

Verzeichnis der thematisierten Philosophinnen und Inhalte der Kanon Kritik AG

09.01.23 Protokoll: Begründungsdimensionen der Kanon-Transformation von Katharina Schulz (Dissertationsprojekt: Diversität im philosophischen Schulkanon)

Die Diskussion um eine Revision des schulischen Philosophiekanons lässt sich aus verschiedenen Begründungsdimensionen herleiten.

Philosophiegeschichtelich ist zu konstatieren, dass die bisherige Philosophiegeschichtsschreibung verzerrt ist. Diese Verzerrung spiegelt sich auch im schulischen Kanon wider, der vorrangig Werke und Perspektiven europäischer, männlicher Philosophen berücksichtigt. Studien wie die von Mercer (2020) und Shapiro (2016) weisen darauf hin, dass diese einseitige Darstellung nicht die gesamte Vielfalt philosophischer Traditionen und Beiträge abbildet.

Aus **didaktisch-pädagogischer Perspektive** wird deutlich, dass sich viele Schüler*innen – insbesondere Mädchen und Personen nicht-europäischer Herkunft – schwer mit den im Kanon vertretenen Autoren identifizieren können. Der bestehende Kanon errichtet somit unnötige Barrieren für diese Gruppen. Eine „dropout“-Analyse von Studienabbrüchen im Hochschulbereich (Adelberg 2016) legt nahe, dass solche Identifikationsprobleme tatsächlich Auswirkungen auf den Bildungsverlauf haben können. Dahinter stehen problematische Annahmen, wie etwa eine binäre Geschlechterzuschreibung, kulturalistische Fremdzuschreibungen und sogenannte „stereotype threats“, also die Annahme, dass bestimmte Gruppen per se weniger zugehörig oder kompetent seien.

Erkenntnistheoretisch lässt sich eine Erweiterung des Kanons dadurch begründen, dass bisher marginalisierte Positionen kaum vertreten sind. Ihre Einbeziehung würde nicht nur das philosophische Wissen erweitern, sondern auch neue Perspektiven in den Diskurs einbringen. Konzepte wie die Standpunkt-Epistemologie von Sandra Harding oder Kirloskar-Steinbachs Idee der „Views from Everywhere“ machen deutlich, wie wichtig eine plurale Perspektivenvielfalt für die Erkenntnisgewinnung ist.

Schließlich ist auch aus **macht- und herrschaftskritischer Sicht** eine Revision des Kanons geboten. Der bestehende Kanon reproduziert bestehende Machtverhältnisse, indem er privilegierte Positionen – etwa durch die Hierarchisierung der Geschlechter oder koloniales Denken – weiterträgt. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kanon

kann dazu beitragen, diese Strukturen zu hinterfragen und ein Bewusstsein für bestehende Privilegien zu fördern.

Fazit:

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass eine Revision des Philosophiekansons aus unterschiedlichen Perspektiven sinnvoll und notwendig erscheint, um sowohl erkenntnistheoretische, pädagogische als auch gesellschaftskritische Ziele zu verfolgen.

06.03.23 Protokoll Kanon-AG Protokoll: Philosophie aus der islamischen Welt

Behandelter Artikel:

Schulz, Katharina und Moser, Kata: „Sadik Jalal al-Azm zur Frage der Vereinbarkeit von Religion und Wissenschaft“. In: Görg, Erdmann und Glitza, Ralf: „Perspektiven auf den Philosophie-Kanon“

Rezeption des Werkes:

Philosophie aus der islamischen Welt, nicht arabische Philosophie, nicht islamische Philosophie. Al-Azm: Vorstellung der Religionskritik von Al-Azm

Bezug Kanon Kritik AG

Philosophie der islamischen Welt: ja, weil dies einen Kulturkreis bezeichnet und keine Religion, vergleichsweise zur christlichen Welt, so dass die Bezeichnung keine Festlegung auf den Islam als Religion oder auf die arabische Sprache ist, sondern eine geographisch-kulturelle Bezeichnung; Nietzsche als Philosoph der christlichen Welt, aber sicher nicht als christlicher Philosoph

Hauptaussage der Diskussion:

In der geführten Debatte zur Gestaltung des Philosophie- und Ethikunterrichts wird zunehmend darüber diskutiert, wie nicht-westliche Philosophien sowie religionskritische Positionen angemessen und differenziert dargestellt werden können. Ein zentraler Aspekt dabei ist die Frage, ob und inwieweit eine **Exotisierung** vermieden werden sollte. Bettina Bussmann wirft die Frage auf, warum man das Fremde nicht auch gezielt betonen sollte. Ihrer Ansicht nach liegt im Ungewohnten ein besonderer Reiz, und durch die bewusste Markierung des Neuen kann Aufmerksamkeit erzeugt und Interesse geweckt werden. Dem hält jedoch Erdmann Görg entgegen, dass die Betonung des Fremden leicht zur Verzerrung führen könne. Stattdessen plädiert er dafür, die **Normalität nicht-westlicher Philosophie** zu betonen – also nicht das Ungewöhnliche in den Vordergrund zu stellen, sondern aufzuzeigen, dass in unterschiedlichen Kulturen durchaus vergleichbare Denkweisen existieren.

Auch Dagmar Comtesse warnt davor, Exotisierung könne schnell zu einem Akt des „Othering“ werden, also einer Konstruktion des Anderen, die tief im kolonialen Erbe verankert sei. Gleichzeitig erkennt sie in Bussmanns Position einen wichtigen Punkt: Die Tatsache, dass bestimmte Positionen – etwa von Philosophinnen oder aus nicht-westlichen Kontexten – **üblicherweise nicht im Kanon vertreten** sind, sollte explizit thematisiert werden. Dies kann als eine Form der Kanon-Kritik verstanden werden. Comtesse hebt hervor, dass die pädagogische Entscheidung, ob man eher das Neue hervorhebt oder die Normalität betont, auch von der jeweiligen Lerngruppe abhängen sollte.

Ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die **Ziele von Religionskritik im Unterricht**. In Bezug auf den Philosophen Sadiq al-Azm stellt sich die Frage, ob seiner Kritik ein spezifisches Religionsverständnis zugrunde liegt. Al-Azm richtet sich primär gegen orthodoxe, offenbarungsgestützte Religionen mit festen Schriften und dogmatischem Anspruch. Dies wirft die didaktische Frage auf, welche Form der Religionskritik im Unterricht betont werden soll: die Auseinandersetzung mit Orthodoxie und Autoritätsansprüchen religiöser Institutionen – oder die Entwicklung und Diskussion eines modernen Religionsbegriffs, der Glaube als individuelle Transzendenzsuche versteht. Diese Entscheidung stellt letztlich eine **Wertsetzung im Unterricht** dar und bedarf einer bewussten pädagogischen Reflexion.

Fazit:

In der Zusammenschau zeigt sich, dass sowohl die Thematisierung kultureller und philosophischer Diversität als auch die Vermittlung religionskritischer Perspektiven eine sorgfältige didaktische Abwägung erfordern. Dabei geht es nicht nur um Inhalte, sondern auch um **Haltungsfragen** gegenüber kultureller Differenz, kolonialem Erbe und der Verantwortung, Lernende zu reflektiertem Denken und Urteilen anzuregen.

Möglichkeiten und Herausforderungen im Philosophie-Unterricht:

Insgesamt wird deutlich, dass Entscheidungen im Philosophieunterricht (PU) stets mit **Wertentscheidungen der Lehrkraft** verbunden sind. Die Auswahl von Inhalten, Perspektiven und Autor*innen reflektiert nicht nur persönliche Überzeugungen, sondern ist auch rückgebunden an gesellschaftlich geteilte Werte und den jeweiligen schulischen Rahmen. Eine zentrale Frage, die sich dabei stellt, betrifft das Verständnis des **Wertekanons**: Bezieht sich dieser auf normativ geteilte Werte innerhalb der Gesellschaft oder auf einen traditionellen Kanon philosophischer Texte und Themen? Diese Rückfrage, wie sie etwa von Vanessa Albus formuliert wurde, berührt die grundlegende Frage nach dem Selbstverständnis der Philosophie: **Gibt es ein universelles Philosophie-Verständnis oder nicht?**

Im konkreten Unterrichtskontext ergeben sich daraus mehrere didaktische Herausforderungen. Erdmann Görg weist etwa darauf hin, dass **Schüler*innen mit islamischem Glauben sensibel auf religionskritische Texte wie jene von Sadiq al-Azm** reagieren können – insbesondere, wenn diese explizit als Kritik am Islam dargestellt werden. Um dem im Sinne des **Beutelsbacher Konsenses** (insbesondere dem Überwältigungsverbot) gerecht zu werden, kann es sinnvoll sein, solche Texte im Unterricht **zunächst ohne Namensnennung** einzuführen oder sie stärker kontextualisiert zu behandeln. Gleichzeitig betont Görg erneut, dass bei der Auswahl nicht-westlicher philosophischer Positionen **Exotisierung zu vermeiden** sei. Statt das Fremde hervorzuheben, sollte das Gemeinsame zwischen unterschiedlichen Denkweisen und kulturellen Kontexten betont werden.

Diese Aspekte bieten zugleich auch wertvolle **Diskussionspunkte für den Unterricht**. Eine besonders geeignete Möglichkeit, um kontroverse, aber konstruktive Auseinandersetzungen zu fördern, liegt in der oppositionellen **Darstellung des Gottesbeweises von Avicenna** und der **Religionskritik von Al-Azm**. Diese

Konstellation erlaubt es, verschiedene Perspektiven auf Religion und Rationalität innerhalb des islamischen Kulturraums zu diskutieren, ohne vorschnelle Urteile zu fällen oder eine Position zu dominieren.

Der Philosophieunterricht wird damit zu einem Ort, an dem nicht nur Inhalte, sondern auch **Grundfragen des Philosophierens, des gesellschaftlichen Zusammenlebens und der kulturellen Verständigung** reflektiert werden können – immer im Bewusstsein, dass jede Auswahl von Themen und Texten eine bewusste didaktische und ethische Entscheidung darstellt.

22. Mai 2023, Protokoll: Berücksichtigung indigenen Wissens im Philosophie-Unterricht und -Studium

Zentrale Fragestellung zur Kanonrevision:

Ist die westliche Wissenschaft nur eines unter vielen Wissenssystemen, um die Welt (korrekt) zu erklären?

Diskussion der komplexen Fragestellung im Rahmen von Fragenkomplexen:

Was ist indigenes Wissen? Wie genau lautet die Kritik an westlichen Wissenschaften? Welches Wissen sollen wir aufnehmen? Welche fachphilosophischen Disziplinen sind betroffen?

Hauptaussage der Diskussion:

Im Kontext einer möglichen Revision des schulischen Philosophiekansons rücken zwei bislang im Unterricht wenig berücksichtigte Fachdisziplinen stärker in den Fokus: die **politische Erkenntnistheorie** sowie die **neuere Wissenschaftstheorie**. Beide Bereiche liefern zentrale theoretische Grundlagen zur Förderung **epistemischer Kompetenzen** – also der Fähigkeit, Wissen kritisch zu hinterfragen, zu kontextualisieren und dessen Gültigkeit differenziert zu beurteilen. Eine Kanonrevision sollte daher nicht nur neue Inhalte einführen, sondern auch mit einem fundierten fachlichen Konzept einhergehen, das diese Kompetenzen gezielt entwickelt.

Zu den wichtigsten philosophischen Kompetenzen, die in diesem Zusammenhang gefördert werden sollen, gehören:

- die **Unterscheidung zwischen deskriptiven und normativen Fragen**,
- die Fähigkeit, **Wahrheitsfragen von Machtfragen** abzugrenzen,
- das Erkennen **fehlerhafter Argumentationen**,
- sowie die Sensibilität für **inter- und multidisziplinäre Fragestellungen**.

Ein zentrales Lernziel ist es dabei, ein Verständnis dafür zu entwickeln, **was wir für wahr halten** (deskriptiv) und **was wir für wahr halten sollten** (normativ). Während die erste Frage sich auf epistemische Überzeugungen und Erkenntnismethoden bezieht, verlangt die zweite nach einer Reflexion über die Gütekriterien, die wir an Wahrheit und Wissen anlegen – eine Frage, die nicht nur erkenntnistheoretisch, sondern auch ethisch und politisch relevant ist.

Dabei zeigt sich, dass **Argumentationsfehler häufig dann entstehen**, wenn deskriptive und normative Ebenen vermischt werden. Eine klare Trennung dieser Ebenen kann somit wesentlich zur philosophischen Urteilsbildung beitragen.

Studierende – und in adaptierter Form auch Schüler*innen – lernen in diesem Kontext nicht nur die Grundlagen von Erkenntnistheorie und Wissenschaftstheorie kennen, sondern setzen sich auch mit Themen wie **Eurozentrismuskritik, indigenem Wissen** und **epistemischer Gerechtigkeit** auseinander. So können z. B. indigene Wissenssysteme exemplarisch analysiert werden, etwa im Hinblick auf ökologische Fragestellungen oder alternative Zugänge zu Erkenntnis und Wahrheit.

Allerdings treten in diesem Zusammenhang auch verschiedene **Probleme und Spannungsfelder** auf:

- Ist der häufig betonte Gegensatz zwischen westlicher Wissenschaft und indigenem Wissen selbst bereits eine problematische Konstruktion – oder bildet er erst die notwendige Grundlage, um überhaupt über epistemische Vielfalt diskutieren zu können?
- Handelt es sich bei der Aneignung indigenen Wissens um **kulturelle Aneignung**, oder besteht von Seiten indigener Gruppen selbst ein Interesse daran, ihr Wissen in globale Diskurse, etwa zur Klimakrise, einzubringen?
- Und schließlich: **An welchen Stellen** im Unterricht oder Studium sollten solche Fragen konkret bearbeitet werden? Dies betrifft sowohl die Integration neuer Perspektiven in klassische Themen der Philosophie (z. B. Gerechtigkeit, Wahrheit,

Erkenntnis) als auch die systematische Aufnahme bislang marginalisierter Themen in den Lehrplan.

Fazit:

Abschließend kann festgestellt werden, dass eine fundierte Kanonrevision sich nicht nur mit inhaltlichen Ergänzungen begnügen, sondern auch **neue philosophische Kompetenzen und disziplinäre Perspektiven** berücksichtigen muss. Insbesondere politische Erkenntnistheorie und Wissenschaftstheorie bieten hier wertvolle Impulse, um Schüler*innen zu kritischer Reflexion und multiperspektivischem Denken zu befähigen – Fähigkeiten, die in einer globalisierten und pluralen Welt zunehmend unverzichtbar sind.

Möglichkeiten und Herausforderungen im Philosophie-Unterricht:

Lehrkräfte sollen neue Gegenstände und Perspektiven in den Unterricht integrieren, treffen auf teils sehr personenfokussierte und historisch orientierte Bücher, die damit nicht weiterhelfen.

Vorschlag: Fokus auf zentrale fachliche Konzepte (ZFKs) mit Blick auf Lehrkräftebildung, die in vielfacher Hinsicht hilfreich sein könnten für die Ausbildung von Lehrkräften, die Auswahl von Gegenständen, die Verbindung zwischen Wissenschaft, Fachdidaktik und Schule etc.

Weiterführend hierzu die acht Funktionsmerkmale, aus Grainer et al. (noch nicht veröffentlicht): „Funktionen zentraler fachlicher Konzepte in der Lehrer*innenbildung“

09.10.2023 Protokoll: Inhaltlicher Input von Dagmar Comtesse zu Du Châtelet und Simone Weil

Behandelte Autor*innen: Emilie du Chatelet, Simone Weil, Ruth Hagengruber

Thema der Diskussionen:

Anstoß der Untersuchung durch Seminarerfahrung: Theorie und Praxis verknüpfen, indem erst eine Theoriesitzung erfolgte, dann in einer extra Sitzung die Unterrichtsumsetzung thematisiert wurde; Studierende erstellten Unterrichtsentwürfe

Textauszüge aus Hagengruber (1998): *Klassische Philosophische Texte von Frauen*, München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Rezeption des Werkes: Simone Weil

Simone Weil beschäftigt sich mit einem umfassenden und differenzierten **Freiheitsbegriff**, der sowohl unter marxistischem Einfluss als auch im späteren Werk der Autorin – als Mystikerin – weiterentwickelt wurde. Dabei wird Freiheit nicht als gegeben oder selbstverständlich vorausgesetzt, sondern in mehreren argumentativen Schritten systematisch entfaltet und kritisch durchdacht.

Im ersten Schritt geht es darum, **Freiheit vollkommen zu denken**. Der gegenwärtige Ist-Zustand wird dabei kritisch hinterfragt, da er häufig durch Einschränkungen, Zwänge und fremdbestimmte Lebensverhältnisse geprägt ist. Daran schließt sich die Kritik an einem naiven oder reduzierten Freiheitsverständnis an, das mit einer **Schlaraffenland-Vorstellung** gleichzusetzen ist: Freiheit als bloßes Nichtstun, Müßiggang oder Konsumieren ohne Mühen. Ein solcher Begriff wird als **nicht zielführend** verworfen.

Zur Plausibilisierung dieser Kritik wird auf **Marx** verwiesen, der den Menschen als grundsätzlich tätiges Wesen versteht. Der Mensch strebt nicht nur nach Bedürfnisbefriedigung, sondern auch nach aktiver Gestaltung seiner Welt. In einem Zustand völliger Passivität – wie im Schlaraffenland – würde er sich selbst entfremden. Die Spannung zwischen dem menschlichen **Tätigkeitstrieb** und einem ziellosen Zustand macht deutlich, dass Freiheit mehr ist als bloße Bedürfnisbefriedigung.

In einem dritten Schritt wird ein **positiver Freiheitsbegriff** entwickelt: Freiheit bedeutet, eigene Wünsche und **selbstgesetzte Zwecke realisieren** zu können. Dazu

gehört nicht nur die Setzung dieser Zwecke, sondern auch die Möglichkeit, die dafür notwendigen Mittel einzusetzen. Damit ist Freiheit als **Handlungsmacht** verstanden – also als die Fähigkeit, das, was man tun will, auch tatsächlich tun zu können. Marx' Konzept der **entfremdeten Arbeit** steht diesem Ideal entgegen, denn in entfremdeten Arbeitsverhältnissen verfolgen Menschen nicht ihre eigenen Zwecke, sondern fremdbestimmte.

Daraus ergibt sich im vierten Schritt der Kontrast zur wahren Freiheit: Der „**versklavte**“ **Zustand** ist dadurch gekennzeichnet, dass Menschen gezwungen sind, fremde Zwecke oder auferlegte Bedürfnisse zu erfüllen. Dies kann in der Antike der Zustand römischer Sklaven sein, aber auch moderne Formen wie der Arbeitsalltag vieler Fabrikarbeiter:innen. Selbst **körperliche Bedürfnisse** wie Hunger oder Durst können den Menschen in einen Zustand der Unfreiheit versetzen, wenn sie ihn zwingen, gegen seinen Willen zu handeln. Solche Situationen führen zu **Frustration**, weil sie Selbstbestimmung verhindern.

Im fünften Schritt folgt eine **gesellschaftskritische Wendung**: Die bestehenden gesellschaftlichen Zustände werden nicht nur kritisiert, sondern es werden auch **utopische Entwürfe** skizziert. Ziel ist eine Gesellschaft, in der alle Menschen über ausreichende Mittel verfügen, um ihre selbstgesetzten Zwecke verwirklichen zu können. In diesem Idealzustand wäre Freiheit nicht länger ein Privileg weniger, sondern ein geteiltes und strukturell abgesichertes Gut.

Abschließend betont die Autorin einen **Technik-Affirmation** und **Wissenschaftsoptimismus**: Fortschritte in Technik und Wissenschaft werden nicht als Bedrohung, sondern als Chance gesehen, Bedingungen zu schaffen, unter denen mehr Menschen in der Lage sind, frei zu handeln – im Sinne von Selbstverwirklichung und Zielverfolgung. Diese positiven Potenziale gilt es bewusst zu nutzen, um der Vision einer befreiten Gesellschaft näherzukommen.

Fazit:

Insgesamt wird Freiheit hier nicht als Abwesenheit von Zwang, sondern als **aktive Verwirklichung von Selbstbestimmung** verstanden – in enger Verbindung mit gesellschaftlichen, ökonomischen und epistemischen Rahmenbedingungen.

Möglichkeiten für den Philosophie-Unterricht

Der Text von Simone Weil zum Freiheitsbegriff eignet sich in vielfältiger Weise für den **Philosophieunterricht**, da er zentrale anthropologische, politische und ethische Fragestellungen anschaulich und prägnant aufgreift. Durch seine klare Sprache und argumentative Dichte ist er sowohl in der **Sekundarstufe I** als auch in der **Sekundarstufe II** einsetzbar, wobei der Fokus je nach Altersstufe und Unterrichtsziel unterschiedlich gesetzt werden kann.

Didaktische Potenziale des Textes

Zentral lässt sich der Text nutzen, um das **Verständnis von Freiheit** zu thematisieren und zu vertiefen. Dabei bietet er nicht nur eine Abgrenzung von naiven Vorstellungen – etwa der „Schlaraffenland“-Konzeption – sondern auch eine positive Bestimmung von Freiheit als Fähigkeit, **selbstgesetzte Zwecke aktiv zu verfolgen und zu realisieren**. Dieses Verständnis ist eng verknüpft mit der Frage nach gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Technik und Gerechtigkeit.

Ein weiterer möglicher Zugang besteht über die **Technikethik**: Der Text zeigt eine positive Haltung gegenüber Technik und Wissenschaft, insofern sie Bedingungen für Freiheit verbessern können. Diese Perspektive kann Anlass sein, aktuelle technikethische Fragestellungen zu reflektieren, z. B. in Bezug auf Automatisierung, Digitalisierung oder soziale Ungleichheit.

Einsatz in der Sekundarstufe I

Für die Sekundarstufe I kann der Text – in **reduzierter Form** – genutzt werden, um Schüler*innen zur **Reflexion ihres eigenen Freiheitsverständnisses** anzuregen. Dies kann in Form eines **Unterrichtsprojekts oder einer Unterrichtsreihe** geschehen, in der zunächst individuelle Präkonzepte gesammelt und anschließend mit dem Freiheitsbegriff von Simone Weil konfrontiert werden. Besonders geeignet ist hier die Abgrenzung von einer passiven Freiheit (keine Verpflichtungen, Müßiggang) hin zu einer aktiven Freiheit (eigene Ziele setzen und verfolgen können).

Ein exemplarischer Unterrichtsentwurf von Studierenden zeigt, wie dieser Zugang umgesetzt werden kann: Im Zentrum steht die **individuelle Ebene von Freiheit**,

während die politische Dimension – etwa Fragen von Unterwerfung, Entfremdung oder struktureller Unfreiheit – eher im Hintergrund bleibt, aber angedeutet werden kann.

Einsatz in der Sekundarstufe II

In der Sekundarstufe II kann der Text in seinem vollständigen Umfang behandelt und in den Kontext **politischer Philosophie** und **Sozialphilosophie** eingebettet werden. Die marxistischen Bezüge und Begriffe wie „Entfremdung“ oder „Selbstbestimmung“ lassen sich hier stärker vertiefen. Ebenso kann der Text mit anderen philosophischen Positionen zum Freiheitsbegriff (z. B. Kant, Rousseau, Berlin) verglichen werden.

Ein besonderes Augenmerk verdient die **Gegenüberstellung von Freiheit und Glück als Lebenszielen**, wie sie etwa von Manuel Lorenz und Dagmar Comtesse hervorgehoben wurde. Der Satz „*Schmerz und Misserfolg können Menschen unglücklich machen, aber sie sind außerstande, ihn zu erniedrigen [...]*“ (S. 184) bietet einen **einstiegsgeeigneten Reflexionsimpuls** – auch unabhängig von der Lektüre des gesamten Textes. Er eignet sich für Diskussionen über das oberste Ziel des Menschen: Ist es das Glück – oder die Freiheit?

Fazit

Der Text von Simone Weil eröffnet einen **vielschichtigen Zugang zum Thema Freiheit**, der sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene fruchtbar gemacht werden kann. Seine Klarheit, argumentative Prägnanz und Relevanz machen ihn zu einer wertvollen Ressource für den Philosophieunterricht. Je nach Altersstufe kann er zur **Entwicklung, Korrektur und Vertiefung eigener Freiheitskonzepte** beitragen und dabei zentrale philosophische Kompetenzen fördern.

Rezeption des Werkes: Emilie du Chatelet

Der Textauszug „*Über das Glück*“ von Émilie Du Châtelet, erschienen in deutscher Übersetzung im Verlag Matthes & Seitz (<https://www.matthes-seitz-berlin.de/buch/rede-vom-glueck.html>) , bietet einen faszinierenden Einblick in die Glücksvorstellungen der **frühen Neuzeit** und zugleich in eine **philosophiehistorisch**

wiederentdeckte Denkerin, die heute zunehmend gleichrangig mit Größen wie **Leibniz, Descartes und Kant** diskutiert wird. Auch wenn ihr Hauptwerk zur **Wissenschaftstheorie** – insbesondere über die Rolle von Hypothesen – noch nicht in deutscher Sprache vorliegt, lässt sich anhand dieses kürzeren Textes exemplarisch ihre **philosophische Originalität** und ihr Beitrag zu einem **neo-epikureischen Glücksverständnis** nachvollziehen.

Inhaltliche Schwerpunkte: Fünf Elemente des Glücks

Du Châtelet entwickelt eine **differenzierte Glückstheorie**, die sich nicht nur auf sinnliche Lust beschränkt, sondern sowohl **intellektuelle als auch moralische und körperliche Aspekte** einbezieht. Sie nennt fünf zentrale Bestandteile des Glücks (vgl. S. 121):

1. **Freiheit von Vorurteilen:** Zentral ist für Du Châtelet eine Haltung der Aufklärung. Glück setzt die Fähigkeit voraus, sich von **Aberglauben und Vorurteilen** zu befreien. Nur wer kritisch denkt, kann die Welt klar erkennen und ein freies Leben führen.
2. **Tugend:** Tugendhaftigkeit bedeutet für sie nicht unbedingt Selbstaufopferung, sondern eher **soziale Geschicklichkeit** – etwa, nicht negativ aufzufallen oder anzuecken. Tugend hat damit eine **gesellschaftliche Dimension**, ohne rigide moralistisch zu sein.
3. **Gute Gesundheit:** Körperliches Wohlbefinden ist Voraussetzung für Glück. Du Châtelet plädiert für **Mäßigung**, um langfristige Freude zu ermöglichen. Ein Beispiel ist der Essensgenuss – übermäßiges Essen kann körperliche Leiden und damit Unglück hervorrufen.
4. **Orientierung an Leidenschaften:** Glück entsteht durch die Erfüllung von **Bedürfnissen und Leidenschaften**. Anders als bei stoischen Konzepten sollen Leidenschaften nicht unterdrückt, sondern **reflektiert gelebt** werden.
5. **Empfänglichkeit für Illusionen:** Überraschend modern wirkt Du Châtelets Hinweis auf die **produktive Rolle von Illusionen**. Glück kann auch darin bestehen, sich verzaubern zu lassen – etwa in der Verliebtheitsphase, wenn die Vorstellungskraft das Erleben intensiviert. Sie erkennt darin eine **sinnliche und psychologische Komponente** des Glücks.

Glück als sinnlich-emotionales Erleben

Du Châtelets Position lässt sich als **sensualistisch-hedonistisch** beschreiben. Sie definiert Glück als ein Leben voller „**angenehmer Empfindungen und Gefühle**“ (S. 121). Dabei nimmt sie eine **reflektierte Form des Hedonismus** ein, der Genuss nicht ausschweifend, sondern maßvoll und bewusst einsetzt. Ihr Glücksbegriff bleibt dabei geerdet: Glück ist möglich, aber nicht absolut. Es ist ein realistisches, im Alltag verankertes Konzept – weder asketisch noch weltfremd.

Möglichkeiten für den Philosophieunterricht

Du Châtelets Glücksentwurf lässt sich sehr gut in den **Philosophieunterricht integrieren**, etwa im Rahmen von Unterrichtseinheiten zu **Glückstheorien, Aufklärung oder Frühneuzeitlicher Philosophie**. Besonders relevant ist:

- **Die Verbindung von Gefühl, Verstand und Gesellschaft:** Ihre Theorie betont die Balance zwischen körperlichem Wohlbefinden, intellektueller Klarheit und sozialem Verhalten.
- **Aktualitätsbezug:** Ihre Position erlaubt einen Vergleich mit heutigen Diskussionen um **Selbstoptimierung, Achtsamkeit oder emotionale Intelligenz**.
- **Genderthematik:** Als Philosophin in einer männerdominierten Epoche bietet Du Châtelet einen hervorragenden Zugang zur **Geschlechtergerechtigkeit in der Philosophiegeschichte**.

Gerade durch ihren **neo-epikureischen Ansatz**, der sowohl sinnliches Erleben als auch rationale Distanz einfordert, bietet der Text eine **ergiebige Grundlage zur Reflexion über das menschliche Streben nach Glück** – sowohl historisch als auch im Hinblick auf gegenwärtige Lebensentwürfe.

Der Textauszug „*Über das Glück*“ von Émilie Du Châtelet bietet darüberhinaus zahlreiche Anknüpfungspunkte für den **Philosophieunterricht** und ist sowohl thematisch als auch sprachlich gut für die schulische Auseinandersetzung geeignet. Besonders gewinnbringend ist sein Einsatz in Unterrichtseinheiten zu **Glückskonzeptionen, Ethik, Aufklärung oder Geschlechtergerechtigkeit in der Philosophiegeschichte**.

Didaktische Potenziale im Unterricht

1. Erarbeitung der fünf Glücksbestandteile: Die klare Struktur des Textes mit der Aufzählung von fünf zentralen Elementen des Glücks (Freiheit von Vorurteilen, Tugend, Gesundheit, Leidenschaften, Illusionen) eignet sich hervorragend, um Schüler*innen dazu anzuregen, diese Aspekte **systematisch zu untersuchen**. Dabei können sie den Argumentationsgang nachvollziehen und die Bedeutung jedes Bestandteils für ein gelingendes Leben reflektieren.

2. Sprachliche Zugänglichkeit: Der Text ist für Schüler*innen **gut verständlich**, da er eine klare, wenig abstrakte Sprache verwendet und seine Thesen durch **lebensnahe Beispiele** – etwa zum maßvollen Essen – anschaulich macht. Diese Konkretheit erleichtert nicht nur den Zugang, sondern lädt zur **Diskussion über den eigenen Alltag** ein.

3. Verbindung mit eigenen Glücksvorstellungen: Der Text regt zur **Selbstreflexion** an: Was bedeutet Glück für mich? Welche Rolle spielen Gesundheit, Selbstbestimmung oder Genuss in meinem Leben? Du Châtelets Konzeption lässt sich somit sehr gut mit den **Präkonzepten der Lernenden** verknüpfen oder kontrastieren. Gerade Gesundheit wird von Schüler*innen häufig intuitiv als wichtig für Glück genannt – was eine unmittelbare Brücke zu Du Châtelets Position schlägt.

4. Vergleich mit Epikur oder anderen Glückskonzepten: Du Châtelets **neo-epikureische Haltung** bietet sich für einen Vergleich mit der antiken **epikureischen Lehre** an – sei es als **Alternative** oder als **kontrastierende Weiterentwicklung**. Auch gegenüber stoischen, utilitaristischen oder modernen Glücksbegriffen kann ihre Position fruchtbar gemacht werden.

5. Reflexion sozialer Voraussetzungen von Glück: Ein möglicher kritischer Zugang besteht in der Frage nach der **sozialen Exklusivität** ihrer Glückskonzeption. Du Châtelets Betonung von Genuss, Bildung und freier Lebensgestaltung richtet sich vorrangig an Menschen, die über **soziale Sicherheit und ökonomische Ressourcen** verfügen. Hier bietet der Text eine **wertvolle Gelegenheit zur Klassenkritik**: Welche Menschen können sich die Voraussetzungen für Glück überhaupt leisten? In einer wohlwollenden Lesart lässt sich der Text daher auch als Ausgangspunkt für eine **sozialphilosophische Diskussion** nutzen.

Fazit

Der Text „Über das Glück“ bietet nicht nur eine **philosophisch gehaltvolle und historisch bedeutsame Perspektive** auf das Thema Glück, sondern ist

auch **methodisch vielseitig einsetzbar**. Er fördert das **argumentative Denken**, die **Verknüpfung mit Lebensweltbezügen** der Schüler*innen sowie die **kritische Auseinandersetzung mit sozialen Bedingungen des Glücks**. Durch seine klare Struktur und Sprachlichkeit ist er ein **idealer Ausgangspunkt für philosophische Gespräche und vertiefende Analysen** – sowohl in der Sekundarstufe I als auch II.

20.11.2023 Protokoll

Behandelte Autor*innen

Kurzvorstellung einiger afrikanischer Autor:innen, die zum Themenbereich arbeiten, darunter Workineh Kelbessa, Professor für Philosophie in Addis Abeba, von dem der vorab verschickte Text stammt („African Environmental Ethics, Indigenous Knowledge, and Environmental Challenges“)

Thema der Diskussionen

Fokus auf theoretisch-philosophische Ansätze: Wie können wir diese nutzbar machen für unser Philosophieren?

Bezug Kanon-Kritik-AG

Was sind die Quellen „afrikanischer Philosophie“? Ist es überhaupt sinnvoll, als holistische Einheit über „afrikanische Philosophie“ zu sprechen? Geschieht so v.a. seit den 1960er Jahren von Akteur:innen vor Ort; Selbstbezeichnung; Impuls: eigene gedankliche Ressourcen starkmachen in postkolonialer Zeit

Quellen sind u.a. Sprichwörter, lokale Konzepte; auch „sage philosophy“ (Weisheitsphilosophie), die mündlich überliefert und transkribiert wurde, um so Zugang zu oralen Wissensbeständen zu schaffen

Eine Grundfrage: Geht es darum, deskriptiv zu beschreiben, was vorgefunden wird in den verschiedenen afrikanischen Traditionen, oder geht es um die Bearbeitung philosophischer, darunter normativer Fragen mithilfe der Konzepte

Vortrag von Franziska Dübgen zu afrikanischer Umweltethik

Der Vortrag von Franziska Dübgen zur afrikanischen Umweltethik bietet einen umfassenden Einblick in die Vielfalt und die Besonderheiten afrikanischer ethischer Perspektiven auf Natur und Umwelt. Dabei wird deutlich, dass afrikanische Umweltethik nicht auf eine einzige Sichtweise reduziert werden kann, sondern ein breites Spektrum an Ansätzen umfasst – von anthropozentrischen bis hin zu holistischen Konzepten. Ein zentrales Charakteristikum ist jedoch die **relationale Ontologie**, also die Vorstellung, dass alles Lebendige in einem Netzwerk wechselseitiger Beziehungen existiert.

Relationale Ontologie und Care Ethics

Im Zentrum vieler afrikanischer Umweltethiken steht die Idee, dass nicht nur Menschen, sondern auch Tiere, Pflanzen und sogar spirituelle Wesen miteinander verbunden sind. Diese **Interdependenz** begründet eine **moralische Verpflichtung zur Fürsorge** für alles Lebendige. Verbindungen zur Care Ethics werden dabei ausdrücklich benannt: Ein gutes Leben wird nicht durch Autonomie im Sinne unabhängiger Selbstbestimmung definiert, sondern durch die Qualität der Beziehungen zu anderen. Diese ethische Haltung erstreckt sich auch auf zukünftige Generationen sowie auf die Ahnen – in einer sogenannten **ontotriadischen Struktur des Daseins**. So besteht beispielsweise eine Pflicht, die Umwelt im Sinne der *living dead* (Ahnen) und der *yet-to-be-born* (zukünftige Generationen) zu schützen.

Kosmologie und spirituelle Dimension

Viele Konzepte innerhalb afrikanischer Umweltethiken haben eine **kosmologische und spirituelle Verankerung**. Natur gilt als **beseelt** – bestimmte Tiere oder Pflanzen gelten als heilig, Totems dürfen nicht getötet werden. Diese Sichtweise bildet eine wichtige Grundlage für eine **ethische Kritik an der Kommodifizierung und Ausbeutung der Natur**. Dabei geht es nicht nur um praktische oder ökologische Argumente, sondern auch um eine **Ontologie des Unsichtbaren**, die spirituelle Werte anerkennt und schützt. Zudem existiert die Vorstellung eines **kosmischen Gleichgewichts**, das durch moralisch schlechtes Verhalten gestört werden kann – und dessen Wiederherstellung als Ziel ethischen Handelns gilt.

Normative Perspektiven

Die normative Perspektive afrikanischer Umweltethiken äußert sich in einer Vielzahl von Prinzipien, wie z. B. dem **Suffizienzprinzip**: Ausbeutung der Natur ist nur insoweit legitim, wie sie dem Lebensnotwendigen dient. Daraus ergeben sich Konzepte wie die **Ethik des Erhalts**, die **Ethik des Lebendigen** sowie eine **Ethik der Sorge und des Teilens**. In dieser Perspektive wird der Mensch nicht als Herrscher über die Natur verstanden, sondern als Teil eines größeren Ganzen mit spezifischen Pflichten gegenüber allem Lebendigen.

Postkoloniale Perspektive und Kritik am Neoliberalismus

Ein zentraler Aspekt der afrikanischen Umweltethik ist die **postkoloniale Kritik**. Die Kolonialzeit wird als Phase massiver ökologischer und kultureller Zerstörung beschrieben, die auf einem extraktivistischen, utilitaristischen Naturverständnis beruhte. Afrikanische Umweltethik stellt sich gegen die **arrogante Haltung westlicher Akteure**, afrikanischen Gesellschaften Nachhaltigkeit „beibringen“ zu wollen. Stattdessen fordert sie eine **Anerkennung und ernsthafte Auseinandersetzung mit indigenem Wissen**, ohne dieses zu romantisieren oder als rückwärtsgewandt darzustellen.

Auch der **Neoliberalismus** wird scharf kritisiert, insbesondere in seiner Tendenz zur **Ökonomisierung allen Lebens**. Der konsumorientierte Lebensstil westlicher Gesellschaften, die „Super-Ausbeutung“ natürlicher Ressourcen sowie die daraus resultierenden ökologischen Schäden werden als Symptome eines tiefgreifenden ethischen Problems gesehen. In diesem Zusammenhang wird auch die Forderung nach **Reparationen** laut – sowohl für koloniale Ausbeutung als auch für heutige Umweltzerstörung.

Beitrag zur internationalen Debatte

Afrikanische Umweltethik versteht sich nicht als Rückkehr zu vormodernen Lebensweisen, sondern als **wichtiger Beitrag zur globalen ethischen Debatte**. Sie bietet alternative Perspektiven auf das Verhältnis von Mensch und Natur, die sich durch **spirituelle Tiefe, soziale Verankerung und ethische Ganzheitlichkeit** auszeichnen. Damit stellt sie ein wertvolles **Gegengewicht zu westlich geprägten, oft technokratischen und individualistischen Ansätzen** dar und fordert

eine **pluralistische Umweltethik**, die kulturelle und spirituelle Dimensionen ernst nimmt.

Insgesamt eröffnet der Vortrag von Franziska Dübgen wichtige Perspektiven für eine **globale, dialogisch orientierte Umweltethik**, die sowohl philosophisch als auch politisch relevante Impulse liefert.

Austausch und Diskussion

In der Diskussion zum Thema „Afrikanische Philosophie“ und ihrer Verbindung zu westlichen Denktraditionen wird die Frage der **Eurozentrismus-Kritik** und der Einbeziehung **indigener Wissensformen** intensiv behandelt. Bettina hebt hervor, dass die Auseinandersetzung mit dem Eurozentrismus und die Anerkennung indigener Wissensansätze in verschiedenen philosophischen Kontexten eine zentrale Rolle spielen. Sie verweist dabei besonders auf das Konzept der **relationale Ontologie**, das als ein zentrales Merkmal afrikanischer Philosophie gilt. Dabei stellt sich die Frage, ob eine dichotome Darstellung von afrikanischem versus westlichem Denken vermieden werden kann, um den Dialog zwischen den beiden Traditionen zu fördern.

Franziska ergänzt, dass in aktuellen philosophischen Debatten immer häufiger die **Pluralität afrikanischer und westlicher Philosophien** anerkannt wird. Dies gilt besonders für **ethnophilosophische Ansätze**, bei denen sich die Philosophie in einem engen Zusammenhang mit den sozialen und kulturellen Kontexten befindet, aus denen sie hervorgeht. Anders als in westlichen akademischen Traditionen ist die Distanzierung des Philosophen vom Objekt der Untersuchung in vielen afrikanischen Kontexten weniger stark ausgeprägt. Diese **Politisierung und Identitätspolitik** prägt insbesondere die Diskurse in Südafrika, wo es Kritik an der Aneignung indigener Wissensformen durch weiße Akademiker gibt.

Anne wirft die Frage auf, welche Bedeutung das Konzept von **Ubuntu** in diesem Zusammenhang hat und ob nicht die Gefahr besteht, „afrikanisches“ und „westliches“ Denken zu **essenziell** zu vereinfachen – besonders in Bezug auf den Schulunterricht. Franziska erläutert, dass das Konzept von Ubuntu in seiner heutigen Form oft als eine Rückprojektion nach den 1990er Jahren verstanden wird, insbesondere in Südafrika. Ubuntu wird häufig als **Tugendlehre** interpretiert, die das menschliche Zusammenleben und die Gemeinschaft in den Vordergrund stellt. Es betont den interdependenten Charakter menschlicher Existenz, mit dem Leitsatz „Ich bin, weil wir sind“. Darüber

hinaus gibt es auch **kritische Perspektiven**, etwa von queer-feministischen Theoretiker:innen, die auf problematische Aspekte in der Anwendung von Ubuntu hinweisen.

Dagmar bringt eine tiefere philosophische Fragestellung ein, indem sie nach den Geltungsansprüchen zwischen einem westlichen Verständnis und afrikanischen Konzepten fragt, insbesondere in Bezug auf den **Status des Unsichtbaren**. Sie schlägt vor, dass es produktiv sein könnte, die Konzepte: Mensch, Tier, das Unsichtbare in einem Schulkontext zu untersuchen, etwa durch Vergleiche zwischen den **Mensch-Tier-Verhältnissen** in afrikanischen Philosophien und denen in westlichen Traditionen wie dem **Alten Testament** oder den Überlegungen Kants.

Franziska weist darauf hin, dass **hierarchische Strukturen** in traditionellen afrikanischen Philosophien, wie etwa **gerontokratische** Ordnungen, durchaus eine Herausforderung darstellen können, wenn es darum geht, von **Egalität** zu sprechen. Diese historischen Strukturen müssen im modernen Diskurs berücksichtigt werden, auch wenn heute zunehmend egalitärere Konzepte in den Vordergrund treten.

Constanze stellt das **Problem der Deutungshoheit** infrage: Wie können wir beurteilen, wie systematisch oder nicht systematisch die afrikanischen Ansätze sind, die sich in **Sprichwörtern, Weisheitsphilosophien** und ähnlichen Formen ausdrücken? Sie betont, dass es besonders im Unterrichtskontext wichtig ist, diese Ansätze mit einer **offenen und wertschätzenden Haltung** zu behandeln.

Franziska erläutert, dass es erst seit den 1930er Jahren systematische philosophische Texte in der afrikanischen Philosophie gibt. Ältere Quellen werden heute intensiv recherchiert und in einem größeren Kontext systematisiert. Dabei stellt sich die Frage nach der **Herkunft und Authentizität** afrikanischer Philosophie und nach den Grenzen dessen, was als „afrikanische Philosophie“ bezeichnet werden kann.

Bettina hinterfragt abschließend, ob der Begriff der „**afrikanischen Philosophie**“ überhaupt noch verwendet werden sollte. Franziska erklärt, dass der Begriff aus der Perspektive der Akteur:innen selbst als eine Form des **strategischen Essenzialismus** verwendet wird, um ein kollektives Identitätsbewusstsein zu schaffen. Sie betont, dass es sich dabei um eine **politische Entscheidung** handelt, die auch mit gesellschaftlichen und akademischen Fragen verbunden ist, etwa in Bezug auf die Zugehörigkeit Nordafrikas zu dieser philosophischen Tradition. Die Verwendung der Selbstbezeichnung erscheint jedoch legitim, da sie von den Akteur*innen selbst getragen wird.

29. Januar 2024, Protokoll: Pierre Bourdieu und die Konstruktion kanonischer (Kunst-)Werke

Behandelter Autor:

Bourdieu, Pierre (2008): Die Regeln der Kunst: Genese und Struktur des literarischen Feldes. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Rezeption des Werkes:

Inwiefern ist die Diagnose, dass es sich bei (kanonischen) Kunst-Werken um eine Konstruktion handelt, die Kunstprodukte zu einzigartigen, singulären, einer rationalen Analyse nicht zugänglichen Genie-Werken macht, auf Kanon-Texte übertragbar?

Bezug Kanon Kritik-AG: Phänomen der Sakralisierung von Autoren: „Der muss aber behandelt werden, der muss im Kanon sein, den Text müssen Studierende / SuS aber kennen“ – als These von Bourdieu.

Hauptaussage der Diskussion:

Die vorhandenen Ähnlichkeiten von Sakralisierung bestimmter Kunstwerke oder Autor*innen konnten festgestellt werden. Allerdings sind philosophische Texte per se rationaler Analyse ausgesetzt und durch die philosophische Streitkultur auf Abgrenzung / Argumentationsprüfung ausgerichtet und nicht auf unhinterfragte Sakralisierung.

Im philosophischen Diskurs ist es entscheidend, dass **Texte rational analysiert** und kritisch hinterfragt werden. Es geht nicht um die **Einzigartigkeit** eines Werkes oder den Status des Autors als unantastbare Autorität, sondern vielmehr um die Entwicklung und **Abgrenzung von Positionen** sowie das Aufzeigen von **Ähnlichkeiten**

Und **Unterschieden** zwischen verschiedenen Denkansätzen. Philosophische Argumentationen und Texte sind nicht dazu da, unveränderliche Wahrheiten zu liefern, sondern bieten Raum für **kritische Reflexion** und **Weiterentwicklung** von Ideen.

Ein zentraler Unterschied zwischen Philosophie und Kunst wird in der Diskussion ebenfalls deutlich: Während **philosophische Texte und Argumentationen** in erster Linie eine **Sachorientierung** anstreben – das heißt, sie zielen darauf ab, durch Argumente und Beweise eine bestimmte Position zu stützen oder zu widerlegen – ist die Kunst häufig als eine Form der **Inhaltsleere** zu verstehen. Sie lebt weniger von der präzisen

Darstellung von Fakten oder Argumenten und mehr von der subjektiven Wahrnehmung und emotionalen Ansprache des Betrachters. Der philosophische Diskurs fordert daher eine klare und systematische **Auseinandersetzung mit der Sache selbst**, wohingegen Kunst stärker auf **emotionale Reaktionen** und **ästhetische Erfahrung** ausgerichtet ist. Bourdieus **Kritik an Sartres Konzept des „selbstschöpfenden Gottes“**, der als eine Art geniales Individuum dargestellt wird, spiegelt eine tiefere Problematik im Umgang mit **Autorenbiographien** wider. Sartre sieht seine eigenen Lebensumstände und Erfahrungen als untrennbar mit seinem philosophischen Werk verbunden, was zu einer Art **Hagiographie** führen kann – also einer heiligen Erhebung des Autors, bei der jedes Detail seiner Biographie als entscheidend für das Verständnis seines Werkes betrachtet wird. Bourdieus Kritik richtet sich gegen die Vorstellung, dass Philosophen nur durch ihre **persönliche Genialität** und nicht durch soziale, historische oder kulturelle Kontexte erklären lassen. Diese **biographische Betrachtung** kann als **Determinante des Genies** missbraucht werden und den **sozialen Kontext** der Werke unsichtbar machen.

Im Gegensatz dazu kann eine **soziale biographische Analyse** von Philosophen helfen, ihre Gedanken und Positionen in den **historischen** und **gesellschaftlichen Kontext** einzuordnen. Philosophische Diskurse sollten nicht nur aus der Perspektive des Autors und seiner persönlichen Erlebnisse betrachtet werden, sondern auch in die **gesellschaftliche und politische Landschaft** ihrer Zeit eingebettet werden. Dies ermöglicht ein tieferes Verständnis dafür, wie und warum bestimmte Denker bestimmte Themen aufgriffen.

Zeitgenössische Einbettung von philosophischen Positionen erfordert, dass wir die Philosophen und ihre Werke im Kontext ihrer Zeit und Kultur betrachten, anstatt sie nur als „Genies“ oder „Außenseiter“ zu verehren. Beispiele für diese zwei Herangehensweisen sind in der philosophischen Praxis zu finden – in der **analytischen Philosophie** jedoch weniger häufig, da diese sich oft stärker auf die präzise und universelle Argumentation stützt und den biographischen Kontext des Autors eher außen vor lässt.

Möglichkeiten für den Philosophieunterricht:

Im Kontext des Philosophie-Unterrichts werden verschiedene Methoden und Ansätze zur kritischen Auseinandersetzung mit Texten und der Auswahl von Autor:innen diskutiert. Eine interessante Methode ist die **autorenlose Lektüre**, die mit dem Konzept von

Bourdieu's **Epoché-Vorschlag** vergleichbar ist. Diese Methode könnte weiterentwickelt und in ein **empirisches Projekt** eingebunden werden, das untersucht, wie Schülerinnen und Schüler auf Texte reagieren, wenn diese ohne den Hinweis auf den Autor oder die Autorin präsentiert werden. Dabei könnte das Projekt Unterschiede in der **Motivation** und der **Kritikfreudigkeit** der Schüler:innen aufdecken, je nachdem, ob sie wissen, wer den Text verfasst hat oder nicht.

Ein wichtiger Aspekt in dieser Diskussion ist die **Sakralisierung** von bestimmten Autor*innen, die häufig in akademischen Kontexten zu beobachten ist, insbesondere an Universitäten. Die Vorstellung, dass bestimmte Denker*innen und ihre Werke als unumgänglich und als autoritative Wahrheiten betrachtet werden, kann zu einer unkritischen Haltung führen, die den Raum für neue Perspektiven und kritische Reflexion einschränkt. In der Schule und im Abitur kommt diese Sakralisierung durch die Auswahl bestimmter **Kanontexte** und die damit verbundene Erwartungshaltung zum Tragen. Lehrkräfte sind oft weniger mit der Herausforderung konfrontiert, sich von dieser sakralisierenden Rhetorik zu befreien, da in akademischen Kontexten die Vorstellung vorherrscht, dass man bestimmte Werke und Autorinnen einfach „kennen muss“, um als gebildet zu gelten.

Die Frage, **wo** die Sakralisierung von Kanontexten tatsächlich stattfindet, ist ebenfalls relevant. Sie könnte sowohl in der Schule als auch in universitären Lehrplänen oder bei der Zusammenstellung von **Abiturvorlagen** eine Rolle spielen. Diese Institutionen haben großen Einfluss darauf, welche Texte und Denker:innen als „klassisch“ oder „kanonisch“ gelten und daher als unumstößlich angesehen werden.

Eine weitere Überlegung betrifft die **Qualitätssicherung** durch die Auswahl von Autor*innen: Gibt es möglicherweise eine **Bewertung** der Qualität der philosophischen Texte, die durch die Auswahl bestimmter Autor*innen im Kanon gewährleistet wird? Diese Frage impliziert, dass der Kanon möglicherweise nicht nur ein historisches Relikt ist, sondern auch als Instrument zur Förderung bestimmter Denkweisen oder zum Ausschluss von bestimmten Perspektiven dienen könnte. Das bedeutet, dass die Entscheidung, welche Denker*innen und Theorien in den Unterricht eingebunden werden, weitreichende Auswirkungen auf die **Wertvorstellungen und Weltbilder** der Lernenden haben könnte.

14.03.2024 Protokoll: Kanon-Konzepte

Ausarbeitung: Vanessa Albus

Vanessa Albus stellt ihr Konzept von Kanon vor, das von der Textgrundlage „Kanonglossar“ begleitet worden ist. Es setzt sich aus verschiedenen Kanones zusammen: beispielsweise materialer Kanon (Wissensbestände), Deutungskanon (Deutungen der Primärtexte), Schulbuchkanon, Kompetenzkanon, Wertekanon, Exemplakanon (Beispiele, die im Unterricht genannt werden), Systemkanon (welche philosophische Systeme unterrichtet werden), Hybridkanon, Begriffskanon. Unter einem Negativkanon versteht V. Albus jene Texte, die diskriminiert und verboten werden; ein Gegenkanon ist die Gründung der Gegenseite.

Nachfragen:

Wie findet Selektion statt, was kanonisiert wird? Hier gibt es einen jeweiligen Kriterienkatalog, so V. Albus, der Mustergültigkeit. Was aber nun ein mustergültiger Text sei, ergebe sich aus „Fachbeiträgen“ (hier blieb unklar, wo diese geäußert werden und wer diese äußert)

Wer oder was ist die kanonisierende Instanz? Kann es auch eine Instanz von ‚unten‘ geben? Institutionell seien die kanonisierenden Instanzen, so V. Albus, Behörden, Verlage, Lehrbücher, Personen, die involviert sind, Lehrpläne zu verfassen; es gebe aber auch eine Kraft von unten, beispielsweise Nietzsche lesende Schüler bei Verbot von Nietzsche an den Schulen.

Ausarbeitung: Michael Wittschier/ ostasiatische Auffassungen

M. Wittschier zeigt gegensätzliche Bestrebungen im ostasiatischen Denken: Auf der einen Seite gehört zur Ausbildung der Beamten im chinesischen Kaiserreich 1300 Jahre lang das Auswendiglernen von Konfuzius. Auf der anderen Seite steht der Daoismus, der festgeschriebene Lehrmeinungen hinterfragt und eine Bewährung von Lehrsätzen in der Praxis als Kriterium von der Weisheit von philosophischen Sätzen nennt. Es gibt also einerseits die gesellschaftliche Reproduktion von Lehrsätzen, wie sie für Kanonisierung typisch ist und andererseits eine Kultur der Praxisorientierung und Infragestellung, die einer Kanonisierung entgegensteht. Letztere betont M. Wittschier mit Verweis auf den Autor Jullien: Das Offenlassen von Erfahrungen und Nachdenken sei (ein) Ziel des

Daoismus, so dass Schweigen statt Explizieren (und damit Deuten) eine spezifische Methode des Daoismus sei.

Nachfragen:

Etwas polemisch formuliert, könnte man fragen, ob der Daoismus überhaupt eine Philosophie sei: Hierauf antwortet M: Wittschier, dass es durchaus wahr/falsch-Unterscheidungen gebe.

Sei das ostasiatische Denken bzw. der Daoismus denn vermittlungsbezogen (was ein Kennzeichen von Kanon sein könnte)? M. Wittschier sieht die Spannung zur Vermittlung in der Methode des Daoismus, sich Festlegungen zu entziehen. Aber diese Methode sei ja kanonisiert worden und soll vermittelt werden.

Insgesamt gebe es also sowohl die kanonische Funktion der Wissensvermittlung wie auch die kanonische Funktion der Gesellschaftsreproduktion, wie auch die Kultur der Infragestellung.

Ausarbeitung: Dagmar Comtesse / poststrukturalistische Konzeption

Behandeltes Werk: Michel Foucault, Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt 1991;

Bezug Kanon Kritik-AG:

Die Ordnung des Diskurses als Praxis des Wissenserwerbs mit verschiedenen Ausschluss- und Kontrollmechanismen. Synonyme des Kanons sind im aktuellen Diskurs der deutschsprachigen Philosophie die „westliche philosophische Tradition“ oder die „klassischen Texte“. Tradition und Klassik verbergen, vielleicht mehr als der Begriff Kanon, das Hergestelltsein von jenem Ensemble von Texten und Autoren, das reproduziert wird und werden soll. Wie sehr Sprache, Rede, Texte kontrolliert und hergestellt werden, hat Michel Foucault mit seiner Diskursanalyse gezeigt. Diese Analyse auf den Kanon anzuwenden, bietet die Möglichkeit, Mechanismen oder Wirkungszusammenhänge abzubilden, die erklären können, wie Autor*innen und Texte den Status eines Klassikers erhalten, Teil der Tradition oder eben kanonisch werden.

Hauptaussage des Werkes und Nutzbarmachung für Kanon Kritik-AG:

In der *Ordnung des Diskurses* entwirft Foucault die Merkmale und Mechanismen, wie er sich das Funktionieren von Diskursen vorstellt. Zu Beginn dieser Vorlesung, die seine Antrittsvorlesung an der für Frankreich zentralen Institution Collège de France ist, lässt er die Institution zu sich sprechen: „Du brauchst vor dem Anfangen keine Angst zu haben; wir alle sind da, um dir zu zeigen, daß der Diskurs in der Ordnung der Gesetze steht; daß man seit jeher über seinem Auftreten wacht; daß ihm ein Platz bereitet ist, der ihn ehrt, aber entwaffnet; und daß seine Macht, falls er welche hat, von uns und nur von uns stammt“ (Foucault, *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt 1991, S. 10) Damit ist die Bedeutung von Institutionen schon einmal grob umrissen: All jene Instanzen, die sich zu einer Institution verfestigt haben – durch festgelegte Praktiken, beteiligte Personen, finanzielle Struktur, Gebäude, Kommunikationswege, Funktionshoheiten – haben begrenzende, einhegende und ermächtigende Kraft. Bezogen auf den Kanon heißt das: Verlage, Zeitschriften, Kultusministerien bzw. Schulverwaltungsstellen, Universitäten, Forschungsinstitute sind Institutionen, die das begrenzen, kontrollieren und ermächtigen, was Kanon ist oder sein soll. Damit ist aber noch nicht gesagt, WIE Institutionen Kanon reproduzieren.

Äußere Herstellungsmechanismen

Ebenso banal führt Foucault die weiteren Mechanismen der Kontrolle ein: „Man weiß, daß man nicht das Recht hat, alles zu sagen, dass man nicht bei jeder Gelegenheit von allem sprechen kann, daß schließlich nicht jeder beliebige über alles beliebige reden kann“ (11) – das sind „Tabu des Gegenstandes, Ritual der Umstände, Recht des sprechenden Subjektes“ (11). Diese Mechanismen, sind Mechanismen des Verbots: man spricht nicht über seine Krankheiten, man adressiert gemäß der Situation die anderen nach Konventionen oder ethischen Vorstellungen mit du oder Sie, freundlich oder distanziert usw. und nicht jede, nicht jeder erhält gleichermaßen das Recht zu sprechen. Bezüglich des Kanons kommen wir hier sogleich ans Eingemachte: 1. Das Tabu des Gegenstandes: welche Werke, Textsorten finden KEINEN Eingang in die zu tradierende Textmasse? Alltagsberichte? Briefe? Schriften von Frauen? Autoren mit arabischen Namen? 2. Die Gelegenheit: Der Kanon wird an verschiedenen Orten in jeweiligen Ritualen reproduziert: in der Schule gibt es Einführungstexte, Bilder, Lebensdaten, Einschätzungen zur Bedeutung von Werk und Autor (fast nie der Autorin); in der Universität nimmt der

historische Kontext ab, manchmal, in guten Seminaren, nimmt der zeitgenössische Kontext zu, werden die kanonischen Texte in einen Zusammenhang mit philosophischen Äußerungen ihrer Zeitgenossen gebracht; auf Konferenzen werden nur noch einzelne Aspekte eines Werks oder eines Autors (fast nie einer Autorin) besprochen: die Kenntnis von Autor und Werk wird vorausgesetzt, man spricht nur noch über den Kommentar. Und schließlich 3. das berechnete Sprecher*innen Subjekt über den Kanon oder das sprechende Subjekt, das kanonisiert wird: Hier ist natürlich für das kompetente Sprechen über den Kanon die Universität, manchmal auch jenseits der Universität der Verlag oder die Zeitschrift, die ermächtigende Instanz. Geht es um die noch zentralere Frage, welches sprechende Subjekt, welcher Autor und sehr selten welche Autorin als klassisch eingestuft wird, dann wird der Mechanismus an dieser Stelle zu grob: wie ein Autor eine Autorin zum Klassiker wird, ist der entscheidende Mechanismus des Kanons und dafür reicht der Blick von außen nicht aus; mit dem äußeren Mechanismus lässt sich nur erfassen, wer das Recht erhält über den Kanon zu sprechen.

Zwei weitere äußere Kontrollmechanismen entdeckt Foucault, die den Diskurs in der Moderne einhegen: Wahnsinnige sind ausgeschlossen und eine das Gesagte muss wahr sein. Lassen wir den Punkt des Wahnsinns beiseite, wobei solche Fälle wie die tödliche Psychose Althussers oder die depressive Demenz Nietzsche selbstverständlich interessante Fälle für den Ausschluss oder Einschluss bilden. Das äußere Kriterium, dass das Gesagte wahr sein muss, ist für den philosophischen Kanon von allergrößter Brisanz. Auch dieses Kriterium lässt sich nicht von außen abbilden, da die Produktion von wahren Sätzen ein Kernanliegen philosophischer Texte ist. Das heißt, die Kriterien, die über wahr und falsch entscheiden, werden von den philosophischen Texten selbst diskutiert, produziert und in Frage gestellt. Dennoch gibt es – und zwar sehr prominent und auch von Ruth Hagengruber vertreten – den äußeren Kontrollmechanismus, dass der Kanon zu mehr Erkenntnis, zu mehr „wahren oder richtigen Sätzen über die Welt“ führen soll. Foucault lässt diesen Willen zur Wahrheit mit Platon beginnen (14). Für den Kanon bedeutet das ziemlich viel: die Legitimation des bestehenden philosophischen Kanons ergibt sich in erster Linie über den Anspruch, Wahrheit zu vermehren oder zu verbreiten. Kulturelle Reproduktion, die der Kanon faktisch am meisten bewirkt, wird kaum zur Legitimation herangezogen, auch wenn Äußerungen wie „das muss man wissen“ darauf hindeuten. Der Anspruch der Annäherung an Wahrheit oder Verbreitung von Wahrheit oder Vermehrung von Wahrheit ist gleichzeitig ein Hauptkriterium für den Einlass in den Kanon. So ist der Ausweis, dass bisher nicht kanonisierte Texte und Autorinnen ein Mehr

an Wissen, Wahrheitsaspekten oder Infragestellungspotential in den Kanon einführen würden, mit Macht oder Kraft versehen: wird der Nachweis von den redeberechtigten Kanon-Wächter*innen anerkannt, werden interne Mechanismen zur Kanonisierung in Gang gesetzt.

Die inneren Kanon- Mechanismen

Der Blick auf die inneren Mechanismen, oder wie Foucault sagt: „interne Prozeduren, die als Klassifikations-, Anordnungs, Verteilungsprinzipien wirken“ (17) zeigt, wie Kanon genau hergestellt wird. Es gibt 3 große Produktionsstätten a) der Kommentar, b) der Autor/ die Autorin c) die Disziplin, hier könnte man schon direkt die philosophische Denkweise einer Zeit oder gegenwärtig, die philosophische scientific community nennen.

a) Der Kommentar

Foucault unterscheidet zwischen Primärtexten und kommentierenden Texten eines Diskurses auf folgende Weise: „In allen Gesellschaften läßt sich eine Art Gefälle zwischen den Diskursen vermuten: zwischen Diskursen, die im Auf und Ab des Alltags geäußert werden und mit dem Akt ihres Ausgesprochenwerdens vergehen, und den Diskursen, die am Ursprung anderer Sprechakte stehen, die sie wieder aufnehmen, transformieren oder besprechen – also jenen Diskursen, die über ihr Ausgesprochen werden hinaus gesagt sind, gesagt bleiben und noch zu sagen sind. Wir kennen sie in unserem Kultursystem: es sind die religiösen und die juristischen Texte, auch die literarischen Texte mit ihrem so merkwürdigen Status, bis zu einem gewissen Grad die wissenschaftlichen Texte“ (18). Bezogen auf den Kanon ist hier die Unterscheidung von jenen Texten „DIE AM ANFANG VON ANDEREN SPRECHAKTEN STEHEN“ , die, wie Foucault weiter präzisiert, „die grundlegenden und schöpferischen Diskurse“ und jenen Texten, die „DIE URSPRUNGSTEXTE WIEDER AUFNEHMEN; TRANSFORMIEREN UND BESPRECHEN“ oder nochmal in anderen Worten Foucaults „die wiederholenden, glossierenden und kommentierenden Texte“ (18). Das heißt der Kontrollmechanismus des Kommentars – man kann dies schon gleich Forschungsliteratur nennen – sortiert Texte in ‚schöpferische Texte‘ und kommentierende Texte ein. Das heißt aber auch, dass wenn Sie einen Kommentar über einen Text schreiben, den Sie als Ursprung Ihres Kommentars bezeichnen, dann unternehmen Sie einen Versuch, einen Text zum schöpferischen Text zu machen. Nehmen Sie hier das Beispiel der Forschungsstelle des Zentrums für „Frauen in der Geschichte der Philosophie“, dann sehen Sie , dass Sie dabei sind, einen Kommentar herzustellen, dessen Funktion auch darin besteht, andere Texte, die beispielsweise von

Mme du Chatelet, zu ‚schöpferischen Texten‘ zu machen. Der Kommentar muss sich in der Regel bewegen, schöpferische Texte zu wiederholen, also kann eine Vielzahl von Kommentaren, die sich auf den gleichen schöpferischen Text beziehen, diesen Text auch Kanon-Status verleihen. Vor allem wenn die Kommentare von mächtigen Autor*innen verfasst werden, von institutionalisierten Kanon-Wächter*innen.

b) Der/ die Autor*in

Foucault konzipiert den Autor eines Texts als Funktion, eine Gruppe von Texten zusammenzuhalten. Der Autor hat also im Diskurs die Kontrollfunktion, dass Texte zugeordnet werden können. Diese Funktion tritt nicht in jedem Diskurs auf, wie Foucault hellsichtig bemerkt: juristische Texte leben ohne Autorennennung. Aber im philosophischen Diskurs, speziell im Kanon, ist der Autor oder die Autorin entscheidend. Die Autorenfunktion geht soweit, dass Texte den Lebensabschnitten eines Autors / einer Autorin zugeordnet werden, man spricht vom frühen oder späten Kant und so weiter. Die Nennung der Autor*innen im Kanon ist so eng verwandt mit der kommentierenden Kontrolle, dass man sie kaum trennen kann: der Kommentar eines ‚schöpferischen‘ Textes geht damit einher, dass das kommentierende Subjekt, das ja auch seine Sprechkompetenz beweisen muss (äußere Kontrolle), weitere Autor*innen des Kanons nennen können muss, um den kommentierten Text einzuordnen. Das heißt, dass die Autorennennung im Herstellen des Kanons nie nur einen Autor/ Autorin nennen kann, sondern immer auf weitere verweisen muss.

Alle Autor*innen, egal ob sie Aspirationen haben, in den Kanon einzutreten oder überhaupt als Autor*in im philosophischen Diskurs erkannt zu werden, müssen bestimmten Regeln gehorchen: das sind die Regeln des sprechenden Subjektes, die teilweise auch dem äußeren Kontrollbereich zugeordnet werden, aber tatsächlich auch im inneren am Wirken sind. Foucault macht hier noch eine neue Kategorie von Mechanismen auf, die er „Bedingungen des Einsatzes“ (25-26) nennt. Die Regeln des sprechenden Subjektes, also die Regeln, wie jemand schreiben und auftreten muss, um als Autor*in erkannt zu werden sind:

a) *„Das Ritual definiert die Qualifikation, welche die sprechenden Individuen besitzen müssen (wobei diese Individuen im Dialog, in der Frage, im Vortrag bestimmte Positionen einnehmen und bestimmte Aussagen formulieren müssen); es definiert die Gesten, die Verhaltensweisen, die Umstände und alle Zeichen, welchen den Diskurs begleiten*

müssen; es fixiert schließlich die vorausgesetzte oder erzwungene Wirksamkeit der Worte, ihre Wirkung auf ihre Adressaten und die Grenzen ihrer zwingenden Kräfte“ : RITUAL = HABITUS = ROLLENVERHALTEN; bezogen auf den Kanon kann man sagen, dass nur jene Autoren in Frage kommen, zu Klassikern zu werden, die bestimmte Voraussetzungen mitbringen, wie beispielsweise das männliche Geschlecht. Weiter müssen die Autoren formgerecht, das heißt nach den Formen der Zeit, Aussagen formulieren können, die einen Wahrheitsanspruch erheben. Heutige Autoren und Autorinnen müssen beispielsweise die Form von Einleitung, Hauptteil und Fazit sowie – ganz wichtig – Belegeverzeichnis und Literaturverzeichnis erfüllen. Fällt letzteres weg, wird der oder die Autorin zum Plagiat.

b) Diskursgesellschaften / Netzwerke: Dieser Regelbereich ist ähnlich zur scientific community: Es geht um halb geschlossene Räume, die nochmal eigene Regeln haben – man könnte das mit notwendigen Referenzen konkretisieren, wer auf jeden Fall zitiert werden muss, welche Themen und Begriffe auf jeden Fall genannt werden müssen oder gerade nicht genannt werden sollten.

c) *Die Disziplin, scientific community/ Denkweise*

Die Disziplin ist der Gegenstandsbereich, auf den sich ein Diskurs bezieht: Gegenstandsbereich, Methoden, Regeln, „wahr angesehene Sätze“ (22). Im Fall des Kanons ist der Gegenstandsbereich also die Sammlung der kanonischen Texte und Autor*innen, die Methoden der Hermeneutik, der Philologie, der Hegel oder Kant-Exegese, usw. Kanonische Texte aus vergangenen Jahrhunderten zitieren beispielsweise viel weniger als wir es heute tun; dafür sind Referenzen an die Antike oder Bibelzitate üblich. Das geometrische Beweisen war eine Zeit lang eine Methode, dann das Aufspüren von Naturgesetzen. Aufnahme in den Kanon finden aber auch Texte, die mit den Methoden der Zeit scheinbar brechen (Authentizität bei Rousseau) und neue Regeln aufstellen. Wird ihnen durch die Neuerung jedoch viel Aufmerksamkeit durch die Zeitgenossen zuteil und entwickelt sich eine kommentierende Masse, erhalten die Texte den Status von ‚schöpferischen‘ Texten und erhöhen ihre Chance, in den Kanon aufgenommen zu werden. Sie müssen aber – damit die Zeitgenossen kommentieren können – für diese verständlich bleiben

Rezeption der Kanon-AG

Fragen: Wer entscheidet nach dieser Konzeption, welche Autor*innen in Schulbücher aufgenommen werden? Hier sieht D. Comtesse eine Vielzahl an Wirkungsstätten von Kanonsisierung.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesem Konzept ziehen? Das man um so wirkungsvoller den Kanon anders machen könne – wenn man die Mechanismen kennt.