

Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 19 (2018)

Herausgegeben von Markus Tiedemann

Lebenswelt und Wissenschaft

Herausgegeben von

Bettina Bussmann und Markus Tiedemann

THELEM

2019

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Bibliographic information published by Die Deutsche Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available in the Internet at <<http://dnb.ddb.de>>

ISBN 978-3-95908-486-4

© 2018 Thelem Universitätsverlag & Buchhandel GmbH & Co. KG

Dresden

<http://www.thelem.de>

Titelbild: <https://pixabay.com/photos/boy-break-browsing-casual-computer-1986107/>

Alle Rechte vorbehalten. All rights reserved.

Satz: THELEM

Made in Germany.

Inhalt

Bettina Bussmann und Markus Tiedemann

Einleitung

9

ERSTER TEIL: INTERDISZIPLINÄRE ZUGÄNGE

Mario Kötter

Epistemische Kompetenz

15

Eine transdisziplinäre Aufgabe für Philosophie- und
Naturwissenschaftsdidaktik

Christoph Kühberger

Kann man fachspezifisches Denken empirisch nachweisen?

29

Etablierungsphasen der empirischen Forschung und aktuelle
Tendenzen in der Geschichtsdidaktik

Katrin Seele

»Bildung für nachhaltige Entwicklung« (BNE) als

Herausforderung für den Philosophie- und Ethikunterricht

41

Ein Überblick

Frank Brosow

Zur Relevanz kognitiver Verzerrungen für die Didaktik der Philosophie und Ethik

57

Florian Heusinger von Waldegge

Online-Kommunikation zwischen Pathologie und Pathologisierung

81

Perspektiven zur Reflexion im Philosophie- und Ethikunterricht

Rolf Roew

Handlungsorientierter Ethikunterricht

97

Sasha S. Euler

Orientierungskompetenz und Lebensweltlichkeit

117

Integrationsmöglichkeiten der Bezugswissenschaften Philosophie
und Psychologie im Ethikunterricht

ZWEITER TEIL: PHILOSOPHISCHE BILDUNGSFORSCHUNG

- Markus Bohlmann und Veronika Verfers
Vorstellungen von Philosophielernenden zum Konzept der Tat 141
Ergebnisse einer experimentellen Studie im Design-Based Research
- René Torkler
»In another person's shoes« 163
Martha Nussbaums Bedeutung für die interkulturelle Bildung
- Philipp Thomas
Philosophically informed science 177
Drei Thesen zum Beitrag wissenschaftlicher Erkenntnis zu
philosophischer Bildung
- Klaus Feldmann
Diltheys Wissenschaftsbegriff der Psychologie und die Frage
nach empirischer Forschung in der Philosophiedidaktik 191
- Daniel Kersting und Sebastian Engelmann
Selbstbilder und Selbstbildung im Lehramtsstudium 205
Ein explorativer Streifzug.
- Hendrik Schnitzer
Ein zentraler Aspekt des Philosophieunterrichts 217
Grundlagenreflexion von lebensweltlich relevanten
wissenschaftlichen Erkenntnissen

DRITTER TEIL: UNTERRICHT

- Melanie Förg
Glücksforschung und das Glück der Forschenden 233
Zum Verhältnis von »Schulfach Glück« und Philosophie-
bzw. Ethik-Unterricht
- Anita Rösch
Flucht und Migration aus interdisziplinärer Perspektive 251
Einsatz von Gedankenexperimenten
- Jörg Peters
Soll Calvin »pfuschen«? 265
Über die Bedeutung des Lebensweltbezugs in
Dilemmageschichten – dargestellt an einem Comic
- Helena Graf und Markus Tiedemann
Philosophische Bildung und Bergsport 281
Bericht über ein Projekt in der Entwicklung

Philipp Thomas

Philosophically informed science

Drei Thesen zum Beitrag wissenschaftlicher Erkenntnis zu philosophischer Bildung

»Es gibt eine Wahrheit des Naturalismus,
doch ist diese Wahrheit nicht der Naturalismus selbst«
Maurice Merleau-Ponty¹

In jüngster Zeit beginnt die Philosophie, Ergebnisse der empirischen Wissenschaften verstärkt in ihr Denken einzubeziehen. So sprechen wir etwas von *empirically informed ethics*.² Diese Wendung zum Empirischen ist für den Kontext philosophischer Bildung zu begrüßen, weil für die Themen der Bildungspläne meist auch wissenschaftliche Erkenntnisse relevant sind.³ Nachdem die Philosophie ihre Hausaufgaben nun macht, ist es an der Zeit, auch eine *philosophically informed science* zu fordern. Denn nur eine Wissenschaft, die sich von einem allzu ungebrochenen Selbstverständnis verabschiedet hat, kann zu philosophischer Bildung beitragen. In drei Thesen versuche ich das Verhältnis zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und philosophischer Bildung weiter zu klären.

¹ Maurice Merleau-Ponty, *Vorlesungen I*, Berlin 1973, S. 98.

² Markus Christen et al., *Empirically Informed Ethics. Morality between Facts and Norms*, Berlin 2013.

³ Bettina Bussman, *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas »Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft«*, Münster, Berlin 2014, S. 10–22. Bussmann schlägt das philosophiedidaktische Dreieck aus Philosophie, Lebenswelt und Wissenschaft vor, vgl. ebd., S. 259 und ausführlicher in Bettina Bussmann, »Wissenschaftsorientierung«, in: Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, Markus Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1, Paderborn 2015, S. 125–130, hier: S. 127.

1. These 1: In Bildungskontexten brauchen wir eine Fachphilosophie, die sich für wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien öffnet.

1.1 Die idealistische Tradition immunisiert sich gegen Wissenschaft

Überzeugt von der Notwendigkeit interdisziplinären Denkens kombinierte ich gleich im ersten Semester meines Studiums das Fach Philosophie mit dem Fach Biologie. Doch während ich erwartet hatte, bei der Behandlung philosophischer Fragen würden auch einmal Erkenntnisse der Evolutionsbiologie oder Psychologie einbezogen, war der Alltag am philosophischen Seminar ein ganz anderer. Eine Nachfrage meinerseits beschied mein Professor so: Unter dem Mikroskop könne man weder die Wahrheit erkennen noch das ethisch Richtige vom ethisch Falschen unterscheiden. Und so erhielt ich einen tiefen Einblick in die idealistische Tradition der klassischen abendländischen Philosophie. Bei der Abschlussarbeit zum Naturbegriff im Gesamtwerk Heideggers wurde mir klar, welche enormen Schwierigkeiten diese Tradition mit jeder wissenschaftlichen Erkenntnis hatte.⁴ Es bestand gewissermaßen ein Immunschutz gegen wissenschaftlich gewonnenes Wissen. Denn die Radikalität dieser Tradition besteht nicht zuletzt darin, dass das Denken bei der Suche nach sicherer Erkenntnis vollständig auf sich selbst vertraut. Dies verbindet die platonische Ideenschau, das cartesianische ›ich denke – ich bin‹, das Auffinden eines nicht hintergehbaren Inventars unseres Erkenntnisapparats bei Kant, die Beschreibung der Entwicklung des Geistes bei Hegel und auch den Versuch Husserls, die Konstitution von Erkenntnis vorwissenschaftlich-phänomenologisch unüberbietbar tief zu beschreiben. Die Welten scheinen getrennt: Während ›unter dem Mikroskop‹ viel Interessantes zu sehen ist, hat es Philosophie mit einem ganz anderen Bereich zu tun, etwa mit normativen oder prinzipiellen erkenntnistheoretischen Fragen. Im schulischen Fach Philosophie aber tragen die Bildungspläne dem Umstand Rechnung, dass Wissenschaft unsere Welt prägt und sowohl zu den Fragen des Lebens als auch zu Fragen der Gesellschaft und Politik Wichtiges beitragen kann. Zielen wir auf eine reflektierte Beteiligung der Wissenschaft an einer genuin philosophischen Bildung, dann müssen wir das Verhältnis zwischen Philosophie und Wissenschaft tiefer reflektieren. Zusammenfassend: Große Teile der philosophischen Tradition scheinen wissenschaftliches Wissen für ihren denkerischen Fortschritt nicht zu brauchen. Als Bezugswissenschaft benötigen wir als Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker und als Lehrkräfte aber eine Fachphilosophie, die uns zeigt, wie der Dialog mit der Wissenschaft gelingt.

⁴ Philipp Thomas, *Natur im fundamentalontologischen und im seinsgeschichtlichen Denken Martin Heideggers*, Staatsexamensarbeit 1990, online abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-68400> (letzter Zugriff am 28. 01. 2019).

1.2 Philosophie in Bildungskontexten braucht eine Fachphilosophie, die mehr ist als rationale Rekonstruktion und logische Argumentation.

Die Wirklichkeit an philosophischen Seminaren sieht heute anders aus. Insbesondere in der philosophischen Kognitionswissenschaft zeigt sich die Philosophie als *empirically informed* und bezieht wissenschaftliche Ergebnisse in ihr Denken ein. Doch für die philosophische Bildung an der Schule scheint damit noch nicht genug gewonnen. Besuche ich die fachphilosophischen Vorträge auf Kolloquien und Tagungen, dann fällt mir auf: Dieses Denken ist fast ausschließlich rationale Argumentation und logische Analyse. Es geht durchaus um Sachfragen, etwa, um ein konkretes Beispiel zu nennen, um die Wahrnehmung eines Gegenstandes, den man in der Hand hält, den man also gleichzeitig fühlt und sieht. Psychologische Experimente, wie die Rubber-Hand-Illusion, werden einbezogen. Doch vor allem zu dem Zweck, mit ihrer Hilfe bestimmte philosophische Argumente zu kritisieren oder zu unterstützen. Einige philosophische Argumente können für sich geltend machen, dass sie im Gegensatz zu anderen philosophischen Argumenten nicht in einen Widerspruch geraten zu bestimmten Ergebnissen psychologischer Experimente. Die Rolle der Wissenschaft besteht hier darin, dass sie helfen kann, bessere von schlechteren philosophischen Argumenten zu unterscheiden. Mir scheint diese Rolle der Wissenschaft und diese Fachphilosophie für die Zwecke des Unterrichts nicht ausreichend. Doch, so ließe sich einwenden, weshalb soll dies nicht genügen? Gehört nicht die Fähigkeit, konsistent argumentieren zu können, ins Zentrum philosophischer Bildung? Zugegeben: Schauen wir ausschließlich auf das *Bildungsziel logisch-rationales Argumentieren*, dann scheint die Ausrichtung an einer solchen Fachphilosophie unproblematisch, welche hauptsächlich aus dieser Art Denken besteht und Wissenschaft dort einbezieht, wo sie das bessere Argument zu finden hilft. Doch für einen schulischen Begriff philosophischer Bildung, der *auch inhaltliche Orientierung* bieten soll, scheint diese logisch-rationale orientierte Bezugswissenschaft zu eng, gerade auch wegen der eingeschränkten Rolle der Wissenschaft in diesem Denken. Denn bei typischen Themen der Bildungspläne wie etwa ›Glück‹, ›Liebe‹, ›Gewalt‹, ›Glauben‹, ›Identität‹ oder ›Gerechtigkeit‹ ist die rationale Argumentation zwar wichtig (und im Unterricht ein hohes Gut!). Doch die Inhalte dieser Themen und damit *auch die Bildungsziele im Schulfach* gehen weit über Logik und das bessere rationale Argument hinaus. Die Lernenden sollen, sehr vorläufig gesagt, diese Themen als Themen ihrer eigenen Existenz kennenlernen. Sie sollen entdecken, dass es einen wirklichen Unterschied macht (für ihre Identität und für die Welt), je nachdem, wie sie sich in diesen Themen orientieren. Wenn es in diesem Sinn auch um inhaltliche (und nicht lediglich logisch-rationale) Orientierung gehen soll, dann muss Wissenschaft auch auf dieser Ebene einbezogen werden können. Von der akademischen Philosophie als Bezugswissenschaft für Fachdidaktik und Unterricht wird jetzt nicht nur gefordert, dass sie sich

gegen wissenschaftliche Erkenntnisse nicht immunisiert (1.1). Sondern (1.2), weil die Bildungsziele im Unterricht nicht nur im Training rationaler Argumentation, sondern auch in inhaltlicher Orientierung bestehen und weil dies verlangt, Wissenschaft auch in einem inhaltlichen Sinne einbeziehen zu können – deshalb sollte die Fachphilosophie auch bei dieser speziellen Aufgabe eine echte Hilfe sein.

Zusammenfassend ein Beispiel: Bei der Frage der Willensfreiheit braucht Philosophiedidaktik eigentlich eine akademische Philosophie, die Kants Begriffe von Autonomie und Heteronomie nicht nur rational rekonstruiert und die Frage *ob* frei oder nicht frei zu klären sucht. Sondern eine Philosophie wird benötigt, die etwa Heteronomie auch *inhaltlich* untersucht: Welche Neigungen sind es vor allem, die unsere Heteronomie und damit uns als konkret handelnde Menschen ausmachen, die wir eben immer mehr sind als denkende Subjekte, und welche Probleme entstehen daraus? Philosophie in Bildungsprozessen könnte viel von einer Fachphilosophie lernen, die in dieser Frage Erkenntnisse der *evolutionary psychology* mit einbezieht und sich hier etwa mit Themen wie Angst, Macht, Kollektiv, Anerkennung, Aggressivität, Fürsorge u. a. als solchen Themen ethischer Praxis konfrontiert, welche die Naturseite des Menschen berühren. Eine solche Fachphilosophie fehlt häufig im akademischen Kontext. Unklar und noch nicht hinreichend reflektiert ist in dieser Argumentation (1.2) allerdings zweierlei: Geht es bei der Kritik der akademischen Philosophie wirklich nur um den Gegensatz formal versus inhaltlich, oder lässt sich hinter diesem noch eine treffendere Unterscheidung ausmachen (siehe 1.3)? Und: Wie lassen sich wissenschaftliche Erkenntnisse, in diesem Beispiel etwa aus der Evolutionsbiologie, nicht naiv, unreflektiert oder gar szientistisch, sondern im Sinne einer *philosophically informed science* so einbeziehen, dass sie tatsächlich zu einer reflektierten philosophischen Bildung beitragen können (siehe 2. und 3.)?

1.3 Philosophie in Bildungskontexten braucht eine Fachphilosophie nicht nur nach dem Schul-, sondern nach dem Weltbegriff (Kant) – gerade auch, um Wissenschaft adäquat einbeziehen zu können.

Kant beschreibt Philosophie zunächst nach dem »Schulbegriff«, hier geht es um »Erkenntnis, die nur als Wissenschaft gesucht wird« und deren Ziel »die systematische Einheit dieses Wissens« ist (KrV B 866). Davon unterscheidet Kant Philosophie nach dem »Weltbegriff«, in welcher Erkenntnis gesucht wird, die das betrifft »was jedermann notwendig interessiert« (KrV B 868). Schon diese Unterscheidung nach der Orientierung von Philosophie entweder an sich selbst als Wissenschaft oder eher an unseren die Welt betreffenden Fragen zeigt, inwiefern eine philosophische Bildung, die auch Themen wie Glück, Gewalt oder Gerechtigkeit berührt, einer Philosophie nach

dem Weltbegriff näher ist. Doch dies ist noch nicht das Wichtigste. Speziell für den Bildungsbegriff lässt sich diese Dichotomie noch viel besser formulieren – und dies ist es, was sich hinter dem oben (1.2) genannten und noch nicht recht überzeugenden Gegensatz formal (jetzt auch: Schulbegriff) versus inhaltlich (jetzt auch: Weltbegriff) verbergen könnte. Philosophische Bildung braucht nicht nur das Inhaltliche und nicht nur Philosophie nach dem Weltbegriff, sondern die *Nähe von Erkenntnissen zum sie denkenden konkreten Subjekt* – zumindest, wenn man Schülerinnen und Schülern die Chance geben möchte, das Philosophieren als etwas zu erfahren, *bei dem es in jedem Urteil um sie selbst geht*. Gernot Böhme hat darauf hingewiesen, dass Philosophie als moderne forschende Wissenschaft gerade darum bemüht ist, die Person der Philosophin oder des Philosophen so vollständig wie möglich zu trennen vom Inhalt des von ihr oder ihm Gedachten. Anders gesagt folgt die akademische Philosophie (man könnte sagen: ohne einen Begriff philosophischer Bildung überhaupt zu reflektieren) dem modernen Wissenschaftsideal, in welchem wissenschaftliche Erkenntnis in dem Maße objektiv ist, in dem sie von jedem subjektiven Einfluss befreit ist.⁵ Dies ist, so Böhme weiter, »insofern besonders wichtig und einschneidend, weil Philosophie im traditionellen Sinne eines Strebens nach Weisheit ja gerade das Gegenteil war, nämlich das Bemühen um eine Persönlichkeitsentwicklung auf dem Wege des Wissens«. ⁶ Nicht nur die Themen der Bildungspläne verlangen also nach einem inhaltlich orientierten Denken (siehe 1.2) zu dem, »was jedermann notwendig interessiert« (KrV B 868). Sondern die nicht-szientifische Tradition der Philosophie, die noch nicht oder nicht mehr dem modernen Wissenschaftsideal folgt, favorisiert einen *eigenen* Begriff philosophischer Bildung. Es geht um die Ausbildung und Entwicklung des Subjekts *nicht nur als eines denkenden, sondern als eines konkret existierenden Subjekts von Praktiken, welche über seine Identität als Mensch entscheiden*. So ließe sich vielleicht der eher psychologische Begriff Persönlichkeitsentwicklung philosophisch besser fassen. Um ein Leben verantwortlich führen zu können, muss sich gemäß diesem Begriff philosophischer Bildung das konkrete Subjekt ethisch entwickeln, und zwar nicht nur kognitiv. Ethische Urteilsfähigkeit ist notwendig, aber nicht hinreichend, wenn wir der aristotelischen Aufforderung folgen möchten, *ein guter Mensch zu werden* (Nik. Ethik, B2, 1103 b 27–29). Verstehen wir philosophische Bildung auf diese Weise, dann wird schnell deutlich, dass logisches und objektives Wissen allein nicht *bildend* zu wirken vermag, weil dieses Wissen unreflektiert einem szientifischen Bildungsbegriff folgt, in dem es vor allem um die Suche nach objektiver Erkenntnis durch eine *scientific community* geht – und nicht um das »Wahrwerden« dieser Wahrheiten in konkreten Subjekten und auch nicht um Wahrhaftigkeit als Wahrheit eines Subjekts.

⁵ Gernot Böhme, *Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft. Eine Einführung in die Philosophie*, Frankfurt a. M. 1994, S. 19.

⁶ Ebd.

Wissenschaftspropädeutische Bildung im Philosophieunterricht im Sinne der Philosophie als akademischer Wissenschaft wäre dann einfach die Befähigung zu einem Philosophiestudium und zur Teilnahme an der *scientific community*. Doch der nicht-scientifische Begriff philosophischer Bildung sieht dies anders: Das Subjekt entwickelt und konstituiert sich im Prozess philosophischer Reflexion als konkret-situierendes (und nicht nur als denkendes) immer dann, wenn es philosophierend über seine Identität entscheidet, etwa über das, was als gut und als richtig gelten soll – und damit *bildet es sich in philosophischer Reflexion*. Auf dieses Ziel philosophischer Bildung möchte sich auch der Unterricht einstellen und braucht dann eine Fachwissenschaft, welche diese Zusammenhänge reflektiert und unterstützt.

Was bedeutet all das für die Rolle der Wissenschaft für philosophische Bildung? Eine Philosophie, die sich bildend auf das Subjekt konkreter Praktiken und einer konkreten Existenz bezieht, wird sich in ganz eigener Weise für wissenschaftliche Erkenntnisse öffnen, weil das Nachdenken allein nicht ausreicht, um zu verstehen, wer wir als Subjekte konkreter Praktiken und einer konkreten Existenz sind. Die Erforschung unserer ›Naturseite‹ etwa ist hochrelevant, weil sie uns innere Widerstände und Schwierigkeiten aber auch Ressourcen zeigt, wenn es um unseren Versuch geht, bessere Menschen zu werden. Aber auch soziologische und kulturwissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien sind einschlägig, etwa dort, um nur ein Beispiel zu nennen, wo sie uns zeigen, wie die modernen Verheißungen der Emanzipation in spätkapitalistischen Gesellschaften in einen Imperativ der Eigeninitiative umgeschlagen sind und zu einer Überforderung bis hin zu neuen Formen der Depression geführt haben.⁷ Denn dieser Hintergrund ist entscheidend und wir fragen: Was bedeutet der aristotelische Begriff des guten Lebens *in dieser Situation*? So können wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien auf ganz eigene Weise eingehen in philosophische Bildung. Der nicht-scientifische Begriff philosophischer Bildung steht in der Tradition der sokratischen und antik-ethischen Selbstsorge (bis hin zum späten Foucault), in der Tradition des Bildungsbegriffs Hegels, der sich bei Kierkegaard als Dialektik der Existenz zeigt oder auch in der Tradition einer Kritik an entfremdeter Bildung und Kultur, wie sie etwa Georg Simmel formuliert hat.⁸

Zusammenfassend: Der oben (1.2) zunächst mit formal versus inhaltlich beschriebene Gegensatz in der Orientierung von Philosophie lässt sich nun (1.3) zunächst mit

7 Alain Ehrenberg, *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*, Frankfurt a. M. 2004.

8 Simmel beschreibt, wie die gesellschaftlichen Subsysteme, im Sinne eines objektiven Geistes, wie z. B. Recht, Wissenschaft, Sprache oder Kunst, in ihrer jeweiligen Zentripetalkraft das sich bildende Subjekt von dessen eigener Zentripetalbewegung abhalten und zu einer äußerlichen Bildung zwingen, welche keine echte Weiterentwicklung individueller Existenz ermögliche. Siehe Georg Simmel, »Der Begriff und die Tragödie der Kultur«, in: *Gesamtausgabe*, Bd. 12, Aufsätze und Abhandlungen 1909–1918, Bd. 1, hrsg. von Rüdiger Kramme und Angela Rammstedt, Frankfurt a. M. 2001, S. 194–223.

Kant als der Gegensatz zwischen Schul- und Weltbegriff der Philosophie verstehen, sodann spezifischer als der Gegensatz zwischen einer Philosophie, die auf subjektunabhängige Wahrheit und einer Philosophie, die auf die Wahrheit des konkreten Subjekts zielt, also als der Gegensatz zwischen einem wissenschaftlichen und einem nicht-scientifischen Begriff philosophischer Bildung. Für die Rolle der Wissenschaft gilt: Zwar lässt sich Wahrheit nicht unter dem Mikroskop erkennen, aber vieles, was sich ›unter dem Mikroskop erkennen‹ lässt, also wissenschaftliches Wissen, ist für einen Begriff philosophischer Bildung unverzichtbar, dem es auch um die Wahrheit einer konkret-situierenden, philosophisch reflektierenden Existenz geht. Lässt sich unsere ›Naturseite‹ in unsere Identität mit einbeziehen oder gewinnen wir uns allererst in Abgrenzung von dieser? Und was ist das Ziel ›gutes Leben‹ angesichts der Einsichten Freuds oder Lacans, Simmels oder Bourdieus?

Zum Schluss dieses Abschnitts noch zweierlei: Zum einen ist der herausgearbeitete Gegensatz idealtypisch und hier vor allem aus heuristischen Gründen sinnvoll. Auch Fragen der akademischen Philosophie betreffen oft das konkrete, das individuelle und lebendige Subjekt, hier sind die Grenzen sicher fließend. Zum anderen: Die Bedeutung von Wissenschaft für philosophische Bildung scheint nun begründet, doch ist damit noch nicht verstanden, wie genau sie in diese einfließen kann.

2. These 2: Wissenschaftliche Erkenntnisse können in philosophische Bildung nur eingehen, wenn Philosophie sie kritisch reflektiert.

In didaktischer Hinsicht gibt es noch einen weiteren Grund, Wissenschaft zu thematisieren: Schülerinnen und Schüler kommen in den Philosophieunterricht mit vielfältigen Ansichten über die im Schulfach Philosophie behandelten Themen, und oft speisen sich diese aus populärwissenschaftlichen Quellen.⁹ Ob in Psychologiezeitschriften oder in Fernsehfeatures, ob in erklärenden Filmen im Internet oder in den Erziehungsversuchen der Eltern, überall wird auf wissenschaftliche Ergebnisse Bezug genommen und überall haben diese eine hohe Autorität.¹⁰ Einerlei, ob es um die Glücksforschung, um aggressives Verhalten oder um die Hirnphysiologie der Liebe geht. Eingang in wirkliche philosophische Bildung erhalten diese Erkenntnisse der Wissenschaft aber erst dann, wenn Schülerinnen und Schüler im Philosophieunterricht lernen, wissenschaftliche Ergebnisse und Wirklichkeitsmodelle philosophisch zu reflektieren. Bettina Busmann und Mario Kötter fordern daher für Bildungskontexte

9 Zur Verhältnisbestimmung von Philosophie, Wissenschaft und Pseudowissenschaft vgl. ausführlich Busmann, *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren?* a. a. O. (s. Anm. 3), Kap. 4, zusammenfassende Visualisierung S. 253.

10 Vgl. hierzu grundsätzlich Busmann, *Wissenschaftsorientierung*, a. a. O. (s. Anm. 3).

zu Recht eine »Epistemic competence: *The ability to understand and critically reflect aspects of the methods, results, history and relevance of scientific knowledge in relation to other forms of knowledge*«. ¹¹

2.1 Wissenschaftliche Erkenntnisse müssen normativ reflektiert werden.

Erkenntnisse der *evolutionary psychology* können dabei helfen, unsere Naturseite besser zu verstehen, z. B. wenn uns spontanes Mitgefühl gegenüber Verwandten leichter fällt als gegenüber völlig unbekanntem Menschen. ¹² Eine *empirically informed ethics* öffnet sich für diese Art Wissen. Doch hier darf nicht vom Sein auf das Sollen geschlossen werden, die eigentlich ethischen Fragen beginnen erst und damit auch die Frage philosophischer Bildung. ¹³ So könnte im Sinne Kants die möglicherweise evolutionär bedingte Neigung zum größeren Altruismus gegenüber Verwandten gerade als Teil jener Heteronomie verstanden werden, von welcher es unser eigentlich ethisches Urteil zu befreien gilt. Vermutlich können wir unsere Gefühle nicht von den Einflüssen unserer Naturseite befreien. Doch welche Rolle soll dieser Umstand überhaupt für unsere ethischen Normen oder auch gesetzlichen Regelungen spielen? Wissenschaftliches Wissen kann in philosophische Bildung in dem Maße eingehen, in welchem es normativ reflektiert wird.

2.2 Wissenschaftliche Erkenntnisse müssen auf einen unverkürzten Praxisbegriff hin reflektiert werden.

Nehmen wir an, wir organisieren für unsere Schülerinnen und Schüler einen Workshop zu Lerneffizienz und Zeitmanagement vor dem Abitur, dessen Methoden auf neuen Hirnforschungen basieren. Auch aus der Perspektive einer philosophischen Anthropologie könnte dies von Interesse sein, weil die Hirnforschung neue Perspektiven auf Themen wie Sprache, Schrift, Weitergabe von Traditionen oder menschliche Selbstvervollkommnung ermöglicht. Doch als Philosophielehrkräfte würden wir noch auf etwas ganz anderes hinweisen wollen: dass nämlich Effektivitätssteigerung (hier: des Lernens, des Selbstmanagements) vermutlich nützlich für ein gutes Abitur sein

¹¹ Bettina Bussmann, Mario Kötter, »Between scientism and relativism: epistemic competence as an important aim in science and philosophy education«, in: *RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning* 1, 2018, S. 82–101, hier: S. 95.

¹² Siehe etwa Glenn Geher, *Evolutionary psychology 101*, New York 2014, Kapitel 6.

¹³ Zur normativen Erschließung im Bildungskontext vgl. ausführlich Bussman, *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren?* a. a. O. (s. Anm. 3), S. 68–80.

mag, dass sie aber nicht *per se* ein Teil des guten Lebens sein muss. Die Autorität der Hirnforschung bedeutet noch keine normative Autorität. Zu einem unverkürzten Begriff menschlicher Praxis gehört es vielmehr, dass wir über unsere Praktiken und damit auch über das gute Leben normativ reflektieren und so gut es geht frei entscheiden. Auch ein langsames Lernen und damit ein evtl. schlechteres Abitur könnte Teil eines reflektierten Begriffs eines guten Lebens sein, auch wenn eine solche Entscheidung sicher selten ist. Wie geht hier Wissenschaft ein in philosophische Bildung? Dadurch, dass wissenschaftliche Erkenntnisse (Hirnforschung) und ihre praktische Bedeutung (effektives Lernen) im normativen Feld einer vollen menschlichen Praxis reflektiert werden. Entscheidend ist, dass Praxis hier nicht von vornherein auf Effektivität verkürzt werden darf. Bei dieser Reflexion könnte etwa hinter der un hinterfragten Steigerung von Effektivität eine Art undeckeltes Gepäck sichtbar werden, das in bestimmten Werten oder auch Zwängen unserer Kultur besteht. Welche geschichtlich-kulturellen und ökonomischen Entwicklungen begünstigen oder verlangen den Stellenwert von Effektivität? Gibt es dazu, ein letztlich utopischer Gedanke, eine Alternative? Ein unverkürzter Praxisbegriff ist das Anliegen der Kritischen Theorie, wenn etwa Jürgen Habermas von Praxis im Sinne der »Erhaltung und Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung« spricht. ¹⁴ Ein unverkürzter Praxisbegriff ist ebenso das Anliegen einer geisteswissenschaftlichen Rezeption antiker Philosophie, wenn etwa Hans-Georg Gadamer das utopische Element von Praxis betont. ¹⁵

2.3 Wissenschaftliche Erkenntnisse müssen kritisch auf mit ihnen verbundene Interessen hin reflektiert werden.

Ein naives Selbstverständnis der Wissenschaft läuft Gefahr, diese als weitgehend neutralen Erkenntnisprozess und nicht als gesellschaftliches System mit vielfältigen interessengeleiteten Einflussfaktoren zu begreifen. Schon der Marxismus, die Psychoanalyse und später die Kritische Theorie haben die Aufmerksamkeit auf die zunächst nicht sichtbaren Interessen gelenkt, welche hinter der Produktion von Theorien und Wissensbeständen wirksam sind. Ausgehend vom Beispiel des Lern- und Zeitmanagement-Workshops (s. o.) und von den erwähnten Werten und Zwängen einer Kultur der Effektivität ließe sich kritisch nach der Genese des Effektivitätsgedankens sowie danach fragen, wem die hier einschlägige Forschung nützt und in welchem Rahmen sie

¹⁴ Jürgen Habermas, »Erkenntnis und Interesse«, in: Ders., *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, Frankfurt a. M. 1968, S. 146–168, hier: S. 158.

¹⁵ Hans-Georg Gadamer, »Was ist Praxis? Die Bedingungen gesellschaftlicher Vernunft«, in: Ders., *Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft. Aufsätze*, Frankfurt a. M. 1976, S. 54–77, Praxis als Utopie S. 67–69.

propagiert oder finanziert wird. Liegt der Akzent auf einer solchen kritisch-emanzipativen Reflexion bestimmter Interessen, die in Wissenschaft eingehen, dann lässt sich mit Habermas von Ideologiekritik sprechen in dem Versuch, »ideologisch festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse« herauszuarbeiten.¹⁶ Hirnforschung kann in philosophische Bildung nur eingehen, wenn dieser Aspekt nicht fehlt: die Aufdeckung und Kritik von Forschung als interessen geleiteter sozialer Praxis.

2.4 Wissenschaftliche Erkenntnisse müssen auf ihre Rolle für Individuen und deren Selbstverständnis hin reflektiert werden.

Bruno Latour hat auf die hybride Struktur wissenschaftlicher Erkenntnis hingewiesen.¹⁷ Diese lässt sich leicht an der medizinischen Forschung veranschaulichen. Wenn die Kaufkraft der Konsumentinnen und Konsumenten bestimmter medizinischer Kosmetikprodukte größer ist als die von Menschen, die unter Epidemien oder weit verbreiteten Krankheiten bestimmter Klimaregionen leiden, dann ist damit auch schon über Forschungsaktivitäten entschieden. Umgekehrt können mächtige Patientenvereinigungen auch für sie lebenswichtige Forschung ermöglichen oder erzwingen. Wissenschaftliches Wissen ist hybrid und nicht von individuellen Existenzen zu trennen. Einen benachbarten Aspekt hat Peter Zima aufgezeigt: Es geht um Grenzen der Objektivierbarkeit in der Theoriebildung und um den Zusammenhang zwischen Theorie und individueller Erfahrung, bzw. zwischen einer Theorie, die man vertritt und der eigenen Identität, die man ausbildet. Viele sozialwissenschaftliche Theorien, etwa aus dem marxistischen, psychoanalytischen oder feministischen Diskurs, können nicht vollständig objektiviert werden, sondern bleiben Soziolekte, d. h. Gruppensprachen, derer »sich individuelle und kollektive Subjekte bedienen, um Diskurse hervorzu- bringen und um sich selbst [...] in diesen Diskursen zu konstituieren«.¹⁸ In dieser Selbstkonstitution durch Theorien sind individuelle, ja idiosynkratische Erfahrungen angesprochen, die sich nicht auf allgemeinere Strukturen reduzieren lassen, ohne ihren Sinn zu verlieren. Eine feministische Theorie, so Zima, lasse sich daher nicht auf ein umfassenderes, marxistisches Weltmodell zurückführen. Wer eine feministische Theorie vertritt, bezieht sich auch auf einen irreduziblen Erfahrungshorizont und entscheidet im Gehalt der Theorie auch über die eigene Identität.¹⁹ In diesem Sinn ist sozialwissenschaftliche Forschung und Theoriebildung nicht zu trennen von individu-

16 Habermas, »Erkenntnis und Interesse«, a. a. O. (s. Anm. 9), S. 158.

17 Bruno Latour, *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*, Frankfurt a. M. 1998.

18 Peter Zima, *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Stuttgart 2017, S. 52.

19 Ebd., S. 116.

eller Positionierung im Feld der Beschreibungen von Wirklichkeit. Im Bildungskontext ist deshalb mit Bussmann und Kötter eine »epistemic competence« zu fordern, die auch die Reflexion von »science as a human enterprise« umfasst.²⁰

Zusammenfassend: Wissenschaftliche Erkenntnisse können nur dann in philosophische Bildung eingehen, wenn sie hinsichtlich normativer Fragen (2.1), hinsichtlich des vollen Begriffs menschlicher Praxis (2.2) sowie kritisch-emanzipativ hinsichtlich sozialer Interessen (2.3) reflektiert werden. Schließlich (2.4) entscheiden Subjekte im sozialen Diskurs auch dadurch über ihre Identität, dass sie vor dem Hintergrund unreduzierbarer, idiosynkratischer Erfahrungen zusammen mit anderen Subjekten Soziolekte entwickeln und Wirklichkeit dadurch ganz neu beschreiben. Diese Zusammenhänge sind für den Bildungsbereich von großem Interesse. Denn wo immer partikulare Gruppen unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse ihre Stimme erheben, bieten sie Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten des Vergleichs und der Identifikation oder der Ablehnung. Zugleich, dies scheint mir noch wichtiger, ermutigen sie dazu, analog auch die ganz eigene Deutung der Wirklichkeit begründet zu artikulieren. Diese Nähe zu Identitätsfragen, welche wissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Interpretation im Rahmen einer Theorie haben können, muss erst durch philosophische Reflexion sichtbar gemacht werden: Wissenschaft ist mehr als neutrale Wahrheit. Gelingt dies, dann kann Wissenschaft gerade in eine solche philosophische Bildung eingehen, die auf nicht-scientifische Weise der Tradition philosophischer Selbstsorge und Selbstbildung folgt. Eine Schülerin könnte sich zum Beispiel mit bestimmten Gehalten feministischer Theorien identifizieren, weil diese ihre soziale Umwelt ganz neu erschließen können und sie auf diese Weise sowohl sich selbst besser versteht als auch sich identifizieren kann mit spezifischen Bestimmungen des Guten und über diese Identifizierung Identität ausbildet. Hier wird Wissenschaft und Theorie in besonderer Weise relevant für den Bereich der Bildung. Aber ist idiosynkratische Erfahrung nicht subjektiv? Ja, sie führt aber zu etwas Allgemeinem: Zum einen kann sie einen neuen Aspekt der Wirklichkeit beschreiben, der bisher nicht gesehen wurde, der aber, etwa für das Selbstverständnis sehr vieler Menschen, unverzichtbar ist, weil er etwas Allgemeines zeigt. Zum Anderen: Wirklichkeit vor dem Hintergrund idiosynkratischer Erfahrung neu zu beschreiben eröffnet auf performative Weise potenziell allen Menschen die Möglichkeit, dies ebenfalls zu tun – ein empowerment von erneut sehr allgemeiner Bedeutung.

20 Bussmann, Kötter, *Between scientism and relativism*, a. a. O. (s. Anm. 11), S. 95.

3. These 3: Wissenschaftliche Erkenntnisse können in philosophische Bildung nur eingehen, wenn Philosophie sich selbst abschließende wissenschaftliche Weltmodelle zurückweist und die Einsicht in Nichtwissen einklagt.

Oben hieß es (2.), in philosophische Bildungsprozesse solle auch deshalb Wissenschaft mit einbezogen werden, weil Schülerinnen und Schüler schon mit einer großen Menge an (natur-)wissenschaftlich begründetem Wissen und damit einhergehenden Überzeugungen in den Unterricht kommen. Oft ist dieses Wissen Teil eines wissenschaftlichen Modells der Wirklichkeit. Die Rolle der Philosophie wird hier darin bestehen, Tendenzen der Selbstabschließung und Totalisierung herauszuarbeiten. Wo immer sich Erkenntnisse der Wissenschaft zu einem *big picture* schließen, wo immer sie sich zu einem Weltbild totalisieren, da klagt Philosophie in skeptischer Tradition das Bewusstsein von Wissensgrenzen ein. Ebenso kann Philosophie reflektieren, wie sich mit dem Bewusstsein von Wissensgrenzen und von Nichtwissen leben lässt. Ein Beispiel für ein wissenschaftliches Weltbild stellt die materialistisch-monistische Sicht auf die Entstehung der geistigen, sozialen und ethischen Fähigkeiten der Menschen dar. Darwins Theorie biologischer Evolution hat sich ausgedehnt sowohl auf die physikalische und chemische Entstehung des Lebens überhaupt als auch auf die Entstehung von Bewusstsein, Kognition, Ethik und Kultur. Angesichts dieses Weltmodells hat es Thomas Nagel unternommen, die Rolle philosophischen Denkens umfassend zu klären.²¹ Eine erste Schwierigkeit besteht darin, dass jede skeptische Einklammerung evolutionstheoretischen Denkens so verstanden werden kann, als argumentiere man für religiöse Ansichten und Überzeugungen zur Entstehung des Menschen: Wer die Bedeutung der Evolution einschränkt, scheint dem Kreationismus das Wort zu reden. Dies liegt Nagel fern, sein eigentliches Argument ist antireduktionistisch. Bewusstsein, etwa die Empfindung einer Sinnesqualität, stellt eine so eigene Form von Wirklichkeit dar, dass es zwar rein materialistisch-physikalistisch beschrieben werden kann, als Phänomen selbst dabei aber verlorengeht.²² Dies gilt in ähnlicher Weise für höhere kognitive Fähigkeiten, wie etwa die Einsicht in Werte und Handlungsgründe.²³ Es sind also für Nagel die nur schlecht reduzierbaren Phänomene, welche umgekehrt die totalisierende und sich selbst abschließende Tendenz des rein materialistischen Weltbildes deutlich werden lassen. Zwar diskutiert Nagel in der Folge verschiedene, ebenfalls nicht recht befriedigende Vorschläge der Philosophie, wie die Emergenz-

21 Thomas Nagel, *Geist und Kosmos. Warum die materialistische, neodarwinistische Konzeption der Natur so gut wie sicher falsch ist*, 5. Aufl., Berlin 2014.

22 Ebd., S. 63–65.

23 Ebd., S. 140–180.

theorie und den Panpsychismus.²⁴ Doch die umfassendste philosophische Einsicht besteht für Nagel darin, das Problem des Bewusstseins und der Werte mit den derzeitigen Mitteln unseres Denkens nicht lösen zu können.²⁵ Philosophie nimmt hier die Position einer skeptischen Distanz ein. Sie registriert das enorme Bedürfnis nach einem vermeintlichen Verstehen des Ganzen (»Des Menschen Wille zu glauben, ist unerschöpflich«²⁶), folgt diesem gleichwohl nicht, sondern benennt genau, welche Phänomene und Fragen nicht befriedigend geklärt werden können: Philosophie klagt das Bewusstsein von Nichtwissen ein.

Was bedeutet dies für die Rolle wissenschaftlicher Erkenntnisse für philosophische Bildung? Von der ersten bis zur letzten Seite seiner Studie diskutiert Nagel wissenschaftliche Beschreibungen von Wirklichkeit, und zwar solche, die uns in unserem Selbstverständnis unmittelbar angehen und interessieren. Doch die Art und Weise, wie Wissenschaft hier in philosophische Bildung eingeht, besteht letztlich darin, auf den Unterschied aufmerksam zu werden zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis (für Philosophie hoch relevant) und szientistischem Weltbild (von der Philosophie als Bild oder Ideologie abzulehnen). Erkenntnisse der Wissenschaften bekommen durch Philosophie erst wieder ihren Status zurück, der sie aus ihrer Vereinnahmung durch totalisierende Modelle des (vermeintlichen) Verstehens löst *und sie einem Feld des Erstaunlichen oder (noch) nicht Verstehbaren zurückgibt*. So ist die Einsicht in Nichtwissen *destruierend*, wenn es um ein falsches Zuvielverstehen geht.²⁷ Dieselbe Einsicht ist aber auch Teil einer in ganz eigenem Sinn *konstruktiven*, einer genuin philosophischen Haltung: Diesseits der Totalisierung spielen wissenschaftliche Erkenntnisse ihre Stärke in einem Feld des Wissens aus, das von unhintergebar pluralität gekennzeichnet ist und in welchem etwas das Wissen aus der Perspektive der 1. Person, das Nagel so wichtig ist,²⁸ gleichberechtigt vorkommt, ohne dass alles Teil eines *big pictures* sein muss.

Zusammenfassend: Philosophiedidaktik und Philosophieunterricht brauchen eine Fachphilosophie, die sich weder idealistisch noch rationalistisch abschließt, sondern die sich einem nicht-szientifischen Begriff philosophischer Bildung öffnet, welchem es auch um Selbstsorge, ethische Entwicklung, Selbstbildung durch Reflexion und um den Zusammenhang von eigener Identität und philosophischem Urteil geht. Im Rahmen einer solchen Philosophie können wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne

24 Ebd., S. 82–86, bzw. S. 93–97.

25 Zu einem späteren Zeitpunkt könnte dies möglich sein, vgl. ebd., S. 30, 33, 72, 103, 183.

26 Ebd., S. 183.

27 Zur Verteidigung einer bewusst nichtverstehenden Wahrnehmung siehe Philipp Thomas, *Negative Identität und Lebenspraxis. Zur praktisch-philosophischen Rekonstruktion unverfügbarer Subjektivität*, Freiburg, München 2006, S. 212–240.

28 Nagel, *Geist und Kosmos*, a. a. O. (s. Anm. 21), S. 60 u. ö.

einer *empirically informed philosophy* einbezogen werden. Umgekehrt verlangt Philosophie eine *philosophically informed science*. Wissenschaftliche Erkenntnisse müssen normativ reflektiert werden im Sinne einer vollen menschlichen Praxis und eines Bewusstseins für interessengeleitetes Wissen und für die nichtreduzierbare Rolle von Wissen und Theorie für Identität. Wo immer sich Wissen totalisiert zu einem Bild des Ganzen, klagt Philosophie die Einsicht in Nichtwissen ein. Auch dieser Aspekt gehört zu einer philosophischen Bildung, in die wissenschaftliche Erkenntnisse eingehen.