

Bringt es Neuartiges von mir hervor? Skizze einer aufrichtigen Methodik.

Abstract¹

Creative thinking is actually considered an indispensable part of education and that goes hand in hand with productive knowledge. Both must be responsive to changing situations. The article develops philosophical didactics that attempts to provide a methodic answer to the subject-specific question of how to deal with changing circumstances in philosophical educational processes, which leads to the question: "Does it educe something newly from me?". The point is that philosophical readings of production-oriented processes enable the development of critical skills in learners and teachers for changing the character of directivity. Consequently, an attempt is made to sketch the concept of a "sincere methodics" that can register optional procedures. Based on some illustrations of the notion of "transformative understanding" in the work of Stanley Cavell, a notion of philosophical education is reworked as "self-invention through self-examination", which can better understand the character of philosophy teaching.

Stefano Franceschini: sfranceschini@philsem.uni-kiel.de

Christian-Albrecht-Universität zu Kiel

1. Produktives Wissen transformativ verstehen?

In einem seiner letzten Beiträge schrieb Richard Rorty in *An Ethics for Today*, dass "die Philosophie keine Einschränkung des Gebrauchs der Imagination ist; sie ist ein weiteres Produkt der Imagination" (Rorty 2005: 16). Ausgehend von diesem Vorschlag werde ich die Rolle und das Potenzial des "produktiven Wissens" für eine philosophische Didaktik untersuchen, die in der Lage ist, kreative Prozesse abzuhandeln. Produktives Wissen verwandelt sich somit im Bildungsprozess in *produktives Verstehen*. Damit knüpfe ich an neuere Entwicklungen in der philosophiedidaktischen Diskussion, in denen produktionsorientierte Prozesse in den Blick genommen werden (Runtenberg 2016), und an Vorschläge an, die dazu einladen, Didaktik als "Kunstwerk" zu denken (Krämer 2021). Beides verbinde ich mit einem Konzept von Philosophie als transformative Praxis (Thomas 2019, 2022, 2024), um einen Begriff philosophischer Bildung entstehen zu lassen und zu diskutieren.

¹ Der Aufsatz ist die Überarbeitung des Vortrags, der am 24.03.2023 auf der ersten Jahrestagung der Gesellschaft für Philosophie- und Ethikdidaktik (GPED) gehalten wurde.

Unterrichten mit und Denken über literarische(n) Produktionen hat in der modernen philosophiedidaktischen Forschung interessante Artikulationen und Entwicklungen gezeigt, die hier im Hinblick auf ihr innovatives Potential für die philosophische Bildung diskutiert werden sollen (§ 1). Ausgehend den Anregungen, die Stanley Cavells Werk bietet, werde ich versuchen, das, was er ‘*transformative understanding*’ nannte, herauszuarbeiten, um die Tragweite der Notion einer «neuen literarisch-philosophischen Kritik» zu prüfen und zu fragen, ob sie eine Orientierung für einen Begriff philosophischer Bildung anbieten kann. Impulse für die Gestaltung von Prozessen der Selbsttransformation können gewonnen werden, indem Lernende und Lehrende ihre eigene "Stimme" finden können (§ 2). Schließlich werde ich eine "aufrichtige" Methodik skizzieren, die in der Lage ist, mit Kreativität umzugehen, und die es erlaubt, den philosophischen Unterricht durch transformative Praktiken zu charakterisieren (§ 3).

Diese Art von philosophischer Didaktik, deren Aufgabe es ist, das didaktische Denken selbst zu prüfen, zu hinterfragen und gegebenenfalls zu revidieren, nenne ich «aufrichtige Didaktik». Sie erhebt nicht den Anspruch, einen neuen fachdidaktischen Ansatz zu bilden, sondern unsere Didaktik immer wieder neu auszurichten, so dass mögliche unerwünschte Verengungen des Denkens, *in primis* eine missverstandene Direktivität², annulliert werden können. Der Aufsatz vertritt die Auffassung, dass neben den konventionellen argumentativen Momenten auch solche Verfahren zu prüfen, zu untersuchen und kritisch zu würdigen sind, die sich nicht-propositionaler, begrifflicher Darstellungen bedienen. Unser Wissensbegriff kann durch Literarizität erweitert werden und Darstellungsformen einbeziehen, die auch als «Momente eigenständiger Wissensbildung im Unterschied zur unkritischen Übernahme argumentativer Lehre» (Schildknecht 2017: 482) gelten können und unsere begrifflichen Grenzen in Frage stellen.

In diesem Paragraphen wird der Übergang von einem produktiven Verstehen zu einem transformativen Verstehen durch produktive Praktiken und transformative Praktiken erläutert und diskutiert. Wie kann der doppelte Übergang von einer produktiven Ebene zu einer transformativen Ebene eruiert werden? In seinem Buch *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung* ging Anselm Müller der Frage nach, inwiefern Erziehung unbestreitbar Strukturen einer *poiesis* aufweist, sich jedoch nicht ausschließlich

² Für eine aktuelle Diskussion siehe die Beiträge in der Zeitschrift für Praktische Philosophie 2023, Bd. 10, Heft 1 zum Thema «Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote», S.333ff. In den Beiträgen der Philosophiedidaktik (Christian Thein, Laura Martena, David Lanius) wird u.a. auch die Forderung kritisch diskutiert, die sich auf zwei Publikationen von Johannes Drerup (Drerup 2021, Drerup et al. 2021) bezieht, demokratische Werte «direktiv» zu unterrichten.

mit poietischen Begriffen verstehen lässt (Müller 2008: 215f.). Integriert in eine Praxis können Produktionen oder Kreationen zur Gestaltung der praktischen Charakterbildung methodisch zielführend sein, sie müssen jedoch ein *technizistisches* Verständnis aufgeben. Das bedeutet nicht, dass ‘*technē*’ aufgegeben werden muss, sondern lediglich, dass sie ihr Feingefühl zur Hervorbringung des Guten konfigurieren kann, dass "das ‘Mittel’, das den poietischen Zweck ‘produzieren’ soll, selbst in einer ‘*praxis*’ besteht" (Müller 2008: 10). In diesem Vorschlag wird die Charakterbildung zu einem zentralen Element, wobei Begriffe wie Selbststeuerung und Selbstgestaltung eine wichtige Rolle spielen (Müller 2008: 377f.). Ich möchte im Folgenden diesen Punkt eingrenzen und im Hinblick auf die philosophische Bildung entwickeln, indem ich didaktische und philosophiedidaktische Ansichten in Betracht ziehen werde. Poietische Praktiken sollen nicht nur philosophische Fähigkeiten verstehen lassen, sondern auch philosophische Begriffe hervorbringen können, die unsere notionale Ausstattung erneuern können, ohne dabei eine intellektualistische Position einzunehmen, die besagt ein ‘know-how’ seinerseits etwas Ähnliches wie ein ‘know-that’ bräuchte, um sich zu vermitteln.

Wenn wir auf der Suche sind, wie das Neuartiges verstanden werden kann, lautet eine mögliche didaktische Antwort *Unterricht als Kunstwerk. Warum Maschinen nicht unterrichten können* (Kramer 2021). Als Fachdidaktiker versucht Kramer zu zeigen, wie Bildung und Ästhetik in einem Unterrichten verwoben sind, das sich als die Kunst der Gestaltung von Lernumgebungen charakterisiert (Kramer 2021: 13). Gedanken über das, was Maschinen nicht können, bilden den Ausgangspunkt dieser Betrachtungen. Vermutlich werden sie früher oder später nahezu menschliche Fähigkeiten nachweisen (aktuell wird von "generativen Technologien" gesprochen). Jedoch scheinen "Ästhetik, Kreativität, Mitgefühl, Vertrauen" (Kramer 2021: 61) Sachen zu sein, zu denen Maschinen nicht fähig sind. Diese Eigenschaften müssten ironischerweise durch das Unterrichten am meisten gepflegt werden. Dies bedeutet jedoch auch nicht, auf jegliche "Technik" zu verzichten, sondern mahnt meines Erachtens vielmehr eine Konzentration auf das für uns Wichtigste an, das heißt, nicht zu dissimulieren, wie wir die Sachen verstehen. Maschinen können schlecht als Quelle von genuiner Innovation und Kritik gelten. Sie können keine Entscheidung *für uns* treffen, da diese einfach nicht *unsere* Entscheidung wäre. Unterrichten wäre, dem Konzept eines "Kunstwerks" entsprechend, "weit von einer technischen Auffassung entfernt" (Kramer 2021: 105). Kreativität und Scheitern charakterisieren unsere menschliche endliche Lebensform. Die Pointe dieses Vorschlags scheint mir zu sein, die Organisation des Unterrichts so zu ergänzen und umzugestalten, dass sie wertvolle Bildungsmomente oder Bildungsszenen vorsehen kann, in denen wir uns durch eine transformative Dynamik des Denkens verlieren und wiederfinden können, um uns selbst

intelligibler zu werden. Wir haben blinde Flecken und können uns nicht auf einmal gegenüber anderen und uns selbst verständlich schaffen, da sich unsere Lebensform ebenfalls sich mitverwandelt. Dies bietet jedoch herausfordernde Lernsituationen, die wir wiederum vernichten, wenn wir nach "Mustern" oder "Schablonen" vorgehen, die das Neuartige von uns nicht aufkommen lassen. Es geht vielmehr darum, neue Wege im Denken auszuprobieren, die von den bekannten divergieren können. Auch wenn wir scheitern, können wir *Selbstprüfungsfähigkeiten* entwickeln. Nach Kramer trägt "jeder Irrläufer [...] dazu bei, das Wissensgebiet genauer zu erkunden" (Kramer 2021: 32). Ästhetik, Kreativität, Mitgefühl und Vertrauen werden die einschlägigen menschlichen Eigenschaften einer ästhetischen Bildung, die zum Verständnis der Sache beiträgt. Es handelt sich um eine intellektuelle Sensibilisierung, die sich ereignen kann, indem wir trainieren können, unsere gedanklichen Praktiken selbstleitend zu transformieren. Aus der Perspektive der Unterricht denkt Kramer an die Fähigkeit eines Lehrenden, "Idee[n] zu skizzieren, ohne alles gesagt zu haben. Der Betrachter braucht Luft zum Atmen. Er benötigt Platz für die eigene Kreation", also *Skizzen*, die das Verstehen unterstützen können (Kramer 2021: 110; 33). Mit derartigen Aufführungen bildet sich die Möglichkeit, bestimmte (neue) Phänomene umzugestalten, um die (erfundenen) Produktionen (kritisch) zu beurteilen. Wenn Unterricht als "Kunstwerk" verstanden wird, demarkieren die vermittelten Notionen nicht ein Gegenüber, d.h. es wird nicht erwartet, dass die ausgeführten Notionen von den Lernenden unverändert erworben und angeeignet werden, sondern unterstützen sie ausrichtend die Kreativität des Lernenden. Sie erleichtern das Verstehen und schaffen Platz für Transformationen, so dass wir durch diese optionalen Bildungsmomente das Neuartiges aufzeichnen können. Was leistet nun in unserer Diskussion die Perspektive eines Unterrichts als Kunstwerk? Mir scheint, dass sie eine Notion von Gestaltung liefern, die *das Auftreten des Neuen erlaubt*, sie aber keine Hinweise dafür geben kann, wie dies in der Praxis durchzuführen wäre. Als ersten Standpunkt können wir anmerken, dass produktive Praktiken mehr als "Technik" zu verstehen sind und dadurch transformative Praktiken potentiell auffassen lassen.

Transformative Praktiken sind Gegenstand pädagogischer und fachdidaktischer Überlegungen im Sinne von transformatorischen Bildungsprozessen (Koller 2015, 2018), didaktischen Transformationen philosophischer Methoden (Rohbeck 2011) und philosophischen Transformationen (Thomas 2019, 2024). Ich werde mich hier auf diese letzte Art der Transformation konzentrieren, um folglich die Diskussion philosophiedidaktisch zu erweitern. Künste gelten als Kulturtechniken der Selbsttransformation (Mahrenholz 2023). Eine "künstlerische Forschung" könnte das transformative Potential der Philosophie

dahingehend erweitern, dass die blinden Flecken der wissenschaftsdisziplinären Diskurse und die in diesen Bereichen schwer artikulierbaren Themen erforscht werden, indem auch eine Transformation *aus der Perspektive der ersten Person* ermöglicht werden könnte. Eine Fachphilosophie, die bedroht ist, den Kontakt mit der Lebenspraxis zu verlieren, könnte diesen durch eine Arbeit an uns selbst wiedergewinnen, sodass keine "Reinigung" von Idiosynkrasien erforderlich wäre. So könnte sich die philosophische Forschung sich für das Neue und Undenkbare öffnen. Auf diese herausfordernde Weise könnten dann transformative Potentiale philosophischer Gehalte erforscht werden (Thomas 2022). Thomas stellt einer wissenschaftlichen Praxis eine transformative Praxis gegenüber und qualifiziert die zweite (nicht abwertend) als "nichtszientifisch". Ich bevorzuge für mein Verständnis die Qualifikation *metawissenschaftlich*, da beides sich ergänzen können. Einer solchen Charakterisierung der transformativen Praxis liegen die Selbstkultivierung, Selbstartikulation und eine Weisheit geteilter Endlichkeit am Herz (Thomas 2024). Spuren transformativer Praxis lassen sich in der philosophiedidaktischen Auseinandersetzung mit der "Produktionsorientierung" finden.

Produktionsorientierung suggeriert uns, was wir als ein Anliegen des Philosophieunterrichts erwarten können (Runtenberg 2016: 47f.). Wenn wir davon ausgehen, dass Didaktik als Methodik erfülle "das Bedürfnis nach unmittelbarer Anleitung der Praxis des Lehrens und Lernens", zeichnet sie sich aus, indem sie auch die Richtlinien der Praxis des didaktischen Handelns kritisiert und eine Art "didaktische Urteilskraft" entwickelt wird (Runtenberg 2016: 14). Ich verstehе dies als *sich mit den eigenen Leitbildern oder der eigenen leitenden Schematik zu befassen*. Runtenberg spricht von einer produktionsorientierten Philosophiedidaktik, deren Fokus auf Transformationen und transformativen Prozessen liegt, die zwischen einer produktiven Rezeption und einer reproduktiven Kreation schwingen. Verständnisse und Haltungen werden dadurch hinterfragt. Besonders geeignet scheint hier das Feld der Literatur und der literarischen Strategien, die mit verschiedenen Medien ausprobiert werden können und kreative Akte hervorbringen können. Diese sind eher imaginativer Art als kognitiv. Das, was uns im Denken im ersten Schritt begegnet, wurde produziert (sei es nach Richtlinien und durch "Techniken"), aber es kann nicht als 'already made' herausgelesen werden. Das ist ein wichtiger Punkt in meiner Diskussion. Wir werden als Leser oder Lernenden durch unsere Lesart Ko-Produzenten, was uns ermöglicht, unsere transformative Praxis zu erfassen. Im zweiten Schritt wird das durch transformative Praxis "Ko-produzierte" nicht nur als 'by-product' betrachtet, sondern als eine Gelegenheit, dasjenige, was wir durch Imagination hinzugefügt haben, kritisch zu erläutern und das Herausgelesene zu begreifen. Worin besteht die Würdigkeit dieser kritischen imitativen Akte? Runtenberg ist der Ansicht, dass "das kreative Spinnen von

Gedanken... innovatives und intuitives Denken [ist].... Um nicht im Netz des Vorgegebenen gefangen zu bleiben [ist es notwendig]... kritische Arbeit an den jeweils eigenen Begriffsnetzen zu leisten" (Runtenberg 2016: 52). Wie sind diese Verfahren zu beurteilen? Meines Erachtens zeigt sich die Stärke einer *produktionsorientierten transformativen Praxis* in einem produktiven Verstehen von transformierten Begrifflichkeiten, das auf die Kreativität des philosophischen Denkens vertrauen kann. In der Aufführung dieser produktiven Praktiken ginge es nicht wirklich um das Produkt, sondern um den Produzenten, der sich im allegorischen "Spinnen" über die Ipseität³ (Selbsttheit) einer Autorin versteht, um den "Faden der Ariadne" (Martens 2000) zu finden. Wir können das eigene potentielle Selbst einweben, während eine kritische Loslösung von diesen Denkfiguren bewahrt wird. Sie liefern die intellektuellen Ressourcen für die Virtualisierung einer kritischen Haltung uns selbst gegenüber. Eine philosophische Didaktik kann meines Erachtens eine Verbesserung unseres Verstehens durch produktives Tun und kritisches Selbstdenken liefern, indem sie sich weniger auf generative Fragen ausrichtet. Uns zu trainieren, nicht mit einer schon vorausgesehenen Inhaltssicherung zu beginnen, sondern mit einer philosophischen Lesart, die sich im Lauf des Unterrichtens durch die Aufführung der Veranschaulichungen des Gedachten begrifflich transformieren kann, lässt philosophische Bildung anders klingeln. Ich sehe ein Risiko darin, wenn Bemühungen zu Gunsten von literarischer Produktivität den Fokus von der Philosophie und der genuin philosophischen Bildung abwenden. Das, was wir herauslesen, sind philosophische Notionen und Haltungen und es scheint besser, wenn diese ins Zentrum der produktionsorientierten transformativen Praktiken rücken. Warum sollten wir durch das Unterrichten philosophische Notionen nicht modifizieren, transformieren, verändern, anpassen und veranschaulichen können? Welche philosophische Didaktik bräuchten wir dafür? Literatur scheint das geeignete Mittel oder Vehikel zu sein, die Transformation sollte aber begrifflich und philosophisch werden. Wenn wir eine intellektuelle Selbsttransformation des Lernenden unterstützen und zu einer lebendigen Produktion des Selbst beitragen wollen, kann die mediale Rolle einer literarischen Aufführung nur zu einem Übergang werden, der uns in Kontakt mit uns selbst und mit unserem Denken bringt. Als zweiter Standpunkt dieses Paragraphen können produktive Praktiken als etwas Geringeres als "Kunst" betrachtet werden, da das Ziel darin besteht, philosophische Bildungsprozesse und Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen.

³ Unter «Ipseität» verstehe ich hier eine andere Auffassung des Selbst im Unterschied zur Identität. Nach Paul Ricoeur ist Ipseität eine Art «narrative Identität», eine «dynamische Identität», die ihre Konfiguration nach dem Bild einer poetischen Komposition neugestalten kann. In diesem Sinne wird Ipseität zu einer Auffassung des Selbst, das sich im Zusammenhang eines Lebens begreift und transformiert.

Mittlerweile ist das mediale und methodische Spektrum des Philosophieunterrichts sehr vielfältig geworden (Filme, Peters M., Peters, J. 2019; Comics, Peters M., Peters, J. 2021; Spiele, Peters M., Peters, J. 2022; (Jugend-)Literatur, Peters M., Peters, J. 2024; Theater, Peters M., Peters, J. 2025). Der mediale Einbezug der Literatur (oder im weiten Sinn der "Künste") bedeutet auch eine Fokussierung der narrativen Dynamiken und gibt dazu Anlass, den Zusammenhang von "Generativität" und "Direktivität" kritisch zu erläutern. Es stellt sich die Frage, welche Rolle das Erzählen und die Narration für die Leitung einer produktionsorientierten transformativen Praxis in Hinblick auf philosophische Bildung spielen. Neben einem literarischen (Rohbeck 2021), bietet auch ein narrativer Ansatz (Torkler 2020, 2021) die Möglichkeit, den "lebendigen Raum der Didaktik" zu denken (Torkler 2015). Auf die Frage nach der Rolle der philosophischen Didaktik könnte mit Torkler geantwortet werden: "keine gute didaktische Praxis in einem technischen Sinne zu *erzeugen*, sondern zu *verstehen*, worin sie bestehen könnte" (Torkler 2021: 194). Dies würde sich dementsprechend nicht als schlechte Metadidaktik oder Methodisierung charakterisieren. Grundsätzlicher ginge es heute im Bereich der Philosophiedidaktik um eine Pluralisierung und Reflexion unserer Praktiken. Im Zentrum dieser Reflexion stünde unser "Tun". Narrativität, so der Gedanke, würde einerseits eine plastische und anschauliche Darstellung ermöglichen und anderseits zu einer grundlegenden Transformation der sich bildenden Person beitragen, indem diese die Gelegenheit erhält, sich zu verändern und dadurch zu sich selbst zu kommen (Torkler 2021: 201). Der Akt des philosophischen Lesens wird auch in der Perspektive der Nachahmung menschlicher Handlungen zentral. Diese lässt die Lernenden einen Transformationsprozess erleben, dem unser Selbst- und Weltverhältnis ausgesetzt ist und der eine Konfiguration heterogener Elemente ermöglicht, die zu einem begrifflichen Verständnis führt. Wir können uns an Denkfiguren orientieren, was aber nicht bedeutet, dass wir die diesen Dynamiken eingeschriebenen Handlungen notwendigerweise duplizieren. Vielmehr ist durch die Produktion der Reproduktion eines Begriffes auch ein "ethisches Lernen", d.h. die Entwicklung ethischer Urteilskraft und Persönlichkeitsbildung, möglich. Torkler charakterisiert dies als emotionale Öffnung für die Perspektive anderer und eine Sensibilisierung für deren ethischen Ansprüche, die im narrativen Zusammenhang ihrer Entstehungsgeschichten verständlich werden. Es handelt es sich also um eine Entwicklung der Urteilsfähigkeit von sich bildenden Menschen, die kein ethisches Handeln, sondern eine "anleitende, Autonomie gewährende und relevante Fähigkeiten fördernde Ertüchtigung dazu" (vgl. Torkler 2021: 205-207) wäre. Unser Urteilsvermögen kann sich nach Torkler dadurch ungezwungen entfalten. Dieses "imaginative Versuchsfeld für das menschliche Empfinden, Werten und Urteilen, das sich hier erprobt, bevor

es sich an der Wirklichkeit zu bewähren hat" (Torkler 2021: 208) verstehe ich als ein Feld der Erprobung des Neuen. Der Lernende produziert einen Begriff und kann ihn selbst prüfen, bevor er reproduziert wird. Potentielle Optionen des Handelns werden im Denken ausprobiert, sodass sie auch von uns selbst in ihrer Qualität geprüft und getestet werden können, bis wir durch diese Verstehensakte etwas unserem Begriff Ähnliches erschaffen. In diesen Prozessen ist die Frage, wie die Entstehung des Neuen zu verstehen ist, zu klären. Der Einbezug der Literatur kann zahlreiche "Testsituationen" für das eigene Selbst beschaffen: Das Neue kann unproblematisch exhibiert werden, da es auf eine potentielle Weise in einem nichtigen Feld qualifiziert wird und unbesorgt optionale Lesarten evoziert werden können. Es ginge nicht darum, die Durchführbarkeit zu testen, vielmehr kann das Unterrichten dazu beitragen, dass unsere Begriffe auf verständliche Weise durch ein kritisches Verfahren überdacht werden, damit sie besser verstanden werden.

Im nächsten Paragraphen werden folgende Fragen behandelt: Was lassen produktionsorientierte transformative Praktiken mitverstehen? Wie können wir produktionsorientierte transformative Praktiken, die das Neue hervorbringen lassen, trainieren? Eine erste Antwort aus diesen Paragraphen lautet, dass wir ausprobieren können, "assertive Haltungen" zu vermeiden und die Entfaltung einer *Unterscheidungsfähigkeit* zu fördern.

2. Transformatives Verstehen: eine andere Gestalt erschaffen

Ein Anliegen dieses Aufsatzes ist es, eine philosophische Methodik für das Feld der Philosophiedidaktik zu diskutieren, die sich durch eine produktionsorientierte transformative Praxis auszeichnet. Aus dem letzten Abschnitt können wir den Gedanken festhalten, dass sie kreativitätsfördernd ist und auch begriffliche Transformationen umfassen kann. Nun werden wir hier erläutern, wie wir das Potenzial eines transformativen Verstehens untersuchen und es im Hinblick auf das didaktische Denken begrifflich klären können. Dies kann teilweise von dem oben skizzierten "narrativen Verstehen" distinguiert werden. Einige Beispiele für das, was Stanley Cavell "transformatives Verstehen" (Cavell 2005: 220) nennt, ermöglichen es, eine philosophische Methodik zu charakterisieren, der wir folgen können, um die eigenen philosophischen Leitbilder zu kritisieren. Literarische Erzählungen bieten einen Vorrat an entlasteten Erprobungssituationen, in denen wir Gestaltungen transformieren können. Neben den ethisch relevanten Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel, zur Selbstdeutung und zum selbstständigen Urteilen (Torkler 2021: 25-26) können philosophische Gedanken durch transformatives Verstehen eine innovative Lesart hervorbringen. Dies ist ein Versuch, einen

Begriff philosophischer Bildung im Hinblick auf die Bedürfnisse der Philosophiedidaktik neu zu skizzieren. Einerseits kann, wie wir gesehen haben, die Literatur (in weitem Sinn) eine Ressource dafür werden, andererseits drückt sich Philosophie selbst in literarischer Gestaltung aus (Stegmaier 2021) und es steht uns auch philosophische Literatur (in engem Sinn) zur Verfügung. Bei Cavell stehen Literatur bzw. Künste und Philosophie in enger Synergie, indem sie auch das Potential einer Art kritischer "moralischer Perfektionierung" in Betracht nehmen lassen. Ich werde nun versuchen, sieben von diesen "Testsituationen" oder Wege philosophischer Bildung zu untersuchen, die die Notion des transformativen Verstehens kritisch erläutern können, indem ich Cavells Gedanken in Hinblick auf den Philosophiedidaktik mitdenken werde.

1) Ein transformatives Verstehen wird zu einem solchen, das fähig ist, das Gewöhnliche wiederzugewinnen, d.h. das zu denken, was in unseren gewöhnlichen Praktiken noch nicht gedacht wurde. Für Cavell sollte der Unterricht der Philosophie (*philosophy teaching*) daher nicht zu einer Wiederholung der üblichen Fragen der Philosophie führen, sondern ungestellte Fragen zu stellen. Cavells erste Frage lautete "Müssen wir meinen, was wir sagen?", die den Unterschied zwischen dem, was wir sagen, und dem, was wir sagen *wollen* (was wir sagen und was es heißt), erläutert. Diese neue Auffassung besteht in einem ständigen Versuch, zu klären, was wir meinen und was wir in Begriff sind, zu erwägen. Sandra Laugier (Laugier 2011: 230f) spricht in diesem Zusammenhang von einer "anderen Theorie der Relevanz" (*pertinence*, von *pertinent* d.h. passend, zutreffend, sachbezogen, dazugehörig)", die darauf abziele, das zu finden, was wir sagen wollen, und die Korrektheit in Bezug auf uns selbst zu messen. Was andere denken, kann nur in Verbindung mit uns selbst täuschend sein. Es geht also darum, sich darum zu sorgen, was wir sagen wollen, auch wenn der Ausgangspunkt ein anderer beziehungsweise die Stimme der anderen ist. Dies bildet nach Cavell folgende Herausforderung an das Denken: das sagen zu wollen, was man (gewöhnlich) sagt. Das erfordert eine Rückkehr zum gewöhnlichen Verständnis, die kritischer Art wird. Das Gewöhnliche birgt immer die Gefahr in sich, dass wir uns mit der Stimme des Gewöhnlichen nicht ausdrücken können. Cavell würde sagen: Das Gewöhnliche hat jedoch nicht das letzte Wort, und es geht darum, "uns daran zu erinnern, was wir wann sagen sollten" (Cavell 2002: 20) oder "die Stimme dessen, was wir gewöhnlich sagen sollten" (Cavell 2002: 74). John L. Austin ist für Cavell sowohl als Hochschullehrer als auch als Philosoph eine wichtige Denkfigur. Der Gedanke, dass der gewöhnliche Ausdruck glücklich oder unglücklich sein kann, erfordere, dass die philosophische Antwort eine der "Sorgfältigkeit" wird, der Aufmerksamkeit für die Details des Falles, dass sie

"genuine statt gefälschte Klarheit verspricht" (Cavell 2002: 41). Wir müssten die "feinen Unterschiede" durch eine doppelte Vorgehensweise betrachten, einerseits durch das "Enteignen" (*dispossessing*) des Überholten, sodass es etwas Besseres erblicken lasse, und andererseits durch den Versuch, das Neue durch ein "Gefühl von innen" (*feeling from within*, Cavell 2002: 103) zu registrieren. Das Gewöhnliche konfrontiere uns mit einem philosophischen Test, der von uns verlangt, dass wir uns darin üben, uns auf das zu einigen, was wir denken werden, auf den angemessenen Charakter der "zirkumstantiellen Sentenz". *Austin at Criticism* (Cavell 2002b: 57f.) heißt für Cavell, sich in das konzeptionelle Netzwerk einer Autorin (Austins im Cavells Fall) einzufügen und ihn gleichzeitig auf innovative Weise zu lesen. Der Unterschied zwischen 'performative utterance' und 'passionate utterance' (Cavell 2005: 155f.) kann dies aufklären. Ausgehend vom perlokutiven Akt (dem dritten Teil des Sprechaktes nicht-konventionellen Charakters, der auf den Adressaten und die von ihm hervorgerufenen Empfindungen zentriert ist, '*what is done by saying something*') liest Cavell eine leidenschaftliche Äußerung heraus, die uns in die Sphäre des Wunsches versetzt und uns zu einem erweiternden "expressiven Austausch" einlädt, in dem wir unser Verständnis in Echtzeit beziehungsweise Hier und Jetzt, neu verhandeln und widerrufen können und der zu einer "Deklaration des Ichs" führt (Cavell 2005: 184-185). Der Versuch, unsere Gefühle mit anderen zu teilen, trägt dazu bei, uns selbst zu verstehen und zu verwandeln. Dabei geht es nicht um die Klärung eines Sprachgebrauchs, sondern um die Fähigkeit, sich selbst transparent zu machen, vorgezeichnete Pfade zu verwerfen und virtuell andere und divergente Wege emergieren zu lassen. Neben der Expressivität steht die den Umständen angemessene Responsivität, d.h. die Bedingungen der Angemessenheit (*pertinence*), die nicht a priori festgelegt werden können, sondern Schritt für Schritt entdeckt und verfeinert werden müssen. Sich nicht auf Routinen verlassen, die uns scheinbare Sicherheit geben, das eigene Urteil verkünden und die eigene Frage personalisieren, sich für sie sensibilisieren und hier und jetzt eine Antwort einfordern, im Wissen, dass jede Frage und Antwort anfechtbar ist (vgl. Cavell 2005: 189), führen in diese Richtung. Der erste aufgeführte Weg des transformativen Verstehens lädt dazu ein, begriffliche Schemata aufzugeben und ausgehend von konventionellen Verfahren zu begrifflichen Neukonfigurationen überzugehen. Aus dieser Perspektive besteht die größte Herausforderung in der Verständlichkeit: unsere Worte für uns selbst und andere verständlich zu machen, denken zu wollen, was man denkt. Was Cavell aus Austin herausliest, wird zu einer "neuen literarisch-philosophischen Kritik" (Cavell 2002: 110), die auf verschiedenen Wegen zur Entfaltung eines Wunschs nach Philosophie führt. Philosophiedidaktik erfordere einen Weg der Klärung von Notionen, indem wir sie in

Verbindung mit uns selbst mitdenken und aus uns selbst mit einem anderen Begriff zurückkehren, der in der Lage ist, eine transformative Praxis aufzuzeigen, die sich in institutionellen Praktiken entfalten kann, indem ein transformatives Verstehen, persönliche Relevanz und konventionelle Weisheit punktuell in Frage stellt.

2) Cavells philosophischer Vorschlag besteht darin, literarische und philosophische Autoren mit intellektuellem Mut anders oder neu zu lesen. Henry David Thoreau und Ralph Waldo Emerson sind zwei amerikanische Autoren, die nach Cavell in der Philosophie noch keine würdige Anerkennung gefunden hatten. Thoreau war mit seinen Beschreibungen im Buch *Walden* ein Inspirator der ökologischen Bewegung am Ende des letzten Jahrhunderts, und macht seine Bedeutsamkeit heute angesichts klimatischen Wandels spürbar (Newman 2016). Cavell liest *Walden* nicht nur neu, sondern schreibt "The Senses of *Walden*" (Cavell 1992), eine sinnliche Belebung dieses Werks. Diese Verdoppelung des Titels ist eine emblematische Aufforderung zur Arbeit an unserer ästhetischen Sensibilität, zu einer Sensibilisierung unseres Denkens. Thoreau wird nicht bloß als "Transzentalist" gelesen, eine Annäherung an das Nicht-Menschliche erfordert für Cavell eine menschliche Stimme. Thoreau "erzeugte" (engendered) sein Denken, indem er in *Walden* lebte, Cavell begibt sich auf die Suche nach einem lebendigen Denken in den Hörsälen der Harvard University, er orientiert sich an einer Literalität. Die offene Frage für Cavell bleibt die Professionalisierung der Philosophie. Dies bedeutet auch, eine "unautorisierte Version" (Rhu 2016) von Thoreau zu produzieren, in der indirekt erklärt wird, wie Cavell selbst durch seine Lesart von Thoreau verstanden werden kann. In dieser Lesart soll die Natur der philosophischen Einsicht erwägt werden. Das neue Bild ist das einer *graduellen* Selbstbildung. *Die Sinne von Walden* schafft eine Atmosphäre, in der wir, entladen vom Druck des Lebens, an uns selbst arbeiten können, indem wir bei unseren Gefühlen und Emotionen beginnen und uns fragen, wie wir unser Leben auf der Erde leben wollen. Die "Sinne" sind nicht wörtlich, sondern allegorisch zu verstehen. Cavell lehrt, wie eine philosophische Lesart entdeckt werden kann, er sieht den Schriftsteller von *Walden* als einen Helden, der in einem literarischen Metamorphoseprozess neu finden kann. 'Moulting' (mausern, häuten) wird zu einem Begriff, der einen Prozess der Veränderung und Erneuerung (Cavell 1992: 42-43, 58) im Hinblick auf die Ipseität (Selbstheit) des Ichs zu registrieren vermag. Das literarische Leben auf der Erde ist sowohl ein Test für das Denken als auch eine Einladung zum Reisen. Cavell lädt uns ein, Orte literarisch erneut zu besuchen und sich eine Art "Geographie eines Denkkurses" zu bilden. Die Leserin ist der Lernenden, die Schriftstellerin der Lehrende, und das Buch ist ein "Buch von Reisen" (Cavell 1992: 50) für

den abenteuerlustigen Lernenden, der in seiner Phantasie Wälder und Felder durchquert. Unsere Phantasien können jedoch nicht ununtersucht bleiben, was aber nicht bedeutet, sie durch das bereits Bekannte auszulöschen (was zu einer "ungebildeten (*ill-formed*) Erfahrung" führen würde), sondern uns selbst zu klären, eine Antwort als die unsere eigene zu erkennen und uns gleichzeitig zu verwandeln. Es ist eine Verfremdung und eine Aufforderung, das Terrain mit den eigenen Sinnen zu ertasten, aus bereits gezogenen Denklinien herauszutreten und den Zustand des Fremden zu erproben: Ein (literarisches) Ausprobieren quasi als wären wir Reisende, Wanderer, Fremde. Betrachten wir dieses Zitat von Cavell:

"To allow the world to change, and to learn change from it, to permit it strangers, accepting its own strangeness, are conditions of knowing it now. This is why its knowledge is a heroic enterprise. The hero departs from his hut and goes into an unknown wood from whose mysteries he wins a boon that he brings back to his neighbors. The book of Walden is *Walden*" (Cavell 1992: 119)

Es ist ein Herumreisen, das sich dem Ungedachten öffnet, um unsere Denkrichtung zu ändern. In Bezug auf uns selbst geht es nicht um das Fremde oder das Anderen, sondern darum, dass das eigene Selbst fremd wird, um die eigene Andersheit und Fremdheit, um ein anderes Selbst zu werden. Wir tragen die Grenzen unseres Selbst in uns, wir selbst sind es, die sie gelten lassen. Ein Bildungsgang konfrontiert uns mit der Eigentümlichkeit unseres Lebens, mit der Entfremdung von uns selbst, um uns verstehen zu lassen, dass es sich dabei um optionale Konfigurationen handelt (Cavell 1992: 55). Es geht darum, nicht an unser Selbst gebunden zu sein, sondern für unser nächsten Selbst offen zu sein. Cavells Thoreau nennt es eine "transzendentale Unabhängigkeitserklärung" (Cavell 1992: 8). Dies ist nicht wörtlich, sondern in dem enthaltenden Sinne zu verstehen. Transformatives Verstehen ermöglicht uns einen Lernweg, auf dem wir uns selbst verlieren, um uns selbst zu finden, um zu erfassen, was sich in uns verändert hat und um zu entscheiden, welche Veränderung wir wollen. Wir kommen mit einem ironischen Gegenüber in Kontakt, mit dem wir konfrontiert werden und uns praktikabel Optionen diskutieren lässt, nicht mit einem, das geschehen muss. Nur "the making of it happen, the poetry of it" (Cavell 1992: 134).

3) Die Figur Emersons erlaubt es Cavell, die Grenze zwischen Literatur und Philosophie neu zu überdenken. Sie wird dünn und durchlässig, wobei Cavell eine Verdrängung von Emersons Gedanken in der amerikanischen Fachphilosophie diagnostiziert. Cavell möchte das Bild eines

anderen Emerson entwerfen, einer Figur, die nicht philosophisch demütig wird, sondern zu genialen (philosophischen) Werken fähig ist, mit denen wir uns vergleichen können, an denen wir unsere Fähigkeiten messen können. Dazu greift Cavell Emersons Notion von einem "unerreichten, aber erreichbaren Selbst" auf, das es zu verstehen und zu kritisieren gilt, "ein Selbst, das immer und nie das unsere ist - ein Schritt, der uns nicht vom Schlechten zum Guten oder vom Falschen zum Richtigten führt, sondern von der Verwirrung und Enge zur Selbsterkenntnis und Geselligkeit (*sociability*)" (Cavell 2004: 13). Emersons Problem sei nach Cavell, dass sein Denken mit den an die Philosophie gestellten Erwartungen kollidieren musste, was ihm den Titel "Philosoph" verwehrt habe. Dies mache ihn zu einer unbequemen Denkfigur. Dennoch hat sein Denken für Cavell ein nicht zu unterschätzendes bildendes Potential, das heißt, es erlaubt, sich selbst zu hinterfragen und eine andere Art des Denkens zu entwickeln, die Cavell "aversiv" (abwendend) nennt. Daraus erwächst die "Tugend" des Selbstvertrauens (self-reliance). Cavell versteht sie als eine "Gegenlebensweise, Abneigung gegen Konformität" (Cavell 2004: 22). Das bedeutet, eine gewisse "Unheimlichkeit des Gewöhnlichen" zu leben, d.h. ein Training, sich nicht von der Selbstverständlichkeit unseres Denkens leiten zu lassen, von Worten, die die Intransparenz eines Selbst verbergen. Ein Denken, das sich in seinem Werden ständig auflöst und neu zusammensetzt. Cavell skizziert ein literarisches Training, das Notionen erfinden lässt, um den Weg der Verwandlung des Selbst und des Gewöhnlichen immer wieder von neuem zu beginnen. Aber dies ist ein Weg, der von einer gewissen Unaufrichtigkeit ausgeht und dem es an Exaktheit im Denken mangelt, da er perspektivische und nicht übereinstimmende Lesarten eines Gedankens liefert, die "ungehörten Klang für alte Wörter" (Cavell 2004: 28) für uns hervorrufen. Für Cavell geht es nicht in erster Linie darum, neue Wörter zu produzieren, sondern um ein transformatives Verstehen gewöhnlicher Wörter, die "durch unsere nicht vorangegangene (*unprecedented*) Erfahrung von Entdeckung, Verdrängung und Bewohnung, von verrückten Konflikten zwischen dem Wunsch nach Freiheit und der Unmittelbarkeit des Himmels und der unendlichen Enttäuschung über unser Versagen, eine neue Welt zu werden," (Cavell 2004: 28) erklärt werden. Dieser Beleg des transformativen Verstehens zielt darauf ab, eine begriffliche Transformation unserer (philosophiedidaktischen) Denkweise zu kritisieren und trainieren. Das Denken befindet sich in der Situation, Antworten selbstständig hervorbringen zu müssen. Es besteht aus Lektionen (*lessons*), die nicht bereits gemacht sind, sondern deren Ereignis im Unterrichten festgehalten wird und die es erlauben, das gelehrt Denken so zu gestalten, dass wir darin auch unsere "Stimme" registrieren können.

4) Was Cavell als die "Drohung durch den Skeptizismus" nennt, zeigt eine andere kreative Art des Umgangs mit philosophischen Notionen⁴. Dies konfrontiert uns mit einer Lücke in der Intelligibilität. Richard Rorty steht dem Cavellschen Ansatz des Skeptizismus kritisch gegenüber:

"He [Cavell, s.f.] would have to show us that "skepticism" is a good name for the impulse which leads grownups to try to educate themselves, and cultures to try to criticize themselves. Then he would have to connect this broad sense with the narrow, "technical" sense. My main complaint about his book is that Cavell doesn't argue for such a connection, but takes it for granted" (Rorty 1982: 181); "My complaint about Cavell's treatment of skepticism may be summed up by saying that his book [*The Claim of Reason*, s.f.] never makes this possibility clear for someone for whom it is not yet an actuality" (Rorty 1982: 184-185)

Rorty spricht in seiner Kritik, so wie ich sie verstehe, ein für die philosophische Didaktik sehr interessantes Thema an. Der Cavell'sche Ansatz wird im Zusammenhang mit seinen eigenen Diskussionen verständlich, ist aber manchmal schwer zu verstehen, weil er nicht zu berücksichtigen scheint, dass im Leser oder im Studenten gewöhnliche und verschiedenartige Verbindungen aktiv sind. Diese wirken sich auf das Verständnis aus und es scheint notwendig zu sein, den von Cavell gedachten "Skeptizismus" mit etwas anderem in Verbindung zu bringen, um zu verstehen, dass mit dem "Skeptizismus" etwas Wichtiges gedacht wird, auch wenn es vielleicht nicht das "richtige" Wort dafür ist. Versuchen wir jedoch, Cavell zu verstehen, bevor wir in Betracht ziehen, ob ein nicht-cavellanischer Vorschlag denkbar ist. Nach Cavell erscheinen unsere Ausdrücke oft "unvollkommen" (inperfect), wir suchen den Gewöhnlichen, aber was wir sagen oder denken, bleibt teilweise ungewöhnlich und kann mit dem Gewöhnlichen nie vollkommen übereinstimmen. Es gäbe zwei Formen des Skeptizismus, den gewöhnlichen beziehungsweise den gängigen und den *gelebten* Skeptizismus (Laugier 2011: 248). Letzterer betreffe "Other Minds". Der gewöhnliche Skeptizismus konzentriere sich auf die kognitive Beziehung zur Welt und die Schwierigkeit, mit ihr in Kontakt zu treten, der gelebte Skeptizismus gegenüber Other Minds betrifft die Schwierigkeit, mit anderen Lebenformen in Kontakt zu treten. Er ist die *Bedrohung* der Versteinerung der anderen, er

⁴ Zu diesem Thema siehe: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 55 (2007) 2, Schwerpunkt: Stanley Cavells Philosophie. Diese Studien zeigen die Komplexität und Schwierigkeit, aber auch die anspruchsvollen theoretischen Impulse sowohl von Cavells Ansatz als auch seines akademisch ungewöhnlichen philosophischen Schreibstils (vgl. Hampe, M. Stimm-Bildung. Alltag, Skepsis und die Kritik der Kriteriensuche, 321-328).

vergisst unsere und andere Lebensformen, die Wichtigkeit einer genuinen Verbindung zu sich selbst und zu anderen. Für Cavell geht es weder darum, den Skeptizismus abzulehnen, noch darum, antiskeptische Argumente zu produzieren, da der von ihm thematisierte "Skeptizismus" durch die Weigerung charakterisiert sei, den anderen *anzuerkennen*. Die "Wahrheit" oder vielmehr die "Richtigkeit" des Skeptizismus entwickelt Cavell durch eine neue Lesart von Wittgensteins *Philosophischen Untersuchungen*, d.h. in der Akzeptanz der menschlichen Endlichkeit, der Wiederholung des Gewöhnlichen und Alltäglichen, d.h. in der Akzeptanz, dass wir vielleicht nie in der Lage sein werden, uns selbst und anderen gegenüber völlig transparent zu werden. Der gewöhnliche Skeptizismus wird mit philosophischen Argumenten behandelt, der Umgang mit dem gelebten "Skeptizismus", der meine eigene menschliche Stimme nicht anerkennt, muss die Weigerung des anderen überwinden, uns (auf)richtig anzuerkennen. Was in Frage steht, ist unser Selbst. Wenn wir uns selbst (auf)richtig erkennen wollen, müssen wir die philosophischen Notionen auf innovative Weise lesen und dürfen nicht zulassen, dass die selbstverständlichen Verbindungen, die wir gewöhnlich zu diesen Notionen haben, unsere erneute Verständnisversuche leiten. Cavells Vorschlag bleibt der eines kontinuierlichen Austauschs von Einsichten und der Bemühungen, uns selbst sorgfältig zu untersuchen, indem wir eine gewisse (fremde) Intimität schaffen. Die Herausforderung für die philosophische Didaktik besteht darin, sich selbst und anderen gegenüber aufrichtig zu werden, was nicht zur Entdeckung neuer Tatsachen, sondern zur kritischen Verantwortung unserer philosophischen Lesarten führt. Um auf Rortys Kritik zurückzukommen, können wir vielleicht sagen, dass das Bedauerliche nicht darin besteht, dass er den neuen Zusammenhang nicht mit technischen, fachlichen Notionen argumentiert, sondern dass er ihn nicht verständlich genug für diejenigen *gelehrt* hat, die die besprochene philosophische "Aktualität" (actuality; eine mögliche Übersetzung ins Deutsche wäre nicht "Wirklichkeit", sondern "Tunlichkeit") nicht teilen. Mein Vorschlag ist, Cavells Praxis als anders "skeptisch" zu bezeichnen, nämlich als "zetetisch" (forschend). Manchmal genügt es, ein Wort zu ändern bzw. hinzufügen, um das Verständnis zu erleichtern.

Es handelt sich vor allem um innovative Lesarten, bei denen Cavell weniger auf die "philosophische Grammatik" als vielmehr auf die vermittelten Praktiken achtet. Das transformative Verstehen ermöglicht, die aufgeworfenen Fragen zu transformieren und gleichzeitig uns selbst intelligibel zu schaffen, uns selbst gegenüber aufrichtig zu werden. Unverständlichkeiten entstehen oft nicht, weil eine Person ihre Gedanken konfus ausgedrückt hat oder weil wir nicht in der intellektuellen Lage wären, sie zu verstehen. Vielmehr scheint es, dass wir von unseren Selbstverständlichkeiten derart geprägt sind, dass eine mutierte Stimmung

erforderlich wäre, um unsere eigenen Konzeptionen zu transformieren. Die Form der Weigerung, die zu überwinden gilt, finden wir in uns selbst als etwas, das wir an uns selbst nicht anerkennen *wollen*.

5) Cavell äußert sich kritisch gegenüber einer "plagierten Kultur", die er als "Sprechen mit anderen Stimmen als der eigenen" versteht (Cavell 1994: 16). Die eigene Stimme zu finden (oder wie Cavell sagt, "etwas, das ich die Stimme nenne") bedeutet, sich die Sprache zu eignen zu machen. Dies ist der Zustand des Neuankömmlings, der gezwungen ist, mit der Stimme der anderen zu beginnen und sich oft in einer Situation der Isolation und Unverständlichkeit befindet, selbst wenn er eine Sprache perfekt spricht, weil er sich durch diese Sprache selbst noch nicht versteht und noch nicht verständlich machen kann. Cavells Überlegungen kreisen um das Konzept des "eigentümlichen Tonfalls" (*pitch*), ein Bildungsprojekt, um sich die menschliche Stimme wieder anzueignen und sich hörbar zu machen. Wer aber gibt mir das Recht, für andere zu sprechen? Für Cavell scheint die Philosophie in der Lage zu sein, diese Rolle zu spielen, die Autorität zu beanspruchen, ein Wir denken zu können. Sie kann jedoch keine Praktiken hervorbringen, die bloß persönliche Geltung haben, sondern wendet sich an einen (virtuellen) Hörerkreis (audience). Autobiographie und Literatur können der Philosophie ihre "Stimme" so leihen, dass es möglich wird, in ihnen Lebensformen herauszuhören, um den "perfekten" Tonfall zu finden, d.h. das eigene Leben als Möglichkeit zu begreifen, sich selbst in Frage zu stellen und eine optionale Stimme innerhalb einer Gemeinschaft zu schaffen. Dabei handelt es sich um momentane und vorübergehende, aber wichtige Abstimmungen, die durch die eigene Zustimmung und Nicht-Zustimmung verschiedenartige Begriffe verhandeln und hervorbringen. Diese sind Abstimmungen mit mir selbst und mit anderen, ohne jedoch den endgültigen Anspruch zu erheben, für alle zu gelten und, dass sie von anderen akzeptiert werden müssen. So entsteht eine polyphone Stimme, die ein Wir praktisch möglich macht und miteinander geteilt werden kann, um ständig eine neuartige optionale Stimme hinzuzufügen.

Autobiographische Übungen philosophischer Art haben nur insofern einen therapeutischen Anspruch, als sie zur Entwicklung eines kritischen (nicht klinischen) Verständnisses beitragen (das ist weder Wissenschaft, noch Psychoanalyse). Sie haben auch eine moralische Funktion, nämlich denen, die keine Stimme haben, eine Stimme zu geben, damit sie ihre Stimme finden können. Der Unterschied besteht darin, dass die Philosophie ein Bild einer Stimmung (mood) anbietet, um es zu *denken* und "die Welt zu bezeugen, die ich denke" (Cavell 2014: 39). Das Bild, das Cavell von sich selbst anbietet, ist das des Komponisten: In autobiographischen Übungen können wir versuchen, den Verlauf unseres

Lebens zu verändern, so wie wir in der Musik eine Note verändern, um den Unterschied hören zu können, um ihre "Vollkommenheit" zu beurteilen ("the perfect pitch", Cavell 2014: 21), aber gleichzeitig, um eine Dissonanz in dem hörbar zu machen, was bereits bestimmt wurde und in Frage gestellt werden kann. Auch den Philosophiebegriff selbst. Transformatives Verstehen ist eine Einladung, die Philosophie durch eine Lebensform neu zu konzipieren, die fähig wird, unseren intellektuellen (aber auch moralischen) Charakter zu verändern, indem wir unsere Gedanken literarisch aufführen können, so dass wir unser Leben ermessen und unser Selbst umgestalten und neu zusammensetzen können. Durch die Beachtung dieser Praktiken zielt das Bildungsunterfangen darauf ab, die Fähigkeit einzuüben, der eigenen (intellektuellen) Stimme Gehör zu verschaffen und dem, was wir schaffen, die Stimme des philosophischen Denkens zu verleihen, die das Unterrichten lebendig hält.

6) Cavells Werk bietet die Möglichkeit an, eine literarische Art des Philosophierens mit pädagogischen Verfahren zu verbinden und letztere in den "Text" oder die "Partitur" selbst zu integrieren. *Cities of Words. Pedagogical Letters on a Register of Moral Life* (Cavell 2004) schafft ein lebendiges "Book of Letters", mit dem wir unsere moralische Urteilsfähigkeit vergleichen können, und sammelt Lesarten im Umfeld von dem von Cavell entworfenen Begriff des "moralischen Perfektionismus". Dieses unterscheidet sich von einer Nichtakzeptanz unserer menschlichen Endlichkeit und der Haltung der Weltflucht. Vielmehr handelt es sich dabei um verschiedene Wege, die sich um den Wunsch nach einer neuartigen Philosophie winden. Mit "moralischem oder emersonianischem Perfektionismus" wird eine Notion kreiert, die in der Lage ist, die philosophische Tradition auf innovative Weise zu lesen. Ich werde zwei Lesarten von Cavell betrachten, die auf die Figuren von Platon und Aristoteles angewendet werden. Cavells Buch besteht aus zwei Arten von Texten («Letters»), wobei die ersten philosophische Denkfiguren und die zweiten filmische Aufzeichnungen betreffen. Die ersten schaffen innovative Lesarten, die von der zweiten kritisch erläutert werden. Ich werde mich auf die erste Art beschränken, da diese für unsere Diskussion relevanter ist. Gleichzeitig werde ich nicht die Frage nach der "Richtigkeit" von Cavells Lesarten stellen, sondern hervorheben, was Cavell in diesen Denkfiguren zu suchen scheint: Selbstvertrauen heißt auch selbst zu werden, indem wir unsere Ansichten erfinden sowie auch uns selbst und anderen im moralischen Urteil das gleiche Gewicht zuerkennen.

Aus Platons *Politeia* liefert Cavell eine "Liste von Aspekten" (Cavell 2004: 445-447), die helfen könnten, den Begriff des moralischen Perfektionismus, der mit guter Demokratie vereinbar ist, neu zu charakterisieren. Das bedeutet, sich auf die Suche nach einer "besseren oder

anderen Gestalt" des Selbst zu machen. Gewöhnlicher Perfektionismus träge etwas Pathologisches in sich, das entstehe, wenn man sich selbst mit unaufrechten Massstäben beurteile. Das Höhlengleichnis als Beispiel für ethische Bildung verdeutlicht einen Weg, der uns zum Verstehen führe, indem wir "Befreiung" als eine Transformation dessen lesen, was Philosophie genannt werde. Dies führe zudem zu einer "Einschätzung der Würdigkeit von Lebensweisen" (Cavell 2004: 317), zur Suche nach einem besseren Selbst durch die Vorstellung eines besseren Zusammenlebens, das durch symmetrische Verhältnisse charakterisiert ist. Dies erfolgt durch ein "Konversation über Gerechtigkeit", das in unserem moralischen Leben auch eine Rekonfiguration unserer rationalen Maßstäbe erfordert. Nur eine neue Stimme kann uns von den "bereits vorgezeichneten Pfaden" wegführen, indem sie uns darin trainiert, einen Lichtschimmer über einer inneren Landschaft zu finden, der uns konkret leiten und prüfen kann (Cavell 2004: 329). Dies kann uns unvorhersehbare Richtungen eröffnen, die es uns erlauben, unsere eigenen (ethischen) Vollkommenheiten zu erschaffen. Freundschaft heißt in Cavells innovativer Lesart von Aristoteles eine Möglichkeit, in einer Krise, sein eigenes Leben selbst zu prüfen, sodass es transformiert oder neu ausgerichtet werden kann. So verstandene Freundschaft ist insofern transformativ, als sie eine Kritik der Wichtigkeit betreibt. Sie bietet eine kritische Stimme in Bezug auf das, was wir für wichtig halten. Freundschaft bietet nicht einfach ein Gespräch, sondern ein transformatives (gegenseitiges) Verstehen, das uns in der gegenseitige "Fähigkeit zuzuhören" (Cavell 2004: 379) trainiert. Zu zweit (oder zu mehreren) können wir zu größerer intellektueller Klarheit im Leben gelangen, "ein[em] Leben, dessen Textur ein Geflecht aus Sorgen und Verpflichtungen ist, in dem man sich zwangsläufig verliert und die freundlichen und glaubwürdigen Worte anderer braucht, um seinen Weg zu finden" (Cavell 2004: 16.) Dabei wird keine Nachahmung eines Musters, sondern einer Notion, die eine aufrichtige Hilfe zum Finden unseres Wegs bieten kann. Diese Veränderung vollzieht sich insbesondere zwischen den Stufen unserer Entwicklung, zwischen den Entscheidungen, die wir im Laufe unseres Lebens über uns selbst treffen. Cavell versteht dies ausdrücklich als einen Weg der "Herausbildung des Ichs: die unendliche Fähigkeit, jede Etappe unseres Lebens zu hinterfragen und zu erkennen, dass jede von ihnen zugleich kostbar und fragwürdig war" (Cavell 2018). Es entsteht eine Dynamik der Enttäuschung und des Wunsches, die es erlaubt, uns selbst zu transformieren, unser nächstes Selbst zu suchen, ohne uns vorzutäuschen, dass wir die endgültig richtige Beschaffenheit des Selbst finden werden. Es kann nur als "Auftrag" betrachtet werden. Dieser Weg des transformativen Verstehens soll uns helfen, (kritisch) zu verstehen, wie wir uns transformieren wollen, welche Richtung wir einschlagen wollen, während wir intellektuell anerkennen, dass wir bereits im Begriff sind (und bleiben), uns zu

transformieren. Dies verändert für Cavell das Bild der Philosophinnen, die nicht mehr Wächterinnen (guard), sondern Leiterinnen (guide) (Cavell 2002a: xx) werden und uns bei unserer persönlichen Weiterentwicklung und moralischen Verwandlung begleiten.

7) Der letzte Weg des transformativen Verstehens führt uns zum Herzstück von Cavells Philosophie - Philosophie als Bildung von Erwachsenen - (*philosophy as education of grownups*, Cavell 2012a, 2012b). Dies charakterisiert sein philosophisches Unterfangen: *ein transformatives Verstehen von Philosophie als bildend* (nicht eine Theorie der Bildung, nicht eine Philosophie der Bildung, sondern eine Sorte philosophischer Bildung). Das bedeutet nicht, dass alle Philosophie Bildung sei oder auf Bildung fokussiert sein müsse, sondern dass Philosophie als bildend begriffen werden kann. Es geht um eine Rückbesinnung (*revisitation*) auf die Philosophie, um ihren Neubeginn. Dies aber ist in der Figur Cavells als die Frage nach einer *philosophischen Lesart* zu konkretisieren. Oder besser: einer Vielfalt von rezeptiven, produktiven, reproduktiven oder kreativen philosophischen Lesarten, die erlauben das allmählich zu konzeptualisieren, was sich herauslesen lässt und wir heraushören lassen.

Cavells Werk birgt ein vielfältiges persönliches Reifungspotential in sich, das nicht darauf abzielt, Denkschulen zu institutionalisieren, sondern uns einlädt, uns selbst (und andere) in einer Beziehung gegenseitiger Anerkennung zu betrachten. Das heißt aber nicht nur geduldig auf eine weitere Antwort zu warten, sondern auch, ein literarisches Gegenüber anzubieten, das Antworten (responses) hervorrufen kann (vgl. Cavell 1994: 15), indem eine verschiedenartige Praktik im Verhältnis zu der eines anderen Philosophen gelesen wird und mit dem wir uns (nicht-)ipseisieren können. Dazu wird ein intellektueller Kritizismus befördert, der während er Gedanken betrachtet, sie nicht als richtig oder irrig, sondern als 'nicht ganz irrig' oder 'nicht ganz richtig' beurteilt. Er beurteilt, was stimmt oder nicht stimmt in einem menschlichen Austausch, in dem jeder zum Lehrer des anderen wird und sich bemüht auf der "Suche nach Gemeinschaft" (Cavell 2012a: 25) auf eine erneuerte Weise mit dem Irdischen zu verbinden. Cavell schreibt: "die Angst (*anxiety*) beim Unterrichten, bei der ernsthaften Kommunikation, besteht darin, dass ich selbst Bildung [*education*] benötige" (in Saito, Standish 2012: 125).. Der Anfang ist leidenschaftlich und emotional, aber nach und nach gewinnen wir Klarheit über uns selbst und andere. Eine Bildung von Erwachsenen zeichnet sich durch eine intellektuelle Sensibilisierung aus, die mit der Erkenntnis beginnt, dass es sich nicht um ein natürliches Wachstum handelt. Das Philosophieren kann zu einer Dramatisierung der Selbstreflektion des Geistes werden, das Schreiben eines Textes kann zum lebendigen Träger neuer Ergebnisse werden, und die Philosophie kann zu einem Genre endloser responsiver Lesart werden (Cavell

2012a: 32). Sie ist somit Umbildung, ein Wiedereintritt in die Erwachsenenwelt und eine Wiedergeburt.

Das transformative Verstehen führt uns zu einer philosophischen Bildung, die Verwandlung verlangt und sich als ein Bedürfnis nach solcher darstellt, das vernommen oder nicht vernommen werden kann. Die Philosophie trägt die Fragen des Lehrens und Lernens in sich und hat ihre eigene Didaktik und Methodik. Eine philosophische Didaktik hat den Charakter einer Denkreise, die "Lesarten" und eine andere Version der Dinge zur Betrachtung anbietet, die uns helfen, die Verengungen des Denkens, die uns die Aktualität auferlegt, sowie die fesselnden Wiederholungen (captivating repetitions) bereits erfolgter Lesarten zu überwinden, die für Cavell keine responsiven philosophischen Lesarten darstellen würden. Eine Strategie der Konfusion ist ein Hindernis für transformatives Verstehen. Besser wäre es, eine distinktive Charakterisierung zu erwägen: das, was wir "denken wollen", bleibt eine ausrichtende kritische Instanz, mit der wir unser gewöhnliches Denken hinterfragen können. Eine Atmosphäre, die das konfliktgeladene Denken der Aktualität annulliert, kann ein Potential bilden, um die Diversität unserer philosophierenden Stimmen aufrichtig zu vernehmen.

3. Aufrichtige Methodiken: Philosophische Bildung als Selbsterfindung durch Selbstprüfung.

Aus unserer Untersuchung lässt sich ein Vorschlag für ein genuin didaktisches Denken heraushören, der hier zur Diskussion gestellt werden soll, nämlich ob es für das didaktische Denken nicht besser wäre, sich von generativen Fragen zu Unterrichtskonzepte zu lösen und sich auf deren konzeptuelle Transformationen zu richten. Kurz: Kreativität statt Generativität. Ein Begriff philosophischer Bildung kann kritisch in eine philosophische Methodik verwandeln werden. Die Rolle der hier skizzierten Bildungsgänge bestünde demnach darin, begriffliche Praktiken zu "erleichtern". Die Anverwandlung von Cavells Gedanken hat uns die Gelegenheit gegeben, zu verstehen, dass das gewöhnliche Denken und die aktuell geltenden Praktiken nicht auf einmal aufgegeben werden können. Unter «transformativem Verstehen» wäre die Fähigkeit zu verstehen, die *Verwandlung des eigenen Selbst zu konfigurieren und das anverandelte Selbst aufzuzeichnen*. Transformatives Verstehen kann vom literarischen Verstehen unterschieden werden. Literarisches Verstehen zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, das ausgeprägte Selbstreflexionspotential von Literatur in ihrer kulturellen Bedeutsamkeit für die Persönlichkeitsbildung zu verstehen und die Prägungen von Erkenntnistätigkeiten und Wertungen durch die Schaffung neuer Sichtweisen in der eigenen Tunlichkeit nachdenklich zu

erspüren, so dass sich Selbstüberschreitungen eröffnen können. (vgl. Hilt, Torkler, Waczek 2021: 26 ff.) Cavells optionaler Vorschlag zielt darauf ab, die im Denken entstehenden Dualismen zu überwinden. Das Ergebnis solcher dualistischen Konzeption wird zu einer oszillierenden Bewegung von Verleugnung und Belehrung, die sich in einer Dynamik von "Erweckung" und "Entlarvung" des Scheins vollzieht. Der unerwünschte Aspekt dieses Ansatzes scheint die Tatsache, dass die Lernenden als bildungsbedürftig und in einem asymmetrischen Verhältnis zum Lehrenden gesehen werden.

Die Idee, dass die Kritik den Auftrag hätte, falsche Konzeptionen zu entlarven, wird von zeitgenössischen Reflexionen in Philosophie, Literatur und Pädagogik, die sich als "postkritisch" (Bittner, Wischmann 2022) beschreiben, als Ausdruck einer "debilitating drift" (Felski 2017: 20) aufgefasst. Kritik drohe in eine starke pädagogische Lenkung umzuschlagen, eine Dynamik von Misstrauen und Verdachte müsse vermieden und ein gewisser Intellektualismus überwunden werden. Nach dieser Sichtweise hat auch die Kritik ihre Grenzen und ist möglicherweise nicht kritisch genug in dem Sinne, dass sie sich nicht einen mit einem Teil von uns und unserer Bildung auseinandersetzt, der schwer zu vermitteln ist. Der Vorschlag besteht darin, die Kritik zu ergänzen und zu verändern, indem wir zu einer innovativen Lesart übergehen, die auch unsere affektive Sphäre miteinbezieht. Was mich an diesem Vorschlag inspiriert, ist, dass er das Unterrichten als fähig begreifen kann, unsere emotionalen Antworten zu verstehen, und ein Bild des Unterrichtens als *intellektuelle Liebe* und *fürsorgliche Kritik* anbietet. Wenn das Ziel des Philosophieunterrichts darin besteht, Lernenden zu neuartige Gedanken befähigen zu können und wenn wir uns die philosophiedidaktische Frage stellen *Bringt es Neuartiges von mir hervor?*, warum also sollten wir dann in dieser Dynamik von Wunsch und Enttäuschung in Bezug auf die Ipseität (Selbstheit) einer Autorin den Verdacht auftkommen lassen, dass der Lernende die Erwartungshaltung hätte, dass die betrachteten Denkfiguren sich ereignen? Es kann erneut gelernt werden, sich selbst anders zu erfinden, ohne dass jene betrachteten Denkfiguren auf diese Weise unmittelbar geschehen müssten. Die von Cavell aufgeführten Wege philosophischer Bildung (oder das Netz von Wegen, philosophische Bildung zu konzeptualisieren) sind, leichter ausgedrückt, keine Unterrichtsmethoden, sondern Unterrichtskonzepte, die einer philosophiedidaktischen Erprobung bedürfen. Zur Diskussion steht die *kritische Verstehensleistung* der philosophischen Didaktik in Verbindung zu dem, was philosophisch generiert wird. Stattdessen können wir die eigene Tunlichkeit allmählich konfigurieren, indem man die Fähigkeit erworben wird, sich Schritt für Schritt virtuell über das entscheiden zu können, was sich ereignet und das, was wir denken wollen.

Aus unserer Diskussion im zentralen Teil dieses Aufsatzes können wir einen Begriff philosophischer Bildung als *Selbsterfindung durch Selbstprüfung* entwerfen, indem wir die Optionalität produktionsorientierter transformativer Praktiken (§2) erhellen und die Virtualität des transformativen Verstehens (§3) illustrieren. Aber welche didaktische Organisation erlaubt es, den erwähnten Dualismus zu überwinden? Unsere Untersuchungen und Überprüfungen zielen darauf ab, eine philosophische Methodik zu skizzieren, die Übergänge zwischen den beiden Sphären ermöglicht. Hier können wir unsere Praktiken ausprobieren und auf eine "sichere", "unschädliche" (safe) Weise transformieren. Die so skizzierten Praktiken sind verwandlungsfähig. Es geht darum, sich selbst zu prüfen, um die eigene Didaktik bzw. Methodik zu finden. Das zu prüfen, was wir selbst erschafft haben, wird der beste Weg, uns selbst zu prüfen und eine *kritische Unterscheidungsfähigkeit* zu fördern. Wenn wir mit Cavell Philosophie als Bildung von heranwachsenden Menschen verstehen, dann ist sie ein Versuch, den direktiven Charakter der Didaktik allmählich aufzugeben und ihn stattdessen in einen kritischen zu verwandeln.

Das transformative Verstehen (oder 'katharsis') ermöglicht eine kritische Loslösung von unseren Praktiken, um sie auf neue Weise zu gestalten. Die von uns betrachteten Wege philosophischer Bildung haben eine Virtualisierung hervorgerufen, die durch *provisorische Abstimmungen* und eine *didaskalische Gradualität* charakterisiert ist. Eine aufrichtige Methodik zielt darauf ab, Zwischenräume zu gestalten, in denen unsere metawissenschaftlichen Bestimmungen kritisiert, Hegemonien in Frage gestellt und Dissonanzen durch die Pluralität und Diversität von divergenten metawissenschaftlichen Optionen vernommen werden können, so dass es möglich wird, unsere eigenen "Wege" oder "Bildungsgänge" zu finden. Das Ziel wird unser Denken herauszufordern und unsere philosophischen Lesarten umzudenken, während wir unsere blinden Flecken gegenseitig ins Licht bringen.

Selbstprüfen heißt zu prüfen, ob innovative Lesarten eines Gedankens mit uns stimmen, sie sind optional, sie stellen eine Option dar, die zu beurteilend und zu kritisieren gilt. Sie werden zu Momentaufnahmen, auf denen wir unsere Konzepte reflektieren, selbstprüfen und diskutieren können. In diesem Sinne wird eine "aufrichtige Methodik" keine Unterrichtsmethodik, sie kann "didaktisch" nicht korrekt werden, sondern scheint mir vielmehr ein philosophischer Weg zu sein, um die intrikate didaktische Denkweise kritisch zu beurteilen. Es ist der Versuch, die Unterrichtsmethoden so umzudenken, dass sie möglichst viel Platz für bildende Momente schaffen. Wir bewegen uns jedoch auf einem Feld, auf dem wir die eigene Kreativität der Urheberinnen verbessern können beziehungsweise ihnen helfen können, ihre eigenen Notionen besser zum Vorschein zu bringen, oder aus sich selbst eine innovative Lesart

hervorzubringen, sodass dies den Austausch *erleichtern* kann. Ich könnte es als ein Abenteuer poetischen Charakters neu umrissen, das die Aufführung eines Inventars von Optionen im Verhältnis zur Aktualität ermöglicht. Optionen die nämlich nicht "korrekter" wären, sondern für den philosophischen Unterricht *resonanter* erscheinen können. Die Diskussion bestünde dann darin, zu wählen, welche Option(en) wir für "würdiger" halten würden, sodass wir versuchen könnten, noch besser zu verstehen, was uns wichtig ist, bevor es sich in der Praxis, in der Tunlichkeit bewähren kann.

Dies darf aber nicht als Gleichgültigkeit verstanden werden. Es ereignet sich eine Beurteilung der Würdigkeit in einer Diskussion. Auf diese Weise kann unsere philosophische Haltung virtualisiert werden, wobei anerkannt werden muss, dass sie sich nur punktuell konkretisieren kann. Wir können die Aktualität bis zu einem gewissen Grenzen dichten, auf ihr liegt jedoch die Priorität im Verhältnis zu gedanklichen Kreationen. Zu verstehen, was wir tun wollen, heißt noch nicht, dass wir es tun werden oder etwas unter gewissen Umständen möglich sei, sondern eine intellektuelle Sensibilität zu gewinnen. Wir hätten aber die Möglichkeit, die Leitfaden unseres philosophischen Unterrichts zu überdenken. Ein Versuch in diese Richtung scheint mir das Buch "Bildungsphilosophie für den Unterricht" zu sein. Hier ginge es nicht unmittelbar um Fragen des Gelingens von Unterricht (Thomas 2022: 9). Die Klärung der philosophischen Leitfäden eigenen Unterrichts scheint ihre Wichtigkeit zu erhalten. Aus meiner Sicht erlaubt dies auch die Fähigkeit zu entwickeln, die «Wichtigkeit» selbst kritisch zu prüfen. Wir können sie als philosophische Fragen der Fachdidaktik verstehen, die sich in Bezug auf das Thema dieses Aufsatzes als philosophisch-literarische Kritik verstehen, die *Klarheit* schafft über das, was wir als durch den Unterricht Werdende denken wollen⁵.

Die Herausbildung des didaktischen Denkens bedürfte einer schrittweisen und didaktischen Prozedur, die uns in die Lage versetzen kann, uns selbst bezüglich der vielfältigen Aspekte und Probleme des philosophischen Unterrichts leiten zu können. Das Ziel ist das eines genuinen, bewusst entschlossenen Philosophierens und der von Cavell angemahnten Möglichkeit, die Philosophie neu zu beginnen, indem es von Zeit zu Zeit gelingt, aus der Konformität heraus Räume des aufrichtigen Austauschs zu schaffen, in denen unser Denken mit intellektuellen Herausforderungen konfrontiert wird und 'sound notions' hervorbringen kann.

⁵ Das kann durchaus als eine Möglichkeit angesehen werden, mögliche Quellen von unbeabsichtigten Indoktrinationstendenzen aufgrund mangelnden Selbstklärung und – distanzierung zu vermeiden (vgl. Bussmann, Haase 2016).

Bibliographie:

- Anker, E. S., Felski, R. 2017. Introduction. In: Critique and Postcritique, hrsg. Anker, E. S./Felski, R., 1-28. Durham: Duke University Press.
- Bittner, M., Wischmann, A. 2022. Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«. Bielefeld: Transcript.
- Bussmann, B./ Haase, V. (2016) Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden? In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 3, 87–99.
- Cavell, S. 1979. The Claim of Reason. Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy. Oxford: Oxford University Press.
- Cavell, S. 1994. A Pitch of Philosophy. Autobiographical Exercises. Harvard: Harvard University Press.
- Cavell, S. 2002a. Must we mean what we say? Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavell, S. 2002b. Austin at Criticism. In: Must we mean what we say? Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavell, S., 2005a. Thoreau Thinks of Ponds, Heidegger of Rivers. In: Philosophy the Day After Tomorrow. 213-235. Harvard: Harvard University Press.
- Cavell, S. 2005b. Philosophy of the Day after Tomorrow. Oxford: Oxford University Press.
- Cavell, S. 2012a. Philosophy as education of grownups. In: Stanley Cavell and the Education of Grownups, hrsg. v. Saito, H, Standish, P., 19-32. New York: Fordham.
- Cavell, S. 2012b. Philosophy as education. In: Stanley Cavell and the Education of Grownups, hrsg. v. Saito, H, Standish, P., 207-213. New York: Fordham.
- Cavell, S. 2018. Interview mit Juliette Cerf, <https://www.philomag.de/artikel/stanley-cavell-der-kampf-zwischen-hoffnung-und-verzweiflung-motiviert-das-denken> (08.01.2022)
- Drerup, J. 2021. Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen. Stuttgart: Reclam.
- Drerup, J./Zulaica y Mugica, M./ Yacek, D. 2021. Dürfen Lehrer Ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hampe, M. 2007. Stimm-Bildung. Alltag, Skepsis und die Kritik der Kriteriensuche. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 55, 2, 321-328.
- Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. 2015. Bildungsprozesse als Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript.

- Koller, H.-C. 2018. Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, M. 2021. Unterricht als Kunstwerk. Warum Maschinen nicht denken können. Bielefeld: WBV.
- Laugier, S. 2012. Stanley Cavell : une autre théorie de la pertinence. In : Lectures de la philosophie analytique, hrsg. v. Laugier, S./ Plaud, S. 230-251. Paris: Ellipses Édition.
- Laugier, S. 2014. Recommencer la philosophie. Stanley Cavell et la philosophie en Amérique. Paris: VRIN
- Mahrenholz, S. 2023. Künste als Technologien der Selbsttransformation. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 2023, 71, 5, 731-751.
- Martens, E. 2000. Der Faden von Ariadne oder warum alle Philosophen spinnen, Leipzig, Reclam.
- Newman, L. 2016. Thoreau's Materialism and Environmental Justice. In: Thoreau at Two Hundred. Essays and Reassessments, hrsg. v. Case, C./ Van Anglen, K., P., 17-30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters M./ Peters, J. 2019. Philosophieren mit Filmen im Unterricht. Hamburg: Meiner.
- Peters M./ Peters, J. 2021. Philosophieren mit Comics und Graphic Novel. Hamburg: Meiner.
- Peters M./ Peters, J. 2022. Philosophieren mit Spielen. Hamburg: Meiner.
- Rohbeck, J. 2011. Didaktische Transformation philosophischer Methoden. In: Lebenswelt und Wissenschaft, Deutsches Jahrbuch Philosophie (2), hrsg. v. Gethmann C. F. 1426-1438. Hamburg: Meiner.
- Rohbeck, J. 2021. Der literarische Ansatz. In: Moderne Philosophiedidaktik, hrsg. v. Peters, J./ Peters, M. 91-105. Hamburg: Meiner.
- Rorty, R. 1982. Cavell on Skepticism. In: Consequences of Pragmatism, 176-190. Minneapolis: University of Minnesota.
- Rorty, R. 2005. An Ethics for Today: finding common ground between philosophy and religion. New York: Columbia University Press.
- Runtenberg, C. 2016. Philosophiedidaktik, Paderborn: Wilhelm Fink.
- Saito, H, Standish, P. (2012). Stanley Cavell and the Education of Grownups. New York: Fordham
- Schildknecht, C. 2017. Rhetorizität und Literarizität der Philosophie. In: Hetzel, A., Posselt, G. (Hg.) Handbuch Rhetorik und Philosophie, (9), Berlin/Boston, De Gruyter 473-494.
- Stegmaier, W. 2021. Formen philosophischer Schriften. Hamburg: Junius.

- Thomas, P. 2019. Philosophy as transformative practice: a proposal for a new concept of philosophy that better suits philosophy education. in: Argument. Biannual Philosophical Journal, Cracow IX (2), 185-199.
- Thomas, P. 2021. Bildungsphilosophie für den Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Thomas, P. 2022. Künstlerische Forschung und nichtszientifische philosophische Forschung: neue Impulse für die philosophische Bildung, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:747-opus4-4043> (31.10.23)
- Thomas, P. 2024. Drei Begriffe von Philosophie als transformative Praxis: Selbstkultivierung, Selbstartikulation und Weisheit geteilter Endlichkeit. In: Philosophie als transformative Praxis. Historische und systematische Perspektiven, hrsg. v. Clausen, A./ Martena, L./ Volbers, J. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (in Erscheinung).
- Tiedemann, M. 2015. Problemorientierung. In: Handbuch Philosophie und Ethik, hrsg. v. Nida-Rümelin, J., Spiegel, I., Tiedemann, M. Schöning.
- Torkler, R. 2015. Der lebendige Raum der Didaktik. Philosophiedidaktische Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 3/2015, 86-95.
- Torkler, R. 2020. Erzählend Philosophieren. Überlegungen zum Verhältnis von Philosophie, Bildung und Literatur. In: Erzählend Philosophieren. Ein Lehr- und Lesebuch, hrsg. v. Hilt, A./ Torkler, R./ Wackzek, A., 11-42. Freiburg/München: Karl Alber.
- Torkler, R. 2021. Der narrative Ansatz. In: Moderne Philosophiedidaktik, hrsg. v. Peters, J./ Peters, M. 193-212. Hamburg: Meiner.

urn:nbn:de:gbv:8:3-2024-00136-3

DOI: 10.38071/2024-00136-3

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

