme unreflektierter, einseitiger Deutungen entgegenwirkt. In beiden Fächern geht es dabei um die unvoreingenommene bzw. kritisch-reflektierte Beschreibung, Analyse, Erklärung und Beurteilung menschlichen (Er-)Lebens und Verhaltens, in der Psychologie zudem auch um dessen Vorhersage und Veränderung, während die Philosophie letztere durch normative und ethische Überlegungen ergänzt. Fraissl formuliert treffend: „Die empirische Methodik der Psychologie mitsamt der operationalen Verfahrensweise führt geradewegs zu ihrem Geltungsanspruch, das Sein und nicht das Sollen zu erforschen. Die empirische Psychologie beschreibt und erklärt, wie und warum der Mensch ist – und nicht, was und wozu der Mensch sein soll“ (Fraissl 2022, S. 18). Gerade hier vermag die Philosophie anzuknüpfen und mit der Psychologie in einen wertvollen interdisziplinären Dialog zu treten. Dazu später mehr. Zuvor soll ein kurzer, disziplinärer Blick auf die Aspekte psychologischer Bildung, die vielleicht in angepasster Form auch Aspekte philosophischer Bildung darstellen, gegeben werden.

Psychologisches Denken als ein erster wesentlicher Aspekt psychologischer Bildung (Fraissl 2022, S. 33) ist vor allem gekennzeichnet durch Multiperspektivität, Wissenschafts- und Lebensweltorientierung, die in einer modernen Auffassung von Philosophiedidaktik ebenso einen hohen Stellenwert besitzen. Im Sinne psychologischer Bildung bedeutet psychologisches Denken einerseits die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf der Suche nach alternativen und/oder einander ergänzenden Erklärungen für einen psychologischen Sachverhalt. Andererseits beinhaltet es dessen Betrachtung aus einer Art Vogelperspektive und unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Erklärungsmodelle, mit dem Ziel, vorübergehend etwas Distanz zur Alltagspsychologie (und z. B. damit verbundenen vorschnellen Verallgemeinerungen) zu gewinnen und eine systematischere Ergründung des Phänomens zu gewährleisten. Wissenschaftsorientierung dient dabei als „Mittel zum Zweck“, um die eigene Lebenswelt adäquater beschreiben, erklären, vorhersagen oder verändern zu können (Tulis und Fraissl 2021, S. 280). Die konzeptverändernde Psychologiedidaktik (Tulis 2021) adressiert insbesondere das Verhältnis zwischen Alltagsdenken und psychologischem Denken, wie letzteres in die vorhandenen, erfahrungsbasierten Wissensstrukturen eingebettet und diese „Umstrukturierung“ durch geeignete Unterrichtsmethoden am besten unterstützt werden kann.

Psychologische Denkweisen stärken die Selbstreflexion *durch* ihre Wissenschaftsorientierung, indem sie das Augenmerk gleichzeitig auf die Grenzen menschlicher Rationalität und Objektivität lenken, denen die Psychologie als Wissenschaft durch ihr systematisches und standardisiertes Vorgehen zu begegnen versucht. In Kombination mit ihrer lebensweltlichen Relevanz leistet die Psychologie nach Nolting (2014) damit einen Beitrag zur Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung, indem sie mit dem Erwerb psychologischer Kenntnisse und Kompetenzen zur Lebensbewältigung, zu einem erweiterten Weltverständnis und zur Skepsis (im Sinne eines reflektierten Hinterfragens und begründeten Erklärens) beiträgt. Kritisch zu hinterfragen sind dabei im Unterricht nicht nur die alltagspsychologischen Überzeugungen, sondern auch die fachpsychologischen

Konzepte und Theorien. *Skepsis* – als weiterer Aspekt psychologischer Bildung – beschreibt die kritische Reflexion unterschiedlicher alltags- und wissenschaftsbasierter Zugänge und Methoden und impliziert eine offene, neugierige Haltung gegenüber kontraintuitiven Evidenzen ebenso wie gegenüber (widersprüchlichen) wissenschaftlichen Befunden.

Autonomie im Sinne psychologischer Bildung wird dort erkennbar, wo Menschen wissenschaftliche psychologische Erkenntnisse und Kompetenzen zur Orientierung im Leben bewusst und selbstbestimmt einsetzen sowie deren Nutzen erkennen und diesen kritisch abwägen können, um damit die eigene Selbst- und Sozialkompetenz sowie Persönlichkeitsentwicklung zu stärken. Die Schulung der eigenen Urteilsfähigkeit beinhaltet gleichzeitig, die Subjektivität des eigenen Erlebens und Verhaltens in reflektierter Art und Weise berücksichtigen zu können. Psychologische Autonomie befähigt zum selbst- (statt fremd-)bestimmten Denken und Handeln sowie das eigene Erleben und Verhalten – in seiner Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt – zu verstehen und gezielt verändern zu können (und bei Bedarf zu wollen). Im gesellschaftlichen Rahmen sind hierbei auch normative Fragen mit einzubeziehen und Verantwortung ist nicht nur im Hinblick auf die eigene Person, sondern auch unter ethischen und sozialen Gesichtspunkten zu übernehmen. *Verantwortungsbewusstsein* als letzter Aspekt psychologischer Bildung bedeutet demnach, psychologische Erkenntnisse und Kompetenzen unter ethischen und sozialen Prinzipien sowohl in der wissenschaftlichen Forschung als auch der praktischen Anwendung ihrer Erkenntnisse zu reflektieren (vgl. Tulis und Fraissl 2021, S. 285).

Zusammengefasst zeichnet sich psychologische Bildung einerseits durch psychologisches Denken aus, das der Fähigkeit zur Kritik bzw. dem Aspekt der psychologischen Skepsis zugrunde liegt; ist weiters durch psychologische Autonomie gekennzeichnet, die letztlich auch den Aspekt der Verantwortung umfasst, um psychologische Kenntnisse und Kompetenzen im positiven Sinne für sich und andere einzusetzen (vgl. Fraissl 2022; Tulis und Fraissl 2021). Das Konzept von *psychological literacy* betont darüber hinaus vor allem die problemorientierte, adaptive Anwendung psychologischer Konzepte und Prinzipien durch die Nutzung fachübergreifender – in der Auseinandersetzung mit der Psychologie (und Philosophie) unabdingbaren und zugleich geschulten – Fähigkeiten wie beispielsweise kritisches Denken, Perspektivenübernahme oder Problemlösen (vgl. z. B. Cranney et al. 2022). Psychologische Bildung kann sich demnach schließlich auch im *Handeln* und in epistemischen und ethisch-moralischen Kompetenzen und *Haltungen*, welche sich im Handeln widerspiegeln, äußern.

Wenn die kritisch-reflexive Diskussion und Argumentation nicht auf Basis fachspezifischer Erkenntnisse, Theorien oder Herangehensweisen begründet ist, besteht die Gefahr, dass der Unterricht sein Bildungsziel verfehlt und zum „bloßen Meinungsaustausch“ verkümmert. Im Zusammenhang mit dem Psychologieunterricht spricht Nolting in diesem Fall von „Küchenpsychologie“

(Nolting 2014).¹ In gleicher Weise könnte auch im Philosophieunterricht die Ebene der philosophischen Reflexion und Argumentation nicht erreicht werden. Philosophische Denkweisen müssen im Philosophieunterricht daher durch die unterschiedlichen Methoden des Philosophierens, wie z. B. phänomenologisch, hermeneutisch, analytisch, dialektisch und spekulativ (vgl. Martens 2012), geschult werden. Ergänzt um die Analyse von philosophischen Texten lernen Schüler*innen auf diese Weise, lebensweltliche Problemstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven und philosophischen Richtungen zu hinterfragen und begründet zu argumentieren, die eigene Wahrnehmung zu beschreiben, fremde Interpretationen von Phänomenen zu verstehen und zu beurteilen sowie Begriffsverständnisse zu analysieren. Je nach Fragestellung sollten die Inhalte des Philosophieunterrichts zudem nicht nur an die Lebenswelt der Schüler*innen angebunden, sondern auch durch die Erkenntnisse der empirisch arbeitenden Wissenschaften informiert werden (vgl. Bussmann und Martens 2016, S. 26). Eine moderne Philosophiedidaktik erachtet das, was die Grundlage psychologischer Bildung (und jeder Psychologiedidaktik) darstellt, nämlich Wissenschaftsorientierung als Basis für eine reflektierte Auseinandersetzung mit individuell und gesellschaftlich lebensweltlichen Problemstellungen (vgl. Bussmann, 2019).

Fachdidaktische Gemeinsamkeiten und praktische Umsetzungsmöglichkeiten

Allgemeindidaktische Prinzipien, wie *Schüler*innenorientierung* oder *Alltags- und Lebensweltbezug* gelten für alle Unterrichtsfächer, so auch für den Psychologie- und den Philosophieunterricht. Dies spiegelt sich in den Lehrplänen beider Fächer bzw. im österreichischen Lehrplan des Doppelfaches *Psychologie und Philosophie* (PP) wider: Attestiert wird dort dessen besondere Eignung, eine „fundierte Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens und die Vermittlung lebensweltlicher Orientierung“ zu ermöglichen und dabei „neue Perspektiven zu eröffnen“ (Tarmann und Geiß 2021, S. 262).

Beide Disziplinen und deren Fachdidaktiken – wenngleich historisch und unter einem wissenschaftlichen Gesichtspunkt unterschiedlich gewachsen und entwickelt – verfolgen letztlich u. a. das übergeordnete Ziel, im Unterricht „Maßstäbe [zu vermitteln] welche eine autonome Bewältigung von komplexen und herausfordernden Situationen und damit einhergehenden Entscheidungssituationen

¹Diskussionen, die ausschließlich auf Alltagserfahrungen und -intuitionen beruhen und ohne fach(wissenschaft)liche Begründung und Argumentation auskommen sind ebenso als problematisch anzusehen wie eine Wissenschaft, die ihrerseits zunehmend Alltagsphänomene pathologisiert (z. B. die inflationäre Verwendung des Begriffs *Trauma* im englischsprachigen Raum) – insbesondere, wenn sich dies in sozialen Medien wiederum als „Küchenpsychologie“ manifestiert. Eine philosophische Betrachtung könnte hier beitragen, begriffliche Unschärfen und Abgrenzungsprobleme zu identifizieren und zu klären.

erleichtern“ (Breitwieser und Bussmann 2024, S. 2). In beiden Fächern werden dazu idealerweise die jeweils elementaren Denkfertigkeiten, Kompetenzen und Haltungen vermittelt und eingeübt. Während sich in dieser Hinsicht die Philosophiedidaktik vergleichsweise länger mit den entsprechenden fachdidaktischen Grundfragen nach passenden Unterrichtsmethoden, Unterrichtsphasierungen, Kompetenzmodellen und der exemplarischen Auswahl geeigneter Inhalte auseinandergesetzt hat, wurde die Psychologiedidaktik nach ihrer Geburtsstunde in den 1970er Jahren (und einigen wenigen fachdidaktischen Arbeiten zur Curriculumentwicklung für das damals neue Unterrichtsfach) erst vor kurzem reanimiert (Geiß 2016; Tulis 2018, 2024). Bei genauerer Betrachtung finden sich grundlegende Gemeinsamkeiten zwischen psychologiedidaktischen Konzepten (für einen Überblick vgl. Geiß und Tulis 2021) und einer Philosophiedidaktik, die sich nicht mit der Vermittlung und Rezeption der Gedanken „großer Denker“ als primäres Bildungsziel begnügt, sondern einem Reflexionsprozess aus philosophischen, lebensweltlichen und wissenschaftlichen Fragestellungen verschrieben hat (Bussmann 2019, S. 234). Beide Fachdidaktiken räumen in dieser Hinsicht dem (in der gängigen Taxonomie von Kompetenzstufen bzw. Lernzielen) höchsten Anforderungsbereich des Urteilens, Problemlösens und der Reflexion einen besonderen Stellenwert ein.

Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung und Lebensweltbezug

Angesichts der großen Alltagsrelevanz und der „Ich-Nähe psychologischer Themen“ (Ruthemann 2004, S. 358) rücken lebensweltliche und persönlich oder gesellschaftliche relevante Inhalte in den Fokus des Psychologieunterrichts. Lebensweltlich relevante Probleme als Ausgangspunkt für den Unterricht sind jedoch auch in der Philosophiedidaktik nicht neu (Tiedemann 2013). Wie die an Immanuel Kant und in Folge Ekkehard Martens orientierte² Philosophiedidaktik ist auch die Psychologiedidaktik eine *Vermittlungswissenschaft*, da Themen mit lebensweltlichen Problembezügen ausgewählt werden, um sie „für die Menschen und ihre Lebenswelt nutzbar zu machen“ (Bussmann und Martens 2016, S. 13). Als *Handlungswissenschaft* geht es ebenfalls beiden Fachdidaktiken darum, anhand der fünf Grundfragen (Was? Wozu? Wie? Womit? Mit welchem Erfolg?) die fachspezifische Unterrichtspraxis zu reflektieren und zu verbessern (Bussmann und Martens 2016, S. 19). Dies tun sie, indem sie einen Handlungsrahmen vorgeben, der sich an den spezifischen Eigenheiten des jeweiligen Faches orientiert und damit verbundene Potenziale, aber auch Hindernisse für fachspezifische Lern-, Verstehens- und Bildungsprozesse aufgreift (Tulis 2018). Was macht das jeweilige

²Im Sinne Kants (Kant 1966, S. 908) soll der Schüler „nicht *Gedanken*, sondern *denken* lernen; man soll ihn nicht *tragen*, sondern *leiten*, wenn man will, daß er in Zukunft von sich selbst zu *gehen* geschickt sein soll“ (zitiert nach Bussmann und Martens 2016, S. 14).

Fach – *Psychologie bzw. Philosophie* – sowie dessen fachspezifische Denk- und Herangehensweise aus und wie kann es daher am besten unterrichtet werden?

In den zuvor dargelegten Aspekten psychologischer Bildung spiegeln sich die besonderen Eigenschaften der Psychologie wider. So ist dies beispielsweise – neben ihrem aktuellen akademischen Selbstverständnis als Naturwissenschaft (im Spannungsfeld ihrer geistes- versus sozial- und naturwissenschaftlichen Zuordnung) – der bereits angesprochene Umstand, dass Psychologie „allgegenwärtig“ ist und der Psychologieunterricht gar nicht anders kann, als auf die alltags- und erfahrungsbasierten Wissensstrukturen der Lernenden aufzubauen (vgl. Konzeptveränderte Psychologiedidaktik: Tulis 2021, Tulis und Schiff 2024). Andere psychologiedidaktische Ansätze greifen stärker die Multikausalität bzw. Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt auf (Nolting 2021) oder fokussieren anhand unterschiedlicher theoretischer Richtungen den Perspektivenpluralismus des Faches (Sämmer und Paffrath 2021).

Wenn sich Schüler*innen im Unterricht in ihrer Argumentation dabei auf wissenschaftliche Theorien und evidenzbasierte Erkenntnisse stützen, unterschiedliche theoretische Perspektiven einnehmen und ein multiples Ursachengefüge, resultierend aus der Interaktion zwischen Person und Umwelt, für die Erklärung (zwischen-)menschlichen Erlebens und Verhaltens berücksichtigen, ist aus Sicht der Psychologiedidaktik schon ein wichtiger Schritt gelungen. Aus Sicht einer wissenschaftsorientierten Philosophiedidaktik bedarf es darüber hinaus epistemischer Kompetenz (Bussmann 2014, S. 264), die ebenso ein wichtiger Teil psychologischer Bildung ist. Denn: Für die Psychologie als Wissenschaft gilt es zu verstehen, dass weder absolutistische Überzeugungen vom „eindeutigen“ oder „sicheren“ psychologischen Wissen noch die Auffassung psychologischer Theorien und Forschungserkenntnisse als eine Ansammlung von „Meinungen einzelner Expert*innen“ die Natur psychologischen Erkenntnisgewinns ausmachen (Tulis 2018, S. 29). Vielmehr muss gelernt werden, mit einer heterogenen Befundlage psychologischer Studien adäquat umzugehen und pseudowissenschaftliche Ansätze aber auch die Einschränkungen wissenschaftlicher Zugänge zu erkennen. Dazu gehört ein Wissenschaftsverständnis, in dem psychologische Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund vorherrschender Paradigmen und der jeweiligen Forschungstradition und -kultur unterschiedlicher Subdisziplinen der Psychologie, dem jeweiligen methodischen Zugang sowie dem spezifischen Untersuchungskontext kritisch reflektiert, gegeneinander abgewogen und begründet bewertet werden (Rosman et. al. 2016). Neben der Kenntnis und dem Verständnis evidenzbasierter (psychologischer) Wissens bedarf es zudem einer wissenschaftsorientierten Grundhaltung, die dem subjektiven Wert dieser Erkenntnisse für die Anwendung auf persönlich, gesellschaftlich oder beruflich relevante Problemstellungen ebenso viel Bedeutung beimisst, wie dessen sozial-ethischer, kritischer Prüfung.

Unzweifelhaft ist unsere moderne Gesellschaft durch Naturwissenschaft und Technik geprägt und die Menschen müssen in der Lage sein, in Diskursen über Reichweite und Grenzen der Naturwissenschaften differenziert und begründet

Stellung nehmen zu können. Dass dies nicht hinreichend gelingt, haben die Erfahrungen im Umgang mit COVID-19 gezeigt – ebenso wie die Vielzahl an Missverständnissen im Hinblick auf die Interpretation wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Klimawandel und nicht zuletzt die bislang scheinbar gescheiterten Bemühungen, *scientific literacy* im Schulunterricht zu erhöhen, wenn man bedenkt, dass im OECD-Durchschnitt nur 7 % der Schüler*innen die höchsten Kompetenzstufen erreichen und fast ein Viertel der Schüler*innen in Deutschland und Österreich unterhalb der Kompetenzstufe II eingeordnet werden, die ihnen bescheinigt, nicht in der Lage zu sein, praktisches naturwissenschaftliches Wissen für ihren Alltag zu nutzen, um daraus gültige Schlussfolgerungen für ihr eigenes Handeln zu ziehen (Lewalter et al. 2022). Wenig überraschend wurde das Konstrukt *Naturwissenschaftliche Identität*, darunter auch epistemische Überzeugungen und naturwissenschaftsbezogene Einstellungen, in die Rahmenkonzeption für PISA 2025 mit Schwerpunkt Naturwissenschaftskompetenz aufgenommen.

Der Psychologieunterricht kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten, indem persönlich relevante Probleme aufgegriffen, anhand wissenschaftlich fundierter Theorien und Befunde erklärt und evidenzbasierte Lösungen diskutiert und angewendet werden (vgl. Cranney et al. 2022). Die Schüler*innen beginnen das Selbstverständliche ihres Alltags oder medial verbreiteter (pseudo-) wissenschaftlicher Aussagen kritisch zu prüfen und zu hinterfragen. Halpern und Dunn argumentieren sogar, dass im Zeitalter unbeabsichtigter Fehlinformationen und bewusster Desinformation, falscher Wahrheiten und fake news die Notwendigkeit psychologischer Bildung – einschließlich kritischen Denkens – besonders dringend vonnöten ist (vgl. Halpern und Dunn 2021). Weitergedacht ist die gesellschaftliche Relevanz der Psychologie aber allein schon mit ihrer Aufgabe der (Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und) Veränderung menschlichen Verhaltens und ihrem daraus resultierenden Nutzen für Politik, Wirtschaft oder Pädagogik zur Bewältigung der psychologischen Komponenten der Herausforderungen unserer Zeit offensichtlich. In der Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen, Theorien und Methoden sollten aber auch immer die Möglichkeiten und Grenzen der Psychologie als fachwissenschaftliche Disziplin mitreflektiert werden. Die Philosophie als *Reflexionswissenschaft* übernimmt hier eine Brückenfunktion (vgl. Bussmann 2019) indem sie die nötige kritische Distanz einzunehmen vermag: Sie ermöglicht ein systematisches Nachdenken über die Grundlagen und Grenzen der empirischen Psychologie und weitet den kritischen Blick auf größere Zusammenhänge in epistemologischer, anthropologischer, wissenschafts- und erkenntnistheoretischer sowie normativer Hinsicht. Den Wert einer solchen Verbindung von Psychologie und Philosophie zur lebensweltlichen Einordnung und Reflexion der Reichweite wissenschaftlicher psychologischer Erkenntnisse erkannte schon Wilhelm Wundt, der bekanntlich als Begründer der Psychologie als eigenständige wissenschaftliche Disziplin gilt (vgl. Wundt 1913, S. 18). Im Sinne des *Philosophiedidaktischen Dreiecks* von Lebenswelt, Wissenschaft und Philosophie (Bussmann 2019, S. 234) bereichert letztere die Psychologie, indem sie – unter Rückgriff auf philosophische Methoden und Theorien – die psychologischen Erkenntnisse aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und hinterfragt, von deren Gewinnung bis hin zu deren

Konsequenzen. Umgekehrt kann die mithilfe der Philosophie eingenommene reflexive Distanz zu psychologischen Forschungsergebnissen dazu beitragen, deren lebensweltliche Bedeutung klarer und differenzierter herauszustellen sowie Spannungen des Verhältnisses von Lebenswelt und Wissenschaft zu analysieren und zu „übersetzen“.

Psychologie und Philosophie im interdisziplinären Dialog im Unterricht

Interdisziplinärer Unterricht von Psychologie und Philosophie bedeutet also, ein Problem aus der Lebenswelt mit den Erkenntnissen und Methoden aus beiden Fächern zu bearbeiten und dabei nicht additiv (im Sinne einer Aneinanderreihung von Zugängen und Theorien), sondern integrativ und reflexiv zu sein (Bussmann und Tulis 2021, S. 299). Das heißt, lebensweltliche Probleme werden aus beiden Perspektiven betrachtet, einander ergänzende, psychologische und philosophische Fragestellungen aufgeworfen, unter Zuhilfenahme fachspezifischer Theorien und Methoden analysiert bzw. bearbeitet und (fachlich) begründete Lösungsvorschläge bzw. Argumente kritisch diskutiert und beurteilt. Ein interdisziplinärer PP-Unterricht ist problemorientiert und bewegt sich in einem Reflexionsprozess aus philosophischen, lebensweltlichen und wissenschaftlich fundierten, psychologischen Fragestellungen. Dabei wird das Problem gemeinsam von beiden Fächern adressiert und reflektiert und es findet ein konstanter Austausch statt (vgl. Breitwieser und Bussmann 2024).

In den fächerverbindenden Zielen des österreichischen Lehrplans für den PP-Unterricht in Allgemeinbildenden Höheren Schulen wird dem Doppelfach die Möglichkeit nachhaltigen, kompetenzübergreifenden Lernens und einer ganzheitlichen Bildung durch die Vernetzung psychologischer und philosophischer Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Inhalte und Methoden – zumindest auf dem Papier – zugesprochen (BMB 2016, S. 99). In der Praxis wird diese Möglichkeit jedoch nur allzu selten realisiert (Kögel et al. 2019), was nicht verwundert, da sowohl in der herkömmlichen Lehrer*innenbildung als auch in Schulbüchern die Inhalte und Kompetenzen separat für beide Fächer gelehrt und diese selbst im Lehrplan getrennt für die 11. Jahrgangsstufe (Psychologie) und die 12. Jahrgangsstufe (Philosophie) aufgelistet werden. Dabei könnten die beiden Fächer sowohl auf Ebene der Themen bzw. Probleme miteinander verbunden werden als auch in methodischer Hinsicht eine wechselseitige Bereicherung sein. Bussmann und Tulis geben Beispiele für problemorientierte Fragestellungen, die sowohl aus psychologischem als auch philosophischem Blickwinkel im Unterricht analysiert werden können (vgl. Bussmann und Tulis 2021). Bereits Wundt skizzierte ebenfalls beispielhaft Themen, die gleichermaßen für die Psychologie als auch für die Philosophie von Interesse sind:

Mit dem Verhältnis von Leib und Seele, [...] dem Wesen von Intelligenz und Wille, der Frage, inwieweit das Gedächtnis in materiellen Vorgängen begründet sei, und andern ähnlichen Dingen, von denen man doch nicht zweifeln kann, daß sie psychologische und philosophische Probleme zugleich sind, beschäftigen sich zahlreiche, von experimentellen Psychologen wie von Philosophen herrührende Arbeiten. (Wundt 1913, S. 18)

In der Lehrer*innenbildung für das Unterrichtsfach PP an der Universität Salzburg wird eine interdisziplinäre Veranstaltung³ angeboten, in der die Studierenden dazu angehalten und unterstützt werden, psychologische und philosophische Problem- bzw. Fragestellungen zu Themenbereichen wie z. B. (Trans-)Gender und Geschlechtsidentität, Gesundheit versus Krankheit, Psychopathie und moralische Urteilsfähigkeit oder Stereotype und epistemische Ungerechtigkeit zu entwickeln und aus beiden Perspektiven fachlich fundiert zu bearbeiten. Seit kurzem kommt darin ein von Breitwieser und Bussmann entwickeltes Arbeitsblatt zum Einsatz, um den interdisziplinären Dialog anhand zweier Leitfiguren („Philosoph*in und Wissenschaftler*in“) noch stärker einzüben (vgl. Breitwieser und Bussmann 2024, S. 153). Ausgehend von einer selbst formulierten, konkretisierten Problemstellung (Leitfrage) verschriftlichen die Studierenden unterschiedliche psychologische und philosophische Zugänge und weiterführende Fragen zur Bearbeitung dieser Leitfrage. Zudem kann im Dialog mit den beiden Leitfiguren ein gemeinsames Argument entwickelt und diskutiert werden. Die Arbeitsblätter dienen als Grundlage für die vertiefte, anhand bereitgestellter Texte aus beiden Fächern fachlich begründete Auseinandersetzung und Diskussion in der Lehrveranstaltung. Die ersten Erfahrungen im unterrichtspraktischen Einsatz sind vielversprechend.

Einen anderen Zugang für eine interdisziplinären Auseinandersetzung mit psychologischen und philosophischen Themen eröffnen sogenannte *Concept Cartoons* (Tulis und Bussmann 2022), in denen in Sprechblasen unterschiedliche Sichtweisen oder Fragestellungen zu einem (kontrovers diskutierten) Thema aufgezeigt werden. Concept Cartoons eignen sich für das Hinterfragen, Vergleichen und Abwägen unterschiedlicher Perspektiven und haben sich auch als passende Unterrichtsmethode im Rahmen der konzeptverändernden Psychologiedidaktik (Tulis 2021) bewährt. Tulis und Bussmann veranschaulichen in ihrem Beitrag den Einsatz eines Concept Cartoons zum Thema „Gesundheit versus Krankheit“ (Tulis und Bussmann 2022, S. 210–212).

Ein letztes praktisches Beispiel zur Umsetzung eines interdisziplinären Dialogs zwischen Psychologie und Philosophie ist die Erstellung eines Podcasts. Ähnlich aufgebaut wie ein Radiointerview oder in Form eines ‚echten‘ Dialogs (beispielsweise zwischen einer Psychologiedidaktikerin und einer Philosophiedidaktikerin – so realisiert im Zuge einer einführenden Lehrveranstaltung zur Fachdidaktik für das Unterrichtsfach PP im PLUS Podcaststudio an der Universität Salzburg), können unterschiedliche Perspektiven und Zugänge, aber auch Gemeinsamkeiten im Gespräch auf verständliche Art und Weise herausgearbeitet werden. Nicht selten entsteht dabei ein Gefühl von Vertrautheit – einfach durch das Zuhören, wenn andere sich etwas erzählen oder erklären. Podcasts als rezeptives Unterrichtsmedium eignen sich insbesondere für selbstbestimmtes, zeit- und ortsunabhängiges Lernen

³Das im Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe mit Unterrichtsfach PP verankerte Seminar „Psychologie und Philosophie“ (Modul PP B 7: Psychologie und Philosophie interdisziplinär) wird jeweils im Sommersemester angeboten und von Bettina Bussmann und Maria Tulis geleitet.

und sprechen durch das ausschließliche Audioformat besonders das „zielgerichtete Hören“ an, womit die Konzentration, das Hörverstehen aber auch die Motivation der Lernenden gefördert werden kann. Diese können auch selbst Podcasts erstellen, was vor allem der Förderung der fachspezifischen Kommunikationskompetenz dient und tiefere Lernprozesse durch gegenseitiges Erklären ermöglicht. In dieser Form des interdisziplinären Dialogs können psychologische und philosophische Denk- und Herangehensweisen geschult und kommunikative Fähigkeiten auch dahingehend erworben werden, „die theoretische Sprache der jeweiligen Wissenskulturen so zu übersetzen, dass ein Verstehen möglich wird“ (Bussmann und Tulis 2021, S. 310). Ich selbst sehe mit Freude weiteren Folgen dieser Form des interdisziplinären Dialogs zwischen Psychologie(didaktik) und Philosophie(didaktik) entgegen.

Literatur

- BMB – Bundesministerium für Bildung. 2016. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, 219. Verordnung, 9.8.2016. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdfsig.
- Breitwieser, Anna, und Bussmann, Bettina. 2024. Bildung im Anthropozän. Epistemische Kompetenz als fächerübergreifendes Lehr- und Lernziel. In *Anthropozän. Interdisziplinäre Perspektiven und philosophische Bildung*, Hrsg. Florian Wobser. 137–154. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bussmann, Bettina. 2014. *Was heißt: Sich an der Wissenschaft orientieren?* Münster: LIT.
- Bussmann, Bettina. 2019. Der wissenschaftsorientierte Ansatz. In *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, Hrsg. Martina Peters und Jörg Peters, 231–244. Hamburg: Meiner.
- Bussmann, Bettina, und Ekkehard Martens. 2016. Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet. In *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Hrsg. Babara Brüning, 12–29. Berlin: Cornelsen.
- Bussmann, Bettina, und Maria Tulis. 2021. Fächerverbindender Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich. In *Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*, Hrsg. Paul Georg Geiß und Maria Tulis, 296–315. Opladen: UTB.
- Cranney, Jacquelyn, Dana Dunn, Julie Hulme, Susan Nolan, Sue Morris, und Kimberley Norris. 2022. Psychological literacy and undergraduate psychology education: An international provocation. *Frontiers of Education* 7:790600. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.790600/full>.
- Deibl, Ines, Maria Tulis, und Patrick Wartsch, Hrsg. 2023. Nachhaltige Lehre – Nachhaltige Bildungsinstitution Hochschule. Themenheft in der *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(4): 9–19.
- Fraissl, David. 2022. *Psychologische Bildung. Eine philosophische Annäherung*. Wien: Springer.
- Geiß, Paul Georg. 2016. *Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Bern: Haupt.
- Geiß, Paul Georg, und Maria Tulis, Hrsg. 2021. *Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. Opladen: UTB.
- Halpern, Diane, und Dana Dunn. 2021. Critical thinking: A model of intelligence for solving real-world problems. *Journal of Intelligence*, 9(7): 22.
- Kant, Immanuel. 1966. *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765–1766*. <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/einricht/chap001.html>.

- Kögel, Michelle, Bettina Bussmann, und Maria Tulis. 2019. Der Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich: Die (Nicht-) Verknüpfung zweier Wissenschaften in einem Schulfach. *Zeitschrift für Didaktik für Philosophie und Ethik* 4:113–116.
- Kötter, Mario. 2020. *Epistemische Kompetenz: Befähigung zur Wissenschaftsreflexion als Bildungsaufgabe*. *Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster (Reihe IV, Band 19)*. Münster: ULB. https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/480fe96-8d4b-4b6c-b6c3-1ca65acf1419/diss_koetter_buchblock.pdf.
- Lewalter, Doris, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller, und Kristina Reiss. 2022. *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4848>.
- Martens, Ekkehard. 2012. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts* (6. Aufl.). Hannover: Siebert.
- Nolting, Hans-Peter. 2014. *Abschied von der Küchenpsychologie*. Hamburg: Rowohlt.
- Nolting, Hans-Peter. 2021. Integrative Psychologiedidaktik – Für Zusammenhalt und Transfer. In *Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*, Hrsg. Paul Georg Geiß und Maria Tulis, 86–98. Opladen: UTB.
- OECD. 2018. *The future of education and skills. Education 2030. The future want. Position Paper*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf>.
- Rosman, Tom, Anne-Kathrin Mayer, und Günter Krampen. 2016. Die Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie: Empirische Befunde und fachdidaktische Implikationen. In *Psychologiedidaktik und Evaluation XI*, Hrsg. Michael Krämer, Siegfried Preiser, und Kerstin Brusdeylins, 185–192. Düren: Shaker.
- Ruthemann, Ursula. 2004. Die Psychologie in der Lehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 22:353–361.
- Sämmer, Günter und Gertrude Paffrath. 2021. Paradigmenorientierte Didaktik des Psychologieunterrichts. In: *Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*, Hrsg. Paul Georg Geiß und Maria Tulis, 99–118. Opladen: UTB.
- Tarmann, Paul, und Paul Georg Geiß. 2021. Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich – Rahmenbedingungen und Aufgaben. In *Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*, Hrsg. Paul Georg Geiß und Maria Tulis, 258–276. Opladen: UTB.
- Tiedemann, Markus. 2013. Problemorientierte Philosophiedidaktik. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1(13):8–96.
- Tulis, Maria. 2018. Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse im Psychologieunterricht. In *Psychologiedidaktik und Evaluation XII*, Hrsg. Maria Krämer, Siegfried Preiser, und Kerstin Brusdeylins, 27–36. Düren: Shaker.
- Tulis, Maria. 2021. Konzeptverändernde Psychologiedidaktik – Eine Fortführung der Überlegungen von Seiffge-Krenke. In *Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*, Hrsg. Paul Georg Geiß und Maria Tulis, 158–186. Opladen: UTB.
- Tulis, Maria. 2024. Konzeptverändernde Psychologiedidaktik. In *Psychologiedidaktik an all-gemeinbildenden und beruflichen Schulen. Ein Lehrbuch mit Unterrichtsmaterialien*, Hrsg. Ingrid Scharlau, Elena Bender, Justine Patzek, und Christine Schreiber, Berlin: Springer.
- Tulis, Maria, und Bettina Bussmann. 2022. (Concept) Cartoons im Psychologie- und Philosophieunterricht. In *Was kann der Comic für den Unterricht tatsächlich leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium*, Hrsg. Heinrich Ammerer und Markus Oppolzer, 197–214. Münster: Waxmann.
- Tulis, Maria, und David Fraissl. 2021. Grundorientierungen, Bildungsaspekte und Kompetenzen – Ein Modell für den (österreichischen) Psychologieunterricht. In *Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*, Hrsg. Paul Georg Geiß und Maria Tulis, 277–295. Opladen: UTB.

- Tulis, Maria, und Iris Schiffel. 2024. Konzeptverändernde Psychologiedidaktik. In *Psychologiedidaktik an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen – Ein Lehrbuch mit Unterrichtsmaterialien*, Hrsg. Ingrid Scharlau, Justine Patrzek, Elena Bender, und Christine Schreiber, 143–170. Berlin: Springer.
- UNESCO. 2021. *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report from the International Commission on the futures of education*. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>.
- Wundt, Wilhelm. 1913. *Die Psychologie im Kampf ums Dasein* (2. Aufl.). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag. <https://psychologie.lw.uni-leipzig.de/wundt/opera/wundt/dasein/dasein.htm>.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Empathiesteuerung in Musikvideos

Volker Haase

Zu den wichtigen Themen in der Arbeit Bettina Bussmanns zählen, neben dem konsequenten Einbezug empirischer Wissenschaften in das Philosophieren im Allgemeinen, auch konkrete Fragestellungen zur Verbindung von Philosophie und Psychologie, die im österreichischen Schulwesen traditionell sehr eng ist. Eines ihrer Interessengebiete stellt in diesem Zusammenhang die Philosophie der Gefühle dar, wobei es ihr u. a. um das fachdidaktische Verständnis und um die Rolle von Empathie in persönlichkeitsbildenden Prozessen im Philosophie- und Ethikunterricht geht (Bussmann, Haase und Pühringer 2001). Das nachfolgende Kapitel setzt hier an und widmet sich dem Thema eines Philosophierens mit Musikvideos unter besonderer Berücksichtigung der Empathiesteuerung bei den Zuschauenden im Zusammenspiel von Liedtexten und filmischen Darstellungsmitteln. Theoretische Grundlagen werden auf zwei Beispiele so angewendet, dass bislang ungenutzte Potenziale für den Unterrichtseinsatz von Musikvideos resümiert werden können.

Theoretische Grundlagen

Filmwissenschaftlich lassen sich drei Subgenres von Musikvideos unterscheiden, und zwar *performative* und *narrative Clips* sowie *Art-Clips*, wobei Übergänge zwischen den beiden ersten Formen auch als *seminarrative Clips* bezeichnet werden (Rötter 2000, S. 259–294). In performativen Musikvideos stehen die Musikerinnen und Musiker mit ihren Liedern selbst im Mittelpunkt. Es handelt sich entweder um echte Mitschnitte von Live- oder Studioauftritten oder um Insze-

V. Haase (✉)

ZSL Baden-Württemberg, Regionalstelle Freiburg, Freiburg, Deutschland

E-Mail: volker.haase@doz.seminar-fr.de;

© Der/die Autor(en) 2025

F. Brosow et al. (Hrsg.), *Selbstverständnisse der Philosophiedidaktik zwischen Fachphilosophie und Interdisziplinarität*, Philosophische Bildung in Schule und Hochschule, https://doi.org/10.1007/978-3-662-69822-8_11

125

nierungen des Musizierens im Kontext der Entstehung und Aufführung der Songs, wobei bei der zweiten Variante auch von pseudodokumentarischen Videos gesprochen wird. Art-Clips gehen demgegenüber einen anderen Weg, indem sie emotional suggestive Einzelbilder zum Song anbieten. Dabei treten menschliche Darstellungen in den Hintergrund oder werden ganz obsolet, während sie im narrativen Clip das Zentralmoment darstellen.

Bei letzteren handelt es sich um dramaturgisch aufgebaute Geschichten in der Form eines in sich geschlossenen, musikalisch begleiteten Kurzfilmes, dem der Songtext häufig, aber nicht zwingend, als drehbuchartige Vorlage dient. Dabei können die Musikerinnen und Musiker in der Geschichte selbst eine mehr oder weniger zentrale fiktionale Rolle spielen, ganz hinter der audiovisuellen Erzählung zurücktreten oder in Unterbrechungen des Erzählflusses beim Musizieren eingebildet werden und auf diese Weise die Rolle einer Erzählinstanz einnehmen. Den darstellerischen Leistungen kommt in narrativen Clips eine besondere Rolle zu, weil gespielte Emotionen einen wesentlichen Teil der suggestiven Kraft ausmachen, die ihrerseits für die Erzeugung von Empathie relevant ist. Einflussreich ist in dieser Hinsicht auch die Musik in spezifischer Weise, indem sie wie im Spielfilm gefühlsverstärkend als Filmmusik eingesetzt wird, um den Spannungsbogen der filmischen Narration zu unterstützen. Weil die Musik im narrativen Musikclip aber dominanter und permanenter eingesetzt wird, greifen die Darstellerinnen und Darsteller hier häufig auf Techniken der Mimik und Gestik zurück, die eigentlich aus dem Stummfilm bekannt sind und Figuren-Gefühle besonders plastisch hervortreten lassen (Maierhofer 2012, S. 41 f.). Von den anderen beiden Clip-Arten sind insgesamt vergleichbare Empathie-Effekte nicht zu erwarten.

Insbesondere für den Typus des narrativen Musikclips lassen sich rezeptionstheoretisch zudem drei Zeitebenen der emotionalen Verarbeitung auseinanderhalten, die von der Forschung anhand des ihm nahestehenden Spielfilms herausgearbeitet worden sind (Wulff 2006, S. 17–31). So gehen der eigentlichen Rezeption bereits *prärezeptive Emotionen* voraus, die darüber mitbestimmen, wie anfällig Zuschauerinnen und Zuschauer in der momentanen Situation für Empathie erzeugende Effekte sind. Zeitlich schließt sich an dieses emotionale Priming die Ebene der *rezeptiven* oder *aktualgenetischen Emotionen* an, deren Erzeugung systematisch durch den Einsatz narrativer Muster und filmsprachlicher Mittel angestrebt wird. Dabei erfolgen emotionale Aktualgenesen zumeist nicht rein individuell, sondern finden in einem kollektiven Raum statt, der als sozialer Referenzrahmen für das eigene emotionale Erleben fungiert. Dies ist nicht nur im Kino der Fall, sondern trifft auch auf Musikvideos zu, deren gemeinsamer Konsum eine kommunikative Ressource in Peergroups darstellt (Neumann-Braun und Mikos 2006, S. 74–78). Auf der dritten Zeitebene kann sich daraufhin eine Anschlusskommunikation entwickeln, die ihren Ausgang u. a. von *Emotionserinnerungen* nimmt, die ihrerseits zu einer gemeinsamen Evaluation der je eigenen emotionalen Beteiligung in relevanten Szenen hinführen. *Postrezeptive Emotionen* stellen sich dabei v. a. dann ein, wenn das Gesehene mit persönlichen Lebenserfahrungen, Werthaltungen oder beidem in Verbindung gebracht wird. Zuvor hergestellte Empathie kann dadurch vertieft und zeitlich ausgedehnt oder auch zurückgenommen werden.

Im Folgenden werden wir die aktualgenetische emotionale Involvierung von Zuschauenden in das Filmgeschehen noch etwas genauer betrachten. Hier lassen sich verschiedene Effekte unterscheiden, die einzeln, aber auch im Zusammenhang auftreten können. Namentlich finden *Identifikationen* statt, wenn Rezipientinnen und Rezipienten zwischen sich und einer Filmperson wesentliche Übereinstimmungen, z. B. in ihren sozialen Rollen oder in der aktuellen Lebenssituation, entdecken (Mikos 2015, S. 165–168). Darüber hinaus ist von *Projektionen* zu sprechen, wenn die Zuschauenden auf eine Filmfigur bzw. in das Filmgeschehen eigene Wünsche oder Fantasien übertragen. Diese können u. U. in ihrem realen gesellschaftlichen Umfeld moralischen Verurteilungen und sozialen Sanktionierungen unterliegen, wie etwa der Wunsch, jemanden zu verletzen oder sich über ein sexuelles Tabu hinwegzusetzen. In der für die Entwicklungsgeschichte des Musikvideos nicht unwesentlichen heteronormativen Mainstreampornografie sind entsprechende Effekte beispielsweise mitunter so stark, dass für männliche Rezipienten die gleichgeschlechtlichen Darsteller, in deren Position sie sich hineinprojizieren, nahezu unsichtbar sind, was nicht nur durch entsprechende Kameraeinstellungen, sondern v. a. auch durch eine typisierende Erzählweise gefördert wird (Braidt 2009, S. 31–53). In solchen Fällen, in denen die Zuschauenden ihre reale Umgebung ausblenden und sich bis in die somatische Ebene hinein an die Stelle einer Figur imaginieren, kann auch von *Immersion* gesprochen werden (Curtis 2008, S. 89–107).

In Abgrenzung davon stellt *Empathie*, einer vielzitierten Definition Fritz Breithaupts zufolge, eine Parteinahme in der reflexiven Distanz eines außenstehenden Dritten als Beobachterin oder Beobachter einer konflikthaltigen Situation zwischen mindestens zwei Individuen aufgrund unterschiedlicher Interessen dar (Breithaupt 2009, S. 152–153). Dies setzt, einem in der philosophischen Forschung akzeptierten Minimalkonsens zufolge, die Wahrnehmung und den Nachvollzug des situationalen Zustandes inklusive der darin involvierten mentalen Prozesse dieser Person voraus, zu denen neben ihren Überzeugungen, Wünschen und Handlungsgründen auch ihre körperlichen Empfindungen und Emotionen gehören. Strittig ist allerdings, ob dieser Nachvollzug perceptiver, kognitiver, imaginativer oder affektiver Art ist (Schmetkamp 2019, S. 18). Interdisziplinär prominent ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Unterscheidung zwischen kognitiver und emotionaler Empathie (Bloom 2016, S. 17). Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass der Empathie-Begriff in den Filmwissenschaften primär kognitivistisch ausgelegt wird, während für emotionale Empathie i. S. eines Mitfühlens der Begriff der Sympathie einschlägig ist. Betont wird zugleich, dass Zuschauende bevorzugt dann mit einer Person sympathisieren, wenn sie mit deren moralischer Position übereinstimmen (Mikos 2015, S. 170).

Für ethische Reflexionen sind Phänomene der filmischen Steuerung beider Arten von Empathie also interessant, weil sie als Formen der Rezeptionslenkung gleichbedeutend sind mit einer Verankerung des Publikums in einem moralischen Beurteilungsfeld. Dies geschieht zumeist, und erst recht in den durchschnittlich nur drei bis vier Minuten langen Musikclips, gleich zu Beginn und im einfachsten Fall mittels einer Kontrastierung von Protagonistinnen und Protagonisten durch Gegenfiguren mit moralisch negativer Attribuierung. Im weiteren Filmverlauf wer-

den dieserart gelenkte Erwartungen an die Handlungsweisen der Personen dann entweder bestätigt oder überraschend enttäuscht. Daraus ergeben sich auch Konsequenzen für die moralische Evaluation des Film-Endes. So wird z. B. ein *Happy End* für eine Figur im populären Spielfilm nur dann akzeptiert, wenn diese sich das Glück aufgrund ihrer Entscheidungen, Verhaltensweisen und Umstände nach den Gerechtigkeitsvorstellungen des Publikums selbst verdient hat (Christen 2006, S. 189–203). Entsprechend lassen sich die Handlungen der meisten narrativen Musikvideos, ebenso wie in populären Spielfilmen, in einfachen Wertaussagen oder Tugendregeln zusammenfassen (Wulff 2006, S. 387), die in der Anschlusskommunikation als Statements aufgegriffen und einer gründlicheren philosophischen Reflexion zugeführt werden können.

Um Spannung auf den Ausgang der Geschichte zu erzeugen, müssen sich die Vermutungen des Publikums am Ende als Trugschluss erweisen können. Solche *final plot twists* funktionieren aufgrund einer narrativen Unzuverlässigkeit, die durch die gezielte Bereitstellung, Abtönung oder Vorenthaltung von Informationen zustande kommt, wodurch die Wahrnehmung des Publikums auf eine bestimmte Sichtweise festgelegt wird. Kameraeinstellungen, -perspektiven und -bewegungen sowie Montage-, Schnitt- und Blendentechniken tragen hierzu ebenso gezielt bei wie der Einsatz von Licht bzw. Dunkelheit, Farbsymbolik und akustischer Kulisse (Kaul und Palmier 2016, S. 139–144).

Zugleich werden mit den in der filmischen Narration vorkommenden Figuren gesellschaftlich wirksame Identitäts- und Rollenverständnisse abgerufen, die sich u. a. an der Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse, der ethnischen Herkunft, dem sozialen Geschlecht und dem Lebensalter festmachen. Charaktereigenschaften, Wünsche und Gefühle werden den Figuren im Abruf dieser Konzepte durch Rezipientinnen und Rezipienten zunächst mehr oder weniger stereotypisch zugeschrieben (Mikos 2015, S. 49–51). Entsprechend ist – neben der Selbstcharakterisierung durch Handlungen und Dialoge sowie den dazugehörigen körperlichen Darstellungen von Emotionen – das Äußere der Figuren von hoher Relevanz für die emotionale Lenkung des Publikums.

Die Narrationselemente und ihre dramaturgische Anordnung, die Figuren und ihre Verkörperung durch Akteure sowie die zum Einsatz kommenden filmästhetischen Gestaltungsmittel sind demnach drei miteinander interagierende Ebenen der Erzeugung von Zuschaueremotionen. Dies geschieht allerdings nur unter der grundlegenden Bedingung, dass den Zuschauenden auch eine hinreichende inhaltliche Relevanz des Filmes im sozialen und diskursiven Feld der Gesellschaft i. S. eines erweiterten Lebensweltbezuges aufgeht oder dass der Film ihnen zumindest ein unmittelbares „Gebrauchswertversprechen“ macht. Letzteres tut er v. a., indem er durch seine Zugehörigkeit zu einem bestimmten Genre die Publikumerwartungen emotional vorstrukturiert und durch ein größeres Angebot kontextueller Bezüge möglichst allen Zuschauenden, trotz pluraler Erfahrungshintergründe, einen Raum für individuelle Bedeutungsproduktionen eröffnet (Mikos 2015, S. 56).

Exemplarische Analysen

Bosse und die Weisheit des Epikur

Im Song *Kraniche*, den der deutsche Popsänger Axel Bosse im Jahr 2013 veröffentlichte, nimmt sich der Ich-Erzähler wie in jedem Herbst eine Auszeit in der ländlichen Gegend seiner Kindheit, die zugleich eine Seelenlandschaft ist. Hier gelingt es ihm, zu einer gelassenen Haltung zurückzufinden: „Meine Neurosen, meine Leichtmatrosen / Sind verpackt in einem kleinen Koffer / Und bleiben ruhig, alles pustet durch. / Da geht wieder Licht an, wenn’s sich bewegt und nicht steht. / Ich such nicht mehr und finde nur. / Kommt sowieso an den Start, was kommen mag. / [...] / Was ich gelernt hab, ist entspannt zu bleiben: / Kommt alles auf den Tisch, wenn die Zeit gekommen ist.“ Zu dieser Paraphrase des lebenskunstphilosophischen Konzepts der Ataraxie kommt noch eine weitere Komponente hinzu, die wir aus dem Garten des Epikur – einem ebenfalls ländlichen Rückzugsort – kennen, und das ist die enge zwischenmenschliche Verbundenheit in der Freundschaft. Für den inneren Frieden des Ich-Erzählers ist sie so grundlegend, dass ihre Bedeutung im Refrain eigens betont wird: „War sowieso jemand da, / Ist immer jemand da, / War immer jemand da, / Der mir tief in den Kopf sah – / Yeah, yeah, yeah – / Uuh, uuh, uuh.“

Im Clip wird das Motiv dieser Seelenverwandtschaft ins Zentrum der Betrachtung gerückt und in einer autobiographischen Urszene versinnbildlicht. Um diese zu lokalisieren, wird zunächst ein Haus in einer leicht untersichtigen Totaleinstellung gezeigt, das vereinzelt auf einem grünen Hügel vor einem Waldstreifen in der Abenddämmerung steht. In der nächsten, halbnahen Kameraeinstellung werden zwei erleuchtete Fenster deutlicher ins Bewusstsein gerückt, während im Hintergrund der dunkle Umriss eines Vogels durch das Bild fliegt und den Bezug zum Songtitel herstellt. Nach einem weiteren blendenlosen Schnitt befinden wir uns dann in der Wohnstube hinter den beiden Fenstern. Ein Filter taucht diese Innenaufnahme in erdig-warme Töne. Die Kamera steht nun auf der Augenhöhe eines Jungen im Grundschulalter, der am rechten Bildrand auf dem Fußboden in der Wärme eines Ofens sitzt und synchron zum Takt des Songs auf einem Xylophon spielt. Im Bildhintergrund sitzt, diagonal über ihm, ein älterer Mann mit einem gepflegten grauen Bart an einem Tisch und knackt Nüsse. Er ist offenbar der Großvater des Jungen, der wiederum, wie sich etwas später erahnen lässt, der Sänger Bosse in Kindertagen sein soll.

An dieser Stelle kommt es zu einem kaum überbietbaren Kunstgriff in Bezug auf die Erzeugung von Sympathie: Das Gesicht des Mannes wird zunächst in einer Großaufnahme gezeigt, während es sich aus der Konzentration auf seine bisherige Tätigkeit löst und dem Jungen liebevoll zulächelt. Die Kamera übernimmt daraufhin seine Perspektive und fängt die Erwidern des Blickes durch das Kind ein. Danach sieht man beide Personen am Tisch. Der emotionale Zusammenhalt zwischen ihnen wird durch eine Detailaufnahme der einander nahen Gesichter betont. Es folgt eine Einstellung, die ein durchgebrochenes Plättchen des Musikinstruments zeigt, was innerhalb der Handlung gewissermaßen das erregende Moment

nach der Exposition darstellt. Der Großvater zwinkert dem Enkel aufmunternd zu. Daraufhin rollt er – in einer amerikanischen Kameraeinstellung, die im Bildhintergrund den heimeligen Charme eines sparsamen Landhausdekors einfängt – mit bedeutsamem Schwung ein Skizzenpapier aus. Die Geste lässt keinen Zweifel daran, dass hier der Anfang von etwas Großem liegt, dem ein bleibender Zauber inneohnt. Am Ende des Clips wissen wir dann, dass damit die musikalische Karriere des Sängers Bosse selbst gemeint ist. Nun entsteht aber erst einmal, offensichtlich maßgeblich angeregt durch die Fantasie des Kindes, die technische Zeichnung für eine Musikmaschine, in der durch Upcycling neben dem kaputten Xylophon noch weitere alte Instrumente einer neuen Verwendung zugeführt werden sollen.

Nach einem weiteren Schnitt sind beide Figuren am nachfolgenden Tag in herbstlich warmer Kleidung mit einem gemeinsam bewegten Handkarren in der Natur unterwegs, um Bauholz für das Vorhaben einzusammeln. Unterbrochen wird die Szenerie hier zum ersten Mal durch die Einfügung einer zweiten Zeitebene, in der Bosse als Erwachsener auf einer Gartenbank, vermutlich hinter demselben Haus, sitzt, an die eine Gitarre als Zeichen seines Berufes gelehnt ist. Augenscheinlich schreibt der Musiker hier, inspiriert durch die zuvor gezeigten Erinnerungen, gerade erst an dem Song, der im Clip bereits aufgeführt wird und auf der er offenbar, inspiriert durch die zuvor gezeigten Erinnerungen, gerade erst an dem Song schreibt, der im Clip bereits aufgeführt wird. Notizbuch und Stift legt er daraufhin neben sich, um das fertiggestellte Lied lippensynchron weiterzusingen. Die Einführung der Person dieses jüngeren Erwachsenen vervollständigt zugleich für die Zuschauenden die Bandbreite der Identifikationsmöglichkeiten zu einem ungebrochenen Kontinuum der Lebensalter.

Sodann erfolgt ein Zeitsprung zurück in die Kindheitsgeschichte. Die Tätigkeiten an der Maschine dauern bis in den Abend hinein fort. Die letzten Handgriffe an ihr macht der Großvater allein, in dessen Jacke sich das Kind inzwischen eingekuschelt hat, um sich in einem kurzen Schlummer zu erholen. Als er wieder aufwacht, nimmt der fertiggestellte Automat, der von den Konstruktionen des Künstlers Jean Tinguely inspiriert ist, gerade seine Arbeit auf und ist noch dazu festlich erleuchtet. Am Ende dieses erlebnisreichen Tages entnimmt der Junge dem Gerät sein Xylophon wieder und geht zurück ins Haus. Es ist innerhalb der filmischen Fiktion anzunehmen, dass das Instrument auch in der Gegenwart noch existiert und seine Bedeutung als Träger der Erinnerung an den Großvater niemals verlieren wird.

Die Zutaten für dieses Rührstück entstammen im Wesentlichen dem Genre des Heimatfilms. Inszeniert wird eine betont traditionelle Lebensweise jenseits der Zumutungen der Großstadt, wobei der Einklang mit der Natur gleichgesetzt wird mit der Reinheit der Ideale von Menschen und ihrem verlässlichen Verhalten, dass sich im Alltag in Freundschaft, Liebe und Familie bewährt. Unzählige Clips der Werbeindustrie setzen auf dieses Muster der Sympathie lenkung, weil mit ihm beliebige Produkte zielgruppenübergreifend mit einer Aura des Authentischen, des Gesunden und des harmonischen Miteinanders aufgeladen werden können. Die ursprüngliche Funktion des Musikvideos, die in der Vermarktung von käuflich zu erwerbenden Tonträgern bestand, ist in Bosses Clip damit noch greifbar. Die Reflexion des Einsatzes von Kitsch zu Marketingzwecken lässt sich für die lebenskunstphilosophische Diskussion nutzen: Wird Epikurs Lehre oft nur verkürzt wiedergegeben oder ist sie am Ende selbst allzu trivial?

KiNG MALA und der Vegetarismus

Ein vergleichbar intensives Spiel mit den Zuschauer-Erwartungen findet sich auch im Clip zum Song *Mercy* aus dem Jahr 2021. Im Lied selbst tut die Alternativpop-ikone KiNG MALA, die unter dem bürgerlichem Namen Areli Castro in Los Angeles lebt, als lyrische Sprecherin erst einmal genau das, was der Titel bereits vorgibt: Sie versucht sich in Abbitte für ein begangenes Unrecht. Als Motiv gibt sie ein unstillbares Bedürfnis nach Aufmerksamkeit zu Protokoll, als mildernden Umstand eine pathologisch fehlende Empathie. Der erzeugte Schaden bemisst sich trivialerweise an zahlreichen ruinierten Partys. Aber gerade in dem Moment, in dem der lyrischen Sprecherin die Frage nach dem Guten in ihrer Persönlichkeit aufkommt, auf dem sie aufbauen könnte, um ihrem weiteren Leben eine sozialverträglichere Wendung zu geben, kommt ihre animalische Seite wieder zum Vorschein, die ihre zerstörerische Energie aus einem Missverhältnis zwischen natürlicher Neugier und reizloser Lebenswelt bezieht: „Now I’m searching for mercy. / I wanna fix what I’ve done. / I wanna learn how to get along. / I’m begging mercy. / Is there any good inside of me? / Losing sense of my morality. / She’s getting thirsty, / My killer curiosity, / My boredom with my own reality.“ Umso flehentlich wiederholt die Protagonistin die Absicht, Herrin über diese Triebstruktur zu werden: „I’m trembling. / It’s unsettling to be this far from myself. / Don’t wanna hurt anyone else. / Is there any good inside of me? / Is there any good inside of me?“

Wer im Unterricht bevorzugt mit dem Text arbeiten will, kann diesen z. B. einsetzen, um die Frage nach der menschlichen Willensfreiheit aufzuwerfen und die Antwort der klassischen psychoanalytischen Theorie, die Freud mit seinem Instanzenmodell gibt, in den Blick zu nehmen. Im Clip zum Song eröffnet sich aber eine weitere inhaltliche Dimension, indem die Fähigkeit zur Selbstkontrolle auf die Problematik der Fleischeslust – oder genauer: der Fleisch-Esslust – zugespitzt wird. Das erkennt man allerdings noch nicht in den ersten beiden Kameraeinstellungen, denn man sieht zunächst nur eine komplett weiße Bildfläche, während ein Geräusch vernehmlich ist, das man mit dem Versuch einer Person assoziieren kann, sich verzweifelt an die Lektionen ihrer Atemtherapie zu erinnern. Daraufhin schwenkt die Kamera nach oben, um in der Normalansicht zum Stehen zu kommen. Die bisherige Bildfläche wird dabei als Tisch erkennbar und hinter diesem sitzt KiNG MALA in blütenweißem Büßergewand in einem ebenfalls weißen, fensterlosen und nahezu leeren Raum, so dass die Assoziation einer geschlossenen Nervenheilanstalt aufkommt.

Der Song selbst setzt mit seinem reumütigen Schuldbekennnis daraufhin während einer Großaufnahme des Gesichts ein, das in seiner scheinbaren Arglosigkeit verletzlich wirkt. Als Zuschauende sind wir damit im moralischen Feld bereits fest auf der Seite der Sünderin verankert. Daraufhin springt die Kamera auf eine amerikanische Einstellung zurück. So wird auch der Tisch vor der Person wieder sichtbar, auf dem sich ein Teller mit drei kleinen, sehr blutigen, aber ansprechend drapierten Fleischstücken befindet. Zugleich zeigt sich eine Aussparung im Kleid, die den Blick des Betrachters auf eine nackte Hüfte lenkt. Dies wirkt an dieser Stelle aufgrund des bislang etablierten Zusammenhanges keinesfalls aufreizend,

sondern unterstreicht nur nochmals den Eindruck der Wehrlosigkeit. Im Übrigen wirkt KiNG MALA eher bieder und strahlt eine sympathische Natürlichkeit aus. Lediglich sind die Wimpern getuscht und so geformt, dass sie an Rehaugen erinnern. Assoziativ kommt hier eine Unschuldsvermutung auf.

Im Weiteren spielt der Clip mit Elementen des Psychothrillers noch deutlicher. Es erfolgt ein *Cut* und man bemerkt, dass sich noch eine weitere Person im Raum befindet, die sich nach kurzer Irritation als Alter Ego der ersten KiNG MALA herausstellt. Diese Wiedergängerfigur trägt Ohrringe in Form spitzer Dolche und das Haar struppig. Die Wimpernform lässt die Augen in diesem Fall katzenartig wirken; die Haut darunter ist in einer Art aggressiver Mimikry rot geschminkt. Im Ganzen macht diese Person damit einen pathologisch gefährlichen Eindruck, was sich im weiteren Verlauf in einem lauernden Gang auf allen Vieren über den Tisch in Richtung der Protagonistin steigert. Die Hände werden dabei wie die Tatzen eines Raubtieres gesetzt. Der langgezogene Tisch selbst trennt beide Figuren voneinander und steht zugleich für die moralische Dissoziation im Liedtext: „It’s unsettling to be this far from myself.“ Vorerst sieht man aber, wie das monströse Gegenüber mit perfider Freude eine Karaffe voller Blut über einem größeren rohen Fleischstück ausleert. Dieses ist, später kleingeschnitten, möglicherweise dasselbe Fleisch, dass dann auch die um Vergebung bittende erste KiNG MALA verspeist. Sie tut dies mit einem von sichtlichem Bedauern begleiteten Genuss. Die Ambivalenz dieses Suchtverhaltens deckt sich abermals mit der Lyrics, denn mit dem zwanghaften Verhalten geht Selbsthass einher: „Can’t help but hate that side of me.“ Dabei klingt aber auch noch einmal der Versuch an, einen Strafnachlass zu erwirken, indem das bisherige Verspeisen von Tieren als Serie von Unfällen, zu verstehen vielleicht besser als biografisch zufällige Determinationen, dargestellt wird: „I’m scaring me. / So many casualties / Straight to my demise.“

Der moralische Untergang, den die Protagonistin hier in Bezug auf sich selbst vor Augen hat, wird im Video ganz plastisch als physische Vernichtung bebildert, indem sie beim Verzehr ihrer Fleischportion eine innere Organblutung erleidet. In Strömen fließt ihr der rote Saft nun aus dem Mund, um das schöne Kleid zu beflecken. Am Ende fällt KiNG MALA verendend vom Stuhl. Diese Szenerie ist zu übersteigert, als dass wirklich Mitleid aufkäme. Wenn man sich bei ihrem Anblick dennoch deutlich auf der Seite der Sterbenden sieht, liegt dies im Wesentlichen an dem wohlfeilen Kunstgriff, ihr diese durch und durch fiese Kontrastfigur gegenüberzustellen. Umgekehrt empathisieren Zuschauende schadenfreudig aber vielleicht gerade mit letzterer, sofern sie den Argumenten für einen unverändert hohen Fleischkonsum in ihrem eigenen Umfeld selbst eher ungeduldig gegenüberstehen.

Umso mehr lädt das im Clip inszenierte Spiel mit den Zuschauererwartungen, das die Grenzen zwischen Jäger und Gejagtem verwischt, auch zum Philosophieren ein. Immerhin gab schon Kant zu bedenken, dass die Grausamkeit, die wir Tieren antun, auf den zwischenmenschlichen Umgang zurückschlagen könnte. Von hier aus lässt sich ein Bogen spannen bis zur Mahnung der aktuellen medizinischen Forschung, dass insbesondere der Verzehr roten Fleisches das persönliche Krebsrisiko steigert und insofern einen Negativfaktor im hedonistischen Kalkül aller Anthropozentristen darstellt. Seit geraumer Zeit wird diese Bilanz durch das

Argument, dass der durch Massentierhaltung gewährleistete Fleischkonsum der Industrieländer ein wesentliches Moment im Klimawandel darstellt, weiter verschlechtert. Die moralische Gespaltenheit KiNG MALAS in der Frage nach dem Fleischkonsum, die im Clip durch das polarisierende Spiel mit der Empathie lenkung in besonderer Weise erfahrbar wird, verweist in diesem Kontext auf die Kluft zwischen der bloßen Urteilskraft und der Bereitschaft, an der eigenen Lebensführung wirklich etwas zu ändern. Am Exempel der armen Sünderin entlarvt das Video das Doppelmoralische in uns allen, anstatt bloß mit dem Finger auf die Anderen zu zeigen.

Unterrichtsmethodischer Abschlusskommentar

Die in diesem Beitrag vorgestellten Musikvideos wurden so ausgewählt, dass mit ihnen typische Effekte und Techniken der emotionalen Rezeptionssteuerung in Filmen erfahrbar gemacht werden können. Dabei eignet sich zunächst der Clip zum Song *Kraniche* als einführendes Material besonders gut aufgrund seiner elementaren Anlage. Diese besteht (1) in einer zuverlässigen Identifikation aller Zuschauenden mit einer der drei Figuren aufgrund ihres Alters bzw. ihrer familiären Stellung, (2) in einem klaren Angebot für die Projektion eigener Wünsche, namentlich in Bezug auf die Gestaltung verwandtschaftlicher und freundschaftlicher Verhältnisse, (3) in einer entsprechenden, von zwischenmenschlicher Konfliktlosigkeit gekennzeichneten Personenkonstellation, so dass das Sympathisieren mit einer Figur nicht zu einer moralischen Entscheidung gegen eine andere Figur zwingt, (4) in einer Kongruenz von Personen, mit denen sich die Zuschauenden einerseits identifizieren und mit denen sie andererseits sympathisieren, und schließlich (5) in einer sehr konventionell gehaltenen Kameraführung. Deutlich anspruchsvoller funktioniert die emotionale Rezeptionslenkung demgegenüber im Clip zum Song *Mercy* von KiNG MALA, weil in diesem Fall die Ausrichtung moralisch relevanter Emotionen zum einen davon abhängen kann, wie die Zuschauenden jeweils selbst zur Debatte um den Fleischverzehr stehen, und zum anderen davon, wie gut es ihnen gelingt, die hochartifizielle Bildsprache durch eine geeignete Interpretation aufzulösen.

Aus thematischer Sicht bieten sich für den Einsatz der Clips im Übrigen zwei grundlegende Möglichkeiten an. So können sie entweder innerhalb einer Unterrichtsreihe verwendet werden, in der sich die Schülerinnen und Schüler inhaltlich bevorzugt mit moralisch relevanten Gefühlen beschäftigen. Ergänzend können in diesem Fall z. B. auch entsprechende Texte zur Sympathie aus dem philosophischen Traditionsbestand, etwa von Adam Smith und David Hume, herangezogen werden. Alternativ dazu können Phänomene der emotionalen Rezeptionssteuerung aber auch en passant in Unterrichtsreihen reflektiert werden, die sich im Zentrum mit Fragen der philosophischen Lebenskunst oder mit zukunfts- bzw. umweltethischen Problemen beschäftigen.

Über solche thematischen Einbindungen hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, (1) Empathie, Sympathie und verwandte emotive Phänomene von moralisch-ethischer Relevanz als begriffliche Konzepte zu erklären und voneinander abzugrenzen, (2) filmische Mittel zur Steuerung entsprechender Gefühle zu erkennen und (3) deren Bedeutung für den persönlichen Filmgenuss sowie als Anstoß für Urteilsbildungsprozesse zu beurteilen. Außerdem sollen die Lernenden auf dieser Basis dazu befähigt werden, (4) Musikvideos inhaltlich als besonders verdichtete, multimediale Kunstwerke, die oft auch philosophische Themen eröffnen oder gar explizit behandeln, wahrzunehmen und zu dekodieren. Dabei sollen allerdings die ästhetischen Qualitäten nicht abgewertet werden (Peters und Peters 2019, S. 15 ff.). Auf diese Weise sollen die Schülerinnen und Schüler insgesamt bewusster und autonomer mit Clips als einem exemplarischen Produktbereich der Populärkultur umzugehen lernen. Eine wichtige Orientierungsleistung besteht darin insofern, als die in Musikvideos verwendeten Codes längst so omnipräsent sind, dass sie auf die Gestaltung unserer Lebenswelt und ihre Wahrnehmung zurückwirken (Keazor und Wübbena 2006, S. 44–47).

Literatur

- Bloom, Paul. 2016. *Against Empathy: The Case for Rational Compassion*. London: Vintage Books.
- Bussmann, Bettina, Volker Haase, und Angela Pürhinger. 2021. Empathieförderung im Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2:46–57.
- Braidt, Andrea B. 2009. Erregung erzählen. Narratologische Anmerkungen zum Porno. In *montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation* 2:31–53. <https://doi.org/10.25969/mediarep/324>.
- Breithaupt, Fritz. 2009. *Kulturen der Empathie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Christen, Thomas. 2005. Happy Endings. In *Kinogefühle. Emotionalität*, Hrsg. Matthias Brütsch u. a., 189–203. Marburg: Schüren.
- Curtis, Robin. 2008. Immersion und Einfühlung. Zwischen Repräsentationalität und Materialität bewegter Bilder. *montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation* 2:89–107. <https://doi.org/10.25969/mediarep/308>.
- Kaul, Susanne, und Jean-Pierre Palmier. 2016. *Die Filmerzählung. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Keazor, Henry, und Thorsten Wübbena. 2006. Kulturelle Kannibalen? *Forschung Frankfurt. Wissenschaftsmagazin der Goethe-Universität* 1:44–47.
- Maierhofer, Sara. 2012. *Narrative Clipästhetik. Zur geschichtlichen Entwicklung einer audiovisuellen Narratologie in Musikvideos*. Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/thesis.23557>.
- Mikos, Lothar. 2015. *Film- und Fernsehanalyse*, 3. Aufl. Konstanz und München: UVK.
- Neumann-Braun, Klaus, und Lothar Mikos. 2006. *Videoclips und Musikfernsehen. Eine problemorientierte Kommentierung der aktuellen Forschungsliteratur*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Peters, Martina, und Jörg Peters. 2019. Mit Filmen zum Nachdenken über philosophische und ethische Fragen gelangen. In *Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*, Hrsg. von Martina Peters und Jörg Peters. Bd. 1, 9–18. Hamburg: Felix Meiner.

- Rötter, Günther. 2000. Videoclips und Visualisierung von E-Musik. In *Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert. Bd. 11: Musik multimedial – Filmmusik, Videoclip, Fernsehen*, Hrsg. Joseph Kloppenburg und Elmar Budde, 259–294. Lilienthal: Laaber.
- Schmetkamp, Susanne. 2019. *Theorien der Empathie*. Hamburg: Junius.
- Wulff, Hans J. 2006. Emotionen, Affekte, Stimmungen: Affektivität als Element der Filmrezeption. In *Mit allen Sinnen. Gefühl und Empfindung im Kino*, Hrsg. Susanne Marschall und Fabienne Liptay, 17–31. Marburg: Schüren.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Klimakrise und Klimaethik. Von der Selbstverständlichkeit und den institutionellen Umsetzungsproblemen bei der Forderung nach Interdisziplinarität

Klaus Draken

Alltagswissen, Problemorientierung und Interdisziplinarität

Rolf Roew beschreibt in einem Beitrag für die *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* zum Thema *Zukunft* (Roew 2018), dass die „Kompetenz zum konkreten moralischen Urteil“ aus konkreten moralischen Problemen in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln sei. Ebenso „wird der Ethikunterricht aus entwicklungspsychologischen Erwägungen lange Zeit konkret arbeiten müssen, was in der Folge für die Entwicklung metaethischer Gedanken und die Einführung von Moralthorien in den höheren Jahrgangsstufen vorbereitet“. Um „Rationalität im moralischen Urteil (normativ)“ zu befördern, erscheint es so zielleitend, eine „Beschäftigung mit der Praktischen Philosophie“ zu fordern. Aber „[f]undierte moralische Urteile im Konkreten sind [auch] auf Informationen darüber angewiesen, was tatsächlich der Fall ist.“ Und in diesem Sinne sind wir ebenfalls „auf die Ergebnisse fundierter Wissenschaftlicher Forschung angewiesen“, die „Informiertheit (deskriptiv)“ sicherstellen können (Roew 2018, S. 90 f.).

Das entspricht auf didaktischer Ebene dem, was fachwissenschaftlich schon Hans Jonas in seinem *Prinzip Verantwortung* (Jonas 1984) zur Bearbeitung von

Der folgende Beitrag möchte ausgehend von Bettina Bussmanns „Philosophiedidaktischem Dreieck“ (Bussmann und Martens, 2016, 27) am Beispiel der Klimaethik reflektieren, wie das sachlich notwendige Zusammenwirken der Expertise unterschiedlicher Fächer im Sinne einer befruchtenden Interdisziplinarität an Schulen sinnvoll realisierbar erscheint.

K. Draken (✉)

Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Solingen, Solingen, Deutschland

E-Mail: Klaus.Draken@gmx.de

© Der/die Autor(en) 2025

F. Brosow et al. (Hrsg.), *Selbstverständnisse der Philosophiedidaktik zwischen Fachphilosophie und Interdisziplinarität*, Philosophische Bildung in Schule und Hochschule, https://doi.org/10.1007/978-3-662-69822-8_12

137

Zukunftsfragen ausführte: Für eine „Zukunftsethik [...], die sich für die menschliche Zukunft verantwortlich macht [...], ergeben sich [...] zwei Ansätze oder vorbereitende Aufgaben: 1. das *Wissen* um die Folgen unseres Tuns zu maximieren im Hinblick darauf, wie sie das künftige Menschenlos bestimmen und gefährden können, und 2. im Lichte dieses Wissens, d. h. des präzedenzlos Neuen, das sein *könnte*, ein neues Wissen von dem zu erarbeiten, was sein darf und nicht sein darf. [...] Das eine ist ein Sachwissen, das andere ein Wertwissen. Wir brauchen beides für einen Kompaß in die Zukunft“ (Jonas 1986, S. 4–5).

Dementsprechend transformierte Bettina Bussmann diesen Grundgedanken zu einem allgemeinen fachdidaktischen Grundprinzip, als sie im „Philosophiedidaktischen Dreieck“ um die *Problemorientierung* (vgl. Tiedemann 2015) Philosophie, Lebenswelt und Wissenschaft anordnete (vgl. Bussmann und Martens 2016). Allerdings lässt diese grundsätzlich unstrittige Anordnung für alle Themen der Praktischen Philosophie offen, wie dies konkret an einer Schule zu organisieren sei. Denn unsere Schulen strukturieren Unterricht traditionell und mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler differenzierter nach einzelnen Fächern und Wissenschaftsbereichen getrennt. Hier folgte die Schule der Entwicklung universitärer Disziplinenbildung, wobei sie dem heute an Gewicht gewinnenden Trend zu interdisziplinärer Zusammenarbeit (vgl. Brosow und Bussmann 2023) eher schwerfällig nachkommt.

Am Beispiel verschiedener konkreter Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung in der Fächergruppe Philosophie/Ethik zum Themenfeld der Klimaethik möchte der Verfasser der Frage nach guten Umsetzungsmöglichkeiten von Interdisziplinarität nachgehen, um grundsätzliche Möglichkeiten und Probleme näher in den Blick zu nehmen.

Unterrichtsvorschläge zur Klimaethik

Als Vorbemerkung möchte ich betonen, dass der Verfasser die Umsetzung aller im Folgenden zitierten Konzepte für prinzipiell sinnvoll und wünschenswert an Schulen erachtet. Allerdings werden sie konkret als Vorhaben eines Ethik- oder Philosophieunterrichts vorgeschlagen. Und hier setzt eine differenzierende Betrachtung an.

Wenn Sabine Oberpichler und Tim Pörschke für eine Unterrichtssequenz in der Zeitschrift *Praxis Philosophie und Ethik* die Frage formulieren „*Kann es eine vielfältige Natur ohne Insekten geben?*“ und entsprechend dieser Fragestellung das „*Bienensterben als eine Folge des Klimawandels*“ für die Jahrgangsstufe 5/6 bearbeitbar machen (Oberpichler und Pörschke 2019), erscheint dies als fraglos relevanter Beitrag zum Thema der Folgen unserer Klimakrise. Allerdings verrät schon die informierende Beschreibung des Beitrags, dass der altersgemäß motivierend aufgebaute Unterrichtsbaustein sich sehr stark an der Leitwissenschaft Biologie orientiert: „Die Unterrichtseinheit informiert die Schülerinnen und Schüler über die generelle Bedeutung der Bienen insgesamt und konfrontiert sie mit den Konsequenzen eines Rückgangs der Population. Handlungsorientiert mündet der Beitrag im Bau eines Insektenhotels“ (Oberpichler und Pörschke 2019, S. 3). Und die

Frage, die sich somit stellt, lautet: Wieso kann diese Unterrichtssequenz nicht in kompetenterer Weise durch den Biologieunterricht geleistet werden? Die Problemfrage ist empirisch formuliert und so kann auch die entsprechend empirisch ausgerichtete Fachdisziplin am besten antworten. Der Artikel gibt auch kaum Hinweise auf die Bearbeitung einer normativen oder moralischen Fragestellung, zu der ein maßgeblicher Beitrag aus der Fachlichkeit einer Leitwissenschaft Philosophie bzw. konkret der Ethik abgeleitet werden könnte. Dennoch wird dieses Vorhaben für den Unterricht in der Fächergruppe Philosophie/Ethik angeboten.

Wenn Anita Rösch für die Zeitschrift *Ethik und Unterricht* zum Themenaspekt „*Lokale Handlung – globale Auswirkungen. Ein Mystery zu Folgen des Klimawandels ab Klasse 8*“ für den Philosophie- und Ethikunterricht anbietet, dann verweist sie ausdrücklich darauf, dass „[d]as Mystery [...] ursprünglich aus der Geographiedidaktik stammt“ und „eine Methode [ist], um die Lernenden spielerisch komplexe Themen und Problemstellungen erarbeiten zu lassen. Es kann Verknüpfungen, Kausalitäten und Abhängigkeiten offenlegen, die auf den ersten Blick nicht ersichtlich sind. Zu einer irritierenden Ausgangsfrage erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Anzahl von Kärtchen mit diversen Informationen“ (Rösch 2020, S. 18–19). Als Leitfrage formuliert auch sie empirisch orientiert: „Was hat die Fahrt von Herrn Schmidt zur Arbeit mit der Situation von Kiribati zu tun?“ (Rösch 2020, S. 20). Und eine beispielhafte Karte aus dem Mystery antwortet darauf: „Der Inselstaat Kiribati erstreckt sich über ein Meeresgebiet von 5,2 Millionen Quadratkilometern und erhebt sich nur bis zu zwei Meter über den Meeresspiegel“ (Rösch 2020, S. 21). Am Ende ihres Beitrages formuliert Rösch allerdings im Unterschied zu dem zuvor zitierten Beitrag: „Wichtig ist es, im Anschluss an die Präsentation und Diskussion der Wirkungsgefüge in eine ethische Diskussion darüber einzutreten, welche Verantwortung die Industrienationen tragen, wie eine gerechte Klimapolitik aussehen muss, aber vor allem, was jeder Einzelne dazu beitragen kann, etwas an der Situation zu verändern. Für Schülerinnen und Schüler ebenfalls relevant ist eine Auseinandersetzung mit der Frage, ob und was der Einzelne in einem globalen Wirkungsgefüge überhaupt bewirken kann. An die Präsentation der Wirkungsgefüge müssen sich daher unbedingt Diskussionen und bei Bedarf auch die Erarbeitung weiterer Materialien anschließen“ (Rösch S. 2020, S. 19). Dies ist ein ausdrücklicher Verweis auf das, was aus den Fachdisziplinen der Philosophie bzw. Ethik kompetent geleistet werden kann. Allerdings begründet es noch nicht, warum das zuvor – und damit substantiell in der Sache – Geschilderte nicht im Geographie- oder Erdkundeunterricht kompetenter geleistet werden könnte.

Anders stellt sich demgegenüber ein Beitrag von Anna Theresa Mündler für die *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* dar, welcher „*Klimawandel und Klimaschutz im Philosophieunterricht*“ im Sinne einer „*exemplarische[n] Unterrichtsreihe*“ thematisiert (Mündler 2018). So beschreibt Mündler zwar eingangs explizit: „Der Forschungsbereich der ‚Klimawissenschaften‘ als ein interdisziplinärer Verbund verschiedener natur-, sozial- und geisteswissenschaftlicher Disziplinen ist aus der Notwendigkeit erwachsen, dass sich diese komplexe Thematik nur zusammen verstehen und lösen lässt“ (Mündler 2018, S. 39). Und daher fordert

sie mit Bezug auf Tiedemanns Ausführungen zur Problemorientierung auch: „Um die Aufgaben des Bereichs ‚Problemstellung‘ lösen zu können, müssen die Schüler ihr ‚Wissen aus verschiedenen Fachgebieten reflektieren““ (Mündler 2018, S. 42). Dieses Wissen zu erarbeiten, überlässt sie allerdings anderen Fächern und konzentriert sich für die „kontrollierte Problemlösung“ ihrer Unterrichtsreihe darauf herauszuarbeiten, „welche Lösungsansätze die wissenschaftliche Philosophie vorschlägt“ (Mündler 2018, S. 42). Ihr Materialangebot umfasst entsprechend die Frage nach „*Intergenerationelle[r] Gerechtigkeit*“ (M1: Das Argument der Nicht-Identität; M2: Der höhere Wert der Gegenwart; M3: Das Argument der gegenseitigen Pflicht) und die nach „*Globale[r] Gerechtigkeit*“ (M4: Das Möglichkeitsprinzip; M5: Das Grandfathering-Prinzip; M6: Das Pro-Kopf-Prinzip; M7: Das Verursacher- und Nutzerprinzip) (Mündler 2018, S. 50–57). Im Transfer schlägt sie vor zu beurteilen, „ob die [...] erarbeiteten Argumente unter ‚dem Schleier des Nichtwissens‘ (Rawls) tragbar wären“ (Mündler 2018, S. 45). Somit wird sowohl Sachkompetenz als auch metareflexiv ansetzende Urteilskompetenz konkret aus der Fachlichkeit der Bezugsdisziplin Philosophie gewonnen.

Fragestellungen zur Interdisziplinarität

Bei den exemplarisch vorgestellten Unterrichtsvorschlägen fällt auf, dass sie mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler Fachlichkeit in Richtung Philosophie und Ethik aufbauen. Was aber ist in Bezug auf die Klimakrise Sache der Philosophie bzw. Ethik? Und was sollte in einem Unterricht der Fächergruppe Philosophie/Ethik dann für welche Altersgruppe konkret geleistet werden?

Tatsächlich ist es zunächst von der Sache her zu klären, was in Bezug auf die Frage nach der Klimakrise spezifisch in den Bereich der Fachlichkeit des Philosophie- und Ethikunterrichts fällt. Aus Sicht des Verfassers, der sich dieser Problemstellung für die Auswahl eines unterrichtsbezogenen Materialbandes zur Thematik stellen musste (Draken und Peters 2023), sind dies insbesondere Fragen nach moralischen Pflichten, nach einer moralisch guten Haltung, nach dem Verhältnis von Mensch und Natur, (metareflexive) Begriffsfragen zu diesen Bereichen, Gerechtigkeitsfragen, Fragen der Verantwortung sowie (metareflexive) Begründungsfragen zu all diesem.

In Bezug auf das für konkrete moralische Urteilsfähigkeit unverzichtbare Sachwissen, welches die Philosophie selbst nicht zur Verfügung stellen kann, muss natürlich weiter gegriffen werden. So können vielfältige Beiträge aus anderen Wissenschaften benötigt werden: Naturwissenschaftliches Wissen (z. B. aus Geophysik, Biologie), historisches Wissen (z. B. um Industrialisierung), technisches Wissen (z. B. um „Climate Engineering“?), politisches Wissen (z. B. um Verursacher und Nutznießer), psychologisches Wissen (z. B. um Ängste und Verdrängung), ökonomisches Wissen (z. B. um Marktmechanismen), institutionelles Wissen (z. B. zur Frage nach Entscheidungsbefugnissen) oder rhetorisches Wissen (z. B. zur Analyse politischer Reden).

Die Frage ist, ob dieses letztgenannte Wissen nun vollständig aus dem Philosophie- und Ethikunterricht heraus gewonnen werden kann und sollte. In Bezug auf die Unterrichtsorganisation bleibt also zu fragen, wie dieses Wissen institutionell sinnvoll mit spezifisch philosophisch-ethischem Wissen zusammengeführt werden kann. Und hier gibt es unterschiedliche Konzepte, die in der Praxis bereits vielfach angewandt werden.

Der Zugriff auf verschiedene Leitwissenschaften in einem schulischen Philosophie-/Ethikfach

Die Idee, alles für die moralisch-ethische Urteilsfähigkeit in einem Fach zusammengefasst zu unterrichten, birgt die große Chance auf den ganzheitlichen Zugriff auf konkrete Problemstellungen. Es ergibt sich die Möglichkeit, für jedes Problemfeld die jeweils relevante fachwissenschaftliche Unterfütterung direkt nutzen zu können, wenn sie im Fach selbst angelegt und grundständig in einem entsprechenden Studium erworben wurde. Es bietet für die Fächergruppe Philosophie/Ethik zudem die didaktische Perspektive einer Konkretion für (jüngere) Schülerinnen und Schüler, für die allzu abstrakte ethische Modellbildung noch nicht möglich ist. So gelänge das Aufbrechen von Beschränkungen des Denkens in Fächergrenzen, was als Gewinn angesehen werden kann.

Da in den Bundesländern durchaus verschiedene curriculare Anlagen der Fächer zu finden sind, möchte ich dieses Prinzip nur beispielhaft am Fach Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen illustrieren, in dem der Verfasser tätig ist. Dieses Sekundarstufe-I-Fach mit Religionsersatzfachfunktion greift auf verschiedene universitäre Bezugsdisziplinen zu: Philosophie, Religionswissenschaften und Sozialwissenschaften. So bietet auch das grundständige Studium im Schwerpunkt zwar die Philosophie, in Anteilen aber auch religions- und sozialwissenschaftliche Inhalte verbindlich an. Der Kernlehrplan von 2008 gibt so zur Bearbeitung aller Inhalte eine personale, gesellschaftliche und Ideenperspektive vor, die es zu beachten gilt. Und der Lehrplan ist bei seinem Erscheinen auf große Akzeptanz gestoßen. Allerdings setzt er auch Grenzen, indem er viele der z. B. in Bezug auf die Klimakrise sinnvoll einzubindenden Fachdisziplinen nicht integriert.

Aus einem solchen Konzept folgen aber auch mögliche Probleme: Es kann die Gefahr der Konturlosigkeit eines so konstruierten Faches im Fächerkanon der Schule gesehen werden. Was unterscheidet eine bestimmte Stunde im Fach Praktische Philosophie von einer anderen Stunde mit gleichem Gegenstand im Fach Politik, wenn beide Fächer auf sozialwissenschaftliche Bezugsdisziplinen zugreifen? Wie vermeidet man inhaltliche Doppelungen mit anderen Fächern, wenn z. B. aktuellere Problemlagen wie die Klimakrise unterrichtlich aufgegriffen werden? Auch kann sich die spezielle Situation ergeben, dass bei Klassenaufteilungen in Religions- und Praktische-Philosophie-Gruppen einzelne Schülerinnen Themen doppelt bearbeiten, die für andere in dieser Weise überhaupt nicht vorkommen. Und schon bei der Fachkonstruktion stellt sich die Frage, welche Fächer

als Bezugsdisziplinen aufgenommen werden und welche nicht. Hier kann man mit Berechtigung eine gewisse Willkür in der Fachdefinition sehen. Wenn die Auswahl der möglichen Bezugsdisziplinen wenig ausschließen will, läuft sie Gefahr, dass die grundständige Ausbildung bei begrenztem Studienumfang fachlich nur unzulänglich möglich erscheint. Der Verfasser sieht durchaus die Gefahr einer völligen Überforderung des Schulfaches durch ein solches Konzept, wenn man alle potentiell relevanten Disziplinen mit bedenken wollte.

Fächerverbindendes Arbeiten

Unter fächerverbindendem Arbeiten verstehe ich, dass im Unterricht eines Faches mit eindeutiger Zuordnung zu einer universitären Leitdisziplin punktuell auf Wissen und Fertigkeiten fremder Fächer zurückgegriffen wird. So greift ein Fachlehrer – in vielen Fällen dilettierend – auf Hintergründe und Bezüge zu, die seine universitär studierte Fachdisziplin nicht zu bieten vermag. Beispielhaft muss man sich vorstellen, dass der Philosophielehrer sich auch über naturwissenschaftliche, historische, technische, politische, psychologische, ökonomische, institutionelle oder rhetorische Aspekte in Bezug auf die ethische Reflexion der Klimakrise informiert. Natürlich ist auch die grundständige Ausbildung kein Garant, dass die Fachlehrkraft in allen Wissensgebieten gut eingearbeitet ist, aber zumindest sollte dann methodisch und im Sinne der Kontextualisierung eine bessere Voraussetzung zu sachangemessener Einarbeitung gegeben sein.

Von Vorteil bei diesem Vorgehen ist, dass der Fachlehrer einem sich über das eigene Fach stellenden Problem auf der Basis hoher Kompetenz in diesem eigenen Fach im konkreten Fall einer moralischen Urteilsfindung umfassender gerecht werden kann. Die Erfahrung zeigt, dass dies in besonders überzeugender Weise gelingt, wenn der Fachlehrer zufällig eine Fächerkombination unterrichtet, durch die das hinzugenommene Fachwissen repräsentiert ist. Von Nachteil allerdings ist, dass es dem Zufall unterliegt, ob das notwendig erscheinende zusätzliche Fachwissen durch ein Zweitfach oder persönliche Interessensgebiete gestützt wird oder eben auf keine tiefgehenden Kenntnisse, Fähigkeiten oder Interessensgebiete der Lehrkraft stößt. Und so drängt sich die Frage auf, ob diese Informationseingaben nicht durch ausgebildete Fachkolleginnen oder -kollegen z. B. durch Beratung unterstützt oder besser direkt geleistet werden können? Eine andere Forderung könnte sein, dass in der universitären Ausbildung die Thematisierung der Bereichsethiken stark gemacht wird, und dass in diesem Rahmen hierzu notwendiges bezugswissenschaftliches Wissen mit vermittelt oder zumindest grundlegende Herangehensweisen zu seinem Erwerb angeregt werden. Allerdings muss hierbei, wie beim grundlegenden Zugriff auf verschiedene Leitwissenschaften, das Problem der Ausbildungskapazitäten bzw. die Gefahr eines ggf. entstehenden Mangels an Vertiefung fachspezifisch philosophisch-ethischen Wissens mitbedacht werden. Auch bleibt eine Unklarheit über spätere Zuständigkeiten im System Schule, und es kann dazu kommen, dass manche Themen von allen, andere von keinem Fach

mehr behandelt werden. Wenn institutionell nicht dafür gesorgt wird, dass es keine Doppelungen mit den Inhalten in anderen Fächern gibt, entstehen ggf. sogar spürbare Motivationsprobleme.

Fächerübergreifendes Arbeiten

Also bleibt die Möglichkeit, in der Institution Schule fächerübergreifende Kooperationen zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Fächer zu organisieren. Während der Geographieunterricht über globale Klimaereignisse informiert, der Biologieunterricht über Folgen für Biodiversität reflektiert, der Politikunterricht über internationale Abkommen etc., reflektiert der Philosophie- bzw. Ethikunterricht z. B. Gerechtigkeitsprinzipien, die in Bezug auf Klimapolitik zur Anwendung kommen sollten.

In der aktuellen Kernlehrplanentwicklung in Nordrhein-Westfalen – wieder exemplarisch und beispielhaft betrachtet – wurde es so zur Vorgabe erhoben, dass die neu entstehenden Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I wie für die Sekundarstufe II „Querschnittsaufgaben“ wie *Bildung für nachhaltige Entwicklung* entsprechend in allen Fächern berücksichtigen sollen. Die Grundidee dabei ist, dass die Bewältigung gesamtgesellschaftlich relevanter Entwicklungen durch je spezifischen Kompetenzaufbau in allen Fächern befördert werden soll und so das jeweils fundiert gegebene Fachwissen in den Lernenden zusammenfindet. Auch so ergibt sich der Vorteil, dass auf unterschiedliche Aspekte einer Problemstellung durch verschiedene Fachperspektiven zugegriffen werden kann – und dies sogar mit der institutionell optimal verfügbaren Fachkompetenz in jedem Teilbereich. Die über Hochschulen an weiterführende Schulen übertragende Fächertrennung kann so konstruktiv genutzt werden, um fachliche Kompetenz über kooperative Absprachen zusammenzubringen. Die an Hochschulen gewachsene Fächerstruktur und deren spezialisiertes Fachwissen kann so in übergreifenden Problemzusammenhängen optimal genutzt werden.

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass die Fächerstruktur in der Unterrichtsorganisation der Institution Schule sinnvolle Kooperation häufig organisatorisch behindert. So entstehen Koordinierungsprobleme zwischen Lehrkräften, Stundenplänen, Lehrplänen etc. in den einzelnen Fächern wie in der Institution insgesamt. Auch hier können Abgrenzungsprobleme zwischen den Fächern zu Doppelungen oder Auslassungen in Bezug auf relevante Problemaspekte führen. Fachlich organisierte Leistungsmessung funktioniert ggf. nicht mehr reibungslos, wenn an gemeinsamen Problemfeldern gearbeitet wird. Überspitzt formuliert könnte man befürchten, die Institution Schule ist für eine solche Art der Koordination noch nicht hinreichend vorbereitet.

Abschließende Überlegungen

Aus Sicht des Verfassers erscheint es ebenso realistisch wie legitim, die konkreten Entscheidungen über Wege zur Realisierung von Interdisziplinarität vorerst vor Ort zu treffen, d. h. auf grundsätzliche Forderungen nach einer bestimmten institutionellen Regelung oder Regulierungen zu verzichten.

Es gibt gute Gründe für eine steigende Fächerdifferenzierung von der Grundschule (Beispiel: „Sachkunde“) bis zur Hochschule (zahlreiche spezialisierte Studiengänge und Fachbereiche). Im jüngeren Alter erscheint es sowohl für die Lehrkraft leistbarer als auch für die Entwicklungsstufe der Lernenden angemessen, dass Inhalte im Zusammenhang und ggf. auf Kosten eines sehr ausdifferenzierten Fachwissens vermittelt werden. Insofern kann und sollte über Ethik oder Philosophie in der Grundschule didaktisch anders nachgedacht werden als in der gymnasialen Oberstufe. Auch das in der jeweiligen Schulform repräsentierte fachliche Differenzierungsniveau für Schülerinnen und Schüler in gleichem Alter sollte dabei beachtet werden.

Je nach Thema (Bildung für nachhaltige Entwicklung, ...) und situativen Gegebenheiten (unterrichtliche Einbindung oder Projektmöglichkeiten) muss zudem nach einer jeweils geeigneten Form der Umsetzung von Interdisziplinarität gesucht werden, die an der jeweiligen Institution ohne unververtretbare Reibungsverluste umsetzbar erscheint. Grundsätzlich erscheint aber der Philosophie- bzw. Ethikunterricht als der Ort, an dem eine Zusammenführung von isoliertem Fachwissen im Sinne der Metareflexion (Kritik, Wechselbezüge, Bewertungen, ...) idealerweise verortet werden kann und sollte.

Dabei kann die Fachdidaktik aufweisen, an welchen Stellen aufgrund welcher fachlichen Charakteristika die strenge Anbindung an eine Leitwissenschaft in einem Problemzugang lernhinderlich, sinnentstellend und unproduktiv wirken kann. Wenn erforderliches Fachwissen zur Klimakrise im Kontext der wirtschaftlichen Verfasstheit unserer Gesellschaft in der gymnasialen Oberstufe z. B. im Bereich der ökonomisch-mathematischen Berechnungsweisen wirtschaftlicher Korrelationen sehr komplex oder spezifisch wird, sollte der entsprechend kompetente Fachlehrer hinzugezogen werden. Wenn aber anthropologische Grundlagen der ökonomischen Theoriebildung bei auch dem Philosophen bekannten Theoretikern wie Adam Smith genutzt werden sollen, kann dies die Philosophie- oder Ethiklehrkraft ggf. sogar besser leisten. Die Philosophie selbst hat in vielen Fällen keinen exklusiven Gegenstand, sondern eher einen eigenen Blick auf die Gegenstände. So muss sich z. B. Angewandte Ethik immer auf etwas beziehen, was i. d. R. auch von einer eigenen Fachwissenschaft betrachtet wird. Und dies bietet eine große Chance, dass die Lehrkraft in Philosophie oder Ethik koordinierend mit den Fachlehrkräften anderer Fächer themenbezogen in Kooperation tritt.

Die Politik trifft auf der anderen Seite die strukturellen und institutionellen Rahmenentscheidungen, vor deren Hintergrund sich einzelne „Fächer“ (auch in Bezug auf wissenschaftliche Leitdisziplinen) organisieren müssen. Dies ist kein spezifisch philosophie- oder ethikdidaktisches Phänomen (siehe Sachkunde, Gesellschaftslehre, Naturwissenschaften, ...). Aber dieses Problem lässt sich

insbesondere am Beispiel einer unterrichtlichen Behandlung der Klimakrise gut illustrieren. Wenn z. B. der aktuelle Kernlehrplan für Philosophie für die gymnasiale Oberstufe in NRW den gesamten Bereich der angewandten Ethik nicht besonders akzentuiert, wenn zudem durch anderweitige Schwerpunktsetzungen in Zentralabiturvorgaben dessen Behandlung zeitlich stark begrenzt wird, wenn dann an dieser Stelle zwei Themenfelder („Bewahrung der Natur bzw. [...] Schutz der Menschenwürde in der Medizinethik“ (MSW 2008, S. 29)) obligatorisch eingefordert werden – dann bleibt nicht viel Spielraum dafür, dass der Philosophieunterricht die Chancen einer koordinierenden Funktion für dieses Themenfeld unterrichtlich tatsächlich wahrnimmt. Hier könnte eher in projekthafter Organisation die Thematik überfachlich bearbeitet werden. Aber in NRW steht derzeit eine neue Lehrplanentwicklung an, so dass die Chance besteht, dass sich diesbezüglich für die Zukunft etwas ändern wird. Wenn nämlich das Thema im Kernlehrplan mehr Raum bekommt, wenn zusätzlich eine „*Bildung für nachhaltige Entwicklung*“ (MSB 2019) zur Querschnittsaufgabe für viele Fächer erhoben wird, dann wäre ein systematischerer Zugriff auf die in anderen Fachwissenschaften erarbeiteten Wissensbestände durch den Fachunterricht Philosophie durchaus sinnvoll möglich, um auf dieser Grundlage die sich ethisch ergebenden Fragestellungen zu reflektieren.

Zusammenfassend lässt sich so feststellen, dass es gute Gründe der Fachlichkeit gibt, insbesondere in der gymnasialen Oberstufe einen stark an der Leitwissenschaft Philosophie ausgerichteten Philosophie- oder Ethikunterricht zu installieren und durchzuführen. Es gibt aber auch gute Gründe der lebensweltlichen Konkretion und des vernetzten Denkens, insbesondere bei jüngeren Schülerinnen und Schülern fächerverbindend verschiedene Leitwissenschaften in den Philosophie- oder Ethikunterricht einzubeziehen. Vor dem Hintergrund politischer Rahmensetzungen, die unabhängig von der fachdidaktischen Diskussion Möglichkeiten (z. B. curriculare Anlage) und Grenzen (z. B. Stundenumfang) schaffen, ergeben sich so Situationen, vor deren Hintergrund vor Ort gute Entscheidungen für erfolgversprechend problemorientiertes und interdisziplinär vernetztes „philosophisches“ bzw. „ethisches“ Lernen begründet getroffen werden müssen – und können. Dabei scheint mir das Fach Philosophie bzw. Ethik in besonderer Weise dazu angelegt, eine koordinierende und orientierende Funktion bei der Reflexion Interdisziplinarität nahelegender Problemstellungen wie der Klimakrise zu übernehmen.

Literatur

- Brosow, Frank, und Bettina Bussmann, Hrsg. 2023. *Interdisziplinarität. ZDPE 4*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Bussmann, Bettina, und Martens, Ekkehard. 2016. Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet. In *Ethik/Philosophiedidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Hrsg. Barbara Brüning, 12–29. Berlin: Cornelsen.
- Draken, Klaus, und Jörg Peters, Hrsg. 2023. *Klimaethik. Philosophische Reflexionen, Appelle und Aktionen*. Stuttgart: Reclam.

- Jonas, Hans. 1984. *Das Prinzip Verantwortung. Versuche einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jonas, Hans. 1986. Prinzip Verantwortung – Zur Grundlegung einer Zukunftsethik. In *Zukunftsethik und Industriegesellschaft*, Hrsg. Thomas Meyer und Susanne Müller, 3–14. München: J. Schweitzer.
- Ministerium für Schule und Bildung (MSB) Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 2019. *Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Düsseldorf. https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Leitlinie_BNE.pdf. Zugegriffen: 16. Apr. 2024.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 2008. *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Praktische Philosophie*. Frechen: Ritterbach.
- Mündler, Anna Theresa. 2018. Klimawandel und Klimaschutz im Philosophieunterricht – Exemplarische Unterrichtsreihe nach dem „Bonbonmodell“ und dem „Philosophiedidaktischen Dreieck“. In *ZDPE 4: Klima und Umwelt*, Hrsg. Bettina Bussmann, 39–57. Bamberg: C.C. Buchner.
- Oberpichler, Sabine, und Tim Pörschke. 2019. Kann es eine vielfältige Natur ohne Insekten geben? Das Bienensterben als eine Folge des Klimawandels (Jahrgangsstufe 5/6). In *Praxis Philosophie & Ethik 6|2019: Klimaethik*, 9–14. Braunschweig: Westermann.
- Roew, Rolf. 2018. Alltagswissen, Problemorientierung und Interdisziplinarität im Ethikunterricht – ein fachdidaktisches Kernmodell. In *ZDPE 2: Zukunft*, Hrsg. Volker Steenblock und Volker Haase, 89–95.
- Rösch, Anita. 2020. Lokale Handlung – globale Auswirkungen. Ein Mystery zu Folgen des Klimawandels (ab Klasse 8). In *Ethik & Unterricht 2, Angewandte Ethik*, Hrsg. Alexander Chucholowski, Ralf Kellermann, Simon Mayer, Eva Müller, und Anita Rösch, 18–24. Hannover: Friedrich-Verlag.
- Tiedemann, Markus. 2015. Problemorientierung. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, Hrsg. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, 70–78. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Wissenschaftsorientiertes Philosophieren mit der PhEx-Box

Anna Breitwieser

Einleitung: Wissenschaftsorientiertes Philosophieren – ein notwendiger Bestandteil zeitgemäßer Bildung

Sollen Kinder und Jugendliche Orientierung im Umgang mit den vielfältigen Problemen unserer Welt erwerben (z. B. UNESCO 2021, S. 2), stellen sich zwei Fragen: Welches Wissen und welche Fähigkeiten brauchen Schüler*innen und Lehrpersonen, um dazu in der Lage zu sein? Wie müssen Lehr- und Lernkontexte gestaltet werden, um dieses Wissen und diese Fähigkeiten vermitteln zu können?

Diese Fragen insbesondere vor dem Hintergrund der Wissenskrise, als dem zunehmenden Verlust an Vertrauen in Wissen(schaft), zu diskutieren, beschreibt ein dringendes Desiderat (FWF Projekt „Knowledge in Crisis“; Central European University 2024). Der lebensweltlich-wissenschaftsorientierte Ansatz von Bussmann (2021, S. 167–176) leistet einen wichtigen Beitrag, um diese Fragen zu bearbeiten, indem die Bereiche *Lebenswelt*, *Wissenschaft* und *Philosophie* reflexiv ins Verhältnis gesetzt werden. Dadurch wird ein Verständigungs- und Reflexionsprozess eröffnet, der unter anderem das Wissen und die Kompetenzen vermittelt, die es braucht, um

- 1) die vielfältigen Fragen und Probleme unserer Welt in ihren lebensweltlichen, philosophischen und wissenschaftlichen Bezügen wahrzunehmen,
- 2) entsprechendes Wissen zu deren Klärung heranzuziehen und
- 3) die Geltungsansprüche dieses Wissens in Relation zu anderen Wissensformen zu prüfen und zu bewerten.

Anmerkung: PhEx-Box = Philosophie- und Experimentier-Box

A. Breitwieser (✉)
Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Deutschland
E-Mail: anna.breitwieser@stud.sbg.ac.at

Gerade weil diese Aspekte für alle Fächer zentral sind, kann wissenschaftsorientiertes Philosophieren ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip darstellen (Breitwieser und Bussmann 2024). Dafür braucht es jedoch unter anderem geeignete Instrumente für die Praxis. Für den Philosophieunterricht gibt es den Phänomenkoffer (Bussmann 2011, 2024a). Dieser ist darauf ausgerichtet, sich durch das freie und assoziative Fragen alltäglichen Gegenständen zu nähern, indem wissenschaftliche, philosophische und kreativ-spekulative Fragen gestellt und basierend darauf philosophische Gespräche evoziert werden.

Dieser Aufsatz hat das Ziel, das interdisziplinäre Potential des Phänomenkoffers zu erschließen und zwei Erweiterungsvorschläge zu diskutieren:

Basierend auf der Beobachtung, dass in naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern Experimentierboxen zum Einsatz kommen, wird, so erstens, das Konzept des Phänomenkoffers (freies assoziatives Fragen) mit jenem der Experimentierbox (gezielte Beobachtung) kombiniert. Dadurch ist es, so zweitens, möglich, die Rolle des Experimentierens für das Philosophieren sowie die Rolle wissen(schaft)reflexiver Überlegungen für das Experimentieren (und Philosophieren) zugänglich zu machen.

Auf theoretisch-konzeptioneller Ebene wird zunächst das Verhältnis zwischen Philosophieren und Experimentieren diskutiert, um daran anknüpfend ein Basiserkenntniskonzept zu formulieren. Dies bildet das notwendige Fundament für die Entwicklung der Philosophier-Experimentier-Box (kurz PhEx-Box) auf methodisch-praktischer Ebene. Die PhEx-Box beschreibt ein neues unterrichtspraktisches Tool, das Philosophieren und Experimentieren in einem Instrument reflexiv zu einer Synthese führt. Dies trägt wesentlich dazu bei, dass Schüler*innen ab einem frühen Alter ein Bewusstsein für die Unterschiede und den Zusammenhang der philosophischen und naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise entwickeln. Sie lernen, was wissenschaftliche und philosophische Fragen unterscheidet und wie es möglich ist, wissenschaftliche Erkenntnisse und philosophische Argumente und Theorien in Auseinandersetzung mit Problemstellungen zu integrieren und wissen(schaft)reflektiv zu be- und hinterfragen. Da diese Fähigkeiten für alle Schüler*innen relevant sind, ist die Arbeit mit der PhEx-Box sowohl für Anfänger*innen als auch für Fortgeschrittene im Philosophieren und Experimentieren geeignet und über alle Altersstufen hinweg mit entsprechenden Adaptionen einsetzbar.

Ein wissenschaftsorientiertes Basiserkenntniskonzept

Der Begriff *Basiserkenntniskonzept*, auch *Core Concept*, ist für die Philosophiedidaktik ein relativ neuer (Pohl et al. 2018, Bussmann 2022, 2023, 2024b) und beschreibt „foundational, discipline-based ideas considered necessary for students to learn, remember, understand, and apply“ (Angelo et al. 2022, S.1). Für wissenschaftsorientiertes Philosophieren sind insbesondere zwei philosophische Grundlagenerkenntniskonzepte relevant (Breitwieser [im Erscheinen](#)):

- 1) Die (meta)reflexive Rolle des Philosophierens (Philosophieren *über* die Erkenntnisse, Theorien, Methoden und Produkte anderer Wissenschaften) und wissenschaftlich informiertes Philosophieren (Philosophieren *mit* den Ergebnissen, Erkenntnisse, Theorien, Methoden und Produkten anderer Wissenschaften)
- 2) Die Unterscheidung zwischen deskriptiven (verstehen, was unsere Wissenspraktiken sind) und normativen Bezugspunkten¹ (beurteilen, wie unsere Wissenspraktiken sein und unsere Handlungen beeinflussen sollen)

Beide Dimensionen beschreiben für die Philosophie paradigmatische Unterscheidungen (z. B. Goldberg 2021, S. 15–25, Knobe und Nichols 2017, Lohse und Reydon 2017), die einander wechselseitig beeinflussen. Ein Miteinbezug der Erkenntnisse anderer Wissenschaften in Auseinandersetzung mit grundlegenden und aktuellen (philosophischen) Fragen erfordert, diese Wissenspraktiken oder die Erkenntnisse, die daraus hervorgehen, selbst zum Gegenstand der kritischen Reflexion zu machen. Diesbezüglich ist es wichtig, deskriptive und normative Bezugspunkte zu setzen, da das Verständnis dessen, was unsere Wissenspraktiken sind, die Grundlage dafür schafft, wie sie beurteilt werden. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass aus faktischen Praktiken nicht fehlerhaft normative Geltungen abgeleitet oder normative Maßstäbe gefordert werden, die in der realen Welt nicht erfüllt werden können (Bussmann 2023, S. 317). In ihrer Kombination bieten beide Dimensionen ein umfassendes Fundament, weitere Themen zu erschließen und Schwerpunkte zu setzen. Um beispielsweise herauszufinden, in welchem Zusammenhang Philosophieren und Experimentieren im Unterricht stehen (sollen), kann das Experimentieren als eine spezifische Wissenspraktik aus dem Blickwinkel dieser philosophischen Grundlagenunterscheidungen betrachtet werden. Abb. 1 stellt eine Orientierungshilfe dar, um Experimentieren und Philosophieren im Unterricht zu verknüpfen und dabei stets beide Grundlagenunterscheidungen zu berücksichtigen².

Philosophieren über (deskriptiv und normativ; s. Abb. 1 erste Zeile): Zunächst ist es wesentlich, im Unterricht nicht nur methodische oder prozedurale Aspekte des Experimentierens zu thematisieren (Wie wird ein Experiment durchgeführt?), sondern einen kritischen Umgang mit Experimenten zu schulen und den Prozess des Experimentierens sowie dessen Rolle für den Wissensgewinn als Gegenstand der Reflexion zu betrachten (Kötter 2020, S. 172). In diesem Fall wird also wissens(schaft)sreflexiv *über* eine Methode der Erkenntnisgewinnung (das Experiment) philosophiert. Diesbezüglich ist es essenziell, normative und deskriptive Bezugspunkte zu setzen, um den Beitrag, den Experimente für den Wissensgewinn leisten (sollen) zu beurteilen.

Philosophieren mit (deskriptiv und normativ; s. Abb. 1 zweite Zeile): Für empirisches Philosophieren spielen Experimente auf zweierlei Art und Weise eine bedeutende Rolle (Bussmann und Haase 2017, S. 19–42). Beim *empirisch-informierten*

¹Die Relevanz dieser Unterscheidung betont Bussmann (2022, 2023, 2024b) insbesondere für epistemische Grundlagenunterscheidungen.

²Für wertvolle Hinweise zu dieser Abbildung danke ich Benedikt Leitgeb.

	deskriptiv <i>verstehen, was unsere tatsächlichen Wissenspraktiken (z.B. Experimente) sind und wie sie unsere Handlungen beeinflussen</i>	normativ <i>beurteilen, wie unsere Wissenspraktiken (z.B. Experimente) sein sollen und wie sie unsere Handlungen beeinflussen sollen</i>
philosophieren über <i>(meta-)reflexiv über Experimente und deren Rolle für den Wissensgewinn philosophieren</i>	Was ist ein Experiment und welchen Beitrag kann es auf Basis welcher (nicht) epistemischen Werte für unseren Wissensgewinn leisten?	Wie soll ein Experiment durchgeführt werden und welche (nicht) epistemischen Werte sollen für unseren Wissensgewinn grundlegend sein?
philosophieren mit <i>wissenschaftlich informiert mit (den Ergebnissen von) Experimenten philosophieren</i>	Was beschreiben die Ergebnisse des Experiments?	Was sollen wir basierend auf diesen Ergebnissen tun?

Abb. 1 Basiserkenntniskonzept Philosophieren und Experimentieren. (© Anna Breitwieser)

Philosophieren geht es zunächst darum, Ergebnisse von Experimenten heranzuziehen und/oder diese selbst im Unterricht durchzuführen, um diese Erkenntnisse in ein philosophisches Gespräch zu integrieren. Im Zusammenhang mit dem Klimawandel bietet es sich beispielsweise an, anhand eines Experiments die Funktionsweise des Treibhauseffekts zu erläutern (siehe z. B. Breitwieser 2024). Basierend darauf kann man ethisch-moralische Überlegungen anstellen (z. B. Wie sollen wir mit dem Klimawandel umgehen?). In Abgrenzung dazu werden beim *empirisch-experimentellen* Philosophieren Experimente genutzt, um bestimmte philosophische Konzepte oder Fragen zu erkunden. Zum Beispiel können verschiedene Comics zu einem Strafszenario ausgeteilt werden, um dann durch einen Fragebogen zu erheben, welchen Figuren die Lernenden die Schuld bzw. den Anteil am Erfolg der Strafhandlung am ehesten zusprechen und warum (Bohlmann und Verfers 2018, S. 142–162). Die empirische Datenerhebung ermöglicht, die philosophischen Überlegungen, in diesem Fall die moralische Verantwortung an der Handlung, auf konkrete experimentelle Ergebnisse zu stützen. Auf deskriptiver Ebene (s. Abb. 1 erste Spalte, zweite Zeile) ist es wesentlich, zu eruieren, welches Experiment zu welchen Ergebnissen führt. Auf normativer Ebene (s. Abb. 1, zweite Spalte, zweite Zeile) gilt es zu eruieren, wie mit diesen Ergebnissen umgegangen werden soll, um beispielsweise moralische Überlegungen anzustellen (empirisch-informiert) oder das Konzept moralischer Verantwortung selbst zugänglich zu machen (empirisch-experimentell).

Die PhEx-Box an der Schnittstelle zwischen Philosophieren und Experimentieren

Der Phänomenkoffer (Bussmann 2011, 2024) bezeichnet ein Instrument, das darauf ausgerichtet ist, das Stellen kritischer Fragen und die philosophische Gesprächsführung zu schulen. Angeregt durch Alltagsgegenstände, die sich in einem Koffer befinden, sollen philosophische, wissenschaftliche und kreativ-spekulative Fragen formuliert werden. Eine Auseinandersetzung mit kreativ-spekulativen Fragen ist gewinnbringend, da sich viele Fragen, die zunächst unsinnig oder in sich widersprüchlich anmuten, auf den zweiten Blick als wissenschaftlich und philosophisch relevant erweisen. Die Frage *Warum versuchen wir nicht, Scheidungen durch das Verabreichen von Tableten zu verhindern mit Tabletten zu lösen?* wäre früher noch als absurd abgetan oder als Narrativ fiktiver Erzählungen bezeichnet worden. Erst neuere empirische Studien führen zu der Erkenntnis, dass dies bald Realität werden könnte (vgl. z. B. Savulescu und Sandberg 2008). Das Entwickeln von Gedankenexperimenten, die absurd, kontraintuitiv und oft außerhalb der physikalischen Realität liegen, ermöglicht es, Argumente zu testen, potenzielle Zukunftsszenarien zu entwerfen, neue Ideen zu entwickeln oder abweichenden Interpretationen von scheinbar Selbstverständlichem zu erproben.

Die Gegenstände im Koffer werden als Phänomene betrachtet, mit denen jede Person besondere Erlebnisse, Erinnerungen oder Fantasien assoziiert. Eben diese sollen angesprochen werden, um an ihnen philosophische Denkprozesse zu erproben (Bussmann, 2024a). Gerade weil der Phänomenkoffer von Alltagsgegenständen ausgeht und die drei Fragebereiche *philosophisch*, *wissenschaftlich* und *kreativ-spekulativ* miteinander verbindet, ist er für viele Unterrichtsfächer anschlussfähig. Bussmann (2024a) schlägt beispielsweise vor, den Koffer interdisziplinär in naturwissenschaftlichen Fächern einzusetzen, indem er mit Gegenständen aus der Natur befüllt wird, die aktuell Thema des Unterrichts sind.

Im naturwissenschaftlichen Unterricht werden häufig Experimentierboxen (vgl. z. B. KINT-Boxen³) herangezogen, um diverse Phänomene der Natur inhaltlich zu erschließen, und den Prozess des Experimentierens selbst nachzuvollziehen. Die gezielte Beobachtung beschreibt im Gegensatz zum frei-assoziativen Fragen einen anderen Zugang zu den Phänomenen und das Experimentieren im Gegensatz zum Philosophieren eine andere Art, die aufgeworfenen Fragen zu bearbeiten. Interdisziplinarität sollte daher nicht nur *inhaltlich* in Bezug auf unterschiedliche *Fragen* gefasst werden, sondern ebenso *methodisch*, indem unterschiedliche Wege der *Bearbeitung* der jeweiligen Fragen ausprobiert und einander reflexiv gegenübergestellt werden.

Die in Abb. 2 ersichtliche PhEx-Box verbindet ausgehend von alltäglichen Gegenständen das Konzept des Phänomenkoffers (freies assoziatives Fragen; Phase A) mit jenem der Experimentierbox (gezielt empirisch-experimentelles Beobachten;

³Unterlagen zu den KINT-Boxen, vertrieben als Spectra-Material von der Westermann Gruppe (<https://www.westermann.de/reihe/KINTBOX/KiNT-Boxen-Kinder-lernen-Naturwissenschaft-und-Technik?a=1>).

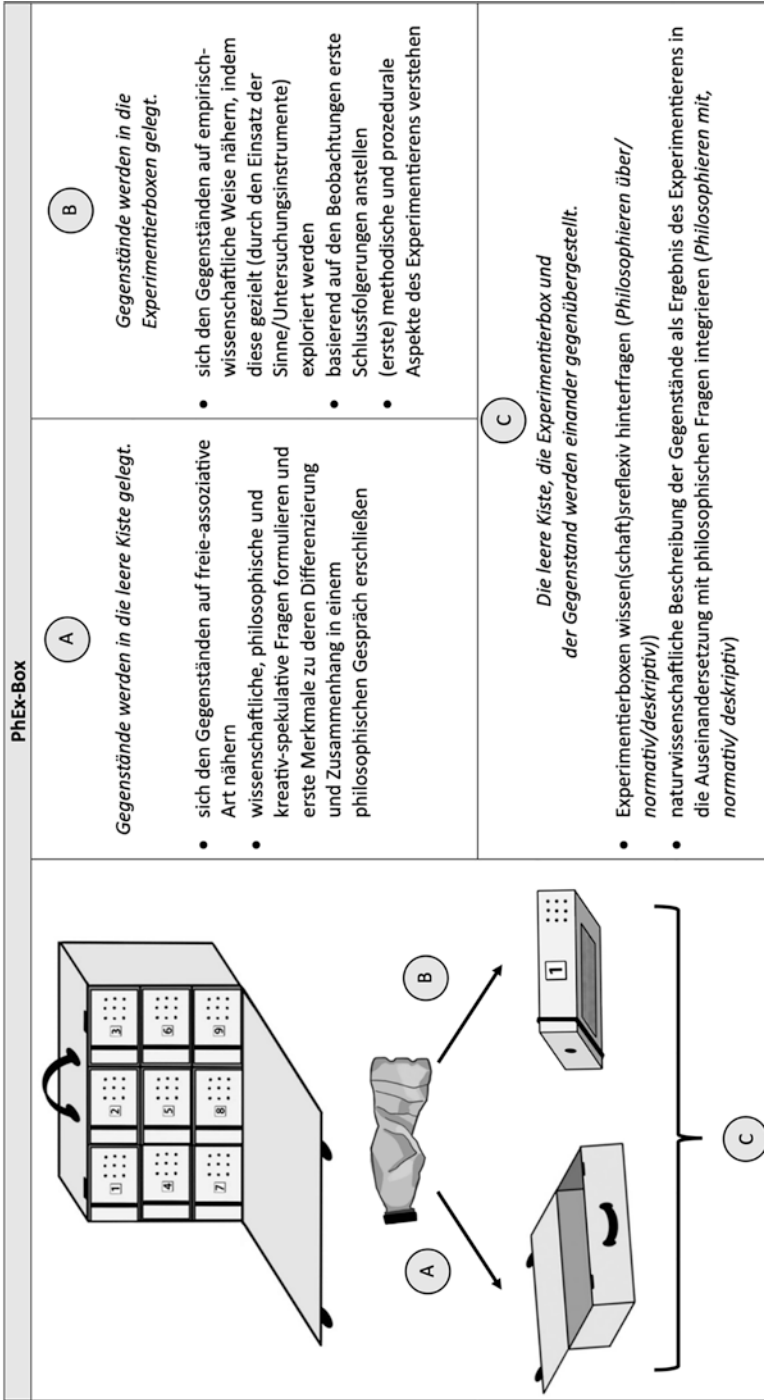


Abb. 2 PhEx-Box. (© Anna Breitwieser)

Phase B), um anschließend gemäß des Basiskonzepts (s.o. Abschn. „[Ein wissenschaftsorientiertes Basiskonzept](#)“) beide reflexiv ins Verhältnis zu setzen (Phase C). Wie Abb. 2 zeigt, setzt sich die PhEx-Box aus zwei zentralen Bestandteilen zusammen – einer Kiste, die über herausnehmbare Einlageböden verfügt⁴ und Experimentierboxen (s.o. Abschn. „[Experimentieren: Wie lässt sich gezielt herausfinden, was sich im Inneren der Box befindet, ohne diese zu öffnen?](#)“). Wer die Kiste nicht selbst bauen möchte, kann auf Wein- oder Obstkisten zurückgreifen. Diese sind in diversen Baumärkten erhältlich, kostengünstig und verfügen über herausnehmbare Einlageböden. Abhängig von der jeweiligen Phase wird die PhEx-Box entsprechend adaptiert: In Phase A werden die Experimentierboxen aus der Kiste herausgenommen, die Einlageböden entfernt, und die Alltagsgegenstände für alle frei ersichtlich hineingelegt (freier-assoziativer Zugang). In Phase B werden die Experimentierboxen mit Alltagsgegenständen bestückt. Aufgabe ist es, durch die gezielte Untersuchung der Boxen zu schlussfolgern, welcher Gegenstand sich im Inneren verbirgt (empirisch-experimenteller Zugang). Phase A und Phase B bilden die notwendige Grundlage, um in Phase C die Experimentierboxen sowohl wissen(schaft)sreflexiv zu hinterfragen als auch die naturwissenschaftliche Beschreibung der Gegenstände zum Anlass zu nehmen, um aufzuzeigen, welche Rolle wissenschaftliche Erkenntnisse für die Bearbeitung philosophischer Fragen spielen.

Impulse für die unterrichtspraktische Umsetzung

Die PhEx-Box eignet sich insbesondere für den Einsatz in interdisziplinären und/oder transdisziplinären Lehr- und Lernsettings⁵. Beispielsweise kann ein Workshop angeboten werden, an dem ein Fach der philosophischen Fächergruppe (z. B. Werte und Normen, Ethik, Philosophie) und ein naturwissenschaftliches Fach beteiligt sind. Es ist ebenfalls gewinnbringend, Wissenschaftler*innen (z. B. Chemiker*innen, Biolog*innen, Physiker*innen) einzuladen, um Lernenden die Möglichkeit zu bieten, Einblicke in die wissenschaftliche Praxis des Experimentierens zu erhalten.

Es bietet sich an, den Workshop entlang folgender Leitfragen in drei Teile zu gliedern:

Zunächst wird die PhEx-Box frei und assoziativ (Phase A) eingesetzt, um die Frage *Was sind philosophische, wissenschaftliche und kreativ-spekulative Fragen?* zu thematisieren. Anschließend erfolgt gemäß des experimentell-empirischen Zugangs (Phase B) die Auseinandersetzung mit der Frage *Wie lässt sich gezielt herausfinden, was sich im Inneren der Box befindet, ohne diese zu öffnen?* Dies bietet die notwendige Grundlage, um einen gemeinsamen Verständigungs- und

⁴Unterlagen zu den KINT-Boxen, vertrieben als Spectra-Material von der Westermann Gruppe (<https://www.westermann.de/reihe/KINTBOX/KiNT-Boxen-Kinder-lernen-Naturwissenschaft-und-Technik?a=1>).

⁵Für einen ersten Überblick und konkrete Beispiele zur Unterscheidung von intra-, multi-, inter- und transdisziplinären Lehr- und Lernsettings siehe Breitwieser und Bussmann (2024).

Reflexionsprozess (Phase C) zu eröffnen. Im Zentrum dessen steht die Klärung folgender Frage: *Wie unterstützen uns Experimentieren und Philosophieren bei der Suche nach Antworten auf unsere Fragen und Probleme?*

Bevor jedoch die einzelnen Phasen konkret beschrieben werden können, ist zu klären, welche Alltagsgegenstände für die Arbeit mit der PhEx-Box gewählt werden sollen. Diesbezüglich gilt es, die Kriterien der *Lebensweltrelevanz* (Ist der Gegenstand für die jeweilige Zielgruppe bekannt, relevant und bedeutsam?) und der *Kontroversität* (Eignet sich der Gegenstand, um Fragen hervorzurufen, die zu unterschiedlichen und kontroversen Standpunkten führen können?) zu berücksichtigen (Bussmann 2024a). Damit die Gegenstände ebenso für die Experimentierboxen geeignet sind, sollte man das Kriterium der *explorativen Erschließbarkeit* berücksichtigen (Können mit den zur Verfügung stehenden Untersuchungsinstrumenten und den eigenen Sinnen Rückschlüsse über die Gegenstände gezogen werden?).

Philosophieren: Was sind philosophische, wissenschaftliche und kreativ-spekulative Fragen?

Phase A greift eine Einsatzmöglichkeit des Phänomenkoffers (Bussmann 2011, 2024a) auf, indem die Gegenstände als Impuls betrachtet werden, um gemeinsam darüber zu philosophieren, was philosophische Fragen sind und wie sie sich von wissenschaftlichen und kreativ-spekulativen⁶ unterscheiden bzw. damit in Zusammenhang stehen. Folgende weitere Vorgehensweise⁷ ist empfehlenswert: Die Lehrperson formuliert zunächst zu einem Gegenstand eine wissenschaftliche, eine philosophische und eine kreativ-spekulative Frage. Im Anschluss daran werden die Lernenden dazu aufgefordert, einen Gegenstand zu wählen und die entsprechenden Fragen zu stellen. Diese werden auf Kärtchen festgehalten und für alle ersichtlich im Klassenraum (z. B. an der Tafel, in der Mitte eines Sesselkreises) plazierte. In einem gemeinsamen philosophischen Gespräch werden basierend auf den Vorschlägen der Lernenden die Merkmale der jeweiligen Fragen herausgearbeitet. Mit älteren oder erfahreneren Lernenden bietet es sich ebenso an, den Unterschied zwischen deskriptiven und normativen Fragen zu thematisieren. Abb. 3 zeigt, welche Fragen und Merkmale anhand einer leeren Plastikflasche diskutiert werden können.

⁶ Wird mit Kindern philosophiert, kann anstelle des Begriffs „kreativ-spekulative Fragen“ der Begriff „Quatschfragen“ gewählt werden (Bussmann 2024a).

⁷ Für eine ausführliche Darstellung unterrichtspraktischer Umsetzungsmöglichkeiten, Materialien und einen Überblick der wichtigsten Merkmale philosophischer, wissenschaftlicher und kreativ-spekulativer Fragen siehe Bussmann (2024a).

Phase A: Philosophieren				
Frage	Was sind philosophische, wissenschaftliche und kreativ-spekulative Fragen?			
	leere, durchsichtige, zerdrückte Plastikflasche			
Impuls				
Beispiel	Wissenschaftliche Frage deskriptiv	Philosophische Frage		Kreativ-spekulative Frage
	Welche Auswirkungen kann Plastik auf die Umwelt haben?	deskriptiv Was ist eine Flasche?	normativ Ist es moralisch problematisch, Plastikflaschen zu verwenden?	Warum läuten Flaschen keine Glocken?
Merkmal	z.B. Frage kann durch ein Experiment beantwortet werden	z.B. Frage geht mit unterschiedlichen Standpunkten einher, lädt zum Weiterdenken ein und wirft weitere Fragen auf		z.B. utopische absurd anmutende Fragen, die dazu einladen, potenzielle Zukunftsszenarien zu entwerfen, neue Ideen zu entwickeln oder abweichenden Interpretationen von scheinbar Selbstverständlichen zu erproben

Abb. 3 Phase A: Philosophieren

Experimentieren: Wie lässt sich gezielt herausfinden, was sich im Inneren der Box befindet, ohne diese zu öffnen?

Phase B sieht vor, sich den Gegenständen auf empirisch-wissenschaftliche Art und Weise zu nähern, indem die Lernenden durch die gezielte Exploration der Boxen⁸, Rückschlüsse darüber ziehen, welcher Gegenstand sich im Inneren befindet. Wie in Abb. 4 ersichtlich, sind die Boxen entweder von der Lehrperson oder gemeinsam mit den Lernenden so zu konstruieren, dass gezielt Informationen über die Beschaffenheit und charakteristische Eigenschaften des Gegenstands gewonnen werden können, indem erstens spezielle Instrumente (z. B. Waage, Taschenlampe/Handy, Magnet, Holz- oder Metallstäbchen) und zweitens die eigenen Sinne, wie Hören, Riechen und Fühlen in den Untersuchungsprozess miteinbezogen werden. Für einen gezielten Einsatz der Waage ist es außerdem essenziell, den Lernenden eine leere Experimentierbox als Referenzobjekt zur Verfügung zu stellen, um die Differenz der Boxen berechnen und so auf das Gewicht des

⁸Für die Konstruktion der Experimentierboxen empfiehlt es sich, Schachteln aus Karton zu wählen (z. B. Schuhkartons). An einer der Seiten ist eine kleine Öffnung anzubringen durch die ein Holz- oder Metallstäbchen passt. Um die kleinen Öffnungen an der Vorderseite zu erhalten, bietet sich der Einsatz eines dünnen Nagels an. Die Öffnungen sollten gerade so groß sein, dass man erkennen kann, ob der Gegenstand Licht reflektiert.

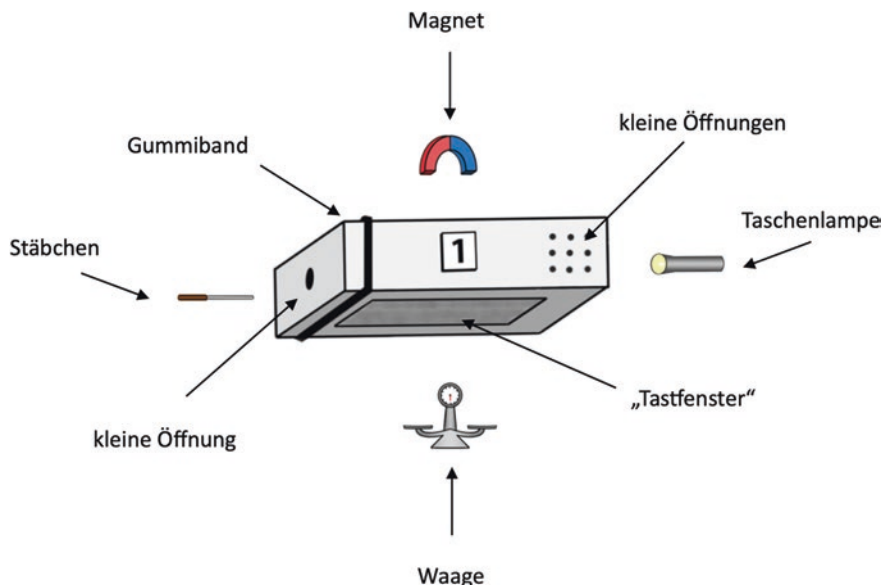


Abb. 4 Experimentierbox. (© Anna Breitwieser)

Gegenstandes in der Experimentierbox schließen zu können. Sollen die Lernenden in einem Durchgang mehrere Boxen untersuchen, bevor diese geöffnet werden, sind diese beispielsweise mit einem starken Gummiband zu verschließen, um ein verfrühtes Öffnen zu verhindern. Außerdem ist es ratsam, die Boxen zu nummerieren. So können die jeweiligen Ergebnisse später (siehe Phase C; Philosophieren und Experimentieren) entsprechend zugeordnet werden⁹.

Die beschriebenen Experimentierboxen¹⁰ sind vor allem für jüngere Lernende oder Lai*innen konstruiert, um erste Erfahrungen mit dem Experimentieren zu sammeln, indem Beobachtungen über die Eigenschaften von Alltagsgegenständen angestellt werden. Für fortgeschrittenere Lernende können komplexere Experimentierboxen entworfen und/oder bereits bestehende herangezogen werden. Diese müssen nicht notwendigerweise darauf ausgerichtet sein, Rückschlüsse über die Eigenschaften von konkreten Alltagsgegenständen zu ziehen, sondern können ebenso Prozesse, wie Elektrizität, Magnetismus oder chemische Reaktionen begreifbar machen. Eine

⁹Für wertvolle Hinweise zur Konstruktion der Boxen danke ich Alexander Strahl.

¹⁰Zudem ist zu berücksichtigen, dass die PhEx-Box in ihrer jetzigen Konstruktion darauf abzielt, den naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozess zu verstehen und zu reflektieren. In künftigen Arbeiten bietet es sich ebenso an, beispielsweise eine Verbindung zur Kunstdidaktik herzustellen. Alltagsgegenstände dienen hierbei als Impuls, um subjektive Erfahrung auf einer Metaebene zu betrachten (z. B. Kämpf-Jansen 2021). Durch eine Erweiterung der PhEx-Box, um dieses Konzept, könnten Reflexionsprozesse eröffnet werden, die darauf abzielen, wissenschaftliche Erkenntnisse in Relation zu ästhetischen Erfahrungen zu setzen.

Phase B: Experimentieren		
Frage	Wie lässt sich gezielt herausfinden, was sich im Inneren der Box befindet, ohne diese zu öffnen?	
	Prozess	Instrument / Sinne
Prozess	Waage	Differenz zwischen Referenzbox und Experimentierbox ist gering → geringes Eigengewicht des Gegenstandes
	Taschenlampe	Lichtreflexion
	Magnet	keine Reaktion → nicht magnetisch
	Holzstäbchen	schabendes Geräusch, raue Oberfläche
	Geruchssinn	kein typischer Geruch feststellbar
	Hörsinn	Schütteln der Box erzeugt klapperndes Geräusch
	Tastsinn (Fühlfenster)	glatte, zerdrückte Oberfläche; rundes hartes Objekt befindet sich an einem Ende des Gegenstandes (=Schraubverschluss)
Ergebnis	Schlussfolgerung	
	leere, durchsichtige, zerdrückte Plastikflasche	

Abb. 5 Phase B: Experimentieren

weitere Möglichkeit der Differenzierung besteht darin, nicht nur Experimentier-, sondern Blackboxen zu konstruieren (z. B. Upmeier zu Belzen 2014).

Als Vorbereitung für die Phase der eigenständigen Exploration der Boxen ist es sinnvoll, gemeinsam mit den Lernenden einen Experimentierbogen zu erarbeiten, um ein erstes Kennenlernen des naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozesses zu initiieren. Abb. 5 zeigt eine Möglichkeit, wie ein solcher Experimentierbogen aufgebaut werden kann. (Auf Seite 158 befindet sich eine Kopiervorlage für den Unterricht, s. Abb. 6).

Basierend auf diesem Experimentierbogen können bereits folgende erste Aspekte des Experimentierens thematisiert werden. Abhängig von Alter und Kompetenzstand der Lernenden ist es zielführend differenziertere Unterscheidungen vorzunehmen und/oder weitere Begrifflichkeiten zu thematisieren (z. B. siehe vertieft Frischknecht-Tobler und Labudde 2019, S. 135–150; Trendl und Lübeck 2018, S. 123):

- 1) *Unterscheidung von Fragestellung, Prozess und Ergebnis:* Um ein grundlegendes Verständnis für das Experimentieren zu entwickeln, ist es wichtig, zwischen drei Hauptkomponenten zu unterscheiden: der Fragestellung als Ausgangspunkt des Experiments, dem empirisch-wissenschaftlichen Prozess als Bearbeitung dieser Fragestellung und dem Resultat als mögliche Antwort.
- 2) *Unterscheidung von Beobachtung und Schlussfolgerung:* Diese Unterscheidung ist für das Experimentieren eine grundlegende, daher sollte ausreichend Zeit eingeplant werden, um sie gemeinsam mit den Lernenden zu erschließen. Beobachten bedeutet (unter Miteinbezug aller Sinne), typische Merkmale und Veränderungen von Phänomenen exakt und differenziert wahrzunehmen und zu beschreiben. Eine Schlussfolgerung baut zwar auf der Beobachtung auf, geht aber insofern darüber hinaus, als sie diese analysiert und bewertet.

Was befindet sich in der Box mit der Nummer ____?			
FRAGE	Instrument <i>(Welches Instrument wähle ich warum aus?)</i>	Anwendung/ Einsatz <i>(Wie setze ich das Instrument ein?)</i>	Beobachtung <i>(Was beobachte ich?)</i>
	Waage , um Gewicht herauszufinden		
	Ohr/ Hörsinn , um durch eventuelle Geräusche (z.B. rasseind, dumpf, schwappend, kratzend, klickend) herauszufinden, was sich im Inneren der Box befindet	an das Ohr halten und Box schütteln	
	Auge/ Sehsinn + Taschenlampe/ Handy , um durch Informationen über Formen, Farben, Strukturen und Eigenschaften (z.B. Reflexion des Lichts) herauszufinden, was sich im Inneren der Box befindet	durch die Löcher leuchten	
PROZESS	Nase/ Geruchssinn , um durch typische Gerüche (z.B. (z.B. metallisch, holzig, chemisch, süß, verbrannt) herauszufinden, was sich im Inneren der Box befindet	an der Box riechen	
	Hand/Finger/ Tastsinn , um Informationen über die Oberfläche/ Struktur des Gegenstandes herauszufinden (z.B. glatt, hart, fest, weich, kalt, warm, strukturiert, rund, eckig)	den Gegenstand durch das „Fühlfenster“ ertasten	
	Magnet , um herauszufinden, ob der Gegenstand aus magnetischen Materialien beschaffen ist	den Magneten nahe an die Box halten	
	Holzstäbchen , um Informationen über die Beschaffenheit des Gegenstandes herauszufinden (z.B. Spuren des Gegenstands bleiben am Holzstäbchen haften, man kann (nicht) in den Gegenstand hineinstechen)	in das Loch hineinstecken	
ERGEBNIS	Schlussfolgerung <i>(Welche Schlüsse kann ich aufgrund meiner Beobachtungen ziehen?)</i>		
	In der Box befindet sich _____, weil		

Abb. 6 Experimentierbogen © Anna Breitwieser

Nach dem gemeinsamen Erarbeiten des Experimentierbogens werden die Lernenden in Gruppen eingeteilt. Die Größe der Gruppen bemisst sich an der Zahl der Schüler*innen und den vorhandenen Experimentierboxen. Die Untersuchungsinstrumente (z. B. Magneten, Holzstäbchen, Taschenlampe, Waage) werden an einem leicht zugänglichen Ort im Klassenraum deponiert. Nun darf mit der eigenständigen Exploration der Experimentierboxen begonnen werden. Die Aufgabe besteht darin, pro Box einen Experimentierbogen auszufüllen. Hat eine Gruppe die Untersuchung einer Experimentierbox abgeschlossen, wird mit einer anderen getauscht. Das Öffnen der Boxen findet erst in der nächsten Phase statt.

Philosophieren und Experimentieren: Wie unterstützen uns Experimentieren und Philosophieren bei der Suche nach zeitgemäßen Antworten auf unsere Fragen und Probleme?

Nachdem die Lernenden den Unterschied zwischen wissenschaftlichen, philosophischen und kreativ-spekulativen Fragen kennengelernt und durch gemeinsames Philosophieren und Experimentieren zwei Möglichkeiten ausprobiert haben, die jeweiligen Fragen zu bearbeiten, gilt es nun, mit Blick auf das Basiskonzept, beide Aspekte miteinander zu verbinden. Dies bedeutet, dass sowohl über als auch mit den Ergebnissen der eigenständigen Exploration der Experimentierboxen philosophiert wird. Diese bestehen in der Beschreibung des Gegenstands als Rückschluss eigener Beobachtungen. Den gemeinsamen Ausgangspunkt bildet das Öffnen der Experimentierboxen im Plenum. Jedes Team wählt eine Person, welche die Ergebnisse stellvertretend für die Gruppe präsentiert. Auf Grundlage des Experimentierbogens wird beschrieben, wie das Team zu dem jeweiligen Ergebnis gelangt ist. Die anderen Gruppen haben im Anschluss daran die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen oder konträre Ergebnisse zu präsentieren. Erst danach wird die Box geöffnet. Nun sehen die Schüler*innen, welcher Gegenstand sich tatsächlich in der Box verbirgt, sind also damit konfrontiert, die eigenen Beobachtungen mit dem tatsächlichen Gegenstand zu vergleichen. Der Lehrperson kommt hierbei als Gesprächsleitung eine zentrale sowie herausfordernde Rolle zu, da sie basierend auf den konkreten Erfahrungen und Ergebnissen der Schüler*innen gezielt Rückfragen stellen muss, um in ein philosophisches Gespräch überzuleiten. Im Folgenden werden, entsprechend des zugrundeliegenden Basiskonzept einige Situationen und Fragen vorgestellt, die als Impulse dienen können. Der weitere Verlauf des Gesprächs ist nun abhängig davon, ob primär über die oder mit den Ergebnissen philosophiert wird:

Philosophieren über (deskriptiv und normativ)

Ziel des weiteren Gesprächs ist es, wissen(schaft)sreflexive Überlegungen anzustellen. Diesbezüglich werden grundlegende methodische und prozedurale Aspekte des Experimentierens, die eventuell bereits während der Ausarbeitung des Experimentierbogens behandelt wurden, aufgegriffen (z. B. Unterschied zwischen Fragestellung, Prozess und Ergebnis sowie zwischen Beobachtung und Schlussfolgerung). Diese bilden nun den Gegenstand der Reflexion: *Was macht ein Ergebnis wissenschaftlich? Wie unterscheidet sich wissenschaftliches Wissen von bloßen Meinungen? Welche Werte und Ziele sollen die Wissenschaften verfolgen?*

Das eigenständige Erforschen der Experimentierboxen bietet zusätzlich Anlass, um Parallelen zu praktischen Aspekten empirischer Forschung herzustellen. Die Herausforderungen und Beschränkungen, mit denen Wissenschaftler*innen konfrontiert sind, können anhand eigener Erfahrungen diskutiert und kritisch reflektiert werden. So lässt sich beispielsweise die zeitliche Beschränkung der Arbeit mit den Experimentierboxen zum Bezugspunkt weiterer Fragen machen. Es wird höchstwahrscheinlich der Fall sein, dass einige Teams das Ziel verfolgen, möglichst viele Boxen innerhalb einer vorgegebenen Zeit zu untersuchen, während andere daran interessiert sind, zu einem möglichst genauen Ergebnis zu gelangen (z. B. in der Box befindet sich eine Plastikflasche vs. in der Box befindet sich eine leere, durchsichtige und zerdrückte Plastikflasche mit Drehverschluss ohne Etikett).

Auf dieser Grundlage können weitere Fragen gestellt werden: *Wie können wir sicherstellen, dass die Ergebnisse unter verschiedenen Bedingungen möglichst konsistent bleiben? Welche Ziele sollen für die Untersuchung der Experimentierboxen leitgebend sein und warum (z. B. möglichst viele Ergebnisse innerhalb kurzer Zeit generieren vs. möglichst genaue Ergebnisse generieren)? In welchem Verhältnis stehen die Ziele, die wir uns für ideale Bedingungen vornehmen (z. B. alle Boxen möglichst genau untersuchen) und die praktischen Rahmenbedingungen (z. B. zeitliche Beschränkung)? Anhand welcher Maßstäbe sollen wir entscheiden, wie wir qualitative (z. B. Genauigkeit des Ergebnisses) und quantitative (z. B. Anzahl der untersuchten Boxen) Anforderungen ins Verhältnis setzen?*

Die Ergebnisse der Gruppen unterscheiden sich wahrscheinlich nicht nur hinsichtlich der Genauigkeit der Beschreibung des Gegenstands, sondern die Teams werden ebenso konträre Resultate erzielen (z. B. leere Plastikflasche vs. eine Kugel aus Alufolie). Dies kann als Anlass betrachtet werden, um gemeinsam Ursachen für das Auftreten widersprüchlicher Ergebnisse zu diskutieren: *Sind alle Untersuchungsinstrumente eingesetzt worden? Gab es externe Faktoren (z. B. die Waage wurde gerade von einer anderen Gruppe verwendet) oder interne Faktoren (z. B. eine Person äußert eine Vermutung, der sich die anderen anschließen), welche das Ergebnis beeinflusst haben könnten?* Daran anknüpfend lässt sich allgemein fragen: *Warum sind sich Wissenschaftler*innen manchmal uneinig, selbst wenn sie über dieselben Daten verfügen?*

Schließlich kann die Kommunikation der Teams hinterfragt werden, um allgemein folgende Frage zu diskutieren: *Welche Hindernisse oder Herausforderungen können bei der Kommunikation von Ergebnissen zwischen und innerhalb verschiedener Forschungsteams auftreten und wie können diese überwunden werden?*

Philosophieren mit (deskriptiv und normativ)

Das Ziel des weiteren Gesprächs besteht darin, die naturwissenschaftliche Beschreibung der Gegenstände als Impuls zu betrachten, um aufzeigen, welche Rolle wissenschaftliche Erkenntnisse für die Bearbeitung philosophischer Fragen spielen. Diesbezüglich bietet es sich an, die wissenschaftlichen und philosophischen Fragen, die zu den Gegenständen formuliert wurden (s.o. Abschn. „[Philosophieren: Was sind philosophische, wissenschaftliche und kreativ-spekulative Fragen?](#)“)

erneut aufzugreifen und einander gegenüberzustellen: *Welche Auswirkungen kann Plastik auf die Umwelt haben?* vs. *Ist es moralisch problematisch Plastikflaschen zu verwenden?* Um unsere Umgangsweise mit Plastik einer moralischen Bewertung zu unterziehen und Prinzipien für den Einsatz diskutieren zu können, müssen wir Wissen über die Folgen und Eigenschaften dieser Handlungen in Erfahrung zu bringen. Diesbezüglich helfen uns beispielsweise Antworten auf die Frage *Welche Auswirkungen kann Plastik auf die Umwelt haben?* Natürlich kann diese Frage selbst durch die Arbeit mit den Experimentierboxen nicht beantwortet werden, das ist auch gar nicht notwendig. Es geht vielmehr darum, erste Erfahrungen mit dem Experimentieren zu nutzen, um wissenschaftliche Erkenntnisse in Auseinandersetzung mit philosophischen Fragen zu integrieren.

Eine weitere Option besteht darin, das gezielte Einsetzen der Untersuchungsinstrumente und der eigenen Sinne nicht nur als Impuls zu betrachten, um grundlegende Aspekte des naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozesses, sondern grundlegende Konzepte der Erkenntnistheorie und Metaphysik in Erfahrung zu bringen. Steht beispielsweise die philosophische Frage *Was ist eine Flasche?* im Mittelpunkt, so kann zunächst auf Grundlage des Experimentierbogens, der eine Liste an Eigenschaften und Merkmale des Gegenstandes enthält, die Frage aufgeworfen werden *Welche Eigenschaften muss ein Gegenstand notwendigerweise besitzen, damit dieser als eine Flasche gilt?* Hier kann der Unterschied zwischen essentiellen (notwendigen) und akzidentellen (kontingenten) Eigenschaften thematisiert werden. In Anschluss daran bietet es sich an, folgenden Moment als Impuls aufzugreifen, um den Unterschied zwischen einem *mental*en Konzept und dem konkreten *Gegenstand* zu thematisieren: Bevor die Box geöffnet wird, verfügen wir über eine bestimmte Vorstellung davon, was sich im Inneren befindet. Durch das Öffnen der Box sind wir damit konfrontiert, unsere Vorstellung des Gegenstandes in Bezug zu dem tatsächlichen Objekt zu setzen. Folgende Fragen können als Impuls dienen: *Wie hat sich unsere Vorstellung von dieser konkreten Flasche geändert? Woran denken wir, wenn wir nur den Begriff „Flasche“ hören? Worin besteht der Unterschied zwischen der konkreten Flasche, der Vorstellung dieser Flasche und dem Konzept einer Flasche?*

Bettina Bussmann hat durch den wissenschaftsorientierten Ansatz unter anderem eine Grundlage geschaffen, um Philosophieren fächerübergreifend für andere Unterrichtsfächer anschlussfähig zu machen. Mit dem Phänomenkoffer entwickelt sie eine zentrale Implikation für die Praxis, die so leicht wie effektiv in jedes Unterrichtsfach integriert werden kann. Die PhEx-Box nimmt sich den Phänomenkoffer zum Vorbild und entwickelt dessen interdisziplinäres Potential weiter, indem Philosophieren und Experimentieren reflexiv ins Verhältnis gesetzt werden. So lässt sich angeregt durch Alltagsgegenstände ein interdisziplinärer Verständigungs- und Reflexionsprozess über aktuelle und grundlegende Fragen sowie über Möglichkeiten zu deren Bearbeitung eröffnen.

Literatur

- Angelo, Thomas A., Jaqueline E. McLaughlin, Michael R. Munday, und Paul J. White. 2022. Defining core conceptual knowledge: Why pharmacy education needs a new, evidence-based approach. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning* 14(8):929–932. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2022.07.014>.
- Bohlmann, Markus, und Verfers, Veronika. 2018. Vorstellungen von Philosophielernenden zum Konzept der Tat. Ergebnisse einer experimentellen Studie im Design-Based Research. In *Lebenswelt und Wissenschaft*, Hrsg. B. Bussmann und M. Tiedemann, 142–162. Dresden: Thelem.
- Breitwieser, Anna. Im Erscheinen. Philosophy: The explanatory power of core concepts of philosophy for everyday life and one's own living world. In *Subject Learning Today: Solving Problems through Core Concepts*, Hrsg. U. Greiner und A. Posamentier. Singapur: World Scientific Publishing.
- Breitwieser, Anna. 2024. Philosophie(ren) mit der Drehscheibe. In *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen – Grundlagen, Methoden, Praxis*. Hrsg. B. Bussmann, 69–104. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Breitwieser, Anna, und Bussmann, Bettina. 2024. Bildung im Anthropozän. Epistemische Kompetenz als fächerübergreifendes Lehr- und Lernziel. In *Gesellschaftstheorie im Anthropozän*, Hrsg. C. Thies und F. Wobser. 137–154. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bussmann, Bettina. 2011. Mit einer 5. Klasse ins Philosophieren kommen oder: Vom Saulus zum Paulus. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 33(1): 4–13.
- Bussmann, Bettina. 2021. Der wissenschaftsorientierte Ansatz. In *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, Hrsg. M. Peters und J. Peters. 2., überarb. Aufl, 167–176. Hamburg: Meiner.
- Bussmann, Bettina. 2022. Von epistemischer Macht zu epistemischer Freiheit? Die westliche Wissenschaft als globales erkenntnistheoretisches Bildungsproblem. In *Relativität und Bildung. Herausforderungen und Grenzen des Relativen*, Hrsg. C. Führer, F. Schweitzer, B. Tesch, B. Eiben-Zach, F. Ulfat, P. Thomas, W. Polleichtner, B. Grewe, und U. Küchler, 209–224. Münster/New York: Waxmann.
- Bussmann, Bettina. 2023. „Das ist nicht unsere Welt!“ Kritik an der globalen Dominanz eurozentrischer Wissenschaft und die Bedeutung indigenen Wissens. In *Theoretisches Philosophieren und Lebensweltorientierung. Ein Wegweiser für Hochschule und Schule*, Hrsg. B. Bussmann und P. Mayr, 185–196. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Bussmann, Bettina. 2024a. Einstieg mit dem Phänomenkoffer. In *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden, Praxis*, Hrsg. B. Bussmann. 3–20. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, Springer-Verlag.
- Bussmann, Bettina. 2024b. Warum wissenschaftsorientiertes Philosophieren nicht nur in der Schule notwendig ist. Eine bildungsphilosophische Legitimation und die Klärung von Missverständnissen. In *Wissenschaftsleugnung – Fallstudien, philosophische Analysen und Vorschläge zur Wissenschaftskommunikation*, Hrsg. A. Christian und I. Gawel. 209–234 Berlin: De Gruyter.
- Bussmann, Bettina, und Haase, Volker. 2017. Empirisch informiert und experimentell philosophieren. Ein Plädoyer für die praktische Aufnahme von Impulsen der Experimentellen Philosophie in den Unterricht. In *Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht*, Hrsg. E. Martens, 13–42. Hannover: Siebert.
- Central European University. 2024. *Knowledge in Crisis*. <https://philosophy.ceu.edu/knowledge-crisis-project>.
- Frischknecht-Tobler, Ursula, und Labudde, Peter. 2019. Beobachten und Experimentieren. In *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.-9. Schuljahr*, Hrsg. P. Labudde und S. Metzger. 135–150. Bern: Haupt Verlag.
- Goldberg, Sandford C. 2021. *Foundations & Applications of Social Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.

- Kämpf-Jansen, Helga. 2021. *Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft: zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Baden-Baden: Tactum.
- Knobe, Joshua, und Nichols, Shaun. 2017. Experimental Philosophy. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Hrsg. Edward N. Zalta, Winter 2017. Metaphysics Research Lab, Stanford University <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/experimental-philosophy/>.
- Kötter, Mario. 2020. *Epistemische Kompetenz: Befähigung zur Wissenschaftsreflexion als Bildungsaufgabe*. Münster: WWU.
- Lohse, Simon, und Reydon, Thomas. 2017. *Grundriss Wissenschaftsphilosophie. Die Philosophie der Einzelwissenschaften*. Hamburg: Meiner.
- Pohl, Thorsten, Schindler, Kisten, Köster, Manuel, und Burkard, Anne. 2018. Basiserkenntnis-konzepte als Instrumente fachlichen Denkens: Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt in den Unterrichtsfächern Deutsch, Geschichte und Philosophie. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 9(2):108–124.
- Savulescu, Julian, und Anders Sandberg. 2008. Neuroenhancement of Love and Marriage: The Chemicals Between Us. *Neuroethics* 1(1):31–44.
- Trendel, Georg, und Lübeck, Michael. 2018. Die Entwicklung experimenteller Kompetenzen. Konstruktion von Aufgaben zur systematischen Kompetenzentwicklung und Kompetenzüberprüfung. In *SINUS.NRW: Verständnis fördern – Lernprozesse gestalten. Mathematik und Naturwissenschaften weiterdenken*, Hrsg. G. Trendel und J. Roß, 117–149. Münster: Waxmann.
- UNESCO. 2021. *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>.
- Upmeier zu Belzen, Annette. 2014. Black Box: Modellierung von Prozessen naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. In *Das materielle Modell. Objektgeschichten aus der wissenschaftlichen Praxis*, Hrsg. D. Ludwig, C. Weber, und O. Zauzig, 99–106. Paderborn: Fink.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

